

**T. C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARI, KENDİNİ SABOTAJ  
VE ÖZ-YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ABDULLAH YALNIZ**

**DANIŞMAN**  
**YRD. DOÇ. DR. MEHMET KAYA**

**MAYIS 2014**



**T. C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARI, KENDİNİ SABOTAJ  
VE ÖZ-YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ABDULLAH YALNIZ**

**DANIŞMAN**  
**YRD. DOÇ. DR. MEHMET KAYA**

**MAYIS 2014**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Abdullah YALNIZ

18/06/2014



## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Algılanan Anne Baba Tutumları, Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan.....Doç. Dr. Ahmet AKIN.....(imza) 

Üye.....Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA.....(imza) 

Üye.....Yrd. Doç. Dr. Nermin AKINCI.....(imza) 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

18/06 2014

(İmza)

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Birey, mutlu bir aile ortamında yetiştiğinde ve psikolojik/pedagojik açıdan doğru olan ebeveyn tutumlarına muhatap olduğunda, öz-yeterlik ve öz-güven duygularını kazanmış olarak hayata atılacak, yaşamının geri kalan kısmını da bu şekilde sürdürebilecektir. Bu bağlamda anne baba tutumları bireyin, kendini sabote edip etmemesini, öz-yeterliğe sahip olup olmamasını belirleyen tek etmen olmamasına rağmen en önemli faktörlerden birisidir. Bu konuyu araştırmak amacıyla yaptığım bu çalışma, heyecan verici olduğu kadar yorucu bir süreç sonunda tamamlandı.

Çalışmayı hazırladığım süre boyunca arkadaşça bir yaklaşım sergileyen, tecrübelerini ve deneyimlerini aktararak kapsamlı bir eser ortaya koymamı sağlayan tez danışmanım ve kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA'ya, lisansüstü eğitim yapma noktasında ufkumun açılmasına katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Ahmet AKIN'a, çalışma tempomun düştüğü zamanlarda beni cesaretlendiren arkadaşım Banu YILDIZ'a, yöntem konusunda önerilerde bulunan arkadaşlarım Fatih USTA, Çınar KAYA ve Emel GEDİKSİZ'e, bilimsel yayın yapma konusunda bilgilerinden istifade ettiğim arkadaşım İbrahim DEMİRCİ'ye ve üstün bilgi birikimiyle ihtiyaç duyduğumda yanımda olan arkadaşım Seydi Ahmet SATICI'ya teşekkür ederim.

Bu başarımda şüphesiz ki en büyük pay; gözümün nuru, çok değerli eşim ve kıymetli hayat arkadaşım Fatma hanımıdır. Bebeğimiz Emir Hamza'mızın dünyaya geldiği bugünlerde, anne olarak bir sürü koşturmacası olmasına karşın beni sürekli çalışmaya yönlendirdiği için kendisine en kalbî duygularıyla şükranlarımı sunuyorum.

Ayrıca akademik hayatımda entelektüel birikiminden yoğun bir şekilde faydalandığım kıymetli ağabeyim Abdurrahman YALNIZ'a, yaptığı süprizlerle zihnimdeki yoğunluğu dağıtan değerli kardeşim Seyfullah YALNIZ'a, binbir zorluğa göğüs gerip, büyük fedâkarlıklar sergileyip bugünlere gelmeme vesile olan saygıdeğer annem Kadriye YALNIZ'a ve alicenap babam Hüseyin YALNIZ'a sonsuz kez teşekkür ediyorum.

## ÖZET

### **ALGILANAN ANNE-BABA TUTUMLARI, KENDİNİ SABOTAJ VE ÖZ-YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yalnız, Abdullah

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,

Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA

Mayıs, 2014. 147 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı algılanan anne baba tutumları ile kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın diğer bir amacı da, bu üç kavram ile cinsiyet, algılanan akademik başarı ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde lisans öğrenimi görmekte olan 438 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmış ve katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların algılanan anne baba tutumlarını saptamak için Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen, Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından revize edilen 40 maddelik Anne Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ek olarak katılımcıların kendini sabotaj düzeylerini ölçmek için Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen, Akın (2012a) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan 25 maddelik Kendini Sabotaj Ölçeği kullanılmıştır. Son olarak da katılımcıların genel öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Sherer ve diğerleri (1982) tarafından geliştirilen, Magaletta ve Oliver (1999) tarafından revize edilen ve Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan 17 maddelik Genel Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik değişkenler ile algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla 't' testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler

Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Veriler SPSS 11.5 paket programı ile analiz edilmiştir.

Bulgulara göre, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları ile kendini sabotaj ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile demokratik anne baba tutumları arasında negatif yönde, buna karşın koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarıyla ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları ve öz-yeterlik düzeyleri, yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer açısından anlamlı farklılıklar göstermezken, cinsiyet ile algılanan akademik başarı açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinin ise cinsiyet ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer açısından anlamlı farklılıklar göstermediği, algılanan akademik başarı açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ışığında, çalışmadan elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anne Baba Tutumları, Kendini Sabotaj, Öz-Yeterlik, Üniversite öğrencileri



## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIPS BETWEEN PERCEIVED PARENTING STYLE, SELF-HANDICAPPING AND SELF-EFFICACY

Yalniz, Abdullah

Master Thesis, Educational Sciences Department,  
Psychological Counseling and Guidance Subfield

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Kaya

May, 2014. 147 Sayfa.

The purpose of this study is to investigate the relationships among perceived parenting styles, self-handicapping and self-efficacy as well as to find out the characteristics of the relationship if exists. A further aim of the study is to examine whether the relationships between these three concepts show significant difference in terms of the variables of gender, perceived academic achievement and the place that one lives the most. The research is conducted in accordance with the relational survey model. The participants consists of 438 undergraduate students at various departments of Sakarya University, Faculty of Education in 2013-2014 academic year.

A Personal Information Form that was prepared by the researcher is used in order to collect data on demographic characteristics of participants. Also, Parenting Styles Scale is used, that was developed by Kuzgun (1972) and revised by Kuzgun and Eldeleklioğlu (2005) in order to determine the levels of perceived parenting styles of the participants. Additionally, in order to determine the levels of self-handicapping of the participants, Self-Handicapping Scale is used, that was developed by Jones ve Rhodewalt (1982) and adapted to Turkish by Akın (2012a). Lastly, in order to determine the levels of general self-efficacy of the participants, General Self-Efficacy Scale is used, which was developed by Sherer et. al. (1982), revised by Magaletta and Oliver (1999) and adapted to Turkish by Yıldırım ve İlhan (2010).

In order to determine whether there is a significant difference between demographic variables and the perceived parenting styles, self-handicapping and self-efficacy, *t* test and one way ANOVA is used. In addition, Pearson Product-moment

Correlation Coefficient is used to determine the direction of the relationships between perceived parenting style, self-handicapping and level of self-efficacy. The data is analyzed by SPSS 11.5 software.

According to the findings, correlations among perceived parenting styles, self-handicapping and level of self-efficacy indicate statistically significant relationships. There is a negative relationship between university students' self-handicapping levels and democratic parenting styles whereas the former has a positive and significant relationship with protective and authoritarian parenting styles. University students' perceived parenting styles and self-efficacy levels show significant difference in terms of gender with perceived academic success while not showing such a difference in relation with the place that one lives the most. Finally, the findings indicate that self-handicapping levels of university students do not indicate a significant difference in relation with gender and the place that one lives the most but do so in terms of perceived academic success. In light of the research findings, the results of the study are discussed.

**Keywords:** Parenting Styles, Self-Handicapping, Self-Efficacy, University students

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	I
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	II
Önsöz .....	III
Türkçe Özet .....	IV
İngilizce Özet .....	VI
İçindekiler .....	VIII
Tablolar Listesi .....	XI
Bölüm I, Giriş .....	1
1.1 Problem Cümlesi .....	2
1.2 Alt Problemler .....	2
1.3 Önem .....	3
1.4 Varsayımlar .....	4
1.5 Sınırlılıklar .....	5
1.6 Tanımlar .....	5
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar .....	6
Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar .....	7
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	7
2.1.1 Anne Baba Tutumları .....	7
2.1.1.1 Baskıcı (Otoriter) Anne Baba Tutumları .....	11
2.1.1.2 Aşırı Koruyucu (Müdahaleci) Anne Baba Tutumları .....	13
2.1.1.3 İlgisiz ve İzin Verici (Kayıtsız) Anne Baba Tutumları .....	14
2.1.1.4 Dengesiz (Tutarsız) Anne Baba Tutumları .....	16
2.1.1.5 Mükemmeliyetçi Anne Baba Tutumları .....	17
2.1.1.6 Demokratik, Güven Verici ve Destekleyici Anne Baba Tutumları .....	19
2.1.2 Kendini Sabotaj .....	21
2.1.2.1 Kendini sabotaj biçimleri .....	25
2.1.2.2 Kendini sabotajı güdüleyen etmenler .....	27
2.1.2.3 Kendini sabotaj ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler .....	30
2.1.2.3.1 Kendini sabotaj ve cinsiyet .....	30
2.1.2.3.2 Kendini sabotaj ve öz-yeterlik .....	31
2.1.2.3.3 Kendini sabotaj ve anne baba tutumları .....	31
2.1.2.3.4 Kendini sabotaj ve erteleme davranışı .....	32

2.1.2.3.5 Kendini sabotaj ve başa çıkma .....	32
2.1.3 Öz-Yeterlik .....	33
2.1.3.1 Öz-yeterlik tipleri .....	37
2.1.3.2 Öz-yeterlik inançlarının kaynakları .....	38
2.1.3.2.1 Doğrudan (başarıyla tamamlanmış, performansa dayalı) deneyimler .....	39
2.1.3.2.2 Dolaylı deneyimler .....	40
2.1.3.2.3 Sözel (sosyal) ikna .....	41
2.1.3.2.4 Fizyolojik ve duyuşsal (duygusal) durumlar .....	42
2.1.3.3 Öz-yeterlik süreçleri .....	43
2.2 İlgili Araştırmalar .....	45
2.2.1 Algılanan Anne Baba Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	45
2.2.2 Kendini Sabotaj ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	49
2.2.3 Öz-Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	55
Bölüm III, Yöntem .....	61
3.1 Araştırma Modeli .....	61
3.2 Çalışma Grubu .....	61
3.3 Veri Toplama Araçları .....	62
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	62
3.3.2 Algılanan Anne Baba Tutumları Ölçeği .....	62
3.3.3 Genel Öz-Yeterlik Ölçeği .....	64
3.3.4 Kendini Sabotaj Ölçeği .....	66
3.4 Verilerin Toplanması .....	68
3.5 Verilerin Analizi .....	68
Bölüm IV, Bulgular ve Yorum .....	70
4.1 Katılımcıların Anne Baba Tutumları ile Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamli İlişkiler Var Mıdır?.....	70
4.2 Algılanan Anne Baba Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	71
4.2.1 Katılımcıların algılanan anne baba tutumları açısından cinsiyete göre anlamli farklılıklar var mıdır?.....	71
4.2.2 Algılanan anne baba tutumları açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamli farklılıklar var mıdır?.....	72
4.2.3 Algılanan anne baba tutumları açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamli farklılıklar var mıdır?.....	76
4.3 Öz-Yeterlik ile İlgili Bulgular.....	80

4.3.1 Katılımcıların öz-yeterlikleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır?.....	80
4.3.2 Öz-yeterlikleri açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?.....	80
4.3.3 Öz-yeterlikleri açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?.....	82
4.4 Kendini Sabotaj ile İlgili Bulgular.....	83
4.4.1 Katılımcıların kendini sabotaj puanları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır?.....	83
4.4.2 Kendini sabotaj açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?.....	83
4.4.3 Kendini sabotaj açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?.....	85
Bölüm V, Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	86
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	86
5.1.1 Katılımcıların Anne Baba Tutumları ile Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişkiler Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	86
5.1.2 Algılanan Anne Baba Tutumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	87
5.1.3 Öz-Yeterlik ile İlgili Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	89
5.1.4 Kendini Sabotaj ile İlgili Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	91
5.2 Öneriler .....	93
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	93
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	94
Kaynakça .....	95
Ekler .....	125
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi .....	132

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Anne Baba Tutumları ile Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu.....	70
Tablo 2: Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından Kadın ve Erkek Katılımcıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu.....	71
Tablo 3: Demokratik Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	73
Tablo 4: Demokratik Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	73
Tablo 5: Koruyucu Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	74
Tablo 6: Koruyucu Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	74
Tablo 7: Otoriter Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	75
Tablo 8: Otoriter Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	75
Tablo 9: Demokratik Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	77
Tablo 10: Demokratik Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	77
Tablo 11: Koruyucu Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	78
Tablo 12: Koruyucu Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	78
Tablo 13: Otoriter Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	79

Tablo 14: Otoriter Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	79
Tablo 15: Öz-Yeterlik Açısından Kadın ve Erkek Katılımcıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu.....	80
Tablo 16: Öz-Yeterlik Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	81
Tablo 17: Öz-Yeterlik Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	81
Tablo 18: Öz-Yeterlik Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	82
Tablo 19: Öz-Yeterlik açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	82
Tablo 20: Kendini Sabotaj Açısından Kadın ve Erkek Katılımcıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu.....	83
Tablo 21: Kendini Sabotaj Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	84
Tablo 22: Kendini Sabotaj Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	84
Tablo 23: Kendini Sabotaj Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	85
Tablo 24: Kendini Sabotaj Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	85

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

İnsan doğası ve davranışları, son derece karmaşık bir yapıya sahiptir. Sosyal bir varlık olan insanı her yönüyle anlamak ve tanımak için, psikoloji bilimi kapsamında birçok çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı, insanın dünyaya geldiği anda kendini bulduğu ilk ve en önemli sosyal çevreyi yani aile ortamını incelemektedir. Aile, bireylerin ilk okulu ve anne baba da ilk öğretmenleridir. Bu anlamda aile içinde edinilen kazanımlar ve değerler, bireyin gelecek yaşantısını şekillendirmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu noktada bireyin anne babasının tutum ve davranışları, kişiliğin inşa sürecinin temelini atmaktadır. Anne baba tutumları, bu nedenle hem genel olarak insanların hem de psikoloji içerikli araştırmalar yürüten bilim adamlarının dikkatini çekmektedir.

Aile ortamında karakter olarak ve kişilik örüntüleri bakımından üstün bir şekilde yetişmiş bireyler, hayata atıldıklarında bu yetilerini kullanacaklar ve başarıdan başarıya koşacaklardır. Özgüvenli, benlik saygısı yüksek, kendiyle barışık ve öz-yeterliğe sahip bireylerin; güçlü sosyal ilişkiler kurabilen, üstün akademik başarılarla ulaşabilen ve kendini gerçekleştirme basamaklarını hızla tırmanan kişiler olmaları beklenmektedir. Öz-yeterlik duygusuna sahip bireylerin, sistemli ve disiplinli olarak çalışmalar yapabilmeleri ve başarı yolundaki ilerleyişlerinin içten ya da dıştan herhangi bir etmen tarafından durdurulmasına izin vermemeleri yüksek bir olasılıktır. Diğer yandan aile tutumları olumlu olmayan, en başından itibaren destek ve güven verici bir sosyal çevrede yetişmeyen bireylerin; başarı grafiğini sürekli olarak artan bir doğrultuda ilerletemeyebilecekleri veya başarısızlık karşısında hemen ümitsizliğe kapılıp geri çekilebilecekleri yordanabilir. Böyle ailelerde karar verme sürecinde çocuğun düşünceleri nadiren dikkate alınır. Anne babalar ev yaşantılarını kendi istekleri ve ilgileri doğrultusunda yapılandırır (Steinberg, 2007). Bu şekildeki aile ortamlarında yetişmesinden dolayı zorluklarla mücadelede yanlış tutum ve davranışlar kazanmış bireylerin, başarısızlık durumlarında en çok başvurduğu



yöntemlerden biri de kendini sabote etme stratejileridir. Kendini sabote etme davranışı bireyin sahip olduğu ve kullanabileceği potansiyelini, kendi elleriyle yok sayması, küçümsemesi hatta yok etmeye çalışmasıdır. Kişi olumlu bir benlik algısına ve öz-yeterlik duygusuna sahip değilse, bir süre sonra yürüttüğü çalışmaya ilişkin kendini sabote etme davranışlarına başvurmakta ve adeta başarısız olmak için özel bir çaba harcamaktadır.

Tüm bu durumlar göz önüne alındığında, algılanan anne baba tutumlarının, kendini sabote etme davranışıyla ve öz-yeterlik ile yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu kavramların birbirleri üzerindeki etkilerini saptayabilmek amacıyla böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasında nasıl bir ilişki olduğu ve bu kavramların; cinsiyet, algılanan akademik başarı ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer değişkenleri ile arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

## **1.1 PROBLEM CÜMLESİ**

Araştırmada yanıtlanması gereken temel soru şu şekilde belirtilebilir:

Algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasında ilişki var mıdır?

## **1.2 ALT PROBLEMLER**

1. Üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

*Algılanan anne baba tutumları ile ilgili alt problemler*

2. Üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### *Öz-yeterlik ile ilgili alt problemler*

5. Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### *Kendini sabotaj ile ilgili alt problemler*

8. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## **1.3 ÖNEM**

Yapılan literatür taraması sonucunda, araştırmada incelenen konuyla ilgili az sayıda çalışmanın yapılmış olduğu saptanmıştır. Algılanan anne baba tutumları ile öz-yeterlik ve kendini sabotaj arasında ilişki olup olmadığına bakılması, araştırmanın özgünlüğüne işaret etmektedir.

Bireylerin kişisel, sosyal ve akademik olarak başarılı olabilmeleri, potansiyellerini kullanmalarıyla mümkündür. Ancak bazı bireyler, var olan potansiyellerini değerlendirememekte veya işlevsel olarak kullanamamaktadır. Başarısız olma nedeni olarak, kendileri dışındaki kişileri, olayları veya durumları göstermektedirler. Bu şekilde davranan bireylerin yeterli düzeyde kendiyile yüzleşmeye ve öz-yeterliğe sahip olmadığı belirtilebilir. Bu bağlamda kendini sabotaj kavramının öz-yeterlikle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan insanın ilk sosyal çevresi ailesidir. Anne baba ile çocuklar arasında bir etkileşim olmakla birlikte özellikle yaşamın ilk yıllarında çocukların, kendilerine özgü tutum ve davranışlarının henüz oluşmaya başladığı bir dönemde, ailenin çocuklar üzerinde büyük ölçüde biçimlendirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu anlamda bireyin psikolojik sağlamlığının,

kendine güveninin, öz-yeterliğinin ve varsa kendini sabotaj düzeyinin saptanabilmesi için, algıladığı anne baba tutumlarının saptanması gerekir. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların artması, özellikle eğitim kurumlarında görev yapmakta olan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlere danışanlarını daha iyi tanımaları ve buna göre psikolojik danışma sürecini yönetmeleri noktasında katkı sağlayabilir.

Özellikle eğitim kurumlarında Okul Psikolojik Danışmanı olarak görev yapan veya özel danışma merkezlerinde Psikolojik Danışma pratiği yapan uzmanlar; bu araştırmadan elde edilen bilimsel bulgulara dayanarak ebeveynlere yönelik bireysel görüşme ya da grup etkinliği biçiminde bilgilendirme çalışmaları yapabilirler. Anne babaların, sergiledikleri tutumların çocukları üzerindeki yansımalarını bilmesi; özellikle de çocuklarının öz-yeterlik kazanmalarında ve kendini sabote edip etmemelerinde ebeveyn tutumlarının çok önemli bir etkiye sahip olduğu noktasında farkındalık kazanmaları çok önemlidir. Bu toplumsal farkındalığın kazanılması, gelecek nesillerin başarılı ve girişken olmaları, ayrıca benlik bütünlüğüne sahip bireyler olarak yaşamlarını sürdürmeleri noktasında yararlı olabilir.

Türkiye’de daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olması, benzer çalışmaların çok sınırlı sayıda olması, yurtdışında ise benzer konularda çalışma yapılmış olması, bu araştırmanın ülkemiz için gerekli ve yararlı olacağını göstermektedir. Bu anlamda yapılan araştırma literatüre katkı sağlamak, şimdiye kadar yapılan benzer çalışmaları zenginleştirmek, özgün formatıyla bundan sonra yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturmak adına önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

#### **1.4 VARSAYIMLAR**

Bu araştırmanın uygulanmasıyla, kavramsallaştırılmasıyla ve değerlendirilmesiyle ilişkili olan temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

1. Araştırmaya katılan bireylerin kullanılan veri toplama araçlarını doğru, gönüllü ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Veri toplamak amacıyla kullanılan araçların istenilen bilgiyi elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

## 1.5 SINIRLILIKLAR

Nicel araştırmalarda, araştırmacılar tarafından kullanılan yöntemlerle ilişkili olan bazı sınırlılıklar vardır. Aşağıda bu çalışmada kullanılan araçlarla ve uygulanan araştırma metoduyla ilişkili sınırlılıklar belirtilmiştir:

1. Araştırmada incelenen algılanan anne baba tutumları, Anne Baba Tutumları Ölçeği'nin (ABTÖ) ölçtüğu niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen kendini sabotaj düzeyi, Kendini Sabotaj Ölçeği'nin (KSÖ) ölçtüğu niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada incelenen öz-yeterlik düzeyi, Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) ölçtüğu niteliklerle sınırlıdır.
4. Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır ve elde edilen bulgular benzer özelliklere sahip olan başka öğrencilere de genellenebilir.
5. Yapılan araştırma katılımcının cinsiyeti, algılanan akademik durumu ve yaşamının büyük kısmını geçirdiği yer gibi değişkenlerle sınırlandırılmaktadır. Bu bilgiler kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.6 TANIMLAR

**Anne Baba Tutumları:** Anne baba tutumlarının demokratik, koruyucu ve otoriter tutum olmak üzere üç alt birimi bu çalışmada ele alınmıştır. Demokratik tutumların en belirgin özelliği; çocuklarına karşı demokratik tutuma sahip anne-babaların çocuklarının, 'kendini gerçekleştirme' fırsatı bulabileceği ve daha sağlıklı bireyler olarak yetişecekleri (Aslan, 2005) biçimindedir. Otoriter anne baba tutumu da tam olarak, ebeveynin isteklerinin buyruk halini aldığı ve emir ve isteklerinin gerçekleşmemesi durumunda genellikle fiziksel cezanın uygulandığı bir tutum şeklidir (Erkan, 2002). Anne-babanın aşırı koruması ve çocuğa gereğinden fazla özen göstermesi anlamına gelen aşırı koruyucu tutumda ise anne-baba çocuğuna karşı gereksiz bir kayđı ve endişe içindedir. ocuk aşırı derecede korunarak ona bebek gibi davranılır. Anne ve baba ocuk hakkında verecekleri kararlarda onun da

fikrini almayı düşünmezler, dolayısıyla çocuğun sorunlarına ve çocuğa karşı mantıklı olamazlar (Dönmezer, 2001).

**Kendini Sabotaj:** Kendini sabotaj saygın bir konumu kaybetme korkusundan ortaya çıkan ve benlik saygısına yönelik tehditleri azaltmak amacıyla kullanılan bir tür kazançlı çıkma yöntemidir (Schwinger, 2013). Bu sayede birey, kendisi tarafından ve başkaları tarafından benliğine yöneltelen nitelemeleri kontrol edebilir (Park ve Brown, 2014).

