

TÜRKİYE'DEKİ LİSELERDE BÜYÜK BALIK KÜÇÜK GÖLET ETKİSİ BIG FISH LITTLE POND EFFECT IN HIGH SCHOOLS IN TÜRKİYE

Şule DEMİREL DİNGEÇ¹, Uğur SAK²

ÖZ: Bu çalışmada, Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) hipotezi Türkiye'deki liselerde test edilmiştir. BBKGE hipotezine göre, okulun ortalama başarı düzeyi öğrencinin akademik benlik algısına negatif katkı sağlarken, öğrencinin bireysel başarısı akademik benlik algısına pozitif katkı sağlar. Bu hipotezi test etmek amacıyla Türkiye'de farklı başarı düzeyindeki 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik benlik algıları incelenmiştir. Örneklem Türkiye'yi temsil edecek şekilde 12 farklı ildeki 4273 öğrenciden küme örneklem yöntemiyle oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Türkçe'ye uyarlanan Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II (Marsh, 1990) ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, doğrudan karşılaştırma analizleri ve hiyerarşik regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışmada bireysel not ortalamasının her zaman akademik benlik algısını açıklayan en önemli değişken olduğu bulunmuştur. Bireysel başarı kontrol edildiğinde okulun genel not ortalamasının akademik benlik algısına negatif katkısı olduğu bulunmuş ve BBKGE hipotezine destek elde edilmiştir. Ancak yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel başarı modele dahil edildiğinde, okulun ortalama TEOG puanının akademik benlik algısına pozitif katkısı olması BBKGE hipoteziyle ters düşmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada BBKGE hipotezinin destek bulduğu ve bulmadığı sonuçlar eş zamanlı olarak elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Büyük balık küçük gölet etkisi (BBKGE), Benlik algısı, Akademik benlik algısı

Bu makaleye atıf vermek için:

Demirel Dengeç, Ş. & Sak, U. (2023). Türkiye'deki liselerde büyük balık küçük gölet etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1602-1621.

Cite this article as:

Demirel Dengeç, Ş. & Sak, U. (2023). Big fish little pond effect in high schools in Türkiye. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1602-1621.

ABSTRACT: In this study, the Big Fish Little Pond Effect (BFLPE) has been tested in the high schools in Türkiye. To test this hypothesis, the academic self-concept of the 9th and 10th grade students at different success levels in Türkiye was examined. The sample was composed of 4273 students in 12 different provinces that represent Türkiye by cluster sampling method. The data were collected by the personal information form developed by the researchers and the Academic Self Description Questionnaire-II (Marsh, 1990), which was adapted into Turkish. Direct comparison analyses and hierarchical regression analyses were used to testing the hypothesis. In the study, it was found that individual grade point average was always the most important variable explaining academic self-concept. When individual achievement was controlled, the school's grade point average was found to have a negative contribution to academic self-concept and support for the BFLPE hypothesis was obtained. However, when individual achievement is included in the model in high-achieving schools, the positive contribution of the school's average TEOG score to academic self-concept contradicts the BFLPE hypothesis. Therefore, the study's results both support and refuse BBKGE hypothesis simultaneously.

Keywords: Big fish little pond effect (BFLPE), Self-concept, Academic self-concept

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail:suledemirel@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6709-7690

² Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail:usak@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9802-2499

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic self-concept can be defined as the individual's perception of their academic competence in its most general form (Hattie, 1992). Many factors affect the formation of academic self-concept. Social comparisons of the critical factors that impact the shaping of academic self-perception. With social comparisons, if the individual perceives himself as similar to the group he is comparing, assimilation occurs (Lockwood & Kunda, 1997). If he perceives himself as different from the group, a contrast effect is experienced (Lockwood & Kunda, 1997; Suls & Wheeler, 2002). Sometimes the student's academic self-concept decreases because the comparison group's performance is high and has a contrasting effect. This contrasting effect was suggested by Marsh and Paker (1984) as the Big Fish Little Pond Effect (BFLPE). BFLPE predicts that equally able students have lower academic self-concepts when attending schools where other students' average ability levels are higher than those with lower school-average ability lower. Many studies on the BFLPE hypothesis were put forward by Marsh and Paker (1984). Unlike studies supporting BFLPE in the literature (Gibbons et al., 1994; Kosir et al., 2016; Marsh & Hau, 2003; Marsh & Parker, 1984; Tokmak et al., 2021) and BFLPE, there are also many studies indicating that groups at high success levels will positively affect students' academic self-concept (Cheng&Lam; 2007; Margas et al., 2006; Rin & Boazman, 2014). Some studies (Marset et al, 2000; Rindermann & Heller, 2005; Preckel & Brüll, 2010; Televantou et al., 2021; Wolf et al., 2021) notes that groupings have both positive and negative effects on academic self-concept.

In this study, we examined whether or not the BFLPE hypothesis has been valid for high school students at different levels of success in Türkiye. Considering the limitations seen in the literature in BFLPE research, this research has tried to determine the information on "who, when, where." A highly sampling of the power to represent the universe was determined. Predictive analyses and direct difference analyses were used in the analysis section. In the study, academic achievement variables directly associated with the curriculum were selected, and the academic self-concepts of high school students at different levels of success in Türkiye were compared.

Method

Correlational research was used in the study. The predictive power of academic achievement variables on academic self-concept was determined, and the academic self-concept levels of high school students with different achievement levels were examined. To compare academic self-concepts of common courses in high schools, students in 9th and 10th grades, where common courses were taken, have been included in the study. The sample was composed of 4273 students in 12 different provinces which are represent Türkiye. To collect data, a personal information form and the Academic Self Description Questionnaire (ASDQ-II) have been used. In the personal information form developed by the researcher, information such as the student's school, class level, gender, TEOG score, course notes were asked. The study data was collected in April, 2019 after the application permit was obtained from the Ministry of Education during the fall semester of the 2017-2018 academic year. Direct comparison analyses and hierarchical regression analyses were used to testing the hypothesis.

Findings

According to this research, the success levels of schools make a difference in general academic self-concept and its subdimensions. According to the monitoring test results, high levels of success in all sizes of high-performance school students have a higher academic self-concept than low achievement-level school students in middle and low, mid-success levels.

The general academic self-concept and academic self-concept in history, chemistry, and biology dimensions are seen in Table 6 differ significantly in favor of students going to high achievement level schools ($p < 0.005$). Although there is no significant difference between Turkish language and literature, geography, foreign language, mathematics, and physics dimensions, the average is high in favor of high achieving schools.

Regression analyzes showed that in model 1, where the individual grade point average is not added, the school's GPA and the school's average TEOG score have a positive and higher effect on academic self-

concept. In Model 2, the effect of the individual grade point average is observed, the school's overall grade point average has a negative and lower effect on the academic self-concept. For high achieving schools the school's GPA has a negative and more substantial effect on the academic self-concept in Model 2. The school's average TEOG score positively and negatively affects the academic self In Model 1. This variable has a positive but more substantial effect on the academic self-concept in Model 2.

Discussion and Conclusion

The most important results obtained from this study, in which the BFLPE hypothesis is tested in high schools of different levels of success throughout Türkiye, can be listed as follows: the average individual grade point from the academic achievement variables examined in the study is the positive and most predictive variable of the academic self-concept of the students in schools at each success level. While the individual TEOG score is significant for students in Türkiye until they enroll in a school, it loses its influence on their academic self-concept. The school's GPA again negatively predicts students' academic self-concept in schools of all success levels. However, when the school's success level was taken as a different variable other than the variable grade point average, the results varied depending on the school's success level since the average TEOG score of the school has contributed negatively to the academic self-concept in all samples and positively in high-achieving schools. Thus, in the study, both the contrast and prestige effect were seen simultaneously in elite high schools. Another significant result is that in the models obtained; there are points that regression models obtained in high-achieving schools cannot be explained according to the whole sampling. In this case, it is thought that there are other variables in high achievement level school students that predict the academic self-concept.

GİRİŞ

Benlik algısı bireyin yaşam deneyimlerine ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinin tamamıdır (Demoulin, 1998). Kavramın alan yazında en çok kabul gören modellerinden biri, Shavelson, Hubner ve Stanton'ın (1976) çok boyutlu benlik algısı modelidir. Bu modele göre akademik benlik algısı, benlik algısının alt boyutlarından biridir. Akademik benlik algısı bireyin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algısı olarak tanımlanabilir (Hattie, 1992).

Akademik benlik algısının oluşmasında etkili olan pek çok etken bulunmaktadır. Yaş (Byrne, 1996), cinsiyet (De Fraine, Van Damme & Onghena, 2007), eğitsel uygulamalar ve gruplamalar (Marsh vd., 2014), bireyin önceki başarıları (Marsh, 1986) gibi pek çok değişkenin akademik benlik algısı üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar vardır. Sosyal karşılaştırmalar da akademik benlik algısının şekillenmesinde etkili olan önemli faktörlerden biridir. İnsanların kendilerini başkalarıyla kıyasladığı sosyal kıyaslama fikrini, Festinger (1954) ortaya koymuştur. Ona göre birinin kendisiyle ilgili yargılarında başkalarıyla yaptığı karşılaştırmalar etkilidir. Bu karşılaştırmalar yapılırken belirlenen ölçütler ve sınırlar ise referans çerçevesi olarak adlandırılır. Bir öğrenci sosyal kıyaslama yaparken, referans çerçevesi olarak okulunun, sınıfının veya yakın arkadaşlarının başarı düzeyini kullanabilir.

