

AKADEMİK KENDİNİ ENGELLEME ÖLÇEĞİ'NİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF ACADEMIC SELF-HANDICAPPING SCALE IN UNIVERSITY STUDENTS

Ayşe GÖK USLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
aysegok1993@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-7544-5800

Filiz BİLGE
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
fibilge@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7502-3846

ÖZ

Geliş Tarihi:
10.05.2023

Kabul Tarihi:
21.06.2023

Yayın Tarihi:
30.06.2023

Anahtar Kelimeler
Akademik kendini
engelleme
Üniversite
öğrencileri
Geçerlilik
Güvenirlilik

Keywords
Academic self-
handicapping
University
students
Validity
Reliability

Akademik kendini engelleme, düşük başarı elde edilmesi olası olan durumlardan çeşitli mazeretler öne sürerek kaçınma olarak nitelendirilebilir. Mevcut araştırmada, orijinal olarak ergenler için geliştirilen Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin (AKEÖ) psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencileri için belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 485 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla birinci çalışma grubu (n=417) ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubundan (n=68) toplanan veriler ile test tekrar test güvenilirlik katsayısı ve ölçüt bağıntılı geçerlilik hesaplamaları yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre tüm değerlerin model-veri uyumu için kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar ise hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam korelasyonları, test tekrar test güvenilirliği ve CR değeri ile ortaya koyulmuştur. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı 0,76 olarak saptanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı maddeler arasında 0,60 ile 0,71 arasında değişirken ölçeğin tamamı için hesaplanan katsayı 0,77'dir. CR değeri ise 0,78'dir. Bu noktada ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı tutarlı bir şekilde ölçebildiği söylenebilir. Araştırmada yapılan analizlerle aracın geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır.

ABSTRACT

Academic self-handicapping can be defined as avoiding circumstances where low achievement is likely to occur by coming up with numerous justifications. In this study, it was determined whether the Academic Self-Handicapping Scale (ASHS), which was first created for adolescents, has any psychometric features for use with college students. The study was conducted with 485 participants (358 females and 127 males) studying at a state university. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with the first study group (n=417) to determine the construct validity of the scale. Calculations of the test-retest reliability coefficient and criterion-related validity were done using the information gathered from the second study group (n=68). The CFA findings showed that all values fell within acceptable ranges for model-data fit. The internal consistency coefficient (Cronbach's alpha), item-total correlations, and test-retest reliability all supported the scale's reliability. The Cronbach's alpha coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale was found to be 0.76. The test-retest reliability coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale varied between 0.60 and 0.71 among the items, while the coefficient calculated for the whole scale was 0.77. The CR value is 0.78. At this point, it can be said that the reliability of the scale is at a sufficient level and the items in the scale can consistently measure the construct to be measured. The assessments of the scale's validity and reliability gave proof of those properties.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1295420>

Atf/Cite as: Gök-Uslu, A. ve Bilge, F. (2023). Akademik Kendini Engelleme ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1285-1299.

Giriş

Üniversite eğitimi, öğrenciler için büyük bir değişim ve gelişim süreci olarak nitelendirilebilir. Öğrenciler, üniversite eğitimi sürecinde sosyal beklentiler ve performans baskısı gibi stres etkenlerine maruz kalabilmektedir. Bu süreç, öğrencilere akademik gelişim, kişilerarası ilişkilerin zenginleşmesi (Bae vd., 2022) gibi fırsatları sunmanın yanı sıra alınan sorumluluklarda ve akademik rekabette artışı (De Clercq vd., 2017; Gall vd., 2009) beraberinde getirebilmektedir. Performansın diğerlerinden daha başarılı olmaya bağlı olduğu rekabetçi bir eğitim sürecinde ise öğrencilerin yüksek başarı hedefleri belirlemeleri kaçınılmaz olabilmektedir (Karner-Huțuleac, 2014). Başarı hedefleri gerçekleştirilemediğinde ise öğrenciler çeşitli stratejilere başvurabilmektedirler. Gerek sosyal onay alma gerekse öz-saygı (Coudevylle vd., 2011) ve öz-değeri koruma ihtiyacı (Hirt ve McCrea, 2009; Karner-Huțuleac, 2014) öğrencilerin akademik kendini engelleme davranışında bulunmalarına yol açabilmektedir.

Akademik Kendini Engelleme

Berglas ve Jones (1978), kendini engellemeyi başarısızlığı dışsallaştırma fırsatı sunan ve bireyin başarısızlıktan kaçınmasını veya olumsuzlukları göz ardı etmesini sağlayan düşünce ve eylemler olarak tanımlamıştır. Kendini engelleme stratejileri, davranışsal ve sözel kendini engelleme olarak ikiye ayrılabilir (Hendrix ve Hirt, 2009). Davranışsal kendini engelleme, bireyin performansını kısıtlamak amacıyla ortaya koyduğu engeller yolu ile gerçekleşmektedir (Lovejoy ve Durik, 2010). Sözel kendini engelleme ise, performanstan önce sözlü olarak ifade edilmektedir. Bu engelleme türü, performans düzeyini azaltabilecek mazeretler ile gerçekleştirilmektedir (Standage vd., 2007).

