

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**KENDİNİ SABOTAJ VE BAŞARI YÖNELİMLERİNİN**  
**ÖZ-ANLAYIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Emine Sena OLGUNÇELİK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN**

**Konya – 2019**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine Sena OLGUNÇELİK
	Numarası	128301051006
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Kendini Sabotaj Ve Başarı Yönelimlerinin Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

04/07/2019

Emine Sena OLGUNÇELİK



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine Sena OLGUNÇELİK
	Numarası	128301051006
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
	Tezin Adı	Kendini Sabotaj Ve Başarı Yönelimlerinin Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Kendini Sabotaj Ve Başarı Yönelimlerinin Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma 27/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN	
Jüri Üyesi	Prof Dr. Şahin KESİCİ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Çağla GİRGİN BÜYÜKBAYRAKTAR	

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ve başarı yönelimleri ile öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli görüş ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden, benden yardımını esirgemeyen çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN' a teşekkürlerimi bildiririm.

Ayrıca uzayan yüksek lisans sürecimin başında danışmanlığımı üstlenen, değerli fikir ve görüşleriyle yol gösterici olan Doç. Dr. Hasan YILMAZ' a teşekkürü borç bilirim. Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği olan, bilgilerinden yararlandığım Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nin çok kıymetli öğretim üyelerine içtenlikle teşekkür ederim.

Bu stresli süreçteki yardım ve desteklerinden dolayı meslektaşım Ramazan ÇETİN' e ve mesai arkadaşlarıma (Karatay Rehberlik ve Araştırma Merkezi personeline) teşekkür ediyorum.

Hayatımın her anında yanımda olan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, kıymetli annem ve babam Hamiyet- Macit BULUT' a ve kardeşim Yasin BULUT' a varlıklarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

Son olarak sevgili eşim Mehmet OLGUNÇELİK ve biricik kızım Zeynep OLGUNÇELİK' e - iyikilerime - benimle oldukları için şükranlarımı sunuyorum.

**Emine Sena OLGUNÇELİK**

**Konya- 2019**

 <b>KONYA</b>	T.C. <b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b> Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 <b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b> EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	--	---



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Emine Sena OLGUNÇELİK
	Numarası	128301051006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
	Tezin Adı	Kendini Sabotaj ve Başarı Yönelimlerinin Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi

### ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ve başarı yönelimleri ile öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya’da öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 411 kız 108 erkek olmak üzere toplam 519 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, uyarlaması Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılan “Öz-Anlayış Ölçeği”, Akın (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kendini Sabotaj Ölçeği” ve Akın (2006) tarafından geliştirilen “Başarı Yönelimleri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öz-anlayış, başarı yönelimleri ve kendini sabotaj arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği uygulanmıştır. Araştırmada öz-anlayış ve başarı yönelimlerinin kendini sabotaja ilişkin varyansı ne kadar yordadığını ortaya koymak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin öz-anlayış puanlarının artmasıyla başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma değişkeni puanları artmakta, kendini sabotaj ve başarı yönelimleri ölçeğinin diğer alt boyutları olan öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma puanları düşmektedir. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj puanlarının artmasıyla öğrenme-yaklaşma değişkeni puanları azalmakta, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma puanları düşmektedir. Öz-anlayış; kendini sabotaj, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınmanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

**Anahtar kavramlar:** Kendini Sabotaj, Başarı Yönelimleri, Öz-Anlayış.

	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	
---	--	---

Öğrencinin	Name and Surname	Emine Sena OLGUNÇELİK
	Student Number	128301051006
	Department	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
	Study Programme	Tezli Yüksek Lisans
	Supervisor	Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
	Title of The Thesis/Dissertation	The Examination of the Achievement Goals Orientations and Self-Handicapping in Terms of Self-Compassion

### ABSTRACT

In this paper the relation among self handicapping and achievement goals orientation and self compassion of university students is studied. The study group of the study consists of university students studying in Konya in 2018-2019 academic year. The study group consisted of 519 individuals, 411 girls and 108 boys. ID form, “self-compassion scale” adapted by Deniz, Kesici and Sümer (2008), “self handicapping scale” adapted to Turkish by Akın (2012) and “achievement goals orientation scale” developed by Akın (2006) are used to gather data in this research. SPSS 20.0 is used to analyze the accumulated data. In order to analyze the relation between self-compassion, goal achievement orientation and self handicapping, Pearson Product of Moments Correlation Technique is applied. Multiple regression analyses is used in order to put out the regression of related variation of self-compassion and goal achievement orientations

When the results of research is evaluated, while self compassion score of university students increase score of learning-approach which is subdimension of

achievement goals orientation variable increases, self handicapping and subdimension of score of achievement of goal orientations, learning-avoidance, performance- approach ve performance- avoidance scores decreases. According to the achieved evidences, while self handicapping scores of university students increase, learning- approach variant score decrease, learning- avoidance, performans- approach and performance- avoidance scores decrease. It is concluded that self-compassion is an important regression of self handicapping, learning- approach, learning- avoidance, performance- approach and performance- avoidance.



**Key Concepts:** Self handicapping, Self-compassion, Achievement goals orientation.

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....</b>	<b>iv</b>
<b>YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU .....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>ix</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>xi</b>
<b>KISALTMALAR .....</b>	<b>xvi</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Cümlesi.....	1
1.2. Alt Problemler.....	1
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>7</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN.....</b>	<b>7</b>
2.1. Kendini Sabotaj.....	7
2.1.1. Kendini Sabotajın Tanımı.....	7
2.1.2. Kendini Sabotaja Yönelik Kuramsal Açıklamalar.....	9
2.1.2.1. Edward E. Jones ve Steven Berglas'ın Kendini Sabotaj Modeli....	10
2.1.2.2. Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall'ın Kendini Sabotaj Modeli	12
2.1.3. Kendini Sabotajın Türleri .....	13
2.1.4. Eğitim Ortamlarında Kendini Sabotaj .....	15
2.1.5. Kendini Sabotaj ve Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiler .....	18
2.1.5.1. Kendini Sabotaj ve Cinsiyet .....	18

2.1.5.2. Kendini Sabotaj ve Anne Baba Tutumları.....	19
2.1.5.3. Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik .....	21
2.1.5.4. Kendini Sabotaj ve Erteleme Davranışı.....	22
2.1.5.5. Kendini Sabotaj ve Başa Çıkma .....	23
2.1.6. Kendini Sabotajın İşlevselliği ve Etkileri .....	23
2.1.6.1. Benlik Üzerindeki Etkileri.....	25
2.1.6.2. Duygulanım Üzerindeki Etkileri .....	26
2.1.6.3. Kişiler Arası İlişkiler Üzerindeki Etkileri .....	27
2.1.6.4. Performans Üzerindeki Etkileri .....	28
2.1.7. Kendini Sabotaj İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	29
2.2. Başarı Yönelimi .....	32
2.2.1. Başarı Kavramı .....	32
2.2.2. Başarı Yönelimleri.....	33
2.2.2.1. İkili Başarı Yönelimleri .....	35
2.2.2.2. Üçlü Başarı Yönelimleri.....	38
2.2.2.3. 2x2 Başarı Yönelimleri.....	39
2.2.2.4. 3x2 Başarı Yönelimleri.....	41
2.2.2.5. Çoklu Başarı Yönelimleri.....	42
2.2.3. Başarı Yönelimleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	43
2.3. Öz-Anlayış .....	46
2.3.1. Öz-Anlayışın Alt Boyutları.....	47
2.3.1.1. Öz-Şefkat .....	47
2.3.1.2. Ortak Paydaşım.....	48
2.3.1.3. Bilinçli Farkındalık.....	49
2.3.2. Öz-Anlayış Kavramında Bireysel ve Grup Farklılıkları.....	49
2.3.2.1. Aile Faktörü .....	49

2.3.2.2. Cinsiyet Faktörü .....	50
2.3.2.3. Yaş Faktörü.....	51
2.3.2.4. Kültür Faktörü .....	51
2.3.3.Öz-Anlayışın Diğer Psikolojik Kuramlarla İlişkisi .....	52
2.3.3.1. Psikoanalitik Kuram .....	52
2.3.3.2. İlişkisel Kuram .....	53
2.3.3.3. Hümanistik Kuram .....	53
2.3.3.4. Bilişsel ve Davranışçı Kuram .....	54
2.3.4. Öz-Anlayış Kavramının Diğer Psikolojik Kavramlarla İlişkisi.....	54
2.3.4.1. Öz-Anlayış ve Öz-Acıma .....	54
2.3.4.2. Öz-Anlayış ve Kendine Düşkünlük.....	55
2.3.4.3. Öz-Anlayış ve Benlik Saygısı.....	56
2.3.4.4. Öz-Anlayış ve Özgüven.....	57
2.3.5. Öz-Anlayışı Geliştirmek Amacıyla Kullanılan Teknikler .....	57
2.3.6. Öz-Anlayış İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	59
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>64</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>64</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	64
3.2. Çalışma Grubu .....	64
3.3. Veri Toplama Araçları .....	65
3.3.1. Öz-Anlayış Ölçeği .....	65
3.3.2. Kendini Sabotaj Ölçeği .....	66
3.3.3. Başarı Yönelimleri Ölçeği .....	66
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	66
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	67
3.4.1. Verilerin Toplanması .....	67

3.4.2. Verilerin Analizi .....	67
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>68</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>68</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>72</b>
<b>TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>72</b>
<b>ALTINCI BÖLÜM .....</b>	<b>77</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>77</b>
6.1. Sonuçlar .....	77
6.2. Öneriler .....	78
<b>EKLER .....</b>	<b>97</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>102</b>

**TABLolar LİSTESİ**

Tablo 2.1. 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli .....	40
Tablo 2.2. 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli .....	42
Tablo 3.1. Cinsiyete İlişkin Frekans Tablosu .....	64
Tablo 3.2. Sınıfa İlişkin Frekans Tablosu .....	65
Tablo 4.1. Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Tablosu.....	68
Tablo 4.2. Öz-Anlayışın Kendini Sabotajı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	69
Tablo 4.3. Öz-Anlayışın Öğrenme-Yaklaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	69
Tablo 4.4. Öz-Anlayışın Öğrenme-Kaçınmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	70
Tablo 4.5. Öz-Anlayışın Performans-Yaklaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	70
Tablo 4.6. Öz-Anlayışın Performans-Kaçınmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	71

**KISALTMALAR**

**KSÖ:** Kendini Sabotaj Ölçeği

**BYÖ:** 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

**ÖAÖ:** Öz-Anlayış Ölçeği

**Vd.** : Ve diğerleri

**Akt.** : Aktaran



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Günümüz bilgi toplumlarında bilgiye verilen değerin artmasının yanında bu bilginin gerekli yerlerde kullanılarak başarı elde etmenin de insanlık için en büyük değerlerden olduğu hiç şüphesiz önemli bir kabuldür. Öğrenciler de başarıya doğru gitmeyi arzuladıkları öğrenim hayatlarında bazı içsel veya dışsal faktörlerden dolayı çeşitli engellerle karşılaşabilmektedirler. Hatta bazı öğrenciler başarı yönelimleri konusunda farklı amaçlar ve araçlar geliştirirken bazı öğrenciler arzulamadığı olası başarısızlığı farklı bir izlenim oluşturmak adına kısa vadede kazanımlar elde etmek amacıyla kendine sabotaj uygulayabilmektedir. Öğrencilerde görülen bu davranış serilerinin nedenlerinin en önemli açıklayıcısı kendileri olduğu gibi öğrenme ortamlarında dengeli ve sağlıklı bir tutum geliştirmenin başrolünde de aslında yine kendi benlikleri ve öz-anlayışları bulunmaktadır. Bu kapsamda hazırlanan çalışmada, üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj ve başarı yönelimlerinin öz-anlayış açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Cümlesi

Öğrencilerin okul ortamlarında kendini sabotaj etmelerine ve başarı yönelimlerine neden olan pek çok faktör bulunabilmektedir. Bu davranışların incelenmesinde içsel duyguların etkisinin ne kadar önemli olduğunun bilinmesi açısından bu araştırmanın problem cümlesi “ Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeyleri, kendini sabotaj düzeyleri ve başarı yönelimlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

#### 1.2. Alt Problemler

1. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj, başarı yönelimleri ve öz-anlayış düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

2. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeyleri kendini sabotaj düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeyleri başarı yönelimlerinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

4. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeyleri başarı yönelimlerinin alt boyutlarından öğrenme-kaçınma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

5. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeyleri başarı yönelimlerinin alt boyutlarından performans-yaklaşma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

6. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeyleri başarı yönelimlerinin alt boyutlarından performans-kaçınma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Üniversite gençliği, 18-24 yaş grubunu oluşturan, formal eğitim-öğretimin son evresinde öğrenim gören, araştırmacı-sorgulayıcı, bilimsel zihniyet kazanan, kendilerine özgü bir gençlik kültürü oluşturan, toplumun önderi olacak gençlik kesimidir. Bu bağlamda, üniversite gençliğinin iyi, vasıflı ve sağlıklı yetiştirilmesi toplumların geleceklerinin sağlıklı ve devamlı olmasının da olmazsa olmaz şartıdır (Bayhan, 2003).

İnsan yaşamının en faal ve en değerli dönemi gençlik dönemidir. Üniversite gençliği ülke nüfusunun önemli bir kısmını oluşturmasından dolayı maddi ve manevi bakımdan önemsenmesi gerekmektedir. Bir toplumda üniversite gençliği, toplumun sosyo-kültürel yapısının en dinamik unsurudur. Üniversite gençliğini, diğer gençlik gruplarından ayıran en önemli özellik, onların geleceğin bilgili, yönetici ve karar verici adayları olmalarıdır (Yazıcı, 2003: 12–13). Bu yüzden gençlik ve gençliğin getirdiği sorunlar önemli olgulardır. İleri ergenlik dönemi olarak da adlandırılan üniversite dönemi genellikle 18-24 yaş aralığını kapsamaktadır (Çok, 2007). Hem yetişkinlik hem de ergenlik döneminde olan üniversiteliler, hem döneminin getirdiği problemlerle karşı karşıya kalmaktadır hem de kendi bireysel sorunlarıyla

yüzleşmektedir. Erkan ve Özbay (2012) tarafından gençliğin en sık karşılaştığı sorunlar araştırılmış ve sonucunda gençlerin en fazla yaşadığı sorunların duygusal, akademik ve ekonomik sıkıntılarının olduğu bulunmuştur.

İnsanların herhangi bir uğraşta başarılı olması için yeni yöntemler öğrenmesi veya yeni bilgilerle donanımlarını arttırması önemlidir. Ancak bireyin potansiyelini ortaya koymasının önündeki tek engel donanım eksikliği veya bilgi eksikliği olmayabilir. Bireyin sahip olduğu düşünce yapısı da başarmanın ve daha sıkı çalışmasının önünde engel olabilir. Öğrenciler hedeflerine ulaşmak isterken kimi zaman dışsal kimi zaman da içsel engellerle karşılaşır. Dışarıdan gelen harici engeller daha görünür olduğu için onları algılayabilmek ve kavrayabilmek daha kolay olabilirken, kişinin içinden gelen engellerin farkına varıp tanımlayabilmesi çok da kolay olmayabilir. Bireyler kendi benliklerini tanıdıkça, kendi özleri hakkında bilgiler sağlamayı geliştirdikçe içsel engelleri belirlemede ve bu engellerle nasıl başa çıkmaları konusunda beceriler kazanmaktadırlar.

Yapması gereken bir vazifeyi başarabilmesi için kendindeki yeterlilik konusunda şüphesi olan bireylerin, uğrama ihtimali olan başarısızlıklarına dışarıdaki bazı nedenler atfetmesi ve kendinin haklı olduğunu kanıtlama gayretleri kendini sabotaj olarak tanımlanmaktadır. Birey, görev öncesinde performansını engelleyen etmenler bulunduğunda görev sonrası oluşabilecek başarısızlığın nedenini bu etmenlere yükleyecek, yetersizlik algısından uzaklaşıp öz-yeterlilik hissini koruyacaktır. Bununla birlikte eğer birey görev sonrasında kendi ürettiği engellere rağmen başarılı olursa olumsuz şartlara rağmen başarılı olduğunu düşünecek, yeterlilik algısı korunacak ve benlik algısı olumlu bir yapıya kavuşacaktır (Berglas ve Jones 1978).

Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj etmesini incelemek pek çok noktadan önemli görülmektedir. Nitekim eğitimin en temel amaçlarından olan öğrenci başarısının önündeki engellerin ortadan kaldırılması bir eğitim kurumunun öncelikli işlerinden olmuştur. Başarıya ulaşmada olumsuz bir etken olan bu faktörlerin öğrencilerin ruhsal iyi olmaları ve kapasiteleri kullanmalarını da çok etkilemektedir. Bu noktada öğrencilerin kendini engellemelerine neden olan değişkenlerin belirlenip incelenmesi, konu hakkında bilgiler vereceği için gerekli tedbirlerin alınması hususunda da katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin başarıya ulaşmasında önemli etkenlerden bir diğeri de başarı yönelimi kavramıdır. Öğrencilerin standartize olmuş amaçlara erişebilmesi için vaktini ve enerjisini harcama eğiliminde ve kararlılığında olmasını anlatan başarı yönelimleri kavramı öğrencilerin öğrenme ortamlarında ve aşamalarında biliş, duyuş ve davranış tepkilerini etkileyen oldukça önemli bir kavramdır. Diğer bir deyişle başarı yönelimi, öğrencinin akademik alanda hangi başarı amaçlarıyla ilgilendiğini ve öğrenme sürecinde yeterliğin nasıl kazanıldığının ve geliştirildiğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Akın ve Çetin 2007).

Öğrencilerin bir üst öğrenime geçmelerinde ya da bir mesleğin yeterliğini kazanıp kazanmadıklarını belirlemede akademik başarı temel kriter olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler araştırılmakta ve daha başarılı öğrenciler nasıl yetiştirilebilir bunun yolları aranmaktadır (Kayış, 2013).

İnsanlar bazen yaşadıkları olaylar neticesinde acı, keder, tükenmişlik ve başarısızlık gibi negatif hisler yaşarlar. Bu olumsuz duyguları, kendine zarar vermeden aşabilmeleri önemlidir. Öz-anlayış sayesinde hayattaki negatif hislerden kurtulmak olasıdır ve böylece hayat daha sürdürülebilir bir hal alır. Anlayış, öz-anlayış kavramının temelindedir. Çünkü anlayış, başka insanların üzüntülerine duyarlı olmayı, diğer bireylerin acılarına ortak olmayı ve bunları acı ve üzüntüden izole olmadan yapmayı; diğerlerine şefkat göstermeyi, karşımızdaki insanları yargılamadan anlamayı içerir (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008).

Öz-anlayış, bireyin acı ve sıkıntı çekmesine neden olan duygularına açık olması, kendine özenli ve sevecen tutumlarla yaklaşması, yetersizlik ve başarısızlıklarına karşı anlayışlı olması ve yaşadığı olumsuz deneyimleri insan yaşamının doğal bir süreci olarak kabul etmesi şeklinde tanımlanabilir (Neff, 2003). Bireyler kendini rahatsız eden olumsuz durumlar karşısında onlardan uzak durmak yerine bu durumu düzelterek veya işlevsel bir çözüm bularak olumsuz durumlarla başa çıkmayı öğrenirler. Bu süreç bireyin sahip olduğu insani değerler ve öz anlayış düzeyi yoluyla gerçekleşir (Deniz ve Sümer, 2010). Bu durum da bireylerin kendini sabotaj etmek yerine olayları öz-anlayış yoluyla değerlendirmelerinin daha işlevsel olacağını gösterir.

Kendini sabotaj ve başarı yönelimleri konuları gelişmiş ülkelerin literatüründe uzun yıllardır tartışılırken ülkemizde yerli literatür konusunda sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Özellikle bu iki değişkenin birlikte değerlendirildiği ve öz-anlayış açısından incelendiği yurtiçi bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu çalışmanın bulgu ve sonuçlarının alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı için önemli görülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmanın uygulanması, kavramsallaştırılması ve değerlendirilmesiyle ilişkili olan temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Veri toplamak amacıyla kullanılan araçların belirtilen davranışı ölçtüğü varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu çalışmada kullanılan araçlarla ve uygulanan araştırma yöntemiyle ilişkili sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmada incelenen kendini sabotaj düzeyi, Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ) 'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen başarı yönelimleri, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) 'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada incelenen öz-anlayış düzeyi, Öz-Anlayış Ölçeği (ÖAÖ) 'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Yapılan araştırmada katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ile ilgili bilgileri bulunmaktadır. Bu bilgiler kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Kendini Sabotaj:** Başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının seçilmesidir (Berglas ve Jones, 1978)

**Öz-Anlayış:** Öz-anlayış, bireyin acı ve sıkıntı çekmesine neden olan duygularına açık olması, kendine özenli ve sevecen tutumlarla yaklaşması, yetersizlik ve başarısızlıklarına karşı anlayışlı olması ve yaşadığı olumsuz deneyimleri insan yaşamının doğal bir süreci olarak kabul etmesi şeklinde tanımlanabilir (Neff, 2003).

**Başarı Yönelimi:** Başarı yönelimi bir hedefe erişme isteğinden dolayı meydana gelen zihinsel aşamaları ve faaliyetleri belirtmektedir (DeShon ve Gillespie, 2005).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, kendini sabotaj, başarı yönelimi ve öz-anlayış konuları ile ilgili çalışma için hazırlayıcı bilgilerin sunulduğu kuramsal bir çerçeve çizilmiş ardından literatürde bulunan mevcut çalışmalardan bahsedilmiştir.

#### 2.1. Kendini Sabotaj

##### 2.1.1. Kendini Sabotajın Tanımı

Kendini sabotaj ile ilgili özellikle yurtdışında uzun yıllardır çeşitli deneysel çalışmalar yapılmakta ve literatürde araştırmacılar tarafından kendini sabotajın farklı açılardan ele alınarak tanımlanmış halleri görülmektedir. İngilizcede self-handicapping olarak ifade edilen bu terimin Türkçe’de kendini sabotaj ve kendini engelleme olarak iki farklı şekilde çevrilerek kullanılmaktadır. Bu araştırmada bu kavramın kendini sabotaj şeklinde kullanımı tercih edilmiştir. Literatürde kendini sabotaj ile ilgili bulunan tanımlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Kendini sabotajın kuramsal temelini oluşturmak için bu kavramın ilk tanımını yapan Berglas ve Jones (1978: 406)’a göre kendini sabotaj "bireye başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının birey tarafından tercih edilmesidir."

Synder ve Smith (1982) kendini sabotajın kavramsallaştırılmasına dair oldukça anlamlı araştırmalar yapmış bilim insanlarıdır. Bu araştırmacılar, kendini sabotaj kavramının tanımını genişleterek ve kendini sabotajın kronik hal alabileceğini savunmuştur. Bu kronikleşme kendini sabotaj biçimleri, olumlu geribildirimleri fazlalaştıran olumsuz geribildirimleri ise hafifleten bir alan oluşturmasında kendini sabotaj eden kişiye yardımcı olmaktadır. Böyle şartlarda insan, performansını düşüren ve başarısızlık yaşamasına sebep olan fakat öbür insanlar tarafından o kişinin yetersiz oluşundan değil başka faktörlerden oluşuyormuş gibi algılanan görece tutarlı ve kronikleşmiş engeller kullanmaktadır.

Smith vd. (1983), kendini sabotajın performansın net bir biçimde yansıtıldığı bir sahada yetersiz olunması ile yüzleşecek kişinin, olası öz-saygı kaybolmasına karşı oluşturduğu strateji olduğunu ifade eder. Bu tanımlamada dikkat edilmesi gereken husus, kendini sabotajın olumlu benlik algısı geliştirme gayesiyle başka kişilerin değerlendirmelerini yönlendirme amacının olmasıdır.

Arkin ve Baumgardner (1985: 170) ise kendini sabotajın tanımını yaparken bu olayın temelde bireyin bir benlik koruma stratejisi şeklinde oluştuğunu ve devam ettiğine vurgu yapmıştır. Birey öz-saygı seviyesini muhafaza etmek ve benliğine gelecek tehditleri yok etmek gayesiyle performansını düşürücü bir engel geliştirmekte veya aktif şekilde bu engeli aramaktadır. Bu şekilde var olan başarısızlığını normal gösterecek ikna edici bir neden sağlamayı hedeflemektedir.

Leary ve Shepperd (1986)'ın tanımı ise; kendini sabotaj, kişinin gelecek olan zamandaki performansından sağlayacağı neticeye dair belirsizlik gördüğü durumlarda, gerçekleşmesi ihtimal olan olumsuzlukların sebebini dışarıya aktarmak için kendisine engeller koymasındır.

Tice (1991) ise kendini sabotajı, kişinin benliğine gelecek bir tehditle karşılaştığında, öz-değer duygusunu muhafaza etmek veya artırmak gayesiyle geliştirdiği bir davranış biçimi şeklinde ifade etmiştir.

Budak (2000) kendini sabotajı “bireyin başarı elde edemeyeceğini beklediği durumlar karşısında kendi performansını sabote ederek beklenen başarısızlık için ikna edici nedenler üretmesi” olarak açıklamaktadır.

Kendini sabotaj ile ilgili pek çok tanım olması yanında, bütün bu tanımlarda ortak durum olarak kendini sabotajın hedefinde kişinin elde ettiği başarıyı içselleştirmesi, başarı elde edemeyişinde de bunu dışarıya yansıtması vurgusunun yapıldığıdır. Kısacası kendini sabotaj kişinin, öz-saygısını korumasına ve diğer insanların algısını yönlendirmeye olanak tanıyan bir strateji olduğudur. Böylece insan dışarıdan gelecek tehditlere karşı kendi benliğini korumaya çalışacaktır (Akin, 2013).

Kendini sabotaj hareketi, başarılması arzulan şeyleri niçin başarılmadığının, yapılması arzulan şeylerin niçin yapılamadığının mantıklı ve makul bir açıklayıcılığı olmadığında gelişir (Coşar, 2012).

