

## Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması

DOI: 10.26466/opus.442691

\*

Gazanfer Anlı\* - İbrahim Taş\*\* - Zehra Güneş\*\*\*  
Zeynep Yazgı\*\*\*\* - Hümevra Sevinç\*\*\*\*\*

\*Dr, Öğr. Üyesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Bursa/ Türkiye

E-Posta: [anligazanfer@gmail.com](mailto:anligazanfer@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-6141-7964](https://orcid.org/0000-0002-6141-7964)

\*\* Dr, Öğr. Üyesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul / Türkiye

E-Posta: [ibrahimtas34@gmail.com](mailto:ibrahimtas34@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-5752-2753](https://orcid.org/0000-0002-5752-2753)

\*\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi S.B.E., İstanbul / Türkiye

E-Posta: [zgunes93@gmail.com](mailto:zgunes93@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-7144-2899](https://orcid.org/0000-0002-7144-2899)

\*\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi S.B.E., İstanbul / Türkiye

E -Posta: [yazgizeynep@gmail.com](mailto:yazgizeynep@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-8459-7873](https://orcid.org/0000-0002-8459-7873)

\*\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi S.B.E., İstanbul / Türkiye

E -Posta: [humevrasevinc.16@gmail.com](mailto:humevrasevinc.16@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-8754-1464](https://orcid.org/0000-0001-8754-1464)

### Öz

Bu çalışmanın amacı Urdan ve Midgley (2001) tarafından geliştirilmiş olan Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Araştırma İstanbul ilinde iki ortaokul ve iki lisede öğrenim gören 817 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi için 405 öğrenciyi kapsayan Araştırma Grubu I ile doğrulayıcı faktör analizi için 412 öğrenciyi kapsayan Araştırma Grubu II ile çalışılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları orijinal formda olduğu gibi tek faktörlü yapının iyi uyum verdiğini göstermiştir ( $\chi^2/sd=1,12$ ,  $p<.001$ , RMSEA=.018, RMR=.030, GFI=.992, AGFI=.981, CFI=998, NFI=975, RFI=975, IFI=998, TLI=997). Ölçeğin Cronbach alpha iç tutatılılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin maddelelerinin ayırt etme gücünü belirlemek için yapılan madde analizine göre ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .48 ile .63 arasında değerlere sahiptir. Ölçek için yapılan geçerlik güvenilirlik analiz sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik kendini engelleme; geçerlik; güvenilirlik.

## Adaptation of The Self-Handicapping Scale into Turkish

\*

### Abstract

*The aim of this study is to make the Turkish adaptation study of the Academic Self-Handicapping Scale developed by Urdan and Midgley (2001). The study was conducted with 828 students attending two middle schools and two high schools in Istanbul. In this study, 405 students participated in the research group I for exploratory factor analysis and 423 students participated in the research group II for confirmatory factor analysis. The confirmatory factor analysis results showed that the one-factor structure fit well with the original form ( $\chi^2 / sd = 1,12, p < .001, RMSEA = .018, RMR = .030, GFI = .992, AGFI = .981, CFI = 998, NFI = 975, RFI = 975, IFI = 998, TLI = 997$ ). The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was .81. According to the item analysis made to determine the discrimination power of the items of the scale, the corrected item-total correlations of the scale have values between .48 and .63. Validity of the scale Reliability analysis results indicate that the scale can be used as a valid and reliable measurement tool.*