Sosyal karşılaştırmalarla birey kendini karşılaştırma yaptığı gruba benzer algılıyorsa asimilasyon, kendini gruptan farklı algılıyorsa zıtlık etkisi yaşanır (Lockwood & Kunda, 1997; Suls & Wheeler, 2002). Öğrencilerin akademik benlik algıları zıtlık etkisi veya asimilasyon etkisi yaşamalarına göre farklı şekillerde etkilenebilir. Örneğin ortalama başarı düzeyindeki bir öğrenci, başarı düzeyi yüksek arkadaşlarının olduğu grupta bu gruba ait olmanın benzerlik etkisini yaşayabilir. Böylece akademik benlik algısı yükselerek asimilasyon etkisi veya prestij etkisi (reflected glory) görülür. Prestij etkisi, öğrencinin kabul edildiği okulun yüksek prestijinin öğrenciye yansması ile oluşur. Bu etki daha çok seçkin bir ortama yeni girildiği zaman yaşanır (Lüdtke, vd., 2005). Bir diğer olasılık ise öğrencinin akademik benlik algısının karşılaştırma grubunun performansı yüksek olduğu için düşmesi ve zıtlık etkisi yaşanmasıdır. İşte zıtlık etkisinin yaşandığı bu nokta, Marsh ve Paker (1984) tarafından Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) olarak öne sürülmüştür. BBKGE'ye göre, ortalama yetenek seviyesinin yüksek olduğu gruplara giden öğrenciler, karma veya düşük yetenekli gruplara devam eden eşit derecede başarılı öğrencilerden daha düşük akademik benlik algısına sahip olacaktır. BBKGE, grubun başarı ortalamasının akademik benlik algısı üzerinde olumsuz etkisinden bahseder (Tracey vd, 2003). Hipotezdeki büyük balıklar yetenekli/başarılı öğrencileri, küçük gölet ise yetenek/başarı düzeyi düşük grupları işaret eder. Bu hipotez, daha önce Davis (1966) tarafından öne sürülen "Küçük bir gölette büyük bir kurbağa olmak, büyük bir gölette küçük bir kurbağa olmaktan daha iyidir" fikrine benzerlik göstermekle birlikte, alan yazında

gruplamaların akademik benlik algısına etkisinin çalışılmasına Marsh ve Parker'ın (1984) alışmaları öncülük etmiştir.

Marsh ve Parker (1984) tarafından öne sürülen BBKGE hipoteziyle ilgili yapılmış pek çok çalışma vardır. Alan yazında BBKGE'yi destekleyen alışmalar (Gibbons, vd., 1994; Kosir vd., 2016; Marsh & Hau, 2003; Marsh & Parker, 1984; Tokmak, vd, 2021) ile BBKGE'nin aksine yüksek başarı düzeyindeki grupların öğrencilerin akademik benlik algılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirten alışmalar (Cheng & Lam, 2007; Margas, vd., 2006; Rin & Boazman, 2014) da bulunmaktadır. Bazı alışmalar (Marsh vd., 2000; Preckel & Brüll, 2010; Rindermann & Heller, 2005; Televantou, vd., 2021; Wolf vd., 2021) ise gruplamaların akademik benlik algısı üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir.

BBKGE Araştırmalarındaki Bazı Sınırlılıklar

BBKGE ile ilgili yapılan çalışmaların güçlü yönleri olduğu gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki çalışmalarda öğrencilerin dikkate aldığı referans çerçevesinin belirsizliğidir. Referans çerçevesinin net olması, özellikle Dai, Rinn ve Tan (2013) tarafından BBKGE araştırmalarında dikkat edilmesi gereken “nerede, ne zaman, kim” sorularından “nerede” sorusuna dikkat çekmektedir. Ne tür bir grup içinde kıyaslama yapıldığını netleştiren referans çerçevesi, nerede sorusunu cevaplamaya katkı sağlar. Örneğin Kosir ve arkadaşlarına göre (2016), BBKGE kısa süreli programlarda daha çok görülmektedir. Örneklemin belirlenmesi de nerede sorusuyla doğrudan ilişkilidir. Pek çok araştırmada kolay ulaşılan öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Örneğin Cheng ve Lam (2007) alışmalarında ortalama başarı düzeyindeki tek okuldan veri toplamış ve kendisi bu durumun bir zayıflık olduğunu belirtmiştir. Nerede sorusuyla ilgili sıralanan bilgilerin açık olmadığı araştırmalar, yanıltıcı sonuçlar ortaya koyabilir.

BBKGE araştırmalarında açıkça belirtilmesi gereken bir durum da zamanla ilgili bilgilerdir. BBKGE konusunda yapılan araştırmaların tutarlı sonuçlar ortaya koymamasının, araştırmaların farklı zamanlarda yapılmasıyla da ilgisi olabilir. Örneğin Gibbons ve arkadaşları (1994) özel yetenekli çocuklar için açılan üniversite temelli bir yaz okulunda bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada birden fazla ölçüm yapılmıştır. Başarı düzeyi düşük olan erkek çocuklarının akademik benlik algısı ikinci ölçümde düşmüş, üçüncü ölçümde ilk ölçüm düzeyine geri gelmiştir. Bu durumda akademik benlik algısı, kıyaslama yapılan grubun içinde geçirilen zamana göre farklı etkilenebilir.

Kim sorusu da BBKGE araştırmalarında cevaplanması gereken önemli sorulardan biridir. Örneğin Marsh (1987) BBKGE'nin takvim yaşı küçük öğrencilerde daha fazla görülebileceğini öne sürer. Bunun nedeni küçük öğrencilerin akademik benlik algılarını şekillendirebilecek sosyal kıyaslamalar dışındaki faktörlerin etkilerini henüz sınırlı yaşamaları olabilir. Bir birey yaşı ilerledikçe toplumdaki cinsiyet rolünün, sosyoekonomik düzeyinin, yaşıyla beraber farklılaşan sosyal bağların etkisini benlik algısı üzerinde daha fazla yaşıyor olabilir (Byrne, 1996; De Fraine, Van Damme & Onghena, 2007; Meece vd, 1982). Örneğin Watkins, Dong ve Xia (1997) yaşça büyük kız çocuklarının matematik, okuma ve genel benlik algılarını küçük kız çocuklarının benlik algılarından ve büyük erkek çocuklarının benlik algılarından daha düşük bulunmuştur. Bu çalışmada görüldüğü gibi benlik algısı yaşla beraber etkileşime giren cinsiyet değişkeninden farklı etkilenebilir. Küçük yaşlarda cinsiyete göre anlamlı görülmeyen farklar, yaş ilerledikçe ortaya çıkmıştır.

BBKGE araştırmalarındaki önemli bir sınırlılık da araştırmaların yorumlanmasıyla ilgilidir. Örneğin Marsh ve Hau'nun (2003) 26 ülkeyi kapsayan araştırmalarında, öğrencilerin Öğrenci Değerlendirme Programı (Program of Student Assessment / PISA) sınav sonuçları dil ve matematik alanlarındaki akademik benlik algıları incelenmiştir. Çalışma BBKGE'ye 26 ülkenin dahil edildiği geniş kapsamlı bir destek sunmaktadır. Yani okulun ortalama başarı düzeyi akademik benlik algısına negatif bir katkı yapmaktadır. Bu sonuca ek olarak araştırmacılar, seçkin grupların özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısına olumsuz etkileri olabileceğini öne sürmüşlerdir. Fakat yapılan araştırma seçkin gruplar, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrenciler, varsa gruplama türleri hakkında detaylı bilgi vermemiştir.

Güncel Araştırma

Bu araştırmada BBKGE hipotezinin Türkiye'deki farklı başarı düzeyindeki liselerde görülüp görülmediği incelenmiştir. BBKGE araştırmalarında alan yazında görülen sınırlılıklar dikkate alınarak, bu araştırmada kim, ne zaman, nerede bilgileri açıkça belirlenmeye çalışılmıştır. Evreni temsil gücü yüksek bir örneklem belirlenmiştir. Analiz kısmında yordayıcı analizler ve doğrudan fark analizleri birlikte

kullanılmıştır. BBKGE hipotezinin test edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Öğrencilerin akademik benlik algıları arasında okulun başarı düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
- 2.Başarı düzeyi yüksek olan liselerdeki öğrencilerle benzer yetenek düzeyinde olup diğer liselere devam eden öğrencilerin akademik benlik algısı farklılaşmakta mıdır?
- 3.Tüm başarı düzeyindeki liselerde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü nedir?
- 4.Başarı düzeyi yüksek olan liselerde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuçla ilgili ipuçları elde etmek için kullanılır. Korelasyonel araştırmalarda, araştırmacının veri toplama araçlarını uygulaması dışında bir müdahalesi olmaz (Büyüköztürk, vd., 2008; Creswell, 2005; Gay, vd., 2012). Yordayıcı korelasyon araştırmalarında değeri bilinen değişken yordayıcı değişken, değeri belirlenecek değişkense ölçüt değişkendir (Creswell, 2005; Fraenkel & Wallen, 2006). Güncel çalışmada akademik başarı değişkenlerinin, akademik benlik algısıyla ilişkisi ve onu açıklama gücü belirlenmeye çalışılmış ve farklı başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin akademik benlik algı düzeyleri incelenmiştir.

Creswell (2005, s.338) tarafından korelasyonel araştırmalarda izlenmesi gereken aşamalar takip edilmiştir. Buna göre problem belirlendikten sonra örneklem seçilmiş, veri toplama araçları hazırlanmış, veriler toplanmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Örneklemin belirlenmesinde özellikle seçkisiz yöntem kullanılmasına dikkat edilmiş; analizler sırasında regresyon analizleri gibi gerekli görülen analizlere başvurulmuştur. Buna ek olarak araştırmada okulların başarı düzeyine göre öğrencilerin akademik benlik algısının farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada nedensel karşılaştırma araştırma yöntemlerinde de yararlanılan doğrudan karşılaştırma analizlerinden faydalanılmıştır (Gay, vd., 2012, s.228).

