

Doi: 10.14686/BUEFAD.201428171

Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirliği

Doç. Dr. Ahmet AKIN
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
aakin@sakarya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ümran AKIN
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
uakin@sakarya.edu.tr

Uzm. Banu YILDIZ
Millî Eğitim Bakanlığı
banuyildizpdr@gmail.com

Özet: Bu çalışmanın amacı, Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeğini (Patall, Awad, & Cestone, 2014) Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini incelemektir. Araştırma 355 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 10 madde ve iki alt boyuttan oluşan modelin (akademik potansiyel memnuniyeti ve algılanan akademik potansiyel) iyi uyum verdiğini göstermiştir ($\chi^2= 59.60$, $sd= 29$, $RMSEA= .056$, $CFI= .97$, $IFI= .98$, $GFI= .97$, $SRMR= .036$). Ölçeğin iç tutarlık güvenirlilik katsayıları, akademik potansiyel memnuniyeti alt ölçeği için .75, algılanan akademik potansiyel alt ölçeği için .81 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: akademik potansiyel inanç ve duyguları, geçerlik, güvenirlilik, doğrulayıcı faktör analizi

The Validity and Reliability of Turkish Version of the Academic Potential Beliefs and Feelings Scale

Abstract: The aim of this study is to examine validity and reliability of the Turkish version of the Academic Potential Beliefs and Feelings Scale (Patall, Awad, & Cestone, 2014). Participants were 355 undergraduate students. The results of confirmatory factor analysis indicated that the 10 items and two-dimensional model (satisfaction in academic potential and perceived academic potential) was well fit ($\chi^2= 59.60$, $df= 29$, $RMSEA= .056$, $CFI= .97$, $IFI= .98$, $GFI= .97$, $SRMR= .036$). The internal consistency reliability coefficients were .75 for satisfaction in academic potential subscale, .81 for perceived academic potential subscale. Findings, demonstrated that this scale is a valid and reliable instrument.

Key Words: academic potential beliefs and feelings, validity, reliability, confirmatory factor analysis

1. GİRİŞ

Eğitim ve psikoloji literatüründe, bireylerin sahip olduğu inançlarının rolü ve etkilerine geniş çapta yer verilmektedir. Çünkü öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarına ilişkin inançları, sonraki dönemlerde akademik alanlardaki çaba ve performanslarını etkilemektedir (Dweck, 1986). Geçmiş dönemlerden bugüne, öğrencilerin inanç ve duygularının akademik başarılarının anahtar bir belirleyicisi olduğunu savunan birçok eğitimci bulunmaktadır (Beane, 1994). Bandura (1977) ve Skinner (1995) de öğrencilerin akademik potansiyelleri hakkındaki inanç ve algılarının, bir göreve ne kadar süre devam ettikleri ve okulda ne kadar iyi başarı sağladıkları gibi okul performans sonuçlarına yön verdiğini savunmaktadır. Bu görüşün karşısında yer alan eğitimciler, akademik başarıyla öğrenci inançları arasında ilişki olmadığını (Emler, 2001; Seligman, 1993) ya da daha kötüsü öğrencilerin akademik potansiyel inançlarının akademik başarısızlığa etki edebileceğini öne sürmektedir (Stevenson, 1992; Stout, 2000). Bu görüşe sahip eğitimcilere göre birçok öğrenci, gerçek becerilerini ve önceki başarılarını göz önüne almaksızın, akademik potansiyelleri hakkında olumlu inançlara sahip olmakta ve böylece bu durum, eninde sonunda okuldaki öğrenme durumları açısından zararlı sonuçlara yol açmaktadır.

