

## Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Akademik Başarıyı Yordayan Değişkenler

### *Variables Predicting University Students' Academic Achievement Based on Self-esteem*

#### **Sevgi Özgüngör**

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, Türkiye  
sozgungor@hotmail.com*

#### **Asuman Duatepe Paksu**

*Pamukkale Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Türkiye  
asumanduatepe@gmail.com*

#### **ÖZ**

Üniversite öğrencilerinde akademik başarıyı belirleyen öğelerin sıklıkla çalışılmasına rağmen, akademik başarının tüm çalışmalarca desteklenen ortak belirleyicileri saptanamamıştır. Alanyazında yer alan bu farklılıkların olası bir kaynağı benlik saygısı düzeyi farklı öğrenciler için akademik başarının belirleyicilerinin de farklılaşması olabilir. Bu varsayımı test etmek amacıyla bu çalışmada alanyazında akademik başarıyla sıklıkla ilişkilendirilen öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, içsel ve dışsal motivasyon, sınav kaygısı, görev değeri, kendini sabotaj, devam edilen bölüm ve bölüme yönelik tutumların akademik başarıyı yordama gücü benlik saygısı düzeyi farklı öğrenciler için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ayrıca, çalışmanın varsayımına ek destek sağlaması açısından benlik saygısı farklı düzeydeki öğrencilerin görev değerini belirleyen değişkenler de ele alınmıştır. Bulgular, benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın altında puan alan öğrenciler için akademik başarının yordayıcılarının bölüm ve sınav kaygısı, ortalamanın üstünde puan alan öğrencilerin akademik başarılarının yordayıcılarının ise görev değeri, bölüme yönelik tutum ve bölüm değişkenleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, her ne kadar içsel motivasyon, öğrenmeye yönelik kontrol inancı, bölüm ve bölüme yönelik tutum değişkenleri her iki grup için de görev değerinin yordayıcıları olsa da, kendini sabotaj sadece benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın altında puan alan öğrenciler, akademik başarı ise sadece benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın üstünde puan alan öğrenciler için manidar bir yordayıcıdır.

**Anahtar kelimeler:** Akademik başarı, benlik saygısı, görev değeri, kendini sabotaj davranışı, üniversite öğrencileri

#### **ABSTRACT**

Although, the predictive values of high school achievement and SAT scores were supported by many studies, the predictive values of other variables that were theoretically linked to achievement such as goal orientation were not always supported across studies. One possible reason for this inconsistency could stem from the differences on self-esteem levels of the students. It is possible that the predictive power of the variables for achievement could change based on self-esteem levels in that students with high self-esteem could cope with the failure by lowering the value of the topic, while people with low self-esteem could be opt to use more self-handicapping to protect self-esteem. If so, the predictive power of task value for achievement would be higher for high esteem students while the predictive value of self-handicapping would be higher for low self-esteem students. To test this hypothesis, a total of 387 college students attending to Department of Education in a state University in Turkey were asked to respond a series of test materials.

#### **Geliş Tarihi/Received**

23 Ağustos/August 2016

#### **Kabul Tarihi/Accepted**

15 Haziran/June 2017

#### **Elektronik Yayın Tarihi/Online Published**

12 Eylül/September 2017

Based on previous studies, a series of predictive variables including task value, intrinsic and extrinsic motivation, test anxiety and control beliefs about learning were entered to regression. According to the results, for students who got above average score on self-esteem scale, the best predictor of academic achievement was task value, while the predictors of academic achievement of students who got below average on self-esteem scale were major and test anxiety. Also, while for both students who had above average and below average scores on self-esteem scale, students' task value is predicted by intrinsic motivation, control beliefs about learning, major and attitudes toward major, self-handicapping was predictive of only those scored below average and academic achievement was predictive only for those scored above average.

**Keywords:** Academic achievement, self-esteem, task value, self-handicapping, college students

## GİRİŞ

Okula yönelik doyum ve okul başarısı genel yaşam doyumunu (Dost, 2007; Kirkcaldy, Furnham ve Siefen, 2004), gelecekte beklenenler (Shapka, Domene ve Keating, 2006) ve kariyere yönelik beklenti ve kararlar (Cunningham, Corprew ve Becker, 2009) gibi pek çok önemli süreci etkilediğinden öğrencinin yaşamında önemli bir yer teşkil eder. Bu nedenle, öğrenci başarısı geçmişten günümüze eğitim araştırmalarında ilgi odağı olmaya devam etmiştir. Bu çalışmalar lise başarısı ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan standartlaştırılmış Scholastic Aptitude Test (SAT) gibi testlerden alınan puanların bazı sınırlı istisnalar dışında (ör. Bartlett, Peel ve Pendlebury, 1993) tutarlı bir şekilde akademik başarı düzeyini yordadıklarını (Coyle ve Pillow, 2008; Geiser ve Santelices, 2007; Kuncel, Credé ve Thomas, 2007; Rothstein, 2004) göstermektedir. Buna karşılık amaç yönelimleri, çalışma yaklaşımları ve erteleme davranışları gibi kuramsal olarak akademik başarıyla güçlü ilişkiler göstermesi gereken birtakım değişkenler bazı çalışmalarda akademik başarının önemli yordayıcıları iken (Buluş, 2011; Ocak ve Yamaç, 2011; Yalçın ve Açıkgöz, 2009; Zeegers, 2004) diğer bazı çalışmalarda akademik başarıyla ilişkileri zayıf (Dompnier, Darnon ve Butera, 2009) ya da ilişkisiz (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007; Seo, 2011) bulunmuştur. Bu tutarsızlıkların olası bir kaynağı öğrencilerin benlik saygısı düzeylerindeki farklılıklar olabilir.