Kendini engelleme, herhangi bir alandaki performans sergilenmesini gerektiren birçok durumda ortaya çıkabilmektedir. Kendini engelleme stratejileri, düşük performans için mazeret olarak kullanılabilir (Karner-Huțuleac, 2014; Thompson ve Richardson, 2001). Bu savunma stratejilerinin ortaya çıkmasında çoğu zaman bireyin önemli bir görevde yeterli performans gösterme yeteneğine ilişkin endişesi etkili olabilmektedir (Hirt vd., 2000; Oleson vd., 2000). Kendini engelleme, aynı zamanda önemli eğitsel sonuçları olan bir kavramdır (Clarke ve MacCann, 2016). Öğrenciler, akademik ortamlarda yetenek ve başarı ölçümlerinin yapıldığı durumlar ile sıklıkla karşı karşıya kalabilmektedirler (Urduan vd., 1998). Bu durumlarda kendini engelleme davranışı sergileyen öğrenciler, düşük performansları sonucundaki başarısızlıkları hakkında düşünmekten kaçınabilmektedirler (Urduan ve Midgley, 2001). Başarısızlık sebebiyle diğerlerinde nasıl bir izlenim bırakacakları konusu onlar için daha önemli olabilmektedir (Török vd., 2018). Bu sebeple okullar ve sınıflar, kendini engelleme davranışının incelenmesi için gerçek dünya bağlamları sağlayabilmektedir.

Bazı öğrenciler akademik başarı olasılıklarını artırabilmeyi hedeflerken bazıları ise akademik görev ve sorumluluklarını ertelemekte veya yerine getirmemektedir. Akademik görev ve sorumluluklar ile düşük başarı elde edilen durumlardan çeşitli mazeretler öne sürerek kaçınma (Rhodewalt vd., 1991), akademik kendini engelleme olarak nitelendirilebilir (Chorba vd., 2012; Covington, 1992). Akademik kendini engelleme stratejileri kullanılarak başarı elde etmeye yönelik çabanın azaltılması veya çalışmanın ertelenmesi ile birey, başarısız oluşunu kişisel özelliklerine değil de bu engellere atfetme eğilimi gösterebilmektedirler (Schwinger vd., 2022). Urduan ve Midgley'e (2001) göre, akademik kendini engelleme sadece olay gerçekleşikten sonra sunulan bir mazeretten ziyade, önceden belirlenen bir stratejidir. Ayrıca bireyin, beklenen düşük performansla başa çıkabilmesi için sergilenen kasıtlı ve öz-düzenleyici bir davranıştır. Örneğin, bir öğrenci sınav tarihini unuttuğu için sınava çalışmadı ise bu akademik kendini engelleme davranışı değildir. Sınavdan önce kasıtlı olarak yeterli düzeyde sınava hazırlanmadı ve bunun için mazeretler belirledi ise bu akademik kendini engelleme olarak nitelendirilebilir.

Akademik kendini engelleme stratejilerine başvurulmasında birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler eğitim sürecinde başarmakta zorlandıkları çok sayıda zorlu görevle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durum yetersizlik ve değersizlik duygularını ortaya çıkararak bireyin öz-saygısı (Elliot ve Church, 2003) için tehdit oluşturabilmektedir. Bu da bireyin olumlu benlik imajını koruyabilmesi için bir araç olan akademik kendini engelleme stratejilerini kullanmasına neden olabilmektedir (Covington, 1992). Bu stratejiler her ne kadar öz-saygının korunabilmesi (Hirt ve McCrea, 2009; Schwinger vd., 2022; Tesser vd., 2000) için kullanılsa da performans düşüşü (Zuckerman vd., 1998), olumsuz duygulanım ve akademik uyum sorunları gibi olumsuz sonuçları doğurabilmektedir (Litvinova vd., 2015). Akademik kendini engelleme stratejilerine erteleme (Steel, 2007; Strunk ve Steele, 2011), yeterince çaba göstermeme, sınav kaygısı yaşadığını veya bir hastalıktan muzdarip olduğunu iddia etme (Urduan ve Midgley, 2001) örnek verilebilir. Ayrıca herhangi bir sınav veya ödev

teslimi öncesinde yeterince çalışmamak, gece uykusuz kalmak veya geç saatlere kadar uyumak, ulaşılması güç olan hedefler belirlemek (Greenberg, 1985; Yu ve McLellan, 2019) de birer akademik kendini engelleme stratejisi olarak kabul edilebilmektedir.

Akademik kendini engelleme, öğrenci gruplarında yaygın olarak görülmekte (Kearns vd., 2008) olup akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilebilmektedir (Martin vd., 2003; Schwinger, 2014, Zuckerman vd., 1998). Araştırmacıların birçoğu akademik kendini engelleme davranışı olan bireyleri belirlemek ve akademik kendini engelleme stratejilerinin kullanılmasının olası olduğu durumları belirleyebilmek için başarı hedefleri kuramından yararlanmayı tercih etmişlerdir (Midgley ve Urđan 1995; Urđan, 2004; Urđan ve Midgley, 2001; Urđan vd., 1998; Zuckerman vd., 1998). Başarı hedefleri kuramı, bireyin hedefleri ve inançları ile performansları arasındaki ilişki açıklamaya dönük bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Urđan ve Midgley, 2001). Bu noktada akademik kendini engelleme davranışı ile birlikte bireyin başarı hedeflerinin de ele alınmasının davranışın kapsamlı bir şekilde incelenbilmesine olanak sağlayabileceği söylenebilir.

