



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1840-1859, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **AKADEMİK KONTROL ODAĞI VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİNİN KENDİNİ SABOTAJI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ**

**Hüseyin AKAR\***

**O. Tayyar ÇELİK\*\***

**Ali KARATAŞ\*\*\***

*Geliş Tarihi: Şubat, 2019*

*Kabul Tarihi: Ağustos, 2019*

### **Öz**

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odağı, başarı amaç yönelimleri ve kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Fakültede öğrenim gören tüm öğrencilere ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu kapsamda çalışmaya gönüllü olarak katılan 286 öğrenciden elde edilen verilerle analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, akademik dışsal kontrol odağının ve performans-kaçınma yöneliminin üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, öğrenme-yaklaşma yönelimlerinin ise negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Akademik içsel kontrol odağı, öğrenme-kaçınma yönelimi ve performans-yaklaşma yöneliminin ise öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir. Son olarak üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerindeki varyansın yaklaşık %29'unun öğrencilerin akademik dışsal kontrol odağı, öğrenme yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri ile açıklanabildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kendini sabotaj, akademik kontrol odağı, başarı amaç yönelimi

### **INVESTIGATION OF THE LEVEL OF PREDICTION ACADEMIC LOCUS OF CONTROL, ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS ON SELF-HANDICAPPING**

#### **Abstract**

The aim of this study was to investigate the relationship among academic locus of control, achievement goal orientations and self-handicapping levels. The population of the study consisted of the students studying at the Faculty of Muallim Rıfat Education at Kilis 7 Aralık University in 2018-2019

\* Dr. Öğr. Üyesi; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, huseyinakar@kilis.edu.tr

\*\* Öğr. Gör. Dr.; Pamukkale Üniversitesi, Rektörlük, otayyar44@gmail.com

\*\*\* Yük. Lis. Öğr.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, alikayseri4141@outlook.com

academic year. Since it is possible to reach all students studying in the Faculty, no sampling has been made. In this context, analyses were carried out with data obtained from 286 students who volunteered to participate in the study. As a result of the study, it was determined that academic external locus of control and performance-avoidance orientation significantly predicted self-handicapping levels of university students in a positive way, and learning-approach orientations significantly predicted in a negative way. Academic internal locus of control, learning-avoidance orientation and performance-approach orientation did not significantly predict students' self-handicapping levels. Finally, it has been concluded that approximately 29% of the variance in the self-handicapping level of university students can be explained by the students' academic external locus of control, learning approach and performance-avoidance orientations.

**Keywords:** Self-handicapping, academic locus of control, achievement goal orientation

## Giriş

Her bireyin yaşamında etkili olan ve onu yönlendiren bazı temel güdüler vardır. Bu güdülerden birisi de yeterli ve üstün olma güdüsüdür. Bireyler bu güdünün etkisiyle sürekli olarak kendilerini geliştirme çabası içine girmekle birlikte bazen bu güdüler nedeniyle bazı psikolojik sorunlar da yaşayabilmektedir. Bu sorunlardan biri de yetersizlik algısına bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz benlik algısıdır (Adler, 2005). Oysa her insan kararlı, tutarlı ve olumlu bir benlik algısına sahip olma (Taylor, Peplau ve Sears, 2007), onu koruma ve yüceltme eğilimindedir (Juang ve Matsumoto, 2008). Benlik algısının önemli bir bileşeni olarak kabul edilen benlik saygısı bireyin kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendini sevmesi, kendine saygı duyması (Elmas, 2012) ve kendi ile barışık olması durumunu ifade eden bireyin mutlu olması üzerinde etkili olan önemli bir kavramdır. Bu yönüyle daha sağlıklı, mutlu ve huzurlu olma adına olumlu bir benlik algısı oluşturmak, onu geliştirmek ve güçlendirmek bireyin temel amaçları arasında yer almaktadır (Üzbe ve Bacanlı, 2015). Benlik algısı ise önemli oranda içinde yaşanılan toplumsal çevrenin etkisiyle oluşmaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2007; Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli, 2018). Günümüzdeki toplumlar ise tamamen başarıya odaklanmıştır. Bireyden hayatın her alanında başarılı olması beklenmektedir. Dolayısıyla başarı daha çok mutluluk, gurur, yeterlik ve etkililik gibi olumlu değerlerle ilişkilendirilirken, bunun aksine başarısızlık; üzüntü, utanç, yetersizlik ve zayıflıkla ilişkilendirilmektedir (Deppe ve Harackiewicz, 1996). Bu yönüyle bazı insanlar yapabileceklerinin en iyisini yaparak başarılı olmakta, olumlu bir benlik algısı geliştirmekte ve toplum tarafından kabul edilmektedir. Buna karşılık bazı insanlar ise başarılı olamamakta başarılı olamadığı için de benlik algısı bundan olumsuz olarak etkilenmektedir (Berglas, 1986). Bu durumda olan bireyler benlik algısının olumsuz etkilerinden kaçınmak için bazı stratejiler kullanmaktadır (Hirt, Deppe ve Gordon, 1991). Bu stratejilerden biri de kendini sabotajdır. Kendini sabotaj kavramı ilk olarak Berglas ve Jones (1978) tarafından ortaya atılmıştır. Berglas

