



**T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
KENDİNİ SABOTAJ VE BENLİK SAYGISI
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yasin ÜNVANLI

Çorum 2021

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ
SABOTAJ VE BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Yasin ÜNVANLI

**Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Zafer DOĞRU**

Çorum 2021

ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kendini Sabotaj ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

İmza

8 Ocak 2021
Yasin Ünvanlı

ÖN SÖZ

Araştırmamın bütün aşamalarında ve süreç boyunca değerli fikirleri ile yanımda olan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Zafer DOĞRU'ya bana göstermiş olduğu sabır ve güvenden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmaya değerli görüşleri ve fikirleri ile katkı sağlayan Prof Dr. Bekir YÜKTAŞIR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Yetkin Utku KAMUK'a teşekkür ederim.

Bu araştırma sürecinde değerli görüşlerine başvurduğum Hitit Üniversitesi öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi bu süreçte de benden maddi manevi desteklerini esirgemeyen babam Azmi ÜNVANLI ve annem Menduha ÜNVANLI'ya sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK BEYANNAMESİ.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Çalışmanın Amacı	2
1.2 Problemler	3
1.3 Alt problemler	3
1.4 Hipotezler	4
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Sayıtlılar	5
2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1 Kendini Sabotaj	6
2.1.2 Kendini sabotajın türleri.....	8
2.1.3 Kendini Sabotajın Olası Sonuçları	9
2.1.4 Kendini sabotaj ile ilgili farklı değişkenlerin incelenmesi.....	11
2.2 Benlik	13
2.2.1 Benlik saygısı	16
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	18
3.1 Veri Toplama Araçları	18
3.1.1 Kişisel bilgi formu	18
3.1.2 Kendini sabotaj ölçeği (KSÖ).....	18
3.1.3 Benlik saygısı ölçeği (BSÖ).....	19
3.2 Araştırmanın Modeli	19
3.2.1 Araştırmanın evreni.....	20
3.2.2 Araştırmanın örnekleme	20
3.2.3 Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi.....	20
3.3 Veri Toplama Süreci	20
3.4 Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemleri.....	21
4. BULGULAR.....	22
5. TARTIŞMA	47
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	57
KAYNAKLAR	58
EKLER.....	64
ÖZGEÇMİŞ.....	72

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

ANE	: Antrenörlük Eğitimi Bölümü
BES	: Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
BSÖ	: Benlik Saygısı Ölçeği
<i>f</i>	: Frekans
<i>H</i>	: Kruskal-Wallis <i>H</i>
KSÖ	: Kendini Sabotaj Ölçeği
<i>Mdn</i>	: Median (Ortanca)
MWU	: Mann-Whitney <i>U</i>
N	: Evren Gözlem Sayısı
<i>p</i>	: Anlamlılık Düzeyi
<i>r</i>	: Korelasyon Katsayısı
REK	: Rekreasyon Bölümü
SBF	: Spor Bilimleri Fakültesi
<i>sd</i>	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SPY	: Spor Yöneticiliği Bölümü
<i>X</i>	: Ortalama
%	: Yüzde

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1: Normallik Testi.....	21
Çizelge 4.1: Araştırmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine ait tanımlayıcı istatistikler.	24
Çizelge 4.2: SBF öğrencilerinin KSÖ puanları.	26
Çizelge 4.3: SBF öğrencilerinin BSÖ puanları.....	26
Çizelge 4.4: SBF öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.	26
Çizelge 4.5: SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis <i>H</i> testi ile incelenmesi.....	27
Çizelge 4.6: SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.	27
Çizelge 4.7: SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis <i>H</i> testi ile incelenmesi.....	30
Çizelge 4.8: SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi gruplarda olduğunu anlamak için Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.	31
Çizelge 4.9: SBF öğrencilerinin formasyon eğitimi alma değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.....	34
Çizelge 4.10: SBF öğrencilerinin akademik başarı değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis <i>H</i> testi ile incelenmesi.	34
Çizelge 4.11: SBF öğrencilerinin en uzun yaşadığı yerleşim birimine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis <i>H</i> testi ile incelenmesi.....	35
Çizelge 4.12: SBF öğrencilerinin en uzun yaşadığı yerleşim birimi değişkenine göre KSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için Mann-Whitney <i>U</i> testinin incelenmesi.....	35
Çizelge 4.13: SBF öğrencilerinin ailenin aylık ortalama gelir değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis <i>H</i> testi ile incelenmesi.....	37
Çizelge 4.14: SBF öğrencilerinin ailenin aylık ortalama gelir değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi ikili gruplarda olduğunu tespiti için Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.....	37
Çizelge 4.15: SBF öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis <i>H</i> testi ile incelenmesi.	39

Çizelge 4.16: SBF öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi ikili gruplarda olduğunun tespiti için Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.	39
Çizelge 4.17: SBF öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis <i>H</i> testi ile incelenmesi.	41
Çizelge 4.18: SBF öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi ikili gruplarda olduğunun tespiti için Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.	41
Çizelge 4.19: SBF öğrencilerinin anne çalışma durumu değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.	43
Çizelge 4.20: SBF öğrencilerinin baba çalışma durumu değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.	44
Çizelge 4.21: SBF öğrencilerinin lisanslı sporcu olma değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.	44
Çizelge 4.22: SBF öğrencilerinin yaptıkları spor dalı sınıfı değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney <i>U</i> testi ile incelenmesi.	45
Çizelge 4.23: SBF Öğrencilerinin Kendini Sabotaj ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyon Testi ile İncelenmesi.	46

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ SABOTAJ VE BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

ÜNVANLI, Yasin. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kendini Sabotaj ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Çorum, 2021.

Bu çalışmanın amacı Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmaya, Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 694 (441 erkek ve 253 kadın) öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli Etik Kurulu İzni Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan yazılı olarak alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalatılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Deneklerin kendini sabotaj düzeylerini belirlemek için Jones ve Rhodewalt tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Akın (2012) tarafından yapılan Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ) kullanılmıştır. Deneklerin benlik saygısı düzeylerini belirlemek için Rosenberg tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (BSÖ) kullanılmıştır. Deneklere ait betimleyici istatistikler ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde tabloları olarak gösterilmiştir. Deneklerin kendini sabotaj ve benlik saygısı ölçeklerinden elde ettikleri puanlar ortalama $\pm$ standart sapma olarak gösterilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi analizi sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İkili grupların karşılaştırılması için Mann-Whitney *U* testi, üç ve daha fazla gruba sahip değişkenlerin karşılaştırılması için Kruskal-Wallis *H* testi kullanılmıştır. İstatistiksel incelemeler için anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin kendini sabotaj ve benlik saygısı puanlarının öğrenim gördükleri bölüm, öğrenim gördükleri sınıf, pedagojik formasyon eğitimi alma durumu, yaşanan en uzun yerleşim birimi, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve spor dalı sınıfı değişkenlerinde istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu ($p<0,05$) bulunmuştur. Bununla birlikte deneklerin kendini sabotaj ve benlik saygısı puanlarının cinsiyet, akademik başarı, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu ve lisanslı sporcu olma durumu değişkenlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde ($r=-0,499$; $p<0,001$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kendini sabotaj, Benlik saygısı, Spor.

EXAMINATION OF SELF-HANDICAPPING AND SELF-ESTEEM LEVELS OF THE STUDENTS STUDYING AT FACULTY OF SPORT SCIENCES

ABSTRACT

UNVANLI, Yasin. Examination of Self-Handicapping and Self-Esteem Levels of The Students Studying at Faculty of Sport Sciences, (Master Thesis) Corum, 2021.

The aim of this study is to examine the self-handicapping and self-esteem levels of the students at the Faculty of Sport Sciences. The study surveyed 694 (441 male and 253 female) students studying at the Faculty of Sport Sciences of Hitit University in the academic year of 2019-2020. The Ethics Committee's approval was obtained from Non-Invasive Researches Ethics Committee of Hitit University. A consent form was signed by all participants. Statistical analyses of the data were conducted by the SPSS 22.0 package program. The Self-Handicapping Scale (SHS) developed by Jones and Rhodewalt and adapted to Turkey by Akin (2012) was used in order to determine the self-handicapping levels of the subjects. In addition, Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) developed by Rosenberg and adapted to Turkey by Cuhardaroglu (1986) was used in order to determine the self-esteem levels of the subjects. Descriptive statistics of the data were presented in terms of mean, standard deviation, frequency, and percentage. The scores acquired by the subjects on the self-handicapping and self-esteem scales were shown as mean $\pm$ standard deviation. Analyses of the data revealed that the distribution the self-handicapping scale and self-esteem scale were not normally distributed. Hence, non-parametric tests were used. Mann-Whitney *U* test was used to compare binary group variables and Kruskal-Wallis *H* test was used to compare variables with three or more groups. The significance level for statistical analysis was determined as $p < 0.05$. As a result, it was found that there was a low negative ($p < 0.01$) relationship between the self-handicapping and self-esteem levels of the subjects. Also, this study found that there was a significant difference ($p < 0.05$) in terms of status of having pedagogical formation education, the longest dwelling unit lived, monthly average income level of the family, education level of the mother, education level of the father and sports branch in the scores they obtained from SHS and SES. In addition, it was concluded that there was no significant difference ($p > 0.05$) in terms of gender, academic achievement, mother's employment status, father's employment status and licensed athlete status in the scores obtained from SHS and SES. Finally, this study found that self-handicapping scores of the participants and their self-esteem levels are negatively but moderately correlated ($r = -0,499$; $p < 0,001$).

Key Words: Self-handicapping, Self-esteem, Sport.

1. GİRİŞ

İnsanoğlu hayatta başarılı olmak için kendine belirli hedefler koymaktadır. Başarıya ulaşmak için gittiği yolda bazen içsel bazen de dışsal engellerle karşılaşmaktadır. Dışsal engeller daha çok gözlemlenebilir olması nedeniyle davranışların değerlendirme sürecini kolaylaştırırken, içsel engellerin daha karmaşık ve ayrıntılı incelenme gerektirmesinden dolayı davranışların değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Yıldırım ve Demir, 2017).

Bireyin başarı güdülenmesine etki eden faktörlerden birisi olan benlik kavramı, başarı ve başarısızlık durumlarında bireyin hem kendisi hakkındaki hem de başkalarının birey hakkındaki algılarını değiştirdiğinden benlik üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Birey; hedefleri doğrultusunda başarılı olup benlik saygısını yükseltmek isterken, başarısız olacağına dair öngörülerinde öncelikle benlik saygısını korumaya çalışır (Yılmaz, 2019). Birey başarılı olamayacağını anladığı durumlarda kendisinin yetersiz birisi olarak algılanmasını engellemek, başarılı ve yeterli bir birey olarak görünmek ve benliği tehdit edici durumlardan kurtulmak için kendini sabote etme yönünde bir davranış sergiler (Anlı, 2011).

Kendini sabotaj kavramı ilk olarak Jones ve Berglas tarafından ele alınmıştır. Kendini sabotaj bireyin başarıyı içselleştirmesi, başarısızlığı ise dışsallaştırması sürecidir. Birey başarısızlığını ön gördüğü durumlarda etrafındaki kişiler tarafından kötü anımsanmamak ve benlik saygısını korumak için başarısızlığını başka nedenlere bağlarken, başarılı olduğu durumlarda ise bunun için çok çalışmamış olsa bile kendisinin çok yetenekli veya zeki olduğuna bağlamaktadır (Jones ve Berglas, 1978).

Birey sergileyeceği performans öncesinde çeşitli mazeretler üreterek kötü değerlendirilme olasılığından kaçınmak için kendini sabotaja başvurabilir. Kişinin çevresi tarafından yeteneksiz/başarısız olarak algılanması benlik saygısı üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bireyin, önem atfettiği durumların üstesinden gelmek istemesi kendini sabotaja yöneltmektedir (Jones ve Berglas, 1978; Urdan ve Midgley, 2001).

Literatürde kendini sabotaj ile benlik saygısı arasındaki ilişki sporcular arasında araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Coudevylle, Gernigon ve Ginis'in (2011) 68 basketbol oyuncusu ile, Coudevylle, Ginis ve Famose 'nin (2008) 31 basketbol oyuncusu ile ve Prapavessis ve Grove 'un (1998) 109 erkek golf oyuncusu ile yaptığı araştırmada kendini sabotaj ile benlik saygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırmalar sonucunda benlik saygısının kendini sabotaj karşısında güçlü bir olumsuz yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Benlik saygısının korunması, kendini sabotaj sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin kendini sabotaja yönelme olasılığı daha yüksektir. Çünkü düşük benlik saygısına sahip bireyler istenen sonucu elde etme konusunda daha çok yetersizlik hissetmektedirler (Prapavessis ve Grove, 1998). Benlik saygısı düşük bireyler kendilerini daha yetenekli algılamak, benliklerine yönelik olumsuz geri bildirimden sakınmak ve yeterlilik hissini korumak için kendini sabotaja başvururlar (Kolditz ve Arkin, 1982).

Kendini sabotaj yeteneğin ölçüldüğü herhangi bir durumda ortaya çıkabilmektedir. Akademik ortam kendini sabotajın incelenmesi için çok iyi bir fırsat sunmaktadır. Çünkü akademik ortamlar öğrencileri zekâ ve yetenekleri hakkındaki bilgilerin sürekli olarak kamuya açık olduğu durumlarla karşı karşıya kalmalarına neden olur (Urdan ve Midgley, 2001). Akademik kendini sabotaj kavramı, öğrencilerin akademik yetersizliklerine mazeret üreterek akademik performansı ile kişisel özellikleri arasındaki bağlantıyı gizlemesini sağlayan stratejilerin kullanılmasını ifade etmektedir (Cavendish, 2004). Bu araştırmanın üniversiteli öğrenciler arasında yapılmasının nedeni, alt kademedeki eğitim gören gruplar üzerinde yapılacak çalışmaya göre öğrencilerin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri hakkında daha kesin sonuçlara götüreceğinin düşünülmesidir.

1.1 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Spor Bilimleri Fakültesi (SBF) öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenler ile arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir.

1.2 Problemler

SBF öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler ile arasında fark var mıdır?

SBF öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3 Alt problemler

- a) SBF öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b) SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c) SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- d) SBF öğrencilerinin pedagojik formasyon alma değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- e) SBF öğrencilerinin akademik başarıları değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- f) SBF öğrencilerinin en uzun süre yaşadığı yerleşim birimi değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- g) SBF öğrencilerinin aylık ortalama gelir değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- h) SBF öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- i) SBF öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- j) SBF öğrencilerinin anne çalışma durumu değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- k) SBF öğrencilerinin baba çalışma durumu değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- l) SBF öğrencilerinin lisanslı sporcu olma durumu değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- m) SBF öğrencilerinin yaptıkları spor dalı sınıfı (Takım ve Bireysel) değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- n) SBF öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyi arasında bir ilişki varmıdır?

1.4 Hipotezler

- a) SBF öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- b) SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- c) SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- d) SBF öğrencilerinin pedagojik formasyon alma değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- e) SBF öğrencilerinin akademik başarıları değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- f) SBF öğrencilerinin en uzun süre yaşadığı yerleşim birimi değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- g) SBF öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelir değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- h) SBF öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- i) SBF öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- j) SBF öğrencilerinin anne çalışma durumu değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.

- k) SBF öğrencilerinin baba çalışma durumu değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- l) SBF öğrencilerinin lisanslı sporcu olma durumu değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- m) SBF öğrencilerinin yaptıkları spor dalı sınıfı (Takım ve Bireysel) değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında fark yoktur.
- n) SBF öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyi arasında ilişki yoktur.

1.5 Sınırlılıklar

- a) Araştırma 2019-2020 öğretim yılında Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- b) Araştırmada kullanılan kendini sabotaja ilişkin bulgular Kendini Sabotaj Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- c) Araştırmada kullanılan benlik saygısına ilişkin bulgular Benlik Saygısı Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- d) Araştırmada ele alınan sosyo-demografik özellikler Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Sayıltılar

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin düşüncelerini tam ve doğru şekilde yansıttıkları ve ölçekteki ifadelerle yansız, samimi ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
- b) Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgi formlarını doğru doldurduğu varsayılmıştır.
- c) Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde kendini sabotaj ve benlik saygısı kavramlarının açıklamalarına, yurt içinde ve dışında yapılmış çalışmalara ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

2.1 Kendini Sabotaj

Bireyler başarısızlık durumunda bunun çevresi tarafından yetersizlik veya yeteneksizlik olarak algılanmasından kaygılandıklarında öz saygılarını koruyabilmek için başarısızlığın nedenini dışsal etkenlere yansıtarak kendilerince rasyonel stratejiler geliştirmektedirler. Psikolojik anlamda geliştirilen bu stratejik girişimlere kendini sabotaj adı verilmektedir (Büyüköze ve Gün, 2015).

Kendini sabotaj kavramını bilim ve psikoloji dünyasına kazandıran ilk araştırmacılar Edward E. Jones ve Steven Berglas'dır. Buna göre kendini sabotaj; bireyin başarı durumlarını içselleştirmesi, başarısızlığı ise dışsal etkenlere bağlamasıdır. Birey başarısız olacağını ön gördüğü durumlarda, başarısızlığına türlü engeller üreterek bu durumun kendisinin yetersizliğinden değil dışsal faktörlerden kaynaklandığını öne sürer. Böylece engeller bireyin başarısızlığının makul bir duruma gelmesine (Jones ve Berglas, 1978) ve dışsal tehditlere karşı benliğin korunmasına yardımcı olur (Akın, Abacı ve Akın, 2011).

Kendini sabotaj yapılacak etkinlik öncesinde veya sırasında gerçekleşen tutum ve davranışları içermektedir (Urdan ve Midgley, 2001). Birey kendisini başarıya götüreceği yolun önüne engeller koyarak performansını tehlikeye sokar (Tice, 1991). Kişi başarısız olduğunda veya kötü performans sergilendiğinde ortada bir engel varsa, başarısızlık kişinin kendi yeteneksizliğine değil, engelle atfeder (Tice, 1991; Brown, Park ve Folger, 2012). Birey, kendini sabote etmesine rağmen başarılı olursa zorlukların üstesinden geldiği için çevresinde daha çok saygınlık kazanır (Tice, 1991).

Birey başarısızlığına sebep olarak sunduğu mazeretin, başarıdan daha önemli olduğu durumlarda haklı çıkarak çevresi tarafından yeteneksiz olarak algılanmaz (Jones ve Berglas, 1978). Birey, başarı ve başarısızlık durumlarında eylemlerini zekice

göstererek çevresi tarafından kendini sabotajı bu durumlara bir bahane olarak kullanmadığını iddia eder. Bu davranışların işlevsel olması bireyin benliğine zarar vermeden kurtulmasını sağlar (Akın ve diğ. 2011).

Scher'e göre kendini sabotaj, bireyin başarısız olacağını hissettiği durumlarda olayın olumsuz etkilerini en aza indirmek için çeşitli engeller üreterek başarısızlığın kendinden kaynaklanmadığını iddia ettiği bir durumdur. Başarılı olduğu durumlarda ise tamamen kendi çabası ile bu durumun gerçekleştiğini söyleyerek kendisini motive eder. Kısacası kişi olumsuz şartlara rağmen başarılı sonuç aldığı anda kendini ön plana çıkarıp olumsuz sonuç aldığı anda ise bunu dış etkenlere bağlayarak kendini motive etmenin yollarını arar (Simek ve Grum, 2011). Böylece birey her iki durumdan da kazançlı çıkmanın yollarını arar (Jones ve Berglas, 1978). Tice (1991) ise kendini sabotaj kavramını bireyin benliğine yönelik bir tehditle yüzleştğinde, benlik saygısını korumak veya artırmak amacıyla sergilediği bir davranış olarak tanımlamıştır (Tice, 1991; akt. Akın ve diğ. 2011).