Başarı Hedefleri Kuramı

Başarı hedefi kuramı, öğrencilerin zorluklar ve başarısızlıklara ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenbilmesi amacı ile oluşturulmuştur (Ames, 1992; Covington ve Omelich, 1984). Başarı hedefleri, kısa veya uzun vadeli olarak belirlenen hedefler için gerekli olan yeterlilik düzeyi olarak kabul edilebilmektedir. Bu hedefler aynı zamanda başarı ölçümünün yapıldığı durumlarda bireylerin umut ve kaygılarını etkileyebilmektedir (Elliot, 2005). Başarı hedefleri ustalık hedefleri ve performans hedefleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Senko'ya (2009) göre, ustalık hedefleri, bireyin öğrenme arzusu ile yetkinliğini geliştirebilmesini içermektedir. Performans hedefleri ile ise diğerlerini geride bırakma ve daha az çaba ile mevcut yetkinliğini sergileme amaçlanmaktadır. Diğerlerinden daha iyi bir performans elde etmeye ve yetenekli görünmeye odaklanan bireylerin, ustalık hedefleri olan bireylere göre akademik kendini engelleme stratejilerine daha sık başvurduğu saptanmıştır (Elliot vd., 2006; Saddiqua ve Loona, 2021). Başka bir deyişle ustalık hedeflerine odaklı olan bireylerin akademik kendini engelleme düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir (Leondari ve Gonida, 2007; McLellan, 2019; Schwinger ve Stiensmeier-Pelster, 2011).

Çalışmanın Amacı

İlgili alan yazın incelendiğinde akademik kendini engelleme ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun çalışma grubunu ergen katılımcıların oluşturduğu görülmüştür (Alodat vd., 2020; Anlı vd., 2018; Arunkumar ve Urđan, 1996; Azeem ve Zubair, 2021; Chatzikyriakou vd., 2019; Cocorada, 2011; Greaven vd., 2000; Midgley ve Urđan, 2001; Schwinger, 2013; Lee vd., 2021; Leondari ve Gonida, 2007; Pala, 2020; Sabaz, 2020; Shokrkon vd., 2005; Tyler vd., 2016; Urđan, 2004). Son yıllarda ise üniversitede öğrenim görmekte olan genç yetişkinlerin de akademik kendini engelleme düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalar (Cheng ve Law, 2015; Gadbois ve Sturgeon, 2011; Hakim ve Naghsh, 2018; Litvinova vd., 2015; Melhem vd., 2022; Momeni ve Radmehr, 2018; Tabe-Bordbar ve Rastegar, 2015; Thomas ve Gadbois, 2007) artış göstermeye başlamıştır. Ulusal alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendini engelleme davranışlarına yönelik gerçekleştirilen birçok çalışmada (Alaloğlu, 2020; Aydın ve Kahraman, 2020; Baki, 2020; Çelik ve Atilla, 2019; Çingöz, 2015; Saatçı, 2020; Söyleyen, 2018; Tekin ve Kul, 2023; Tetik vd., 2019; Topkaya ve Özlü, 2020; Ünvanlı, 2021; Yıldırım ve Demir, 2017) Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen ve Akın (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kendini Sabotaj Ölçeği"nin kullanıldığı görülmüştür. Öte yandan Midgley vd. (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Özgüngör (2008) tarafından uyarlanan "Engelleyici Davranış Ölçeği"nin kullanıldığı çalışmalar (Kaya ve Tümkaya, 2017; Özgüngör ve Paksu, 2017) da bulunmaktadır. Bu noktada Türkiye'de üniversite öğrencilerinin akademik kendini engelleme düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalarda sadece akademik olarak kendini engelleme davranışını ölçen bir ölçeğin bulunmasının ilgili alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca akademik kendini engelleme davranışının belirlenmesinin üniversite öğrencilerinin bu konudaki farkındalıklarının artırılabilmesi için yapılabilecek klinik çalışmalara ve uygulamalara da yardımcı olabileceği umulmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, orijinal olarak ergenler için geliştirilen Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin (AKEÖ) psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi aşağıda verilmiştir:

- AKEÖ'nin üniversite öğrencileri için psikometrik özellikleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi sırasında gerçekleştirilen aşamalara ve çalışma grubuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma grubu 1

Araştırmanın ilk çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılı güz yarıyılında, bir devlet üniversitesine ait eğitim fakültesinde öğrenim gören 417 öğrenci oluşturmaktadır. Stevens'a (2002) göre, ölçme aracındaki her bir madde için 5 ilâ 20 katılımcı sayısı yeterli olmaktadır. Comrey ve Lee (1992) ise 300 kişiden oluşan örneklem büyüklüğünü "iyi" olarak nitelendirmiştir. Katılımcılar, zaman ve yer gibi sınırlılıklar nedeni ile örneklemin daha kolay erişilebilen katılımcılar arasından seçildiği (Fraenkel vd., 2011; s. 99) uygun örnekleme ile belirlenmiştir. İlk çalışma grubundan toplanan veriler ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışma grubu 2

