



Kendini Engellemenin Yordayıcıları Olarak Öz Saygı, Öz Anlayış ve Akademik Özyeterlilik

Funda BARUTÇU YILDIRIM¹ Ayhan DEMİR²

Geliş Tarihi: 2017-05-24

Kabul Tarihi: 2017-11-13

Öz

Bu çalışmanın amacı, öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik değişkenlerinin kendini engellemeyi ne ölçüde yordadığını incelemektir. Çalışmaya katılan 767 lisans öğrencisinin 392'si kadın, 375'i erkektir. Veriler, Kendini Sabotaj Ölçeği, Rosenberg Öz Saygı Ölçeği, Öz Anlayış Ölçeği ve Akademik Özyeterlilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik değişkenlerinin, kendini engelleme değişkenini yordama gücünü bulmak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İlk aşamada, öz saygının varyansın % 31'ini; ikinci aşamada, öz anlayış ve akademik özyeterliliğin birlikte varyansın % 8'ini açıkladığı bulunmuştur. Öz anlayış ve akademik özyeterliliğin kısmi varyansları sırası ile % 7 ve % 1'dir. Sınanan model toplam varyansın % 39'unu açıklamıştır. Elde edilen bulgular literatürdeki bilgiler doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kendini engelleme, öz saygı, öz anlayış, akademik özyeterlilik

¹ Araş. Gör. Dr., ODTÜ, Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi, Ankara, fundabrt@gmail.com

² Prof. Dr. Ayhan Demir, ODTÜ, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, aydemir@metu.edu.tr



**The Role Of Self-Esteem, Self-Compassion, and Academic Self-Efficacy in
Predicting Self-Handicapping**

Submitted by 2017-05-24

Accepted by 2017-11-13

Abstract

The purpose of this study was to examine the role of self-esteem, self-compassion, and academic self-efficacy in predicting self-handicapping. A total of 767 (392 female, 375 male) undergraduate students participated in the study. Self-Handicapping Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale, Self-Compassion Scale, and Academic Self-Efficacy Scale were used for collecting data. The hierarchical regression analysis was conducted to examine whether self-esteem, self-compassion and academic self-efficacy predict self-handicapping or not. In the first step, self-esteem accounted for 31% of the total variance. In the second step, self-compassion and academic self-efficacy accounted for 8% of the total variance. The partial variance of self-compassion and academic self-efficacy were 7% and 1%, respectively. The model explained 39% of the total variance.

Keywords: Self-handicapping, self-esteem, self-compassion, academic self-efficacy

Giriş

İnsanlar amaçlarına giden yolda bazen dışsal bazen de içsel engellerle karşılaşır. Dışsal engeller çoğu zaman daha somut ve algılanabilir olduğu için onların farkına varmak daha kolayken, içsel engeller daha derinlemesine bir değerlendirme süreci gerektirdiği için onların farkına varmak ve anlamlandırmak daha zordur. İnsanlar kendi özlerini tanıdıkça, kendilerine dair bilgi edinme süreçlerini geliştirdikçe hem içsel engelleri tespit etmede hem de karşılaştıkları bütün engellerle baş etmede daha yeterli hale gelmektedirler.

Öze ilişkin bilgi edinme süreçleri kişiden kişiye değişmektedir. Bazı insanlar özlerine dair doğru bilgileri arayıp, objektif geri bildirimlere güvenirken (öz değerlendirme), bazı insanlar özlerine ilişkin olumlu ve güçlü yönleri ortaya çıkaracak bilgileri ararlar ve mümkün olduğunca olumsuz bilgilerden kaçınırlar (öz yüceltme), bazı insanlar için ise bilginin olumlu, olumsuz ya da doğru olması önemli değildir; sadece önceden var olan bilgilerle tutarlı olan bilgileri (öz tutarlılık) işleme sokarlar (Sedikides, 1993).

İnsanların özlerine dair doğru bilgileri edinme motivasyonuna sahip olduklarını öne süren kuramcıların yanı sıra (Westberg ve Jason, 2012), bu durumun herkes için geçerli olmadığını iddia eden kuramcılar da bulunmaktadır (Brown, 1998). Sedikides (1993), yaptığı beş farklı çalışmayla insanların kendilerini değerlendirme motivasyonlarını incelemiş ve en çok öz yüceltmenin en az ise öz değerlendirmenin kullanıldığını bulmuştur, kısacası insanlar öze ilişkin doğru bilgi yerine olumlu bilgi elde etmeyi daha çok tercih etmektedirler. Kendine hizmet eden yanlılık (Blaine ve Crocker, 1993) olarak anılan bu durumun en iyi örneklerinden biri, kendini engellemedir (Snyder, Smith, Augelli ve Ingram, 1985). Orijinal dilinde self-handicapping olarak geçen bu kavramın Türkçe’de kendini sabotaj (Akın, 2012) ve kendini engelleme (Elmas ve Akfırat, 2015; Kapıkıran, 2012; Kaya ve Tümkeya, 2017; Üzbe ve Bacanlı, 2015) olarak iki çevirisi bulunmaktadır. Bu çalışmada anlamı daha iyi yansıttığı düşünülen ve daha yaygın olarak kullanılan kendini engelleme kavramı kullanılmıştır.

Jones ve Berglas (1978) tarafından deneysel çalışmalarla oluşturulan kendini engelleme kavramı, herhangi bir alanda performans gerçekleştirmeden önce başarısızlığı açıklayabilecek bir engel yaratmak ya da engelin olduğunu iddia etmek olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın yaratıcıları Kelley’nin (1972) indirgeme ve arttırma ilkelerini kullanarak kendini engellemeyi açıklamışlardır. Başarısız performanslar için indirgeme, başarılı performanslar için arttırma ilkeleri kullanılmaktadır. Performans

başarısızlıkla sonuçlanırsa, başarısızlığı açıklayacak hazır bir neden bulunmaktadır ki o da yaratılan ya da iddia edilen engeldir. Başarısızlığın nedeni engele indirgenir; dışsallaştırılır ve öz yetkinlik korunmuş olur. Engele rağmen performans başarılı olursa, başarı nedeni yetkinliğe yüklenir, içselleştirilir ve öz yetkinlik artırılır (Jones ve Berglas, 1978). Özetle, kendini engellemedeki temel motivasyon, öz yetkinliği, ona gelebilecek olası tehditleri bertaraf ederek korumak veya arttırmaktır.