Başarıya odaklanmış toplumlarda, bireyin sergilediği performansın sonucu, benlik üzerinde güçlü etkilere sahiptir. Başarı; yeterlilik, mutluluk, gurur ve benlik saygısını arttırıcı etkilere sahipken, başarısızlık; benlik saygısının azalmasına, yetersizlik, üzüntü ve utanç gibi duygusal tepkilere neden olabilmektedir. Performansın bu derece önemli sonuçları olabileceğinden, bireyler benliklerini koruyucu stratejiler kullanarak olumsuz sonuçlardan korunmaya çalışırlar (Deppe ve Harackiewicz, 1996). Kolditz ve Arkin (1982) yaptıkları araştırmada, deneklere entelektüel performansa etkisi olan iki farklı ilaç (performans artırıcı ve performans düşürücü) kullanabileceklerini bildirmişlerdir. Denekler testin uygulandığı sırada, yalnız oldukları durumda performans artırıcı ilacı tercih ettikleri, gözetim altında olduklarında ise performans düşürücü etkisi olan ilacı kullanarak kendini sabotaja başvurdukları tespit edilmiştir. Birey benliğini tehdit eden durumlardan kurtulmak için kaçış yolu olarak kendini sabotajı tercih edebilmektedir.

Benliği korumak için kendini sabotaj davranışı tesadüfi veya istemsiz görünmeli, stratejik olarak seçilmemeli veya kullanılmamalıdır. Kendini sabotaj, gerçeği ortaya çıkarmaktan kaçınma davranışı olarak algılandığında benliğin zarar görmesine neden olabilmektedir. Ayrıca kendini sabotaja sıklıkla başvuran bireyler yeteneklerinin farkında olmayabilirler (Self, 1990, s. 56). Kişide alışkanlık haline gelmiş kendini sabotaj; performans eksikliği, kişinin kendini aldatması ve iyi oluş hali

üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı zararlı etkilere sahiptir (Zuckerman ve Tsai, 2005). Belirli nedenlerden dolayı bireyin performansının düşmesi ve bunu dış etkenlere bağlaması sonucunda da kendini sabotaj tutum ve davranışları ortaya çıkabilmektedir (Civan, 2016).

2.1.2 Kendini sabotajın türleri

Literatür incelendiğinde davranışsal ve sözel olmak üzere iki tür kendini sabotajdan bahsedilmektedir (Leary ve Shepperd, 1986; Snyder, 1990, s. 112). Bu iki sabotaj türü kötü performansa bahane olarak kullanılsa da kâr-zarar veya inanılabilirlik gibi açılardan bakıldığında uygulamada önemli farklılıklar gösterir (Hirt ve Deppe ve Gordon, 1991; Hirt ve McCrea ve Kimble, 2000).

2.1.1.1 Davranışsal kendini sabotaj

Davranışsal kendini sabotaj davranışları, eylem (sınav öncesi alkol kullanmak gibi) veya eylemsizlik (sınava çalışmamak) şeklinde performans esnasında veya bitmeden önce (Urdan ve Midgley, 2001) başarısızlığın öngörülebileceği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Coudevylle ve diğ. 2008).

Davranışsal kendini sabotajın, sözel kendini sabotaja oranla başarılı performansa daha çok engel olması bireyi uygulamada zor durumda bırakabilir. Davranışsal kendini sabotajda engelleyici faktörün varlığının apaçık ortada olması hedefe ulaşmak için daha etkili bir yoldur (Torok ve Szabo, 2018).

Davranışsal kendini sabotajda birey;

- Görevle ilişkili olmayan işlere yönelir,
- Ulaşılamayacak hedefler belirler,
- Gerekli çabayı göstermeyerek fırsatları göz ardı eder,
- Düşük performans isteyen ortamları seçip, alıştırma (antrenman, çalışma) yapmaz,
- Görev ve sorumluluklarını erteler,
- Hastalık, bahane bulma, arkadaşlarıyla fazla vakit geçirme, uyku eksikliği, utangaçlık ve alkol/ilaç kullanımı gibi tutum ve davranışlar sergiler (Anlı,

2011; 1990; Urdan ve Midgley, 2001; Jones ve Berglas, 1978; Snyder Smith, Augelli ve Ingram, 1985).

Birey, performansının gözlemlendiği ortamlarda davranışsal kendini sabotajı kullanabilmektedir (Kolditz ve Arkin, 1982). Hirt ve diğ. (1991) 230 psikoloji öğrencisiyle yaptıkları bir araştırmada, öğrenciler sözel kendini sabotaja başvurmadığı durumlarda davranışsal kendini sabotaja yöneldiklerini tespit etmişlerdir. Davranışsal kendini sabotajı kullanan bireyler sözel kendini sabotaja göre daha etkili ve ikna edici mazeretler bulma eğilimindedirler. Ancak tartışmaya daha açık ve şüphe ile yaklaşılması gereken bir durumdur (Hirt ve diğ. 1991).

2.1.1.2 Sözel kendini sabotaj

Sözel veya öz-bildirimli olarak adlandırılan, bireyin başarısız performans sonrası bir mazeret bularak kullandığı kendini sabotaj yöntemidir. Sözel kendini sabotajda birey, başarısızlığa içinde bulunduğu olumsuz koşulların neden olduğunu iddia etmektedir. Bireyin; olumsuz duygular, travmatik olaylar, kaygı yaşadığını belirtmesi, psikolojik ve fiziksel semptomlar bildirmesi ve hipokondriyak (hastalık hastalığı) eğilimler göstermesi gibi durumlar sözel kendini sabotaja örnek olarak verilebilir (Anlı, 2011).

Bireylere seçme şansı verildiğinde hangi kendini sabotaj türünü kullanacaklarının belirlenmesi için yapılan bir araştırmada, daha az ikna edici özelliğe sahip olan sözel kendini sabotajı tercih ettikleri bildirilmiştir (Hirt ve diğ. 1991). Güçlü bir rakiple yüzleşmeden önce “Kendimi iyi hissetmiyorum.” diyen bir sporcu, olası bir başarısızlık öncesi sözel kendini sabotajı kullanmış olarak değerlendirilir (Leary ve Shepperd, 1986).

2.1.3 Kendini Sabotajın Olası Sonuçları

Kendini sabotaj kullanımında bireysel farklılıklar olması bu davranışların sonucunda bireylerin elde edeceği fayda veya zararın da farklı olmasına neden olmaktadır. Eğer kişi öngörülen başarısızlık için öne sürdüğü mazereti doğru bir şekilde savunabiliyorsa bu durumdan kârlı çıkacak ve benlik saygısı olumsuz bir şekilde etkilenmeyecektir (Jones ve Berglas, 1978; Rhodewalt ve Fairfield, 1991).

Kendini sabotaj kısa vadede faydalı görünebilir; yeteneksizlik veya çalışmama karşısında başarısızlıkla ilgili işe yarar açıklamalar yaparak başarısızlığın kişi üzerinde yaratacağı olumsuz durumu ortadan kaldırmış olur (Brown ve Kimble, 2009). Bununla birlikte başarısızlığa sebep olan yeteneksizliğin tespitinin azaltılmasını sağlayarak başarısızlığın dışsallaştırılmasına ve olumlu öz değerlendirmenin korunmasına yardımcı olur (Hirt ve diğ. 2000; Brown, 1998; akt. Yıldırım, 2015). Martin, Marsh, Williamson ve Debus'un (2003) yapmış oldukları araştırmada kendini sabotajın faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada bazı katılımcılar, başarısızlık için mazeretler sunmanın akıllı ya da çalışkan olmadığını söylemekten daha kolay bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Kendini sabote etmenin nedeni, kişinin başkaları tarafından değerlendirilmesi konusundaki kaygılarının azalmasını, görevine odaklanmasını ve daha iyi performans göstermesini sağlayabilmektedir (Snyder ve Higgins, 1988). Deppe ve Harackiewicz (1996) yapmış oldukları bir araştırmada, kendini sabote eden kişilerin performans sırasında başarısızlık konusunda daha az endişeli olduklarını belirlemişlerdir.

Olumsuz geri bildiriminin bir göreve olan ilgiyi azaltabileceği gerçeği altında, kendini sabotaj ile üretilen mazeretler, olumsuz geri bildirim olasılığını azaltıp, göreve katılımı artırarak içsel motivasyonun koruyuculuğunu sağlar (Deppe ve Harackiewicz, 1996).

Kendini sabotajın kısa vadede faydaları olduğu gibi uzun vadede zararlarının olduğu da bilinmektedir. Bu zararlı durumlar üç kategoride sıralanabilir (Zuckerman ve Tsai, 2005);

- Fiziksel semptomlar (ilaç, alkol kullanımı),
- Performans düşüşü,
- Kendini aldatma ve kendini yanlış algılama.

Kendini sabotajın benlik saygısı ile negatif, olumsuz ruh hali ile pozitif bir yönde ilişkili olması uzun vadede kısır bir döngü yaratır. Yüksek kendini sabotaj puanına sahip bireylerde erteleme, geri çekilme ve kendine odaklanma gibi sürekli işlevsiz başa çıkma stratejileri zamanla düşük benlik saygısı ve yüksek olumsuz ruh hali (Zuckerman ve Tsai, 2005), yüksek düzeyde depresyon, kaygı ve stres gözlenmektedir (Sahranç, 2011). Martin ve diğ. (2003) yapmış oldukları araştırmada kendini sabote eden bireylerin, bu davranış üzerinde çok az kontrol gücüne sahip

olduklarını ve eğitim açısından ele alındığında ise öğrenilmiş çaresizliğe yol açabileceğini tespit etmişlerdir.

2.1.4 Kendini sabotaj ile ilgili farklı değişkenlerin incelenmesi

Birey öngördüğü başarısızlık durumlarında makul alternatif nedenler yaratarak kendini sabotaja başvurabilir (Garcia, 1995). Örneğin olası bir başarısızlık karşısında öğrenciler çalışmayarak çalışma süresini kısaltarak veya erteleme gibi davranışlarda bulunmayı tercih ederek akademik başarısızlıklarını yetenekleriyle değil, bu davranışlarla ilişkilendirmiş olurlar. Başka bir deyişle, bu öğrenciler “Başarısız olmak bir kişinin tembelliğinden dolayı aptal görünmesinden daha iyidir.” gibi bir fikre sahiptir (Cavendish, 2004). Akademik kendini sabote etme üzerinde yapılan araştırmalar, eğitim psikologlarının bu stratejilerin doğasını ve sonuçlarını anlamalarını geliştirmiş olsa da, bir takım önemli sorular hala cevaplanmış değildir. Özellikle akademik kendini sabotaj konusunu inceleyen araştırmaların çoğu, öncelikle okula önem veren ancak akademik başarı seviyesi düşük olan ve akademik yeteneklerine güvenmeyen öğrencilerin kendini sabotaja başvurarak başarısız olduklarını göstermektedir (Urdan ve Midgley, 2001). Dietrich (1995) yaptığı araştırmada, konu akademik başarı olduğunda erkeklerin, sosyal yeterlilik ile ilgili konularda ise kadınların daha fazla kendini sabotaja başvurabileceğini iddia etmiştir. Ancak konu ne olursa olsun erkeklerin kadınlara göre daha fazla kendini sabotaj davranışına başvurduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kendini sabotaj ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında elde edilen bulguların farklı olduğu görülmüştür (Anlı, 2011). Kendini sabotaj düzeyi erkeklerde daha fazla görülmektedir (Berglas ve Jones, 1978; Harris ve Snyder, 1986; Midgley ve Urdan, 1995; Kimble, Kimble ve Croy, 1988; Urdan ve diğ. 1998; Urdan ve Midgley, 2001; Lucas ve Lovaglia, 2005). Bireyi kendini sabotaja yönlendiren sosyal güdüler, ebeveyn etkisiyle de ilgilidir. Bir sporcunun katıldığı yarışmada ebeveynlerinin de bulunması, kendi imajını koruma ihtiyacı hissettireceğinden kendini sabotaj davranışlarına yönelmesine sebep olabilmektedir. Çünkü konu, başarı ve başarısızlık olduğunda genç sporcuların ebeveynlerinin kendileri hakkında ne düşündüklerini önemsiyor olmaları ve bu nedenle de başarısızlığı hissediyorlarsa ve bunu ebeveynlerinin gözünde kabul edilemez olarak algılıyorlarsa kendini sabotaja yönelebilir (Moore, 2001).

Kendini sabotaj, spor dünyasında da sporcular tarafından tahmin edilen başarısızlık öncesi benliği koruyucu bir davranış olarak kullanılmaktadır (Jones ve Berglas, 1978; Rhodewalt, 1990, s. 69). Spor alanında kendini sabotaj konusunu ilk kez inceleyen Berglas (1986) ilk tespitini, dönemin en pahalı transferi olan bir buz hokeyi oyuncusunun, beklentileri karşılamayacağını düşünerek kendisini alkole vermesiyle keşfetmiştir. Kendini sabote eden bireylerin, başarıyı daha zor hale getirmek için aktif olarak engeller oluşturdukları davranışsal stratejiler benimseyebileceklerini göstermiştir. (Hausenblas ve Carron, 1996). Kendini sabotaj, sporcunun kendi itibarını korumasına veya yöneticilerin ve seyircilerin izlenimlerini yönetmesine rağmen, sporcunun performansına zarar vericidir. Burada sorulması gereken soru, “Kâr zarar açısından incelendiğinde kendini sabotajın faydaları daha fazla mıdır?” (Moore, 2001). Bailis (2001), sporda kendini sabote etmenin yararlarını incelemek üzere yüzücü ve güreşçiler ile yaptığı araştırmanın sonucunda, deneklerin kendini sabotaj kullanarak elde ettikleri faydaların daha ağır bastığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte denekler kendini sabote etmelerinin sonucu olarak performans kalitesinde düşüklük ve beslenme bozuklukları gibi sorunlarla karşılaştıklarını bildirmişlerdir.

Kendini sabote etme; her ne kadar yorucu olsa da caydırıcı olmadığı çünkü yarışmalara katılımı ilgili olumlu baskın duygular ve başarılı performans gösterme gibi çeşitli faydalarının olması bireyleri güçlü bir şekilde kendini sabotaja yönlendirmektedir (Moore, 2001). Jones ve Barglas’a (1978) göre, profesyonel bir tenis oyuncusunun atıştan önce raketin tellerini ayarlaması, golf oyuncusunun düzenli olarak antrenmanlara katılmaması ve öğrencilerin sınavdan önce yeterince uykularını almaması kendini sabotaj davranışlarına örnek olarak gösterilebilir. Başarı motivasyonu açısından kendini sabotaj ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında kişi öncelikle benliğini korumak için kendini sabotaja başvurduğu görülmektedir (Berglas ve Jones, 1978; Midgley ve Urdan, 1995).

Zorlu durumların üstesinden gelmek için kullanılan kendini sabotaj devamlı kullanılması durumunda bireyin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Maatta, Stattin ve Nurmi (2002) 14-15 yaş aralığında 880 öğrenci ile yaptığı çalışmada, kendini sabotaj davranışında bulunan öğrencilerin görevden kaçınma, enerji eksikliği ve düşük depresyon seviyesi gibi bulgular elde etmiştir. Zuckerman ve Tsai (2005) yaptığı araştırma sonucunda, kendini sabotajın bireyde

yetkinlik memnuniyeti eksikliğine yol açtığını ve bunun da kendini sabotaj ile olumsuz ruh hali arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirdiğini tespit etmiştir. Araştırmada düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin, kırılgan olan benliklerini korumak için kendini sabotaj stratejisine başvurdıkları tespit edilmiştir. Zuckerman ve Tsai (2005) kendini sabotaj ve içsel motivasyon arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. 322 genç yetişkin üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise kendini sabotaj davranışlarını benimseyen bireylerde yüksek depresif ruh halinin görülebileceği bulgusuna ulaşılmıştır (Chen ve Kao, 2018). Chen, Wu, Kee, Lin ve Shui (2009) 691 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, kendini sabotaj ve başarı hedefleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Performanstan kaçınma ve kendini sabote etme arasında pozitif bir ilişki bulmuşlar ve öğrencilerin performanslarını azalttıkları ve mazeret ürettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan başka bir araştırmada, beden eğitimi ve spor dersine katılan 11-13 yaş aralığında, 50 erkek ve 51 kız öğrenci arasında kendini sabotaj ve başarı hedefleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Performans kaçınma eğiliminde olan öğrencilerin, performans-ustalık yaklaşma eğiliminde bulunan öğrencilere oranla daha fazla davranışsal ve sözel kendini sabotaj davranışlarında bulunduklarını ve kendini sabotajın performans kazanımını zayıflattığı bilgilerini elde etmişlerdir (Elliot, Cury, Fryer, ve Huguet 2006). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında kendini sabotaj eğiliminde bulunan öğrencilerin performans azaltıcı davranışlar sergilediği ve mazeret ürettiği görülmektedir.

2.2 Benlik

Benlik kavramı, “gelişimi, tek veya çok boyutluluğu, ilişkisi kurulan diğer kavram ve alanlar” gibi birçok yönden araştırma konusu olmuştur (Özen ve Gülaçtı, 2010).

James, benliği “bilen benlik” ve “bilinen benlik” olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Bilimin konusunun bilinen benlik olması gerektiğini savunmuştur. Bunun sebebinin ise konu, bilginin nesnesi olduğuna göre benlik bilime konu olduğunda “nesne” durumuna gelmektedir. Dolayısıyla psikolojinin konusu bilinen benlik olmalıdır (Bacanlı, 1990).

James benliği üç öğeye ayırmıştır. Bunlar;

a) benliği oluşturan bileşenler,

b) bunların harekete geçirdiği duygu ve heyecanlar (benlik duyguları),

c) bu duyguların eyleme dönüşmesidir (kendi çıkarını gözetme ve kendini koruma).

James (1950) benliğin; maddi benlik, sosyal benlik, manevi benlik ve saf ben'den oluştuğundan bahsederek insanların birden fazla benlik türüne sahip olduğu düşüncesinin öncülüğünü yapmıştır. Maddi benlik, insanın ruhu, bedeni, ailesi ve elbiseleri tarafından oluşmaktadır. Sosyal benliği, bireyin şöhreti, şerefi, onuru, yüceltilmesi, suçlanması ve bulunduğu ortama uyumlu oluşu oluşturmaktadır. Manevi benlik ise insanın içsel veya öznel varlığı ve ruhsal yetileri veya eğilimleri tarafından açıklanmaktadır (s. 183).

Psikanalizin öncüsü olan Freud, “bilinç, bilinçaltı ve bilinçdışı” sınıflamalarıyla insan davranışlarının psikodinamiğine ışık tutmuştur. Ayrıca benlik konusunu “psişik aygıtı id, ego ve süper ego” şeklinde yapısal olarak sınıflandırmıştır. Ego, kişiliğin bilinçli yanını oluşturmakta ve insanın kendi benliği hakkındaki bilinçli olması gerektiği anlamına gelmektedir (Bacanlı, 1990).

İnsanların daha çok sosyal güçler tarafından yönlendirildiğini düşünen Adler, insanların başkalarına karşı üstünlük duygusunu tatmin edebilmek ve kendi güçsüzlüğünün yani aşağılık duygusunun üstesinden gelebilmek için çeşitli yollara başvurduğunu belirtmiştir. Kişinin bu amaçlar için geliştirdiği yaşam tarzı benliğin oluşmasında önemli görülmektedir (Bacanlı, 1990).

Benlik ile ilgili günümüze kadar birçok tanımlama yapılmıştır. En genel tanımıyla benlik; kişinin kendini başka herkesten ve her şeyden ayrı ve eşsiz bir bütün olarak hissetmesi ve bunun bilincinde olmasıdır (Budak, 2005; akt. Akçagöz, 2017). Benlik, “bireyin nesne olarak benliğe” atıfta bulunarak, duygu ve düşüncelerinin bütünlüğünü ifade etmek için kullanılır (Rosenberg, 1989).