İkinci çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılı güz yarıyılında, bir devlet üniversitesine ait eğitim fakültesinde öğrenim gören 68 öğrenci oluşturmaktadır. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için katılımcı sayısının 30'dan büyük olması önerilmektedir (Orhunbilge, 2000; s. 245). Katılımcılar uygun örnekleme yolu ile belirlenmiş olup %69,1'i (n=47) kadın, %30'i (n=21) erkektir. Araştırmanın ikinci çalışma grubundan toplanan veriler ile test tekrar test güvenilirlik katsayısı ve ölçüt bağıntılı geçerlilik hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 1'de katılımcılara ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Veri Toplama Araçları

Değişkenler		1. Çalışma Grubu (n=417)		2. Çalışma Grubu (n=68)	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	311	74,6	47	69,1
	Erkek	106	25,4	21	30,9
Yaş	18-25	406	88,7	66	97
	26-35	11	11,3	2	3
Öğrenim görülen program	Matematik	71	16,0		
	Sosyal bilgiler	81	18,2		
	Okulöncesi	74	16,6		
	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	101	22,7		
	Fen bilgisi	68	15,3	68	100
	Türkçe	22	4,9		

Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Kişisel Bilgi Formu (KBF) ile katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından, cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen program değişkenlerini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur.

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği (AKEÖ)

Urdan ve Midgley'in (2001) geliştirdiği Akademik Kendini Engelleme Ölçeği (AKEÖ), Türkçeye Anlı vd. (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek altı maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler beşli likert tipinde

hazırlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. AKEÖ'nün düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .48 ve .63 arasında değerlere sahiptir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları ile ölçeğin ergenler için geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır (Anlı vd., 2018). Mevcut çalışmada, Cronbach alfa katsayısı .76'dır.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ)

Goodenow'un (1993) ergenler için geliştirdiği Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ), Türkçeye Alkan (2016) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ergenler için geliştirilen ölçeğin faktör yapısı üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme incelenmiştir. Analizler sonucunda, alt boyutlara ait Cronbach alfa katsayıları öğretim üyeleri tarafından kabul için .70, ait olma için .75 ve öğrenciler tarafından kabul için .76'dır. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır. OADÖ'nün düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları değerleri ise .04 ile .74 arasındadır. Mevcut çalışmada, Cronbach alfa katsayısı .71'dir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları ile ölçeğin psikometrik niteliklerine ilişkin kanıtlar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Güvenirliğine ilişkin kanıtların ortaya koyulmasında ise Cronbach alfa katsayısı, madde-toplam korelasyonları ve test tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Veri analizi işleminde SPSS 21'den yararlanılmıştır. DFA için ise LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Model-veri uyumuna ilişkin karar verebilmek için "Ki-kare (χ^2), χ^2 /sd, RMSEA, AGFI, GFI, NFI, NNFI, CFI ve IFI" değerleri incelenmiştir. Bu indekslerden χ^2 /sd'nin 2'nin, RMSEA'nın 0,05'in altında olması; NFI, NNFI, CFI, IFI, GFI ve AGFI'nın ise 0,95 ve üzeri olması model-veri uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bununla birlikte, RMSEA değerinin ise 0,10 ve altı olması model veri uyumu için kabul edilebilir alt değerlerdir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh vd., 1988).

Bulgular

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla DFA yapılmıştır.

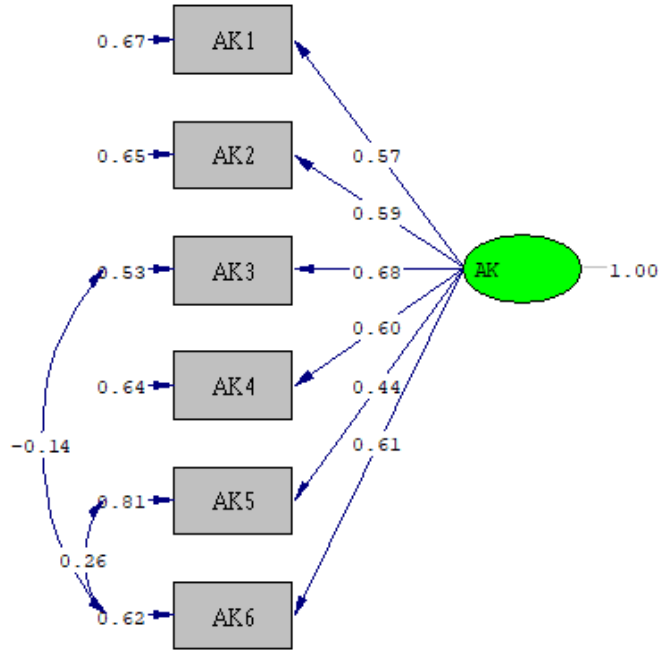
Doğrulatoryı Faktör Analizi

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ne İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2	sd	p	χ^2 /sd	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	IFI
20.30	7	p<.05	2.9	0.068	0.95	0.98	0.97	0.96	0.98	0.98

DFA sonucunda, χ^2 /sd oranı 2.9, RMSEA 0.060, GFI 0.95, NNFI 0.96, NFI 0.97, AGFI, CFI ve IFI ise 0.98 bulunmuştur. GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI ve IFI indekslerinin model veri uyumu için mükemmel düzeyde olduğu saptanmıştır. χ^2 /sd ve RMSEA ise kabul edilebilir değerlerdedir. Bu da, verilerin modelle mükemmel yakın düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığını belirlenmiştir. Şekil 1'de ölçeğin faktör yapısı ve faktör yükleri verilmiştir.