Üniversite öğrencilerinin kendini engellemesini araştırmak birçok açıdan önem taşımaktadır. Öncelikle, öğrenci başarısı eğitim kurumları için en temel konulardan biridir ve öğrencilerin başarısının önündeki engelleri kaldırmak için ciddi bir çaba ve kaynak harcanmaktadır. Bu engellerden biri olan, kısa süreli avantajları nedeniyle öğrenciler tarafından kullanılan kendini engelleme, uzun vadede öğrencilerin sağlığı, iyi oluşları ve performansları üzerinde pek çok olumsuz etkiye sahiptir (Zuckerman, Kieffer ve Knee, 1998; Zuckerman ve Tsai, 2005). Başarısızlık korkusunu, değerlendirme kaygısını azaltması (Deppe ve Harackiewicz, 1996) ve olumlu öz değerlendirme sağlaması (Hirt, McCrea ve Kimble, 2000) gibi avantajları olsa da depresyon, kaygı, stres (Sahranç, 2011), alkol ve ilaç kullanımı (Zuckerman ve Tsai, 2005), dışsal kontrol odağı kullanma, işlevsel olmayan mükemmeliyetçilik (Arazzini-Steward ve De George-Walker, 2014), okul uyumunda zorluklar (Määttä, Stattin, ve Nurmi, 2002), kopya çekmeye yatkınlık (Özgüngör, 2008) ve okulda başarısızlık (Zuckerman ve diğ., 1998) gibi pek çok olumsuz değişkenle ilişkili bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin kendini engellemesini yordayan değişkenlerin incelenmesi, onunla ilişkili olan negatif sonuçları da engellemek için bilgi sağlayabilir.

Bunun yanı sıra, kendini engelleme, batıda kırk yıllık bir geçmişe sahip, üzerinde araştırma yapılan eski bir kavram olmasına rağmen, Türk alanyazınında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Eylül 2017'de YÖK'ün tez arama merkezinin arama motoruyla kendini engelleme ile ilgili yapılan tez sayıları araştırılmıştır; 2011-2015 yılları arasında sadece 9 tez kendini engelleme konusunu ele alırken 2016 yılında 5 tezin eklenmesiyle bu sayı 14'e (2 doktora tezi, 12 yüksek lisans tezi) çıkmıştır. Lisansüstü eğitimde çok fazla çalışılmayan bir konu olan kendini engelleme aynı şekilde Türkiye'de sınırlı sayıdaki makalede ele alınmıştır (Akın ve Akın, 2015; Özgüngör, 2008; Elmas ve Akfırat, 2014). Bu çalışmanın, alandaki bu açığı kapatmaya katkı sağlaması umulmaktadır.

Farklı çalışmalarda kendini engellemenin yordayıcıları olarak cinsiyet (Martin ve Brawley, 2002), sosyoekonomik durum, genel akademik not ortalaması, eğitime ilişkin tutumlar, ego odaklı hedefler (Midgley, Arunkumar ve Urdan, 1996), mükemmelliyetçilik (Pulford, Johnson ve Awaida, 2005), duygu odaklı baş etme (Nosenko, Arshava ve Nosenko, 2016), savunmacı kötümserlik (Martin, Marsh ve Debus, 2001) gibi çeşitli değişkenler incelenmiştir. Bu çalışmada yordayıcı değişkenlerin özellikle öze ilişkin kavramlarla sınırlı tutulması hedeflenmiş; öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik değişkenleri ele alınmıştır.

Kendini engelleme ile ilgili yapılan çalışmalarda öz saygı bu kavramı açıklayan en önemli değişken olarak öne çıkmaktadır (Harris ve Snyder, 1986). İnsanlar öz saygılarına gelebilecek bir tehdit algıladıklarında kendini engelleyici davranışlar sergilerler (Snyder ve Smith, 1982; Tice ve Baumeister, 1990). Öz saygı ve kendini engelleme arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmaların (Elmas ve Akfırat, 2014; Feick ve Rhodewalt, 1997; Prapavessis ve Grove, 1998; Rhodewalt, 1990, Warner ve Moore, 2004) yanı sıra pozitif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da (Tice ve Baumeister, 1990) bulunmaktadır. Martin ve Brawley (2002) bu çelişkili sonuçları hem öz saygısı düşük olanların hem de yüksek olanların kendini engelleme stratejileri kullanmaya eğilimli olduğunu ancak her iki grubun bunu farklı amaçlarla kullandığını ileri sürerek yorumlamışlardır. Benzer bir şekilde Tice (1991), öz saygısı yüksek olanların, kendini engellemeyi başarılarının değerini arttırmak için kullandığını, öz saygısı düşük olanların ise başarısızlık durumunda öz saygılarının daha da düşmesini engellemek için kullandığını bulmuştur.

Öz saygı, sağlıklı bir özün en yaygın göstergelerinden biri sayılsa da bazı araştırmacılar öz saygının olumsuz ve eksik yönleri olduğunu vurgulamaktadırlar. Yüksek öz saygı, kişinin kapasitesini aşan, çok yüksek ve gerçekli olmayan hedefler belirlenmesine, bu şekilde öz düzenlemenin gerçekleşmemesine ve başarısızlığa neden olabilmektedir (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1993). Bunun yanı sıra, istikrarsız öz değer duygusuna (Neff ve Vonk, 2009), bencillığe (McMillan, 1994), insanlardan soyutlanmaya (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003), egoya bir tehdit gelmesi durumunda şiddet ve öfkeye (Baumeister, Smart ve Boden, 1996) neden olabilmektedir.