Bireyin kendisini ne kadar yeterli ve değerli biri olarak algıladığına ilişkin genel değerlendirmelerini içeren benlik saygısı (Rosenberg, 1965) depresyon (Blatt ve Zuroff, 1992), sosyal kaygı (Erözkan, 2011), iyilik hâli (Moksnes ve Espnes, 2013; Stupnisky, Perry, Renaud ve Hladkyj, 2013), iyimserlik (Parmaksız ve Avşaroğlu, 2012), üniversiteye uyum (Bettencourt, Charlton, Eubanks, Kemahan ve Fuller, 1999), patolojik İnternet kullanımı (Reisoğlu, Gedik ve Gökteş, 2013), yalnızlık (Karahan vd., 2004) gibi öğrencilerin yaşam kalitesinin önemli bileşenleri olan pek çok değişkenle ilişkili olmasının yanında, akademik başarının da en önemli yordayıcılarından birisidir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003). Benlik saygısının akademik başarıya etkisi derin strateji kullanımı (Abouserie, 1995; Román, Cuestas ve Fenollar, 2008), öğrenme amaç yöneliminin benimsenmesi (Komarraju ve Dial, 2014), düşük sınav kaygısı (Hembree, 1988) ve kontrol inancı (Yaşar, 2008) gibi istedik akademik davranışları teşvik etmesi aracılığıyla. Benlik algısı, bireyin yaşamında bu düzeyde önemli bir rol oynadığından alanyazında, başarısızlık sonucunda tehdit edildiğinde benlik saygısının olumlu bir şekilde yeniden yapılandırılmasını sağlayacak bazı stratejilerin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu stratejiler arasında kendini tanımlarken olumlu ve istenilen kişilik özelliklerini daha çok kullanırken, olumsuz kişilik özelliklerini kendinden çok başkalarının kişilik özellikleri olarak görme (Brown, 1986), kriterler çok iyi tanımlanmış bile olsa başarı kriterini kendi sınırlılıkları çerçevesinde kabul edilmez kılma (Dunning ve Cohen, 1992), çelişki azaltıcı süreçleri daha fazla kullanma (Jordan, Spencer, Zanna, Hoshino-Browne ve Correll, 2003) ve başarısızlık yaşadığı konunun önem düzeyini azaltma (Tesser ve Campbell, 1980) gibi bir dizi psikolojik strateji yer almaktadır. Bu stratejileri kullanma eğiliminin, başarısızlığın benzer bir insanın karşısında ve toplum içinde ortaya çıktığında daha da belirgin hâle geldiği öne sürülmüştür (Tesser, 1988). Ancak, her birey bu stratejileri kullanarak incinen benlik saygısını yeniden inşa etmeyi başaramamaktadır. Kendine güveni yüksek, olumlu benlik saygısına sahip bireylerin bu tür bir başarısızlık durumunda benliği yeniden inşa edecek ve pozitif algıyı korumaya yönelik stratejiler kullanırken, olumsuz benlik algısına sahip bireylerin kendilerine yönelik olumsuz algıyı ortadan kaldıracak stratejilere sahip olmayıp, bu olumsuz benlik inancını daha da pekiştirdikleri öne sürülmüştür (Spencer, Joseph ve Steele, 1993). Örneğin, Brown, Collins ve Schmidt (1988), olumsuz benlik saygısına sahip bireylerin grup içinde

kazanılan bir başarı sonucunda başarıyı kendilerine atfetmenin hâlihazırdaki olumsuz benlik algısı çerçevesinde inandırıcı gelmemesinden dolayı, birlikte çalıştıkları grubu başarıya doğrudan katkıları olmadığı durumda daha pozitif değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında, olumlu benlik saygısına sahip bireylerin, grup başarısında doğrudan katkıları olduğu grubu daha olumlu değerlendirdiklerini ve bu etkinin bireyin benlik saygısı tehdit edildiğinde daha belirgin olduğunu belirtmişlerdir. Borton, Crimmins, Ashby ve Ruddiman, (2012) görüşünde benlik saygısı düzeyi yüksek, ancak kırılabilir bir benliğe sahip olan bireylerin, zekâ testinden düşük puan aldıklarına ilişkin bir geri bildirimle, testin geçersiz ve önemsiz olduğunu söyleyerek ve geçmiş başarılarını kendilerine hatırlatarak baş ettiklerini belirtmişlerdir.

Bireylerin olumlu benlik imajını koruyamadıkları durumlarda tekrarlayan başarısızlığın yarattığı çaresizlik ve kendine acıma duygularından korunmak amacıyla sık sık başvurdukları önemli bir akademik davranış kendini sabotaj davranışdır (Newman ve Wadas, 1997). Kendini sabotaj davranışı tamamlanması gereken bir görev öncesi bireyin görevin başarılı bir şekilde tamamlanmasına engel teşkil edecek erteleme, başka işlerle meşgul olma, içki tüketimi gibi nedenler ya da etkinlikler oluşturarak başarısızlık sonucuna sebep oluşturma davranışlarıdır (Berglas ve Jones, 1978). Kendini sabotaj sıklıkla düşük akademik performans (Gadbois ve Sturgeon, 2010; Urdan ve Midgley, 2001), motivasyon kaybı ve madde kullanımı (Zuckerman ve Tsai, 2005), kaygı ve depresyon (Rothbaum, Morling ve Rusk, 2009) gibi olumsuz pek çok davranışla ilişkilendirilmektedir.

Akademik başarıyı belirleyen değişkenlere ilişkin alanyazında yer alan farklılıkların kaynağına bakıldığında, yukarıda sunulan benlik saygısını koruma amacıyla kendini kandırmaya yönelik stratejilere ilişkin çalışmaların ışığında, akademik başarıyı belirleyen değişkenlere ilişkin alanyazındaki araştırma bulgularının tutarsızlığın benlik saygısındaki farklılıklardan kaynaklandığı varsayımı oluşturulabilir. Şöyle ki, olumlu benlik saygısına sahip bireyler akademik ortamda başarısızlıkla karşılaştıklarında Tesser ve Campbell'in (1980) çalışmasında ortaya konulduğu gibi benlik saygısını korumak amacıyla görevin önemini azaltırken, olumsuz benlik algısına sahip bireyler göreve ilişkin değerlendirmelerini değiştirmek yerine erteleme gibi kendini sabotaj davranışlarına daha çok başvuruyor olabilirler. Bu çalışmanın temel amacı bu varsayımı test etmek için üniversite öğrencilerinde akademik başarıyı belirleyen değişkenlerin benlik saygısı düzeyine göre değişip değişmediğinin incelenmesidir. Çalışmada olumlu benlik saygısına sahip öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha çok akademik görevlere verilen değer ve içsel motivasyon tarafından yordanırken, düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin akademik başarılarının ise daha çok kendini sabotaj davranışı ve bu davranışla sıklıkla yüksek korelasyon gösteren sınav kaygısı ve dışsal motivasyon gibi değişkenlerle ilişkili olacağı beklenmektedir. Bu çalışmada akademik başarının belirleyicileri olarak sınav kaygısı, kendini sabotaj davranışı, içsel ve dışsal motivasyon ve alanyazında akademik başarıyı yordamakta sıklıkla yararlı görülen kontrol odağı inancı (Albert ve Dahling, 2016; Gifford, Briceno-Perriott ve Mianzo, 2006; Weiner, 1985) ele alınmıştır. Son olarak ülkemizde pek çok öğrencinin özellikle eğitim fakültesini mesleklerine duydukları ilgi kadar ve bazen ilgiden çok, iş bulamama kaygısıyla seçtiklerine (Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz, 2010; Orhan ve Ok, 2014) ve bu tercihin akademik davranışlar ve motivasyonla ilişkili olduğuna (Aktürk, 2012) dair bulguların ışığında öğrencinin devam ettiği bölüme ilişkin tutumları da analizlere dâhil edilmiştir.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Ege Bölgesindeki devlet üniversitelerinden birisinde Eğitim Fakültesi'nin farklı lisans programlarına [Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği] devam etmekte olan 277 kız ve 107 erkek öğrenci olmak üzere toplam 387 öğrenci (3 öğrenci cinsiyetlerini belirtmemiştir) oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla, ders saatlerinin son 30 dakikasında öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilip katılımları rica edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı (% 99.8) çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Örneklemin yaş aralığı 18 ile 36 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 20.27'dir. Örneklemin büyük bir çoğunluğu (% 78) birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

