

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

Nazife ÜZBE<sup>1</sup>

Hasan BACANLI<sup>2</sup>

## ÖZ

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerinin; başarı-hedef yönelimleri, benlik-saygısı, akademik başarı ve bazı demografik değişkenlere göre açıklanabilirliğini incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırma grubu 483 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada “Kendini Sabotaj Ölçeği”, “Başarı-Amaç Oryantasyonu Ölçeği”, “Benlik-Saygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada benlik saygısının, algılanan akademik başarının, ustalık ve performans-kaçınma hedef yöneliminin kendini engellemenin önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Benlik-saygısı yüksek olan bireylerin kendini engelleme stratejilerine daha az başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Performans-kaçınma hedef yönelimini benimseyen bireyler kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullanma eğilimi gösterirken, ustalık-hedef yönelimli bireylerin kendini engelleme stratejilerini kullanma eğilimlerinin azalmakta olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kendini Engelleme, Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı, Algılanan Akademik Başarı.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the changes in the level of self-handicapping of university students by their achievement goal orientation, self-esteem, academic achievement and some demographic characteristics. A correlational study designed in survey model was carried out in the study. A total of 483 university students participated in the study. "Self-Handicapping Scale", "Achievement-Goal Orientation Scale", and "Self-Esteem Scale" and "Personal Information Form" were used to collect data. Results revealed that self-esteem was the most important predictor of self-handicapping. It was also concluded that those with high self-esteem perform self-handicapping strategies less frequently. Another important result of the study was that while students who have adopted the performance-avoidance goal orientation tended to perform self-handicapping strategies more frequently, the tendency of those with mastery-goal orientation decreases.

**Keywords:** Self-handicapping, achievement goal orientation, self-esteem, perceived academic achievement.

---

\* Bu makale “Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü” başlıklı 2013 yılında tamamlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak yazılmıştır.

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Araştırma Görevlisi

<sup>2</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Profesör Doktor

## GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanların başkaları hakkında nasıl düşündükleri, onları nasıl etkiledikleri ve onlarla nasıl ilişki kurup etkileşime girdikleri gibi konuları bilimsel bir disiplin olarak ele alan sosyal psikoloji alanı, insanların daha sağlıklı yaşam biçimleri geliştirmesi, toplum içerisinde mutlu bir birey olarak yer alması ve karşılaşılabilir potansiyel kişiler arası problemleri çözmesi gibi bir dizi önemli konunun anlaşılabilmesine imkân sağlamaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2007). Bu bağlamda sosyal hayatın bir toplamı olan toplum, insanı hem özgürleştiren hem de ona sınırlamalar koyan bir yapı olarak algılanmaktadır. Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde oluşturmaya çalıştığı bir benlik imajı bulunmaktadır (Bacanlı, 2004). Bu benlik imajını oluşturmak, geliştirmek ve güçlendirmek bireyin temel hedefleri arasında yer almaktadır.

İnsan benliğine ilişkin bilgilerin çoğu toplumsallaşma yoluyla kazanılmaktadır (Baumeister ve Twenge, 2003; Darley, 2001; Hall ve Lindzey, 1978; Taylor, Peplau ve Sears, 2007; Tedeschi, Linskold ve Rosenfeld, 1985; Turner, 1985). Çocukluktan başlayarak insan, yakın çevresi başta olmak üzere, ebeveyn, öğretmen ve akranları tarafından sürekli bir geribildirim içerisinde, belirli tarzlarda davranışlara maruz kalmaktadır. Başkalarının bireye yönelik davranışlarından birey kendi benliği hakkında bilgi almaktadır. Toplum, insandan başarılı bir birey olmayı beklemektedir (Pekrun, Elliot ve Maier, 2009; Trash ve Hurst, 2008; Wentzel ve Wigfield, 2009). Bu başarının sadece akademik anlamda düşünülmemesi gerekir. Bireyin toplum içerisinde sağlıklı bir yaşam sürmesi; kendisine, topluma yarar sağlaması için yeterli düzeyini en iyi şekilde kullanması ve başarılı olması beklenmektedir. Dolayısıyla, başarısızlık durumu ile başa çıkma birey için önemli bir görev hâline gelmektedir (Rhodewalt ve Hill, 1995). Birey, başarısızlık durumunun yaratacağı olumsuz koşullar ve benlik yıkıcı oluşumlarla başa çıkabilmek adına farklı stratejilere başvurmaktadır.

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

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

Bir birey için, çok çaba harcıyarak başarısız bir sonuç elde etmesi, benlik yıkıcı bir durum olarak düşünülebilir. Ancak, çaba harcamadan başarısız olması başarısızlığın bireyin benliği üzerinde yaratacağı olumsuz duyguyu hafifletmekte ve başarısızlığın nedenini yetersiz çabaya atfetme şansını bireye sunmaktadır (Berglas ve Jones, 1978; Barnes, 2004; Jones ve Berglas, 1978; Thompson ve Richardson, 2001). Çok çaba harcıyarak başarısız olan birey kendini “aptal ve yetersiz” gibi hissedecek; az çaba harcıyarak başarısız olan birey ise kendi yeteneğine ilişkin olumsuz bir özellik atfetmeyecek ve başarısızlığın yaratacağı benlik yıkıcı etkiden korunmuş olacaktır.

Başarısızlığa yönelik korkular, bireylerin öğrenme ve başarıya motive olmalarını da etkileyecektir. Öğrenme kavramı bireylerin yaşamında önemli yeri olan bir süreçtir (Bacanlı, 2011). Bireylerin öğrenme davranışına yönelirken, onları harekete geçiren, güdüleyen faktörlerin bilinmesi bu süreçlerin yönetilmesini kolaylaştıracaktır. Bu kapsamda bireylerin başarı güdüsünün işlevsel olarak sınıflandırılmasıyla ortaya çıkan başarı hedef yönelimi teorisinin, bireylerin kendini engelleme davranışları ile doğrudan ilişkili bir kavram olduğu düşünülmektedir.