Bireyin kendisine atfettiği bazı özellikleri ve değerleri, benliği oluşturan temel etmenlerdir (Akkoyun ve Ersever, 1989). Benlik; bireyin kendini tanıması, manevi duyguların farkındalığı, içsel durumlarının farkında olması, kendisi ile ilgili düşünceleri bilmesi ve nasıl düşündüğünü düşünmesi gibi özellikleri içerir (Bacanlı, 2001).

Bireyin çocukluk döneminden itibaren başlayarak çevresindekilerle kurduğu ilişkiler kapsamında şekillenen benlik, kişinin kendisi ile alakalı değerlendirmelerin

yanında dış dünyaya ilişkin algılarını da etkileyerek insanlarla olan ilişki kurma biçimine yansımaktadır (Kayım ve Ayaz, 2019).

Kişinin benliği yaş, cinsiyet, ten rengi, sosyal sınıf ve bazı durumlarda da din gibi bazı özelliklerden etkilenir. Kişinin etkileşime girdiği unsurlardan seçtiği ve sırasıyla cevap aradığı şu soruları etkilemesine yol açmaktadır: “Ben kimim? Kişi olarak neye benziyorum?”. Bu soruların cevapları büyük ölçüde bireyin toplumsal yapıdaki konumu ile ilişkilidir. Buradaki “konum” ve “yapı” kişinin benliğini etkileyen değişkenlerdir. Kişi doğduğu andan itibaren var olan sosyal yapı içinde belirli inançlara, fikirlere ve bilgiye sahip insanlarla etkileşim içinde olur. Bu nedenle insan başkalarının davranışlarını dikkate alınması gereken nesneler olarak görmek zorundadır. Bir çocuğun benliği ile ilgili bir yorum yapmadan önce onun nesneler dünyasını, içinde doğduğu toplumun ve ailesinin sosyal özelliklerinin bilinmesi gerekir. Ailenin inanç ve değerleri, akranlarıyla ilişkisi, ekonomik durumu, etnik kökeni vb. durumlar bireyin benliğinin şekillenmesinde oldukça etkilidir (Young ve Bagley, 1982).

Benlik saygısı; yaşam boyu değişim içinde olan, dönüşen, gelişen ve bireyin yaşayarak öğrendiği bir süreçtir (Aştı, 1997; akt. Adana ve Kutlu, 2006). Yaşamımızın tamamında etkili olan benlik, birey tarafından tanımlanabildiği ve farkına varılabildiği ölçüde benliğin olumlu ya da olumsuz gelişimini etkilemektedir. Olumlu benliğe sahip bireyler kendisine dair farkındalığı olan, saygı duyan ve duyulan ve kendisini geliştiren bir kişiliğe sahip olabilmektedir (Akçagöz, 2017). Olumlu benliğe sahip bireyler kendine güvenen, eksikliklerini kabul eden, girişimci ve başarı odaklı bir kişiliğe sahip olurlar. Her zaman hedefledikleri sonuca ulaşma konusunda kendilerinden emindirler. Risk almaya daima hazırdırlar ve başarısız olduklarında buna çok fazla takılmazlar. Bu özellikleri onların akademik performanslarını olumlu yönde etkiler (Devai, 1990).

Benlik “gerçek benlik” ve “ideal benlik” olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Gerçek benlik bireyin mutluluğa yönelik bireysel gelişmelerin, sağlığın ve başkalarına duyulan gerçek saygı ve sevginin kaynağıdır. İdeal benlik, mükemmel olmaya çalışan, olumsuz değerlendirmelerin sonucunda zarar görmüş benliktir (Monte, 1980; akt. Akkoyun ve Ersever, 1989). İdeal benlik, bireyin en çok sahip olmak istediği, üzerine en çok değer verdiği benlik kavramını ifade etmek için kullanılan terimdir (Rogers, 1959). Kişi gerçek benliğinden uzaklaşarak, hayal ettiği ideal benliğin peşinde koşar. Çünkü ideal benlik, kişilerin olmak istedikleri yerde

bulunmalarına yardımcı olur. Gerçekte çekingen, korkak ve görüşlerini paylaşmakta zorlanan kişiler, oluşturdıkları ideal “ben” ile çevresinden olumlu geri bildirimler alarak daha mutlu olmakta ve gerçek benliğinden uzaklaşmanın yollarını aramaktadır (Aydemir, 2014; akt. Akçagöz, 2017).

2.2.1 Benlik saygısı

Benlik saygısı; bireyin kendini sevmesini, yeterli görmesini, kendi bireysel farklılıklarını kabul etmesini ve kendine yönelik olumlu tutum içinde olmasını kapsar (Baymur, 1984; akt. Korkmaz, 2007).

Bireyler erken çocukluk döneminde ailesi ve akran grupları arasında sahip oldukları aidiyet duygusu benlik saygısı açısından önemli bilgi sağlamaktadır. Aidiyet konusunda tehdit yaşandığı durumlarda düşük benlik saygısının merkezinde yer alan reddedilme duygusu bireyi bu durumdan korumak için çeşitli koruyucu stratejiler geliştirmesine yöneltebilir (Heatherton ve Wyland, 2003).

Benlik saygısı; bireyin kendisine ait farkındalığının olması, kendi yeteneklerini bilmesi ve güçlü/zayıf yönlerini olduğu gibi kabul etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendini değerli görmesi, yeteneklerini sergileyebilmesi, başarma duygusu, bulunduğu toplumda kabul görme, fiziki özelliklerini benimsemesi, benlik saygısının oluşum ve gelişim göstermesinde önemli faktörlerdendir (Akçagöz, 2017). En kısa ifadeyle benlik saygısı, insanların kendilerine verdiği önem ve değer ile ilgilidir (Knightley ve Whitelock, 2007).

Bacanlı’ya (2001) göre benlik saygısı, bireyin kendisiyle ilgili beslediği olumlu duyguları ifade etmektedir. Benlik saygısının düşük veya yüksek düzeyde olması kişinin çevresiyle olan ilişkisini ve davranışlarını etkilemektedir. Bireylerin kendine saygı duyma ihtiyacı çevresi tarafından karşılanmadığı durumlarda, bu ihtiyacı gidermeye yönelik tutum ve davranışlar sergiler (Bacanlı, 2001). Bireyin benlik saygısının yüksek olması için üstün niteliklere sahip olmasına gerek yoktur. Çünkü benlik saygısı genel olarak bireyin kendisinden memnun olması, kendisini beğenmesi, değerli hissetmesi ve sevebilir bulma durumu olarak görülmektedir (Knightley ve Whitelock, 2007).

Benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesi sonucu, bundan memnun kaldığı ölçüde ortaya çıkan öznel bir olgudur. Yüksek ve düşük olabilen benlik saygısı,

şartlara göre değişkenlik gösterebilmektedir (Akçagöz, 2017). Yüksek benlik saygısına sahip bireyler kendilerini daha değerli ve yeterli hissederler. Bireyin kendisine ilişkin olumlu bir benlik saygısına sahip olması, onun atılgan ve üretken bir kimliğe sahip olmasına, risk almaktan kaçınmayan, olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olan, kendini bir bütün olarak değerlendirebilen, kendine güveni yüksek ve kendine değer veren bir birey olmasını sağlar (Yıldız, 2018). Düşük benlik saygısı, düşük okul uyumu ve başarısı (Maatta ve diğ. 2002), hile yapma (Özgüngör, 2008) ve sürekli olumsuz düşünce eğiliminde olmaya yöneltmektedir (Kapıkıran, 2012).

Bireyin çevresinden gördüğü tutum ve davranışlar, benlik saygısının olumlu ya da olumsuz gelişimini etkilemektedir. Bireyin olumsuz değerlendirmelere maruz kalması düşük benlik saygısına sahip olmasına neden olur. Bu da bireyin kendini değersiz ve yetersiz hissetmesine yol açar (Baymur, 1984; akt. Korkmaz, 2007).

Benlik saygısını tehdit eden durumla karşılaşan birey, benlik saygısını korumak veya yükseltmek için kendini sabotaja başvurabilir (Hirt ve diğ. 1991; Tice, 1991). Bireyi kendini sabotaja yönelten durumlar; yüksek benlik saygısına sahip bireyleri kendini sabotaja yönelten durum insanların gözündeki imajını korumak ve benlik saygısını geliştirmek iken, düşük benlik saygısına sahip bireylerde ise öncelik benlik saygısını korumaktır (Tice, 1991). Birey başarılı olduğunda benlik saygısını korur ve artırır. Başarısız olduğunda ise benlik saygısı azalır (Hirt ve diğ. 1991).

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve ölçekler ile toplanmıştır. Ölçeklere ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.1 Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Kendini Sabotaj” ve “Benlik Saygısı” ölçekleri aracılığıyla katılımcılara ait veriler toplanmıştır.

3.1.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerine ait tanımlayıcı bilgiler kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Tanımlayıcı bilgiler cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf, pedagojik formasyon eğitime sahip olma durumu, genel aritmetik not ortalaması, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, ailenin aylık gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, lisanslı sporcu olma durumu ve lisanslı sporcu ise spor dalı sınıfı ile ilgili bilgilerden oluşmaktadır.

3.1.2 Kendini sabotaj ölçeği (KSÖ)

Kendini sabotaj kavramının insan davranışı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar için bu kavramı geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirebilecek ölçme araçları oldukça önemlidir. Bu araştırmada Jones ve Rhodewalt tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği Akın (2012) tarafından yapılan KSÖ kullanılmıştır. KSÖ’nün Türkçe versiyonunda iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,90 ve test tekrar test güvenirlik katsayısının ise 0,94 olarak bulunmuştur. Türkçe ve orijinal formlarda yer alan maddeler arasındaki korelasyon katsayıları 0,68 ile 0,90 arasında değiştiği bulunmuştur (Akın, 2012). KSÖ’nün

orijinal formunun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı $r(503)=0,79$, bir ay arayla yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise $r(90)=0,74$ (Rhodewalt, 1990, s. 77) ve yedi hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayıları 0,94 (Zuckerman, Kieffer ve Knee, 1998) olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutlu ve 6'lı likert tipindedir. KSÖ 25 betimsel madden oluşmakta ve katılımcılardan her bir maddede yer alan açıklamaya katılma oranlarını belirlemeleri istenmektedir. Ölçekte her bir madde için işaretlenecek seçenekler; “Hiç Katılmıyorum” (0), “Katılmıyorum” (1), “Kısmen Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Tamamen Katılıyorum” (5) şeklindedir. Maddeler 0, 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde puanlanır. Ölçekte yer alan maddeler, erteleme davranışları, duygusal problemler, sağlıklı olma, uykusuzluk, uyuşturucu veya ilaç kullanımı gibi bir dizi kendini sabotaj davranışlarını içerir (Akın, 2012). Ölçekte bulunan 3, 5, 6, 10, 13, 20, 22 ve 23 no'lu maddeler ters kodlanmıştır. Mevcut araştırmada KSÖ'den elde edilebilecek puanlar 0 ile 125 (Akın, 2012; Kamuk, Evli ve Tercimer, 2018; Kamuk ve Şensoy, 2019; Rhodewalt, 1990, s. 77) arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar katılımcının kendini sabotaj düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.1.3 Benlik saygısı ölçeği (BSÖ)

Araştırmada katılımcılara ait benlik saygısını ölçmek için BSÖ uygulanmıştır. BSÖ Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında geliştirilmiştir. Rosenberg, benlik saygısının ölçümünde, kişinin kendisini değerlendirmesinde bütüncül bir tutum üzerinde durmuştur. BSÖ'nün Türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışması Çuhadaroğlu tarafından yapılmıştır (Çuhadaroğlu, 1986; akt. Tukuş, 2010). Ölçekte 10 madde bulunmakta ve 4'lü likert tipidir. Ölçekte bulunan 2, 5, 6, 8 ve 9 no'lu maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek maddeleri; “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Katılıyorum” (3) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (4) şeklindedir. Maddeler 1, 2, 3 ve 4 şeklinde puanlanır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 40'tır.

3.2 Araştırmanın Modeli

SBF öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin incelendiği bu araştırmada, iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi

amaçlayan ve betimsel yöntemlerden biri olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2020, s. 48).

3.2.1 Araştırmanın evreni

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Antrenörlük Eğitimi Bölümü (ANE), Beden Eğitimi ve Spor Bölümü (BES), Spor Yöneticiliği Bölümü (SPY), ve Rekreasyon Bölümü'nde (REK) öğrenim görmekte olan N=1354 öğrenci oluşturmaktadır.

3.2.2 Araştırmanın örnekleme

2019-2020 eğitim öğretim yılında Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan, Antrenörlük Eğitimi Bölümü (ANE), Beden Eğitimi ve Spor Bölümü (BES), Spor Yöneticiliği Bölümü (SPY), ve Rekreasyon Bölümü'nde (REK) öğrenim gören öğrenciler ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.2.3 Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi

Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılındaki mevcut öğrenci sayısı N=1354 olarak bilinmektedir. Evrenin tamamına ulaşamaması ihtimali göz önünde bulundurularak örneklem büyüklüğü hesaplaması yapıldığında %0,3 olarak beklenen ölçme hatası ve %95 güvenirlilik düzeyinde, evrenden seçilmesi gereken örneklem sayısının,

$$n = \frac{Nt^2pq}{(d^2(N-1)) + t^2pq} = \frac{1354.1,96.1,96.0,5.0,5}{(0,03.0,03 (1353)) + 1,96.1,96.0,5.0,5} \cong 597$$

olması gerektiği hesaplanmıştır.

3.3 Veri Toplama Süreci

Çalışmanın yapılabilmesi için gerekli Etik Kurulu izni Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan, kurum izni Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nden alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilere

araştırmanın amacıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılarak veri toplama araçlarının doldurulması hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden ve bilgilendirilmiş gönüllü olur formunu imzalayan öğrencilerle çalışma gerçekleştirilmiştir.

3.4 Kullanılan İstatiksel Analiz Yöntemleri

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22.0 (IBM Corp., ABD; Lisans: Hitit Üniversitesi) paket programı kullanılmıştır. Deneklere ait tanımlayıcı istatistikler frekans ve yüzdeleri tablo olarak gösterilmiştir. Deneklerin kendini sabotaj ve benlik saygısı ölçeklerinden elde ettikleri puanlar ortalama $\pm$ standart sapma olarak gösterilmiştir. KSÖ ve BSÖ'den elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda normal dağılmadığı görülmüş (Çizelge 3.1) ve parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İkili grupların karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla gruba sahip değişkenlerin karşılaştırılması için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. İstatistiksel incelemeler ve karar vermek için anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

Çizelge 3.1: Normallik testi.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>	İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>
KSÖ	0,065	694	0,000*	0,992	694	0,001*
BSÖ	0,149	694	0,000*	0,899	694	0,000*

* $p<0,01$

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan deneklere ait tanımlayıcı bilgiler ve ölçeklerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan deneklerle ilgili olarak kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler ve alt problemlere ilişkin bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

Çizelge 4.1’de, araştırmaya katılan deneklerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 253’ü (%36,5) kadın ve 441’i (%63,5) erkektir. Kadın deneklerin KSÖ puan ortalaması $54,08 \pm 12,623$, BSÖ puan ortalaması $33,34 \pm 6,182$ iken, erkek deneklerin KSÖ puan ortalaması $54,59 \pm 13,363$, BSÖ puan ortalaması $32,7 \pm 6,371$ ’dir.

Araştırmaya katılan deneklerin bölümlerine göre dağılımları incelendiğinde 129’unun (%18,6) BES, 228’inin (%32,9) ANE, 283’ünün (%40,8) SPY ve 54’ünün (%7,8) REK bölümlerinde öğrencileri olduğu görülmektedir. BES bölümü öğrencilerinin KSÖ puan ortalaması $49,97 \pm 13,259$, BSÖ puan ortalaması $34,5 \pm 5,871$ ’dir. ANE bölümü öğrencilerinin KSÖ puan ortalaması $52,39 \pm 12,74$, BSÖ puan ortalaması $33,09 \pm 5,971$ ’dir. SPY bölümü öğrencilerinin KSÖ puan ortalaması $56,91 \pm 12,323$, BSÖ puan ortalaması $32,48 \pm 6,657$ ’dir. REK bölümü öğrencilerinin KSÖ puan ortalaması $60,37 \pm 13,341$, BSÖ puan ortalaması $30,87 \pm 6,056$ ’dır.

Araştırmaya katılan deneklerin sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde 216’sının (%31,1) 1. sınıf, 164’ünün (%23,6) 2. sınıf, 156’sının (%22,5) 3. sınıf ve 158’inin (%22,8) 4. sınıf öğrencisi oldukları görülmektedir. 1. sınıf öğrencilerinin KSÖ puan ortalaması $56,66 \pm 12,219$, BSÖ puan ortalaması $32,83 \pm 6,215$ ’tir. 2. sınıf öğrencilerinin KSÖ puan ortalaması $58,56 \pm 12,448$, BSÖ puan ortalaması $31,12 \pm 6,721$ ’dir. 3. sınıf öğrencilerinin KSÖ puan ortalaması $53,92 \pm 12,248$, BSÖ puan ortalaması $32,55 \pm 6,315$ ’tir. 4. sınıf öğrencilerinin KSÖ puan ortalaması $47,47 \pm 13,012$, BSÖ puan ortalaması $35,32 \pm 5,195$ ’tir. Araştırmaya katılan deneklerin formasyon eğitimi alma durumu incelendiğinde 222’sinin (%32) “Evet”, 472’sinin (%68) “Hayır” dediği görülmektedir. Formasyon eğitimi alan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $48,96 \pm 13,025$, BSÖ puan ortalaması $34,32 \pm 5,790$ ’dır. Formasyon eğitimi

almayan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $56,96 \pm 12,331$, BSÖ puan ortalaması $32,28 \pm 6,437$ 'dir.

Araştırmaya katılan deneklerin akademik başarı durumuna göre dağılımı incelendiğinde 9'unun (%1,3) 2,00'ın altında, 394'ünün (%56,8) 2,00-2,99 aralığında, 234'ünün (%33,7) 3,00 ve üzerinde akademik başarıya sahip olduğu ve 57'sinin (%8,2) cevap vermediği görülmektedir. Akademik başarı durumu 2,00'ın altında olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $58,44 \pm 13,371$, BSÖ puan ortalaması $31,67 \pm 5,500$ 'dür. Akademik başarı durumu 2,00-2,99 aralığında olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $53,96 \pm 13,066$, BSÖ puan ortalaması $33,29 \pm 6,100$ 'dür. Akademik başarı durumu 3,00 ve üzerinde olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $54,31 \pm 13,560$, BSÖ puan ortalaması $32,56 \pm 6,659$ 'dur.

Araştırmaya katılan deneklerin en uzun yaşanan yerleşim birimine göre dağılımları incelendiğinde 430'unun (%62) il'de, 216'sının (%30,9) ilçe'de ve 48'inin (%6,9) köy'de yaşadığı görülmektedir. En uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $53,4 \pm 13,526$, BSÖ puan ortalaması $33,28 \pm 6,398$ 'dir. En uzun yaşanan yerleşim birimi ilçe olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $55,71 \pm 12,327$, BSÖ puan ortalaması $32,59 \pm 6,055$ 'tir. En uzun yaşanan yerleşim birimi köy olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $57,52 \pm 11,616$, BSÖ puan ortalaması $31,31 \pm 6,365$ 'tir.