**Kendini Sabotaj (Engelleme) Davranışları Ölçeği:** Öğrencilerin kendini sabotaj davranışlarını ölçmek amacıyla Midgley, Arunkumar ve Urdan (1996) tarafından geliştirilen ve daha sonraki çalışmalarda (Urdan, Midgley ve Anderman, 1998; Martin, Marsh ve Debus, 2003; Midgley ve Urdan, 2001) yaygın bir şekilde kullanılan 6 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmada, ülkemizde de daha önce kullanılan bu ölçeğin (Özgüngör, 2008) 6 maddesi ile yapılan faktör analizi sonucu elde edilen tek boyut (özdeğerleri .512, .754, .821, .813, .728, .607) toplam varyansın % 51'ini açıklamıştır. Bu çalışmanın örneklemini için Cronbach Alpha katsayısı

.81 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınacak puanlar 0 ila 42 arasında değişmekte olup yüksek puanlar yüksek düzeyde kendini sabotaj davranışlarını ifade etmektedir.

**Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ):** Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen bu ölçek 12 alt kategoride toplam 63 sorudan oluşmaktadır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin ilk 10 maddesi Benlik Saygısı boyutunu ölçmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Benlik Saygısı alt boyutuna ait 10 maddesi kullanılmıştır. Rosenberg (1965) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, RBSÖ'nün Benlik Saygısı alt boyutu için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .75 ve geçerlik katsayısı .71 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada benlik saygısı alt boyutuna ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87'dir.

**Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ):** Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılan bu ölçek Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri olmak üzere iki ana alt ölçekten oluşmaktadır. Güdülenme ölçeği ise öğrencinin içsel ve dışsal motivasyon düzeyini ölçmeye yönelik içsel ve dışsal hedef alt ölçeklerinin yanı sıra görev değeri, öğrencinin çabasının olumlu etkileri olacağına dair inancına ilişkin iç kontrolü içeren öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik ve sınav kaygısı olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada ise içsel ve dışsal hedef, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve sınav kaygısına ilişkin maddelerin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .70, .64, .90, .66 ve .88 olarak bulunmuştur.

**Bölüme Yönelik Tutum Ölçeği:** Çalışmada PDR Anabilim Dalı öğrencileri dahil olmak üzere farklı alanlardan öğrenciler yer aldığından, halihazırdaki Öğretmenlik Mesleğine Yönelik ya da Fen Bilgisi Öğretmenliği'ne Yönelik Tutum ölçeği gibi belli bir bölüme yönelik tutumu ölçme amaçlı ölçekler yerine, var olan ölçekler dahilinde genel olarak okuduğu bölüme ilişkin tutumları ölçen 7 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri ve yapılan faktör analizine ilişkin değerler Tablo 1'de yer almaktadır. Tek alt boyuttan oluşan ve maddelerin toplam varyansın % 64'ünü açıkladığı ölçeğin bu çalışmanın örnekleme için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Bölüme Yönelik Tutumlar Ölçeğinin Maddelerine Yönelik Faktör Analizi

	Özdeğerler
1. Bölümümü isteyerek seçtim.	.806
2. Bölümümün prestiji olduğuna inanıyorum.	.788
3. Bölümüm beni kişisel olarak tatmin etmektedir.	.864
4. Bölümümün bana gelecekte iş güvencesi sağlayacağına inanıyorum.	.609
5. Mümkün olsa da başka bir bölüm seçmezdim.	.800
6. Bir daha seçme şansım olsa yine bu bölümü seçerdim.	.878
7. Bölümümü rahatça başkalarına tavsiye edebilirim.	.813

Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet ve akademik ortalamalarını tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı puanları öğrencilerden akademik transkriptlerinde yer alan akademik başarı puanlarını belirtmeleri istenerek elde edilmiştir. Akademik ortalamasını hatırlamayan ya da tam olarak bilmeyen öğrencilerden akademik ortalamalarını öğrenmek amacıyla okul numaralarını belirtmeleri istenmiş ve öğrencilerin akademik ortalamaları Öğrenci İşlerinden temin edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Öğrencilerin benlik saygısı düzeyini belirlemek amacıyla katılımcılar tipik olarak Rosenberg Benlik Saygısı ölçeğinden alınan puanlara göre 0-1 puan alanlar yüksek düzeyde benlik saygısı, 2-4 puan alanlar orta düzeyde benlik saygısı ve 5-6 puan alanlar düşük düzeyde benlik saygısına sahip olarak değerlendirilir. Bu çalışmada yapılan ilk analizler katılımcıların büyük bir kısmının orta ve yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olduklarını göstermektedir [n(düşük)=23, n(orta)= 128 ve n(yüksek)=236]. Bu durumda düşük düzeyde benlik saygısına sahip katılımcı sayısı araştırma hipotezlerini test etmek için yeterli olmadığından yüksek ve düşük benlik saygısına sahip katılımcıları belirlemek amacıyla aritmetik ortalamanın üstü ve altı puanları alan katılımcılardan oluşan iki grup oluşturulmuştur. Bu amaçla katılımcıların tüm sorulardan aldıkları puanlar (olumsuz maddeler ters kodlandıktan sonra) toplanmış ve analizlerde bu toplam puan üzerinden örnekleme ait aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Daha sonra, katılımcıların benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puanlara göre aritmetik ortalamanın üstünde ve altında kalan öğrencilerden 2 ayrı grup oluşturulmuştur. Regresyon analizi SPSS split file seçeneği

kullanılarak 2 grup için aynı anda gerçekleştirilmiştir. Okuyucu için kolaylık sağlaması açısından çalışmanın geri kalan kısmında benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın altında puan alan katılımcılar düşük benlik saygısına sahip, benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın üstünde puan alan katılımcılar yüksek benlik saygısına sahip olarak tanımlanmışlardır. Veriler çoklu doğrusal regresyon analizi aracılığıyla analiz edilmiştir.