### **2.1.2. Kendini Sabotaja Yönelik Kuramsal Açıklamalar**

Benlik psikolojisi, sosyal psikoloji ve klinik psikoloji sahalarında önemli bir aşama kaydedilmesini sağlayan kendini sabotaj kavramı, gelişim aşamasında iki kırılma noktası yaşamıştır. Bunlardan ilki; temeli Alfred Adler'in kuramından gelen ve 1950'li senelerde etkisini gösteren yükleme teorisi. Sosyal-bilişsel alanda oluşan ve gelişen yükleme çalışmaları kendini sabotajın kuramsal temelini meydana getirmiştir. İkinci önemli nokta ise 1970'li senelerin sonlarına doğru Edward E. Jones ve Steven Berglas'ın deneyleri ile başlayan ve sürekli artış gösteren çalışmalarıdır (Akın, 2013, s. 112-113).

Kendini sabotaj kavramının tanımları doğrultusunda da başarısızlığın sebeplerine dair yüklemelerin olduğu görülmektedir. “Başarıyı içselleştirme”, “başarısızlığı dışsallaştırma” söylemleri kendini sabotaj kavramının kuramsal temelini yükleme kuramlarından aldığını kanıtlar nitelikte ortaya çıkmaktadır (Üzbe, 2013).

Heider'in, “The Psychology of Interpersonal Relations” (Kişilerarası İlişkiler Psikolojisi) isimli kitabında anlattığı düşüncelerinin yükleme kuramlarının geliştirilmesinde önemli bir rolü olmaktadır. Heider kitabında yüklemeyi, davranışların altında bulunan ve davranışı güdüleyen ruhsal bir fenomen şeklinde kavramsallaştırmıştır. Kitabın yükleme teorisini detaylı bir şekilde oluşturduğu temel çerçeveden hareketle farklı kuramcılar farklı sebepsel yükleme ilkelerinin olduğu hususunda bugünkü yükleme kuramlarını meydana getirmiştir. Yükleme teorilerinin temel gayesi, kişilerin hayatlarında gelişen olayları anlatmak için kullandıkları sebepleri, bu sebeplerin ön şartları ve neticesini ortaya çıkarmaktır. Kendini sabotaj kavramının temel şekliyle ortaya sürdüğü görüş, kişinin performans çevresini kendi yetenek seviyesine yükleme yapılmaması için düzeltilmesi ve bu şekilde kendi yeterliliğine dair oluşturduğu intibayı muhafaza etmesidir (Flamm, 2006). Daha derin incelendiğinde ise kendini sabotajın, yükleme kuramlarının bütün ilkelere

maksimum seviyede faydalanılarak oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Bu olay Kelley'nin (1971) yükleme teorisine dair düşüncelerini anlattıktan sonra kendini sabotajın yükleme kuramlarıyla alakalı olduğunu belirlemeye yönelik çalışmaların yapılmasıyla kabul görmektedir. Bu kuramdan hareketle Weiner (1985)'in yükleme kuramına göre, kişiler kendilerinin ya da başkalarının başarı elde etmeyi veya etmemeyi kontrol noktası ve değişmezlik unsurlarında, yetenek, çaba, işin güçlüğü ve şans şeklinde dört ana sebepsel etkenden birine yükleme yapmaktadırlar.

### **2.1.2.1. Edward E. Jones ve Steven Berglas'ın Kendini Sabotaj Modeli**

Psikoloji biliminin miladından itibaren direkt şekilde kullanılmasa da çeşitli çalışmalarda kendini sabotajı gösteren bazı çalışmaların varlığı önemli bir gerçektir. Fakat bu çalışmalarda kendini sabotaj operasyonel olarak ifade edilmemiş, çerçevesi ve içerik durumu açık ve tam şekliyle belirlenmemiş, kısacası bu kavram kuramsal olarak değerlendirilmemiştir. Kendini sabotaj kavramını bu alana ilk tanıttıran ve psikolojide önemli bir yere sahip olduğunu ifade eden ilk araştırmacılar ise Edward E. Jones ve Steven Berglas'tır (Akın, 2013, s. 94).

Berglas ve Jones'un kendini sabotajın kavramsal temelini araştırmak ve bir model geliştirmek için deneysel araştırmalarını iki bölümde gerçekleştirmiştir. İlk bölümde kendini sabotaj davranışının bağıntısı olmayan başarı geri bildirişiyle ilişki içerisinde olduğu teorisini denemiştir (Berglas ve Jones, 1978). Bağıntısız başarı geri bildirişi, kişinin her şartta başarılı olduğu ile ilgili geri bildirim elde etmesidir. İnsanlar gerekli çaba harcamamasına rağmen başarı elde ettiği ile ilgili geri bildirim almaktadır. Bu geri bildirim kişide başarılı olma sebebini neye yüklemesi gerektiği hususunda karışıklığa sebep olmaktadır. Bu doğrultuda kişi çok gayret ettiği için mi başarı elde etti ya da şansından dolayı mı başarı elde etti net olarak belirleyememektedir (Akt: Üzbe, 2013, s.12).

Deneyin hedefleri yönünde, çözülebilir ve çözülemez sorunlardan meydana gelen sorular yöneltilen deneklerde, bağıntılı ya da bağıntısız geri bildirim onları performansları üstündeki etkisi belirlenmiştir. Bağıntılı geri bildirim var olduğu zamanlarda kişilere çözülebilen sorulardan meydana gelmiş problemler sunulurken; bağıntısız geri bildirim var olduğu zamanlarda kişilere daha çok çözülemeyen

sorulardan meydana gelmiş problemler sunularak, problemler çözümü ile kişinin kendi başarısını değerlendirmesi talep edilmiştir. Fakat her iki şartta da deneklere problemleri çözmelerinde başarılı oldukları belirtilmiştir (Berglas ve Jones, 1978). Bu olayın, çözülebilir problemlerin verildiği deneklerde yeteneği ile ilgili güven duygusu oluştururken; çözülemeyen problemlerin verildiği deneklerde başarmanın kaynağını şansa yüklemesine sebep olduğu tespit edilmiştir (Söyleyen, 2018, s. 19).

Araştırmanın devam etmesi sürecinde ikinci olarak başarı seviyeleri belli olan deneklerin bir bölümü araştırmacı tarafından ikiye ayrılmış ve bağlantılı ve bağlantısız başarı durumları geliştirilmiştir. Bu bireylere bir sınavdan daha geçeceklerini ve değerlendirilecekleri ifade edilmiştir. Fakat bireylere performanslarını artırıcı veya azaltıcı ilaç tercihi yapabilecekleri söylenmiştir (Berglas ve Jones, 1978).

Katılımcılardan geride kalanlar ise başka bir gaye için araştırmaya alınmıştır. Bu katılımcılar, ilk uygulamadaki başarı seviyelerini bilmeyen bir yardımcı tarafından meydana getirilen iki farklı uygulamada değerlendirilecektir. İkinci uygulamadan geçecek olan bireyler değerlendirileceği özel (gizli) ve açık (genel) alanlar geliştirilmiştir (Üzbe, 2013, s. 13). Açık değerlendirme şartlarında araştırmacı ve deneklerin tümü birinci uygulamadan alınan puanlarını bilmektedirler. Gizli değerlendirmede ise ilk uygulamadan alınan puanları yalnızca araştırmacı ve testi yapan denek bilecek ve bütün denekler önünde bütün puanlar açıklanmayacaktır. Bu biçimde bir sistemin oluşturulmasındaki temel hedef katılımcıların ikinci testte de aynı şekilde değerlendirilme yapılacağını düşünmesidir (Berglas ve Jones, 1978).

Berglas ve Jones'un deneylerinde saptadığı bulgular tetkik edildiğinde bağıntısız başarı geri bildirim alan erkeklerin hem gizli hem açık zamanlarda performans azaltıcı ilaçlar içmeyi istemişlerdir. Böylece bireyler performanslarına dair hem kendi hem de öbür katılımcıların yüklemelerini anlamsızlaştırmayı hedeflemişlerdir (Akt: Üzbe, 2013, s. 13).

Bu sonuçlardan yola çıkarak, Berglas ve Jones (1978) kendini sabotajı üç başlıkta incelemiş ve bunları tehlike, strateji ve gizilgüç (potansiyel) olarak gruplamıştır. Bu öğeler hem kendini sabotaj tercihini hem de kendini sabotaj

davranışını gösterebilir (Hanson, 2004, Akt: Söyleyen, 2018). Kişi, ilk başta önemli bir yeteneğine dair bir tehdit hissetmelidir. Sonra gelişecek olaydan önce kendini sabote yapacak fırsatının olması lazımdır. En önemli ve en son durumda da ise, kendini sabotaj hareketinin neticeleri, vazifedeki mutlak başarısızlıktan daha az tehdit edici görünmelidir (Akın, 2013). Bu noktada kendini sabotajın yapılmasının sebebi genellikle, kişinin yeteneğine dair düşüncelerin olumsuz olduğunu düşünülerek endişelenmekten dolayı çıktığıdır (Schultheiss ve Brunstein, 2000, Akt: Söyleyen, 2018).

### **2.1.2.2. Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall'ın Kendini Sabotaj Modeli**

Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall (2008b), yaptıkları çalışmalarında üniversite öğrencileri arasında sık görülen mükemmeliyetçiliğe ve kendini engellemeye yönelik iki sorunu ele almıştır. Mükemmeliyetçilik, kişinin kendi performansı için makul olmayan yüksek standartlar koymakla uğraşırken, kendi kendini engelleyen davranışlar, düşük performans için olası bir bahane sağlamaktadır (Özlü, 2017, s. 26 ).

Çalışma, öğrencilerin kaygı ve düşük performans gibi birçok olumsuz sonuçlarının, özellikle yükseköğrenim öğrencileri üzerinde nasıl etki yaptıklarına değinmek ve mükemmeliyetçilik ve öz sabotaj konusunda kapsamlı bir genel bakış sunmak, ardından bu iki yapı arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve bu sorunları üniversite ortamında azaltmak için bir yöntemin önerildiği model geliştirmiştir (Kearns vd., 2008b).

Kearns, Forbes ve Gardiner (2008a) ise çalışmalarında bilişsel davranış koçluğu olarak bilinen, bilişsel davranışçı terapi biçiminin, klinik olmayan bir popülasyonda mükemmeliyetçilik düzeyini azaltma ve kendini sabotaj konusundaki etkinliğini incelemiştir. Mükemmeliyetçilik düzeylerinin çalışma sırasında düştüğü ve takibinde bu azalmanın devam ettiği belirlenmiştir. Katılımcıların çalışmanın ilerleyişinden memnuniyet düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Çalışmanın ilginç bulgularından biri de, katılımcıların çalışmalarının ilerleyişinden memnuniyet düzeylerinin, çalışma süresince önemli ölçüde artmasına rağmen, bunun diğer faktörlerle bağıntılı olmamasıdır. Bu, diğer faktörlerin

memnuniyet düzeyini belirlemede, örneğin amirlerinden geri bildirimde veya o sırada yaşadıkları belirli zorluklarda rol oynadığını göstermektedir (Kearns vd. 2008a). Bu modelde mükemmeliyetçilik ile kendi kendini sabotaj arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (Üzar Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016, s. 150). Çalışmada önerilen teorik model, kusursuz olma ihtiyacının ve başarısızlık korkusu gibi diğer temel inançların kendine özgü davranışları geliştirme ihtiyacını yaratmasıdır. Örneğin, eğer bir kişi testte mükemmel bir standarda uyması gerektiğine inanıyorsa ve bunu yapabilme yetenekleri hakkında bazı şüpheleri varsa, o zaman çözüm olarak kendi kendine engel olma çabasındadır.

Bu modelde mükemmeliyetçilik, kendini engelleme davranışlarının itici güçlerinden biri haline gelir. Bu model, mükemmeliyetçilikten daha uzun sürdüğünü gösteren, tamamen biliş yerine davranışların yer aldığını belirten, kendini engelleme bulguları ile desteklenmiştir (Kearns vd. 2008a, Akt: Özlü, 2017, s. 26). Bu modelde, klinik vakalarda kullanılan bilişsel davranışçı terapi yerine bilişsel davranışsal yaklaşımın kullanılması ile bireylerin mükemmeliyetçilik seviyelerinin ve kendini engelleme davranışlarının en azından klinik olmayan bir popülasyonda değiştirilebilmesi sağlanmıştır. Halbuki Bilişsel Davranışçı Terapi, çok çeşitli psikolojik bozukluklar için tercih edilen tedavi haline gelmiştir (Üzar Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016, s. 149). Kullanımı büyük ölçüde klinik popülasyonların tedavisi ile sınırlandırılmıştır. Ancak çalışmada geliştirilen modelle klinik olmayan bir popülasyonla nasıl başarıyla değiştirilebileceğini göstermiştir.

### **2.1.3. Kendini Sabotajın Türleri**

Kendini sabotajın tanımından yola çıkarak türleri hakkında çeşitli yorumlar yapılabilir. Kendini sabotajın kişilerin bazı nedenlerden dolayı ortaya çıkardığı davranış biçimi olması, bu davranışın nasıl olduğunu araştırılması gerekliliğini ortaya çıkmaktadır. Bireyin çevresindekileri ikna etmek, kendi benliğini korumak ve haklılığı konusunda çeşitli deliller üretip çevresindekileri manipüle etmeye çalışırken nasıl bir strateji uyguladığı sorusu ortaya çıkmaktadır (Ferrari ve Tice, 2000).

Bu nedenle kendini sabotajın geniş psikolojik altyapısı nedeniyle konu hakkında oldukça geniş bir literatür mevcuttur. Bu noktada kendini sabotaj türleri ile

ilgili araştırmacılar farklı sınıflandırmalar geliştirmişlerdir. Kendini sabotajın türleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kendini sabotaj türlerinin genelde iki sınıfa ayrılarak incelendiği tespit edilmiştir. Kendini sabotaj türlerinden birincisi davranışsal kendini sabotaj (behavioral self-handicapping), ikincisi ise sözel kendini sabotajdır (verbal self-handicapping). İnsanlar sözel veya davranışsal hareketlerle kendini sabotaj etme eğilimi göstermektedir (Peplau vd., 2010, Akt: Söyleyen, 2018, s. 23-25).

Kendini sabotaj durumuna pek çok farklı örnek verilebilir. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibi sunulabilir (Üzbe, 2013, s. 15-17).

- Erteleme hareketi,
- Yeterli olmayan çaba,
- Alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılık yapan madde alımı ve bağımlı olma
- Sınav kaygısı
- Uyku alamama hali
- Sınav öncesi yeterli olmayan hazırlık veya uygulama
- Bir yaralanma veya hastalığı abartılı bir şekilde etkilenildiğini iddia etmek
- Vücutta gelişen fiziki semptomları devamlı şikayet etmek veya hastalık hastası haline gelmek
- Travmatik hayat olayları ve örnekleri
- Utangaç olma
- Başarma ihtimali çok zor hedefler ileri sürmek

Araştırmacılar, kendini sabotajı sınıflarken bir davranış veya mazeret bildirme olarak nasıl ortaya çıktığını farklı deneysel çalışmalarla incelemişler ortaya çıkan çok farklı miktarda kendini sabotaj stratejisini sınıflandırmışlardır. Davranışsal ve sözel kendini sabotaj stratejilerine aşağıdaki gibi örnekler verilebilir (Akın, 2013, s. 117-118).

Davranışsal kendini sabotaj stratejileri;

- Kişinin vazife ve aktivitelerini ertelemesi,
- Kişinin vazife ile ilgisi olmayan etkinliklerle çok fazla ilgilenmesi
- Kişinin kendine fazla yüklenme hareketi,
- Kişinin ulaşılması çok zor olan amaçlar/hedefler oluşturması,
- Kişinin bağımlılık yapan maddeler, ilaç veya alkol alması,
- Kişinin yapılması gereken pratikleri ve çalışmaları yapmaması,
- Kişinin vazifesini yapmak için gerekli olan gayreti göstermemesi,
- Kişinin fırsatları görmemesi veya umursamaması,
- Kişinin kabiliyetlerini azaltan performans alanlarına meyletmesi.

Sözel kendini sabotaj stratejiler;

- Kişinin sınav kaygısının çok olduğunu iddia etmesi,
- Kişinin vücudunda ruhsal ve fiziki semptomların varlığından bahsetmesi,
- Kişinin sosyal kaygılarının olduğunu iddia etmesi,
- Kişinin olumlu olamayan hislerinin olduğunu ve bunları yaşadığını ifade etmesi,
- Kişinin travmatik bir durum yaşadığını iddia etmesi ve bahane olarak sunması,
- Kişinin hipokondriyazis belirtileri olduğunu iddia etmesi,
- Kişinin utangaç olduğunu ve utandığını iddia etmesi ve bunu bahane olarak sunması.

#### **2.1.4. Eğitim Ortamlarında Kendini Sabotaj**

Bireylerin eğitim ortamlarında akademik olarak kendilerini sabotaj etme kavramı, “öğrenim yaşantılarındaki olumsuz durumlar ve yetersiz oldukları durumları farklı sebeplere bağlayarak kendilerinin haklı olduklarını göstermeye, bu

şekilde benliğine gelecek olumsuz geri bildirimleri minimuma düşürmeye çalışma yolları” şeklinde tanımlanmıştır (Çingöz, 2015).

Başarısızlıkla karşı karşıya kaldığında öğrenciler çalışmamak için devamlı sebepler bulma gibi bazı hareketlere yönelir. Bunun neden, olması muhtemel akademik başarısızlıklarını kendi becerisizliğinden ziyade bu geliştirdiği davranışlara yüklemektir. Başka bir deyişle, bu bireyler, ‘tembellik yaptığın için başarısız olmak, aptal olduğun için başarısız olunmaktan daha iyidir’ düşüncesine inanmakta ve bu olayı gerçekleştiren stratejinin kendini sabotaj şeklinde değerlendirdikleri için kendilerini saboteye uğratmaktadırlar (Cavendish, 2004).

Benliğinde yeterli olma ve bunu gösterme isteği içinde bulunan insanlar, başarısızlık ihtimalinin yüksek görüldüğü şartlarda, yetersizliğini örtmek adına kendini sabotaj eğiliminde bulunmaktadır (Baumgardner vd., 1985). Benzer şekilde kişi kendine tehdit oluşturu bir değerlendirme ile karşı karşıya kaldığında görevini en iyi şekilde yerine getirmek için uğraşmak yerine olumsuz şartlar ve dezavantajlı durumlar oluşturarak kendini sabote etmektedir. Self (1990)’e göre, öğrencilerin performansları ile ilgili bir belirsizlik yaşamaları veya kendilerine dair bir tehdit algılamaları onların kendilerini sabote etmeleri konusunda bu durumun teşvik oluşturu bir etkisinin olduğuna işaret görülebilir. Kendini sabotajın gelişmesinde, verilen görevin öğrenci için bir önem belirtmesi, sergilenecek performansı başkalarının görebilmesi ve değerlendirme için de başka bireylerin performansı ile kıyaslanması etkindir. Bu şartların oluşması öğrencide benliğinin test ediliyor algısı oluşturacağı için kendini sabotaj meydana gelecektir (Akın, 2013, s. 141).

Öğrenci sadece performansa bağlı kendini sabote etmeyebilir. Bir sınava iyi hazırlanırsa başarılı olacağını düşünür ve kendini sabote etmez. Ancak bireyi kendini saboteye iten davranış performanstan ziyade başarısızlık durumlarıdır. Yani öğrenci performansının değerlendirileceği için değil başarı elde edemeyeceği belirsizliği yaşadığı durumlarda kendini sabote eder. Öğrenci başarı elde edeceği konuda bir belirsizlik yaşamıyorsa kendi benliğini korumak için sabotaj geliştirmez (Rhodewalt, 1990).

Sınav kaygısı içinde olan fakat bu kaygının performanslarını direkt etkilemeyeceğini düşünen öğrencilerin, sınav kaygısı olan ve bu kaygının performanslarına direkt etkili olacağını düşünen bireylere göre daha az kaygıları oldukları fark edilmiştir.

Smith vd. (1982) öğrencilerin ifade ettikleri sınav kaygısını bir kendini sabotaj türü olarak tetkik eden araştırmacılardandır. Çalışmaya sınav kaygısı oldukça yüksek ve düşük olan kız üniversite öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya katılanlara iki aşamadan oluşan bir sınava tabi tutulacakları ve Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği uygulanıp, deney grubuna, bir zeka testinin bir çalışması için araştırmaya dahil edildikleri ve uygulama sonucunda genel zeka testi puanlarının onlara söyleneceği ifade edilmiştir.

Araştırma sonunda sınav kaygısı yüksek olan bireylerin; benliklerine dair büyük bir tehditle karşılaştıklarında (sınavın standart bir zeka testi olması) ve kaygılarının başarısızlıkları için geçerli bir mazeret olduğunu hissettiklerinde daha çok sınav kaygısı geliştirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında sınavın zeka testi olduğunu fakat gelececek kaygının performanslarında etkili olmayacağını bilen bireyler diğer kişilere göre daha az gayret gösterdiklerini (kendini sabotaj stratejisi) belirtmişlerdir (Akın, 2013, s.127). Araştırmanın bu sonucu sınav kaygısı fazla olan kişilerin kendini sabotaj etmekten aldıkları haz hissini, sınav kaygısı yaşadıklarını iddia ederek kendini sabotaj etme meylinde olanların önünde olduğunu belirtmesi noktasında önemli görülmektedir (Rhodewalt, 1990).

Okul ortamlarında kendini sabotaj türlerinden biri de ertelemedir. Erteleme davranışı bazı öğrencilerde kendini sabotaj olarak adlandırılırken bazılarında ise iyi niyetli iş bilmezlikten ileri gelen bir davranış olarak ortaya çıkmaktadır (Akın, 2013, s.120).

Öğrenciler sınavda başarısız olacağı durumlar için bir mazeret sunmak nedeni ile erteleme davranışı sergileyebilir. Böylece başarısızlığına çalışmayı erteleyerek geç çalıştığını iddia edip benliğini korumak adına kendini sabote eder. Fakat bazı öğrenciler zamanın yeteceğini, performanslarının üstün olduğunu veya bir sınava/ödev ne kadar çalışması gerektiğini öngöremediği için erteme davranışında

bulunabilir. Bu durumda öğrenci iyi niyetlidir ve öğrenci ödev yapmaya başladığında gerçeklerle yüzleşir ve bu yaptığı erteleme davranışı onun kendini sabote etmesi olarak değerlendirilmez (Tannenbaum, 2007).

## **2.1.5. Kendini Sabotaj ve Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiler**

### **2.1.5.1. Kendini Sabotaj ve Cinsiyet**

Kendini sabotaj ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları özellikle cinsiyetin kendini sabotaja etkisinin belirlenmesi için geliştirilmiştir ve bu konuda önemli sonuçlar elde edilmiştir. Literatürdeki bazı çalışmaların sonucu birbirlerini destekliyor olmaması kendini sabotajda kız- erkek cinsiyet farkının sonuçlardaki farklılığı anlamlandırmak için kullanılan yollardan ilkidir. Bu nedenle araştırmacılar bu değişkene dikkat etmek zorundadır (Kim, Lee ve Hong, 2012).

Literatürdeki çalışma sonuçlarına göre erkeklerde kendini sabotaj etme eğilimi kadınlara göre daha çok olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Hirt, McCrea ve Kimble, 2000; Kimble ve Hirt, 2005).

Bu araştırmalardan ilki Jones ve Berglas'ın yaptığı çalışmalarda cinsiyet faktörünün kendini sabotajı nasıl etkilediği ile ilgilidir. Bu deneysel çalışmada Jones ve Berglas (1978), bağıntısız başarı dönütünün arkasından yalnızca erkeklerin performans azaltıcı ilaçları tercih ederek kendilerini sabotaj ettikleri tespit edilmiştir (Yalnız, 2014). Aynı şartlarda kadınlar kendini sabotaj etmek istememiş ve performans azaltıcı bir ilaç almamıştır. Bu noktada erkeklerin kadınlara oranla benliklerini daha çok koruma meyilinde bulunarak daha çok sabotaj uyguladıkları belirlenmiş ancak kendilerini sabotaj etmede kadınların hangi tür sabotaj çeşidini daha çok kullandığı konusunda çok fazla çalışma sonucu ve kanıt elde edilememiştir (Leary ve Shepperd, 1986).

Bu noktada genel görüş kadınların davranışsal kendini sabotaj etme durumunu çok riskli buldukları için bunun yerine sözel yollara başvurarak kendini sabotaj edebilmeleridir (McCrea vd., 2007). Birçok araştırma sonucu neticesinde genellikle davranışsal sabotajı erkeklerin tercih ettiği ve kullandığı yönündedir (Brown, Park ve Folger, 2012).

Yalnız (2014)'ın aktarımıyla, erkeklerin ve kadınların birtakım yaratılış farklılıkları ve mizaçları gereği sabotaj etme eğilimlerinde farklılaşmalar ortaya çıkmaktadır. Erkekler yetenek ile performansa değer atfederken kadınlar ise gayret ve güdülenmeye değer atfetmekte (Gaeddert, 1985; Sutherland ve Veroff, 1985), bununla birlikte yüksek seviyede bir çalışma etiğinin olması gerekliliğine değer vermektedirler (Martin ve Kirkcaldy, 1998).

İnsanlar, performanslarına ve kendi kabiliyet ve benliklerine ne kadar değer atfederse bir o kadar da onu korumak için mücadele etmek isterler. Bunu yapabilmek için de kendini sabotaj etme davranışı sergilerler. Erkeklerde görülen performans, beceri, kabiliyetlere odaklanma öncülleri kendi benliklerini koruma ve iyi bir izlenim oluşturma adına kendini sabotaja meyil oluşturmaktadır (Park ve Brown, 2014).