ve Jones'a (1978) göre kendini sabotaj "başarısızlığı dışsallaştırma (veya mazur kılma) başarıyı içselleştirme fırsatı sağlayan tüm davranışlar" olarak tanımlanmaktadır. Bireyler bazen başarıdan vazgeçip kendi öz saygı algılarını korumak veya yükseltmek için performanslarını olumsuz yönde etkileyen engeller yaratmaktadır. Midgley ve Urdan'a (2001) göre insanlar başarısız olacaklarını düşündüklerinde başarısızlığın kendi yetersizliklerinden çok içinde buldukları koşullardan kaynaklandığını göstermek için aktif bir şekilde kendini sabotaj stratejisini kullanmaktadır. İnsanlar içinde buldukları koşulların kurbanı olarak görülmeyi tercih etmekte, beceriksiz ve yeteneksiz görülmek istememektedir. Üzbe ve Bacanlı'ya (2015) göre çok çaba harcayarak başarısız olan birey kendini "aptal ve yetersiz" gibi hissedecek; az çaba harcayarak başarısız olan birey ise kendi yeteneğine ilişkin olumsuz bir özellik atfetmeyecek ve başarısızlığın yaratacağı benlik yıkıcı etkiden korunmuş olacaktır. Çünkü başarısızlığının nedenin az çalışmaya bağlayacaktır. Shepperd ve Arkin'a (1989) göre kişi başkalarının olumsuz değerlendirmelerinden kendini korumak için kendini sabotaj davranışlarında bulunabilmektedir. Bu açıdan kendini sabotaj stratejilerini sık kullanan bireylerin başkalarının kendisi ile ilgili benlik imajına önem verdiği söylenebilir. Higgins (1990) ve Zuckerman, Kieffer ve Knee'e (1998) göre kendini sabotaj stratejilerinin nihai amacı kişinin öz saygı ve öz yeterlik algısını korumak veya arttırmak böylece kendisi hakkındaki olumlu duyguların devamlılığını sağlamak olmasına rağmen bir süre sonra bireyin kişisel başarısında azalmaya neden olmakta ve benlik algısına zarar vermektedir. McCrea ve Hirt'a (2001) göre kendini sabotaj kısa vadede öz saygıyı korumada etkili bir strateji ancak uzun vadede öz saygı ve içsel motivasyona zarar vermektedir (Zuckerman ve Tsai, 2005). Bu durumdan akademik başarı olumsuz olarak etkilenmekte sonraki görevler için gösterilmesi gereken çaba düşmektedir (McCrea, 2008). Bu açıdan Hirt ve diğerlerine (1991) göre kendini sabotaj, kişinin kendine zarar verdiği bir mekanizmayı temsil etmektedir. Çünkü kendini sabotaj kişinin daha az sorumluluk duymasını ve çaba göstermesini teşvik etmekle birlikte öz farkındalığını da azaltmaktadır. Bu durum genel olarak Zuckerman, Kieffer ve Knee'nin (1998) ifadesiyle kişinin kendi başarısızlığının nedenini dışsal faktörlere bağlamasına ortam hazırlamaktadır. Kendini sabotaj stratejileri yönetim, spor ve özellikle eğitim gibi birçok alanda kullanılabilir. Bu stratejilerin sık kullanılması performansı tehlikeye atmakta ve başarıyı engellemektedir (Finez ve Sherman, 2012; McCrea, Hirt, Hendrix, Milner ve Steele, 2008). Kendini sabotaj davranışları genel olarak, erteleme, çaba göstermeme, hastalık, utangaçlık, mazeretler, dikkati dağıtıcı şekilde müzik dinleme, madde ve alkol kullanımı, uykusuzluk, arkadaşlarla ve aktivitelerde fazla zaman geçirme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Alesi, Rappo ve Pepi, 2012; Schwinger ve Stiensmeier-Pelster, 2011; Shepperd ve Arkin, 1989). Akademik açıdan kendini sabotaj stratejileri tipik olarak alkol ve uyuşturucu suiistimali, ödevlerin

ertelenmesi ve tamamlanmaması, teorik ders materyallerini okumama, sınıf içi dikkat eksikliği ve sınavlara yetersiz hazırlanma biçiminde kendini göstermektedir (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007; Berglas ve Jones, 1978). Yapılan araştırmalara bakıldığında akademik kendini sabotajın anksiyete, stres, depresyon ve başarısızlık korkusu (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007; Sahranc, 2011), dışsal motivasyon (Urdu ve Midgley, 2001), öz yeterlik, hayat doyumu, kendini kabul (Kinon ve Murray, 2007; Akar, Doğan ve Üstüner, 2018), düşük öz saygı (Ferrari, 1994), mükemmeliyetçilik (Pulford, Johnson ve Awaida, 2005; Akar ve diğ., 2018), kontrol odağı (Akça, 2012; Akın, 2011), akademik başarı (Akar ve diğ., 2018; Schwinger, Wirthwein, Lemmer ve Steinmayr, 2014), nörotik kişilik özelliği (Bobo, Whitaker ve Strunk, 2013; Conrad ve Patry, 2012) ve başarı amaç yönelimi (Akın, 2014) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kendini sabotajın birçok değişkeni etkilediği ve birçok değişkenden de etkilendiği söylenebilir. Özellikle akademik kontrol odağı ve başarı amaç yönelimlerinin öğrencilerin kendini sabotaj davranışları sergilemelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Kontrol odağı kavramı, Rotter'ın Sosyal Öğrenme Kuramına dayalı olarak geliştirdiği bir kavram (Yeşilyurt, 2014) olmakla birlikte bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları iyi veya kötü durumların ve olayların sorumluluğunu kendisine ya da kendisinin dışındaki şans, kader vb. etmenlere bağlaması durumunu ifade eden bir kişilik özelliği (Rotter, 1966) olarak tanımlanmaktadır. Akademik kontrol odağı ise öğrencilerin akademik çıktılarının sorumluluğunu kendilerine mi yoksa dışsal faktörlere mi bağladığı ile ilgilidir (Hasan ve Khalid, 2014). Akademik kontrol odağı genel anlamda akademik içsel ve akademik dışsal kontrol odağı olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmektedir (Akın, 2011). Akademik içsel kontrol odağına sahip olan öğrenciler başarı ya da başarısızlığın kendi kontrollerinde olduğuna inanmaktadır. Bu öğrenciler elde ettikleri her başarının kendi çabalarından kaynaklandığını düşünmektedir. Buna karşılık akademik dışsal kontrol odağına sahip olan öğrenciler başarı ya da başarısızlığının nedenini dışsal faktörlere bağlamaktadır. Onlara göre elde edilen başarılar kendi çabalarından bağımsız olarak şans, sınav sistemi ve öğretmenlerin yanlı tutumu gibi etmenlere bağlıdır (Trice, 1985). Bu yönüyle akademik içsel kontrol odağına sahip olan öğrenciler akademik dışsal kontrol odağına sahip öğrencilere göre daha fazla çaba göstermektedir; çünkü onlar elde edecekleri sonuçları kontrol edebileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca, içsel kontrol odağına sahip olan öğrenciler kendi başarılarından gurur duymakla birlikte kendi başarısızlıklarından utanmaktadırlar. Akademik dışsal kontrol odağına sahip olan öğrenciler ise her iki durumda da daha az duygusal değişim yaşamaktadır (Hans, 2000; Mearns, 2006; akt. Akın, 2011). Akademik kontrol odağı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; akademik kontrol odağının motivasyonel kararlılık (Sarıçam, 2015), akademik öz yeterlik (Yeşilyurt, 2014), ders çalışma