## BULGULAR

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinde akademik başarı düzeyini belirleyen değişkenlerin benlik saygısı düzeyine göre değişip değişmediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla bulgular kısmında akademik başarı puanını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla regresyon analizine, geçmiş çalışmaların doğrultusunda görev değeri, içsel hedef düzenleme ve dışsal hedef düzenleme, kendini sabotaj davranışı, sınav kaygısı, kontrol inancı ve bölüme yönelik tutum değişkenleri dahil edilmiştir. Ayrıca, yapılan temel analizlerde bölümler arasında akademik başarı puanları açısından farklılıklar olduğu görüldüğünden tüm regresyon analizlerinde bölüm değişkeni de kontrol edilmek üzere analize dahil edilmiştir. Tablo 2’de araştırmanın değişkenlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 3’te ise değişkenler arasındaki ilişkiler sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Araştırmanın Değişkenlerine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, En Düşük ve En Yüksek Değerler

Grup	Değişkenler	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	SS
Tüm Katılımcılar	Akademik Başarı	379	1,66	3,72	2,83	,406
	Kendini Sabotaj	387	1,00	5,00	2,76	,808
	Sınav Kaygısı	387	1,00	5,00	3,28	,778
	İçsel Hedef D.	387	2,00	5,00	3,92	,612
	Dışsal Hedef D.	387	1,25	5,00	3,45	,718
	Görev Değeri	387	1,89	5,00	4,16	,628
	Kontrol İnancı	387	2,00	5,00	4,03	,548
	Benlik Saygısı	387	2,40	7,00	5,22	,927
	Bölüme Yönelik Tutum	387	1,14	5,00	3,80	,866
Düşük Benlik Saygısı	Akademik Başarı	199	1,81	3,62	2,80	,405
	Kendini Sabotaj	204	1,33	4,50	2,90	,710
	Sınav Kaygısı	204	1,00	5,00	3,44	,802
	İçsel Hedef D.	204	2,25	5,00	3,82	,638
	Dışsal Hedef D.	204	1,25	5,00	3,51	,720
	Görev Değeri	204	2,33	5,00	4,08	,627
	Kontrol İnancı	204	2,00	5,00	3,95	,560
	Benlik Saygısı	204	2,40	5,25	4,50	,548
	Bölüme Yönelik Tutum	204	1,14	5,00	3,65	,819
Yüksek Benlik Saygısı	Akademik Başarı	180	1,66	3,72	2,87	,406
	Kendini Sabotaj	183	1,00	5,00	2,61	,882
	Sınav Kaygısı	183	1,25	5,00	3,10	,712
	İçsel Hedef D.	183	2,00	5,00	4,02	,566
	Dışsal Hedef D.	183	1,50	5,00	3,39	,713
	Görev Değeri	183	1,89	5,00	4,26	,617
	Kontrol İnancı	183	2,75	5,00	4,12	,522
	Benlik Saygısı	183	5,30	7,00	6,03	,501
	Bölüme Yönelik Tutum	183	1,29	5,00	3,97	,889



**Tablo 3.** Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Değişkenler Arası Korelasyonlar

Benlik Saygısı	Değişkenler	Sabotaj Davranışı	Sınav Kaygısı	İçsel Hedef Düzenleme	Dışsal Hedef Düzenleme	Görev Değeri	Kontrol İnancı	Bölüme Yönelik Tutum
Düşük Benlik Saygısı	Akademik Başarı	-.023	.090	.029	-.054	.062	-.062	.175*
	Kendini Sabotaj	1	.130	.037	.277**	-.153*	-.075	-.029
	Sınav Kaygısı		1	.047	.578**	.190**	.158*	.107
	İçsel Hedef Düzenleme			1	.094	.623**	.488**	.151*
	Dışsal Hedef Düzenleme				1	.134	.161*	.081
	Görev Değeri					1	.588**	.317**
	Kontrol İnancı						1	.217**
	Yüksek Benlik Saygısı	Akademik Başarı	-.219**	-.037	.162*	.092	.264**	-.037
Kendini Sabotaj		1	.174*	-.147*	.111	-.185*	.016	-.295**
Sınav Kaygısı			1	.059	.462**	.128	.110	.006
İçsel Hedef Düzenleme				1	.130	.605**	.389**	.238**
Dışsal Hedef Düzenleme					1	.160*	.190**	.012
Görev Değeri						1	.431**	.380**
Kontrol İnancı							1	.055

\*p&lt; .05 \*\*p&lt; .01

Tablo 3'te görüldüğü gibi, düşük benlik saygısı puanlarına sahip öğrenciler için akademik başarıyla tek anlamlı korelasyon bölüme yönelik tutum değişkeniyedir. Yüksek benlik saygısı puanlarına sahip öğrenciler için ise akademik başarıyla kendini sabotaj davranışı arasında ters yönde, içsel hedef düzenleme, görev değeri ve bölüme yönelik tutumlarla ise olumlu yönde ilişki görülmektedir.

Analizin ikinci bölümünde benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın altında ve üstünde puan alan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla uygulanan regresyon analizleri sonuçları Tablo 4 ve 5'te sunulmuştur. Tablo 4'te de görüldüğü gibi benlik saygısı değerleri ortalamanın altında olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin en iyi yordayıcısı sınav kaygısı ve bölüm değişkenleridir. Bu iki değişken düşük benlik saygısı puanlarına sahip öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin % 13'ünü açıklamaktadır.

**Tablo 4.** Benlik Saygısı Puanı Düşük Öğrenciler İçin Akademik Başarı Düzeyini Yordayan Değişkenlere Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SEB	Beta	T	Sig.
Sabotaj Davranışı	-.011	.042	-.020	-.270	.787
Sınav Kaygısı	.083	.042	.167	1.973	.050
İçsel Hedef Düzenleme	.006	.058	.010	.106	.916
Dışsal Hedef Düzenleme	-.084	.049	-.151	-1.738	.084
Görev Değeri	.096	.069	.150	1.403	.162
Kontrol İnancı	-.080	.063	-.109	-1.257	.210
Bölüme Yönelik Tutum	.061	.036	.122	1.662	.098
Bölüm	-.173	.047	-.272	-3.677	.000

(R=.363, R<sup>2</sup>=.132, F=3.597, p<.001)

Benlik saygısı ölçeğinden yüksek puan alan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine göre başarının yordayıcılarının varyansın % 22'ini açıklayan görev değeri, bölüme yönelik tutum ve bölüm değişkenleri olduğu görülmektedir (Tablo 5).

**Tablo 5.** Benlik Saygısı Puanı Yüksek Olan Öğrenciler İçin Akademik Başarı Düzeyini Yordayan Değişkenlere Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	<b>B</b>	<b>SEB</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig.</b>
Kendini Sabotaj	-.046	.034	-.099	-1.346	.180
Sınav Kaygısı	-.024	.045	-.042	-.537	.592
İçsel Hedef Düzenleme	.006	.064	.008	.097	.923
Dışsal Hedef Düzenleme	.067	.044	.119	1.513	.132
Görev Değeri	.188	.063	.280	2.976	.003
Kontrol İnancı	-.106	.062	-.137	-1.724	.086
Bölüme Yönelik Tutum	.075	.035	.164	2.136	.034
Bölüm	-.176	.048	-.261	-3.645	.000

(R=.464, R<sup>2</sup>=.216, F=5,876, p<.000)