#### **2.1.5.2. Kendini Sabotaj ve Anne Baba Tutumları**

İnsanları kendini sabotaj etme biçimlerine yönelten etkenler arasında anne ve babanın tutumları da etkili olabilmektedir. Anne babaların kendilerini, çocuklarının tecrübelerini değerlendirmede, katkı sağlamada ve yorumlamada etken olarak hissetmesi oldukça önemlidir (Yalnız, 2014). Kişi yalnızca kendini anne ve babasına başarılı ve kabiliyetli bir kişilik olarak göstermekle yetinmeyip aynı anda performansı ile ilişkili anne ve babasından arzu etmediği bir tepkisel davranışa maruz kalma olasılığına karşılık öz saygı seviyesini muhafaza etme güdüsüyle de davranacaktır. Nihayetinde çocuğun tecrübesine dair anne ve babanın tutum ve davranışları ile ilgili algı ve başarı beklentisi meydana gelecektir. Bu aşamalar sonucunda kişi, anne ve babasından gelebilecek arzu edilmeyen tepkisel davranış veya yetersizlik hissine karşı öz saygısını muhafaza etme gereksinimi hissedecektir. Bunu yapmak için de anne ve babalarının bakışlarını ve düşüncelerini yönlendirme gerekliliği duyacaktır. Bu olay, kişilerin kendini sabotaj etmelerinin temelini göstermektedir (Moore, 2006). Bu doğrultuda kendini sabotaj etmenin uyumun olmadığı bir durum ortaya çıkaran yöntemlerden birisi olduğu tespit edilmekte, uzun sürede istenmeyen bir görüntü oluşturabilmekte ve başarısızlığa götürebilmektedir (Shepperd ve Kwavnick, 1999).

Jones ve Berglas (1978) çocukların kabiliyet ve becerileri ile ilgili tecrübe ettiği belirsizlikleri bir yeterlilik bocalaması şeklinde değerlendirmiş ve bu durumun oluşmasında anne ve babaların etken olduğunu ve özellikle de anne babanın evladına dengeli olmayan övmeleri ile alakalı olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda Jones ve Berglas (1978) kendini sabotaj eden çocukların, anne ve babalarından sağladıkları ödül veya pekiştiricilerin aslen hangi davranışlarıyla ilgisinin olduğunu belirleyemeyen kişiler olduklarını ifade etmişlerdir.

Ödüllandirmenin asıl gerekçesini bilemeyen ve bu konuda belirsizlik yaşayan birey, bu durumun sonucunda becerilerine dair şüpheler geliştirmeye ve kabiliyetlerinin değerlendirileceği şartları bir tehdit olarak görmeye başlamaktadır. Bu sebeple kendini sabotaj etme meyilinin; kişinin kendi imajı olumlu olmasına (büyük ihtimal anne ve babadan duyduğu övgülerle) rağmen bu olumlu imaja dair belirsizlik hisseden (övgünün sebebine dair yaşadığı karmaşadan dolayı) çocuklarda oluşma ihtimali daha yüksektir (Akın, 2013).

Bireyin yeterliği ile ilgili komplekse girmesine ve neticede kendini sabotaj etmesine neden olan iki çeşit anne baba övmesinden bahsedilebilir. Bunlardan ilki; sunulan övgünün gösterdiği performanstan mı yoksa anne babanın ona olan şartsız sevgisinden mi doğduğunu anlamada bireylerin yaşadığı zorluktur. Bireyin hangi fiilinin başarı hangi fiilinin başarısızlık oluşturduğunu ve iyi performansının anne babası açısından ne şekilde algılandığını bilmesi şarttır (Abacı ve Akın, 2011) Bu noktada, anne babanın evladına her durumda ödül vermesi performansının ürünlerine dair belirsizlik hissetmesine ve neticede kendini sabotaj etmesine neden olabilir.

Bireyin yeterli olması ile ilgili komplekse girmesine neden olan ikinci faktör ise anne babanın başarı göstermesi oldukça güç olan görevler için çocuğunu olumlu şekilde teşvik etmesi ve övme hareketinde bulunmasıdır. Bu sürekli gerçekleşen bir olaydır. Anne babalar evlatlarının her şeyi yapabileceklerini ve başaracaklarını, her sahada mükemmel beceri gösterebileceklerini ve en zor vazifelerde bile olması gereken performansı gösterebileceklerine çok fazla inanırlar ve kendilerini aldatma meyili gösterirler (Akın, 2010). Bu nedenle anne babalar çocuklarının hep başarmasını ve hep iyi performans sergileyeceklerini düşünürler ve olmasını arzularlar. Bu şekilde beceremeyecekleri ve başarı gösteremeyecekleri vazifeler için

evlatlarını motive etmekte ve bu yaptıkları motivasyonun gerçek algılardan git gide uzaklaştığı görülmektedir. Bu davranışlar bireyin asıl benliği ile olması gereken benliği arasında büyük bir farklılık meydana gelmesine sebep olmaktadır. Bu doğrultuda elde edemediği başarısı bireyin benliğinde bir tehdit olarak algılamasına ve kendini sabotaja yönelmesine sebep olacaktır (Akın, 2013, s. 133).

### **2.1.5.3. Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik**

Erteleme konusu ile ilgili araştırmalar yapılırken, çalışmacılar tarafından öz-yeterlik ve kendini sabotaj konuları üstüne çok değinilmiştir (Strunk ve Steele, 2011). Bu üç kavramın birbiri ile önemli bir bağlantısı olduğu düşüncesi, çalışmalarda oldukça önemsenmiş ve sıklıkla araştırılmıştır. Bu araştırmalardan birinde meta analiz çalışması gerçekleştirilmiş ve bir çeşit kendini sabotaj davranışı olan akademik erteleme ile öz-yeterlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Steel, 2007). Yani kişilerde öz yeterlik arttıkça kendini sabotaj etme davranışı azalmaktadır, denilebilir.

Beck, Koons ve Milgram (2000) sınav performansını belirlemek gayesiyle gerçekleştirdikleri bir çalışmalarında, öz-yeterliliği düşük ve yüksek seviyede kendini sabotaj meyili olan öğrencileri düşük seviyede kendini sabotaj meyili olan öğrenciler ile kıyaslanmıştır. Çalışma sonucunda; özyeterliliği düşük olan öğrencilerin, sınavlarda eksik performans göstermek gayesi ile daha az ders çalıştıkları ve daha çok erteleme eyleminde buldukları ve az miktarda not oluşturdukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar neticesinde, çalışmalarda saptanan kendini sabotaj davranışı ile öz-yeterlilik arasında ters orantısal bir bağlantı olduğu ve birinin artmasının diğerinin azalmasına neden olduğu kabul görmüştür (Akt: Yalnız, 2014).

Kendini sabotajı yordayıcılarına bakıldığında özellikle içsel faktörlerin önemli bir etkisinin olduğu yadsınamaz. Kendini sabote etme eğilimi olmayan bireyler düşük performans sonucu başarısızlık elde ettiğinde bu durumdan ders çıkararak daha çok çalışma ve becerilerini artırmaya çalışırlar. Bu noktada öz-yeterlik oldukça önemlidir. Kendini yeterli görmesi bu davranışları geliştirmede etkilidir. Ancak öz-yeterliliği gelişmemiş ve kendini gerekli seviyede yeterli görmeyen ve bunu

deneyimlemiş bireyler başarmak için bir çaba harcamayarak ve bunu kendini sabote ederek etrafındakileri yönlendirmeye çalışacaktır (Park, Bauer ve Arbuckle, 2009).

#### **2.1.5.4. Kendini Sabotaj ve Erteleme Davranışı**

Kendini sabotaj ile erteleme davranışı, birbirinin oluşmasına ve artmasına neden olan önemli etkenlerdendir. Flett, Blankstein ve Martin (1995) erteleme hareketini; yapılması gereken vazifeleri tipik olarak geciktirmede rasyonel olmayan bir meyil olarak ifade etmektedirler. Haycock, McCharty ve Skay (1998) ise ertelemeyi; görevleri son zamana bırakmak, yapılması şart vazifelerin, alınacak kararların ve sorumlulukların son zamana kadar bırakılması olarak ifade edilmiştir.

Erteleme hareketi ile ilgili sistemli bir tanım Milgram (1991)'dan gelmiştir. Buna göre erteleme için ruhsal ve devinimsel bileşenlere de vurgu yapan dört önemli boyut bulunmaktadır. Bunlar;

- Geciktirilen bir eylem serisi,
- Yetersiz hareketlerin olduğu bir ürünle neticelenmesi,
- Önemli düşünülen ve öyle zannedilen başka bir vazife,
- Sonuç olarak yaşanan ruhsal bir karmaşıklığıdır.

Bu söylenenlerden yola çıkarak, kendini sabotaj etmenin strateji gerektiren fikrinsel aşamalar barındırdığı görülmektedir (McCrea ve Flamm, 2012).

Erteleme davranışı sergileyen insanlar, diğerlerine göre benlik imajı adına daha çok kaygı hissetmekte ve olumsuz bir benlik sergileme ihtimali olan ortamlardan kaçma tavrı göstermektedir. Bu kişilere göre herhangi bir fiilde bulunmamak başarısız olmaktan ve yeteneksiz görünmekten daha iyidir (Abacı ve Akın, 2011). Ertelemede bir vazifeye başlamada engeller olduğu için kişiler başarıma şansını artıracak bir gayret göstermez. Eksik öz-değer hissi olan ve yüksek kaygısı olan erteleme davranışı sergileyiciler, özellikle başkalarından daha az becerikli görüntü sergileyeceklerine dair kaygı barındırmaktadırlar. Bu sebeple erteleme hareketi gösteren kişi, başkalarından daha fazla başarısızlık göstereceğini hissederek kendini

sabotaj çeşitlerine meyiletmekte ve böylece öz-değer hissini ve sosyal görüntüsünü muhafaza etmeye uğraşmaktadır (Abacı ve Akın, 2011, Akt: Yalnız, 2014).

#### **2.1.5.5. Kendini Sabotaj ve Başa Çıkma**

Yalnız'ın (2014) aktarımı ile Zuckerman, Kieffer ve Knee (1998) yaptıkları çalışmalarında, kendini sabotaj ve başa çıkma yöntemleri arasındaki bağlantıyı belirlemek istemişlerdir. Araştırmaları sonucunda elde ettikleri bulgular, kendini sabotaj etme seviyesi fazla olan kişilerin stresle alakalı olumsuz hislerini hafifleten duygusal başa çıkma stratejileri kullandıkları tespit ettikleri yönündedir.

Bu konuda gerçekleştirilmiş başka bir araştırma sonucunda ise, kendini sabotaj etme davranışı sergileyen deney grubunun kontrol grubuna göre vazifelerine karşı yüksek seviyede ilgisiz hareketlerde bulduklarını saptanmıştır. Aynı zamanda deney grubu deneklerinin düşük seviyede başarısız beklentilerinin olduğu, kötümser olmaktan kaçınmaya çalıştıkları ancak iyimser insanlara göre daha düşük seviyede iyimserlik güdülerinin olduğu belirlenmiştir (Eronen vd. 1998).

Bu konuda yapılan araştırmalardan yola çıkarak, kendini sabotaj eğilimi fazla olan insanlarda stres ile alakalı olumlu olmayan hisleri azaltan duygu odaklı başa çıkma hareketleri geliştirdikleri söylenebilir. Ancak strese neden olan olayın çözülmesi ile ilgili sorun odaklı başa çıkma davranışlarının kendini sabote etme ile ilişkisi konusunda pek çok kanıt elde edilememiştir (Abacı ve Akın, 2011).

#### **2.1.6. Kendini Sabotajın İşlevselliği ve Etkileri**

Genel itibari ile kendini sabotaj uygulayan insanlar dengesiz bir şekilde, kısa vadede isteklerine varmak için uzun vadedeki hedeflerini zarara uğratmaktadırlar. Bireyler kararlarında faydalı ve kısa vadede neticeler getirecek hedeflere daha çok yönelebilir. Böylece kişi tespit ettiği gayenin uzun süreli olumsuz neticesini küçümseyerek başarısızlık ihtimalini yükseltmektedir (Baumeister ve Scher, 1988).

Kendini sabotaj bireylerde zıtlıkların oluşturduğu ruhsal olaylar barındırır. Birey bir taraftan başarılı bir biçimde öz-saygı düzeyini muhafaza etmede ve kendini kontrol eden etrafındaki kişilerin izlenimlerini yönlendirmeye çalışmakta ve öte

tarafından yeterlilik duygusuna zarar oluşturmaktadır (Çingöz, 2015). Kendini sabotaj konusunda yapılan bazı çalışmalar da kendini sabotajın yükselen performans ve haz ile düşen başarısızlık gibi faktörel sonuçlar oluşturduğunu göstermektedir. Bazı araştırmalarda ise kendini sabotajın başarısızlık, az performans ve olumlu olmayan hisler gibi farklı değişkenlerle ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. İlkinde kişi başarı durumunda yetenek göstergesini pozitifleştirmek, ikincisinde ise başarısız olduğu durumlarda ikna edici bir bahane geliştirmek gayesiyle performansının önüne engeller oluşturmaktadır (Abacı ve Akın, 2011).

Bailis (2001) farklı cinsiyetteki yüzücü ve güreşçiler ile yaptığı araştırmasında, geniş bir inceleme yapmış ve kendini sabotajın faydalı olduğu durumlar olduğunu saptamıştır. Yüzücü ve güreşçiler kendini sabotaj ile eksik bir performans ve yeterli olmayan beslenmeyle yüzleşmişlerdir. Bunun yanında kendini sabotaj, yüzücü ve güreşçilerde yüksek öz-saygı ve motive olma olanağı vermiştir. Fakat bu sonuçların genellenmesi çok doğru olmamakla birlikte kendini sabotajın bireye verdiği zararlar uzun vadede çok ciddi boyutlara ulaşabilmektedir.

Kendini sabotaj etmek üç sebepten ötürü olumsuz sonuçlar meydana getirebilir. Bunlardan ilki, alkol alma gibi bazı kendini sabotaj biçimlerinin vücut için çok ciddi zararlarının olmasıdır. İkinci olumsuz sonucu, kendini sabotaj neticede performans oluşumuna engel olmakta ve performansın kayıp olması adaptasyon ve ruhsal iyi olma üstünde olumsuz şekilde etkili olmaktadır. Üçüncü olumsuz sonuç ise, kendini sabotaj etme aslında bir nevi kendini aldatma barındırır (Zuckerman ve Tsai, 2005). Snyder ve Higgins (1988), kendini sabotaj uygulayan kişilerin ortaya attıkları mazeretlerin bir noktadan sonra birey tarafından özdeşleştirildiğini iddia etmişler ve bunun birey için çok ciddi bir sorun oluşturacağını söylemişlerdir.

Kendini sabotajın bireyde oluşturduğu neticeleri araştırmalar ışığında incelendiğinde kendini sabotaj eden kişilerin akademik başarılarının yetersiz olduğu, işlevi olmayan başa çıkma modelleri kullandıkları ve bu kişilerin farklı kişilik özellikleri bakımından çevresi tarafından zamanla daha olumsuz algılandıkları tespit edilmiştir (Hirt, McCrea ve Kimble, 2000).

Kendini sabotajın bireylerde içsel ve dışsal birçok etkisi olmakla beraber kişilerin başarı eğilimlerine, öz-anlayışlarına, öz-yeterliklerine, öz-denetimlerine, öz-saygılarına, performanslarına önemli bir şekilde etkisi olduğu ve kendini sabotajın bu değişkenlerle yordanabildiği çeşitli çalışmalarda sıklıkla öngörülmektedir.

### **2.1.6.1. Benlik Üzerindeki Etkileri**

Kendini sabotaj stratejilerinin aslında bireylerin kendini koruyucu olduğu düşüncesi önemli bir kabuldür. Kendini sabotajın faydaları ve oluşturduğu maliyet, bu meyilin öz-saygıyı muhafaza edip etmediğini tartışılır hale getirmiştir. Kendini sabotajın benlik üstündeki durumunu tetkik eden araştırmacıların birlik oldukları husus kendini sabotajın; öz-saygı ile başarısızlık arasında bir tampon vazifesi gördüğü, başarının sonunda öz-saygının yükseldiği ve çevredekilerin izlenimlerini olumlu etkilediğidir. Kendini sabotaj eden ve öz-saygı seviyesi fazla olan kişilerin kabiliyetlerine olumlu yüklemelerini çoğalttığı görülmektedir (Çingöz, 2015, s. 13).

Feick ve Rhodewalt (1997) ise kendini sabotajın, bireylerin başarısızlık içeren bir olaydan sonra bireyin kabiliyetlerine ilişkin olumsuz yüklemeler gerçekleştirilmesine, ayrıca başarı içeren bir olaydan sonra olumlu yüklemeler gerçekleştirilmesini sağladığı ve bu etkililiğin öz-saygıdan özerk bir şekilde geliştiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Feick ve Rhodewalt, bir sınavdan önce daha çok sözel kendini sabotaj stratejisi kullanan farklı cinsiyetteki öğrencilerin o sınavın sonuçlarını öğrendikten sonra daha fazla öz-saygı gösterdiklerini saptamıştır.

Zuckerman ve Tsai (2005), bu konuda yaptıkları dört çalışmada fayda ve zarar noktasında bu hususu derinlemesine incelemiş ve kendini sabotajın kısa sürede öz-saygıyı muhafaza etme vazifesi üstlenmesine rağmen uzun vadede oluşturduğu neticenin ciddi şekilde kaygılandırıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar düşük seviyede öz saygı ile yüksek seviyede kendini sabotaj stratejisi bağlantısında tersinir ve çembersel bir ilişkinin varlığını saptamışlardır.

### 2.1.6.2. Duygulanım Üzerindeki Etkileri

Kendini sabotaj; kişilerin değerlendirilme konusundaki kaygılanması, endişeler oluşturmaları, gerginleşmesi ve öz-şüphe hislerine dair oluşturduğu karakteristik tepkisel davranıştır (Bulletin, 200-206, Akt: Jones ve Berglas, 1978).

Benzer şekilde Zuckerman vd. (1998) çalışmalarında kendini sabotaj etmenin olumlu duygulanımla negatıf, olumsuz duygulanımla ise pozitif anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu tespit etmişlerdir. Fakat kendini sabotajın, başkalarının kişiye yönelik izlenimlerinin neticesinde kişinin yaşadığı kaygılanmayı yok etme vazifesi üstlendiği görülmektedir. Çalışmalar kendini sabotajın, kişinin belirli bir performans içerisindeki becerilerine ilişkin yüklemelerini muhafaza ettiğini kanıtlamıştır.

Bununla beraber kendini sabotajın bir savunma sistemi şeklinde kullanılması, fiziki ve ruhsal patolojinin doğmasına neden olabilir. Genelde başa çıkma davranışlarının, stresin ruhsal sağlık ve ruhsal iyi olma üstündeki olumsuz etkilerini hafifletmesinde önemli derecede bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı stresten ziyade stres ile başa çıkma davranışlarının ruhsal iyi olma üzerinde etken olduğu ifade edilebilir. Olması ihtimal tehdit eden bir olayla karşılaştığında, inkar etme veya kaçma temalı davranışların kullanılması öngörülme ruhsal ve hissel sorunlarla mücadelede kişiye fayda sağlayabilir fakat bu şekilde başa çıkma davranışlarının edinilmesi durumun asıl bir şekilde değerlendirilmesi imkanı yok etmektedir. Asıl olmayan değerlendirmeler ise neticede sorunu halletmek yerine lazım olan tedbirlerin alınması önüne engel oluşturmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984).

Bir karakter halini alan kendini sabotaj tecrübeleri, sorunların temelini araştırmadığı için pek çok açıdan benliği muhafaza eden savunmacı başa çıkma davranışları ile benzerlik göstermektedir. Böyle zamanlarda kendini sabotaj sorunları çözmekten ziyade, sorunlardan oluşan en olumsuz hislerin kısa vadede iyileşmesine yardımcı olmaktadır. Berglas ve Jones'un (1978) ifade ettiği gibi kendini sabotaj, "başarının kişinin kendine, başarısızlığın ise kişi haricindeki etkenlere atfedilmesine neden olan bir performans alanının geliştirilmesini veya tercih edilmesini

içermektedir". Kendini sabotaj uygulayan kişi, kararsız bir öz-yeterlik hissine sahip olduğunu düşünmektedir. Gerçekte kendini sabotaj eden kişilerin öz-saygılarının çok kırılmış olduğunu ve bu insanlarda savunmacı düşüncelerin başarıma güdülerinin önünde olduğu görülmektedir (Velyvis, 1995). Bu sebeple nevrotik bir zıtlık meydana gelmektedir. Kendini sabotaj hareketinde bulunan kişinin son gayesinin, yeterlik düşüncesini ve intibasını korumak ve sürdürmek olmasına rağmen benlik koruma teknikleri ile yoğun şekilde muhatap olunması bu kişinin uzmanlık ve öz-yeterlik oluşumunu engellemektedir (Higgins, 1990, s. 13).

### **2.1.6.3. Kişiler Arası İlişkiler Üzerindeki Etkileri**

Beşeri ilişkilere dair kendini sabotajın etkililiğini doğru bir şekilde anlamlandırabilmenin en kolay tekniklerinden birisi, kendini sabotaj yapan insanların çevresindekiler tarafından ne şekilde görüldüğünü araştırmaktır. Hirt, McCrea ve Boris (2003), gerçekleştirdikleri birtakım araştırmada kadınların erkeklere oranla kendini sabotaj davranışlarını daha olumsuz algıladıklarını ve bunun kendini sabotajın kişi tarafından oluşturulması durumunda daha çok geçerli olduğunu belirlemişlerdir.

Hirt vd. (2003), araştırmalarında kendini sabotajın kişiler arası ilişkilerde çokça maliyetli olduğunu savunmuşlardır. Kadın izlenimciler kendini sabotaj yapanları bir sürü olumsuz karakteristik yapısına ve uyumsuz güdüleyici pozisyonlara sahip insanlar olarak değerlendirmişlerdir.

Bu hususun açıklamalarından birisi şu şekildedir; kadınların öbür cinslerine göre gayret ve güdülenmeye daha çok mana ve değer yüklediği ve kendini sabotajın ise bu iki değişkenle çokça çelişmesidir. Kadınlar kendini sabotaj türlerinden gerekli gayreti göstermeme gerekçesi ne olursa olsun affi olmayan bir yanlı olarak değerlendirmektedir. Bu düşünce kendini sabotajın hem kişi tarafından başlatılması hem de başka kişilerin kendini sabotaja neden olması zamanlarında geçerlidir (Milner, 2007).

Hirt vd. (2000) çalışmalarında, kendini sabotaj neticesinde başka kişilerin kendini sabotaj yapan insanlara yönelik gelişen sonuçlarını ve bu sonuçlar açısından

cinsiyetin etkisini incelemiştir. Kendini sabotajla ilgili yedi ana çıkarım aşağıdaki gibidir:

1. Kendini sabotaj uygulayan kişiler kendini kontrolden yoksundur,
2. Kendini sabotaj uygulayan kişiler çok büyük stres içindedir,
3. Kendini sabotaj uygulayan kişiler vazifelerine gerekli bir biçimde hazırlanmamıştır,
4. Kendini sabotaj uygulayan kişi akran baskısını sıkça hisseder,
5. Kendini sabotaj uygulayan kişi göstermediği performansı için bir bahane üretmek ister,
6. Kendini sabotaj uygulayan kişiler motive değildirler,
7. Kendini sabotaj uygulayan kişi iyi bir performans göstermeyi arzulamaktadır.

Ayrıca kadınların kendini sabote eden kişileri, motivasyonsuz, tembel, kendini kontrol edemeyen, başarısızlıklarına kılıf üreten kişiler şeklinde değerlendirdiği görülmektedir. Erkeklerin ise öbür çıkarımları daha çok seçtikleri tespit edilmiştir (Milner, 2007).

#### **2.1.6.4. Performans Üzerindeki Etkileri**

Kendini sabotajın performans ile ilişkisini inceleyen bilim insanları bu iki değişken ile ilgili farklı ilişkilerden söz etmişlerdir. Kimisi kendini sabotajın performansı olumlu etkilediğini, kimisi olumsuz etkilediğini, kimisi ise bu konuda herhangi bir etkinin olmadığını iddia etmişlerdir. Ancak sözel kendini sabotajın performans düşmesi ile ilgili olduğu hususu birçok çalışmada kabul görmüştür.

Snyder ve Higgins (1988), kendini sabotaj eğiliminin performans üstünde pozitif etken olduğunu söylemiştir. Bu çalışmacılar kendini sabotajın, eksik performansın kendine değer verme üzerindeki etkisini hafifleterek kişilerin vazifelerine odaklanmasına fayda sağladığını düşünmektedirler.

Sözel kendini sabotaj stratejilerinden olan yeterli ön hazırlık yapılmadığının öne sürülmesi, ilerdeki düşük performansı mazur göstermeye yetmekle beraber o

zamanki gayret ve kabiliyet üzerinde olumsuz etkisi olmayabilir. Kişileri dolaysız engelleyen davranışsal kendini sabotajın bile bireyin performansı üstünde dolaylı şekilde olumlu etkisi ihtimali düşünülebilir (Hirt, Deppe ve Gordon, 1991).

Bağıntısız başarı geri bildiriminin arkasından sonra kendini sabotaj yapan kişilerin performanslarında düşme gerçekleştiği, başarısızlık geri bildiriminin arkasından sonra artış yaşandığını belirlenmiştir. Bu olay, kendini sabotajın bir vazifede daha çok gayret sarf etmeye katkı sağlayabilir veya sabotajın olması performansı azaltıcı ve kaygıyı düşürücü olabilir (Rhodewalt ve Davison, 1986).

### **2.1.7. Kendini Sabotaj İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Martin vd. (2003) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerine kendilerini sabotaj etmeleri ile ilgili bir anket uygulamışlardır. Daha sonra bu öğrencilerden ileriki araştırma bölümünde gönüllü olmak isteyenler kendini sabotaj yüksek ve kendini sabotaj düşük olarak iki gruba ayrılmış ve bu öğrencilerle görüşmeler yapılarak çeşitli veriler elde edilmiştir. Görüşme sırasında öğrencilere sabotaj ile ilgili çeşitli sorular sorulmuş ve öğrencilerin kendini nasıl ve neden sabotaj ettiği öğrenilmeye çalışılmıştır. Kendini sabotaj etme düzeyi yüksek olan öğrenciler sınava çalışmak yerine TV izlemek, temizlik yapmak, gezmeye gitmek, dolabını düzeltmeyi tercih ederken; kendini sabotaj etme düzeyi düşük olanlar evde onları ders çalışma konusunda engelleyecek olan durumlardan uzaklaşmaya çalıştığını ve bunun için kütüphaneye gittiklerini veya sosyal yaşantılarını neredeyse tamamen kesme boyutuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Neden kendini sabotaj ettikleri sorusuna da şu cevaplar bulunmuştur. Ders çalışarak başarısız olsa bile bir neden olacağı, çok çalışıyormuş gibi görünmeyerek başarısızlığının sebebini zeka eksikliğinden dolayı algılanmasına engel olmak ve eksik performansın mutlaka bir açıklamasının olacağı, sınav için stres yapmak yerine dışarıda eğlenip alkol almanın başarısız olunursa buna bağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Kendini sabotaj etme düzeyi düşük olan bireyler ise bunu neden yaptıklarını tam olarak anlamlandıramadıklarını ifade etmişlerdir.

