

ÖZ KAVRAM ENVANTERİ-I'İN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Göksel YILDIZ

Terakki Vakfı Özel Şişli Terakki Lisesi
Matematik Öğretmeni
goksel1973@hotmail.com

Doç. Dr. Seval FER

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
sevalfer@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Shavelson, Hubner ve Stanton'un (1976) öz kavram modeli çalışmalarına dayanan ve Marsh (1992) tarafından geliştirilen "Öz Kavram Envanteri-I" (ÖKE-I) Türkçe formunun dilsel eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli ile yapılan bu çalışmada, ÖKE-I, İstanbul ili, Beşiktaş ilçesinde bulunan yedi farklı ilköğretim okulundan 345 kişilik 7. sınıf öğrencisinden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliği için yapılan Türkçe ve İngilizce uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayılarında 0.47 ile 0.97 arasında değişen ve 0.01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi, yedi faktörlü, 60 maddeli yapı ortaya koymuştur. Ölçeğin bütünü için hesaplanan iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0.95'tir. Bulgular, faktör maddelerinin iç tutarlık güvenilirliğinin 0.17 ile 0.65 arasında değişen madde-toplam korelasyon katsayısına sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, envanterin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği bakımından tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öz Kavram Envanteri, Ölçek Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik.

VALIDITY and RELIABILITY of the SELF-DESCRIPTION QUESTIONNAIRE-I

ABSTRACT

This study was designed to investigate the validity and reliability of the Turkish version of "Self Description Questionnaire-I" which was developed by Marsh (1992) within the framework of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) theory of self-concept. In this study, descriptive research design was used. The questionnaire was applied 345 seventh grade students from seven different primary schools in Beşiktaş, İstanbul. Pearson's correlation with coefficients ranging from 0.47 to 0.97 between the Turkish and English versions of the questionnaire. The correlations were significant at the 0.01 level. The results of factor analysis for construct validity of the questionnaire addressed seven subscale constructs with 60 items. The total internal reliability of scale was a 0.95 reliability coefficient. Findings demonstrated that the subscales had internal consistency reliability with item total correlation, ranging from 0.17 to 0.65. The results were discussed in terms of the validity and reliability of the Turkish version.

Key Words: Self-Description Questionnaire, Scale Development, Validity and Reliability,

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programında Göksel YILDIZ tarafından, Doç. Dr. Seval FER danışmanlığında hazırlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

GİRİŞ

Bireyin duyuşsal davranışlarının önemli bir yansıması olarak kabul edilen öz kavram, bireyin çevresiyle ilişkilerini ve davranışlarını etkilemede önemli bir yer tutmaktadır. Öz kavram ile ilgili açıklamalara yer vermeden önce öz ile ilgili tanımlamalara bakmak yararlı olacaktır. Mead'e (1967) göre öz (self), doğduğumuzda var olmayan ve zamanla gelişen bir özellik gösterir. Buna göre öz, kişilerin diğer bireylerle olan ilişkileri sonucunda sosyal deneyim ve eylemlerle oluşur. Hamachek'e (1971) göre ise öz hakkında genel olarak iki açıklama bulunmaktadır. Birincisine göre öz, bireyin kendisi hakkındaki düşünceleri ve hisleri, ikincisine göre ise bireyin davranışlarını etkileyen psikolojik süreçler topluluğudur.

Eğitim psikolojisinde geniş olarak kabul edilmiş önemli bir yapı olan öz kavramın (Marsh & Craven, 2006) tanımlanmasına yönelik farklı açıklamalar bulunmaktadır. Öz kavram ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılardan Rosenberg'e (1975) göre öz kavram, bireyin kendi algısına göre fiziksel özelliklerini, kişisel becerilerini, kişisel özelliklerini, rollerini ve sosyal statüsünü nasıl gördüğü şeklinde tanımlanmaktadır. Hamachek'e (1990) göre ise öz kavram, bireyin özel zihinsel imgeleri ve nasıl bir insan olduğu hakkındaki düşüncelerinin toplamıdır. Harter (1999) öz kavram terimini en temel düzeyde bireyin kendisi ile ilgili kabul ettiği nitelikler veya özellikler anlamına gelen öz sunum (self-representation) ile açıklamaktadır. Öz sunum, bireyin kendi diliyle bilinçli olarak kendisinin nasıl biri olduğunu tanımlamasıdır. Harter (1999) öz kavram açıklamalarında öz sunum ile birlikte öz değerlendirme kavramına da yer vermektedir. Öz değerlendirme, bireyin kendisi ile ilgili nitelikleri veya özellikleri yanıtlarken belirli bir konuya ilişkin sevip sevmediği, iyi olup olmadığı şeklinde kendini değerlendirmesidir. Öte yandan O'Mara ve diğ. (2006) öz kavramın bireyin benlik algısı (self-perceptions) olduğunu, bireyin yaşantısı ve çevreyi yorumlaması ile şekillendiğini belirtmektedir. Buna göre öz kavram ya da benlik algısı, bireyin kendisini tanımlaması ve değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Örneğin "Matematikte iyiyim" ifadesinde öz kavramın tanımlama ve değerlendirme bileşenleri aynı anda kullanılmaktadır.

Yapılan açıklamalarda öz kavram yerine, öz sunum, öz değerlendirme veya benlik algısı terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlamalara göre öz

kavram “bireyin kendi hakkındaki fikir ve düşünceleri” şeklinde özetlenebilir. Öz kavramını çok yönlü bir olgu olarak belirten Gecas ve Mortimer’e (1987) göre öz kavram, bireyin tutumlarını, inanışlarını, değerlerini, deneyimlerini, bunların bireydeki etkilerini ve birey tarafından yapılan değerlendirmelerini içermektedir. Pervin (1993) öz kavramın önemini üç nedene bağlı olarak vurgulamaktadır. Birincisi, bireyin kendi hakkındaki farkındalığı öznel deneyimlerini etkiler, ikincisi öz kavram bireyin davranışlarını etkiler ve üçüncüsü kişiliğini etkiler.

Çocukların öz kavramları davranışlar ve somut özellikler üzerine odaklanırken, yetişkinlerin öz kavramları daha soyut özellikler üzerine odaklanmaktadır. Çocuklar gelişirken gözlemlerine, kendi performansları hakkındaki geri bildirimlere, aile, akran ve öğretmen geribildirimlerine bağlı olarak kendileri hakkında soyut görüş kazanırlar (Hay, Ashman, Van Kraayenoord, 1998). Öz kavramlar öğrencilerin motivasyonu, başarısı, güveni ve psikolojik rahatlığı ile ilgili olduğundan eğitimde önemli bir yapı olarak görülmektedir (Hay, 2000).

Öz kavram ve akademik başarı arasındaki nedensellik ilişkisini inceleyen araştırmalarda Shavelson ve Bolus (1982) sadece öz kavramın etkili olduğunu belirtmiştir. Newman (1984) sadece başarının etkili olduğunu, Marsh (1990b) öz kavram etkisinin okul başarı performansının standart testlerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Skaalvik ve Hagtvet (1990) öz kavramın yaşça büyük sınıflarda daha etkili olduğunu bulmuştur. Guay, Marsh ve Boivin (2003) ilköğretim yıllarında öz kavram ile akademik başarı arasında karşılıklı bir nedensellik ilişkisi olduğunu vurgulamaktadır. Marsh ve Hau (2004) matematik ve sözel başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu fakat matemaik öz kavramı ile sözel öz kavram arasında istatistiksel olarak bir ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir. Liu, Wang ve Parkins (2005) ise yaptıkları boylamsal çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrencilerin akademik öz kavramlarının değiştiğini tespit etmişlerdir.