**Öz-yeterlik:** Öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanır (Senemoğlu, 2009).

## 1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

**ABTÖ:** Anne Baba Tutumları Ölçeği

**KSÖ:** Kendini Sabotaj Ölçeği

**GÖYÖ:** Genel Öz-Yeterlik Ölçeği

## **BÖLÜM II**

### **ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

#### **2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ**

##### **2.1.1 Anne Baba Tutumları**

Anne baba tutumları birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, algılanan anne baba tutumlarına ve bu tutumların çeşitlerine yer verilmiştir.

Ana baba tutumu, ailelerin tutumları, inançları, davranışları ve beklentileri doğrultusunda çocuklarını yetiştirdikleri duygusal ortam olarak tanımlanmaktadır (Spera, 2005). Çocuğa yöneltilen davranışlar olan anne baba tutumları, ebeveyn çocuk etkileşiminin yapısını belirleyen ebeveyn davranışlarının, uygulamalarının ve sözsüz ifadelerin bütünüdür (Darling ve Steinberg, 1993). Çocuğun bakım sorumluluğunu üstlenen anne ve babaların, toplumun bir ferdi olarak yetişen çocuklarına karşı tutumları, onların istedik özellikler geliştirmeleri bakımından oldukça önemlidir (Özyürek ve Şahin, 2005). Bir diğer ifadeyle anne babanın davranışlarını, inançlarını, kendine ve çocuklarının davranışlarına yönelik akıl yürütme biçimlerini içeren geniş bir kategoridir (Brooks, 2004).

Anne baba tutumları aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarını kontrol etmek ve sosyalleştirmek için sergiledikleri tutum ve davranışlardır (Baumrind, 1991; akt. Akın, 2006). Bu bağlamda anne baba tutumlarının çocuklar üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Horney, 2007). Örneğin özgüveni yüksek bir çocuk, mutlu ve başarılı bir yetişkinliğe ulaşma şansı yakalamış demektir (Mckay ve Fanning, 1998). Tüm canlılar içinde yalnızca insan, çocuğunun sorumluluklarını yetişkinliğe ulaşana dek sürdürür ve ona kendi kalıtsal mirasının ötesinde bir kültür ve gelenek aşılar (Aktaş, 2009). Anne babalar her zaman için, çocukları açısından gizil modellerdir (Gander ve Gardiner, 2004).

Bireyin dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısına sahip olması, içinde yetiştiği aile ortamının niteliği ile yakından ilişkilidir. Bireyin psiko-sosyal gelişimini etkileyen en önemli etmenlerden bir tanesi anne-baba tutumlarıdır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005). Çocukların anne babaları ile etkileşimlerinin niteliği, onların ihtiyaçlarının karşılanmasında önemlidir ve her bir dönemi sağlıklı geçirmelerine yardım eder (Senemoğlu, 2009). Bu yardımın boyutu hem fiziksel gereksinimlerini karşılamak hem de sosyal hayata katılımlarını desteklemek şeklinde olabilmektedir. Bu noktada anne babalar çocuklarını sosyal çevrede desteklerken, onların toplumun kültürel değerlerine uygun bir şekilde davranış göstermelerini de beklerler. Anne babalar kendi istekleri ile bu değerler arasında bir denge kurarak, olabildiğince iyi bir dış çevrede çocuklarını yetiştirmek isterler (Bornstein ve Bornstein, 2007).

Anne babaların, çocukların psiko-sosyal gelişimlerine etkilerinin olduğu, çocuğun sosyal çevreyle ilişkisi sırasında karşılaştığı problemlere çözüm yolları bulması için ona yardım edebildikleri bilinmektedir (Yavuzer, 2008). Ebeveyn-çocuk etkileşimleri davranışsal bozukluk, duygusal istikrarsızlık, ebeveyn-çocuk çatışması ve ebeveynlik stilleri dâhil olmak üzere birçok faktör tarafından yoğun olarak etkilenir (Gau ve Chang, 2013).

Anne-babanın çocuk yetiştirme tutumu, çocuğun sosyal gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen önemli değişkenlerden birisidir (Eraslan, 2010). Bireyin sadece akademik başarısı değil, aynı zamanda kişilik gelişimi de aile yaşantılarından etkilenmektedir. Sözgelimi tutarsız ya da baskıcı bir anne baba ile birlikte yaşayan bireyler arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal uyumda zorluklar yaşarken; demokratik anne baba tutumuna sahip ve sağlıklı bir aile yaşantısı içerisinde yetişen bireyler ise kendileriyle daha barışık ve kendilerine güven duyabilen, değişik fikirlere açık, önyargılardan arınmış bir kişilik özelliği göstermektedirler (Akın, 2009).

Anne babaların yerine getirmesi gereken birçok sorumluluk bulunmaktadır. En başta anne babalar çocuklarının bedensel, psikolojik ve sosyal yönlerden gelişiminin desteklenmesi için gerekli ortamı sağlamalarıyla sorumludurlar. Çocuklar her geçen gün yeni şeyler öğrenirler ve en önemli rol modelleri anne babalarıdır. Aile bireyleri arasındaki iletişimin sağlıklı olduğu bir aile ortamında büyüyen çocuklar kendilerini iyi hissetmekte ve bunu davranışlarıyla yansıtmaktadırlar. Çocuklar anne babalarının kendilerine gösterdiği ilgi ve davranışlara göre kendi algılamalarını biçimlendirmek-

te ve bir benlik kavramı geliştirmektedirler (Sezer ve Oğuz, 2010). Çocuk yetiştirme konusunda her anne baba belli bir anlayışa sahiptir. Ebeveynlerin aynı çocuk üzerindeki tutumları bile kendi içinde farklılık gösterebilmektedir. Ebeveynlerin tutumları kendiliğinden şekil alabilir. Her bir tutum çocuğun başka bir özellik kazanmasına neden olabilir. Tutumların kendi içinde farklılıklar göstermesi farklı kişilik özelliklerinde çocukların yetişmesine neden olabilir (Yavuzer, 2008).

Çocuklarını yetiştirirken anne ve babaların gösterdikleri tutum ve davranışlar çocuğun davranışlarını etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda bu tutum ve davranışlarıyla çocukları için bir özdeşim modeli oluşturmaktadırlar (Zöhrap, 2004). Buna bağlı olarak anne babalar çocuklarının ilk ve en etkili öğretmenleri olarak kabul görürler (Smith ve diğerleri, 2006). Örneğin aile tarafından çocuklara gösterilen sevgi, çocuğun temel güven duygusunu pekiştirir ve bunun sonucunda çocuğun çevresindeki insanlara karşı tutumlarında olumlu etkiler oluşturur. Ailenin; demokrat ve eşitlikçi, aşırı koruyucu veya otoriter davranması çocukların farklı sosyal davranışlar benimsemesine neden olur (Eraslan, 2010). İyi bir ebeveyn, orta düzeyde hassastır ve orta düzeyde beklentilere sahiptir (Baumrind, 2005).

Çocuğa model olacak anne babanın ise çocuk tarafından sevilen, saygı duyulan ve çocukla özdeşleşen tutum ve davranışlara sahip olması bu açıdan önemlidir. Anne babalar çocuklarını en iyi tanıyan, onlarla en yoğun iletişimde olan kişilerdir (Üredi ve Erden, 2009). Anne babanın çocukla olan yoğun iletişiminin etkisi öylesine güçlüdür ki; çocuğun diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı benimsediği tutum ve davranışların temelinde anne, baba ve çocuk arasındaki ilişkiler yatmaktadır. Bu ilişkiler genelde anne babaların çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri tutum ve davranışlara dayalıdır. Her toplumun kendine has çocuk yetiştirme tutumları olduğu gibi bir toplumun içinde de anne baba tutumları açısından büyük farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2004; Yavuzer, 2001; akt. Güler, 2012). Bu bağlamda, anne babalar çocuğun büyüme ve gelişmesinde en önemli etkenlerdir (Linn, 2000).

Anne baba tutumlarının çocuğun yetişmesinde son derece önemli olması nedeniyle, birçok psikolojik çalışma bu tutumları anlamak için anne baba tutumlarını veya algılanan anne baba tutumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Ancak anne baba tutumları ve bu tutumların çocuklar tarafından algılanışı evrensel olmakla birlikte, ölçekte



sergilenen durumlar kültürel özellikler gösterebilmektedir (Küçükturan, 2005). Bu nedenle anne baba tutumları, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır.

Baumrind (1991)'e göre anne baba tutumlarına ilişkin sınıflandırmalar, ailelerin kendi çocuklarını denetlemek ve onları sosyalleştirmek için gösterdikleri çabalarındaki değişimleri tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Üredi ve Erden, 2009). Baumrind (1967) anne baba tutumlarının otoriter (authoritarian), demokratik (authoritative) ve izin verici (permissive) olmak üzere üç biçimi olduğunu belirtmektedir. Ancak daha sonra yaptığı çalışmalarla anne-babalık biçimlerini, biri talepkârlık (demandingness) (kontrol etme), diğeri duyarlılık (responsiveness) (kabul) olarak tanımlanan birbirini dik olarak kesen iki boyutta ele alarak, her iki boyuttaki kontrol etme ve serbest bırakma ile kabul etme ve reddetme durumlarına göre dört farklı aile biçimi olduğunu ifade etmektedir. Bunlar otoriter, demokratik, hoşgörülü, ihmalkâr aile biçimleridir (Küçükturan, 2005). Baumrind'e göre ebeveynlerin çoğu, çocuklarıyla olan iletişimlerinde bu davranışlardan birini daha belirgin olarak benimser ve uygularlar (Yılmaz, 2007). Bir başka çalışmasından Baumrind, anne baba stiline ilişkin otoriter, açıklayıcı otoriter (demokratik), izin verici ebeveyn stili olmak üzere üç boyut belirlemiştir (Baumrind, 1996).

Maccoby ve Martin (1983) de duyarlılık ve denetleme boyutlarının kesişmesi ile ortaya çıkan otoriter, demokratik, izin verici-hoşgörülü ve izin verici-ihmalkâr olarak adlandırdığı dört anne-babalık biçimi ortaya koymaktadır (Küçükturan, 2005). Yapılan çalışmalar incelendiğinde Maccoby ve Martin tarafından geliştirilen “İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli”ne, anne baba tutumlarını açıklamak için sık sık başvurulduğu ve bu modelin birçok çalışmaya temel olduğu belirlenmiştir (Holden, 1997). Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts ve Dornbusch (1994) anne baba tutumları modellerini otoriter (baskıcı), demokratik, hoşgörülü ve ihmalkâr olarak sınıflandırmışlardır (Hale, 2008).

Ülkemizdeki bu konuyu araştıran bilim insanlarından biri olan ve Türk çocuklarının algıladığı farklı anne babalık biçimlerinin olup olmadığını belirlemek için “Ana Baba Tutum Ölçeği” geliştiren Kuzgun (1972) ise anne baba tutumlarını “demokratik, ilgisiz ve otoriter” olarak tanımlamıştır. Çağdaş (2000) da, “itici tutum, yetkinci tutum, aşırı koruyucu tutum, aşırı hoşgörülü tutum, tutarsız tutum, otoriter tutum ve

demokratik tutum” adı altında yedi başlık altında ifade etmiştir (Çetin, 2008). Bir diğer sınıflandırma şekli Yavuzer (1997) tarafından; baskılı ve otoriter tutum, gevşek tutum, dengesiz ve kararsız tutum, koruyucu tutum, ilgisiz ve kayıtsız tutum, güven verici ve destekleyici tutum ile hoşgörülü tutumdur (Dabakoğlu, 2004). Ayrıca yapılan sınıflamalara dayanarak araştırmacılar; açıklayıcı otoriter, otoriter, ilgisiz-kayıtsız ve izin verici olmak üzere yaygın dört anne-baba tutumunun olduğunu ifade etmektedirler (Steinberg, 2007).

Anne baba tutumlarıyla ilgili sistemli olarak ilk araştırmalar Baumrind ile başlamıştır ve halen devam etmektedir. Anne baba tutumlarına ilişkin Baumrind’in sınıflaması, bu alanda yapılan çalışmalara kuramsal bir temel oluşturarak öncülük etmiştir (Biricik, 2011). Ayrıca çocuk yetiştirme tutumları konusunda yapılan çalışmalara öncülük etmesi açısından Baumrind tarafından yapılan sınıflama oldukça önem kazanmaktadır (Holden, 1997). Türkiye’deki bazı çalışmalarda da çocuk yetiştirme stilleri anne baba tutumu olarak ele alınmış, bu çalışmalarda farklı yöntemler ve ölçekler kullanılarak, genellikle anne babanın davranış ve tutumunun gençler üzerindeki etkileri incelenmiştir.

### **2.1.1.1 Baskıcı (Otoriter) Anne Baba Tutumları**

Aile kontrolünün çocuk üzerindeki olumlu etkisi, tutarlılık ve esneklik gibi ilkelerin sağlandığı bir aile ortamı ile mümkün olabilir. Çocuğu kendi tasarladığı kalıba göre yetiştirme uğruna katı ve baskıcı bir disiplinle davranışı kontrol etmeyi amaçlayan anne babalar, çocuklarına kendilerini yönetme fırsatı vermediklerinden dolayı çocuklarının kendilerine olan güveninin ortadan kalkmasına neden olabilmektedirler (Üredi ve Erden, 2009). Bu tutumun temel niteliği çocuğa karşı gösterilen baskıdır. Anne baba çocuklarına kesin olarak hâkim olduklarına inanırlar. Hiçbir açıklama yapmaksızın konulan kurallar vardır (Şendil, 2003). Bu durum aşırı baskıyı ve otoriter tutumu betimlemektedir. Aşırı baskılı otoriter tutum; çocuğun kişiliğine önem vermeyen bir tutumdur. Anne babanın uyguladığı katı disiplin yüzünden çocuk her kurala uymak zorunda bırakılmaktadır (Dabak, 2007). Otoriter aile ortamında çocuğun duygu ve düşünceleri; ancak otoritenin onayını almasıyla değerlidir, onaylanmayan duygu ve düşünceler değersizdir (Cüceloğlu, 2006). Bu bağlamda otoriter anne babalar, çocuklarının özgürce seçim yapmasına da izin vermezler (Sclafani, 2004).

Otoriter bir anne baba aynı zamanda benmerkezcidir. Çocukla iletişime girmek yerine kendi istek ve emirlerinin tartışmasız yerine getirilmesini ister. Çocuğu kendini yönetebilecek ve kendi hakkında kararlar alabilecek güçte görmediği için her türlü kararları kendisi alır. Otoriter aileden gelen çocukların sosyal uyum bakımından başarılı oldukları söylenemez. Çünkü bu aileler, çocukların kendine ait bir düşüncesi olduğunu kabul etmedikleri ve onların kendilerinden bağımsız hareket etmelerine izin vermedikleri için gencin bağımsızlık gelişimini engellemiş olurlar (Yıldırım ve Yıldırım, 1997). Otoriter-baskıcı aileler çocuklarının sosyal yönlerinin gelişimini de önemsememekte ve arkadaş desteğine olumlu bakmamakta, bu nedenle de çocuklar uygun sosyal becerileri kazanmakta, kendilerine ve çevresindekilere güven geliştirmekte yetersizlikler yaşamaktadırlar (Çeçen, 2008).

Tam olarak otoriterlik, ebeveynin isteklerinin buyruk halini aldığı ve emir ve isteklerinin gerçekleşmemesi durumunda genellikle fiziksel cezanın uygulandığı bir tutum şeklidir (Erkan, 2002). İtaate değer veren otoriter anne babalar, cezalandırmaya dayalı, katı ve zorlayıcı disiplin önlemlerini daha fazla tercih ederler. Sözlü iletişimin yaygın olmadığı bu şekildeki ev ortamlarında anne babaların temel inancı, konulan standartlara ve normlara çocukların sorgulamaksızın uymaları gerektiğidir. Onlar çocuğun özerkliğini kısıtlama eğilimindedirler (Steinberg, 2007). Bu tarz tutuma sahip anne babalar düşüncesini, “Bunu sadece benim söylediğim şekilde yapacaksın, o kadar! Ben anneyim/babayım, sen ise çocuksun” cümlesiyle sınırlar ve istediklerinin yapılması için çocuğu zorlar. Çocuğun istek ve gereksinimlerini dikkate almaz (Yavuzer, 2003). Bu şekilde davranan ebeveynler, çocuğa, anne babasının düşüncelerini veya kendisi için aldığı kararları kabul etmeme seçeneğini tanımazlar (Barber, 2002). Sonuçta, sürekli otorite ve baskı altında kalan bireylerde saldırganlık davranışları ortaya çıkar.

Bireyde saldırganlık davranışını ortaya çıkararak yanlış anne baba tutumu, bu olumsuz etkiyi doğurmakla kalmaz. Aynı zamanda anne babanın çocuğun saldırgan davranışlara karşılık baskıcı, otoriter tutumu çocuktaki kavgacı davranışın çocuğa daha çok yerleşmesini sağlar (Aydın, 2004). Ayrıca otoriter anne babanın olduğu ailede uygulanan sıkı disiplin kuralları, eğitimde cezaya başvurulması çocuğun düşük özgüvenli, kaygılı ve nörotik bir kişilik geliştirmesinde önemli etken olmaktadır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Bunun yanı sıra otoriter ve baskıcı tutumun çocuklarda katılık, hoşgörüsüzlük ve içe dönüklük gibi kişilik özellikleriyle, saldırgan davranışlarda bulunma eğilimine neden olduğu belirtilmektedir (Avcı, 2006). Bu durum toplumsal açıdan ciddi anlamda tehdit içermektedir çünkü bugünün saldırgan çocukları, geleceğin saldırgan ebeveynleri demektir. Küçükken öfkeli olan kızlar anne olduklarında, öfkeli erkekler ise baba olduklarında, geçmişte kendilerinin maruz kaldığı gibi çocuklarına keyfi ve sert davranırlar. Bu anne babalar aşırı şiddetli cezalar vermenin yanı sıra, çocuklarının hayatlarıyla çok az ilgilenirler. Bu tür ebeveynler mutlaka kötü ruhlu ya da çocuklarının iyiliğini istemeyen insanlar değillerdir; sadece, kendi anne-babalarından gördükleri ve örnek aldıkları ebeveynlik tarzlarını tekrarlarlar (Goleman, 1998). Araştırmalara dayalı olarak, otoriter ve baskıcı anne baba tutumlarının, bireylerde olumsuz niteliklerin ortaya çıkmasına sebep olduğu saptanabilmektedir.

#### **2.1.1.2 Aşırı Koruyucu (Müdahaleci) Anne Baba Tutumları**

Aşırı koruyucu anne baba davranışları, son yıllarda yaygın olarak görülmektedir. Asıl görevlerinin çocuklarını korumak olduğunu düşünen bazı anne babalar, onlara karşı aşırı koruyucu bir tutum geliştirebilirler (Çağdaş ve Seçer, 2005). Bu anne-babalar çocuklarını kendilerinin bir uzantısı gibi görmekte ve onlarla duygusal yoksunluklarını gidermek istemektedirler. Diğer ailelerle karşılaştırıldığında bu ailelerde çocuk anne babasının kontrolünde daha çok tutulmakta, bağımsız ve ayrı bir birey olma yolundaki çabaları ebeveyn tarafından daha çok engellenmektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

Anne babanın aşırı koruması, çocuğa gereğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelir. Bunun sonucu olarak çocuk, diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan ve duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir. Bu bağımlılık, çocuğun yaşamı boyunca sürebilir ve aynı koruma duygusunu eşinden de bekleyebilir (Özyürek, 2004). Bu tarzdaki kontrol etme ve yönetme isteği anne babanın iyi niyetle yola çıkmasından kaynaklansa bile bir tür aşırılıktır. Grizzle (2000) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: Titiz ve sevgi dolu anne babalar, bazen çocuklarına gereğinden fazla ilgi gösterebilmektedirler. Çocuğun üzerine çok fazla düşmek biçiminde görülen bu aşırı ilgi, bir süre sonra çocuğu ruhsal olarak adeta boğan bir etki doğurabilmektedir. Ebeveyn çocuğunu hem koruyup kollamalı

hem de bireysel olarak gelişebilmesine fırsat tanınmalıdır. Aşırı taleplerde bulunan ebeveyn, çocuğunu güvensizliğe ve kaygıya iter ancak aşırı korumacı ebeveyn de çocukta aynı zayıflıkların ortaya çıkmasına neden olur (Humphreys, 2002).

Aşırı korunan çocuk, eksiklik ve aşağılık duygularını erken yaşlardan itibaren yaşamaya başlar. Bu çocuklar sanki hiçbir şey yapamayacaklarmış gibi yetiştirilir. Böyle çocukların, günlük hayatlarında bir eyleme giriştiklerinde yaşadıkları duygular korku ve paniktir. Hep kendilerinin yetersizliklerine inanır, günlük yaşamda doğan değişikliklerden korkarlar. Kendilerine olan güvensizlikleri ve karar verememe özelliklerinden dolayı sürekli olarak çevrelerinde bir koruyucu ararlar (Akbaba, 2012). Çocuk aşırı koruyucu tutum sonucunda diğer kimselere aşırı bağımlı, güvensiz, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir ve bu bağımlılık çocuğun yaşamı boyunca sürebilir (Yörükoğlu, 2000). Bu otoriter tutumu sergileyen aileler, çocuk adına karar verme hakkının kendilerinde olduğu düşüncesini taşırlar. Çocukları için fedakârlık yapar ve çocuğunun bunun için minnet duymasını beklerler. Oysa bu tutumla yetişen çocuklar sosyal ilişkilerde güçlük çekmektedirler (Örgün, 2000). Aynı zamanda özgüveni zayıf ve sorumluluktan kaçan kişiler olurlar (Yıldız, 2004).

Özellikle ergenlik ve genç yetişkinlikte aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna maruz kalmak, birey için önemli davranış bozukluklarına yol açabilmektedir. Çünkü ergenlik dönemi, kimlik kriziyle birlikte tanımlanmış bir dönemdir (Damanjit ve diğerleri, 2012). Bu kimlik krizinin en önemli basamağını özerklik kazanma çabası oluşturmaktadır. normal şartlar altında, ergenler ve ebeveynleri arasındaki en büyük tartışmalar özerklik nedeniyle ortaya çıkar (Collins ve Laursen, 2004). Sürekli olarak müdahale altında tutulmuş olan çocuklara özerklik kazanma şansı verilmemiş olduğu için, bu bireyler yetişkinlik yaşamları boyunca çoğunlukla özerk davranış sergileyemezler. Çünkü çocuk anne baba kontrolünde olup, bağımsızlaşması anne baba tarafından engellenmektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

### **2.1.1.3 İlgisiz ve İzin Verici (Kayıtsız) Anne Baba Tutumları**

İlgisiz-kayıtsız anne baba tutumunda, anne babalar çocuğun yaşantıları hakkında pek fazla bilgiye sahip değildirler (Steinberg, 2007). Bu tür anne babalar çocuğun isteklerine hiçbir denetim ve sınırlama getirmezler. İlgisiz anne babalar çocuklarını aşırı ihmal ederler ve onların ilgi ve gereksinimlerine karşı kayıtsız davranırlar. Bu durum da, çocuğun agresif bir davranış içerisinde olmasına sebebiyet verir. Sevgisiz

ortamda büyüyen çocuğun çevresinden tek isteği aileden birazcık şefkat görebilmek, dikkat çekerek onlara varlığını ispatlayabilmektir (Bozaslan ve Kaya, 2011). İlgisiz ve kayıtsız tutumda çocuğa düşen sevgi ve ilgi payı azdır. Bu tutumla büyüyen çocukların pasif ve donuk oldukları görülür. Disiplinsizlik söz konusudur, ancak disiplinsizliğin nedeni sorumsuzluk ve ilgisizliktir. Bu tutumda ana baba çocuğa model olamaz. İlgisiz ve kayıtsız ana baba tutumu çocuğun saldırganlık eğilimini yükseltmektedir (Gümüş ve diğerleri, 2011).