**Keywords:** : *Academic Self-handicapping; validity; reliability*

## Giriş

Akademik kendini engelleme kavramı, öğrencinin akademik yetersizliği ve başarısızlığını meşrulaştırmak için kullandığı çeşitli stratejileri içerir. Böylece birey, akademik performans ile kişilik arasındaki ilişkiyi belirsizleştirir (Midgley ve Urdan, 2001). Başarısızlık olasılığı ile karşı karşıya kaldıklarında öğrenciler, çabalarını azaltmak, çalışmak için daha az zaman ayırmak veya ertelemek gibi davranışlara başvururlar. Amaçları, olası akademik başarısızlıklarını yeteneklerinden ziyade bu davranışlara yüklemektir. Diğer bir deyişle, bu öğrenciler, tembellik nedeniyle başarısızlığın aptallık nedeniyle başarısızlıktan daha iyi olduğuna inanmaktadır (Cavendish, 2004). Okul ortamında akademik kendini engelleme, öğrencinin akademik belirsizlikle karşı karşıya kaldığında öz saygısını korumaya izin vermektedir. Pek çok eğitim psikoloğu, akademik kendini engellenmenin sadece yetersizlikten ötürü değil, aynı zamanda olası akademik başarısızlıklara mantıksal açıklama üretme ihtiyacından kaynaklandığına katılmaktadır (Urdan ve Midgley, 2001). Covington (1992), kendini engellenmenin okul ortamındaki rolü noktasında önemli bir boşluğu doldurmuştur. Covington, öz-değer duygusunu sürdürme arzusunun, kendini sabote etmenin temel nedeni olduğunu iddia etmektedir. Aptal ve beceriksiz olmama çabaları, bireyin dikkatini başarısızlık ve yetersiz performanstan uzaklaştırmasına da yardımcı olmaktadır. Ancak, bu tür stratejiler bireyin performansını zayıflatır (Midgley ve Urdan, 2001). Covington ertelemenin bir kendini engelleme stratejisi olarak kullanıldığını ve ertelemenin başarısızlığa uğraması halinde erteleyicilerin son anına kadar çalışmalarını erteledikleri ve ertelemelerine rağmen başarılı olmaları halinde ise ertelemenin özel bir yetenek olarak görüleceğini düşünmektedir. Covington ayrıca, birçok etkinlikle meşgul olan ve bunu yetersiz performans için bir gerekçe olarak öne süren öğrencilerin varlığından da bahsetmiştir. Kendini engellenmenin, bireyin başkaları tarafından bir kusur olarak algılanabilecek daha büyük bir kusuru gizlemek için küçük bir kusuru ortaya koyması olarak kabul edildiği bir durumdur (Midgley, Arunkumar ve Urdan, 1996).

Akademik kendini engelleme, zayıf akademik performans için kusursuz bir mazeret sunar. Urdan ve Midgley (2001), kendini akademik olarak

engelleyen öğrencilerin sınıfta daha az çaba harcadıkları ve daha az başarılı oldukları için bu ortamlarda soğukluk hissettiklerini bildirmiştir. Çünkü öğretmenler genellikle sınıfta sözel ya da davranışsal olarak başarılı olan öğrencileri ödüllendirirler, başarılı ve başarısız öğrencileri birbirinden ayırırlar. Akademik kendini engellemeye sahip olan öğrencilerin belirsiz bir benlik saygısı (Harris ve Snyder, 1986), düşük okul başarısı (Midgley vd., 1996, Midgley ve Urđan, 1995, 2001; Urđan, Midgley ve Anderman, 1998), uyumsuz davranış ve tutumlar sergilediği ve performanslarını şansa yüklediği (Murray ve Warden, 1992; Zuckerman, Kieffer, ve Knee, 1998) tespit edilmiştir. Başarısızlık beklentisinde olan öğrencilerin başarısızlığın sonuçlarıyla mücadele etmek için kendini koruyucu stratejilere yönelecekleri bilinmektedir. Bu nedenle, başarısızlık korkusu olan öğrencilerin kendilerini tehditlerden korumak ve başarısızlıklarını haklı çıkarmak için kendini engelleme stratejileri uygulayabilmeleri muhtemeldir (Lovejoy, 2008).

Birçok çalışma öğrencilerin eğitim ortamlarında kendini engelleme kullanımını incelemiştir. Bu çalışmaların sonuçları, kendini engellemeye başvuran öğrencilerin daha başarısız olduklarını ve eğitime karşı olumsuz tutumlar beslediklerini göstermiştir. Ayrıca, akademik kendini engelleme; etkisiz çalışma alışkanlıkları, olumsuz başa çıkma stratejileri, zaman yönetimi başarısızlığı ve öz-düzenleyici öğrenmeyle ve düşük akademik başarı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Tice ve Baumeister, 1997; Urđan ve Midgley, 2001; Zuckerman vd., 1998).