Evren ve Örneklem

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

Çalışmada Türkiye'deli farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algılarına ilişkin çıkarımlar elde edilmesi hedeflendiğinden, bu grubu doğru temsil edebilecek bir örnekleme gidilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla örnekleme belirlenirken önce illerin seçimi gerçekleştirilmiştir. İllerin belirlenmesinde Türkiye'yi bölgelere ve bu bölgelerden illere ayırarak temsil edebilecek şekilde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Şen & Yıldırım, 2021; Gay, vd., 2012). Bu aşamada Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) kullanılmıştır (TÜİK, 2017). İBBS'ye göre Türkiye 1. düzeyde 12 bölgeye ayrılmaktadır. Her bölgeden birer il çok kademeli örnekleme yoluyla seçilmiş ve toplam 12 ilden örneklem oluşturulmuştur. Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin %20'si İstanbul, %8'i Ankara, %7'si Eskişehir, %6'sı Kütahya, %6'sı Kırklareli, %8'i Kahramanmaraş, %7'si Samsun, %11'i Aksaray, %6'sı Trabzon, %4'ü Mardin, %13'ü Malatya, %5'i Erzurum şehrinde öğrenimlerine devam etmektedirler. Türkiye genelini yansıtan 4273 katılımcı, 9. ve 10. sınıf düzeyinde olup tamamı devlet okulu öğrencisidir.

Tablo 1.

Öğrencilerin illere göre dağılımı

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

Çalışmada iller belirlendikten sonra okullar seçilmiştir. Türkiye'deki 12 ilden farklı başarı düzeyindeki toplam 44 okula ulaşılmıştır. Okulların belirlenmesi aşamasında okulların başarı düzeylerine göre gruplanması söz konusudur. Okullar temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) taban puanları ölçütüne göre okulların yüksek, orta veya düşük başarı düzeyinde sınıflanmış ve bu düzeyleri de en iyi şekilde temsil eden okulların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir ölçme değerlendirme uzmanı ile birlikte okulların TEOG taban puanları dikkate alınarak her il için sınıflama yapılmıştır. Her ildeki tüm liselerin TEOG taban puanlarına ulaşılmıştır. Bu puanlar, sıralanarak alt üst grup yöntemiyle en üst %27'lik, en alt %27'lik ve orta grup olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Başol, 2018). 12 ildeki okullar için üst gruptaki okulların TEOG taban puan ortalaması 481.88 (ss.11.53), orta gruptaki okulların TEOG taban puan ortalaması 430.72 (ss.42.14), alt gruptaki okulların TEOG taban puan ortalaması 248.65 (ss.78.17) olarak hesaplanmıştır. Tüm okulların TEOG taban puanı ortalaması ise 375.72 (ss.112.92) puandır. Sınıflama yapıldıktan sonra oluşan üç gruptan, örneklemin tamamı için iki rehber öğretmen ve her il için ayrı ayrı ildeki il Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri ve personeli eşliğinde 44 okul belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması amacıyla, kişisel bilgi formu ve Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ABAÖ-II) kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda öğrencinin okulu, sınıf düzeyi, cinsiyeti, TEOG puanı ve ders notları sorulmuştur.

Ölçek olarak ise Marsh'ın (1990) geliştirdiği Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II kullanılmıştır. Bu versiyon lise öğrencilerine yöneliktir. Ölçek, dokuzu temel akademik alanlar, altısı temel olmayan akademik alanlar ve genel okul boyutu olmak üzere onaltı alt faktörden oluşmaktadır. Güvenirlilik değerleri, alt faktörler için .88'den .94'e kadar değişmektedir ve yüksek düzeydedir (Marsh, 1990). Ölçekte her alt faktörde maddenin yer almasıyla birlikte toplam 128 madde bulunmaktadır. Ölçeğin özgün dili İngilizce'dir. İlk hali altılı likert tipi iken daha sonra sekizli likert şeklinde güncellenmiştir (Marsh, 1992).

Çalışmada kullanılan ölçek yazardan izin alındıktan sonra Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin özgün halinde yer alan faktörler, geliştirildiği ülkedeki lise öğrencilerinin dersleri temel alınarak oluşturulmuştur. Türkiye'de ise bu derslerin tamamı, örneğin ticaret dersi liselerde yer almamaktadır. Yine özgün ölçekte fen bilimleri dersine dayalı olarak oluşturulan faktör, Türkiye'de fizik, kimya, biyoloji dersleri şeklinde branşlara dayalı olarak yürütülmektedir. Bu nedenlerle ölçeğin uyarlanması aşamasında önce açılımlı faktör analizi (AFA), daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sürecinde Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017); Erkuş (2012) ile Şeker ve Gençdoğan'ın (2006) ölçek uyarlama için önerdikleri aşamalar derlenmiştir. Ölçek farklı yabancı dil uzmanları tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevrilen maddeler yabancı dil, edebiyat, psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında çalışan uzmanlar

tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen düzenlemelerle elde edilen ölçek öğrencilere sesli okutulmuş, pilot uygulaması yapılmış ve bu uygulama sonrasında AFA ve DFA ile son halini almıştır.

AFA Türkiye'deki liselerde yer alan derslere ilişkin boyutlar üzerinden gerçekleştirilmiştir ve 72 maddeyi kapsamaktadır. Analiz orta başarı düzeyindeki bir okuldan 203 öğrenci ile yapılmıştır. Bu tür çalışmalarda örneklemin 200'den az olmaması gerekmektedir (Güngör, 2016). Maddelerin basıklık değerleri dört madde dışında -1 ile +1 arasındadır. İlgili dört madde olan 37., 47., 50. ve 68. Maddelerinde ise çarpıklık -1 ile +1, basıklık ise -1 ile +2 arasında olup veriler normal bir dağılım göstermektedir (Huck, 2008). 72 maddenin iç tutarlık katsayısı .92 olarak anlamlı ($p=0.01$) ve yüksek derecede güvenilir çıkmıştır (Tabachnick & Fidell, 2001). Araştırmada KMO örneklem yeterliği değeri 0.845 olup, Bartlett Küresellik testi sonuçları anlamlı bulunmuştur (Ki-kare değeri= 9584.17; $p<0.01$). AFA yapılırken temel bileşenler analiziyle varimaks döndürme yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analiziyle tek veri setindeki değişkenlerin hangilerinin daha bağımsız tutarlı alt kümeler oluşturduğu belirlenebilir. Varimaks döndürme yöntemiyle ise her faktör için en yüksek varyans hesaplanabilir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu analizlerle binişik yüklü olan ya da kabul edilebilir değere sahip olmayan maddeler belirlenmiş ve 12 madde çıkarılmıştır. Analiz sonucunda, her alt faktörde 7 madde bulunan 8 faktörlü toplam 56 madde ile ölçek şekillenmiştir.

AFA sonrasında 12 ildeki farklı başarı düzeyindeki okullardan 204 öğrenci ile DFA gerçekleştirilmiştir. Çalışılan veri setinde bütün maddelerin çarpıklık değerleri -1 ile +1, basıklık değerleri -1 ile +2 arasında çıkmış ve veriler normal dağılmıştır. DFA, 200 katılımcıya duyarlı bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Benzer şekilde De Winter ve arkadaşları (2009) analizin en az 200 kişiyle yapılabileceğini, Jackson (2001) analizin 200-400 kişi arasındaki katılımcıyla yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmaya dahil edilen 204 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğünün (KMO= 0.92, KMO>0.70) yeterli olduğu görülmüştür (Özdamar, 2004). Yapılan DFA ile Marsh'ın modeline ve daha önce yapılan AFA'ya dayalı olarak her faktörde 7 madde olmak üzere 8 faktörlü toplam 56 maddelik bir ölçek ortaya konmuştur. 56 maddenin iç tutarlık katsayısı .95 olarak anlamlı ($p=0.01$) ve yüksek düzeyde bulunmuştur (Özdamar, 2004). DFA ile elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2=1.92$, χ^2 'ye ait $p=0.28$, $\chi^2/sd=1.92$; CFI=0.92; RMSEA=0.06) kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde çıkmış olup; Tablo 2'de detaylı olarak görülebilir (Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2001).

Tablo 2.

DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksleri	Değer	Uyum Durumu	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Kaynak
χ^2	$p=0.28$ >0.05	-	-	-	Tabachnick & Fidell, 2001.
χ^2/sd	1.92	Mükemmel Uyum	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Tabachnick & Fidell, 2001; Kline, 2011.
CFI	0.92	Kabul Edilebilir Uyum	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq .95$	Tabachnick & Fidell, 2001.
RMSEA	0.06	Kabul Edilebilir Uyum	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq .08$	Schumacker & Lomax, 1996, Sümer, 2000.
SRMR	0.06	Kabul Edilebilir Uyum	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	Browne & Cudeck, 1993.
TLI	0.91	Kabul Edilebilir Uyum	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.45 \leq TLI \leq .95$	Tabachnick & Fidell, 2001.

Ölçeğin boyutları incelendiğinde Matematik benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %7, iç tutarlılığı .76; Fizik benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %10, iç tutarlılığı .80; Kimya benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %6, iç tutarlılığı .74; Biyoloji benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %6, iç tutarlılığı .71 Türk dili ve edebiyatı benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %10, iç tutarlılığı .80; Tarih benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %8, iç tutarlılığı .77; Coğrafya benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %9, iç tutarlılığı .79; Yabancı dil benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %11, iç tutarlılığı .82; olarak hesaplanmıştır. Akademik benlik algısına uzanan regresyon yollarında beta değerlerinin Türk dili ve edebiyatı benlik algısı için .51, tarih benlik algısı için .53, coğrafya benlik algısı için .54, yabancı dil benlik algısı için .53, fizik benlik algısı için .58, kimya benlik algısı için .59, matematik benlik algısı için .58, biyoloji benlik algısı içinse .61 olduğu görülmüştür.