İzin verici (kayıtsız) anne baba tutumu bir seviyeye kadar normaldir ancak aşırı olduğunda çeşitli problemlere neden olabilir. Şu üç özelliği taşıyan anne baba aşırı izin verici olma eğilimi gösterir: İyi olma ihtiyacı hissedenler, barış yapıcılar, kendini aşağılık veya diğerleriyle eşit olmayan olarak hissedenler (Manaster, 2000). Bu ebeveynler çocuğun bütün isteklerini karşılarlar. Bu gruba giren anne babalar hoşgörü ile boş vermeyi birbirine karıştırırlar. Çocuğa sınırsız haklar tanındığı halde nerede duracağı kesin olarak belirlenmemiştir (Yavuzer, 2006). İzin verici tutuma sahip ailelerde, çocuklar ne yapmak isterse onu yapmasına izin verilir. Ancak izin verici tutum çocukların gelişimi için doğru bir yaklaşım değildir (Pérusse, 2009).

İzin verici ailelerde çocuk ile ilgilenilmemekte, çocuk tek başına bırakılmaktadır. Bu ilgi ve sevgi yoksunluğu çocuğun kişilik gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu çocuklar yetişkin yaşamında kendine ve çevresindeki insanlara güvenemeyen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Tuzcuoğlu, 2003). İlgisiz, kayıtsız, pasif ve izin verici ebeveynler; çocuklarının hangi duyguları yaşadığına ilişkin çoğunlukla bilgi sahibi değildirler. İzin verici ebeveynler çocuklarına çok fazla özgürlük verirler, çocuklarını hiçbir şekilde kontrol etmezler ve bazen de ihmale varan bir hoşgörü ile davranırlar. Aynı zamanda çocuklarına karşı sıcak ve sevecendirler ve çocuklarının bütün kararlarını kendilerinin vermesini beklerler. Bu tür ebeveynlerin çocukları istedikleri zaman yemek yerler, yatarlar, televizyon seyrederek ve sokağa oynamaya çıkabilirler (Yılmaz, 2000).

Kayıtsız ve izin verici tutumun en önemli özelliği ebeveynlerin çocuğun yaptıklarına hiç karışmayışlarıdır. Çocuğun her yaptığı hoş karşılanır. Özünde bu ailelerin çocukları ile olan ilişkileri zayıftır. Çocuğa karşı bazen ilgisizdirler ve duygusal bağları zayıftır. Bazen de sıcak ve yakındırlar. Çocuk hiçbir şekilde denetim altında

değildir. Bu bakımdan çocuklar bir çeşit aile otoritesi eksikliği çekmektedirler (Mansager ve Volk, 2004).

Çocuğa karşı ilgisiz olan anne babalar, çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamada ve onlara sevgi göstermede yetersizdir. Ayrıca çocuğa bir denetim de uygulamazlar. Çocuk kendi haline bırakılır. Çocuğa yeterli zaman ayrılmaz, çocuk için gerekli çaba gösterilmez ve bu tür aileler çocukları yapacakları işler için birer engel olarak görürler (Adam, 2009).

#### **2.1.1.4 Dengesiz (Tutarsız) Anne Baba Tutumları**

Tutarsızlık, tek tek annenin ya da babanın, bir gününün bir gününe uymaması biçiminde olabileceği gibi, anne ve babanın birbirine çok aykırı ceza ve eğitim anlayışlarının çatışmasından da doğabilir. O zaman çocuk davranışını kime uyduracağını bilemez. Ancak burada sözü edilen tutarsızlık sürüp giden türden olanlardır. Yoksa hiçbir eğitim yönteminde salt tutarlılık sağlamak olanağı yoktur (Yörükoğlu, 2004). Burada kastedilen tutarsızlıkta, çocuğun yaptığı bir davranış bazen çok sert bir tepki alabilirken, bazen de çok olumlu karşılanabilmektedir. Bu tutum sonucunda çocuklarda iç çatışmalar ve huzursuzluklar gelişir, ardından dengesiz ve tutarsız bir yapının oluştuğu gözlenir (Gümüş ve diğerleri, 2011).

Ebeveynin tutarsız davranışları, özellikle genç yetişkinlik dönemindeki bireyi son derece olumsuz etkiler. Bireyin bağımsızlık duygusunu kazanmaya çalıştığı bir dönemde anne ve babanın tutarsız bir takım davranışları yüzünden birey tam olarak bağımsız bir kişilik geliştiremez. Oysa anne babalar bireydeki bağımsızlık duygusunu destekledikleri ve zor anlarında da onlara yardımcı oldukları takdirde bireyin kişiliği bundan olumlu etkilenmektedir (Yavuzer, 1998).

Ödül ve ceza kullanımındaki tutarsızlıklar, bireyin depresif davranışlar edinmesine sebep olmaktadır. Bu yüzden bireye uygun davranışı yapmayı ve istenmeyen davranışı ise yapmamayı öğrenme şansı verilmelidir. Bireye bu şans verilmediği takdirde bu durum onda psikolojik bozukluklara yol açabilmektedir (Gordon, 2003). Özellikle tutarsızlığın sürekli olması durumu, çocuğun veya bireyin dengeli bir kişilik örüntüsü geliştirmesinin önündeki en büyük engeldir. Süreğen tutarsızlık, diğer yandan çocuğun kendi değerlerini oluşturabilmesinde zorlanmasına yol açar.

Aynı davranışı nedeniyle kimi zaman cezalandırılması, kimi zaman ödüllendirilmesi, kimi zaman da görmezden gelinmesi, çocuğu şaşkına çevirir (Can, 1998).

Burada vurgulanmak istenen durum şudur: Anne babalardan birinin doğru olarak gördüğü durum diğeri tarafından yanlış olarak değerlendirilmekte bu durum da çocuğu kelimenin tam anlamıyla iki arada bir derecede bırakarak, çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Neyi, nerede ve ne zaman yapacağını bilemeyen çocuk; yumuşak huylu, ılımlı, ürkek, söz dinleyen, pasif bir çocuk olmak veya kendini ispatlayabilmek için sinirli, kavgacı, çabuk öfkelenen, tepkisel bir kişilik yapısı geliştirebilir (Bozaslan ve Kaya, 2011). Oysa anne babanın çocuğa karşı değişken bir tutum içinde olmamaları ve aynı görüşleri paylaşıyor olmaları, çocuğun toplumun kurallarına, norm ve standartlarına uygun davranışlar kazanmalarını sağlar. Bu da çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır (Arı ve diğeri, 2002).

Tutarsız aile yapısında aslında disiplin yok değildir, ancak ne zaman ve nerede uygulanacağı belli değildir. Çocuk hangi davranışın istenip istenmediğinden emin değildir. Davranışlarını anne babanın keyifli oluşuna göre ayarlamaya çalışmaktadır. Başka bir deyişle “ne yaparsam ceza almaktan kurtulurum?” düşüncesindedir (Gazeloğlu, 2000).

### **2.1.1.5 Mükemmeliyetçi Anne Baba Tutumları**

Mükemmeliyetçilik, bireyin ve diğeri beklentilerini, olaylara ilişkin yorumlarını ve değerlendirmelerini de içeren bir bilişsel ağ olarak tanımlanmaktadır (Başer, 2007). Mükemmeliyetçiler kendini değerlendirme konusunda çok fazla enerji sarf ettikleri için öz-değerlendirme sürecine kendilerini kaptırırlar (Tangney, 2002).

Mükemmeliyetçi bireyler genelde yaşamlarındaki olaylar üzerinde gerçekte olduğundan daha fazla kontrol sahibi olduklarına inanırlar. Bu da onların yapacaklarına dair aşırı sorumluluk sahibi olduklarını hissetmelerine ve yaptıkları işi defalarca kontrol ederek gereksiz yere zaman harcamalarına ya da hata yapmamak ve zarar görmemek için kendilerini yoğun bir şekilde koruma altına almalarına neden olur (Anthony ve Swinson, 2000). Genel olarak mükemmeliyetçilerin karakteristik özellikleri bu şekilde iken; özelde mükemmeliyetçi anne babalar ise aşırı eleştirel, talepkâr ve genel olarak az destekleyen kişilerdir. Çocukların davranışlarını



onaylamak yerine, onları daha iyi yapmaları için zorlarlar. Çocuk, davranışı hiçbir zaman ebeveyninden tam onay almak için yeterli olmayacağından “yeterince iyi” performans algısını geliştiremez (Hamachek, 1978).

Mükemmeliyetçi anne babaların, bireye ders başarısı konusunda aşırı yüklenmeleri, bireyde başarılı olmak için yeteneği olmasa bile çabalama hissini uyarmaktadır. Bu durumda ne kadar çabalarsa çabalasın anne babasının onayını kazanamayan bireyin kendine olan güveni ve kendi gözündeki değeri de düşmektedir (Nimsi, 2006). Bu ebeveynlerin mükemmel olamama ya da çocuklarının mükemmel olamaması gibi korkuları vardır. Mükemmeliyetçilik kişinin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olan bir kişilik özelliğidir. Mükemmeliyetçi ebeveyn kendini de çocuğunu da yüksek standartlara ulaşmaya zorlar. Bu bakımdan zaman zaman endişeli ve aşırı korumacı özellikler de sergilerler. Çocuktan sık sık olası hatalara ve bunların çocuğun hayatını gelecekte etkilemesine dikkat etmesi istenir. Ayrıca bu hataların başkaları tarafından nasıl olumsuz biçimde değerlendirileceği de hatırlatılır. Bu ebeveyn tutumu hatalardan korkmayı ve onlara dikkat kesilmeyi modeller (Flett ve Hewitt, 2002).

Mükemmeliyetçi düşüncenin gelişimi sırasında gözlenen ortak davranışlar şunlardır;

\* Anne babalar doğrudan eleştirel ve talepkâr olmaktadır.

\* Anne babaların beklentileri ve performans standartları oldukça yüksek olmakta ve eleştiri dolaylı bir şekilde yapılmaktadır.

\* Anne babanın onayı yoktur. Bunun yerine tutarsız veya şartlı bir onay vardır.

\* Mükemmeliyetçi anne babalar, mükemmeliyetçi tavır ve davranışların oluşumunda model olmaktadır (Başer, 2007).

Mükemmeliyetçi anne babalar genellikle kendi çocukluk dönemlerinde zor şartlar altında büyümüş veya sonradan iyi bir statü veya ekonomik düzeye gelmiş ya da rekabetçi ve kıyaslayıcı bir çevresi bulunan ebeveynlerdir. Bazıları kendileri isteyip de bazı engeller nedeniyle ulaşamadıkları hedeflere çocuklarının ulaşmasını isterler. Çocuklarını ihtiyaçları doğrultusunda değil, kendi istek ve beklentileri doğrultusunda yetiştirirler. Bu anne babaları memnun etmek zordur. Sıklıkla çocuklarını başka çocuklarla kıyaslarlar. Kendi önerdikleri faaliyetlere çocukları ilgi göstermeyince

demoralize olurlar. Yiyeceği şeylere hatta kimlerle arkadaşlık edeceklerine eleştirel bir tarzda yaklaşırlar (Aydın, 2003).

Mükemmeliyetçi anne babaların davranışları, çocuklar üzerinde yaşam boyu sürecek etkilere yol açabilir. Genellikle bu çocuklar da mükemmeliyetçi olurlar ve hata kabul etmezler. Okul ve iş hayatlarında başarıyı yakaladılar da insan ilişkilerinde zorlanırlar. Hayatın mükemmel olmasını isterler ama hayatın farklı yüzüyle karşılaştıklarında mutsuz olurlar (Öz, 2007). Bu bireyler, sorun karşısındaki kişide olsa bile, çoğunlukla kendilerini hatalı görürler ve gereğinden fazla özeleştiri yaparlar.

#### **2.1.1.6 Demokratik, Güven Verici ve Destekleyici Anne Baba Tutumları**

Demokratik tutum, anne baba tutumları içinde en doğru bulunan davranış biçimidir. Çocuklar, psikolojik ve sosyal açıdan en çok gelişimi, demokratik aile ortamında göstermektedir. Onların kendilerine güvenleri olan, kendini ifade edebilen, özenetimi yüksek bireyler olarak gelişmeleri, aile ortamında anne ve babanın tutumlarına bağlıdır (Üredi ve Erden, 2009). Demokratik bir aile, gençlik çağına giren çocuğun daha bağımsız davranma eğilimini görür ve destekler (Yörükoğlu, 2000). Buna bağlı olarak çocuğun problem çözme becerisi de gelişmiş olur. Problem çözme becerisi sayesinde çocuğun; yeteneklerine güvenerek yaratıcılığını ortaya koyması, başkalarının fikirlerine açık olması, yaşamsal problemlere karşı daha meraklı, çevresindeki problemlere daha duyarlı, özgün fikirler geliştirmede daha yetenekli, eleştirel düşünmesi ve karar verme yeteneğini geliştirmesi sağlanabilir (Terzi, 2000).

Çocukların kişilik gelişimi için en uygun anne baba tutumu, koşulsuz saygı ve sevginin gösterildiği demokratik anne baba tutumudur. Demokratik anne baba tutumu çocukların hem denetlenmesine ve hem de onların ihtiyaçlarının karşılanmasına fırsat vermektedir. Demokratik tutumu uygulayan anne babaların sergiledikleri davranışlar birbiriyle tutarlı, kararlı ve güven vericidir. Bu tutumla belli sınırlar içinde çocukların bazı davranışları yapmasına izin verilir ve böylece onların sorumluluk duygusunun gelişmesine uygun ortam hazırlanmış olunur (Sezer ve Oğuz, 2010). Çocuklarına karşı demokratik tutuma sahip anne-babaların çocuklarının, 'kendini gerçekleştirme' fırsatı bulabileceği ve daha sağlıklı bireyler olarak yetişecekleri kabul görmektedir (Aslan, 2005). Demokratik aileler çocuğun

sadece beslenme ve barınma gibi ihtiyaçlarını değil ama aynı zamanda sevgi ve diğer manevi ihtiyaçlarını da karşılarlar (Örgün, 2000).

Demokratik ailelerde çocuklara anne babanın bir uzantısı olarak değil, evde yaşayan ve anne-baba ile eşit haklara sahip bireyler olarak bakılmaktadır. Çocuğa güven duyulmakta ve çocuk desteklenmektedir. Çocuğun yeni şeyler denemesine ve yaratıcılığının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Kararlar tüm aile üyelerinin katılımıyla alınmaktadır (Tuzcuoğlu, 2003). Demokratik aile ortamında, çocuk aile içinde bir birey olarak kabul edilmekte, koşulsuz sevgi ve saygı görmekte, karar vermesi ve deneme yanılma yoluyla öğrenmesi desteklenmektedir. Kabul edilen ve edilmeyen davranışların sınırları bellidir. Bu kurallar çerçevesinde çocuk özgürdür ve aile içinde söz hakkı vardır. Böyle bir ortamda büyüyen çocuğun içten denetimli bir birey olması beklenmektedir (Alisinanoğlu, 2003).

Demokratik ailelerde hatalara odaklanmak yerine başarıların altı çizilir ve böylelikle çocukların olumlu bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olunur. Hataların cezalandırılması yerine başarıların ödüllendirilmesi daha olumlu bir tutumdur. Bu durumda çocuklar kendi olumlu ve başarılı yönlerine odaklanmaktadırlar. Takdir edildikçe şevkleri artmaktadır ve böylelikle daha çok başarılı olmayı arzulamaktadırlar. Ancak hataların cezalandırılması çocukların şevklerini kırmaktadır. Demokratik anne babalık stilinde bedensel cezalar uygulanmamaktadır ancak bunun yerine daha ufak kısıtlama türü cezalar vardır (Durmuş, 2006).

Diğer taraftan demokratik ortamlarda büyüyen çocukların zihinsel gelişmeye daha yatkın oldukları, demokratik ortamın çocuğa sadece özgürlük olanağı tanımakla kalmayıp, aynı zamanda onu kendini anlatmaya ve denetim kazanmaya da özendirdiği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar hareketli, saldırgan, korkusuz ve bağımsız olmaktadır (Eldeleklioğlu, 1996). Bu bağlamda en genel kapsamda çocuğa karşı içten ve koşulsuz sevgi gösteren, başarılarını destekleyen, kişiliğine saygı duyarak, onu geliştirmesine yardımcı olan, çocuğun görüş ve düşüncelerine önem veren ve aile tartışmalarında söz hakkı tanıyan, izin verirken de sorumluluk bilincini geliştirici şekilde yumuşak denetim uygulayan anne baba tutumları demokratik tutumlar olarak tanımlanabilir (Gökçedağ, 2001).

Demokratik aile ortamında hatalara odaklanmak yerine başarıların altı çizilir ve böylelikle çocukların olumlu bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olunur. Hataların

cezalandırılması yerine başarıların ödüllendirilmesi daha olumlu bir tutumdur. Bu durumda çocuklar kendi olumlu ve başarılı yönlerine odaklanmaktadır. Takdir edildikçe sevkleri artmaktadır ve böylelikle daha çok başarılı olmayı arzulamaktadırlar (Oskay, 1990). Demokratik ana-baba tutumu çocuğun varlığını kabul etme ve isteklerine saygı duyma temeline dayanmaktadır (Demiriz ve Öğretir, 2007).

Demokratik tutumlu anne babalar son kararı verme yetkilerini ellerinde tutarken ve uyulacak kuralları koyarken, çocuklara ve ergenlere de bireysellik kazanma, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme ve daha fazla karar alma olanakları sunar. Disiplin, katı cezalar yerine akıl yürütmeyi ve mantıklı açıklama yapmayı içerir. Demokratik yaklaşım olumlu bir benlik kavramının oluşmasını ve bağımsızlık kazanmayı kolaylaştırır (Gander ve Gardiner, 2004).

Aynı zamanda demokratik anne babalar çocuklarla etkileşimlerinde sıcak ve ilgilidirler. Onları sabırlı ve duyarlı bir biçimde dinlerler. Aile içi verilecek olan kararlarda onların görüşlerini alırlar. Yapılan araştırmalarda demokratik aile ortamında yetişen çocukların izin verici ya da otoriter ailelerde yetişen çocuklardan akademik başarı, sosyal gelişim, benlik saygısı gibi ölçümlerden yüksek puan aldıkları görülmüştür (Şimşek, 2006).

### **2.1.2 Kendini Sabotaj**

Kendini sabotaj yüzlerce ilişkisel ve deneysel araştırmaya konu olmuş bir kavramdır. Psikolojinin bilimsel bir disiplin olarak gelişmesinden sonra, doğrudan veya dolaylı olarak kendini sabotaja işaret eden birçok çalışma yapılmıştır. Ancak kendini sabotaj kavramını bilim dünyasına kazandıran ve psikoloji alanında yer alan bir yapı olarak tanımlayan ilk araştırmacılar Edward E. Jones ve Steven Berglas'tır. Bu araştırmacılar kendini sabotaj çalışmalarını başlatan öncü bilim insanları olarak görülebilir.

Kendini sabotaj kavramı Berglas ve Jones tarafından (1978) “başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının seçilmesi” olarak tanımlanmıştır. Bireyin başarı olasılığını azaltarak başarısızlığın nedenlerini dışsal etkenlere yüklemesine yardımcı olabilecek birçok engel, kusursuz biçimde bireyin başarısızlığı makul duruma getirme amacına hizmet

edecektir (Berglas ve Jones, 1978). Bu tanımın odaklandığı iki önemli nokta vardır. Birincisi kendini sabotaj bireye, başarısızlığının nedenini dışsal etmenlere ve başarılı olmasının nedenini içsel etmenlere yüklemesini sağlamalıdır. İkinci nokta ise, kendini sabotajın bireyin tercihi ve seçimi sonrasında gerçekleşmiş olmasıdır. Yani birey kendini sabote etmek ve başarısız bir duruma düşürmek için elinden gelen çabayı harcayacaktır. Bu anlamda kendini sabotajın öznel ve nesnel durumların birleşimi tarafından belirlendiği, bu ikisinden bağımsız olmadığı belirtilebilir (Wurf, 1997). Sözü edilen araştırmacılar herhangi bir görevi yerine getirmek için gerekli yeterliliğe sahip olduğuna ilişkin belirsizlik yaşayan bireyin, başarısızlığı dış etmenlere bağlama veya mazur gösterme çabasında bulunabileceğini belirtmiştir.

Kendini sabotaj, bireyin gelecekteki performansından elde edeceği sonuca yönelik belirsizlik yaşadığı durumlarda, olası olumsuzlukların nedenini dışsallaştırmak için kendine engeller oluşturması şeklinde tanımlanmıştır (Leary ve Shepperd, 1986). Kendini sabotaj davranışı, başarmak istenilen şeyleri neden başaramadığının, yapmak istenilen şeylerin neden gerçekleştirilemediğinin mantıklı ve makul bir açıklaması olmadığına ortaya çıkar (Coşar, 2012).

Kendini sabotajın kavramlaştırılmasına yönelik çalışmalar yapan birçok bilim insanı bulunmaktadır. Bu araştırmacılardan bazıları kavramın çerçevesini çizmeye bazıları da kavramı tanımlamaya çalışmaktadır. Örneğin bazı bilim insanları kendini sabotajın kronikleşebileceğini bildirmişlerdir. Kronik kendini sabotajın; olumlu geri bildirimleri artıran, olumsuz geri bildirimleri ise azaltan bir atmosfer oluşturmasında kendini sabote eden bireye yardımcı olacağını belirtmişlerdir (Snyder ve Smith, 1982). Kendini sabotaj sayesinde birey, kendisi tarafından ve başkaları tarafından benliğine yöneltilen nitelermeleri kontrol edebilir (Park ve Brown, 2014).

Genel olarak insanlar, yaşadıkları tecrübe ve başarısızlıklardan ders çıkararak yeteneklerini geliştirmek noktasında büyük bir motivasyona sahiptirler (Park ve diğerleri, 2009). Ancak kendini sabote eden insanlar, kendilerine bir işi başarma olasılığını düşürmesi beklenen bir özür bulurlar ve bu, onlara başarısızlıkta geçerli bir mazeret temin eder. Performansı sergilemeden önce bahane bularak, şahıs başarısızlıktaki yetenek özelliklerini azaltır ve başarıdaki özelliklerini artırmış olur (Kelley 1971). Yani kendini sabote eden birey, olası başarısızlığına hak verilebilecek geçerli bir açıklama elde etmeyi hedeflemektedir (Arkin ve Baumgardner, 1985).

Birey iyi performans sergileme olasılığını azaltacak engeller bularak veya üreterek, öz-yeterlik hissini kibarca korumaya çalışmaktadır. Birey eğer başarısız olursa, başarısızlığını o engele yükleyerek başarısızlığın kaynağını dışsallaştırmış olur. Eğer iyi bir performans sergilerse, olumsuz şartlara karşın başarılı olduğunu kanıtlamış olacaktır. Böylece her iki durumda da kazançlı olacaktır (Jones ve Berglas, 1978). Bu anlamda kendini sabotaj, başarısızlık durumunda başkalarının dikkatinin bireyin yetenek ve beceri düzeyi yerine kendini sabotaj stratejisine odaklanmasını ve bireye yapılan olumsuz yüklemelerin azalmasını sağlamaktadır. Başarı durumunda ise, sabotaja karşın başarılı olduğundan dolayı bireyin yetenek ve beceri düzeyinin çok yüksek olarak algılanmasını sağlamaktadır (Rhodewalt ve Vohs, 2005). Bu durumda birey, iki sonuçtan hangisiyle karşılaşmış olduğu önemli olmaksızın, karlı çıkmış ve başarıya ulaşmış olacaktır. Bu davranışın kökeninde hem başarıları içselleştirerek kişisel kazanç sağlama hem de başarısızlıkları dışsallaştırarak mazeret bulma durumu vardır. Ancak mazeret bulmanın ve davranışsal kendini sabotajın kronik ve aşırı formlarının kişiye zarar verebileceği ileri sürülmektedir (Feick ve Rhodewalt, 1997).

