

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

BAŞARI HEDEF YÖNELİMİ, BENLİK SAYGISI VE AKADEMİK BAŞARININ
KENDİNİ ENGELLEMİYİ YORDAMADAKİ ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Nazife ÜZBE

Ankara
Ocak, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

BAŞARI HEDEF YÖNELİMİ, BENLİK SAYGISI VE AKADEMİK BAŞARININ
KENDİNİ ENGELLEMEYİ YORDAMADAKİ ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazife ÜZBE

Danışman: Prof. Dr. Hasan BACANLI

Ankara
Ocak, 2013

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Nazife ÜZBE'nin “Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü” başlıklı tezi, 03.01.2013 tarihinde jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı):	Prof. Dr. Hasan BACANLI.	
Üye :	Prof. Dr. Galip YÜKSEL	
Üye :	Yard. Doç. Dr. Sevil FİLİZ	

ÖN SÖZ

Başarılı olma ve başarılı bir görünüm sergileme arzusu içerisinde olan birey için “kendini engelleme” zekice sergilenmiş bir dizi eylemi içerir. Bireyler başarısız olma olasılığı muhtemel koşullar için engeller yaratmaktadır. Başarısızlık durumunda başarısızlığın nedeni engellere yüklenerek toplum içinde oluşturulmaya çalışılan benlik imajı korunmuş olurken; başarı durumunda engellere rağmen başarılı olmanın bireyin benlik imajında yaratacağı yeterlilik duygusunun keyfi çıkarılır. Dolayısıyla birey her türlü kârdadır. Bu araştırmada, motivasyonel açıdan “Çifte Kılıç Kuşanmış” olarak tabir ettiğimiz kendini engelleme, benlik saygısı, başarı hedef yönelimleri ve akademik başarı değişkenleriyle açıklanmaya çalışılmıştır.

Öncelikle böylesine zevkli ve özellikle benim yaşamım için de anlamlı olan bu konuyu çalışmamda beni teşvik eden, bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, motive eden ve tezimin her aşamasında özenli ve ufuk açıcı tutumuyla destek olan tez danışmanım sayın Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini özveriyle paylaşan, sorduğum her soruyu içtenlikle yanıtlayıp, yardımlarını esirgemeyen ve üzerimde emeği olan bölümüm öğretim üyelerine,

Özellikle tezimin son aşamalarına geldiğimde beni sıkılmadan dinleyip, motive eden başta ailem olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Nazife ÜZBE

*Varlıklarıyla yaşamıma anlam katan
sevgili annem ve babama...*

ÖZET

BAŞARI HEDEF YÖNELİMİ, BENLİK SAYGISI VE AKADEMİK BAŞARININ KENDİNİ ENGELLEMİYİ YORDAMADAKİ ROLÜ

ÜZBE, Nazife

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan BACANLI

Ocak - 2013

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerinin; başarı hedef yönelimleri, benlik saygısı, akademik başarı ve bazı demografik değişkenlere göre açıklanabilirliğini incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırma grubu; 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde bulunan Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nde on farklı bölümde öğrenim gören 483 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan kendini engellemeyi belirlemek için “Kendini Sabotaj Ölçeği”; araştırmanın bağımsız değişkenleri olan başarı hedef yönelimini ölçmek için “Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği”, benlik Saygısını ölçmek için “Benlik Saygısı Ölçeği”, akademik başarı ve diğer demografik değişkenlerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından düzenlenen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolünün belirlenmesi amacıyla Aşamalı Doğrusal Çok Değişkenli Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Bunun yanı sıra bu araştırmada öğrencilerin kendini engellemeleri, başarı hedef yönelimleri ve benlik saygılarının, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemeler için t-testi; alan ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırmada benlik saygısının, algılanan akademik başarının, ustalık ve performans-kaçınma hedef yöneliminin kendini engellemenin önemli yordayıcıları

olduğu saptanmıştır. Benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini engelleme stratejilerine daha az başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Performans kaçınma hedef yönelimini benimseyen bireyler kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullanma eğilimi gösterirken, ustalık hedef yönelimli bireylerin kendini engelleme stratejilerini kullanma eğilimleri azalmakta olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca algılanan akademik başarı arttıkça bireylerin kendini engellemeleri de artmaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine ve alanlarına göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar kelimeler: Kendini Engelleme, Başarı Hedef Yönelimi, Başarı Motivasyonu, Benlik Saygısı, Algılanan Akademik Başarı, Genel Not Ortalaması.

ABSTRACT

THE ROLE OF ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION, SELF ESTEEM AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN PREDICTION OF SELF HANDICAPPING

ÜZBE, Nazife

Master Thesis, Psychological Counseling and Guidance

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Hasan BACANLI

January - 2013

The purpose of this study was to determine the changes in the level of self-handicapping of university students by their achievement goal orientation, self-esteem, academic achievement and some demographic characteristics. A correlational study designed in survey model was carried out in the study. A total of 483 students studying in different departments of Gazi University Gazi Faculty of Education in 2011-2012 academic year participated in the study. "Self Handicapping Scale", "Achievement Goal Orientation Scale", and "Self-Esteem Scale" were used to collect data. Also, "Personal Information Form" developed by the researcher was used to detect university students' academic achievement and other demographic variables.

In the data analysis, Stepwise Linear Multiple Regression Analysis was performed in order to find out the predictive role of achievement goal, self esteem, and academic achievement on self handicapping. Moreover, t-test for independent samples was utilized in order to determine whether students' self handicapping, achievement goal orientations, and self esteem differ significantly according to gender variable, while One-Way ANOVA for independent samples was conducted to determine whether students' self handicapping, achievement goal orientations, and self esteem differ significantly according to the department and class level variables. Results revealed that self esteem was the most important predictor of self handicapping. It was also concluded that those with high self esteem perform self handicapping strategies less frequently. Another important result of the study was that while students who have adopted the performance avoidance goal orientation tended to perform self handicapping strategies more frequently, the tendency of those with mastery goal

orientation decreases. It was also seen that there were negative correlations between perceived academic achievement and the level of self handicapping.

Self handicapping levels of students in the study group do not differ significantly according to gender, class level and department variables.

Keywords: Self handicapping, achievement goal orientation, achievement motivation, self esteem, perceived academic achievement, overall grade point average

İÇİNDEKİLER

JÜRI ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ..	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
Kendini Engelleme	10
Kendini Engelleme Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi.....	10
Kendini Engelleme Stilleri	15
Kendini Engellemenin Nedenleri ve Amaçları.....	17
Kendini Engelleme ve Kişilerarası Süreçler.....	18
Kendini Engellemenin Bedelleri ve Faydaları.....	21
Kendini Engellemede Cinsiyet Farklılıkları.....	23
Kendini Engellemeyle İlgili Araştırmalar	25
Başarı Hedef Yönelimi.....	35
Başarı Hedef Yönelimi Kavramının Ortaya Çıkışı	37
Başarı Hedef Yöneliminin Tarihsel Gelişimi.....	40
Başarı Hedef Yönelimi ve Kendini Engelleme	44
Benlik Saygısı	49
Benlik Saygısının Kavramsal Gelişimi.....	49
Benlik Saygısı ve Kendini Engelleme	51
Akademik Başarı.....	55
Akademik Başarının Kavramsal Gelişimi.....	55
Akademik Başarı ve Algılanan Akademik Başarı	55
Akademik Başarı ve Kendini Engelleme	57

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli.....	60
Araştırma Grubu	60
Veri Toplama Araçları	63
Kendini Sabotaj Ölçeği.....	63
Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği.....	65
Benlik Saygısı Ölçeği	66
Kişisel Bilgi Formu	68
Veri Toplama Teknikleri.....	68
Verilerin Analizi.....	69

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	71
Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi ile Benlik Saygısı Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	72
Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi Kendini Engelleme Benlik Saygısı ve Akademik Başarıları Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	74
Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	76
Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	80
Üniversite Öğrencilerinin Kendini Engelleme Puanlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	82
Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri, Benlik Saygıları ve Akademik Başarılarının Kendini Engelleme Puanlarını Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	85

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar	91
Öneriler	93
KAYNAKÇA	95
EKLER	105

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Uсталık Hedef Yönelimi-Performans Hedef Yönelimi Karşılaştırması	39
Tablo 2: Başarı Hedef Yönelimi Perspektifleri.....	42
Tablo 3: Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Alanlara/Bölmömlere Göre Dağılımı.....	61
Tablo 4: Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 5: Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı.....	62
Tablo 6: Başarı Hedef Yönelimi Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 7: Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı, Kendini Engelleme ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları...	74
Tablo 8: Başarı Hedef Yöneliminin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik t-testi Sonuçları.....	77
Tablo 9: Başarı Hedef Yöneliminin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	78
Tablo 10: Başarı Hedef Yöneliminin Yetenek Alanlarına Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 11: Benlik Saygısının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik t-testi Sonuçları	81
Tablo 12: Benlik Saygısının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları	81
Tablo 13: Benlik Saygısının Yetenek Alanlarına Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları	82
Tablo 14: Kendini Engellemenin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik t-testi Sonuçları.....	82
Tablo 15: Kendini Engellemenin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları	84
Tablo 16: Kendini Engellemenin Yetenek Alanlarına Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları	84
Tablo 17: Kendini Engelleme Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Performans Kaçınma Hedef Yöneliminin Kendini Engelleme ve Akademik Başarı Arasındaki Aracı Değişkenlik Etkisi.....	58
--	-----------

KISALTMALAR LİSTESİ

AAB: Algılanan Akademik Başarı

BS: Benlik Saygısı

BHY: Başarı Hedef Yönelimi

UHY: Ustalık Hedef Yönelimi

PYHY: Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi

PKHY: Performans Kaçınma Hedef Yönelimi

BAOÖ: Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği

ÖAO: Öğrenme Amaç Oryantasyonu

PYAO: Performans Yaklaşma Amaç Oryantasyonu

PKAO: Performans Kaçınma Amaç Oryantasyonu

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan davranışlarını inceleyen bir bilim dalı olan psikoloji, geçmişten bu güne insana ilişkin birçok konuya araştırma zemini oluşturmuştur. İnsanların kendilerini ve başkalarını nasıl algıladıkları, duygu, düşünce ve davranışlarını nasıl açıkladıkları, algılarını, tutumlarını nasıl biçimlendirdikleri ve değiştirdiklerine ilişkin sorular günümüz psikoloji alanında geniş bir literatür oluşturmuştur.

Sosyal bir varlık olan insanların başkaları hakkında nasıl düşündükleri, onları nasıl etkiledikleri ve onlarla nasıl ilişki kurup etkileşime girdikleri gibi konuları bilimsel bir disiplin olarak ele alan sosyal psikoloji alanı, insanların daha sağlıklı yaşam biçimleri geliştirmesi, toplum içerisinde mutlu bir birey olarak yer alması, ve karşılaşılabilecek potansiyel kişilerarası problemleri çözmesi gibi bir dizi önemli konuyu anlayabilmemize imkân sağlamaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

Bu bağlamda sosyal hayatın bir toplamı olan toplum, insanı hem özgürleştiren hem de sınırlamalar koyan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde oluşturmaya çalıştığı bir benlik imajı bulunmaktadır (Bacanlı, 2004). Bu benlik imajını oluşturmak, geliştirmek ve güçlendirmek bireyin temel hedefleri arasında yer almaktadır.

Benlik, her şeyden önce kişinin kendine ilişkin inançlarının bir bütünü olarak tanımlanmaktadır. Kişinin önemli özelliklerinin, hangi konularda iyi, hangi konularda kötü olduğunun, hangi tür durumlarda neleri tercih edebileceğinin farkında olması, kısacası kim olduğuna ilişkin sahip olduğu inançların tümüne birden benlik kavramı adı verilmektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

Gelişim dönemleri dikkate alındığında insan, çocukluktan başlayarak, ergenlik, yetişkinlik ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde kendi benlik yapısını oluşturmaya, ona iyi, güzel yanlar yüklemeye, kendi yeterliklerinin farkına varmaya ve bir şekilde sağlam bir benlik yapısı oluşturmaya çalışmaktadır.

İnsan benliğine ilişkin bilgilerin çoğu toplumsallaşma yoluyla kazanılmaktadır (Baumeister ve Twenge, 2003; Darley, 2001; Hall ve Linzey, 1978; Taylor, Peplau ve Sears, 2007; Tedeschi, Linskold ve Rosenfeld, 1985; Turner, 1985). Çocukluktan başlayarak insan, yakın çevresi başta olmak üzere, ebeveyn, öğretmen ve akranları tarafından sürekli bir geribildirim içerisinde, belirli tarzlarda davranışlara maruz kalmaktadır. Başkalarının bireye yönelik davranışlarından birey kendi benliği hakkında bilgi almaktadır.

Toplum, insandan başarılı bir birey olmayı beklemektedir (Pekrun, Elliot ve Maier, 2009; Truash ve Hurst, 2008; Wentzel ve Wigfield, 2009). Bu başarının sadece akademik anlamda düşünülmemesi gerekir. Bireyin toplum içerisinde sağlıklı bir yaşam sürmesi, kendisine, topluma yarar sağlaması için yeterli düzeyini en iyi şekilde kullanması ve başarılı olması beklenmektedir. Dolayısıyla, başarısızlık durumu ile başa çıkma birey için önemli bir görev haline gelmektedir (Rhodewalt ve Hill, 1995). Birey başarısızlık durumunun yaratacağı olumsuz koşullar ve benlik yıkıcı oluşumlarla başa çıkabilmek adına farklı stratejilere başvurmaktadır.

İnsanın doğası gereği toplumsal yapı içerisinde benliğini koruma eğilimi içerisinde olması beklenmektedir. Toplum içerisinde özellikle yetersizlik hissinin yaratacağı benlik yıkıcı durumlardan kendini korumak ve kollamak isteyecektir (Kolditz ve Arkin, 1982). Bu noktada devreye kendini engelleme kavramı girmektedir.

Kendini engelleme, bireylerin kendi performanslarını sergilerken olası bir başarısızlık durumunda, engelleri suçlayacak şekilde bir durumu stratejik olarak manipüle etmesidir (Rhodewalt, 1994). Aslında, kendini engellemenin altında yatan en önemli gerçek, başarıya ilişkin durumlara yönelik olumsuz beklentilerdir. Bu açıdan bakıldığında kendini engelleme benlik koruyucu bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Kolditz ve Arkin, 1982; Leary ve Shepperd, 2007; Smith ve Strube, 1991; Strube, 1986). Bu strateji performansa yönelik olası engeller üzerine dikkat çekerken, başarısızlık durumunda engellerin suçlanmasına yol açmaktadır.

Bir birey için, çok çaba harcayarak başarısız bir sonuç elde etmesi, benlik yıkıcı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, çaba harcamadan başarısız olması başarısızlığın bireyin benliği üzerinde yaratacağı olumsuz duyguyu hafifletmekte ve başarısızlığın nedenini yetersiz çabaya atfetme şansını bireye sunmaktadır (Berglas ve

Jones, 1978; Barnes, 2004; Jones ve Berglas, 1978; Thompson ve Richardson, 2001). Çok çaba harcayarak başarısız olan birey kendini “aptal ve yetersiz” gibi hissedecek; az çaba harcayarak başarısız olan birey ise kendi yeteneğine ilişkin olumsuz bir özellik atfetmeyecek ve başarısızlığın yaratacağı benlik yıkıcı etkiden korunmuş olacaktır.

Başarısızlığa yönelik korkular, bireylerin öğrenme ve başarıya motive olmalarını da etkileyecektir. Öğrenme kavramı bireylerin yaşamında önemli yeri olan bir süreçtir (Bacanlı, 2011). Bireylerin öğrenme davranışına yönelirken, onları harekete geçiren, güdüleyen faktörlerin bilinmesi bu süreçlerin yönetilmesini kolaylaştıracaktır.

Bu kapsamda bireylerin başarı güdüsünün işlevsel olarak sınıflandırılmasıyla ortaya çıkan başarı hedef yönelimi teorisinin, bireylerin kendini engelleme davranışları ile doğrudan ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Başarı hedef yönelimi, sadece öğrenme süreçleri ile ilgili motivasyonel bir yaklaşım olmakla kalmayıp aynı zamanda bireylerin herhangi bir görevi gerçekleştirmeye yönelirken benimseyeceği yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarı hedef yönelimlerine ilişkin literatür incelendiğinde (Ames ve Archer, 1988; Elliot, 2005; Elliot ve Church, 1997; Truash ve Hurst, 2008; Wentzel ve Wigfield, 2009), bireylerin başarıya yönelme davranışlarının “yeterlik geliştirme” ve “yeterlik sergileme” olmak üzere iki temel durumla ilişkili olduğu, daha sonra yaklaşma ve kaçınma motivasyonunun bu durumsal yapıyla birleştirilerek başarı hedef yönelimi teorisinin temel yapıtaşlarının oluşturulduğu görülmektedir.

Başarı ve hedef yönelimi ile ilgili birçok araştırmacı farklı sınıflamalar yapsa da günümüzde en sık kullanılan sınıflama Midgley ve diğerleri (1998) tarafından yapılan üçlü hedef yönelimi sınıflamasıdır. Bu sınıflamaya göre bireyler Uсталık (yeterlik geliştirme), Performans-Yaklaşma (yeterlik sergileme) ve Performans-Kaçınma (yeterlik sergileme) hedef yönelimi ile öğrenmeye ya da bir görevi gerçekleştirmeye motive olmaktadır.

Uсталık hedef yönelimi, bir öğrencinin öğrenme sürecinde materyali tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hakim olmayı arzulamasıyla ilişkilidir. Bu hedef yönelimi öğrencinin bir aktiviteyi içsel motivasyonu ile gerçekleştirmesi, normatif yetenek sergilemek yerine öğreneceği konuya hakim olması, yeterlilik düzeyini kendisinin değerlendirmesi, gelişmeye odaklanması ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmemesi gibi özellikleri

yansıtmaktadır. *Performans-yaklaşma hedef yönelimi*, öğretmen ve ebeveynleri memnun etme, sınıfta iyi bir öğrenci profili çizme, kendisini önemli hissetmek amacıyla en iyi olmaya çalışma, diğerleri tarafından pozitif değerlendirilmek için çabalama ve yeterlilikleri kapsamında en iyiyi yapmaya ve diğerlerinden daha çok performans sergilemeye çalışma gibi özellikleri içermektedir. *Performans-kaçınma hedef yönelimini* benimseyen öğrenciler ise, yeteneksiz veya aptal görünmemek, gülünç duruma düşmemek ve yeterliliğine yönelik uygun olmayan yargılardan kaçınmak amacıyla çaba harcamaktadırlar. Ayrıca bu öğrenciler başarısızlık yaşamamak için gerekirse devam ettikleri çalışmayı kolaylıkla bırakabilmektedirler (Akın, 2006).

Ülkemizde, son yıllara bakıldığında bireylerin çocukluktan başlayarak performans hedef yönelimli olarak yetiştirildiği gözlenmektedir. Daha ilk çocukluk döneminde bile akranları ile kıyaslamalara maruz kalan birey, “yemek yemek” gibi fizyolojik bir ihtiyacını giderirken bile akranları ile “Hanginiz en çabuk tabağını bitirecek?” yarışına girmek zorunda kalmakta ve bunun sonucunda pekiştirilmektedir.

Jones ve Berglas (1978) kendini engellemenin oluşmasının en büyük nedenlerinden biri çocuklara ebeveynlerinin verdiği karmaşık mesajlardan kaynaklandığını belirtmektedir. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi çocuk kendinden beklenen görevin yemek yemek mi, yoksa diğerler arkadaşından daha önce yemeği bitirmek mi olduğu konusunda karışıklık yaşayacak ve kendini engelleme stratejilerine başvuracaktır.

Çocuk ilkokula başladığında velileri ve özellikle sınıf öğretmenlerini okuma-yazma öğretimi sürecinde benimsediği ve sınıfın tümüne benimsetmeye çalıştığı rekabetçi ortam öğrenme süreçlerini de etkileyecektir. Sınıf öğretmenin benimsediği bu tutum öğrencilerin diğer sınıflarla yarışa girmelerine ve diğer arkadaşlarından daha iyi, daha hızlı okuma-yazmayı sökme kaygısının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. İlerleyen süreçte öğrenim hayatına merkezi sınavlar, dershaneler giren birey herhangi bir materyali derinlemesine araştırıp, konuyu içselleştirmek yerine rakipleri olarak gösterilen diğer arkadaşlarından nasıl daha başarılı olabileceği ya da onların yanında başarısız görünmemek için sarf edeceği çaba üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu durum da bireyleri doğal olarak bir konuyu öğrenmek, o konuda gerçekten ustalık kazanmak için öğrenmeye yönelmek yerine, diğerlerinin önünde daha başarılı, daha yetenekliymiş izlenimi vermek için çalışmaya itmektedir.

Uсталık hedef yönelimli bireyler bir konu ile ilgili uсталık kazanmak, konuyu gerçekten kavramaya çalışmayı amaçladığından, başarı duygusu üzerine odaklanmaktadırlar (Murayama ve Elliot, 2009). Temel odak noktaları başarısızlık korkusu olmamaktadır. Olası bir başarısızlık durumunda ise içsel atıfta bulunarak, başarısızlığın nedenlerini içselleştirmektedirler. Yaptıkları hatayı ya da başarısızlığa neden olan durumu merak edip araştırarak, konuyu daha iyi nasıl kavrayacakları üzerine incelemeler yapmaktadırlar.

Performans hedef yönelimli bireyler ise bir konuyu çok iyi öğrenip o konuda uсталık kazanmak yerine çevresindeki bireylere karşı kendi yeteneğini ve başarısını sergilemeyi amaçladığından, başarı duygusundan ziyade başarısızlık korkusu üzerine odaklanmaktadırlar (Pekrun, Elliot ve Maier, 2009; Trash ve Hurst, 2008). Olası bir başarısızlık durumunda dışsal atıf yaparak, başarısızlığını dışsallaştırmaya çalışan bireyler kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar.

Kendini engelleme kavramını tanımlarken “bireye başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının birey tarafından seçilmesi” (s. 406) ifadesini kullanmamız, performans hedef yönelimi ile kendini engelleme arasındaki ilişkinin göstergesi olmaktadır (Berglas ve Jones, 1978).

Yine bireylerin, çevresindeki diğer bireyler tarafından değerlendirilme kaygısı yaşadıklarında, kendilerini yetersiz hissettiklerinde ya da başarı sansına ilişkin kendine güven duymadığında kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullanmaktadır (Urdan ve Midgley, 2001). Bu durum başarı hedef yöneliminin yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Performans hedef yönelimli bireyler için temel odak noktası değerlendirilme durumudur. Performans hedef yöneliminde yeteneği sergilemek ya da yeteneksiz biri gibi görünmemek adına farklı stratejiler kullanılabilir. Bu stratejilerden bazıları da kendini engelleme stratejileri arasında yer almaktadır. Bireylerin yetenek geliştirmesi ya da diğerleri önünde yeteneği sergilemesi gerektiği durumlarda bireyin elde edeceği performans bireyin benlik saygısı ile doğrudan ilişkilidir (Ferrera, 2011; Kaplan ve Maehr, 2007; Lovejoy, 2008).

Hem akademik hem de sosyal yönden başarılı öğrenci yetiştirme politikası benimsenen ülkemizde, yukarıdaki faktörlerin özellikle öğrencilerin başarıya güdülenmeleri sürecinde önemli unsurlar olduğu yapılan birçok araştırmayla sabittir. Ülkemizde üzerinde çok söz söylenen ancak akademik çalışma açısından çok da fazla

talep görmeyen bu kavramlar gelişen dünya ve değişen eğitim ihtiyaçlarıyla yeni yeni gündeme gelmektedir.

İnsanların toplum içinde oluşturmaya çalıştıkları benlik imajının korunması, başarılı bireyler olarak görülme isteği, kendilerini başarılı olarak algılayıp algılamama durumları kendini engellemeyle ilişkili kavramlar olarak görülmektedir. Bu nedenle kendini engelleme kavramının açık bir şekilde ortaya koyulması, onunla ilişkili olduğu düşünülen kavramların açıklığa kavuşturulmasını gerektirmektedir. Bu araştırmada başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü incelenerek, ülkemiz üniversite öğrencileri üzerinde kendini engelleme düzeyini etkileyen unsurların belirlenmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerini yordamadaki rolünü ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda cevabı aranan sorular, alt amaçlar başlığı altında aşağıda belirtilmiştir:

Alt Amaçlar

1. Üniversite öğrencilerin başarı hedef yönelimi ölçeğinden aldığı puanlar göz önüne alındığında alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri, benlik saygısı, kendini engelleme ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri cinsiyet, alan ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin benlik saygıları cinsiyet, alan ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Üniversite öğrencilerinin kendini engelleme puanları cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri, benlik saygıları ve akademik başarıları kendini engelleme puanlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Akademik başarısı yüksek öğrenci yetiştirmenin temel amaç olarak kabul edildiği günümüz eğitim sisteminde, öğrencilerin akademik çalışmalarına etki eden ve önemi tam olarak anlaşılmamış motivasyonel faktörlerin birbirleri ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu sergilemesi açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Öğrencilerin akademik yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan kendini engelleme kavramı, öğrencilerin ders çalışmaya motive olurken, bir bilgiyi kazanmaya açık oluşlarının ustalık kazanma ya da sınavdan yüksek not alıp almama durumlarına göre değişkenliği ve öğrencilerin kendilerine olan güvenleri, başarıma ve üretkenlik duyguları kapsamında açıklanmıştır.

Bireylerin temelde kendilerine duydukları güvenin eksik olması, kırılgan bir benlik yapısına sahip olması, başarıya yönelmelerini ve kendini engellemelerini etkileyeceği varsayılmaktadır. Bu araştırmanın yapılmasının temel amacı, kendini engelleme kavramının yapısını ortaya koymak ve bireylerin benlik saygılarının, başarıya motive olma stillerinin, akademik başarılarının bu kavramı ne derece yordadığını saptamaya çalışmaktır. Kavramsal yapısı bilinmeyen bir durumun eğitim öğretim süreçleri için nasıl bir etkiye sahip olduğu saptanamaz. Bu kavramların açıklığa kavuşturulması, aralarındaki ilişkinin belirlenmesi günümüz akademik faaliyetlerine de yol gösterecek olması açısından önemlidir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların literatürde yer alan benzer araştırmalara destek olacağı, öğrenmede motivasyonel faktörlerin öneminin kavranmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin kendini engelleme düzeylerini yordayan değişkenlerin belirlenmesinin eğitimcilere, okullarda görevli rehber öğretmenlere de yaptıkları çalışmalarda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kendini engelleme ile ilgili motivasyonel faktörlerin oluşturduğu literatür araştırmacılara ve eğitimcilere, müfredat dersleri ile ilgili farklı ideolojiler geliştirmeye, kaçınılmacı hedef yönelimi ile ilgili potansiyel iyileştirici çözümler üretmeye ve fonksiyonel olmayan benlik-koruyucu stratejilerin öğrencilerin kişilik özellikleri haline gelmesinin önlenmesine yardımcı olacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde sözel, sayısal, eşit ağırlık ve özel yetenek alanlarına ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. ÖSYM'nin belirlediği yetenek alanlarından “yabancı dil” puanıyla üniversiteye yerleşen öğrenciler araştırmaya dâhil edilememiştir.

Araştırmada akademik başarı değişkeninin belirlenmesi adına öğrencilerin genel not ortalamaları herhangi bir resmi kayıt incelenmeksizin öğrencilerin verdiği ifadeler doğrultusunda belirlenmiştir. Algılanan akademik başarıları ise “Kendinizi derslerinizde ne kadar başarılı algılıyorsunuz?” sorusunun beşli likert tipinde değerlendirilmesiyle belirlenmiştir.

Tanımlar

Kendini Engelleme

Bireyin olası bir başarısızlık durumunda kendi önüne bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal engeller koyarak, performansına ilişkin yeterlik algısını korumaya çalışmasıdır. Eğer birey başarısız olursa, engeller yüzünden başarısız olacak; başarılı olursa engellere rağmen başarılı olacaktır. Bu araştırma için kendini engelleme “Kendini Sabotaj Ölçeği”nden elde edilen toplam puandır.

Başarı Hedef Yönelimi

Bireylerin akademik durumlarda hangi başarı amaçlarını benimsediğini ifade eder (Ames, 1992). Bireylerin ustalık kazanmak ya da performans sergilemek amacıyla başarı durumuna yönelmeleri anlamına gelmektedir.

Ustalık Hedef Yönelimi

Öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları öğrenme materyalini daha iyi anlamak adına belirli görevlerde ustalaşma üzerine odaklanmıştır. Örneğin, bir öğrencinin mezun olmak için almasının zorunlu olmadığı bir dersi, sırf ilgi duyduğu ve öğrenmek istediği için almış olması onun ustalık yaklaşma hedef yönelimine sahip olduğu anlamına gelir.

Performans-Yaklaşma Hedef Yönelimi

Öğrenciler kendi yeteneklerini başkalarını geçmek için sergilerler ve onlar görevle ilgili bilgi birikimlerini ve becerilerini herkesin önünde göstere göstere

anlatırlar. Burada önemli olan diğer öğrencilerden daha iyi yeterlilik göstermektir. Dolayısıyla öğrenecekleri materyali hemen basitçe öğrenip diğer öğrencilerden daha iyi yapmak hedeflenir.

Performans-Kaçınma Hedef Yönelimi

Performans-Kaçınma hedef yönelimine sahip bireyler için yeterliklerini sergilemek önemlidir. Öğrenciler yeterliklerini sergilerken diğer öğrencilerden daha iyi performans sergilemek yerine diğerlerinin gözünde yetersiz gibi görünmekten kaçınmayı önemserler.

Benlik Saygısı

Bireyin kendisine yönelik tutumları içinde ifade edilen kişisel bir değerlilik yargısıdır (Arıcak, 1999; Coopersmith, 1967).

Genel Not Ortalaması

Belirli bir akademik programın sonucunda elde edilen, tüm derslerin kredilerine göre ağırlıklandırılmış not ortalamasıdır.

Algılanan Akademik Başarı

Öğrencinin derslerindeki başarısına ilişkin kişisel algısıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle kendini engelleme kavramı ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Ardından, araştırmanın diğer değişkenlerini oluşturan başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarı ile ilgili kuramsal bilgiler ele alınmıştır.

Kendini Engelleme

Kendini engelleme, öğrencilerin potansiyel bir başarısızlık durumunda algılanan kaybın, öz saygının ve ona bağlı duygusal üzüntünün en aza indirilmesini sağlayan nedensel atıfları kontrol altında tutması olarak tanımlanmaktadır (Ryska, Yin ve Cooley, 1998).