yaklaşımı (Olpak ve Korucu, 2014; *akt.* Ozan, Karabacak, Kızıltaş ve Küçüköğlü, 2017), kendini sabotaj (Akin, 2011), algılanan sosyal destek (Satıcı, Uysal ve Akin, 2013), başarı amaç yönelimi (Çetinkalp, 2010) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Kendini sabotaj ile ilgili diğer bir değişken ise başarı amaç yönelimidir. Amaç ulaşılmak istenen sonuç, gaye (Türk Dil Kurumu [TDK], 2009) olarak tanımlanan ve bireylerin davranışlarına yön veren bir kavramdır. Özellikle öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonunun ve başarısının belirlenmiş olan amaçtan ne derece etkilendiğini tespit etme düşüncesi başarı amaç yönelimi kuramını ortaya çıkarmıştır (Demir, 2011). Amaç yönelimleri kuramı ilk defa Ames (1992) tarafından Sosyal Bilişsel Kurama dayalı olarak geliştirilmiştir. Başarı amaç yönelimi, öğrencilerin akademik görev ve sorumluluklara yaklaşımını belirleyen amaç ve eğilimleri (Dweck ve Leggett, 1988) ifade etmektedir. Başarı amaç yönelimi kuramı, bireylerin öğrenme ortamlarına katılma nedenlerini belirlemeye çalışmakla birlikte, aynı zamanda bireylerin davranışlarını yönlendiren onları harekete geçiren etmenleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Kaplan ve Maehr, 2007). Başarı amaç yönelimi bireylerin başarılı olmaya odaklanmalarını sağlayan temel nedendir ve bireylerin başarılı olma adına niçin o yolu izlediklerinin sebepleri ile ilgilenir (Kaplan ve Maehr 2007). Başarı amaç yönelimi kuramı, amaçların öğrencilerin performansını üzerinde etkili olduğu varsayımından dolayı birçok eğitim çalışmasının merkezinde yer almaktadır (Was, 2006). Başarı amaç yönelimi, ilk yapılan çalışmalarda öğrenme ve performans olmak üzere iki boyutlu bir yapı olarak ele alınırken (Akin ve Akin, 2014; Dweck ve Leggett, 1988), son dönemlerde öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans kaçınma olmak üzere dört boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Arslan ve Akin, 2015; Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme-yaklaşma yönelimli öğrencilerde konuyu tam ve eksiksiz olarak öğrenme, konuyla ilgili bilgi ve becerisini arttırma, diğer bir ifadeyle, ilgili konuda uzman olma isteği yoğun bir şekilde gözlenirken, buna karşılık öğrenme-kaçınma yaklaşımında öğrencilerin yeni bir bilgi veya beceriyi öğrenmede karşılaşılan zorluğun kendisinde yetersizlik ve beceriksizlik duygusu oluşturmasından kaçınılmaktadır. Diğer yandan öğrenme-yaklaşma yöneliminde öğrenciler mümkün olduğu kadar öğrenmek, kişisel olarak gelişmek, beceri ve yeterliliğini arttırmak, öğrenme konusuyla ilgili derin bir anlayış geliştirmek için çaba gösterirken, öğrenme-kaçınma yaklaşımında ise öğrenci öğrenme materyalini yanlış anlamaktan, sahip olduğu yeteneğini ve becerisini kaybetmekten, görevi tamamlayamamaktan, verilen görevi önceki yaptığından daha kötü yapmaktan ya da zaten daha önce öğrenmiş olduğu şeyi unutmaktan kaçınılmaktadır. Performans-yaklaşma yönelimine sahip öğrenciler diğer öğrencilerin gözünde yeterli ve başarılı görünmeyi amaçlarken, performans- kaçınma yönelimli öğrenciler ise yetersiz ve başarısız görünmekten kaçınmaya odaklanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000; Akin, 2014). Başka bir

ifadeyle performans-yaklaşma eğilimli öğrenciler sınıfta en yüksek notu almayı amaçlarken, performans-kaçınma eğilimli öğrenciler ise sınıfta en düşük notu almaktan kaçınmayı amaçlamaktadır (Elliot ve Church, 1997). Yapılan araştırmalarda performans-yaklaşma eğiliminin hem olumlu hem de olumsuz değişkenlerle ilişkili olduğunu, buna karşılık performans-kaçınma eğiliminin tutarlı bir biçimde olumsuz değişkenlerle pozitif ilişkili olduğu görülmektedir (Akın, 2014).

Öğrencilerin derslerinde başarılı olması görev ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirmesi; kendini sevmesine, kendini kabul etmesine ve kendine saygı duymasına diğer bir ifadeyle olumlu bir benlik algısına sahip olmasına bağlıdır. Bu açıdan olumlu bir benlik algısı sahip olmak bireylerin her zaman ulaşmaya çalıştığı bir amaçtır. Bireyler bu amaca ulaşmak için yoğun bir çaba içerisine girmekte, bazen benlik algısını koruma adına kendini sabotaj stratejileri kullanabilmektedir. Bireyin başlangıçta kendi benliğini koruma adına kullandığı bu stratejiler, bir müddet sonra bireyin benliğine zarar verir hâle gelebilmektedir. Bu kapsamda kısa vadede etkili ancak uzun vadede bireye zarar veren bu stratejilerin anlaşılması, neden ve sonuçlarının ortaya konulması önemlidir.

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik kontrol odağı ve başarı amaç yönelimlerinin kendini sabotaj stratejileri üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların öğrencilerin kendi sabotaj stratejilerini kullanma nedenleri ile ilgili önemli bilgiler vermesi beklenmektedir.

### **Yöntem**

Bu çalışmada akademik kontrol odağı, başarı amaç yönelimi ve kendini sabotaj arasındaki ilişkiler incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2006).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Fakültede öğrenim gören tüm öğrencilere ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak katılımcılardan sağlıklı veriler toplayabilme adına araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Bu kapsamda veri toplama araçları fakültede öğrenim gören tüm öğrencilere dağıtılmıştır. Ancak 286 öğrenci veri toplama araçlarını doldurmaya gönüllü olmuştur. Tüm istatistiksel işlemler 286 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların % 24.8'i erkek, %75.2'si kadındır; % 8'i okul öncesi öğretmenliği, % 31.5'i sınıf

öğretmenliği, % 22'si sosyal bilgiler öğretmenliği, %22.7'si Türkçe öğretmenliği, %15.7'si ise fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin %17.1'i 1.sınıf, %30.1'i 2.sınıf, %21'i 3.sınıf, % 31.8'i ise 4.sınıftır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında akademik kontrol odağı ölçeği, 2x2 başarı yönelimleri ölçeği ve kendini sabotaj ölçeği kullanılmıştır.