Kendini engelleme kavramı tanımlanırken “bireye başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının birey tarafından seçilmesi” ifadesinin kullanılması, performans hedef yönelimi ile kendini engelleme arasındaki ilişkinin göstergesi olma niteliği taşımaktadır (Berglas ve Jones, 1978, Ss. 406). Yine bireylerin, çevresindeki diğer bireyler tarafından değerlendirilme kaygısı yaşadıklarında, kendilerini yetersiz hissettiklerinde ya da başarı şansına ilişkin kendine güven duymadığında kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır (Urdu ve Midgley, 2001). Bu durum başarı hedef yöneliminin yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Performans hedef yönelimli bireyler için temel odak noktası değerlendirilme durumudur. Performans hedef yöneliminde yeteneği sergilemek ya da yeteksiz biri gibi görünmemek adına farklı stratejiler kullanılabilir. Bu stratejilerden bazıları da kendini engelleme stratejileri arasında yer almaktadır. Bireylerin yetenek geliştirmesi ya da diğerleri önünde yeteneği sergilemesi gerektiği durumlarda bireyin elde edeceği performans bireyin benlik saygısı ile doğrudan ilişkilidir (Ferrera, 2011; Kaplan ve Maehr, 2007; Lovejoy, 2008).

## **Kendini Engelleme**

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

Kendini engelleme, bireyin kendi başarı yoluna bir engel koyması anlamına gelmektedir. Eğer birey başarısız olursa başarısızlık için suçlanacak olan, bireyin doğuştan gelen yeteneğinden (ya da yetenek eksikliğinden) ziyade başarı yolunda önünde bulunan engeller olacaktır. Eğer birey engellere rağmen başarılı olursa, başarı için fazladan çaba gösterdiğini iddia edebilecektir, çünkü birey başarı önündeki tüm engellere rağmen başarılı olmuştur (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Leary ve Shepperd, 1986; Tice, 2007). Dahası, kendini engelleme bireyi hem başarısızlığın etkilerinden hem de başarı duygusunun artırılması açısından korumaktadır. Kendini engelleme kişinin benlik imajını ve topluluk içindeki saygınlığını korumak ve artırmak amacıyla da kullanılabilir (Burger, 2006).

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

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

### ***Kendini Engelleme Stilleri***

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

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

Kendini engellenin bir diğer formu ise yine başarı önüne engeller koymayı içerir. Bu engeller, kaygı, erken dönem sendromu, depresyon ya da travmatik yaşam deneyimlerinden oluşabilir. Leary ve Shepperd (1986), kendini engellenin bu formuna sözel kendini engelleme (self-reported) adını vermiştir.

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

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

### ***Kendini Engellenin Nedenleri ve Amaçları***

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

Kendini engellemenin, kişinin kendi benlik imajını mı yoksa toplum içindeki saygınlığını mı koruyup geliştirici bir işlevi olduğu birçok araştırmaya konu olmuştur (Baumeister, Tice ve Hutton, 1989; Howard, 2011, Levine, 1999; Rhodewalt ve diğ., 1984; Tice ve Baumeister, 1984). Berglas ve Jones (1978), kendini engellemenin kendine özgü yapısını tanımlarken, kişinin hem kendisi hem de başkaları üzerinde oluşturmak istediği benlik imajın korunmasına yönelik bir strateji olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu görüşünü destekleyici yönde hem genel hem de özel işlevleri olduğunu kanıtlamıştır. Kolditz ve Arkin (1982) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise kendini engellemenin sadece kişinin toplum içindeki saygınlığını (ününü) korumaya yönelik olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmaya göre, kişinin bir görev üzerindeki performansının başkaları tarafından değerlendirmediği durumlarda kendini engellemenin azaldığı gözlenmektedir.

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

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

### **Başarı Hedef Yönelimleri**

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

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

Başarı hedef yönelimi ile ilgili araştırmacılar tarafından aynı anlama gelen ancak farklı yapıda olan birçok model tanımlanmış olmasına rağmen günümüzde en çok kullanılan model üçlü başarı hedef yönelimi modelidir. Üçlü başarı hedef yönelimi modeli, (1) Uсталık (kişisel ya da işe yönelik yetkinlik kazanma odaklı), (2) Performans-yaklaşma (karşılaştırma içeren yetkinlik kazanma odaklı) ve (3) Performans-kaçınma (yetkinliğin karşılaştırılmasından ve yeteneksiz görünmekten kaçınma odaklı) hedef yönelimlerinden oluşmaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yöneliminde bireylerin ortak noktası akranları ile performans düzeylerini karşılaştırmaya odaklanmalarıdır. Ancak performans yaklaşma yöneliminde temel amaç diğerlerinden yüksek performans göstermek iken, performans-kaçınma yöneliminin temel amacı diğerlerinden başarısız görünmekten kaçınmaktır. Performans-kaçınma hedef yöneliminin; Düşük öz yeterlik algısı, kaygı, yardım istemekten kaçınma, kendi kendine zarar veren stratejiler, düşük notlar, hedef yeni koşullara uygun olarak gözden geçirememesi, öz-düzenlemede yetersizlik gibi olumsuz sonuçlar ile ilişkilidir. Öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri öğrencilerin tecrübe ettikleri baskın duygular açısından karşılaştırıldığında, öğrenme, hedef yöneliminin öğrenmeyi sevme, umut ve gururun olumlu, sıkılma ve öfkenin olumsuz yönde; performans-yaklaşmanın gururun olumlu yönde; performans-kaçınmanın ise kaçınma, umutsuzluk ve utancın olumlu yönde yordayıcısı olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 1: Uсталık Hedef Yönelimi-Performans Hedef Yönelimi Karşılaştırması (Tutaş, 2011, s 27).**