Araştırmaya katılan deneklerin ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, 143'ünün (%20,6) 2000 TL ve altı, 402'sinin (%57,9) 2001-4000 TL arasında ve 149'unun (%21,5) 4000 TL'den fazla gelire sahip olduğu görülmektedir. Ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $56,19 \pm 13,030$, BSÖ puan ortalaması $31,42 \pm 6,537$ 'dir. Ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyi 2001-4000 TL arasında olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $54,53 \pm 13,297$, BSÖ puan ortalaması $32,96 \pm 6,315$ 'tir. Ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $52,34 \pm 12,373$, BSÖ puan ortalaması $34,31 \pm 5,746$ 'dır.

Araştırmaya katılan deneklerin anne eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde 451'inin (%65) temel eğitim düzeyinde, 189'unun (%27,2) ortaöğretim düzeyinde ve 54'ünün (%7,8) yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip oldukları görülmektedir. Anne eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin KSÖ puan

ortalaması 55,69±12,740, BSÖ puan ortalaması 32,21±6,422'dir. Anne eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması 51,8±13,234, BSÖ puan ortalaması 34,29±5,931'dir. Anne eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması 52,78±14,172, BSÖ puan ortalaması 34,2±5,671'dir.

Çizelge 4.1: Araştırmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine ait tanımlayıcı istatistikler.

Değişken	Kategori	f(694)	%	KSÖ Puanı Ort±SS	BSÖ Puanı Ort±SS
Cinsiyet	Kadın	253	36,5	54,08±12,623	33,34±6,182
	Erkek	441	63,5	54,59±13,363	32,7±6,371
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor	129	18,6	49,97±13,259	34,5±5,871
	Antrenörlük Eğitimi	228	32,9	52,39±12,740	33,09±5,971
	Spor Yöneticiliği	283	40,8	56,91±12,323	32,48±6,657
	Rekreasyon*	54	7,8	60,37±13,341	30,87±6,056
Sınıf	I. Sınıf	216	31,1	56,66±12,219	32,83±6,215
	II. Sınıf	164	23,6	58,56±12,448	31,12±6,721
	III. Sınıf	156	22,5	53,92±12,248	32,55±6,315
	IV. Sınıf	158	22,8	47,47±13,012	35,32±5,195
Formasyon Eğitimi	Evet	222	32,0	48,96±13,025	34,32±5,790
	Hayır	472	68,0	56,96±12,331	32,28±6,437
Akademik Başarı Durumu	2,00'ın Altında	9	1,3	58,44±13,371	31,67±5,500
	2,00-2,99	394	56,8	53,96±13,066	33,29±6,100
	3,00 ve Üzerinde	234	33,7	54,31±13,560	32,56±6,659
	Cevap Vermeyen	57	8,2		
Yaşanılan Yer	İl	430	62,0	53,4±13,526	33,28±6,398
	İlçe	216	31,1	55,71±12,327	32,59±6,055
	Köy	48	6,9	57,52±11,616	31,31±6,365
Gelir	2000 TL ve Altı	143	20,6	56,19±13,030	31,42±6,537
	2001-4000 TL	402	57,9	54,53±13,297	32,96±6,315
	4000 TL'den Fazla	149	21,5	52,34±12,373	34,31±5,746
Anne Eğitim Durumu	Temel Eğitim	451	65,0	55,69±12,740	32,21±6,422
	Ortaöğretim	189	27,2	51,8±13,234	34,29±5,931
	Yükseköğretim	54	7,8	52,78±14,172	34,2±5,671
Baba Eğitim Durumu	Temel Eğitim	359	51,7	55,5±12,679	32,01±6,349
	Ortaöğretim	220	31,7	52,71±14,014	34,02±6,211
	Yükseköğretim	115	16,6	54,21±12,259	33,73±5,948
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	522	75,2	54,07±13,187	33,07±6,305
	Çalışmıyor	172	24,8	55,42±12,781	32,52±6,308
Babanın Çalışma Durum	Çalışıyor	666	96,0	54,43±13,031	32,97±6,266
	Çalışmıyor	28	4,0	53,71±14,694	32±7,257
Lisanslı Sporcu Durumu	Evet	383	55,2	53,95±13,231	33,16±6,176
	Hayır	311	44,8	54,95±12,916	32,64±6,460
Spor Dalı Sınıfı	Takım Sporları (Futbol, Voleybol, ...)	151	21,8	51,79±12,798	34,24±5,721
	Bireysel Sporlar (Güreş, Judo, ...)	232	33,4	55,7±13,147	32,13±6,549

*2019-2020 eğitim öğretim yılında Rekreasyon Bölümü'nde sadece 1. ve 2. sınıflarda öğrenci olması, katılımın diğer bölümlere oranla daha az olmasına neden olmuştur.

Araştırmaya katılan deneklerin baba eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde 359'unun (%51,7) temel eğitim düzeyinde, 220'sinin (%31,7) ortaöğretim düzeyinde ve 115'inin (%16,6) yükseköğretim düzeyinde bir eğitime sahip oldukları görülmektedir. Baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin KSÖ

puan ortalaması $55,5 \pm 12,679$, BSÖ puan ortalaması $32,01 \pm 6,349$ 'dur. Baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $52,71 \pm 14,014$, BSÖ puan ortalaması $34,02 \pm 6,211$ 'dir. Baba eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $54,21 \pm 12,259$, BSÖ puan ortalaması $33,73 \pm 5,948$ 'dir.

Araştırmaya katılan deneklerin anne çalışma durumuna göre dağılımı incelendiğinde 522'sinin (%75,2) çalışıyor ve 172'sinin (%24,8) çalışmıyor olduğu görülmektedir. Anne çalışma durumu çalışıyor olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $54,07 \pm 13,187$, BSÖ puan ortalaması $33,07 \pm 6,305$ 'tir. Anne çalışma durumu çalışmıyor olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $55,42 \pm 12,781$, BSÖ puan ortalaması $32,52 \pm 6,308$ 'dir.

Araştırmaya katılan deneklerin baba çalışma durumuna göre dağılımı incelendiğinde 666'sının (%96) çalışıyor ve 28'inin (%4) çalışmıyor olduğu görülmektedir. Baba çalışma durumu çalışıyor olan deneklerin KSÖ puan ortalaması $54,43 \pm 13,031$, BSÖ puan ortalaması $32,97 \pm 6,266$ 'dır. Baba çalışma durumu çalışmıyor olan deneklerin KSÖ puan ortalaması $53,71 \pm 14,694$, BSÖ puan ortalaması $32 \pm 7,257$ 'dir.

Araştırmaya katılan deneklerin lisanslı sporcu olma durumuna göre dağılımı incelendiğinde 383'ünün (%55,2) "Evet" ve 311'inin (%44,8) "Hayır" dediği görülmektedir. Lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $53,95 \pm 13,231$, BSÖ puan ortalaması $33,16 \pm 6,176$ 'dır. Lisanslı olarak spor yapmayan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $54,95 \pm 12,916$, BSÖ puan ortalaması $32,64 \pm 6,460$ 'dır.

Araştırmaya katılan deneklerin spor dalı sınıfına göre dağılımı incelendiğinde 151'inin (%21,8) takım sporcusu ve 232'sinin (%33,4) bireysel sporcu olduğu görülmektedir. Spor dalı sınıfı takım sporu olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $51,79 \pm 12,798$, BSÖ puan ortalaması $34,24 \pm 5,721$ 'dir. Spor dalı sınıfı bireysel spor olan öğrencilerin KSÖ puan ortalaması $55,7 \pm 13,147$, BSÖ puan ortalaması $32,13 \pm 6,549$ 'dur (Çizelge 4.1).

Çizelge 4.2: SBF öğrencilerinin KSÖ puanları.

Kendini Sabotaj Puanları	
<i>n</i>	694
En Yüksek	98
En Düşük	18
Ranj	80
Ortalama	54,402
Standart Sapma	13,091
Medyan	55

Çizelge 4.2, deneklerin KSÖ'den elde ettikleri puanları özetlemektedir. Araştırmaya katılan deneklerin KSÖ puanları 18 ile 98 aralığında ve Ranj'ı 80'dir. Deneklerin KSÖ puanlarının ortalaması 54,402±13,091 olarak bulunmuştur. Deneklerin KSÖ puanlarının Medyan değeri 55 olarak bulunmuştur.

Çizelge 4.3: SBF öğrencilerinin BSÖ puanları.

Benlik Saygısı Puanları	
<i>n</i>	694
En Yüksek	40
En Düşük	13
Ranj	27
Ortalama	32,929
Standart Sapma	6,306
Medyan	35

Çizelge 4.3, deneklerin BSÖ'den elde ettikleri puanları özetlemektedir. Araştırmaya katılan deneklerin BSÖ puanları 13 ile 40 aralığında ve Ranj'ı 27'dir. Deneklerin BSÖ puanlarının ortalaması 32,929±6,306 olarak bulunmuştur. Deneklerin BSÖ puanlarının Medyanı 35 olarak bulunmuştur.

Çizelge 4.4: SBF öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney *U* testi ile incelenmesi.

Ölçek	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>MWU</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
KSÖ	Kadın	253	342,28	86597,00	54466,000	-0,520	0,603
	Erkek	441	350,49	154568,00			
BSÖ	Kadın	253	360,84	91293,50	52410,500	-1,334	0,182
	Erkek	441	339,84	149871,50			

Çizelge 4.4'de verilmiş olan Mann-Whitney *U* (*MWU*) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ'de kadın öğrencilerinin (*n*=253) sıra ortalamaları 342,28'dir. Erkek öğrencilerin (*n*=441) sıra ortalamaları ise 350,49'dur.

BSÖ’de kadın öğrencilerin ($n=253$) sıra ortalamaları 360,84’tür. Erkek öğrencilerin ($n=441$) sıra ortalaması ise 339,84’tür.

Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=54,08\pm12,623$), erkek öğrencilerin KSÖ puan ortalamasından ($X=54,59\pm13,363$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=54466,000$; $p>0,05$), kadın öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=33,34\pm6,182$), erkek öğrencilerin BSÖ puan ortalamasından ($X=32,7\pm6,371$) yüksektir ancak fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=52410,500$; $p>0,05$).

Çizelge 4.5: SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre KSÖ ve BSÖ’den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis H testi ile incelenmesi.

Ölçek	sd	H	p
KSÖ	3	43,998	0,000*
BSÖ	3	16,149	0,001**

* $p<0,001$; ** $p<0,01$

Çizelge 4.5’de verilmiş olan Kruskal-Wallis H testi incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre KSÖ ($H(3)=43,998$; $p<0,001$) ve BSÖ ($H(3)=16,149$; $p<0,01$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Farkın hangi bölümler arasında olduğunu tespit etmek için (Çizelge 4.6’da yapılan ikili karşılaştırmalar için Bonferroni düzeltmesi $p<0,05$ anlamlılık düzeyi için altı adet ikili karşılaştırma yapıldığından $p<0,0083$ olarak alınmıştır) Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.6: SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre KSÖ ve BSÖ’den elde ettikleri puanlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi ile incelenmesi.

Ölçek	Bölüm	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	MWU	Z	p
KSÖ	BES	129	165,24	21316,00	12931,000	-1,896	0,058
	ANE	228	186,79	42587,00			
BSÖ	BES	129	197,17	25434,50	12362,500	-2,516	0,012
	ANE	228	168,72	38468,50			
KSÖ	BES	129	80,45	10377,50	1992,500	-4,562	0,000*
	REK	54	119,60	6458,50			
BSÖ	BES	129	101,69	13118,50	2232,500	-3,850	0,000*
	REK	54	68,84	3717,50			

* $p<0,0083$

Çizelge 4.6: SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi ile incelenmesi (Devamı).

Ölçek	Bölüm	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>MWU</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
KSÖ	BES	129	161,49	20832,00	12447,000	-5,182	0,000*
	SPY	283	227,02	64246,00			
BSÖ	BES	129	230,65	29754,00	15138,000	-2,797	0,005*
	SPY	283	195,49	55324,00			
KSÖ	ANE	228	226,34	51606,00	25500,000	-4,077	0,000*
	SPY	283	279,89	79210,00			
BSÖ	ANE	228	260,38	59365,50	31264,500	-0,604	0,546
	SPY	283	252,48	71450,50			
KSÖ	ANE	228	131,99	30093,50	3987,500	-4,026	0,000*
	REK	54	181,66	9809,50			
BSÖ	ANE	228	147,10	33539,50	4878,500	-2,379	0,017
	REK	54	117,84	6363,50			
KSÖ	SPY	283	164,38	46520,00	6334,000	-1,993	0,046
	REK	54	193,20	10433,00			
BSÖ	SPY	283	173,43	49082,00	6386,00	-1,921	0,055
	REK	54	145,76	7871,00			

* $p < 0,0083$

Çizelge 4.6'da Mann-Whitney *U* (MWU) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlarına göre, KSÖ'de BES öğrencilerinin ($n=129$) sıra ortalamaları 165,24'tür, ANE öğrencilerinin ($n=228$) sıra ortalamaları ise 186,79'dur. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından BES öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=49,97 \pm 13,259$), ANE öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=52,39 \pm 12,740$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=12931,000$; $p > 0,0083$).

BSÖ'de BES öğrencilerinin ($n=129$) sıra ortalamaları 197,17'dir, ANE öğrencilerinin ($n=228$) sıra ortalamaları ise 168,72'dir. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından BES öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=34,5 \pm 5,871$), ANE bölümü öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=33,09 \pm 5,971$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=12362,500$; $p > 0,0083$).

KSÖ'de BES öğrencilerinin ($n=129$) sıra ortalaması 80,45'tir. REK öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 119,60'dır. Öğrenim görülen bölüm

değişkeni açısından BES öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=49,97\pm13,259$), REK öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=60,37\pm13,341$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=1992,500$; $p<0,0083$).

BSÖ'de BES öğrencilerinin ($n=129$) sıra ortalamaları 101,69'dur. REK öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 68,84'tür. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından BES öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=34,5\pm5,871$), REK öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=30,87\pm6,056$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=2232,500$; $p<0,0083$).

KSÖ'de BES öğrencilerinin ($n=129$) sıra ortalamaları 161,49'dur. SPY öğrencilerinin ($n=283$) sıra ortalaması ise 227,02'dir. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından BES öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=49,97\pm13,259$), SPY öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=56,91\pm12,323$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=12447,000$; $p<0,0083$).

BSÖ'de BES öğrencilerinin ($n=129$) sıra ortalamaları 230,65'tir. SPY öğrencilerinin ($n=283$) sıra ortalaması ise 195,49'dur. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından BES öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=34,5\pm5,871$), SPY öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32,48\pm6,657$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=15138,000$; $p<0,0083$).

KSÖ'de ANE öğrencilerinin ($n=228$) sıra ortalamaları 226,34'tür. SPY öğrencilerinin ($n=283$) sıra ortalaması ise 279,89'dur. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından ANE öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=52,39\pm12,740$), SPY öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamalarından ($X=56,91\pm12,323$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=25500,000$; $p<0,0083$).

BSÖ'de ANE öğrencilerinin ($n=228$) sıra ortalamaları 260,38'dir. SPY öğrencilerinin ($n=283$) sıra ortalaması ise 252,48'dir. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından ANE öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=33,09\pm5,971$), SPY öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32,48\pm6,657$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=31264,500$; $p>0,0083$).

KSÖ'de ANE öğrencilerinin ($n=228$) sıra ortalamaları 131,99'dur. REK öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 181,66'dır. Öğrenim görülen bölüm

değişkeni açısından ANE öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=52,39\pm12,740$), REK öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=60,37\pm13,341$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=3987,500$; $p<0,0083$).

BSÖ'de ANE öğrencilerinin ($n=228$) sıra ortalamaları 147,10'dur. REK öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 117,84'tür. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından ANE öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=33,09\pm5,971$), REK öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=30,87\pm6,056$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=4878,500$; $p>0,0083$).

KSÖ'de SPY öğrencilerinin ($n=283$) sıra ortalamaları 164,38'dir. REK öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 193,20'dir. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından SPY öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=56,91\pm12,323$), REK öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=60,37\pm13,341$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=6334,000$; $p>0,0083$).

BSÖ'de SPY öğrencilerinin ($n=283$) sıra ortalamaları 173,43'tür. REK öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 145,76'dır. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından SPY öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,48\pm6,657$), REK öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=30,87\pm6,056$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=6386,000$; $p>0,0083$).

Çizelge 4.7: SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis H testi ile incelenmesi.

Ölçek	sd	H	p
KSÖ	3	66,103	0,000*
BSÖ	3	32,615	0,000*

* $p<0,001$

Çizelge 4.7'de verilmiş olan Kruskal-Wallis H testi incelendiğinde, deneklerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre KSÖ ($H(3)=66,103$; $p<0,001$) ve BSÖ ($H(3)=32,615$; $p<0,001$) puanlarındaki fark anlamlıdır. Farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğunu tespit etmek için Çizelge 4.8'de gösterildiği gibi yapılan ikili karşılaştırmalar için Bonferroni düzeltmesi ($p<0,05$ anlamlılık düzeyi dört grup olduğundan $p<0,0083$ olarak alınmıştır) ile Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.8: SBF öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi gruplarda olduğunu anlamak için Mann-Whitney *U* testi ile incelenmesi.

Ölçek	Sınıf	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>MWU</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
KSÖ	1. Sınıf	216	182,86	39497,00	16061,000	-1,557	0,119
	2. Sınıf	164	200,57	32893,00			
BSÖ	1. Sınıf	216	202,28	43692,50	15167,500	-2,409	0,016
	2. Sınıf	164	174,98	28697,50			
KSÖ	1. Sınıf	216	196,77	42501,50	14630,500	-2,168	0,030
	3. Sınıf	156	172,29	26876,50			
BSÖ	1. Sınıf	216	188,42	40698,00	16434,000	-0,407	0,684
	3. Sınıf	156	183,85	28680,00			
KSÖ	1. Sınıf	216	219,16	47338,50	10225,500	-6,624	0,000*
	4. Sınıf	158	144,22	22786,50			
BSÖ	1. Sınıf	216	169,44	36600,00	13164,000	-3,798	0,000*
	4. Sınıf	158	212,18	33525,00			
KSÖ	2. Sınıf	164	178,26	29235,00	9879,000	-3,523	0,000*
	3. Sınıf	156	141,83	22125,00			
BSÖ	2. Sınıf	164	151,45	24838,50	11308,500	-1,801	0,072
	3. Sınıf	156	170,01	26521,50			
KSÖ	2. Sınıf	164	197,90	32455,50	6986,500	-7,150	0,000*
	4. Sınıf	158	123,72	19547,50			
BSÖ	2. Sınıf	164	133,69	21925,50	8395,500	-5,489	0,000*
	4. Sınıf	158	190,36	30077,50			
KSÖ	3. Sınıf	156	180,78	28201,50	8692,500	-4,516	0,000*
	4. Sınıf	158	134,52	21253,50			
BSÖ	3. Sınıf	156	138,67	21633,00	9387,00	-3,676	0,000*
	4. Sınıf	158	176,09	27822,00			

* $p < 0,0083$

Çizelge 4.8’de Mann-Whitney *U* (*MWU*) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ’de 1. sınıf öğrencilerinin ($n=216$) sıra ortalamaları 182,86’dır, 2. sınıf öğrencilerinin ($n=164$) sıra ortalamaları ise 200,57’dir. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 1. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=56,66 \pm 12,219$), 2. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=58,56 \pm 12,448$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=16061,000$; $p>0,0083$).

BSÖ’de 1. sınıf öğrencilerinin ($n=216$) sıra ortalamaları 202,28’dir, 2. sınıf öğrencilerinin ($n=164$) sıra ortalamaları ise 174,98’dir. Öğrenim görülen sınıf

değişkeni açısından 1. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,83\pm6,215$), 2. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=31,12\pm6,721$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=15167,500$; $p>0,0083$).

KSÖ'de 1. sınıf öğrencilerinin ($n=216$) sıra ortalamaları 196,77'dir. 3. sınıf öğrencilerinin ($n=156$) sıra ortalamaları ise 172,29'dur, Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 1. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=56,66\pm12,219$), 3. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=53,92\pm12,248$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=14630,500$; $p>0,0083$).