**Akademik Kontrol Odağı Ölçeği:** Akın (2007) tarafından geliştirilmiş olan akademik kontrol odağı ölçeği 17 madde ve 2 alt boyuttan (içsel kontrol odağı ve dışsal kontrol odağı) oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi puanlamaya sahiptir. Akademik dışsal kontrol odağı alt boyutu 11 maddeden, akademik içsel kontrol odağı alt boyutu ise 6 maddeden oluşmaktadır. Akın (2007) tarafından yapılan çalışmada Cronbach Alfa katsayısı, akademik dışsal kontrol odağı alt boyutu için .95, akademik içsel kontrol odağı için ise .94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa katsayı akademik dışsal kontrol odağı için .75, akademik içsel kontrol odağı alt boyutu için ise .78 olarak hesaplanmıştır.

**2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu):** Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilmiş olan 2x2 başarı yönelimleri ölçeği, Arslan ve Akın (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipi puanlamaya sahiptir. Öğrenme-yaklaşma alt boyutu 3, öğrenme-kaçınma alt boyutu 3, performans yaklaşma alt boyutu 3, performans-kaçınma alt boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılan çalışmada Cronbach Alfa katsayısı öğrenme-yaklaşma alt boyutu için .72, öğrenme-kaçınma alt boyutu için .68, performans yaklaşma alt boyutu için .62, performansa kaçınma alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Bu araştırma Cronbach Alfa katsayısı öğrenme-yaklaşma alt boyutu için .84, öğrenme-kaçınma alt boyutu için .75, performans yaklaşma alt boyutu için .80, performans-kaçınma alt boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

**Kendini Sabotaj Ölçeği:** Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilmiş olan kendini sabotaj ölçeği, Akın (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. 6'lı likert tipi puanlamaya sahiptir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireyin kendini sabotaj stratejilerini çok kullandığı anlamına gelmektedir. Akın (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .90 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Öncelikle, araştırmacılar tarafından toplanan veriler analiz üzere SPSS 22 bilgisayar programına girilmiştir. Daha sonra verileri analize hazır hâle getirmek amacıyla bazı işlemler yapılmıştır. Bu kapsamda verilerin programa doğru girilip/girilmediği, kayıp veri olup olmadığı ve uç değerler kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılıp/dağılmadığının incelenmesinde basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Araştırmanın her bir değişkenine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bu değerler verilerin normale yakın şekilde dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımı olarak değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının olmaması gerekmektedir. Bu kapsamda tolerans ve varyans artış faktörleri (VIF) incelenmiştir. Tolerans değerlerinin sıfırdan yüksek VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Tolerans değerlerinin sıfırdan uzaklaşması ve VIF değerlerinin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmektedir (Field, 2009). Verilerin analize hazırlanmasından sonra öncelikle araştırma değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Daha sonra değişkenler arasında ilişki olup/olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak da başarı amaç yönelimi ve akademik kontrol odağının kendini sabotajı yordama düzeyini belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Üniversite öğrencilerinin Akademik Kontrol Odağı, Başarı Yönelimleri ve Kendini Sabotaj ölçeklerinden almış oldukları puanların yorumlanmasında  $n-1/n$  formülünden yararlanarak aşağıdaki puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 1: Akademik Kontrol Odağı, Başarı Yönelimleri ve Kendini Sabotaj Ölçeği Puan Aralıkları

<b>Akademik Kontrol Odağı Puan Aralıkları</b>	<b>Düzye</b>	<b>Başarı Yönelimleri Puan Aralıkları</b>	<b>Düzye</b>	<b>Kendini Sabotaj Puan Aralıkları</b>	<b>Düzye</b>
4,21 – 5,00	Çok yüksek	4,21 – 5,00	Çok yüksek	5,17-6,00	Çok yüksek
3,41– 4,20	Yüksek	3,41– 4,20	Yüksek	4,35-5,16	Yüksek
2,61 – 3,40	Orta	2,61 – 3,40	Orta	3,51-4,34	Biraz yüksek
1,81 – 2,60	Düşük	1,81 – 2,60	Düşük	2,67-3,50	Orta
1,00 – 1,80	Çok düşük	1,00 – 1,80	Çok düşük	1,84-2,67	Düşük
				1,00-1,83	Çok düşük



## Bulgular

Başarı amaç yönelimi, akademik kontrol odağı ve kendini sabotaj değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2: Başarı Amaç Yönelimi, Akademik Kontrol Odağı ve Kendini Sabotaj Değişkenlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	$\bar{x}$	Ss
Kendini Sabotaj	286	3,25	,50
Akademik dışsal kontrol odağı	286	2,41	,67
Akademik içsel kontrol odağı	286	4,10	,71
Öğrenme-yaklaşma yönelimi	286	3,98	,84
Öğrenme-kaçınma yönelimi	286	3,15	,82
Performans-yaklaşma yönelimi	286	3,99	,84
Performans-kaçınma yönelimi	286	3,14	,89

Tablo 2’de araştırmanın değişkenlerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerinin ( $\bar{x}=3,25$ ) orta düzeyde olduğu belirlenirken, öğrencilerin içsel kontrol odağı düzeylerinin ( $\bar{x}=4,10$ ) yüksek, akademik dışsal kontrol odağı düzeylerinin ( $\bar{x}=2,41$ ) düşük olduğu belirlenmiştir. Amaç yönelimleri incelendiğinde ise öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi ( $\bar{x}=3,98$ ) ve performans-yaklaşma yönelimi ( $\bar{x}=3,99$ ) puanlarının yüksek düzeyde olduğu, öğrenme-kaçınma yönelimi ( $\bar{x}=3,15$ ) ve performans-kaçınma yönelimi ( $\bar{x}=3,14$ ) puanlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimi, akademik kontrol odağı ve kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Kendini Sabotaj	1						
2.Akademik dışsal kontrol odağı	,47**	1					
3.Akademik içsel kontrol odağı	-,13*	-,21**	1				
4.Öğrenme-yaklaşma yönelimi	-,31**	-,31**	,59**	1			
5.Öğrenme-kaçınma yönelimi	,20*	,24**	-,13*	-,03	1		
6.Performans-yaklaşma yönelimi	-,13*	-,12*	,48**	,54**	-,11	1	
7.Performans-kaçınma yönelimi	,36**	,36**	-,13*	-,11	,62**	-,02	1