Öz anlayış, özü anlamaya ilişkin bir alternatif olarak sunulmaktadır (Neff, 2003b). Öz yargılamaya karşı öz sevecenlik, izolasyona karşı paylaşımların bilincinde olma, aşırı

özdeşleşmeye karşı bilinçlilik olmak üzere birbirinin zıddını içeren üç çift bileşenden oluşmaktadır. Öz sevecenlik kişinin olumsuz bir durumla karşılaştığında kendisine karşı eleştirel ve yargılayıcı olmak yerine anlayışlı ve şefkatli olmasını içerir. Paylaşımların bilincinde olma acı çekmenin ve kişisel yetersizliklerin sadece kendi tarafından deneyimlenmediği ve bunun insan olmanın bir parçası olduğu düşüncesini içerir. Bilinçlilik ise insan doğasına dengeli bir tutumla yaklaşarak olumlu ve olumsuz duygu ve düşüncelerin farkında olmayı; olumsuz duygu ve düşünceleri kişilikle özdeşleştirmeden, abartmadan ya da bastırmadan kabullenmeyi içerir (Neff, 2003b). Neff (2009) öz anlayışın öz saygıya göre daha pozitif ve istikrarlı bir kavram olduğunu öne sürmektedir. Neff, Hsieh ve Dejitterat (2005) öz saygının başkalarının yaptığı performans değerlendirmelerinden etkilendiğini, öz anlayışta bu etkinin söz konusu olmadığını belirtmektedir. Çünkü insanlar öz anlayış bakış açısıyla baktıklarında, olumlu ve olumsuz yönleriyle kendilerini bir bütün olarak kabul ederler; olumsuzluklarla karşılaştıklarında diğer insanların da benzer deneyimler yaşadıklarını düşünerek bu durumlarda kendilerine karşı daha anlayışlı ve şefkatli davranırlar.

Kendini engelleme ve öz anlayış arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az araştırma bulunmaktadır. Petersen'in (2014) yaptığı çalışmada, öz anlayış, kendini engellemenin negatif bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Türk üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise öz anlayışın alt boyutları ayrıca ele alınmış, öz yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme alt boyutları kendini engelleme için pozitif yordayıcılar olarak bulunurken, paylaşımların bilincinde olma alt boyutu negatif yordayıcı olarak bulunmuştur (Akın ve Akın, 2015). Başka bir deyişle, bu çalışmanın bulguları kendisine karşı negatif eleştiride bulunan, acı çeken ya da yetersizlik hissedenden tek kişinin kendi olduğunu düşünen, olumsuz duygu ve düşüncelerini kendi kişiliğiyle özdeşleştiren kişilerin kendini engellemeye daha fazla eğimli olduğunu; olumlu ve olumsuz duygulara daha dengeli bir yaklaşımla yaklaşanların ise daha az kendini engelleme eğilimine sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin özlerine ilişkin bilgi sağlayan bir diğer önemli kavram olarak akademik özyeterlilik ele alınmıştır. Akademik özyeterlilik kişinin belirli bir akademik görevi gerçekleştirebilme kapasitesine olan inancını temsil etmektedir (Britner ve Pajares, 2006). Kendini engelleme öz yetkinliğe gelmesi öngörülen tehditler nedeniyle aktive olduğundan, kişinin kendi yeterliliğine olan inancı bu süreci etkileyebilir. Örneğin, akademik özyeterliliği yüksek olan bir öğrenci gireceği bir sınavdan başarılı olacağına

inandığı ve kendi yeterliliğine güvendiği için, sınavı öz yetkinliği için bir tehdit olarak algılamazken, öz yetkinliği düşük olan bir öğrenci bunu bir tehdit olarak algılayıp kendini engelleme stratejisi kullanmaya daha eğilimli olabilir. Özyeterlilik ve kendini engelleme değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı da oldukça sınırlıdır, bu çalışmalarının bir kısmı ilkökul düzeyindeki öğrencilerle yapılmış ve değişkenler arasında negatif ilişki bulunmuştur (Barzegar ve Khezri, 2012). Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da benzer bir şekilde negatif ilişki bulunmuştur (Arazzini-Stewart, De George-Walker, 2014; Martin ve Brawley, 2002).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, bu çalışmada kendini engellemenin yordayıcı değişkenleri olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik öz yeterliliğin incelenmesi amaçlanmıştır. Kendini engelleme, insanların amaçlarına giderken aldıkları yolda kendi kendine oluşturdukları engelleri içermektedir. Bu çelişkili durumu anlamlandırmak dışsal faktörlerden ziyade içsel faktörlerle ilişkilidir. Bu nedenle bu çalışmada kendini engelleme ile ilişkili olabilecek öze ait kavramların ele alınması hedeflenmiştir. Öz saygı, öze ait en yaygın olarak kullanılan kavramlardan biridir ayrıca kendini engelleme ile ilişkili olduğu bilinmektedir ancak bu ilişkinin yönü farklı örneklerde farklı bulgular ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın örneğinde kendini engellemeyi açıklayıp açıklamayacağını test etmek amacıyla çalışmaya dahil edilmiştir. Öz saygıdan daha sağlıklı bir şekilde özü temsil ettiği iddia edilen öz anlayış (Neff, 2009) da yine aynı amaçla çalışmaya dahil edilmiştir. Akademik öz yeterlilik ise öz kavramının tanımlanmasında önemli bir yere sahip olduğu için aynı zamanda kavramsal açıdan kendini engelleme ile örtüştüğü için çalışmaya dahil edilmiştir. Bizim bilğimiz dahilinde öze ilişkin bu üç kavramın kendini engelleme ile ilişkisini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın bu bağlamda literatüre katkı sağlaması umulmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öz saygı, öz anlayış ve özyeterlilik değişkenlerinin kendini engelleme değişkenini yordayıp yordamadığı araştırılmaktadır. Wallen ve Fraenkel (2001) ilişkisel araştırmayı, iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını anlamak ve ilişkinin derecesini belirlemek için yapılan araştırma olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği için ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını, büyük bir devlet üniversitesinde okuyan, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Otuz sekiz farklı bölümden, 392'si (% 51,1) kadın, 375'i (% 48,9) erkek olmak üzere toplam 767 gönüllü lisans öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 352'si (% 45,9) mühendislik, 281'i (% 36,6) eğitim, 77'si (% 10) iktisadi ve idari bilimler, 52'si (% 6,8) fen ve edebiyat, 4'ü (% 0,5) ise mimarlık fakültesi öğrencisidir. Öğrencilerin 240'ı (% 31,3) birinci sınıf, 257'si (% 33,5) ikinci sınıf, 126'sı (% 16,4) üçüncü sınıf, 131'i (% 17,1) dördüncü sınıf, 6'sı (% 0,8) ise beşinci sınıf öğrencisidir. Genel akademik not ortalamaları 0,33 ile 4,00 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 2,75$, $ss = 0,62$).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Kendini Sabotaj Ölçeği, Rosenberg Öz Saygı Ölçeği, Öz Anlayış Ölçeği ve Akademik Özyeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Kendini Sabotaj Ölçeği, Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından kendini engellemeyi ölçmek amacıyla geliştirilmiş; Akın (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte bulunan 25 madde, hiç katılmıyorum (0) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen 6'lı ölçekte değerlendirilmektedir. Ölçekte *Duygularım engel olmasaydı, daha iyi şeyler yapabiliirdim, Kabul ediyorum ki, diğerlerinin beklentisini karşılayamadığımda bu sonucu mantıklı hale getirmeye çalışırım* gibi maddeler yer almaktadır. Rhodewalt (1990) ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .79, test-tekrar test güvenilirlik katsayısını ise .74 olarak bulmuştur. Türkçe uyarlama çalışmasında Akın (2012), iç tutarlılık katsayısını .90, test tekrar test güvenilirlik katsayısını ise .94 olarak bulmuştur; ayrıca yaptığı doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu modelin iyi uyum sağladığını (RMSEA=.037, NFI=.98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.97, GFI=.97, AGFI=.94) raporlamış, ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri .74 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları ise ölçeğin tek faktör için makul bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2 (393, 270) = 798.86$, GFI = .85, AGFI = .82, TLI = .59, CFI = .93 ve RMSEA = .07)