Algılanan akademik potansiyel, bireylerin sahip oldukları niteliklerle, gelecekteki akademik yaşantılarında ihtiyaç duyacakları yetenek ve becerileri geliştireceklerine inanmaları olarak tanımlanmakta ve olası akademik benlik (Cadely, Pitmann, Kerpelman, & Adler-Baeder, 2011; Markus & Nurius, 1986; Oyserman, 2008) gibi gelecek odaklı öz-algılamalardan çok fazla etkilenmemektedir. Olası akademik benlik, genellikle gelecekteki hedef ya da beklentileri tanımlanmaktayken, akademik potansiyel algılamaları, gizil yeteneklere yönelik niyet, hedef ya da beklentileri içermektedir (Patall ve diğerleri, 2014). Öğrencilerin akademik potansiyel inançları ve bu inançlarına ilişkin memnuniyet duyguları, akademik tutum ve davranışlarının etkili motivatörleri olabilmektedir. Akademik potansiyellerinin çok yüksek olduğuna inanan bazı öğrenciler, akademik becerilerini geliştirme potansiyellerine inançlarının sonucu olarak kişisel tatmin, huzur ya da mutluluk duymaktadır. Diğer bazı öğrenciler, akademik potansiyellerinin çok yüksek olduğuna inanıyor olsalar bile akademik potansiyellerine ilişkin yeterince memnuniyet hissetmeyebilmektedir. Akademik potansiyel memnuniyeti, akademik potansiyel inancından ayrı olarak bir kişinin akademik becerilerini ortaya koyma, geliştirme ve sürdürmesinde önemli bir motivasyon kaynağı olabilmektedir (Patall ve diğerleri, 2014).

Yüksek akademik potansiyele sahip olmaya ilişkin inançlar, akademik başarı ve başarıya ilişkin davranışların motivatörleri olabilmektedir. Öğrenciler, akademik alanlardaki beceri ve yeteneklerini geliştirme potansiyellerine inandıklarında büyük olasılıkla, bu yetenek ve becerilerini geliştirecek aktivitelerle ilgilenmektedir. Buna karşın, öğrenciler akademik potansiyellerine inanmıyorlarsa yetenek ve becerilerini geliştirmekle ilgilenmemektedir. Algılanan akademik potansiyel, akademik alanlardaki olumlu tutum ve deneyimlerle desteklenebildiği gibi ayrıca, öz-düzenleme süreç ve stratejilerini kullanmak da akademik başarıyı etkileyebilmektedir. Öğrencilerin akademik potansiyel memnuniyeti ve akademik motivasyonları ile öz-düzenleme ve başarı arasındaki ilişki karmaşık olabilmektedir. Genel olarak bir kişinin akademik potansiyel memnuniyetinin okul deneyimlerini duygusal olarak olumlu etkileyeceği düşünülse de özellikle, algılanan düşük akademik potansiyelin yüksek memnuniyet ile ilişkisi zararlı motivasyona neden olabilmektedir. Bu yüzden bir kişinin akademik potansiyel memnuniyetini anlamak için, akademik potansiyel seviyeleri hakkında kendine fazla güvenmeyen öğrencilerin, başarıya ilişkin uygun olmayan davranışlarını yordamaya çalışmak daha uygun olmaktadır (Patall ve diğerleri, 2014). Algılanan akademik potansiyel seviyesi düşük olan öğrencilerin, akademik potansiyel konusunda daha büyük memnuniyet hissi duyma, zorlu bir iş ve sıkıntılar karşısında düşük çaba gösterme ve istemli geri çekilme çabası içinde olma, erteleme ya da aşırı zor görev ya da hedefler belirleme gibi kendini sabotaj stratejilerini (Beery, 1975; Berglas & Jones, 1978; Covington, 1992; Rhodewalt & Davison, 1986) daha fazla kullanma olasılıkları olduğu ortaya konmaktadır. Bu uyumsuz düşünce ve davranışlar, özellikle algılanan akademik potansiyeli daha düşük ve algılanan akademik potansiyel memnuniyeti daha yüksek olan öğrenciler için başarısızlığı yordayabilmektedir (Patall ve diğerleri, 2014).

Ek olarak akademik potansiyele ilişkin duygu ve inanışlar, başarıya ilişkin sonuçlarda kız ve erkek öğrencilerde benzer ilişki içinde bulunmamaktadır. Önceki çalışmalar, erkek öğrencilerin başarılı performans sonuçlarını kendi yeteneklerine dayandırmasının daha olası olduğunu savunmaktadır (örn., Erkut, 1983; Frieze, Whitley, Hanusa, & McHugh, 1982; Levine, Gillman, & Reis, 1982; Mok, Kennedy, & Moore, 2011; Siegle, Da Via Rubenstein, Pollard, & Romey, 2010). Buna karşın kız öğrencilerin başarılı performans sonuçlarını yüksek çabalarına dayandırmaları daha olası görünmektedir (örn., Erkut, 1983; Levine ve diğerleri, 1982; Mok ve diğerleri, 2011; Siegle ve diğerleri, 2010). Kız öğrenciler, başarılı performans sergilediklerinde, erkeklere göre daha fazla gurur duymakta, daha fazla çalışmaya motive olmakta, daha