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

### **Benlik Saygısı**

Bireyin benlik kavramına yüklediği olumlu-olumsuz duygular, onun benlik saygısını oluşturmaktadır. Benliğin duygusal boyutu olan benlik-saygısı, bireyin, kendisinin kim olduğu hakkındaki fikirlere sahip olmasının yanı sıra, kim olduğuyula ilgili duygulara da sahip olmasını içerir. Bireyin benlik kavramını oluşturan her bir “ben” parçasına ilişkin beslediği hoşnutluk, saygı, değer yani genel olarak bireyin kendini değerlendirmesi sonucu oluşturduğu değerlilik, önemlilik ve saygıdeğerlik yargısı “benlik saygısı” olarak nitelendirilmektedir (Arıçak, 1999).

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

Kendini engellemenin kaynağı ile ilgili açıklamalar yapılırken, bireylerin toplum içinde sergileyeceği benlik imajının korunmasından kaynaklandığı üzerine yapılan vurgu (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Strube, 1986) kendini engelleme ile benlik saygısı kavramlarının birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğunun göstergesidir.

Özetle hem akademik hem de sosyal yönden başarılı öğrenci yetiştirme politikası benimsenen Türk eğitim sisteminde, yukarıdaki faktörlerin özellikle öğrencilerin başarıya güdülenmeleri sürecinde önemli unsurlar olduğu yapılan birçok araştırmayla sabittir (Akın, 2006; Arıçak, 1999; Tutaş, 2011). Ülkemizde üzerinde çok söz söylenen ancak akademik çalışma açısından çok da fazla talep görmeyen bu kavramlar gelişen dünya ve değişen eğitim ihtiyaçlarıyla yeni yeni gündeme gelmektedir.

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

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

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

### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubu, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde bulunan Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde on farklı bölümde öğrenim gören toplam 332 kız (%68,7), 151 erkek (%31,3) olmak

üzere toplam 483 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması 21,11'dir (Ss = 1.69).

### **Veri Toplama Araçları**

#### *Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ)*

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

Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek adında açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %32,21'ini açıklayan, 25 maddeden oluşan ve özdeğeri 1.00'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 25 maddenin faktör yükleri .34 ile .69 arasında sıralanmaktadır. KSÖ'nün yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tek boyutlu KSÖ'nün iyi uyum verdiğini ortaya koymuştur. KSÖ'nün Türkçe formunda yer alan maddelerin toplam puanı yordama ve ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ile .63 arasında sıralandığı görülmüştür. KSÖ'nün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .90, üç hafta arayla 128 öğrenci üzerinde yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur (Akın, 2012). Bu sonuçlar, KSÖ'nin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### *Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği*

Midgley ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması Akın (2006) tarafından yapılmıştır. Orijinali 18 madde olan ölçeğin uyarlama çalışmaları sırasında yapılan analizlerde yapıyı bozan 13. madde ölçekten çıkartılmıştır. Şu anki formuyla üç alt faktörü olan ölçekte ilk 6 madde Öğrenme Amaç Oryantasyonunu (ÖAO), 7-12. maddeler Performans Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu (PYAO) ve 13-17. maddeler Performans Kaçınma Amaç Oryantasyonunu (PKAO) vermektedir. Ölçek, 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ve ölçeğin cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Ölçeğin madde ayırt ediciliği düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizi sonucunda madde-test korelasyonlarının, ÖAO için .42 ile .58, PYAO için .48 ile .61 ve PKAO için .48 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach ( $\alpha$ ) iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ÖAO için .77, PYAO için .79 ve PKAO için .78'dir. Üç hafta arayla 168 öğrenci üzerinde yapılan test-tekrar test güvenilirlikleri ise ÖAO için .95, PYAO için .91 ve PKAO için .94 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik çalışmaları sonucunda her iki güvenilirlik açısından ölçeğin yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akın, 2006).

#### *Benlik Saygısı Ölçeği*

Araştırmada, üniversite öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini ölçebilmek için Arıca (1999), tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. 32 maddeden oluşan ölçek 32 ile 160 arasında toplam puan vermektedir. Arıca (1999) tarafından geliştirilen bu ölçeği oluşturan maddeler, 13'ü olumlu, 19'u ise olumsuz olacak şekilde düzenlenmiştir ve 5'li likert tipi derecelendirme yapısına sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanırken; iki hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur.

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, genel not ortalamaları ve algılanan akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın ana problemini oluşturan Kendini Engelleme düzeyinin Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı tarafından yordama düzeyini belirlemek adına yapılan veri çözümlenmesinde aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni "kendini engelleme"; bağımsız değişkenlerinin ise "başarı hedef yönelimi", "benlik saygısı" ve "akademik başarı" olduğu söylenebilir.

Aşamalı çoklu regresyon analizi çok değişkenli istatistikî bir teknik olduğundan, öncelikle analizin varsayımlarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün çoklu regresyon analizi için  $N \geq 50 + 8m$  olması gerekmektedir. Araştırmada 11 yordayıcı değişken olduğundan örneklemin yeterli olduğu belirlenmiştir ( $n=500$ ). Veri setinde eksik veri bulunmamaktadır. Uç değer incelenmesi için kutu grafikleriyle belirlenen tek değişkenli Mahalonobis uzaklığı ve z puanları ile hesaplanan çok değişkenli uç değer gösteren 17 gözlem, veri setinden çıkarılmıştır. Değişkenlerin normallik varsayımı için histogram grafikleri incelenmiştir. Ayrıca hesaplanan çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde katsayıların -1 ile +1 arasında değer aldığı tespit edilmiş ve değişkenlerin normalden aşırı sapma göstermediği belirlenmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantı ve tekillik incelenmesi amacıyla değişkenler arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve anlamlı korelasyon katsayılarının 0,019 ile 0,535 arasında değiştiği, dolayısıyla çoklu bağlantının olmadığı belirlenmiştir. Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Durbin Watson katsayısı hesaplanmış ve hesaplanan Durbin Watson katsayısı (1,987) veri setinde otokorelasyon olmadığını belirtmektedir.

## BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın amacı doğrultusunda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları**

	N	1	2	3	4	5	6	7
1. BS	483	---						
2. KE	483	-.402**	---					
3. UHY	483	.120**	-.335**	---				
4. PYHY	483	-.145**	.119**	.052	---			
5. PKHY	483	-.330**	.336**	-.144**	.265**	---		
6. AAB	483	-.092*	.191**	-.100*	-.042	-.084	---	
7. GNO	483	.051	-.117**	.069	.032	-.161**	-.485**	---

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

BS: Benlik Saygısı, KE: Kendini Engelleme, UHY: Uсталık Hedef Yönelimi, PYHY: Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi, PKHY: Performans Kaçınma Hedef Yönelimi, AAB: Algılanan Akademik Başarı, GNO: Genel Not Ortalaması

Tablo 2 incelendiğinde Uсталık Hedef Yönelimi ile Performans-Kaçınma hedef yönelimi arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ( $r(483) = -.144$ ,  $p < .01$ ). Buna göre öğrencilerde uсталık yönelimi arttıkça performans kaçınma yöneliminin azalacağı söylenebilir. Bu bulgu başarı hedef yöneliminin teorik yapısıyla doğru orantılı olması açısından önem arz etmektedir (Ames ve Archer, 1988; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve McGregor, 2001; Maehr ve Zusho, 2009; Midgley ve diğ., 1998; Urdan, 2004). Başarı hedef yönelimi teorisinin temel mantığı öğrencilerin öğrenmeye güdülenirken ya da yönelirken iki temel yoldan birini tercih etmeleri durumu olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci bir konuyu ya tam anlamıyla öğrenmek, o konu ile ilgili merak ettiği tüm unsurları içsel güdülenmeyle araştırarak gerçekten konu hakkında uzmanlaşmak için öğrenmeye motive olur ya da diğerleri ile kıyaslanma durumuna diğer öğrencilerden daha başarılı görünmek ya da daha başarısız gibi görünmemek için öğrenmeye motive olur. Dolayısıyla araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin uсталık hedef yönelimleri arttıkça performans kaçınma yani diğer öğrencilerden daha başarısız gibi görünmekten kaçınma yönelimlerinin azalması durumunun, başarı hedef yönelimi literatürü ile paralel bir görünüm sergilediği söylenebilir.

Yine Tablo 2 incelendiğinde Performans-yaklaşma hedef yönelimi ile Performans-kaçınma hedef yönelimi arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r(483) = .265$ ,  $p < .01$ ). Buna göre öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi arttıkça performans kaçınma hedef yöneliminin artacağı yorumu yapılabilir. Bu bulgunun literatürdeki performans hedef yönelimi araştırmalarıyla paralel bir yapı sergilediği söylenebilir (Akın, 2006; Elliot ve Dweck, 2005; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve McGregor, 2001; Nicholls ve diğ., 1985; Midgley ve diğ., 1998). Performans yaklaşma hedef yöneliminde birey diğerlerinden daha yetenekliymiş gibi bir görünüm sergilemeye çalışırken; performans kaçınma hedef yöneliminde de temelde aynı durum söz konusudur. Ancak motivasyonel olarak kaçınma duygusu ön planda olduğu için performans kaçınma yönelimi sergileyen bireyin asıl amacı diğerleri önünde; yeteksiz, başarısız, aptal görünümü sergilemekten kaçınmaktır. Başarıya yönelmede her iki boyutun da temel amaçların diğerleri önünde yeterlik sergilemek olması, bu iki hedef yöneliminin arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu destekleyici niteliktedir.

Tablo 2’den elde edilen bir diğer önemli bulgu öğrencilerin uсталık hedef yönelimleri ile benlik saygıları arasında, düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ( $r(483) = .120$ ,  $p < .01$ ). Buna

göre öğrencilerin benlik saygıları yükseldikçe ustalık hedef yönelimi puanlarının artacağı söylenebilir. Benlik saygısı yüksek olan bireyler kendilerine ilişkin yeterliklerinin farkında olan bireylerdir (Arıca, 1999). Yeterliklerin farkında olan birey, bir konuyu öğrenmeye yönelirken diğerlerinden daha başarılı olmayı ya da daha başarısız gibi görünmemeyi amaçlamak yerine konu hakkında uzmanlık kazanıp yeterliğini geliştirmeyi amaçlar (Elliot ve Dweck, 2005; Gorozidis ve Papaioannu, 2011; Martin ve Brawley, 2002). Bu açıdan bakıldığında benlik saygısı yüksek olan bireylerin ustalık hedef yönelimli olmaları beklenir. Literatürde yer alan araştırmalar (Rhodewalt, 1994) benlik saygısı ile ustalık hedef yönelimi arasında pozitif ilişkinin olduğunu göstermektedir. Benlik saygısı ile ustalık hedef yönelimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları literatürle paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin benlik saygıları ile performans-yaklaşma ( $r(483) = -.145, p < .01$ ) ve performans-kaçınma ( $r(483) = -.330, p < .01$ ) hedef yönelimi arasında, düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin benlik saygıları azaldıkça performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının artacağı söylenebilir. Benlik saygısı düşük olan bireylerin diğer öğrencilerle kendilerini kıyaslaması ve başarısız olacağından korkması olası bir süreç olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla benlik saygısı düşük bireylerin daha fazla performans hedef yönelimli olacağı yorumu yapılabilir. Benlik saygısı ile performans yaklaşma/kaçınma hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan araştırmalarda (Kuczka ve Treasure, 2005; Nicholls ve diğ., 1985; Martin ve Brawley, 2002; Pekrun ve diğ., 1988) korelasyon analizi ile elde edilen bulgulara paralel olarak, performans ya da ego ilgili hedef yönelimine sahip bireylerin benlik saygılarının düşük olacağı ve derse ya da öğrenmeye ilişkin olumsuz ve kaçınmacı yaklaşımlar geliştireceği bulgusuna ulaşılmıştır.