Tablo 3’te değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde kendini sabotaj ile akademik kontrol odağı ( $r= .47$ ) ve performans kaçınma yönelimi ( $r= .36$ ) arasında orta düzeyde, kendini sabotaj ile öğrenme-kaçınma yönelimi ( $r= .20$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu ( $p< .05$ ) bulunmuştur Ayrıca kendini sabotaj ile öğrenme-yaklaşma yönelimi ( $r= -.31$ ) arasında orta düzeyde, kendini sabotaj ile akademik içsel kontrol odağı ( $r= -.13$ ) ve performans-yaklaşma yönelimi ( $r= -.13$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı

ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik içsel kontrol odağı ile öğrenme-yaklaşma yönelimi ( $r= .59$ ) ve performans-yaklaşma ( $r= .48$ ) yönelimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenirken, öğrencilerin akademik içsel kontrol odağı ile öğrenme-kaçınma yönelimi ( $r= -.13$ ) ve performans-kaçınma yönelimi ( $r= -.13$ ) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Son olarak akademik dışsal kontrol odağı ile öğrenme-yaklaşma yönelimi ( $r= -.31$ ) ve performans-yaklaşma yönelimi ( $r= -.12$ ) arasında sırasıyla orta ve düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu; akademik dışsal kontrol odağı ile öğrenme-kaçınma yönelimi ( $r= .24$ ) ve performans-kaçınma yönelimi ( $r= .36$ ) arasında sırasıyla pozitif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odaklarının ve başarı yönelimlerinin kendini sabotaj düzeylerini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Kendini Sabotajı Yordayan Değişkenler

		Yordanan Değişken: Kendini Sabotaj				
	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	$\beta$ (Beta)	t	p
Adım 1	Sabit	2,412	,098		24,563	,00
	Akademik dışsal kontrol odağı	,347	,039	,465	8,841	,00
	<b>R= ,465</b>	<b>R<sup>2</sup>=,216</b>				
	<b>F<sub>(1,284)</sub>= 78,160</b>	<b>p= .000</b>				
Adım 2	Sabit	2,164	,114		18,945	,00
	Akademik dışsal kontrol odağı	,288	,041	,386	7,016	,00
	Performans-kaçınma yönelimi	,124	,031	,218	3,974	,00
	<b>R= ,507</b>	<b>R<sup>2</sup>=,257</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,041</b>			
	<b>F<sub>(2,285)</sub>= 49,010</b>	<b>p= .000</b>				
Adım 3	Sabit	2,706	,191		14,157	,00
	Akademik dışsal kontrol odağı	,245	,042	,329	5,844	,00
	Performans-kaçınma yönelimi	,124	,031	,219	4,056	,00
	Öğrenme-yaklaşma yönelimi	-,111	,032	-,185	-3,499	,00
	<b>R= ,537</b>	<b>R<sup>2</sup>=,288</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,031</b>			
	<b>F<sub>(3,282)</sub>= 38,052</b>	<b>p= .000</b>				

Öğrencilerin akademik kontrol odağı ve başarı amaç yönelimlerinin kendini sabotaj düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler, kendini sabotajla en yüksek ilişkiye sahip olandan başlanmak üzere aşamalı olarak modele eklenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi altı adımda gerçekleştirilmiştir, ancak sadece tüm değişkenlerin anlamlı katkısının olduğu modeller sunulmuştur. Model 1 incelendiğinde kendini sabotajdaki varyansın yaklaşık %22'sinin öğrencilerin dışsal kontrol odağı ile açıklanabildiği görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dışsal kontrol odağındaki 1 birimlik bir artış kendini sabotaj düzeylerini 0,347 birim arttırmaktadır. Modele ilişkin regresyon denklemi aşağıdaki gibidir.

“Kendini sabotaj= 2,412+0,347\*Dışsal kontrol odağı”

İkinci aşamada modele performans-kaçınma yönelimi eklenmiştir. Model 2 incelendiğinde dışsal kontrol odağı ve performans-kaçınma yöneliminin kendini sabotajdaki varyansın yaklaşık %26’sını açıkladığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dışsal kontrol odağı ve performans-kaçınma yönelimindeki 1 birimlik bir artış kendini sabotaj düzeylerini 0,369 birim arttırmaktadır. Bu modele ilişkin regresyon denklemi aşağıdaki gibidir.

“Kendini sabotaj= 2,164+0,245\*Dışsal kontrol odağı + 0,124\*Performans kaçınma yönelimi”

Üçüncü aşamada modele öğrenme-yaklaşma yönelimi eklenmiştir. Model 3 incelendiğinde dışsal kontrol odağı, performans-kaçınma yönelimi ve öğrenme-yaklaşma yöneliminin kendini sabotajdaki varyansın yaklaşık %29’unu açıkladığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dışsal kontrol odağı, performans-kaçınma yönelimi ve öğrenme-yaklaşma yönelimindeki bir birimlik artış kendini sabotaj düzeyini 0,301 birim arttırmaktadır. Bu modele ilişkin regresyon denklemi aşağıdaki gibidir.