Zuckerman ve Tsai (2005) kendini sabotaj ile ilgili çok fazla çalışma gerçekleştirmiş ve bunların sonucunda önemli sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışmalardan ilkinde bireylerde zaman geçtikçe kendini sabotaj etmenin

uyumsuzluk ile ilişki içerisinde girip birbirini artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. İkinci araştırmalarında kendini sabotaj eden bireylerin negatif psikoloji geliştirmeleri nedeniyle, yeterli olma doyumlarında düşüş meydana geldiğini belirlemiştir. Üçüncü araştırmalarında kendilerini sabotaj eden bireylerin gün geçtikçe madde bağımlılıklarında artma gözlenmiştir.

Kendini sabotaj ile ilgili, Kinnon ve Murray (2007) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj ile bireysel özelliklerini ve ruhsal etkenlerle aralarındaki ilişkileri tespit etmiştir. Çalışmacılar, kendini sabotaj ile nevroitiklik boyutu arasında anlamlı ve doğru orantılı bir ilişki belirlerken, deneyimsel olaylara açık olma, yumuşak başlılık ve sorumluluk hissetme boyutları ile arasında ters orantılı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu çalışmada kendini sabotaj ile ilgili pek çok ruhsal etkenin birlikte araştırılması ve sonuca ulaşılması önemli bir amaç olarak görülmüştür.

Fleming (2007) ergenlik dönemindeki bireylerde yetenek algısı, devamlı duygulanma ve kendini sabotajın tespit edilmesini sağlamak için yaptığı araştırmasında, bireylerin kendini sabotaj etmelerinin duygulanım ve sınıf seviyesiyle negatif bir ilişki içerisinde olduğunu saptamışlardır.

Alter ve Forgas (2007) çalışmalarında kendini sabotaj ile duygular arasındaki etkileşimi araştırmış ve pozitif duyguların olmasının bireylerde kendini sabotaj etmeyi fazlalaştırdığını bulmuştur. Mutlu olan insanlarda kendini sabotajın daha çok görüldüğü bulgusunun benlik saygısı fazla olan insanların kendini daha çok sabotaj etmesi ile ilgili çalışma sonuçları ile desteklemiştir. Mutlu olma eğiliminde olan bireyler mutluluk istedikleri için herhangi bir başarısızlık anında benliklerinde yıkılma ve mutsuzlukla karşılaşmamak için kendini sabote ederler sonucu çalışmanın elde edilen sonucudur.

Howard (2011), çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik karar almalarına etki eden faktörler olarak sosyal destek verme, iyimser olma ve kendini sabotajı incelemiştir. Öğrencilerin öz yeterlikleri ile kendini sabotajları arasında ters bir ilişki olduğunu taspite etmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlikleri fazlalaştıkça kendilerini sabotaj etmeleri azalmaktadır. Bireylerin iyimserlik seviyeleri ile kendini

sabotaj arasında ise doğru orantılı bir ilişki olduğu ayrıca kendini sabotajın akademik başarının tespitinde bir yorumlayıcı olduğunu bulmuştur.

Sahranç (2011) çalışmasında kendini sabotaj ile depresyon, kaygılanma ve stres düzeyi ilişkisini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda bu faktörler ile kendini sabotaj arasında anlam oluşturan bir ilişkinin varlığını saptamıştır. Bireylerin strese girme, kaygılanma, depresyon gibi duygu durumlarının artması ile kendilerini daha çok sabotaj ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Üzbe (2013), başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini sabotajı yordamadaki rolünü araştırdığı çalışmasında, 483 öğrenciden oluşan örnekleme “Kendini sabotaj Ölçeği” ve konu ile ilgili birtakım ölçekler doldurtmuştur. Çalışmasında, benlik saygısının, düşünülen akademik başarının, ustalık ve performans-kaçınma eğiliminin kendini sabotajın önemli yordayıcıları olduğunu bulmuştur. Araştırmacı benlik saygısı fazla olan kişilerin kendini sabotaj davranışlarını daha az kullandıkları sonucunu bulmuştur.

Özlü (2017), üniversite öğrencilerinin yaş, cinsiyet ve mükemmeliyetçilik durumlarına göre kendini sabotaj durumlarını araştırmıştır. 606 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında, değişkenler arasında korelasyon ve çoklu regresyon analizleri gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin mükemmeliyetçilik seviyesinin, mükemmeliyetçilik düzen alt boyutunun ve yaşın artmasının kendini sabotajı negatif yönde, olumsuz mükemmeliyetçilik seviyesinin ise sabotajı pozitif doğrultuda etkilediği belirlenmiştir. Çalışmada cinsiyetin kendini sabotajda herhangi bir yordayıcılığı olmadığı görülmüştür.

Söyleyen (2018), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında sosyal kaygı, erteleme ile kendini sabotajı incelemiştir. Araştırmasında, kendini sabotaj ile akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Kendini sabote eden bireylerin akademik ertelemeye daha çok başvurduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaşı küçük olan öğrencilerde kendini sabotaj, kaçınma ve erteleme davranışlarının daha çok görüldüğü ve anne baba eğitim durumları daha düşük olan bireylerin de kendini sabotaj etmelerinin daha çok olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## 2.2. Başarı Yönelimi

### 2.2.1. Başarı Kavramı

Çağımız bilgi ve teknoloji toplumlarında bilgiye atfedilen önem artmakta ancak bir o kadar da ulaşmak kolaylaşmaktadır. Gelişen her şey gibi bilgi sahibi olmak ve bunu çeşitli alanlarda kullanabilmek dünyadaki tüm insanlar için önemli bir konu haline gelmiştir. Bilgi sahibi olan insanlar bu bilgileri sonucunda bazı işlere yönelerek bu bilgileri kullanacak alanları genişletmeyi ve yaptıkları her faaliyette başarılı olmayı hedeflemektedir. Ancak başarı anlayışı herkes için farklı bir şey ifade ettiği gibi her ülkede de farklı bir karşılığı bulunmaktadır. Bilgi ve başarı birbirinden asla ayrılmayan iki kavram olmakla birlikte gelişmiş ve kalkınmış ülkelerde bilginin ne kadar dahi iyi kullanılabildiği bir başarı göstergesi iken ülkemizde bu durumun ölçütü sınavlarla orantılı olarak değişmektedir. Çünkü başarıda ölçütün ne olduğu her duruma ve işe göre değişebilmekte ve bunun bir standardı olmamaktadır. Türkiye’de eğitim sisteminin en büyük parçası olan sınavlar hem aile hem eğitimci hem de öğrenciler için başarının belirleyicisi haline gelmiştir. Bir sınavda belirlenen bir puanı alan veya bir barajı geçen öğrenci başarılı olarak ilan edilirken bu öğrencinin bilgiyi farklı alanlarda ne kadar kullandığı konusunda çok da fazla kriter başarı için uygulanmayabilmektedir.

Başarı sözcüğünün tanımı Türk Dil Kurumu’nda “başarma işi, muvaffakiyet” şeklinde (başarı, t.y.) ifade edilmekle birlikte başka bir sözlükte bu kavram “insanların beceri ve yetişmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ve fiili faaliyetlerinin olumlu ürünü” olarak belirtilmektedir (Sencer, 1981, s. 31). Bu noktada, eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde başarının karşılığı ve kriteri olarak çeşitli sınavlardan alınan puanlar başarının durumunu da gösterebilmektedir. Bu noktadan bakıldığında Özgüven (1974) başarıyı bireylerin sınavlardan aldığı puanların ortalamaları olarak ifade bulunmaktadır. Aynı biçimde başarı, okuma, yazma ve cebir gibi sahalarda yapılan standart veya öğretmen tarafından hazırlanan testlerin bir çıktısı şeklinde de söylenebilmektedir (Malecki ve Elliot, 2002; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000).

Yücel ve Koç (2011) ise, başarının kişilerin eğitim-öğretimin amaç ve davranışlarına erişme seviyesi şeklinde tanımını yapmıştır. Bu ifadeler bütünüyle

öğrencilerin akademiksel başarı tanımlarında karşılık bulmaktadırlar. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme ortamlarında yazılı sınav, sözlü sınav, performans vb. kazandıkları notlar onların akademik başarısının en önemli göstergesi olmaktadır. Başarmada güdülenme öğrenme vazifelerini mükemmelleştirme için önemli bir motivasyondur. Bu güdü başarıma gereksiniminden doğmaktadır (Vahapoğlu, 2013). Başarmayı arzulama ve başarısızlıktan kaçma her insanda belirli bir oranda ve çeşitte olmaktadır. Bu nedenle aslında başarı isteği bir psikolojik bir ihtiyaçtır ve bu istek başarı yöneliminin bir belirleyicisi olabilmektedir. Başarı yöneliminin anlaşılması için bireylerin başarı ihtiyacının bazı değişkenlere göre belirlenmesinde fayda vardır. Bu doğrultuda başarı ihtiyacı ile bir takım özlük niteliklerinin karar verme üzerine etkisini araştıran Kesici (2002) yaptığı çalışmada, kızların başarı ihtiyaçlarının erkeklere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca başarı ihtiyacı bireylerin karar verme ve kararsızlık yaşama davranışlarına da etki etmektedir (Kesici, 2002). Bu nedenle, başarı ihtiyacı yüksek olan bireyler hızlı kararlar verip başarıyı yakalamak için hayatında gerekli düzenlemeleri daha hızlı yapabilecektir. Ayrıca başarı yöneliminin fazla bir derecede olması öğrencilerin yapacakları iş ve işlemlerde ve kazanımlarının gerektirdiği becerilerde daha hatasız olmalarına katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı bireyler daha hızlı öğrenip, başkalarından daha çok ve düzenli çalışıp, vazifelerini daha az sürede tamamlayacaklardır (Küçüköglü vd., 2010).

### **2.2.2. Başarı Yönelimleri**

Başarı yönelimi: bireylerin öğrenme aşamalarında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hareketleri üzerinde etkili olan bireysel bakış noktalarına odaklanmış açıklamaları barındırır. Başarı yönelimleri bireylerin bireysel yapabilirliği ne şekilde yorumlayabildiğini, eğitimsel sorumluluklara nasıl bir davranışta bulunduğunu anlatan farklı bilişsel, duyuşsal ve davranış temalarıyla neticelenen açıklama tarzlarını kapsar (Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır, 2010, s. 32). Başarı yönelimi bir hedefe erişme isteğinden dolayı meydana gelen zihinsel aşamaları ve faaliyetleri belirtmektedir (DeShon ve Gillespie, 2005). Bu yönelimin başarı noktasında çok önemli bir rolü bulunmaktadır. İnsanlar bir öğrenme vazifesini yerine getirirken

farklı gayelerle bu öğrenme işine meyletmektedirler. Kişilerin öğrenme ortamında kazandıkları bu gayelere bilgi ve beceri edinimi, başarılı olma, öz güveni artırma, başka bireylerce tanınma ve onaylanma ve kabul edilme, çalışkanlığını kanıtama ve gösterme, üstün kabiliyetlerinin olduğunu sunma, yakın ve uzak çevresinden negatif tepkilerden kaçmaya çalışma ve başarısızlıktan uzaklaşma örnek verilebilir (Lin vd., 2002).

Bireylerin akademik alanda verilen bilgi, beceri ve sorumluluklara karşı tutum ve hareketlerini anlatan genellikle iki temel amaç tarzı olabilmektedir. Bunlardan ilki yeteneği geliştirmek gayesiyle oluşan “öğrenme amaçları” şeklinde bilinmektedir. İkincisi ise yeteneği kanıtama veya yeteneksiz gibi algılanmaktan kaçma gayesidir ve bu da “performans amaçları” olarak ifade edilmektedir. Alanyazında genel olarak bu iki çeşit başarı yönelimi ortaya atılmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988):

- a) “Öğrenme Amaçları” olarak adlandırılan kabiliyeti geliştirmeye dair öğrenmeye yönelme
- b) “Performans Amaçları” olarak adlandırılan kabiliyeti ispat etme veya yeteneksiz gibi algılanmaktan kaçınmaya dair yönelmedir.

Öğrenme yönelimli bireylerin; öğrenme aşamasında öğrenilecek olunan her şeyi tam manasıyla öğrenmeyi ve derslere hakim olmak istedikleri (Pajares ve Cheong, 2003); performans yönelimli bireylerin ise; sosyal kıyasa değer veren, başkaları ile kendisini kıyaslayarak başarısını ölçmeye çalışan ve diğer bireylerden daha iyi olmaya gayret göstererek daha akıllı ve kabiliyetli görünmeye uğraşan ve beceriksiz gibi algılanmaktan kaçınan davranışlar ve tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot ve Church, 1997; Pintrich, 2000; Urdan, 1997).

Literatürdeki araştırmalarda başarı yönelimlerinin alt iki boyutunun olduğu görülmüştür, bunlar; öğrenme ve performans yönelimi şeklinde kavramsallaştırılmıştır (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Öğrenme yönelimi, kişilerin bilgiyi içselleştirmesi şeklinde ifade edilmekte ve bilgiye hakim olmayı sağlamaya dair bireysel bir arzuyu dayanak almaktadır. Performans yönelimi ise, öğrencilerin performans arzularını gerçekleştirme ve akranlarından bir nevi öne geçme gayesini

dayanak almaktadır (Elliot, 1999). Başarı yönelimleri modeli olarak geliştirilen modellerden biri, yakın zamanda öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma unsurlarını içine alan 2x2 bir yaklaşım şeklinde değerlendirilmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). Başarı hedefi alanyazını düzenlemek için, Elliot ve Pintrich gibi araştırmacılar öğrenme ve performans hedeflerini yaklaşma ve kaçınma bileşenleri ile birlikte bölümlendiren, kapsamlı bir çerçeve sunmuşlardır (Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000). Öğrenme-yaklaşma başarı yönelmesinde bireyler optimum seviyede bilgi ve yetenek kazanmayı hedeflerken öğrenme-kaçınma başarı yönelmesinde ise gaye, kazanılan bilgileri kaybetmemek veya alınacak dersi hatalı anlamamaktır (Elliot ve McGregor, 2001). Performans yönelimlerinden biri olan kaçınma ise kişinin başkalarına oranla kabiliyetsiz olarak algılanmaktan kaçmayı anlatmaktadır (Elliot ve Church, 1997). Başka bir boyut olan performans yaklaşma yönelmesi kişinin kendini etrafındakilerden daha başarılı sunma hayallerini göstermektedir (Elliot ve McGregor, 2001).

Başarı yönelimleri literatürde kavramsallaştırılırken üzerinde yapılan çalışmalar sayesinde araştırmacılar tarafından birçok modelle sunulmaya çalışılmıştır. Bunlar; İkili Başarı Yönelimi, Üçlü Başarı Yönelimi, 2x2 Başarı Yönelimi, 3x2 Başarı Yönelimi ve Çoklu Başarı Yönelimidir.

### **2.2.2.1. İkili Başarı Yönelimleri**

Başarı yönelimleri ile ilgili ilk araştırmalar yapıma aşamasındayken iki ana boyut temel alınarak organizasyonu gerçekleştirilmiştir (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Bu iki boyut kabiliyeti geliştirmek ve kabiliyetli olduğunu ispatlama veya kabiliyetsiz görünmekten kaçma gayelerinden ibarettir (Ames, 1992). İnsanların öğrenme vazifelerine dair içselleştirdikleri hedefler pek çok farklı adla anılmış ve söylenmiştir, Bunlar: Kabiliyeti geliştirme amaçları (hedefi), öğrenme yönelimleri (Elliot ve Dweck, 1988), hakimiyet kurma amaçları (hedefi) (Ames ve Archer, 1988) ve vazife ile ilgili yönelimler (Nicholls, 1984); kabiliyetli olduğunu ispatlama veya kabiliyetsiz gibi algılanmaktan kaçınma amaçları ise performans yönelimleri (Elliot ve Dweck, 1988), ego ile ilgili yönelimler (Nicholls, 1984) ve kabiliyet amaçları

(Urdan, Anderman, Anderman ve Roeser, 1998). Tüm bu adlandırmalar ve söylemler ne kadar farklı gibi görünse de içeriksel olarak birbirinin aynısı olarak kabul görmektedir. İkili başarı yönelimleri modeli, öğrenme ve performans yönelimi şeklinde iki alt boyuttan meydana gelmektedir (Dweck, 1986).

Bu konuda üzerinde düşünülmesi gereken ilk soru: Öğrenmenin amaç mı araç mı olduğu ile ilgili soru olan; “Öğrenme kişinin amacı mıdır, yoksa başka bir amaca gitmek için araç olarak mı tercih edilmektedir?” (Elliot ve Dweck, 1988). İkili başarı yönelimleri modeli buna yanıt aramaya çalışmakta ve bunu da boyutları yorumlayarak yapmaktadır. Eğer öğrenci öğrenmeyi kendi bireysel gelişmesi için amaçlıyorsa öğrenme yönelimli; dışsal bir etkenden doğan bir amaç için araç olarak tercih ediyorsa performans yönelimlidir. Kabiliyetin olması gerektiği şartlarda ise öğrenme ve performans yönelimleri ile alakalı farklı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurlar belirlemektedir (Elliot, 1999).

Kişilerin kabiliyete bakma şekli onların öğrenme veya performans yönelimlerinin tespit edilmesinde önemli görülmektedir (Elliot ve Dweck, 1988). Bu noktada, kabiliyetin geliştirebilir olduğunu düşünen insanlar daha fazla öğrenme yönelimlerini içselleştirirken kabiliyetin fitraten var olduğunu ve değişmeyeceğini ve geliştiremeyeceğini zanneden kişiler ise daha çok performans yönelimlerini içselleştirmektedir (Dweck, 1986). Bu doğrultuda, öğrenme yönelimli öğrenciler yeni beceriler edinmeye, öğrenme konularını bütünüyle yorumlamaya, kabiliyet seviyelerinin gelişmesini sağlamaya, kendini kendi ile kıyaslama gibi öğrenme duygularını tatmaya meyillidirler (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Bu sebeplerden ötürü, kabiliyetin geliştirilebileceğine inanan insanlar öz-yeteneklerinin gelişmesini sağlamaya uğraşmakta ve öğrenme yönelimli eylemlerde bulunmaktadır (Dweck, 1986). Performans yönelimli insanlar ise zoraki öğrenme vazifelerinden uzaklaşmak isterler (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot ve Dweck, 1988). Bu bireyler ezberleme gibi yüzeysel ve geçici öğrenme yöntemleri denerler ve tercih ederler (Meece vd., 1988). Bu sebeplerden dolayı, kabiliyetin değişmeyeceği görüşünde olan kişiler beceri odaklı görünmekte (Dweck, 1986) ve performans yönelimlerini içselleştirerek kabiliyetlerini ispatlama meylinde bulunmaktadırlar.

İkili başarı yönelimleri modeline göre uyum içeren eylem örüntüleri sunan öğrenciler öğrenme yönelimli; uyumlu olmayan eylem örüntüleri sunan öğrenciler ise performans yönelimlidirler. Başarı ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğrenme yönelimli kişilerin, bir diğer ifade ile uyum içerisinde eylemsel davranan insanların akademik başarıyı daha çok yakaladığı tespit edilmiştir (Pintrich vd., 2003). Performans yönelimleri konusunda yapılan çalışmalarda ise bu yönelimin başarı ile herhangi bir anlamlı ilişkisi bulunamazken (Dweck ve Leggett, 1988) başka bir çalışmada başarı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespiti yapılmıştır (Harackiewicz, Barron ve Elliot 1998). Bu noktadan bakılacak olursa performans yönelimlerinin sağlıklı veya sağlıklı olmadığı veya bu şekilde davranmanın doğruluğu mevzuu daha çok araştırılmalı ve tartışılmalıdır.

Öğrenme yönelimi olan bireyler, başarılı olunmayan durumlar karşısında yeni teknikler geliştirirler ve gayretlerini yükselterek çalışmalarını sürdürürler, yaşanan sorunun bir çözümü var ise onu mutlak suretle arayıp bulma gayretindedirler.

Öğrenme yönelimli kişilerin genel özellikleri aşağıdaki gibi maddelendirilebilir (Akın, 2006; Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988):

- Biliş tekniklerini derinlemesine kullanırlar,
- Güçlükler ile karşı karşıya geldiklerinde bu durumdan kaçmazlar,
- Yüksek güdü ve motiveye sahiptirler,
- Yapacağı faaliyetlere ve öğrenmeye isteklidirler,
- Yapacakları faaliyetlere ve öğrenmeye hâkimdirler ve onu içselleştirirler,
- Aşırı zor iş ve işlemler yerine, orta güçlükte işlerde vazife almak isterler,
- Güçlükler ve sorunlar karşısında pes etmezler.

Performans yönelimli kişilerin genel özellikleri ise aşağıdaki gibi maddelendirilebilir (Akın, 2006) :

- Zeki ve kabiliyetli görünme derdindedirler ve bunun için uğraşırlar,
- Beceriksiz gibi algılanmaktan kaçınırlar,
- Etraflarındaki kişilerden daha fazla çalışırlar,

- Olumsuz yargı ve eleştirilerden kaçarlar,
- Genelde içsel olarak güdülenemezler,
- Başarısız olma ihtimalleri olan bir görevden kaçınırlar,
- Kendilerini güç duruma sokacak olaylara girişmezler,
- Kendilerini becerikli ve yeterli oldukları izlenimi oluşturmaya uğraşırlar.

#### 2.2.2.2. Üçlü Başarı Yönelimleri

Performans yönelimlerinin bütünüyle sağlıklı ve yanlış olmadığını iddia eden çalışmaların da olması sebebi ile yeni bir modelin tasarlanması gerekliliği hasıl olmuştur (Botsas ve Padeliadu, 2004). İkili başarı yönelimleri modelinde başarı yönelimleri hususunda yaklaşma bileşeninin olduğu; fakat kaçınma bileşeninin olmadığı gözlenmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Üçlü başarı yönelimleri modelinde ise diğer modele göre farkın, performans yönelimlerinin performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak iki sınıfa ayrılmasıdır. Birçok bulgunun tersine bazı çalışma bulguları performans yönelimlerinin doğru ve sağlıklı davranışlar kazandırmaya katkı sağladığını göstermektedir (Elliot, 1999). Bununla birlikte hissedilen kabiliyet seviyesinin çok veya az olması da performans yönelimi olan kişilerin içsel olarak motive olmaları üstünde farklı etkenler oluşturmaktadır (Elliot ve Dweck, 1988). Bu şartlarda performans yönelimi olan kişiler eksik kabiliyet algısını içselleştirmişlerse içsel etkenlerin neden olduğu motive olma durumları bu özellikten negatif etkilenmektedir (Butler, 1992). Bununla beraber kabiliyetsiz olarak izlenim oluşturmaktan kaçmak da içsel olarak güdülenmeyi negatif şekilde etkilemekte fakat kabiliyet seviyesini iyi durumda düşünen performans yönelimli kişilerin içsel olarak güdülenme seviyeleri öğrenme yönelimli kişilerin içsel güdülenme seviyelerine benzeyebilmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bireylerde performans yönelimlerinin hem sağlıklı hem de sağlıklı neticeler oluşturabilmesi sebebiyle tek bir boyutta düşünülmesi ve yorumlanması yanlış ve eksik olacaktır. Bundan ötürü performans yönelimlerinin doğru ve doğru olmayan kısımlarının fark edilmesi noktasında bu başarı yönelimi performans-yaklaşma ve

performans-kaçınma başarı yönelimi olarak iki boyutta olması görüşü düşünölmeye alınmıştır (Ilıman, 2018).

### 2.2.2.3. 2x2 Başarı Yönelimleri

Performans yönelimlerinin üçlü başarı yönelimleri organizasyonunda yaklaşma ve kaçınma olarak sınıflandırılmasıyla performans yönelimlerinin sağlıklı ve sağlıklısız tarafları daha çok ortaya çıkmıştır. Performans-yaklaşma başarı yöneliminde pozitif ve negatif bir pozisyon olması sebebiyle sağlıklı neticelerde (üstün başarı vs.) görölebilirken, performans- kaçınma başarı yönelimleri bütünüyle sağlıklısız (yanlış korkusu, becerinin geliştirilemez olduğu algısı vs.) bir pozisyon içermekte ve sağlıklısız neticeler oluşturmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001). Üçlü başarı yönelimleri modelinin şeması ve işlevselliği ile örtüşen araştırmaların neticesinde öğrenme yönelimlerinin de yaklaşma ve kaçınma formatlarının olduğu ve bu açıdan ayrılarak geliştirilebilecek olduğu çalışmacılar vasıtasıyla iddia edilmiştir (Pintrich, 2000).

Bu çalışmalarla 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin yapı ve işlev olarak alt yapısı oluşturulmuş ve öğrenme yönelimleri de performans yönelimleri gibi öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri olarak iki sınıfta değerlendirilmiştir. İkili ve üçlü başarı yönelimleri şemalarında başarı yönelimleri yorumlanırken kabiliyetin gelişimi veya sabitliği düşüncesi, algılanan kabiliyet, benlik odaklı veya etrafındaki kişilerin de varlığı odaklı olma, yanlış korkusu ve başarı gereksinimi gibi faktörler üstüne eğilinmiştir. Bütün bu faktörlere ilave olarak 2 x 2 modeli başarı yönelimlerinin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında kabiliyeti odağa alan tetkikler yapılmıştır (Elliot ve McGregor, 2001). Kabiliyetin anlamlandırılması ve önemi 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarına bölümlendirilmesinde belirleyici hale gelmiştir (Ilıman, 2018).