Chi-Square=20.30, df=7, P-value=0.00496, RMSEA=0.068

Şekil 1. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ne İlişkin Tek Boyutlu Faktör Yapısı

Yakınsak Geçerlilik

Yakınsak geçerlilik, ölçekten elde edilen birleşik güvenirlik CR (composite reliability) değerlerinin açıklanan ortalama varyans AVE (average variance extracted) değerlerinden büyük olması ile sağlanabilmektedir. Ayrıca AVE değerinin 0.5'ten büyük olması gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Ancak CR değeri 0.6'dan büyük ise AVE değerinin 0.5'ten küçük olması kabul edilebilir (Hair vd., 1998). Mevcut çalışmada ölçeğe ilişkin AVE değeri 0.38 olarak hesaplanmıştır. Öte yandan CR değeri ise 0.78'dir. Bu noktada ölçeğe ilişkin yakınsak geçerliliğin sağlandığı söylenebilir.

Ölçüt Bağıntılı Geçerlilik

AKEÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerlilik türlerinden biri olan uygunluk geçerliliği çalışması için Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ) kullanılmıştır. Goodenow'un (1993) geliştirdiği ölçeği Türkçe'ye Alkan (2016) uyarlamıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. Uygunluk geçerliliğinin belirlenebilmesi için yapılan korelasyon analizi sonucunda katılımcıların AKEÖ puanları ve OADÖ puanları arasında, orta düzeyde negatif yönde ve anlamlı ($r = -0.68$, $p < .01$) bir ilişki saptanmıştır.

Güvenilirlik

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin kanıtların ortaya koyulabilmesi için madde-toplam korelasyonları, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca yapı güvenirliği için de CR değerine bakılmıştır.

Madde-Toplam Korelasyonları

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin madde geçerliliğine ilişkin kanıt sunmak amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2010) ve Tezbaşaran'a (1996) göre, 0.29 ve üzeri değerlerdeki madde-toplam korelasyonları, maddelerin birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ndeki Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları

Ölçek	Madde Numarası	Öz-düzenleme
Akademik Kendini Engelleme Ölçeği	ak1	,495
	ak2	,487
	ak3	,495
	ak4	,507
	ak5	,473
	ak6	,562

Tablo 6’da izlenebileceği gibi, madde-toplam korelasyonlarına ait değerler 0,47 ile 0,56 arasındadır. Bu değerlerin tamamı 0,01 düzeyinde ve anlamlıdır. Bulgulara göre, maddelerin madde geçerliliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu da maddelerin ölçülmek istenen özelliğe ilişkin ayırt ediciliklerinin iyi olduğunu göstermektedir.

İç Tutarlılık

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin Cronbach alfa katsayısı 0,76 olarak saptanmıştır. Nunnally’e (1978) göre, ölçme araçlarının güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması yeterli kabul edilmektedir. Bu bulgular Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin üniversite öğrencilerinin akademik kendini engelleme düzeylerini ölçebilecek nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Test Tekrar Test Güvenilirliği

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin test tekrar test güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla ölçek, üç hafta arayla araştırmanın ikinci çalışma grubuna aynı koşullar altında uygulanmıştır. Uygulama sonucunda maddeler arasındaki korelasyon katsayısının 0,60 ile 0,71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için katsayı 0,77 olarak hesaplanmıştır.

Birleşim Güvenilirliği

Mevcut çalışmada ölçeğe ilişkin CR değeri 0.78 olarak hesaplanmıştır. Birleşim güvenilirliğinin sağlanabilmesi için CR değerinin 0,70’den büyük olması yeterli kabul edilmektedir (Gürbüz, 2019).

Tartışma ve Sonuç

Akademik kendini engelleme, başarı ve motivasyon gibi önemli eğitsel faktörler üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu (Leonardi ve Gonida, 2007; Midgley ve Urdan, 2001; Schwinger vd., 2014; Tice ve Baumeister, 1997; Urdan, 2004; Urdan ve Midgley, 2001) saptanan bir stratejidir. İlgili alan yazında, akademik kendini engelleme stratejilerine başvuran öğrencilerin düşük akademik başarı elde ettikleri ve aynı zamanda okula yönelik olumsuz tutumlar beslediğini ortaya koyan araştırmalar (Elliot ve Church, 2003; Gadbois ve Sturgeon, 2011; Martin, 2003; Zuckerman vd., 1998) bulunmaktadır. Bu noktada, üniversite öğrencilerinin akademik kendini engelleme düzeylerinin belirlenebilmesinin, hem akademik başarı önündeki engellerin saptanması hem de okula olan bağlılıkları ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırılabilmesi açısından önem arz ettiği söylenebilir. Mevcut çalışmada ergenler için geliştirilen Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin üniversite öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunda psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma problemi doğrultusunda Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan DFA sonuçları incelendiğinde, tüm değerlerin model-veri uyumu için kabul edilebilir sınırlar içerisinde (Marsh vd., 1988) olduğu görülmüştür. Bu da Akademik Kendini Engelleme Ölçeği’nin üniversite öğrencileri için yapı geçerliliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir. Ayrıca ölçeğe ilişkin AVE değeri 0,38 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yakınsak geçerliliğin sağlandığına işaret etmektedir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerlilik türlerinden biri olan uygunluk geçerliliğinin incelenmesi için Goodenow (1993) tarafından geliştirilen Alkan’ın (2016) Türkçeye uyarladığı Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda katılımcıların Akademik Kendini Engelleme Ölçeği ile Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde negatif yönde ve anlamlı ($r = -0.68$, $p < .01$) bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgunun ilgili alan yazındaki benzer çalışma sonuçları (Anlı, 2019; Delghandi vd., 2019) ile örtüştüğü söylenebilir. Ölçeğin 0,47 ile 0,56 arasında değişen ve 0,01 düzeyinde anlamlı olan madde-toplam korelasyon değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Bulgulardan yola çıkılarak ölçekte yer alan