Akademik kendini engellemenin olumsuz sonuçları arasında düşük akademik başarı, okuldan zihinsel ve davranışsal uzaklaşma, karamsar bakış açısı ve depresif benlik saygısı bulunmaktadır (Elliot ve Church, 2003; Martin, Marsh, Williamson, ve Debus, 2003; Urđan ve Midgley, 2001). Kendini engellemenin, düşük akademik başarıya yol açtığı ve bu nedenle kişinin gelecekteki performansının da zayıfladığı açıklanmıştır (Leondari ve Gonida, 2007). Zuckerman ve diğ. (1998), akademik kendini sabote etmeyi kendini yıkıcı bir davranış olarak tanımlamaktadır. Kendilerini engelleyen öğrenciler, öğrenme ortamlarından uzaklaşırken, zaman içinde kendini sabote etme sıklığındaki artışa bağlı olarak kaçınma ve başarısızlık döngüsünde çaresizliğe düşme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilirler. Bu nedenle, kendini engelleme davranışının en büyük zararı bireylerin başarısızlığa karşı duyarsızlaşmasıdır ki bu bireylerin daha çok

kendini engelleme stratejilerine başvurmasına yol açar (Urdan ve Midgley, 2001).

## **Yöntem**

### **Çalışma Grubu**

Çalışma kapsamında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir ortaokul ve bir lisenin 5,6,7,8, 9 ve 10. sınıflarında öğrenim gören 317 erkek (%38,8), 500 kız (%61,1) olmak üzere 817 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler 10-17 yaş aralığında olup ortalama 13,70 olarak hesaplanmıştır.

### ***Araştırma Grubu I***

Çalışma kapsamında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir ortaokul ve bir lisede öğrenim gören 244 kız (%60,2), 161 erkek (%39,8) olmak üzere 405 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler 10-17 yaş aralığında olup ortalama 13,28 olarak hesaplanmıştır. I. gruptan elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

### ***Araştırma Grubu II***

Araştırma grubu II, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde farklı sosyo-ekonomik sınıfları temsil eden bir ortaokul ve bir lisede okuyan 412 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 10-17 arasında değişmekte olup ortalama 14,13 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların 256'si (%62,1) kız, 156'si (%37,9) erkektir. II. gruptan elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

## **Orijinal Akademik Kendini Engelleme Ölçeği**

Urdan ve Midgley (2001) tarafından geliştirilmiş olan Akademik Kendini Engelleme Ölçeği 6 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likertli derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .88 olarak hesap-

lanmıştır. Orijinal ölçek yalnızca 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği yönergesinde bireylerden her bir maddenin kendisi için ne kadar uygun olduğuna ilişkin yanıtlar vermesi istenmektedir. Ölçek maddelerinden alınan puanların yüksek olması, bireyin akademik kendini engelleme düzeyinin yüksek olması manasına gelir. Ters madde bulunmayan ölçekte kişilerin aldıkları toplam puan 6 ile 30 puan arasında değişmektedir.

### **Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu (SMBÖ-KF)**

Ölçek Van den Eijnden, Lemmens ve Valkenburg (2016) tarafından geliştirilen sosyal medya bağımlılığı ölçeği kısa formunun Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği Taş (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören 376 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın %35'ini açıklayan 9 maddeli tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek maddeleri faktör yük değerlerinin .52 ile .66 arasında değiştiği görülmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .84 ve Bartlett Küresellik Testi  $\chi^2$  değeri ise 587.545 ( $p < .000$ ) olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin tek boyutlu yapısının iyi uyum verdiği görülmüştür [ $\chi^2=61.29$ ,  $df=27$ ,  $\chi^2/df=2.27$  RMSEA=.058, RMR=.009, S-RMR=.045, GFI=.96, AGFI=.93, CFI=.93, NNFI=.91, IFI=.93]. Ölçeğin çalışma kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .78 olarak tespit edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Ölçeğin uyarılma sürecinde birçok adım gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin çeviri işlemleri yapılmış ve sonuç olarak ölçek uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Sphericity testi incelenmiş ve anlamlı oldukları bulunduktan sonra ölçeğin faktör yapısı için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizleri için test-tekrar test yöntemi, ölçek maddelerine ilişkin madde-toplam ko-

relasyonları ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı yöntemlerinden yararlanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 25.0 ve AMOS 24 paket programları kullanılmıştır.