Literatür gözden geçirildiğinde, öz kavramın kavramsallaştırmasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Öz kavrama ilişkin yapılan bazı çalışmalarda araştırmacılar (Örn., Byrne, 1984; Coopersmith, 1967; Wylie, 1989) öz kavramı bütün olarak almış ve bireyin benlik algılarının toplamı olarak kabul etmişlerdir. Öte yandan diğer araştırmacılar (Örn., Boersma, Chapman, 1979; Bracken, Lamprecht, 2003; Byrne,

1984; Harter, 1982; Marsh, 1988, 1990a; Marsh, Byrne, Shavelson, 1988) ise öz kavramı genel öz kavram olarak açıklamakta ve genel öz kavramın çok boyutlu ve aşamalı olduğunu iddia etmektedirler. Bu araştırmacılara göre genel öz kavram, farklı öz kavramlara bölünmekte ve farklı düzeylerde olabilmektedir.

Öz kavramın çok boyutluluğu ile ilgili Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) ilgili araştırma, kuram ve ölçme araçlarını gözden geçirerek öz kavram için kuramsal bir tanım ve model oluşturmuşlardır. Kurama göre öz kavram, çok boyutlu ve aşamalı bir yapıdadır. Öz kavramın çok boyutluluğu bireyin çocukluğundan yetişkinliğine doğru olan süreçte giderek artmaktadır. Öz kavramın aşamalı yapısı ise öz kavram ile oluşturulan aşamalı yapıda, genel öz kavram bu yapının tepesinde, altlarda ise diğer öz kavramların yer alması ile açıklanmıştır. Genel öz kavram, akademik (örn., matematik, fen, sözel gibi) ve akademik olmayan (Örn., sosyal, fiziksel, spor gibi) bileşenlere ayrılarak aşamalı biçimde alt alta devam etmektedir.

Akademik öz kavram öğrencinin okula ve öğrenmeye karşı genel inançlarıdır ve kendi öğrenmelerini etkilemektedir. Akademik öz kavram, öğrenci öğrenmelerini etkileme bakımından önemli olup eğitim sürecinde kritik değişkenlerdendir (Marsh, 1990a). Akademik olmayan öz kavram ise bireyin fiziksel becerileri, sosyal ilişkileri ve kendisinin görünümü ile ilgili olan bireyin okul dışındaki öz kavramıdır (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976).

Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) modelindeki öz kavramın çok boyutluluğu sonraki araştırmalarla desteklenmektedir (Örn., Boersma, Chapman, 1979; Byrne, 1984; Harter, 1982; Marsh, 1988; Marsh, Byrne, Shavelson, 1988; Marsh, 1990a; Marsh, Yeung, 1997). Marsh ve Ayotte'ye (2003) göre araştırmalarda öz kavramın çok boyutluluğu ihmal edildiğinde öz kavram yeterince anlaşılammaktadır. Araştırmalarda öz kavramın çok boyutluluğu ile ilgili ortak bir görüş olmasına rağmen, literatürde Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) tarafından geliştirilen öz kavram modelinin aşamalı yapısı ile ilgili farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Örn., Marsh, Yeung, 1997; Vispoel, 1995; Yeung ve diğ., 2000). Bu araştırmalarda matematik, sözel, akademik ve akademik olmayan öz kavramların aşamalı yapıda yerleri farklı bulunmuştur. Marsh ve Shavelson (1985) yaptıkları çalışmada Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) modelini gözden geçirerek yeni bir öz kavram modeli önermişlerdir.

Önerilen modelde özgün Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) modelinden farklı olarak, genel öz kavramın altında yer alan akademik öz kavram yerine, okul konularına yönelik matematik/akademik ve sözel/akademik öz kavramları yer almaktadır. Marsh (1990a) akademik öz kavramın yapısına yönelik yaptığı çalışmada Marsh ve Shavelson modelinin genellenebilirliğini ve sınırlılığını test etmiş ve matematik ile sözel öz kavramları yanında diğer alanların (Örn., okuma, yazma, sosyal bilimler, müzik, sanat gibi) öz kavramlarını birlikte incelenmiştir. Araştırma bulgusuna göre hiyerarşik yapıda, genel öz kavramın altında yer alan matematik ve sözel öz kavramları boyutunun yanında okul öz kavram boyutu da çıkmıştır.

Öz kavramın çok boyutluluğuna yönelik çalışmalarda en tutarlı sonuçları veren envanterler Marsh'ın geliştirdiği Öz Kavram Envanterleridir (ÖKE). Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin farklı okul konularına yönelik öz kavram düzeylerini belirlemek üzere Marsh (1988) üç farklı envanter geliştirmiştir. Ergenlik öncesi öğrenciler için ÖKE-I (The Self-Description Questionnaire-I), ergenlik dönemindeki öğrenciler için ÖKE-II ve ergenlik sonrası öğrenciler için ÖKE-III tasarlanmıştır. Marsh'ın geliştirdiği envanterler Shavelson, Hubner ve Stanton (Akt., Marsh, 1990a) öz kavram modeli temel alınarak geliştirilmiş olup ÖKE-I öğrencilerin akademik ve akademik olmayan farklı öz kavramlarını ölçmektedir. ÖKE-I'in boyutları ve alt ölçekleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. ÖKE-I'in Boyutları ve Faktörleri

Boyutlar	Alt Ölçekler	Tanımı
Akademik Olmayan Öz Kavramlar	Fiziksel Yeterlilik	Öğrencinin fiziksel aktivitelerde, oyunlarda ve sporda kendi becerisini ve ilgisini değerlendirmesi
	Fiziksel Görünüm	Öğrencinin kendi fiziksel çekiciliğini, kendi görünümü diğerleriyle nasıl karşılaştırdığını ve diğerlerinin ne düşündüğünü değerlendirmesi
	Akran İlişkileri	Öğrencinin akranları arasındaki popülaritesini, kolay arkadaş edinip edinmediğini ve diğerlerinin onunla arkadaş olmak isteyip istememelerini değerlendirmesi
	Ebeveyn İlişkileri	Öğrencinin ailesiyle nasıl vakit geçirdiğini, ebeveynlerini sevip sevmediğini ve ebeveynleri ile olan ilişkisinin kalitesini değerlendirmesi
Akademik Öz Kavramlar	Matematik	Öğrencinin matematik ile ilgili becerisini, sevip sevmediğini, ilgisini ve yeterliliğini değerlendirmesi
	Okuma	Öğrencinin okuma ile ilgili becerisini, sevip sevmediğini, ilgisini ve yeterliliğini değerlendirmesi
	Genel okul	Öğrencinin genel okul konuları ile ilgili becerisini, sevip sevmediğini, ilgisini ve yeterliliğini değerlendirmesi
Genel Öz Kavram	Genel öz	Öğrencinin kendisi hakkında genel olarak yaptıklarından memnun olup olmadığı, kendisini etkili ve yeterli görüp görmediği ile ilgili değerlendirmesi

Kaynak : Marsh'tan (1992) aktarılmıştır.

Tablo 1’den de görülebileceği gibi ÖKE-I (Bkz. EK1) üç farklı boyut altındaki öz kavramların, sekiz alt ölçeceğinden oluşmaktadır.