Rosenberg Öz Saygı Ölçeği, 1965 yılında Rosenberg tarafından 10 maddelik tek boyutlu bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe adaptasyonu Çuhadaroğlu (1985) tarafından yapılmıştır. Kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (4) arasında değişen 4'lü ölçekte değerlendirilen maddelerden bazıları *Genelde kendimi başarısız bir*

kişi olarak görme eğilimindeyim, Genel olarak kendimden memnunum şeklindedir. Ölçeğin orijinali için iki hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirlik katsayıları .85 ve .88 olarak bulunmuştur (Rosenberg, 1979; akt. Chubb, Fertman ve Ross, 1997, s. 120). Türkçe adaptasyon çalışmasında Çuhadaroğlu (1985) ölçeğin geçerliliği için psikiyatrik görüşme puanları ile Rosenberg Öz Saygı Ölçeği puanları arasındaki korelasyona bakmıştır ve bu korelasyonu .71 olarak raporlanmıştır; ancak Çuhadaroğlu ölçeğin güvenirlik katsayısına dair bir bilgi sunmamıştır. Ancak Rosenberg Öz Saygı Ölçeği Türk üniversite öğrencileri ile yapılan pek çok diğer çalışmada .85 ve üzeri güvenirlik katsayısına sahip, güvenilir bir ölçek olarak kullanılmıştır (Bozoğlan, Demirer ve Şahin, 2013; Onaylı, Erdur-Baker, 2013). Bu çalışmada ölçeğe ait Cronbach alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi bulguları, ölçeğin tek faktör için makul bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2 (393, 31) = 85.92$, GFI = .96, AGFI = .92, TLI = .96, CFI = .97 ve RMSEA = .07).

Öz Anlayış Ölçeği, Neff (2003a) tarafından geliştirilmiş, Türkçe adaptasyonu ise Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçekte bulunan 26 madde hiç bir zaman (1) ile her zaman (5) arasında değişen 5'li ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekte *Başarısızlıklarımı insan olmanın bir parçası olarak görmeye çalışırım* ve *Kendi kusur ve yetersizliklerime karşı hoşgörülüyümdür* gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin orijinalinin öz sevecenlik, öz yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik, aşırı özdeşleşme olmak üzere 6 alt boyutu bulunmaktadır. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .92 olarak hesaplanırken, alt boyutlar için ise sırasıyla .78, .77, .80, .79, .75, .81 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik katsayısı tüm ölçek için .93, alt ölçekler için ise sırasıyla .88, .88, .80, .85, .85, .88 olarak hesaplanmıştır (Neff, 2003a). Ölçeğin Türkçe adaptasyonu çalışmasında Deniz, Kesici ve Sümer (2008) yapı geçerliliği için yaptıkları faktör analizi sonucunda ölçeğin altı faktörlü yapı için uyum göstermediğini bulmuşlardır ($\chi^2 = 1523,02$ (df = 299, $p < .01$), (c2 /df) = 5.09, RMSEA = .123, GFI = .692 ve AGFI = .638). Daha sonra yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam madde korelasyonu .30'dan küçük olan iki maddeyi ölçekten çıkarmış, kalan 24 maddenin tek faktöre yüklendiğini bulmuşlardır. Kısacası ölçeğin Türkçe versiyonunda 6 faktörlü yapının geçerli olmadığını, tek faktörlü yapının geçerli olduğunu bulmuşlardır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenirlik katsayısı sırasıyla .89 ve .83 olarak hesaplanmıştır (Deniz ve diğ., 2008). Bu

çalışmada ölçeğe ait Cronbach alfa değeri .91 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları, ölçeğin tek faktör için orta düzeyde bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2 (393, 243) = 880.27$, GFI = .80, AGFI = .75, TLI = .79, CFI = .82, RMSEA = .08).

Akademik Özyeterlilik Ölçeği, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, tek boyutlu 7 maddeli bir ölçektir. Türkçe adaptasyonu Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçekteki maddeler bana hiç uymuyor (1) ile bana tamamen uyuyor (4) arasında değişen 4'lü ölçekte değerlendirilmektedir. Ölçekte *Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim*, *Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim*, *çünkü zekama güveniyorum* gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa değeri .85 (Jerusalem ve Schwarzer, 1981), Türkçe versiyonununki .79 (Yılmaz ve diğ., 2007) olarak hesaplanmıştır. Yılmaz ve diğerleri (2007) ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapmışlardır, ölçekteki maddelerin tek faktöre yüklendiğini varyansın % 45'ini açıkladığını ve yapı geçerliliğini sağladığını raporlamışlardır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi bulguları, ölçeğin tek faktör için makul bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2 (393, 12) = 28,469$ GFI = .98, AGFI = .95, TLI = .96, CFI = .98, RMSEA = .06).