Mazeret bulma eğilimi gösterenlerin kendi başarılarının önüne bariyerler yerleştirdikleri ve bu şekilde performanslarını tehlikeye attıkları düşünülür. Başarısız olurlarsa başarısızlıktan yetenek eksikliği değil engel sorumlu tutulabilir; ancak engelle rağmen başarılılarsa engelin üstesinden geldikleri için ek itibar kazanabilirler. Mazeret bulma böylece tek strateji ile iki hedefe hizmet edebilmektedir: Kişinin kendi başarısı önüne engeller koyması hem başarısızlığa karşı koruyucu bir gerekçe sağlayabilir hem de başarıdan dolayı saygınlığını artırabilir (Tice, 1991).

Alışkanlık halindeki mazeret bulmanın ya da davranışsal kendini sabotajın sonuçları en azından üç nedenle negatif olabilir. İlk olarak, örneğin alkol tüketimi gibi kimi davranışlar kişileri güçten düşürebilir. İkinci olarak, bu davranışlar sonuçta performansı azaltabilir ve performans azalmalarının iyilik hali ve uyum üzerinde geniş çeşitlilikte etkileri olabilir. Üçüncü olarak, mazeret bulma kendini aldatmayı içerebilir (Tsai ve Zuckerman, 2005).

Kendini sabotaj kavramını ele alan bazı yazarlar bu kavramı; egoyu tehdit eden bir görevdeki başarıyı zorlaştıran davranışsal bir strateji olarak ele almıştır. Bu tanımlama başarısızlığı açıklamayı sağlamaktadır (Leary ve Shepperd, 1986). Her birey, kendisiyle ilgili olumlu benlik imajına sahip olmak ister ve diğer insanlar

tarafından da olumlu bir şekilde algılanmak arzusundadır (Ben-Zur, 2005). Başarısızlık yaşadığında ise, diğerleri tarafından yeteneksiz birisiymiş gibi algılanmak istemez. Bu nedenle performansının değerlendirilmesi olasılığıyla yüzleştğinde birey, başarılı bir görünüm sergileyebilmeyi ve bu görünümü koruyabilmeyi arzu etmektedir. Bunu sağlayabilmek için de birey öncelikle benliğiyle ilişkili olan görevlerde sergilediği yeteneğe yönelik gelişen sosyal çıkarımları yönetmelidir. Bu noktada kendini sabotaj stratejileri bireyin başarısızlığını mazur göstermesine yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle kendini sabotaj, başarısızlığı mazur göstermek veya dışsallaştırmak amacıyla kullanılan bir imaj yönetme stratejisidir (Abacı ve Akın, 2011). Ancak diğer yandan davranışsal kendini sabotaj ve bunu talep etmek arasındaki farklılık da önemlidir (Rhodewalt ve Tragakis, 2002). Sözel ve davranışsal kendini sabotaj yapısal olarak farklıdır, aynı zamanda kavramların belirleyicileri de çoğunlukla birbirine benzememektedir (Prapavessis ve diğerleri, 2003).

Davranışsal sabotajla ilgili olarak bireyler performans öncesi, başarısız olduklarında bir bahaneye sığınabilmek için kendilerine davranışsal engeller yaratabilirler. Alkol ve uyuşturucu kullanarak (Leary, 1996; Higgins ve Harris, 1988), çaba harcamasını azaltarak (Rhodewalt ve Fairfield, 1991), sınava yeteri kadar hazırlanmayarak (Burger, 2006), tiyatro ya da müzikle ilgili performansından önce provaları kaçırarak, yapması gerekenleri yeteri kadar yapmayarak (Rhodewalt, Saltzman ve Wittmer, 1984), tanışma randevusuna geç giderek (Newman ve Wadas, 1997) davranışsal engelleri gösterebilirler ve böylece kendini sabote etmeyi istemiş olurlar (Thompson, 2004).

Öğrencilerde görülen kendini sabotaj, bazı öğrencilerin kendisindeki yetenek eksikliğine ilişkin başkalarının algısından kurtulmak için kullandığı içgüdüsel bir stratejidir. Engelleyici davranışlar, akademik görev ve sorumlulukları erteleme, arkadaşlarla vakit harcayarak çalışmaya zaman bırakmama, bahaneler bulma, yeteri kadar çalışmama gibi davranış örüntüleri ile başarıyı önleme olarak tanımlanabilir (Urdan ve Midgley, 2001). Bununla ilintili olarak yapılan bir çalışmada, kendini sabotaj ile başarı gereksinimi arasında olumsuz ilişki bulunmuştur (Elliot ve Church, 2003). Bir başka araştırmada ise, kendini sabotaj ile içsel güdülenme arasında olumsuz yönde ilişki elde edilmiştir (Deppe ve Harackiewicz, 1996). Şu ana kadar

yapılmış olan araştırmalar bu gibi durumların kendini sabote etme davranışını gsterme olasılığını artırdığını ortaya koymuştur (Hirt ve diğerleri, 2000).

### **2.1.2.1 Kendini sabotaj biçimleri**

Kendini sabotaj, bireyin kendi potansiyelini ortaya koymasını engelleyen yöntemler belirlemesi ve kendine bu engelleri koymak için haklı gerekçeleri olduğunu mantığına uydurmasıyla ortaya çıkan, bireyin gücünü ve performansını ketleyen bir davranış biçimidir. Çalışmaları erteleyerek dolaylı yoldan haklılık ve delil bulma, kendini sabotaj davranışın bir diğer ifade şekli olarak belirtilebilir (Ferrari ve Tice, 2000).

Kendini sabotajla ilgili geniş bir literatür vardır (Alesi ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda kendini sabotaj stilleriyle ilgili bilim insanları çeşitli sınıflandırmalar yapmışlardır. Alanyazına baktığımızda kendini sabotaj biçimlerinin ikiye ayrıldığını gormekteyiz. Kendini sabotaj biçimlerinden birincisi davranışsal kendini sabotaj (behavioral self-handicapping), diğerisi ise sözel kendini sabotajdır (verbal self-handicapping). Bireyler, yorgunluk, alkol ya da uyuşturucu kullanımı, dikkatsizlik ve benzeri gerçek engeller yaratarak kendilerini sabote edebilirler. Ya da hasta, kaygılı, utangaç olduklarını veya sarsıcı olayların kurbanı olduklarını iddia ederek mazeret bulabilir ve sözel kendini sabotaja başvurabilirler (Peplau ve diğerleri, 2010). Davranışsal kendini sabotaj, sözel kendini sabotaja göre daha büyük bir başarısızlık riskidir.

Bir diğer görüşe göre kendini sabotaj literatüründeki en önemli ayırım davranışsal engeller (behavioral/acquired self-handicapping) ve sözel kendini sabotaj (claimed/verbal/self reported self-handicapping) arasındadır (Tsai ve Zuckerman, 2005). Bireyler başarısızlık karşısında sözel olarak kendilerini sabote edebilirler. Utangaçlıklarını, sınav kaygılarını, olumsuz duygu durumlarını, fiziksel semptomlarını ve geçmiş travmalarını (Leary, 1996) suçlayarak pek çok bahane üretebilirler. Bu durumda mazeret bulma söz konusudur. Bu eylemler ya da iddialar kişinin başarılı olma şansını azaltabilir; ancak aynı zamanda başarısızlığı açıklamak için geçerli bir mazeret olarak kullanılabilirler (Burger, 2006). Örneğin bazı öğrenciler başarısızlıklarla karşılaşma olasılığına karşın; çalışmayı erteleme veya yetersiz çalışma, az çaba harcama gibi davranışlar gösterebilirler. Böylece akademik



başarısızlık durumunda, kendi yeteneklerini tartışmaksızın bu davranışları gerekçe gösterebileceklerdir (Cavendish, 2005).

Berglas ve Jones (1978) ise kendini sabotajı üç başlıkta ele almış ve bunları *tehlike, strateji ve gizilgüç (potansiyel)* olarak sınıflandırmıştır. Bu unsurlar hem kendini sabotaj seçeneğini hem de kendini sabotaj davranışını belirleyebilir. Birey, en başta önemli bir yeteneğine karşı tehdit algılamalıdır. Sonrasında yaşanacak olaydan önce kendini sabote edebilecek fırsatının olması gerekecektir. En önemli ve en son noktada ise, kendini sabotaj davranışının sonuçları, görevdeki mutlak başarısızlıktan daha az tehdit edici olmalıdır (Hanson, 2004). Çünkü kendini sabotajın kullanılmasının nedeni çoğunlukla, bireyin yeteneğine dair algının olumsuz olabileceği endişesinden kaynaklanır (Schultheiss ve Brunstein, 2000).

Literatürde, genel olarak kendini sabotaj kavramı davranışsal ve sözel kendini sabotaj olarak iki şekilde ifade edilmektedir (Leary ve Shepperd, 1986). Sözel veya öz bildirimli yani bireyin kendisini ifade ettiği kendini sabotaj, performansın başarısız olması durumunda bir bahane olarak sunulmaktadır. Sözel olarak kendini sabote etme durumunda birey, içinde bulunduğu durumların olumsuz olduğunu ve başarısız olmasına bu koşulların neden olduğunu belirtecektir. Bu tutum bir çeşit *iddia edilen engeller* anlamına gelmektedir (Ryska, 2002). Bireyin verimli performans sergilemesini ve potansiyel enerjisini ortaya koymasını önlediği ve başarısızlığına gerekçe olarak sunduğu bu tür engeller, araştırmalarda sözel kendini sabotaj biçimleri olarak isimlendirilmektedir.

Sözel kendini sabotaj stratejilerine; bir zorlukla karşılaşan bireyin uykusuz veya sınırlı olduğunu söyleyerek kendini geri çekmesi (Hirt, Deppe ve Gordon, 1991), psikolojik ve fiziksel semptomlar bildirmesi veya hipokondrik eğilimler sergilemesi, sosyal kaygı yaşadığını öne sürmesi, travmatik olaylar yaşadığını öne sürmesi, görevi sıkıcı bulduğunu belirtmesi (Deppe ve Harackiewicz, 1996) gibi söylemleri örnek olarak verilebilir. Kendini sabotaj stratejileri daha çok kesin bir başarısızlık veya başarısızlık olasılığı durumlarında ortaya konur (Brown ve Kimble, 2009). Sözel kendini sabotaj ise sadece başarısızlık durumlarında koruyucu işlev görmekte, başarı kazanmada bir katkısı olmamaktadır (Crant ve Bateman, 1993). Bu davranışın önemli olaylar öncesinde daha fazla görünmesinin nedeni budur (Sheppard ve Arkin, 1989).

Davranışsal kendini sabotaj stratejileri ise, istendik, doğrudan performansı etkileyebilen ve gözlenebilir eylemlerdir. Davranışsal kendini sabotaj, sözele göre başarı şansını gerçekten azalttığı için daha fazla olumsuzluklara yol açmaktadır. Bu nedenle hem daha maliyetli hem de sonuçları daha ağır olabilen bir davranış biçimidir. Davranışsal kendini sabotajda birey, görevi etkin bir şekilde zorlaştırır. Örneğin erteleme, görev için yetersiz performans sergileyecek olan bireyler için iyi bir kendini sabotaj stratejisidir (Ferrari, 1991; Lay, Knish ve Zanatta, 1992).

Davranışsal kendini sabotaj stratejilerine; bireyin sorumluluk ve faaliyetlerini ertelemesi, göreviyle ilgili olmayan aktivitelerle aşırı ilgilenip asıl görevini ihmal etmesi, ulaşılması güç hatta imkânsız hedefler belirlemesi, madde, ilaç ve alkol kullanması, sağlığına dikkat etmeyerek hastalıklara yakalanmaya açık hale gelmesi ve vücudunu korumaması, görevi başarabilmek için gerekli alıştırmaları yapmaması ve çaba harcamaması, yeteneğini körelten performans ortamları seçmesi gibi örnekler verilebilir. Bu davranışlar sonrası doğal olarak başarısızlıklar meydana gelecek, kendini sabotaj davranışı ile başarısızlığın tekrarlanması durumu doğru orantılı olarak ilerleyecektir (Cantor, 1990).

Konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırmaya göre öz saygı düzeyi düşük bireyler kendini büyük bir riske atmak istemeyeceği için sözel kendini sabotajı tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır (Martin ve Brawley, 2002). Çünkü kendini sabotajın temeli kârlı çıkmaya dayanmaktadır ve kendini sabotajın %100 negatif olduğu durumlara neredeyse hiç rastlanmaz. Yapılan başka bir araştırmada çıkan sonuç ise, kendini sabotaj stratejilerinin orta düzeyde ya da arada sırada kullanılması durumunda, benlik saygısını korumak veya geliştirmek biçiminde etkiye sahip olacağı yönündedir (Petersen, 2014).

### **2.1.2.2 Kendini sabotajı güdüleyen etmenler**

Bireyin yapması gereken görevin, direkt olarak bireyin benliğiyle ilişkili olması, görevin birey için önemli olması veya bireyin görevdeki performansının diğer bireyler tarafından izlenmesi kendini sabotajın ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca başarıya ulaşma açısından bireyin belirsizlik yaşaması, ulaşılabilir başka bahanelerin bulunmaması, kendini sabotajın makul olması ve o anda benliği korumaktan daha önemli olabilecek kaygıların bulunmaması gibi faktörler de kendini sabotaj olasılığını artırmaktadır (Eddings, 2003).

Herhangi bir performansın bireyi kendini sabotaja güdülemesi için o performansın çıktısının bireyin benliğiyle ilişkili olması ve birey için bir önem taşması gerekir. Eğer performanstaki başarsızlık bireyin kendilik imajını etkilemiyorsa, bu performanstan elde edeceği sonuç bireyi imaj yönetme stratejileri kullanmaya teşvik etmeyecektir (Rhodewalt ve Vohs, 2005).

Araştırmalar görevin birey için önem düzeyinin, kendini sabotajın ortaya çıkmasında en önemli etken olduğunu doğrulamışlardır. Örneğin bir niversite ğrencisi matematik dersinin sınavından elde ettiği başarıyı, sayısal yeteneğinin bir göstergesi olarak algılayabilir. Bu algılama öğrencinin kendini sabote etmesi için yeterli değildir. Öğrencinin bu dersin sınavından önce kendini sabotaj eğiliminde bulunabilmesi için aynı zamanda sayısal yeteneğin kendisi için önemli olduğuna inanmalıdır (Abacı ve Akın, 2011).

Rhodewalt ve diğerleri (1984) yüzücü ve golflerden oluşan iki grup üzerinde görevin önemi ve kendini sabotaja ilişkin bir çalışma yürütmüşler; araştırma sonucunda performansın birey için önemi arttıa bireyin kendini sabotaj oranının da aynı Şekilde arttığını bulmuşlardır. Diğer yandan Ntoumanis ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada, idman yapmaya ayrılan süre ile öz-yeterliğe biçilen değer arasındaki ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu belirlendi. Bu alışma kendine güveni olmayan sporcuların, idman yapmamak biçiminde bir kendini sabote etme yöntemi belirlediklerini ortaya koymaktadır.

Bireyin kendini sabote etmesini güdüleyen bir diğer etmen görevdeki başarıya ilişkin belirsizliktir. Araştırmalarda vurgulandığı üzere, önceki deneyimlerinde neden ve nasıl ödül aldığını bilmeyen birey, gelecek yaşamında bir belirsizlik yaşayacaktır. Bu durumda kendini sabotaja neden olan temel etmen, bireyin gelecekteki performansına yönelik gvensizliğidir (Baumeister ve Scher, 1988). Diğer yandan kendini sabotajın performans üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, uzun süreli performans düşüklüğünün olası nedenini motivasyonun düşmesine ve göreve adapte olamamaya bağlamaktadırlar (McCrea, 2008). Motivasyon düşmesi ve göreve adapte olamama durumu ise sürekli olarak başarsızlığı doğuracaktır. Bu noktada kendini sabotajın uzun süreli sonuçlarından biri belki de tükenmişlik olacaktır (Akın, 2012b).

İyi olmak önemliyse ancak birey bunu nasıl başaracağına ilişkin bir öngörüye sahip değilse veya iyi olabileceğine inanmıyorsa, kendini sabotaj için son derece uygun bir

ortam gelişmiş demektir. Aynı zamanda başarısız deneyimler bireyin yeteneklerine güven duymasını engelleyerek yeteneklerine ilişkin belirsizlik yaşamasına yol açabilir ve böylece gelecekteki görevlerde performans sergilemesini engelleyebilir. Bu durum da kendini sabotaja yol açar, özellikle de başarısızlık bireye özelse. Diğer yandan birey, benlik imajını korumak ve öz saygıyı desteklemek için çabalayarak; benliğine yönelik tehditlere karşı savunmacı davranışlar sergiler. Bu stratejiler bilinçli veya bilinçsiz olabilir ve bu stratejiler hem bireyin kendisinin hem de diğer bireylerin yeteneğine ilişkin algısını etkilemeyi amaçlayabilir (Rhodewalt ve Vohs, 2005). Jones ve Berglas (1978) ise, kendini sabote eden bireyin benlik imajını korumak ve diğer bireylerin yüklemelerini manipüle etmek için; “engeller oluşturacağını, engelleri abartacağını, başarısızlık durumunda bireysel sorumluluğu azaltan, başarı durumunda ise artırıcı etkenlere bel bağlayacağını” öne sürmüştür (Abacı ve Akın 2011: 202).

Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta; kendini sabotajın bir olay gerçekleşikten sonra onu mantığa uydurma olmadığı, daha çok performansı yerine getirmeden önce gerçekleşen olay öncesi bir manipülasyon taktiği olduğudur. Kendini sabote eden bireyin, oldukça değerli ancak o kadar da nazik olan benlik yapısını koruyabilmek için başarısızlık riski almaya gönüllü olduğu varsayılmıştır (Rhodewalt ve Davison, 1986). Bu anlamda kendini sabote eden, karmaşık ve yoğun bir düşünsel süreç sonunda bu eylemi yerine getirir. Bundan dolayıdır ki bireyler, zihinleri meşgul olduğunda daha az kendini sabotaja başvururlar (Silvera, 2000).

Kendini sabotaj alanında yapılan çalışmalar, bireyin kendini özel ve genel anlamda nasıl yorumladığını ve kendi anlamlılığına yönelik yüklemelerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için araştırmacılar, bireylerin niçin kendilerini olumlu biçimde sunma ve izlenim yönetmeye güdülediklerini uzun yıllar incelemiştir. Bu sorunun cevabı üç etkenle açıklanabilir: 1) Kimlik geliştirme ihtiyacı, 2) Öz saygı koruma ihtiyacı ve 3) Arzu edilen bir sosyal veya maddi çıktı elde etme ihtiyacı. Bireyin bu etkenlere ne kadar fazla ihtiyacı varsa, izlenim yönetimi o düzeyde artacaktır (Abacı ve Akın, 2011). Bu iki etmen birbiriyle doğru orantılı olarak artmaktadır.

### **2.1.2.3 Kendini sabotaj ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler**

Kendini sabotaj doğrudan veya dolaylı olarak birçok psikolojik ve sosyal yapıyla ilişkilidir. Araştırmanın bu bölümünde kendini sabotajın ilişkili olduğu yapılardan bir kısmı incelenecektir.

#### **2.1.2.3.1 Kendini sabotaj ve cinsiyet**

Kendini sabotaj kavramını temel alan birçok çalışma yapılmıştır ve bu çalışmaların önemli bir kısmında cinsiyetin kendini sabote etme davranışı üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar (davranışsal ve sözel kendini sabotaj hariç) tutarlı ve sistematik olmasa da, kendini sabotaj eğilimindeki cinsiyet farkı, sonuçlar arasındaki farkı anlamak için muhtemel yollardan birincisidir (Kim, Lee ve Hong, 2012).

Yapılan çalışmalarda erkeklerin kendini sabote etme davranışına kadınlara göre daha istekli olduğu bulgusu elde edilmiştir (Hirt, McCrea ve Kimble, 2000; Kimble ve Hirt, 2005). Kendini sabotajla ilgili ilk deneysel araştırmada Jones ve Berglas (1978), bağıntısız başarı geri bildiriminin ardından sadece erkeklerin performans azaltıcı ilaçları seçerek kendilerini sabote ettiklerini rapor etmiştir. Aynı durumda kadınlar kendini sabotajı tercih etmemiş ve performans azaltıcı bir ilaç kullanmamıştır. Ayrıca erkeklerin kadınlara göre kendilerini daha fazla sabote ettikleri gözlenmekle birlikte kadınların sözel mi yoksa davranışsal kendini sabotajla mı daha fazla meşgul olduklarına ilişkin az sayıda kanıt bulunmaktadır (Leary ve Shepperd, 1986).

Kadınlar için davranışsal kendini sabotaj büyük bir risktir, bundan dolayı onlar kendilerini sabote etme durumunda genel olarak sözel kendini sabotajı ve izlenim yönetimini tercih ederler (McCrea ve diğerleri, 2007). Birçok çalışma sonucuna göre, özellikle davranışsal kendini sabotaja sadece erkekler başvurmaktadır (Brown, Park ve Folger, 2012).

Erkekler beceri ile performansa önem verirken kadınlar çaba ve motivasyona önem vermekte (Gaeddert, 1985; Sutherland ve Veroff, 1985), bunun yanında yüksek düzeyde bir iş ahlâkına sahip olmayı öncelemektedirler (Martin ve Kirkcaldy, 1998). Birey, performansına ve kendi benliğine ne kadar odaklanırsa kendini sabote etme davranışına da aynı oranda başvurur. Kendine odaklanma, yalnızca erkeklerde izlenim yönetimine ilişkin kaygılara temel oluşturur (Park ve Brown, 2014).

### **2.1.2.3.2 Kendini sabotaj ve öz-yeterlik**

Özellikle erteleme çalışmaları yürütülürken, araştırmacılar tarafından öz-yeterlik ve kendini sabotaj kavramlarının üzerinde önemle durulmuştur (Strunk ve Steele, 2011). Bu üç kavramın birbiriyle sıkı bir ilişki içerisinde olduğu kanısı, araştırmacılar arasında yaygınlaşmaktadır. Bir meta analiz çalışmasında bir tür kendini sabote etme davranışı olan akademik erteleme ile öz-yeterlik arasında negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Steel, 2007).

Beck, Koons ve Milgrim (2000) sınav performansını ölçmek amacıyla yaptıkları bir araştırmada, öz-yeterliği zayıf ve yüksek düzeyde kendini sabotaj eğilimine sahip öğrencilerin düşük düzeyde kendini sabotaj eğilimine sahip öğrencilerle kıyaslandığında; sınavlarda düşük performans sergilemek amacıyla daha az ders çalıştıkları, daha fazla erteleme davranışı gösterdikleri ve az sayıda ders notu tuttıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda araştırmalarda kendini sabotaj eğilimi ile öz-yeterlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ve biri arttığında diğersinin azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Normalde beklenen veya olması gereken durum farklıdır. İnsanlar genel olarak başarısızlıkları deneyimlediklerinde bu durumdan bir şeyler öğrenmeye, böylelikle yeteneklerini geliştirmeye ilişkin büyük bir istek ve motivasyona sahiptirler (Park, Bauer ve Arbuckle, 2009). Ancak gerekli düzeyde öz-yeterliğe sahip olmayan bireyler istek ve motivasyon kaybı yaşamakta, sonrasında ise çözümü kendini sabote etmekte aramaktadırlar.