Söz konusu çalışmaların da ortaya koyduğu gibi öz kavrama yönelik çalışmalar farklı kültürdeki araştırmacıların ilgisini çekmeye devam etmektedir. Başlangıçta, “bireyde bilinen birey” veya “bireyin kendisini nasıl gördüğü” olarak tanımlanan öz kavram son yıllarda çok boyutlu ve aşamalı bir yapı içerisinde incelenmeye başlanmıştır. Öz kavrama yönelik olan bu ilginin temelinde, öz kavramın öğrenme sürecinin önemli bir parçası olması ve öğrenme üzerinde etkileri olması yönünde bulguların ortaya çıkması olabilir. Çünkü öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör de, öğrencilerin öz kavramlarıdır. Yukarıda belirtilen araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar bütünüyle değerlendirildiğinde, öz kavramın matematik, müzik, spor, okuma, fiziksel görünüm gibi farklı boyutları olduğu ve bu öz kavramların kendi içlerinde aşamalı bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Diğer taraftan öz kavramın farklı değişkenlerle ilişkili olduğu, yukarıda belirtilen referanslarda ortaya konmuştur. Dolayısıyla öz kavramın değişik kültürlerde farklı olabileceği beklenebilir. Ayrıca araştırmalarda, okullarda, rehberlik servislerinde; araştırmacıların, eğitimcilerin ve eğitim psikologlarının öğrenciler hakkında öz kavramları ile ilgili veri sağlamada bir ölçme aracı olarak önemli olabilir. Bu nedenle ÖKE-I’in güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılması bir gereksinim olarak algılanmıştır. Bu çerçevede çalışmanın amacı, Shavelson, Hubner ve Stanton’un (1976) öz kavram modeli çalışmalarına dayanan ve Marsh (1992) tarafından geliştirilen ÖKE’nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğini, geçerliğini ve güvenilirliğini incelemektir. Öte yandan, bu çalışmanın asıl amacı ÖKE-I’in güvenilirlik ve geçerlik yapısını incelemek olsa da aynı zamanda öz kavramın çok boyutluluğu da incelenerek, tartışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma tarama modellerinden genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu ise İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde bulunan yedi farklı ilköğretim okulunun 7. sınıflarına devam eden 345 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma grubunu oluşturan okullar seçilirken çalışmaya katılacak olan öğrencilerin okul başarıları ve sosyo-ekonomik açıdan heterojen bir dağılım göstermesi, okulların heterojenlik

ölçütü açısından bölgenin tümünü yansıtmaya özelliklerinin olması, çalışma yapılacak okullara ulaşımın kolaylığı, çalışmanın ekonomik olması ve anketlerin uygulanmasında yaşanan zorluklar açısından uygulayıcı öğretmenlerle zamanında iletişim kurulabilmesi ölçütleri belirleyici ölçütler olarak düşünülmüştür.

Çalışma yapılacak okullarda fiziki alanın büyüklüğü ve araştırmanın dar alanlarda daha kontrollü olabileceği gerçeği göz önüne alınarak çalışma yapılacak okullarda uygulamanın yapılacağı sınıflar rehber öğretmenlerin önerileri doğrultusunda ve ölçme araçlarının doldurulmasında destek sağlayacak öğretmenlerin ders verdiği şubelerin uygunluğu göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin buldukları okullar ve öğrenci sayılarına yönelik bilgiler aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubu

OKUL	Kız	Erkek	%	Sınıflar	Toplam
Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	44	37	24	7A-7D	81
Tevfik Fikret İlköğretim Okulu	15	16	9	7A	31
Lütfi Banat İlköğretim Okulu	33	26	17	7E-7C	59
Nimetullah Mahruki İlköğretim Okulu	41	35	22	7A-7C	76
Burak Reis İlköğretim Okulu	16	17	9	7B	33
Büyük Esmâ Sultan İlköğretim Okulu	14	11	7	7C	25
Şair Mehmet Emin Yurdakul İlköğretim Okulu	19	21	12	7C	40
Toplam	182	163	100	10	345

Tablo 2’den de görülebileceği gibi 345 kişilik ilköğretim 7. sınıf çalışma grubu, yedi farklı okul ve 10 farklı sınıftan oluşmaktadır. Çalışma grubu 182 kız ve 163 erkek öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, “Öz Kavram Envanteri-I” (ÖKE-I) ile toplanmıştır. Bu envanter, bu makaledeki referanslarda da belirtildiği gibi, ilköğretim öğrencilerinin çok boyutlu öz kavramlarını belirleme yönünde literatürde genel kabul görmüş olması, Türkiye dışında, bu makalede de bazıları belirtilen araştırmalarda ve farklı kültürlerdeki ilköğretim öğrencilerinde denenmiş olması nedeniyle seçilmiştir. ÖKE-I’in sekiz farklı alt ölçeğinin madde numaraları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. ÖKE-I'in Boyutları ve Alt Ölçekleri

Boyutlar	Alt Ölçekler	Maddeler	Madde Sayısı
Akademik Öz Kavramlar	Matematik	6*,13,20,27,35,43,51,59,68,75*	10
	Okuma	4,11,18,25,33*,41,49,57,65*,73	10
	Genel Okul	2,9,16,23*,31,39,47*,55,63,71	10
Akademik Olmayan Öz Kavramlar	Fiziksel Yeterlilik	3,10,17*,24,32,40,48,56,64	9
	Fiziksel Görünüm	1,8,15,22,30*,38,46,54,62	9
	Akran İlişkileri	7,14,21*,28,36,44,52,60,69	9
	Ebeveyn İlişkileri	5,12*,19,26,34,42,50,58,66	9
Genel Öz Kavram	Genel Öz	29,37*,45,53,61*,67,70,72,74,76	10
Toplam			76

* Olumsuz cümle formatında olan maddeler

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi üç alt boyut ve sekiz farklı alt ölçekten oluşan özgün envanter, 64 olumlu ve 12 olumsuz cümle formatında yazılmış toplam 76 maddeden oluşmuştur. Envanterdeki maddelerin derecelendirilmesi beşli Likert formunda; (1) tamamen yanlış, (2) çoğunlukla yanlış, (3) bazen doğru, bazen yanlış, (4) çoğunlukla doğru ve (5) tamamen doğru biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır.

Envanter üç temel boyut altında yer alan sekiz farklı öz kavramdan, bireyin baskın olduklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Envanterin tümünden alınan puan yoktur, çünkü bir temel boyut, altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyde baskın olan bir öz kavramı diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçmektedir. Bu çalışmada puan hesaplanması, sekiz farklı alt ölçeğin puanlarının birbirinden bağımsız olarak, alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

İşlem

ÖKE-I, 2007-2008 öğretim yılında, ders ortamında, gönüllülük ilkesine göre okuldaki rehber öğretmenler tarafından çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Envanteri uygulayan öğretmenlere envanterin uygulanmasına yönelik bilgiler önceden verilmiştir. Ayrıca öğrencilere soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmış ve her maddeyi yanıtlayarak her maddede sadece bir şık işaretlemeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

ÖKE-I'in çalışma grubuna uygulanması ile elde edilen veriler, SPSS 15.0 versiyonu ile analiz edilmiştir. Envanterin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığı Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Envanterin yapı geçerliği faktör analizi ile ÖKE-I'in iç tutarlık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ve madde-toplam korelasyonu ile incelenmiştir.