kendinden emin ve mutlu olmaktadır. Bununla birlikte erkek öğrenciler, başarısızlıklarını daha çok yetersiz çalışmalarına ve çalışmaya ilgilerinin düşüklüğüne dayandırırken, kız öğrencilerin daha çok yetenek eksikliğine yükleme yaptıkları görülmektedir. Bu durum, erkek öğrencilerin nedensel yüklemelerinin daha çok öz-geliştirici (self-enhancing) tarzda olduğunu, böylece başarısızlık durumunda özgüvenlerini koruduklarını ve gelecekteki başarılarının düşük performans gibi değiştirilebilecek nedenlere dayandığını ortaya koymaktadır (Beyer, 1998).

Ancak erkek öğrencilerin potansiyellerinden memnuniyet duymak amaçlı bu nedensel yüklemelerinin, düşük çaba ve kendini sabotajı desteklediği de savunulmaktadır (Patall ve diğerleri, 2014). Swim ve Sanna da (1996) erkek öğrencilerin başarısızlıkları durumunda, kız öğrencilere göre düşük çaba gösterdiklerini ve bu durumu kötü şansa bağlama olasılıklarının olduğunu savunmaktadır. Buna karşın kız öğrencilerin başarısızlıklarını, yetenek eksikliği gibi gelecekte değiştirilemeyen özelliklere dayandırmaları nedensel yüklemelerinin daha çok kendini küçümseyen (self-derogatory) tarzda olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak akademik potansiyel hakkındaki inançlar ve memnuniyet, genel olarak kız öğrencilerde az bir etki yaratabileceği gibi hiç etki yaratmaya dabilir. Bu durum, kız öğrenciler için özgüven ve motivasyon açısından olumsuz olabilmektedir (Beyer, 1998; Patall ve diğerleri, 2014).

Ayrıca kişilik gelişiminin farklı tarzlarına değinen Berzonsky'nin (1989, 1990) yaklaşımına göre, erkek öğrenciler yaygın çekingen kişilik tarzı sergilemekteyken (yani, akademik anlamda gelişi güzel araştırma yapan ya da araştırmadan kaçınan), kız öğrenciler bilişsel kişilik tarzı (yani, farklı alternatif bilgileri araştıran) sergilemektedir. Bu kişilik tarzlarının akademik sonuçlarla ilişkisine yönelik araştırmalara göre yaygın çekinen kişilik tarzına sahip bireyler, bilişsel kişilik tarzına sahip bireylerden akademik anlamda daha başarısız olmaktadır (Berzonsky & Kuk, 2005; Boyd, Patricia, Kandell, & Lucas, 2003; Hejazi, Shahraray, Farsinejad, & Asgary, 2009). Genel olarak kız öğrencilerin akademik anlamda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koyan araştırmalar da (Leondari, Syngollitou, & Kiosseoglou, 1998; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004) göz önünde tutulduğunda, kişilik tarzına bağlı inanç ve duyguların kız ve erkek öğrenciler arasında akademik performans açısından farklılık yarattığı söylenebilmektedir.

Akademik benlik kavramı (örn., Bong & Clark, 1999; Marsh & O'Neill, 1984; Pajares, 1996), akademik öz yeterlik (örn., Bandura, 1997) gibi yeteneğe ilişkin benlik algısı yapıları, bir kişinin doğal yeteneğine ya da gelecekteki akademik beceri ve yeteneklerini geliştirme

potansiyeline yeterince odaklanmamaktadır. Öğrencilerin akademik potansiyellerini tam olarak değerlendirme ihtiyacı göz önünde bulundurulduğunda, akademik potansiyel inançlarına yeterince odaklanmama önemli bir eksiklik olarak görülmektedir (Kruger & Gilovich, 2004; Williams, Gilovich, & Dunning, 2012). Çünkü akademik performans; yetenek ya da çaba ile durumsal engeller, düşük çaba, yetenek ya da beceri geliştirme isteksizliği, kötü şansa yükleme yapma gibi koşullar arasında yer almaktadır (örn., Anderson & Jennings, 1980; Dillon & Tinsley, 2008; Weiner, 1992). Öğrencilerin akademik performanslarını nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleri, gelecekteki başarılarını yordamada yapı taşı özelliğine sahip olması nedeniyle bu ölçme aracı önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Patall, Awad ve Cestone (2014) tarafından geliştirilen Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri, yaş ortalaması 20.6 ve 183'ü kız, 172'si erkek toplam 355 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