Çalışmadaki boyutların toplamından genel akademik benlik algısı elde edilmektedir. Araştırmada faktör yükleri ve alt faktörlerin toplanabilirliği Tukey toplanabilirlik testi ile değerlendirilmiştir. Bu teste göre ölçeğin toplanarak bir ölçek toplam puanı elde edilmesi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır ($p=0.13$, $p>0.05$). Elde edilen 8 boyut toplam varyansın yaklaşık %67'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyansın bu tip çalışmalarda %50 ve üzerinde olması beklenir (Costello & Osborne, 2005). Yapılan analizlerle ölçeğin güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan uygulama izninin ardından bahar dönemi nisan ayında yüzyüze toplanmıştır. Öğrenciler kendi sınıflarında ölçek maddelerini doldurmuşlardır. Verilerin toplanması sırasında, araştırmacı sınıfları tek tek dolaşarak öğrencilere yönergeyi açıklamıştır. Bazı okullarda yöneticiler ve rehber öğretmenler verilerin toplanmasına eşlik etmişlerdir. Bazı okullarda ise rehber öğretmenler araştırmacı ile ölçeğin amacı ve uygulanmasına ilişkin görüşükten sonra, rehberlik derslerinde doğrudan kendileri uygulamıştır. Sınav, yarışma ve konferans gibi çeşitli etkinliklerin olduğu günlerle verilerin toplanma zamanının çakışmamasına özen gösterilmiştir. Okulların TEOG taban puanlarına MEB'in bilişim sistemlerinden ulaşılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler çözümlenmeden önce kayıp veri ve uç değer olmadığı belirlenmiş; ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin yakınlığı ile basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında olup normallik uyumu görülmektedir (Huck, 2000). Güvenirliği belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı ile tüm maddeler arasındaki iç tutarlılığa bakılmıştır. 56 maddenin iç tutarlık katsayısı .95 olarak anlamlı ($p=0.01$) bulunmuştur (Özdamar, 2004).

Veriler, çözümlenirken SPSS programının 24. ve Lisrel programının 8.8. sürümleri kullanılmıştır. İlk araştırma sorusunda, Manova analizinin şartları sağlanmadığı için tek yönlü Anova analiziyle okulun başarı düzeyinin akademik benlik algısına ve alt boyutlarına etkisi incelenmiştir. Birden fazla Anova yapıldığı için Bonferoni uyarlaması ile anlamlılık değeri, 0.0055'e çekilmiştir. Analiz sonucunda farkın kaynağını belirlemek için varyans eşdeğliği sağlandığında Sidak testi (McClave & Sincich, 2003), varyans eşdeğliği sağlanmadığında ise Tamhane's T2 kullanılmıştır (Akbulut, 2010).

İkinci araştırma sorusuyla yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden ve yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecekken diğer okullara gitmiş öğrencilerin benlik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır. Bonferoni uyarlaması ile alfa değeri 0.05 yerine 0.005'e çekilmiştir.

Üçüncü araştırma sorusunda tüm öğrenciler için son araştırma sorusunda ise yalnızca yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencileri için akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını ne kadar yordadığı cevaplanmaya çalışılmıştır. Çalışmada bireysel TEOG puanı, bireysel not ortalaması, okulun ortalama TEOG puanı ve okulun not ortalaması olmak üzere akademik başarı değişkenleriyle genel akademik benlik algısı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Raudenbush ve Bryk (2002, s.69) hiyerarşik regresyon analizinin özellikle eğitim ortamlarında iç içe geçmiş değişkenlerle yapılan çalışmalarda kullanılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu analizde bireysel başarının etkisi yakından görülmek istenmiştir. Bu amaçla bireysel TEOG puanı ve bireysel not ortalaması değişkenleri hiyerarşik regresyon analizine ilk sırada dahil edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi basit bir kovaryans probleminin regresyon formatındaki analizidir. Araştırmacı önemli gördüğü değişkenleri ilk önce veya en son modele ekleyerek bu değişkenlerin bağımlı

değişkeni ne kadar iyi açıkladığını belirlemeye çalışır (Tabachnick & Fidell, 2015 s.138). Böylece hangi değişkenlerin diğerlerinin üzerinde bağımlı değişkeni açıkladığı daha iyi görülebilir (Huck, 2008, s.424). Hiyerarşik regresyon analizinde kuramsal bir temele dayanarak değişkenler analize sokulur. BBKGE hipotezinin test edildiği bu çalışmada önce bireysel başarıyla ilgili değişkenler analize atılmıştır. Daha sonra okulla ilgili başarı değişkenleri analize dahil edilerek iki seviyeli hiyerarşik modelleme ile modeller incelenmiştir (Raudenbush & Bryk, 2002).

Regresyon analizlerinin tamamında Pallant (2001) tarafından önerilen varsayımlar sağlanmıştır. Buna göre hem açıklayan hem açıklanan değişkenler süreklidir. Örneklem büyüklüğü yeterli bulunmuş her açıklayan değişken için en az 40 kişi koşulu sağlanmıştır. Normal dağılım elde edilmiş, basıklık ve çarpıklık değerleri 1 ile +1 arasında bulunmuştur. Tolerans istatistik değerleri 0.2'nin üzerinde, Varyans Enflasyon Faktör (VIF) değerleri 10'un altında çıkmıştır. Böylece çoklu doğrusallık sorunu yaşanmamıştır. Ayrıca Cook uzaklığıyla bakılan uç değerlerin tamamı 1'den düşük çıkmıştır. Ayrıca Durbin-Watson testlerinde 1-3 arasında çıkan 1.73 değeri hataların bağımsız olması şartı elde edildiğini göstermiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 31.01.2018 tarihinde 6691 protokol numaralı belge alınmış, ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 19.02.2018 tarihinde 81576613/605.01/3527556 sayılı araştırma izin belgesi alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle akademik başarı değişkenlerinin betimsel değerleri incelenmiştir. Bu değişkenler öğrencilerin bireysel TEOG puanları ve bireysel not ortalamaları ile okulların ortalama TEOG puanları ve okulların genel not ortalamalarıdır. Her başarı düzeyindeki okul için başarı değişkenlerinin betimsel değerleri Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3.

Okulların başarı düzeyine göre akademik değişkenlerin betimsel değerleri

Okulun Başarı Düzeyi	Akademik Değişkenler	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss
Yüksek	Bireysel TEOG Puanı	994	441.00	500.00	485.11	10.73
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		418.23	498.60	485.05	9.58
	Bireysel Not Ortalaması		2.87	5.00	4.76	.36
	Okulun Genel Not Ortalaması		3.04	4.96	4.76	.22
Orta	Bireysel TEOG Puanı	1709	239.00	494.00	440.03	35.59
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		356.64	467.96	440.06	31.44
	Bireysel Not Ortalaması		1.00	5.00	3.93	.73
	Okulun Genel Not Ortalaması		2.86	4.87	3.93	.48
Düşük	Bireysel TEOG Puanı	1570	109.00	447.00	310.54	60.78
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		226.53	385.41	310.55	45.15
	Bireysel Not Ortalaması		1.00	5.00	2.95	.928
	Okulun Genel Not Ortalaması		1.96	3.90	2.94	.476

Tablo 3'te görüldüğü gibi yüksek başarı düzeyindeki okullara en yüksek puan olan tavan puan puanla (500.00) ve en düşük 441 bireysel TEOG puanıyla; orta başarı düzeyindeki okullara en yüksek 494 en düşük 467.96 bireysel TEOG puanıyla, düşük başarı düzeyindeki okullara ise en yüksek 447, en düşük 385.41 bireysel TEOG puanıyla girilmiştir. Yüksek başarı düzeyindeki okulların en düşük TEOG ortalaması 418.23, en yüksek 498.60; orta başarı düzeyindeki okulların en düşük TEOG ortalaması 239.00, en yüksek 467.96; düşük başarı düzeyindeki okulların en düşük TEOG ortalaması 109.00, en yüksek

385.41'dir. Not ortalamalarına bakıldığında ise bireysel not ortalamaları yüksek başarı düzeyindeki okullarda en fazla 5.00 en düşük 2.87 iken, orta ve düşük başarı düzeyindeki okullarda en fazla 5.00 en düşük 1.00'dir. Okulun genel not ortalaması yüksek başarı düzeyindeki okullarda en fazla 4.96, en düşük 3.04, orta başarı düzeyindeki okullarda en fazla 4.87, en düşük 2.86 ve düşük başarı düzeyindeki okullarda en fazla 3.90, en düşük 1.96'dır.

Okulun Başarı Düzeyinin Akademik Benlik Algısına Etkisi

Çalışmaya katılan öğrenciler yüksek, orta ve düşük başarı düzeyindeki okullara devam etmektedir. Genel akademik benlik algısının ve alt boyutlarının okulun başarı düzeyiyle ilişkili olup olmadığı tek yönlü Anovayla incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Akademik benlik algısının okulun başarı düzeyiyle ilişkisi

Ölçek ve Alt Boyutları	Okulun Başarı Düzeyi	n	X	s.s	F	p	η^2	Fark
Genel Akademik Benlik Algısı	Yüksek	994	5.74	0.96	256.84	0.001	0.107	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.15	0.99				
	Düşük	1570	4.81	1.07				
Türk Dili ve Edebiyatı Benlik Algısı	Yüksek	994	5.86	1.43	73.70	0.001	0.033	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.47	1.56				
	Düşük	1570	5.10	1.65				
Tarih Benlik Algısı	Yüksek	994	5.89	1.58	88.23	0.001	0.040	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.33	1.72				
	Düşük	1570	4.97	1.77				
Coğrafya Benlik Algısı	Yüksek	994	5.53	1.38	75.27	0.001	0.034	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.18	1.36				
	Düşük	1570	4.86	1.32				
Yabancı Dil Benlik Algısı	Yüksek	994	5.70	1.91	45.76	0.001	0.021	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.12	2.02				
	Düşük	1570	4.98	1.84				
Fizik Benlik Algısı	Yüksek	994	5.34	1.72	125.10	0.001	0.055	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	4.57	1.75				
	Düşük	1570	4.22	1.77				
Kimya Benlik Algısı	Yüksek	994	5.91	1.45	170.47	0.001	0.076	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.26	1.58				
	Düşük	1570	4.73	1.66				
Biyoloji Benlik Algısı	Yüksek	994	5.82	1.57	79.50	0.001	0.036	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.23	1.64				
	Düşük	1570	4.99	1.70				
Matematik Benlik Algısı	Yüksek	994	5.85	1.59	132.56	0.001	0.038	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	1709	5.05	1.84				
	Düşük	1570	4.62	2.04				

Tablo 4'te görüldüğü gibi okulların başarı düzeyleri genel akademik benlik algısı ve alt boyutları üzerinde fark yaratmaktadır. İzleme testi sonuçlarına göre tüm boyutlarda yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencilerinin orta ve düşük, orta başarı düzeyindeki okul öğrencilerininse düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Matematik (F= 132.56 p<0.005; η^2 = .038), biyoloji (F= 79.50 p<0.005; η^2 = .036), fizik (F= 125.10 p<0.005; η^2 = .055), Türk dili

ve edebiyatı (F= 73.70 p<0.005; $\eta^2 = .033$), yabancı dil (F= 45.76 p<0.005; $\eta^2 = .021$), coğrafya (F= 75.27 p<0.005; $\eta^2 = .034$) ve tarih (F= 88.23 p<0.005; $\eta^2 = .040$) boyutlarında elde edilen etki büyüklükleri 0.01 ile 0.06 arasında olup küçük etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir. Genel akademik benlik algısı (F= 256.84 p<0.005; $\eta^2 = .107$) ve kimya (F= 170.47 p<0.005; $\eta^2 = .076$) boyutundaki etki büyüklükleri ise 0.06 ile 0.14 arasında olup orta büyüklüktedir (Cohen, 1988; Huck, 2008).