Literatürde, ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır (Bkz. Osborne ve Costello, 2004; Sapnas 2004; Preacher ve MacCallum, 2002; Tavşancıl, 2002; Hatcher, 1994; Nunually; 1978). Örneğin Sapnas (2004) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre, bu araştırmadaki çalışma grubu sayısı yeterli bulunmuştur.

BULGULAR

Öz Kavram Envanterinin Dil Eşdeğerlik Çalışması

Mertens'e (1998) göre, ölçme aracını yanıtlayanlar ile ölçeğin dili farklı olduğunda, ölçme aracına geri çeviri tekniği ile dil adaptasyonu uygulanmalıdır. Alpas ve Akçakın (2003) da, ölçme aracı çevirisinde özgün anlama bağlı kalınması, ancak uygulanacak grubun özelliklerine de uygun anlamın kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Belirtilen referanslar doğrultusunda ÖKE-I altı uzman tarafından çeviri, geri çeviri tekniği ile Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen İngilizce çeviri ile özgün envanter arasında anlam bakımından farklılık bulunmadığından, envanterin anadili İngilizce olan kişi tarafından kontrol edilmesine gerek görülmemiştir. Daha sonra Türkçe envanter önce çalışma grubu dışında, ama bu grup ile benzer özellikler taşıyan 20 kişilik ilköğretim 7. sınıf öğrenci grubunda içerik ve anlaşılabilirlik açısından denenmiş ve gerekli düzenlemelerden sonra uygulanmıştır.

Ergin'e (1995) göre bir ölçme aracının farklı iki dildeki iki formunun, aynı gruba uygulanması dilsel eşdeğerliliği belirtir. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ise eşdeğerlilik katsayısıdır. Belirtilen referansın da

önerdiği gibi, envanterin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlık Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Kesin bir kural olmamakla birlikte, iki test arasındaki zaman aralığı Özgüven'e (1994) göre iki ile dört hafta, Ergin'e (1995) göre ise üç ile altı hafta olmalıdır. Bu çerçevede envanter, ilköğretim 7. sınıf düzeyinde iki farklı şubeden toplam 37 ilköğretim öğrencisine üç hafta ara ile uygulanmıştır. İki test arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. ÖKE-I'in İngilizce ve Türkçe Formu Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

MN	r	p	MN	r	p	MN	r	p	MN	r	p	MN	r	p
1	.75	.00	17	-	-	33	.62	.00	49	.68	.00	65	.79	.00
2	.66	.00	18	.68	.00	34	.60	.00	50	.74	.00	66	.72	.00
3	.78	.00	19	.97	.00	35	.58	.00	51	.68	.00	67	.58	.00
4	.51	.00	20	.64	.00	36	.47	.00	52	.66	.00	68	.65	.00
5	.76	.00	21	.64	.00	37	.77	.00	53	.56	.00	69	.52	.00
6	.80	.00	22	.67	.00	38	.75	.00	54	.66	.00	70	.62	.00
7	.62	.00	23	.52	.00	39	.64	.00	55	.64	.00	71	.76	.00
8	.80	.00	24	-	-	40	.83	.00	56	.55	.00	72	.64	.00
9	.56	.00	25	.62	.00	41	.72	.00	57	.64	.00	73	.60	.00
10	-	-	26	.79	.00	42	.61	.00	58	.63	.00	74	.82	.00
11	.84	.00	27	.63	.00	43	.71	.00	59	.51	.00	75	.76	.00
12	.64	.00	28	.62	.00	44	.62	.00	60	.63	.00	76	.64	.00
13	.70	.00	29	.58	.00	45	.47	.00	61	.76	.00	77	-	-
14	.66	.00	30	.76	.00	46	.73	.00	62	.62	.00	78	-	-
15	.77	.00	31	.57	.00	47	.56	.00	63	.76	.00	79	-	-
16	.67	.00	32	.75	.00	48	.65	.00	64	.60	.00			

* 10, 17, 24, 77, 78 ve 79. maddeler dışındaki tüm maddeler 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'ten de görülebileceği gibi, aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulamalar arasında envanterin, tüm maddelerde 0.47 ile 0.97 arasında değişen, pozitif ve 0.01 düzeyinde anlamlı Pearson korelasyon katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. Envanterdeki 10, 17 ve 24. maddeler özgün envanterde farklı iki özelliği aynı anda içerdiğinden Türkçe çeviride bu maddelerden ikişer madde elde edilmiş ve fazla üç madde envanter sonuna sırası ile 77, 78 ve 79. maddeler şeklinde eklenmiştir. Bu nedenle bu altı maddenin korelasyonuna bakılmamıştır.

Aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulama arasındaki ilişki, Pearson korelasyon katsayısına göre alt ölçekler için sırasıyla şöyledir: Okuma 0.67, matematik 0.67, genel okul 0.63, fiziksel yeterlilik 0.69, fiziksel görünüm 0.72, akran ilişkileri 0.60, aile ilişkileri 0.72 ve genel öz kavram 0.64. Tüm alt ölçeklerde pozitif ve anlamlı ($p < .01$) değerler bulunmuştur. Bu bulgular, ÖKE-I'in iki uygulaması arasındaki

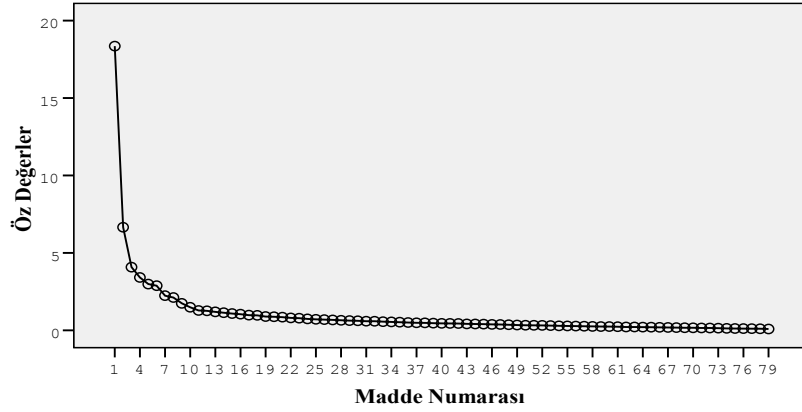
tutarlığın kabul edilebilir düzeyde olduğu ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

ÖKE-I'in Geçerlik Çalışması

Envanterin yapı geçerliğini saptamak için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinde Büyüköztürk'ün (2002) önerileri dikkate alınmıştır.

Faktör analizine, envanterin Türkçeye çevrilmiş formundaki 79 madde ile başlanmıştır. Tavşancıl'a (2002) göre, faktör analizinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. KMO, bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO değeri yüksek (0.90) çıkmıştır. Kulaksızloğlu ve diğ. (2003) ile Aşkar ve Dönmez'in (2004) de belirttiği gibi bu değerler, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Tavşancıl'a (2002) göre faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett testi ile test edilir. ÖKE-I verilerine yapılan Bartlett testi anlamlı (16060,436, df: 3081, p: 0.00) çıkmıştır. Tavşancıl'a (2002) göre, KMO bütün soru grubunun genel olarak faktör analizine uygunluğunu ölçerken örnekleme yeterliliği ölçüsü (MSA) değeri her bir sorunun faktör analizine uygunluğunu ölçmektedir. MSA değeri 0.50'den az olması durumunda bu soru analizden çıkarılmalıdır. Yapılan analize göre, en küçük MSA değeri 0.63 bulunmuştur bu nedenle madde çıkarılmamıştır.