maddelerin madde geçerliliklerinin yüksek olduğu, ölçülmek istenen değişkeni iyi derecede ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçen maddeler oldukları söylenebilir.

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı 0,76 olarak saptanmıştır. Ölçme araçlarının .70 ve üzerinde güvenilirlik katsayısına sahip olmaları beklenmektedir (Nunnally, 1978). Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise maddeler arasında 0,60 ile 0,71 arasında değişirken ölçeğin tamamı için hesaplanan katsayı 0,77'dir. Ayrıca ölçeğe ilişkin CR değeri 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu da birleşim güvenilirliğinin sağlanabildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilmektedir (Gürbüz, 2019). Bu noktada ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı tutarlı bir şekilde ölçebildiği söylenebilir. Tüm bu bulgulardan hareketle, üniversite öğrencilerinin akademik kendini engelleme düzeylerinin belirlenebilmesi için Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin yeterli düzeyde geçerlilik ve güvenilirlik göstergelerine sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut araştırmada elde edilen bulgular bir devlet üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin yanıtları ile sınırlıdır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yolu ile belirlendiği için cinsiyet dağılımında eşitsizlik bulunmaktadır. Bu noktada AKEÖ kullanılarak ileride yapılabilecek bilimsel araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Çalışma grubu oluşturulurken devlet üniversitelerinin yanı sıra vakıf üniversitelerinin öğrencilerine de ulaşılabilir. Ayrıca tek bir bölge yerine farklı bölgelerde yaşayan katılımcılara ulaşılabilmesi de araştırma bulgularının genellenebilmesi veri çeşitliliği açısından katkı sağlayabilir. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının lisans öğrencilerinin yanı sıra lisansüstü eğitime devam eden, özel gereksinimi olan, farklı etnik gruplarda yer alan öğrenciler gibi çeşitli çalışma gruplarında da gerçekleştirilmesi istatistiksel açıdan zenginlik sağlayabilir.

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin, psikolojik danışma uygulamalarında danışanların akademik kendini engelleme stratejilerinin kullanımı hakkında farkındalık kazanabilmeleri açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan ölçeğin yükseköğretim kurumlarında, akademik kendini engelleme ile ilişkili olabilecek düşük akademik başarı, akademik özyeterlik, okul aidiyeti ve okul terkine ilişkin yapılabilecek önleme ve izleme çalışmaları için öğrenci tespitinin yapılabilmesine katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

Etik Standartlara Uyum

Mevcut çalışma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu (21.07.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002295602 sayılı yazı) tarafından incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur. Veriler gönüllü katılım çerçevesinde toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alkan, N. (2016). Psychological sense of university membership: An adaptation study of the PSSM scale for Turkish university students. *The Journal of Psychology*, 150(4), 431-449. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2015.1087373>
- Alodat, A. M., Ghazal, M. M. A., & Al-Hamouri, F. A. (2020). Perfectionism and Academic Self-Handicapped among Gifted Students: An Explanatory Model. *International Journal of Educational Psychology*, 9(2), 195-222. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4426>
- Alaloğlu, G. (2020). *Mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Anlı, G. (2019). Examining the Relationship between academic self-handicapping and school attachment levels of secondary school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 117-130

- Anlı, G., Taş, İ., Güneş, Z., Yazgı, Z., & Sevinç, H. (2018). Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1198-1217. <https://doi.org/10.26466/opus.442691>
- Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.88.3.423>
- Aydın, A., & Kahraman, N. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde kendini sabotaj: psikolojik ihtiyaçlar ve öz-duyarlık üzerine etkisi. *Cukurova Medical Journal*, 45(4), 1625-1633. <https://doi.org/10.17826/cumj.748170>
- Azeem, K., & Zubair, A. (2021). Role of Academic Self-Handicapping and Self-Regulated Learning Strategies in Mastery Goal Orientation among Adolescents. *FWU Journal of Social Sciences*, 15(2), 152-172. <http://doi.org/10.51709/19951272/Summer-2/9>
- Bae, J., Yoo, H. S., & Lee, J. (2022). Identifying latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among Korean college students: Relations to self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 194, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111634>
- Baki, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj ve karar verme stillerinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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(4), 405-417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Chatzikyriakou, G., Gonida, E., & Kiosseoglou, G. (2019). Academic self-handicapping in adolescence: The role of personal and perceived contextual factors. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(1), 43-73. <https://doi.org/10.26262/hjp.v16i1.7890>
- Cheng, S. K., & Law, M. Y. (2015). Mediating effect of self-esteem in the predictive relationship of personality and academic self-handicapping. *American Journal of Applied Psychology*, 4(3), 51-57. <https://doi.org/10.11648/j.ajap.s.2015040301.19>
- Chorba, K., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10(2), 60-68.
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080>
- Cocorada, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 4(53), 57-64.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 670-675. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.008>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.