Kendini Engelleme Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Kendini Engelleme ilk olarak 1978 yıllarında Steven Berglas ve Edward Jones tarafından “bireye başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem ya da performans ortamının birey tarafından seçilmesi” (s. 406) olarak tanımlanmıştır.

Kendini engelleme kavramının tanımı incelendiğinde, başarısızlığın nedenlerine yönelik yüklemelerin varlığı görülmektedir. “Başarıyı içselleştirme”, “başarısızlığı dışsallaştırma” ifadeleri kendini engelleme kavramının kuramsal alt yapısında yükleme kuramlarının olduğunun göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Heider’in (1958), “The Psychology of Interpersonal Relations” (Kişilerarası İlişkiler Psikolojisi) adlı kitabında açıkladığı görüşleri yükleme kuramlarının oluşmasında büyük bir rol oynamaktadır. Yazar kitabında yüklemeyi, davranışların altında yatan ve onları motive eden psikolojik bir fenomen olarak kavramsallaştırmıştır. Bu kitabın yükleme kuramlarını açıklamak üzere çizdiği temel çerçeve doğrultusunda farklı kuramcılar farklı nedensel yükleme prensiplerinin olduğu konusunda bugünkü yükleme kuramlarını oluşturmuştur. Yükleme kuramlarını temel amacı, bireylerin

yaşamlarındaki olayları açıklamak için kullandığı nedenleri, bu nedenlerin belirleyicilerini (ön koşulları) ve sonuçlarını ortaya koymaktır.

Kendini engelleme kavramının temel olarak öne sürdüğü düşünce, bireyin performans çevresini kendi yetenek düzeyine yükleme yapılmaması için düzenlemesi ve bu sayede kendi yeterliğine ilişkin çizdiği imajın korunmasıdır (Flamm, 2006). Daha derinlemesine düşünüldüğünde kendini engellemenin, yükleme kuramlarının tüm prensiplerinden en üst düzeyle yararlanılarak oluşturulduğu dikkatimizi çekmektedir. Bu durum Kelley'nin (1971) yükleme kuramına ilişkin görüşlerini açıkladıktan sonra kendini engellemenin yükleme kuramlarıyla ilişkili olduğunu saptamaya yönelik araştırmaların (Örn. Feick ve Rodewalt, 1997; Rodewalt ve Davison, 1986) yapılmasıyla doğrulanmaktadır.

Kelley (1971) bireylerin, olayların nedenlerini kişilere durumlara veya kişilerin etkileşim içinde bulunduğu nesnelere yüklemelerini sağlayan önkoşullar belirlemiştir. Kelley'e göre bireyler bir davranışın nedenini kişiye mi yoksa çevreye mi yükleyeceğine karar verirken "*indirgeme*" ve "*birlikte değişim*" olarak adlandırılan iki temel prensip çerçevesinde hareket etmektedir. İndirgeme prensibi bir olayın çıktısı için birçok olası açıklamanın olduğu durumlarda önem kazanmaktadır. Bu prensibe göre eğer o olay için daha olası bir neden varsa yükleme ona yapılır.

Birlikte değişim prensibi ise bireylerin birden fazla gözlemden kaynaklanan bilgilere sahip olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu ilkeye göre bir davranış, çeşitli nedenlerden dolayı zaman içinde kendisi ile birlikte değişme gösteren nedene yüklenmektedir. Eğer bir neden olduğu zaman bir davranış ortaya çıkıyor; bu neden ortadan kalktığı zaman davranış gözlemlenmiyorsa bu neden ile davranış birlikte değişiyor demektir (Kelley, 1971; Sevim, 1993).

Bu kuramdan yola çıkarak Weiner (1985) tarafından ortaya koyulan yükleme kuramı modeline göre, bireyler kendilerinin ya da diğerlerinin başarı ya da başarısızlıklarını kontrol odağı ve değişmezlik boyutlarında, yetenek, çaba, işin güçlüğü ve şans olmak üzere dört temel nedensel faktörden birine yüklemektedirler. Nedensel yüklemelerin içsel nedenlere bağlanma derecesi, o davranışı yaptıktan sonra yaşanan duygunun yoğunluğunu; değişmezlik boyutu ise geleceğe ilişkin beklentileri ve başarıya yönelme davranışlarını belirlemektedir. Birey başarı ya da başarısızlığından sorumlu olduğunu hissederse utanç veya gurur duyacaktır. Başarı veya başarısızlığın değişmeyen

bir nedenden kaynaklandığına inanırsa, o olayın tekrar meydana gelmesini bekleyecektir.

Bireylerin başarısız olması muhtemel durumlar için önüne engeller koyması ve başarısızlıklarının nedenini bu engellere yüklemesi durumu kendini engellemenin temelini oluşturduğundan, temelde başarısızlığa ilişkin yüklemelerin nerelere yapıldığı konusuyla ilişkilidir. Yükleme kuramlarını anlamak, kendini engellemenin kuramsal yapısının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca, kendini engellemenin kuramsal temelini ortaya koymak adına kavramı ilk olarak tanımlayan Berglas ve Jones (1978)'in yaptığı deneyi anlamak oldukça önemlidir. Berglas ve Jones'un kendini engellemenin kuramsal temellerini araştırmak ve kavramı anlamlandırmak adına yaptığı deneysel çalışma iki aşamada gerçekleştirmiştir. İlk aşamada kendini engelleme davranışının bağıntısız başarı geri dönütüyle ilişkili olduğu varsayımı test edilmiştir: Bağıntısız başarı geri dönütü bireyin her koşulda başarılı olduğuna ilişkin geri dönüt almasıdır. Birey yeterli çaba harcamamasına rağmen başarılı olduğuna ilişkin geri dönüt alır. Bu geri dönüt bireyde başarılı olma nedenini neye yüklemesi gerektiği konusunda karışıklığa neden olmaktadır. Dolayısıyla birey çok çabaladığı için mi başarılı oldu yoksa şans eseri mi başarılı olduğunu tam olarak kestirememektedir.

Deneysel çalışmanın amaçları doğrultusunda, çözülebilir ve çözülemez problemlerden oluşan sorulara maruz bırakılan katılımcılarda, bağıntılı ya da bağıntısız geri dönütün onların performansları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bağıntılı geri dönütünün olduğu durumlarda bireylere çözülebilir sorulardan oluşan problemler verilirken; bağıntısız geri dönütünün olduğu durumlarda bireylere daha çok çözülemez sorulardan oluşan problemler verilerek, problemler çözüldükten sonra bireyin kendi başarısını değerlendirmesi istenmiştir. Ancak her iki durumda da bireylere problemleri çözmede başarılı oldukları söylenmiştir. Bu durumun, çözülebilir problemlere maruz kalan bireylerde yeteneğine ilişkin güven duygusu oluştururken; çözülemez problemlere maruz kalan bireylerde başarının kaynağını şansa yüklemesine neden olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın seyri doğrultusunda problemler tamamlandıktan sonra ilk testteki başarı düzeyi belirli olan katılımcıların bir bölümü, araştırmacı tarafından ikiye bölünerek bağıntılı ve bağıntısız başarı durumları oluşturmuştur. Bu durumda araştırmacı katılımcıların ilk testten aldıkları puanları bilmekte ve ayrımı buna göre yapmaktadır. Bağıntılı (çözülebilir soruları çözerek başarı geri dönütü alan katılımcılar)

ve bağıntısız (çözülemeyecek soruları çözemeyerek başarısız olan ancak yine de başarılı olduğu geri dönütünü alan katılımcılar) başarı durumları olarak ikiye bölünen gruptaki katılımcılara benzer problemlerden oluşan bir dizi sınamadan saha geçecekleri ve değerlendirilecekleri söylenmiştir. Ancak bu durumdan önce performans artırıcı ya da performans azaltıcı ilaç seçebilecekleri söylenmiştir.

Katılımcıların geri kalanları için ise farklı bir amaç doğrultusunda araştırmada kullanılmaktadırlar. Bu katılımcılar, ilk testteki başarı düzeylerini bilmeyen bir yardımcı araştırmacı tarafından oluşturulan iki farklı durumda değerlendirilecektir. İkinci sınamadan geçecek olan katılımcıların değerlendirileceği özel (gizli) ve açık (genel) durumlar oluşturulmuştur. Açık değerlendirmede araştırmacı ve katılımcıların tümü birinci testten elde edilen puanları öğrenmektedirler. Gizli değerlendirmede ise ilk testten elde edilen puanlar sadece araştırmacı ve testi alan kişi bireysel olarak öğrenmekte, tüm katılımcılar önünde tüm puanlar ilan edilmemektedir. Bu şekilde bir düzeneğin kurulmasındaki temel amaç bireylerin ikinci testte de aynı tür değerlendirilmeye maruz kalacağını varsaymasıdır (Berglas ve Jones, 1978).

Berglas ve Jones'un araştırmadan elde ettiği bulgular incelendiğinde bağıntısız başarı geri dönütü alan erkek katılımcılar hem gizli hem açık durumlarda performans azaltıcı ilaçlar almayı tercih etmişlerdir. Bu sayede katılımcılar performanslarına yönelik hem kendi hem de diğer bireylerin yüklemelerini belirsizleştirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında Berglas ve Jones tarafından, birinci aşamadaki deneyin sonuçlarını netleştirmek ve katılımcıların ilaç seçimine ilişkin soruların cevaplanması adına, katılımcılara ilk aşamada olduğu gibi çözülemeyen sorulardan oluşan bir testin ardından hiçbir geri dönüt verilmeyerek, birinci aşamaya ek belirsiz bir durum oluşturulmuştur. Bu sayede bağıntılı, bağıntısız ve belirsiz şeklinde üç başarı durumu devreye sokulmuştur. Araştırmanın sonucu birinci deneyle paralel ve destekleyici çıkmıştır. Bu deneylerden elde edilen bulgularla kendini engelleme davranışının ortaya çıkmasında başarı geri dönütünün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tarihsel gelişim sürecinde, kişinin kendini nasıl engelleyebildiği sorusu sıkça üzerinde durulan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendini engellemenin nasıl gerçekleştiği, sürecin nasıl ilerlediğine ilişkin literatürde bazı görüşler daha fazla belirginlik kazanmıştır (Berglas ve Jones, 1978; Feick ve Rhodewalt, 1997; Hirt, Deppe

ve Gordon, 1991; Jones ve Berglas, 1978; Kolditz ve Arkin, 1982; Leary ve Shepperd, 1986; Rhodewalt ve Davison, 1986).

Kendini engelleme, bireyin kendi başarı yoluna bir engel koyması anlamına gelmektedir. Eğer birey başarısız olursa başarısızlık için suçlanacak olan, bireyin doğuştan gelen yeteneğinden (ya da yetenek eksikliğinden) ziyade başarı yolunda önünde bulunan engeller olacaktır. Eğer birey engellere rağmen başarılı olursa, başarı için fazladan çaba gösterdiğini iddia edilebilecektir, çünkü birey başarı önündeki tüm engellere rağmen başarılı olmuştur (Berglas ve Jones, 1987; Jones ve Berglas, 1987; Leary ve Shepperd, 1986; Tice, 2007). Dahası, kendini engelleme bireyi hem başarısızlığın etkilerinden hem de başarı duygusunun arttırılması açısından korumaktadır. Kendini engelleme kişinin benlik imajını ve topluluk içindeki saygınlığını korumak ve artırmak amacıyla da kullanılabilmektedir (Burger, 2006).

Kendini engelleme bireyi başarısızlığın etkilerinden her ne kadar koruyor olsa da, dengeli olmadığı takdirde, uzun ve kısa vadede bazı olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Kendini engelleme başarıyı sınırlar ve başarısızlık ihtimalini hem şimdiki zaman hem de gelecek için arttırabilmektedir. Kronik kendini engelleyiciler, zaman geçtikçe zayıf bir başarı ve zayıf bir ayarlama sergilemektedirler (Tice, 2007).

Bireylerin başarısızlıkları için engelleri suçlaması zedelenmiş öz saygılarını kısa süreli koruyucu bir duyguya neden olurken; uzun vadede kendini engelleme alışkanlık haline gelebilir ve öğrencinin başarıya yönelik karakteristik özellikleri haline gelebilir (Zuckerman ve Tsai, 2005).

Kendini engelleme durumuna bir örnek olarak, bireyin bir gün sonra girmesi gereken önemli bir sınavı varken, sınavdan önceki bütün geceyi dışarıda, barda, partiye giderek geçirmesi verilebilir. Eğer birey sınava girdiğinde düşük bir performans sergilerse, bu durumu bütün gece dışarıda, barda, partide olmasına bağlayacaktır. Eğer bireyin sınavı güzel geçer ve başarılı olursa, bütün gece dışarıda eğlenmesine rağmen başarılı olduğu için bu durumu sahip olduğunu düşündüğü üstün yeteneğine bağlayacaktır. Yani kendini engelleyen birey her durumda kâra geçecektir.

Araştırmacılar kendini engelleme durumuna birçok farklı örnek tespit etmişlerdir. Bunlardan bazıları:

- Ertelemek,
- Yetersiz çabalamak,
- Alkol ve uyuşturucu kullanımı ya da bağımlılığı
- Sınav kaygısı
- Uykusunu alamamış olmak
- Değerlendirilmeden önceki yetersiz hazırlık ya da yetersiz uygulama yapmak
- Bir yaralanma ya da bir hastalığın etkisini abartmak
- Fiziksel semptomlardan sürekli şikayetçi olmak ya da hastalık hastası olmak
- Travmatik yaşam olayları
- Utangaçlık
- Başarma olasılığı oldukça zor hedefler koymak

Kendini Engelleme Stilleri

Kuramsal temeli yeni oluşturulmuş bir kavram olduğundan, özellikle yurt dışında sıklıkla çalışmalara konu olan kendini engelleme kavramının, kişinin öne sürdüğü bahanelerden oluştuğu, ancak bu bahanelerin diğer bireyler tarafından gözlenebilir olup olmadığına göre farklılaştığı görüşü hâkimdir (Brown, Park ve Folger, 2012; Hirt, Deppe ve Gordon, 1991; Kimble ve Hirt, 2005; Leary ve Shepperd, 1986; McCrea, Hirt ve Milner, 2007).

Kendini engelleme alanına ilişkin yapılan araştırmalarda, geleneksel olarak iki tür kendini engelleme yapısından söz etmektedir (Leary ve Shepperd, 1986). Bunlardan ilki, kendini engelleme sürecinde performansla yönelik gerçek engellerin uygulanmasını içerir. Bu tür bir kendini engelleme davranışına, ilaç kullanımı, alkol alma gibi davranışlar örnek olarak gösterilebilir. Kendini engellemenin bu formu Leary ve Shepperd (1986), tarafından davranışsal kendini engelleme olarak adlandırılmıştır. Kendini engellemenin bu formu, kendini engelleme kavramının kuramsal çerçevesini çizen Berglas ve Jones'un (1978) orijinal yapısında belirttiği kuramsal açıklamalara dayandırılarak açıklanması açısından uygun bulunmaktadır.

Kendini engellemenin bir diğer formu ise yine başarı önüne engeller koymayı içerir. Bu engeller, kaygı, erken dönem sendromu, depresyon ya da travmatik yaşam

deneyimlerinden oluşabilir. Leary ve Shepperd (1986), kendini engellemenin bu formuna sözel kendini engelleme (self-reported) adını vermiştir.

Sözel ve davranışsal kendini engelleme stratejisi olarak sınıflanan kendini engelleme formlarında, bazı durumlarda birey davranışlarıyla kendini engelleme eylemini gerçekleştirirken; bazı durumlarda kendini engelleme bireyin var olduğunu iddia ettiği bazı engellerin sözel olarak ifade edilmesiyle gerçekleşir (Abacı ve Akın, 2011).

Hirt, Deppe ve Gordon (1991) tarafından kendini engelleme stillerini karşılaştırmak adına yaptıkları araştırmada, katılımcıların çevresel bir durumla karşı karşıya kaldıklarında her iki kendini engelleme stilini de kullandıklarını saptamışlardır. Ancak, yapılan araştırmada sözel kendini engelleme stilinin davranışsal kendini engelleme stiline göre daha fazla tercih edildiği gözlenmiştir. Hirt, Deppe ve Gordon (1991), sözel kendini engelleme stillerinin daha fazla kullanılmasının nedenini, başarısızlık için konulan engellerin bireyin gerçek performansındaki başarısı şansını azaltıcı bir etkisinin olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Sözel kendini engelleme stillerini kullanan birey, bir engelin varlığından sadece söz etmektedir. Birey o engele ilişkin davranışsal bir durum sergilemediği için, duruma ilişkin başarılı olma olasılığı sabit olarak durmaktadır. *Davranışsal kendini engelleme* stillerini kullanan birey ise olası bir başarısızlık durumu için ürettiği eylemsel engeller ile başarılı olma şansını azaltıcı bir özellik sergilemektedir. Dolayısıyla başarılı olma çıktısı ile ilgili daha riskli bir durum yaratmaktadır.

Bir örnek üzerinden gidecek olursak, futbol takımı seçmelerine katılacak olan bir sporcu, kendini hazır hissetmiyorsa, başarısız olabileceği muhtemel olan bu durum için engeller üretecektir. Bu sporcu, seçmelere girmeden önce çok heyecanlı olduğunu, seçmelere katılmak için yaptığı uzun mesafeli yolculuğun onu çok yorduğunu, heyecanını yenemediği için bütün gece uyumadığını sözel olarak belirtebilir. Seçmeler sonucu birey başarılı ya da başarısız olabilir. Ancak sporcunun ürettiği engellerin, onun başarılı olma şansını azaltma ya da başarısız olma riskini artırma gibi bir etkisi olmayacaktır. Fakat, başarısız olma durumuna ilişkin ürettiği engeller, sporcu başarısız olduğunda onun benlik saygısının zedelenmesini önleyecektir.

Aynı durum için sporcunun, davranışsal kendini engelleme stratejilerini kullandığını düşünecek olursak, seçmelerden bir gün önce kafa dağıtmak, heyecanını

azaltmak için gece dışarı çıkması, alkol alması gibi diğer insanlar tarafından doğrudan gözlenebilen davranışlar sergilemesi, daha inandırıcı engeller ürettiğinin göstergesi olacaktır. Ancak bu durum, sporcunun seçmelerdeki performansını etkileyecek, fizyolojik olarak yorgun olan sporcunun seçmelerdeki başarı şansı azalacak, başarısız olma riski de artacaktır. Bu durumda da kişi başarısız olursa, başarısız olma olasılığına yönelik üretilen engeller onun benlik saygısının zedelenmesini engelleyecektir.

Birey her iki stratejiyi de kullandığında kendini engellemiş olacaktır. Ancak bu stratejilerden hangisinin kullanılacağı, olaya, duruma, kişiye sağlayacağı ek kazanca, görevin yapısına, olası olumlu-olumsuz geri bildirimin benlik üzerinde yaratacağı etkiye göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Solomon'a (1997) göre kendini engelleme stratejilerinin hangi durumlarda kullanılacağına ilişkin birey kar-zarar hesabı yapmakta ve buna göre kendini engellemeye başvurup vurmayaacağına ya da hangi stratejiyi kullanacağına karar vermektedir.

Kendini engelleme stratejilerini kullanan bireyler göreve ilişkin olası başarısızlık durumu için kendilerine olan inançlarını da dikkate alarak bu stratejilerden birini tercih etmektedirler. Davranışsal olarak kendini engellemeyi tercih eden birey, kötü bir performans sergileyeceğine kendini o kadar fazla inandırmıştır ki davranışsal kendini engellemenin sebep olacağı başarısızlık riskini göze alabilmektedir. Ancak göreve ilişkin kötü bir performans sergileyip sergilemeyeceğine emin olamayan, kendi yeterliğine ilişkin kuşkulu yapıda olan bireyin daha çok sözel kendini engelleme stratejilerini kullanması beklenmektedir (Abacı ve Akın, 2011).

Kendini Engellemenin Nedenleri ve Amaçları

Araştırmacıların çoğuna göre (Darley, 2001; Elliot, Cury, Fryer ve Huguet, 2006; Levine, 1999) kendini engelleme özellikle kişinin çevresindeki diğer bireylerin o kişinin başarılı olacağına ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu, ancak bireyin sergileyeceği performanstan emin olmama duygusu yaşadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Kendini engelleme, başarısızlık durumunun neden olacağı potansiyel bir yıkıcı etkiden kişinin benlik saygısını korumasının yanı sıra başarı duygusuna yönelik yüklemelerin arttırılması açısından benlik koruyucu bir mekanizma olarak karşımıza çıkmaktadır (Tice, 2007).

Başarısız olma durumunda, kendini engelleyen birey başarısızlığı için dışsal nedenleri suçlayacak, dahası benlik saygısını da korumuş olacaktır. Başarılı olma durumunda ise kendini engelleyen birey tüm dışsal engellere rağmen başarılı olmayı kendine mal edecek ve benlik saygısını yükseltmiş olacaktır.

Kendini engellemenin, kişinin kendi benlik imajını mı yoksa toplum içindeki saygınlığını mı koruyup geliştirici bir işlevi olduğu birçok araştırmaya konu olmuştur (Baumeister, Tice ve Hutton, 1989; Howard, 2011, Levine, 1989; Rhodewalt ve diğ., 1984; Tice ve Baumeister, 1984). Berglas ve Jones (1978), kendini engellemenin kendine özgü yapısını tanımlarken, kişinin hem kendi hem de başkaları üzerinde oluşturmak istediği benlik imajın korunmasına yönelik bir strateji olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu görüşünü destekleyici yönde hem genel hem de özel işlevleri olduğunu kanıtlamıştır. Kolditz ve Arkin (1982) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise kendini engellemenin sadece kişinin toplum içindeki saygınlığını (ününü) korumaya yönelik olduğunu belirtilmiştir. Bu araştırmaya göre, kişinin bir görev üzerindeki performansının başkaları tarafından değerlendirmediği durumlarda kendini engellemenin azaldığı gözlenmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda uzlaşılan nokta ise kendini engellemenin kişinin özel benlik imajını korumak için ortaya çıkabildiği, ancak başkaları tarafından değerlendirilme söz konusu olduğu durumlarda daha sık ortaya çıktığıdır (Beck ve diğ., 2008; Elliot ve diğ., 2006b; Feick ve Rhodewalt, 1997; Lovejoy, 2008; Prapavesis ve Grove, 1998; Tice, 1991; Tice ve Baumeister, 1984).

Toplum içindeki saygınlığı korumak için kendini engelleyen bireylerin gösterdiği bu çaba bazen geri tepebilir ve kişinin toplum içindeki imajını olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmalara göre kendini engelleyen bireyler çok fazla seilmeyen kişilerdir. Başarısızlıklarına sürekli bahaneler ve nedenler uyduran kişiler diğer bireyler tarafından çok fazla seilmezler ve kendini engellemeyen bireylere nazaran kişilerarası ilişkiler bağlamına daha fazla olumsuz değerlendirilmeye maruz kalmaktadırlar (Tice, 2007).

Kendini Engelleme ve Kişilerarası Süreçler

Kendini engelleme, genellikle bireysel performans bağlamında açıklanıyor olsa da, güçlü bir kişilerarası yöne sahiptir.

Kolditz ve Arkin (1982) tarafından kendini engelleme stratejisi ile izlenim yönetmenin temelleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlanan deneysel çalışmada, katılımcılara çözülebilir ve çözülemez analogilerden oluşan iki farklı yetenek testi uygulanmıştır. Bu testlerin uygulanması için özel (sadece öznenin bildiği) ve genel (diğerleri tarafından bilinebilir) deneysel ortamlar hazırlanmıştır. Birinci testin uygulanmasından sonra verilen molada katılımcılara performans artırıcı ya da azaltıcı ilaçlar arasında seçim yapması için izin verilmiştir. Deneycinin bir tanık olarak bulunduğu ortamda, yani genel ortamlarda testi alacak olan katılımcıların çoğu performans azaltıcı ilaçları tercih ederken, kişiye özel ortamlarda bulunan katılımcıların performans artırıcı ilaçları tercih ettiği saptanmıştır. Bu durum, kendini engellemenin bir izlenim yönetme stratejisi olarak kullanıldığına kanıt olacak niteliktedir. Katılımcıların amacı sadece bireysel olarak benlik saygısını korumak olsaydı, özel ortamlarda testi alacak olan katılımcıların da performans azaltıcı ilaçlar alması beklenebilirdi.

Kendini engelleme genel olarak diğerleri tarafından değerlendirilmenin olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Görünüşe göre, kendini engelleme birincil olarak kendini ortaya koyma ve diğer insanlar önünde yaratılan izlenimin kontrol edilmesi için kullanılan bir stratejidir. Kendini engelleme, diğer insanların değerlendirmelerinin olmadığı durumlarda sadece bireyin kendi özel görünümünün korunması amacıyla nadiren ortaya çıkmaktadır (Baumeister ve Twenge, 2003).

Kendini engelleme süreci her ne kadar bireysel olarak gerçekleştirilen bir eylem ya da seçim olarak tanımlansa da bireyin içinde bulunduğu grup da kendini engelleme sürecini etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda da gözlemlendiği gibi (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Kolditz ve Arkin, 1982) birey hem kendi benlik imajını hem de toplumun, içinde bulunduğu grubun içerisinde sergilediği imajını korumak amacıyla kendini engelleme stratejilerini kullandığından grup süreçleri kendini engelleme kavramını anlamak açısından önemlidir.

Kendini engelleme, mazeret üretme, grup sürecinde üyelerin korunması için işlevsel olarak kullanılan bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır (Darley, 2001). Belirli şartlar altında üyelerin sergiledikleri bazı kötü performanslarına mazeret bulmalarına izin vermek, grup sürecinde rahatlamanın, güven ortamının sağlanmasının ve direncin kırılmasının hazırlayıcısı olmaktadır.

Bir grup sürecinde, grubun hedeflerine ulaşması için gönüllü olarak çaba gösteren üyelerin korunması amacıyla, özellikle sergileyecekleri performansların bireylerin temel yetenekleri ile bağlantılı olduğu ya da üyelerin geçmişteki performanslarından daha kötü performans sergiledikleri durumlarda, “mazeret koşulları” yaratmalarına izin vermek gerekmektedir (Darley, 2001). Böylece, kişinin sergilediği kötü performansın tek belirleyicisinin, yetenek yoksunluğu olmadığı vurgulanmış olacaktır. Örneğin, bir grup üyesinin geçirmiş olduğu travmatik yaşantısı onun kişisel yaşamında motivasyonunu ve odaklanmasını engelleyebilmektedir. Bu durumun mazeret olarak sunulmasına izin vermek, bireyin benlik değerine yönelik oluşturmaya çalıştığı yıkıcı gücü travmatik yaşantıya yüklemesini sağlayabilir.

Üyelerin mazeret sunmasına izin vermek başlı başına yeterli değildir, grubun da onları onurlandırması ve doğrulaması gerekmektedir. Bu grup üyeleri adına saygınlığı koruyan bir marifet olarak algılanabildiği ölçüde iyi bir anlaşma niteliği taşıyacaktır. Ancak bu marifeti algılama grupta tam olarak gelişmediyse, kendini engelleyen birey sergilediği kötü performansın benlik-saygısı için yıkıcı sonuçlarıyla karşı karşıya kalabilir ve gruptaki diğer üyelerden kaynaklanan bir hor görülme hissedebilir (Darley, 2001).

Kendini engelleme mekanizması grup süreçleri için her zaman olumlu anlamda işlevsel olmayabilmektedir. Örneğin, grup sürecinde kötü performans sergileyen üyeler sergiledikleri bu kötü performansları bahane ederek grup sürecinden ayrılmak isteyebilirler. Eğer grup, üyelerin istediği gibi yer değiştirmesine izin verilen açık gruplarsa, bu grup üyeleri ya da süreç için çok etkileyici olmayacaktır. Ancak kapalı ve yapılandırılmış gruplarda üyelerin kendini engellemeyi kronik halde kullanmaya başlaması zamanla direncin kırılmasından ziyade direnç oluşturacak bir terapötik güç olarak karşımıza çıkabilir.

Sürekli olarak bahaneler uydurarak grup sürecinde zayıf performans sergileyen grup üyesi, diğer üyeler tarafından dışlanabilir ve grup için daha faydalı olabilecek, grup sürecine yarar sağlayacak başka bir üye ile değiştirilmesi için zorlayıcı bir durumun oluşmasına neden olabilecektir (Darley, 2001). Böyle durumlarda karşı karşıya kalındığında grup dinamiğinin sağlanması ve korunması adına bu üyenin grup sürecini terk etmesine izin verilmesi gerekmektedir.

Grup liderinin, kendini engelleyen bireyleri fark etmesi ve bu üyelere kontrollü özgürlük vermesi gerekmektedir. Belli bir ölçüde üyelerin benlik imajlarının korunması sağlanmalıdır; ancak sürekli olarak bahanelerin üretilmesine izin verilirse grup sürecinde terapötik güçlerin olumsuz olarak harekete geçmesine neden olarak direncin oluşmasına sebep olacak ve grup dinamiğini olumsuz yönde etkileyecektir.

Kendini Engellemenin Bedelleri ve Faydaları

Kendini engellemenin, kendi içinde hem bedel hem de kazanç içerecek şekilde bir dengesi vardır. Kendini engelleme bireyin kendi başarısı önüne bir engel koyması durumunu içerdiğinden, kendini engelleyen bireyin başarılı olma şansını azaltır ancak başarısızlığın üzerinde yaratacağı baskıdan da kendini korumuş olur. Kendini engellemenin uzun vadede daha farklı bedelleri olabilmektedir.

Kendini engellemenin bireye sağladığı yararlar ya da yaptığı zararlar ile ilgili açıklama yapılmadan önce iki yapıdan bahsetmek faydalı olacaktır. Kendini engelleme ilişkili olduğu karakteristik özellik açısından ikiye ayrılmaktadır: (1) Durumsal kendini engelleme, (2) Kronik kendini engelleme (Jones ve Berglas, 1978).

Durumsal kendini engelleme bireyin belirli bir duruma özgü olarak kendini engelleme davranışını sergilemesi anlamına gelmektedir. Örneğin, bir bireyin yaşadığı sosyal kaygı yüzünden sadece topluluk önünde konuşması gerektiği durumlarda kendini engelleme davranışına başvurması durumsal kendini engellemedir. Kronik kendini engelleme ise bireyin başarı durumuna ya da benlik kavramına ilişkin algıladığı her potansiyel tehdit durumunda kendini engellemesi durumudur. Feick ve Rhodewalt'a (1997) göre kendini engelleme eğer kronik bir hal almışsa, eninde sonunda kişinin benliğine ilişkin bir hasar oluşturacaktır.