Elliot ve McGregor (2001) kabiliyeti kesin olma, içsel olma ve normatif şeklinde üç farklı açıdan tanımını yapmaktadır. Kabiliyetin ne şekilde tanımının yapıldığı kişilerin öğrenme ya da performans yönelimli olmalarını göstermektedir. Bu durumlar altında kabiliyeti kesin olma ve içsel olma tanımına göre düşönen

insanlar öğrenme yönelimli olurken normatif tanıma göre düşünen insanlar performans yönelimlidir. Bu yorum önceki başarı yönelimleri organizasyonlarında yapılan öğrenme yönelimli bireylerin kendi (öz) referansı ya da vazife referansı geliştirdikleri ve performans yönelimli bireylerin başkalarının referansında hareket ettikleri tanımlaması ile benzerlik göstermektedir (Elliot, 1999).

Kabiliyetin değeri de yaklaşma ya da kaçma boyutları ile ilgilidir. Bu durumda kabiliyeti olumlu değerlendiren kişiler başarıya yakınlaşma meyili gösterirken olumsuz değerlendiren kişiler yanlış yapmaktan kaçma meyili gösterirler (Elliot ve McGregor, 2001, Akt: İlman, 2018).

Yeteneği temel alan 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin kişilerin başarı yönelim hedeflerini sunan dört boyutlu bir yapıda açıkça değerlendirilmektedir. Kabiliyeti vazife veya içsel odakta değerlendiren ve olumlu olarak anlamlandıran insanlar öğrenme-yaklaşma; kabiliyeti etrafındaki kişiler odaklı düşünen ve pozitif algılayan kişiler performans-yaklaşma; kabiliyeti vazife veya içsel odaklı değerlendiren ve negatif algılayan kişiler öğrenme-kaçınma ve en sonuncu ise kabiliyeti başkaları odaklı gören ve negatif anlamlandıran kişiler performans-kaçınma başarı yönelimi meyillerinde bulunmaktadır (Bkz. Tablo 2.1.).

**Tablo 2.1. 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli**

		TANIMLAMA	
		İçsel (Öğrenme Yönelimi)	Dışsal (Performans Yönelimi)
Değerlik	Pozitif (Yaklaşma)	Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi	Performans-Yaklaşma Yönelimi
	Negatif (Kaçınma)	Öğrenme-Kaçınma Yönelimi	Performans-Kaçınma Yönelimi

Kaynak: Elliot ve McGregor, 2001

#### 2.2.2.4. 3x2 Başarı Yönelimleri

Başarı yönelimlerinde devam eden çalışmalarda farklı yaklaşımlar ve boyutlar tartışılmaya devam ederken daha önceki modelleri de içine alan yeni bir model tasarlanmıştır. Bu model 3 x 2 başarı yönelimleri modeli 2 x 2 başarı yönelimi modelinin kabiliyeti odağa alan ve kabiliyetin tanımlandırılması ile değerinin kişilerin hangi tür başarı yönelimine gittiğini belirlediği iddiası ve kesinlik ve içsellik tanımlarını beraber ele almasından ziyade kesinlik ve içsellik tanımlarını birbirinden ayıran, başarı yönelimlerini altı boyutta sınıflandıran bir yapısal şemaya dönüştürerek yorumlamışlardır (Kayaş, 2013). Kabiliyetin açıklanmasında 3 x 2 başarı yönelimleri modeli, başarı yönelimlerini görev-referanslı, öz-referanslı ve başkaları-referanslı olarak üçe ayrılmış ve kabiliyetin değeri de göz önüne alındığında görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma olarak altı farklı boyut şeklinde değerlendirilmiştir (Elliot vd., 2011).

Görev-referanslı odaklı kişiler yöneldikleri görevleri hangi gereklere sahip ise bunları başarının kriteri olarak gözlemektedir. Bununla beraber görev-yaklaşma yönelimli kişiler vazifelerini en iyi biçimde gerçekleştirmeye kendini hazırlarken görev-kaçınma yönelimli kişiler bir vazifeyi noksan ya da hatalı gerçekleştirmemeyi hedeflemektedir (Kayaş, 2013). Öz-referanslı insanlar kendi performanslarını yorumlarken önceki performanslarını kriter almaktadır. Öz-yaklaşma yönelimli insanlar daha öncekine göre hep daha iyi bir performans sergilemeyi hedefleyerek kendini kendi ile kıyaslayarak başarıya yönelir. Öz-kaçınma yönelimli insanlar ise önceden gösterdiği performans ve başarıdan daha kötü bir performans gerçekleştirmekten kaçınmaya çalışırlar (Ilıman, 2018). Diğerleri-referanslı insanlar ise öz performanslarını yorumlarken başka bireylerin performanslarını kriter olarak seçerler. Bu şekilde diğerleri-yaklaşma yönelimli kişiler başkalarından daha çok performans göstermeyi merkeze alırken diğerleri-kaçınma yönelimli bireyler başkalarından daha az performanslarının olmasından kaçınmayı merkeze alırlar (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). 3 x 2 başarı yönelimleri modelinde öğrenme yönelimleri görev ve öz referanslı olarak kapsamı artırılırken performans yönelimleri aynı şekilde bırakılmış ve bunun yanında diğer boyutları referanslı olarak

belirtilmiştir. Kişilerin başarı yönelimlerinin belirlenmesi, onların uygun faaliyetlerle başarıya daha kısa sürede etkin bir şekilde erişmelerine neden olacaktır. Bu bağlamda, öğrenim gören kişilerin başarı yönelimlerini anlamış öğretim elemanlarınca daha sağlıklı öğrenme alanları kazandırılarak öğrenciler başarıya yönlendirilebilir (Bkz. Tablo 2.2.). 3 x 2 Başarı yönelimi modeli ve boyutları Tablo 2.2. 'de belirtilmiştir.

**Tablo 2.2. 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli**

<b>Yeterlik Tanımları</b>				
		<b>Kesin (Görev)</b>	<b>İçsel (Öz)</b>	<b>Kişiler arası (Diğer)</b>
<b>Yeterlik duyguları</b>	<b>Olumlu (Başarıya Ulaşmak)</b>	Görev- yaklaşım hedef	Öz- yaklaşım hedef	Diğer- yaklaşım hedef
	<b>Olumsuz (Başarısızlıktan Kaçınmak)</b>	Görev- kaçınım hedef	Öz- kaçınım hedef	Diğer- kaçınım hedef

Kaynak: (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011)

### 2.2.2.5. Çoklu Başarı Yönelimleri

Başarı yönelimleri ile alakalı son araştırmaların bazıları ise öğrenme alanlarında öğrenim görenlerin birden çok başarı yöneliminin olabileceğini belirtmektedir (Dowson ve McInerney, 2004, Akt: Uçar, 2012). Bu görüşün geliştiği ilk devirlerde öğrenme ve performans yönelimleri birbirinden tümüyle farklı iki ters kutup olarak düşünülürken (Dweck ve Legget, 1988), daha sonra zamanla araştırma bulguları öğrencilerin farklı farklı başarı yönelimlerini barındırabileceğini ve gayeleri yönünde uygun yönelimleri kendilerinin tercih edebileceğini ileri sürmektedir (Pintrich, 2000). Bu prensip çoklu başarı yönelimleri modeli ile

anlatılmaktadır. Bu model ışığında, bireylerin en yüksek biçimde motive edilmesi farklı başarı yönelimlerinin birlikte bulunması ile mümkün olmaktadır (Pastor vd. 2007). Bundan önce bahsi geçen modellerde performans yönelimine yaklaşma ve kaçınma boyutları ilave edilerek bu yönelimin bütünüyle yanlış ve sağlıksız davranışlara neden olmadığına tespiti ile beraber bireylerin hem öğrenme hem de performans yönelimlerinin doğru niteliklerini içselleştirerek daha yüksek motive olma ve başarıya erişebilecekleri çoklu başarı yönelimleri modeli ile ortaya atılmıştır. Bu model doğrultusunda, kişiler farklı başarı yönelimlerini sahlenebilir ve bu onların tek bir yönelimi içselleştirmesinden daha güzel neticeler doğurabilir (Pastor vd. 2007, Akt: Gümüş, 2018).

### **2.2.3. Başarı Yönelimleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Baldwin'ın (2001) araştırmasında başarı yönelimleri, üst-bilişsel öz-düzenleme, zaman ve çevre yönetimi, yardım almaktan kaçınma, sınav kaygısı beklentisi ve sınav performansı değişkenleri arasındaki anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek istemiş ve 69 kişilik üniversite öğrenci örneklemini üzerinden bulgular toplamıştır. Öğrenme amaçlarının sınav performansı, üst-bilişsel öz-düzenleme ve zaman-çevre yönetiminin yordayıcısı olduğunu; performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin üst-bilişsel öz-düzenlemenin pozitif bir yordayıcısı olduğunu ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin sınav kaygısı beklentisinin pozitif birer yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Fryer ve Elliot (2007) 132 psikoloji lisans öğrencisiyle uzun süreli farklı zamanlarda bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında, erkek öğrencilerin başarı yönelimlerinden öğrenme-yaklaşma yönelimlerinin kızlara kıyasla yüksek bir farklılıkla devamlılık gösterdiğini ve öğrenme-yaklaşma yöneliminin zaman geçtikçe anlamlı bir seviye ile düştüğünü ancak performans-kaçınma yöneliminin anlamlı bir seviyede artma gerçekleştirdiğini belirlemişlerdir.

Tenowich (2009) yaptığı araştırmasında kişilik özellikleri olarak ortama uyan ve rekabetçi olan bireylerin başarı yönelimlerini belirlemek için 141 üniversite öğrencisi ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Elde ettikleri bulgulara göre ortamlara uyumu yüksek olan katılımcıların performans kaçınma; rekabetçi olan katılımcıların

ise performans-yaklaşma başarı yönelimini içselleştirdikleri saptanmıştır. Bunun yanında öğrenme ve performans-yaklaşma başarı yönelimleriyle ilgi, stratejik çalışma ve başarı ortalaması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını bulmuşlardır.

Alkharusi ve Aldhafri (2010), araştırmalarında başarı yönelimi modellerinden olan 2x2 başarı yöneliminin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. 117 erkek, 125 kız öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada sonuç olarak 2x2 başarı yönelimi modelinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında anketin faktör analizini yaparak, faktör yapısının, faktör yüklerinin ve faktör varyanslarının kız veya erkek olunmasına göre farklılık oluşturmadığını belirlemiştir.

Cho, Weinstein ve Wicker (2011)'in yaptıkları araştırmalarında amaç olarak öğrenme stratejilerinin uyumlu kullanımı ve çaba ile başarı yönelimleri bağlantısını belirlemeye ve ilişkide algılanan yetenek ve algılanan otonominin aracılık görevini araştırmışlardır. Araştırmacılar, algılanan yetenek ve algılanan otonominin öğrenme gayesini içselleştirme ile öğrenme stratejilerini olumlu kullanma ve gayret arasında aracı rolünün var olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Uçar (2012), İngilizce öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında, öz-yeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı açısından kendilerini oldukça yetkin gördükleri ve birden çok başarı yönelimlerinin olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlik inancı ve başarı yönelimi ile çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış, fakat öz-yeterlik inancı ile öğrenme başarı yönelimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Vahapoğlu (2013), öğrencilerin umut düzeyleri ile başarı yönelimlerinin birtakım değişkenler açısından incelenmesini yaptığı araştırmasında, 284 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, Katılımcıların başarı yönelimlerine göre, umut düzeylerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi olan öğrencilerin, öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimi olan öğrencilerden daha yüksek umut düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2016), sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama seviyesini incelemek istediği araştırmasını 370 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasında Başarı Yönelimi Ölçeği, Engelleyici Davranış Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği kullanarak elde ettiği bulguları yorumlamıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre başarı yöneliminde öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma boyutlarında anlam oluşturan bir fark elde ederken, bölüm tercih etme kararına göre başarı yönelimi boyutunda anlam oluşturan bir farklılık tespit edememiştir. Ayrıca araştırmacı çalışmasında cinsiyet ve bölüm tercih etme kararına göre kendini sabotaj davranışları arasında anlam oluşturan bir farklılaşma belirleyememiştir.

Ilıman (2018), özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırmasında, lise öğrencileri ile çalışmış ve öğrencilere konu ile ilgili bulgular toparlayabilmek için çeşitli ölçekler uygulamıştır. Araştırmacı, öğrencilerin başarı yönelimi seviyelerini incelediğinde, öğrenme-yaklaşma yönelimi puanlarının en yüksek olduğu, öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinde öğrencilerin cinsiyet, İngilizce izleme ve dinleme vb. etkinliklerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Gümüş (2018), çalışmasında ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2016-2017 öğretim yılında yedi farklı ortaokuldan rastgele tekniklerle belirlenmiş 560 öğrenciye “başarı yönelimleri ölçeği” ve “ingilizceye yönelik tutum ölçeği” uygulanarak elde edilen verilerin ANOVA, t testi, regresyon ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda başarı yönelim ölçeğinin öğrenme kaçınma, öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma yönelimi alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlam oluşturan bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmad, sınıf seviyesi ile başarı yönelimi öğrenme yaklaşma alt boyutu arasında da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

### 2.3. Öz-Anlayış

Anlayış, başka kişilerin acılarına karşı açık, net ve duyarlı yaklaşmak demektir (Neff, 2003b). Daha ayrıntılı bir tanımla anlayış, “diğerlerinin ızdıraplarına duyarlı olmayı, diğerlerinin acılarının farkında olmayı, bu ızdırap ve acılardan bağlantısız olmamayı ve sakınmamayı, diğerlerine şefkatli olmayı, diğerlerinin ortaya çıkan ızdıraplarını hafifletme arzusunu ve başarısız olan veya yanlış yapan kimseleri yargılamadan anlamayı içerir” (Deniz, Şahin ve Sümer 2008).

Bu bağlamda, çevremizdekilere karşı sabırlı, nezaketli davranmak ve onların da yanlış yapabildiklerini kusursuz olmadıklarını düşünerek onlara karşı yargılayıcı davranmadan anlayış gösterebilmektir. Bu noktada öz-anlayış terimi orijinal dilinde self-compassion olarak bilinip bu kavramın tanım olarak genel ifadesi ile “anlayış (compassion) ” kavramından çok da büyük farkı bulunmamaktadır (Yılmaz ve Kesici, 2014, s. 136).

Kendine karşı anlayış olarak da ifade edilebilen öz-anlayış ise kişilerin kendi üzüntülerine ve rahatsızlıklarına karşı nezaketli ve şefkatli olması, başkalarının yetkinsizlik ve başarısızlıklarından dolayı sergiledikleri yargılayıcı tavırlarının farkına vararak kendi tecrübelerinin çevresindeki tüm insanların ortak tecrübelerinin bir kısmı olduğunun bilincinde olmasıdır. Bu şekilde düşünen insan kendine karşı anlayışlı olacak ve kendini incitmeyecektir (Neff, 2003b).

Öz-anlayış, insanın özünü anlaması ile ilgili bir çeşit alternatif bir yöntemdir. Kendini yargılama yerine öz-sevecenlik, kendini soyutlamaya karşı paylaşmanın farkında olmak, fazla özdeşi yerine bilinçli olma şeklinde birbirinin zıddı olan üç çift bileşimden meydana gelmektedir. Paylaşımın farkında olmak ise acıların, üzüntülerin ve yetersizliklerin yalnızca kendisinin başına gelmediğini başka insanlar tarafından da yaşandığını ve bunun insan olmanın bir gerekliliği olduğunu anlamaktır. Bilinçli olmak ise insanlığın mizacına denge gerektiren bir odakta bakarak olumlu veya değil tüm his ve fikirlerin farkında olmayı ve bu hisleri karakterle özdeşleşme yapmadan, abartıdan uzak veya baskı uygulamadan kabul etmektir (Neff, 2003b, Akt: Özyeşil, 2011).

Neff (2009), öz-anlayışın kendine saygı duymaya göre daha olumlu ve istikrarlı bir ifade olduğunu iddia etmektedir. Neff, Hsieh, Dejitterat (2005) öz-saygının diğer insanların gerçekleştirdiği performansı izlemelerinin etkisinde kaldığını, öz-anlayışta ise böyle bir etkenin olmadığını ifade etmektedir. Çünkü kişiler öz-anlayış bakışıyla gözlemediklerinde, olumlu ve olumlu olmayan açıları ile kendilerini bir bütün şeklinde kabullenirler; olumsuz durumlarla yüz yüze geldiklerinde çevresindeki bireylerin de bu tür olayların başlarına geldiğini düşünerek bu tür olaylarda özlere karşı daha anlayışlı ve şefkatli bir tutum sergilerler (Yıldırım ve Demir, 2017).

Öz-anlayış olumsuz his ve fikirleri kabul etmeye dönüştüren ve bu şekilde psikolojik bazı rahatsızlıkların oluşmasını engelleyen, mutlu olmayı, hayat hazzını, benliğe olan saygıyı artıran bir duygusal düzen yöntemidir (Gilbert ve Proctor, 2006).

### **2.3.1. Öz-Anlayışın Alt Boyutları**

Öz-anlayışı daha iyi anlamlandırılmak ve tüm bileşenleri ile incelenebilmek için üç ana sınıfa ayrılmıştır. Bu şekilde öz-anlayış daha işlevsel ve sistemli bir yapıya bürünmüş ve daha anlaşılır şekle dönüşmüştür. Öz-anlayışın üç temel boyutu olan, “Öz-şefkat”, “Ortak paydaşım” ve “Bilinçli-farkındalık” aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

#### **2.3.1.1. Öz-Şefkat**

Öz-şefkat, kendini yargılamanın tam olarak zıttıdır. Öz-şefkati olan insanlar, kendisine karşı sert bir yargılayıcı tavırla ve eleştirel yaklaşmazlar (Neff, 2003b, Akt: Sarıcaoğlu, 2015). Öz-şefkat kişinin ön yargısı olmadan kendini anlamaya uğraşması, benliğini aşırı bir şekilde yargılama veya eleştirmekten ziyade özüne karşı nazik ve şefkatli olması şeklinde ifade edilir (Akın vd., 2007). Bireylerin yaptığı yanlışı veya bunu nasıl gerçekleştirdiğini düşünmek yerine, kendi mutluluğunu ve iyiliğini istemeyi sağlar (Kirkpatrick, 2005). Gerçekleştirilen birtakım vazifeler iyi gitmediğinde, insanlar sürekli kendilerini suçlamak eğiliminde olurlar. Öz-anlayışı gelişmiş olan bir kişi ise, karşısına çıkan güçlükleri ağır bir biçimde eleştirmekten

ziyade, anlayışlı bir biçimde kabul eder (Germer, 2009). Öz-şefkat kişinin istenilen ve beklenen birtakım şeylere ulaşamadığında kendini ve benliğini sert bir şekilde eleştirmesini engeller ve değişme ve gelişme gerçekleştirmesi için benliğine yüklenmemesi gerektiğini bilir. Bundan dolayı davranış ve hareketlerinin değişmesini sağlamak için, kendine karşı büyük bir kibarlık ve sabırla yaklaşır ve kendini cesaretlendirir (Neff, 2003a).

### **2.3.1.2. Ortak Paydaşım**

Öz-anlayışın diğer bir alt boyutu olan ortak paydaşım; kişilerin deneyimledikleri üzüntülü veya sıkıntılı bir olayın, yalnızca kendine has değil başka bireyler için de benzer olayların başlarına geldiğinin farkında olmalarını barındırır. Bu düşünce, bütün bireylerin hatalı olabileceğini, her bireyin başarısız olabileceği durumların olduğu veya acı çekebileceğini bilmesi ve farkına varmasını içerir (Neff, 2003a, Akt: Sarıcaoğlu, 2015).

İnsan olumsuz bir olayla karşılaştığında, dünyada bu üzüntüyü gören tek insanın kendisi olduğunu zannedebilir ve kendini sorumlu tutarak utanır. Yaşanılan utanç hissi, bireyleri diğer kişilerden uzaklaştırmaya ve izolasyona sebep olabilir, fakat bu hislerden uzaklaşıp olaylara daha büyük pencerelerden bakılıp yaşanılan olayların kendi kusurlarından ziyade hayatın bir gidişatı ile ilgili olduğunun bilinci oluşursa kişi bu hislerden tamamen arınabilir (Germer, 2009).

Bütün insanların ortak hayatları ile ilgili bu farkında olma halleri, kişinin benliğinin çevresindeki bireylerle iletişimini, paydaşımını ve insanlık bağlarını gündeme getirir (Kirkpatrick, 2005). Ortak paydaşım, bireylerin tecrübe ettiği olumlu olmayan duygulardan uzaklaşmasından ziyade, duygularını sağlıklı ve kendi düşünceleri yönünde geliştirmesidir. Aynı şekilde tüm dünya insanların ortak yaşantılarının farkında olan kişiler, kültürel değerleri, eşitlik ve özgürlük gibi prensipleri sahiplenirler ve bundan ötürü hem benliklerine hem de başka kişilere karşı hoşgörü içinde ve anlayışlı yaklaşırlar (Neff ve Harter, 2002).

### 2.3.1.3. Bilinçli Farkındalık

Bilinçlilik veya bilinçli farkındalık olarak Türkçe tercümesi yapılmış olan bu kavram, bireyin olumsuz hisleri olduğunda, onları olduğu şekliyle yani hiç değişikliğe uğratmadan veya baskılamadan ve bu duygulardan uzaklaşmadan ve kendini yargılamadan olayların farkına varılması olarak ifade edilmektedir (Neff, 2003a). Bu bilinçli olma durumu, bireyin hayatında üzücü veya acılı bir olayda yaşadığı duygu yoğunluğuna kapılıp sürekli düşünmesini engelleyen ve olduğu şekliyle kabullenmesine katkı sağlayan bir farkında olma halidir (Neff, 2003b).

Çünkü bilinçlilik, aşırı özdeşim veya soyutlama biçiminde gelişen aşırı tutumlara engel olmayı ve böylece duygusal veya fikirsel durumları olduğu şekliyle kabul etme gerekliliğini şart kılar (Neff, 2003a).

Bilinçlilik, kişilere şefkat, sevgi ve bağışlamayı içselleştirerek öz-anlayışlı olmaya yardım eder (Germer, 2009). Bu noktada, öz-anlayış kavramı ve yaşantı olarak birbirinden farklı üç alt boyuttan meydana gelse de; bu boyutlar arasında önemli etkileşme söz konusudur. Bu etkileşme içerisinde, bilinçli farkındalık diğer boyutlara daha dolaysız bir fayda sağlamaktadır. Öz-anlayışlı insanlar acı ve rahatsızlık veren bir problemle karşılaştıklarında; bilinçli oldukları için problem üstüne eğilmek yerine farkında olmayı gerçekleştirirler ve bu duygu sayesinde olumsuz eleştirileri hafiflettiği gibi öz-yargılamayı da azaltır ve kendine şefkati çoğaltır (Neff, 2003b, Akt: Sarıcaoğlu, 2015).

### 2.3.2. Öz-Anlayış Kavramında Bireysel ve Grup Farklılıkları

#### 2.3.2.1. Aile Faktörü

Kişilerin öz-anlayış düzeylerini hangi alanların çoğalttığı ve hangilerinin hafiflettiği sorusu öz-anlayışı kavrayabilmek adına cevabı önemli bir sorudur. Mesela, bir bireyin ilk yaşlarındaki yetiştirilme biçimi onun daha sonraki zamanlarda anlayışlı, öz-sevgisi olan, değerleri olan, kendine ve herkese değer veren bir kişilikte olup olmayacağını anlatabilmektedir (Neff, 2003b). Sümer (2008)'in aktarımıyla Schafer bireyin iç ruhsal empati deneyimi kazanma becerisini insanların hislerine

yeterli miktarda eğilebilme kabiliyeti şeklinde tanımlanmıştır. Bu noktada çocukluk döneminde etraftan yöneltilen empatik yanıtları benimsemesi ile gelişen bir aşamalar dizisi olduğunu iddia etmiştir. Benzer biçimde, Stolorow vd. (1987), iç hissiyat durumlarını anlamak ve buna dikkat etme kabiliyetinin çocukların erken yıllarından itibaren onları eğitenlerden aldığı empatiyle bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir (Sümer, 2008). Bu durumda, çocukken ebeveynleri ile sıcak, doğru ve destekler şekilde ilişkiler deneyimleyen, anne ve babalarını anlayışlı ve şefkatli olarak değerlendiren kişilerin, büyüdüklerinde de aynı davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Ve bu durumun bütünüyle zıttı olarak da çok eleştiri yapan ve soğuk davranışlarda bulunan ebeveynlerin (çok kötüsü küçükken fiziki, cinsel, ruhsal olarak taciz görenlerin) çocuklarının da çokça öz-anlayışsız oldukları gözlenmektedir (Brown 1999, Akt: Bolat, 2013).

### **2.3.2.2. Cinsiyet Faktörü**

Kadınların daha özerk ve özgürlükçü bir benlik/öz-anlayış kavramına sahip ve erkeklerden daha fazla empatik olmaları (Eisenberg ve Lennon, 1983; Zahn-Waxler, Cole ve Barrett, 1991, Akt: Sümer, 2008) onların erkeklerden daha fazla öz-anlayışlı halde olacaklarını düşündürse de bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ile çelişmektedir. İlgili çalışmalardan çıkan sonuçlara göre, kadınların özlerine yönelik daha eleştirel yaklaştıkları ve daha fazla düşünme eğiliminde buldukları (Leadbeater, Kuperminc, Blatt ve Hertzog, 1999; Nolen-Hoeksema, Larson ve Grayson, 1999; akt: Sümer, 2008) tespit edilmiş, bu şartlar altında da kadınların daha az öz-anlayış düzeylerine sahip olabileceği fark edilmiştir (Neff, 2003b). Nitekim, Neff (2003a) bu konu ile ilgili gerçekleştirdiği araştırmasında da kadınların erkeklere kıyasla daha eksik öz-anlayış geliştirdikleri, öz-yargı ve üzüntü veren bir olayla karşı karşıya geldiklerinde kendilerini daha kimsesiz ve yalnız hissetmeye meyilli olduklarına ve daha çok özdeşleşme içerisine girip, negatif duygulara daha çok takıldıklarını göstermiştir. Öz-anlayışın ruhsal sağlıkla olan ilişkisini tetkik etmek için yapılan araştırmada ise benzer bir sonuçla karşılaşılmıştır. Bu araştırmada da kadınların daha eksik öz-anlayışa sahip olduğu olgusu saptanmıştır (Neff vd., 2006).