“Kendini sabotaj= 2,706+0,288\*Dışsal kontrol odağı + 0,124\*Performans kaçınma yönelimi – 0,111\*Öğrenme-yaklaşma yönelimi”

Dördüncü, beşinci ve altıncı aşamada modele sırasıyla öğrenme-kaçınma yönelimi, akademik içsel kontrol odağı ve performans-yaklaşma yönelimi eklenmiştir. Ancak öğrenme-kaçınma yöneliminin ( $\beta = -.027$ ;  $p > .05$ ), akademik içsel kontrol odağının ( $\beta = .102$ ;  $p > .05$ ) ve performans-yaklaşma yöneliminin ( $\beta = -.016$ ;  $p > .05$ ) modele katkısının anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle akademik dışsal kontrol odağının ve performans-kaçınma yöneliminin üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, öğrenme-yaklaşma yönelimlerinin ise negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenirken, akademik içsel kontrol odağının, öğrenme-kaçınma yöneliminin ve performans-yaklaşma yöneliminin öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odağı ve başarı amaç yönelimleri ile kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Üniversite eğitimi ile birlikte öğrenciler belli bir alana özgü bilgi ve beceriler kazanarak sosyal hayata ve iş hayatına atılmaktadırlar. Bu dönemde bireylerden eğitim gördüğü alanlarda başarılı olmaları, olumlu bir benlik saygısı oluşturmaları ve birçok yönden kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak öğrenciler, benlik saygılarını korumak amacıyla başarısız olduğu

durumlarda başarısızlıklarını sözel olarak dışsal kaynaklara yükleyebilmekte ya da madde bağımlılığı gibi davranışsal tepkiler vererek kendini sabote edebilmektedir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin kendini sabote etmelerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi kavramın tüm yönleriyle anlaşılması açısından önem kazanmaktadır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenirken, öğrencilerin içsel kontrol odağı düzeylerinin yüksek, akademik dışsal kontrol odağı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi puanlarının yüksek düzeyde olduğu, öğrenme-kaçınma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimlerinin ise orta düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odağı, kendini sabotaj ve başarı yönelimlerine yönelik yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akın, 2014; Anlı, Akın, Şar ve Eker, 2015; Büyükgöze ve Gelbal, 2016; Gündoğdu, 2013). Araştırma sonucunun alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği, sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin inançlarında dışsal kaynaklardan çok kendi kişilik özellikleri ve davranışlarına atıfta buldukları söylenebilir. Başarı yönelimlerine ilişkin ise öğrencilerin yönelimlerinin daha çok bilgi, beceri ve ustalık kazanmaya yönelik olmakla birlikte diğer öğrencilerden daha yüksek performans göstermeyi de öncelikleri söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odaklarının ve başarı yönelimlerinin kendini sabotaj düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. En yüksek ilişkiye sahip değişkenlerden başlamak üzere sırasıyla modele eklenerek gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik dışsal kontrol odağının kendini sabotaj düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı ancak akademik içsel kontrol odağının kendine sabotajı anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akın (2011) tarafından içsel ve dışsal kontrol odağının modele ayrı ayrı eklendiği araştırmasında her iki değişkenin de kendini sabotajı pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenirken, Steward ve De George-Walker (2014) tarafından yapılan araştırmada kendini sabotaj dışsal kontrol odağı ile ilişkili bulunmuştur. Akça'nın (2012) toplam puan üzerinden akademik kontrol odağını modele dâhil ettiği araştırmasında ise akademik kontrol odağının kendini sabotajı anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Alanyazında içsel ve dışsal kontrol odağının kendini sabotajı yordadığına ilişkin bir belirsizlik vardır. Nitekim Rotairo, Avilla ve Arañes (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kontrol odaklarının kendini sabotaj düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonucu içsel kontrol odağı yüksek öğrencilerin de başarısızlıklarıyla yüzleşmek yerine

mazeretler üretebileceği ve kendilerine engel koyabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Strauser, Ketz ve Keim'e (2002) göre kontrol odağı olayları nelerin kontrol ettiğine ilişkin inançtır. Yükleme kuramına göre bireyler karşılaştıkları başarı/başarısızlık durumlarını içsel veya dışsal durumlara atfederler. Dışsal kontrol odağı yüksek bireyler başarısızlık durumlarını dışsal kaynaklara bağlarken içsel kontrol odağı yüksek bireyler karşılaştıkları durumları açıklarken kendileriyle ilgili durumlara yükleme yaparlar (Stipek ve Weisz, 1981). Bu kapsamda dışsal kontrol odağı yüksek bireylerin olumsuz durumların kaynağını belirlerken gerçek sebeplerden çok dışsal kaynaklara yöneleceği böylece kendisine sözel veya davranışsal engeller koyacağı, içsel kontrol odağı yüksek bireylerin ise engeller koymak yerine başarısızlığın gerçek kaynağına odaklanacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç başarı yönelimiyle kendini sabotaj arasındaki ilişkiye yöneliktir. Yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin kendini sabotajı negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, performans-kaçınma başarı yöneliminin ise pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı sonuçlarına ulaşıldığında, öğrenme kaçınma ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin kendine sabotajı anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Akın (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrenme-yaklaşma ve performans yaklaşma yöneliminin kendine sabotajı negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınmanın ise pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde ilgili araştırma sonuçları (Chen, Sun ve Wang, 2017; Dorman ve Ferguson, 2004; Ommundsen, 2004; Üzbe ve Bacanlı, 2015) bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Shields (2007) başarı hedef yönelimini kendini engelleme davranışı olasılığına dair bazı bilgiler sağlayabilen önemli bir değişken olarak ele almaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte alanyazınında da (Akın, 2014; Kuczka ve Treasure, 2005; Urda, 2004) başarı hedef yöneliminin kendine sabotajı açıklamada önemli bir değişken olduğuna yönelik fikir birliği vardır. Prapavessis ve Grove'a (1998) göre öğrenme amaçlı yönelime sahip öğrenciler, başarısızlıkları düşük çaba gibi değişken ve kontrol edilebilir faktörlere yükleme eğilimindedirler. Dolayısıyla bu bireyler kendilerine engel koymaktan çok başarısızlığa neden olan faktörlere odaklanabileceklerdir. Ayrıca bu yönelimdeki öğrenciler bunu fırsat olarak bile değerlendirebilirler. Chen, Sun ve Wang'a (2017) göre performans kaçınma eğilimli bireylerin temel hedefi çevredeki insanların gözünde başarısız konumuna düşmemektir. Dolayısıyla öz saygılarını korumak amacıyla başarısızlıklarını yeteneklerinden ziyade kendilerine koymuş oldukları engellere bağlayacaklardır. Araştırma sonucunda öğrenme-kaçınma ve performans yaklaşmanın kendine sabotajı anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Öğrenme-kaçınma yöneliminde temel amaç bilgi, beceri ve yeteneğini geliştirmek olsa da bu yönelime sahip bireyler bir konuyu anlayamama ya da başaramama