İşlem

Veri toplama aşamasından önce çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin insan araştırmaları etik kurulundan onay alınmıştır. Veriler ilgili öğretim üyelerinden izin alınarak sınıf ortamında, ders sonunda 2014 yılının bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama formu dağıtılmadan önce öğrenciler çalışmanın amacı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı, kişisel bilgilerinin istenmediği konusunda bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrenciler veri toplama formunu yaklaşık 10 dakikada doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Analizden önce hatalı veri girişleri kontrol edilerek düzeltmeler yapılmıştır; eksik veriler % 5'ten daha az olduğu için eksik veri analizi yapılması tercih edilmemiştir. Üç yüz doksan üç öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen pilot çalışmada, ölçekler için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeklerin bu örneklem için geçerli olduğunu göstermiştir. Ölçeklerin güvenilirlikleri için hesaplanan Cronbach alfa değerlerinin hepsi

.70'in üzerinde bulunmuştur. Bu da kullanılan ölçeklerin bu örneklem için güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Öz saygının, öz anlayışın ve akademik özyeterliliğin öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerini yordama güçlerini incelemek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizinden önce gerekli varsayımlar (örneklem sayısı, normal hata dağılımı, eş varyanslılık, bağımsız hatalar, çoklu bağlantılılık, etkili gözlemlerin belirlenmesi) kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Örneklem sayısı, Green (1991) tarafından önerilen kurala ($N \geq 50 + 8m$, $m =$ yordayıcı değişken sayısı) göre yeterlidir ($764 \geq 50 + 24$). Normal hata dağılımları histogram ve atıkların p-p grafiği baz alınarak kontrol edilmiş ve hataların normal bir şekilde dağıldığı bulunmuştur. Eş varyanslılık, için saçılım grafiğine bakılmış, grafikteki noktaların sıfır noktasının etrafında herhangi bir örüntü oluşturmadan rastgele bir şekilde dağıldığı yani eş varyanslılık varsayımını sağlandığı bulunmuştur (Field, 2009). Bağımsız hataları kontrol etmek için Durbin-Watson değerine bakılmıştır; varsayımın sağlanabilmesi için bu değer 1 ile 3 arasında olması gerekmektedir (Field, 2009). Bu çalışmada, Durbin-Watson değeri 2 olarak bulunmuş ve varsayım sağlanmıştır. Çoklu bağlantılılık ise varyans artış faktörü ve tolerans değeriyle kontrol edilmiştir. Bu çalışmadaki bütün varyans artış faktörleri 4'ün altında, tolerans değerleri ise 0, 20'nin üzerinde bulunduğu için çoklu bağlantılılık varsayımı sağlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Etkili gözlemlerin belirlenmesi varsayımı için Cook uzaklığı testi kullanılmış, bütün Cook uzaklığı değerlerinin 1'den küçük olduğu tespit edilmiştir dolayısıyla bu varsayım da sağlanmıştır (Cook ve Weisberg, 1982).

Verilerin analize uygunluğunun anlaşılmasının ardından ise hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler, literatürde belirtilen önem sırasına göre modele dahil edilmiştir. İlk aşamada kendini sabotajı açıklayan en temel faktör olan öz saygı (Harris ve Snyder, 1986; Warner ve Moore, 2004); ikinci aşamada ise daha az incelenen fakat göz önünde bulundurulması gereken değişkenlerden akademik özyeterlilik ve öz anlayış (Akin ve Akin, 2015; Petersen, 2014; Pulford ve diğ., 2005) modele eklenmiştir. Kendini engellemenin (Y), öz saygı (X1), öz anlayış (X2) ve özyeterlilik (X3), tarafından yordandığı modelin formülasyonu ise şu şekildedir: $Y = \beta_0 + \beta_1X_1 + \beta_2X_2 + \beta_3X_3$

Bulgular

Betimsel analiz bulgularına göre bu örnekleme Kendini Sabotaj Ölçeği'nin ortalaması 2,20' dir ($ss = 0,50$). Rosenberg Öz Saygı Ölçeği'nin ortalaması 3,10 ($ss = 0,55$), Öz Anlayış Ölçeği'nin ortalaması 3,12 ($ss = 0,62$), Akademik Özyeterlilik Ölçeği'nin ortalaması 3,45 ($ss = 0,68$) olarak bulunmuştur. Öz saygının, öz anlayışın ve akademik özyeterliliğin öğrencilerin kendini engellemesini ne ölçüde yordadığını anlamak amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH B	β	t	kısmi r^2	ΔR^2	ΔF
Model 1						0.31	344.42
Öz saygı	-.51	.03	-.56	-18.55	0.31		
Model 2						0.08	47.67
Öz anlayış	-.27	.03	-.33	-9.15	0.07		
Akademik özyeterlilik	-.07	.02	-.09	-2.66	0.01		

* $p < .05$

İlk aşamada test edilen öz saygının anlamlı bir yordayıcı olarak varyansın % 31'ini açıkladığı görülmektedir, $\Delta R^2 = .31$, $\Delta F (1, 765) = 344,42$, $p < .05$. İkinci aşamada modele eklenen öz anlayışın ve akademik özyeterliliğin de anlamlı yordayıcılar olduğu ve varyansın % 8'ini açıkladığı, $\Delta R^2 = .08$, $\Delta F (2, 763) = 47,67$, $p < .05$ görülmektedir. Öz anlayış ve akademik özyeterliliğin kısmi varyansları sırasıyla % 7 ve % 1 olarak bulunmuştur. Sınanan model, toplam varyansın % 39'unu açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Öz saygının, öz anlayışın ve akademik özyeterliliğin, kendini engellemeyi yordamadaki rollerinin incelendiği bu çalışmada her üç değişken de anlamlı negatif yordayıcılar olarak bulunmuştur. İncelenen değişkenlerden kendini engellemeyi yordayan en güçlü değişkenin öz saygı olduğu, öz saygı arttıkça kendini engellemenin azaldığı bulunmuştur. Bu bulgu, öz saygısı yüksek olanların daha çok kendini engellediklerini gösteren çalışmalarla (Tice ve Baumeister, 1990) çelişirken, öz saygısı daha az olanların daha çok kendini engelleme yöntemleri kullandıklarını ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Feick ve Rhodewalt, 1997; Prapavessis ve Grove, 1998; Rhodewalt, 1990, Warner ve Moore, 2004).

Öz saygı ve kendini engelleme arasındaki negatif ilişki, öz saygıyı koruma motivasyonu ile açıklanabilir. Öz saygısı yüksek olanlar, öz değerlerine gelebilecek bir tehdit algıladıklarında, sahip oldukları olumlu özellikleri dönüşümlü olarak kullanarak durumla başa çıkabilirler fakat düşük öz saygıya sahip olanların olumlu özellik

repertuvarları sınırlı olduğundan, daha kırılabilir olabilir ve savunmacı bir tutum geliştirebilirler (Spencer, Josephs ve Steele, 1993). Öz saygısı düşük olanlar, zaten düşük olan öz saygılarını daha da düşürecek durumlara karşılaşmaktan hoşlanmazlar (Baumeister, 1993); böyle durumlarda önceliği başarısızlığın olumsuz sonuçlarına karşı kendilerini korumaya verirler (Tice, 1993). Ayrıca algılanan bir tehdit olduğunda kaygının arttığı, öz saygısı yüksek olanların kaygıyla daha iyi baş ettiği bilinmektedir (Greenberg ve diğ., 1992). Öz saygısı düşük olanlar ise kaygıyla etkili bir biçimde baş edemedikleri için öz saygılarını korumak amacıyla kendini engelleme stratejilerine başvurabilirler.