Analiz sonuçları çalışmanın varsayımlarını kısmen desteklemektedir ancak bu ilişkilerin sınırlı ve beklenilenden düşük olduğu görülmektedir. Çalışmanın değişkenleri akademik başarının benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın altında puan alan öğrenciler için varyansın sadece % 13'ünü açıklarken, benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın üzerinde puan alan öğrenciler için bu oran biraz daha yüksektir. Alanyazında özellikle son yıllarda akademik başarının öğrencilerin akademik davranışlarıyla ilişkisiz olduğunu ya da düşük ilişki gösterdiğini belirten çalışmalar yer almaya başlamıştır (bk. Richardson, Abraham ve Bond, 2012). Bunun önemli bir nedeni gittikçe daha çok yüksek nota önem verilen ve bu yüzden öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla yükseltilmiş not verme alışkanlığı ya da artan öğrenci sayısı ile birlikte kısmen de olsa şans başarısı olasılığını artıran çoktan seçmeli sınav türü kullanımındaki artış olabilir. Bu yüzden, çalışmanın ikinci kısmında öğrencinin akademik davranışlarıyla yakından ilişkili olan ve çalışmanın sayıltılarını dolaylı şekilde destek vermesi amacıyla görev değerini yordayan değişkenlere ilişkin analizlere de yer verilmiştir. Çalışmanın birinci varsayımı, benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin başarısızlık durumuyla görev değerinin kendilerince önemini düşürerek başa çıkacakları şeklindedir. Bu durumda akademik başarının görev değerinin yordayıcıları arasında sadece benlik saygısı yüksek öğrenciler için yer alması beklenir. Benlik saygısı düşük öğrenciler için ise başarısızlık durumunda benlik algısını korumak amacıyla göreve verilen değeri düşürme davranışı beklenmediğinden, göreve verilen değer akademik başarıdan ziyade istenmedik akademik davranışların olumsuz etkilerine karşı koruyucu etkisinden dolayı sabotaj davranışlarıyla ilişkili olması gerekir. Bu beklenti doğrultusunda benlik saygısı düzeylerine göre görev değerini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizlerinden ortalamadan düşük benlik saygısı puanlarına sahip öğrencilere ilişkin sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır. Bu analizin sonuçları görev değerinin yordayıcılarının içsel hedef düzenleme, sınav kaygısı, kontrol inancı ve bölüme yönelik tutum değişkenlerinin yanında görev değerini ters yönde açıklayan kendini sabotaj davranışı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değişkenler görev değerine ilişkin varyansın % 60'ını açıklamaktadır.

**Tablo 6.** Benlik Saygısı Puanı Düşük Olan Öğrenciler İçin Görev Değerini Yordayan Değişkenlere Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	<b>B</b>	<b>SEB</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig.</b>
Kendini Sabotaj	-.117	.043	-.132	-2.704	.007
Sınav Kaygısı	.089	.045	.114	1.989	.048
İçsel Hedef Düzenleme	.444	.052	.451	8.575	.000
Dışsal Hedef Düzenleme	-.011	.052	-.013	-.222	.825
Kontrol İnancı	.297	.063	.260	4.684	.000
Bölüm	.198	.049	.200	4.021	.000
Akademik Başarı	.107	.076	.069	1.403	.162
Bölüme Yönelik Tutum	.152	.037	.197	4.109	.000

(R =.776, R<sup>2</sup> = .603, F= 36.021, p<.000)

Benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın üstünde puan alan öğrencilerin görev değerinin yordayıcıları ise düşük puan alan öğrencilerde olduğu gibi içsel hedef düzenleme, öğrenmeye yönelik kontrol inancı, bölüme yönelik tutum ve bölümdür. Ayrıca, düşük benlik saygısına sahip öğrenciler için manidar olan kendini sabotaj davranışı yerine akademik başarı düzeyi yordayıcı olarak yer almaktadır. Bu değişkenler toplam varyansın % 51'ini açıklamaktadır (Tablo 7).

**Tablo 7.** Benlik Saygısı Puanı Yüksek Olan Öğrenciler İçin Görev Değerini Yordayan Değişkenlere Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	<b>B</b>	<b>SEB</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig.</b>
Kendini Sabotaj	-.047	.040	-.068	-1.169	.244
Sınav Kaygısı	.032	.053	.038	.606	.546
İçsel Hedef Düzenleme	.396	.069	.357	5.762	.000
Dışsal Hedef Düzenleme	.024	.052	.029	.464	.644
Kontrol İnancı	.290	.070	.251	4.150	.000
Bölüm	.161	.058	.161	2.784	.006
Akademik Başarı	.261	.088	.176	2.976	.003
Bölüme Yönelik Tutum	.142	.040	.210	3.528	.001

(R=.713, R<sup>2</sup>=.508, F=22.094, p<.000)

## TARTIŞMA

Ülkemizde bir üniversiteye girebilmek pek çok aile için o kadar önemlidir ki çoğu zaman aile, giriş sınavında başarılı olabilmesi için bir anlamda çocuklarının çocukluklarını ve gençliğini riske atarlar. Anne babalar için en değerli şey olan çocuklarının geleceğinin tehlikeye atıldığı üniversiteye kabul durumu, hedefe ulaşmanın verdiği haz yerine başarısızlık ve hayal kırıklığıyla sonuçlanabilir. Bu yüzden, hem öğrencinin yaşamının yatırım olarak sunulduğu, hem de geleceğinin önemli bir belirleyicisi olan üniversitede akademik başarıyı belirleyen etkenlerin çalışılması her ne kadar zengin bir alanyazın oluşturmuş olsa da kuramsal olarak başarıyı belirlediği varsayılan faktörler ampirik çalışmalarda tutarlı bir şekilde başarıyla ilişkili bulunmamaktadır. Bu bulgular, öğrenci başarısını incelerken tüm öğrencilerin aynı özelliklere sahip homojen bir grup olarak ele alınmasından ziyade, farklı özelliklere sahip alt grupların başarılarını belirleyen faktörlerin ayrı olarak incelenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu varsayım doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışma, en azından benlik saygısı düzeyi farklı öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirleyen faktörlerin değiştiğini ortaya çıkarmaktadır; benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın altında puan alan öğrenciler için akademik başarının en önemli belirleyicileri sınav kaygısı ve bölüme yönelik tutumlar iken, benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın üstünde puan alan öğrencilerin başarılarının en önemli yordayıcılarının ise bölüme yönelik tutumun yanında göreve verilen değer olduğu görülmektedir. Bu bulgular alanyazınla uyum içindedir. Alanda düşük benlik saygısına sahip bireylerde sınav kaygısı, kendini sabotaj davranışları ve dışsal motivasyon gibi başarıyı olumsuz etkileyen davranışların daha yaygın olduğuna dair pek çok çalışma bulunmaktadır (Harris ve Snyder, 1986; Wachelka ve Katz, 1999). Benzer şekilde, olumlu benlik saygısına sahip bireylerde içsel motivasyon, göreve yönelik değer, kontrol inancı daha yüksek bulunmaktadır (Abouserie, 1994; Chubb, Fertman ve Ross, 1997).