## **Bulgular**

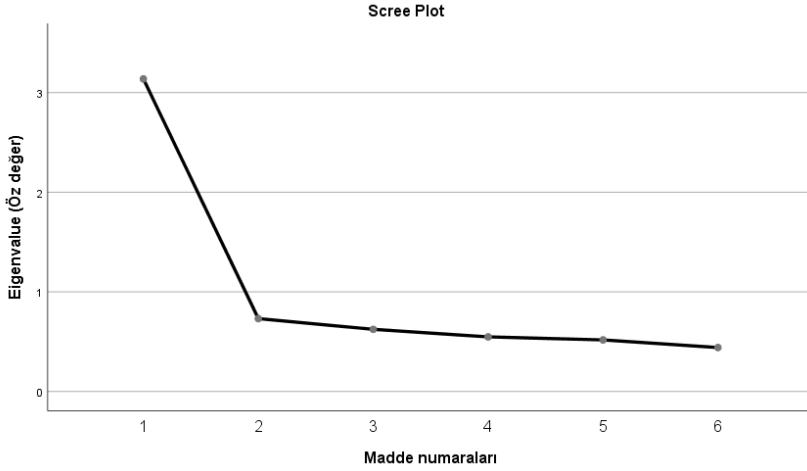
### **Kapsam Geçerliği**

Urdan ve Midgley (2001) tarafından geliştirilmiş olan Akademik Kendini Engelleme Ölçeğinin kültürümüze uyarlama çalışması kapsamında Tim Urdan ile iletişim kurularak gerekli izinler alınmıştır. Bu aşamadan sonra kapsam geçerliliği çalışması çerçevesinde ölçek psikoloji ve psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinde görev yapan 4 akademisyen tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış, daha sonra dilbilgisi ve dil uyumu açısından İngilizce Öğretmenliği bölümünden bir akademisyene çevirisi yaptırılmıştır. Bunun sonucunda ölçekte herhangi bir anlam bozulması olmadığı görülmüştür. Ölçek son olarak psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde öğrenim gören 5 öğrenciye verilmiş ve ölçeğin anlaşılır ve uygulanabilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

### **Faktör Yapısının İncelenmesi**

#### **Açımlayıcı Faktör Analizi**

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerlerine bakılmıştır. KMO değeri .865 olarak bulunmuştur. Bu değer çok iyi olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996, s.116 akt. Kalaycı, 2014). Bu değer .70 ve üzerinde olması maddelerin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca Barlett's Sphericity testine bakılmış ( $\chi^2= 677,498$ ,  $p=.000$ ) ve her iki analizden elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 207). Faktör analizinde temel bileşenler analizi yapılmış ve tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir.



**Şekil 1. Scree Plot Faktör Yapıları Şekli**

Şekil 1’de görüldüğü gibi eğim ikinci noktadan itibaren bir plato yapmaktadır. Bu durumda ölçeğin tek faktörden oluştuğu söylenebilir.

Temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin 6 madde tek faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Tek faktörü gösteren temel bileşenler analizine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Oyun bağımlılığı ölçeğinin Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen tek faktörün özdeğer ve açıklanan varyansa katkıları

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	3.138	52.293	52.293

Tablo 1’de faktör analizi sonucunda 6 maddenin öz değeri 1’den büyük olan tek faktör altında toplandığı görülmektedir. Tek faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52.293’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyansın % 30 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Çokluk vd., 2012, s. 197).