Öz saygısı düşük olanlar sahip oldukları becerilerinden yeterince emin değillerdir, özlerine ilişkin daha az bilgiye sahiptirler, kendilerine ait kavramlarda daha çok ikilem yaşarlar, öz bilgileri daha tutarsız, belirsiz ve istikrarsızdır (Baumeister, 1993; Campbell ve Lavalleye, 1993). Güçlüklerle karşılaştıklarında bu durumun üstesinden gelemeyeceklerini düşünen bu bireyler, başarısızlığı dışsal nedenlere yükleyerek kendini engellemenin avantajlı kısmına daha çok ihtiyaç duyabilirler (Berglas ve Jones, 1978; Warner ve Moore, 2004).

Alanyazında sınırlı sayıda çalışmada kendini engellemenin yordayıcısı olarak ele alınan öz anlayış, bu çalışmada anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur ve öz saygıya kıyasla daha düşük bir varyansı açıklamıştır. Öz anlayışın negatif yordayıcı olarak bulunması önceki çalışma bulgularıyla desteklenmektedir (Akın ve Akın, 2015; Petersen, 2014). Öz anlayış arttıkça, kendini sabotaj azalmaktadır. Bu iki değişken arasındaki negatif ilişki, değerlendirme süreci sonunda gelen başarısızlık durumlarına yaklaşım ile açıklanabilir. Kendini engelleme stratejini kullanan kişiler, becerilerini veya zekalarını tanımlayabilecek sınavları, öz kavramlarına gelen bir tehdit olarak algılayabilir (Rhodewalt, Morf, Hazlett, ve Fairfield; Synder ve Smith, 1982) başkaları tarafından değerlendirilme konusunda kaygı yaşayabilirler (Kolditz ve Arkin, 1982; Rhodewalt ve diğ., 1991). Kendilerine dair olumlu bilgi elde etmeyi istedikleri için, öz değerlerini artırma ya da en azından koruma motivasyonuna sahiptirler (Blaine ve Crocker, 1993). Başarısız olduklarında yetersiz düzeyde beceri, zeka ya da yeteneğe sahip olduklarını kabul etmezler. Bunun yerine başarısızlıklarının nedenini yükleyebilecekleri engeller yaratırlar ya da engellerin olduğunu iddia ederler (Berglas ve Jones, 1978).

Öz anlayışa sahip olan kişiler ise başkalarının yaptığı değerlendirmelere ve ideal standartlara göre değerlendirme yapmaz; bu kişiler sahip olduğu olumlu ve olumsuz bütün

özellikleri kabul ederler, insan doğasının hataları barındırdığının, kusursuz olmanın mümkün olmadığını bilincindedirler; bu nedenle başarısızlık durumları daha dengeli bir tutumla ele alındığından insanlar başarısızlık için daha az kaygılanırlar (Neff ve diğ., 2005). Diğer bir deyişle, değerlendirilme kaygıları az olduğu, olumsuzları da olumlular kadar kabul edebildikleri için kendine hizmet eden yanlılığa daha az ihtiyaç duyarlar. Değerlendirilme durumlarını bir tehdit olarak algılamadıkları için savunmaya geçmeye ve kendini engelleme stratejileri kullanmaya ihtiyaç duymayabilirler.

Öz anlayış gibi akademik özyeterlilik de kendini engellemeyi açıklayan, yordama gücü düşük, negatif, anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Akademik öz yeterlilik arttıkça kendini engelleme azalmaktadır. Bu bulgu her iki değişken arasında negatif korelasyon olduğunu gösteren çalışma bulgularıyla desteklenmektedir (Arazzini-Stewart ve De George-Walker, 2014; Barzegar ve Khezri, 2012; Martin ve Brawley, 2002). Akademik özyeterliliği yüksek olan kişiler, akademik görevleri başarıyla tamamlayacaklarına inandıkları için başarısızlık durumunu açıklamak amacıyla önden bir hazırlık yapma gereği duymayabilirler, bu da onları kendini engelleme stratejileri kullanmaya daha az eğimli hale getirebilir.

Sonuç olarak bu çalışma kendini engelleme ile öz saygı, öz anlayış ve akademik öz yeterlilik arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin öz saygıları, öz anlayışları ve akademik öz yeterlilikleri arttıkça, kendini engelleme eğilimleri azalmaktadır. Öz saygı (Smoll, Smith, Barnett, Everett, 1993), öz anlayış (Neff ve Germer, 2013) ve akademik özyeterlilik (Schunk ve Pajares, 2001) çeşitli yöntemlerle öğretilebilen ve arttırılabilen kavramlardır. Eğer öğrencilerin öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik düzeylerinde olumlu yönde değişiklikler yapılırsa kendini engelleme eğilimleri de azalacaktır. Bu bulguların öğrencilere, öğrencilerle ders veren öğretim üyelerine özellikle akademik danışmanlara, üniversite öğrencilere ruh sağlığı hizmeti verenlere ve diğer destek birimi çalışanlarına kendini engelleme konusunda bilgi sağlaması umulmaktadır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin kendini engellemelerini azaltmaya, öz saygılarını, öz anlayışlarını ve akademik özyeterliliklerini geliştirmeye yönelik seminerler, bireysel veya grupta psikolojik danışma hizmetleri, akademik destek hizmetleri sunulabilir; yazılı ya da çevrim içi kaynaklar geliştirilebilir.

Bu çalışmada yordayıcılar öze ilişkin değişkenlerle sınırlı tutulduğundan kendini engellemenin belli bir kısmı değişkenler tarafından açıklanabilmiştir. Sonraki çalışmalarda

açıklanmayan varyansı açıklayabilecek farklı değişkenlerin modele eklenerek test edilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu çalışma farklı öğrenci gruplarıyla seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak tekrarlanabilir. Öğrencilerin kendini engelleme nedenleri ve yöntemleri nitel çalışmalarla daha derinlemesine araştırılabilir.