- Çelik, Y., & Atilla, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj, olumsuz değerlendirilme korkusu ve benlik saygısı. *Kabramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 177-198.
- Çingöz, B. (2015). *Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile spor ve farklı değişkenler arasındaki ilişkisinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>
- Delghandi, A., Bayanfar, F., & Talepasand, S. (2019). The prediction of students' academic self-handicapping behaviors on the basis of academic engagement, quality of school life and sense of belonging to school. *Educational Psychology*, 15(53), 73-92. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.40596.262>
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). Guilford.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344-361. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.344>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. <https://doi.org/10.1348/000709910X522186>
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to First-Year University: Patterns of Change in Adjustment Across Life Domains and Time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544-567. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.4.544>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R., & Zuroff, D. C. (2000). Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 631-646.
- Greenberg, J. (1985). Unattainable goal choice as a self-handicapping strategy. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(2), 140-152.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hakim, S. M. H., & Naghsh, Z. (2018). Modeling of the relationship between perfectionism and mental-health by examining the mediating role of academic procrastination and academic self-handicapping. *Journal of Applied Psychological Research*, 9(3), 35-54. <https://doi.org/10.22059/japr.2018.70936>

- Hendrix, K. S., & Hirt, E. R. (2009). Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(1), 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.08.016>
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it “just a man’s game?”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1131-1141. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/01461672002611009>
- Hirt, E. R., & McCrea, S. M. (2009). Man smart, woman smarter? Getting to the root of gender differences in self-handicapping. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 260-274. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00176.x>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Karner-Huțuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.699>
- Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:10.14687/jhs.v14i1.4328
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). When a high distinction isn't good enough: A review of perfectionism and self-handicapping. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 21–36.
- Lee, A. A., Fleck, B., & Richmond, A. S. (2021). Exploring the relations of academic self-handicapping with achievement goals among urban underrepresented minority middle school students. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(2), 79-105.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 595–611. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>
- Litvinova, A., Balarabe, M., & Mohammed, A. I. (2015). Influence of personality traits and age on academic self-handicapping among undergraduate students of Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria. *Psychology*, 6, 1995-2003.10.4236/psych.2015.615197
- Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion*, 34(3), 242-252.10.1007/s11031-010-9179-4
- Marsh, H. W., BaHa, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36. [http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00008-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00008-5)
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283363>
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J., & Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 949–970.
- Melhem, M. A. (2022). Prediction of academic self-handicapping based on self-control among university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(1), 134-147. <https://orcid.org/0000-0002-5782-2609>

- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence, 15*(4), 389-411. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004001>
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 61-75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 423-434. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.423>
- Momeni, K., & Radmehr, F. (2018). Prediction of academic engagement based on self-efficacy and academic self-handicapping in medical students. *Research in Medical Education, 10*(4), 41-50. <http://dx.doi.org/10.29252/rme.10.4.41>
- Orhunbilge, Neyran. (2000). *Örnekleme yöntemleri ve hipotez testleri*. Avcıol Basım Yayın.
- Özgüngör, S., & Paksu, A. D. (2017). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyine göre akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 7*(48), 111-125.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. In B. B. Wolman (Ed.), *Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook* (pp. 97-147). Plenum Press.
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E., & Arkin, R. M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality, 68*, 491-524.
- Pala, Z. (2020). *Ergenlerde şiddet olayları ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkiyi inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rhodewalt, F., Morf, C., Hazlett, S., & Fairfield, M. (1991). Self-handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-esteem. *Journal of Personality & Social Psychology, 61*(1), 122-131.
- Saatçı, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik dayanıklılığın kendini engelleme üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sabaz, M. (2020). *Ergenlerde internet bağımlılığının akademik kendini engelleme ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saddiqua, M., & Loona, M. I. (2021). Mediating role of locus of control in achievement goals and self-handicapping strategies among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 36*(4), 587-600. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2021.36.4.32>
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping—global or domain-specific construct?. *Learning and Individual Differences, 27*, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping: The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences, 21*, 699-709. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004>
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology, 114*(3), 576-596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 744-761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Senko, C. (2009). Achievement goal theory: A story of early promises, eventual discords, and future possibilities. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 75-95). Routledge.