Akademik Kendini Engelleme Ölçeğinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, faktör ortak varyansları, madde faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Akademik Kendini Engelleme Ölçeğinin faktör analizi sonuçları ve madde toplam korelasyonları



Madde No	$\bar{X}$	Ss	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M1	2,29	1,168	.774	.520
M2	2,18	1,215	.766	.601
M3	1,99	1,200	.744	.599
M4	1,99	1,286	.740	.488
M5	2,20	1,297	.669	.628
M6	2,32	1,261	.635	.640

Tablo 2 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin .635 ile .774 arasında değiştiği görülmektedir. Madde faktör yük değerleri kabul noktası .32 olarak kabul edilmektedir. .32'den daha düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Çokluk vd., 2012, s. 223). Ölçek madde faktör yük değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir.

Madde toplam korelasyonlarının .601 ile .640 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonu korelasyon değerlerinin .30 ve üzerine olması o maddenin bireyi iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında olması ise o maddenin zorunlu olduğunda teste alınabileceği anlamına gelir. .20'den düşük maddelerin testten çıkarılması gerekir (Büyüköztürk, 2014, s. 183). Tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

### Doğrulatoryı Faktör Analizi (Yapı Geçerliliği)

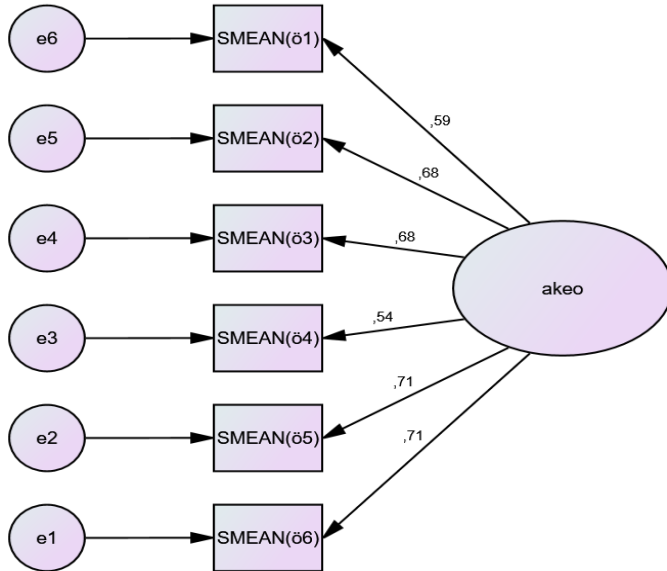
Doğrulatoryı faktör analizi araştırmacının elde ettiği yeni verilerin daha önceden belirlenmiş ve farklı çalışmalarda kullanılmış olan orijinal yapıya uyup uymadığını gösterir (Meydan ve Şeşen 2015). Doğrulatoryı faktör analizinin değerlendirilmesinde çeşitli uyum indekslerinden yararlanılmaktadır. Bunların en sık kullanılanları ki-kare uyumu ( $\chi^2$ ) ve ki-karenin serbestlik derecesine oranı, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Artırmalı Uyum İndeksi (IFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) olarak sıralanabilir. Bunlarla birlikte İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Normlandırılmamış Uyum İndeksi (NFI ya da TLI) ve Ortalama Hataların Karekökü (RMR) de diğerlerine ek olarak kullanılabilir (Çokluk vd., 2012).

**Tablo 3. Akademik Kendini Engelleme Ölçeğinin (AKEÖ) doğrulayıcı faktör analizi sonuçları**

İyilik Uyum İndeksi	Ulaşılan Değerler	Kabul edilir değerler*
X <sup>2</sup>	1.127	≤ 5
RMR	.030	≤ .05
GFI	.99	≥ .90
AGFI	.98	≥ .90
CFI	.99	≥ .90
IFI	.99	≥ .90
RFI	.97	≥ .90
NFI	.98	≥ .90
RMSEA	.018	≤ .06

\* Çokluk vd. (2012).

Elde edilen bu sonuçlar ışığında Akademik Kendini Engelleme Ölçeğinin iyi uyuma sahip olduğu ve orijinal yapısının Türk kültürü için doğrulandığı anlaşılmaktadır (Çokluk vd., 2014; Meydan ve Şeşen, 2015: 37; Seçer, 2015).