Kronik kendini engelleme bireyde en azından üç temel olumsuz sonuca neden olmaktadır. Bunlar: (1) Bazı kendini engelleme davranışları (örn, alkol, madde bağımlılığı) bireyi zayıflatıcı özellik taşımaktadır. (2) Kendini engelleme uzun vadede performansı azaltır ve buna bağlı olarak bireylerde iyi oluş, uyum ve rehaf gibi geniş alanlara yayılarak bu durumları zedeleyici etki gösterir. (3) Kendini engelleme zaman içinde kendini kandırma haline dönüşür (Zuckerman ve Tsai, 2005).

Daha önce de belirtildiği gibi, kendini engelleme kişilerarası bağlamda birçok soruna yol açmaktadır. Araştırmalar kronik kendini engelleyicilerin zaman geçtikçe akademik anlamda ve kendini ayarlama anlamında kötüleştiklerini/zayıfladıklarını

göstermektedir (Beck ve diğ., 2008; Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Cowan ve Ferrari, 2002; Hendrix ve Hirt, 2009; Kimble ve Hirt, 2005). Dahası, bazı araştırmacılara göre bugün basit anlamda sergilenen kendini engelleme davranışı zamanla kronikleşerek kendilik yıkıcı bir hal alabilir, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi sebeplere yol açabilmektedir (Tice, 2007; Zuckerman ve Tsai, 2005).

Bir kişinin benlik saygısı kişinin kendini engellemeye yönelik motivasyonunu etkileyebilmektedir (Baumeister ve diğ., 1989). Yüksek benlik saygısına sahip olan kişiler kendini geliştirme güdüsüyle kendini engellemeye yönelebilmektedirler (ya da başarı geliştirmek). Benlik saygısı düşük olan bireyler ise benliklerini koruma güdüsüyle kendilerini engelleyebilirler (ya da başarısızlığın yıpratıcı etkisinden öz saygının iyileştirici etkisiyle korunabilirler).

Zuckerman ve Tsai (2005) tarafından kendini engellemenin bedellerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, dört farklı çalışma aynı anda yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguları özetlemek gerekirse:

Yapılan ilk çalışma zaman geçtikçe kendini engellemenin uyumsuzluk ile ilişkilenebilir ve birbirini güçlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İkinci çalışma sonucunda kendini engelleyen bireyler, kendini engellemenin olumsuz ruh halini arttırması sebebiyle, yeterlik doyumlarında azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Üçüncü çalışmada zaman geçtikçe kendini engelleyen bireylerin madde kullanımında artış olduğu saptanmıştır. Dördüncü çalışmada, kendini engelleyen bireyler iş hayatlarına yönelik içsel motivasyonlarını kaybettiklerini belirtmişlerdir (Zuckerman ve Tsai, 2005).

Kendini engellemede ortaya koyulan engeller bireylere, kendi başarı ya da başarısızlığına ilişkin sorumluluğu üstlenmeme fırsatı sunmaktadır. Bu sorumluluğu üstlenmeme durumu, bireyin belirli bir duruma ilişkin rahatlamasını ve iyi bir performans sergilemesini sağlayabilir (Rhodewalt ve Davison, 1984). Ancak uzun vadede düşünüldüğünde sorumluluk duygusunu üstlenmemek alışkanlık haline dönüşürse, sergilenecek olan gelecekteki performanslar için tehlike oluşturabilir.

Kendini engelleme ile performans çıktıları arasında ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların bazılarında kendini engellemenin performansı arttırdığı (Rhodewalt ve Davison, 1984), bazılarında hiçbir etkinin olmadığı (Rhodewalt, Saltzman ve Wittmer, 1984), bazılarında ise performansı azalttığı (Elliot ve Church, 2003; Leondari ve Gonida, 2007) sonuçlarına rastlanmıştır. Ancak kendini engelleme

kavramı ile ilgili literatürde yer alan temel görüş, bir göreve ilişkin performansın en iyi şekilde sergilenmesi için kendini engelleme stratejilerinin daha az kullanılması gerekliliğidir.

Kendini Engellemede Cinsiyet Farklılıkları

Berglas ve Jones (1978), bir grup öğrenci üzerinde kendini engellenmenin kavramsal olarak ortaya koyulmasını sağlayan deneyi yaparken aynı zamanda kendini engelleme durumunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği konusuna da ışık tutacak bulgular elde etmiştir. Bir grup öğrencinin çözülebilir ve çözülemez problemlerden oluşan sorulara maruz bırakıldığı araştırmada, bireylere performans artırıcı ya da azaltıcı ilaç tercih etme şansı sunulmaktadır.

Araştırmanın sonucu olarak, erkeklerin bağıntısız başarı durumlarında hem özel hem genel ortam için performans azaltıcı ilaçları tercih ettiği saptanırken; kadınlar için aynı durum söz konusu değildir. Başka bir deyişle erkek katılımcılar kendini engelleyici bir strateji olarak performans azaltıcı ilaç kullanmayı tercih ederken, kadın katılımcılar ilaç kullanmayı tercih etmemişlerdir. Araştırma doğrultusunda bu durumun nedenleri araştırıldığında, kadınlar bağıntısız başarı geri dönüşü aldıklarında (başarısız olmalarına rağmen başarı geri dönüşü aldıklarında), bu durumu şansa yüklemektedirler. Kadınlar başarısız olup olmamaya ilişkin nedenleri şansa yükledikleri için ilaç kullanmamaktadırlar. Erkekler ilacı gelecekteki performansı sonucu başarısız olma nedeni olarak kendilerine engel oluştururken; kadınlar olası başarısızlık durumunu şans faktörüne yüklemektedirler (Berglas ve Jones, 1987).

Kendini engelleme literatürü (Leary ve Shepperd, 1986), kendini engellemeyi sözel ve davranışsal olmak üzere iki farklı strateji şeklinde tanımlamıştır: Davranışsal kendini engelleme (kendini sabotajın en etkili hali olarak ilaç alma, alkol kullanma vb.) ve sözel kendini engelleme (hastalıkları bahane etme, stres vb).

Yapılan araştırmalarda (Berglas ve Jones, 1978; Hirt, Deppe ve Gordon 1991; Kimble ve Hirt, 2005) erkeklerin kadınlara göre kendilerini daha fazla engellediklerini ancak bu farkın davranışsal kendini engelleme boyutunda gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Hem erkekler hem de kadınlar sözel kendini engelleme stilini kullanmaktadır. Davranışsal kendini engelleme stili üzerinde erkeklerin kullanımı ile ilgili belirgin araştırmalar olsa da kendini engellemede cinsiyet farklılıkları ile ilgili araştırmalar tam olarak kesinlik kazanmamıştır.

Kendini engellemede cinsiyet farklılıkları yaygın olarak çalışılan bir konudur. Bazı araştırmalar erkeklerin kadınlara göre daha fazla kendini engelledikleri saptanmıştır. Bazı araştırmalara göre ise kadınlarla erkeklerin kendini engelleme durumlarının farklılaştığı üzerinde durmuştur ki erkekler daha çok davranışsal meşguliyet olarak kendilerini engellerken (alkol kullanmak ya da yeterince hazırlanmamak gibi); kadınlar ise kendilerini ifade edici (sözel) engelleme yöntemini kullanmaktadırlar (bir hastalık ya da travmatik bir yaşam olayından şikayet etmek gibi).

Davranışsal kendini engellemede cinsiyet farklılığın nedeni olarak çabalamanın değeri verilebilir. Bayanlar çabalamaya erkeklerden daha çok değer verirler ve bu çaba davranışsal kendini engellemedeki cinsiyet farklılığı üzerinde arabulucu etkiye sahip olabilir (McCrea, Hirt ve Milner, 2007). Kadınlar davranışsal engellemeyi kar-zarar bağlamında değerlendigiinden riskli bulmaktadırlar (Brown ve diğ., 2012; Solomon, 1997). Kadınlar davranışsal kendini engelleme durumunda çabayı, izlenim yönetmekten daha fazla değerli bulurlar (McCrea ve diğ., 2007).

Brown ve diğerleri (2012), kadınların davranışsal kendini engelleme stratejilerinin bir belirleyicisi olan “Gelişim Motivasyonu” nun belirleyici rolünün saptanması amacıyla yaptıkları araştırmada, çabalamak, özsaygı ve performans gibi bireysel farklılıkların davranışsal kendini engelleme üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Gelişim motivasyonu yüksek bireyler, deneyimler ve başarısızlık sonrası gelişim yoluyla öğrenerek yeteneklerini geliştirmeyi amaçlarlar (Brown ve diğ., 2012). Bir başka deyişle, başarısızlıkla karşı karşıya kalınan durumlarda düşük gelişim motivasyonuna sahip kadınlar davranışsal kendini engelleme stratejilerine başvururlar.

Gelişim motivasyonu yüksek kadınlar için başarısızlık durumu, kendilik sunumunu zedelemek yerine yeni bir öğrenme fırsatı sunmaktadır. Erkekler ise daha çok izlenim yönetmeye önem vermedikleri için davranışsal kendini engelleme stratejilerine daha çok başvurumaktadırlar (Brown ve diğ., 2012).

Yapılan birçok araştırmada kendini engelleme davranışının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır (Barnes, 2004; Brozowski, 1999; Cowman ve Ferrari, 2002; Dorman ve Ferguson, 2004; Kinnon ve Murray, 2007).

İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada (Kimble, Kimble ve Croy, 1998) kendini engellemenin yaşa ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Bu araştırmaya göre, 6. sınıf öğrencileri 3. sınıf öğrencilerine göre

kendilerini daha fazla engellemektedir. Ayrıca performans sergilemeye yönelik bir görev söz konusu olduğunda, 6. sınıfta öğrenim gören erkek öğrenciler kız öğrencilere göre kendilerini daha fazla engellemektedirler.

Barnes (2004) tarafından bireylerin kaygıyı kendini engelleme stratejisi olarak kullanmaların onların akademik başarıları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada bireylerin kendini engellemelerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerini cinsiyet, sınıf hedef yapıları ve öğrenme güclüğü değişkenleri kapsamında incelenen bir araştırmada, bireylerin kendini engellemeleri cinsiyet açısından farklılaşmadığı saptanmıştır (Brzozowski, 1999).

Kendini Engelleme ile İlgili Araştırmalar

Kendini engelleme kavramı, süreç içerisinde çok çeşitli araştırma teknikleriyle betimlenmeye çalışılmıştır. Kendini engelleme adına yapılan en temel araştırmalar, deneysel desenlerle ortaya koyulmuştur (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Kolditz ve Arkin, 1982; Leary ve Shepperd, 1986). Bu tür çalışmalarda, katılımcılar çeşitli durumlara maruz kalarak, hangi durumların hangi tür kendini engelleme davranışının ortaya çıktığı gözlenmeye çalışılmıştır. Farklı koşullar altında bireylerin başarısızlık ve buna bağlı çaba harcama durumları, performansa yönelik azaltıcı ya da arttırıcı ilaç seçimi gibi kendini engelleme davranışının gösterileceği ortamlar araştırılmıştır.

Kendini engelleme adına yapılan araştırmaların küçük bir kısmı sözel kendini engelleme stili ile ilişkilidir (Hirt ve diğ., 1991; Leary ve Shepperd, 1986). Bu araştırmalarda zayıf performans sergileme durumlarında bireylerin engelleri ne derece abarttıkları gibi konular ön plandadır.

Araştırmaların bir diğer kısmı da kendini engellemenin özelliklerinin, kendini engelleme ölçeği (Jones ve Rhodewalt, 1982) ile ortaya koyulmasına dayanmaktadır. Bu tür araştırmalarda ise kendini engelleme ile ilgili olan ya da ilgili olabileceği düşünülen değişkenlerin kendini engelleme ile ilişkisinin çeşitli analiz yöntemleriyle ortaya koyulması temeline dayanmaktadır.

Kendini engelleme stratejilerinin laboratuvar ortamında sınanmasına yönelik yapılan çalışmalar iki yönde ilerlemektedir. Kendini engellemenin davranışsal olarak

ilişkilendirilmesi, değerlendirilme söz konusu olan bir göreve başlamadan önce, bireylere kendi performanslarını engelleyici bir seçim yapabilme fırsatını sunmayla gerçekleştirilebilir. Örneğin, katılımcılara performans azaltıcı ilaçlar alabilme (Berglas ve Jones, 1987), değişik tarzda rahatsız edici müzikleri dinletme (Rhodewalt ve Hill, 1995) ve değerlendirici görev öncesi pratik yapma fırsatı sunma (Hirt, ve diğ., 1991; Kimble ve Hirt, 2005) seçenekleri teklif edilebilir.

Kendini engelleme ayrıca sözel (kendini ifade edici) olarak ilişkilendirildiği laboratuvar çalışmalarında, katılımcılara değerlendirilme söz konusu olan bir göreve başlamadan önce, performanslarını etkileyebilecek herhangi bir şey hissedip hissetmediklerinin rapor edebilme fırsatı sunmayla gerçekleştirilebilir (uykusuzluk, baş ağrısı, stres vb.). Bu durum katılımcılara kendilerini rahat hissettirecek şekilde sorulan sorularla ya da stres yaratıcı, performanslarını etkileyebilecek durumlara ilişkin bir listenin doldurulmasıyla sağlanabilir (Hirt ve diğ., 1991).

Kendini engelleme stratejileri kendilik koruyucu bir anlam taşımakta olduğundan, kendini engelleme birçok olumsuz çıktıyla ilişki içerisinde olabilmektedir. Okullarda kendini engelleme zayıf çalışma alışkanlıkları, olumsuz başa çıkma yöntemleri, öğrenme materyalini etkili kullanmama, zayıf öz düzenlemeyle ilişkilendirilmektedir (Zuckerman, Kieffer, ve Knee, 1998). Kendilik koruyucu bu stratejilerin okullarda kullanılması (kendini engelleme, savunucu kötümserlik vb.) öğrencilerin düşük performans sergilemeleri ile sonuçlanmaktadır (Murray ve Warden, 2001; Urdan, 2004; Zuckerman ve diğ., 1998).

Kendini engelleme kavramının ortaya çıkış yeri olarak yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, bu kavram motivasyon (Brown ve diğ., 2012; Deppe ve Harackiewicz, 1996; Kuczka ve Treasure, 2005; Trash ve Hurst, 2008), benlik sunumu (Baumeister ve diğ., 1989; Tice ve Baumeister, 1984), erteleme (Beck ve diğ., 2008; Ferrari ve Tice, 2000), narsisizm (Kinnon ve Murray, 2007; Levine, 1999), başarısızlık korkusu (Alter ve Forgas, 2007; Deppe ve Harackiewicz, 1996; Hendrix ve Hirt, 2009; Rhodewalt ve Hill, 1995; Thompson ve Richardson, 2001), olumsuz duygulanım (Cowan ve Ferrari, 2002; Flemming, 2007; Sahranç, 2011), kültür (Urdan, 2004), savunmacı kötümserlik (Elliot ve Church, 2003; Martin, 1998; Martin ve diğ., 2003), başa çıkma (Zuckerman ve diğ., 1998), yüklemeler (Feick ve Rhodewalt, 1997; Rhodewalt ve Davison, 1986; Tice, 1991), başarı hedef yönelimleri (Elliot ve diğ., 2006b; Leondari ve Gonida, 2007; Ntoumanis ve diğ., 2010; Rhodewalt, 1994; Urdan,

2004), benlik saygısı (Baumeister ve diğ., 1989; Beck ve diğ., 2008; Kass, 2002; Prapavessis ve Grove, 1998; Rhodewalt ve diğ., 1984; Tice, 1991; Tice ve Baumeister, 1984), mükemmeliyetçilik (Pulford, Johnson ve Awaïda, 2005), sınav kaygısı (Thomas ve Gadbois, 2007) gibi konularla ilişkili olarak çalışılmıştır.

Kendini engelleme stratejisinin karmaşık bir yapı olduğunu düşünen bazı araştırmacılar (Martin, Marsh, Williamson ve Debus, 2003) kendini engellemenin altında yatan süreçlerin sadece ölçek maddelerinin doldurulmasıyla elde edilemeyeceğini düşünmektedirler. Bu sebeple üniversite öğrencileri üzerinde kendini engelleme, savunucu kötümserlik ve başarı hedef yönelimi arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, nicel verilerden yararlanmanın yanı sıra nitel araştırmayı da sürece dahil ederek kendini engellemenin alt yapısını oluşturan dinamiklere yönelik daha derin bilgi elde etmek amaçlanmıştır.

Martin ve diğ. (2003) tarafından yapılan araştırmada, öncelikle üniversite öğrencileri ilgili ölçekleri doldurmuştur. Araştırmanın nitel kısmına dahil olmak isteyen gönüllü öğrenciler “kendini engellemesi yüksek” ve “kendini engellemesi düşük” olmak üzere iki sınıfa ayrılmış ve bu bireylerden görüşme yoluyla bilgiler toplanmıştır. Yapılan nitel araştırma sonuçlar bazı başlıklar altında tartışılmıştır.

Görüşme esnasında öğrencilere öncelikle kendini engellemenin temel anlamda ne anlama geldiği anlatılmıştır. Katılımcılara bu stratejiyi kullanıp kullanmadıkları, eğer kullanıyorsa nedeninin ne olabileceği, bu stratejiyi kullanmanın sağlayacağı avantaj ve dezavantajların neler olabileceği gibi sorular yöneltilmiştir (Martin ve diğ., 2003).

Öğrenciler kendini nasıl engellerler? Bu soru öğrencilerin sınavlara çalışmaya yönelik davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Kendini engellemesi yüksek olan bireyler sınava çalışmak yerine, televizyon izlemeyi, dışarı çıkmayı, akvaryumu temizlemeyi, gardırobunu düzenlemeyi tercih ederken; kendini engellemesi düşük bireyler, evde dikkatini dağıtan birçok etmen (televizyon, yemek yemek) olduğundan kütüphanede çalışmayı, gece dışarı çıkmak yerine evde ders çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişler. Hatta kendini engellemesi düşük olan bir katılımcı sınavlardan önce neredeyse sosyal ilişkilerini kesecek düzeyde ders çalışmaya odaklandığını belirtmiştir (Martin ve diğ., 2003).

Araştırmada görüşmeler esnasında sorulan “Öğrenciler neden kendini engeller?” sorusuna verilen cevaplar kendini engellemesi yüksek bireyler için: (1) Eğer çok fazla

sınavı düşünüp, bu düşünceler üzerinde çok zaman harcanırsa, stres düzeyinin artabileceği, başarısızlık yaşanması durumunda sebebinin her gece dışarıda olup alkol almaya bağlanabileceği; (2) Engeller oluşturmak için davranış sergilemenin anlamsız olduğu, zayıf performans için her zaman bir açıklamanın olması gerektiği; (3) Ders çalışmanın son dakikaya bırakılmasının sebebi iyi bir sonuç alınmadığı takdirde bir sebebin olması gerektiği şeklindedir (Martin ve diğ., 2003). Kendini engellemesi yüksek bireyler, zeka yoksunuymuş gibi görünmek yerine az çabalamış gibi görünmenin daha iyi olacağı düşüncesini taşımaktadırlar.

Kendini engellemesi düşük bireyler ise öğrencilerin kendini engellemeyi neden kullandıklarına anlam verememektedirler. Öğrencilerin kısa süreli özgürlük yaşatan kendini engelleme davranışı ile uzun vadede başarı şanslarını sınırladıklarını düşünmektedirler (Martin ve diğ., 2003).

Kendini engelleyen üniversite öğrencilerinin profillerini belirlemeye çalışan Kinnon ve Murray (2007) araştırmalarında kendini engelleme ile kişilik özellikleri ve psikolojik faktörlerle arasındaki ilişkileri belirlemiştir. Kinnon ve Murray (2007) kendini engellemeyen bireylerin kişilik örüntülerini beş faktörlü kişilik envanteriyle ölçmüştür. Analiz sonuçlarına göre kendini engelleme ile nevrotiklik alt boyutu arasında pozitif bir ilişki saptanırken; deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları arasında negatif ilişki bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde, bireylerin nevrotiklik eğilimleri arttıkça kendini engelleme davranışları da artmaktadır. Bireylerde deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerine sahip olduğu oranda kendini engelleme düzeyleri azalmaktadır. Kendini engelleme ile bazı psikolojik özellikler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, kendini engelleme ile (1) psikolojik iyi oluş, (2) diğerleriyle pozitif ilişkiler kurma, (3) kendini kabul, (4) çevresel ustalık, (5) yaşam amaçları, (6) yaşamda anlam, (7) yaşama uyum, (8) üniversite öz-yeterlilik, (9) genel öz-saygı, (10) Roosenberg benlik saygısı ölçeğinden elde edilen benlik saygısı ve (11) yaşam doyumu ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında negatif ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kinnon ve Murray'ın (2007) yaptıkları çalışmanın önemi kendini engellemeyi etkiliyor olabileceği düşünülen birçok psikolojik faktörün bir arada araştırılmasıdır. Araştırmaya genel olarak bakacak olursak, kendini engellemenin anlamlı bir yaşam sürmek için gerekli olan birçok psikolojik ihtiyacın yoksunluğu durumunda ortaya çıktığı söylenebilir.

Levine (1999) narsistik kişilik yapısına sahip bireylerin kendini engelleme düzeyleriyle ilgili araştırmasında kendini engellemenin diğerlerini sabote etme durumunun bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum aynı zamanda yüksek benlik saygısına sahip bireyler için de geçerlidir. Araştırmada benlik saygısı yüksek bireylerin diğerlerini sabote etmeye daha fazla ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da narsistik kişilik özelliğinin diğerlerini sabote etme davranışıyla ilişkili olmasıdır. Narsisizm ile davranışsal kendini engelleme arasında zayıf da olsa bir ilişki olmakla birlikte, narsistik kişilik özelliklerine sahip bireylerin başkalarını sabote etme davranışını kendini engelleme davranışından daha fazla göstermekte olduğu saptanmıştır (Levine, 1999).

Bireylerin başarılarına yönelik yüklemeleri kendi yeteneklerine bağlamak yerine çabaya ya da şansa bağlaması ve toplum içerisinde olduğundan daha başarılı bir birey olarak algılanmak istenmesinin bireylerde sahtekârlık eğilimi doğuracağı düşünülmektedir. Cowman ve Ferrari (2002) sahtekârlık eğilimi ile farklı davranış ve duygusal değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasını amaçladığı çalışmada, sosyal beğenilirlik kontrol altına alındığında sahtekârlık eğilimi ile davranışsal kendini engelleme ($r = .52$), utanç eğilimi ($r = .54$) ve suçluluk eğilimi ($r = .20$) arasında pozitif ilişkinin olduğunu saptamıştır. Bireylerde sahtekârlık eğilimi arttıkça kendini engelleme eğiliminin de artacağı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında kendini engellemenin kısa süreli benlik koruyuculuk rolünü üstlenmesinin yanı sıra, uzun vadede sahtekârlık eğilimi oluşturabileceği ve bireylerde olumsuz duygulanıma neden olabileceği söylenebilir.

Flemming (2007) ergenlerde yetenek algısı, sürekli duygulanım ve kendini engelleme davranışının belirlenmesin adına gerçekleştirdiği çalışmada, ergenlerin kendini engelleme davranışlarının pozitif duygulanım ve sınıf düzeyiyle negatif yönde bir ilişkisi olduğunu saptarken negatif duygulanım ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Yani ergenlerde pozitif duygulanım arttıkça kendini engelleme davranışının sergilenme olasılığı azalmaktadır. Negatif duygulanım arttıkça kendini engelleme düzeylerinin arttığı gözlemlenmektedir. Yapılan çalışmada ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça kendini engelleme davranışlarının azaldığı gözlenmektedir. Thompson ve Richardson (2001) tarafından yapılan araştırmada da kaygı ve negatif duygulanımın kendini engellemesi yüksek bireylerin karakteristik özelliklerini oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ergenler üzerinde yapılan bir diğer araştırmada öğrencilerin inkâr, davranışsal geri çekilme, kendini suçlama, ruminasyon, başarıyı şansa yükleme gibi olumsuz mekanizmalarıyla kendini engelleme düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (Warner ve Moore, 2004). Kendini engellemesi yüksek olan bireylerin bu tür olumsuz mekanizmaları daha fazla kullanma eğilimi içinde olduğu söylenebilir.

Midgley, Arankumar ve Urdan (1996) kendini engellemenin yordayıcılarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, bireylerin kendini engelleme düzeyleri ile negatif tutumları ($r = .29$), ego yönelimli olmaları ($r = .22$) ve kendi kendisiyle dalga geçme düzeyi ($r = .23$) pozitif bir ilişki bulmuştur. Dolayısıyla kendini engelleme düzeyi artan bireylerin daha fazla negatif tutum içinde olacağı beklenmektedir.

Yukarıda ifade edilen araştırmalarda elde edilen bulgulara karşıt olarak, Alter ve Forgas (2007) kendini engelleme davranışı üzerinde duyguların etkili olup olmayacağını saptamaya çalıştığı çalışmada, pozitif duygulara sahip olmanın bireylerde kendini engelleme eğilimini arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Mutlu olan bireylerin daha fazla kendini engelleme eğilimi içinde olmasını, benlik saygısı yüksek bireylerin kendini engelleme eğiliminin yüksek olduğunu belirten araştırmaların desteklediği görüşlerle paralel olarak açıklamıştır. Bireyler yaşamlarında mutlu olma eğilimindedirler. Mutlu olmak, olumlu geri dönütler almak, başarılı olmak bireylerin başarısızlık karşısında yaşayacağı duygunun çok fazla benlik yıkıcı etkisinin olacağını ve bu sebeple kendini engelleme eğilimi içerisinde olacağını belirtmiştir.

Kendini engellemesi yüksek ve düşük bireylerin duygu durumları üzerinde yapılan bir diğer araştırma da Deppe ve Harackiewicz (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kendini engellemesi yüksek ve düşük bireylere, gerçekleştirecekleri göreve ilişkin istedikleri kadar pratik yapma fırsatı sunulduktan sonra, langırt oynamak (yarışmacı ya da yarışmacı olmayan ortamlarda) isteyip istemedikleri sorulmuştur. Fazla pratik yapmayan kendini engellemesi yüksek bireylerin çok pratik yapan kendini engellemesi yüksek bireylere göre daha fazla oyuna dahil olarak oyundan zevk aldıklarını belirttikleri gözlenmiştir. Her iki grup da kendini engelleyen bireylerdir, ancak pratik yapmayan bireyler, başarısızlıkları için nasılsa kolayca mazeret üreteceğinden oyun oynama eylemini gerçekleştirirken kendi performans çıktısına odaklanmak yerine, oyundan zevk almaya yönelmiştir.

Kendini engelleme ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar çok az sayıdadır. Kendini engelleme kavramının ülkemizde kullanılması adına ölçeğin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları mevcuttur (Akın, 2012; Abacı ve Akın, 2011; Akın, Abacı ve Akın, 2011). Sahranç (2011) tarafından kendini engelleme ile depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için yapılan araştırma bu noktada önem kazanmaktadır. Araştırmada kendini engelleme ile depresyon, kaygı ve stres değişkenleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Kendini engelleme ile duygudurum arasında yapılan ilişkiisel araştırmalarda negatif duygulanımın kendini engellemeyi arttırdığı düşüncesi bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin depresyon, kaygı, stres gibi olumsuz duygulanımları arttıkça kendilerini daha fazla engellediklerini betimleyen bu araştırma ülkemizde bu kendini engelleme kavramının betimlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Kendini engellemenin sıklıkla ortaya çıktığı alanlardan biri de spordur. Spor alanında, spor müsabakalarının doğası gereği çevresel değerlendirmeler, rekabet, iyi bir performans sergileme gerekliliği söz konusudur. Bireyin performansına ilişkin yeterliği sürekli göz önünde olduğu için kendini engelleme davranışının ortaya çıkması için yeterli sebep vardır. Kendini engelleme literatürü incelenirken, kavramı ilk açıklayan araştırmacılar (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978) tenis oyuncusunun sakatlanması, golf oyuncuların performansları üzerinden örneklemeler yapması da bu duruma bir işarettir. Spor alanında, atletler üzerinde yapılan bir araştırmada (Martin ve Brawley, 2002) kendini engelleme ile genel ve fiziksel benlik saygısı; kendini ortaya koyma yeterliği ve performans yeterliği arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Sporcuların benlik saygısı ve öz-yeterlikleri ile ilgili belirsizlik yaşadığı durumlarda kendilerini daha fazla engelledikleri gözlenmektedir. Araştırmada ayrıca kendini ortaya koyma yeterliğinin kendini engellemenin güçlü bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Performans değerlendirilmesi durumunda ortaya koyulmak istenen benlik imajı, sporcularda kendini engelleme davranışının ortaya çıkmasını etkileyen bir unsur olarak gözlenmektedir.

Spor alanında yapılan bir diğer araştırma da Rodewalt, Saltzman ve Wittmer'in (1984) yarışmacı sporcularda kendini engelleme düzeyi üzerindeki bireysel farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan çalışmadır. İki alan çalışmasından oluşan araştırmanın ilki yüzücüler ikincisi golfçular üzerinde yapılmıştır. Her iki çalışmada da kendini engelleme düzeyi yüksek ve düşük bireyler arasında farklılıkların olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Üniversitelerarası yüzme takımında yer alan sporcuların ve profesyonel golfçuların kendini engelleme düzeyleri, kendini engelleme ölçeği ve engel yaratmadaki bireysel eğilimleri farklı durumlarla belirlenmiştir. Sporcuların yarışmaya çıkmadan önce birçok potansiyel kendini engelleme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Araştırmada pratik (uygulama) eksikliği, yaralanma ya da hastalıktan şikayet etme gibi engellerin ortaya koyulmasıyla başarısızlığa yönelik yüklemelerin dışsal faktörlere yönlendirildiği saptanmıştır. Önemli bir performans sergilemeden önce kendini engellemesi yüksek ve düşük olan bireylerin davranışları farklılık göstermektedir. Kendini engellemesi düşük olan bireylerin, önemli müsabakalardan önce yapılan antrenmanlarda daha fazla çaba göstermeye çalıştıkları gözlenirken, kendini engellemesi yüksek olan bireylerde böyle bir durum gözlenmemektedir. Kendini engellemesi yüksek olan bireyler yetersiz performans konusunda kendini engellemesi düşük bireylere göre daha fazla fiziksel yetersizlik ya da sakatlanma gibi engelleri suçlama eğiliminde oldukları saptanmıştır (Rhodewalt ve diğ., 1984).