2.2. Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin akademik potansiyellerine yönelik inanç ve duygularını değerlendirmek amacıyla Patall, Awad ve Cestone (2014) tarafından geliştirilen Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeği, 10 maddeden ve iki alt boyuttan oluşan 7'li Likert tipi ("1" Bana hiç uygun değil, "7" Bana tamamen uygun) bir derecelendirme içermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, akademik potansiyele yönelik inanç ve duyguların yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçek akademik potansiyel memnuniyeti (5 madde) ve algılanan akademik potansiyel (5 madde) şeklinde iki alt boyut içermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizinde faktör yükleri akademik potansiyel memnuniyeti alt boyutu için .52 ile .90, algılanan akademik potansiyel alt boyutu için .62 ile .88 arasında sıralanan ve toplam varyansın %63'ünü açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları, akademik potansiyel memnuniyeti alt boyutu için .86, algılanan akademik potansiyel alt boyutu için .83 olarak bulunmuştur.

2.3. İşlem

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde, öncelikle ölçeği geliştiren Erika A. Patall ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk aşamada, ölçeğin İngilizce formu iyi düzeyde İngilizce bilen 3 öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve dil bilgisi açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından denemelik Türkçe form, psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 2 öğretim üyesine incelenerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için LISREL 8.54 ve SPSS 15 paket programları kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçeğin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla, madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .41 ile .66 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeği Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Faktör	Madde No	\bar{X}	Ss	r _{jx}	Faktör	Madde No	\bar{X}	Ss	r _{jx}
Akademik potansiyele memnuniyeti	1	4,96	1,87	.54	Algılanan akademik potansiyele	6	4,71	1,86	.53
	2	4,93	1,81	.59		7	5,25	1,70	.64
	3	4,82	1,97	.56		8	5,10	1,84	.66
	4	4,64	1,95	.41		9	5,48	1,69	.64
	5	5,10	1,77	.49		10	5,05	1,89	.54

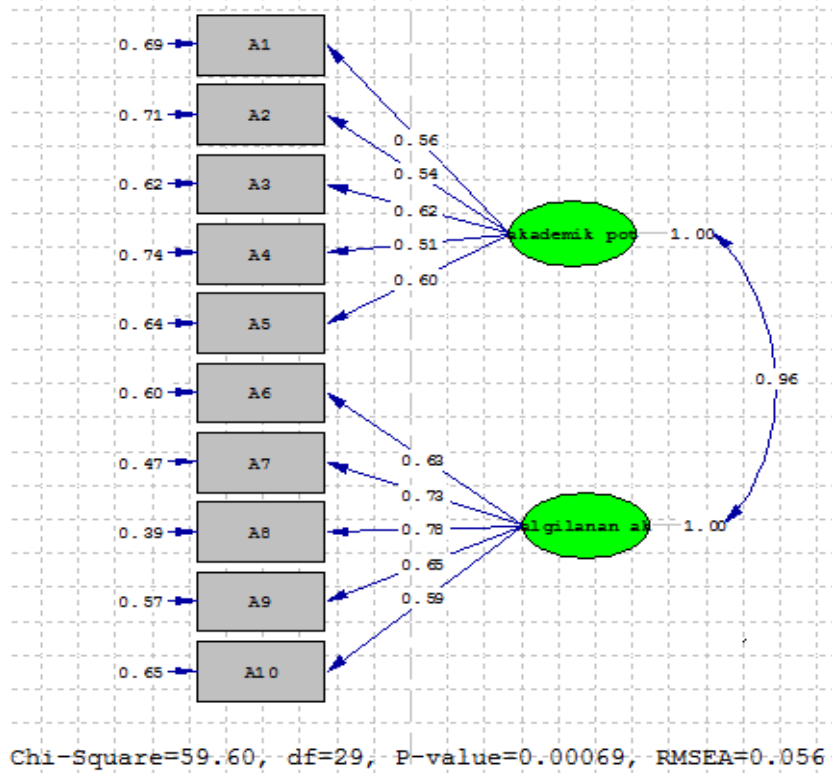
Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık güvenilirlik katsayıları, akademik potansiyele memnuniyeti alt ölçeği için .75, algılanan akademik potansiyele alt ölçeği için .81 olarak bulunmuştur.