Kaynakça

- Akın, A. (2012). Kendini Sabotaj Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 176-187.
- Akın, Ü., ve Akın, A. (2015). The predictive role of self-compassion on self-handicapping in Turkish university students. *Ceskoslovenska Psychologie*, 59(1), 33-43.
- Arazzini-Stewart, M., ve De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164. doi: 10.1016/j.paid.2014.03.038
- Barzegar, K., ve Khezri, H. (2012). Predicting academic cheating among the fifth grade students: The role of self-efficacy and academic self-handicapping. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(1), 1-6.
- Baumeister, R. F. (1993). Understanding the inner nature of low self-esteem: Uncertain, fragile, protective, and conflicted. İçinde R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (s. 201-218). New York: Plenum Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., ve Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., ve Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 141-156. doi: 10.1037/0022-3514.64.1.141
- Baumeister, R. F., Smart, L., ve Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33. doi: 10.1037/0033-295X.103.1.5
- Berglas, S. ve Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. doi: 10.1037/0022-3514.36.4.405

- Blaine, B., ve Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reaction to positive and negative events: An integrative review. İçinde R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (s. 55-85). New York: Plenum Press.
- Bozoğlan, B., Demirer, V., ve Şahin, I. (2013). Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(4), 313-319. doi: 10.1111/sjop.12049
- Britner, S. L., ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.
- Brown, J. D. (1998). *The self*. California: McGraw-Hill.
- Campbell, J. D., ve Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. İçinde R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (s. 3-20) New York: Plenum Press.
- Chubb, N. H., Fertman, C. I. ve Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32(125), 113-129.
- Cook, R. D., ve Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*. New York, NY: Chapman and Hall.
- Çuhadaroğlu, Ö. (1985). *Adolesanlarda benlik saygısı*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Deniz, M., Kesici, S., ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1151-1160. doi: 10.2224/sbp.2008.36.9.1151
- Deppe, R. K., ve 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. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.868

- Elmas, P., ve Akfırat, S. (2015). Mazeret bulma eğilimi ile özsaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mazeret bulma eğilimi başarısızlık durumunda özsaygıyı korur mu? Başlangıçtaki özsaygı düzeyinin rolü. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(2), 17-34.
- Feick, D. L., ve 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. doi: 10.1023/A:1024434600296
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Green, S. B. (1991) How many subjects does it take to do a regression analysis? *Multivariate Behavioral Research*, 26, 499-510 doi: 10.1207/s15327906mbr2603_7
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., ve ... Pintel, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 913-922. doi: 10.1037/0022-3514.63.6.913
- Harris, R. N., ve Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451-458. doi: 10.1037/0022-3514.51.2.451
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., ve Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it “just a man’s game”? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1131-1141. doi: 10.1177/01461672002611009
- Kapıkıran, Ş. (2012). Achievement goal orientations and self-handicapping as mediator and moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation and negative automatic thoughts in adolescence students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 705-711.
- Kaya, F., ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771.

- Kelley, H. H. (1972). Causal schemata and the attribution process. İçinde Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kelley, H. H., Nisbett, R. S., Valins, S., and Weiner, B. (Ed.) *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (s. 151–174), Morristown, NJ. General Learning Press
- Campbell, J. D., ve Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. İçinde R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (s. 3-20) New York: Plenum Press.
- Kolditz, T. A., ve Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492. doi:10.1037/0022-3514.43.3.492
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Jones, E. E., ve Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
- Jones, E. E., ve Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. (Frederick Rhodewalt, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT 84112.)
- Määttä, Statti, H., ve Nurmi, J. E. (2002). Achievement strategies at school: Types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25(1), 31-46. doi: 10.1006/jado.2001.0447
- Martin, K. A., ve Brawley, L. R. (2002). Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity*, 1(4), 337-351. doi: 10.1080/15298860290106814
- Martin, A. J., Marsh, H. W., ve Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102.

- McMillan, J. H. (1994). The tyranny of self-oriented self-esteem. *Educational Horizons*, 72(3), 141-45.
- Midgley, C., Arunkumar, R., ve Urdan, T. C. (1996). 'If I don't do well tomorrow, there's a reason': Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434. doi:10.1037/0022-0663.88.3.423
- Neff, K. D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. doi: 10.1080/15298860309027
- Neff, K. D. (2003b) Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102. doi: 10.1080/15298860309032
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211-214. doi: 10.1159/000215071
- Neff, K. D., ve Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. Doi: 10.1002/jclp.21923
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., ve Dejjitrat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. doi: 10.1080/13576500444000317
- Neff, K. D., ve Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x
- Nosenko, E. L., Arshava, I. F., ve Nosenko, D. V. (2016). Personality predictors of self-handicapping as a behavioral manifestation of the individual's self-efficacy deficit. *International Journal of Personality Psychology*, 2(1), 44-50.
- Nunnally, J. C., ve Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.

- Onaylı, S., ve Erdur-Baker, O. (2013). Mother-daughter relationship and daughter's self esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 327-331. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.560
- Özgüngör, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve öğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışlarıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 68-79.
- Petersen, L. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences*, 56,133-138. doi: 10.1016/j.paid.2013.08.036
- Prapavessis, H., ve Grove, J. R. (1998). Self-handicapping and self-esteem. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 175-184. doi: 10.1080/10413209808406386
- Pulford, B. D., Johnson, A., ve Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-737.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. İçinde R. L. Higgins, C. R. Snyder, ve S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (ss. 69–106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F., Morf, C., Hazlett, S., ve Fairfield, M. (1991). Self- handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 122-131. doi: 10.1037/0022-3514.61.1.122
- Sahranç, Ü. (2011). An investigation of the relationship between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3, 526-540.
- Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the self-evaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 317-338. doi: 10.1037/0022-3514.65.2.317

- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2001) The development of academic self-efficacy. İçinde A. Wigfield ve J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (s. 16-30). San Diego: Academic Press.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P., ve Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 602-610. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.602
- Snyder, C. R., ve Smith, T. W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a newbottle. İçinde G. Weary, ve H. L. Mirels (Eds.), *Integrations of Clinical and Social Psychology* (s. 104-127). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Smith, T.W., Augelli, R. W., ve Ingram, R. E. (1985). On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 970-980. doi: 10.1037/0022-3514.48.4.970
- Spencer, S. J., Josephs, R. A., ve Steele, C. M. (1993). Low self-esteem: The uphill struggle for self-integrity. İçinde R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (s. 21-36). New York, NY: Plenum Press.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. İçinde R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (s. 37-53). New York: Plenum Press.
- 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. doi: 10.1037/0022-3514.60.5.711