### **2.1.2.3.3 Kendini sabotaj ve anne baba tutumları**

Bireyi kendini sabotaj stratejilerine yönlendiren sosyal güdüler ebeveyn etkisiyle de ilişkili olabilir. Ebeveynlerin bireyin deneyimlerini değerlendirici, katkı sağlayıcı ve yorumlayıcı olarak görmesi son derece önemlidir. Birey sadece kendini ebeveynine başarılı ve yetenekli birisi olarak sunmakla kalmayıp aynı zamanda performansıyla ilgili ebeveyninden beklemediği ve istemediği bir tepki alabilme ihtimaline karşılık öz saygı düzeyini koruma güdüsüyle de hareket edecektir. Sonunda bireyin deneyimine yönelik ebeveyninin inanç ve davranışlarına ilişkin algı ve başarı beklentisi oluşacaktır. Bu süreç sonunda birey, ebeveyninden alabileceği muhtemel bir istenmeyen tepki veya yetersizlik duygusuna karşı öz saygısını koruma ihtiyacı duyacaktır. Bunu sağlamak için de ebeveyninin izlenimlerini yönetme ihtiyacı hissedecektir. Bu durum, bireyin kendini sabote etmesinin temelindeki ikircikli

duruma işaret etmektedir (Moore, 2006). Bu noktada kendini sabotajın uyumsuzluk doğuran stratejilerden birisi olabileceği görülmekte, uzun vadede istenmeyen istenmeyen görüntü doğurabilmekte ve başarı olasılığını da azaltabilmektedir (Shepperd ve Kwavnick, 1999).

#### **2.1.2.3.4 Kendini sabotaj ve erteleme davranışı**

Kendini sabote etme ile erteleme, birbirini tetikleyen ve etkileyen davranış biçimleridir. Flett, Blankstein ve Martin (1995) erteleme davranışını; *tamamlanması gereken görevleri tipik olarak geciktirmede irrasyonel bir eğilim* olarak tanımlamaktadırlar. Haycock, McCharty ve Skay (1998) erteleme davranışını; işleri son ana bırakma, yapılması gereken işlerin, alınması gereken kararların ve sorumlulukların son ana kadar bırakılması olarak tanımlamışlardır. Ertelemeyle ilgili sistematik bir tanım Milgram (1991) tarafından sunulmuştur. Bu tanıma göre erteleme için duygusal ve davranışsal bileşenleri de vurgulayan dört önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar; *a) Geciktirilen bir davranış dizisi, b) Yetersiz davranışsal bir ürünle sonuçlanması, c) Önemliymiş gibi algılanan bir görev, d) Sonuçta yaşanan duygusal karmaşadır.* Bu durumun ortaya koyduğu bir gerçek vardır ki: Kendini sabotaj stratejik bir düşünme süreci içerir (McCrea ve Flamm, 2012).

Erteleyici bireyler, erteleyici olmayanlara göre benlik imgesine yönelik daha çok kaygılanmakta ve olumsuz bir imge sergileme olasılığı bulunan durumlardan kaçınmaya çalışmaktadır. Ona göre hiçbir eylemde bulunmamak başarısızlık riskini almaktan ve beceriksiz görünmekten daha iyidir. Erteleme bir göreve başlamayı engellediği için birey başarı fırsatını artıracak herhangi bir çaba sergilemez. Düşük öz değer duygusuna ve yüksek sosyal kaygıya sahip olan erteleyiciler, özellikle diğerlerinden daha az yetenekli görüneceklerine ilişkin kaygılanmaktadırlar. Bu nedenle erteleme davranışı sergileyen birey, diğerlerinden daha başarısız olacağını düşünerek kendini sabotaj stratejilerine başvurmakta ve böylelikle öz değer duygusunu ve sosyal görünümünü korumaya çabalamaktadır (Abacı ve Akın, 2011).

#### **2.1.2.3.5 Kendini sabotaj ve başa çıkma**

Zuckerman, Kieffer ve Knee (1998) tarafından yürütülen, kendini sabotaj ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular, kendini sabotaj düzeyi yüksek bireylerin stresle ilişkili olumsuz duyguları azaltan

duygu odaklı başa çıkma stratejilerine başvurduklarını göstermiştir. Eronen ve diğerleri (1998) yaptıkları çalışma sonucunda, oluşturdukları iki gruptan biri olan kendini sabotaj stratejilerini uygulayan grubun göreve karşı yüksek düzeyde ilgisiz davranışlar sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu gruptakilerin düşük düzeyde başarı beklentisi taşıdıkları, kötümserlikten korunmacı stratejiler izledikleri ve iyimser bireylere göre daha düşük düzeyde iyimserliğe sahip oldukları görülmüştür (Eronen, 1998).

Kendini sabotaj ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular, kendini sabotaj düzeyi yüksek bireylerin stresle ilişkili olumsuz duyguları azaltan duygu odaklı başa çıkma stratejilerine başvurduklarını göstermiştir. Stresin kaynağını araştırıp sorunu kaynağından çözmeye ilişkin olan problem odaklı başa çıkma ise kendini sabotajla ilişkili bulunmamıştır (Abacı ve Akın, 2011).

### **2.1.3 Öz-Yeterlik**

Öz-yeterlik (yetkinlik) kavramı ilk önce “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı makalede Bandura tarafından tanımlanmıştır (Bandura, 1977). Bandura, 1986’da bu kavramı insan davranışının sosyo-bilişsel teorisi içine yerleştirmiştir. Bandura 1997 yılında bu çalışmasını “Self Efficacy: The Exercise of Control” adlı kitabında yayınlamış ve öz-yeterliğin (yetkinliğin) insanın başarı ve refahını düzenleyen diğer sosyo-bilişsel faktörlerin uyum içinde işlediği kişisel ve kolektif merkez teorisi içinde olduğunu belirtmiştir (Pajares, 1997).

Ülkemizde araştırmacılar “*self-efficacy*” terimini Türkçede farklı kavramlarla ifade etmişlerdir. Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) ve Yiyit (2001) “yetkinlik beklentisi” kavramını benimserken, Gözüm ve Aksayan (1999) ve Otacıoğlu-Gürşen (2008) “öz-etkililik” kavramını kullanmışlardır. Birçok araştırmacı ise yaygın olarak kullanılan çevirisini, yani “öz-yeterlik” şeklinde tanımlanmasını tercih etmişlerdir (Afacan, 2008; Aksoy ve Diken, 2009; akt. Asarlı, 2012). Bu çalışmada “self-efficacy” kavramının, öz-yeterlik olarak kullanımı tercih edilmiştir.

Öz-yeterliğe teknik olarak “algılanan öz-yeterlik” denmektedir. Öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanır. Diğer bir ifadeyle, bireyin



gelecekteki karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2009). Algılanan öz-yeterlik bireyin güdülenmişlik düzeyini kontrol etmesine yardımcı olur. Birey hangi ölçüdeki stres ve baskı durumunda ne kadar heyecanlandığını kontrol edebilir. Tecrübeyle, kendisini tehdit eden durumları etkileyeceğine inanır ve güdülenmişlik düzeyini denetim altına alabilir. Eğer birey bu durumu bilişsel olarak kontrol edemezse, uyarılma otomatik olarak gerçekleşir (Ülgen, 1997). Bir diğer ifadeyle bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarılı olarak yapma gücüne ilişkin kendi yargısına öz-yeterlik denir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik, kişinin sorumluluklarını yerine getirme becerisine ilişkin kendine güven düzeyidir (Bandura ve Locke, 2003).

Albert Bandura tarafından geliştirilen “sosyal bilişsel öğrenme kuramının” önemli kavramlarından biri olan ‘self-efficacy’ Türkçe’ye ‘öz-yeterlik inancı’ ve ‘yetkinlik beklentisi’ olmak üzere iki farklı şekilde çevrilmiştir (Kuzgun, 2000). Öz-yeterlik algısı, bireyin belli durumları başarabilmek üzere izlenmesi gereken yolu belirleyebilme ve uygulayabilme konusundaki becerisine olan inancını gösterir. Öz-yeterlik inancı bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışını etkiler, aynı zamanda bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağını ve ne kadar ısrarcı olacağını da belirtisidir (Bandura 1982).

Öz-yeterlik (yetkinlik), bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar; sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır (Tekin ve Üstün, 2009). Diğer bir ifadeyle öz-yeterlik bireyin, farklı durumlarla baş etme ve bir etkinliği başarma yeteneği ile kendi kapasitesine ilişkin algılayışıdır (Pajares, 1996). Öz-yeterlik, “bireyin kendisinden beklenen durumları yönetmesini sağlayacak yeteneklere olan inancı” olarak tanımlanmaktadır. Bandura’ya göre güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar, eylemlerini ise başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlıdırlar. Zayıf öz-yeterlik inançlarına sahip insanlarda, belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip insanlara nazaran gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları ile hoşnutsuzluk yaşantıları ortaya çıkar (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik; gerçekçi olmayan iyimserlikle ve hayallerle aynı değildir. Aksine, deneyime dayanır, mantıklı olmayan riski almaya yol açmaz ve bireyin yeteneklerini geliştirmesiyle atak davranışlara öncülük eder. Bireyin kendi yeteneklerini, kapasitesini daha objektif bir şekilde değerlendirmesini sağlar (Yiğitbaş ve Yetkin, 2003). Öz-yeterlik; içinde bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri barındıran ve sayısız amaçlar doğrultusunda, yöneltmek ve organize edilmek zorunluluğu olan genel bir kapasitedir (Schunk, 1991).

Öz-yeterlik (yetkinlik) algıları; kişinin yaşamını büyük ölçüde şekillendirir. Öz-yeterlik (yetkinlik) algıları bireyin iş yaşamını, akademik başarısını ve kariyer seçimini etkiler. Bireyin sosyal yaşamında sigarayı bırakma, acıya dayanma, korkularla baş etme gibi birçok olayda da öz-yeterlik (yetkinlik) inancı belirleyici rol oynar (Saygı, 2009). Öz-yeterlik inancı, insanda yetkinlik meydana getirme sisteminde anahtar rolü oynar. Bu anlamda benzer yeteneklere sahip farklı bireyler veya farklı koşullar altında aynı birey bireysel yeterliliklerine olan inançlarındaki dalgalanmalara bağlı olarak zayıf, yeterli veya üstün performans sergileyebilirler (Bandura 1997).

Belli bir görevi yerine getirmek için birey gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olduğuna inanmalıdır. Eğer birey, bu konuda yeterli düzeyde ikna olmamışsa, yani o görevle ilgili yeterli öz-yeterlik inancına sahip değilse, kendisine öğretilen becerileri hiç kullanmayabilir. Özellikle, kolayca sonuca ulaşamayan çaba, emek, devamlılık ve azim gerektiren görevlerde, öz-yeterliğe sahip olmayan bireylerin, görevlerini yerine getirmedikleri sıklıkla görülür (Appelbaum ve Hare, 1996). Yetkinlik (öz-yeterlik) kavramı ile özgüven (self-confidence) ve yetenek algısı (perceived competence) kavramları farklı kavramlardır. Özgüven ya da yetenek algısı kişinin sahip olduğu potansiyelin farkında olmasıyla ilgilidir. Yetkinlik (öz-yeterlik) ise kişinin bu potansiyeli performansa/davranışa dönüştürüp dönüştürmeyeceği ile ilgili bir kavramdır (Bayraktar ve İpek, 2009). Öz-yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan diğer öğelerin bir bileşkesi olup; her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan bir davranışın ise devam edip etmeyeceğini belirleyici güce sahiptir (Kuzgun, 2000).

Öz-yeterlik kavramı bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içerir. Güçlü bir öz-yeterlik başarı ve iyilik halinin oluşmasını, en önemlisi kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlar. Önceki başarılı deneyimler, kişisel olarak benzer özellikleri taşıyan diğer insanların başarı örnekleri, çevreden gelen olumlu geri bildirimler ve olumlu duygu durum öz-yeterlik inancını besleyen kaynaklardır (Bandura, 1997; Yıldırım ve İlhan, 2010).

Öz-yeterlik kişinin sahip olduğu yetenekler değil, bir işe başlamada yeteneklerine olan inançlarıdır (Zengin, 2003). Yetenekler, insanların dünya hakkında ne bildiği, dünyada neyi nasıl yapacaklarını bildikleri şeylerdir. Yetenek, bilişsel yapıların aralığını ve kalitesini yani bireysel kapasiteyi içine alır. Öz-yeterlik inancı, belli alanlardaki ve durumlardaki bireyin yeteneklerini deneyerek yapabilecekleridir (Donald, 2003).

Öz-yeterlik, öz saygı kavramı ile aynı şey değildir. Öz saygı kavramı, kendi kendimiz hakkındaki inanç ve nasıl hissettiklerimizle ilgilidir (Snyder ve Lopez, 2002). Öz-yeterlik, “öz” kavramı ile de aynı anlamda değildir. Öz kavramı ise bir bireyin kendisine ait yetenekleri ve kişiliği ile ilgili olarak özelliklerine karşı algısını (olumlu ya da olumsuz olarak) ifade eder. Ayrıca öz kavramı, öz-yeterliği ve öz saygıyı da içine alan bir kavramdır (Lee, 2005).

Bir başka açıdan öz-yeterlik kişinin belli bir görevi başarabileceğine dair inancıdır. Bu inanç, kişinin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak edimini etkiler (Kotaman, 2008). Bu anlamda öz-yeterlik beklentisinin derecesi “bireylerin kendilerini özel bir etkinliği gerçekleştirmede ve karşılarına çıkan problemleri çözebilmede yeterli görme düzeyleri” olarak açıklanabilir (Bandura, 1977).

Bireylerin öz-yeterlik düzeyleri yüksek veya düşük olmaktadır. Bu konuda alanın otoritesi sayılan Bandura'nın görüşleri önemli bir yere sahiptir. Bandura'nın araştırma bulgularına dayanarak, öz-yeterlik konusuyla ilgili belirttiği noktalar şu şekildedir: Düşük öz-yeterliğe sahip olanlar kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınırlar. Takip etmeyi seçtikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler. Nasıl başaracaklarına konsantre olmak

yerine kendilerini analiz etmeye odaklanırlar. Yüksek yeterlikteki insanlar ise zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike olmak yerine başarılması gereken zorluklar olarak görürler. Böyle bir yeterlik bakışı, ilgiyi artırır ve etkinliklere derin olarak dalmalarını sağlar. Önlerine uğraştırıcı, zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerini devam ettirmekte kararlı olurlar. Başarısızlık durumlarında çabalarını arttırırlar. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya, eksik bilgiye ve kazanabilecekleri becerilere yüklerler (Bandura, 1993).

Kendine güvenen bireyler başarılı sonuçlar beklerler. Örneğin; yazma kabiliyetlerine güvenen öğrenciler yazı ödevlerinden yüksek not almayı umarlar ve ödevlerinin kalitesinin akademik amaçlar taşıdığına inanırlar. Aksine, yazma yeteneklerinden şüphe duyan öğrenciler ise yazmaya başlamadan önce bile düşük not alacaklarını düşünürler (Pajares ve Schunk, 2001).

Öz-yeterlik inancı bireyin; etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabaların düzeyini, düşünce biçimini, duygusal tepkilerini ve performansını etkilediği için öz-yeterlik algısı yüksek ve düşük olan kişiler arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır (Çoban ve Sardan, 2002). Öz-yeterliğe yeterince sahip olmayan bireyler olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat öz-yeterlikleri yüksek olan bireyler zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

### **2.1.3.1 Öz-yeterlik tipleri**

Araştırmalara göre, öz-yeterliğin (yetkinliğin) iki tipi vardır (Donald, 2003). Birincisi, belli bir alandaki davranışı ortaya koymak için bireyin algıladığı “yapabilirim” duygusudur. Kirsch buna “akademik öz-yeterlik” (task self-efficacy) adını vermiştir. Kirsch’in akademik öz-yeterlik kavramı, Bandura’nın sosyal öğrenme kuramında belirttiği öz-yeterlik kavramı ile hemen hemen aynıdır. Öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik açıdan kendilerine daha iyimser bakmalarına yardımcı olan akademik öz-yeterliğin, uyum ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Poyrazlı, Arbona, Nora, McPherson ve Pisecco, 2002).

Bununla birlikte akademik öz-yeterliğin stres ve kaygı ile de negatif yönde ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Torres ve Solberg, 2001). Yalnızlık gibi bireylerin iyi

olmalarına etki edebilecek bir değişken ile de akademik öz-yeterlik negatif ilişkilidir (Poyrazlı ve diğerleri, 2002). Diğer taraftan, okula ilgi duyma ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Bassi, Stace, Fave ve Caprara (2007) akademik öz-yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre akademik işlere daha istekli olduklarını belirtmektedirler.

Akademik öz-yeterliğin, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çeşitli değişkenlerle tutarlı biçimde olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik görevlerde akademik öz-yeterliği düşük öğrencilere göre daha iyi bir performans sergiledikleri belirtilmektedir (Edmons, 2002). Öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri yükseldikçe zorlu görevlerin üstesinden gelebilirler. Diğer taraftan, akademik öz-yeterlikleri düşükçe de etkili öğrenme stratejilerini kullanamayıp zorlu akademik görevlerden kaçınmaktadırlar (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Kamin, 2009; Margolis ve McCabe, 2004).

Bir diğer görüşe göre ise öz-yeterlik tipleri; performans ve öğrenme öz-yeterliği olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Pajares ve Schunk, 2001). Bireyler bir etkinliğin gereklerini bildikleri zaman, aynı etkinliklerle ilgili geçmiş tecrübeleri sonucu geliştirdikleri özyeterlik inançlarını kullanabilirler. Böyle durumlarda, kişilerin güven yargılarına performans öz-yeterliği denir çünkü yeterlik inançları doğrudan amaçlanan performansla ilgilidir. Aksine, insanlar karşılaştıkları etkinliği daha önceden bilmiyorlarsa tam olarak hangi becerinin gerektiğinden emin olamazlar ve güvenleri aynı etkinliklerle olan önceki tecrübelere dayanmaz. Bu durumlarda insanlar yeni karşılaştıkları duruma benzer olduğunu düşündükleri önceki bilgilerinden yola çıkarak öz-yeterlik inançlarını geliştirebilirler. Bu tür güven yargılarına da öğrenme öz-yeterliği denmektedir çünkü bunlar kişinin etkinliği başarılı bir şekilde yapmak için gerekli olan şeyleri öğrenme becerisinden elde ettiği çıkarımlarıdır (Pajares ve Schunk, 2001).

### **2.1.3.2 Öz-yeterlik inançlarının kaynakları**

Öz-yeterlik insanların kendi kapasitelerini nasıl algıladıklarını ve nasıl kendilerine güven geliştirdiklerini anlamada önemli bir faktördür (Nasta, 2007).

Öz-yeterlik dört temel kaynaktan oluşmaktadır. Bunlar; *a*) Doğrudan (başarıyla tamamlanmış) deneyimler (enactive mastery experiences), *b*) Dolaylı deneyimler (vicarious experiences), *c*) Sözel (sosyal) ikna (social persuasion) ve *d*) Fizyolojik ve duyusal (duygusal) durumlar (physiological and affective states) biçiminde tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

#### **2.1.3.2.1 Doğrudan (başarıyla tamamlanmış, performansa dayalı) deneyimler**

Başarı deneyimleri, doğrudan başarı ya da performans başarısı olarak adlandırılmıştır (Muretta, 2004). Öz-yeterlik inancını en çok etkileyen kaynaklardan birisi, bireyin geçmiş yaşantılarından edindiği tamamlanmış başarılı performans deneyimleridir (Schunk, 1984). Öz-yeterlik inancının temelini oluşturan bu dört kaynaktan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öz-yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Aktağ, 2003).

Kişinin bir davranışı yapabileceğine dair kendine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentileri kişinin davranışı yapmasında etkilidir. Yapılacak davranışın sonucu önemlidir fakat kişinin bu davranışı yapabilirliliği hakkında kendine inanması daha da önemlidir (Korkmaz, 2002). Başarılı yaşantılar, yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin düzeyini yükseltir. Üst üste yaşanan başarısızlıklar ise yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisini düşürür. Tekrarlanan başarılarla gelişen yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinde, ara sıra yaşanan başarısızlıkların çok fazla etkisi olmaz (Akkapulu, 2005). Doğrudan deneyimlediğimiz eylemler, kendimizle ilgili duygu ve düşüncelerimiz davranışlarımızı etkiler. Örneğin bilgisayar kullanmayı öğrenmek, bir başkasına bilgisayar kullanmayı öğretmek ya da bilgisayarı kullanarak bir sorunu çözmek gibi durumlarla karşı karşıya kaldığımızda bunları yapabilmekle ilgili kendimizi yeterli hissetme düzeyimiz, kendimizle ilgili inançlarımız, yapmayı amaçladığımız davranışları ortaya koymanın anahtar belirleyicilerinden biridir (Akgün, 2008).

Öz-yeterlik inancını ‘gösterilen çaba performansı belirler’ bu inançtan daha fazla şeyi kapsar. Kişinin bilgi, beceri, strateji ve stres yönetimi gibi yargıları da yeterlik inançlarının oluşmasına yardımcı olur. Öz-yeterlik algısı, kişinin belirli performansları düzenleme ve gerçekleştirebilme yeteneğine olan inancıdır. Sonuç

(ürün) beklentisi ise bu performansın ortaya çıkaracağı muhtemel sonuçlarla ilgili inançlardır. Performans bir başarıdır; sonuç (ürün) ise bunu takip eder. Kısaca, ürün bir performansın sonucudur, performansın kendisi değildir (Bandura, 1993).

İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Başarı, güçlü bir yetkinlik (öz-yeterlik) inancının oluşmasına zemin hazırlarken, başarısızlık bu inancı zedeleyecektir. Özellikle, güçlü bir yetkinlik (öz-yeterlik) inancı oluşmadan bir başarısızlık durumu yaşanır, birey büyük olasılıkla yetkinliğiyle (öz-yeterliliğiyle) ilgili olumsuz inançlar geliştirecektir (Bıkmaz, 2006).

#### **2.1.3.2.2 Dolaylı deneyimler**

Model alınan yetkinlik (öz-yeterlik) inancına etkisi, model alınan kişinin algılanan benzerliklerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Birey, model aldığı kişinin kendisine oldukça çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olacaktır. İnsanlar, kendilerine benzer özelliklere sahip olduğunu düşündükleri bireylerin yaptıklarını görerek, izleyerek kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans ortaya koyacakları konusunda bir yargıya ulaşırlar (Yılmaz, 2010). Gözlemlenen model başarılı sonuçlara ulaşırsa, gözleyen bireyin öz-yeterlik düzeyi yükselir, modelin performansının zayıf olması durumunda ise gözlemleyen kişinin öz-yeterlik düzeyi düşer (Milner ve Hoy, 2003).

Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı öğrenme yaşantıları öz-yeterlik inancının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili olan etmenlerden biridir. Dolaylı öğrenme, bir başkası bir konuyu öğrenirken onu model alarak ondan etkilenmek anlamına gelir. Bireyler toplumdaki diğer bireylerin eğilimlerini, yaşam stillerini ve başarılarını gözlemlerler. Diğer modelleri gözlemek gözlemcinin kendi kapasitesine olan inancını artırır (Bozgeyikli, 2005).