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

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puan ile algılanan akademik başarı düzeyi arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur, ( $r(483) = -.092, p < .05$ ). Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin benlik saygıları arttıkça algılanan akademik başarı düzeylerinin azalacağı söylenebilir. Benlik saygısı ile algılanan akademik başarıya ilişkin literatür incelendiğinde, bireylerin benlik saygıları ile algılanan akademik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olması beklenir. Bu araştırmada ise ilgili literatürün aksine çok düşük bir düzeyde olsa da negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu bulgu araştırma grubunun akademik başarılarının belirlenmesi süreci ile ilgili bir problem olup olmadığı konusunda soru işaretlerinin oluşmasına sebep olmuştur. Bu nedenle araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin not ortalamaları ile algılanan akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu sorgulanmıştır.

Öğrencilerin not ortalamaları ile algılanan akademik başarıları düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizinin sonucu olarak, not ortalaması ve algılanan akademik başarı düzeyi arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, ( $r(483) = -.485, p < .01$ ). Bu bilgilere dayanarak öğrencilerin genel not ortalamaları arttıkça algılanan akademik başarı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu bulgu araştırmanın seyrini etkileyecek önemli bir bulgudur. Normal şartlar altında akademik başarı ile ilgili literatüre bakıldığında (Williams, 2003; Joyce ve Showers, 2002), genel not ortalaması yüksek olan bireylerin kendilerini başarılı olarak değerlendirmesi beklenmektedir. Ancak araştırma grubunu oluşturan öğrencilerde genel not ortalaması yükseldikçe öğrenciler kendilerini daha başarısız algılamaktadırlar. Bu ilişkinin nereden kaynaklandığına ilişkin görüşlerin netleşmesi açısından bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan kendini engelleme ile ilişkisine bakılması önem kazanmaktadır. Jones ve Berglas'a (1978) göre birey, kendini yeterli ve zeki bir birey olarak algılayabilmek için davranışlarını aktif bir biçimde düzenler. Dolayısıyla bu yönde fazlaca çaba harcar. Bu durumda kişi başarısız olsa dahi algılanan yani kendine yönelik algıladığı başarıyı yüksek tutmaya çabalamaktadır. Algılanan akademik başarının kendini engelleme ile olan pozitif ilişkisi ( $r(483) = .191, p < .01$ ), kendini engelleme kavramının doğasından kaynaklanmaktadır.

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



Öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri ile genel not ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında ( $r(483) = -.117, p < .01$ ) düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu öğrencilerin akademik performanslarının belirleyicisi olan genel not ortalamaları arttıkça kendini engelleme düzeylerinin azalacağı şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde (Elliot ve Church, 2003; Leondari ve Gonida, 2007; McCrea ve Hirt, 2001; Midgley ve diğ., 1996) kendini engelleme ile genel not ortalaması arasında negatif ilişkinin bulunduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, bu araştırmada elde edilen analiz sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bireylerin genel not ortalamalarıyla belirlenen akademik başarıları arttıkça kendini engelleme stratejilerine daha az başvurma gereksinimi hissedecekleri söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimleri ile genel not ortalamaları arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur, ( $r(483) = -.161, p < .05$ ). Bu bulguya dayanarak, not ortalaması düşük olan bireylerin daha fazla performans kaçınma hedef yönelimine sahip oldukları yorumu yapılabilir. Performans kaçınma hedef yönelimli bireyler, herhangi bir materyali öğrenirken, o konuya ilgi duyarak çalışmaktan ziyade, diğerlerinden daha yeteneksiz ya da aptal gibi görünmemek adına çalışmaya yöneldiklerinden, ders çalışmaya yönelik olumsuz duygular geliştirebilirler (Akın, 2006; Tutaş, 2011). Performans kaçınmacı bireylerin ders çalışmaya yönelik geliştirdikleri bu olumsuz duygular sınav başarılarını etkileyebilir ve genel not ortalamasının düşmesine neden olabilir.

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

Üniversite öğrencilerinin kendini engelleme puanlarının Başarı Hedef Yönelimleri, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı tarafından yordama düzeyini belirlemek adına yapılan aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3: Kendini Engelleme Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

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

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

BS: Benlik Saygısı, UHY: Uсталık Hedef Yönelimi, PKHY: Performans Kaçınma Hedef Yönelimi, AAB: Algılanan Akademik Başarı

Tablo 3 incelendiğinde ilk modelin, öğrencilerin kendini engelleme puanları, benlik saygısı değişkeni ile oluştuğu görülmektedir. Model 1 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak benlik saygısı değişkeni tek başına, öğrencilerin kendini engelleme puanlarındaki değişkenliğin %16’sını açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin benlik saygıları, kendini engelleme puanları ile negatif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin benlik saygıları azaldıkça kendini engelleme puanlarının arttığı gözlenmektedir.