3.2. Yapı Geçerliği

Doğrulayıcı Faktör Analizi. Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeğinin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	IFI	GFI	SRMR
59.60	29	2,055	.056	.97	.98	.97	.036

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare (χ^2), χ^2/df , RMSEA, RMR, GFI ve AGFI’dir. Hesaplanan χ^2/df oranının 5’ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin .90’dan yüksek olması, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise .05’ten düşük çıkması, model-veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog & Sorbom, 1996). Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeğine İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, Patall, Awad ve Cestone (2014) tarafından geliştirilen Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, iki alt boyutlu modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının, Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Araştırmalarda kullanılabilir ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2008) dikkate alınır, ölçeğin Türkçe formunun güvenilirliğinin sağlandığı görülmektedir. Öte yandan yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü de karşıladığı görülmüştür.

Öğretmenler ve ebeveynler, öğrencilerin akademik potansiyellerine ulaşma başarısızlıklarına ve daha iyi başarı derecelerini devam ettirme yeteneklerinin zayıflığına değinmektedir. Akademik potansiyel kavramı, düşük başarının nasıl tanımlanacağına özünde yer almakta ve düşük başarılı öğrenciler, tahmini potansiyel yeteneklerine göre düşük performans sergilemektedir. Şaşırtıcı şekilde, daha sonra bu öğrencilerin akademik potansiyelleri hakkındaki duygu ve inançları, başarıya ilişkin inanç ve davranışların motivatörleri olarak göz ardı edilmektedir (Patall ve diğerleri, 2014). Yüksek akademik potansiyele sahip olmaya ilişkin inançlar, akademik başarı ve başarıya ilişkin davranışların motivatörleri olabilmektedir. Öğrenciler, akademik alanlardaki beceri ve yeteneklerini geliştirme potansiyellerine inandıklarında büyük olasılıkla, bu yetenek ve becerilerini geliştirecek aktivitelerle ilgilenmektedir. Buna karşın, öğrenciler akademik potansiyellerine inanmıyorlarsa yetenek ve becerilerini geliştirmekle ilgilenmemektedir. Genel olarak bir kişinin akademik potansiyel memnuniyetinin okul deneyimlerini duygusal olarak olumlu etkileyeceği düşünülse de özellikle, algılanan düşük akademik potansiyelin yüksek memnuniyet ile ilişkisi zararlı motivasyona neden olabilmektedir. Bu yüzden bir kişinin akademik potansiyel memnuniyetini anlamak için, akademik potansiyel seviyeleri hakkında kendine fazla güvenmeyen öğrencilerin, başarıya ilişkin uygun olmayan davranışlarını yordamaya çalışmak daha uygun olmaktadır (Patall ve diğerleri, 2014).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeğinin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara ölçeğin göre kullanıma hazır olduğu söylenebilir. Ancak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş olması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için farklı gruplar üzerinde yapılacak çalışmaları gerekli kılmaktadır. Ayrıca ölçeğin test tekrar-test güvenilirliğinin ve ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili olduğu düşünülen yeteneğe ilişkin benlik kavramlarıyla ilgili ölçeklerin alt boyutlarıyla ilişkisinin incelenmesi oldukça önemlidir.