İnsanlar kendilerine benzer özelliklere sahip olduğunu düşündükleri bireylerin yaptıklarını görerek, izleyerek, kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans gösterecekleri konusunda fikir sahibi olurlar. Başkalarının yaşantılarını gözlemleyerek, model alarak da birey öz-yeterlik inancı geliştirebilir (Derman 2007). Bandura'ya (2004) göre, eğer kişiler başkalarının çaba harcayarak başarılı olduklarını görürlerse, kendilerinin de, yeteri kadar çalışırlarsa, başaracak kapasiteye

sahip olduklarına inanmaya başlarlar. Kapasitesi olduğuna inanan birey ise, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi göstermekte ve karşılaştığı problemleri çözmede daha başarılı olmaktadır (Altunçekiç ve diğerleri, 2005).

İnsanlar çok değişik modelleri gözlemleyerek yeni şeyler öğrenebilirler. Bu modeller sadece canlı modeller değil aynı zamanda televizyonda seyredilen veya bir kitapta okunan sembolik modeller de olabilir. Çocuklar bu açıdan yetişkinlerden farklılık göstermezler. Onlar da diğer insanlar gibi ebeveynlerinin davranışlarını gözleyerek yeni beceriler öğrenir ve geliştirirler. Özellikle çocuklar sadece gözlem yoluyla yeni davranış şekilleri kazanma eğilimindedirler (Crain, 2000).

### **2.1.3.2.3 Sözel (sosyal) ikna**

Öz-yeterlik inançlarını güçlendirmenin bir başka yolu, bir başka kaynağı ‘sözel ikna’ durumudur. Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikleri, nasihatleri öz-yeterlik inancını etkileyebilmektedir. Olumlu telkinler öz inançları güçlendirip, kişiyi cesaretlendirirken; olumsuz telkinler öz inançları zayıflatabilmektedir (Pajares, 1997).

Sözel ikna, bireylerin yapmak istedikleri şeyi yapabilmeleri konusunda kendi kapasitelerine inanmalarını geliştirecek bir mekanizma olarak çalışır. İnsanlar zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında çevreden gelen teşvik edici sözler, onları bu zorluğu aşma konusunda cesaretlendirir. Sözlü olarak ikna edilen bireyler daha fazla çaba harcarlar ve bunu sürdürürler (Bandura, 1997). Bir başka deyişle, kişinin gerçekleştirdiği faaliyetler ile ilgili çevresindekilerden alacağı olumlu yaklaşım ve tepkiler ve bu yönde çevresinden gelen sözlü destekler öz-yeterlik inancını arttıracaktır, bu sayede daha çok gayret sarf ederek yüksek performans gösterebilecektir (Ordun, 2005).

Öz-yeterlik inancının oluşumunda başlı başına sözlü iknanın etkisi oldukça sınırlıdır. Diğer bir ifadeyle sadece sözlü iknanın etkisi ile oluşmuş olan öz-yeterlik inancı, terslikler karşısında kolayca kaybolabilmektedir (Bandura, 1994). Bununla birlikte, sözlü ikna özellikle inandırıcı olarak algılandığı ve kişisel özelliklere ilişkin iltifatlardan ziyade, hedeflere ulaşmak için sarf edilen çabanın başarılı sonuçları getireceğinin vurgulandığı durumlarda etkili olabilmektedir (Heslin ve Khele, 2006).



Özellikle, bireyler kendi kapasiteleri konusunda şüpheyeye düştüklerinde çevreden gelen *sen bu işi yaparsın, bunun üstesinden kolaylıkla gelirsin* biçimindeki sözlü mesajlar bireyin daha fazla çaba göstermesine ve çabasını sürdürmesine etki eder. Ancak teşvik edici sözler, bireyin gerçekleştirmesini imkânsız gibi gördüğü amaçlardan ziyade bireyin gerçekleştirebileceğini düşündüğü amaçlar konusunda etkili olur (Bozgeyikli, 2005). Öz-inancı ve öz-yeterliği güçlü olan bireyler, yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmamakta ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranmaktadırlar (Bandura, 1997).

Sözel ikna, kişisel öğretim yeterliğini güçlendirmede sadece moral verici kısa bir konuşmayla sınırlandırılabilir. Bu tarz kısa konuşmaya dayalı moral verici iknalar nadiren de olsa ters tepki yapabilir. Eğer konuşmalar gereğinden uzun ve inandırıcı olmayan bir üslupla yapılırsa, bu durum bireye öz-şüphe aşılarda ve bireyin öğretimdeki ısrarını ve çabasını engellemektedir (Schunk 1989).

#### **2.1.3.2.4 Fizyolojik ve duygusal (duygusal) durumlar**

Bir öğretim durumunda bireyin duygusal ve fizyolojik etkilenme düzeyi, öğretim öz-yeterliği algısıyla bire bir ilgilidir. Bireyin ruhsal ve bedensel açılardan kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artırır (Bıkmaz, 2004). Buna göre, kaygı, stres, bitkinlik ve ruh hali gibi fizyolojik ve duygusal durumlar da öz-yeterlik inancı üzerinde etki edebilmektedir (Pajares, 1997). Daha önce de verilen örnekten hareketle, sunum yapacak bir öğrencinin boğaz ağrısı ya da sahip olduğu sahne korkusu onun öz-yeterlik inancını alt üst edebilecektir (Kreitner ve Kinicki, 2001).

Bunun tersi olursa, yani birey için tehdit oluşturan unsurlar ile karşılaşılırsa, bireyin tepkisi farklı olacaktır. Tehdit edici durumlar, bireydeki kendini yeterli görme duygusunun zayıflamasına ve bununla beraber bireyde kalp atışlarının hızlanması, solunumun artması, çarpıntı, terleme ve ellerin titremesi gibi fizyolojik bir takım belirtilerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Gevşeme hissi ve pozitif duygular, bireyin kendine güvenini ve geleceğe yönelik başarılı olma inancını kuvvetlendirir (Bandura, 1995).

#### 2.1.3.4 Öz-yeterlik süreçleri

Öz-yeterlik, bilişsel, güdüsel, duygusal ve seçim süreçleri olmak üzere toplam dört seçim sürecini içerir (Bandura, 1993).

##### *Bilişsel Süreçler*

Güdülenmenin kaynağı bilişsel faaliyetlerde temellenir. Bilişsel olarak üretilen güdülenmede, insan kendi kendini bir hedef doğrultusunda yönlendirir. Hedefi kendi kendine, kendi standartlarıyla düzenler ve hedefe uygun kendi belirlediği gerçekçi faaliyetleri planlar. Bireyin hedef düzenlemesi, kendi kapasitesini değerlendirmesiyle ilgilidir. Yüksek öz-yeterliğe sahip kişiler kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmada karşılaştıkları tehditleri bertaraf etmek amacıyla gerekli çabayı gösterip gösteremediklerini sürekli olarak denetlerler. Yeterlilik inançları aynı zamanda stres ve depresyon üzerindeki temel etkenlerden biridir ve bu bağlamda insanların seçimlerini de etkilerler (Pastorelli ve diğerleri, 2001).

##### *Duygusal (Duyuşsal) Süreçler*

Yetkinlik (öz-yeterlik) algısını etkileyen bir diğer boyut da kişinin sahip olduğu duygulardır. Örneğin geçmişteki başarısız deneyimler sonucunda oluşmuş yanlış inançlar bireylerde yetersizlik duygusunun gelişmesine neden olur. Bu durumda olan bireyler, zor görevlere karşı çözüm yolları aramaktan kaçınma davranışı sergilerler. Güçlü yetkinlik (öz-yeterlik) algısına sahip bireyler ise zorlu görevler karşısında önlerine çıkan engellerle mücadele edebilir ve böylesi durumlarda yaşanabilecek kaygılarla baş edebilirler (Bozgeyikli, 2005).

Bireyin, duygu durumu ve olaylara duygusal açıdan yaklaşım tarzı da öz-yeterliği harekete geçiren bir süreç olması açısından çok önemlidir. İnsanların karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilme konusundaki inançları, onların güdülenmelerini olduğu kadar, kaygı ve stres durumlarını, yani bireylerin potansiyel korkularını, bunları nasıl algıladıklarını ve bilişsel olarak nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusundaki düşüncelerini de biçimlendirmektedir. Bir etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında bireylerin yaşayacakları stres ya da kaygı miktarı öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Pajares ve Schunk, 2001).

##### *Motivasyonel (Güdüsel) Süreçler*

Yeterlik inancı sadece eylemlerin kontrol edilmesiyle değil aynı zamanda motivasyonun, gerekli psikolojik durumun ve düşünce sürecinin düzenlenmesiyle de ilgilidir (Bandura, 1997). İnsanlar yeni davranışları ya da becerileri gözlem yoluyla kazanabilirler, ancak onları yapmaya güdüleninceye yani buna gerek duyuncaya kadar performans olarak göstermezler. GÜdülenme süreci öğrenilenleri performansa dönüştürmeyi sağlayan bir süreçtir. Eğer gözlemlenen davranışın sonunda model ödüllendirilmiş ise gözlemleyen de aynı davranışı tekrarlamaya özen gösterecektir. Genel olarak insanlar ödüllendirilen davranışı yapma eğilimindedirler (Açıkgöz Ün, 2003).

Güdülenme ve başarmaya motive olma sonucunda birey kendini yeterli görür. Böylece öz-yeterliğe sahip olur. Kendini yetkin (yeterli) görme, bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramı sistemini oluşturan diğer öğelerin bir bileşkesi olup, her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan davranışın devam edip etmeyeceğini belirleyici güce sahiptir (Kuzgun 2000).

#### *Seçme (Seçim) Süreçleri*

Seçim süreçleri de öz-yeterlik inançlarından etkilenmektedir. İnsanlar kendi yeteneklerini aşacağına inandıkları, yani başaramayacaklarını düşündükleri işlerden kaçınırken, bunun tersi durumlarda, görevleri üstlenme ve uygun çevre koşullarını hazırlama konusunda daha kararlı olmaktadır. Yeteneklerine güveni tam olan birey, zor bir görev karşısında ondan korkup kaçmak yerine onu başarmak için uğraşır. Bu tür insanlar kendilerini zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşma konusunda da güçlü bir kararlılık gösterirler (Bandura, 1995).

Bireyin belirli bir alanda davranışa yönelip yönelmeyeceğinin belirleyicisi, bireyin sahip olduğu yetkinlik (öz-yeterlik) algısıdır. Bireylerin kendileri için doğru seçim yapmaları da yetkinlik algısından etkilenir. Güçlü yetkinlik algısına sahip bireyler kapasitelerini kullanarak doğru seçimler yapabilirken yetkinlik algısı düşük bireyler kendileri için doğru seçimler yapamazlar (Bozgeyikli, 2005).

## 2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.2.1 Algılanan Anne Baba Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bireylerin yaşamını şekillendiren deneyimlerin başında algıladıkları anne baba tutumları gelmektedir ve psikoloji alanında anne baba tutumlarıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin algılanan anne baba tutumları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürüten Steinberg ve diğerleri (1992), 14-18 yaş arasındaki ergenlerle yaptıkları boylamsal bir çalışmada anne babalarını demokratik olarak algılayan ergenlerin, demokratik olarak algılamayan ergenlere oranla akademik yönden daha başarılı olduklarını saptamışlardır. Fallon ve Bowles (1997) ise otoriter, demokratik ve izin verici ana baba tutumlarının ergenler üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, demokratik olarak algılanan anne baba tutumunun çocukla geçirilen zamanın niteliğiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin farklı anne baba tutumları ile benlik saygısı ve atılganlık seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada, farklı anne-baba tutumu algısına sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşitlikçi-demokratik bir tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerin, baskıcı-otoriter ve aşırı koruyucu tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek benlik algısına sahip oldukları saptanmıştır (Örgün, 2000). Shek'in (2001) bir araştırmasında ise, Çinli anne babaların tutumları ve çocuklarının psikolojik iyi oluşları değerlendirilmiştir. Araştırmaya 2150 lise öğrencisi katılmıştır. Çoklu ve kanonik regresyon analizi sonuçlarına göre annenin ve babanın yetiştirme tutumu ile genel ruhsal durum, kaygı, depresyon, psikosomatik semptomlar, yaşam amaçları ve benlik gücü arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu yaş grubundaki gençlere ilişkin yapılan bir başka çalışmada Sipahioğlu (2002), ergenlerde hiperaktivite, dürtüsellik, depresyon ve dikkat eksikliği alanlarında duygusal ve davranışsal problemler ile anne baba tutumlarını karşılaştırmıştır. Bu araştırma sonucunda duygusal ve davranışsal problemlerin demokratik anne baba tutumlarıyla olumsuz, baskıcı ve koruyucu/istekçi anne baba tutumları ile de olumlu ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Erkan'ın (2002) ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, anne baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine yaptığı araştırmada, ergenlere Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma (ODK) ile Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk (SKH) Ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre ana-baba tutumlarının ODK Ölçeği puanları ile SKH Ölçeği puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Koruyucu-istekçi ve otoriter anne baba tutumuna sahip öğrencilerin, ODK ve SKH Ölçeklerinden yüksek puan aldıkları, demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin ise ODK ve SKH Ölçeklerinden düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Ana- baba tutumu ve cinsiyet değişkenlerinin ODK ve SKH Ölçekleri puanları üzerindeki ortak etkileri ise, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca kaygı düzeyi düşük öğrencilerin ailelerinin demokratik tutum oranlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Yılmaz (2004) ise ilköğretimde anne baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin başarısına olan etkisini incelemek üzere, 4. ve 5. sınıf düzeyindeki toplam 150 öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucundaki bulgular, anne babaları tarafından kendilerine dengesiz ve kararsız bir tutum sergilenmeyen öğrencilerin Matematik, Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarının; dengesiz ve kararsız anne baba tutumuna sahip öğrencilerin Matematik, Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarından 0,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Anne babaların bireye olan dengeli tavır ve davranışları, dengesiz tavır ve davranışlara oranla bireylerin, temel üç ders olan Matematik, Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde daha başarılı olmalarına sebep olmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, anne babaların tutarlı davranışlarının, bireylerin başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenebilir.

Ceral ve Dağ (2005) tarafından yapılan ergenlerde algılanan anne-baba tutumlarına bağlı benlik saygısı, depresiflik ve genel psikolojik belirti düzeyi farklılıkları adlı araştırmaya KKTC'de öğrenim gören 275 kız ve 221 erkek olmak üzere toplam 496 lise öğrencisi katılmıştır. Bazı katılımcıların formu tam doldurmaması nedeniyle analizler 416 katılımcının cevaplarına uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına anne-babaların tutumları açısından bakıldığında; anne babasını demokratik veya izin verici olarak algılayan ergenlerin, ihmalkâr veya otoriter olarak algılayanlardan daha az genel psikolojik belirti gösterdiği, diğer yandan yine bu gruptaki ergenlerin benlik saygılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aslan'ın (2005) anne-baba tutumu,

sınav kaygısı ve birkaç farklı değişkenin 8. sınıf öğrencilerinin Liselere Giriş Sınavı (LGS) puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışma, 207 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda anne ve baba tutumunun LGS puanlarını yordadığı, ancak sınav kaygısı ve diğer değişkenleri yordamadığı bulunmuştur. Anne tutumunun LGS puanlarını negatif yönde yordadığı; yani anne tutum ölçeğinden alınan puanlar arttıkça LGS’ den alınan puanların azaldığı saptanmıştır. Tam tersi olarak baba tutumunun LGS puanlarını pozitif yönde yordadığı; yani baba tutumu demokratikleştikçe öğrencilerin LGS’ den aldıkları puanların arttığı gözlenmiştir. Genç yetişkinlerin algıladıkları anne baba tutumu ve iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan araştırma, 300 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Algılanan yüksek korumanın daha iyi ruhsal sağlıkla ilişkili olduğu bulunmuştur (Pantke ve Slade, 2006).

Ülkemizde yapılan konuyla ilgili çalışmalardan birinde Tunç ve Tezer (2006), anne baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anne baba tutumlarının beş kategoride ele alındığı çalışmada, ölçme araçları 755 lise öğrencisine uygulanmıştır. Bulgular, anne babasını otoriter olarak algılayan liselilerin öz-saygısının, anne babasını açıklayıcı/otoriter ve izin verici/şımartan olarak algılayan gruptan anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucunu vermiştir. Erdoğan (2006), ana-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının bireylerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkilerini belirlemek üzere, 191 ilköğretim 5.sınıf öğrencisi üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma; demokratik tutum gösteren anne babaya sahip ve dolayısıyla öğrenilmiş çaresizlik yaşamayan bireylerin akademik başarılarının, otoriter tutum gösteren anne babaya sahip ve dolayısıyla öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireylerin akademik başarılarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Therageonkar ve Wadkar (2007) anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 207 öğrenci ve 200 anne üzerinde yaptıkları çalışmada; sınav kaygısı ile demokratik anne baba tutumu arasında ve ayrıca sınav kaygısının duyuşsal boyutu ile anne babanın kabulü arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bir diğer çalışmada Milevsky ve diğerleri (2007) anne baba tutumlarının özsaygı, depresyon ve yaşam doyumuyla ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 9, 10, 11. sınıflara devam eden toplamda 272 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda, açıklayıcı/otoriter anneliğin, yüksek özsaygı ve

yaşam doyumunun yanı sıra düşük depresyonla da ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı ilişki babanın tutumu için de geçerlidir.

Anne babaların çocuklarının eğitime ilişkin tutumlarının onların günlük yaşamlarına ve gelişimlerine olan etkisini inceleyen bir araştırmanın bulguları; anne babaların çocukların eğitimsel başarılarına yönelik beklentilerinin onların gündelik davranışlarına büyük etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu beklentilerin çocukların boş zaman, uyku ve yaşamdan keyif alma gibi gelişimsel ihtiyaçlarının görmezden gelinmesine yol açtığı vurgulanmıştır (Yang ve Shin, 2008).

Demokratik ve otoriter olarak algılanan anne-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine olan etkilerinin araştırıldığı bir diğer çalışma; 90 erkek ve 110 kadından oluşan 200 kişilik öğrenci grubu ile yapılmıştır. Sonuçlar, anne babalarını demokratik olarak algılayan lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyinin anne babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin yılmazlık düzeyinden anlamlı oranda yüksek olduğunu göstermiştir. Bir diğer sonuç ise öğrencinin yılmazlık düzeyinin; devam ettiği okul, cinsiyet, kardeş sayısı, yaş, ailesinin aylık geliri, annesinin eğitim düzeyi, anne ve babasının mesleği, babasının büyüdüğü yer, annesinin ve babasının sahip olduğu koruyucu tutumun derecesi, anne ve babanın çocuğu yetiştirirken uyguladığı tutum ile anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir (Onat, 2010). Eraslan (2010) tarafından yapılan çalışmada, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin algıladıkları anne baba tutumları ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, İstanbul'daki altı ayrı özel okulda öğrenim gören ve lise son sınıfta okumakta olan, toplam 211 kız ve erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyete göre bakıldığında kızların duyusallık puanı erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Kaygıyı doğuran başlıca unsur olan kuruntu puanı hesaplanmış ve kuruntu açısından yapılan değerlendirmede, öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre kuruntu puanının farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Filiz (2011) tarafından, 637 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ise anne baba tutumları ve öz-saygı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, anne baba tutumları ile öz-saygı, kardeş sayısı ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Boughton ve Lumley (2011), tarafından yapılan çalışmada, ebeveyn tutumlarının ön ergen bireyler tarafından algılanışı ve bu

bireylerin psikolojik dayanıklılıkları incelenmiştir. Örneklem 268 ön ergenden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre, çocukların anne baba tutumlarını algılayışlarının psikolojik dayanıklılığı etkilediği ve ebeveyn davranışlarının birey tarafından algıyı etkilediği belirlenmiştir.

### **2.2.2 Kendini Sabotaj ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Psikolojinin bir bilimsel disiplin olarak gelişiminden sonra doğrudan veya dolaylı olarak kendini sabotajı ele alan çalışmalar ve araştırmalar yapılmıştır. Kendini sabotajla ilgili şu ana kadar ağırlıklı olarak yurt dışında yüzlerce deneysel ve ilişkisel araştırma yürütülmüş ve her bir araştırma bu kavramı farklı yönlerinden ele almıştır. Tüm bu araştırmalar, kendini sabotajın tıpkı insanın kendisi gibi karmaşık bir olgu olduğuna işaret etmektedir. Ülkemizde ise kendini sabotaj alanındaki araştırmalar, oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenle kendini sabotaj alanı araştırmalar yapılarak geliştirilmeye ve desteklenmeye gereksinim duymaktadır.

Kendini sabotaj kavramı, ilk kez Jones ve Berglas'ın (1978) çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj sayesinde olumlu bir kendilik algısı oluşturduklarını ve bu algıyı korumayı sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu konudaki çalışmalar devam etmekte ve dünyanın dört bir yanında kavramın farklı boyutlarını incelemek amacıyla araştırmalar yürütülmektedir.

Kendini sabotajla ilişkilendirilerek incelenen birçok kavram vardır ve bunlardan bazıları; erteleme (Beck ve diğerleri, 2000; Ferrari ve Tice, 2000), başarısızlık korkusu (Alter ve Forgas, 2007; Deppe ve Harackiewicz, 1996; Hendrix ve Hirt, 2009; Rhodewalt ve Hill, 1995; Thompson ve Richardson, 2001), motivasyon (Brown ve diğerleri, 2012; Deppe ve Harackiewicz, 1996; Kuczka ve Treasure, 2005; Trash ve Hurst, 2008), benlik sunumu (Baumeister ve diğ., 1989; Tice ve Baumeister, 1984), olumsuz duygulanım (Cowan ve Ferrari, 2002; Fleming, 2007; Sahranç, 2011), narsisizm (Kinnon ve Murray, 2007; Levine, 1999), kültürel faktörler (Urdan, 2004), savunmacı kötümserlik (Elliot ve Church, 2003; Martin ve diğerleri, 2003), yüklemeler (Feick ve Rhodewalt, 1997; Rhodewalt ve Davison, 1986; Tice, 1991), mükemmeliyetçilik (Pulford, Johnson ve Awaida, 2005), benlik saygısı (Baumeister ve diğerleri, 1989; Beck ve diğerleri, 2000; Kass, 2002; Prapavessis ve Grove, 1998; Rhodewalt ve diğerleri, 1984; Tice, 1991; Tice ve



Baumeister, 1984), sınav kaygısı (Thomas ve Gadbois, 2007) gibi konularla ilişkili olarak çalışıldığı, alanyazın tarandığında görülmektedir.