Sonuçlar çalışma varsayımını büyük oranda doğrular nitelikte olsa da, bazı beklenmedik bulgular da elde edilmiştir. Her ne kadar benlik saygısı ölçeğinden ortalamanın üstünde puan alan bireylerin akademik başarı düzeylerini en iyi yordayan değişkenler arasında göreve verilen değer beklenildiği gibi yer alsada, düşük puanlara sahip öğrencilerin akademik başarı düzeyini belirleyen değişkenler arasında beklenildiği gibi kendini sabotaj davranışları yer almamıştır. Benlik saygısı düzeyi düşük öğrencilerin akademik başarı düzeyini en iyi yordayan değişken bölüm değişkenidir. PDR öğrencilerinin akademik başarı puanı İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenliğinden, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinin akademik başarı puanları da Fen Bilgisi Öğretmenliğinin akademik başarı puanlarından daha yüksektir. Bu çalışma ilişkisel bir modele dayandığı için kesin bir yargıda bulunmak mümkün olmasa da, PDR öğrencilerinin edindikleri bilgi ve becerilerin başarısızlık durumunda daha uyum sağlayıcı davranışları benimsemelerini sağlamış olabileceği yorumu yapılabilir. Nitekim bu örneklem için yapılan betimleyici analizler kendini sabotaj davranışlarının en az PDR öğrencilerinde



görüldüğünü ortaya koymaktadır (PDR öğrencilerinde  $X=2.56$ , İlköğretim Matematik Öğretmenliği için  $X=2.96$  ve Fen Bilgisi Öğretmenliği için  $X= 3.2$ ,  $F=19.475$ ,  $p.000$ ). Ancak, bu farklılığın öğrencilerin giriş puanlarındaki farklılıklar gibi başka olası nedenlerle de açıklanabilmesi mümkündür. Bu yüzden çeşitli bölümleri içeren ve bu farklılıkların nedenlerini araştırmaya yönelik olarak yapılandırılmış yeni çalışmalar yararlı olacaktır.

Araştırmanın ek analizleri araştırmanın varsayımlarını destekler nitelikte olduğu gibi, görev değerini içsel motivasyon ve kontrol inancı (Husman, Derryberry, Crowson ve Lomax, 2004) ile olumlu yönde, sabotaj ve sınav kaygısı (Lee, Bong ve Kim, 2014) ile olumsuz yönde ilişkilendiren çalışmalarla da uyum içindedir. Ayrıca, bu çalışma göreve verilen değer düzeyinin benlik saygısı ortalamasının altında olan öğrenciler için kendini sabotaj ve sınav kaygısı gibi benliği korumaya yönelik akademik davranışlarla ilişkilirken, benlik saygısı ortalamasının üstünde olan öğrenciler için daha çok içsel motivasyon ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu gösteren bulgularıyla alana katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada her ne kadar sabotaj davranışlarını akademik başarıyı yordama gücü benlik saygısı düzeyine göre değişirse de, öğrencilerin göreve verdiği değer düzeyini yordayan değişkenler incelendiğinde sabotaj davranışının sadece benlik saygısı puanları düşük öğrenciler için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgular yine, benlik saygısı yüksek öğrencilerin başarısızlık durumunda konunun değerini azaltmalarına karşılık benlik saygısı düşük öğrenciler için konuya verilen değer akademik başarıyla ilişkili olmayıp, bu öğrencilerde yaygın olarak görülen sabotaj davranışlarına karşı da engelleyici bir değişken olarak işlev gördüğü şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgular, Cheng ve Law'ın (2015) benlik saygısının sabotaj davranışlarıyla ilgili kişilik özellikleri arasında aracı değişken olarak işlev gördüğünü ortaya koyan çalışmasını da destekler niteliktedir.

Son olarak, bu çalışmanın bulguları akademik başarının alanyazında sıkça ilişkilendirilen görev değeri, sınav kaygısı gibi değişkenlerle ilişkili olsa da, bu ilişkinin çok güçlü olmadığı ve bölüme yönelik tutumların bu değişkenlerden daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma ilişkisel nitelikte olduğu için bölüme yönelik tutumların akademik başarıyı mı belirlediği, yoksa akademik başarısı düşük öğrencilerin mi bölüme yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini belirlemek mümkün değildir ve bu konuda yeni çalışmalara ilişkin açık ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları akademik başarıyı belirlemede öğrencilerin homojen bir grup olarak ele alınmasının yanıltıcı olabileceğini ve farklı özelliklerin dikkate alınarak başarının bir bağlam içinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyarak gelecek çalışmalara yeni bir ışık tutmaktadır. Çalışmanın ilişkisel modele dayalı olması bulguların genellenebilirliğinde güçlük oluşturduğundan, gelecekte özellikle deneysel yöntemler kullanılarak hem eldeki bulgularının tekrar edildiği, hem de olası ilişkileri yaratan mekanizmaların incelendiği çalışmalar yararlı olacaktır. Gelecekteki çalışmalarda bölüme isteyerek değil de zorunlu hissederek gelip başarılı olanlarla başarısız olanların kaynaklarının karşılaştırıldığı ya da benlik saygısı düşük olmasına rağmen başarılı olan öğrenciler ile başarısız olan öğrencileri ayıran faktörlerin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology, 14*(3), 323-330.
- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education, 20*(1), 19-26.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who are future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development, 30*, 91-101.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 283-297.
- Albert, M. A. ve Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences, 97*, 245-248.
- Bartlett, S., Peel, M. J. ve Pendlebury, M. (1993). From fresher to finalist: A three year analysis of student performance on an accounting degree programme. *Accounting Education, 2*(2), 111-122.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. ve Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1-44.
- 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.
- Bettencourt, B. A., Charlton, K., Eubanks, J., Kemahan, C. ve Fuller, B. (1999). Development of collective self-esteem among students: Predicting adjustment to college. *Basic and Applied Social Psychology, 27*, 213-222.
- Blatt, S. J. ve Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition: Two prototypes for depression. *Clinical Psychology Review, 12*(5), 527-562.
- Borton, J. L. S., Crimmins, A. E., Ashby, R. S. ve Ruddiman, J. F. (2012). How do individuals with fragile self-esteem cope with intrusive thoughts following ego threat?. *Self and Identity, 11*, 16-35.
- Brown, J. D. (1986). Evaluations of self and others: Self-enhancement biases in social judgments. *Social Cognition, 4*, 353-376.
- Brown, J. D., Collins, R. L. ve Schmidt, G. W. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 445-453.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 529-546.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 207-239.
- Cheng, S. K. ve Law, M. Y. (2015). Mediating effect of self-esteem in the predictive relationship of personality and academic self-handicapping. *American Journal of Applied Psychology, Special Issue: Psychology of University Students, 4*(3-1), 51-57.
- 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), 112-129.
- Coyle, T. R. ve Pillow, D. R. (2008). SAT and ACT predict college GPA after removing g. *Intelligence, 36*(6), 719-729.
- Cunningham, M., Corprew, C. S. ve Becker, J. E. (2009). Associations of future expectations, negative friends, and academic achievement in high-achieving African American adolescents. *Urban Education, 44*(3), 280-296. doi:10.1177/0042085908318715
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* (Uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Dompnier, B., Darnon, C. ve Butera, F. (2009). Faking the desire to learn: A clarification of the link between mastery goals and academic achievement. *Psychol Science, 20*(8), 939-43.