**Şekil 2. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ne ilişkin yol şeması ve faktör yükleri**

## Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında Van den Eijnden vd. (2016) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Taş (2017) tarafından yapılan sosyal medya bağımlılığı ölçeği kısa formu kullanılmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .76 olan Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin ölçüt-bağıntılı geçerliğinin saptanabilmesi için yapılan korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar ile Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ( $r=.30, p<.01$ ) ilişki saptanmıştır.

## Güvenirlilik Bulguları

Ölçeğin güvenirliliğini incelemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısına bakılmıştır. Tablo 4'te de görüldüğü gibi Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .80 ile 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2014). Ölçeğin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek için yapılan madde analizine göre ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .48 ile .63 arasında değerlere sahiptir. Tablo 4'te Madde Toplam korelasyonları ( $r_{jx}$ ), Cronbach Alfa değeri ve maddelerin atıldığında Cronbach Alfa değerleri verilmiştir.

**Tablo 4. Güvenirlilik analizi sonuçları**

Madde No	$r_{jx}$	Madde atıldığında Cronbach Alfa	Cronbach Alfa
M1	.52	.79	
M2	.60	.78	
M3	.59	.78	
M4	.48	.78	.81
M5	.62	.77	
M6	.63	.77	

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı Urdan ve Midgley (2001) tarafından geliştirilmiş olan Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/sd$ , RMSEA, RMR, GFI, AGFI ve CFI'dır. Hesaplanan  $\chi^2/sd$  oranının 5'ten küçük olması, RMSEA değerinin .10'dan düşük çıkması, GFI ve AGFI değerlerinin 90'dan yüksek olması model-veri uyumunu göstermektedir (Marsh vd., 1988; Marsh ve Hocevar, 1988). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları orijinal formda olduğu gibi tek faktörlü yapının iyi uyum verdiğini ve orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyduğunu göstermiştir ( $\chi^2/sd=1,12$ ,  $p<.001$ , RMSEA=.018, RMR=.030, GFI=.992, AGFI=.981, CFI=.998, NFI=.975, RFI=.975, IFI=.998, TLI=.997).

Tezbaşaran'a (1996) göre bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin .70 ve üzerinde olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısının .70'ten yüksek bulunması (.81), güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaya yarayan bir analizdir. Madde toplam korelasyonunun .30 ve üzerinde değerler alması bireyleri ölçülen değişken açısından iyi ayırt ettiği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk 2014). Ölçeğin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek için yapılan madde analizine göre ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .48 ile .63 arasında değerlere sahip olduğu göz önüne alındığında, ölçeğin madde-toplam korelasyonları açısından yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek için yapılan geçerlik güvenilirlik analiz sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca ölçeğin toplamda 6 maddeden oluşması ve 5-6 dakika civarında yanıtlanabilmesi de kullanışlı bir ölçme aracı olduğuna delalettir.

Bu sonuçlara binaen gelecekte yapılacak çalışmalarla ilgili öneriler sunulmuştur. Çalışma, ortaokul 5-10. sınıfta okuyan katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Lisenin 11-12. sınıfları ve üniversite öğrencilerini de

içine alarak yapılacak uyarlama çalışmalarından elde edilecek sonuçların, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğine katkı sağlayabilir. Akademik kendini engellemeye sahip öğrencilerin tespit edilmesi öğrenciler ve öğretmenler açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlere yönelik öneriler kapsamında, okullarda bu öğrencilerle yapılacak çalışmaların çoğalması ve öğrencilerin akademik ortama ısındırılması için ölçeğin önemli olduğu görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında ölçeğin alanda çalışan uzmanlara, psikologlara ve psikolojik danışmanlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği ile ülkemizde yer alan ortaokul ve lise öğrencilerini içeren karşılaştırma çalışmaları yapılabilir. Ayrıca, demografik ve farklı bağımsız değişkenler kullanılarak öğrencilerin akademik kendini engelleme düzeylerinin bu değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Adaptation of The Self-Handicapping Scale into  
Turkish**