Ryska (2002) fiziksel performansın belirleyicisi olarak kendini engelleme, özgüven gibi faktörleri incelediği araştırmasında, bireylerin durumsal kendini engellemeleri ile özgüvenleri arasında negatif bir ilişki saptarken, koşu performansları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Özgüvenleri düşük bireyler, kendilerini daha fazla engellemektedirler. Bu araştırmada performans bir çıktı olarak ele alınmıştır ve kendini engelleme koşu performansını pozitif yordayan bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bireylerde kendini engelleme davranışı arttıkça performanslarının da artacağı yorumu yapılabilir.

Flamm (2006), kendin engelleme davranışını hazırlayıcı, ortaya çıkarıcı süreçlerin belirlenmesine yönelik dört aşamalı deneysel bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada kendini engelleme ile algılanan stres düzeyi arasında pozitif ilişki bulmuştur ($r = .28$). Yapılan bu araştırmaya göre katılımcıların stres düzeyi arttıkça kendini engelleme eğilimleri de artmaktadır. Yine araştırmada katılımcıların benlik saygıları ile kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ($r = -.47$) olarak bulmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak benlik saygısı düşük olan bireylerin kendini engelleme stratejilerine daha çok başvurduğu yorumu yapılmaktadır. Hendrix ve Hirt (2009) tarafından yapılan araştırmada da kendini engellemenin bireylerin stres düzeylerinin pozitif belirleyicisi ($\beta = .23$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyler kendi yeteneklerinden emin olmadıkları ve özellikle bir benlik sunumu geliştirmek zorunda oldukları zamanlarda kendilerini daha fazla engellerler. Burada kişinin kendi benliği ile ilgili kontrol mekanizmaları önem kazanmaktadır. Kişinin benliğine ilişkin farkındalığı yüksek olursa o benliği toplum içinde nasıl daha iyi sunacağı konusunda tereddüt yaşamaz. Öz-denetimin kendini engelleme düzeyini yordama gücünün belirlenmesini amaçlayan araştırmada (Uysal ve Knee, 2012) kendini engellemeyi etkileyebilecek psikolojik faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre öz-denetim kendini engellemeyi en iyi açıklayan değişken olarak saptanmıştır. Öz denetim, benlik saygısı ve sosyal beğenilirlik kendini engellemenin negatif yordayıcıları olarak belirlenirken; kendinden şüphe etme kendini engellemenin pozitif yordayıcısı olarak saptanmıştır. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi kendi benlik yapısını denetim altında tutamayan ve kendi yeterliklerinin farkında olmayan bireylerin kendini engelleme düzeyleri yükselmektedir.

Alkolik ailelere sahip olan yetişkinlerde kendini engelleme davranışının oluşumunu belirlemek adına yapılan bir araştırma, alkolik ebeveyne sahip olan 43, alkolik ebeveyne sahip olmayan 38 toplam 81 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir (Harris, 1990). Araştırma sonucunda ailesi alkolik olan ve olmayan bireylerin kendini engelleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ayrıca bu bireylerin benlik saygıları ile kendini engellemeleri arasındaki ilişkiye rastlanmıştır. Bireylerin benlik saygıları ile kendini engelleme düzeyleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = -.54$). Yani benlik saygısı düşük olan bireyler kendilerini daha fazla engelleme eğilimi göstermektedir.

Howard (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik karar vermelerine etki eden etmenler olarak sosyal destek, iyimserlik ve kendini engellemenin araştırıldığı çalışmada, bireylerin öz yeterlikleri ile kendini engellemeleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ($r = -.68$) bulmuştur. Dolayısıyla bireylerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça kendilerini daha az engelleyecekleri yorumunu yapmıştır. Ayrıca katılımcıların iyimserlik düzeyleri ile kendini engelleme düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur ($r = .43$). Dolayısıyla bireylerin iyimserlik düzeyleri arttıkça kendini engellemeye daha fazla başvuracakları yorumu yapılmıştır. Araştırmada ayrıca kendini engellemenin akademik başarının bir yordayıcısı olduğu sonucuna da

ulaşılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına ($\beta = -.21$) bakıldığında öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri arttıkça akademik başarılarının azaldığı saptanmıştır.

Savunucu kötümserlik, başarı durumuna yönelik olarak gerçekçi olmayan düşük beklentilerin oluşturularak başarı çıktısı ile ilgili kontrolü sağlamak adına gerçekleştirilen bilişsel bir stratejidir. Sürekli olarak beklentilerin düşük tutularak en kötü olasılığın hayal edilmesi aslında kendini bilişsel yönden engellemeyi hatırlatmaktadır. Elliot ve Church (2003), savunucu kötümserlik ve kendini engelleme gibi iki önemli stratejinin motivasyonel yapısını ve birbirleri arasındaki ilişkilerini araştırdığı çalışmada, her iki stratejinin de benzer motivasyonel profillere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Aralarındaki temel farklılığın başarı bağlamında kendini engellemede yaklaşma motivasyonundan ziyade kaçınma motivasyonunun var olmasıyla ilişkilidir. Kendini engelleme bireylerin performans kazanımlarına zarar verirken, savunucu kötümserlik bunu yapmamaktadır. Araştırmaya göre savunucu kötümserlik, başarı korkusu ve bireylerde davranışı harekete geçiren mekanizmalarla pozitif ilişkilidir. Dolayısıyla bireylerde başarısızlık korkusu arttıkça daha fazla savunucu kötümserlik stratejisine başvurma eğilimi gözlenirken, bireyler başarı için davranış gerçekleştirmeye yönelmektedir. Yine araştırmaya göre kendini engelleme başarı ihtiyacı ile negatif; başarısızlık korkusu ve bireylerde davranışı engelleyici mekanizmalarla pozitif ilişkilidir. Bireyler hem kendini engelleme hem de savunucu kötümserlik stratejilerini başarısızlık korkusu yaşadıkları zaman daha fazla kullanmaktadırlar. Aralarındaki temel fark, savunucu kötümserlik bireyin başarıya ulaşmak için davranışlarını engelleyici bir duruma sebep olmazken kendini engellemenin bu durum için ortam sağlıyor olmasıdır.

Martin (1998) tarafından yapılan araştırmada birçok faktörün, kendini engellemeyi, savunmacı kötümserliği, yansıtmayı; ve tüm bu stratejilerin akademik çıktıları örneğin, öz-düzenleme, algılar, gelecekteki akademik planlar ve sınıf düzeyi tarafından açıklanabilirliğine bakılmıştır. Araştırmada benlik-değeri motivasyonu teorisi ile tutarlı kendini engelleme ve savunucu kötümserliğin potansiyel başarısızlık durumuna karşı benlik değerini korumak için kullandığı ve bazı durumlarda başarıya ilişkin benlik değerini arttırmak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır (Martin, 1998).

Erteleme davranışı bir görevi gerçekleştirmek için gerekli zamanı ayırmayıp, işleri son dakikaya bırakma anlamına gelen bir davranıştır. Ferrari ve Tice (2000) tarafından yapılan deneysel araştırmada erteleme davranışını hayatının her alanında bir

alışkanlık gibi kullanan bireylerin kendini engelleme davranışı ile birebir ilişki içerisinde olduğunu saptamıştır. İki deneysel çalışmayla sınıanan bulguların analizi sonucunda erteleme davranışının bir kendini engelleme stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beck, Koons ve Milgrim (2008) akademik erteleme, benlik saygısı, öz-bilinçlilik ve kendini engellemenin erteleme davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmada, kendini engelleme ile sosyal kaygı, genel öz-bilinçlilik ve erteleme davranışı ile pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın önemi, kendini engelleme ile erteleme davranışı arasında pozitif bir ilişkinin bulunması, bireylerin erteleme davranışlarını zayıf performanslarının önüne engel üretmek için koyuyor olabileceği gerçeğidir. Dolayısıyla bireyler ertelemeyi kendini engelleme yöntemi olarak kullanıyor olabilirler.

Başarı Hedef Yönelimi

İnsan davranışlarının anlamlandırılmasına kaynaklık eden öğrenme konusu psikoloji biliminin temel konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmenin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği ve hangi faktörlerden etkilendiği soruları psikoloji alanında geniş bir literatür oluşturmuştur (Bacanlı, 2011).

Geçmişte öğrenme hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrenmenin daha çok uyaran-tepki arasındaki etkileşimden ve bilişsel süreçlerden kaynaklandığı üzerine odaklanılmıştır. Bu süreçler öğrenmenin zihinsel fonksiyonunu göz önüne almakla beraber öğrenmede duyguların ve motivasyonun (güdü) önemini göz ardı etmiştir. Gelişen dünya ve teknoloji ile beraber öğrencilerin öğrenmesinde güdülenmenin önemi daha çok anlaşılmaktadır.

Günümüzde eğitimcilere öğrencilerini başarılı bireyler haline getirmeleri yönünde büyük bir baskı yapılmaktadır. Öğrencilerin motivasyonel ve öğrenmeyle ilgili farklılıkları bu baskıyı daha da artırmaktadır. Eğitimcilerden hem öğrencilerin geniş bir dizi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına cevap vermeleri hem de öğretim sürecinde müfredatın standartlarını karşılama ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını sağlama arasında iyi bir denge kurlmaları beklenmektedir (Akın, 2006).

Öğrenme sürecinde, öğrencinin istekli oluşu öğrenmeyi etkileyen en önemli unsurlardan bir tanesidir. Bunu sadece akademik öğrenme kapsamında da düşünmemek

gerekir. Örneğin, okul öncesi dönemdeki çocuklar ayakkabılarını bağlamayı öğrenmek, gömleğin düğmesini iliklemeyi öğrenmek, kalem tutmayı belki şekiller çıkartmayı öğrenmek vb. konularda gayet istekli oldukları gözlenmektedir. Bu çocuklar okula gitmeye oldukça heveslidirler. Ancak okula başladıktan birkaç yıl sonra isteklerinde bir azalma söz konusu olmaya başlamaktadır. Öğrenme artık öğrenciler için sorun olmaya başlamaktadır. Yapılan çoğu araştırmada, okullarda öğrenme isteksizliğinin ilköğretim 3. Sınıftan itibaren başlayarak, lise hatta üniversite düzeyine kadar artarak devam ettiği ortaya konulmuştur (Eryenen, 2008). Okul yıllarında başlayan öğrenmeye karşı güdülenme problemi, öğrencinin akademik başarısını etkilemekle birlikte yaşam kalitesinin de düşmesine neden olmaktadır.

Bu noktada öğrenme ve öğrenme süreçleri için güdülenmenin öneminin bir kez daha farkına varılmıştır. Güdülenme perspektifinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki yapıyı geliştiren üç temel prensibin altını çizmektedir. Bu üç tema, öğrenci motivasyonu araştırmaları için genel bilimsel yaklaşımın önemi, disiplinler arası yararlılık perspektifi ve temel araştırmaların öneminin anlaşılacak öğrenmeye güdülenme alanında kullanılmasıdır. Bunun için de yedi temel sorunun sorulması, güdülenme üzerine yapılan araştırmalarının durumunu ve rotasını anlamak adına önerilmektedir (Pintrich, 2003).

1. Öğrenciler ne ister?
2. Öğrencileri sınıfta neler motive eder?
3. Öğrenciler istediklerini nasıl elde ediyorlar?
4. Öğrenciler kendilerini neyin motive edip neyin motive etmediğini biliyorlar mı?
5. Motivasyon bilişe, biliş motivasyona nasıl liderlik ediyor?
6. Motivasyon nasıl değiştirilir ve geliştirilir?
7. Bu kapsamda kültürün ve yapının motivasyon üzerindeki rolü nedir?

İşte bu noktada *başarı hedef yönelimi teorisi* işin içine girmekte ve sadece “öğrencileri ne motive eder?” sorusuna teorik bir çerçeve sunmakla kalmayıp aynı zamanda hangi güdülenme süreçlerinin, öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki fonksiyonlarını yararlı veya zararlı biçimde etkilediği konusuna netlik kazandırmıştır (Weiner, 1985).

Başarı hedef yönelimi öğrencilerin başarıyı elde etmeye yönelik sahip oldukları inançları ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları inceler (Pintrich ve Schunk, 2002). Daha açık olarak tanımlamak gerekirse, öğrencilerin öğrenme bağlamındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarını ifade eder. Bu tepkiler öğrencileri uyumlu ve uyumsuz tutumlara yönlendirebilir niteliktedir.

Başarı Hedef Yönelimi Kavramının Ortaya Çıkışı

Başarı hedef yönelimi yapısı, Carol Ames, Carol Dweck, Marty Maehr ve John Nicholls tarafından bağımsız ve işbirlikçi bir çalışma ile geliştirildi. 1970'lerin sonlarına doğru bu bireylerin her biri Illinois Üniversitesi'nde başarı motivasyonu üzerinde araştırmalarını sürdürüyordu. 1977'nin sonbaharında bu araştırmacılar Çocuk Davranışları ve Gelişimi Enstitüsü'nde motivasyon üzerine verilen bir dizi seminerde bir araya gelerek başarı ve motivasyon ile ilgili konular üzerinde tartışmalar gerçekleştiriyorlardı. Bu seminer serilerinde yapılan tartışmalar bu kişiler üzerinde önemli bir etki gerçekleştirmiş olsa gerek ki çok zaman geçmeden başarı motivasyonu ve başarı hedef yönelimi ile ilgili araştırmalar yapıp bulgularını yayınlamaya başladılar. Sonraki yıllarda, Dweck ve Nicholls, başarı hedef yönelimine yönelik, bir parça bu teoriden etkilenecek ancak bir noktada farklı kavramsallaştırmalar önermişler ve çalışmalarına bu şekilde devam etmişlerdir (Elliot ve Dweck, 2005).

Teorisyenler genellikle iki başarı amacı tanımlamıştır. Bunlardan birincisi *yeteneği geliştirme* amacıdır ve çeşitli araştırmalarda; öğrenme amaçları (Dweck & Leggett, 1988), görev-ilişkili amaç (Nicholls ve diğ., 1985) veya hâkim olma amaçları (Ames ve Archer, 1988) olarak kavramsallaştırılmıştır. İkincisi olan *yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma* amacı ise araştırmalarda; performans amaçları (Dweck ve Leggett, 1988) ego-ilişkili amaç (Nicholls ve diğ., 1985) veya yetenek amaçları olarak adlandırılmıştır (Midgley ve diğ., 1998).

Hedef yönelimlerindeki farklılaşma bireyin kendine dair farkındalığındaki değişime bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre, farklı hedef yönelimleri birbirinden farklı başarı şemalarının etkinleşmesinden çok, dikkatin sahip olunan öz-şemasına farklılaşan düzeylerde yöneltilmesinden oluşur. Dolayısıyla, bireyin kendine dair farkındalığının arttığı durumlarda performans yönelimi, dikkatin öz-şemasından öğrenilen konunun kendisine yöneltilmesi ile ustalık yönelimi ortaya çıkmaktadır

(Kaplan ve Maehr, 2007). Başka bir deyişle, bireyler farklı hedef yönelimleri repertuarına sahiptir ve bu yönelimlerden hangisinin seçileceği ortamın etkisine göre değişen öz-farkındalık düzeyine bağlıdır.

Başarı hedef yönelimi ile ilgili araştırmacılar tarafından aynı anlama gelen ancak farklı yapıda olan birçok model tanımlanmış olmasına rağmen günümüzde en çok kullanılan model üçlü başarı hedef yönelimi modelidir.

Üçlü başarı hedef yönelimi modeli, (1) Ustalık (kişisel ya da işe yönelik yetkinlik kazanma odaklı), (2) Performans-yaklaşma (karşılaştırma içeren yetkinlik kazanma odaklı) ve (3) Performans-kaçınma (yetkinliğin karşılaştırılmasından ve yeteneksiz görünmekten kaçınma odaklı) hedef yönelimlerinden oluşmaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Bu model başarı hedef yönelimlerinin hiyerarşik açıklamasının temelini oluşturur. Bu modele göre başarı hedefleri, yetkinliğe yönelik karşılaştırmayı içerecek biçimde belirlenmiş standartlardır ve bireyin yetkinliğe dayalı beklentilerinin bilişsel temsilleridirler.

Buna göre, başarı hedef yönelimleri; daha genel bir çerçeve sunan, bireyi harekete geçiren ve duygulanıma dayalı kişilik yapıları olarak tanımlanabilen başarı güdülerinden (başarı gereksinimi ve başarısızlık korkusu) farklıdır (Elliot ve Murayama, 2008). Başarı güdülerinin bireyin davranışı üzerinde doğrudan etkili olması söz konusu değildir, bu etkinin gerçekleştirilebilmesi için başarı hedef yönelimlerinin aracılığı gereklidir. Bu bağlamda, başarı hedef yönelimlerinin başarı sürecini ve çıktılarını belirlemede, başarı güdülerinin altında işleyen bilişsel ve dinamik yapılar olduğu söylenebilir (Elliot ve McGregor, 2001).

Üçlü başarı hedef yönelimi modelinin sınanması amacıyla üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada Elliot ve Church (1997), öğrenme hedeflerinin başarı güdüsü, performans-kaçınma hedeflerinin başarısızlık korkusu ve performans-yaklaşma hedeflerinin her iki güdüsel yapı ile açıklandığını saptanmıştır.

Yine modele göre bu hedef yönelimlerine ait, bağımsız bir değişken olarak kabul edilen yetkinlik algısının, ustalık ve performans-yaklaşma yönelimlerinde yüksek, performans-kaçınma yöneliminde ise düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular dikkate alındığında, performans-yaklaşma hedef yöneliminin diğer iki yönelimden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Bu yönelimin başarı çıktıları ile

ilişkilerinde, başarı ortamının hangi öncülü harekete geçirdiğinin önemi söz konusudur (Elliot ve McGregor, 2001).

Performans-yaklaşma ve *performans-kaçınma* yöneliminde bireylerin ortak noktası akranları ile performans düzeylerini karşılaştırmaya odaklanmalarıdır. Ancak performans yaklaşma yöneliminde temel amaç diğerlerinden yüksek performans göstermek iken, performans-kaçınma yöneliminin temel amacı diğerlerinden başarısız görünmekten kaçınmaktır.

Performans-kaçınma hedef yöneliminin; Düşük öz yeterlik algısı, kaygı, yardım istemekten kaçınma, kendi kendine zarar veren stratejiler, düşük notlar, hedef yeni koşullara uygun olarak gözden geçirememesi, öz-düzenlemede yetersizlik gibi olumsuz sonuçlar ile ilişkilidir.

Öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri öğrencilerin tecrübe ettikleri baskın duygular açısından karşılaştırıldığında, öğrenme, hedef yöneliminin öğrenmeyi sevmeyi, umut ve gururun olumlu, sıkılma ve öfkenin olumsuz yönde; Performans-yaklaşmanın gururun olumlu yönde; Performans-kaçınmanın ise kaçınma, umutsuzluk ve utancın olumlu yönde yordayıcısı olduğu gözlenmiştir.

Tablo 1

Uсталık Hedef Yönelimi-Performans Hedef Yönelimi Karşılaştırması (Tutaş, 2011, s 27).

<i>Uсталık Hedef Yönelimi</i>	<i>Performans Hedef Yönelimi</i>
İçsel GÜdülenme	Dışsal GÜdülenme
Maksimum çaba	En az çaba
Kendini referans alma	Başkalarını referans alma
Çalışmaya karşı olumlu duygular	Çalışmaya karşı olumsuz duygular
Beceri geliştirme	Yüzeysel öğrenme
Risk alma	Risk almama
Hatadan kaçmama	Hatadan kaçma
Başarısızlıkları yetersiz çabaya atfetme	Başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme
Yetenek geliştirme	Yetenek kanıtlama
Orta güçlükteki görevleri tercih etme	Kolay görevleri tercih etme
Sabır	Çabuk vazgeçme
Gerektiğinde yardım isteme	Yardım istemekten kaçınma

Başarı Hedef Yöneliminin Tarihsel Gelişimi

Başarı hedef yönelimini anlamadan önce, öncelikle başarı ihtiyacını, başarı motivasyonunu çok iyi anlamak gerekmektedir. Çünkü başarı hedef yönelimi teorisi bütün bunların bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır.

Öncelikle motivasyon, genelde davranışa enerji sağlayan ve yön veren bir terim olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Bu tanımdan yola çıkarak Elliot ve Dweck (2005) başarıyı, yeterlilik kazanma ya da yetersizlikten kaçınma olarak tanımlamıştır.

Buna bağlı olarak başarı motivasyonu, yeterlik kazanma ya da yetersizlikten kaçınmaya yönelik davranışlarımıza yön veren ve enerji sağlayan bir yapı olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla başarı motivasyonunun yaklaşma ve kaçınma boyutları arasındaki ilişki, insanların davranış sergilemeye yönelik olan enerjisinin pozitif ya da negatif olasılıklara dayanabileceği gerçeğini savunmuş olur (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011).

Geçmişten günümüze tarihsel açıdan bakıldığında en önemli araştırmalar, yaklaşma ve kaçınma boyutlarının, başarı motivasyonuna ve başarı hedef yönelimine nasıl bir çerçeve oluşturduğuna odaklanmıştır (Elliot, 2005; Elliot ve Dweck, 2005; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot, Gable ve Mapes, 2006; Skaalvik, 1997; Trash ve Hurst, 2008).

Başarı motivasyonu ile ilgili ilk bilimsel nitelikli araştırmalar, Kurt Lewin'in laboratuvarında başlamıştır. Çalışmalarda başarı ve başarısızlık duygularının kişinin umu düzeyine göre değişip değişmediğine, kişinin performans standartlarının ya da hedeflerinin onun isteklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine yoğunlaşmıştır (Akt. Elliot ve Dweck, 2005).

Başarı motivasyonu için çoğunlukla kabul edilen ilk teori bileşke değerlik teorisi “resultant valence theory” Escalona (1940) tarafından geliştirilmiş Festinger (1942) ve Lewin (1944) tarafından genişletilmiştir. Lewin'in (1944; Akt. Elliot ve Dweck, 2005) teorisine göre bireyler farklı zorluk düzeylerinde görevlerle karşı karşıya kaldıklarında, istek düzeyleri üzerindeki kendi seçimleri onları başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma gibi farklı davranış eğilimlerine yönlendirir. Başarı motivasyonu üzerine yapılan araştırmaların çoğu, bazı insanların neden daha çok çalışıp iş ya da akademik dünyasında başarılı olduğu, bazılarının ise olamadığı sorusuna yanıt aramaktadır.

Başarı hedef yönelimi teorisini açıklamadan önce başarı motivasyonunun iki önemli teorik görüşün katkısı ile oluşmuş olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki Atkinson'un (1957) risk alma modelleridir. Atkinson Lewin'in bileşke değerlik teorisi ve başarı motivasyon araştırmalarına bireysel farklılıkları Lewin'in değerlik teriminden çıkararak, onun yerine bireysel farklılıkları farklı güdülenme değişkenleri olarak tanımlamıştır (Akt. Elliot ve Dweck, 2005).

Başarı gereksinimleri yüksek olan insanların temel özelliklerinden biri, orta derecede risk almalarıdır. Başarısızlık oranı orta derecede olan güvenilir iş gereksinimlerine girecek kadar risk alırlar. Aslında kararlarının doğru olduğu ve başarılı olacakları konusunda iyimserdirler. Ancak, başarılı olma istekleri, başarısız olmalarına neden olabilecek bir risk almalarına engel olur.

Başarı motivasyonunun temelinde yer alan bir diğer teorik görüş Weiner'in yükleme araştırmaları tarafından ortaya koyulmuştur. Weiner (1985) başarı motivasyonunu, başarı ve başarısızlık için nedensel yükleme eğilimlerinin varlığını içerecek şekilde yeniden kavramsallaştırmıştır. Weiner ve arkadaşları, insanların başarı durumlarında neden iyi ya da kötü sonuçlar aldıklarına dair yaptıkları açıklamaları incelemiştir. Bu yaklaşıma göre insanlar çoğu zaman kendilerine neden başarılı ya da başarısız olduklarına dair sorular sorarlar ve bu sorulara verdikleri yanıt yani yüklemeler, kişinin performansı hakkındaki düşüncelerini ve gelecekte benzer durumlarda nasıl performans göstereceklerini belirler.

Bütün bu araştırmalar sayesinde şekillenen başarı hedef yönelimi teorisi 1950'li yılların sonlarına doğru özerk bir teori olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmişten bu güne, insanları başarı durumlarına yönlendiren davranışları ve enerjiyi açıklamak adına pek çok psikolojik yapı ortaya atılmıştır; derslikler, sınıf ortamı, çalışma alanları ve oyun alanları vb. gibi... Tüm bu yapılar (başarı motivasyonu yapısı, algılanan yeterlilik yapısı, başarı hedefleri yapısı) bir şekilde ve bir derecede yeterlilikler üzerine odaklanmıştır. Yeterlilikler üzerine yapılan çalışmalar ve bireylerin bu yeterlilikler ışığında nasıl motive oldukları tarihte psikoloji alanında önemli disiplinlerin çalışma konuları haline gelmiştir.

Bu güne kadar yeterlilik-odaklı motivasyon alanında yapılan çalışmalar bir yapı olarak başarı hedef yöneliminin literatürünü oluşturmuştur. Kavramsal gelişim açısından, başarı hedef yönelimi yapısı, yeterlilik-odaklı motivasyon kavramının

parçalarından olan ustalık ve performans kavramları arasındaki ayırmadan doğup büyümüştür. Çok uzun zaman geçmeden başarı hedef yöneliminin literatüründeki gelişmeler bu ayrımı yaklaşma ve kaçınma motivasyonu olarak anmıştır (Elliot, 2008). Dahası, başarı hedef yönelimi literatürü göz önüne alındığında, üzerinde önemle ve dikkatle durulması gereken bir soru da yaklaşma kaçınma ayrımının ne zaman ve nasıl başarı hedef yönelimi yapısı altında birleşmiş olduğu gerçeğidir.

Başarı hedef yöneliminin tarihsel gelişimine bakıldığında, kavramın ortaya çıkışından günümüzdeki formuna kadar açıklamalar Tablo 2’de özet halinde verilmiştir. Ancak, çok geniş bir literatüre sahip olan bu konuya ilişkin tüm bilim adamları ve görüşlerine yer vermek tam anlamıyla mümkün olamamıştır. Bu sebeple bu kurama önemli katkısı bulunan araştırmacılar belli başlıklar altında özetlenerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Başarı Hedef Yönelimi Perspektifleri (Maehr ve Zusho, 2009, s. 83)

<i>Teorisyenler</i>	<i>Sumulduğu Yayın</i>	<i>Hedef yöneliminin odağı</i>	<i>Teorik model</i>	<i>Performans hedeflerinin rolü</i>	<i>Devam ettirdikleri özgün çalışmaları</i>
Ames	Ames & Archer, 1988; Ames, 1992.	Durum	İki hedef yönelimi: ustalık (yaklaşma), performans (yaklaşma)	Sınıf yapısı içerisinde sosyal karşılaştırmayı içeren uyumsuz hedef yaklaşımları	Sınıf hedef yapıları
Dweck	Dweck & Legget, 1988; Elliot & Dweck, 1988.	Kişi	İki hedef yönelimi: Öğrenme (yaklaşma), performans (yaklaşma& kaçınma)	Zekayı bir gösterge olarak kullanan uyumsuz hedef yaklaşımıdır. Ayrıca performans hedef yönelimi düşük yeterlilik algısı ile ilişkilidir.	Hedef yönelimi için zekayı ön planda tutan teorisi
Elliot	Elliot, 1999, 2005; McGregor, 2003.	Çoğunlukla kişi	Üç ve dört hedef yönelimi: ustalık-yaklaşma, ustalık-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma	Amaç diğerlerini geçmek olduğundan ve başkalarından daha iyi görünmek olduğundan uyumludur.	Yaklaşma/kaçınma arasındaki farkın yeniden tanımlanmasına ve başarı motivasyonuna yönelik çalışma

Tablo 2 (devam)

<i>Teorisyenler</i>	<i>Sunulduğu Yayın</i>	<i>Hedef yöneliminin odağı</i>	<i>Teorik model</i>	<i>Performans hedeflerinin rolü</i>	<i>Devam ettirdikleri özgün çalışmaları</i>
Herackiewicz	Herackiewicz Barron & Elliot, 1998; Herackiewicz ve diğerleri, 2002; Barron & Herackiewicz, 2001	Çoğunlukla kişi	İki hedef yönelimi: Uсталık- yaklaşma, Performans- yaklaşma	Diğerlerini geçmek üzerine odaklandığında kesin yapı için uyumludur.	Amaç ve hedef yönelimi arasındaki ayrım; çoklu hedef yapıları; İlgilerin gelişimi
Maehr	Maehr & Braskamp, 1986; Maehr & Midgley, 1996	Kişi x Durum	İki hedef yönelimi: Görev/ Uсталık (yaklaşma); Beceri/ Performans (yaklaşma)	Performans hedef yönelimi kişinin kendine yönelik olumsuz algılamalarından kaynaklandığı için uyumsuzdur.	Benlik süreçlerinin ve sosyo-kültürel faktörlerin motivasyon üzerindeki rolü
Midgley	Midgley, Middleton & Kaplan, 2001; Maehr & Midgley, 1996	Çoğunlukla durum	Üç hedef yönelimi: Uсталık (yaklaşma), Performans- yaklaşma, Performans- kaçınma	Performans hedefleri temelde potansiyel faydaları daha ağır basmadığı sürece uyumsuzdur.	Sınıf uygulamaları: Motivasyonel eşitlik üzerine vurgu
Nicholls	Nicholls, 1984; 1990	Kişi x Durum	İki hedef yönelimi: Görev- ilgili hedefler (yaklaşma), Ego- ilgili hedefler (yaklaşma)	Performans hedefleri becerilere liderlik ederek atıfta bulunmadığı sürece uyumsuzdur.	Yetenek/Beceri algısının gelişimi; Motivasyonel eşitlik üzerine odaklanma
Pintrich	Pintrich, 2000	Kişi	Dört hedef yönelimi: Uсталık- yaklaşma, Uсталık-kaçınma, Performans- yaklaşma, Performans- kaçınma	Diğer öğrencileri geçme üzerine odaklanırsa uyumludur.	Motivasyon & Biliş arasındaki ilişki; yaklaşma-kaçınma arasındaki ayrımın yeniden açıklanması

Başarı Hedef Yönelimi ve Kendini Engelleme

Kendini engelleme ile ilgili son dönemlerde yapılan çalışmalarda, başarı hedef yönelimi üzerinden bilgi sahibi olma sağlanmaktadır. Araştırmalar genelde iki tip hedef yöneliminin öğrencilerin araştırmalarında ve akademik faaliyetlerinde etkili olduğu görüşü üzerine odaklanmaktadır. Bir görevde uzmanlaşmaya yönelme eğilimi olan öğrenciler ustalık ya da öğrenme hedef yönelimi; yeteneklerini göstermeye ve diğer öğrencilere sergilemeye yönelme eğilimi olan öğrenciler ise performans hedef yönelimli kişiler olarak tanımlanmaktadır (Midgley ve Urdan, 2001).