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

Benlik saygısı düşük olan bireylerin kendini engelleme puanlarının daha yüksek olduğu savunulan araştırmalarda (Smith ve Strube, 1991) bu durumun nedeni olarak benlik saygısı düşük olan bireylerin yüksek olan bireylere göre başarısız olacakları sonucuna daha fazla inandıkları için kendilerini güvende hissetmemeleri, diğer bireylerden gelecek olan olumlu değerlendirmelere daha fazla ihtiyaç duymaları gösterilebilir. Benlik saygısını korumak, benlik saygısı düşük bireylerin sahip olması gereken bir ihtiyaç olduğundan, benlik saygısı düşük bireylerin kendini engellemeye daha fazla motive oldukları söylenebilir (Abacı ve Akın, 2011).

Kendini engelleme ile benlik saygısı araştırmalarına bakıldığında araştırmaların büyük bir kısmı benlik saygısı ile kendini engelleme arasında negatif bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir (Beck ve diğ., 2008; Kass, 2002; Kinnon ve Murray, 2007; Martin ve Brawley, 2002; Prapavessis ve Grove, 1998; Pulford, Johnson ve Awaida, 2005). Bu araştırmalara göre benlik saygısı düşük bireyler, kendilerine fazla güven duymadığından, performansına yönelik başarı olasılığına inanmadığı için başarısızlık olasılığını kendi benlik imajına yönelik büyük bir tehdit olarak algılayacak ve kendini engellemeye başvuracaktır. Bu araştırmalar göz önüne alındığında Tablo 3'te ifade edilen analiz sonuçlarından hareketle, araştırma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin benlik saygıları azaldıkça kendini engelleme puanlarının artması durumu literatürle paralellik gösteren bir bulgu şeklinde yorumlanabilir.

Ancak literatürde benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini engellemeye daha fazla motive olduğunu benimseyen bakış açıları da mevcuttur (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Tice, 1991; Tice ve Baumeister, 1884). Bu araştırmalara göre benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendini engelleme davranışına daha fazla yönelmelerine gerekçe olarak, başarısızlığa alışık olmayan bireyler için olası bir başarısızlık durumlarında daha fazla yıkım yaşayabileceği düşünölmektedir (Abacı ve Akın, 2011). Dolayısıyla bu bireyler, olası başarısızlık durumunun benlikleri üzerindeki yıkıcı etkiyi yaşamamak için diğerlerinin onun yeterliğine ilişkin algılarını kontrol etmek adına kendi engelleme davranışı sergileyecektir. Bu açıdan düşünöldüğünde araştırma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin; benlik saygılarını korumak, toplum içinde kabul edilebilir bir benlik yapısı oluşturmaya adına olası başarısızlık durumunda kendini engellemeye başvurduğu söylenebilir.

Öğrencilerin benlik saygıları ustalık hedef yönelimi (Model 2) ile birlikte öğrencilerin kendini engelleme puanlarındaki değişkenliğin %25'ini açıkladığı görölmektedir. Model 2'de eşitliğe giren ustalık hedef yönelimi değişkeni, öğrencilerin kendini engelleme puanlarındaki değişkenliğin açıklanmasına %9'luk bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri, kendini engelleme puanları ile negatif ilişki içinde olduğu görölmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri azaldıkça kendini engelleme puanlarının arttığı gözlenmektedir.

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

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

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

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

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

Özetle, üniversite öğrencilerinin kendini engelleme puanlarının çeşitli değişkenler tarafından açıklanabilirliğine yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin kendini engelleme puanlarını açıklamada en etkili değişkenin öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri olduğu söylenebilir. Bunu sırasıyla ustalık hedef yönelimi ve performans-kaçınma hedef yönelimi ve algılanan akademik başarı değişkenlerinin izlediği söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

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

1. Kendini engellemenin önemli bir yordayıcısı olarak benlik saygısı yüksek olan bireyler kendini engelleme stratejilerine daha az başvurmaktadır.
2. Başarı hedef yöneliminin alt boyutları kendini engellemenin önemli yordayıcıları arasındadır. Performans kaçınma hedef yönelimini benimseyen bireyler kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullanma eğilimi gösterirken, ustalık hedef yönelimli bireylerin kendini engelleme stratejilerini kullanma eğilimleri azalmaktadır.
3. Kendini engellemenin önemli yordayıcısı olarak algılanan akademik başarı arttıkça bireylerin kendini engellemeleri de artmaktadır.
4. Öğrencilerin algılanan akademik başarıları ile not ortalamaları arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin not ortalamaları arttıkça kendilerini başarılı olarak algılama düzeyleri azalmaktadır.
5. Başarı hedef yönelimi ile benlik saygısı arasındaki ilişki incelendiğinde, ustalık hedef yönelimli olan öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğu, performans-yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimli olan öğrencilerin benlik saygılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
6. Öğrencilerin ustalık ve performans-yaklaşma hedef yönelimleri cinsiyete göre farklılık göstermezken; performans kaçınma hedef yöneliminde ise cinsiyete göre farklılaşma söz konusudur. Buna göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilere daha fazla performans kaçınma hedef yönelimli olduğu söylenebilmektedir.
7. Öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri yetenek alanlarına göre farklılaşmaktadır. Eşit ağırlık alanına ait bölümlerde öğrenim gören öğrencileri, sözel ve sayısal alana ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla ustalık hedef yönelimine sahiptir.
8. Öğrencilerin benlik saygıları sınıf düzeyine, yetenek alanlarına ve cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
9. Öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri sınıf düzeylerine, yetenek alanlarına ve cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Elde edilen bulgular ışığında, konu ile ilgili yapılacak sonraki çalışmaların yönünü belirlemeye yönelik bazı öneriler aşağıdaki gibidir:

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

kaynaklanmadığının belirlenmesi için farklı ve daha geniş öğrenci grupları üzerinde betimsel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu durumun daha detaylı şekilde ortaya konulması için not ortalaması ile algılanan akademik başarı düzeyleri arasında negatif ve pozitif ilişkili olan bireyler gruplandırılarak bu ilişkinin nereden kaynaklandığına ilişkin nitel araştırmalar yapılabilir.