KAYNAKLAR

- Anderson, C. A., & Jennings, D. L. (1980). When experiences of failure promote expectations of success: The impact of attributing failure to ineffective strategies. *Journal of Personality, 48*, 393–405.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beane, J. A. (1994). Cluttered terrain: The schools' interest in the self. In T. M. Brinphaupt & R. P. Lipka (Eds.), *Changing the self: Philosophies, techniques, and experiences. SUNY Series: Studying the self* (pp. 69–87). Albany: State University of New York Press.
- Beery, R. G. (1975). Fear of failure in the student experience. *Personnel and Guidance Journal, 54*, 190–203.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 405–417.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences, 39*, 235–247.
- Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over the life span: A process perspective on identity formation. In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology* (Vol. 1, pp. 155–186). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research, 4*, 268–282.
- Beyer, S. (1998). Gender differences in causal attributions by college students of performance on course examinations. *Current Psychology, 17*(4), 346–358.
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist, 34*, 139–153.
- Boyd, V. S., Patricia, H. F., Kandell, J. J., & Lucas, M. S. (2003). Relationship between identity processing style and academic success in undergraduate students. *Journal of College Student Development, 44*, 155–167.
- Cadely, H., Pittman, J. F., Kerpelman, J. L., & Adler-Baeder, F. (2011). The role of identity styles and academic possible selves on academic outcomes for high school students. *An International Journal of Theory and Research, 11*, 267–288.

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Dillon, R. L., & Tinsley, C. H. (2008). How near-misses influence decision making under risk: A missed opportunity for learning. *Management Science*, 8, 1425–1440.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Emler, N. (2001). *Self-esteem: The costs and causes of low self-worth*. York, England: Joseph Rountree Foundation.
- Erkut, S. (1983). Exploring sex differences in expectancy, attribution, and academic achievement. *Sex Roles*, 9, 217–231.
- Frieze, I. H., Whitley, B., Hanusa, B., & McHugh, M. (1982). Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions for success and failure. *Sex Roles*, 8, 333–343.
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychological Education*, 12, 123–135.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Joreskog, K. G. & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide*. Lincolnwood IL: Scientific Software International.
- Kruger, J., & Gilovich, T. (2004). Actions, intentions, and self-assessment: The road to self-enhancement is paved with good intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 328–339.
- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and future selves. *Education Studies*, 24, 153–163.
- Levine, R., Gillman, M. J., & Reis, H.T. (1982). Individual differences or sex differences in achievement attributions? *Sex Roles*, 8, 455–466.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Marsh, H. W., & O’Neill, R. (1984). Self-Description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153–174.
- Mok, M. M. C., Kennedy, K. J., & Moore, P. J. (2011). Academic attribution of secondary students: Gender, year level, and achievement level. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31, 87–104.
- Oyserman, D. (2008). Possible selves: Identity-based motivation and school success. In H. Marsh, R. Craven, & D., McInerney (Eds.), *International advances in self research. Vol. 3: Self-processes, learning and enabling human potential—Dynamic new approaches* (pp. 269–288). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130–149.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.

- Patall E. A., Awad, G. H. & Cestone, C. M. (2014). Academic potential beliefs and feelings: Conceptual development and relations with academic outcomes. *Self and Identity*, (13)1, 58–80.
- Rhodewalt, F., & Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, 307–323.
- Seligman, M. E. P. (1993). *What you can change and what you can't: The complete guide to successful self-improvement*. New York: Fawcett.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., Pollard, E., & Romey, E. (2010). Exploring the relationships of college freshman honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly*, 54, 92–101.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevenson, H. W. (1992). Con: Don't deceive children through a feel good approach. What's behind self-esteem programs: Truth or trickery? *School Administrator*, 49(4).
- Stout, M. (2000). *The feel-good curriculum: The dumbing down of America's kids in the name of self-esteem*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Swim, J. K., & Sanna, L. J. (1996). He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 507-519.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Williams, E. F., Gilovich, T., & Dunning, D. (2012). Being all that you can be: The weighting of potential in assessments of self and others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 143–154.

SUMMARY

Perceived academic potential, which an individual believes their own qualities that would enable development of abilities and skills in the academic domain in the future. In addition to the lack of study on students' perceptions of their own academic potential, researcher has not sufficiently focus on the role of students' emotional reactions to beliefs about their own academic potential or latent talent. Some students, who are believe their potential to be very high in especially, as reflecting on beliefs about their own potential to develop abilities and skills in school, they may feel self-satisfaction, comfort, or contentment. However other students, may do little to promote this sense of self-satisfaction, even if they believe their academic potential to be very high. This affective reaction to beliefs about potential may be an important source of motivation for developing, maintaining, and demonstrating one's academic skills that is independently what they believe about their level of academic potential. Beliefs about having high academic potential play an active role as adaptive motivators of academic achievement and achievement-related behavior. Students who believe that they possess potential to develop those abilities should be more likely to engage in activities that will develop their abilities and skills in the academic domain. Conversely, if the students don't believe that their potential in academics, they may not engaging in activities that facilitate the development of those abilities and skills. Perceived academic potential may support positive attitudes and experiences within the academic domain.