BSÖ'de 1. sınıf öğrencilerinin ($n=216$) sıra ortalamaları 188,42'dir, 3. sınıf öğrencilerinin ($n=156$) sıra ortalamaları ise 183,85'tir. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 1. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,83\pm6,215$), 3. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32,55\pm6,315$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=16434,000$; $p>0,0083$).

KSÖ'de 1. sınıf öğrencilerinin ($n=216$) sıra ortalamaları 219,16'dır, 4. sınıf öğrencilerinin ($n=158$) sıra ortalamaları ise 144,22'dir. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 1. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=56,66\pm12,219$), 4. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=47,47\pm13,012$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=10225,500$; $p<0,0083$).

BSÖ'de 1. sınıf öğrencilerinin ($n=216$) sıra ortalamaları 169,44'tür, 4. sınıf öğrencilerinin ($n=158$) sıra ortalamaları ise 212,18'dir. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 1. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,83\pm6,215$), 4. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=35,32\pm5,195$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=13164,000$; $p<0,0083$).

KSÖ'de 2. sınıf öğrencilerinin ($n=164$) sıra ortalamaları 178,26'dır, 3. sınıf öğrencilerinin ($n=156$) sıra ortalamaları ise 141,83'tür. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 2. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=58,56\pm12,448$), 3. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından

($X=53,92\pm12,248$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=9879,000$; $p<0,0083$).

BSÖ'de 2. sınıf öğrencilerinin ($n=164$) sıra ortalamaları 151,45'tir, 3. sınıf öğrencilerinin ($n=156$) sıra ortalamaları 170,01'dir. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 2. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=31,12\pm6,721$), 3. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32,55\pm6,315$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=11308,500$; $p>0,0083$).

KSÖ'de 2. sınıf öğrencilerinin ($n=164$) sıra ortalamaları 197,90'dır, 4. sınıf öğrencilerinin ($n=158$) sıra ortalamaları ise 123,72'dir. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 2. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=58,56\pm12,448$), 4. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=47,47\pm13,012$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=6986,500$; $p<0,0083$).

BSÖ'de 2. sınıf öğrencilerinin ($n=164$) sıra ortalamaları 133,69'dur, 4. sınıf öğrencilerinin ($n=158$) sıra ortalamaları ise 190,36'dır. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 2. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=31,12\pm6,721$), 4. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=35,32\pm5,195$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=8395,500$; $p<0,0083$).

KSÖ'de 3. sınıf öğrencilerinin ($n=156$) sıra ortalamaları 180,78'dir, 4. sınıf öğrencilerinin ($n=158$) sıra ortalamaları ise 134,52'dir. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 3. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalaması ($X=53,92\pm12,248$), 4. sınıf öğrencilerinin KSÖ puanları ortalamasından ($X=47,47\pm13,012$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=8692,500$; $p<0,0083$).

BSÖ'de 3. sınıf öğrencilerinin ($n=156$) sıra ortalamaları 138,67'dir, 4. sınıf öğrencilerinin ($n=158$) sıra ortalamaları ise 176,09'dur. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından 3. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,55\pm6,315$), 4. sınıf öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=35,32\pm5,195$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=9387,00$; $p<0,0083$).

Çizelge 4.9: SBF öğrencilerinin formasyon eğitimi alma değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney *U* testi ile incelenmesi.

Ölçek	Formasyon Eğitimi Alma Durumu	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>MWU</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
KSÖ	Evet	222	265,06	58844,00	34091,000	-7,431	0,000*
	Hayır	472	386,27	182321,00			
BSÖ	Evet	222	391,31	86871,00	42666,000	-3,967	0,000*
	Hayır	472	326,89	154294,00			

**p*<0,01

Çizelge 4.9'da Mann-Whitney *U* (*MWU*) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ'de formasyon eğitimi alan öğrencilerinin (*n*=222) sıra ortalamaları 265,06'dır, formasyon eğitimi almayan öğrencilerinin (*n*=472) sıra ortalamaları ise 386,27'dir. Formasyon eğitimi alan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=48,96\pm13,025$), formasyon eğitimi almayan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=56,96\pm12,331$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=34091,000$; $p<0,01$).

BSÖ'de formasyon eğitimi alan öğrencilerinin (*n*=222) sıra ortalamaları 389,31'dir, formasyon eğitimi almayan öğrencilerinin (*n*=472) sıra ortalamaları ise 326,89'dur. Formasyon eğitimi alan öğrencilerinin BSÖ puanları ortalaması ($X=34,32\pm5,790$), formasyon eğitimi almayan öğrencilerinin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32,28\pm6,437$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=42666,000$; $p<0,01$).

Çizelge 4.10: SBF öğrencilerinin akademik başarı değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis *H* testi ile incelenmesi.

Ölçek	<i>sd</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
KSÖ	2	0,866	0,649
BSÖ	2	1,369	0,504

Çizelge 4.10'da verilmiş olan Kruskal-Wallis *H* testi incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı değişkenine göre KSÖ ($H(2)=0,866$; $p>0,05$) ve BSÖ ($H(2)=1,369$; $p>0,05$) puanlarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.11: SBF öğrencilerinin en uzun yaşadığı yerleşim birimine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis H testi ile incelenmesi.

Ölçek	sd	H	p
KSÖ	2	8,281	0,016*
BSÖ	2	6,650	0,036*

* $p<0,05$

Çizelge 4.11'de verilmiş olan Kruskal-Wallis H testi incelendiğinde, deneklerin en uzun yaşadığı yerleşim birimi değişkenine göre KSÖ ($H(2)=8,281$; $p<0,05$) ve BSÖ ($H(2)=6,650$; $p<0,05$) puanlarında fark istatistiksel olarak anlamlıdır. KSÖ ve BSÖ'de farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için (Çizelge 4.12'deki ikili karşılaştırmalar için Bonferroni düzeltmesi ($p<0,05$ anlamlılık düzeyi üç adet ikili karşılaştırma yapıldığından $p<0,0167$ olarak alınmıştır) Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.12: SBF öğrencilerinin en uzun yaşadığı yerleşim birimi değişkenine göre KSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için Mann-Whitney U testinin incelenmesi.

Ölçek	Yerleşim Birimi	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	MWU	Z	p
KSÖ	İl	430	311,38	133895,00	41230,000	-2,329	0,020
	İlçe	216	347,62	75086,00			
BSÖ	İl	430	332,46	142957,50	42587,500	-1,730	0,084
	İlçe	216	305,66	66023,50			
KSÖ	İl	430	235,11	101099,00	8434,000	-2,078	0,038
	Köy	48	278,79	13382,00			
BSÖ	İl	430	244,07	104951,50	8353,500	-2,179	0,029
	Köy	48	198,53	9529,50			
KSÖ	İlçe	216	130,69	28229,00	4793,000	-0,818	0,414
	Köy	48	140,65	6751,00			
BSÖ	İlçe	216	135,26	29217,00	4587,000	-1,252	0,211
	Köy	48	120,06	5763,00			

KSÖ'de en uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin ($n=430$) sıra ortalamaları 311,38'dir, en uzun yaşanan yerleşim birimi ilçe olan öğrencilerinin ($n=216$) sıra ortalamaları ise 347,62'dir. En uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($\bar{X}=53,4\pm13,526$), en uzun yaşanan yerleşim birimi ilçe olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($\bar{X}=55,71\pm12,327$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=41230,000$; $p>0,0167$).

BSÖ’de en uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin ($n=430$) sıra ortalamaları 332,46’dır, en uzun yaşanan yerleşim birimi ilçe olan öğrencilerinin ($n=216$) sıra ortalamaları ise 305,66’dır. En uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=33,28\pm6,398$), en uzun yaşanan yerleşim birimi ilçe olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32,59\pm6,055$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=42587,500$; $p>0,0167$).

KSÖ’de en uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin ($n=430$) sıra ortalamaları 235,11’dir, en uzun yaşanan yerleşim birimi köy olan öğrencilerinin ($n=48$) sıra ortalamaları ise 278,79’dur. En uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=53,4\pm13,526$), en uzun yaşanan yerleşim birimi köy olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=57,52\pm11,616$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=8434,000$; $p>0,0167$).

BSÖ’de en uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin ($n=430$) sıra ortalamaları 244,07’dir, en uzun yaşanan yerleşim birimi köy olan öğrencilerinin ($n=48$) sıra ortalamaları ise 198,53’tür. En uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=33,28\pm6,398$), en uzun yaşanan yerleşim birimi köy olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=31,31\pm6,365$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=8353,500$; $p>0,0167$).

KSÖ’de en uzun yaşanan yerleşim birimi ilçe olan öğrencilerin ($n=216$) sıra ortalamaları 130,69’dur, en uzun yaşanan yerleşim birimi köy olan öğrencilerinin ($n=48$) sıra ortalamaları ise 140,65’tir. En uzun yaşanan yerleşim birimi il olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=53,4\pm13,526$), en uzun yaşanan yerleşim birimi köy olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=57,52\pm11,616$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=4793,000$; $p>0,0167$).

BSÖ’de en uzun yaşanan yerleşim birimi ilçe olan öğrencilerin ($n=216$) sıra ortalamaları 135,26’dır, en uzun yaşanan yerleşim birimi köy olan öğrencilerinin ($n=48$) sıra ortalamaları ise 120,06’dır. En uzun yaşanan yerleşim birimi il olan

öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=33,28\pm6,39$), en uzun yaşanan yerleşim birimi köy olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=31,31\pm6,365$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=4587,000$; $p>0,0167$).

Çizelge 4.13: SBF öğrencilerinin ailenin aylık ortalama gelir değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis H testi ile incelenmesi.

Ölçek	sd	H	p
KSÖ	2	8,531	0,014*
BSÖ	2	14,566	0,001**

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Çizelge 4.13'de Kruskal-Wallis H testi incelendiğinde, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenine göre KSÖ ($H(2)=8,531$; $p<0,05$) ve BSÖ ($H(2)=14,566$; $p<0,01$) puanlarında anlamlı bir fark vardır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için (Çizelge 4.14'te gösterildiği gibi yapılan ikili karşılaştırmalar yapılmıştır, Bonferroni düzeltmesi $p<0,05$ anlamlılık düzeyi üç grup olduğundan $p<0,0167$ olarak alınmıştır) Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.14: SBF öğrencilerinin ailenin aylık ortalama gelir değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi ikili gruplarda olduğunun tespiti için Mann-Whitney U testi ile incelenmesi.

Ölçek	Aylık Ortalama Gelir Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	MWU	Z	p
KSÖ	2000 TL'den az	143	290,81	41586,50	26195,500	-1,576	0,115
	2001-4000	402	266,66	107198,50			
BSÖ	2000 TL'den az	143	245,88	35160,50	24864,500	-2,408	0,016*
	2001-4000	402	282,65	113624,50			
KSÖ	2000 TL'den az	143	161,16	23046,00	8557,000	-2,908	0,004*
	4000 TL'den fazla	149	132,43	19732,00			
BSÖ	2000 TL'den az	143	127,54	18238,00	7942,000	-3,780	0,000*
	4000 TL'den fazla	149	164,70	24540,00			
KSÖ	2001-4000	402	284,04	114186,00	26715,000	-1,949	0,051
	4000 TL'den fazla	149	254,30	37890,00			
BSÖ	2001-4000	402	266,79	107249,50	26246,500	-2,243	0,025
	4000 TL'den fazla	149	300,85	44826,50			

* $p<0,0167$

Çizelge 4.14'de Mann-Whitney U (MWU) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ'de aile aylık ortalama gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin ($n=143$) sıra ortalamaları 290,81'dir, aile aylık ortalama gelir düzeyi 2001-4000 TL arasında olan öğrencilerinin ($n=402$) sıra ortalamaları ise 266,66'dır.

Aile aylık ortalama gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=56,19\pm13,030$), aile aylık ortalama gelir düzeyi 2001-4000 TL arasında olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=54,53\pm13,297$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=26195,500$; $p>0,0167$).

BSÖ'de aile aylık ortalama gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin ($n=143$) sıra ortalamaları 245,88'dir, aile aylık ortalama gelir düzeyi 2001-4000 TL arasında olan öğrencilerinin ($n=402$) sıra ortalamaları ise 282,65'tir. Aile aylık ortalama gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=31,42\pm6,537$), aile aylık ortalama gelir düzeyi 2001-4000 TL arasında olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32,96\pm6,315$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=24864,500$; $p<0,0167$).

KSÖ'de aile aylık ortalama gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin ($n=143$) sıra ortalamaları 161,16'dır, aile aylık ortalama gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan öğrencilerinin ($n=149$) sıra ortalamaları ise 132,43'tür. Aile aylık ortalama gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=56,19\pm13,030$), aile aylık ortalama gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=52,34\pm12,373$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=8557,000$; $p<0,0167$).

BSÖ'de aile aylık ortalama gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin ($n=143$) sıra ortalamaları 127,54'tür, aile aylık ortalama gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan öğrencilerinin ($n=149$) sıra ortalamaları ise 164,70'dir. Aile aylık ortalama gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=31,42\pm6,537$), aile aylık ortalama gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=34,31\pm5,746$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=7942,000$; $p<0,0167$).

KSÖ'de aile aylık ortalama gelir düzeyi 2001-4000 TL arasında olan öğrencilerin ($n=402$) sıra ortalamaları 284,04'tür, aile aylık ortalama gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan öğrencilerinin ($n=149$) sıra ortalamaları ise 254,30'dur. Aile aylık ortalama gelir düzeyi 2001-4000 TL arasında olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=54,53\pm13,297$), aile aylık ortalama gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan

öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=52,34\pm12,373$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=26715,000$; $p>0,0167$).

BSÖ'de aile aylık ortalama gelir düzeyi 2001-4000 TL arasında olan öğrencilerin ($n=402$) sıra ortalamaları 266,79'dur, aile aylık ortalama gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan öğrencilerinin ($n=149$) sıra ortalamaları ise 300,85'tir. Aile aylık ortalama gelir düzeyi 2001-4000 TL arasında olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,96\pm6,315$), aile aylık ortalama gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=34,31\pm5,746$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=26246,500$; $p>0,0167$).

Çizelge 4.15: SBF öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis H testi ile incelenmesi.

Ölçek	<i>sd</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
KSÖ	2	13,320	0,001*
BSÖ	2	16,761	0,000**

* $p<0,01$; ** $p<0,001$

Çizelge 4.15'te Kruskal-Wallis H testi incelendiğinde, anne eğitim düzeyi değişkenine göre KSÖ ($H(2)=13,320$; $p<0,01$) ve BSÖ ($H(2)=16,761$; $p<0,001$) puanlarında anlamlı bir fark vardır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için (Çizelge 4.16'da gösterildiği gibi yapılan ikili karşılaştırmalar yapılmıştır, Bonferroni düzeltmesi $p<0,05$ anlamlılık düzeyi üç grup olduğundan $p<0,0167$ olarak alınmıştır) Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.16: SBF öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi ikili gruplarda olduğunu tespiti için Mann-Whitney U testi ile incelenmesi.

Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>MWU</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
KSÖ	Temel Eğitim	451	337,11	152035,00	35130,000	-3,511	0,000*
	Ortaöğretim	189	280,87	53085,00			
BSÖ	Temel Eğitim	451	302,48	136418,50	34492,500	-3,827	0,000*
	Ortaöğretim	189	363,50	68701,50			
KSÖ	Temel Eğitim	451	256,65	115750,00	10530,000	-1,626	0,104
	Yükseköğrenim	54	222,50	12015,00			
BSÖ	Temel Eğitim	451	248,29	111978,00	10052,000	-2,105	0,035
	Yükseköğrenim	54	292,35	15787,00			
KSÖ	Ortaöğretim	189	121,28	22921,50	4966,500	-0,300	0,764
	Yükseköğrenim	54	124,53	6724,50			
BSÖ	Ortaöğretim	189	122,59	23169,50	4991,500	-0,247	0,805
	Yükseköğrenim	54	119,94	6476,50			

* $p<0,0167$

Çizelge 4.16’da Mann-Whitney U (MWU) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ’de anne eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin ($n=451$) sıra ortalamaları 337,11’dir. Anne eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerinin ($n=189$) sıra ortalamaları ise 280,87’dir, anne eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=55,69\pm12,740$), anne eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=51,8\pm13,234$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=35130,000$; $p<0,0167$).

BSÖ’de anne eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin ($n=451$) sıra ortalamaları 302,48’dir, anne eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerinin ($n=189$) sıra ortalamaları ise 363,50’dir. Anne eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,21\pm6,422$), anne eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=34,29\pm5,931$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=34492,500$; $p<0,0167$).

KSÖ’de anne eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin ($n=451$) sıra ortalamaları 256,65’tir, anne eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 222,50’dir. Anne eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=55,69\pm12,740$), anne eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=52,78\pm14,172$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=10530,000$; $p>0,0167$).

BSÖ’de anne eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin ($n=451$) sıra ortalamaları 248,29’dur, anne eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 292,35’tir. Anne eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,21\pm6,422$), anne eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=34,2\pm5,671$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=10345,500$; $p>0,00167$).

KSÖ’de anne eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin ($n=489$) sıra ortalamaları 121,28’dir, anne eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 124,53’tür. Anne eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=51,8\pm13,234$), anne eğitim düzeyi yükseköğrenim olan

öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=52,78\pm14,172$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=4966,500$; $p>0,0167$).

BSÖ'de anne eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin ($n=489$) sıra ortalamaları 122,59'dur, anne eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerinin ($n=54$) sıra ortalamaları ise 119,94'tür. Anne eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=34,29\pm5,931$), anne eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=34,2\pm5,671$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=4991,500$; $p>0,0167$).

Çizelge 4.17: SBF öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Kruskal-Wallis H testi ile incelenmesi.

Ölçek	sd	H	p
KSÖ	2	8,224	0,016*
BSÖ	2	17,346	0,000**

* $p<0,05$; ** $p<0,001$

Çizelge 4.17'de Kruskal-Wallis H testi incelendiğinde, baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin KSÖ ($H(2)=8,224$; $p<0,05$) ve BSÖ ($H(2)=17,346$; $p<0,001$) puanlarında anlamlı bir fark vardır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için (Çizelge 4.18'de yapılan ikili karşılaştırmalar için Bonferroni düzeltmesi $p<0,05$ anlamlılık düzeyi üç grup olduğundan $p<0,0167$ olarak alınmıştır) Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.18: SBF öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanlarda farkın hangi ikili gruplarda olduğunun tespiti için Mann-Whitney U testi ile incelenmesi.

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	MWU	Z	p
KSÖ	Temel Eğitim	359	305,45	109655,00	33945,000	-2,839	0,005*
	Ortaöğretim	220	264,80	58255,00			
BSÖ	Temel Eğitim	359	268,80	96500,00	31880,000	-3,912	0,000*
	Ortaöğretim	220	324,59	71410,00			
KSÖ	Temel Eğitim	359	241,49	86694,00	19211,000	-1,120	0,263
	Yükseköğrenim	115	225,05	25881,00			
BSÖ	Temel Eğitim	359	228,50	82030,00	17410,000	-2,538	0,011*
	Yükseköğrenim	115	265,61	30545,00			
KSÖ	Ortaöğretim	220	163,59	35990,00	11680,000	-1,153	0,249
	Yükseköğrenim	115	176,43	20290,00			
BSÖ	Ortaöğretim	220	170,13	37429,00	12181,000	-0,562	0,574
	Yükseköğrenim	115	163,92	18851,00			

* $p<0,0167$

Çizelge 4.18’de Mann-Whitney U (MWU) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ’de baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin ($n=359$) sıra ortalamaları 305,45’tir, baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerinin ($n=220$) sıra ortalamaları ise 264,80’dir. Baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=55,5\pm12,679$), baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=52,71\pm14,014$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=33945,000$; $p<0,0167$).