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

## KAYNAKÇA

- Abacı, R. ve Akın, A. (2011). *Kendini sabotaj*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 164, 176-187.
- Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2011). Self-Handicapping: A Conceptual Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155-1168.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom, students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arıcak, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlama psikolojisi* (2. Baskı). İstanbul: MEB.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barnes, B. (2004). *Gender differences in use of anxiety as a self handicapping strategy on effort and performance* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 314081)
- Baumeister, R. E., Tice, D. M. & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Baumeister, R. F. & Twenge, J. M. (2003). The social self. In M. J. Lerner (Volume Ed.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 327-352). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Beck, B. L., Koons, S. R. & Milgrim, D. L. (2008). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self handicapping strategy in response to non-contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 405-417.
- Brown, C. M., Park, S. M. & Folger, S. F. (2012). Growth motivation as a moderator of behavioral self-handicapping in women. *Journal of Social Psychology*, 152(2), 136-146.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs. Orijinal Basım: 2004.
- Darley, J. (2001). Social comparison motives in ongoing groups. In Hogg, M. A., & Tindale, R. S. (Eds), *Blackwell handbook of social psychology: Group processes* (pp. 334-351). Massachusetts: Blackwell.
- Dorman, J. P. & Ferguson, J. M. (2004). Associations between students' perceptions of mathematics classroom environment and self-handicapping in Australian and Canadian high schools. *McGill Journal of Education*, 39(1), 69-86.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396.
- Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (Eds). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 968-980.
- Elliot, A. J. & McGregor H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. F. & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self handicapping and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 344-361.
- Feick, D. L. & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147-163.

- Ferrera, T. S. (2011). *Personal performance goal orientation, classroom goal structure, persistence, and self-handicapping in the classroom* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 3465664)
- Flamm, A. (2006). *When thinking it means doing it: Prefactual thought in self-handicapping behavior* (Doctoral dissertation). <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2007/2676/> adresinden 10.10.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Goroizidis, G., & Papaioannu, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review, 17*(2), 231-253.
- Hall, C. S. & Lindzey, G. (1978). *Theories of personality* (3. Ed.). California: John Wiley & Sons.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 638-645.
- Hirt, E. R., Deppe, R. & Gordon, L. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 981-991.
- Howard, W. L. (2011). *Underrepresented college students and the reduction of stereotype threat: Threat overprotection through social support, unrealistic optimism and unintended self-handicapping of academic decision-making*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No:3455393)
- Jones, E. E. & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*(2), 200-206.
- Joyce, B. R. & Showers, B. (Eds.). (2002). *Student achievement through staff development* (3rd Edition) Alexandria: ASCD.
- Kaplan, A. and Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141-184.
- Kass, J. (2002). *The relationship of self-handicapping and self-esteem, to the symptom reporting behavior of primary care patients*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No:3057261)
- Kimble, C. E. & Hirt, E. R. (2005). Self-focus, gender and habitual self handicapping: Do they make a difference in behavioral self-handicapping? *Social Behavior and Personality, 33*(1), 43-56.
- Kinnon, M. C. & Murray, C. B. (2007). A profile of college self-handicapper. *UCR Undergraduate Research Journal, 1*, 13-17.
- Kolditz, T. A. & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(3), 492-502.
- Kuczka, K. K. & Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 539-550.
- Leary, M. R. & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1265-1268.
- Leondari, A. & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 595-611.
- Levine, M. (1999). *Self-handicapping, other-mitigation, and the narcissistic personality* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 9934173)
- Lovejoy, C. M. (2008). *The influence of goal orientation and goal context on self-handicapping behavior* (Master dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 1460949)
- Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
- Martin, K. A. & Brawley, L. R. (2002). Self handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity, 1*, 337-351.

- McCrea, S. M. & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1378-1389.
- McCrea, S. M., Hirt, E. R. & Milner, B. J. (2007). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 292-311.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131. Minnesota: West.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Ntoumanis, N., Thøgerden-Ntoumani, C. & Smith, A. L. (2010). Achievement goals, self handicapping and performance: A 2x2 achievement goal perspective. *Journal of Sport sciences*, 27, 1471-1482.
- Ommundsen, Y. (2004). Self handicapping related to task and performance- approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 183-197.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: MerrillPrentice-Hall.
- Prapavessis, H. & Grove, J. R. (1998) Self-handicapping and self-esteem. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 175-184.
- Pulford, B. D., Johnson, A. & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality* 62(1), 68-85.
- Rhodewalt, F. & Hill, S. K. (1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 14(4), 397-416.
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. T. & Wittmer, J. (1984). Self-handicapping among competitive athletes: the role of practice in self-esteem protection. *Basic And Applied Social Psychology*, 5(3), 197-209.
- Ryska, T. A., Yin, Z. N. & Boyd, M. (1999). The role of dispositional goal orientation and team climate on situational self handicapping among young athletes. *Journal of Sport Behavior*, 22, 410-425.
- Ryska, T. A., Yin, Z. N. & Cooley, D. (1998). Effects of trait and situational self-handicapping on competitive anxiety among Athletes. *Current Psychology*, 17(1), 48-56.
- Shields, C. D. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting style, and self-handicapping in adolescents* (Doctoral dissertation). Retrived from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 3286175)
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 59, 71-81.
- Smith, D. S., & Strube, M. J. (1991). Self-protective tendencies as moderators of selfhandicapping impressions. *Basic and Applied Social Psychology*, 72(1), 63-80.
- Strube, M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, 211-224.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Tedeschi, J. T., Linskold, S. & Rosenfeld, P. (1985). *Introduction to social psychology*.
- Thompson, T. & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 151-170.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.