- Dost, T. M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Dunning, D. ve Cohen, G. L. (1992). Egocentric definitions of traits and abilities in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 341-355.
- Erözkan, A. (2011). Investigation of social anxiety with regards to anxiety sensitivity, self-esteem, and interpersonal sensitivity. *İlköğretim-Online*, 10(1), 338-347.
- Gadbois, S. A. ve Sturgeon, R. D. (2010). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 207-222.
- Geiser, S. ve Santelices, M. V. (2007). *Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: High-school record vs standardized tests as indicators of four-year college outcomes*. Berkeley, CA: Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley.
- Gifford, D. D., Briceno-Perriott, J. ve Mianzo, F. (2006). Locus of control: Academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of College Admission*, 191, 18-25.
- 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.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. ve Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76.
- Jordan, C. H., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Hoshino-Browne, E. ve Correll, J. (2003). Secure and defensive high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 969-978.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Şar, A. H., Ersanlı, E., Kaya, S. N. ve Kumcağız, H. (2004). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-39.
- Kirkcaldy, B., Furnham, A. ve Siefen, G. (2004). The Relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107-119.
- Komaraju, M. ve Dial, C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, 32, 1-8.
- Kuncel, N. R., Credé, M. ve Thomas, L. L. (2007). A meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Management Admission Test (GMAT) and Undergraduate Grade Point Average (UGPA) for graduate student academic performance. *Academy of Management Learning and Education*, 6(1), 51-68.
- Lee, J., Bong, M. ve Kim, S. I. (2014). Interaction between task values and self-efficacy on maladaptive achievement strategy use. *Educational Psychology*, 34(5), 538-560.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. ve Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36.
- Midgley, C. ve Urđan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C., Arunkumar, R. ve Urđan, 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, 423-434.
- Moksnes, U. K. ve Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents-gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928.
- Newman, L. S. ve Wadas, R. F. (1997). When the stakes are higher: Self-esteem instability and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 217-232.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.
- Orhan, E. E. ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.

- Özgüngör, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve öğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışlarıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 68-79.
- Parmaksız, İ. ve Avşaroğlu, S. (2012). Examining the teacher candidates' levels of optimism and styles of coping with stress according to their self-esteem levels. *İlköğretim-Online*, 11(2), 543-555.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. ERIC veritabanından erişildi (ED338122).
- Reisoğlu, İ., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemleri internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 150-165.
- Richardson, M., Abraham, C. ve Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Román, S., Cuestas, P. J. ve Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127-138.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rothbaum, F., Morling, B. ve Rusk, N. (2009). How goals and beliefs lead people into and out of depression. *Review of General Psychology*, 13(4), 302-314.
- Rothstein, J. (2004). College performance predictions and the SAT. *Journal of Econometrics*, 121, 297-317.
- Schraw, G., Wadkins, T. ve Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 39(2), 209-217.
- Shapka, J. D., Domene, J. F. ve Keating, D. P. (2006). Trajectories of career aspirations through adolescence and young adulthood: Early math achievement as a critical filter. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 347-358.
- Spencer, J. S., Joseph, R. A. ve Steele, C. M. (1993). Low self esteem the uphill struggle for self-integrity. R. F. Baumeister (Ed.), *Self esteem: The puzzle of low self regard* içinde (s. 88-89). New York: Plenum Press.
- Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Renaud, R. D. ve Hladkyj, S. (2013). Looking beyond grades: Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' well-being. *Learning and Individual Differences*, 23, 151-157.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* içinde (Cilt 21, s. 181-227). New York: Academic Press.
- Tesser, A. ve Campbell, J. (1980). Self-definition: The impact of the relative performance and similarity of others. *Social Psychology Quarterly*, 43, 341-346.
- Urdu, T. ve Midgley, C. (2001). Academic self handicapping: What we know what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Urdu, T., Midgley, C. ve Anderman, E. A. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Wachelka, D. ve Katz, R. C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30(3), 191-198.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Yalçın, S. ve Açıkgöz, İ. (2009). Öğrenci çalışma becerilerinin başarı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 156-164.
- Yaşar, V. (2008). Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 178, 121-138.
- Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development*, 23(1), 35-56.
- Zuckerman, M. ve Tsai, F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.

## EXTENDED SUMMARY

### *Variables Predicting University Students Academic Achievement Based on Self Esteem*

#### INTRODUCTION

The topic of school satisfaction and achievement has been linked to a variety of important variables such as life satisfaction (Dost, 2007; Kirkcaldy, Furnham, & Siefen, 2004), future expectations (Shapka, Domene, & Keating, 2006) and career decisions and expectations (Cunningham, Corprew, & Becker, 2009). Hence, student achievement has been center of attention of educational research. Existing research established that with a few exceptions (e.g. Bartlett, Peel, & Pendlebury, 1993), both high school grade and SAT scores predict college academic achievement (Coyle & Pillow, 2008; Geiser & Santelices, 2007; Kuncel, Credé, & Thomas, 2007; Rothstein, 2004). However, other variables which were theoretically linked to academic achievement such as goal orientations, study approaches and self-handicapping have been linked to academic achievement by some studies (Buluş, 2011; Yalçın & Açıkgöz, 2009; Zeegers, 2004) while others reported weak (Dompnier, Darnon, & Butera, 2009) or no relationship (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007; Seo, 2011). One possible source of these inconsistencies could be differences of self-esteem levels of students.

Self-esteem beliefs (Rosenberg, 1965), has been related to many variables defining life quality such as depression (Blatt & Zuroff, 1992), social anxiety (Erözkan, 2011) wellness (Moksnes & Espnes, 2013; Stupnisky, Perry, Renaud, & Hladkyj, 2013), optimism (Parmaksız & Avşaroğlu, 2012), adjustment to college (Bettencourt, Charlton, Eubanks, Kemahan, & Fuller, 1999), loneliness (Karahan et al., 2004) as well as academic achievement (for a review Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003).

An important mechanism whereby self-esteem exerts its effect on achievement is through endorsement of adaptive academic behaviors such as deep strategy use (Abouserie, 1995; Román, Cuestas, & Fenollar, 2008), goal orientation (Komarraju & Dial, 2014), low test anxiety (Hembree, 1988) and internal attribution to learning (Yaşar, 2008).