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

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

Okulların TEOG ortalama puanları Tablo 3'den hatırlanacağı gibi düşük başarı düzeyindeki okullarda 310.54, orta başarı düzeyindeki okullarda 440.03, yüksek başarı düzeyindeki okullarda 485.11'dir. Yine Tablo 3'de görüldüğü gibi yüksek başarı düzeyindeki okulların en düşük giriş puanı 441'dir. Bu puanın üzerinde puan alıp diğer iki düzeydeki okullara giden öğrenciler belirlenmiştir. Bu grup ile yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin lise giriş puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. TEOG puanlarına göre sınıflanan gruplar arasında hali hazırda anlamlı bir fark varsa onları karşılaştırmak hatalı yorumlara yol açabilir. Bu t testi söz konusu farkın olup olmadığını anlamak için yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.

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

Grup	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Yüksek	994	441	500	485.11	10.73				
Diğer	1082	441	494	461.28	10.95				
						2074	50.03	0.00	0.74
Toplam	2076								

Yüksek =Yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler

Diğer =441 ve üzerinde puan alıp orta ve düşük başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler

Tablo 5'te görüldüğü gibi yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin ortalama TEOG puanı, diğer okullara giden öğrencilerin ortalama TEOG puanından yüksektir (t=50.03; p=0.00; d=0.74). Elde edilen etki değeri büyüktür (Cohen, 1988). Bu iki grubun ortalama TEOG puanları arasındaki farkın anlamlı çıkması, akademik benlik algılarının karşılaştırılmasında sonuçları etkileyebilir. Bu nedenle veri setinde yüksek başarı düzeyindeki okullardan ve en az 441 puan alıp diğer okullara giden öğrenci gruplarından yansız olarak 220'şer kişi atanmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler de 441 ve üzerinde lise sınav giriş puanı almıştır. Bu gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek için de TEOG puanları arasında anlamlı fark olmamalıdır, bu nedenle iki gruptan yansız olarak birer karşılaştırma grubu seçilmiştir. Seçilen 220'şer kişilik grupların ortalama TEOG puanlarının t testiyle karşılaştırma sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

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

Grup	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yüksek	220	441	481	477.95	1,98			
Diğer	220	441	481	476.43	1,93			
						438	8.15	0.83
Toplam	440							

Yüksek =Yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler

Diğer =441 ve üzerinde puan alıp orta ve düşük başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler

Tablo 6’da verilen analiz sonuçları yansız olarak atanan iki grubun TEOG puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir ($t=8.15$; $p=0.83$). Bu sonuç, 220’şer kişiden oluşan iki yansız atanmış grubun akademik benlik algılarının karşılaştırılabileceğini göstermektedir.

Tablo 7’de görüldüğü genel akademik benlik algısı ve akademik benlik algısının tarih, kimya ve biyoloji boyutları yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklıdır ($p<0.005$). Türk dili ve edebiyatı, coğrafya, yabancı dil, matematik ve fizik boyutları arasında anlamlı fark olmamakla birlikte tamamının ortalaması yüksek başarı düzeyindeki okulların lehine yüksektir.

Tablo 7.

Okulun başarı düzeyine göre akademik benlik algısının karşılaştırılması

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Türk dili ve edebiyatı	Yüksek	220	5.86	1.46	438	2.29	.022	-
	Diğer	220	5.53	1.56	438			
Tarih	Yüksek	220	5.93	1.56	438	3.87	.000	.037
	Diğer	220	5.34	1.62	438			
Coğrafya	Yüksek	220	5.48	1.43	438	0.43	.662	-
	Diğer	220	5.44	1.33	438			
Yabancı dil	Yüksek	220	5.60	2.08	438	0.04	.997	-
	Diğer	220	5.60	1.95	438			
Matematik	Yüksek	220	5.34	1.92	438	0.49	.619	-
	Diğer	220	5.33	1.70	438			
Fizik	Yüksek	220	5.06	1.88	438	1.46	.143	-
	Diğer	220	4.81	1.76	438			
Kimya	Yüksek	220	5.94	1.53	438	4.44	.000	.042
	Diğer	220	5.28	1.59	438			
Biyoloji	Yüksek	220	5.82	1.52	438	5.15	.000	.049
	Diğer	220	5.06	1.57	438			
Genel	Yüksek	220	5.63	1.00	438	3.32	.001	.033
	Diğer	220	5.32	.93				
	Toplam	440						

Akademik Başarı Değişkenlerinin Akademik Benlik Algısını Yordama Gücü

Çalışmada akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını ne kadar açıkladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değişkenlerden bireysel başarının değişkenlerinin modeldeki yordama gücünü daha iyi belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8.

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

Model	Açıklanan Değişken	Açıklayan Değişkenler	t	p
1	Akademik Benlik Algısı	Bireysel Teog puanı	-12.86	0.00
		Bireysel not ortalaması	42.74	0.00
	Düzeltilmiş R²=0.39 (p=0.00)			
F_{model}=F=1411.85 (p=0.001)				
Model	Açıklanan Değişken	Açıklayan Değişkenler	t	p
2	Akademik Benlik Algısı	<i>Bireysel Teog puanı*</i>	0.14	0.88
		Okulun ortalama Teog puanı	-3.77	0.01
		Okulun genel not ortalaması	-4.29	0.01
		<i>Bireysel not ortalaması*</i>	39.12	0.01
Düzeltilmiş R²=0.40, ΔR² =0.1 (p=0.00)				
F_{model}=400.3 (p=0.001)				

* Kontrol edilen bireysel başarı değişkenleri

Model 1’de analize öncelikle bireysel not ortalaması ve bireysel TEOG puanı değişkenleri atılmıştır. Elde edilen model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1411.85$; $p=0.001$). Bu modelde öğrencilerin akademik benlik algısı ile bireysel başarı arasında orta düzeyde ilişki (Chin, 1998) olduğu bulunmuştur ($R^2=0.39$; $p=0.001$).

Model 1’deki bireysel başarı değişkenleri sabit tutularak, okulun genel not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanı değişkenleri analize eklenmiştir. Elde edilen Model 2’de bireysel TEOG puanının katsayısı anlamlı olmadığı için yer almamıştır ($t_{\text{bireysel not}}=0.14$; $p=0.88$). Diğer üç değişkenin yer aldığı Model 2’de R^2 ölçümü 0.40 olup ve Model 1’e göre 0.1 artış göstermiştir ($\Delta R^2 =0.1$; $p=0.00$). Modeller arasındaki R^2 değişim düzeyinin anlamlı olması ($p=0.00$) ve bağımsız değişkenlerin katsayılarındaki değişimler, bireysel not ortalamasının akademik benlik algısını açıklayan önemli bir değişken olduğunu, okul başarı değişkenlerinin de düşük de olsa katkı sağladığını göstermiştir.

Model 1’de okulun bireysel not ortalaması akademik benlik algısına pozitif, bireysel TEOG puanı ise negatif yönde etki etmektedir. Model 2’de ise okulun genel not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanı akademik benlik algısına negatif yönde ve daha düşük bir düzeyde etki ederken, bireysel not ortalaması yine pozitif yönde ve en fazla katkıyı sağlamıştır.

Başarı Düzeyi Yüksek Okullarda Akademik Başarı Değişkenlerinin Akademik Benlik Algısını Yordama Gücü

Yüksek başarı düzeyindeki okullar için akademik başarı değişkenlerinin yordayan, akademik benlik algısının yordanan değişken olarak alındığı ve bireysel başarının kontrol edildiği hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizde okulun TEOG ortalama puanı ile okulun genel not ortalaması açıklayan değişkenler, bireysel not ortalaması ile bireysel TEOG puanı katkıları ikinci sırada dahil edilen edilen açıklayıcı değişkenler, akademik benlik algısı açıklanan değişken olarak alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9.

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

Model	Açıklanan Değişken	Açıklayan Değişkenler	t	p
1	Akademik Benlik Algısı	Bireysel Teog puanı	-0.54	0.58
		Bireysel not ortalaması	11.93	0.00
		Düzeltilmiş $R^2=0.15$ ($p=0.001$)		
		$F_{\text{model}}=F=735.96$ ($p=0.001$)		
Model	Açıklanan Değişken	Açıklayan Değişkenler	t	p
2	Akademik Benlik Algısı	<i>Bireysel Teog puanı*</i>	0.13	0.88
		Okulun ortalama Teog puanı	2.16	0.03
		Okulun genel not ortalaması	-4.22	0.00
		<i>Bireysel not ortalaması *</i>	12.64	0.00
Düzeltilmiş $R^2=0.16$, $\Delta R^2 =0.1$ ($p=0.00$)				
$F_{\text{model}}=50.03$ ($p=0.00$)				

**Kontrol edilen bireysel başarı değişkenleri*

Yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrenciler için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde önce bireysel not ortalaması ve bireysel TEOG puanı değişkenleri analize atılmıştır. Elde edilen Model 1 istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=735.96$; $p=0.001$) ancak modelde bireysel TEOG puanı yer almamıştır ($t_{\text{bireysel not}}=0.13$; $p=0.88$). Modelde düşük düzeyde (Chin, 1998) ilişki vardır ($R^2=0.15$; $p=0.001$).