BSÖ’de baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin ($n=359$) sıra ortalamaları 268,80’dir, baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerinin ($n=220$) sıra ortalamaları ise 324,59’dur. Baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,01\pm6,349$), baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=34,02\pm6,211$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=31880,000$; $p<0,0167$).

KSÖ’de baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin ($n=359$) sıra ortalamaları 241,49’dur, baba eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerinin ($n=115$) sıra ortalamaları ise 225,05’tir. Baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=55,5\pm12,679$), baba eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=54,21\pm12,259$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=19211,000$; $p>0,0167$).

BSÖ’de baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin ($n=359$) sıra ortalamaları 228,50’dir, baba eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerinin ($n=155$) sıra ortalamaları ise 265,61’dir. Baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,01\pm6,349$), baba eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=33,73\pm5,948$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=17410,000$; $p<0,0167$).

KSÖ’de baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin ($n=220$) sıra ortalamaları 163,59’dur, baba eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerinin ($n=155$) sıra ortalamaları ise 176,43’tür. Baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan

öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=52,71\pm14,014$), baba eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=54,21\pm12,259$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=11680,000$; $p>0,0167$).

BSÖ’de baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin ($n=220$) sıra ortalamaları 170,13’tür, baba eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerinin ($n=115$) sıra ortalamaları ise 163,92’dir. Baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=34,02\pm6,211$), baba eğitim düzeyi yükseköğrenim olan öğrencilerin BSÖ ortalamasından ($X=33,73\pm5,948$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=12181,000$; $p>0,0167$).

Çizelge 4.19: SBF öğrencilerinin anne çalışma durumu değişkenine göre KSÖ ve BSÖ’den elde ettikleri puanların Mann-Whitney U testi ile incelenmesi.

Ölçek	Anne Çalışma Durumu	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	MWU	Z	p
KSÖ	Çalışıyor	522	342,48	178773,00	42270,000	-1,150	0,250
	Çalışmıyor	172	362,74	62392,00			
BSÖ	Çalışıyor	522	352,50	184005,50	42281,500	-1,150	0,250
	Çalışmıyor	172	332,32	57159,50			

Çizelge 4.19’da Mann-Whitney U (MWU) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ’de anne çalışma durumu çalışıyor olan öğrencilerin ($n=522$) sıra ortalamaları 342,48’dir. Anne çalışma durumu çalışmıyor olan öğrencilerinin ($n=172$) sıra ortalamaları ise 362,74’tür. Anne çalışma durumu çalışıyor olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=54,07\pm13,187$), anne çalışma durumu çalışmıyor olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=55,42\pm12,781$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=42270,000$; $p>0,05$).

BSÖ’de anne çalışma durumu çalışıyor olan öğrencilerin ($n=522$) sıra ortalamaları 352,50’dir. Anne çalışma durumu çalışmıyor olan öğrencilerinin ($n=172$) sıra ortalamaları ise 332,32’dir. Anne çalışma durumu çalışıyor olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=33,07\pm6,305$), anne çalışma durumu çalışmıyor olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32,52\pm6,308$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=42281,500$; $p>0,05$).

Çizelge 4.20: SBF öğrencilerinin baba çalışma durumu değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney *U* testi ile incelenmesi.

Ölçek	Baba Çalışma Durumu	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>MWU</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
KSÖ	Çalışıyor	666	347,09	231163,00	9052,000	-0,262	0,793
	Çalışmıyor	28	357,21	10002,00			
BSÖ	Çalışıyor	666	348,23	231918,00	8841,000	-0,467	0,641
	Çalışmıyor	28	330,25	9247,00			

Çizelge 4.20'de Mann-Whitney *U* (*MWU*) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ'de baba çalışma durumu çalışıyor olan öğrencilerin (*n*=666) sıra ortalamaları 347,09'dur, baba çalışma durumu çalışmıyor olan öğrencilerinin (*n*=28) sıra ortalamaları ise 357,21'dir. Baba çalışma durumu çalışıyor olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=54,43\pm13,031$), baba çalışma durumu çalışmıyor olan öğrencilerin KSÖ puanları ortalamasından ($X=53,71\pm14,694$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=9052,000$; $p>0,05$).

BSÖ'de baba çalışma durumu çalışıyor olan öğrencilerin (*n*=666) sıra ortalamaları 348,23'tür, baba çalışma durumu çalışmıyor olan öğrencilerinin (*n*=28) sıra ortalamaları ise 330,25'tir. Baba çalışma durumu çalışıyor olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,97\pm6,266$), baba çalışma durumu çalışmıyor olan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32\pm7,257$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=8841,000$; $p>0,05$).

Çizelge 4.21: SBF öğrencilerinin lisanslı sporcu olma değişkenine göre KSÖ ve BSÖ'den elde ettikleri puanların Mann-Whitney *U* testi ile incelenmesi.

Ölçek	Lisanslı Sporcu mu?	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>MWU</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
KSÖ	Evet	383	340,35	130352,50	56816,500	-1,044	0,297
	Hayır	311	356,31	110812,50			
BSÖ	Evet	383	353,57	135419,00	57230,000	-0,890	0,373
	Hayır	311	340,02	105746,00			

Çizelge 4.21'de Mann-Whitney *U* (*MWU*) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ'de lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin (*n*=383) sıra ortalamaları 340,35'tir, lisanslı olarak spor yapmayan öğrencilerinin (*n*=311) sıra ortalamaları ise 356,31'dir. Lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=53,95\pm13,231$), lisanslı olarak spor yapmayan öğrencilerin KSÖ

puanları ortalamasından ($X=54,95\pm12,916$) düşüktür (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=56816,500$; $p>0,05$).

BSÖ’de lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin ($n=383$) sıra ortalamaları 353,57’dir, lisanslı olarak spor yapmayan öğrencilerinin ($n=311$) sıra ortalamaları ise 340,02’dir. Lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=33,16\pm6,176$), lisanslı olarak spor yapmayan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=32,64\pm6,460$) yüksektir (Çizelge 4.1) ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=57230,000$; $p>0,05$).

Çizelge 4.22: SBF öğrencilerinin yaptıkları spor dalı sınıfı değişkenine göre KSÖ ve BSÖ’den elde ettikleri puanların Mann-Whitney U testi ile incelenmesi.

Ölçek	Spor Dalı Sınıfı	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	MWU	Z	p
KSÖ	Bireysel Sporlar	151	171,55	25904,00	14428,000	-2,918	0,004*
	Takım Sporları	232	205,31	47632,00			
BSÖ	Bireysel Sporlar	151	212,93	32153,00	14355,000	-3,000	0,003*
	Takım Sporları	232	178,38	41383,00			

* $p<0,01$

Çizelge 4.22’de Mann-Whitney U (MWU) testi ile yapılan istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, KSÖ’de spor dalı sınıfı değişkenine göre bireysel spor yapan öğrencilerin ($n=151$) sıra ortalamaları 171,55’tir, takım sporu yapan öğrencilerinin ($n=232$) sıra ortalamaları ise 205,31’dir. Spor dalı sınıfı değişkenine göre bireysel spor yapan öğrencilerin KSÖ puanları ortalaması ($X=55,7\pm13,147$), takım sporu yapan öğrencilere KSÖ puanları ortalamasından ($X=51,79\pm12,798$) yüksektir (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=14428,000$; $p<0,01$).

BSÖ’de spor dalı sınıfı değişkenine göre bireysel spor yapan öğrencilerin ($n=151$) sıra ortalamaları 212,93’tür, takım sporu yapan öğrencilerinin ($n=232$) sıra ortalamaları ise 178,38’dir. Spor dalı sınıfı değişkenine göre bireysel spor yapan öğrencilerin BSÖ puanları ortalaması ($X=32,13\pm6,549$), takım sporu yapan öğrencilerin BSÖ puanları ortalamasından ($X=34,24\pm5,721$) düşüktür (Çizelge 4.1) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=14355,000$; $p<0,01$).

Çizelge 4.23: SBF öğrencilerinin Kendini Sabotaj ve Benlik Saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon testi ile incelenmesi.

		Kendini Sabotaj Puanı
Benlik Saygısı Puanı	ρ	-0,499
	p	0,000*
	n	694

* $p < 0,001$

Çizelge 4.23'te, araştırmaya katılan deneklerin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde ($p < 0,001$; $r = -0,499$) bir ilişki olduğu bulunmuştur.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen veriler ışığında, deneklerin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinde negatif yönde orta düzeyde ($p<0,001$; $r=-0,499$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu sonucu destekleyen araştırmalara ulaşmak mümkündür (Yıldırım ve Demir, 2017; Elmas ve Aşçı, 2017). Kendini sabotaj ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, 68 basketbol oyuncusuna önce benlik saygısı ölçeği uygulanmıştır. Deneklere basketbol parkurundan elde edilecek sonuçların takım arkadaşlarınınki ile karşılaştırılıp değerlendirileceği ve sıralama yapılacağı söylenmiştir. Daha sonra kendini sabotaj ölçeği uygulanmıştır. Son olarak denekler basketbol parkuruna girmişlerdir. Araştırma sonucunda benlik saygısı puanları düşük olan deneklerin kendini sabotaj puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Coudevylle ve diğ. 2011). Elmas ve Aşçı'nın (2017) 209 üniversiteli sporcu ile yaptığı araştırmada, kendini sabotaj ile benlik saygısı arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kendini sabotajın sportif performans üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada, 31 basketbol oyuncusunun benlik saygısı ve kendini sabotaj düzeyleri incelenmiştir. Deneklerin yapacakları basketbol parkuru öncesinde, ısınmanın önemli olduğu ve eğer yeterli ısınma yapılmazsa bunun kendini sabotaja yöneltebileceği yönünde bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra deneklere benlik saygısı ölçeği uygulanmıştır. Yeterli ısınma yapmayan deneklerin performans sergilemekten kaçındığı gözlenmiştir. Sonuç olarak kendini sabotaj ve benlik saygısının negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkili olduğu belirlenmiştir (Coudevylle ve diğ. 2008). Martin ve Brawley (2002) 142 öğrenci ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin benlik saygısı ve kendini sabotaj düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda deneklerin benlik saygısı puanları düştükçe kendini sabotaj puanlarının arttığı bildirilmiştir. Bu sonuçlar deneklerin düşük benlik saygısını kendini sabotaj davranışları ile korumaya çalıştığını göstermektedir (Coudevylle ve diğ. 2008). Bir başka deyişle, kendini sabotaj eğilimi olan bireylerin kötü performansa yönelik mazeretler üretmesinin nedeni, düşük benlik saygısına sahip olmalarıdır (Prapavessis

ve Grove, 1998). Bu araştırmaların sonuçları elde edilen bulgulardaki kendini sabotaj ve benlik saygısı sonucunu destekler niteliktedir.

Snyder ve Higgins (1988), kendini sabotajın performansın sonucuna ilişkin belirsizliğin olduğu durumlarda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu görüşe göre, düşük benlik saygısına sahip bireylerin yüksek benlik saygısına sahip bireylere oranla daha sık kendini sabotaja başvurmaları olasıdır. Çünkü istenen sonucu elde etme konusunda yeteneklerinden emin olmadıkları durumlarda kendini sabotaja daha fazla yönelirler. Bu durum, bireyin kendisini korumayı ve/veya kendisini geliştirme stratejileri kullanmasını gerektirir (Prapavessis ve Grove, 1998).

Rhodewalt (1990), düşük benlik saygısının kendini sabotaja neden olduğu düşüncesinin aksine farklı bir görüşü savunmaktadır. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin (zaten düşük olan benliklerini korumak için) yüksek benlik saygısına sahip bireylere oranla benliklerini korumak için çok fazla çaba harcamayacaklarını savunmaktadır. Bu da benlik saygısı yüksek bireylerin neden kendini sabotajı kullandıklarını açıklamaktadır. Yapılan bir çalışmada yüksek benlik saygısına sahip bireylerin istenilen testi yapmaktan kaçındığı, kendini sabotaj davranışı sergilediği gözlenmiştir (Tice ve Baumeister, 1984; akt. Rhodewalt, 1990). Rhodewalt, kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyinin birbirinden bağımsız değeriendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Rhodewalt, 1990).

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin kendini sabotaj ve benlik saygısı puanları arasında cinsiyet değışkeni açısından anlamlı bir fark yoktur. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırmadan elde edilen bulgularla benzer sonuçlar gösteren araştırmalara ulaşılmıştır. Coşar (2012) yapmış olduğu çalışmasında, kendini sabotajın cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Avustralya ve Kanada’da öğrenim gören 2006 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, sınıf ortamı ve kendini sabotaj arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendini sabotaj puanlarında cinsiyet değışkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Dorman ve Ferguson, 2004). Barnes (2004) yaptığı araştırmada, kendini sabotajın cinsiyet ile ilişkisini incelemiştir. 154 erkek ve 172 kız öğrencinin katıldığı araştırmada, kendini sabotaj ve cinsiyet arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını bildirmiştir.

Literatür incelendiğinde, kendini sabotaj düzeyi ve cinsiyet değışkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Mevcut araştırmanın aksine

Kimble ve diğ. (1988) yapmış oldukları araştırmada, erkeklerin kadınlara oranla daha fazla kendini sabotaj davranışlarında bulundukları belirlenmiştir. Hirt ve diğ. (2000) yaptıkları araştırmada, deneklerin topluluk önünde ve yalnızken kendini sabotaj eğilimlerini incelemişlerdir. Bireylerin tek başlarına kaldıkları durumlarda, erkek deneklerin kadın deneklere oranla kendini sabotaj puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Topluluk önünde ise başarılı görünme ve değerlendirilme hissi erkek denekleri kendini sabotaj davranışlarını sergilemedikleri belirlenmiştir. Bu durum erkeklerin kamusal alanda ve tehlike durumlarında rekabetçi yönlerini yansıttıkları ve kendini sabotajdan kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir. Harris ve Snyder (1986) 108 lise öğrencisi ile yaptığı araştırmada, belirsiz benlik saygısının kendini sabotaj üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada deneklere zekâ testi uygulanmıştır. Belirsiz benlik saygısına sahip erkek deneklerin test öncesinde belirsiz benlik saygısına sahip kadın deneklere oranla daha az pratik yaptığı ve kendini sabotaj davranışı sergiledikleri gözlenmiştir. Midgley ve Urdan (1995) 8. sınıf öğrencilerinden 256 kişinin katıldığı araştırmada, kendini sabotaj ve başarı düzeyinin cinsiyet ile ilişkisinin ne olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucundan erkeklerin kendini sabotaj puanlarının, kadınlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Urdan ve diğ. (1998), 5. sınıf öğrencilerinden 645 kişinin katıldığı araştırmada, kendini sabote etmenin bireysel ve sınıf düzeyindeki yordayıcılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla kendini sabotaj puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Lucas ve Lovaglia (2005) 117 lisans öğrencisinin katılımı ile yaptığı araştırmada, deneklerin cinsiyet, ırk ve statülerinin kendini sabotaj ile ilişkisini incelemişlerdir. Erkek deneklerin, kadın deneklere oranla kendini sabotaj puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Erkeklerin topluluk önünde başarısız ve zayıf görünmek istememesi onları kendini sabotajdan uzak tutarken, tek başlarına kaldıkları ve verilen görevin önemsiz olduğu durumlarda kendini sabotajı tercih ettikleri görülmüştür. Kendini sabotaj konusunu deneysel olarak inceleyen ilk araştırmada, erkeklerin kendini sabotaj puanlarının, kadınlara oranla daha yüksek olduğu ve performans azaltıcı ilaçlara başvurduğu tespit edilmiştir (Jones ve Berglas, 1978). Kendini sabotaj davranışında bulunmak, toplum içinde bireyin benlik saygısını düşürücü etkiye sebep olabilmektedir. Kadınların bu riski alma olasılığının erkeklerden daha düşük olması, kadınların kendini sabotaj puanlarının düşük olmasının nedeni olabilir (Byrnes, Miller ve Schafer, 1999).

Yıldırım (2015) yapmış olduğu araştırmada, kadınların kendini sabotaj puanlarının, erkeklere oranla istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Warner ve Moore (2004) 15-19 yaş aralığında 337 öğrencinin katıldığı araştırmada, cinsiyetin kendini sabotaj üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu araştırmada kadınların kendini sabotaj düzeylerinin, erkeklere oranla istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Kadınların hastalık veya duygusal bahaneler üreterek kendini sabotaja yöneldiği saptanmıştır. Bireyin kendisi ve başkaları tarafından nasıl algılandığı ve sosyal statüsünün yeri ve önemi kendini sabotajın görülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde erkeklerin kadınlardan daha fazla sosyal statüye sahip oldukları göz önünde bulundurulursa erkeklerin neden daha fazla kendini sabotaj davranışına başvurduğu anlaşılır (Lucas ve Lovaglia, 2005).

Bu araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümleri göre kendini sabotaj ve benlik saygısı puanların istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Deneklerin kendini sabotaj puanları öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; REK, SPY, ANE ve BES olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 4.1). Buna göre REK öğrencilerinin kendini sabotaj puanları en yüksek, BES öğrencilerinin kendini sabotaj puanları en düşük olarak tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, SBF öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre kendini sabotaj düzeylerini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada deneklerin öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre benlik saygısı puanlarında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre deneklerin benlik saygısı puanları öğrenim gördükleri bölüme göre yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; BES, ANE, SPY ve REK olduğu tespit edilmiştir. REK öğrencilerinin benlik saygısı puanlarının en düşük ve kendini sabotaj puanlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. KSÖ puanlarına göre BES hem SPY'den daha düşük puan ortalamaya sahiptir, aynı zamanda ANE ise SPY ve REK'den daha düşük KSÖ puan ortalamasına sahiptir. BSÖ'de ise yalnızca BES'in SPY'den puan ortalaması daha yüksektir. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin kendini sabotaj düzeylerinin yüksek olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur (Coudevylle ve diğ. 2011; Elmas ve Aşçı, 2017).