Yapılan faktör analizi işlemlerindeki açıklanan toplam varyans ve ortak varyans değerleri incelendiğinde, analize alınan 79 maddenin özdeğeri 1'den büyük 16 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 16 faktör envanter toplam varyansın yüzde 67.1'ini açıklamaktadır. Ortak varyanslar (communalities) 0.49 ile 0.82 arasında değişmiştir. 79 maddelik envanterin özdeğerlerini gösteren çizgi grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Envanterin Özdeğer Çizgi Grafiği (79 Madde)

Şekil 1'de öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği incelenecek olursa, birinci ve ikinci faktörlerden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum, envanterin iki boyuta sahip olabileceğini göstermektedir. ÖKE-I'in birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması için çeşitli döndürme teknikleri denenmiş ve kolay yorumlanabilir sonuca Varimax dik döndürme tekniği ile ulaşılmıştır. Bir maddenin ölçekten çıkarılması için madde silinerek alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakılabilir (Bkz., Dağ, 2002; Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Belirtilen referanslar doğrultusunda, birden fazla faktör altında yer alan, faktör yük değeri 0.30'un altında olan 19 madde tek tek envanterden çıkarılarak kalan maddelerle yukarıda belirtilen işlemler tekrar edilmiştir. Geriye kalan 60 maddelik envanterin ortak varyansının 0.40 ile 0.82 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca, envanterin yedi faktörde toplandığı ve toplam varyansın yüzde 57'sini açıkladığı saptanmıştır. Belirtilen 60 maddenin hangi faktörün altında yer aldığı ve madde yüklerini gösteren çizelge Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. ÖKE-I'in Faktör Sayısı ve Maddelerin Yük Değerleri

1. Faktör		2. Faktör		3. Faktör		4. Faktör		5. Faktör		6. Faktör		7. Faktör	
MN	YD	MN	YD	MN	YD	MN	YD	MN	YD	MN	YD	MN	YD
m51	.85	m15	.76	m25	.74	m58	.80	m56	.82	m7	.72	m47	.71
m68	.84	m1	.75	m41	.74	m66	.75	m77	.82	m29	.64	m61	.69
m59	.83	m22	.71	m18	.73	m42	.71	m3	.77	m69	.62	m23	.66
m35	.81	m54	.71	m57	.73	m26	.70	m40	.72	m36	.61	m37	.63
m43	.80	m62	.69	m49	.73	m50	.63	m48	.71	m44	.58		
m13	.78	m8	.68	m11	.71	m5	.61	m24	.60	m14	.57		
m27	.78	m30	.68	m73	.68	m34	.57	m64	.49	m21	.55		
m20	.73	m46	.57	m4	.60	m19	.53						

Tablo 5. devam

m6	.71	m38	.54										
m31	.60	m72	.53										
m63	.59	m60	.52										
m39	.57	m53	.51										
m75	.57	m45	.51										

* 0.40 altındaki maddeler dikkate alınmamıştır.

Tablo 5’te de inceleneceği gibi, ortaya çıkan faktörlerle özgün ölçeğin alt ölçekleri karşılaştırıldığında, birinci faktörün “matematik” alt ölçeğiyle, ikinci faktörün “fiziksel görünüm” alt ölçeğiyle, üçüncü faktörün “okuma” alt ölçeğiyle, dördüncü faktörün “ebeveyn ilişkileri” alt ölçeğiyle, beşinci faktörün “fiziksel yeterlilik” alt ölçeğiyle, altıncı faktörün “akran ilişkileri” alt ölçeğiyle ve yedinci faktörün “genel okul” alt ölçeğiyle tamamen uyduğu ve bu alt ölçeklerle adlandırılabilenliği görülmüştür. Özgün ölçekte sekiz alt ölçek olmasına rağmen yapılan çalışmada yedi alt ölçekli yapı ortaya çıkmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu bulunamayan ve özgün ölçekte “genel öz kavram” olarak adlandırılan alt ölçek ile ilgili maddelerin yapılan bu çalışmada matematik (31, 39 ve 63. maddeler), fiziksel yeterlilik (45, 53, 60 ve 72. maddeler) ve genel okul (37 ve 61. maddeler) alt ölçekleri altında yer aldığı görülmüştür. ÖKE-I’in 60 maddeli formunun geçerliliği, alt ölçek korelasyon bağıntısı ile de incelenerek korelasyon değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. ÖKE-I’in Alt Ölçek Korelasyon Bağıntısı Değerleri (60 Madde)

Alt Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7
1. Matematik	-						
2. Fiziksel Görünüm	.35*	-					
3. Okuma	.40*	.37*	-				
4. Ebeveyn İlişkileri	.39*	.42*	.36*	-			
5. Fiziksel Yeterlilik	.05**	.32*	.11**	.13**	-		
6. Akran İlişkileri	.34*	.56*	.28*	.37*	.27*	-	
7. Genel Okul	.37*	.31*	.34*	.31*	.02**	.39*	-

* 0.01 düzeyinde anlamlıdır . ** 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6’dan da görülebileceği gibi, faktörler arasındaki korelasyonlar 0.02 ile 0.56 arasında değişmektedir. En düşük ilişki “fiziksel yeterlilik” ile “genel okul” öz

kavramları arasındadır (0.02). En yüksek ilişki ise “fiziksel görünüm” ile “akran ilişkileri” arasındadır (0.56). Faktörlerden fiziksel yeterlilik, fiziksel görünüm faktörü dışındaki diğer tüm faktörlerle pozitif yönde düşük ilişkilidir. Bu faktörler dışındaki diğer faktörler kendi aralarında pozitif yönde yüksek ilişkilidir. Faktörler arasındaki korelasyonun düşük olması, faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ve faktör yapısını desteklediğini, faktörler arasında korelasyonun yüksek olması ise bu yapıların birbiri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

ÖKE-I’in Güvenirlik Çalışması

ÖKE-I’in iç tutarlık güvenirligi maddelerin benzeşiklik düzeyini ve maddelerin ölçmek istediği yapının ayrışıklığını belirleyen Cronbach’s alpha katsayısı ile ve envanter maddelerinin öz kavram açısından kişileri ayırt etmedeki yeterliğini belirleyen madde-toplam korelasyonu ile incelenmiştir. ÖKE-I’in 60 maddelik alt ölçek güvenirlilik değerleri aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’den de görülebileceği gibi, ÖKE-I’in 60 maddelik formunun bütünü için iç tutarlık katsayısı 0.95 alpha katsayısıdır. Alt ölçeklerin alpha katsayıları ise 0.75 ile 0.94 arasında değer almıştır. Tutarlık derecesi güvenirlilik katsayısı 1’e yaklaştıkça yükselir, 0’a yaklaştıkça düşer (Bkz., Bryman, Cramer, 1997; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Belirtilen referanslar doğrultusunda envanterin iç tutarlık güvenirlilik katsayıları iyi düzeyde bulunmuştur.