\*

Gazanfer Anlı - İbrahim Taş - Zehra Güneş

Zeynep Yazgı - Hümeysra Sevinç

*Bursa Technical University - Sabahattin Zaim University- Sabahattin Zaim University- Sabahattin  
Zaim University- Sabahattin Zaim University*

**Introduction**

The concept of academic self-handicapping includes various strategies that the student uses to legitimize academic failure and failure. Thus, the individual obscures the relationship between academic performance and personality (Midgley and Urdan, 2001). When faced with the possibility of failure, students resort to behaviors such as reducing their effort, taking less time to work, or postponing. Their aim is to put their possible academic failures in these behaviors rather than their abilities. In other words, these students believe that because of laziness, failure is better than failure due to stupidity. (Cavendish, 2004). The academic self-handicapping in the school setting allows self-respect when the student is faced with academic uncertainty. Many educational psychologists are involved not only because of academic inadequacy, but also because of the need to produce a logical explanation for possible academic failures. (Urdan and Midgley, 2001).

Negative consequences of academic self-handicapping include low academic achievement, mental and behavioral withdrawal from school, a pessimistic outlook and depressive self-esteem (Elliot and Church, 2003,

Martin et al., 2003, Urdan and Midgley, 2001). It was explained that hindering self, leading to low academic achievement, and therefore weakening future performance of one (Leondari and Gonida, 2007). Zuckerman et al. (1998) defines self-handicapping as self-destructive behavior. Students who handicap themselves may face situations such as avoidance and helplessness in the cycle of failure due to the increase in the frequency of self-handicapping over time, while moving away from the learning environment. For this reason, the greatest loss of self-handicapping behavior is the desensitization of individuals to failure, which leads them to resort to self-handicapping strategies (Urdan and Midgley, 2001).

## Method

The aim of this study is to make the Turkish adaptation study of the Academic Self-Handicapping Scale developed by Urdan and Midgley (2001). The study was conducted with 828 students attending two middle schools and two high schools in Istanbul. In this study, 405 students participated in the research group I for exploratory factor analysis and 412 students participated in the research group II for confirmatory factor analysis.

## Findings

In order to determine the construct validity of the scale, descriptive factor analysis was performed first. In this analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) values that test the sufficiency of the sample are examined. The KMO value was found to be .865. This value is interpreted as very good. In addition, Barlett's Sphericity test was examined ( $\chi^2 = 677,498$ ,  $p = .000$ ) and when the results obtained from both analyzes were considered together, it was decided that the data were appropriate to factor analysis. In the factor analysis, basic components were analyzed and a one-factor structure was obtained. As a result of factor analysis, it is observed that 9 items are grouped under one factor whose value is greater than 1. It was found that 52.293% of the total variance related to the scale was explained by the single factor. It is observed that the variance explained in single factor structures should be 30% and above. Factor load values of the items

change between .635 and .774. The item factor load values are accepted as the acceptance point .32. The scale item factor load values appear to be within acceptable limits. Item total correlations change between .601 and .640. Item total correlation correlated with .30, and it is noted that the item distinguishes the individual well. All items appear to be statistically significant.

The confirmatory factor analysis results showed that the one-factor structure fit well with the original form ( $\chi^2 / sd = 1,12, p < .001, RMSEA = .018, RMR = .030, GFI = .992, AGFI = .981, CFI = 998, NFI = 975, RFI = 975, IFI = 998, TLI = 997$ ). The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was .81. According to the item analysis made to determine the discrimination power of the items of the scale, the corrected item-total correlations of the scale have values between .48 and .63. As a result of the correlation analysis for determining the criterion-related validity of the Academic Self-Handicapping Scale, there was a significant positive correlation ( $r = .30, p < .01$ ) between the scores obtained from the scale and the Social Media Dependence Scale for the Adolescents.