Bu araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre kendini sabotaj puanlarında farklılık gösterip göstermediği tartışılmıştır. Öğrenciler öğrenim gördükleri sınıf sınıflara göre kendini sabotaj puanları en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla; 2. sınıf, 1. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf olarak bulunmuştur (Çizelge 4.1). Buna

göre 2. sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinin en yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğrenim görülen sınıf değişkenin kendini sabotaj üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmada, öğrenim görülen sınıf değişkeninin benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından benlik saygısının yüksek olduğu sınıflar yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; 4. sınıf, 1. sınıf, 3. sınıf ve 2. sınıf olduğu bulunmuştur. 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kendini sabotaj puanları düşük ve benlik saygısı puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. KSÖ’de 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 1. 2. ve 3. sınıflardan düşüktür. Buna ek olarak 3. sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj puanlar ortalamaları 2. sınıflardan düşüktür. Benlik saygısında ise 4. sınıfların 1. 2. ve 3. sınıflar danpuan ortalamaları yüksektir. Benlik saygısının öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiğini destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır (Yılmaz ve Ekinci, 2001; Altıok, Ek ve Koruklu, 2010). Bu sonuçların aksine, Karataş (2012) yaptığı araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik beceri ve benlik saygısı düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda benlik saygısının öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki araştırmalarda farklı sonuçların elde edilmesinin sebepleri; kullanılan ölçme araçları ve araştırma grubunun farklı niteliklere sahip olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmada, deneklerin pedagojik formasyon eğitimi alma değişkenine göre kendini sabotaj ve benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre pedagojik formasyon eğitimi alan deneklerin kendini sabotaj düzeylerinin düşük ve benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde, bu sonucu destekler nitelikte araştırmaya ulaşılmıştır. Tanrıöğen ve Sertel (2019) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin kendini sabote etme düzeyi ile algıladıkları örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi alan bireylerin bilgi düzeylerinin artmasıyla birlikte gelen alan hakimiyetinin, bireylerin öz-yeterlikleri ve benlik saygılarının yükselmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini sabotaj düzeylerinin düşük olduğu birçok araştırma ile belirlenmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin akademik başarı durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, akademik kendini sabotaj ile ilgili farklı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Feick ve Rhodewalt (1997) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin sınava girmeden hemen önce uyku eksikliği veya yanlış konuya çalışma gibi mazeretler ürettiğini (sözel kendini sabotaj) ve sınav sonucu kötü ise yeteneksizliğini kendini sabotaja yüklediklerini, eğer sınav sonucu iyi ise bunu yetenekli olmalarıyla ilişkilendirdiklerini tespit etmişlerdir. Kendini sabotaj, zayıf akademik performansla sahip öğrenciler için çok iyi bir mazeret aracıdır (Anlı, 2011). Kendini sabotaj kullanımına meyilli öğrencilerin akademik olarak az çaba gösterdikleri, kötü çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları ve kendini sabotaj davranışlarına daha az başvuran öğrencilere oranla daha düşük benlik saygısına sahip oldukları tespit edilmiştir (Urdan ve Midgley, 2001). Akademik alanda yapılan kendini sabotaj çalışmalarından elde edilen bazı bulgular şu şekilde sıralanabilir; belirsiz bir öz saygıya sahip olma (Harris ve Snyder, 1986), okul başarısının düşük olması (Urdan ve diğ. 1998), akademik olarak az performans gösterilmesi ve kötü çalışma alışkanlıkları kazanılması olarak tespit edilmiştir (Zuckerman ve diğ. 1998). Bazı sınıf içi etkinlerin, özellikle de öğrenciler arasında yetenek farklılıklarını ön plana çıkaran uygulamaların, öğrencilerin kendini sabotaja başvurmalarını tetikleyebildiği söylenebilir (Urdan ve Midgley, 2001).

Bu araştırmada, öğrencilerin en uzun süre yaşadığı yerleşim birimi değişkenine göre kendini sabotaj ve benlik saygısı puanları arasında Kruskal-Wallis testi ile elde edilen farklar ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltilmesinden dolayı ortaya çıkamamıştır. Yalnız (2014) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaşanan en uzun yerleşim birimi değişkenine göre kendini sabotaj puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Akçagöz (2017) yaptığı araştırmada, çalışan kadınların, benlik kavramı ile depresyon durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaşanan en uzun yerleşim birimi değişkenin benlik kavramı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Avşaroğlu ve Üre (2007) yapmış oldukları araştırmada, benlik saygısının yaşanan en uzun yerleşim birimi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre

bireyin en uzun yaşadığı yerleşim biriminin benlik saygısı üzerinde anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin kendini sabotaj ve benlik saygısı puanlarında aile aylık ortalama gelir durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin aile aylık ortalama gelir durumu değişkenine göre kendini sabotaj puanları en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla; 2000 TL ve altı, 2001-4000 TL ve 4000 TL'den fazla olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 4.1). Literatür incelendiğinde, bu sonucu destekleyen araştırmalara ulaşmak mümkündür. KSÖ'de gelir düzeyi 4000 TL'den fazla olan öğrencilerin kendini sabotaj puanları ortalamaları en düşüktür. Diğer gelir gruplarında kendini sabotaj puanlarında anlamlı farklılık yoktur. BSÖ'de benlik saygısı puanları ortalamaları gelir düzeyi 2000 TL'den az olanların, 2001-4000 ve 4000 TL'den fazla olanlardan daha düşüktür. Köse (2019) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin insan ilişkilerinde manipülasyon ve kendini sabotaj düzeylerinin ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deneklerin aile aylık ortalama gelir durumu değişkeni açısından gelir durumu düşük olan grubun kendini sabotaj puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Literatürde, kendini sabotajın gelir durumu değişkeni açısından bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan araştırmalar da yer almaktadır. Kamuk, Evli ve Tecimer (2018) yapmış oldukları araştırmada, futbol hakemlerinin kendini sabotaj düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, futbol hakemlerin kendini sabotaj düzeylerinin aylık ortalama gelir durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kamuk ve Şensoy (2019) yapmış oldukları araştırmada, dalga sörfü hakemlerinin kendini sabotaj düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, hakemlerin kendini sabotaj düzeylerinin aylık ortalama gelir durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Civan (2016) yapmış olduğu araştırmada, eylemlilik ve kendini sabotaj arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, kendini sabotaj düzeylerinin aylık ortalama gelir durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından kendini sabotaj ve benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre kendini sabotaj puanları en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla; Temel Eğitim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim olduğu belirlenmiştir. KSÖ'de anne eğitim düzeyi Temel Eğitim

olan öğrencilerin, Ortaöğretim olanlardan kendini sabotaj puanları ortalamasından yüksektir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre benlik saygısı puanları en yüksekten en düşüğe sırasıyla; Ortaöğretim, Yükseköğretim ve Temel Eğitim olarak belirlenmiştir BSÖ’de anne eğitim düzeyi Temel Eğitim olan öğrencilerin, Ortaöğretim olanlardan benlik saygısı puanları düşüktür. Literatür incelendiğinde, kendini sabotajın anne eğitim durumu açısından bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan araştırmalar yer almaktadır. Çelik ve Atilla (2019) yapmış oldukları araştırmada, üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj, olumsuz değerlendirilme korkusu ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, anne eğitim düzeyine göre kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde, benlik saygısı düzeyinin anne eğitim durumu açısından araştırmamızla eşdeğer sonuca rastlanmıştır. Özkan (1994) yapmış olduğu araştırmada, benlik saygısını etkileyen etkenlerin neler olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, deneklerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre kendini sabotaj puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre kendini sabotaj puanları en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla; Temel Eğitim, Yükseköğretim ve Ortaöğretim olduğu belirlenmiştir. KSÖ’de baba eğitim düzeyi Temel Eğitim olan öğrencilerin kendini sabotaj puanları ortalaması, Ortaöğretim ve Yükseköğretim olanlardan daha yüksektir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre benlik saygısı puanları en yüksekten en düşüğe sırasıyla; Ortaöğretim, Yükseköğretim ve Temel Eğitim olarak belirlenmiştir. BSÖ’de baba eğitim düzeyi Ortaöğretim olan öğrencilerin benlik saygısı puanları ortalaması, Temel Eğitim olanlardan daha yüksektir. Literatür incelendiğinde, kendini sabotajın baba eğitim durumu açısından bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan araştırmalar yer almaktadır. Çelik ve Atilla (2019) yapmış oldukları araştırmada, üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj, olumsuz değerlendirilme korkusu ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, baba eğitim düzeyine göre kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde, benlik saygısı düzeyinin baba eğitim durumu açısından araştırmamızın

tersine sonuca da ulaşılmıştır. Özkan (1994) yapmış olduğu araştırmada, benlik saygısını etkileyen etkenlerin neler olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, öğrencilerin anne çalışma durumu değişkenine göre kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, anne çalışma durumu değişkeninin kendini sabotaj ile ilişkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde, anne çalışma durumunun benlik saygısı ile ilişkisini inceleyen araştırma bulunmaktadır. Özkan (1994) yapmış olduğu araştırmada, benlik saygısını etkileyen etkenlerin neler olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, annesi çalışan bireylerin benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin baba çalışma durumu değişkenine göre kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, baba çalışma durumu değişkeninin kendini sabotaj ile ilişkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde, baba çalışma durumunun benlik saygısı ile ilişkisini inceleyen araştırma bulunmaktadır. Özkan (1994) yapmış olduğu araştırmada, benlik saygısını etkileyen etkenlerin neler olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, babası çalışan bireylerin benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, deneklerin lisanslı sporcu olma durumu değişkenine göre kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, kendini sabotajın sporcular arasında sıklıkla kullanıldığını kanıtlayan çalışmaya ulaşmak mümkündür. Jones ve Berglas'ın (1978) sporda kendini sabotaj ile ilgili genellemesini ilk test eden Rhodewalt, Saltzman ve Wittmer (1984) yaptıkları araştırmada, müsabık erkek yüzücülerin sezon boyunca yarışmalar öncesinde kendini sabote etme düzeylerini incelemişlerdir. Sporcuların antrenman çalışmaları ve hastalık/yaralanma iddiaları sezon boyunca kendini sabotaj açısından takip edilmiştir. Araştırma sonucunda, müsabakalar öncesinde düşük kendini sabotaj puanına sahip deneklerin antrenman süresini ve performanslarını arttırdığı, yüksek kendini sabotaj puanına sahip deneklerin ise antrenman sürelerini arttırmada başarısız olduğu ve performanslarını azalttığı gözlenmiştir. Hausenblas ve Carron (1996) yapmış oldukları araştırmada,

kadın ve erkek sporcular arasında grup uyumu ve kendini sabotaj arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kadın sporcuların, erkek sporculara oranla kendini sabotaj puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın sporcuların, kendini sabotaj olarak ürettikleri engeller sırasıyla; spor problemleri (Antrenman iptali), ders çalışmaya fazla vakit ayırma, hastalık, aile/arkadaş sorunları, iş, kişisel problemler, sakatlık ve eğlenceye fazla vakit ayırma gibi bahaneler olduğu tespit edilmiştir. Erkek sporcuların ise kendini sabotaj olarak ürettikleri engeller sırasıyla; ders çalışmaya fazla vakit ayırma, spor problemleri (Antrenman iptali), iş, sakatlık, haslık, kişisel problemler, aile/arkadaş sorunları ve eğlenceye fazla vakit ayırma olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde deneklerin yaklaşan önemli performans öncesinde başarısızlığı ön gördüğü durumlarda daha çok okul ve spor ile alakalı problemleri kendini sabotaj olarak öne sürdükleri görülmektedir. Kendini sabotajın sporcular arasında sıklıkla görülmesinin nedenleri; performanslarını sürekli seyirci ve antrenörleri önünde sergilemeleri onların başarısız veya yeteneksiz olarak algılanmalarını manipüle etmek olarak belirtilmiştir (Hausenblas ve Carron, 1996).

Bu araştırmada, öğrencilerin spor dalı sınıfı değişkenine göre kendini sabotaj ve benlik saygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bireysel spor yapan öğrencilerin kendini sabotaj puanları, takım sporu yapan öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Coudevylle ve diğ. (2011) yapmış oldukları araştırmada, basketbol oyuncularının kendini sabotaj puanlarının yüksek, benlik saygısı puanlarının düşük olduğunu belirlemişlerdir. Prapaveessis ve Grove (1988) yapmış oldukları araştırmada, golf oyuncularının kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, benlik saygısı düşük olan sporcuların kendini sabotaj düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benlik saygısı düşük olan öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Kendini sabotajın benlik saygısı düşük bireylerde daha fazla görülmesi, bireylerin kaygı hissettikleri durumların üstesinden gelebilmek ve özellikle de benlik saygılarını korumak için kullanmaları ile açıklanabilir (Coudevyll ve diğ. 2008).

Bu araştırmanın sonucunda, deneklerin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin akademik başarı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda, akademik başarısı düşük öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerinin yüksek olduğu ve bu durumun öğrencileri akademik yaşamdan uzaklaştırdığı tespit edilmiştir (Urdan ve diğ. 1998; Zuckerman ve diğ. 1998). Gerek sosyal gerekse iş hayatında olduğu kadar, eğitim hayatında da değerlendirilme ile karşılaşan düşük benlik saygısına sahip birey, kendini sabotaj ile birlikte benlik saygısını koruma adına geçici çözümler üretse de, uzun vadede daha büyük ruhsal sorunlarla karşılaşabilir. Benlik saygısının korunması bireyin eğitim hayatında başarılı olmasının yanı sıra sosyal ve iş hayatında da sağlam temeller atması açısından önemlidir. Düşük benlik saygısına sahip birey, olumsuz değerlendirilme durumları karşısında benlik saygısını yükseltici motivasyonlara yönlendirilmesi gerekir (Çelik ve Atilla, 2019).

Kendini sabotaj ve benlik saygısı üzerine yapılan bu araştırmanın daha genellenebilir sonuçlara ulaşması açısından farklı alanlarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde ve farklı bağımsız değişkenlerle yapılması durumunda literatüre katkı sağlanabilir.

Bu araştırmanın sonuçları nitel araştırmalarla desteklenmesi ile literatüre katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Adana, F., Kutlu, Y.** (2006). 12-15 Yaş Grubu Öğrencilerinde Benlik Kavramı. *İstanbul Üniversitesi F. N. H. Y. O. Dergisi*, 15(57), 73-85.
- Akçagöz, H.** (2017). *Çalışan Kadınların, Benlik Kavramları ile Depresyon Durumunun İncelenmesi Benlik Kavramı ve İdeal Benlik Kavramı Arasındaki Fark ile Depresyon Durumunun Değişkenler Açısından Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akın, A.** (2012). Kendini Sabotaj Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 176-187.
- Akın, A., Abacı, R., Akın, Ü.** (2011). Kendini Sabotaj: Kavramsal Bir Analiz. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155-1168.
- Akkoyun, F., Ersever, H.** (1989). İdeal Benliğin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 675-685. doi: 10.1501/Egifak_0000001413.
- Altıok, H. Ö., Ek, N., Koruklu, N.** (2010). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeyi ile İlişkili Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Anlı, G.** (2011). *Kendini Sabotaj ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Avşaroğlu, S., Üre, Ö.** Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 85-100.
- Bacanlı, H.** (1990). *Kendini Ayarlama Becerisinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bacanlı, H.** (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bailis, D. S.** (2001). Benefits of Self-Handicapping in Sport: A Field Study of University Athletes. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33(4), 213-223.
- Barnes, B.** (2004). Gender Differences in Use of Anxiety As a Self-Handicapping Strategy on Effort and Performance. Doctoral Thesis. Fielding Graduate Institute. California.
- Berglas, S.** (1986). *The Success Syndrome*. Boston: Plenum US.
- Brown, C. M., Kimble, C. E.** (2009). Personal, Interpersonal, and Situational Influences on Behavioral Self-Handicapping. *The Journal of Social Psychology*, 149(6), 609-626. doi: 10.1080/00224540903344971.
- Brown, C. M., Park, S. W., Folger, S. F.** (2012). Growth Motivation as a Moderator of Behavioral Self-Handicapping in Women. *The Journal of Social Psychology*, 152(2), 136-146. doi: 10.1080/00224545.2011.573596.

- Büyükgöze, H., Gün, F.** (2015). Araştırma Görevlilerinin Kendini Sabotaj Eğilimlerinin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 689-704. doi: <http://dx.doi.org/10.17218/husbed.11352>.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., Schafer, W. D.** (1999). Gender Differences in Risk Taking: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367-383.
- Cavendish, S.** (2004). *Self-Efficacy and Use of Self-Regulated Learning Strategies and Academic Self-Handicapping among Students with Learning Disabilities*. Doctoral Thesis. Wayne State University. Detroit.
- Chen, W.-L., Kao, K. N.** (2018). Pessimism, Reflective Planning, Self-Handicapping, Health Behaviors and Depressed Mood in Taiwanese Young Adults. *Psychology* (9), 2752-2767.
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. S., Shui, S. H.** (2009). Fear of Failure, 2x2 Achievement Goal and Self-Handicapping: An Examination of the Hierarchical Model of Achievement Motivation in Physical Education. *Contemporary Educational Psychology* (34), 298-305.
- Civan, S.** (2016). *Eylemlilik ve Kendini Sabotaj Arasındaki ilişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Coşar, S.** (2012). *Çalışanların Tükenmişlik Düzeyleri ile Kendini Engelleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Coudevylle, G. R., Gernigon, C., Ginis, K. A.** (2011). Self-Esteem, Self-Confidence, Anxiety and Claimed Self-Handicapping: A Mediational Analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 670-675.
- Coudevylle, G. R., Ginis, K. A., Famose, J. P.** (2008). Determinants of Self-Handicapping Strategies in Sport and Their Effects on Athletic Performance. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 391-398. doi: 10.2224/sbp.2008.36.3.391.
- Çelik, Y., Atilla, G.** (2019). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Sabotaj, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Benlik Saygısı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 177-198.
- Deppe, R. K., Harackiewicz, J. M.** (1996). Self-Handicapping and Intrinsic Motivation: Buffering Intrinsic Motivation from the Threat of Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868-876.
- Devai, M. K.** (1990). The Self-Concept. L. Oppenheimer (Ed). The relationship of the development of types of self-concept in childhood to personality characteristics (pp. 87-96). Berlin: Springer-Verlag.
- Dietrich, D.** (1995). Gender Differences in Self-Handicapping: Regardless of Academic or Social Competence. *Social Behavior and Personality*, 23(4), 403-410. doi: 10.2224/sbp.1995.23.4.403.
- Dorman, J. P., Ferguson, J. M.** (2004). Associations between Students' Perceptions of Mathematics Classroom Environment and Self-Handicapping in Australian and Canadian High Schools. *McGill Journal of Education*, (39).
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., Huguet, P.** (2006). Achievement Goals, Self-Handicapping, and Performance Attainment: A Mediational Analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, (28), 344-361.
- Elmas, A. G., Aşçı, F. H.** (2017). Sporcularda Kendini Sabotaj: Benlik Saygısı, Başarı Hedefleri ve Başarısızlık Korkusunun Rolü. *Türkiye Klinikleri*, 9(3), 108-117. doi: 10.5336/sportsci.2017-55210.

- Feick, D. L., Rhodewal, F.** (1997). The Double-Edged Sword of Self-Handicapping: Discounting, Augmentation, and the Protection and Enhancement of Self-Esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147-163.
- Garcia, T.** (1995). The Role of Motivational Strategies in Self-Regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29-42.
- Harris, R. N., Snyder, C. R.** (1986). The Role of Uncertain Self-Esteem in Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451-458.
- Hausenblas, H. A., Carron, A. V.** (1996). Group Cohesion and Self-Handicapping in Female and Male Athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 132-143.
- Heatherton, T. F., Wyland, C.** (2003). Why Do People Have Self-Esteem? *Psychological Inquiry*, 14(1), 38-41.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., Gordon, L. J.** (1991). Self-Reported Versus Behavioral Self-Handicapping: Empirical Evidence for a Theoretical Distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981-991.
- 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.
- James, W.** (1950). *The Principles of Psychology*. New York: Dover Publications.
- Jones, E. E., Berglas, S.** (1978). Control of Attributions about the Self Through Self-Handicapping Strategies: The Appeal of Alcohol and the Role of Underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2).
- Kamuk, Y. U., Evli, F., Tecimer, H.** (2018). Futbol Hakemlerinin Kendini Sabotaj Düzeyleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/3, 685-695. doi: 10.17218/hititsosbil.461486.
- Kamuk, Y. U., Şensoy, E.** (2019). Dalga Sörfü Hakemlerinin Kendini Sabotaj Düzeyleri. *Turkish Studies-Social Sciences*, 14/3, 685-695. doi: 10.29228/TurkishStudies.22610.
- Kapıkıran, Ş.** (2012). Achievement Goal Orientations and Self Handicapping as Mediator and Moderator of the Relationship between Intrinsic Achievement Motivation and Negative Automatic Thoughts in Adoles. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 695-711.
- Karasar, N.** (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, Z.** (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 97-114.
- Kayım, F., Ayaz, M.** (2019). 3-4 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Kavramı ve Ebeveyn Tutumlarının Cinsiyetler Açısından Karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 241-254.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., Croy, N. A.** (1988). Development of Self-Handicapping Tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 524-534.
- Knightley, W. M., Whitelock, D. M.** (2007). Assessing The Self-Esteem of Female Undergraduate Students: An Issue of Methodology. *Educational Studies*, 33(2), 217-231. doi: 10.1080/03055690601068485.