korusunu da içinde barındırırlar. Performans-yaklaşma yönelimindeki bireyler ise aslında başarılı olma isteğindedirler ancak bireyin buradaki amacı başkaları gözündeki yeridir. Sonuç olarak öğrenme-kaçınma ve performans yaklaşma yönelimindeki bireylerin farklı çevresel koşullar ve bireysel faktörler ışığında kendilerine engel koyup koymayacaklarının değişebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenme-yaklaşma yöneliminin, akademik dışsal kontrol odağının ve performans-kaçınma yöneliminin kendini sabotajı yordayan önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1- Öğrenme-yaklaşma yönelimli bireyler kendini daha az sabote etmektedir. Bu yönelimde amaç bireyin kendi bilgi, beceri ve yeteneğini geliştirmesi olduğundan öğrencilerin merak duygularını uyandırmak, öğrencilerin kendi kişisel gelişimlerine odaklanmasını sağlamak aynı zamanda kendini sabote etmeyi engelleyecek bir işlev görecektir.

2- Dışsal kontrol odağı yüksek bireyler başarıyı içselleştirmek ya da başarısızlığı yönlendirmek amacıyla kendini sabotaj stratejileri kullanabilmektedir. Öğrencilerin öz farkındalıklarını arttırmak olayları dışsal kaynaklara yüklemek yerine, olayların gerçek kaynaklarına yönelmelerine, diğer bir ifadeyle kendilerine engel koymadan kendileriyle ilgili doğru değerlendirmeler yapmalarına katkı sağlayacaktır.

3- Rekabetçi ve bireylerin karşılaştırıldığı ortamlarda küçük düşmemek, öz saygısını korumak amacıyla bireyler kendilerine engeller koyabilmektedir. Bu kapsamda eğitim ortamında işbirlikçi bir kültür oluşturmak, verilecek geri bildirimlerde doğru yöntemler izlemek performans-kaçınma yönelimlerini azaltabilecek dolayısıyla öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerini de azaltacaktır.

4- Bu araştırmada kendine sabotajı etkileyen değişkenler incelenmiştir. Farklı araştırmalarda kendine sabotajın sonuçlarına ilişkin araştırmalar yapmak ya da farklı öncüllere ilişkin araştırmalar yapmak alan yazına katkı sağlayabilir. Ayrıca kendini sabote eden bireylerin görüşlerine dayalı olarak yürütülecek bir araştırma kavramının daha iyi anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

### **Kaynaklar**

- Adler, A. (2005). *Bireysel psikolojinin kuramı ve uygulaması* (çev. Ali Kılıçlıoğlu). İstanbul: Say Yayınları.
- Akar, H., Doğan, Y. B. and Üstüner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 7-20.

- Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 288.
- Akın, A. (2011). Academic locus of control and self-handicapping. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 812-816.
- Akın, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 176-187.
- Akın, A. ve Akın, U. (2014). 2x2 Başarı yönelimlerinin matematik tutumlarına ilişkin yordayıcı rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 265-271.
- Akın, Ü. (2014). 2x2 Achievement goal orientations and self-handicapping. *Ceskoslovenska Psychologie*, 58(5), 431-441.
- Alesi, M., Rappo, G. and Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports*, 111(3), 952-962.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Anlı, G., Akın, A., Şar, A. H. ve Eker, H. (2015). Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 160-172.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Berglas, S. and Jones, E.E. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
- Berglas, S. (1986). Self-handicapping and self-handicappers: A Cognitive/attributional model of interpersonal self-protective behavior. *Perspectives in Personality*, 1, 235-270.
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C. and Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 619-621.
- Büyükgöze, H. ve Gelbal, S. (2016). Lisansüstü eğitime yönelik tutumda proaktif kişilik ve akademik kontrol odağının rolü. In K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (pp. 91-103). Ankara: Pegem Akademi.
- Conrad, N. and Patry, M. W. (2012). Conscientiousness and academic performance: A mediational analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 8.
- Chen, Z., Sun, K. and Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, 121(4), 690-704.
- Çetinkalp, Z. K. (2010). The relationship between academic locus of control and achievement goals among physical education teaching program students. *World Applied Sciences Journal*, 10(11), 1387-1391.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Deppe, R. K. and Harackiewicz, J. M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868.
- Dorman, J. P. and Ferguson, J. M. (2004). Associations between students' perceptions of mathematics classroom environment and self-handicapping in Australian and Canadian high schools. *McGill Journal of Education*, 39(1), 69-86.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.
- Elliot, A. J. and Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218.
- Elliot, A. J. and McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J. and Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613.
- Elmas, P. (2012). *Bir benlik yüceltme stratejisi olarak mazeret bulma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss*. London: Sage publications.
- Finez, L. and Sherman, D. K. (2012). Train in vain: the role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(5), 600-620.
- Gündoğdu, R. (2013). Investigation of self-handicapping tendencies of teacher candidates according to demographic variables by controlling self-esteem scores. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 8(3), 263-277.
- Hasan, S. S. and Khalid, R. (2014). Academic locus of control of high and low achieving students. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 8(1).
- Higgins, R. L. (1990). Self-handicapping. In *Self-Handicapping* (pp. 1-35). Springer US.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K. and Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981.
- Jones, E. E. and Rhodewalt, F. (1982). *The self-handicapping scale*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Juang, L. and Matsumoto, D. (2008). *Culture and psychology*. International Student Edition.
- Kaplan, A. and Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kinon, M. D. and Murray, C. B. (2007). A profile of the college self-handicapper. *Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.
- Kuczka, K. K. and Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 539-550.



- McCrea, S. M. (2008). Self-handicapping, excuse making, and counterfactual thinking: consequences for self-esteem and future motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(2), 274.
- McCrea, S. M. and Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1378-1389.
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J. and Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 949-970.
- Midgley, C. and Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Olpak, Y. Z. and Korucu, A. T. (2016). Investigation of the relationship between learning approaches and academic engagement of teacher candidates. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 1(1), 55-62.
- Ommundsen, Y. (2004). Self handicapping related to task and performance- approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 183-197.
- Ozan, C., Karabacak, N., Kızıldaş, E. ve Küçüköğlü, A. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 6(3), 1818-1843.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Prapavessis, H. and Grove, J. R. (1998). Self-handicapping and self-esteem. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 175-184.
- Pulford, B. D., Johnson, A. and Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-737.
- Rotairo, C. E., Avilla, R. A. and Arañes, F. Q. (2015). Self-handicapping behavior among college students: predictors and effect on the performance in chemistry. *The Normal Lights*, 9(2), 134-155.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sahraç, 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.
- Sarıçam, H. (2015). Academic locus of control and motivational persistence: Structural equation modeling. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 79-92.
- Satıcı, S. A. Uysal, R. and Akın, A. (2013). Perceived social support as predictor of academic locus of control. *Education Sciences & Psychology*, 23(1).
- Schraw, G., Wadkins, T. and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12.
- Schwinger, M. and Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping- the protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709.

- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G. and Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744.
- Shepperd, J. A. and Arkin, R. M. (1989). Self-handicapping: The moderating roles of public self-consciousness and task importance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(2), 252-265.
- Shields, C. D. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting style, and self-handicapping in adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. Alabama The University of Alabama.
- Stewart, M. A. and De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Stipek, D. J. and Weisz, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51(1), 101-137.
- Strauser, D. R., Ketz, K. and Keim, J. (2002). The relationship between self-efficacy, locus of control and work personality. *Journal of Rehabilitation*, 68, 20-26.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. and Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji*. (çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Trice, A. D. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3), 1043-1046.
- Urdan, T. and Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Was, C. (2006). Academic achievement goal orientation taking another look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 529-550.
- Yesilyurt, E. (2014). Academic locus of control, tendencies towards academic dishonesty and test anxiety levels as the predictors of academic self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1945-1956.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 7(1), 548-567.
- Zuckerman, M. and Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. and Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619.

### Extended Abstract

In order for students to be successful in their lessons and to fulfil their duties and responsibilities effectively, they should love themselves, accept themselves and respect themselves, in other words, they should have a positive sense of self. In this respect, having a positive sense of self is an aim that individuals always try to achieve. Individuals strive to achieve this goal and sometimes use self-handicapping strategies to protect self-perception. These strategies, which the individual initially uses to protect his / her own self, can harm the self of the individual after a while. In this context, it is important to understand these strategies that are effective in the short term but which harm the individual in the long term.

In this study, the relationship among academic locus of control, achievement goal orientation and self-handicapping was investigated and the relational survey model was used. The relational survey model is a method used to determine the existence and direction of the relationship between two or more variables.

The population of the study consisted of the students studying at the Faculty of Education at Kilis 7 Aralık University. Since it is possible to reach all students studying in the Faculty, no sampling has been made. However, in order to collect accurate data from the participants, participation in the research was based on volunteerism. In this context, data collection tools were distributed to all students studying at the faculty. However, 286 students volunteered to complete the data collection tools. All statistical procedures were performed on the data obtained from 286 students.

In the collection of research data; The scale of academic locus of control developed by Akın (2007), 2x2 achievement orientations scale developed by Elliot and Murayama (2008) and the self-handicapping scale developed by Jones and Rhodewalt (1982).

In the data analysis phase, firstly, the data were entered into the program correctly, the missing data and the extreme values were checked. Kurtosis and skewness values were examined for normal distribution and tolerance and VIF values were calculated for multiple regression analysis. In the analysis of data, descriptive statistics, correlation analysis and hierarchical regression analysis were used.

As a result of the analyses, it was determined that the self-handicapping levels of the students ( $\bar{x}= 3.25$ ) were average and that the students had high levels of internal locus of control ( $\bar{x}= 4.10$ ) and low levels of academic external locus of control ( $\bar{x}= 2.41$ ). When the achievement goal orientations were examined, it was determined that the students' learning approach orientation ( $\bar{x}= 3.98$ ) and performance-approach orientation ( $\bar{x}= 3.99$ ) scores were high, learning-avoidance orientation ( $\bar{x}= 3.15$ ) and performance-avoidance orientation ( $\bar{x}= 3.14$ ) scores were found as average. As a result of the hierarchical regression analysis, students' external locus of control, performance-avoidance orientation, and learning-approach orientation explained about 29% of the variance in self-handicapping, and it was found that the external locus of control, performance-avoidance orientation and one-unit increase in learning-approach orientation increased the level of self-handicapping by 0,301 units. However, the learning-avoidance orientation ( $\beta = -.027$ ;  $p > .05$ ), the academic internal locus of control ( $\beta = .102$ ;  $p > .05$ ) and the performance-approach orientation ( $\beta = -.016$ ;  $p > .05$ )'s contribution to the model were not significant.

As a result of the study, it was concluded that academic external locus of control significantly predicted self-handicapping levels of university students, but academic internal locus of control did not significantly predict self-handicapping. In this context, it can be said that individuals with high external locus of control will focus on external sources rather than real reasons, thus they will put verbal or behavioural barriers on themselves, and individuals with internal locus of control will focus on the real source of failure rather than impeding them. In this context, it can be said that individuals with high external locus of control will focus on external sources rather than real reasons, thus they will put verbal or behavioural barriers on themselves, and individuals with internal locus of control will focus on the real source of failure rather than impeding them.

Another result of the study was about the relationship between achievement goal orientations and self-handicapping. As a result of the analyses, it was found that the learning-approach success orientations of university students significantly predicted self-handicapping in a negative way while the performance-avoidance success orientation predicted positively in a positive way, it was determined that learning avoidance and performance-approach success orientations did not significantly predict self-handicapping. According to Chen, Sun and Wang (2017) the main objective of individuals avoiding

performance is not to be perceived as a failure by the people around. Therefore, in order to protect their self-esteem, they will connect their failures to the obstacles they put on themselves rather than their abilities. As a result of the research, it was determined that approach to learning-avoidance and performance did not significantly predict self-handicapping. Although the main purpose of learning-avoidance orientation is to improve knowledge, abilities and skills, individuals with this orientation also include fear of not being able to understand or fail. Although the aim of performance-approach orientation is successful, the main factor is the perceptions of others about themselves. As a result, it can be said that individuals with learning-avoidance and performance-approach orientations may change themselves by different environmental conditions and individual factors.

As a result, it can be said that learning-approach orientation, academic external locus of control and performance-avoidance orientation are important variables predicting self-handicapping. In this context, it is possible to stimulate the students' feelings of curiosity towards gaining knowledge and skills, to focus on their own personal development and to increase their self-awareness. Therefore, the self-handicapping behaviours of the students whose internal locus of control is increasing and aiming to gain mastery of success will decrease.