### 2.3.2.3. Yaş Faktörü

Öz-anlayış olgusundaki potansiyel yaş-grup ayrımları ve ilişkiel durumu ile ilgili alanyazın çok açık bir varsayım oluşturmaktadır: Adölesan dönemi insan döngüsel yaşamında öz-anlayış oranının en zayıf olduğu bir zaman aralığıdır (Neff, 2003b). Pek çok ergenlik dönemindeki gencin karşısına çıkan akademiksels performans stresi, sağlıklı akran ve arkadaş çevresi içinde popüler olma gereksinimi, fiziksel görünüm düşüncesi, cinsel konularda yaşadığı gelgitler ve karşı cins ile uyum yaşamadaki problemlerin hepsi birlikte ele alındığında gerçekleştirilen bu değerlendirmeler çok da faydalı olmamaktadır (Harter, 1993; Simmons, Rosenberg, ve Rosenberg, 1973; Stienberg, 1999, Akt: Bolat, 2013). Ayrıca adölesan dönemi tam bir kendi içine kapanma zamanı da olabilmektedir. Adölesan aşamasında bütün insanların onu izlediğı ve ona dikkat ettiğı gibi düşüncelerin derinleştiğı ergen benmerkezciliğı durumu ayrı bir boyuta taşımaktadır. Bu anlayış şekli ile genç herkesin onu izlediğini zannederek kendini devamlı olarak sahnede başrolde görür. Bu benmerkezcilik düşüncesi, söylenildiğı gibi gencin çevresindekilerin perspektifinden olaya yaklaşmamasından farklı bir olaydır. Ergen birey etrafındakilerin perspektifini görebilmeyi başladığı için “ya başkaları ne der?” diye zihinsel antrenmanlar yapmaya başlamıştır (Bacanlı, 2000). Ergen benmerkezciliğı kesindir ki çoğalan bir bireysel eleştiriye, kendini soyutlama hislerine ve duygularla aşırı özdeşiye girmeye fayda sağlar. Bunun manası da öz-anlayışın özellikle bu evrede gerekli olduğu fakat yine özellikle bu dönemde olmamasının lazım olması çelişkisidir.

### 2.3.2.4. Kültür Faktörü

Öz-anlayış düşüncesi başka kültürlerde nasıl bir farklılık getirdiğı ve hangi kültür insanının öz-anlayışa daha çok sahip olduğu sorusu bu kavramın gelişimi için önemli görölmüş ve bazı araştırmacılar tarafından üzerinde incelemeler yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgulardan biri, Neff (2003b)'in aktarımıyla, Asya gibi toplumcu kültürlerden gelen kişilerde daha özgür bir benlik yapısı olduğu şeklinde ifade edilmektedir (Markus ve Kitayama, 1991; Shweder ve Bourne, 1984). Çünkü bu biçimdeki toplumların Budist öğretisi ile beraber öz-anlayış kavramının etkisinde

daha çok kaldıkları düşünülmektedir. Bu şartlar altında Asyalıların Avrupalılardan daha çok kendini seven şahıslar olduğu düşüncesinin ağır basmaktadır (Neff, 2003b, Akt: Bolat, 2013). Ancak bu durum tam da öyle değildir. Asyalıların Avrupalılara kıyasla kendilerini daha çok eleştirdikleri ve yargıladıkları bilinen bir gerçektir (Kitayama ve Markus, 2000; Kitayama vd., 1997). Yani Asyalılar kendilerine karşı daha az sevgi taşımaktadırlar.

Neff'in Amerika, Tayland ve Tayvan'daki öz-anlayış düzeylerini kıyaslamaya çalıştığı araştırmasında elde ettiği bulgular, öz-anlayışın Tayland'da en fazla Tayvan'da en az, Amerika'da ise ikisinin ortasında bir seviyede olduğuna işaret etmektedir. Karşılıklı dayanışma öz-anlayışla yalnızca Tayland'da, Tayvan'da ise özerklikle ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Amerikalılarda ise neticenin, bu toplumlardaki öz-anlayış seviyesinin genel doğu-batı farklılıklarından daha çok özgül kültürel değerlerle alakalı olduğu iddia edilmektedir (Bolat, 2013).

### **2.3.3.Öz-Anlayışın Diğer Psikolojik Kuramlarla İlişkisi**

#### **2.3.3.1. Psikoanalitik Kuram**

Winnicott'un 1953 ve 1971 yıllarındaki her iki çalışmasında da psikoanalitik düşüncesindeki nesne ilişkilerinden, gizil boşluk kavramı öz-anlayışın düşüncesiyle ilişkili bulunur. "Gizil boşluk" Winnicott'un "gerçek ile fantezi arasındaki orta alanı deneyim etmeye atıfta bulunarak kullandığı genel terimdir" (Ogden, 1990, Akt: Özyeşil, 2011).

Kavram temelini bebeğin anne-çocuk kolektif yaşamından, anne ve çocuğun özerk kişiler haline gelmesine kadar geçen zamandan ve ilk oluşan obje varlığı fikrinden almaktadır. İlk başlarda bebek tüm evreni içine dahil eden bir hayal aleminde yaşamaktadır ve kendisine bütünüyle yetmektedir. İlerleyen zamanlarda gelişen farkındalık baş gösterir, çünkü gereksinimleri her zaman mükemmel bir şekilde giderilmez ve burada "ben" biter "ben değil başlar. Gizil alan "ben" ve "ben değil" in ortasında bir yerdedir ve bir miktar onu bir miktar diğerini bünyesinde barındırır (Ogden,1990, Akt: Kirkpatrick, 2005). Gizil güç bireyin ne içiresindedir ne de dışarıdadır. Aslında tam olarak var olmayan ve hala oluşum aşamasında olan

bir yerdir. O anne ve çocuğun hem birleşmesini sağlar, hem de ayrılmasını. Çocuk ayrı bir insan olarak hayata tutunmaya annesinin varlığını anlamasıyla başlayabilir (Ogden,1990, Akt: Özyeşil, 2011).

Öz-anlayışın başlangıç noktasının, öz-şefkat, ortak paydaşların bilincinde olma ve bilinçlilik temalarının hepsinin öze nesnel bir şekilde bakmayı öngörmesinden ötürü, bireyin “ben ve ben değil” ayırt ettiği bir sonraki aşamada olması lazımdır. Bu ben ve başkalarını birbirine bağlayan/arasındaki ortam hem bilinçliliği hem de ortak paydaşımın farkında olmayı anımsatır (Kirkpatrick, 2005).

### **2.3.3.2. İlişkisel Kuram**

Öz-Anlayış kavramına en yakın alakalı davranış teoremi modeli, Jordan’ın çalışmasıdır. Jordan çalışmasında bireysel empati konusunda eserler yazmış ve insanın kendisini eleştirmeden net bir biçimde ifade edebilmesi olarak tanımını yapmıştır. Jordan’a göre kişisel empati, başka kişilere karşı hissedilen empatiye benzer, etraftaki bireylere karşı hissiyatlı bir bağlılık duymak olarak ifade edilebilir ve diğerleriyle benzerlikler gözlenebilir. Böylece insan, insanlığının şartı olan hata veya kayıplarla empati yapabilir. Jordan empatiyi bir “düzeltici ilişkisel deneyim” olarak ifade eder (Sümer, 2008). Neff (2003b) bu aşamada bulunan kişinin, daha önceden yargılanan ve kabul edilmeyen yönlerini kabul etmeye başladığını ve tekrardan daha anlayışlı ve sevecen bir tavırla yaklaştığını ifade eder. Jordan’ın kişisel empati kavramının dolaylı şekliyle öz-anlayışın üç unsuruna dikkat oluşturduğu bilinmektedir; özüne karşı anlayışlı olmak, ortak insanlık nitelikleri ve düşünceli olmaktır (Akt: Çırpan, 2016).

### **2.3.3.3. Hümanistik Kuram**

Öz-anlayışın ve danışma teorileri arasında en çok hümanist kuram ile ilgili olduğu söylenebilir. Rogers’ın (1961) tedavisinin bir özelliği olan koşullu olmayan olumlu kabul öz-anlayışın tarzı ile oldukça uyum içerisindedir. Koşullu olmayan olumlu kabul zamanla hoşlanmadığımız taraflarımızı tümüyle bir parçamız şeklinde kabullenmemizi ve benimsemeyi, özümüzü dinlemeyi, anlamamızı sağlar. Aynı biçimde Gestalt kuramının da öz-anlayışla, özellikle de bilinçli olmakla pek çok

ortak tarafı bulunmaktadır. Perls'e göre "istenmeyen duygulara tahammül etme yeteneği akıl sağlığı için oldukça önemlidir. Bunun tam tersi duyguları fazlasıyla kontrol etme ve kaçınma işlevsizliğin en önemli nedenlerinden görülür" (Greenberg, Korman ve Paivio, 2001). Gestalt teorisinin ana kavramlarından zemin ve şekilde aynı anda öz-anlayışla alakalıdır. Çünkü her iki durumda da farkında olmak önemli ve değerlidir (Özyeşil, 2011).

#### **2.3.3.4. Bilişsel ve Davranışçı Kuram**

Bilişsel teorideki yeni yönelmeler de öz-anlayışı teşviklendiren özelliktedir. Danışan şahısları daha az öz-eleştirme ve daha fazla öz-anlayışla karşılaşmaya teşvikte bulunan Gestalt iki sandalye diyalogu gibi müdahaleler oldukça önemlidir (Safran, 1998). Danışan kişiler arzu ve gereksinimlerine karşı hissettikleri negatif değerlendirmeleri kendilerince özdeşleştirip kabule evirebilmektedir (Greenberg, Rice ve Elliott, 1993). Klasik bilişsel müdahalelerle, öz-anlayışın tarzı ile alakalı olan bilinçli farkında olma temelli müdahalelere kıyasla; bilinçli farkındalık kazanımında fikirler mantık çerçevesinde veya çarpık bir biçimde yorumlanmaz veya mantıksız olarak yorumlanmış fikirler değiştirilmekle uğraşılmaz. Bundan ziyade danışanlara fikirlerini, izlemlerini, onların gelip geçici olduğunu fark etmelerini ve bu fikirleri yargılamaktan uzaklaşmaları önerilir (Baer, 2003). Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapisi de öz-anlayışla alakalı olan noksanlıkların hoş görülmesine değer vermektedir (Grossack, 1974).

#### **2.3.4. Öz-Anlayış Kavramının Diğer Psikolojik Kavramlarla İlişkisi**

##### **2.3.4.1. Öz-Anlayış ve Öz-Acıma**

Konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda, öz-anlayış ve öz-acımanın birbirlerinden başka kavramlar olduğu tespit edilmiştir. (Goldstein ve Kornfield, 1987, Akt: Özyeşil, 2011). İnsanlar etrafındaki kişilere yönelik acıma hissinde bulunup, kendilerini sorun yaşayanlardan ayrı ya da bağımsız düşünebilirler ("Bu olay evet zor bir durum ama benim problemim değil, onun problemi"). Ancak öz-acıma düşünce yapısına sahip olan bireyler etrafındakilerle de bir bağ içerisinde

yaşadığını bilir ve üzüntülerin, problemlerin tüm insanlığın ortak deneyimi olduğunu fark eder. “Bugün onun problemi ise yarın aynı benim başıma gelip benim problemim de olabilir, bunun garantisi yok” şeklinde düşünürler. İnsanlar öz-acıma hissinde olduklarında, kendi problemleri ile yoğun bir şekilde ilgilenerek başkalarını unutmama meylinde olabilir ve bu problemleri, dünyada yalnızca kendinin yaşadığını zannedebilir. Öz-acıma hissi, benmerkezci yapıyı destekleyebilir ve bireysel acı yaşamın dozajını da arttırabilir. Öz-anlayışı gelişmiş kişiler kendinin ve başkalarının yaşadığı tecrübeleri birbiri ile bağlı olduğu hissi ile önemli bir duygu fırsatı yakalamış olur (Neff, 2003a).

Öz-anlayışın öz-acımadan farklı olan başka bir tarafı da kişilerin kendi dertleri ile hangi boyutta özdeşim kurduğudur. Kendilerine acı duyan insanlar, acı veren bu deneyimlerine sarılarak ve bazı hislerin sıfırlanmasını sağlayarak, bu duruma çok fazla bir şekilde saplanabilirler. İnsanlar bu duruma kendilerini çokça saptıklarında karakterlerinin öbür tarafındaki farklı hislerine erişebilmelerinin önüne engeller oluşturduğu için bu süreç ‘aşırı özdeşleşme’ olarak isimlendirilir (Bennet-Goleman, 2001, Akt: Çırpan, 2016).

#### **2.3.4.2. Öz-Anlayış ve Kendine Düşkünlük**

Öz-anlayış kendine düşkünlükle de aynı kavramlar olmamakla birlikte birbirlerinden oldukça farklı olan yönleri bulunmaktadır. İnsanlar kendilerine olması lazım olandan daha çok ihtimam gösterdiklerinde kendilerini her olaydan soyutlama korkusu hissederken, kendilerini hırpaladıklarında ise daha iyi bir kişiymiş gibi düşünebilirler (Neff, 2003b). Kendine düşkün olmak kavramından bütünüyle farklı olarak öz-anlayış hissine sahip kişiler ise kendilerini daha sağlıklı değerlendirmekte ve net görebilme şansına sahip olabilmektedir (Çırpan, 2016). Bu bakışla değiştirmesi ve geliştirmesi gereken taraflarını tespit edip gerekli müdahaleleri yapacak güvene sahiptir. Bu aşamada kazanılan motive hali ağır kendini eleştirmekten korunmaktan doğan bir durum değil, kişinin kendisine dair iyi bir hayat ve iyi oluş hali arzusunun oluşturduğu anlayıştan oluşmaktadır (Andıç, 2013).

### 2.3.4.3. Öz-Anlayış ve Benlik Saygısı

Öz-anlayış, benlik saygısına bir taraftan benziyor gibi düşünülse de gerçekte birçok noktadan farklılıkları bulunmaktadır. Benlik saygısı, kişinin kendisini ne miktarda sevdiğini veya ne şekilde değerli bulduğunu anlatır ve kavram kişisel standartlara uyum veya diğer insanlarla kıyaslamaları dayanak yapmaktadır (Coopersmith, 1967; Harter, 1999, Akt: Andıç, 2013). Karademir vd. (2010)'ne göre, benlik saygısı, kişinin kendisiyle ilgili yorumlarında, kendisinden hoşnut olup olmadığına göre gelişen bireysel bir kavramdır. Kişisel nitelikleri gelişim göstermiş ve hisleri üzerinde kontrollü durabilen bireyler bununla beraber diğer insanların da hislerini çözebilen yüksek farkında olmalara sahip ve empati yapabilen, yenilikçi, duygusal zekâ seviyesi ve benlik saygısı gelişmiş insanlardır (Saygılı, Kırıkaş ve Kesecioğlu, 2015).

Kişisel yorumlardan uzak ve farklı kişilerle kıyaslamalar yapılmadan, daha çok anlayış merkezli olan kişilerin kendileriyle pozitif ilişkilendirmeler kurabilmesinin bir başka yolu da öz-anlayıştan geçmektedir. Özellikle son yıllarda farkındalıkla ilgili hususlarda Budizm ve Batı psikolojisi arasında mevzu ile ilgili olarak beyin fırtınasının arttığı tespit edilmiştir (Brown vd., 2007, Akt: Çırpan, 2016). Gerçekleştirilen çalışmalarda öz-anlayışın, benlik saygısından daha az zararlarının olmasıyla birlikte fazla benlik saygısının yararlı taraflarını da bünyesine aldığı görülmektedir. Yüksek benlik saygısına duyulan gereksinim sebebiyle, insanlar kendi kişisel eksikliklerini fark etmeyerek veya umursamayarak, çarpıtmak veya saklamak arzusunda olabilirler, bu şartlar altında kendilerini açıkça anlatmak istemezler (Neff, 2009). Öz-anlayışı olan bireylerin anlayışlarının kaynağı benlik saygısındaki gibi bireysel yorumlar içermediğinden kişiler anlayışı kendileri için hissetmektedirler. Öz-anlayışta kişisel başarısızlıkları anlayış ile kabullenilir, bunun yanında kişi özüne açıklığa ulaşmak için olanak vermektedir, çünkü başarısızlıklarının saklanması gerekli değildir. İlgili çalışmalar, benlik saygısına karşın anlayışın, kişilerde hissi esnekliği çoğalttığını, narsizmi hafiflettiğini, kendine özgü terimlerin daha fazla gelişme gösterdiğini ve daha çok sevecen hareketlerde bulduklarını ifade etmektedir (Neff ve Vonk, 2009).

#### 2.3.4.4. Öz-Anlayış ve Özgüven

Özgüvenle özdeş olarak değerlendirilen öz-anlayış kavramı, ruhsal yararların pek çoğunu içine almaktadır. Başka pozitif düşünceler öz değerlendirme hisleri ile alt yapısı oluşturulurken, öz-anlayış eleştirisel olmayan bir anlayış üstüne temellendirilmektedir (Çırpan, 2016). Leary'e bu konuda, öz-değerlendirmede problem oluşturan olay "bireyin kendisine yapılan aşırı baskıdır". Öz-anlayış geliştirmiş kişiler, kendine karşı nezaketli ve kibar olmayı gerçekleştirdiğinden, olumlu bir tutum sahibidirler. İnsanın benliğini değerlendirmesinin gereksiz kaygılarını hafifleten öz-anlayış, bireyin mizacının gerçekte mükemmel olmadığını bilincinde olmasına katkı sağlamaktadır. Kişi bu şekilde olumsuz hislerden uzaklaşmak yerine, bu hisleri ile ilgili yeni bir bakışı bünyesinde oluşturacak, dolayısıyla anksiyete ve depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklardan uzaklaşacaktır (Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2006).

Ellis'in akılcı duyuşsal teorisi kişilerin hem akılcı ve doğru hem de akılcı olmayan bir fikir gizil gücüyle hayata geldikleri varsayımını temel almaktadır (Tatlılıoğlu, 2010). Bilinçli farkındalık ise insanın negatif hislerine karşı denge içinde bir davranış göstermesidir. Bu şekilde kişi acı yaşadığında veya acı yaşayan birisinin varlığını gördüğü zaman acının kendini çok aşırı etkilemesini engellemekte (Neff, 2003b) ve özgüveni sayesinde acı yaşadığı olayların neden olduğu sorunlara ustaca yaklaşmakta ve onları çözmeye çalışmaktadır.

#### 2.3.5. Öz-Anlayışı Geliştirmek Amacıyla Kullanılan Teknikler

Germer (2009) için anlayışlı olma tecrübesi, duygusal rahatsızlanmaya karşı dirençli olma meyilinden bütünüyle vazgeçmektir. Bir insanı, acıyı veya acıya olan kendi tepkisel davranışları bütünüyle kabullenmektir. Öz-anlayış ise kısaca başka kişilere karşı gösterilen şefkati aynı biçimde kendimize yöneltmemizdir. Büyük bir acı içerisindeyken ve günlük hayatın rahatsızlıkları ile uğraşırken bile dikkatlerimizdeki küçük bir yön farklılaşması ve algı bütün hayatımızda farklılaşma oluşturabilir. Herkesin öz-anlayışlı olma konusunda önemli bir güdüsü bulunmaktadır. Ancak bu hatırlanmamış veya bastırılmamış olabilmektedir. Bu güdü

hatta acı yaşamaya direnç gösterme güdüsünden de daha fazladır. Öz-anlayış aslında insanlar vasıtasıyla geliştirilebilme niteliğindedir. İnsanlar kendilerine karşı anlayışlı olma seviyesini, kendi acılarına karşı net olma çalışmaları ile yükseltebilmektedir. Etrafındakilere karşı anlayışlı olma hiç kimsenin dertlerinden ve rahatsızlıklarından muafiyet yaşamadığını ve herkesin bu şartlarda güven ortamında kalmayı istediğini kabullenmekle büyür (Fulton, 2005).

Germer'e (2009) göre insanlar hayatlarına öz-anlayışı oluşturmanın ve geliştirmenin 5 yolu aşağıda gösterilmiştir (Özyeşil, 2011, s. 23-24);

1. Fiziksel Öz-anlayış: Fiziksel öz-anlayışta fiziksel gerginliklerin hafifletilmesi kasların ve vücudun rahatlatılması önerilir. Fiziki olarak gergin olmak kasları gerer bunun için çeşitli egzersizler ve nefes hareketleri ile yumuşama elde edilmeye çalışılmalıdır.

2. Zihinsel Öz-Anlayış: Zihin pek çok yaşanmış ve yaşanacak olaylarla meşgul olup öz-anlayış hareketlerini geriye atabilir. Bundan kurtulmanın en doğru yolu "bu da geçer" ve "günün birinde bitecek" düşünceleri ile kendini rahatlatmaktır. Bu şekilde söylemlerin zihne oldukça önemli bir etkisinin olduğu ve birçok zihinsel sıkıntıları giderebileceği düşünülmektedir. Başka bir zihinsel öz-anlayış geliştirme yolu da hayal kurmaktır. Hayal kurmak insanları rahatsız eden duygu ve düşüncelerden kurtarabilir.

3. Duygusal Öz-Anlayış: Bu öz-anlayışı getirmede önemli olan insana acı oluşturan ve hata duyguları ile dostluk oluşturmak ve bu duyguları affetmek gerekmektedir. Bunun için müzik, seyahat, rahatlatıcı etkinlikler, bahçe işleri, sinema ve tiyatroya gitmek önerilmektedir.

4. İlişkisel Öz-anlayış: insanlar başka insanlarla sürekli bir ilişki içindedir ve bu ilişkinin niteliği kişilerde hissiyat değişimine neden olmaktadır. Kişiler yalnız olsalar da olmasalar da başka bireylerden kendini yalıtılmış bulabilir. Ancak kişiler yaşamak için diğer insanlar ve canlılara ihtiyaç duyar ve bu ilişkiler öz-anlayışını geliştirir.

5. Manevi Öz-Anlayış: Bu öz-anlayış manevi olan tanrı, yaratıcı, ilah, ruh, sevgi, barış, hoşgörü gibi değerlerdir. Bireylerin genelinde manevi duygular öz-

anlayışın oluşumu ve gelişimi için önemli bir etkiye sahiptir. İnançları gereği dünya hayatına önem atfedilmemesi veya kişinin kendine verdiği önemde aşırıya kaçmama düşünceleri ve öğretileri bu duyguları geliştirir ve insanların kendine ve başkalarına anlayışlı olmalarını sağlar.

Hanson (2009) öz-anlayışı oluşturmak ve geliştirmek için önerdiği etkinliklerden bazıları aşağıdaki gibidir (Özyeşil, 2011):

1. Sizi asıl olarak çok seven bir insanı hayalinize getirin. Önemsenmek hissi beyninizin içindeki bağlanma sistemi akımını hareketlendirir ve bu da anlayışın başlangıcı demektir.

2. Tabii bir sevgi ve şefkat ilişkinizin olduğu birini düşleyin. Düşleyeceğiniz birey çocuk veya sevdiğiniz olabilir. Bu basit bir akım şefkati oluşturarak sizin öz-anlayışa alışmanızı sağlar.

3. Öz-anlayışı kendi bedeniniz için geliştirerek, kendi dertlerinizi bilin ve kendinizi önemli kılıp iyi düşüncelerinizi kendinize yönlendirin.

4. Avuçlarınızı yanaklarınızın veya kalbinizin üstüne yerleştirin, acı yaşamakta olan bir çocuğa sunabileceğiniz sıcaklığı ve şefkati duyun ve şu ifadeyi tekrar edin; “tekrar mutlu olmayı ve şu anda yaşadığım sıkıntının bitmesini istiyorum”.

5. Tüm bu etkinlikleri uygulayarak anlayış hislerinizi değiştirin ve sizden veya bir başkasından gelen şefkatin temelini beyninizin derinliklerinde hissedin ve de bu hissiyatın sizi rahatlatmasını ve iyileştirmesini kabul edin.

### **2.3.6. Öz-Anlayış İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Neff (2003a) çalışmasında ilk olarak öz-anlayışın kavramsallaştırılmasını sağlamıştır. Araştırmasında, kavramın kuramsal yaklaşımı ve diğer kavramlar ile bağlantısı ile ilgili önemli ve derin bir araştırma gerçekleştirerek bulgularını yorumlamıştır. Öz-anlayış teriminin ortaya atıldığı 2003 senesinden beri yalnızca Neff ve arkadaşları tarafından toplamda 32 araştırma yapıldığı belirlenmiştir.

Neff vd. (2005) üniversitede eğitim görmekte olan öğrencilerde öz-anlayış, başarıma hedefi ve başarısızlıkla başa çıkma arasında bir bağlantı olup olmadığını

varsa nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeye çalıştıkları incelemelerinde, öz-anlayışın amaçlara ulaşma ile doğru orantılı, performans amaçları ile ters orantılı bir bağlantısının olduğu ve bunun yanında öz-anlayışın duygusal başa çıkma teknikleri ile pozitif, kaçınan başa çıkma teknikleri ile negatif yönde ilişki içerisinde olduğu bulgularını elde etmişlerdir.

Kirkpatrick (2005) Gestalt çift sandalye metodu ile öz-anlayışın gelişimini sağlamak amacıyla örneklemini kontrol ve deney şeklinde iki gruba ayırmış ve üniversitede eğitim almakta olan 80 öğrenci üstünde gerçekleştirdiği araştırması neticesinde öz-anlayış ve ruhsal sağlık arasında anlam oluşturan bir ilişki tespit etmiştir. Kişilerin öz-anlayışını geliştirmek için tercih edilen bu şekilde girişimlerin neticesinde öz-anlayışlarının çoğaltılabildiği ve bununla insanların sosyal ilişkilerini, hayat hazlarını, öz saygılarını bağımsızlıklarını, bireysel gelişmelerini, sevinç ve iyimser olmalarını arttırırken, kendilerini eleştirmeyi, nevrotizm, anksiyete davranışları, depresyonik tavırlar, nevrotik mükemmeliyetçilik gibi rahatsızlıkları hafiflettiği saptanmıştır.