A student's academic potential life satisfaction, is seen a motivator may be protective that avoid different beliefs about the level of academic potential. This case all of the students in some cases would be true, but relative self less confident students about their perceived academic potential level would be more like set out that avoid from risk of failure and want to protect satisfaction despite effort for satisfaction in academic potential. Consequently, feeling greater satisfaction based on one's academic potential is likely to predict lower effort regulation in the context of challenge or boredom and greater use of self-handicapping strategies such as intentionally withdrawing effort, procrastinating, or selecting excessively difficult tasks or goals, particularly among students with lower levels of perceived academic potential and to a lesser extent among those with higher levels of perceived academic potential. As a result of the collection of maladaptive cognitions and behaviors, particularly for students with lower levels of perceived academic potential, a greater sense of satisfaction may also predict underachievement. Feelings and beliefs related to academic potential for success in the results are not in a similar relationship in boys and girls. A long history of psychological research has suggested that male students are more likely than female students to attribute performance outcomes to ability. Girls, who are set out succesful performans, are more pride, more motivated to work harder, more confident and happy compare to boys. For failure outcomes, however, males more than females thought that a lack of studying and low interest was responsible. Females demonstrate lack of ability as a more

important reason than did males. This reveals a more self-enhancing pattern of attributions for males. Males protect their self-confidence in failure situations by blaming a poor performance on an unstable reason that can be changed in the future, whereas females attribute failure to an stable reason.

The aim of the study is to examine validity and reliability of the Turkish version of the Academic Potential Beliefs and Feelings Scale (Patall, Awad ve Cestone, 2014). The sample of the study consisted of 355 undergraduate students who attended different programmes at Sakarya University Faculty of Education, during the 2013-2014 academic years. The students' 183 were females and 172 were males. The mean of their ages was 20,6. The Academic Potential Beliefs and Feelings Scale has teen-items and is consisted two subscales namely, satisfaction in academic potential and perceived academic potential. There are 5 items (1,2,3,4,5) in satisfaction in academic potential and 5 items (6,7,8,9,10) in perceived academic potential. The subscales measured with a Likert-type scale anchored by 1 (never) to 7 (very often).

The results of confirmatory factor analysis demonstrated that the ten items loaded on two factors (satisfaction in academic potential and perceived academic potential) and that the factor structure was harmonized with the factor structure of the original scale ($\chi^2= 59.60$, $df= 29$, $RMSEA= .056$, $CFI= .97$, $IFI= .98$, $GFI= .97$, $SRMR= .036$). Factor loadings ranged from .51 to .78 and the corrected item-total correlations ranged from .41 to .66. The internal consistency reliability coefficients were were .75 for satisfaction in academic potential subscale, .81 for perceived academic potential subscale.

Overall findings proved that Academic Potential Beliefs and Feelings Scale had convenient validity and reliability scores and that it may be used as a valid and reliable instrument in order to identify academic potential and feelings in students. Finally, further studies that will use Academic Potential Beliefs and Feelings Scale are important for its psychometric validity and reliability properties. The power of measurement of Academic Potential Beliefs and Feelings Scale will be improved by using in different studies.

EK

Akademik Potansiyele Yönelik İnanç ve Duygular Ölçeği Türkçe formu örnek maddeleri							
Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Seçenekler 1' den (Bana hiç uygun değil) 7'ye (Bana tamamen uygun) doğru sıralanmaktadır.							
İstedimde akademik becerilerimi geliştirebilecek doğal bir yeteneğim olduğunu bilmek beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5	6	7
Akademik becerilerimi geliştirebilecek doğal bir yeteneğim olması benim için en önemli şeydir.	1	2	3	4	5	6	7
İstedimde okulda başarılı olmamı sağlayacak doğal bir yeteneğim olduğunu bilmek bana haz veriyor.	1	2	3	4	5	6	7
Güçlü akademik beceriler geliştirebilmek için doğal bir yeteneğe sahip olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
Zamanla potansiyelimi geliştirerek akademik alanda gerçekten yeterli olabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
İstedimde akademik çalışmalarda başarılı olabilmek için potansiyelim olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7