- Shokrkon, H., Hashemi Sheikhshabani, E., & Najjarian, B. (2005). An investigation of the relationships between some important and relevant antecedents of academic self-handicapping and its relationship with selected consequences in Ahvaz ninth-grade. *Journal of Psychological Achievements*, 12(3), 77-100. <https://doi.org/10.22055/psi.2005.16356>
- Söyleyen, N. H. (2018). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının kendini sabotaj ve erteleme davranışları ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 81-99.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates
- Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-regulation, self-efficacy, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983–989. <https://doi.org/10.2466/07.09.20.pr0.109.6.983-989>
- Tabachnick, B. G., & Fideli, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th edition). Allyn and Bacon.
- Tabatabaie, F., & Rastegar, A. (2015). A model of relationships between personality traits and academic self-handicapping: the mediating role of achievement goals. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 530-542.
- Tekin, I., & Kul, D. (2023). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz sefkatin aracı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 75-89. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1135124>
- Tesser, A., Crepez, N., Collins, J. C., Cornell, D., & Beach, S. R. (2000). Confluence of self-esteem regulation mechanisms: On integrating the self-zoo. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(12), 1476-1489.
- Tetik, H. T., Oral, L., & Köse, S. (2019). Öz yeterlilik algısı ile kendini sabotaj eğilimi arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 17-29.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme lavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101-119. <https://doi.org/10.1348/000709905X79644>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Topkaya, N., & Özlü, G. (2020). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1220-1232. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3757>
- Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: Theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1175-1202. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z>
- Tyler, K. M., Thompson, F. A., Gay, D. E., Burris, J., Lloyd, H., & Fisher, S. (2016). Internalized stereotypes and academic self-handicapping among black American male high school students. *Negro Educational Review*, 67, 5-31.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251–264. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>

- Urđan, T., Midgley, C., & Andreman, E. M. (1998). Classroom influences on self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Urđan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Ünvanlı, Y. (2021). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Üzbe, N., & Bacanlı, H. (2013). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Yaşhoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldırım, F. B., & Demir, A. (2017). Kendini engellemenin yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701. <https://doi.org/10.12984/egeefd.315727>
- Zuckerman, M. Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1619

EXTENDED SUMMARY

Students may be exposed to stressors such as social expectations and performance pressure during their university education. This process may provide students with opportunities such as academic development and enrichment of interpersonal relationships (Bae et al., 2022), as well as an increase in responsibilities and academic competition (De Clercq et al., 2017; Gall et al., 2009). The need for social approval, self-esteem (Coudeville et al., 2011), and the need to protect self-worth (Hirt & McCrea, 2009; Karner-Huțuleac, 2014) may lead students to engage in academic self-handicapping behaviors. Avoiding academic tasks and responsibilities and situations in which low achievement is achieved by making various excuses (Rhodewalt et al., 1991) can be characterized as academic self-handicapping (Chorba et al., 2012; Covington, 1992). According to Urda and Midgley (2001), academic self-handicapping is a predetermined strategy rather than an excuse offered only after the event occurs. It is also a deliberate and self-regulatory behavior exhibited by the individual to cope with expected low performance. For example, if a student did not study for an exam because he/she forgot the exam date, this is not academic self-inhibition behavior. If he/she intentionally did not prepare adequately for the exam before the exam and made excuses for this, this can be characterized as academic self-inhibition. Academic self-handicapping is a strategy that has been found to have a negative impact on important educational factors such as achievement and motivation (Urda & Midgley, 2001). In the related literature, there are studies (Elliot & Church, 2003; Gadbois & Sturgeon, 2011; Martin, 2003; Zuckerman et al., 1998) that reveal that students who use academic self-handicapping strategies achieve low academic success and also have negative attitudes towards school. At this point, it can be said that determining the level of academic self-handicapping of university students is important both in terms of determining the barriers to academic success and increasing their commitment to school and motivation to learn. With the current study, it is thought that by determining the academic self-handicapping levels of university students, it can contribute to the studies that can be conducted to increase their awareness on this issue. In this context, the aim of the current study is to examine the psychometric properties of the Academic Self-Handicapping Scale (ASHS), originally developed for adolescents, in university students. The study was conducted with 485 participants (358 females and 127 males) studying at a state university. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with the first study group (n=417) to determine the construct validity of the scale. Calculations of the test-retest reliability coefficient and criterion-related validity were done using the information gathered from the second study group (n=68). When CFA results were analyzed, it was seen that all values were within acceptable limits for model-data fit. This means that the construct validity of the Academic Self-Handicapping Scale for university students was achieved. As a result of the correlation analysis conducted to determine the criterion-related validity of the scale, a moderate, negative and significant ($r = -0.68$, $p < .01$) relationship was found between the scores obtained from the Academic Self-Handicapping Scale and the scores obtained from the Sense of School Belonging Scale. It was observed that the scale had item-total correlation values ranging from 0.47 to 0.56, which were significant at the 0.01 level. The Cronbach's alpha coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale was found to be 0.76. Item-total correlations were calculated to provide evidence for the item validity of the Academic Self-Handicapping Scale. According to Büyüköztürk (2010) and Tezbaşaran (1996), item-total correlations of 0.29 and above indicate that the items are compatible with each other. In order to determine the test-retest reliability coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale, the scale was administered to the second study group of the research under the same conditions at three weeks intervals. The test-retest reliability coefficient of the Academic Self-Handicapping Scale varied between 0.60 and 0.71 among the items, while the coefficient calculated for the whole scale was 0.77. The CR value is 0.78. Based on all these findings, it can be concluded that the Academic Self-Handicapping Scale has sufficient validity and reliability indicators to determine the academic self-handicapping levels of university students. In addition to undergraduate students, the validity and reliability studies of the Academic Self-Handicapping Scale can be carried out in various study groups such as graduate students, students with special needs, and students from different ethnic groups. In addition, it is hoped that the scale can contribute to the identification of students for prevention and monitoring studies that can be carried out in higher education institutions regarding low academic achievement, academic self-efficacy, school belonging and school dropout, which may be related to academic self-handicapping.