Petersen (2014) araştırmasında, öz-anlayış, kendini sabotajın negatif yönlü bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Yani öz-anlayışı yüksek olan bireyler kendini sabotaj eğiliminde daha az bulunmaktadırlar. Başka bir ifade ile kendini sabotaj eğilimi yüksek olan bireylerin öz-anlayışlarının düşük olduğu ve kendilerine anlayış gösterme ve yaşadıklarının normal bir olay olduğunu ve her bireyin başına gelebileceği bilincini taşıma konusunda sıkıntı yaşadıkları düşünülebilir.

Deniz, Kesici ve Sümer (2008), çalışmalarında Neff (2003a) tarafından geliştirilen “Öz-Anlayış Ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlamışlar ve güvenilirlik ve geçerliğini test etmişlerdir. Çalışmalarını 184 kız ve 157 erkek üniversite öğrencisi ile dört aşamada gerçekleştirmişlerdir. Yapı geçerliliği ve doğrulayıcı faktör analizi için ayırt edici geçerliliği ve madde-toplam korelasyonları kullanılmıştır. Güvenirlik için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda “Öz-Anlayış Ölçeğinin (SCS)” Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçü olduğunu belirlemiştir.

İskender (2009), üniversite öğrencilerinin öz-anlayış, öz-yeterlilik ve öğrenme ile ilgili kontrol inançları arasındaki bağlantıyı araştırdığı çalışmada ve 390 öğrenci örnekleme ile çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda, öz-anlayış, öz-yeterlilik ve öğrenme hakkındaki öz-inançlarında, öğrencilerin kız veya erkek olmaları arasında herhangi bir anlam oluşturan bir fark belirlenmemiştir. Araştırmacı ilişki analizleri neticesinde öz-anlayışın alt boyutlarından öz-şefkat ile öz-yeterlilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, öz-yargılama ve öz-yeterlilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, izolasyon ile öz-yeterlilik ve öz-şefkat arasında negatif yönlü bir ilişki ve bilinçli farkındalık ile öz-yeterlilik ve öğrenme hakkındaki kontrol inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, öz-yargılama ve izolasyon ile bilinçli-farkındalık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir.

Yılmaz (2009), üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 375'i kız 164'ü erkek olmak üzere toplam 539 öğrenciye ulaşmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ve anne baba tutumlarını birtakım değişkenler açısından da incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte ve bölüm, sosyoekonomik düzey, anne babanın eğitim düzeyi değişkenleri ile öz-anlayışları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur. Kardeş sırası değişkenine göre sonuncu kardeşin öz-anlayış puanı ilk ve ortanca kardeşe göre yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile anne baba tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Akkaya (2011), ortaöğretimde eğitim görmekte olan 400 öğrenci üstünde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilere verilen sosyal destek ile öz-anlayış seviyeleri arasındaki ilişkinin varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öz-anlayışın cinsiyete, anne babanın ayrı veya birlikte olmasına göre anlam oluşturan bir farklılaşması tespit edilmezken, sosyal destek ve başarı ile öz-anlayış arasında anlam oluşturan bir farklılık tespit etmiştir.

Özyeşil (2011), üniversite öğrencilerinin öz-anlayış seviyelerinin bilinçli-farkındalık kişilik özellikleri ve birtakım değişkenler açısından araştırmıştır. Çalışmasında 644 kız, 366 erkek öğrenciden oluşan örnekleme konu ile ilgili çeşitli

ölçekler doldurtmuş ve sonuçlarını analiz etmiştir. Cinsiyet, öğrencilerin kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim almayla öz-anlayış arasında anlamlılık oluşturan bir fark tespit etmemiştir. Sınıf değişkeni ve öz-anlayış arasına anlamlı farklılık tespit etmiştir. Çocukluk zamanlarında fiziki ve ruhsal bir sorun yaşamayan bireylerin öz-anlayış puan ortalamaları diğer öğrencilerden daha büyük bulunduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur.

Adıgüzel (2012), üniversitede öğrenim görmekte olan 526'sı kız 290'ı erkek olmak üzere toplam 816 öğrencileriyle yaptığı çalışmasında üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış açısından incelemiştir. Sonuç olarak saldırganlık ile empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde; empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış saldırganlığın önemli birer yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Yılmaz ve Kesici (2014), üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile anne baba tutumları, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını inceledikleri çalışmalarının verilerini nicel veri toplama yöntemlerinden anket yöntemi kullanarak toplamışlardır. Araştırma bulgularının analizi sonunda, demokratik anne baba tutumu ile öğrencilerin öz-anlayışları arasında anlamlı ve pozitif, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu ile öğrencilerin öz-anlayışları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, demokratik ve koruyucu olarak algılanan anne ve baba tutumları ile öğrencilerin kardeş doğum sırası (ilk, ortanca, sonuncu) arasında anlamlı seviyede bir fark belirlenmiştir.

Başka bir çalışma ise üniversitede eğitim gören Türk öğrencilerle yapılmış ve bu çalışmada ise öz-anlayışın alt boyutları teker teker incelemeye alınarak korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öz- yargı, izole etme, aşırı özdeşleşme alt boyutlarının kendini sabotaj için pozitif yordayıcılar olduğu tespit edilirken, paylaşım bilinci alt boyutunun negatif yordayıcı olduğu belirlenmiştir (Akın ve Akın, 2015). Başka bir ifade ile bu araştırmanın sonuçları ile ilgili kendisini olumsuz eleştiren, acı yaşayan veya yetersizlik duyan tek kişinin kendisi olduğunu zanneden, negatif his ve düşüncelerini benlikleri ile özdeşleştiren

bireylerin kendini sabotaj etmeye daha çok meyilli olduğu; olumlu ve olumlu olmayan hislere daha dengeli bir tarzda yakınlaşanların ise daha az kendini sabotaj meyilinde olduğu düşünülebilir.

Yıldırım ve Demir (2017), kendini sabotaj yordayıcılarını analiz ettiği çalışmasında öz-anlayışı incelemiş ve araştırmasında 767 üniversite öğrencisine kendini sabotaj ölçeği, öz-anlayış ölçeği ve akademik öz-yeterlilik ölçeği doldurarak bir sonuca ulaşmışlardır. Kendini sabotajın yordayıcılarında öz-anlayışın en güçlü değişken olduğu ve kendini sabotaj ile öz-anlayış arasında negatif yönde ve güçlü bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yani öz-anlayışı yüksek olan bireylerin kendini daha az sabotaj ettikleri bulgusunun mevcut araştırmalarla örtüştüğünü ifade etmişlerdir.

Sayın (2017), üniversite öğrencilerinin öz-anlayış, kendini affetme ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler örüntüsünü incelediği araştırmasının çalışma gurubunu 478 kadın, 203 erkek, toplam 681 üniverste öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen bulguların analizlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda; üniversite öğrencilerinin öz-anlayış, kendini affetme ve başa çıkma stratejilerinin bir takım demografik özelliklere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada yapılan yapısal eşitlik modeli sonucuna göre, öz-anlayışın planlama, araçsal sosyal destek arama, duyguları dışavurma, davranışsal uzaklaşma, olumlu yeniden yorumlama ve dine yönelmeyi anlamlı bir biçimde açıkladığı saptanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Konya’da öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 411 kız 108 erkek olmak üzere toplam 519 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.8 (ss: 1.7) olup yaşları 17 ile 36 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.1. Cinsiyete İlişkin Frekans Tablosu**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	411	79.2
Erkek	108	20.8
Toplam	519	100

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 411’i kız olup, araştırmaya katılanların, 79.2’ sini; 108’i erkek olup, araştırmaya katılanların 20.8’ ini oluşturmaktadır.

**Tablo 3.2. Sınıfa İlişkin Frekans Tablosu**

Sınıf	Frekans	Yüzde (%)
1	125	24.1
2	92	17.7
3	128	24.7
4	174	33.5
Toplam	519	100.0

Tablo 3.2.'ye göre çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 125'inin (%24.1) birinci sınıf, 92'sinin (%17.7) ikinci sınıf, 128'inin (%24.7.) üçüncü sınıf, 174'ünün (%33.5) dördüncü sınıf olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Öz-Anlayış Ölçeği”, “Kendini Sabotaj Ölçeği”, “Başarı Yönelimleri Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin, özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Öz-Anlayış Ölçeği

Neff (2003) tarafından geliştirilen ölçek Deniz, Kesici ve Sümer (2008), tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinali 26 madde olan ölçeğin Türkçe versiyonu 24 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi (1= Hemen hemen hiçbir zaman, 5= Hemen hemen her zaman) bir dereceleme ölçeği şeklinde ifade edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test korelasyon .83 olarak hesaplanmıştır. Öz-anlayış ölçeğinin ölçüt-bağıntılı geçerliği ise, SCS ile RSES arasında  $r=.62$ ; SWLS arasında  $r=.45$ ; pozitif duygu arasında  $r=.41$  ve negatif duygu arasında  $r=-.48$  düzeyinde ilişkiler saptanmıştır.

### 3.3.2. Kendini Sabotaj Ölçeği

Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen ölçek Akın (2012), tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 25 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 6'lı likert tipi (1= Hiç katılmıyorum, 5= Tamamen katılmıyorum) bir dereceleme ölçeği şeklinde ifade edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde toplam varyansın %32'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri .34 ile .69 arasında Doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (RMSEA=.037, NFI=.98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.97, GFI=.97, AGFI=.94). KSÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .90, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur.

### 3.3.3. Başarı Yönelimleri Ölçeği

Akın (2006), tarafından geliştirilen ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 67.25'ini açıklayan ölçek öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .41 ile .98 arasında, madde-toplam korelasyonları ise .56 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir.

### 3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda, yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Bireylerin kimlik bilgilerini tanıtıcı sorular yöneltilmemiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

#### **3.4.1. Verilerin Toplanması**

Verileri toplamak amacıyla daha önce tesadüfi olarak belirlenen çalışma grubundaki üniversite öğrencilerine öz-anlayış, kendini sabotaj ve başarı yönelimleri hakkında bir araştırma yapılacağı bildirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireylere “Öz-Anlayış Ölçeği”, “Kendini Sabotaj Ölçeği”, “Başarı Yönelimleri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

#### **3.4.2. Verilerin Analizi**

İlk aşamada ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiş, eksik olan ölçekler çalışmadan çıkarılmıştır. Bunun sonucunda çalışma grubu için 519 bireye ait ölçek puanları değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öz-anlayış, başarı yönelimleri ve kendini sabotaj arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği uygulanmıştır. Araştırmada öz-anlayış ve başarı yönelimlerinin kendini sabotaja ilişkin varyansı ne kadar yordadığını ortaya koymak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve ana problemine uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.1. Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Tablosu**

	1	2	3	4	5	6
1. Öz-Anlayış	-	-.527**	.305**	-.244**	-.251**	-.409**
2. Kendini Sabotaj		-	-.331**	.176**	.303**	.477**
<b>Başarı Yönelimleri</b>						
3. Öğrenme-Yaklaşma			-	.313**	.085	-.119**
4. Öğrenme-Kaçınma				-	.362**	.458**
5. Performans-Yaklaşma					-	.618**
6. Performans-Kaçınma						-

\*\*  $p < .01$

Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin korelasyon değerleri Tablo 4.1.'de verilmiştir. Tablo 4.1. incelendiğinde öz-anlayış ölçeğinden elde edilen puan ile kendini sabotaj ( $r = -.527$ ,  $p < .01$ ) ölçeği puanı arasında negatif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öz-anlayış puanları ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma ( $r = .305$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif, öğrenme-kaçınma ( $r = -.244$ ,  $p < .01$ ), performans-yaklaşma ( $r = -.251$ ,  $p < .01$ ), performans-kaçınma ( $r = -.409$ ,  $p < .01$ ) arasında negatif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin öz-anlayış puanlarının artmasıyla öğrenme-yaklaşma değişkeni puanları artmakta, kendini sabotaj, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma puanları düşmektedir.

Tablo 4.1. incelendiğinde kendini sabotaj değişkeni ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma ( $r = -.331$ ,  $p < .01$ ) arasında negatif,

öğrenme-kaçınma ( $r=.176$ ,  $p<.01$ ), performans-yaklaşma ( $r=.303$ ,  $p<.01$ ), performans-kaçınma ( $r=.447$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj puanlarının artmasıyla öğrenme-yaklaşma değişkeni puanları azalmakta, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma puanları düşmektedir.

**Tablo 4.2. Öz-Anlayışın Kendini Sabotajı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Kendini Sabotaj									
	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <i>ch</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>P</i>
Sabit	.527 <sup>a</sup>	.277	.276	198.31	1/518	115.94		48.559	.000 <sup>a</sup>
Öz-Anlayış						-.434	-.527	-14.08	.000

a. Sabit: Öz-Anlayış

b. Bağımlı Değişken: Kendini Sabotaj

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere öz-anlayış, kendini sabotajın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ( $p<.05$ ). Öz-anlayış kendini sabotaja ilişkin varyansın %27.7'sini açıklamaktadır ( $t=-14.08$ ).

**Tablo 4.3. Öz-Anlayışın Öğrenme-Yaklaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Öğrenme-Yaklaşma									
	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <i>ch</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>P</i>
Sabit	.305 <sup>a</sup>	.093	.091	52.92	1/518	22.77		21.98	.000 <sup>a</sup>
Öz-Anlayış						.098	.305	7.27	.000

a. Sabit: Öz-Anlayış

b. Bağımlı Değişken: Öğrenme-Yaklaşma

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere öz-anlayış, öğrenme-yaklaşmanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ( $p<.05$ ). Öz-anlayış öğrenme-yaklaşmaya ilişkin varyansın %9.3'ünü açıklamaktadır ( $t=7.27$ ).

**Tablo 4.4. Öz-Anlayışın Öğrenme-Kaçınmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Öğrenme-Kaçınma									
	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <i>ch</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	.244 <sup>a</sup>	.059	.058	32.63	1/518	21.21		24.56	.000 <sup>a</sup>
Öz-Anlayış						-.064	-.244	-5.71	.000

a. Sabit: Öz-Anlayış

b. Bağımlı Değişken: Öğrenme-Kaçınma

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere öz-anlayış, öğrenme-kaçınmanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ( $p<.05$ ). Öz-anlayış öğrenme-kaçınmaya ilişkin varyansın %5.9'unu açıklamaktadır ( $t=-5.71$ ).

**Tablo 4.5. Öz-Anlayışın Performans-Yaklaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Performans-Yaklaşma									
	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <i>ch</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	.251 <sup>a</sup>	.063	.061	34.72	1/518	26.200		19.691	.000 <sup>a</sup>
Öz-Anlayış						-.101	-.251	-5.893	.000

a. Sabit: Öz-anlayış

b. Bağımlı Değişken: Performans-Yaklaşma

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere öz-anlayış, performans-yaklaşmanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ( $p<.05$ ). Öz-anlayış performans-yaklaşmaya ilişkin varyansın %6.3'ünü açıklamaktadır ( $t=-5.89$ ).

**Tablo 4.6. Öz-Anlayışın Performans-Kaçınmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Performans-Kaçınma									
	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <i>ch</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	.409 <sup>a</sup>	.168	.166	104.03	1/518	25.71		26.38	.000 <sup>a</sup>
Öz-Anlayış						-.128	-.409	-10.20	.000

a. Sabit: Öz-anlayış

b. Bağımlı Değişken: Performans-Kaçınma

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere öz-anlayış, performans-kaçınmanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ( $p < .05$ ). Öz-anlayış performans-kaçınmaya ilişkin varyansın %16.8' ini açıklamaktadır ( $t = -10.20$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj ve başarı yönelimlerinin öz-anlayış açısından incelenmesine ilişkin elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş, bulguların tartışması yapılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularının tartışılması ve yorumlanması, problem cümlelerinin inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

#### **1. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj, başarı yönelimleri ve öz-anlayış düzeyleri arasında ilişki**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öz-anlayış ölçeğinden elde edilen puan ile kendini sabotaj ölçeği puanı arasında negatif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kendini sabotaj hareketi, başarılması arzulanan şeylerin niçin başarılmadığının, yapılması arzulanan şeylerin niçin yapılamadığının mantıklı ve makul bir açıklayıcılığı olmadığında gelişir (Coşar, 2012).

Öz-anlayış bireyin üzüntülü olduğu hallerde ve başarısızlık durumlarında kendini suçlamak yerine kendine karşı daha yapıcı olması ve hoşgörü ile bakması, karşılaştığı negatif durumlarda bu sonuçların yaşamın bir parçası olduğunu düşünmesi ve bireyin olumsuz bir bakış açısından uzaklaşıp olaylara işlevsel çözümler sunabilmesidir (Neff, 2003; akt, Deniz ve Sümer, 2010). Bireyler kendini rahatsız eden negatif durumlar karşısında onlardan uzaklaşmak yerine bu durumu düzelterek veya işlevsel bir çözüm bularak negatif durumlarla başa çıkmayı öğrenirler. Bu süreç bireyin sahip olduğu insani değerler ve öz anlayış düzeyi yoluyla gerçekleşir (Deniz ve Sümer, 2010).

Baumeister (1997) kendini sabotaj davranışına başvuran bireyin yetersiz algılanmaktan kaçındığını belirtmektedir. Kendini sabotaj eğilimi yüksek olan bireyler performansının net bir şekilde değerlendirilmesini engellemek için performans öncesinde engeller oluşturarak başarısızlığın gerçek nedeninin tespit edilmesini engeller. Kendini sabotaj davranışının bireyler için bir diğer işlevi de

bireylerin her zaman kazanma pozisyonunda olmasını sağlamaktır. Birey herhangi bir iş öncesinde performansını engelleyici etmenler oluşturur ve başarılı olursa, engellere rağmen başarılı olduğunu gösterecek ve başkalarının gözünde yeterlilik duygusunu koruyacaktır. Ancak birey, işinde başarılı olamazsa, başarısızlığın sebebini iş öncesinde oluşturduğu engellere yükleyecek ve başkalarının kendisini yetersiz olarak algılamasını engelleyecektir (Sarıçalı, 2014). Bu açıklamalardan kendini sabotaj davranışının bireylerin öz-yeterlilik hissini korumalarında, öz-saygı düzeyini arttırmalarına, olumlu benlik algısı geliştirmelerine ve başkaları tarafından yetenezsiz ve yetersiz algılanmayı engellemeye yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilen bir eylem olduğu söylenebilir.

Öz-anlayış puanları ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma arasında pozitif, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma arasında negatif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde öz -anlayışın olumsuz deneyimler ile başa çıkmadaki rolünü inceleyen Leary vd., (2007), öz-anlayış düzeyleri yüksek olan bireylerin günlük hayatlarında zorluklara karşı daha uyumlu tepkiler sergilediklerini, duygusal dayanıklılıklarının daha yüksek ve benlik kavramının daha olumlu olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde kendini sabotaj değişkeni ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma arasında negatif, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma arasında pozitif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Benliğinde yeterli olma ve bunu gösterme isteği içinde bulunan insanlar, başarısızlık ihtimalinin yüksek görüldüğü şartlarda, yetersizliğini örtmek adına kendini sabotaj eğiliminde bulunmaktadır (Baumgardner vd., 1985). Benzer şekilde kişi kendine tehdit oluşturucu bir değerlendirme ile karşı karşıya kaldığında görevini en iyi şekilde yerine getirmek için uğraşmak yerine olumsuz şartlar ve dezavantajlı durumlar oluşturarak kendini sabote etmektedir. Self (1990)'e göre, öğrencilerin performansları ile ilgili bir belirsizlik yaşamaları veya kendilerine dair bir tehdit algılamaları onların kendilerini sabote etmeleri konusunda bu durumun teşvik oluşturucu bir etkisinin olduğuna işaret görülebilir. Kendini sabotajın gelişmesinde, verilen görevin öğrenci için bir

önem belirtmesi, sergilenecek performansı başkalarının görebilmesi ve değerlendirme için de başka bireylerin performansı ile kıyaslanması etkindir. Bu şartların oluşması öğrencide benliğinin test ediliyor algısı oluşturacağı için kendini sabotaj meydana gelecektir.

## **2. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin kendini sabotaj düzeylerini yordaması**

Elde edilen sonuçlara göre öz-anlayış kendini sabotajın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öz-anlayış ve kendini sabotaj ile ilgili olarak; Petersen (2014) araştırmasında, öz-anlayışın kendini sabotajın negatif yönlü bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Yıldırım ve Demir (2017), kendini sabotaj yordayıcılarını analiz ettiği çalışmada öz-anlayışı incelemiş ve araştırmasında kendini sabotajın yordayıcılarında öz-anlayışın en güçlü değişken olduğu ve kendini sabotaj ile öz-anlayış arasında negatif yönde ve güçlü bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç yapılan araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Yani öz-anlayışı yüksek olan bireylerin kendini daha az sabotaj etme eğiliminde olduğu bulgusu mevcut araştırmalarla örtüşmektedir. Başka bir ifade ile kendini sabotaj eğilimi yüksek olan bireylerin öz-anlayışlarının düşük olduğu ve kendilerine anlayış gösterme ve yaşadıklarının normal bir olay olduğu ve her bireyin başına gelebileceği bilincini taşıma konusunda sıkıntı yaşadıkları düşünülebilir.

Neff (2003a)'e göre öz-anlayış kavramının geliştirilmesi, bireylerin aşırı eleştirici ve yıkıcı olmasını engeller, diğerleri ile olan bağlarını daha rahat görmelerini ve kendi duygularına daha net yaklaşımlarını sağlar. Öz-anlayış kavramının değerini önemseyen kültürel bir değişim de topluma faydalı olabilir (Sümer, 2008).

Başka bir çalışma ise üniversitede eğitim gören Türk öğrencilerle yapılmış ve bu çalışmada ise öz-anlayışın alt boyutları teker teker incelemeye alınarak korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öz-yargı, izole etme, aşırı özdeşleşme alt boyutlarının kendini sabotaj için pozitif yordayıcılar olduğu tespit edilirken, paylaşım bilinci alt boyutunun negatif yordayıcı olduğu

belirlenmiştir (Akın ve Akın, 2015). Başka bir ifade ile bu araştırmanın sonuçları ile ilgili kendisini olumsuz eleştiren, acı yaşayan veya yetersizlik duyan tek kişinin kendisi olduğunu zanneden, negatif his ve düşüncelerini benlikleri ile özdeşleştiren bireylerin kendini sabotaj etmeye daha çok meyilli olduğu; olumlu ve olumlu olmayan hislere daha dengeli bir tarzda yaklaşanların ise daha az kendini sabotaj meyilinde olduğu düşünülebilir. Yapılan çalışmada öz-anlayışın alt boyutları teker teker incelenmemiş olmakla birlikte genel anlamda ilgili alan yazının birbirini desteklediği görülmektedir.

Kendini sabotajla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda kendini sabotaj davranışlarına başvuranların kişilik özellikleri, hangi sabotaj türünü kullanma eğiliminde oldukları ve kendini sabotaj davranışlarına başvurmakta etkili olan duygusal süreçler sıklıkla ele alınan konulardan biridir. Örneğin, Berglas ve Jones (1978), öz-saygısı düşük olan bireylerin kendini sabotaja daha fazla başvurabileceğini çünkü öz-saygısı düşük olan bireylerin öz-saygısı yüksek olan bireylerle karşılaştırıldığında, kendini daha az güvende hissettiğini vedaha fazla başarısızlık beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir.

### **3. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeyleri başarı yönelimlerini yordaması**

Araştırma sonuçlarına göre; öz-anlayış, başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutları olan öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınmanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öz-anlayış ve başarı yönelimleri ile ilgili olarak;

Neff vd. (2005) üniversitede eğitim görmekte olan öğrencilerde öz-anlayış, başarıma hedefi ve başarısızlıkla başa çıkma arasında bir bağlantı olup olmadığını varsa nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeye çalıştıkları incelemelerinde, öz-anlayışın amaçlara ulaşma ile doğru orantılı, performans amaçları ile ters orantılı bir bağlantısının olduğu ve bunun yanında öz-anlayışın duygusal başa çıkma teknikleri ile pozitif, kaçınan başa çıkma teknikleri ile negatif yönde ilişki içerisinde olduğu bulgularını elde etmişlerdir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre de öz-anlayış puanları ile başarı yönelimleri leğinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma arasında pozitif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. z-anlayış puanları ile başarı yönelimleri leğinin alt boyutlarından öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma arasında negatif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

ğrenme-yaklaşma başarı yönelmesinde bireyler optimum seviyede bilgi ve yetenek kazanmayı hedeflerken öğrenme-kaçınma başarı yönelmesinde ise gaye, kazanılan bilgileri kaybetmemek veya alınacak dersi hatalı anlamamaktır (Elliot ve McGregor, 2001). Performans yönelimlerinden biri olan kaçınma ise kişinin başkalarına oranla kabiliyetsiz olarak algılanmaktan kaçmayı anlatmaktadır (Elliot ve Church, 1997). Başka bir boyut olan performans yaklaşma yönelmesi kişinin kendini etrafındakilerden daha başarılı sunma hayallerini göstermektedir (Elliot ve McGregor, 2001).