Son zamanlarda, başarı motivasyonu üzerine yapılan araştırmalarla, performans yönelimi kendi içinde iki alt başlığa ayrılmıştır. Bunlardan ilki, yeteneği sergileme (yetenekli gibi görünme) olarak karakterize edilen performans-yaklaşma hedef yönelimi; ikincisi yeteneksiz gibi görünmekten kaçınma olarak karakterize edilen performans-kaçınma hedef yönelimidir (Elliot ve Dweck, 2005; Ommundsen, 2004). Öğrenciler performans-yaklaşma yönelimine sahiplerse normatif bir yetenek sergileme üzerine odaklanacaklarken, performans-kaçınma hedef yönelimine sahiplerse yetenek yoksunluğunu sergilemekten kaçınma üzerine odaklanacaklardır.

Başarı hedef yönelimi teorisyenleri arasında yaklaşma ve kaçınma boyutları arasındaki uzaklığın ne derece önemli olduğuna ilişkin tartışmalar olmasına karşılık araştırmalarda performans hedef yöneliminin ölçülmesine yönelik sonuçlarda performans boyutunun iki farklı faktöre ayrıldığı görülmektedir.

Elliot ve Harackiewicz'in (1996) revize ettiği üçe bölünmüş başarı hedef yönelimi ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde üç farklı hedef yönelimi belirlenmiştir. Hem ustalık hem de performans-yaklaşma hedef yönelimi yaklaşmacı bir yapı oluşturmaktadır, çünkü bu yapılarda düzenleme olası pozitif çıktılar üzerine kuruludur (Kendilik/görev referanslı yeterlikler ve normatif yeterlikler). Öte yandan performans-kaçınma hedef yönelimi kaçınmacı bir yapı oluşturmaktadır, çünkü bu yapılarda düzenleme olası negatif çıktılar üzerine kuruludur (normatif yetersizlik).

Daha önce yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi başarı hedef yöneliminin üç farklı boyuta ayrılması ve öz-yeterlik, öz-saygı, kaygı, içsel motivasyon gibi bazı değişkenlerle ilişki içerisinde olması bakımından güvenilir bir yapı ortaya koymaktadır (Elliot, 2008). Başarı hedef yöneliminin tarihsel gelişim sürecine bakıldığında birçok

farklı değişken ile çalışılmıştır. Ancak kendini engelleme ile başarı hedef yönelimi arasındaki ilişkinin araştırmacıların dikkatini çeken yeni bir konu olduğu söylenebilir.

Kendini engelleme üzerine yapılan araştırmalarda, bireylerin kendini engelleme davranışlarını özel, yani diğerleri tarafından değerlendirmenin olmadığı ortamlarda çok fazla meydana gelmediğini göstermektedir (Kolditz ve Arkin, 1982; Tice ve Baumeister, 1990). Yapılan araştırmalar bireylerin kendini engellemeye, toplum içinde öz saygılarını korumak ya da toplum içindeki öz saygılarını arttırmak adına başvurmaktadır.

Kendini engelleyen bireylerin asıl amacı diğerlerinin, kendileri ile ilgili algılarını kontrol etmeye çalışmaktır (Kolditz ve Arkin, 1982). Bu sebeple özel (değerlendirilmenin olmadığı) bir durumda kendilik yıkıcı bir davranışa başvurmaya gerek olmadığı düşünülmektedir. Bu strateji daha çok performansa dayalı bir görevin gerçekleştirilmesinde ego-katılımlı bireylerin diğerlerine yeterliklerini sergilemek istedikleri durumlar için ortaya çıkacağı düşünülmektedir (Norbotten, 2011).

Ryska, Yin ve Boyd (1999) kendini engelleme ile başarı hedef yönelimi arasında ilişkinin olabileceğini ortaya koyan ilk araştırmacılarından biridir. Daha sonra bu araştırmalar doğrultusunda farklı araştırmalarla da bu durum sınanmıştır (Kuczka ve Treasure, 2005; Ntoumanis ve diğ., 2010; Skaalvik, 1997; Urdan, 2004).

Başarı hedef yönelimi ve kendini engelleme ile ilgili araştırmalar motivasyonel iklimin kendini engellemenin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (Ntoumanis ve diğ., 2007). Araştırmalar performans yönelimli iklimin ve ego katılımlı yönelimlerin kendini engelleme davranışının ortaya çıkmasını arttırırken; ustalık hedef yönelimli iklimin ya da görev odaklı yönelimin kendini engelleme davranışının gösterilme ihtimalini azalttığını ortaya koymuştur (Ommundsen, 2004; Ryska ve diğ., 1999).

Araştırmalarda da belirtildiği üzere başarı hedef yöneliminin kendini engelleme kavramının açıklanabilirliği üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Kuczka ve Treasure, 2005; Lovejoy, 2008; Midgley ve Urdan, 2001; Ntoumanis ve diğ., 2010; Ommundsen, 2004; Ryska ve diğ., 1999; Skaalvik, 1997; Urdan, 2004). Yapılan araştırmalara bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşıldığında elde edilen sonuç, performansları başkaları tarafından değerlendirilecek olan bireylerin kendini engelleme davranışı sergileme eğilimi geliştirmesidir. Buna karşıt olarak, yeni beceriler öğrenmek

isteyen, güçlük derecesi yüksek sorunlarla başa etmeyi öğrenmek isteyen bireyler kendini engellemeyecektir. Yapılan araştırmalarda, ustalık hedef yöneliminin kendini engellemenin negatif yordayıcısı olduğu saptanırken (Midgley ve Urdan, 2001; Ommundsen, 2004; Ryska ve diğ., 1999); performans hedef yöneliminin kendini engellemenin pozitif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lovejoy, 2008; Midgley ve diğ., 1996; Ryska ve diğ., 1999).

Başarı hedef yönelimi ve kendini engelleme arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bazı araştırmalar BHY'ini 2x2'lik (Performans yaklaşma, performans kaçınma, ustalık yaklaşma, ustalık kaçınma) hiyerarşik modele uygun olarak ele almıştır (Elliot ve diğ., 2006; Midgley ve Urdan, 2001). Bu araştırmalarda performans kaçınma hedef yönelimine sahip olan bireylerin performans yaklaşma hedef yönelimine sahip bireylere göre kendini engelleme davranışı gösterme eğiliminin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ustalık hedef yönelimlerine sahip bireyler ise performans yaklaşma hedef yönelimine sahip bireylere göre kendini daha az engellemektedirler.

Midgley ve Urdan (2001) yaptıkları bir çalışmada ustalık, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimlerinin öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri üzerindeki etkisine bakmıştır. Araştırmada, performans-kaçınma hedef yönelimini yüksek olarak kullanan öğrencilerin kendini engellemeyi performans-kaçınmayı düşük olarak kullanan öğrencilere göre daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Dahası, düşük performans-kaçınma hedef yönelimi ve yüksek ustalık yönelimli öğrencilerin düşük performans-kaçınma ve düşük ustalık yönelimli öğrencilere göre daha fazla kendini engellemiş hissettikleri söylenebilir. Bu araştırmadan yola çıkarak söylenecek en önemli bulgu ise performans-kaçınma hedef yöneliminin kendini engellemede en baskın belirleyicilerden biri olduğu gerçeğidir. Fakat ustalık yöneliminin düzeyinin kendini engelleme üzerindeki değişken etkisi ancak performans-kaçınma düzeyi düşük olduğu zamanlarda anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

Sonraki araştırmalarda, istatistiksel ölçümlerin içine öğrencilerin sınıf düzeyleri gibi değişkenler dahil edilse de, algılanan yeterlik kavramı varyansı kontrol eden bir değişken olarak ölçümlerde yer almamıştır. Elliot ve diğerleri (2006a), yetenek yapısının başarı hedef yönelimi üzerindeki etkisinin yansıtıcı ya da ikincil semptom olarak tam olarak açıklanamadığını belirtmiştir. Ancak, performans-kaçınma maddeleri üzerine odaklanıldığında, bu maddelerin kendilik sunumu ve başkalarının karşısında aptal ya da yetersiz gibi görünmekten kaçınma ile sıkı sıkıya ilişkileri olduğu sonucuna

ulaşılmaktadır. Sonuç olarak, birçok araştırmada algılanan yeterlik ve performans-kaçınma hedef yönelimi arasında negatif ve anlamlı ilişkilere rastlanmıştır (Skaalvik, 1997).

Ommundsen (2004) tarafından kendini engelleme yordayıcısı olarak başarı hedef yöneliminin incelendiği araştırmanın analiz sonuçlarına baktığımızda, performans-kaçınmanın öğrencilerin kendini engelleme düzeylerinin pozitif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmanın yanı sıra, ustalık yönelimini de performans-yaklaşma hedef yönelimi gibi kendini engelleme düzeylerinin negatif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın belki de en önemli sonucu öğrencilerin kendini engelleme stratejileri geliştirmesini engelleme en uygun yolu öğrencilerin ustalık yönelimli olmalarını desteklemekten geçmesidir. Görünüşe göre öğrencilerin ustalık yönelimli olması hala güvenlidir.

Fakat günümüzde gerek akademik gerek günlük hayatta performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri de desteklenmektedir. Performans yaklaşma yalnız ele alındığında kullanışlı gibi görülebilir, fakat güçlü bir görev yönelimi olmayan öğrenciler için kendini engellemeye kolaylık sağlamaktadır. Performans kaçınma açısından bakıldığında ise kendini engellemeye kolaylık sağlamadığı için uyumsuz bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. İkisi beraber düşünüldüğünde, performans-kaçınma yönelimli kişiler kendini engelleme açısından, büyük olasılıkla motivasyonel “kötü çocuk” olarak etiketlenmeyi hak edeceklerdir. Performans yaklaşma hedef yönelimli kişiler ise kendini engelleme açısından, motivasyonel açıdan “çifte kılıç kuşanmış” olarak karakterize edileceklerdir (Midgley ve Urdan, 2001).

Başarı hedef yönelimi kapsamının sınıf iklimine uyarlanmış hali olan sınıf hedef yapıları da performans ve ustalık hedef yönelimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Elliot ve Dweck, 2005; Standage ve diğ., 2007). Brzozowski (1999) tarafından üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerinin cinsiyet, sınıf hedef yapıları ve öğrenme güçlüğü değişkenleri kapsamında incelendiği bir araştırmada, sınıf hedef yapılarını yarışmacı, rekabetçi ve stres verici (performans hedef yapısı) olarak algılayan öğrenciler görev odaklı hedef yapısı olarak algılayan öğrencilere kendilerini daha fazla engellemektedirler. Standage ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada ise ego ilgili (performans hedef yönelimli) sınıf ikliminin kendini engelleme pozitif yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Sınıf iklimi ile kendini engelleme arasındaki ilişkinin ortaya koyulduğu bir diğer araştırma da Dorman ve Ferguson (2004) tarafından yapılmıştır. Avustralyalı ve Kanadalı öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada her iki etnik grup için de kendini engelleme ile öğrenci dayanışması, öğretmen desteği, derse katılım, araştırma, ustalık hedef yönelimi, iş birliği ve eşitlik gibi sınıfta öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve gelişimi destekleyici unsurlar arasında negatif ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Buna göre kendini engelleme davranışının sınıfta gelişim ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyerek sınıf iklimini bozduğu yorumu yapılabilir.

Ferrera'ya (2011) göre kendini engelleme, başarı davranışı ile eşzamanlı olarak değişmekte ve öğrencilere kendilik değerlerini korumak adına bir strateji sunmaktadır. Lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yöneliminin, algılanan sınıf hedef yapılarının kendini engelleme ve inatçılık davranışları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda performans kaçınma hedef yönelimi ve performans sınıf yapısının kendini engellemenin pozitif yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Yüksek performans kaçınma hedef yönelimine sahip lise öğrencilerinin, düşük performans kaçınma hedef yönelimine sahip öğrencilere göre kendilerini daha fazla engelledikleri gözlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin performans hedef yapısına sahip sınıf ortamında, ustalık hedef yapısına sahip sınıf ortamlarına göre kendini engelleme davranışına daha çok başvurdukları saptanmıştır.

Ergenlerin kendini engelleme davranışlarıyla hedef yönelimlerinin arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada Shields (2007), kendini engellemenin yaklaşma motivasyonu ile negatif, kaçınma motivasyonu ile pozitif ilişki içerisinde olduğunu saptamıştır. Kendini engellemenin yordayıcılarının belirlendiği bu çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyleri, sosyal beğenilirlikleri, ustalık yaklaşma ve performans yaklaşma negatif yordayıcı olarak karşımıza çıkarken; ustalık kaçınma hedef yönelimi pozitif yordayıcı olarak analiz edilmiştir. Shields'in elde ettiği bulgular hedef yöneliminin içeriğinden (ustalık-performans) ziyade güdülenme yönünün (yaklaşma-kaçınma) kendini engellemeyi daha ayrıntılı açıklamada etkili olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde kendini engelleme kavramına yönelik çok fazla araştırma bulunmamakla birlikte, kendini engelleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlamasını yapan Akın (2012) ölçeğin uyum geçerliği çalışmalarını gerçekleştirirken KSÖ ile 2x2 BHY

ölçeği arasındaki ilişkileri hesaplamıştır. Buna göre ustalık-yaklaşma ile kendini engelleme arasında negatif bir ilişki varken ($r = -.44$), öğrenme-kaçınma ($r = .34$), performans-yaklaşma ($r = .67$) ve performans kaçınma ($r = .73$) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, BHY ve kendini engelleme literatürü ile paralel bir görünüm sergilemekle birlikte bu araştırmayı asıl önemli yapan kendini engellemenin geçerlik çalışmasının BHY yapısı yardımıyla ölçülmeye çalışılmasıdır.

Benlik Saygısı

Benlik saygısı, psikoloji alanında, özellikle de benlik psikolojisi alanında çok çalışılan kendi başına kuramsal boyutta bir araştırmaya konu olacak nitelikte bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Benlik Saygısının Kavramsal Gelişimi

Bireyin farkında olduğu, yani algılayabildiği tarafı veya parçası olarak nitelendirilen benlik, aynı zamanda kişinin bilinçli bir şekilde kendi varoluşu olarak adlandırabildiklerinin de toplamıdır (Coopersmith, 1977). Bir başka deyişle kişinin “ben” veya “benim” olarak ifade ettikleridir.

“Psikoloji bilimi içinde benlik konusunun ele alınışı William James’in The Principles of Psychology (1952/1891) adlı eseriyle başlar. James bu eserinde, benliğin “bilen benlik (self as knower)” ve “bilinen benlik (self as known)” olarak iki boyuta düşünülmesi gerektiğini, bilimin konusunun ise bilinen benlik olmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Çünkü, bilen benlik özne (I) bilinen benlik ise nesnedir (me). Konu, bilginin nesnesi olduğuna göre benlik bilme konu edildiğinde “nesne” durumuna düşmektedir. Dolayısıyla psikolojinin bilinen konusu benliktir” (Bacanlı, 2004).

Gelişimsel süreç içerisinde birey, kendine ilişkin her bir “ben” kavramı ile ilgili var olan algısını bir tuğla olarak düşünecek olursak oluşacak binanın bütünü “benlik kavramı” olarak ele almamız mümkün olacaktır (Arıcak, 1999). Bireyin benlik kavramına yüklediği olumlu-olumsuz duygular ise onun benlik saygısını oluşturmaktadır. Benliğin duygusal boyutu olan *benlik-saygısı*, bireyin, kendisinin kim olduğu hakkındaki fikirlere sahip olmasının yanı sıra, kim olduğuyla ilgili duygulara da sahip olmasını içerir. Bireyin benlik kavramını oluşturan her bir “ben” parçasına ilişkin beslediği hoşnutluk, saygı, değer yani genel olarak bireyin kendini değerlendirmesi sonucu oluşturduğu değerlilik, önemlilik ve saygıdeğerlik yargısı “benlik saygısı” olarak nitelendirilmektedir (Arıcak, 1999).

Literatürde farklı kuramcılar benlik saygısının tanımı hakkında farklı görüşler ortaya koymaktadırlar. Arıcak (1999) araştırmasında benlik saygısına yönelik tanımları sistematik olarak sıralamıştır:

“Rosenberg (1986) benlik saygısını, bireyin genel olarak kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumu; Coopersmith (1967) benlik saygısını, bireyin kendisine yönelik tutumları için ifade edilen kişisel değerlik yargısı; Bednar ve Wells (1988) benlik saygısını, tüm benlik algısı üzerinde temellenen kişisel değerin sürekli ve duyuşsal bir durumu; Pope ve McHale (1988) benlik saygısını, benlik kavramının bir değerlendirmesi; Cohen (1968) benlik saygısını, bireyin ideal ve gerçek benliği arasındaki uyum derecesi; McKay ve Fanning (1992) benlik saygısını, bireyin kendisini öğrenmelerle, bilişsel programlamayla ve inanç sistemine dayalı olarak yaptığı bir değerlendirme; McMahon (1997) benlik saygısını kendini sevmek, kendine öncelik vermek, kendi ihtiyaçlarını karşılamak ve kendini büyük ölçüde itibarlı bir konuma getirmek olarak tanımlamışlardır.” (s. 34).

Benlik saygısı terimi günümüzde popüler kültürde sıkça kullanılan, hemen herkes tarafından bilinen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak benlik saygısının akademik anlamda kullanıldığı alanların çeşitliliği, günlük hayatta kullandığımız anlamdan daha derin ve daha karmaşık bir yapı olduğu gerçeğiyle bizleri karşı karşıya bırakmaktadır.

Benlik saygısı akademik anlamda iki farklı şekilde kategorize edilmektedir. Bunlardan ilki, çoğunlukla Roosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak belirlenen genel benlik saygısı düzeyidir. İkinci tip benlik saygısı ise daha belirli alanlara yönelik ölçülen türdür (Baumeister ve Twenge, 2003). Örneğin, okula, spora, görünüşe, matematiğe vb. yönelik benlik saygısı... Benlik saygısı yüksek olan bireyler, kendileri ve yeterliklerinin daha fazla farkındadırlar. Bu insanlar, kendilerinin sevdiği ya da sevmediği şeyleri, kendilerini rahat hissedecekleri ya da hissedemeyecekleri durumları bilmektedirler.

Benlik saygısı, bireyin kendi benliğine ilişkin duyguları anlamına geldiğinden, bireylerin duygu durumları ile yüksek düzeyde ilişkilidir. Benlik saygısı yüksek olan bireylerin, kendilerine ilişkin olumlu duygular beslediklerinden daha pozitif bir modda oldukları söylenebilirken; aynı durum benlik saygısı düşük olan bireyler için de geçerlidir. Benlik saygısı düşük olan bireyler, kendilerine ilişkin olumsuz duygular barındırdığından, negatif moda olacaklardır (Baumeister ve Twenge, 2003).

Kendini engellemenin kaynağı ile ilgili açıklamalar yaparken, bireylerin toplum içinde sergileyeceği benlik imajının korunmasından kaynaklandığı üzerine yapılan vurgu (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Strube, 1986) kendini

engelleme ile benlik saygısı kavramlarının birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğunun göstergesidir.

Benlik Saygısı ve Kendini Engelleme

Son yıllarda yapılan araştırmalar kendini engelleme davranışını motive eden bazı unsurlara dikkatimizi çekmektedir. Genel olarak kendini engelleme davranışını ortaya çıkaran durumlar, benlik saygısını koruma ya da beğenilir bir benlik imajı geliştirme olarak sınıflanmaktadır. Kendini ortaya koyma ve izlenim yönetiminin kendini engelleme ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalar da bu görüşe destek çıkmaktadır (Kolditz ve Arkin, 1982).

Kendini engellemenin arka planında olan güç, yani kendini engellemeyi güdüleyen süreç bireylerin benlik saygılarını korumak ve arttırmaktır (Abacı ve Akın, 2011). Dolayısıyla bireyler benlik saygılarına yönelik bir tehdit algıladıklarında kendini engelleme stratejilerine daha fazla başvuracakları söylenebilir.

Kendini engellemenin en önemli işlevlerinden birini benlik koruyucu bir strateji olmasından kaynaklandığı ilgili literatür tanımlanırken söylenmiştir. Bu sebeple günümüzde kendini engelleme ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda benlik saygısını kendini engellemeyi açıklayan bir değişken olarak yer aldığını görmekteyiz.

Kendini engelleme ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan araştırmalar oldukça geniş bir literatür oluşturmuştur (Baumeister ve diğ., 1989; Beck ve diğ., 2008; Berglas ve Jones, 1978; Feick ve Rhodewalt, 1997; Jones ve Berglas, 1978; Kass, 2002; Kinnon ve Murray, 2007; Martin ve Brawley, 2002; Prapavessis ve Grove, 1998; Rhodewalt ve diğ., 1984; Smith ve Strube, 1991; Tice, 1991; Tice ve Baumeister, 1984; Zuckerman ve Tsai, 2005). Bazı araştırmalar benlik saygısı düzeyi yüksek bireylerin kendini engellemeyle daha fazla ilgilendiklerini savunurken bazı araştırmalar ise benlik saygısı düşük bireylerin daha fazla kendini engellemeye başvurdukları söylenebilir.

Benlik saygısı düşük bireyler, benlik saygısına yönelik bir tehdit algıladıklarında kendini engelleme düzeyleri artmaktadır (Smith ve Strube, 1991) . Bunun nedeni olarak benlik saygısı düşük olan bireylerin yüksek olan bireylere göre başarısız olacakları sonucuna daha fazla inandıkları için kendilerini güvende hissetmemeleri, diğer bireylerden gelecek olan olumlu değerlendirmelere daha fazla ihtiyaç duyacak olmaları olarak gösterilebilir. Benlik saygısını korumak, benlik saygısı düşük bireylerin sahip

olması gereken bir ihtiyaç olduğundan, benlik saygısı düşük bireylerin kendini engellemeye daha fazla motive oldukları söylenebilir (Abacı ve Akın, 2011).

Literatürde, benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini engellemeye daha fazla motive olduğunu benimseyen bakış açıları da mevcuttur (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Tice, 1991; Tice ve Baumeister, 1984). Bu araştırmalara göre benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini engelleme davranışına daha fazla yönelmelerine gerekçe olarak, benlik saygısı yüksek bireylerin başarısızlığa alışık olmadığı için olası bir başarısızlık durumlarında daha fazla yıkım yaşayabileceği sunulabilir (Abacı ve Akın, 2011). Dolayısıyla bu bireyler, olası başarısızlık durumunun benlikleri üzerindeki yıkıcı etkiyi yaşanmamak için diğerlerinin onun yeterliğine ilişkin algılarını kontrol etmek adına kendi engelleme davranışı sergileyecektir.

Kendini engelleme ile benlik saygısı arasındaki araştırmalar, kendini engellemesi yüksek olan bireylerin düşük benlik saygısına sahip olduğunu öngörse de bu iki değişken arasındaki ilişki görüldüğünden daha karmaşıktır. Tice ve Baumeister'a (1990) göre, hem düşük hem de yüksek benlik saygısına sahip katılımcılar kendini engelleme stratejilerini kullanmaktadır. Ancak, benlik saygısı yüksek bireyler, belirli bir göreve karşı yeteneklerinden emin olamadıkları durumlarda ya da başarı durumu ile karşı karşıya kaldıklarında yeterli duygularını arttırmak için kendilerini engellerler.

Baumeister, Tice ve Hutton'a (1989) göre ise benlik saygısı yüksek olan bireyler özel ve genel benlik imajını geliştirmeye daha fazla motive olarak, kabul edilebilir gibi görünme isteği yaşarken; benlik saygısı düşük olan bireyler belirsiz olan benlik imajlarını korumaya çalışmaktadırlar. Her iki grup da yeterli biri gibi görünmeye ve başarısızlıktan kaçınma çabası içindedirler.

Kendini engelleme ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin kavramsallaştırılma sürecine bakıldığında benlik saygısı düşük ve yüksek bireylerin farklı amaçlarla kendini engellemeye yöneldikleri görülmektedir. Benlik saygısı düşük bireyler, kendilerine fazla güven duymadığından, performansına yönelik başarı olasılığına inanmadığından kısacası benlik saygısını korumak için kendini engellemeye başvurmaktadır. Benlik saygısı yüksek bireyler ise sahip olduğu imajı korumak, başarısızlığın yaratacağı olası yıkımdan benliğini korumak ve izlenim yönetmek için kendini engellemeye başvurmaktadır.

Tice'ye (1991) göre kendini geliştirme ve kendini koruma eğilimi kendini engellemeyi güdüleyen temel etmenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki eğilim arasındaki farklılık ise benlik saygısı ile kendini engelleme arasındaki ilişkinin belirleyicisi niteliğini taşımaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler başarı duygusunu geliştirmek için kendini engellerken; düşük benlik saygısına sahip bireyler ise başarısızlık duygusuna ilişkin benlik saygısını korumak adına kendini engellemektedir.

Kendini engelleme davranışı, sosyal ortamlarda benlik imajı oluşturma ya da geliştirme ile doğrudan ilişkilidir. Sosyal psikolojinin çalışma alanına giren bu konunun bireyselci ya da kolektif toplumlara göre değişip değişmediği sorusu kendini engellenin kültürlerarası çalışılmasına neden olmuştur. Pulford, Johnson ve Awaida (2005) tarafından İngiltere ve Lübnan'da üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kendini engelleme davranışlarının belirleyicileri araştırılmıştır. Kolektif ve bireyselci kültürel yapıya sahip bu iki ülkede öğrenim gören katılımcıların, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, öz-yeterlik gibi bazı psikolojik özelliklerinin kendini engelleme üzerindeki yordayıcı etkileri araştırılmıştır. Lübnanlı öğrencilerde hem bireyselci hem de kolektif kültürel özellikler gözlenirken; İngiliz öğrencilerde daha çok bireyselci kültürün baskın olduğu saptanmıştır. Yapılan regresyon analizleri sonucu, benlik saygısı yüksek olan Lübnanlı ve İngiliz öğrencilerin daha az içsel motivasyona sahip oldukları ve daha az kendini engelleme eğilimi gösterdikleri saptanmıştır. Kendini engelleme düzeyleri düşük bireylere nazaran, kendini engellemesi yüksek olan İngiliz öğrencilerin düşük öz-yeterliğe, fakat yüksek öz-güvene sahip oldukları gözlenmiştir. Lübnan'da ise kız olmanın yüksek kendini engelleme ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen en önemli bulgu ise mükemmeliyetçiliğin ve benlik saygısının her iki kültürde de kendini engellenin temel yordayıcıları olduğunun saptanmış olmasıdır.

Strube (1986) tarafından yapılan bir araştırmada, kendini engellenin benlik saygısını koruyucu etkisi olduğu saptanmıştır. Çalışmada iki farklı araştırma bir arada yapılmıştır. Yapılan ilk araştırmada kendini engellemeye ilişkili olabilecek bazı kavramlarla ilişkilerine bakılması sonucu yapılan analizlerle Kendini Engelleme Ölçeği'nin orijinal versiyonunda gereksiz bazı maddelerin olduğunu öne sürerek kısa versiyonunu oluşturmuştur. Oluşturulan kısa versiyonlu Kendini Engelleme Ölçeği'nin bazı değişkenlerle arasındaki ilişkilere bakıldığında, kendini engellemesi yüksek olan

bireylerin, yüksek toplum öz-bilincine, yüksek sosyal kaygıya, daha fazla başkaları yönelimli olduğu, depresyon eğilimlerinin daha fazla olduğu ve öz saygı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benlik saygısı düşük olan bireylerin kendini daha fazla engellediğini saptayan bir diğer araştırma da Kinnon ve Murray (2007) tarafından yapılan araştırmadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde kendini engelleme ile genel benlik saygısı arasında ($r = -.39$) ve (Roosenberg benlik saygısı ölçeği ile saptanan) benlik saygısı arasında ($r = -.34$) negatif bir ilişki saptanmıştır.

Kendini engelleme ile benlik saygısı arasında ($r = -.50$) negatif bir ilişki olduğu; benlik saygısı düşük bireylerin kendini daha fazla engellediğini savunan bir diğer araştırma da Beck ve diğerleri (2008) tarafından yapılmıştır.

Fiziksel başarı kurulumlarında kendini engelleme davranışının etkilerini benlik saygısı ve öz yeterlik kapsamında açıklayan Martin ve Brawley (2002) atletler üzerinde yaptıkları araştırmada bireylerin hem genel ($r = -.27$) hem de fiziksel ($r = -.30$) benlik saygısı ile kendini engelleme düzeyi arasında negatif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Benlik saygısının kendini engelleme ve yarışmacı performans engelleri arasındaki potansiyel aracı değişkenlik etkisinin ortaya çıkarılması için erkek golfçular üzerinde yapılan araştırmada (Prapavessis ve Grove, 1998) benlik saygısının negatif bir aracı değişken olduğu bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, kendini engelleme eğilimi olan bireylerin performanslarına yönelik daha fazla engeller algıladıkları sonucudur. Bu duruma neden olarak ise benlik saygısının düşüklüğü sebep gösterilmektedir. Benlik saygısı ile hem engel yaratma ($r = -.52$) hem de algılanan engeller ($r = -.21$) arasında negatif bir ilişki söz konusudur.