## **Conclusion and Discussion**

Suggestions for future work based on these results are presented. The study, conducted with secondary and high school students among 5-10. class. The results of adaptation studies, including high school (11 and 12. Grade) and university students, may contribute to the reliability and validity of the scale compared to the results obtained in this study. Identification of students with academic self-handicapping is important for students and teachers. Within the scope of suggestions for teachers, it is observed that the scale is important to increase the work done with these students in schools and to warm the students to the academic environment. When considered in this respect, it is thought that it will shed light on experts, psychologists and psychological counselors working on the field. The Academic Self-Handicapping Scale can be used to conduct com-



parative studies involving middle and high school students in our country. In addition, demographic and other independent variables can be used to examine whether students' academic self-handicapping levels differ according to these variables.

### Kaynakça / References

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavendish, S. (2004). *Self-efficacy and use of self-regulated learning strategies and academic self-handicapping among students with learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation. Wayne State University.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation, and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71, 369-396.
- Harris, R. N. ve Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 451-458.
- Kalaycı, Ş. (2014). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Leondari, A., ve 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.
- Lovejoy, C. M. (2008). *The influence of goal orientation and goal context on self-handicapping behavior*. Northern Illinois University, Unpublished masters' thesis.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., et al. (1988). "Goodness-of-Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size". *Psychological Bulletin*, (103), 391-410.

- Marsh, H. W. ve Hocevar, D. (1988). "A New More Powerful Approach to Multitrait-Multimethod Analyses: Application of Second-Order Confirmatory Factor Analysis". *Journal of Applied Psychology*, (73), 107-117.
- Martin, A. J., Marsh, H. Williamson, A. ve Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Midgley, C., Arunkumar, R. ve Urdan, T. (1996). If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents' use of self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Midgley, C. ve Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C. ve Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Murray, C. B. ve Warden, M. R. (1992). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A re-conceptualization. *Journal of Social Psychology*, 132, 23-37.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Taş, İ. (2017). The Social Media Addiction Scale (SF) for Adolescents: A Study of Validity and Reliability. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 4 (1), 27-40. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ojtac/issue/30133/300029>
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme lavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Urdan, T. ve Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn?. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-1138.

- Urdan, T., Midgley, C. ve Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Van den Eijnden, R. J. J. M., Lemmens, J. S. ve Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computer in Human Behavior*, 61, 478-487. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. ve Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

- Anlı, G., Taş, İ., Güneş, Z., Yazgı, Z. ve Sevinç, H. (2018). Akademik kendini engelleme ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1198-1217. DOI: 10.26466/opus.442691

## Akademik Kendini Engelleme Ölçeği

	Aşağıda sizinle ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyup sizin için uygun olan maddele- rin karşısına (X) işareti koyunuz.	Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Bazı öğrenciler sınavdan önceki gece vakitlerini boşa harcarlar. Sonra sınavdan iyi alamazlarsa geçirdikleri boş vakitleri gerekçe gösterirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
2	Bazı öğrenciler bilerek birçok farklı etkinliklere uğraşır. Bu öğrenciler okul çalışmalarında ya da ödevlerinde başarısız olurlarsa bu durumun başka şeylerle uğraşmalarından dolayı olduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
3	Bazı öğrenciler kendilerini ders çalışmaktan alıkoyacak sebepler arar (iyi hissetmiyorum, anne-babama yardım etmem lazım, kardeşime bakmam gerek vb.). Bu öğrenciler okul çalışmalarında ya da ödevlerinde başarısız olursa bunların sebep olduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
4	Bazı öğrenciler arkadaşlarının sınıfta dikkatlerini dağıtmasına ya da ödev yapmalarını engellemelerine izin verir. Sonra başarısız olurlarsa arkadaşlarının kendilerini alıkoyduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
5	Bazı öğrenciler derslerde bilerek çok gayret etmez. Sonra başarısız olurlarsa çabalamadıkları için böyle olduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
6	Bazı öğrenciler okul işleri ya da ödevlerini son dakikaya kadar erteler. Bu öğrenciler başarısız olurlarsa bunun sebep olduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5

NOT: Bilimsel çalışmalarda kaynak gösterilmek şartıyla izin alınmadan kullanılabilir.