Kişisel yorumlardan uzak ve farklı kişilerle kıyaslamalar yapılmadan, daha çok anlayış merkezli olan kişilerin kendileriyle pozitif ilişkilendirmeler kurabilmesinin bir başka yolu da öz-anlayıştan geçmektedir. z-anlayışta kişisel başarısızlıkları anlayış ile kabullenilir, bunun yanında kişi özüne açıklığa ulaşmak için olanak vermektedir, çünkü başarısızlıklarının saklanması gerekli değildir.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

1. Araştırmada sonucunda elde edilen bulgulara göre; öz-anlayış ölçeğinden elde edilen puan ile kendini sabotaj ölçeği puanı arasında negatif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.
2. Elde edilen bulgulara göre; öz-anlayış puanları ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma arasında pozitif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.
3. Araştırma sonuçlarına göre; öz-anlayış puanları ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma arasında negatif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.
4. Araştırmanın sonucunda; öz-anlayış puanlarının aksine kendini sabotaj değişkeni ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma arasında negatif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.
5. Araştırma sonuçlarına göre; öz-anlayış puanlarının aksine kendini sabotaj değişkeni ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma arasında pozitif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.
6. Yapılan regresyon analizinde, öz-anlayış, kendini sabotajın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.
7. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; öz-anlayış, başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutları olan öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınmanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

## 6.2. Öneriler

### Araştırma sonuçlarına göre öneriler:

1. Bireylerin kendini sabotaj eğilimlerini azaltmak için öz-anlayış düzeylerinin de artması gerekmektedir. Öğrenci ve velilere bu doğrultuda eğitimler verilmesi, bireylerin öz-anlayışı geliştirmek için kullanılan teknikler hakkında bilgilendirilmesi onların yaşamlarına katkı sağlayacaktır. Ülkemizde kendini sabotaj özellikle eğitim alanı olmak üzere her alanda sık görülen bir durumdur. Eğitim ortamlarında kendini sabotajın engellenmesi veya varsa azaltılması için öğrencilere verimli ve düzenli çalışma alışkanlıkları, olumlu başa çıkma stratejileri, zaman yönetimi gibi noktalarda eğitimler verilebilir. Ayrıca aile ve okulda eğitimin amacı bağımlı ve dıştan denetimli bireyler yerine içsel denetim odağına sahip sorumlu ve kendine güvenen bireyler yetiştirmek olduğu zaman kendini sabotaj eğilimi azalacaktır.
2. Başarı yöneliminin olumlu olabilmesi için bireylerin öz-anlayış düzeylerinin de yüksek olması gerekmektedir. Başarı yönelimlerinin alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma yönelimli bireyler öğrenmeyi amaç olarak kullanıp yeteneklerini geliştirme gayesindedirler. Bilgiyi içselleştirme ve bilgiye hakim olmayı sağlamak gibi bir arzusu olan öğrenme yaklaşma yönelimli bireylerin öz-anlayış düzeyleri de yüksektir. Bireyler öğrenme yönelimli oldukları zaman diğerlerinin görüşlerine pek önem vermeyecek ve kendilerine karşı her zaman anlayışlı olacaklardır. Bununla beraber öz-anlayış düzeyleri arttıkça yine herhangi bir kıyaslamaya girmeden bilgiyi kendileri için öğrenmek isteyeceklerdir. İçsel denetimli, sorumluluk sahibi ve kendine güvenen bireyler yetiştirmek onların öğrenme-yaklaşma yönelimli ve öz-anlayışı yüksek olmasına büyük oranda katkı sağlayacaktır.
3. Başarı yöneliminin alt boyutlarından öğrenme-kaçınma yönelimli bireyler öğrendikleri bilgileri kaymetmekten veya bilgiyi hatalı anlamaktan çekinirler. Performans yönelimli bireyler ise sosyal kıyasa değer veren kişilerdir. Başarı yönelimlerinin bu alt boyutları negatif olarak algılanmaktadır. Öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimli bireylere

bakıldığında genel olarak öz-anlayış düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Bireylerin hata yapmaktan çekinmeden kendilerini oldukları gibi benimseyip diğerleriyle kıyaslama çabasına girmemeleri için öz-anlayış düzeylerinin yüksek olması gerekir. Öz-anlayış kavramının geliştirilmesi, bireylerin aşırı eleştirici ve yıkıcı olmasını engeller, diğerleri ile olan bağlarını daha rahat görmelerini ve kendi duygularına daha net yaklaşımlarını sağlar. Bu nedenle öğrenci ve velilere bu doğrultuda eğitimler verilmesi, bireylerin öz-anlayışı geliştirmek için kullanılan teknikler hakkında bilgilendirilmesi onların yaşamlarına katkı sağlayacaktır.

4. Öğrenme-yaklaşma yönelimli bireylerin kendini sabote etme olasılığı düşüktür. Öğrenme-yaklaşma yönelimli bireyler öğrenmeyi amaç edindiklerinden, kendileri için öğrenmek istediklerinden dolayı olası bir başarısızlık durumu söz konusu olduğunda durumun farkına varıp kendilerini geliştirmek isteyeceklerdir. Bu durumda kendilerini sabotaj etme girişiminde bulunmayacaklardır. Öğrencilere motivasyon ve biliş teknikleri ile ilgili eğitimlerin verilmesi ve bunları içselleştirmeleri onların öğrenmeye yönelimlerini artırarak olası kendini sabotaj etme eğilimini azaltacaktır.
5. Kendini sabotaj ile başarı yönelimlerinin alt boyutlarından öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma arasında pozitif yönlü istatistikî olarak anlamlı ilişki vardır. Bunlar birbirlerini etkileyen, genel olarak olumsuz algılanan durumlardır. Öğrenme-kaçınma yöneliminde hata yapmaktan çekinme, performans yönelimlerinde de sosyal kıyas ve daha üstün görünme çabası vardır. Bu nedenle kendini sabotaj etme durumu da kaçınılmazdır. Bu durumun en önemli sebebi bireylerin yetiştikleri ortam ve yetiştirilme tarzları olabilmektedir. Dolayısıyla anne babalara ve öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Velilere özellikle anne baba tutumları ve iletişim konularında; öğrencilere de güdülenme, öz-anlayış ve yeteneklerinin farkına varabilecekleri eğitimler verilerek yaşamlarına katkı sağlanabilir.

**Araştırmacılara öneriler:**

1. Bu alışma Konya ilinde öğrenim gören niversite öğrencileri ile yapılmıştır. Bu araştırmanın Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerle de tekrarlanması araştırmanın genellenebilmesine katkı sağlayacağı için yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Bu alışma niversite öğrencileri ile yapılmıştır. Dolayısıyla sonuçların her yaş grubuna genellenmesi doğru değildir. Araştırma konusu ile ilgili sorunların daha net bir şekilde belirlenmesi ve buna uygun zm yollarının geliştirilmesi için niversite öğrencileri dışındaki kişiler (rneğin; yaşlılar, ergenler) zerinde buna benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Bu çalışmada kendini sabotaj ve başarı yönelimleri ile öz-anlayış arasındaki ilişki incelenmiştir. Yeni çalışmaların cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, anne baba tutumları, ebeveyn eğitim durumu vb. değişkenler ele alınarak yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Ülkemize z-anlayışla ilgili çalışmalar nispeten yaygın olsa da kendini sabotaj ve başarı yönelimleri ile ilgili çalışmalar sınırlı düzeydedir. Kendini sabotaj ve başarı yönelimleri ile ilgili araştırmalar kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
5. Bu araştırma 2 x 2 başarı yönelimleri lği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ancak son zamanlarda 3 x 2 başarı yönelimleri modeli ortaya atılmıştır. Dolayısıyla 3 x 2 başarı yönelimleri modeline uygun araştırmalarla başarı yönelimleri hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde edinilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, R. ve Akın, A. (2011). *Kendini Sabotaj*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Adıgüzel G. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Empatik Eğilim, Duyguları İfade Etme ve Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. (2010a). *Kendini aldatma: Neden ve sonuçlarına ilişkin bir analiz*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Akın, A. (2013). *Güncel Psikolojik Kavramlar 2: Benlik*, Ed: Doç. Dr. Ahmet Akın, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, 1. Baskı. Sakarya, 94-160.
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Akın, Ü. ve Akın, A. (2015). The predictive role of self-compassion on self-handicapping in Turkish university students. *Ceskoslovenska Psychologie*, 59(1), 33-43.
- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 1-12.
- Akkaya, Ç. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve özduyarlık düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Alter, A.L. ve Forgas, J.P. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 947-954.

- Alkharusi, H. ve Aldgafri, S. (2010). Gender differences in the factor structure of the 2x2 achievement goal framework, *College Student Journal*, 44(3), 795-804.
- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Andıç, S. (2013). *Ergenlik Döneminde Zihni Meşgul Eden Konularla İlişkili Değişkenler: Bağlanma Tarzları, Öz-Şefkat ve Psikolojik Belirtiler*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arkin, R.M. ve Baumgardner, A.H. (1985). *Self-handicapping*. In J. H. Harvey, ve G. Weary (Eds.), *Attribution basic issues and applications*. New York: Academic Press, 169-202.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Bailis, D.S. (2001). Benefits of self-handicapping in sport: A field study of university athletes. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 33 (4), 213-223.
- Baldwin, C.A. (2001). *Achievement Goals and Exam Performance: An Exploration of the Role of Study Strategies and Anticipatory Test Anxiety*. (Doktora Tezi), Indiana State University: Terre Haute.
- Başarı. (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde*. Erişim adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gtsvekelime=BA%C5%9EARI](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvekelime=BA%C5%9EARI). Erişim Tarihi: 06. 05. 2019.
- Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology*, 1(2), 145-174.

- Baumeister, R.F. ve Scher, S.J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals; Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104, 3-22.
- Baumgardner, A.H., Lake, E.A. ve Arkin, R.M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 349-357.
- Bayhan, V. (2003). Genç kimliği- Üniversite gençliğinin sosyolojik profili. *İnönü Üniversitesi Yayınları*, Malatya, 27-41.
- Berglas, S. ve Jones, E.E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non-contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık ve Öz-Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Botsas, G. ve Padeliadu, S. (2004). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 934-943.
- Brown, C.M., Park, S.M. ve Folger, S.F. (2012). Growth motivation as a moderator of behavioral self-handicapping in women. *Journal of Social Psychology*, 152(2), 136-146.
- Cavendish, S. (2004). Self-efficacy and use of self-regulated learning strategies and academic self-handicapping among students with learning disabilities. *Wayne State University*.

- Cho, Y., Weinstein, C.E. ve Wicker, F. (2011). Perceived competence and autonomy as moderators of the effects of achievement goal orientations. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(4), 393-411.
- Coşar, S. (2012). *Çalışanların Tükenmişlik Düzeyleri İle Kendini sabotaj Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Çırpan, E. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Ve Öz-Anlayış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çingöz, B. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Kendinisabotaj Düzeyleri İle Spor Ve Farklı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çok, F. (tarih yok). Gelişim psikolojisi: Ergenlik ve yetişkinlik. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5807.pdf>, 905-935.
- Deniz, M. E., Kesici Ş., ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability study of the Turkish version of self-compassion scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.
- Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 155 – 127.
- DeShon, R.P. ve Gillespie, J.Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *The Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096–1127.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S. ve Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.
- Elliot, A.J. ve Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, E.S. ve Dweck, C.S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12.
- Elliot, A.J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475.
- Elliot, A.J. ve McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Elliot, A. J., Murayama, K. ve Pekrun, R. (2011). A 3 X 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648.
- Eronen, S., Nurmi, J.E. ve Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction, 8*(2), 159-177.
- Feick, D. ve Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion, 2* (2), 147-163.
- Ferrari, J.R. ve Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality, 34*(1), 73-83.
- Flamm, A. (2006). *When thinking it means doing it: Prefactual thought in selfhandicapping behavior* (Doctoral dissertation).
- Fleming, S. D. (2007). *Perception of ability, trait affectivity, and self-handicapping behavior in adolescents* (Doctoral dissertation).

- Flett, G.L., Blankstein, K.R. ve Martin, T.R. (1995). Procrastination, Negative Self-Evaluation, and Stres in Depression and Anxiety: A Review and Preliminary Model. J.R. Ferrari, J. Johnson and W. McCown (Eds.), Procrastination.
- Fryer, J.W. ve Elliot, A.J. (2007). Stability and Change in Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700-714.
- Fulton, P.R. (2005). *Mindfulness as clinical training*. In C. K. Germer, R. D. Siegel ve P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psycho Nyanaponika Therapy*. New York: Guilford Press. 55-72.
- Germer, C.K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.
- Gilbert, P. ve Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group Nyanaponika Therapy approach. *Clinical Psychology ve PsychoNyanaponika Therapy*, 13(6), 353-379.
- Greenberg, L.S., Rice, L.N. ve Elliott, R. (1993). *Facilitating Emotional Change: The moment-by-moment process*. New York: The Guilford press.
- Greenberg, L.S., Korman, L.M., ve Paivio, S.C. (2001). *Emotion in humanistic psycho Nyanaponika Therapy*. In D. J. Cain ve J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychoNyanaponika Therapies: Handbook of research and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Grossack, M. (1974). The revolutionary social philosophy of Albert Ellis. *Rational Living*, 9(2), 17-21.
- Gümüş, K. A. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ile İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. ve Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.

- Haycock, L.A., McCarthy, P. ve Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 317-324.
- Higgins, R.L. (1990). *Self-handicapping: Historical roots and contemporary branches*. In Higgins, R.L., Snyder, C.R. ve Berglas, S. (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum Press. 1-35.
- Hirt, E.R., Deppe, R.K. ve Gordon, L.J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (C), 981-991.
- Hirt, E.R., McCrea, S.M. ve Kimble, C.E. (2000). *Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it "Just a man's game?"* *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1131-1141.
- Hirt, E.R., McCrea, S. ve Boris, H. (2003). I know you self-handicapped last exam: Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 177-193.
- 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).
- İlman, M. (2018). *Özerk Öğrenme, Yansıtıcı Düşünme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkiler: İngilizce Dersi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behaviour and Personality*, 37(5), 711-720.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. ve Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: a meta-analysis.

- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B. ve Kafkas, M.E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 653-674.
- Kaya, F. (2016). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları Ve Demografik Özelliklerinin Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayış, A.R. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Kearns H., Forbes A. ve Gardiner M. (2008a). A cognitive behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self handicapping in a non-clinical population. *Behave Change*, 24, 157-172.
- Kearns H., Forbes A., Gardiner M. ve Marshall K. (2008b). When a high distinction isn't good enough: a review of perfectionism and self-handicapping. *Aust Educ Res*, 35, 21-36.
- Kelley, H.H. (1971). *Attributions in social interaction*. Morristown, N.J.: General Learning.
- Kesici, Ş. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kim, H., Lee, K. ve Hong, Y.Y. (2012). Claiming the validity of negative in-group stereotypes when foreseeing a challenge: A self-handicapping account. *Self and Identity*, 11, 285-303.
- Kimble, C.E. ve 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, 43-56.

- Kinnon, M.C. ve Murray, C.B. (2007). A profile of college self-handicapper. *UCR Undergraduate Research Journal, 1*, 13-17.
- Kirkpatrick, K. (2005). *Enhancing Self-Compassion Using a Gestalt Two-Chair Intervention*. (Dissertation, Doctor of Philosophy), The University of Texas at Austin.
- Kitayama, S. ve Markus, H.R. (2000). *The pursuit of happiness and the realization of sympathy: Cultural patterns of self, social relations, and wellbeing*, in E. Diener and E.M. Suh (eds), *Cultural and Subjective Well-Being* (The MIT Press, Cambridge, MA), 113–161.
- Kitayama, S., Markus, H.R. Matsumoto, H. ve Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Selfenhancement in the United States and self-criticism in Japan, *Journal of Personality and Social Psychology* 72, 1245–1267.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H.İ. ve Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği abd öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk üniversitesi ve Ondokuz mayıs üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 121-135.
- Lazarus, R.S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal A coping*. New York: Springer.
- Leary, M.R. ve Shepperd, J.A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self reported selfhandicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1265-1268.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 887- 904.
- Lin, Y.G., McKeachie, W.J. ve Kim, Y.C. (2002). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13*, 251-258.

- Malecki, C.K. ve Elliot, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Martin, A.J., Marsh, H.W., Williamson, A. ve Debus, R.L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. ve Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- McCrea, S.M., Hirt, E.R. ve Milner, B.J. (2007). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 292-311.
- McCrea, S.M. ve Flamm, A.A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the self-handicapping strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42, 72-81.
- Milgram, N.A. (1991). *Procrastination. Encyclopedia of Human Biology* (6. Baskı). Academic Press: New York.
- Milner, J.B. (2007). *Individual differences in peer relationships: The role of self-handicapping*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Indiana University.
- Moore, K.L. (2006). *My Parent's Made Me Do It!" Parental Influences on Self Handicapping: Athletes' Perceptions and Goal Orientation*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), University of New Hampshire.
- Neff, K.D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K.D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- Neff, K.D. ve Harter, S. (2002). The authenticity of conflict resolutions among adult couples: Does women's other-oriented behavior reflect their true selves? *Sex Roles*, 47(9-10), 403-417.

- Neff, K.D., Kirkpatrick, K.L. ve Rude, S.S. (2006). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154.
- Neff, K.D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211-214.
- Neff, K.D., Hsieh, Y.P. ve Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
- Neff, K.D. ve Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Özgülven, İ.E. (1974). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. C.2 S.1*, 46-59.
- Öztlü, G. (2017). *Üniversite Öğrencilerinde Kendini Sabotajın Yordayıcısı Olarak Cinsiyet, Yaş ve Farklı Mükemmeliyetçilik Boyutları*. (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayış Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık Kişilik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pajares, F. ve Cheong, Y.F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.
- Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2010). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile açıklanması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 32-46.
- Park, S.W. ve Brown, C.M. (2014). Different perceptions of self-handicapping across college and work contexts. *Journal Of Applied Social Psychology*, 44, 124-132.

- Park, S.W., Bauer, J.J. ve Arbuckle, N.B. (2009). Growth motivation attenuates the self-serving attribution. *Journal of Research in Personality*, 43, 914-917.
- Pastor, D.A., Barron, K.E., Miller, B.J., ve Davis, S.L., (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation, *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 8-47.
- Petersen, L. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences*, 56, 133-138.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.R., Conley, A.M. ve Kempler, T.M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Rhodewalt, F. ve Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-323.
- Rhodewalt, F. (1990). *Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts*. In Higgins, R.L., Snyder, C.R. ve Berglas, S. (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum Press. 69-106.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: A Nyanaponika Therapist's view of psycho Nyanaponika Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Safran, J.D. (1998). *Widening the scope of cognitive therapy: The therapeutic relationship, emotion, and the process of change*. Northvale, NJ: Jason Aronson, Inc.

- Sahranç, Ü. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2). 526-540.
- Sarıcaoğlu, H. (2015). *Bilinçli Öz-Anlayış Programının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışına Etkisi*. (Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarıçalı, M. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Saygılı, G., Kesecioğlu, T.İ. ve Kırıktaş, H. (2015). Eğitim düzeyinin benlik saygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 210-217.
- Sayın, M. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayış, Kendini Affetme Ve Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkiler Örüntüsü: Bir Yol Analizi Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Self, E. (1990). *Situational influences on self-handicapping*. In Higgins, R.L., Snyder, C.R. ve Berglas, S. (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum Press. 37-68.
- Sencer, M. (1981). *Yöntembilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sheppard, J.A. ve Kwavnick, K.D. (1999). *Maladaptive Image Maintenance*. In Kowalski, R.M. ve Leary, M. R. (Eds.), *The Social Psychology of Behavioral and Emotional Problems*. Washington, DC: APA Press. 249-277.
- Smith, T.W. Snyder, C.R. ve Perkins, S.C. (1983). The self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as self-handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 787-797.

- Snyder, C.R. ve Smith, T.W. (1982). *Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle*. In Weary, G. ve Mirels, H.L. (Eds.), *Integrations of clinical and social psychology*. New York: Oxford University Press. 104-127.
- Snyder, C.R. ve Higgins, R.L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin*, 104, 23-35.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Söyleyen, N.H. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Kendini Sabotaj ve Erteleme Davranışı İle İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. 23-25.
- Strunk, K.K. ve Steele, M. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983-989.
- Sümer, A. (2008). *Farklı Öz-Anlayış (Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tannenbaum, R. (2007). *Goal orientation, work avoidance goals, and self-handicapping in community college students*. Capella University.
- Tatlılıoğlu, K. (2010). *Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tenowich, P.A. (2009). *Examination of achievement goals social goals of college students at different level of expertise*. (Doktora Tezi), University of Maryland: Baltimore County.

- 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.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnancı, Başarı Yönelimi Ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Urdan, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E. ve Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Üzar Özçetin, Y. S. Ve Hiçdurmaz, D. (2016). Kendini sabote etme ve ruh sağlığı üzerine etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 145-154.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 15-17.
- Vahaboğlu, Z. (2013). *Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyleri Ve Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Velyvis, V.P. (1995). *Perfectionism, depression, and psychosomatic self-reports: The moderating effects of self-handicapping and locus of control*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), York University.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Winnicott, D. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-97.

- Winnicott, D. (1971). *Chapter 7. The location of cultural experience. In Playing and Reality*. New York: Basic Books. 112-129.
- Yalnız, A. (2014). *Algılanan Anne Baba Tutumları, Kendini Sabotaj Ve Öz-Yeterlilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yazıcı, E. ve ark. (2003). Türk üniversite gençliği araştırması. *Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları*, 12–13.
- Yıldırım, F.B. ve Demir, A. (2017). Kendini engellemenin yordayıcıları olarak öz saygı, öz-anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701.
- Yılmaz, M.T. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, M.T. ve Kesici, Ş. (2016). Anne Baba Tutumları ve Kardeş Sırasının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının Gelişimine Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (6), 131-157.
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.
- Zuckerman, M. ve Tsai, F.F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 411-442.
- Zuckerman, M., Kieffer, S.C. ve Knee, C.R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1619-1628.

**EKLER**

EK- 1: Kişisel Bilgi Formu

EK- 2: Kendini Sabotaj Ölçeği (Seçilmiş örnek maddeler)

EK- 3: 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Seçilmiş örnek maddeler)

EK- 4: Öz-Anlayış Ölçeği (Seçilmiş örnek maddeler)



**EK- 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sayın katılımcı,

Bu araştırma bilimsel bir çalışma için yapılmaktadır. Araştırmadan elde edilecek bilgiler yüksek lisans tezi için kullanılacak olup ankette isim belirtme gerekliliği bulunmamaktadır. Anketlerde yer alan sorulara içtenlikle ve hiçbir soruyu atlamadan yanıt vermeniz, araştırmanın bilimsel geçerliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Katılarınız için teşekkür ederim.

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

<b>BÖLÜM</b>	
<b>SINIF</b>	
<b>YAŞ</b>	
<b>CİNSİYET</b>	<b>KIZ ( )      ERKEK ( )</b>

**EK- 2: KENDİNİ SABOTAJ ÖLÇEĞİ (Seçilmiş Örnek Maddeler)**

<p>Bu ankette sizden istenilen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kısmen katılmıyorum (4) kısmen katılıyorum (5) katılıyorum ve (6) tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.</p>							
1	Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim içinde bulunduğum şartları suçlamaktır.	1	2	3	4	5	6
2	İşlerimi son ana kadar ertelerim.	1	2	3	4	5	6
3	Bir sınava gireceğim zaman önceden iyi bir şekilde hazırlanırım.	1	2	3	4	5	6
4	Birçok insana göre daha keyifsizim.	1	2	3	4	5	6
11	Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.	1	2	3	4	5	6
16	Duygularım engel olmasaydı, daha iyi şeyler yapabilirdim.	1	2	3	4	5	6
19	Sıklıkla spor, şans oyunu ve yetenek gerektiren diğer alanlarda şansımın kötü olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
22	Sınav veya iş görüşmesi gibi önemli anlardan önceki geceler mümkün olduğunca uykumu almaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
25	Bazı zamanlar çok kolay işleri bile başarmamı zorlaştıracak düzeyde karamsar olurum.	1	2	3	4	5	6

**EK- 3: 2 x 2 BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ (Seçilmiş örnek maddeler)**

Bu ankette sizden istenilen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

1	Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
4	Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının bir göstergesidir.	1	2	3	4	5
7	Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
10	Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
13	En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.	1	2	3	4	5
16	Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
19	Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.	1	2	3	4	5
22	Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
25	Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

**EK- 4: ÖZ-ANLAYIŞ ÖLÇEĞİ (Seçilmiş örnek maddeler)**

<b>ZORLUKLAR KARŞISINDA KENDİME GENEL OLARAK NASIL DAVRANIYORUM?</b>					
Cevaplamadan önce her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her bir maddenin sağında takip eden ölçeği kullanarak, belirtilen durumda ne kadar sıklıkla hareket ettiğinizi belirtiniz.					
	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
	1	2	3	4	5
1. Kendimi kötü hissettiğimde, kötü olan her şeye takılma eğilimim vardır.					
4. Duygusal olarak acı yaşadığım durumlarda kendime sevgiyle yaklaşmaya çalışırım.					
7. Zor zamanlar geçirdiğimde kendime daha katı (acımasız) olma eğilimindeyim.					
10. Kişiliğimin sevmediğim yanlarına karşı hoşgörüsüz ve sabırsızım.					
13. Acı veren bir şey olduğunda, durumu dengeli bir bakış açısıyla görmeye çalışırım.					
16. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, işleri belli bir bakış açısı içerisinde tutmaya çalışırım.					
21-Kendi kusur ve yetersizliklerime karşı hoşgörülüyümdür.					
24. Kişiliğimin sevmediğim yönlerine karşı anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.					

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Emine Sena OLGUNÇELİK	İmza:	
Doğum Yeri:	Elmalı		
Doğum Tarihi:	01.01.1990		
Medeni Durumu:	Evli		

### Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Osman Nuri Çınar İ.Ö.O.	İlköğretim	Elmalı-ANTALYA	1996-2004
Lise	Aksu Anadolu Öğretmen Lisesi	Lise	Aksu-ANTALYA	2004-2012
Lisans	NEÜ. Ahmet Keleşoğlu Eğt. F.	PDR	Meram-KONYA	2008-2012
Yüksek Lisans	NEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü	PDR	Meram-KONYA	2012-
İş Deneyimi:	2012-2016 Antalya Kepez İrenoğulları İlkokulu Rehberlik Öğretmeni 2016-2019 Karatay Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehberlik Öğretmeni (halen devam ediyor)			
Hakkımda bilgi almak için				
İletişim:	Tel: 0 506 920 10 20		E-posta: e-sena-blt@hotmail.com	
Adres:	Karatay RAM Müdürlüğü Şems-i Tebrizi Mah. Cevhertaş Sk. No:5 Karatay/ KONYA			