Bireysel başarı değişkenlerinin kontrol edilip, okulun genel not ortalamasının ve okulun ortalama TEOG puanının sonradan eklenmesiyle elde edilen Model 2’ye sadece bireysel TEOG puanı dâhil olmamıştır ($t_{\text{bireysel not}}=-0.54$; $p=0.58$).

Diğer üç değişkenle elde edilen Model 2’de R^2 değeri 0.16 olarak belirlenmiştir. Bu değer Model 1’e göre 0.1 artış göstermiştir ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($\Delta R^2=0.1$; $p=0.001$). Model 1 ve Model 2 arasındaki R^2 değişim düzeyinin anlamlı olsa da gözlenen değişim çok küçüktür ve akademik başarıyı yordayan en önemli değişken hala bireysel not ortalamasıdır.

Model 2’de okulun genel not ortalaması akademik benlik algısına pozitif yönde, okulun ortalama TEOG puanı ise negatif yönde etki etmektedir. Bireysel not ortalaması ise pozitif yönde katkı sağlamaktadır.

TARTIŞMA

Bu bölümde her araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar ve bu sonuçların BBKGE hipotezi bağlamında tartışması yer almaktadır. İlk araştırma sorusuna bakıldığında, okulun başarı düzeyinin akademik benlik algısının tüm boyutlarında etki yarattığı bulunmuştur. Bu etkiye göre başarı düzeyi yüksek gruplardaki öğrencilerin akademik benlik algıları daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç alan yazında yetenekli öğrencileri gruplanmasının ve seçkin okulların akademik benlik algılarına olumlu etkileri olduğunu belirten çalışmalarla (Kulik & Kulik, 1982, 1992; Rinn & Boazman, 2014; Rogers, 2002) benzerlikler göstermektedir. Çalışmada yüksek başarı düzeyindeki okulların lehine elde edilen bu sonuç, BBKGE hipoteziyle farklılık göstermektedir. Ancak sonuç her ne kadar seçkin gruplamaların olumlu etkilerine değinen araştırmalarla benzerse de bu etki öğrencilerin bireysel başarılarından da kaynaklanıyor olabilir. Yani yüksek başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin bireysel başarıları yüksek olduğu için de akademik benlik algıları yükseliyor olabilir. Yetenekli bir öğrenci başarı düzeyi ne olursa olsun farklı gruplar içerisinde de yüksek akademik benlik algısına sahipse, bunun kaynağı kendi başarısıdır çıkarımı yapılabilir. Çalışmadaki yetenek düzeyi eşit olarak alınan grupların karşılaştırma analizleri ve regresyon analizleri ile bu sorunun cevapları tamamlanmaya çalışılmıştır.

Yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecekken, diğer başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin akademik benlik algıları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar eşit yetenek düzeyindeki öğrencilerin yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik benlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışmada tüm boyutlardaki ortalamalar yüksek başarı düzeyindeki okulların öğrencilerinin lehine yüksektir. Ancak söz konusu farklar beş boyutta anlamlı düzeydedir. Bu boyutlar genel akademik benlik algısı ile tarih, kimya ve biyoloji boyutlarıdır. Ayrıca hiçbir boyutta orta ve düşük başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin akademik benlik algısı daha yüksek çıkmamıştır. Bu sonuca göre BBKGE destek bulmamıştır. Yani büyük havuzlardaki büyük balıklar olan öğrencilerin akademik benlik algıları her boyutta küçük havuzlardaki öğrencilerin akademik benlik algılarından daha yüksektir. Alanyazında bu sonuca paralel sonuçlara ulaşan araştırmalar (Mulkey vd., 2005; Rinn & Boazman, 2014) mevcuttur. Mulkey ve diğerleri (2005), matematik başarı düzeyine göre gruplanan ve gruplanmayan öğrencilerin matematik benlik algılarını incelemişlerdir. Gruplama yapılan ve başarı düzeyi yüksek gruplardaki öğrencilerin hem matematik başarısı hem de bu alandaki benlik algıları artmıştır. Onur sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları, daha yüksek bulunmuştur. Rinn ve Boazman (2014), onur sınıflarına ve karma sınıflara giden üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarını incelemişlerdir. Onur sınıfı öğrencilerinin akademik benlik algısı, karma sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, alanyazından BBKGE’yi destekleyen Marsh ve arkadaşlarının (1995), Preckel ve arkadaşlarının (2008) araştırma bulgularından farklılaşmaktadır. Marsh ve arkadaşları (1995), homojen gruplar içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının zamanla düştüğünü bulmuşlardır. Söz konusu çalışmada özel sınıflardaki 20 üstün yetenekli öğrenci ile karma sınıflardaki 80 öğrenci karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin homojen ve heterojen grupları, bu çalışmadaki gibi okulları değil sınıfları olmuştur. Az mevcutlu sınıf ortamında rekabet daha çok hissedilmiş olabilir. Öğrenciler heterojen bir okuldaki homojen bir sınıfta bu sınıfın üyesi olmanın baskısını daha çok hissediyor olabilirler. Ayrıca Festinger’in Sosyal Kıyaslama Kuramı’na göre bireyler benlik algılarını kendilerini başkalarıyla kıyaslayarak gerçekleştirirler ve bu kıyaslamalarda özellikle fiziksel gerçeklikle karşılaştıkları kişilerle yaparlar (Festinger, 1954). Bu kurama paralel şekilde öğrenciler daha yakından tanıdıkları sınıf arkadaşlarıyla yaptıkları karşılaştırmalardan daha çok etkileniyor olabilirler. Preckel ve arkadaşları (2008), karma sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarını, homojen ve tam zamanlı gruplarda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarıyla karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucu karma sınıflardaki öğrencilerin lehine çıkmıştır. Bulunan fark yine homojen ve heterojen okullar arasında değil, homojen ve heterojen sınıflar arasında olmuştur.

Çalışmada gerçekleştirilen regresyon analizleri de BBKGE hipotezinin desteklenip desteklenmediğiyle ilgili fikirler vermiştir. Tüm örneklem için gerçekleştirilen regresyon analizlerine göre, tüm başarı düzeyindeki okullarda BBKGE destek bulmuştur. Bireysel TEOG puanı, öğrencilerin akademik benlik algısını açıklayan ilk modelde yer alırken, okul değişkenlerinin dahil olduğu ikinci modelde yer almamıştır. Bireysel not ortalaması, akademik benlik algısını çok yüksek düzeyde ve pozitif açıklayan değişken olarak bulunmuştur. Okulun ortalama TEOG puanı ve not ortalaması akademik benlik algısıyla negatif ilişkilidir ve onu düşük düzeyde açıklamaktadır. Bu sonuç Marsh'ın (1987) hipotezini desteklemektedir. Ancak elde edilen modellerde aslında bireysel not ortalamasının akademik benlik algısıyla ilişkili en güçlü değişken olduğu sonucu çok önemlidir ve gözden kaçırılmamalıdır. Çalışmada bireysel başarının bireyin benlik algısını en çok etkileyen değişken olması Sedikides ve Skowronski'nin (1995, s.245) çalışmalarıyla paralellik taşımaktadır. Araştırmacılara göre kişinin kendine ilişkin algılarında kendini tanıma kaynakları, sosyal tanıma kaynaklarından daha önemlidir. Yazarlara göre kişi kendini başkalarıyla kıyaslayarak, başkalarının görüşlerini dikkate alarak veya kendini içsel olarak kendine yansıtarak kendisiyle ilgili algılarını şekillendirebilir. Bunlardan en etkili olanı içsel süreçlerle ilgili olan kendi kendine yansıtma'dır. Çünkü bireyin kendisiyle ilgili algılarının oluşmasından iç kaynaklar, dış kaynaklardan daha etkilidir. Rosenberg (1979) bu konuda bireyin kendini değerlendirirken hiçbir kaynağın kendisinden daha önemli olmayacağını öne sürmüştür. Bu süreçte birey kendisini dışardan biri gözlemler ve gözlemlerine kendisi anlam yükler (Wicklund & Brehm, 2004). Örneğin kişinin geçmiş kendi geçmiş başarıları, akademik benlik algısının yüksek olmasında, kendisini başkalarıyla kıyaslamasından daha fazla rol oynamaktadır. Bu çalışmada da bireysel başarısı yüksek olan öğrenciler, kendi potansiyelinin, yeteneklerinin farkında olabilirler ve bu nedenle akademik benlik algıları olumlu etkileniyor olabilir.

Alanyazında akademik benlik algısına ilişkin yapılmış çalışmalardan okulun ortalama başarı düzeyinin akademik benlik algısını negatif, bireysel başarının ise pozitif katkı sağladığını belirten çalışmalar (Bachman & O'Malley, 1986; Gibbons, vd., 1994; Kosir vd., 2016; Marsh & Hau, 2003; Marsh & Parker, 1984) bulunmaktadır. Sıralanan çalışmaların bulguları bu çalışmada tüm örneklem için elde edilen bulgularla paraleldir. Bu çalışmalardan özellikle BBKGE hipotezinin ortaya konduğu çalışma olan Marsh ve Parker'ın (1984) çalışmasıyla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılarak incelenebilir.