Because of its vital importance in life quality defining variables, people tend to use some strategies to rebuild fragile self-esteem when it is threatened by failure such as defining one with strong and desirable features while using undesirable characteristics to define others (Brown, 1986), to redefine success criteria within the framework of one's deficiencies even if the criteria for success has been well defined (Dunning & Cohen, 1992), and devalue the failed topic (Tesser & Campbell, 1980). However, not everyone could use these strategies successfully in case of failure. While for people with high self-esteem endorsing these strategies could be persuasive, for people with low self-esteem negative self-perceptions might prevent endorsement of these strategies (Tesser, 1988; Spencer, Joseph, & Steele, 1993). For instance, Brown, Collins, and Schmidt (1988), reported that people with negative self-perceptions were less likely to positively judge the group when the group was successful if the person actually contributed to the success than when the person did not contribute to success. On the other hand, people with positive self-image were more likely to judge the group more favorable when they actually contributed to group success and this effect was more pronounced when the self-image was being threatened. Borton, Crimmins, Ashby, and Ruddiman (2012) also reported that people who have a positive but a fragile self-image, coped with failure feedback regarding an IQ test performance by reminding themselves of past successes and suggesting that the test was invalid and unimportant. One other mechanism people tend to apply frequently in order to cope with the agony and self-pity feelings created by repeated failure is self-handicapping (Newman & Wadas, 1997). Self-handicapping is characterized by any behaviors that allow an alternative excuse explanation of failure by preventing successful completion of the task at hand such as procrastination, keeping oneself busy with trivial chores, consuming alcohol (Berglas & Jones, 1978). Self-handicapping has been linked to many undesirable variables including poor academic performance (Gadbois & Sturgeon, 2010; Urdan & Midgley, 2001), lack of motivation and drug use (Zuckerman & Tsai, 2005), anxiety and depression (Rothbaum, Morling, & Rusk, 2009). Combining the findings regarding self-protection mechanisms and academic achievement, it could be argued that the differences among studies aiming to determine the variables predicting achievement could come from the differences of students' self-esteem levels. To be precise, it is possible that, students with high self-esteem could diminish the value of the task at hand when they fail the task to maintain positive self-image, on the other hand, since low self-esteem students could not take advantage of such self-



protective mechanisms so readily, they are more susceptible to more debilitating strategies such as self-handicapping.

### **Aim**

The main purpose of this study is to determine if the variables predicting academic achievement change based on self-esteem levels of students. It was predicted that for students with high self-esteem, academic achievement would be predicted best by task value and intrinsic motivation and for students with low self-esteem, the best predictors of academic achievement would be self-handicapping along with the variables highly correlated with self-handicapping including test anxiety and extrinsic motivation. Besides, locus of control was also included in the analysis since it is commonly correlated with academic achievement (Albert & Dahling, 2016; Weiner, 1985). Finally, since in Turkey, many college students chose teaching profession for the hope of securing a future job rather than personal interest (Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım, & Kiraz, 2010; Orhan & Ok, 2014) and whether students choose their major out of interest or job concerns is linked to academic motivation and achievement (Aktürk, 2012), attitudes toward major has also been included in the analyses.

## **METHOD**

### **Participants**

The participants of the study were 387 students (277 female and 107 male, 3 students did not state their gender) from Department of Education at a state university in Aegean area of Turkey. The age rate of the students was between 18 to 36 with a mean of 20.27. Majority of the participants were freshmen and juniors (% 78). The participation was voluntary and most of the students agreed to participate (% 99,8).

### **Measuring Instruments**

**Self-handicapping Scale:** Self handicapping behaviors were measured by 6-item self-handicapping scale developed by Midgley, Arunkumar, and Urdan (1996) and frequently used at subsequent studies (Urdan, Midgley, & Anderman, 1998; Martin, Marsh, & Debus, 2003; Midgley & Urdan, 2001). In the current study, factor analysis revealed one dimension with eigenvalues of .512, .754, .821, .813, .728, and .607, which explained % 51 of variance. The reliability of the scale for the current study is .81.

**Rosenberg Self Esteem Scale:** In order to measure students' self-esteem, a 10 item Self-esteem subscale of Rosenberg's Self Esteem Scale (1965) is used. Self Esteem Scale consists of 12 subscales and has 63 items. The reliability score of the scale for this study is .87.

**Motivated Strategies for Learning Questionnaire:** This scale is developed by Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie (1991) and adopted to Turkish by Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, and Demirel (2004). The questionnaire consists of two scales, which is motivation and Learning Strategies. In this study, five subscales of the motivation scale (intrinsic and extrinsic motivation, task value, locus of control, task anxiety and self-efficacy) were used. The reliability values for the intrinsic ad extrinsic motivation, task value, locus of control, task anxiety subscales are .70, .64, .90, .66 and .88 , respectively.

**Attitudes towards Major:** Since the participants were from different majors in the study, rather than using any existing attitude scale designed to test attitudes toward only a particular major such as teaching, a new scale was designed in order to test the attitudes of the students toward their major. According to the factor analysis, all 7 items were loaded on one dimension and this explained % 64 of the total variance. The reliability of the scale is .81.

## **RESULTS**

In order to determine whether the variables predicting students' achievement levels change based on self-esteem levels of the students, first, data was sub grouped based on means of students' self-esteem scores as high self-esteem students and low self-esteem students. Those who scored above average on self esteem scale were labeled as high self esteem students and those who scored below average on the same scale were defines as low self esteem students. Then separate regression analyses were run for each group.

A primary correlation analysis revealed that for the students with low self-esteem the only variable that had a significant correlation with academic achievement was attitude towards major. On the other hand, for the students with high self-esteem academic achievement had a significant negative correlation with self-handicapping and positive correlations with intrinsic motivation, task value and attitude towards major.

According to the regression analysis results, for low self-esteem students who had below average scores, the predictors of academic achievement were major and test anxiety. These two variables explained 13 % of academic achievement. For high self-esteem students who had above average scores, the variables of task value, major and attitude towards major explained 22 % of academic achievement. Although, these findings partly satisfied the assumptions of the study, correlations were limited and somewhat lower than expected values. In spite of lower correlations than expected, these results are still in line with some recent studies showing weaker and sometime unexisting relationships of achievement with many academic behaviors previously linked to achievement (see Richardson, Abraham, & Bond, 2012). One of the possible sources for this outcome could be increasing grading leniency practices among the college professors. Also, since the numbers of students tend to increase every year, instructors' evaluation methods tend to shift to more and more multiple choice type tests leaving more room for measurement errors. Therefore, at the second half of the study, variables predicting task value, which is highly correlated with academic achievement were also investigated. The rationale for this additional analysis was again that since students with high self-esteem might cope with failure by devaluing the task at hand, task value should be predicted by achievement only for high self-esteem students. On the other hand, students with low self-esteem who could not take advantage of this strategy so easily, should be more prone to have more anxiety and handicapping behaviors when they value the content more. Regression analysis showed that for both groups, intrinsic motivation, major, control belief about learning and attitudes towards major task value were significant predictors of task value. In addition, academic achievement was predictor only for those scored above average on self-esteem and both test anxiety and self-handicapping were predictor of achievement for only those scored below average on self-esteem. For the students with low self-esteem scores, study's variables explained 60 % of academic achievement and for the students with high self-esteem scores, the variables explained 51 % of academic achievement. These findings are both satisfied the assumptions of the study and also parallel with the studies showing that task value is positively related to intrinsic motivation and control beliefs about learning (Husman, Derryberry, Crowson, & Lomax, 2004) and negatively related to self-handicapping (Lee, Bong, & Kim, 2014).

These results shed some light into the inconsistencies among studies predicting college students' achievement by indicating that the predictors of academic achievement change based on students' self-esteem levels and considering college students as a homogenous group could be misleading. Therefore, future studies could investigate the variables related to achievement by distinguishing different student groups.