Spor alanında yürütülen bir çalışma, yarışmacı sporcularda kendini sabotaj düzeyi üzerindeki bireysel farklılıkları belirlemek amacıyla yapılmıştır. İki alan çalışmasından oluşan araştırmanın ilki yüzücüler ikincisi golfçüler üzerinde yapılmıştır. Her iki çalışmada da kendini sabotaj düzeyi yüksek ve düşük bireyler arasında farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversitelerarası yüzme takımında yer alan sporcuların ve profesyonel golfçülerin kendini sabotaj düzeyleri, kendini sabotaj ölçeği ve engel yaratmadaki bireysel eğilimleri farklı durumlara belirlenmiştir. Sporcuların yarışmaya çıkmadan önce birçok potansiyel kendini sabotaj davranışı sergilediği belirlenmiştir. Araştırmada antrenman (uygulama) eksikliği, yaralanma ya da hastalıktan şikâyet etme gibi engellerin ortaya koyulmasıyla başarısızlığa yönelik yüklemelerin dışsal faktörlere yönlendirildiği saptanmıştır. Önemli bir performans sergilemeden önce, kendini sabotaj düzeyi yüksek ve düşük olan bireylerin davranışları farklılık göstermektedir. Kendini sabotaj düzeyi düşük olan bireylerin, önemli müsabakalardan önce yapılan antrenmanlarda daha fazla çaba göstermeye çalıştıkları belirlenirken, kendini sabotaj düzeyi yüksek olan bireylerde böyle bir durum saptanmamaktadır. Kendini sabotaj düzeyi yüksek olan bireylerin, yetersiz performans konusunda kendilerini sabote etmeleri, kendini sabotaj düzeyi düşük olan bireylere göre daha fazladır. Bu bireyler fiziksel yetersizlik ya da sakatlanma gibi engelleri suçlayarak, kendilerini sabote etme eğilimi sergilemektedirler (Rhodewalt ve diğerleri, 1984). Kendini sabotaj ve öz-saygı bağımsızlığının araştırıldığı bir çalışmada, kendini sabotaj, sınavın zor veya kolay geçmesini yordama ile öz-saygı incelenmiştir. Bu çalışmada kendini sabotaj düzeyi yüksek olan ve sınavın zor geçeceğini yordayan katılımcıların zor bir sınavla karşılaştıklarını düşünmelerine rağmen; kendini sabotaj düzeyi düşük olanlara ve sınavın kolay geçeceğini yordayan ve kendini sabotaj düzeyi düşük ve yüksek olanlara göre daha az çaba harcadıkları görülmüştür (Rhodewalt ve Fairfield, 1991). Kendini sabotajın cinsiyetle olan ilişkisi üzerine de birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin bir çalışmada, erkeklerin kadınlara göre kendilerini daha fazla sabote ettikleri, erkeklerin akademik yeteneklerle ilişkili görevlerde düşük performans sergileme ve erteleme şeklinde davranış biçimlerine başvurmak yoluyla kendini sabote etme eğilimini daha fazla sergiledikleri, kadınların ise kendini sabotaj

açısından sosyal veya akademik yetenekle ilişkili olan görevlerde herhangi bir farklılık göstermedikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Dietrich, 1995).

Küçük yaştaki çocuklarla yapılan çalışmalar da kendini sabotaja ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Örneğin bir grup çocuğa birinci sınıfa başlamadan önce, henüz altı yedi yaşlarındayken bir zekâ testi uygulanmış, birinci sınıf süresince ise periyodik olarak öğrencilerin okuma becerileri, matematik becerileri ve kendini sabotaj stratejileri ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, kendini sabotaj stratejilerinin kullanılmasının okuma becerileri üzerinde önemli oranda etkili olduğunu ve bu durumun zamanla bir kısır döngüye evrildiğini göstermiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin kendini sabotaj stratejilerine başvurma düzeyi arttıkça okuma becerilerinde gösterdikleri gelişim azalmakta, bu gelişim yetersizliği sonucunda ise çocuklar kendini sabote etme davranışına daha fazla başvurduklarıdır (Onatsu-Armilommi ve Nurmi, 2000).

Cowan ve Ferrari (2002) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre bireylerde hile yapma eğilimi arttıkça kendini sabotaj eğiliminin de artacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anlamda kendini sabotajın kısa vadede benlik koruyuculuk rolü üstlenmesine rağmen, uzun vadede hile yapma eğilimini oluşturabileceği ve bireylerde olumsuz duygulanıma neden olabileceği belirtilebilir. Sosyal ilişkilerin kendini sabotaja etkisinin incelendiği bir çalışmada, katılımcılara bir kişilik testi uygulanmış ve elde edilen sahte sonuçlara dayalı olarak katılımcılara yaşamlarının yarısını yalnız olarak geçirmelerinin yüksek bir olasılık olduğu söylenmiştir. Diğer katılımcılara ise yaşamlarının geri kalanında sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirecekleri söylenmiştir. Yalnız kalacakları söylenen katılımcılar daha riskli tercihler yapmış, daha fazla erteleme davranışına başvurmuş ve bir sonraki testte daha az performans sergilemişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmacılar, sosyal ilişkileri tehdit altında olan bireylerin daha fazla kendini sabotaja başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır (Twenge ve diğerleri, 2002).

Hirt ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen bir çalışmada, kadınların kendini sabotaja genel olarak daha az başvurdukları çünkü kadınların çaba harcamaya ve motivasyona daha fazla önem verdikleri, kendini sabotaj sonucunda elde edecekleri avantajlara göre daha maliyetli buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak erkekler, yetenekli ve zeki görünmeye ilişkin daha yoğun kaygı yaşamaktadırlar ve

bu nedenle de bir benlik savunma yöntemi olarak kendini sabotaja daha sık başvurumaktadırlar (Hirt ve diğerleri, 2003).

Sözel kendini sabotaj eğiliminin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bir çalışmada, erkek katılımcıların davranışsal engelleri kullanmaları daha yüksek bir olasılık olarak görülmektedir. Kadınların ise davranışsal engel kullandıkları görülmemekle birlikte, bir bahane yaratma, engeli suçlama şeklinde görülen sözel kendini sabotaj eğilimleri vardır. Ayrıca, erkeklerin yetenek veya zekâ hakkındaki değerlendirmelere kadınlardan daha duyarlı oldukları ileri sürülmektedir (Tsai ve Zuckerman, 2005). Lübnan ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde yapılan bir araştırmada, sözel kendini sabotajın en önemli belirleyicilerinin benlik saygısı ve benlik odaklı mükemmeliyetçilik olduğu öne sürülmüştür. Çalışmaya göre, mükemmeliyetçiler sözel kendini sabotaj eğilimini bir savunma mekanizması olarak kullanmamaktadır. İki kültürde de mükemmeliyetçilik puanları, sözel kendini sabotaj ile negatif ilişkili görünmektedir. İki ülkede de yüksek benlik saygısına sahip olanlar düşük benlik saygısına sahip olanlara göre daha az sözel kendini sabotaja başvurumaktadırlar. Bu araştırmanın sonucuna göre kadın olmanın, sözel kendini sabotaj davranışı ile daha fazla ilişkili olduğu görülmektedir (Awaida ve diğerleri, 2005). Bu araştırma bulgularından hareketle, kadınların daha çok mazeret bulma veya engeli gerekçe gösterme biçimindeki sözel kendini sabotaj davranışlarına başvurduğu; erkeklerin ise düşük çaba ve performans sergileme gibi davranışsal kendini sabotaj davranışına başvurduğu belirtilebilir. Bu anlamda yapılan bir başka çalışmada rekabete dayalı spor ortamlarında ortaya çıkan kendini sabotaj ve başarı yönelimleri şablonları incelenmiştir. Bu araştırmada; takım iklimini öğrenme yönelimli profesyonel golfçülerin turnuvadan önce daha az kendini sabotaj eğilimi gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Kuczka ve Treasure, 2005). Yaptıkları çalışmada Alter ve Forgas (2007) kendini sabotaj davranışı üzerinde duyguların etkili olup olmayacağını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda pozitif duygulara sahip olmanın bireylerde kendini sabotaj eğilimini arttırdığı şeklinde, diğer araştırmaların çoğundan farklı olan bir bulguya ulaşılmıştır. Araştırmacı, mutlu olan bireylerin kendini sabotaja daha eğilimli olmasını, benlik saygısı yüksek bireylerin daha fazla kendini sabotaja başvurduğunu belirten araştırmaların desteklediği görüşlerle doğru orantılı olarak açıklamıştır. Yani bireylerin başarısızlık karşısında yaşayacağı olumsuz

duygulanımın yüksek düzeyde benlik yıkıcı etkisinin olacağını ve bu nedenle daha fazla kendini sabote etme davranışına başvuracaklarını belirtmiştir.

Sahranç (2011) tarafından “kendini sabotaj ile depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkilerin belirlenmesi” isimli çalışmada, kendini sabotaj ile depresyon, kaygı ve stres değişkenleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin depresyon, kaygı, stres gibi olumsuz duygulanımları arttıkça kendilerini daha fazla sabote ettiklerini ortaya koymuştur. Kendini sabotaj davranışının ergenler üzerindeki yansımalarına ilişkin yapılan araştırmalar, bu alandaki çalışmaların bir bölümünü oluşturmaktadır. Örneğin ergenlerde yetenek algısı, sürekli duygulanım ve kendini sabotaj davranışının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, ergenlerin kendini sabotaj davranışlarının pozitif duygulanım ve sınıf düzeyiyle negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülürken, negatif duygulanım ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu durumda ergenlerde pozitif duygulanım arttıkça kendini sabotaj davranışının ortaya çıkma olasılığı azalacaktır.

Ülkemizde yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Sakarya Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde okumakta olan 316 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, kişisel bilgi formu, kendini sabotaj ölçeği ve psikolojik iyi olma ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kendini sabotajın, özsaygı, erteleme, mükemmeliyetçilik, savunmacı kötümserlik gibi birçok değişkenle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin toplam psikolojik iyi olma düzeylerinin ilgisiz, demokratik, otoriter ve koruyucu ebeveyn tutumlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer yandan araştırmada düşük, orta ve yüksek olmak üzere algılanan gelir düzeyi farklı olan öğrencilerin kendini sabotaj puanları arasında da anlamlı farklar bulunduğu gözlenmektedir. Genel olarak bu çalışma, kendini sabotajın psikolojik iyi olma ve onun tüm alt boyutlarıyla anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgular erkek ve kadın üniversite öğrencileri arasında kendini sabotaj düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ve erkek öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu

bulguya göre erkek üniversite öğrencilerinin kadınlara oranla daha çok kendini sabotaj davranışı sergiledikleri söylenebilir (Anlı, 2011).

Beck ve diğerleri (2000), yüksek öz-saygı ile kendini sabotaj davranışlarının sıklığı arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Bu araştırmacılar öz-saygı düzeyi yüksek bireylerin hem başarılı olacaklarına inandıklarını hem de yüksek düzeyde yetenek kanıtlama isteğine sahip olduklarını, bu durumun ise kendini sabotajı tetiklediğini varsaymıştır. Çünkü bu bireylerin engellere rağmen başarılı olduklarını kanıtlaması, aslında onların ne kadar yüksek yetenek düzeyine sahip olduklarının da bir göstergesidir (Beck ve diğerleri, 2000; akt. Abacı ve Akın, 2011).

Bir diğer araştırma sonucunda, benliği koruma gereksiniminin kendini sabotaja başvurma davranışına neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kendini sabote etme açısından, 6-13 yaş aralığındaki DEHB'li olan ve olmayan çocuklar kıyaslanmıştır. Analiz sonuçlarına göre DEHB'li olan çocukların kontrol grubundaki DEHB'li olmayan çocuklara göre, başarısızlığı suçlamak yerine daha fazla kendini sabotaja başvurdukları saptanmıştır (Waschbusch, Craig, Pelham ve King, 2007). Öğrenme gücü olan çocuklardaki kendini sabotaj eğiliminin incelendiği bir diğer araştırmada ise, kendini sabotaj eğiliminin bir kısır döngüye dönüşebileceği vurgulanmıştır. Çünkü kendini sabote etme davranışı, çocuğun gelecekteki performanslarını da zayıflatacaktır ve öğrenme gücünde artışa neden olacaktır (Alesi, Rappo ve Pepi, 2012). Bu durumun süreğen bir hale gelmesi ise bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olabilmektedir. Bu anlamda Akın (2012) tarafından kendini sabotaj ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, kendini sabotaj ve tükenmişlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile kendini sabotaj (engelleme) düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve tarama modeliyle yapılan bir diğer araştırmada da önemli bulgulara ulaşılmıştır. Toplamda 258 kişiye uygulanan anket sonuçlarından hareketle ulaşılan bulguların yorumlandığı araştırma, firmaların çeşitli bölümlerinde faaliyet gösteren bireyleri örneklem olarak seçmiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu, Maslach tükenmişlik ölçeği (MTÖ) ve kendini sabotaj (kendini sabotaj) ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kendini sabotaj ile tükenmişlik arasında pozitif yönde ancak zayıf doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bulgular genel tükenmişlik

düzeyi ile kendini sabotaj (engelleme) düzeyi açısından çalışma statüsüne göre anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Cinsiyet ve medeni durumla ilgili bulgularda, cinsiyet ve medeni duruma göre, çalışanların kendini sabote etme ile tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde önemli farklılaşmalar yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak kendini sabotaja ilişkin; yaş durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı sonucu elde edilmiştir. Diğer yandan eğitim durumu ile tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; eğitim durumu ile kendini sabotaj arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda eğitim seviyesi azaldıkça kendini sabote etme eğilimi artmaktadır (Coşar, 2012).

Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı psiko-eğitimin kendini sabotaj üzerindeki etkisini inceleyen bir deneysel çalışma da yapılmıştır. Araştırmada uygulanan ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı kapsamında kullanılan teknikler ve uygulanan etkinliklerin, deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj düzeylerinin düşmesini sağladığı görülmüştür. Bu çalışmada duygulara ilişkin farkındalık sağlamaya, sağlıklı ve sağlıklı olmayan duyguların doğasını tanımaya, duyguların temelinde bilişler olduğunu ve duygu, düşünce davranışların bir bütün olduğunu kavramaya yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Ayrıca işlevsel olmayan düşüncelerin tanınması, tartışılması ve değiştirilerek yerine daha işlevsel düşüncelerin konulmasını, kendini sabotaj stratejilerinin akıldışı doğasının tanınmasını ve bu stratejilerin ortadan kaldırılmasını, olumsuz içsel konuşmalarımızın değiştirilmesini sağlayacak etkinlikler de programda yer almıştır. Çalışmada, ADDT'nin kendini sabotaj üzerindeki etkisi incelenmiş ve sonuçta yapılan son test ölçümleri ile kendini sabotaj düzeylerinde bir azalma olduğu ve izleme ölçümlerinde de azalmanın değişmediği görülmüştür. Sonuç olarak ADDT'nin kendini sabotaj eğilimini azaltmada etkili olduğunu söylenebilir (Akın, 2013). Son dönemde kendini sabotajla ilgili yapılan araştırmalardan birinde geniş bir katılımcı örnekleme alınmıştır. Araştırmaya katılanların yaklaşık %64'ü kendilerini Avrupalı Amerikan, %17'si Asyalı Amerikan, %6'sı Afro-Amerikan, %6'sı Latin Amerikan, %2'si yerli Amerikan ve %5'i diğer milletlerden şeklinde tanımlamışlardır. Çalışmada üniversite öğrencileri ve yetişkin çalışanların kendini sabotaja ilişkin uygulamalarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Park ve Brown, 2014).

### 2.2.3 Öz-Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öz-yeterlik konusu, psikoloji alanının en çok işlenen ve önem verilen alt dallarından birisidir. Bu kavramla ilişkili olarak yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma yürütülmüş, öz-yeterlik ile farklı kavram ve olgular arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yaptıkları çalışmada Sharpley ve Ridgway (1993) psikolojik danışmanların öz-yeterlik algılarıyla danışmanlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya, psikolojik danışmanlık bölümünde okuyan 31 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada altı haftalık bir eğitim programı uygulanmış ve programın danışmanlık becerilerini etkileme düzeyi ölçülmüştür. Programın başında, ortasında ve sonunda danışmanların öz-yeterlik algıları ölçülmüş, eğitim sürecinin danışmanlık becerilerini ve öz-yeterlik düzeyini arttırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Milner ve Woolfolk-Hoy (2002) yaptıkları çalışmada New Orleans şehrinin varoş mahallelerinde çalışan ilköğretim öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın verileri, 126 öğretmenin 5 ay süreyle sabahtan akşama kadar gözlemlenerek ve ders dışındaki saatlerde de öğretmenlerle görüşmeler yaparak ve bu görüşmeleri kaydederek toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda cinsiyet ve yaşın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında etkili olmadığı saptanmıştır. Coşgun ve Ilgar (2004) danışman adaylarının öz yeterliğine ilişkin yaptıkları çalışmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinin Rehberlik Psikolojik Danışma Deneyimi I ve II çalışmalarının öz-yeterlik algılarına etkisini incelemişler. Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık I ve II uygulamasına katılan 59 öğrenciye, geliştirmiş oldukları sorudan oluşan, Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'ni uygulamışlardır. Çalışma bulguları, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Deneyimi I ve II çalışmalarının öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini, cinsiyet farkının ise öz-yeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Bir diğer çalışmada ise araştırmacılar, kendini yetkin görme ile sosyal ilişkilerde başarılı olma ve yaşam doyumu arasında önemli bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır (Caprara ve Steca, 2005). Bir diğer çalışmada Boderhorn ve Skaggs (2005) okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu anlamda

ölçek geliştirme çalışmaları yapmışlar ve 222 kişinin katılımıyla okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresinin öz-yeterlik düzeyi üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları deneyimin okul psikolojik danışmanının öz-yeterlik düzeyini yordadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle üç yıldan daha fazla zamandır okul psikolojik danışmanı olarak çalışanların, üç yıldan daha az süre çalışanlara göre daha yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları saptanmıştır. Yurtdışında yapılan bir başka çalışmada Usher ve Pajares (2006) öğrencilerin öz-yeterliklerini; öz-yeterliğin dört kaynağı olan, tamamlanmış görevler, dolaylı öğrenme, sözel ikna ve fizyolojik durum boyutları açısından incelemiş ve bu değişkenlerin akademik öz-yeterliği yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, tamamlanmış görevler, sözel ikna ve fizyolojik durum boyutlarının akademik öz-yeterliği yordadığı bulunmuştur. Kız öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri, sözel ikna ve tamamlanmış görevler tarafından yordanmaktadır. Erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ise dolaylı öğrenme boyutu tarafından yordanmaktadır. Yaptıkları çalışmada Greene, Mansell ve Wlaker (2006) öğrencilerin öz-yeterliklerinin, içsel ve dışsal güdülenmelerinin öğrencilerin akademik başarı ile ilgili bilişsel yükümlülüklerini yordama gücünü incelemiştir. Öğrenme sürecinde bilişsel yükümlülükler ikiye ayrılır. Bu süreçler derinlemesine ve yüzeysel süreçler olarak adlandırılır. Derinlemesine süreç ile bilgiler arasında bağlantı kurarak öğrenme; yüzeysel süreç ile ise ezbere dayalı öğrenme kastedilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre içsel güdülenme, öz-yeterlik, derinlemesine bilişsel yükümlülükleri yordamaktadır ve dışsal güdülenme yüzeysel bilişsel yükümlülükleri yordamaktadır.

Yaptığı çalışmada Smith (2007) son ergenlikte öz-yeterlik ve benlik saygısı üzerinde ailenin etkisi ve bu faktörlerin koleje uyumu nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda otoriter ailelerin çocuklarının diğer ailelerin çocuklarına göre daha düşük benlik saygısına ve öz-yeterliğe sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Genel öz-yeterlik düzeyi ve benlik saygısı öğrencilerin koleje uyumunu etkilemektedir. Yüksek düzeyde genel öz-yeterliğe ve sosyal öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerin, düşük düzeyde genel öz-yeterliğe ve sosyal öz-yeterliğe sahip olanlara göre daha az duygusal problem yaşadıkları ve okula yönelik daha fazla davranışsal anlamda uyum sağladıkları saptanmıştır.



İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisinin ve öz-yeterlik ilişkisini etkileyen değişkenlerin incelediği bir çalışmada; ilköğretim öğrencilerinde cinsiyet, sınıf, ailenin ekonomik durumu, öğrencinin algıladığı sağlık durumu ve başarı durumu değişkenlerinin algılanan sosyal destek ile öz-yeterliği etkilediği, algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda ergenlerde algılanan sosyal desteğin, ergenin öz-yeterlik becerilerini etkilediği belirlenmiştir (Yardımcı, 2007). Carpenter (2007) tarafından yapılan çalışmada, farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin öz-yeterlikleri, güdü yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Bu araştırma akademik başarıyla öz-yeterlik, görev amaç yönelimi, performans amaç yönelimi arasındaki ilişkinin düzeyini ve farklı eğitim seviyelerinde (örneğin ilköğretim, ortaöğretim) bu ilişkinin gücünü ortaya koyabilmeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda akademik başarı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiye göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada akademik başarı ile başarı güdüsünün bir yönelimi olan görev yönelimi arasında düşük ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik başarı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin her eğitim seviyesinde yüksek olduğu bulunmuş ve farklı eğitim seviyeleri boyunca bu ilişkinin aynı kaldığı görülmüştür. Akademik başarı ile başarı güdüsünün performansa olan etkisi arasındaki ilişkinin en yüksek çıktığı eğitim seviyesi ilköğretim ikinci kademedir. Akademik başarı ile başarı güdüsünün performansa olan etkisi arasındaki ilişkinin en yüksek çıktığı eğitim seviyesi ise ortaöğretimdir.

Öz-yeterlikle ilgili çalışmalar ilköğretim düzeyindeki çocuklarla da yürütülmüştür. Bunlardan birisinde Çetin (2007) yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda (2005-2006 sonrasında yürürlüğe giren) yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini artırdığı saptanmıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyine etkisinde cinsiyete, öğrencilerin okudukları sınıf düzeyine, okul türüne, anne ve baba eğitim seviyesine, babanın mesleki durumuna ve annenin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Akın (2008) öz-yeterlik, başarı amaçları, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli ile incelediği çalışmasında öz-yeterliğin, başarı amaçlarını doğrudan; depresyon, anksiyete ve stresi dolaylı şekilde etkilediğini saptamıştır. Düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilerin yüksek öz-yeterliğe sahip olanlara göre öğrenme-kaçınma amaç oryantasyonlarını, performans-yaklaşma amaç oryantasyonlarını ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarını benimsemeleri daha olasıdır. Öğrenme-kaçınma amaç oryantasyonları, performans-yaklaşma amaç oryantasyonları ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları depresyon, anksiyete ve stres için doğrudan incinebilirlik faktörü olarak görülmüştür. Araştırmada öğrenme-yaklaşma amaç oryantasyonlarının depresyon, anksiyete ve strese yönelik incinebilirliği azalttığı saptanmıştır. Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliğinin incelendiği bir çalışmada, öz-yeterlik inançlarının akademik erteleme davranışıyla ilişkisinin olmadığı ve akademik erteleme davranışını da açıklayamadığı saptanmıştır. Ayrıca öz-yeterlik inancının benlik saygısıyla pozitif, durumluk kaygı ile negatif ilişkili olduğu belirtilmiştir (Aydoğan, 2008).

Öz-yeterlikle ilgili bir başka çalışma, yüksek lisansına ve doktorasına devam eden 179 danışmanlık bölümü öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda bilinçli farkındalığın danışman öz-yeterliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Greason ve Cashwell, 2009). Sanat bölümünde okuyan 139 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmasında Mcqueade (2009) öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik, iyimserlik ve performans kaygısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. İstatistiksel analizler performans kaygısı ile iyimserlik arasında ve performans kaygısı ile öz-yeterlik arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Çoklu regresyon analizi sonuçları ise iyimserlik, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin performans kaygısının önemli yordayıcıları olduğunu belirlemiştir. Bower ve diğerleri (2009) ise akademik öz-yeterlik, suçlu davranışlar, akademik amaçlar ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonunda akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Akademik performanslarını kontrol edebildiği konusunda kendine inanan öğrenciler daha yüksek akademik başarı elde etmişlerdir. Akademik öz-yeterlik ile akademik amaçlar arasında da doğrudan bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik görevleri yapabileceklerine ilişkin kendilerine inanmalarıyla

birlikte daha fazla akademik amaç belirledikleri bulunmuştur. Ayrıca araştırma yüksek akademik öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin suçlu davranışları sergileme oranlarının da daha az olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada araştırmacılar öğrencilerin anne baba tutumlarının, akademik güdülenmelerinin ve öz-yeterliklerinin üniversite öğrencilerinin akademik performanslarına olan etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, otoriter ebeveyn tutumunun öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu ve hem akademik güdülenmenin hem de öz-yeterliğin akademik performansları yordadığı bulunmuştur (Turner, Chandler ve Heffer, 2009).