Marsh ve Parker (1984) yüksek başarı ve sosyoekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin akademik benlik algısını, düşük başarı ve sosyoekonomik düzeydeki okul öğrencilerinkinden daha düşük bulmuşlardır. Okul değişkenlerinin oluşturduğu bu negatif etki, bireysel başarı ve bireysel sosyoekonomik düzey kontrol edildiğinde artış göstermektedir. Güncel çalışma, Marsh ve Parker'ın (1984) BBKGE hipotezine öncülük ettikleri çalışma sonuçlarına benzerlik gösterse de detaylara bakıldığında gruptan ziyade öğrencinin bireysel not ortalamasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bir öğrencinin akademik benlik algısını, kendi bireysel başarı düzeyi, içinde bulunduğu grup türünden daha fazla açıklamaktadır. Çalışmanın Türkiye'de gerçekleştirilmesi de bu sonucu etkilemiş olabilir. Türkiye'deki lise giriş sistemi, seçkin bir liseye girmek için bireysel başarıyı zorunlu kılıyor denebilir. Merkezi sınavlardan yüksek puanlar almak, ders notlarını yüksek tutmak bireysel başarıyla ilgilidir. Türk kültüründe aileler genellikle çocuklarının yetişkin olduklarında daha rahat olmaları için iyi bir meslek sahibi olmasını isterler. Seçkin bir lisede eğitim almak bu akademik kariyer sürecinde önemli bir adımdır. Öğrencinin bireysel başarısı, ailesinin de yönlendirdiği rahat yaşam hedefine ulaşması için önemli bir hale geliyor olabilir. Bu çalışma Marsh ve Parker'ın (1984) çalışmasından örneklem açısından da farklılaşmakta ve bu farkın araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Güncel çalışma verileri, 12 ildeki 44 farklı okuldan Marsh ve Parker'ın (1984) çalışma verileri 5 okuldan elde edilmiştir. Güncel çalışmanın temsil gücü daha geniş denebilir. İki çalışma, araştırma katılımcılarının sınıf düzeyleri açısından da farklılaşmaktadır. Güncel çalışma 9. ve 10. sınıf öğrencileriyle, Marsh ve Parker'ın (1984) çalışması 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencileri bireysel başarılarının ve grup faktörü dışında akademik benlik algısını etkileyen diğer faktörlerin daha çok farkında olabilirler. İlkokul öğrencileri ise henüz bir lise öğrencisi kadar deneyim yaşamadıkları için grubun akademik benlik algısı üzerindeki etkilerini daha yoğun yaşayabilirler. Bu farklılık Rosenberg (1979) benlik çalışmalarındaki bakış açısıyla da paraleldir. Rosenberg'e (1979) göre benlik başkalarının kendi hakkında ne düşüncelerini istediği bir görünümdür. Çocuklarda ebeveynler, öğretmenler gibi dışarıdakilerden onay görme eğilimi baskındır ve ego işlevini böyle görür (Freud, 1965). Bu durum ergenlik döneminde bireyin kendi hakkındaki gerçeklerin dışarıdan gelmesi yerine kendinden geleceği inancına doğru kayar. Ergenlik dönemindekiler çocuklara göre kendilerini içsel algılamalarıyla tanımlamaya daha meyillidir (Hatipoğlu, 1996). Benlikle ilgili bu değişim, bu çalışmada da çocukların grup faktöründen daha fazla etkilenmiş olabileceği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Son araştırma sorusunu cevaplamak için BBKGE hipotezi yalnızca başarı düzeyi yüksek olan okullarda test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bireysel TEOG puanı değişkeni modelde yer almamıştır.

Okulun ortalama TEOG puanı akademik benlik algısıyla zayıf güçte ve pozitif yönde; okulun not ortalamayla zayıf güçte ve negatif yönde; bireysel not ortalaması ise orta güçte ilişkilidir ve pozitif yönde ilişkilidir. Başarı düzeyi yüksek olan liselere ilişkin sonuçlarla, tüm okullara ilişkin sonuçlar kısmen benzemektedir. Her iki regresyon modelinde de öğrencilerin bireysel TEOG puanı yer almamış; bireysel not ortalaması ise hep pozitif yönde; okulun not ortalaması düşük güçte ve negatif yönde yer almıştır. Analiz sonuçları okulun ortalama TEOG puanı açısından farklılık göstermiştir. Başarı düzeyi yüksek olan okullarda bu değişken, düşük güçte de olsa pozitif; tüm okullarda ise negatif katkı sağlamıştır. Ayrıca başarı düzeyi yüksek olan okullar için elde edilen modelin açıklama gücü %16, tüm okullar içinse %40'dır. Başarı düzeyi yüksek olan okullar için elde edilen modelin açıklama gücü, bu okullarda akademik benlik algısıyla ilişkili başka değişkenler olduğunu da akla getirmektedir.

Elde edilen sonuçlar, alanyazında homojen gruplamaların akademik benlik algısı üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğunu belirten çalışma sonuçlarıyla (Marsh vd., 2000; Preckel & Brüll, 2010; Rindermann & Heller, 2005; Televantou, vd., 2021) benzerlik göstermiştir. Bu çalışmalardan Rindermann ve Heller'in (2005) çalışmasında da Preckell ve Brüll'ün (2010) çalışmasında da katılımcılar gymnasium adı verilen seçkin okulların öğrencileridir. Bu okullar tıpkı bu çalışmadaki gibi homojen yetenek düzeyinde ve tam zamanlı olmalarıyla dikkat çekmektedir. Marsh ve arkadaşları (2000) da bu çalışmadaki gibi lise düzeyindeki öğrencilerin okullarındaki akademik benlik algılarını incelemişler ve tam zamanlı gruplardan veri elde etmişlerdir. Bir havuzda o havuza ait hissedecek kadar zaman geçirmek gerçek akademik benlik algısının oluşması açısından önemlidir. Bu bağlamda tam zamanlı seçkin gruplarda, bu çalışmadaki gibi hem asimilasyon hem zıtlık etkilerinin görüldüğü dikkat çekmiştir. Televantou ve arkadaşları (2021) ise güncel çalışmadaki gibi okulun ortalama başarı düzeyinin akademik benlik algısına hem negatif hem pozitif katkıları bulmuşlar; ancak elde ettikleri negatif katkının daha büyük olduğunu belirtmişlerdir. Seçkin gruplara ilk girildiğinde asimilasyon veya prestij etkisi yaşanabilir, bir süre sonra zıtlık etkisi yaşanabilir. Öğrenciler bu gruba gerçekten ait hissedecek kadar grupta zaman geçirdiklerinde ise her iki etkiyi birden yaşayabilirler. Çünkü hem başarı ortalaması yüksek bir grupta olmak kıyaslama çitasını yükseltebilir, hem de bu gruba ait olmak akademik benlik algısını olumlu etkileyebilir.

Başarı düzeyi yüksek olan liselerle, tüm liselerin hiyerarşik analiz sonuçları; bireysel TEOG puanının öğrencilerin akademik benlik algısını yordama modellerine dahil olmadığını; bireysel not ortalamasının ise hep pozitif yönde dahil olduğunu göstermiştir. Ancak bu katkı başarı düzeyi yüksek olan liselerde orta güçte; tüm örneklemde yüksek güçtedir. Başarı düzeyi yüksek olan liselerde okulun genel not ortalaması zıtlık etkisine, okulun ortalama TEOG puanının asimilasyon etkisine yol açtığı şeklinde yorumlama yapılabilir. Türkiye'de merkezi bir sınavla liselere giren öğrenciler, okullar arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının bilincinde olabilirler ve bu durum seçkin gruplardaki öğrencilerin akademik benlik algısını yükseltebilir. Her öğrencinin bireysel akademik benlik algısı, içinde bulunduğu grubun not ortalamasının yüksek olmasından olumsuz etkilenebilir. Fakat bu grup seçkin bir grupsa, grubun başarı düzeyi öğrencinin bireysel akademik benlik algısına pozitif bir katkı da yapabilir.

SONUÇ

BBKGE hipotezi eşit yetenek düzeyindeki bireylerin ortalama yetenek düzeyi düşük ortamlarda benlik algılarının daha olumlu etkileyeceğini öne sürmekteydi (Marsh & Parker, 1984). BBKGE hipotezinin Türkiye genelinde farklı başarı düzeyindeki liselerde test edildiği bu çalışmadan elde edilen önemli sonuçlar şöyle sıralanabilir: Araştırmada incelenen akademik başarı değişkenlerinden bireysel not ortalaması her başarı düzeyindeki okulda, öğrencilerin akademik benlik algısını pozitif ve en fazla açıklayan değişkendir. Bireysel TEOG puanı Türkiye'de seçkin bir okula giriş yapmak için çok önemlidir. Ancak çalışmadaki modellerde bireysel TEOG puanının yer almaması, hali hazırda liseye giriş yapmış öğrencilerin akademik benlik algısına katkı sağlamadığını göstermektedir. Okulun not ortalaması yine tüm başarı düzeyindeki okullarda öğrencilerin akademik benlik algısını negatif yordamaktadır. Ancak okulun başarı düzeyini gösteren değişken not ortalaması dışında farklı bir değişken olan TEOG puanı alındığında sonuçlar okulun başarı düzeyine göre değişmiştir. Çünkü okulun ortalama TEOG puanı, tüm örneklemde akademik benlik algısına negatif, yüksek başarı düzeyindeki okullarda ise pozitif katkı sağlamıştır. Böylece çalışmada seçkin liselerde hem zıtlık hem de prestij etkisi aynı anda görülmüştür. Bir diğer önemli sonuç ise elde edilen modellerde yüksek başarı düzeyindeki okullarda elde edilen regresyon modellerinin tüm örnekleme göre açıklayamadığı noktalar bulunmasıdır. Tüm örneklemedeki modellerin açıklama yüzdeleri, seçkin okullara göre daha fazladır. Seçkin liselerdeki öğrencilerin akademik benlik algılarını bu gruplara özgü rekabet, çalışma ortamları, farklılaştırılmış öğretim programı, seçkin öğretmenler gibi pek çok faktör

etkiliyor olabilir. Bu durumda yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencilerinde akademik benlik algısını açıklayan başka değişkenler de olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada akademik başarı değişkenleri not ortalamaları ve TEOG puanları ile sınırlıdır. Bu değişkenler akademik benlik algısıyla doğrudan ilişkili olmakla birlikte, özellikle yüksek başarı düzeyindeki okullarda elde edilen modellerdeki düşük oran, ileriki araştırmalara farklı değişkenlerin de dahil edilmesinin yararlı olacağını düşündürmektedir. Çalışmada yalnızca nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre özellikle yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik benlik algısını etkileyen diğer değişkenleri belirlemek için nitel araştırmalar da yapılması yararlı olacaktır. Böylece nicel ve nitel araştırma bulguları birbirini tamamlayabilir. İleriki araştırmalar için bir başka öneri ise bu çalışmada kullanılan tam zamanlı homojen gruplamalar dışındaki gruplama türlerinde BBKGE hipotezinin incelenmesi olabilir. Örneğin özel yetenekliler için yaz programları veya yarı zamanlı programlarda öğrencilerin akademik benlik algısı farklı etkileniyor olabilir.