Tablo 7. ÖKE-I’in Alt Ölçek Güvenirlilik Değerleri (60 Madde)

Alt Ölçekler	Madde No (60 Maddelik ÖKE-I)	α Değeri
1. Matematik	6,13, 20, 27, 31, 35, 39, 43, 51, 59, 63, 68, 75	.94
2. Fiziksel Görünüm	1, 8, 15, 22, 30, 38, 45, 46, 53, 54, 60, 62,72,	.91
3. Okuma	4, 11, 18, 25, 41, 49, 57, 73	.88
4. Ebeveyn İlişkileri	5, 19, 26, 34, 42, 50, 58, 66	.85
5. Fiziksel Yeterlilik	3, 24, 40, 48, 56, 64, 77	.85
6. Akran İlişkileri	7, 14, 21, 29, 36, 44, 69	.82
7. Genel Okul	23, 37, 47, 61	.75
Genel		.95

Envanter maddelerinin iç tutarlık güvenirligi, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin ölçeğin her bir maddesi ile alt ölçekten aldıkları puanlar

arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları, ortalama, standart sapma, standart hata ve madde toplam korelasyonu bulguları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. ÖKE-I’in Ortalama, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri (60 Madde)

MN	N	X	SH	SS	r*	MN	N	X	SH	SS	r*
m1	337	4.05	.06	1.01	.45	m40	337	4.34	.05	.90	.34
m3	337	4.02	.05	1.00	.22	m41	337	3.96	.06	1.02	.47
m4	337	4.10	.05	.90	.52	m42	337	4.03	.06	1.06	.47
m5	337	4.25	.06	1.01	.36	m43	337	3.37	.06	1.17	.62
m6	337	3.58	.08	1.40	.42	m44	337	3.80	.05	.95	.55
m7	337	4.41	.05	.91	.42	m45	337	4.29	.05	.99	.56
m8	337	4.14	.06	1.10	.46	m46	337	3.84	.06	1.09	.52
m11	337	4.17	.06	1.00	.28	m47	337	4.34	.06	1.03	.37
m13	337	3.21	.07	1.24	.55	m48	337	3.42	.07	1.23	.21
m14	337	4.15	.06	1.01	.40	m49	337	4.06	.05	.99	.44
m15	337	3.96	.05	1.00	.53	m50	337	4.29	.05	1.00	.51
m18	337	4.29	.05	.88	.45	m51	337	3.45	.07	1.36	.59
m19	337	4.83	.04	.64	.29	m53	337	3.83	.06	1.01	.63
m20	336	3.00	.07	1.29	.48	m54	337	3.35	.06	1.08	.49
m21	337	3.27	.06	1.18	.21	m56	336	3.52	.07	1.25	.26
m22	337	3.98	.05	.99	.56	m57	336	3.73	.06	1.07	.42
m23	333	4.49	.05	.90	.33	m58	337	4.47	.05	.90	.46
m24	332	4.60	.04	.74	.25	m59	337	3.34	.07	1.22	.63
m25	332	4.14	.05	.93	.45	m60	337	3.47	.06	1.13	.49
m26	337	4.83	.03	.60	.37	m61	336	4.27	.06	1.09	.36
m27	337	3.25	.06	1.15	.60	m62	337	4.02	.06	1.07	.40
m29	337	4.47	.04	.81	.49	m63	337	3.42	.06	1.02	.53
m30	337	4.36	.06	1.10	.41	m64	337	3.99	.07	1.21	.31
m31	337	3.62	.05	.91	.60	m66	337	4.17	.06	1.07	.48
m34	337	4.19	.06	1.15	.41	m68	336	3.37	.07	1.22	.65
m35	336	3.53	.07	1.22	.57	m69	336	4.30	.05	.89	.58
m36	337	4.25	.05	.95	.51	m72	336	4.09	.05	.90	.57
m37	337	4.37	.06	1.04	.43	m73	336	4.11	.05	.90	.52
m38	337	3.63	.06	1.12	.49	m75	335	3.52	.07	1.30	.40
m39	337	3.90	.05	.92	.54	m77	336	4.00	.06	1.15	.17

X: Ortalama
SH: Standart hata
SS: Standart sapma

r: Madde toplam korelasyonu.
*Tüm maddeler 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8’den de incelenilebileceği gibi, envanterin madde-toplam korelasyon katsayıları 0.17 ile 0.65 arasında değerler almıştır. Envanterin 77. maddesinde pozitif düşük diğer tüm maddelerinde pozitif ve anlamlı ($p<.01$) korelasyon bulunmuştur. Herhangi bir ölçme aracında, 0.20 üstü değer alan maddeler kabul edilebilir, 0.30 üstü değerler ise iyi düzeyde değerlendirilir. Ayrıca, kesin bir kural olmamakla birlikte, ölçme aracının toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması beklenir (Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Yukarıda belirtilen

referanslar doğrultusunda madde-toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, 345 ilköğretim öğrencisinden oluşan grup üzerinde Shavelson, Hubner ve Stanton'un (1976) öz kavram modeli çalışmalarına dayanan ve Marsh (1992) tarafından geliştirilen ÖKE-I'in Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

ÖKE-I'in İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayısı bulguları, envanterin iki uygulaması arasındaki tutarlığın kabul edilebilir düzeyde olduğu ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Türkçe envanterin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi sonucunda Varimax dik döndürme tekniği ile yedi faktörlük envantere ulaşılmıştır. Birinci faktörün "matematik" alt ölçeğiyle, ikinci faktörün "fiziksel görünüm" alt ölçeğiyle, üçüncü faktörün "okuma" alt ölçeğiyle, dördüncü faktörün "ebeveyn ilişkileri" alt ölçeğiyle, beşinci faktörün "fiziksel yeterlilik" alt ölçeğiyle, altıncı faktörün "akran ilişkileri" alt ölçeğiyle ve yedinci faktörün "genel okul" alt ölçeğiyle uyduğu görülmüştür. Özgün ölçekte sekiz alt ölçek olmasına rağmen yapılan çalışmada yedi alt ölçek bulunmuştur. Özgün ölçekteki "genel öz kavram" alt ölçeği ile ilgili maddelerin, yapılan çalışmada matematik, fiziksel yeterlilik ve genel okul alt ölçekleri altında yer aldığı görülmüştür. Genel öz kavram ile ilgili maddelerin dağılımına yönelik anlamlı bir açıklama bulunmamakla birlikte, kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülebilir. Genel öz kavram dışında bu çalışmadaki faktör analizine göre ortaya çıkan faktörler özgün ölçekteki faktör yapısını desteklemektedir. Marsh ve Ayotte (2003) özgün ölçeğin Fransızca çevirisi ile ilköğretim 2-6 öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ÖKE-I'in sekiz faktörlü yapısına ulaşmışlardır. Faktörlerin alpha değerleri 0.82 ile 0.93 arasında bulunmuştur. Buna göre, bu çalışmada ortaya çıkan faktör yapısı Marsh ve Ayotte'nin (2003) ortaya çıkardığı faktör yapısı ile "genel öz kavram" faktörü dışında birbirine benzer biçimde çıkmıştır. Özgün ölçekle yapılan önceki araştırmalarda (Bkz., Marsh, 1990a; Marsh, Craven, 1997) faktör analizi

sekiz faktörlü yapıyı desteklemiş ve faktörlerin alpha değerleri genellikle 0.80 ile 0.90 arasında çıkmıştır. Bu araştırmada ortaya çıkan faktörler ve faktörlerin alpha değerleri önceki araştırmaları desteklemektedir.