Kass (2002) sağlık hizmetlerinde yardım arama ve semptom belirtme davranışları üzerinde psikososyal bir etkileyici olduğu düşünülen kendini engelleme ve benlik saygısı kavramlarının rolünü belirlemek adına bir çalışma yapmıştır. Bedenselleştiriciler (en az 6 kez fiziksel bir rahatsızlık yaşadığını belirten ancak tıbbi açıdan bir rahatsızlığı bulunamayan hastalar) üzerinde yapılan araştırmalarda elde edilen bulgu kendini engelleme ile semptom bildirme arasında ($r = .34$) pozitif bir ilişki olduğu şeklindedir. Katılımcıların kendini engelleme düzeyleri yüksek bireylerin daha fazla kendini engelledikleri bulunmuştur. Kendini engelleme ile ilgili literatür

tanımlanırken, fizyolojik bir rahatsızlığın olduğunu iddia etmeyi sözel kendini engelleme stilleri içerisinde tanımlanmıştır. Bu durum literatürle doğru orantılı bir durumdur. Bu bulgunun yanı sıra kendini engelleme ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, kendini engelleme ile genel benlik saygısı arasında ($r = -.46$), sosyal benlik saygısı arasında ($r = -.35$) ve kişisel benlik saygısı arasında ($r = -.45$) negatif ilişki olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmaya göre benlik saygısı düşük olan bireylerin kendini daha fazla engellediği bulgusu elde edilmektedir.

Akademik Başarı

Akademik başarının işlevsel olarak tanımlanması, öğrencilerin başarı testlerinden elde ettikleri puanlar kapsamında belli bir dereceye sahip olması anlamını taşımaktadır (Williams, 2003). Başarılı olmak, bireyin bilgi kazanmak istediği konuda sistemli bir çaba harcaması ve belirli kişilik özelliklerini kendinde toplayabilmesi ile gerçekleşir.

Akademik Başarının Kavramsal Gelişimi

Akademik başarı, çoğunlukla bilişsel beceri ve yeterliliği ölçmeye yarayan ve derslerde gösterilen performansın betimlenmesiyle belirlenmektedir.

Akademik başarı, genellikle okul başarısı ya da eğitim hayatına ilişkin sınavlardan elde edilen puanların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Joyce ve Showers, 2002). Akademik başarı öğrencilerin herhangi bir eğitim kurumunda doğal ve sosyal olaylar konusunda bilgi edinmeleri ve bu alandaki sorunların üzerinde düşüncelerini sağlayarak, onların problem çözme güçlerini geliştirmeye çalışmalıdır.

Akademik Başarı ve Algılanan Akademik Başarı

Akademik başarı öğrencilerin derste elde ettikleri performans çıktıları olarak düşünülürse, algılanan akademik başarının da öğrencilerin kendi başarılarına yönelik değerlendirmeleri olduğu düşünülebilir.

Her iki durum da bireyin okul başarısını etkilemektedir. Akademik başarı bireyin eğitim hayatı çerçevesinde bulunduğu eğitim kurumunun ölçme ve değerlendirme kriterlerine göre aldığı standart puanlardan oluşurken algılanan akademik başarı bireyin kendini değerlendirmesi sonucu kendine atfettiği başarı derecesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akademik başarının ölçülmesinde genel olarak not ortalaması kullanılır (Williams, 2003). Dolayısıyla okul başarısını etkileyen faktörlerden biri de not ortalamasıdır. Öğrencilerde not ortalamasının düşük olabileceğinden kaynaklanan bir kaygı vardır. Aslında yaşanan bu kaygıya dolaylı kaygı olarak da nitelendirilebilir. Bu tür kaygının altında yatan nedenler farklı olabilmektedir (Ames,1992; Ames ve Archer, 1988). Kimi öğrenci gerçekten sadece sınıfın en iyisi olmak için bu kaygıyı yaşar ve çaba gösterir. Kimi öğrenci sınıfın en kötüsü olmamak, ortalarda yer almak için çaba gösterir. Kimi öğrenci aile baskısından kurtulabilmek, ailenin karşısında suçlu duruma düşmemek için çaba gösterir ve akademik başarısını yükseltmeye çalışır. Görüldüğü gibi akademik başarıyı tetikleyici birden fazla neden vardır. Örnekte verilen öğrencilerde amaç hemen hemen aynı, fakat davranış çıktılarının alt yapısında yer alan nedenler farklıdır.

Akademik başarıda akran baskısının da önemi vardır (Kınan, 2002). Yüksek puan almak beraberinde popülerliği getirmektedir. Öğretmenler tarafından örnek gösterilen, övülen öğrenci arkadaşlarının önünde birkaç adım önde olur. Birkaç adım önde olan öğrenci ise gerilememek için çalışmak durumundadır. Çünkü arkadaşlarının ve öğretmenlerinin gözünde önde olmak kendisine aynı zamanda haz vermektedir. Hem bu hazzı yaşamak adına hem de gözden düşmemek adına önde olmak için gerekli çabayı gösterecektir.

Akademik başarı ile ilgili araştırmalar genellikle belirli alanlara yönelik başarının yordanmasına yönelik olmaktadır (Dorman ve Ferguson, 2004; Nicholls ve diğ., 1985; Pekrun, Elliot ve Maier, 2009). Örn, matematik dersindeki başarı, sosyal bilgiler dersi başarısı ya da lise başarısı, üniversite başarısı gibi... Bu tür başarı ölçümleri belirli alana özgü başarı testleriyle ya da başarı testlerinin ve performans ölçümlerinin bütününe oluşturan genel not ortalaması düzeylerine bakılarak belirlenmektedir.

Algılanan akademik başarı ise bireylerin kendi başarı düzeylerine yönelik algılarının oluşturduğu bir yapı olduğundan (Sevim, 1993), algılanana başarının ölçülmesine yönelik tutum maddeleriyle ya da derecelendirme ölçekleriyle saptanmaktadır. Bireyin başarısına ilişkin bilgi verme konusunda hem akademik başarı (not ortalaması, sınav puanı vb.) hem de algılanan akademik başarı puanının etkili olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Elliot ve Church, 2003; Williams, 2003; Joyce ve Showers, 2002).

Akademik Başarı ve Kendini Engelleme

Kendini engelleme ile ilgili literatür incelendiğinde (Elliot ve Church, 2003; Leondari ve Gonida, 2007; Urdan, 2004) akademik başarının, algılanan akademik başarının ve başarıya ilişkin tutum ve yönelimlerin kendini engellemeyle doğrudan ilişkili kavramlar olduğu görülmektedir.

Kendini engelleme davranışı, bireyin yaşamında başarısız olma ihtimali yüksek bir durumla karşı karşıya kaldığında (Berglas ve Jones, 1987; Jones ve Berglas, 1978), bu durumu benliğine yönelik bir tehdit olarak algıladığı ve özellikle de değerlendirilme durumu söz konusu olduğunda (Kolditz ve Arkin, 1982) ortaya çıkmaktadır. Bireylerin başarı ya da başarısızlığa ilişkin duyguları en yoğun yaşadığı ortam akademik ortamlar olduğundan kendini engellemenin akademik durumlar için kullanılan “akademik kendini engelleme” kavramı önem kazanmaktadır.

Akademik kendini engelleme, öğrencinin akademik yetersizlik ve başarısızlıklarını mazur göstermek ve böylelikle akademik performansına yönelik çıktıları kendi kişiliğine yönelik yüklemeler konusunu belirsizleştirmek amacıyla çeşitli stratejilerin kullanılması durumu olarak tanımlanmaktadır (Urdan, 2004).

Kendini engelleme ile akademik başarı, ister not ortalaması ister algılanan akademik başarı olarak düşünülün birbirleriyle ilintili kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü başarı ve başarısızlığın en önem kazandığı yer akademik hayattır. Dolayısıyla akademik hayatın bir parçası olarak okul ve sınıf, kendini engelleme davranışını incelemek için doğal bir çalışma ortamı sunmaktadır (Abacı ve Akın, 2011).

Birey akademik ortamda, sürekli olarak yeterlik sergilemesi gereken farklı görev ve sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu görev ya da sorumluluklarına yönelik performanslarını ortaya koyarken ortamda akranların ve öğretmenlerin bulunması ise değerlendirme ortamının oluşmasına sebep olmaktadır. Bireyler bu durumlarda diğerlerinin kendi yeterliği hakkında oluşturacağı algıları kontrol etmek, izlenimini yönetmek adına kendini engelleme davranışına yönelme ihtiyacı hissedecektir (Urdan ve Midgley, 2001).

Kendini engelleme ile yapılan araştırmaların bütününe baktığımızda, gerek deneysel çalışmalarda gerekse betimsel çalışmalarda belli bir derse ya da duruma yönelik bir başarı testi uygulanması söz konusudur. Uygulanan başarı ya da yetenek testleriyle katılımcılar üzerinde “başarısızlık korkusu” yaratılmaya çalışılmaktadır

(Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Kolditz ve Arkin, 1982). Kendini engelleme davranışının ortaya çıkması için bireylerin başarısız olma riskinin var olması gerekmektedir. Bu nedenle kendini engelleme ile ilgili yapılan tüm çalışmalar başarı ile ilgili bir alt yapı barındırmaktadır.

Elliot ve Church (2003) kendini engelleme stratejisini etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalarında, kendini engelleme ile (1) “başarı ihtiyacı” arasında ($r = -.24$), (2) “başarısızlık korkusu” arasında ($r = .50$), (3) “sınav performansı” arasında ($r = .15$), (4) “not ortalaması” arasında ($r = -.04$) anlamlı ilişkilerin bulunduğunu saptamıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin başarısızlık korkuları arttıkça kendini engelleme stratejilerine daha fazla başvurdukları gözlenmektedir. Ayrıca bireylerin not ortalamaları azaldıkça kendini engelleme stratejilerine daha fazla başvuracağı saptanmıştır. Not ortalaması düşük bireyler, başarısızlık duygusunu daha fazla yaşayacaklarından, olası başarısızlık durumu için engeller oluşturmaya ve başarısızlığı bu engellere yüklemeye eğilimli olacaktır. Bu araştırmanın önemi, kendini engelleme ile akademik başarı ile ilişkili değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin yanı sıra performans-kaçınma hedef yöneliminin kendini engelleme ile akademik başarı çıktıları arasında aracı değişkenlik etkisinin saptanmasının amaçlanmış olmasıdır.



Şekil 2: Performans Kaçınma Hedef Yöneliminin Kendini Engelleme ve Akademik Başarı Arasındaki Aracı Değişkenlik Etkisi (Elliot ve Church, 2003, s. 386)

Leondari ve Gonida (2007) akademik kendini engelleme ile BHY (ustalık, performans yaklaşma ve performans kaçınma), sosyal hedefler, gelecek sonuçları ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçladığı çalışmalarında, ayrıca öğrencilerin akademik kendini engelleme düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. İlkokul, ortaokul ve lise

düzeyinde toplam 702 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin kendini engelleme stratejilerini kullanmasında cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaya göre kendini engelleme ile performans hedef yönelimleri arasında (yaklaşma $r = .10$; kaçınma $r = .21$) pozitif ilişki olduğu; matematik başarısı arasında ($r = -.14$) negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda ilk ve ortaokul kademesinde matematik başarısı ile kendini engelleme arasında performans kaçınma hedef yöneliminin aracı değişken etkisi saptanmıştır. Yapılan araştırmada ayrıca sadece lise öğrencileri için ustalık hedef yönelimi kendini engellemenin negatif yordayıcısı olarak bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular, Elliot ve Church (2003) tarafından yapılan araştırmayla performans kaçınmanın aracı değişkenlik etkisi bakımından paralellik göstermektedir.

Akademik kendini engelleme ile öğrenme stilleri ile yapılan araştırmada (Thomas ve Gadbois, 2007) kendini engelleme ile benlik kavramı, derin öğrenme ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri arasında negatif bir ilişki varken; kendini engelleme ile yüzeysel öğrenme ve sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki söz konusudur. Kendini engelleme davranışı öğrencilerin yüzeysel öğrenmelerine sebep olmakta ve öğrenilecek materyalin içselleştirilmesi için bireye imkân sağlamamaktadır. Araştırmada yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, benlik kavramı netliği, sınav kaygısı, akademik öz yeterlik ve öz düzenleme öğrencilerin yarı dönem sınav notlarından elde edilen başarı düzeyinin yordayıcıları arasındadır. Araştırma, hem kendini engelleme hem de akademik performans ın açıklanmasına yardımcı olacak değişkenlerin ortaya koyulması açısından önemlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan “Kendini Engelleme” ile araştırmanın bağımsız değişkenleri olan “Başarı Hedef Yönelimleri”, “Benlik Saygısı” ve “Algılanan Akademik Başarı” arasındaki ilişkiler çoklu regresyon analizi yöntemiyle incelenecektir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde bulunan Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi’nde on farklı bölümde öğrenim gören toplam 332 kız (%68.7), 151 erkek (%31.3) olmak üzere toplam 483 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması 21.11’dir ($S_s = 1.69$).

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin alanlara/ bölümlere göre dağılımı

<i>Bölüm</i>	<i>Kız (f)</i>	<i>Erkek (f)</i>	<i>Toplam</i>
Sözel Alan <i>Coğrafya Öğretmenliği</i> <i>Tarih Öğretmenliği</i> <i>Türkçe Öğretmenliği</i>	73	57	130
Sayısal Alan <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi</i> <i>İlköğretim Matematik Öğretmenliği</i> <i>Fen Bilgisi Öğretmenliği</i>	42	39	81
Eşit Ağırlık Alanı <i>Psikolojik Danışma ve Rehberlik</i> <i>Felsefe Grubu Öğretmenliği</i>	175	34	209
Özel Yetenek Alanı <i>Müzik Öğretmenliği</i> <i>Resim Öğretmenliği</i>	42	21	63
Toplam	332	151	483

Tablo 3 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin akademik yeterlik açısından farklı alanlardan seçildiği gözlenmektedir. Tabloda yer alan bölümlerde öğrenim gören öğrenciler üniversiteye yerleşirken ÖSYM'nin belirlediği bazı alanlara göre -eşit ağırlık, sayısal, sözel ve özel yetenek- gibi farklı puan türleri ile tercih yapmışlardır. Araştırma grubu oluşturulurken farklı yetenek alanlarından öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesine ve heterojen bir yapı oluşturulmaya çalışılmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 4

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

<i>Bölüm</i>	<i>Kız (f)</i>	<i>Erkek (f)</i>	<i>Toplam</i>
1. Sınıf	37	21	58
2. Sınıf	137	47	184
3. Sınıf	94	42	136
4. Sınıf	64	41	105
Toplam	332	151	483

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 4'teki gibidir. Üniversite öğrenimi boyunca öğrencilerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan süreçte farklı ihtiyaçlara sahip olacağı bilinmektedir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler üniversiteye uyum sağlama sürecinde olacaklardır. Ayrıca eğitim fakültesinde öğrenim görmelerinden kaynaklanan birinci sınıf ortak dersleri alıyor olacaklardır. Dolayısıyla kendi alanları ile ilgili alan/branş derslerini ilerleyen sınıf düzeylerinde alacaklarından ders çalışmaya motive olma düzeyleri bu durumdan etkileneceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça alanlarına hâkim olma ve uzmanlaşma düzeylerinin de artması beklenmektedir. Dolayısıyla farklı sınıf düzeylerinde farklı ihtiyaçlara ve beklentilere sahip olması gerektiği düşünülen öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesini önem arz etmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 58 tanesi birinci sınıfta, 184 tanesi ikinci sınıfta, 136 tanesi üçüncü sınıfta ve 105 tanesi dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Her sınıf düzeyinden öğrencinin araştırmaya dahil edilmesine ve sınıf düzeyi açısından heterojen bir yapı oluşturulmaya çalışılmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 5

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre dağılımı

<i>Bölüm</i>	<i>Kız (f)</i>	<i>Erkek (f)</i>	<i>Toplam</i>	<i>%</i>
Çok Başarılı	5	6	11	2.3
Oldukça Başarılı	76	37	113	23.4
Ortalama	221	87	308	63.8
Ortalamanın Biraz Altında	25	14	39	8.1
Başarısız	5	7	12	2.5
Toplam	332	151	483	100.0

Tablo 5 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %63'ünün kendilerini ortalama başarı düzeyine sahip olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilmektedir. Öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerinin yüzdelik paylarına bakıldığında normal dağılım eğrisini hatırlattığı söylenebilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma konusuna uygun olarak yapılan literatür taraması sonucunda, araştırılacak kavramları en güvenilir ve geçerli şekilde ölçecek ölçekler seçilmiştir. Araştırma ile ilgili bulguların toparlanabilmesi için bulunan ölçekleri geliştiren ya da uyarlayan kişilerden gerekli izinler alınmıştır.

Bu araştırmaya katılan öğrenciler kendini engelleme, başarı hedef yönelimleri, benlik saygısı ve algılanan akademik başarı açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılacak veriler üç ölçme aracı ile toplanmıştır. Bu ölçme araçları aşağıda kısaca tanıtılmaktadır.

Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ)

Kendini engelleme gibi insan davranışı üzerinde önemli etkileri olan bir kavramın geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirebilecek bir ölçme aracının bulunması oldukça önemlidir. Bu ölçme araçlarından birisi yaklaşık 30 yıl önce geliştirilmesine rağmen kendini engelleme alanında yürütülen araştırmalarda yoğun biçimde kullanılan Kendini Sabotaj Ölçeği (Self Handicapping Scale)'dir¹ (Akın, 2012).

Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen KSÖ'nün Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Abacı ve Akın (2010) tarafından yapılmıştır. 25 maddeden oluşan bu ölçek, 6'lı likert derecelendirme türü bir ölçme aracıdır. Ölçekten toplam bir puan elde edilmektedir. Olası puanların ranjı 25-150 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bireylerin kendini engelleme eğilimlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekte yer alan maddeler, çaba harcamama, hastalanma, erteleme, alkol veya ilaç kullanma, uykusuzluk veya duygusal problemler gibi bir dizi kendini sabotaj stratejisini değerlendirmektedir (Akın, 2012).

Kendini Sabotaj Ölçeğinin Uyarlanması

Türkçeye uyarlanması Akın, Abacı ve Akın (2010) tarafından yapılan KSÖ için süreç şu şekilde ilerlemiştir. Araştırmacılar ölçeği geliştiren Frederick Rhodewalt ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen 3

¹Kendini sabotaj Ölçeği, *Self Handicapping Scale* karşılığı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada “*self-handicapping*” “kendini engelleme” olarak, “*self-sabotage*” ise “kendini sabotaj” olarak kullanılmıştır. Görünüşte bir çelişki ve kavram kargaası varmış gibi görünmekte ise de, **Kendini Sabotaj Ölçeği** “kendini engelleme” (yani self-handicapping) anlamında kullanılmaktadır.

öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Çevirisi yapılan ölçek Türkçe gramer ve dil geçerliği açısından incelenerek denemelik bir form oluşturulmuştur. Ardından denemelik Türkçe form psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 3 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına başlamadan önce KSÖ'nün Türkçe formu ile İngilizce formu arasındaki tutarlılığı belirlemek için dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış ve dilsel eşdeğerliğin sağlandığı görüldükten sonra geçerlik ve güvenirlik analizlerine başlanmıştır (Abacı ve Akın, 2011).

Kendini Sabotaj Ölçeğinin Geçerliği

KSÖ'nün geçerlik çalışması olarak yapı ve uyum geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek adına açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %32.21'ini açıklayan, 25 maddeden oluşan ve özdeğeri 1.00'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 25 maddenin faktör yükleri .34 ile .69 arasında sıralanmaktadır (Akın,2012).

KSÖ'nün yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tek boyutlu KSÖ'nün iyi uyum verdiğini ortaya koymuştur (Akın,2012).

Ölçeğin uyum geçerliği için ise Kendini Sabotaj Ölçeği ile 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. kendini sabotaj, öğrenme-yaklaşma yönelimi ile negatif ($r = -.449$, $p < .01$), öğrenme-kaçınma ($r = .346$, $p < .01$), performans-yaklaşma ($r = .675$, $p < .01$) ve performans-kaçınma ($r = .730$, $p < .01$) yönelimleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular da literatürde KSÖ'nün kullanıldığı araştırmalarla paralel bir görüntü ortaya koymaktadır (Akın, 2012).

Kendini Sabotaj Ölçeğinin Güvenirliği

KSÖ'nün Türkçe formunda yer alan maddelerin toplam puanı yordama ve ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ile .63 arasında sıralandığı görülmüştür. KSÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı. 90, üç hafta arayla 128 öğrenci üzerinde yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, KSÖ'nin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği

Midgley ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Akın (2006) tarafından yapılmıştır. Orijinali 18 madde olan ölçeğin uyarlama çalışmaları sırasında yapılan analizlerde yapıyı bozan 13. Madde ölçekten çıkartılmıştır. Şu anki formuyla üç alt faktörü olan ölçekte ilk 6 madde ÖAO'nu, 7-12. maddeler PYAO'nu ve 13.-17. maddeler PKAO'nu vermektedir. Ölçek “1 hiçbir zaman”, “2 nadiren”, “3 sık sık”, “4 genellikle” ve “5 her zaman” şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ve cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır (Akın, 2006).

Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeğinin Uyarlanması

Orijinal formun yapı geçerliğini ölçmek için yapılan DFA analizi sonuçlarından elde edilen uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin değişmezlik katsayısı ÖAO için .63, PYAO ve PKAO için .61 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık güvenirlikleri farklı örneklemelerde .62 ile .84 aralığında değişmektedir (Akın, 2006).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde Akın (2006), bir dizi geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Geçerlik çalışması olarak ölçeğin yapı geçerliği ve çeviri geçerliği incelenerek, ölçeğin madde ayırt ediciliği için madde-test korelasyonu ve güvenirlik çalışmaları olarak iç tutarlılık Cronbach α ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeğinin Geçerliği

Akın (2006) tarafından yapılan çalışmada, ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla LISREL 8 programı kullanılarak, ölçek maddelerin önceden belirlenmiş bir yapıya uygunluğunun sorgulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Orijinal formda 18 madde olarak geliştirilen BAOÖ için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 13. madde uyum indekslerini bozduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre orijinal formda her üç faktör 6 madde ile ölçülmesine karşın, uyarlanmış ölçeğin nihai formunda ÖAO ve PYAO alt boyutları 6, PKAO alt boyutu ise 5 madde ile değerlendirilmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde sonuçlardan elde edilen uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir (Akın, 2006).

BAOÖ' nün uyarlama çalışmasında uygulanan geçerlik çalışmalarından birisi de dil geçerliğinin hesaplanması işlemidir. Bu işlem için, Sakarya ili merkez ve çeşitli ilçelerinde görev yapan 86 İngilizce öğretmenine öncelikle ölçeğin İngilizce formu uygulanmış, bu formlar toplandıktan sonra ise Türkçe formlar uygulanmıştır. Ölçeğin İngilizce formundan alınan puanlarla Türkçe formundan alınan puanlar arasındaki korelasyon ÖAO için .96, PYAO için .97 ve PKAO için .94 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak uyarlama çalışması yapılan bu ölçeğin dil geçerliği açısından uygun olduğu çıkarımına varılmıştır (Akın, 2006).

Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeğinin Güvenirliği

Ölçeğin Türkçe formunun uyarlama çalışmalarını yapan Akın (2006), madde ayırt ediciliğini belirlemek üzere madde-test korelasyonu ve güvenilirlik çalışmaları için iç tutarlılık, Cronbach Alpha (α) ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. BAOÖ' nün test-tekrar test güvenilirlik çalışması, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde örgenim gören 164 örgenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere ölçeğin Türkçe formu 3 hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik düzeyini belirlemek için her iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

Ölçeğin madde ayırt ediciliği düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizi sonucunda madde-test korelasyonlarının, ÖAO için .42 ile .58, PYAO için .48 ile .61 ve PKAO için .48 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach (α) iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ÖAO için .77, PYAO için .79 ve PKAO için .78'dir. Üç hafta arayla 168 örgenci üzerinde yapılan test-tekrar test güvenilirlikleri ise ÖAO için .95, PYAO için .91 ve PKAO için .94 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik çalışmaları sonucunda her iki güvenilirlik açısından ölçeğin yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akın, 2006).

Benlik Saygısı Ölçeği

Araştırmada, üniversite öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini ölçebilmek için Arıca (1999), tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerden her maddeyi okuyup; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir.

Ölçek, beş faktöre ayrılmıştır ve kuramsal olarak benlik saygısının; benlik değeri, kendine güven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıma ve üretkenlik şeklinde boyutları olduğu için ölçekte bu boyutlar oluşturulmuştur (Arıcak, 1999).

Ölçeğin içinde yer alan ve yedi maddeden oluşan *benlik değeri* alt boyutu bireyin kendinde olan ve olması gereken özelliklere bir değer verme durumu olarak; dokuz maddeden oluşan *özgüven* alt boyutu, daha çok kendi özelliklerine bir değer atfetme ve bu değerler sayesinde kendini onaylama durumu olarak; beş maddeden oluşan *depresif duygulanım* alt boyutu, bireyin kendini daha çaresiz, daha zayıf ve güçsüz olduğunu algılaması durumu olarak; beş maddeden oluşan *kendine yetme* alt boyutu, bireyin zihinsel ve davranışsal anlamda kendi beklentilerini ve hedeflerini gerçekleştirme durumu olarak; beş maddeden oluşan *başarıma ve üretkenlik* alt boyutu, bireyin kendini yeterince başarılı ve faydalı görme durumu olarak tanımlanmaktadır (Arıcak, 1999; Parmaksız, 2011).

Benlik Saygısı Ölçeğinin Puanlanması

32 maddeden oluşan ölçek 32 ile 160 arasında toplam puan vermektedir. Arıcak (1999) tarafından geliştirilen bu ölçeği oluşturan maddeler, 13'ü olumlu, 19'u ise olumsuz olacak şekilde düzenlenmiştir. Olumlu maddeler, Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum, 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle Katılmıyorum 1 puan alır. Olumsuz maddeler ise, Tamamen Katılıyorum 1, Katılıyorum 2, Kararsızım 3, Katılmıyorum 4, Kesinlikle Katılmıyorum 5 puanlanmaktadır.

Benlik Saygısı Ölçeğinin Geçerliği

Ölçeğin geçerlik çalışması üç şekilde test edilmiştir. Kapsam geçerliği olarak uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman grubun %75'inin kabul ettiği maddeler ölçeğe alınmış, diğerleri ise ölçekten çıkartılmıştır. Benzer ölçekler geçerliği olarak, benlik saygısı ölçeği ile birlikte Çuhadaroğlu'nun Türkçe'ye uyarladığı Rosenberg benlik saygısı ölçeği de verilmiş ve iki ölçek puanları arasındaki ilişki.69 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliğini test etmede faktör analizi yöntemi kullanılmış ve 152 öğrenciye uygulanan madde analizinden sonra 32 madde olarak kalan ve güvenirlik katsayısı hesaplanan ölçek puanları üzerinde yapılmıştır. Örneklemin uygun olup olmadığını test etmek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu ve Bartlett Sphericity testleri gerçekleştirilmiş, örneklem uygunluk katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Yapılan incelemelerden sonra tekrar yapılan faktör analizinde varimax dönüştürme çözümlemesi

yapılmış ve özdeğeri, birin üzerinde olan ve toplam varyansın %46'sını açıklayan beş faktörlü yapı ortaya çıkmıştır (Arıca, 1999).

Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi, ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan ve likert tipi ölçekler için öncelikle kullanılan Cronbach Alpha formülü ile güvenirlilik katsayısının hesaplanması, diğeri ise testin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenirlilik katsayısıdır (Arıca, 1999).

152 öğrenciye uygulanan ve madde analizi sonucunda 32 maddeye inen ölçeğin SPSS paket programında Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenirlilik katsayısı.90 olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayıları alt ölçeklere göre, Benlik değeri;.74, Özgüven;.68, Depresif duygulanım;.75, Kendine yetme;.60, Başarma ve üretkenlik;.70 şeklinde hesaplanmıştır.

Madde analizinden sonra yeni hali ile ölçek, iki hafta ara ile öğrencilere tekrar uygulanmış ve SPSS paket programında Pearson çarpım-moment korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .70 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, genel not ortalaması ve algılanan akademik başarılarının saptanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” Ek-4’te sunulmuştur.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama sürecinde aşağıdaki sıra izlenmiştir:

Öncelikle veri toplama araçlarını geliştiren veya uyarlayan akademisyenlerden uygulama yapabilmek için gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları bir araya getirilerek ölçek bataryası hazırlanmıştır.

Araştırmacı, araştırma grubunu oluşturan Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde bulunan ilgili bölümlerde ders veren öğretim üyeleri ile görüşerek onlara yapacağı çalışma hakkında bilgi vermiştir ve öğretim üyelerinin uygun gördüğü zamanda ders içinde uygulanmıştır.

Uygulama sırasında araştırma grubunu oluşturan öğrencilere; araştırmanın amacı, önemi, ölçeklerin ve formun nasıl yanıtlanacağına ilişkin gerekli açıklamalar

yapılmış olup, veri toplama araçlarına verilecek cevapların içten ve samimi bir şekilde verilmesinin araştırma sonuçları için çok önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya sadece ölçek bataryasını doldurmaya gönüllü olan öğrenciler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilerin çözümlenmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemlerini oluşturan, BHY'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin, BHY ile Benlik Saygısı arasındaki ilişkinin ve BHY, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın bir diğer alt problemi olan BHY, Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Kendini Engellemenin cinsiyete göre farklılaşma düzeyini belirlemek adına ilişkisiz ölçümlerde t testi ve yine aynı değişkenlerin alanlara ve sınıf düzeylerine göre farklılaşma düzeyini belirlemek adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın ana problemini oluşturan Kendini Engelleme düzeyinin BHY, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı tarafından yordama düzeyini belirlemek adına yapılan veri çözümlenmesinde aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır.

İstatistik işlemlerinde yordama, istatistiksel teknikler kullanarak ve bilinenlerden yararlanıp bilinmeyen durumları tahmin etme işlemi; regresyon ise yordama işleminde kullanılan istatistiksel tekniktir. Regresyon analizini bir fonksiyon işlemi olarak düşünmemiz gerekirse " $Y = f(X)$ " Y 'nin değeri X 'in alacağı değere bağlı olacağından, Y 'ye bağımlı değişken, X 'e de bağımsız değişken adı verilir (Arıcı, 1984). Dolayısıyla araştırmanın bağımlı değişkeni "kendini engelleme"; bağımsız değişkenleri ise "başarı hedef yönelimi", "benlik saygısı" ve "akademik başarı" olduğu söylenebilir.