Çalışmada tüm öğrencilerin okulun ortalama başarı düzeyinden olumsuz, yüksek başarı düzeyindeki liselerdeki öğrencilerin ise hem olumlu hem olumsuz etkilendikleri bulunmuştur. Yetenekli öğrencilerin yetenek gelişimleri için seçkin eğitsel gruplamadaki eğitsel fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bu grupların birer üyesi olmanın öğrencilerin akademik benlik algılarına da olumlu katkıları vardır. Ancak başarı düzeyi yüksek gruplarda görülebilecek zıtlık etkilerini azaltmak için okullarda öğrencilerin kendilerini tanımlarına, motivasyon kaynaklarını belirlemelerine, kimin hangi koşullardan nasıl etkilendiğinin ortaya konmasına yönelik rehberlik hizmetlerine yer verilmesi yararlı olabilir. Buna ek olarak özellikle seçkin liselerdeki öğrencilere okulun atmosferi, yetenek gelişim süreci gibi konularda bilgi verilmesi fayda sağlayabilir. Öğrenciler olumsuz deneyimler yaşarlarsa onlara yalnız olmadıklarını hissettirecek destekler verilebilir.

TEŞEKKÜR

Çalışmayı bir proje olarak destekleyen Anadolu Üniversitesi BAP Komisyonuna teşekkür ederiz. Ayrıca araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacılara yardımcı olan Millî Eğitim Bakanlığı personeline ve çalışmaya katılan öğrencilere teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Bachman, J. G. & O'malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 35-46.doi: 10.1037/0022-3514.50.1.35
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1996). *Measurement and instrumentation in psychology. Measuring self-concept across the life span: Issues and Instrumentation*. Washington: American Psychological Association.
- Cheng, R. W. Y. & Lam, S. F. (2007). Self-construal and social comparison effects. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 197-211.doi: 10.1348/000709905X72795
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In (Ed G.a.Marcoulides.) *Modern Methods for Business Research*, 295-336. New York: Psychology Press.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical the power analysis for the behaviroal sciences*. (2.baskı). NJ: Erlbaum Associates.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Practical assessment, research & evaluation. *The Journal of Consumer Marketing*, 10(7), 1-9.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. CA: Pearson Education.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çivilidağ, A. & Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 143-156
- Dai, D. Y., Rinn, A. N. & Tan, X. (2013). When the big fish turns small: Effects of participating in

- gifted summer programs on academic self-concepts. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 4-26. doi: 10.1177/1932202X12473425
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17-31.
- De Fraine, B., Van Damme, J. & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132-150. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.005
- Demoulin, D. (1998). Giving kids a good emotional start. *Children and Families*, 17(4), 22-26.
- De Winter, J. C. F., Dodou, D., & P. A. Wieringa (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44, 147-181. doi: 10.1080/00273170902794206
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. R. Montemayor, G. R. Adams and T. P. Gullotta (Ed.), *Advances in adolescent development: An annual book series, Vol. 2. From childhood to adolescence: A transitional period.* içinde (134-155). Sage Publications, Inc.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Yayınevi.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. doi: 10.1177/001872675400700202
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Pearson Education, Inc.
- Gibbons, F. X., Benbow, C. P. & Gerrard, M. (1994). From top dog to bottom half: Social comparison strategies in response to poor performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 638-652. doi: 10.1037/0022-3514.67.4.638
- 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. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104-112.
- Hatipoğlu T. Z. (1996). Ergenlik çağındaki öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri ile algılanan anne davranışları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huck, S. W. (2000). *Reading statistics and research*. 3rd edition. Addison Wesley Longman.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research*. 5th edition. Pearson.
- Jackson, D. L. (2001). Sample size and number of parameter estimates in maximum likelihood confirmatory factor analysis: A Monte Carlo investigation. *Structural Equation Modeling*, 8, 205-223. doi: 10.1207/S15328007SEM0802_3
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. Guilford Press.
- Kosir, K., Horvat, M., Aram, U. & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. doi: 10.1080/13598139.2015.1108186
- Kulik, C. L. C. & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428. doi: 10.3102/00028312019003415
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77. doi: 10.1177/001698629203600204
- Lockwood, P. & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91. doi: 10.1037/0022-3514.73.1.91
- Lüdtke, O., Koller, O., Marsh, H. & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-littlepond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 263-285. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.10.002
- Margas, N., Fontayne, P. & Brunel, P. C. (2006). Influences of classmates' ability level on physical self-evaluations. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 235-247. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.08.008
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149. doi: 10.3102/00028312023001129

- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self- concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-95.doi: 10.1037/0022-0663.79.3.280
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.doi: 10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.doi: 10.1037/0022-0663.84.1.35
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319.doi: 10.3102/00028312032002285
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2003). Big-fish--little-pond effect on academic self- concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-371.doi: 10.1037/0003-066X.58.5.364
- Marsh, H. W., Kong, C. K. & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 337-349.doi: 10.1037/0022-3514.78.2.337
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J., Parker, P. D. & Seaton, M. (2014). Big-fish- little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction*, 33(1), 50-66. doi.:10.1016/j.learninstruc.2014.04.002
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.doi: 10.1037/0022-3514.47.1.213
- McClave, J. T. & Sincich, T. (2003). *Statistics*, Pearson Education.
- Meece, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M. & Goff, S. B. (1982). Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91(2), 324-348. doi: 10.1037/0033-2909.91.2.324
- Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). Data screening. Thousand Oaks (Ed.) Applied Multivariate Research-Design and Interpretation içinde (43-73), Sage Publications, Inc.
- Mulkey, L. M., Catsambis, S., Steelman, L. C. & Crain, R. L. (2005). The long-term effects of ability grouping in mathematics: A national investigation. *Social Psychology of Education*, 8(2), 137-177.doi:10.1007/s11218-005-4014-6
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlarda istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead., PA: Open University Press.
- Pinxten, M., Marsh, H. W., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W. & Van Damme, J. (2014). Enjoying mathematics or feeling competent in mathematics? Reciprocal effects on mathematics achievement and perceived math effort expenditure. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 152-174. doi: 10.1111/bjep.12028
- Preckel, F. & Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 522-531.doi: 10.1016/j.lindif.2009.12.007
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T. & Schleyer, E. J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide: The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 78-96.doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.08.001
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* California: Sage.
- Rindermann, H. & Heller, K. A. (2005). The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self- concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 133-136.doi: 10.1024/1010-0652.19.3.133
- Rinn, A. N. & Boazman, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88-114.doi: 10.14434/v14i4.12770
- Rogers, C. (2002). Teacher expectations: implications for school improvement. C. Desforges R. Fox (Ed.) *Teaching and Learning: The Essential Readings* içinde (152-170), Oxford: Blackwell.
- Rosenberg M, (1979). *Conceiving the self*. NY: Basic Books.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: L. L. Erlbaum Associates.

- Sedikides, C. & Skowronski, J. J. (1995). On the sources of self-knowledge: The perceived primacy of self-reflection. *Journal of Social and Clinical Psychology, 14*(3), 244-270. doi: 10.1521/jscp.1995.14.3.244
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407
- Suls, J., Martin, R. & Wheeler, L. (2002). Social comparison: Why, with whom, and with what effect? *Current Directions in Psychological Science, 11*(5), 159-163. doi:10.1111/1467-8721.00191
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2021) *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabacknick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper.
- Televantou, I., Marsh, H. W., Dicke, T. & Nicolaides, C. (2021). Phantom and big-fish-little-pond-effects on academic self-concept and academic achievement: Evidence from English early primary schools. *Learning and Instruction, 71*(2021), 101399. doi: 10.1016/j.learninstruc.2020.101399
- Tokmak, F., Sak, U. & Akbulut, Y. (2021). Big-fish-little-pond effect on gifted students' academic self-concepts: what if the big fish has adaptable academic self-concepts? *Education and Science, 46* (206), 91-106. doi: 10.15390/EB.2021.9303
- Tracey, D. K., Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2003). Self-concepts of preadolescent students with mild intellectual disabilities: Issues of measurement and educational placement. In H.W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research* (Vol. 1, pp. 203–230). Charlotte: Information Age Publishing.
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiksel Bölge Birimleri (2017). <http://www.planlama.org/index.php/tuerkiyede-boelgesel-kalknmaajanslar/tuerkiyedeki-statistiksel-boelge-birimleri-bb> (Erişim Tarihi:.01/02/2019)
- Watkins, D., Dong, Q. & Xia, Y. (1997). Age and gender differences in the self-esteem of Chinese children. *The Journal of Social Psychology, 137*(3), 374–379. doi:10.1080/00224549709595448
- Wicklund, R. A., & Brehm, J. W. (2004). Internalization of multiple perspectives or dissonance reduction? *Theory & Psychology, 14*(3), 355-371
- Wolff, F., Lüdtke, O., Helm, F. & Möller, J. (2021). Integrating the Big-Fish-Little-Pond Effect, the Basking-in-Reflected-Glory Effect, and the Internal/External Frame of Reference Model Predicting Students' Individual and Collective Academic Self-Concepts. *Contemporary Educational Psychology, 101952*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101952>