- Tice, D. M. (2007). Self handicapping. In F. B. Roy, & D. V. Kathleen (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 830-831). California: SAGE.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1984). Self-esteem, self-handicapping and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58, 443-464.
- Trash, T. M. and Hurst, A. L. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal traditions. A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation*(pp. 217-248). New York: Psychology.
- Turner, J. H. (1985). *Sociology: The science of human organization*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Urđan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264.
- Urđan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138. doi:10.1023/A:1009061303214
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Eds). (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Williams, B. (Ed.). (2003). *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*. (2nd Edition) Alexandria: ASCD.
- Zuckerman, M. & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 411-442.



## EXTENDED SUMMARY

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

The academic success of students with high breeding of the main objectives in today's education system is accepted, the students' academic studies acting and the importance of fully understood motivational factors are important this work for the exhibition is in kind of a relationship with each other.

The concept of self-handicapping, which has a significant impact on the academic life of the students, the students while motivating the study, mastery or compared to high grade and who are not state the test variability and self-confidence of students to become open to gain knowledge is explained in achieving productivity and emotions.

Basically, lack self-confidence of individuals to have a fragile ego structure, are assumed to influence them toward success and self-handicapping. The main purpose of constructing this research reveals the structure of the concept of self-handicapping and self-disrespectful of individuals, motivated to be successful styles is to try to determine whether or to what extent this concept predictors of academic success. Conceptual structure that can not be determined how a process of education must be acting for an unknown condition. Attaining the opening of this concept to determine the relationship between their academic activities today is important is to show the way.

The findings of the research results will be supported by to similar studies in the literature, learning is thought to contribute to the understanding of the importance of motivational factors. self-blocking level of students to educators to determine the predictive variables, will help guide teachers in their work as officials in schools is considered. Self-handicapping consisting of motivational factors related to literature researchers and educators, curriculum courses to develop different ideologies related to, avoidant goal orientation non-functional and the potential to produce therapeutic solutions for self-protective strategies that will help in the prevention of becoming personality characteristics of students.

The purpose of this study was to determine the changes in the level of self-handicapping of university students by their achievement goal orientation, self-esteem, academic achievement and some demographic characteristics. A correlational study designed in survey model was carried out in the study.

A total of 483 students studying in different departments of Gazi University Gazi Faculty of Education in 2011-2012 academic year participated in the study. "Self Handicapping Scale", "Achievement Goal Orientation Scale", and "Self-Esteem Scale" were used to collect data. Also, "Personal Information Form" developed by the researcher was used to detect university students' academic achievement and other demographic variables.

In the data analysis, Stepwise Linear Multiple Regression Analysis was performed in order to find out the predictive role of achievement goal, self esteem, and academic achievement on self handicapping. Moreover, t-test for independent samples was utilized in order to determine whether students' self handicapping, achievement goal orientations, and self esteem differ significantly according to gender variable, while One-Way ANOVA for independent samples was conducted to determine whether students' self handicapping, achievement goal orientations, and self esteem differ significantly according to the department and class level variables.

Results revealed that self esteem was the most important predictor of self handicapping. It was also concluded that those with high self esteem perform self handicapping strategies less frequently. Another important result of the study was that while students who have adopted the performance avoidance goal orientation tended to perform self handicapping strategies more frequently, the tendency of those with mastery goal orientation decreases. It was also seen that there were negative correlations between perceived academic achievement and the level of self handicapping.

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

Here are some suggestions for determining the direction of future work to be done based on the subject are as follows. First of all, in reviewing the literature on self-handicapping, blocking the concept of verbal and behavioral self-examination has been shown in two different frames. This study gives a total score scale used for blocking itself. Verbal and development of different scales revealed himself behavioral styles is important in terms of prevention to have a deeper understanding of the concept of self-handicapping.

In this research, self-handicapping doesn't differ significantly according to gender. In the literature on gender differences in self-handicapping, where the sex differences in verbal (self report) and behavioral self handicaps size has been revealed by experimental and descriptive study. The scale used in this study of gender differences is calculated on the total score, which can not be realized on the knowledge that styles. Development of a scale of self-handicapping style to decompose in two sizes, can facilitate us to have more detailed information on the gender differences.

Negative and moderate correlation found between academic achievement detected with grade point averages of students in the study. So the higher the grade point average for students perceive themselves more failure. But the academic success of individuals reduced their perceived academic achievement increases seem to correlate with the literature. This condition may be measured in terms of academic success is not an important determinant of the average grade or problems with the self-esteem of students unroll he lived. GPA and different and descriptive research can be done on larger groups of students to determine if problems are caused by a perceived self-perception of the research group for the relationship between academic achievement. Also in this case between the perceived level of academic achievement with average grades to be exposed in more detail associated with negative and positive individuals can be grouped for qualitative research that stems from this relationship.

When the successful concept of self-important goal orientation, which examined the predictors of preventing mastery goal-oriented students, performance-oriented approach and performance-avoidance goals are found to prevent less than the individuals themselves. Given these findings, individuals who are considered to be exposed to in the classroom, especially the self-handicapping competitive behavior in the classroom said that more developed. In this case, it is indeed the course the students learn, not to specialize too, will be more successful than other friends or listen to look more like an indication of failure. Educators are aware of this process, who are curious, inquisitive, may contribute to the training of individuals to learn and internalize what they have learned.

In short-term self handicapping can be cause as self-protective effect but in the long term it can be cronic handicapping which can become a personality disorder. When the studied literature or handicapping behavior of the detective about enhancing factors, taking complex feedback for the individual's behavior emerges as an important factor. Therefore, the first family, then the individual will be primarily associated environmental and educators, provided to give clear messages about the reasons which reinforce the behavior of the individual. Individuals with no sense of competition, to reinforce the feeling that expertly perform a task, it can reduce the possibility of resorting to self-prevention strategy.

Considering the relationship between self-esteem and self-blocking, students can exhibit less self-blocking behavior of the promotion of self-esteem.