- Kolditz, T. A., Arkin, R. M.** (1982). An Impression Management Interpretation of the Self-Handicapping Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502.
- Korkmaz, N. H.** (2007). Yaz Spor Okulları ile Çocukların Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 20(1), 49-65.
- Köse, H.** (2019). *Üniversite Öğrencilerinin İnsan İlişkilerinde Manipülasyon ve Kendini Sabotaj Düzeyleri İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Leary, M. R., Shepperd, J. A.** (1986). Behavioral Self-Handicaps Versus Self-Reported Handicaps: A Conceptual Note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268.
- Lucas, J. W., Lovaglia, M. J.** (2005). Self-Handicapping: Gender, Race, and Status. *Current Research in Social Psychology*, 10(15), 234-249.
- Maatta, S., Stattin, H., Nurmi, J. E.** (2002). Achievement Strategies at School: Types and Correlates. *Journal of Adolescence*, (25), 31-46.
- Martin, K. A., Brawley, L. R.** (2002). Self-Handicapping in Physical Achievement Settings: The Contributions of Self-Esteem and Self-Efficacy. *Self and Identity*, 1(4), 337-351. doi: 10.1080/15298860290106814.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., 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. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.617.
- Midgley, C., Urdan, T.** (1995). Predictions of Middle School Student' Use of Self-Handicapping Strategies. *Journal of Early Adolescence*, 14(5), 389-411.
- Moore, K. L.** (2006). "My Parents Made Me Do It!" Parental Influences on Self-Handicapping: Athletes' Perceptions and Goal Orientation. Master's Thesis. University of New Hampshire. Durham.
- Özen, Y., Gülaçtı, F.** (2010). Benlik-Kavramı ve Benliğin Gelişimi Bilen Benliğe Gereksinim Var mı? *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Özgüngör, S.** (2008). Üniversite Öğrencilerinde Öğretmene İlişkin Algıların ve Öğrenci Özelliklerinin Kopya Çekme Davranışlarıyla İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149).
- Özkan, İ.** (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Prapavassis, H., Grove, J. R.** (1998). Self-Handicapping and Self-Esteem. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 175-184. doi: 10.1080/10413209808406386.
- Rhodewalt, F.** (1990). Self-Handicapping The Paradox That Isn't. R. L. Higgins, C. R. Snyder and S. Berglas (Ed.) Individual Differences in the Preference for Anticipatory, Self-protective Acts (pp. 69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F., Fairfield, M.** (1991). Claimed Self-Handicaps and the Self-Handicapper: The Relation of Reduction in Intended Effort to Performance. *Journal of Research in Personality*, 402-417.
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. T., Wittmer, J.** (1984). Self-Handicapping Among Competitive Athletes: The Role of Practice in Self-Esteem Protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5(3), 197-209.
- Rogers, C. R.** (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, As Developed in the Client-Centered Framework. *Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships*, 1(3), 184-256.

- Rosenberg, M.** (1989). Self-Concept Research: A Historical Overview. *Oxford Journals*, 68(1), 34-44.
- Sahranç, Ü.** (2011). An Investigation of the Relationships between Self-Handicapping and Depression, Anxiety, and Stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 526-540.
- Self, E. A.** (1990). Self-Handicapping The Paradox That Isn't. R. L. Higgins, C. R. Snyder and S. Berglas (Ed.). Situational influences on self-handicapping (pp. 36-68). New York: Plenum Press.
- Simek, D., Grum, D. K.** (2011). Competitiveness and Motivation for Education in Self-Handicapping. *Studia Psychologica*, 53(1), 83-96.
- Snyder, C. R.** (1990). Self-Handicapping The Paradox That Isn't. R. L. Higgins, C. R. Snyder and S. Berglas. (Ed.). Self-handicapping processes and sequelae on the taking of a psychological dive (pp. 107-150). New York: Plenum Press.
- Snyder, C. R., Higgins, R. L.** (1988). Excuses: Their Effective Role in the Negotiation of Reality. *Psychological Bulletin*, 104(1), 23-35.
- Snyder, C. R., Smith, T. W., Augelli, R. W., Ingram, R. E.** (1985). On the Self-Serving Function of Social Anxiety: Shyness as a Self-Handicapping Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 970-980.
- Tanrıöğen, Z. M., Sertel, G.** (2019). Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Düzeyi ile Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyi Arasındaki İlişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 506-526.
- Tice, D. M.** (1991). Esteem Protection or Enhancement? Self-Handicapping Motives and Attributions Differ by Trait Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.
- Torok, L., Szabó, Z. P.** (2018). The Theory of Self-Handicapping: Forms, Influencing Factors and Measurement. *Ceskoslovenská Psychologie*, 12(2), 173-188.
- Tukuş, L.** (2010). *The Self Esteem Rating Scale Short Form (Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği Kısa Formu) Türkçe Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması*. Uzmanlık Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Kocaeli.
- Urdan, T., Midgley, C.** (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There Is To Learn. *Educational Psychology Review*, 13(2). doi: 1040-726X/01/0600-0115\$19.50/0.
- Urdan, T., Midgley, C., Anderman, E. M.** (1998). The Role of Classroom Goal Structure in Students' Use of Self-Handicapping Strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Warner, S., Moore, S.** (2004). Excuses, Excuses: Self-handicapping in an Australian Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281. doi: 0047-2891/04/0800-0271/0.
- Yalnız, A.** (2014). *Algılanan Anne Baba Tutumları, Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Yıldırım, F. B.** (2015). *Self-Handicapping among University Students: The Role of Gender, Self-Esteem, Procrastination, Test Anxiety, and Self-Compassion*. Doctoral Thesis. Middle East Technical University, School of Social Sciences. Ankara.
- Yıldırım, F. B., Demir, A.** (2017). Kendini Engellemenin Yordayıcıları Olarak Öz Saygı, Öz Anlayış ve Akademik Öz Yeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701.

- Yıldız, U.** (2018). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Desen Uygulamaları ile Benlik Saygısı Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yılmaz, S., Ekinci, M.** (2001). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyi Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 4(2).
- Yılmaz, T.** (2019). *Kendini Sabotajın Yordayıcısı Olarak İyimserlik ve Akademik Öz Yeterlik*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Young, L., Bagley, C.** (1982). Self-Esteem, Self-Concept and The Development of Black Identity: A Theoretical Overview. In G. K. Verma, & C. Bagley, Self-Concept, Achievement and Multicultural Education (pp. 52-53). London: The Macmillan Press Ltd.
- 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(6), 1619-1628.
- Zuckerman, M., Tsai, F. F.** (2005). Costs of Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x.

EKLER

EK 1: Etik kurulu onayı



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Sayı : 2020-23

27/02/2020

Konu: Başvuru Değerlendirme Sonucu

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Zafer DOĞRU

Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuzla ilgili kurul kararımız ve ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Nuriye BÜYÜKKAYACI DUMAN
Başkan

Başvuru Numarası	2019-141
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Zafer DOĞRU
Araştırma Başlığı	Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kendini Sabotaj ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi
Toplantı Tarihi	27.02.2020
Karar Numarası	2020-23

- ☒ Araştırma başvurunuz etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☒ Araştırmaya Kurum İzni/İzinleri alındıktan sonra başlanması uygun bulunmuştur.
- ☐ Başvurunun, ekte belirtilen düzeltmelerin yapılması halinde tekrar değerlendirilmesine karar verilmiştir.
- ☐ Araştırma projesi etik açıdan uygun olmadığından başvurunun reddine karar verilmiştir.

EK 2: Anket uygulama izin yazısı



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : 45161535-302.08.01-E.4465
Konu : Tez Çalışması İçin Kurum İzin Talebi
(Yasin ÜNVANLI)

21.01.2020

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 20.01.2020 tarihli ve
36140808-302.08.01-E.3946 sayılı yazısı.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı
öğrencisi olan Yasin ÜNVANLI "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kendini Sabotaj ve
Benlik Algısı Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez anket çalışmasını Spor Bilimleri
Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Halil İbrahim ŞİMŞEK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Not: MTD sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile onaylanmıştır.

HİTİT Üniversitesi Kızılay Kampüsü Çarşı Yolu Bulvarı 19830 ÇORUM
Tel: 0364) 219 28 68 Faks: 0364) 219 28 98
e-posta: iletisim@hitit.edu.tr İnternet Adresi: www.hitit.edu.tr

Bilgi İçin: Mahmut GÜZEL
Bilgi İçin: İbrahim
Tarih: 20.01.2020

EK 3: Kişisel bilgiler formu

1	Cinsiyetiniz.	(...) Kadın	(...) Erkek
2	Bölümünüz.	(...) Beden Eğitimi ve Spor Bölümü (...) Antrenörlük Eğitimi Bölümü	(...) Spor Yöneticiliği Bölümü (...) Rekreasyon Bölümü
3	Sınıfınız	(...) 1. Sınıf (...) 2. Sınıf	(...) 3. Sınıf (...) 4. Sınıf
4	Pedagojik formasyon eğitimi aldınız mı?	(...) Evet	(...) Hayır
5	Genel akademik not ortalamanız.		
6	En uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi	(...) İl	(...) İlçe () Köy
7	Ailenizin aylık ortalama geliri.	() 2000 TL ve Altı () 2001 TL – 4000 TL () 4000 TL’den Fazla	
8	Annenizin eğitim düzeyi.	() Temel Eğitim () Ortaöğretim () Yükseköğretim	
9	Babanızın eğitim düzeyi.	() Temel Eğitim () Ortaöğretim () Yükseköğretim	
10	Annenizin çalışma durumu.	() Çalışıyor () Çalışmıyor	
11	Babanızın çalışma durumu.	() Çalışıyor () Çalışmıyor	
12	Lisanslı sporcu musunuz?	(...) Evet	(...) Hayır
13	Spor branşınızı yazınız.		

EK 4: Kendini sabotaj ölçeği

KENDİNİ SABOTAJ ÖLÇEĞİ					
İfadeler	Hiç Katılmıyorum				Tamamen Katılıyorum
1. Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim içinde bulunduğum şartları suçlamaktır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
2. İşlerimi son ana kadar ertelerim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
3. Bir sınava gireceğim zaman önceden iyi bir şekilde hazırlanırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
4. Birçok insana göre daha keyifsizim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
5. Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
6. Bir derse veya önemli bir etkinliğe kayıt olmadan önce gerekli hazırlığı yaptığımdan emin olmaya çalışırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
7. Bir sınava girmeden önce kendimi son derece kaygılı hissedirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
8. Okumaya çalışırken duyduğum sesler veya hayallerim kolaylıkla dikkatimi dağıtır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
9. Yarışmaya dayanan aktivitelerden kaçınmaya çalışırım, böylece kaybettiğimde veya kötü performans sergilediğimde çok fazla incinmemiş olacağım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
10. Potansiyelimle takdir görmek yerine iyi yaptığım işlerle saygı görmeyi tercih ederim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
11. Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
12. Şu andaki küçük zevkleri gelecekteki büyük zevklere tercih ederim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
13. Başarılı olmamı güçleştirecek ortamlarda bulunmayı istemem.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
14. Belki bir gün kendimi tamamen toparlayabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
15. Üzerimdeki sosyal baskıyı ortadan kaldırdığı için, bazı zamanlar bir iki günlüğüne hafif bir rahatsızlık bana zevk verir.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
16. Duygularım engel olmasaydı, daha iyi şeyler yapabilirdim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
17. Herhangi bir işte başarısız olduğumda, başka işlerde iyi olduğumu hatırlayarak kendimi avuturum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
18. Kabul ediyorum ki, diğerlerinin beklentisini karşılayamadığımda bu sonucu mantıklı hale getirmeye çalışırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
19. Sıklıkla spor, şans oyunu ve yetenek gerektiren diğer alanlarda şansımın kötü olduğunu düşünürüm.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
20. Mantıklı düşünmemi ve doğru şeyler yapmamı engelleyecek herhangi bir uyuşturucu veya ilaç almayı tercih etmem.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
21. Yiyecek ve içecek maddelerine olması gerekenden daha fazla düşkünüm.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
22. Sınav veya iş görüşmesi gibi önemli anlardan önceki geceler mümkün olduğunca uykumu almaya çalışırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
23. Şu anda yaşadığım duygusal problemlerin, yaşamımın başka bir anını etkilemesine asla izin vermem.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
24. Çoğunlukla bir işi iyi yapacağıma ilişkin kaygı yaşadığımda iyi sonuç elde ederim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
25. Bazı zamanlar çok kolay işleri bile başarmamı zorlaştıracak düzeyde karamsar olurum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)

EK 4: Rosenberg benlik saygısı ölçeği

ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum			Tamamen Katılıyorum
İfadeler					
1.	Kendimden memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Bazen hiç de iyi olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Birçok iyi özelliğim olduğuna inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Kendimi en az diğer insanlar kadar başarılı buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Pek fazla övünecek bir şeyim yok.	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Keşke kendime daha fazla saygı duysam.	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Kendimi başarısız biri olarak görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendime iyi davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 5: Bilgilendirilmiş gönüllü olur formu



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

LÜTFEN DİKKATLİCE OKUYUNUZ!

Bilimsel araştırma amaçlı ve detayları aşağıda yer alan bir çalışmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce çalışmanın ne amaçla yapılmak istendiğini tam olarak anlamanız ve kararınızı, araştırma hakkında tam olarak bilgilendirildikten sonra özgürce vermeniz gerekmektedir. Bu bilgilendirme formu söz konusu araştırmayı ayrıntılı olarak tanıtmak amacıyla size özel olarak hazırlanmıştır. Lütfen bu formu dikkatlice okuyunuz. Araştırma ile ilgili olarak bu formda belirtildiği halde anlayamadığınız ya da belirtilmediğini fark ettiğiniz noktalar olursa araştırmacıya sorunuz ve sorularınıza açık yanıtlar isteyiniz. Bu araştırmaya katılıp katılmamakta serbestsiniz. Çalışmaya katılım **gönüllülük** esasına dayalıdır. Araştırma hakkında tam olarak bilgilendirildikten sonra, kararınızı özgürce verebilmeniz ve düşünmeniz için formu imzalamadan önce araştırmacı size zaman tanıyacaktır. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde formu imzalayınız.

1. ARAŞTIRMANIN ADI

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kendini Sabotaj ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi

2. KATILIMCI SAYISI

Bu araştırmada yer alması öngörülen toplam katılımcı sayısı 597'dir.

3. ARAŞTIRMAYA KATILIM SÜRESİ

Bu araştırmada yer almanız için öngörülen süre 15 dakikadır.

4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin incelenerek bu durumu etkileyebilecek olan faktörlerin belirlenmesi ve bununla ilgili olarak araştırmacılara ve konu ile ilgili profesyonellere tavsiyelerde bulunmaktır.

5. ARAŞTIRMAYA KATILMA ve ÇIKARILMA KOŞULLARI

Bu araştırmaya dahil edilebilmek için sahip olmanız gereken koşullar şu şekildedir;

Araştırmaya dahil edilme kriterleri:

- 18 ve üzeri yaşta olmak,
- Gönüllü olur formunu imzalamak,
- Kişisel bilgi formunu ve kendini sabotaj ve benlik saygısı ölçeğini doldurmak,
- Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisi olmak.

Araştırmadan dışlanma kriterleri:

- 18 yaşından küçük olmak,
- Gönüllü olur formunu imzalamamak,
- Kişisel bilgi formunu, kendini sabotaj ve benlik saygısı ölçeğini doldurmamak,
- Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisi olmamak.

Dikkat: Bu formun her bir sayfası hem araştırmacı hem de katılımcı tarafından imzalanacaktır ve bir kopyası katılımcıya verilecektir.

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

6. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada anket yöntemi ile veri toplanacaktır. Size uygulanacak veya sizin yapmanız gereken, verilecek olan formu ve ölçeği doldurmaktır. İstedığınız takdirde, araştırma sonunda ortaya çıkan değerleri öğrenebileceksiniz.

7. KATILIMCININ SORUMLULUKLARI

Bu araştırmaya katılıma izin vermekle herhangi bir sorumluluk altına girmiş olmayacaksınız.

8. OLASI RİSKLER

Bu araştırmanın, bilinen herhangi bir riski bulunmamaktadır.

9. ARAŞTIRMAYA KATILIMIN OLASI YARARLARI

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin inceleneceği bu çalışmaya katkı sağlamış ve bilimsel verilerin elde edilmesine yardımcı olmuş olacaksınız.

10. GİDERLERİN KARŞILANMASI ve ÖDEMELER

Bu araştırmaya katılmanız için veya araştırmadan kaynaklanabilecek giderler için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Bu araştırmaya katılmanızla, araştırma ile ilgili çıkabilecek zorunlu masraflar tarafımızdan karşılanacaktır. Bunun dışında size veya yasal temsilcilerinize herhangi bir maddi katkı sağlanmayacaktır.

11. BİLGİLERİN GİZLİLİĞİ

Araştırma süresince elde edilen sizinle ilgili bilgiler size özel bir kod numarası ile kaydedilecektir. Size ait her türlü bilgi gizli tutulacaktır. Araştırmanın sonuçları yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma yayınlansa bile kimlik bilgileriniz verilmeyecektir. Ancak, gerektiğinde araştırmanın izleyicileri, etik kurullar ve resmi makamlar bilgilerinize ulaşabilecektir. Siz de istediğinizde kendinize ait bilgilere ulaşabileceksiniz.

12. ARAŞTIRMAYI DESTEKLEYEN KURUM veya KURULUŞ

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş yoktur.

13. ARAŞTIRMAYA KATILMAYI REDDETME veya AYRILMA DURUMU

Bu araştırmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından çıkarılmanız durumunda da, sizle ilgili veriler bilimsel amaçla kullanılabilir.

14. ARAŞTIRMAYA KATILMA ONAYI

Yukarıda detayları yazılı olan ve tarafıma anlatılan bu araştırmada yer almak için araştırmacı Sayın Yasin ÜNVANLI tarafından “katılımcı” (denek) olarak davet edildim. Aklıma gelen tüm soruları araştırmacıya sordum, yazılı ve sözlü olarak bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çekilebilirim (Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi

Dikkat: Bu formun her bir sayfası hem araştırmacı hem de katılımcı tarafından imzalanacaktır ve bir kopyası katılımcıya verilecektir.

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

önceden bildirmemim uygun olacağını bilincindeyim). Araştırmaya katılmayı isteyip istemediğime karar vermem için bana yeterli zaman tanındı. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda bana gerekli güvence verildi. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Bu koşullar altında, bana ait bilgilerin gözden geçirilmesi, transfer edilmesi ve işlenmesi konusunda araştırma yürütücüsüne yetki veriyorum ve söz konusu araştırmaya ilişkin bana yapılan katılım davetini hiçbir zorlama ve baskı olmaksızın büyük bir gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. Bu formu imzalamakla yasaların bana sağladığı hakları kaybetmeyeceğimi biliyorum.

Bu formun imzalı ve tarihli bir kopyası bana verildi.

GÖNÜLLÜ		İMZASI
ADI SOYADI		
ADRES		
TELEFON		
TARİH		

ARAŞTIRMACI		İMZASI
ADI SOYADI		
GÖREVİ		
ADRES		
TELEFON		
TARİH		

Dikkat: Bu formun her bir sayfası hem araştırmacı hem de katılımcı tarafından imzalanacaktır ve bir kopyası katılımcıya verilecektir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı – Soyadı : Yasin Ünvanlı

Doğum yeri ve tarihi : [REDACTED]

İletişim adresi ve telefonu : [REDACTED]

Öğrenim Durumu : Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi
Lisans : 2016, Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği.

Bilimsel Çalışma Alanları

Yayınları: Çınar, Y., Yarayan, Y. E., İlhan, E. L. & Ünvanlı, Y. (2020). Fiziksel Aktiviteye Katılım ile Dijital Oyun Oynama Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Motivasyon Boyutu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 687-695.