- Tice, D. M., ve Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58, 443-464. doi: 10.1111/j.1467-6494.1990.tb00237.x
- Üzbe, N., ve Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Wallen, N. E., ve Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research: A guide to the process*. (2. baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Warner, S., ve Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281. doi: 0047-2891/04/0800-0271/0.
- Westberg, J., ve Jason, H., (2012). *Fostering reflection and providing feedback: Helping others learn from experience*. New York: Springer.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 253-259.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., ve Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1619
- Zuckerman, M., ve Tsai, F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x

Extended Summary

From the moment they are born, individuals expand their self-knowledge by interacting with themselves and their environment. Expansion of self-knowledge changes interdependently to self-evaluation, which has three categories: Self-assessment, self-enhancement and self-verification (Sedikides, 1993). Self-assessment is required to seek accurate knowledge whereas self-enhancement is required to seek only positive information related to self. Neither the accuracy nor the positivity of the knowledge is considered for self-verification; the only important criterion is consistency. Self-verification is required to seek knowledge that is consistent with the preexisting self-knowledge.

People have different motivation while searching for self-knowledge. Sedikides (1993) examined people's motivation of self-evaluation and found that people preferred to seek positive knowledge rather than consistent and accurate knowledge. This situation is called as self-serving bias (Blaine & Crocker, 1993) and one of the well-known examples of self-serving bias is self-handicapping (Snyder et al., 1985).

Self-handicapping is defined as creating or claiming obstacles before a performance or task in order to explain the reasons of possible failure. If a performance is resulted in a failure, the reason of failure is attributed to the created or claimed obstacles. Thus, failure is externalized and self-competence is protected. If a performance results in success despite the presence of an obstacle, the reasons of success is attributed to ability or intelligence. Thus success is internalized and self-competence is augmented (Jones & Berglas, 1978). In brief, the main motivation of self-handicapping is protecting or augmenting self-competence by eliminating the anticipated threat to it.

In the literature, it is possible to encounter studies examining the predictors of self-handicapping. In these studies, gender, socioeconomic status, grade point average, attitude toward education, ego-oriented goals, (Midgley et al., 1996), perfectionism (Pulford et al., 2005), emotion-focused coping (Nosenko et al., 2016), defensive pessimism (Martin et al., 2001) were investigated as the predictor variables of self-handicapping. Within this respect, it was aimed in this study to limit the predictor variables with the self-perspective and in this regard, self-esteem, self-compassion and academic self-efficacy were investigated as predictors of self-handicapping.

As on the examined predictors, self-esteem is the most important variable that explains self-handicapping (Harris & Snyder). When people anticipate threat to their self-esteem, their tendency to use self-handicapping strategies increases (Snyder & Smith, 1982; Tice & Baumeister, 1990). The studies pointed out contradictory findings for high and low self-esteemed people in regard to self-handicapping. Martin and Brawley (2002) interpreted these contradictory findings as both high and low self-esteemed people use self-handicapping for different purposes.

Self-compassion, a healthier alternative approach to self (Neff, 2003a), is not affected from other people's evaluation while self-esteem is affected. Self-compassion is required not only to accept the self as a whole with both positive and negative features but also to behave more compassionate to the self in case of negative life experiences (Neff et al., 2005). There are limited number of studies that examine the predictor role of self-compassion in explaining self-handicapping and these studies found a negative correlation between two variables (Akın & Akın, 2015; Petersen, 2014)

Being another predictor in the study, academic self-efficacy is considered as an important factor in explaining self-handicapping. It represents the belief of accomplishing an academic task (Britner & Pajares, 2006). Due to the fact that anticipated threat to self-competence increase the self-handicapping tendency, this belief may affect the self-handicapping process. A negative correlation was found between academic self-efficacy and self-handicapping (Martin & Brawley, 2002).

Within the light of aforementioned studies, the purpose of this study was to examine the role of self-esteem, self-compassion and academic self-efficacy in predicting self-handicapping.

A correlational research design was used in the current study. A total of 767 (51.1% female, 48.9% male) undergraduate students participated in the study. Self-Handicapping Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale, Self-Compassion Scale, Academic Self-Efficacy Scale and demographic information form were used for collecting data. Before starting the data collection, approval of the both Ethics Committee and faculty members' permissions were taken. Data collection instruments were administered during regular class hours and students filled out the instruments approximately in ten minutes.

Results

The hierarchical regression analysis was conducted to examine the predictor role of self-esteem, self-compassion and academic self-efficacy in predicting self-handicapping. In the first step, self-esteem accounted for 31% of the total variance. In the second step, self-compassion and academic self-efficacy accounted for 8% of the total variance. The partial variance of self-compassion and academic self-efficacy were 7% and 1% respectively. The model explained 39% of the total variance.

In the current study, self-esteem, self-compassion and academic self-efficacy were found as negative predictors of self-handicapping. The most powerful contributor in explaining self-handicapping was self-esteem and it was found that self-handicapping increases with the decline of self-esteem. This finding contradicted with Tice and Baumesiter's (1990) findings but it also confirms with some parallel studies (Feick & Rhodewalt, 1997; Warner & Moore, 2004). This finding can be explained by protection motive of self-esteem (Spencer et al., 1993) and coping with anxiety (Greenberg et al., 1992). The second finding of the study showed that as self-compassion increases, self-handicapping decreases. This finding was supported by previous studies (Akin & Akin, 2015; Petersen, 2014). The negative correlation between these two variables can be explained by approaching the failure situation and evaluation anxiety (Rhodewalt et al., 1991; Neff et al., 2005). Finally, academic self-efficacy was found as a negative predictor with small explanatory power in this study. As found in the previous studies, self-handicapping decreases with increasing academic self-efficacy (Arazzini-Steward & De George-Walker, 2014). People who have high academic self-efficacy believe that they can successfully complete academic tasks (Britner & Pajares, 2006), so they do not expect failure. Therefore, they are less in need of preparing a ready excuse for their possible failure before a performance.

To conclude, this study showed that students' self-handicapping can be reduced by increasing their self-esteem, self-compassion and academic self-efficacy. It is recommended to increase students' self-awareness by showing their strengths and weaknesses. In addition, students' tolerance to failure situation should also be increased by explaining that failure is a required experience for obtaining success.