Aşamalı çoklu regresyon analizi çok değişkenli istatistikî bir teknik olduğundan, öncelikle analizin varsayımlarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün çoklu regresyon analizi için $N \geq 50 + 8m$ olması gerekmektedir. Araştırmada 11 yordayıcı değişken olduğundan örneklemin yeterli olduğu belirlenmiştir ($n=500$). Veri setinde eksik veri bulunmamaktadır. Uç değer incelenmesi için kutu grafikleriyle belirlenen tek değişkenli Mahalanobis uzaklığı ve z puanları ile hesaplanan çok değişkenli uç değer gösteren 17 gözlem, veri setinden çıkarılmıştır. Değişkenlerin normallik varsayımı için histogram grafikleri incelenmiştir. Ayrıca hesaplanan

Çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde katsayıların -1 ile +1 arasında değeri aldığı tespit edilmiş ve değışkenlerin normalden aşırı sapma göstermediğı belirlenmiştir. Değışkenler arasında çoklu bağlantı ve tekilliğın incelenmesi amacıyla değışkenler arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış (EK-1) ve anlamlı korelasyon katsayılarının 0,019 ile 0,535 arasında değıştiğı, dolayısıyla çoklu bağlantının olmadığı belirlenmiştir. Değışkenler arasında otokorelasyon olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Durbin Watson katsayısı hesaplanmış ve hesaplanan Durbin Watson katsayısı (1,987) veri setinde otokorelasyon olmadığını belirtmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi Alt Boyutlarından Aldıkları

Puanlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimi ölçeğinden elde ettiği ustalık, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 6

Başarı Hedef Yönelimi Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ustalık</i>	<i>Performans yaklaşma</i>	<i>Performans kaçınma</i>
Ustalık	483	---		
Performans yaklaşma	483	.052	---	
Performans kaçınma	483	-.144**	-.265**	---

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 6 incelendiğinde Ustalık hedef yönelimi ile Performans-Kaçınma hedef yönelimi arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($r(481) = -.144$, $p < .01$). Buna göre öğrencilerde ustalık yönelimi arttıkça performans kaçınma yöneliminin azalacağı söylenebilir.

Bu bulgu başarı hedef yöneliminin teorik yapısıyla doğru orantılı olması açısından önem arz etmektedir (Ames ve Archer, 1988; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve McGregor, 2001; Maehr ve Zusho, 2009; Midgley ve diğ., 1998; Urdan, 2004). Başarı hedef yönelimi teorisinin temel mantığı öğrencilerin öğrenmeye güdülenirken ya da yönelirken iki temel yoldan birini tercih etmeleri durumu olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci bir konuyu ya tam anlamıyla öğrenmek, o konu ile ilgili merak ettiği tüm unsurları içsel güdülenmeyle araştırarak gerçekten konu hakkında uzmanlaşmak için öğrenmeye motive olur ya da diğerleri ile kıyaslanma durumuna diğer öğrencilerden

daha başarılı görünmek ya da daha başarısız gibi görünmemek için öğrenmeye motive olur. Dolayısıyla araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri arttıkça performans kaçınma yani diğer öğrencilerden daha başarısız gibi görünmekten kaçınma yönelimlerinin azalması, başarı hedef yönelimi literatürü ile paralel bir görünüm sergilediği söylenebilir.

Yine Tablo 6 incelendiğinde Performans-yaklaşma hedef yönelimi ile Performans-kaçınma hedef yönelimi arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r(481) = .265, p < .01$). Buna göre öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi arttıkça performans kaçınma hedef yöneliminin artacağı yorumu yapılabilir.

Bu bulgunun literatürdeki performans hedef yönelimi araştırmalarıyla paralel bir yapı sergilediği söylenebilir (Akın, 2006; Elliot ve Dweck, 2005; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve McGregor, 2001; Nicholls, 1985; Midgley ve diğ., 1998). Performans yaklaşma hedef yöneliminde birey diğerlerinden daha yetenekliymiş gibi bir görünüm sergilemeye çalışırken; performans kaçınma hedef yöneliminde de temelde aynı durum söz konusudur. Ancak motivasyonel olarak kaçınma duygusu ön plana olduğu için performans kaçınma yönelimi sergileyen bireyin asıl amacı diğerleri önünde, yeteneksiz, başarısız, aptal görünümü sergilemekten kaçınmaktır. Başarıya yönelmede her iki boyutun da temel amaçların diğerleri önünde yeterlik sergilemek olması, bu iki hedef yöneliminin arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu destekleyici niteliktedir.

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi ile Benlik Saygısı Puanları

Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Üniversite öğrencilerinin ustalık, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri ile benlik saygıları arasında, düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($r(481) = .120, p < .01$). Buna göre öğrencilerin benlik saygıları yükseldikçe ustalık hedef yönelimi puanlarının artacağı söylenebilir.

Benlik saygısı yüksek olan bireyler kendilerine ilişkin yeterliklerinin farkında olan bireylerdir (Arıcak, 1999). Yeterliklerin farkında olan birey, bir konuyu öğrenmeye yönelirken diğerlerinden daha başarılı olmayı ya da daha başarısız gibi görünmemeyi amaçlamak yerine konu hakkında uzmanlık kazanıp yeterliğini geliştirmeyi amaçlar

(Elliot ve Dweck, 2005; Gorozidis ve Papaioannu, 2011; Martin ve Brawley, 2002). Bu açıdan bakıldığında benlik saygısı yüksek olan bireylerin ustalık hedef yönelimli olmaları beklenir. Literatürde yer alan araştırmalar (Rhodewalt, 1994) benlik saygısı ile ustalık hedef yönelimi arasında pozitif ilişkinin olduğunu göstermektedir. Benlik saygısı ile ustalık hedef yönelimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları literatürle paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin benlik saygıları ile performans-yaklaşma ($r(481) = -.145, p < .01$) ve performans-kaçınma ($r(481) = -.330, p < .01$) hedef yönelimi arasında, düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki oluşu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin benlik saygıları azaldıkça performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının artacağı söylenebilir.

Benlik saygısı düşük olan bireylerin diğer öğrencilerle kendilerini kıyaslaması ve başarısız olacağından korkması olası bir süreç olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla benlik saygısı düşük bireylerin daha fazla performans hedef yönelimli olacağı yorumu yapılabilir. Benlik saygısı ile performans yaklaşma/kaçınma hedef yönelimlerinin arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan araştırmalarda (Kuczka ve Treasure, 2005; Nicholls, 1985; Martin ve Brawley, 2002; Pekrun ve diğ., 1988) korelasyon analizi ile elde edilen bulgulara paralel olarak, performans ya da ego ilgili hedef yönelimine sahip bireylerin benlik saygılarının düşük olacağı ve derse ya da öğrenmeye ilişkin olumsuz ve kaçınmacı yaklaşımlar geliştireceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kendine güvenen birey yeterliklerinin farkında olur. Yeterliğinin farkında olan birey ise bir konuyu ya da herhangi bir materyali öğrenmeye yönelirkeni, diğer öğrencilerden daha başarılı görünmek ya da diğer öğrenciler tarafından aptal, yetersiz gibi algılanmak durumunu dikkate almaması beklenir. Benlik saygısı yüksek bireyin, materyali merak ve araştırma duygusuyla konu ile ilgili uzmanlaşma ve bilgi sahibi olma amacıyla öğrenmeye yönelmesi beklenir. Bu araştırmada benlik saygısı ile başarı hedef yönelimi arasındaki ilişkinin hesaplanması ile ilgili bulgular incelendiğinde, genel olarak literatürle paralel bulguların elde edildiği söylenebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi, Kendini Engelleme, Benlik Saygısı Puanları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Üniversite öğrencilerinin ustalık, performans-yaklaşma, performans kaçınma ve benlik saygıları ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Araştırma planlanırken öğrencilerin akademik başarılarının hem genel not ortalaması hem de algılanan akademik başarı olarak ölçülmesine karar verilmiştir. Öğrencilerin genel not ortalamaları üniversite yaşantıları boyunca girdikleri derslerden elde edilen sınav sonuçlarının bir yansıması olarak araştırmaya ışık tutarken; öğrencilerin başarılarına yönelik kendilik algılarının saptanması açısından algılanan akademik başarının da araştırmaya dahil edilmesi öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili ayrıntılı bir bulgu elde etmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 7

Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı, Kendini Engelleme ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>Akademik Başarı</i>	
			<i>Genel Not Ortalaması</i>	<i>AAB</i>
Benlik Saygısı		483	.051	-.092*
Kendini Engelleme		483	-.117**	.191**
BHY	UHY	483	.069	-.100*
	PYHY	483	.032	-.042
	PKHY	483	-.161**	.084

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puan ile algılanan akademik başarı düzeyi arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur, ($r(481) = -.092$, $p < .05$). Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin benlik saygıları arttıkça algılanan akademik başarı düzeylerinin azalacağı söylenebilir. Benlik saygısı ile algılanan akademik başarıya ilişkin literatür incelendiğinde, bireylerin benlik saygıları ile algılanan akademik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olması beklenir. Ancak burada çok düşük bir ilişki söz konusudur.

Bu bulgu araştırma grubunun akademik başarılarının belirlenmesi süreci ile ilgili soru işaretlerinin oluşmasına sebep olduğundan araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin not ortalamaları ile algılanan akademik başarıları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunun sorgulanmasına neden olmuştur.

Öğrencilerin not ortalamaları ile algılanan akademik başarıları düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizinin sonucu olarak, not ortalaması ve algılanan akademik başarı düzeyi arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, ($r(481) = -.485, p < .01$). Bu bilgilere dayanarak öğrencilerin genel not ortalamaları arttıkça algılanan akademik başarı düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Bu bulgu araştırmanın seyrini etkileyecek önemli bir bulgudur. Normal şartlar altında akademik başarı ile ilgili literatüre bakıldığında (Williams, 2003; Joyce ve Showers, 2002), genel not ortalaması yüksek olan bireylerin kendilerini başarılı olarak değerlendirmesini beklenmektedir. Ancak araştırma grubunu oluşturan öğrencilerde genel not ortalaması yükseldikçe öğrenciler kendilerini daha başarısız algılamaktadırlar.

Bu ilişkinin nereden kaynaklandığına ilişkin görüşlerin netleşmesi açısından bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan kendini engelleme ile ilişkisine bakılması önem kazanmaktadır. Jones ve Berglas'a (1978) göre birey, kendini yeterli ve zeki bir birey olarak algılayabilmek için davranışlarını aktif bir biçimde düzenler. Dolayısıyla bu yönde fazlaca çaba harcar. Bu durumda kişi başarısız olsa dahi algılanan yani kendine yönelik algıladığı başarıyı yüksek tutmaya çabalamaktadır. Algılanan akademik başarının kendini engelleme ile olan pozitif ilişkisi ($r(481) = .191, p < .01$), kendini engelleme kavramının doğasından kaynaklanmaktadır.

Genel not ortalaması ile algılanan akademik başarı arasındaki bu ters yönlü ilişki araştırmanın bağımsız değişkeni olan başarı hedef yönelimleri ile de açıklanabilir. Bireyler yüksek not ortalamasına sahip olabilirler. Ancak kendilerini sınıftaki diğer bireylerle karşılaştırdıklarında kendi yeterliklerine yönelik farklı yüklemeler yapabilirler. Bu durum bireyin kendi başarı durumuna yönelik değerlendirmesinin hangi yönde olduğuna bağlı olarak değişiklik gösterebilir.

Öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri ile genel not ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($r(481) = -.117, p < .01$) düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu öğrencilerin akademik performanslarının belirleyicisi olan genel not ortalamaları arttıkça kendini engelleme düzeylerinin azalacağı şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde (Elliot ve Church, 2003; Leondari ve Gonida, 2007; McCrea ve Hirt, 2001; Midgley ve diğ., 1996) kendini engelleme ile genel not ortalaması arasında negatif ilişkinin bulunduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, bu çalışmada elde edilen analiz sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bireylerin genel not ortalamalarıyla belirlenen akademik başarıları arttıkça

kendini engelleme stratejilerine daha az başvurma gereksinimi hissedecekleri söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimleri ile genel not ortalamaları arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur, ($r(481) = -.161, p < .05$). Bu bulguya dayanarak, not ortalaması düşük olan bireylerin daha fazla performans kaçınma hedef yönelimine sahip oldukları yorumu yapılabilir. Performans kaçınma hedef yönelimli bireyler, herhangi bir materyali öğrenirken, o konuyu ilgi duyarak çalışmakta ziyade, diğerlerinden daha yetenezsiz ya da aptal gibi görünmemek adına çalışmaya yöneldiklerinden, ders çalışmaya yönelik olumsuz duygular geliştirebilirler (Akın, 2006; Tutaş, 2011). Performans kaçınmacı bireylerin ders çalışmaya yönelik geliştirdikleri bu olumsuz duygular sınav başarılarını etkileyebilir ve genel not ortalamasının düşmesine neden olabilir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri ile algılanan akademik başarı düzeyi arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r(481) = -.100, p < .05$). Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanları arttıkça algılanan akademik başarı düzeylerinin azalacağı yorumu yapılabilir. Ustalık hedef yönelimine sahip bireyler değerlendirilme durumundan bağımsız olarak bir konuyu öğrenmeye, o konu ile ilgili yeterliklerini geliştirmek adına motive olurlar (Akın, 2006; Elliot ve McGregor, 2001; Midgley ve diğ., 1998; Tutaş, 2011). Dolayısıyla ustalık hedef yönelimli bireyler içsel motivasyona sahip, öğrenmeye açık bireyler olarak kendi başarılarına yönelik olumlu değerlendirmeye sahip olmaları beklenmektedir. Bu çalışmada elde edilen düşük düzeyde ancak anlamlı olan negatif ilişki ilgili literatürle paralel bir görünüm sergilememektedir. Bu durumun nedeni araştırma grubunun kendi başarılarına yönelik algılarındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanabilir.

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Bazı Demografik

Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

a. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkisiz ölçümlerde t-testi tekniği uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Başarı Hedef Yöneliminin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik t-testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Uсталık	Kız	332	21.11	5.40	481	0.87	.380
	Erkek	151	20.65	5.12			
Performans yaklaşma	Kız	332	19.37	6.32	481	1.46	.143
	Erkek	151	18.46	6.24			
Performans kaçınma	Kız	332	10.27	4.72	481	2.31	.021*
	Erkek	151	11.34	4.72			

p<.05*, p<.01**

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin ustalık ($t(481) = 0.87$, $p > .05$) ve performans-yaklaşma ($t(481) = 1.46$, $p > .05$) hedef yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin performans-kaçınma hedef yönelimleri ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(481) = 2.31$, $p < .05$. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını görmek için ortalamalara bakıldığında, erkek öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimleri ($\bar{x} = 11.34$), kız öğrencilere göre ($\bar{x} = 10.27$) daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, erkeklerin kızlara göre daha fazla performans kaçınma hedef yönelimli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Başarı hedef yönelimi ile ilgili literatür incelendiğinde cinsiyet farklılıkları durumu ile ilgili farklı araştırmaların olduğu gözlenmektedir. Roeser ve diğerleri (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkek öğrencilerin kızlara göre performans yönelimli olmaya daha eğilimli olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte Ablard ve Lipschultz (1998) tarafından yapılan araştırmada farklı bir bulgu elde edilmiştir. Araştırmacılar kız öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerini benimsemeye daha eğilimli olduklarını ve performans hedef yönelimleri açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır.

b. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkisiz ölçümlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Başarı Hedef Yöneliminin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
UHY	<i>Gruplararası</i>	365.097	3	4.396	.005*	1-2,
	<i>Gruplariçi</i>	13260.497	479			1-3, 1-4
	<i>Toplam</i>	13625.594	482			
PYHY	<i>Gruplararası</i>	241.758	3	2.038	.108	---
	<i>Gruplariçi</i>	18936.589	479			
	<i>Toplam</i>	19178.348	482			
PKHY	<i>Gruplararası</i>	257.133	3	3.877	.009*	1-3,
	<i>Gruplariçi</i>	10590.125	479			2-3, 3-4
	<i>Toplam</i>	10847.259	482			

p<.05*, p<.01**

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin ustalık hedef yönelimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, ($F(3,479) = 4.396$, $p < .05$). Hangi sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin farklılaştığının belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma testinden LSD testi yapılmış ve sonuçlar Ek 2’de gösterilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x} = 21.69$, $S = 4.79$), dördüncü sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 21.37$, $S = 5.15$), ikinci sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 20.89$, $S = 5.64$) ve birinci sınıf öğrencilerine ($\bar{x} = 18.79$, $S = 5.24$) göre daha fazla ustalık hedef yönelimli olduğu yorumu yapılabilir. Ortalamalara bakıldığında ustalık hedef yöneliminin en az birinci sınıfta olduğu ve aşamalı olarak üst sınıflara geçilirken arttığı görülmektedir.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler birinci sınıfta kendi uzmanlık alan derslerinden ziyade, Türk Dili, İnkılap Tarihi, Bilgisayar gibi daha genel dersler görmektedirler. Sınıf düzeyi arttıkça kendi alan derslerini görmeye başlayan öğrencilerin, merak etme, konuyu gerçekten ilgisi çektiği için araştırma ve yeterlik kazanmak için öğrenme gibi durumlarla öğrenmeye yönelmektedirler. Bu unsurlar da ustalık hedef yöneliminin belirleyicileri arasında yer aldığından öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça ustalık hedef yönelimlerinin arttığı söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını gözlenmektedir ($F(3,479) = 3.877, p < .05$). Hangi sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin performans-kaçınma hedef yönelimlerinin farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılmış ve Ek-2’de gösterilmiş olan LSD testi sonuçları incelendiğinde;

Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x} = 11.71, S = 4.78$), dördüncü sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 10.38, S = 4.65$), ikinci sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 10.23, S = 4.87$) ve birinci sınıf öğrencilerine ($\bar{x} = 9.58, S = 3.98$) göre daha fazla performans kaçınma hedef yönelimli olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin performans-yaklaşma hedef yönelimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($F(3,479) = 2.038, p > .05$).

c. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Yetenek Alanlarına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin yetenek alanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkisiz ölçümlerde varyans analizi ANOVA tekniği uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Başarı Hedef Yöneliminin Yetenek Alanlarına Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı fark</i>
UHY	<i>Gruplararası</i>	458.456	3	5.559	.001**	1-3, 2-3
	<i>Gruplariçi</i>	13167.139	479			
	<i>Toplam</i>	13625.594	482			
PYHY	<i>Gruplararası</i>	42.384	3	.354	.787	---
	<i>Gruplariçi</i>	19135.964	479			
	<i>Toplam</i>	19178.348	482			
PKHY	<i>Gruplararası</i>	11.994	3	.177	.912	---
	<i>Gruplariçi</i>	10835.265	479			
	<i>Toplam</i>	10847.259	482			

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin ustalık hedef yönelimlerinin alanlara göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F(3,479) = 5.559, p < .001$). Başka bir deyişle en az iki bölümde öğrenim gören öğrencilerin başarı puanları farklılaşmaktadır. Hangi alanlarda öğrenim gören öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin farklılaştığının belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma testinden LSD testi yapılmış ve sonuçlar Ek 3’de gösterilmiştir. Tablo 10’de anlamlı farklılık gösteren alanların kodları görülmektedir. Alanlar:

1. Sözel Alan
2. Sayısal Alan
3. Eşit Ağırlık Alanı
4. Özel Yetenek Alanı

Eşit ağırlık alanına ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x} = 21.99, S = 4.74$), sözel alana ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x} = 20.53, S = 5.63$) ve sayısal alana ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x} = 19.38, S = 5.14$) göre daha fazla ustalık hedef yönelimli oldukları yorumu yapılabilir.

Eşit ağırlık alanına ait bölümlerde öğrenim gören öğrenciler sözel ve sayısal alana ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre dersi ya da her hangi bir konuyu öğrenirken o konu ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olarak yeterlik geliştirme amacıyla öğrenmeye motive oldukları söylenebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

a. Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin benlik saygılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkisiz ölçümlerde t-testi tekniği uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Benlik Saygısının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik t-testi Sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kız	332	97.25	8.46	481	1.11	.26
Erkek	151	96.35	7.71			

p<.05*, p<.01**

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin benlik saygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır ($t(481) = 1.11, p > .05$). Benlik saygısına ilişkin literatür incelendiğinde (Coopersmith, 1967; Arıçak, 1999) benlik saygısının bireyin kişisel özelliklerine ilişkin değerlendirmesi olarak tanımlandığından cinsiyete incelendiğinde araştırmalar arasında anlamlı bir bütünlük olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde benlik saygısının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı gözlenmektedir.

b. Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin benlik saygılarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA tekniği uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Benlik Saygısının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Gruplarası	287.708	3	1.417	.23	---
Gruplariçi	32422.826	479			
Toplam	32710.534	482			

p<.05*, p<.01**

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin benlik saygılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır ($F(3,479) = 1.417, p > .05$).

c. Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Yetenek Alanlarına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin benlik saygılarının yetenek alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA tekniği uygulanmış ve tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Benlik Saygısının Yetenek Alanlarına Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Gruplararası	353.814	3	1.746	.15	---
Gruplarıçi	32356.720	479			
Toplam	32710.534	482			

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin benlik saygılarının yetenek alanlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır ($F(3,479) = 1.746$, $p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Kendini Engelleme Puanlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

a. Üniversite Öğrencilerinin Kendini Engelleme Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin kendini engelleme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkisiz ölçümlerde t-testi tekniği uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Kendini Engellemenin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik t-testi Sonuçları

	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	332	81.62	11.01	481	.766	.44
Erkek	151	82.44	10.76			

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin kendini engelleme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır, $t(481) = 0.766, p > .05$.

Kendini engellemede cinsiyet farklılıkları yaygın olarak çalışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan birçok araştırmada kendini engelleme davranışının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır (Barnes, 2004; Brozowski, 1999; Cowman ve Ferrari, 2002; Dorman ve Ferguson, 2004; Kinnon ve Murray, 2007). Bu araştırmalardan elde edilen sonuç ile Tablo 14'ün incelenmesinden elde edilen bulgunun literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ancak kendini engelleme ile ilgili literatürde, özellikle kavramın tanımlanması için yapılan deneysel ve betimsel çalışmalarda cinsiyet faktörü bireyin kendini engelleyip engellememesi durumundan çok kendini engelleme stillerini kullanmada cinsiyetin bir farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar (Berglas ve Jones, 1978; Hirt, Deppe ve Gordon 1991; Kimble ve Hirt, 2005) incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre kendilerini daha fazla engellediklerini ancak bu farkın davranışsal kendini engelleme boyutunda gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Davranışsal kendini engelleme stiline erkekler tarafından kullanılması ile ilgili belirgin araştırmalar olsa da kendini engellemede cinsiyet farklılıkları ile ilgili araştırmalar tam olarak kesinlik kazanmamıştır. Bazı araştırmalar erkeklerin kadınlara göre daha fazla kendini engelledikleri saptanmıştır. Bazı araştırmalara göre ise kadınlarla erkeklerin kendini engelleme durumlarının farklılaştığı üzerinde durmuştur ki erkekler daha çok davranışsal meşguliyet olarak kendilerini engellerken (alkol kullanmak ya da yeterince hazırlanmamak gibi); kadınlar ise kendilerini ifade edici (sözel) engelleme yöntemini kullanmaktadırlar (bir hastalık ya da travmatik bir yaşam olayından şikayet etmek gibi).

b. Üniversite Öğrencilerinin Kendini Engelleme Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin kendini engelleme düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkisiz ölçümlerde ANOVA tekniği uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15

Kendini Engellemenin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Gruplararası	160.170	3	.445	.721	.445	---
Gruplariçi	57497.623	479				
Toplam	57657.793	482				

p<.05*, p<.01**

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin kendini engelleme puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır, $F(3,479) = 0.721, p > .05$.

Kendini engelleme ile ilgili literatürde sınıf düzeyinin kendini engelleme düzeyi üzerinde farklılaşma yaratıp yaratmayacağına ilişkin anlamlı bir görüş birliği bulunmamaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda (Kimble ve diğ., 1998; Flemming, 2007) kendini engellemenin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, sınıf düzeyi arttıkça bireylerin kendini engellemenin azaldığı bulgusu elde edilirken, bazı araştırmalarda (Leonardi ve Gonida, 2007) kendini engellemenin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde kendini engellemenin sınıf düzeyine göre farklılığı kesinlik kazanmış bir bulgu değildir. Bu araştıma grubu için öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir.

c. Üniversite Öğrencilerinin Kendini Engelleme Puanlarının Yetenek Alanlarına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin kendini engelleme puanlarının yetenek alanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA tekniği uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Kendini Engellemenin Yetenek Alanlarına Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Gruplararası	357.071	3	119.024	.995	.39	---
Gruplariçi	57300.722	479				
Toplam	57657.793	482				

p<.05*, p<.01**

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin kendini engelleme puanlarının yetenek alanlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır, $F(3,479) = 0.995, p > .05$.

Bu araştırma için yetenek alanları tanımlanırken ülkemizde üniversiteye öğrenci seçen ve yerleştiren ÖSYM'nin belirlediği puan türü dikkate alınmıştır. Kendini engelleme ile ilgili literatür incelenirken, kendini engellemenin cinsiyet, sınıf düzeyi ya da etnik yapıya ilişkin farklılıklar gibi birçok farklı değişkene göre farklılaşmanın incelendiği araştırmalar bulunmuştur. Ancak bölüme ya da herhanfı bir yeterlik alanına göre kendini engellemenin incelenmesine ilişkin belirli bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma grubuna dahil olan dört farklı yetenek alanı altında toparlanan on farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerin kendini engelleme düzeylerinin yetenek alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği yorumu yapılabilir.

Şu ana kadar araştırmada yer alan tüm değişkenlerin demografik değişkenlere göre incelenmesinin temel amacı, araştırmanın amacını oluşturan kendini engellemenin başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarı tarafından açıklanabilirliğin ortaya koyulması ve kendini engellemenin ülkemiz üniversite öğrencileri üzerinde nasıl bir profil oluşturduğunun betimlenmesidir. Regresyon analizine sokulacak olan tüm değişkenlerin, kendini engelleme üzerinde anlamlı bir farklılığa ya da ilişkiye neden olup olmadığı bu sebeple araştırılmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri, Benlik Saygıları ve Akademik Başarılarının Kendini Engelleme Puanlarını Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Üniversite öğrencilerinin kendini engelleme puanlarının Başarı Hedef Yönelimleri, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı tarafından yordama düzeyini belirlemek adına yapılan aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Kendini Engelleme Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	R	R ²	Uyarlanmış R ²	Standart Hata	β	t
1	(Sabit)	.402	.16	.160	10.022		
	BS					-.402	9.641**
2	(Sabit)	.496	.25	.242	9.519		
	BS					-.367	9.202**
	UHY					-.291	7.295**
3	(Sabit)	.529	.27	.275	9.313		
	BS					-.305	7.409**
	UHY					-.270	6.880**
	PKHY					.196	4.737**
4	(Sabit)	.542	.29	.288	9.228		
	BS					-.297	7.268**
	UHY					-.260	6.652**
	PKHY					.190	4.627**
	AAB					.122	3.138*

p<.05*, p<.01**

Tablo 17 incelendiğinde ilk modelin, öğrencilerin kendini engelleme puanları, benlik saygısı değişkeni ile olduğu görülmektedir. Model 1 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak benlik saygısı değişkeni tek başına, öğrencilerin kendini engelleme puanlarındaki değişkenliğin %16'sını açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin benlik saygıları, kendini engelleme puanları ile negatif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin benlik saygıları azaldıkça kendini engelleme puanlarının arttığı gözlenmektedir.

Kendini engellemenin kavramsal yapısı oluşturulurken yapılan deneylerde elde edilen sonuçlara göre (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Kolditz ve Arkin,1982), kendini engellemenin arka planında olan güç, yani kendini engellemeyi güdüleyen süreç bireylerin benlik saygılarını korumak ve arttırmak olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bireyler benlik saygılarına yönelik bir tehdit algıladıklarında kendini engelleme stratejilerine daha fazla başvuracakları söylenebilir.

Benlik saygısı düşük olan bireylerin kendini engelleme puanlarının daha yüksek olduğu savunulan araştırmalarda (Smith ve Strube, 1991) bu durumun nedeni olarak benlik saygısı düşük olan bireylerin yüksek olan bireylere göre başarısız olacakları

sonucuna daha fazla inandıkları için kendilerini güvende hissetmemeleri, diğer bireylerden gelecek olan olumlu değerlendirmelere daha fazla ihtiyaç duymaları gösterilebilir. Benlik saygısını korumak, benlik saygısı düşük bireylerin sahip olması gereken bir ihtiyaç olduğundan, benlik saygısı düşük bireylerin kendini engellemeye daha fazla motive oldukları söylenebilir (Abacı ve Akın, 2011).

Kendini engelleme ile benlik saygısı araştırmalarına bakıldığında araştırmaların büyük bir kısmı benlik saygısı ile kendini engelleme arasında negatif bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir (Beck ve diğ., 2008; Kass, 2002; Kinnon ve Murray, 2007; Martin ve Brawley, 2002; Prapavessis ve Grove, 1998; Pulford ve diğ., 2005). Bu araştırmalara göre benlik saygısı düşük bireyler, kendilerine fazla güven duymadığından, performansına yönelik başarı olasılığına inanmadığı için başarısızlık olasılığını kendi benlik imajına yönelik büyük bir tehdit olarak algılayacak ve kendini engellemeye başvuracaktır. Bu araştırmalar göz önüne alındığında Tablo 17’de ifade edilen analiz sonuçlarından, araştırma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin benlik saygıları azaldıkça kendini engelleme puanlarının artması durumu literatürle paralellik gösteren bir bulgu olarak yapılabilir.

Ancak literatürde benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini engellemeye daha fazla motive olduğunu benimseyen bakış açıları da mevcuttur (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Tice, 1991; Tice ve Baumeister, 1884). Bu araştırmalara göre benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini engelleme davranışına daha fazla yönelmelerine gerekçe olarak, başarısızlığa alışık olmayan bireyler için olası bir başarısızlık durumlarında daha fazla yıkım yaşayabileceği düşünülmektedir (Abacı ve Akın, 2011). Dolayısıyla bu bireyler, olası başarısızlık durumunun benlikleri üzerindeki yıkıcı etkiyi yaşanmamak için diğerlerinin onun yeterliğine ilişkin algılarını kontrol etmek adına kendi engelleme davranışı sergileyecektir.

Bu açıdan düşünüldüğünde araştırma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin benlik saygılarını korumak, toplum içinde kabul edilebilir bir benlik yapısı oluşturmak adına olası başarısızlık durumunda kendini engellemeye başvurduğu söylenebilir.