Shavelson'un modeline göre geliştirilen ÖKE-I ile yapılan çalışmalarda (Bkz: Marsh, Shevelson, 1985; Marsh, 1988; Marsh, Byrne, Shavelson, 1988; Marsh, Iain, Holmes, 1990) öz kavramın çok boyutluluğu güçlü bir biçimde desteklenmektedir. Yapılan çalışmalarda Marsh (1988) ile Marsh ve Hacover (1985) ergenlik öncesi farklı yaşlardaki ilköğretim öğrencilerinde uygulanan çalışma ile ÖKE'nin faktör analizinde özgün envanterdeki faktör yapısını elde ettikleri görülmüştür. Türkçe envanterin uygulandığı bu çalışmada öz kavramın çok boyutluluğu desteklenmektedir. Diğer yandan uygulanan Türkçe envanterden elde edilen bulgulara göre, maddelerin çoğunun ilk iki faktörde yığılması ve toplam varyansın büyük bir kısmını açıklaması, envanterin iki boyutlu olma olasılığını da göstermektedir. Shavelson modeline göre geliştirilen özgün envanterdeki 76 maddeden 66'sı akademik öz kavram ve akademik olmayan öz kavram maddelerinden oluşmaktadır. Bu nedenle temel bileşenler analizindeki maddelerin iki faktörde yığılması, özgün envanterin faktör yapısını desteklemektedir.

Faktörler arasındaki korelasyonlarda en düşük ilişki "fiziksel yeterlilik" ile "genel okul" öz kavramları arasında, en yüksek ilişki ise "fiziksel görünüm" ile "akran ilişkileri" arasında çıkmıştır. Faktörler arasında fiziksel yeterlilik faktörleri diğer tüm faktörlerle pozitif yönde, düşük ilişkilidir. Bu faktörler dışındaki diğer faktörler kendi aralarında pozitif yönde, yüksek ilişkilidir. Bazı faktörler arasında pozitif yönde düşük ilişkinin olması envanterdeki olumsuz maddeleri öğrencilerin dikkat azlığı nedeniyle yanlış anlamasından kaynaklanabilir. Zaten Marsh (1986) da ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin olumsuz cümle yapısı olan envanter maddelerinde yanılığa düştüklerini ve yanlış cevaplama yapabildiklerini belirtmiştir. Bu nedenle ÖKE-I ile yapılan çalışmalarda Marsh (1988) olumsuz cümle formatındaki maddeleri analize almamıştır. Bu çalışmada ise özgün ölçeğin aslına sadık kalınmak istendiği için olumsuz cümle formatındaki maddeler de aynen kullanılmıştır.

Envanterin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları iyi düzeyde bulunmuştur. Bu bulgunun, Marsh (1988) tarafından ilköğretim öğrencilerinde uygulanan ve 0.85 ile 0.92 alpha katsayısı arasında değişen iç tutarlık değerlerine benzer olduğu görülmüştür.

Herhangi bir ölçme aracında, 0.20 üstü korelasyon değeri alan maddeler kabul edilebilir, 0.30 üstü değerler ise iyi düzeyde değerlendirilir. Ayrıca, kesin bir kural olmamakla birlikte, ölçek aracının toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması beklenir (Bkz., Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Buna göre, ÖKE-I'in düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının da, diğer bir deyişle iç tutarlık değerlerinin de yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe envanterin güvenilirlik katsayıları, ÖKE-I'in öz kavramın çok boyutluluğunu güvenilir olarak ölçen bir envanter olduğunu düşündürmektedir. ÖKE-I'in dilimizde ve kültürümüzde geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemeyi ve dolayısıyla kazandırmayı amaç edinen bu araştırma, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ulaşıldığı, dolayısıyla araştırmanın amacına ulaşıldığı sonucuna varılabilir. Buna karşın bu çalışma sadece ilköğretim 7. sınıflarda 345 kişilik bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Literatürde faktör analizi yapmak için gerekli olan katılımcı sayısı konusunda farklı görüşlere rastlanmaktadır. Örneğin, Comfrey, Lee'nin (1992, Akt., Osborne, Costello, 2004) 1000 ve daha fazla kişilik bir örneklem grubu ideal olandır, görüşü dikkate alındığında, bu çalışmada ulaşılan katılımcı sayısının yeterli olmayacağı düşünülebilir. Bu açıdan ÖKE-I'in genellenebilirlik özelliğinin de düşük olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, daha fazla kişiden oluşan ve geniş bir örneklem grubu ile çalışılması sonucunda daha farklı bulgulara ulaşılabilir.

Shavelson, Hubner ve Stanton'ın (1976) hipotezine göre, öz kavramın çok boyutluluğu çocukluktan yetişkinliğe doğru giderek artmaktadır. Marsh ve Ayotte (2003) ÖKE-I ile yaptıkları çalışmada ilköğretim 2-6. sınıf arasındaki öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça ölçeğin genel alpha katsayısı değerinin arttığını fakat alt ölçekler arasındaki korelasyon değerinin düştüğünü belirtmişlerdir. Bu nedenle ÖKE-I uygulanmasına yönelik tavsiye edilen çalışma grubu, ergenlik öncesi olarak adlandırılan ilköğretim 4. sınıf ile 6. sınıf arasındaki öğrenciler (9-12 yaşlar) (Marsh, 1992) olduğundan, kuşkusuz yalnızca bir başlangıç olan bu araştırma bulgularının envanter uygulamasının ilköğretim 7. sınıf öğrenci grubu dışında diğer alt seviye sınıflarda bulunan öğrencilerle yürütülecek başka araştırmalarla desteklenmesinin, Türkçe formun geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alpas, B. ve Akçakın, M. (2003). Vineland uyum davranış ölçeği- Araştırma formu'nun doğumdan 47 aylığa kadar olan türk bebekleri için uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 57-76.
- Aşkar, P. ve Dönmez, O. (2004). Eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algısı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 259-268.
- Boersma, F.J. & Chapman, J.W. (1979). Student's perception of ability scale. Manual. Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Bracken, B.A. & Lamprecht, S.M. (2003). Pozitive self-concept: an equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 103-121.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1997). *Quantitative Data Analysis with SPSS for Windows: A Guide for Social Scientists*. New York: Routledge .
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 77-90.
- Ergin, D.Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7,125-148.
- Gecas, V. & Mortimer, J.T. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. In T. Honess & K. Yardley (Eds.) *Self and Identity*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Guay, F., Marsh, H. W., Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Hamachek, D. E. (1971). *Encounters with the Self*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- _____. 1990. Evaluating self-concept and ego status in Erickson's last three psychosocial stages. *Journal of Counseling and Development*, 68(6), 677.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- _____. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. The Guilford Pres. A Division of Guilford Publications, Inc, New York.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS(R) system for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, NC: SAS Institute

- Hay, I. (2000). Cognitive strategies in the secondary school: Investigating process based instruction and students' perceptions of effective teaching strategies. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1, 164–176.
- Hay, I., Ashman, A. & Van Kraayenoord, C. (1998). The educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35, 391–400.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Danışmanlık Limited.
- Kulaksızloğlu, A., Dilmaç, B., Ekşi, H., ve Otrar M. (2003). Uyum ölçeği-üniversite formu'nun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (3), 49-63.
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Parkins, E. J. (2005). A longitudinal study of students' academic self-concept in a streamed setting: The Singapore context. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 567-586.
- Marsh, H.W. (1986). The bias of negatively worded items in rating scales for young children: A cognitive developmental phenomena. *Developmental Psychology*, 22,37-49.
- _____. (1988). *Self description questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. San Antonio TX: The Psychological Corporation.
- _____. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172.
- _____. (1990b). Causal ordering of academic self concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- _____. (1992). *Self description questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education. http://self.uws.edu.au/Research%20Focus/self_instruments.htm. Kaynaktan 3/5/2007 tarihinde alınmıştır
- Marsh, H. W., Iain W., Holmes, M. (1990). Multidimensional self-concept: Construct Validation of Responses by Children. *American Educational Research Journal*. Spring, 27, 89-117.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*. 20, 107–125.
- Marsh, H. W. & Hacover, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self concept: First and higher order factor structure and their invariance across age groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.
- 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, 366-380.

- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of Classroom Assessment: Learning, Achievement and Adjustment* (131–198). Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H.W. & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687–706.
- Marsh, H. W., Hau K.T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56-67.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self and Society*. Chicago. Phoenix. (Original work published 1934).
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. (2nd ed.)New York: McGraw-Hill.
- O'Mara, A. J., Marsh H. W., Craven, R. G. & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Osborne, J.W. & Costello, A.B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 9(11). Retrieved April 12, 2005 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11>
- Özgülven, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Pervin, L. A. (1993). *Personality: Theory and Research*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Preacher, K.J. & MacCallum, R.C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*, 32 (2), 153-161.
- Rice, F.P. (1975). *The Adolescent Development, Relationships and Culture*. Boston: Ally and Bacon, Inc.
- Rosenberg, M. (1975). Self-concept and self-esteem. In P. F. Rice(Ed.) *The Adolescent Development, Relationships and Culture*. Boston: Ally and Bacon, Inc.
- Sapnas, K.G. (2004). Letters to the editor: Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship*. 36(1), 4, www. Retrieved August 03, 2004 from blackwell-synergy.com.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations of test scores. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- Shavelson, R. J., Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Skaalvik, E. M., Hagtvet K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of casual predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 292-307.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınları, no: 17.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Gül Yayınevi
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in the arts: An extension of the Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134-145.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of Self-Concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Yeung, A. S., Chui H. S., Lau I. C, McInerney, D. M, Russell-Bowie, D., & Suliman, R. (2000). Where is the hierarchy of academic self-concept? *Journal of Educational Psychology*, 92, 556-567.

EK-1

ÖZ KAVRAM ENVANTERİ-I

1	Yakışıklıyım/Güzelim.	1	2	3	4	5
2	Derslerin hepsinde başarılıyım.	1	2	3	4	5
3	Hızlı koşabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okumalardan iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5
5	Ailem beni anlar.	1	2	3	4	5
6	Matematikten nefret ederim.	1	2	3	4	5
7	Çok arkadaşım var.	1	2	3	4	5
8	Dış görünüşümden memnunum.	1	2	3	4	5
9	Tüm derslere çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
10	Oyun oynamayı severim.	1	2	3	4	5
11	Okumayı severim.	1	2	3	4	5
12	Ailem yaptıklarından ya memnun değildir ya da hayal kırıklığı içindedir.	1	2	3	4	5
13	Matematik çalışmak benim için kolaydır.	1	2	3	4	5
14	Kolayca arkadaş edinirim.	1	2	3	4	5
15	Hoş bir yüzüm var.	1	2	3	4	5
16	Bütün derslerden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5
17	Oyun oynamaktan nefret ederim.	1	2	3	4	5
18	Okumada iyiyim.	1	2	3	4	5
19	Ailemi seviyorum.	1	2	3	4	5
20	Matematik dersini sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4	5
21	Arkadaşlarımdan benden daha fazla arkadaşım var.	1	2	3	4	5
22	Hoş görünen biriyim.	1	2	3	4	5
23	Bütün derslerden nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
24	Spor yapmayı severim.	1	2	3	4	5
25	Okumaya ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
26	Ailem beni sever.	1	2	3	4	5
27	Matematik dersinde iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5
28	Birçok önemli şey yapıyorum.	1	2	3	4	5
29	Arkadaşlarımla iyi anlaşırım.	1	2	3	4	5
30	Çirkinim.	1	2	3	4	5
31	Bütün derslerde kolay öğrenirim.	1	2	3	4	5
32	Güçlü kaslarım var.	1	2	3	4	5
33	Okumalarda kötüyüm.	1	2	3	4	5
34	Kendi çocuklarımla olursa, onları ailemin beni yetiştirdiği gibi yetiştirmek isterim.	1	2	3	4	5
35	Matematik dersine ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
36	Sevilen biriyim.	1	2	3	4	5
37	Genelde bir işe yaramam.	1	2	3	4	5
38	Diğer yaşlılarım yakışıklı/güzel olduğumu düşünür.	1	2	3	4	5
39	Tüm derslere ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
40	Sporda iyiyim.	1	2	3	4	5
41	Okumayla ilgili çalışma yapmayı severim.	1	2	3	4	5
42	Ailem ve ben birlikte çok vakit geçiririz.	1	2	3	4	5
43	Matematik dersinde hızlı öğrenirim.	1	2	3	4	5
44	Diğer çocuklar benimle arkadaş olmak ister.	1	2	3	4	5
45	Halimden memnunum.	1	2	3	4	5
46	İyi görünen bir vücudum var.	1	2	3	4	5
47	Tüm derslerde kötüyüm.	1	2	3	4	5
48	Hiç durmadan uzun süre koşabilirim.	1	2	3	4	5
49	Okuma ile ilgili çalışma yapmak benim için kolaydır.	1	2	3	4	5

EK-1. devam

50	Ailemle kolayca konuşabilirim.	1	2	3	4	5
51	Matematiği seviyorum.	1	2	3	4	5
52	Diğer çocuklardan daha fazla arkadaşına sahibim.	1	2	3	4	5
53	Gurur duyulacak çok yönüm var.	1	2	3	4	5
54	Arkadaşlarımdan çoğundan daha yakışıklıyım/güzelim.	1	2	3	4	5
55	Tüm derslere girmeyi sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4	5
56	İyi bir koşucuyum.	1	2	3	4	5
57	Derslerdeki okumaları sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4	5
58	Ailemle iyi anlaşırım.	1	2	3	4	5
59	Matematikte iyiyimdir.	1	2	3	4	5
60	Yaşıtlarım arasında popülerim.	1	2	3	4	5
61	Hiçbir şeyi doğru yapmam.	1	2	3	4	5
62	Hoş yüz hatlarına (burun, göz, saç vb.) sahibim.	1	2	3	4	5
63	Tüm dersler bana kolay gelir.	1	2	3	4	5
64	Top oynamada iyiyim.	1	2	3	4	5
65	Okumaktan nefret ederim.	1	2	3	4	5
66	Ailem ve ben beraber çok eğleniriz.	1	2	3	4	5
67	En az diğer insanlar kadar iyi iş çıkarırım.	1	2	3	4	5
68	Matematik ile ilgili çalışmalarını severim.	1	2	3	4	5
69	Arkadaşlarımdan çoğu beni sever.	1	2	3	4	5
70	Diğer insanlar benim iyi biri olduğumu düşünür.	1	2	3	4	5
71	Derslerin hepsini severim.	1	2	3	4	5
72	Sahip olduğum özelliklerimin çoğunu iyi bulurum.	1	2	3	4	5
73	Okumalarda çok çabuk öğrenirim.	1	2	3	4	5
74	Diğer insanlar kadar iyiyim.	1	2	3	4	5
75	Matematik dersinde kötüyüm.	1	2	3	4	5
76	Yaptığım her şeyi düzgün yaparım.	1	2	3	4	5
77	Koşmayı severim.	1	2	3	4	5
78	Spor yapmaktan nefret ederim.	1	2	3	4	5
79	Oyun (spor) oynamayı severim.	1	2	3	4	5