Öğrencilerin benlik saygıları ustalık hedef yönelimi (Model 2) ile birlikte öğrencilerin kendini engelleme puanlarındaki değişkenliğin %25’ini açıkladığı görülmektedir. Model 2’de eşitliğe giren ustalık hedef yönelimi değişkeni, öğrencilerin kendini engelleme puanlarındaki değişkenliğin açıklanmasına %9’luk bir katkı

sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri, kendini engelleme puanları ile negatif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri azaldıkça kendini engelleme puanlarının arttığı gözlenmektedir.

Model 3, model 2 ve model 1'deki değişkenlere ek olarak eşitliğe, toplam değişkenliğe %3'lük ek katkı getiren performans kaçınma değişkeni girmiştir. Öğrencilerin benlik saygısı, ustalık ve performans hedef yönelimi değişkenleri birlikte öğrencilerin kendini engelleme puanlarındaki değişkenliğin %27'sini ($p < .01$) açıkladığı bulunmuştur. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimleri ile kendini engelleme puanları arasında pozitif ilişki olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimleri arttıkça kendini engelleme puanlarının da arttığı söylenebilmektedir.

Kendini engelleme ile başarı hedef yönelimi ile ilgili literatürde belirtildiği üzere başarı hedef yöneliminin kendini engelleme kavramının açıklanabilirliği üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Kuczka ve Treasure, 2005; Lovejoy, 2008; Midgley ve Urdan, 2001; Ntoumanis ve diğ., 2010; Ommundsen, 2004; Ryska ve diğ., 1999; Skaalvik, 1997; Urdan, 2004). Yapılan araştırmalara bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşıldığında elde edilen sonuç, performansları başkaları tarafından değerlendirilecek olan bireylerin kendini engelleme davranışı sergileme eğilimi geliştirmesidir. Buna karşıt olarak, yeni beceriler öğrenmek isteyen, güçlük derecesi yüksek sorunlarla başa etmeyi öğrenmek isteyen bireyler kendini engellemeyecektir. Yapılan araştırmalarda, ustalık hedef yöneliminin kendini engellemenin negatif yordayıcısı olduğu saptanırken (Akın, 2012; Dorman ve Ferguson, 2004; Midgley ve Urdan, 2001; Ommundsen, 2004; Ryska ve diğ., 1999; Shield, 2007); performans hedef yöneliminin kendini engellemenin pozitif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akın, 2012; Ferrera, 2011; Lovejoy, 2008; Midgley ve diğ., 1996; Ryska ve diğ., 1999; Shields, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen ve Tablo 17'de sergilenen bulguların literatürde yer alan araştırmalarla paralel bulgular elde edildiği söylenebilir. Ülkemizde kendini engelleme kavramına yönelik çok fazla araştırma bulunmamakla birlikte, kendini engelleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlamasını yapan Akın (2012) ölçeğin uyum geçerliği çalışmalarını gerçekleştirirken başarı hedef yönelimi ölçeği arasındaki ilişkileri hesaplamıştır. Buna göre ustalık hedef yönelimi ile kendini engelleme arasında negatif bir ilişki varken; performans kaçınma arasında

pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, başarı hedef yönelimi ve kendini engelleme literatürü ile paralel bir görünüm sergilemekle birlikte bu araştırmayı asıl önemli yapan kendini engellemenin geçerlik çalışmasının BHY yapısı yardımıyla ölçülmeye çalışılmasıdır.

Ülkemizde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırmadan elde edilen bulguların, kendini engelleme kavramını Türk kültürüne uyarlayan Akın (2012) tarafından elde edilen bulguların paralellik göstermesi, ülkemiz üniversite öğrencilerinin kendini engelleme profillerinin ilgili değişkenlere göre tutarlı farklılıklar göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Model 4 incelendiğinde, model 3, model 2 ve model 1'deki değişkenlere ek olarak öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyleri devreye girmektedir. Model 4 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak benlik saygısı, ustalık hedef yönelimi, performans kaçınma hedef yönelimi ve algılanan akademik başarı değişkenleri hep birlikte, öğrencilerin kendini engelleme puanlarındaki değişkenliğin %29'unu açıkladığı görülmektedir. Algılanan akademik başarının öğrencilerin kendini engelleme puanlarındaki değişkenliğe katkısı %1'dir. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin algılanan akademik başarıları ile kendini engelleme düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu gözlenmektedir. Kendilerini başarılı algılayan öğrencilerin daha fazla kendini engelledikleri söylenebilir.

Jones ve Berglas (1978)'a göre birey, kendini yeterli ve zeki bir birey olarak algılayabilmek için davranışlarını aktif bir biçimde düzenler. Dolayısıyla bu yönde fazlaca çaba harcar. Bu durumda kişi başarısız olsa dahi algılanan yani kendine yönelik algıladığı başarıyı yüksek tutmaya çabalamaktadır. Algılanan akademik başarının kendini engelleme ile olan pozitif ilişkisi kendini engelleme kavramının doğasından kaynaklanmakta olduğu söylenebilir.

Ayrıca algılanan akademik başarısı yüksek olan birey, kendine yönelik başarılı olma algısını sürekli olarak yüksek tutma çabası içerisine girecektir. Olası bir başarısızlık durumunda korumaya çalıştığı benlik imajı üzerinde zedeleyici bir etki bırakacak olan başarısızlığın benlik yıkıcı etkisinden kendini korumak için kendini engelleme davranışına başvurabileceği yorumu yapılabilir.

Özetle, üniversite öğrencilerinin kendini engelleme puanlarının çeşitli değişkenler tarafından açıklanabilirliğine yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda,

öğrencilerin kendini engelleme puanlarını açıklamada en etkili değişkenin öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri olduğu söylenebilir. Bunu sırasıyla ustalık hedef yönelimi ve performans-kaçınma hedef yönelimi ve algılanan akademik başarı değişkenlerinin izlediği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar kapsamında geliştirilen bazı öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolünün araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkartılmıştır:

1. Kendini engellemenin önemli bir yordayıcısı olarak benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini engelleme stratejilerine daha az başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Başarı hedef yöneliminin alt boyutlarının kendini engellemenin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Performans kaçınma hedef yönelimini benimseyen bireyler kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullanma eğilimi gösterirken, ustalık hedef yönelimli bireylerin kendini engelleme stratejilerini kullanma eğilimleri azalmaktadır.
3. Kendini engellemenin önemli yordayıcısı olarak algılanan akademik başarı arttıkça bireylerin kendini engellemeleri de artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Öğrencilerin algılanan akademik başarıları ile not ortalamaları arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Yani öğrencilerin not ortalamaları arttıkça kendilerini başarılı algılama düzeyleri azalmaktadır.
5. Başarı hedef yönelimi ile benlik saygısı arasındaki ilişki incelendiğinde, ustalık hedef yönelimli olan öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğu,

performans-yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimli olan öğrencilerin benlik saygılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

6. Öğrencilerin ustalık ve performans-yaklaşma hedef yönelimleri cinsiyete göre farklılık göstermezken; performans kaçınma hedef yöneliminde cinsiyete göre farklılaşma söz konusudur. Buna göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilere daha fazla performans kaçınma hedef yönelimli olduğu söylenebilmektedir.
7. Öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri yetenek alanlarına göre farklılaşmaktadır. Eşit ağırlık alanına ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, sözel ve sayısal alana ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla ustalık hedef yönelimli oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.
8. Öğrencilerin benlik saygıları sınıf düzeyine, yetenek alanlarına ve cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
9. Öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri sınıf düzeylerine, yetenek alanlarına ve cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Öneriler

Bu araştırma, kendini engellemenin başarı hedef yönelimi, benlik saygısı, akademik başarı ve bazı demografik değişkenler tarafından açıklanabilirliğinin betimlemesine yönelik olarak yapılmış bir çalışmadır. Buna göre konu ile ilgili yapılacak bundan sonraki çalışmaların yönünü belirlemeye yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Kendini engelleme ile ilgili literatür incelendiğinde, kavramın sözel ve davranışsal kendini engelleme olarak iki farklı çerçevede incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada kullanılan ölçek kendini engellemeye ilişkin toplam puan vermektedir. Sözel ve davranışsal kendini engelleme stillerini ortaya koyan farklı bir ölçeğin geliştirilmesi kendini engelleme kavramı hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olmak açısından önem kazanmaktadır.
2. Bu çalışmada kendini engelleme cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kendini engellemede cinsiyet farklılığı ile ilgili literatürde, sözel ve davranışsal kendini engelleme boyutlarında cinsiyet farklılığının olduğu deneysel ve betimsel çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçek toplam puan üzerinden hesaplandığından cinsiyet farklılığının hangi stiller üzerinde gerçekleştiği bilgisine ulaşılamamaktadır. Kendini engelleme stillerini iki boyut altında ayırtıracak bir ölçeğin geliştirilmesi, cinsiyet farklılığına ilişkin daha detaylı bilgi sahibi olmamızı kolaylaştırabilir.
3. Araştırmada öğrencilerin not ortalamaları ile algılanan akademik başarıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin not ortalamaları yükseldikçe kendilerini daha başarısız algılamaktadırlar. Ancak bireylerin akademik başarıları arttıkça algılanan akademik başarılarının azalması literatür ile paralellik göstermemektedir. Bu durum ya akademik başarının ölçülmesi açısından not ortalamalarının önemli bir belirleyici olmadığı ya da öğrencilerin benlik algıları ile ilgili sorunlar yaşadığını göz önüne sermektedir. Not ortalaması ve algılanan akademik başarı arasındaki bu ilişkinin araştırma grubunun benlik algılarına yönelik bir sorundan kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenmesi için farklı ve daha geniş öğrenci grupları üzerinde betimsel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu durumun daha detaylı şekilde ortaya koyulması için not ortalaması ile algılanan akademik başarı

düzeyleri arasında negatif ve pozitif ilişkili olan bireyler gruplandırılarak bu ilişkinin nereden kaynaklandığına ilişkin nitel araştırma yapılabilir.

4. Kendini engellemenin önemli yordayıcılarından olan başarı hedef yönelimi kavramı incelendiğinde ustalık hedef yönelimli öğrencilerin, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimli bireylere göre daha az kendini engelledikleri saptanmıştır. Bu bulgu göz önüne alındığında, sınıf içerisinde değerlendirilmeye maruz kalacak olan bireylerin, özellikle rekabetçi sınıf ortamlarında kendini engelleme davranışını daha çok geliştirdiği söylenebilir. Bu durum ise öğrencilerin dersi gerçekten öğrenmek, uzmanlaşmak için değil de diğer arkadaşlarından daha başarılı olmak ya da daha başarısız gibi görünmemek için dinleyeceğinin göstergesi olacaktır. Eğitimciler bu süreçlerin farkında olarak, merak eden, araştıran, öğrenmeyi ve öğrendiklerini içselleştiren bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilir.
5. Kendini engelleme durumu kısa süreli benlik koruyucu bir etkiye sahip olsa da uzun vadede kronikleşerek bir kişilik bozukluğu haline dönüşebilir. Kendini engelleme davranışının ortaya çıkarıcı ya da arttırıcı etkenler ile ilgili literatür incelendiğinde, bireyin davranışına yönelik karmaşık geri dönütler alması önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple öncelikle ailelerin, daha sonra bireyle birinci derecede ilişkili olacağı çevresi ve eğitimcilerin, bireyin hangi davranışını neden pekiştirdiği konusunda açık mesajlar vermesi sağlanabilir. Bireylerin rekabet duygularıyla değil, bir görevi ustalıkla gerçekleştirdiği duygusuyla pekiştirilmesi, kendini engelleme stratejilerine başvurma olasılıklarını düşürebilir.
6. Kendini engelleme kavramı benlik saygısı ile pozitif ilişki içerisinde olduğundan öğrencilerin benlik saygılarının desteklenerek kendini engelleme stratejilerini daha az kullanmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. ve Akın, A. (2011). *Kendini sabotaj*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ablard, K., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 164, 176-187.
- Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2011). Self-Handicapping: A Conceptual Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155-1168.
- Alter, A. L., & Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 947-954.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 34(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom, students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arıcak, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arıcı, H. (1984). *İstatistik: Yöntemler ve uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Meteksan.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlama psikolojisi* (2. Baskı). İstanbul: MEB.
- Barnes, B. (2004). *Gender differences in use of anxiety as a self handicapping strategy on effort and performance* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 314081)
- Baumeister, R. E., Tice, D. M. & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.

- Baumeister, R. F., & Twenge, J. M. (2003). The social self. In M. J. Lerner (Volume Ed.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 327-352). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2008). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self handicapping strategy in response to non-contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 405-417.
- Brown, C. M., Park, S. M., & Folger, S. F. (2012). Growth motivation as a moderator of behavioral self-handicapping in women. *Journal of Social Psychology*, 152(2), 136-146.
- Brzozowski, D. M. N. (1999). *Self-handicapping: Gender differences, perception of classroom goal structure, and the presence or absence of a learning disability*. (Master dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: EP11915)
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. İ. D. Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs. Orijinal Basım: 2004.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cowan, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 119-126.
- Darley, J. (2001). Social comparison motives in ongoing groups. In Hogg, M. A., & Tindale, R. S. (Eds), *Blackwell handbook of social psychology: Group processes* (pp. 334-351). Massachusetts: Blackwell.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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.
- 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(1), 69-86.

- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 968-980.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: The Guilford.
- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378-391.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. F., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self handicapping and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 344-361.
- Elliot, A. J., & Murayama. K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Elliot, A. J. (Ed.). (2008). *Handbook of approach and avoidance motivation*. New York: Psychology.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarısının yordanmasındaki rolü* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.

- Feick, D. L., & Rhodewalt, 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.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality* 34, 73–83.
- Ferrera, T. S. (2011). *Personal performance goal orientation, classroom goal structure, persistence, and self-handicapping in the classroom* (Doctoral dissertation). Retrived from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 3465664)
- Flamm, A. (2006). *When thinking it means doing it: Prefactual thought in self-handicapping behavior* (Doctoral dissertation). <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2007/2676/> adresinden 10.10.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Fleming, S. D. (2007). *Perception of ability, trait affectivity, and self-handicapping behavior in adolescents* (Doctoral dissertation). Retrived from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 3244139)
- Gorozidis, G., & Papaioannu, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231-253.
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1978). *Theories of personality* (3. Ed.). California: John Wiley & Sons.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harris, A. M. (1990). *The occurrence of self-handicapping among adult children of alcoholics* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 9112097)
- Hendrix, K. S., & Hirt, E. R. (2009). Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 51-59.
- Hirt, E. R., Deppe, R., & Gordon, L. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 981-991.
- Howard, W. L.(2011). *Underrepresented college students and the reduction of stereotype threat: Threat overprotection through social support, unrealistic*

- optimism and unintended self-handicapping of academic decision-making.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No:3455393)
- Joyce, B. R. & Showers, B. (Eds.). (2002). *Student achievement through staff development* (3rd Edition) Alexandria: ASCD.
- Kaplan, A. and Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kass, J. (2002). *The relationship of self-handicapping and self-esteem, to the symptom reporting behavior of primary care patients.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No:3057261)
- Kelley, H. H. (1971). *Attributions in social interaction.* Morristown, N. J.: General Learning.
- Kınan, B. (2002). *Akran baskısı düzeyi farklı olan öğrencilerin risk alma, sigara içme davranışı ve okul başarılarının incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of Self-Handicapping Tendencies. *Journal of Social Psychology*, 138(4), 524-534.
- Kimble, C. E., & Hirt, E. R. (2005). Self-focus, gender and habitual self handicapping: Do they make a difference in behavioral self-handicapping? *Social Behavior and Personality*, 33(1), 43-56.
- Kinnon, M. C. & Murray, C. B. (2007). A profile of college self-handicapper. *UCR Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.
- 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.
- Kuczka, K. K., & Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 539-550.
- 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.

- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 595-611.
- Levine, M. (1999). *Self-handicapping, other-mitigation, and the narcissistic personality* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 9934173)
- Lovejoy, C. M. (2008). *The influence of goal orientation and goal context on self-handicapping behavior* (Master dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 1460949)
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective* (Doctoral dissertation). <http://www.self.ox.ac.uk/Archives/Martin%20thesis/Thesis%20of%20Andrew%20Martin.pdf> adresinden 09.08.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- 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.
- 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, 337-351.
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., & Milner, B. J. (2007). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 292-311.
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1378-1389.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. (1996). 'If I don't do well tomorrow, there's a reason': Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales

- assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447.
- Murray, C. B., & Warden, M. R. (2001). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A reconceptualization. *The Journal of Social Psychology*, 132(1), 23-37.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Norbotten, T. (2011). *Motivational climate and self handicapping in elite junior golf* (Master thesis). http://brage.bibsys.no/nih/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_26812/1/MAS_T_Nordbotten.pdf adresinden 10.09.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., & Smith, A. L. (2010). Achievement goals, self handicapping and performance: A 2x2 achievement goal perspective. *Journal of Sport sciences*, 27, 1471-1482.
- Ommundsen, Y. (2004). Self handicapping related to task and performance- approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 183-197.
- Parmaksız, İ. (2011). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Prapavessis, H., & Grove, J. R. (1998) Self-handicapping and self-esteem. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 175-184.

- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737.
- Ryska, T. A., Yin, Z. N., & Boyd, M. (1999). The role of dispositional goal orientation and team climate on situational self handicapping among young athletes. *Journal of Sport Behavior*, 22, 410-425.
- Ryska, T. A., Yin, Z. N., & Cooley, D. (1998). Effects of trait and situational self-handicapping on competitive anxiety among Athletes. *Current Psychology*, 17(1), 48-56.
- 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.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality* 62(1), 68-85.
- Rhodewalt, F., & Davison, J. Jr. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-322.
- Rhodewalt, F., & Hill, S. K. (1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 14(4), 397-416.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Ryska, T. A. (2002). Effects of situational self-handicapping and state self-confidence on the physical performance of young participants. *The Psychological Record*, 52, 461-478.
- 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.
- Sevim, S. (1993). Nedensel yüklemeler ve başarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 593-600.

- Shields, C. D. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting style, and self-handicapping in adolescents* (Doctoral dissertation). Retrived from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 3286175)
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 59, 71-81.
- Smith, D. S., & Strube, M. J. (1991). Self-protective tendencies as moderators of self-handicapping impressions. *Basic and Applied Social Psychology*, 72(1), 63-80.
- Solomon, K. L. (1997). *Self handicapping as treat regulation* (Doctoral dissertation). Retrived from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 9807341)
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 81-89.
- Strube, M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, 211-224.
- Tedeschi, J. T., Linskold, S., & Rosenfeld, P. (1985). *Introduction to social psychology*. Minnesota: West.
- 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.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1984). Self-esteem, self-handicapping and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58, 443-464.
- Tice, D. M. (2007). Self handicapping. In F. B. Roy, & D. V. Kathleen (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 830-831). California: SAGE.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119
- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 151-170.

- Turner, J. H. (1985). *Sociology: The science of human organization*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Trash, T. M. and Hurst, A. L. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal traditions. A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 217-248). New York: Psychology.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264.
- Uysal, A., & Knee, R. (2012) Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, 80(1), 60-79.
- Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Eds). (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Williams, B. (Ed.). (2003). *Closing the achievement gap : A vision for changing beliefs and practices*. (2nd Edition) Alexandria: ASCD.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee (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 and Social Psychology*, 73(2), 411-442.

EK- 1

Correlations

		Benlik Saygısı	Kendini Engelleme	Ustalık Hedef Yönelimi	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma	Algılanan Akademik Başarı
Benlik Saygısı	Pearson Correlation	1	-,402**	,120**	-,145**	-,330**	-,092*
	Sig. (2-tailed)		,000	,008	,001	,000	,043
	N	483	483	483	483	483	483
Kendini Engelleme	Pearson Correlation	-,402**	1	-,335**	,119**	,336**	,191**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,009	,000	,000
	N	483	483	483	483	483	483
Ustalık Hedef Yönelimi	Pearson Correlation	,120**	-,335**	1	,052	-,144**	-,100*
	Sig. (2-tailed)	,008	,000		,251	,001	,027
	N	483	483	483	483	483	483
Performans Yaklaşma	Pearson Correlation	-,145**	,119**	,052	1	,265**	-,042
	Sig. (2-tailed)	,001	,009	,251		,000	,352
	N	483	483	483	483	483	483
Performans Kaçınma	Pearson Correlation	-,330**	,336**	-,144**	,265**	1	,084
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000		,065
	N	483	483	483	483	483	483
Algılanan Akademik Başarı	Pearson Correlation	-,092*	,191**	-,100*	-,042	,084	1
	Sig. (2-tailed)	,043	,000	,027	,352	,065	
	N	483	483	483	483	483	483

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

EK-2

LSD		Multiple Comparisons					
Dependent Variable	(I) sınıf	(J) sınıf	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ustalık	1,00	2,00	-2,09820 [*]	,79231	,008	-3,6550	-,5414
		3,00	-2,90543 [*]	,82514	,000	-4,5268	-1,2841
		4,00	-2,57833 [*]	,86079	,003	-4,2697	-,8869
	2,00	1,00	2,09820 [*]	,79231	,008	,5414	3,6550
		3,00	-,80723	,59499	,176	-1,9763	,3619
		4,00	-,48012	,64351	,456	-1,7446	,7843
	3,00	1,00	2,90543 [*]	,82514	,000	1,2841	4,5268
		2,00	,80723	,59499	,176	-,3619	1,9763
		4,00	,32710	,68353	,632	-1,0160	1,6702
	4,00	1,00	2,57833 [*]	,86079	,003	,8869	4,2697
		2,00	,48012	,64351	,456	-,7843	1,7446
		3,00	-,32710	,68353	,632	-1,6702	1,0160
	1,00	2,00	1,19940	,94682	,206	-,6610	3,0598
		3,00	1,79691	,98605	,069	-,1406	3,7344
		4,00	2,38801 [*]	1,02865	,021	,3668	4,4092
PerformansYaklasma	2,00	1,00	-1,19940	,94682	,206	-3,0598	,6610
		3,00	,59751	,71102	,401	-,7996	1,9946
		4,00	1,18861	,76900	,123	-,3224	2,6997
	3,00	1,00	-1,79691	,98605	,069	-3,7344	,1406
		2,00	-,59751	,71102	,401	-1,9946	,7996
		4,00	,59111	,81682	,470	-1,0139	2,1961
	4,00	1,00	-2,38801 [*]	1,02865	,021	-4,4092	-,3668
		2,00	-1,18861	,76900	,123	-2,6997	,3224
		3,00	-,59111	,81682	,470	-2,1961	1,0139
	1,00	2,00	-,65292	,70806	,357	-2,0442	,7384
		3,00	-2,12703 [*]	,73740	,004	-3,5760	-,6781
		4,00	-,79475	,76925	,302	-2,3063	,7168
	2,00	1,00	,65292	,70806	,357	-,7384	2,0442
		3,00	-1,47410 [*]	,53172	,006	-2,5189	-,4293
		4,00	-,14182	,57508	,805	-1,2718	,9882
PerformansKaçınma	3,00	1,00	2,12703 [*]	,73740	,004	,6781	3,5760
		2,00	1,47410 [*]	,53172	,006	,4293	2,5189
		4,00	1,33228 [*]	,61084	,030	,1320	2,5325
	4,00	1,00	,79475	,76925	,302	-,7168	2,3063
		2,00	,14182	,57508	,805	-,9882	1,2718
		3,00	-1,33228 [*]	,61084	,030	-2,5325	-,1320

EK-3

LSD

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I) bolum	(J) bolum	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ustalik	Sözel	Sayısal	1,15575	,74217	,120	-,3026	2,6141
		Eşit Ağırlık	-1,45197 [*]	,58564	,014	-2,6027	-,3012
		Özel Yetenek	,01465	,80485	,985	-1,5668	1,5961
	Sayısal	Sözel	-1,15575	,74217	,120	-2,6141	,3026
		Eşit Ağırlık	-2,60771 [*]	,68622	,000	-3,9561	-1,2593
		Özel Yetenek	-1,14109	,88074	,196	-2,8717	,5895
	Eşit Ağırlık	Sözel	1,45197 [*]	,58564	,014	,3012	2,6027
		Sayısal	2,60771 [*]	,68622	,000	1,2593	3,9561
		Özel Yetenek	1,46662	,75356	,052	-,0141	2,9473
	Özel Yetenek	Sözel	-,01465	,80485	,985	-1,5961	1,5668
		Sayısal	1,14109	,88074	,196	-,5895	2,8717
		Eşit Ağırlık	-1,46662	,75356	,052	-2,9473	,0141
Performans	Sözel	Sayısal	,14055	,89471	,875	-1,6175	1,8986
		Eşit Ağırlık	,56680	,70601	,422	-,8205	1,9541
		Özel Yetenek	,81074	,97027	,404	-1,0958	2,7173
Yaklasma	Sözel	Sayısal	-,14055	,89471	,875	-1,8986	1,6175
		Eşit Ağırlık	,42625	,82726	,607	-1,1993	2,0518
		Özel Yetenek	,67019	1,06176	,528	-1,4161	2,7565
Kaçınma	Sözel	Sayısal	-,56680	,70601	,422	-1,9541	,8205
		Eşit Ağırlık	-,42625	,82726	,607	-2,0518	1,1993
		Özel Yetenek	,24394	,90844	,788	-1,5411	2,0290
	Özel Yetenek	Sözel	-,81074	,97027	,404	-2,7173	1,0958
		Sayısal	-,67019	1,06176	,528	-2,7565	1,4161
		Eşit Ağırlık	-,24394	,90844	,788	-2,0290	1,5411
	Sözel	Sayısal	,03086	,67325	,963	-1,2920	1,3538
		Eşit Ağırlık	-,11244	,53126	,832	-1,1563	,9314
		Özel Yetenek	-,48413	,73011	,508	-1,9187	,9505
	Sayısal	Sözel	-,03086	,67325	,963	-1,3538	1,2920
		Eşit Ağırlık	-,14330	,62249	,818	-1,3665	1,0799
		Özel Yetenek	-,51499	,79895	,520	-2,0849	1,0549
Performans	Sözel	Sayısal	,11244	,53126	,832	-,9314	1,1563
		Eşit Ağırlık	,14330	,62249	,818	-1,0799	1,3665
		Özel Yetenek	-,37169	,68359	,587	-1,7149	,9715
	Özel Yetenek	Sözel	,48413	,73011	,508	-,9505	1,9187
		Sayısal	,51499	,79895	,520	-1,0549	2,0849
		Eşit Ağırlık	,37169	,68359	,587	-,9715	1,7149

EK- 4

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı'nda yapmakta olduğum tez çalışmasıdır. Vereceğiniz cevaplarla yardımınıza ihtiyaç duymaktayım. Ad, soyadı ve numara gibi kimliğinizi tanıtıcı bilgiler vermeden formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi
Araş. Gör. Nazife ÜZBE

1. Cinsiyetiniz: ()Kadın ()Erkek
2. Yaşınız:.....
3. Bölümünüz:.....
4. Sınıfınız:.....
5. Akademik not ortalamanız:.....
6. Kendinizi derslerinizde ne kadar başarılı algılıyorsunuz?
 - a) Çok başarılı ()
 - b) Oldukça başarılı ()
 - c) Ortalama ()
 - d) Oldukça başarısız ()
 - e) Çok başarısız ()

EK-5

KSÖ

Açıklama: Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koymanızdır. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim içinde bulunduğum şartları suçlamaktır.	1	2	3	4	5	6
2	İşlerimi son ana kadar ertelerim.	1	2	3	4	5	6
3	Bir sınava gireceğim zaman önceden iyi bir şekilde hazırlanırım.	1	2	3	4	5	6
10	Potansiyelimle takdir görmek yerine iyi yaptığım işlerle saygı görmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
11	Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.	1	2	3	4	5	6
12	Şu anki küçük zevkleri gelecekteki büyük zevklere tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
18	Kabul ediyorum ki, diğerlerinin beklentisini karşılayamadığımda bu sonucu mantıklı hale getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
19	Sıklıkla spor, şans oyunu ve yetenek gerektiren diğer alanlarda şansımın kötü olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
20	Mantıklı düşünmemi ve doğru şeyler yapmamı engelleyecek herhangi bir uyuşturucu veya ilaç almayı tercih etmem.	1	2	3	4	5	6
24	Çoğunlukla bir işi iyi yapacağıma ilişkin kaygı yaşadığımda iyi sonuç elde ederim.	1	2	3	4	5	6
25	Bazı zamanlar çok kolay işleri bile başarmamı zorlaştıracak düzeyde karamsar olurum.	1	2	3	4	5	6

EK-6

BHY

	Sevgili Öğrenciler, Size verilen bu testler öğrencilerin herhangi öğrenme çalışması yaparken ne tür beceriler kullandığını ve öğrenmeye yönelik inançlarını saptamak için hazırlanmıştır. Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1	Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.	1	2	3	4	5
2	Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.	1	2	3	4	5
3	Beni düşünmeye sek eden okul çalışmalarını çok severim.	1	2	3	4	5
7	Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim	1	2	3	4	5
8	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
9	Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.	1	2	3	4	5
15	Çalışmalarımı yapmanın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	1	2	3	4	5
16	Sınıf çalışmalarına katılmamanın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.	1	2	3	4	5
17	Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5

EK-7

BSÖ

Açıklama: Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan “tamamen katılıyorum” “katılıyorum” “kararsızım” “katılmıyorum” “kesinlikle katılmıyorum” cevaplarından size uygun olanın altına çarpı işareti (X) koyunuz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz, işaretsiz ifade bırakmayınız. Olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte var olan tutumunuzu belirtiniz. İfadelerin <i>doğru</i> ya da <i>yanlış</i> cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl hissettiğinizdir.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Diğer insanlar tarafından sevicecek özelliklere sahip değilim.	1	2	3	4	5
2	Üretken bir insanım.	1	2	3	4	5
3	Kendimi anlamıyorum.	1	2	3	4	5
4	Çaresiz olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
11	Duygularıma güvenmem.	1	2	3	4	5
12	Halimden memnunum.	1	2	3	4	5
13	Kendimi küçümsüyorum.	1	2	3	4	5
14	İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	1	2	3	4	5
15	Nasıl görüldüğümün farkında değilim.	1	2	3	4	5
21	Düşüncelerimin doğruluğuna güvenmem.	1	2	3	4	5
22	Bedensel olarak kendimi beğeniyorum.	1	2	3	4	5
23	Başarmak istediğim her şeyde başarısız olup yılgınlığa düşüyorum.	1	2	3	4	5
24	Bedensel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	1	2	3	4	5
25	Grup içindeyken diğer kişiler benimle ilgilenmezler.	1	2	3	4	5
31	Kendimi ümitsiz hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
32	Kararlarım bana ait değil.	1	2	3	4	5