Ülkemizde yapılan çalışmalardan birisi olan Sali-Bilgiç (2011)'in araştırmasına ise 389 lisans mezunu, 74 lisansüstü eğitim almış olan psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma sonuçları eğitim düzeyine göre lisans mezunu olan ilköğretim psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin, sadece lisansüstü eğitim alarak ilköğretim psikolojik danışmanlığı yapanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu çalışmanın amacı algılanan anne baba tutumlarıyla kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler, verilerin toplanma biçimi ve toplanılan bu verilerin analizinde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

#### **3.1 ARAŞTIRMA MODELİ**

Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2013). Korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün ve diğerleri, 2008) söz konusudur. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır. İlişkisel araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2013).

#### **3.2 ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 315'i kız ve 123'ü erkek olmak üzere toplam 438 öğrenci oluşturmaktadır.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak algılanan anne baba tutumlarını saptamak amacıyla Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ), öz-yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ), kendini sabotaj düzeylerini belirlemek amacıyla Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ) ve araştırmacı tarafından katılımcılarının kişisel özelliklerini saptamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, okuduğu fakülte ve bölüm, algıladıkları akademik başarı düzeyi, yaşamlarının büyük kısmını nerede geçirdikleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, baba eğitim durumu ve anne eğitim durumu gibi özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış on soru bulunmaktadır. Formdaki bazı sorular katılımcıları tanımak amacıyla düzenlenmiş olup, istatistiksel değerlendirmeye katılmamıştır.

#### 3.3.2 Algılanan Anne Baba Tutumları Ölçeği

Bu araştırmada; yetişkinler için algıladıkları anne-baba tutumlarını ölçmek amacıyla Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen, Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından revize edilen “Anne Baba Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır.

Toplamda 40 maddeden oluşan Anne Baba Tutumları Ölçeği; demokratik, koruyucu ve otoriter anne baba tutumları olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Ölçeğin 15 maddesi demokratik tutumları, 15 maddesi koruyucu-istekçi tutumları ve 15 maddesi de otoriter tutumları ölçmektedir. Ölçeğin uygulanmasında, maddelere verilecek yanıtların 5’li likert olarak derecelenmesi istenmiştir. Dereceleme: Hiç uygun değil (1), Çok az uygun (2), Kısmen uygun (3), Oldukça uygun (4), Tamamen uygun (5) şıklarından birinin işaretlenmesine göre yapılmaktadır ve ölçek değerlendirmesinde de buna göre puan verilmektedir.

Ölçeği cevaplarırken katılımcılardan her bir maddeyi okuyup, anne ve babaları için en uygun gördükleri ifadenin yanına işaret koymaları istenmiştir. Her maddenin yalnızca bir yanıtı olması gerektiği belirtilmiştir. Ölçeği cevaplayan katılımcılardan

her bir ifadenin kendisi için ne derece doğru olduğunu değerlendirmesi istenmekte ve ifadeyi, kendilerine en yakın olan ebeveyni düşünerek yanıtlaması beklenmektedir.

#### *Algılanan Anne Baba Tutumları Ölçeği'nin alt boyutları*

*Demokratik anne baba tutumunu ölçen maddeler;* çocuğunun bir birey olduğunu ve onun da kendine ait düşünceleri olabileceğini kabul eden, çocuğunun ihtiyaçlarına karşı duyarlı olan, çocuğu kendisiyle ilgili bazı kararları almaya yönlendiren, çocuğun görüşlerine ve söylemlerine önem veren, sözel iletişime olanak tanıyan, hemen her konuda çocuğuna iyi bir örnek olan anne baba tutumlarını içerir. Demokratik Anne-Baba Tutumu alt ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler: 1, 2, 5, 9, 10, 11, 15, 19, 20, 24, 25, 26, 32, 35, 39'dur.

*Koruyucu-istekçi anne baba tutumunu ölçen maddeler;* çocuğunu aşırı koruyan ve ondan sürekli olarak bir şeyler bekleyen, çocuğundan kısa süreli ve gerekli bile olsa ayrılmakta güçlük çeken, çocuğa söz hakkı vermeyen, onun yerine onun adına kararlar alan, çocuğundan hiç hata yapmamasını bekleyen, çocuğun bağımsız olmasını istemeyen ve bağımsız olması durumundan aşırı rahatsızlık duyan, çocuğun tüm davranışlarını kontrol etmek isteyen, çocuğun sorumluluk üstlenmesine engel olan, tek başına bir iş yapmasına izin vermeyen ve bilerek ya da bilmeyerek adeta çocuğu duygusal olarak boğan anne baba tutumlarını içerir. Koruyucu-İstekçi Anne Baba Tutumu alt ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Koruyucu-İstekçi Anne Baba Tutumunu ölçen maddeler; 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 27, 28, 33, 34, 37, 38, 40'dır.

*Otoriter anne baba tutumunu ölçen maddeler;* sürekli olarak çocuğa hükmeden, çocuktan her durumda sorgusuz sualsiz itaat bekleyen, çocukla sözel iletişime geçmeyen bunun yerine daha çok emrivaki yönergelerde bulunan, verdiği emirlerin tartışmasız olarak yerine getirilmesini isteyen, hiçbir zaman çocuğu kendi hakkındaki kararları alabilecek yeterlilikte görmeyen ve çocuğun her hareketine karışarak onları biçimlendirme çabası içerisinde olan anne baba tutumlarını içerir. Otoriter Anne Baba Tutumu alt ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; 3, 4, 6, 14, 18, 23, 29, 30, 31, 36'dır.

#### *Algılanan Anne Baba Tutumları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*

Anne Baba Tutumları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini belirleyebilmek için, ilk olarak ölçeği oluşturan alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alpa formülü

ile hesaplanmıştır. Ardından ölçeğin kararlı bir ölçme yapıp yapmadığı “*test tekrar test*” yöntemi ile belirlenmiştir. Bu amaçla ölçek, 54 kişilik bir öğrenci grubuna on beş gün arayla iki kez uygulanmış ve elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanması ile kararlılık katsayıları saptanmıştır.

Buna göre Anne Baba Tutumları Ölçeği’ne ilişkin iç tutarlılık ve kararlılık katsayıları; Demokratik Tutum için İç Tutarlılık Katsayısı 0.89, Kararlılık Katsayısı 0.92; Koruyucu-İstekçi Tutum için İç Tutarlılık Katsayısı 0.82, Kararlılık Katsayısı 0.75; Otoriter Tutum için İç Tutarlılık Katsayısı 0.78, Kararlılık Katsayısı 0.79 olarak belirlenmiştir. Ölçekler arası korelasyon katsayıları da şu şekilde bulunmuştur: 1) Demokratik ile Koruyucu-İstekçi -0.13, 2) Demokratik ile Otoriter -0.64, 3) Otoriter ile Koruyucu-İstekçi -0.36.

Anne Baba Tutum Ölçeği’ne verilen cevapların yorumlanma biçimi: Demokratik, Koruyucu-İstekçi ve Otoriter Anne Baba Tutum alt ölçeklerinde puanlar yükseldikçe bireylerin anne babalarını demokratik, koruyucu-istekçi ya da otoriter olarak algılama düzeyleri de artmakta ancak puanlar düştükçe, bireylerin anne babalarını sözü edilen tutumlara sahip olarak algılama düzeyleri de azalmakta şeklinde doğru orantılı olarak yapılmaktadır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

### **3.3.3 Genel Öz-Yeterlik Ölçeği**

Sherer ve diğerleri (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin özgün formu 23 maddeden oluşmaktadır ve 14 dereceli likert tipi bir ölçektir. Daha sonraki çalışmalarda ölçek 17 madde olarak revize edilmiştir ve beş dereceli likert tipi bir ölçeğe çevrilmiştir (Magaletta ve Oliver, 1999). Bu çalışmada ölçeğin “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli olarak “hiç” ve “çok iyi” yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği 5’li likert formatındaki hali kullanılmıştır. Her soruya verilen puan 1 ile 5 arasında değişmektedir. Ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ise ters puanlanmaktadır. Ölçeğin toplam puanı 17 ile 85 arasında değişebilmektedir; puanın artması öz-yeterlik inancının arttığını göstermektedir. Ölçek, üç faktörlü yapıyı önermektedir. Birinci faktör “*Başlama*”, ikinci faktör “*Yılmama*” ve üçüncü faktör “*Sürdürme Çabası-İsrar*” başlıkları olarak ifade edilebilir.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yaygın olarak

kullanılan 17 maddelik Genel Öz-yeterlik Ölçeği (Magaletta ve Oliver 1999) üzerinde çalışılması tercih edilmiş ve çalışmaya ölçeğin çeviri aşamasından başlanması uygun görülmüştür. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için ölçeği geliştirmiş olan yazarlardan birisiyle bağlantı kurularak izin alınmıştır. Ölçek önce çeşitli alanlarda (psikoloji, psikiyatri, sosyoloji, dilbilim vb.) akademisyen olarak çalışan beş kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri psikiyatri, psikoloji, sosyoloji, dilbilim alanlarında çalışan beş kişiden oluşan farklı bir grup tarafından yapılmıştır. Üzerinde görüş birliği olan maddeler alınmış, görüş birliği olmayan maddeler ise çoğunluk (en az üç kişi) tarafından kabul edilen haliyle benimsenmiştir. Ayrıca çeviri gruplarından farklı beş akademisyenden oluşan bir yargıcı grubunun kültüre uygunluk, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından değerlendirmeleri göz önüne alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

#### *Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*

Ölçeğin faktör yapısı açıklayıcı faktör analizi ve varimax rotasyonu ile incelenmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik analizinde ve test-tekrar-test güvenirliliğinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Güvenirlik analizinde Cronbach alfa katsayıları ve iki yarım güvenirlik analizi yapılmıştır. Cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerinin Genel Öz-Yeterlik Ölçeği puanları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 2 (cinsiyet) X2 (örneklemin ortalama yaşı 35 yaşın altında ve 35 yaş ile 35 yaşın üzerinde olanlar) X3 (ilköğretim, lise ve yüksek eğitilmiş olanlar) ANOVA yapılmıştır ve post-hoc Tukey testi uygulanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısı açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ile temel bileşenler yöntemi ile incelenmesi sonucunda öz-değeri 1'in üzerinde olan üç faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün öz-değeri 4.150, açıkladığı varyans %20.2, ikinci faktörün öz-değeri 1.786, açıkladığı varyans %11.9 ve üçüncü faktörün 55 öz-değeri 1.114 ve açıkladığı varyans %9.5 olarak bulunmuştur. Bu faktörler sırasıyla "Başlama", "Yılmama" ve "Sürdürme Çabası-İsrar" olarak adlandırılmıştır. Buna göre üç faktörlü yapı varyansın % 41.47'sini açıklamaktadır. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0.80 bulunmuştur. İki yarım güvenirlik analizine göre, Guttman Split-half katsayısı 0.77'dir. Ek olarak ölçeğin her bir maddesi için madde bırakma tekniği ile madde toplam korelasyonları ve Cronbach alfa katsayıları



da hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayılarının 0.78 ile 0.81 arasında değiştiği saptanmıştır.

Ölçeğin test-tekrar-test güvenilirliğini belirleyebilmek için, ikinci kez ulaşılabilen toplam 236 kişiden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Buna göre, ortalama üç hafta (2 ile 4 hafta arasında) arayla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise (Pearson r) 0.69, ( $p < 0,0001$ ) olarak bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin 17 maddesinin bir bütün olarak değerlendirilmesine, ölçeğin tümünden elde edilen tek bir toplam puan üzerinden çalışılmasına, 18 yaş ve üstü en az ilkokul mezunu kişilerin genel öz-yeterliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna karar verilmiştir (Yıldırım ve İlhan 2010).

### **3.3.4 Kendini Sabotaj Ölçeği**

Kendini Sabotaj Ölçeği (Self Handicapping Scale) 32 yıl önce geliştirilmesine karşın, kendini sabotaj alanında yürütülen araştırmalarda yoğun biçimde kullanılan bir ölçektir (Akın, 2012a).

#### *Kendini Sabotaj Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması*

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

Türkçeye uyarlanması Akın (2012a) tarafından yapılan KSÖ için süreç şu şekilde ilerlemiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeği geliştiren Frederick Rhodewalt ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen 3 öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Çevirisi yapılan ölçek Türkçe gramer ve dil

geçerliği açısından incelenerek denemelik bir form oluşturulmuştur. Ardından denemelik Türkçe form psikolojik danışma ve rehberlik ile lme ve değerlendirme alanında uzman olan üç ğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına başlamadan önce KS'nn Türkçe formu ile İngilizce formu arasındaki tutarlılığı belirlemek için dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış ve dilsel eşdeğerliğin sağlandığı görüldükten sonra geçerlik ve güvenirlik analizlerine başlanmıştır. KS'nn dilsel eşdeğerlik çalışmasından elde edilen bulgular, Türkçe ve orijinal formda yer alan maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının .69 ile .98 arasında değiştiğini göstermiştir (Akin, 2012a). Kendini sabotaj ölçeğinde alt ölçek bulunmamaktadır. Yükselen puanlar yüksek düzeyde kendini sabotajı göstermektedir.

#### *Kendini Sabotaj leği'nin geçerliği*

KS'nn geçerlik çalışması olarak yapı ve uyum geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek adına açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %32.21'ini açıklayan, 25 maddeden oluşan ve özdeğeri 1.00'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 25 maddenin faktör yükleri .34 ile .69 arasında sıralanmaktadır. KS'nn yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tek boyutlu KS'nn iyi uyum verdiğini ortaya koymuştur.

Ölçeğin uyum geçerliği için ise Kendini Sabotaj leği ile 2x2 Başarı Yönelimleri leği arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Kendini sabotaj, ğrenmeyaklaşma yönelimi ile negatif ( $r = -.449, p < .01$ ), öğrenme-kaçınma ( $r = .346, p < .01$ ), performans-yaklaşma ( $r = .675, p < .01$ ) ve performans-kaçınma ( $r = .730, p < .01$ ) yönelimleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular da, literatürde KS'nn kullanıldığı araştırmalarla paralel bir görüntü ortaya koymaktadır (Akin, 2012a).

#### *Kendini Sabotaj leği'nin güvenirliği*

KS'nn Türkçe formunda yer alan maddelerin toplam puanı yordama ve ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ile .63 arasında sıralandığı grlmştir.

KSÖ'nün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .90, üç hafta arayla 128 öğrenci üzerinde yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. KSÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu söylenebilir (Akın, 2012a).

### 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okumakta olan 315'i kız ve 123'ü erkek olmak üzere toplam 438 öğrenciye araştırmacı tarafından 40 maddelik Algılanan Anne Baba Tutumları Ölçeği, 17 maddelik Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ve 25 maddelik Kendini Sabotaj Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, algıladıkları akademik başarı düzeyi, yaşamlarının büyük kısmını geçirdikleri yer gibi özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçeklere ilişkin yönergeler verilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların ölçekleri içtenlikle ve samimiyetle doldurmaları özellikle vurgulanmıştır.

### 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmanın amacı algılanan anne baba tutumlarıyla kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, algılanan anne baba tutumları, öz-yeterlik ve kendini sabotaj düzeyleri incelenmiş ve katılımcıların cinsiyet, algıladıkları akademik başarı düzeyi, yaşamlarının büyük kısmını geçirdikleri yer gibi özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Öğrencilerin algılanana anne baba tutumlarının, kendini sabotaj düzeylerinin ve öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise *t* testi; algılanan akademik başarı ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA kullanılmıştır. Gruplararası farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla ise “Tukey

Karşılaştırma Testi” yapılmıştır. Veriler SPSS 11.5 paket programı ile analiz edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm araştırmanın başlangıcında oluşturulmuş olan hipotezler doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Araştırmanın yürütülmesine aşağıdaki araştırma soruları rehberlik etmiştir. Her bir araştırma alt problemlerine ilişkin elde edilen veriler sırasıyla ele alınacaktır:

#### 4.1 KATILIMCILARIN ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARI İLE KENDİNİ SABOTAJ VE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLIL İLİŞKİ VAR MIDIR?

Üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları ile kendini sabotaj ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyondan elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Algılanan Anne Baba Tutumları ile Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu

Değişken	1	2	3	4	5
1. Demokratik anne baba tutumu	—				
2. Koruyucu anne baba tutumu	-.36**	—			
3. Otoriter anne baba tutumu	-.56**	.72**	—		
4. Kendini sabotaj	-.20**	.34**	.39**	—	
5. Öz-yeterlik	.27**	-.18**	-.27**	-.52**	—
Ortalama	58.75	37.09	21.68	79.53	61.92
Standart Sapma	10.79	70.44	8.04	11.42	9.80

\*\*  $p < .01$

Tablo 1’e göre üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları ile kendini sabotaj ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Tablo

incelendiğinde kendini sabotaj düzeyinin; demokratik anne baba tutumu ( $r = -.20$ ;  $p < .01$ ), koruyucu anne baba tutumu ( $r = .34$ ;  $p < .01$ ), otoriter anne baba tutumu ( $r = .39$ ;  $p < .01$ ) ve öz-yeterlik ( $r = -.52$ ;  $p < .01$ ) ile anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, öz-yeterlik düzeyinin; demokratik anne baba tutumu ( $r = .27$ ;  $p < .01$ ), koruyucu anne baba tutumu ( $r = -.18$ ;  $p < .01$ ), otoriter anne baba tutumu ( $r = -.27$ ;  $p < .01$ ) ve kendini sabotaj ( $r = -.52$ ;  $p < .01$ ) ile anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir.

## 4.2 ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

### 4.2.1 Katılımcıların Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Algılanan anne baba tutumları açısından kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasındaki farklılıkları belirlemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan  $t$  testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada, katılımcıların anne baba tutumları; demokratik, koruyucu ve otoriter anne baba tutumları ele alınmıştır.

Tablo 2. Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından Kadın ve Erkek Katılımcıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin  $t$  Testi Tablosu

Anne Baba Tutumu	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	$t$	Sd	$p$
Demokratik	Erkek	123	54,69	9,52	-5,054	436	.000
	Kadın	315	60,34	10,85			
Koruyucu	Erkek	123	41,12	9,69	5,197	436	.000
	Kadın	315	35,51	10,31			
Otoriter	Erkek	123	24,65	7,91	4,955	436	.000
	Kadın	315	20,52	7,80			

Tablo 2’de cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların, anne baba tutumlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görölmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek katılımcıların demokratik anne baba tutumu ( $t_{0.05: 436} = -5.054$ ), koruyucu anne baba tutumu ( $t_{0.05: 436} = 5.197$ ) ve otoriter anne baba tutumu ( $t_{0.05: 436} = 4.955$ ) faktörlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir. Bu farklılık erkek katılımcıların demokratik anne baba tutumu faktörü puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 54.69$ ,  $Ss = 9.52$ ), kadın katılımcıların demokratik anne baba tutumu faktörü puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 60.34$ ,  $Ss = 10.85$ ) daha düşük olması durumundan kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan, koruyucu anne baba tutumu farklılığının kaynağına bakıldığında, erkek katılımcıların koruyucu anne baba tutumu faktörü puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 41.12$ ,  $Ss = 9.69$ ), kadın katılımcıların koruyucu anne baba tutumu faktörü puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 35.51$ ,  $Ss = 10.31$ ) daha yüksek olması durumundan kaynaklanmaktadır. Son olarak da, otoriter anne baba tutumu farklılığının kaynağına bakıldığında, erkek katılımcıların otoriter anne baba tutumu puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 24.65$ ,  $Ss = 7.91$ ), kadın katılımcıların otoriter anne baba tutumu puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 20.52$ ,  $Ss = 7.80$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlara göre, erkek katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba tutumları kadın katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla iken demokratik anne baba tutumları açısından kadın katılımcılara göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu söylenebilir.

#### **4.2.2 Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcılar Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?**

Algılanan anne baba tutumları açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için üç alt soru sorulmuştur:

*1. Algılanan demokratik anne baba tutumu açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık var mıdır?*

Algılanan demokratik anne baba tutumu açısından katılımcıların algılanan akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 3 ve tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Algılanan Demokratik Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Düşük	34	55,00	11,85
Orta	297	58,49	10,50
Yüksek	107	60,69	10,94
Toplam	438	58,75	10,79

Tablo 4. Algılanan Demokratik Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans

Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	901,296	2	450,648	3,920	.021
Grup içi	50007,051	435	114,959		
Toplam	50908,347	437			

Tablo 3'te algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 4'te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcıların algılanan anne baba tutumu faktörü açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların algılanan demokratik anne baba tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $F_{2-435} = 3.92, p < .05$ ). Bu farklılığın hangi akademik başarılar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın düşük akademik başarı algısı sahip katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X} = 55, Ss = 11.85$ ) ile yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X} = 60.69, Ss = 10.94$ ) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcıların algılanan demokratik anne baba tutumu açısından düşük akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla puana sahip oldukları söylenebilir.



2. Algılanan koruyucu anne baba tutumu açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Algılanan koruyucu anne baba tutumu açısından katılımcıların algılanan akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 5 ve tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 5. Algılanan Koruyucu Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Düşük	34	43,08	10,68
Orta	297	36,39	10,35
Yüksek	107	37,10	10,11
Toplam	438	37,08	10,44

Tablo 6. Algılanan Koruyucu Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1365,805	2	682,903	6,413	.002
Grup içi	46319,722	435	106,482		
Toplam	47685,527	437			

Tablo 5’te algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 6’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcıların algılanan anne baba tutumu faktörü açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların algılanan koruyucu anne baba tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $F_{2-435} = 6.41, p < .05$ ). Bu farklılığın hangi akademik başarılar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın düşük akademik başarı algısına sahip katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X} = 43.08, Ss=10.68$ ) ile orta akademik başarı

algısına ( $\bar{X} = 36.39$ ,  $Ss = 10.35$ ) ve yüksek akademik başarı algısına ( $\bar{X} = 37.1$ ,  $Ss = 10.11$ ) sahip katılımcıların puan ortalamaları arasında kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre düşük akademik başarı algısına sahip katılımcıların algılanan koruyucu anne baba tutumu açısından orta ve yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla puana sahip oldukları söylenebilir.

*3. Algılanan otoriter anne baba tutumu açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık var mıdır?*

Algılanan otoriter anne baba tutumu açısından katılımcıların algılanan akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 7 ve tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Algılanan Otoriter Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Düşük	34	25,41	7,87
Orta	297	21,56	8,12
Yüksek	107	20,82	7,59
Toplam	438	21,68	8,04

Tablo 8. Algılanan Otoriter Anne Baba Tutumu Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	556,057	2	278,028	4,366	.013
Grup içi	27702,831	435	63,685		
Toplam	28258,888	437			

Tablo 7’de algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 8’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Algılanan akademik başarıları farklı olan

katılımcıların algılanan otoriter anne baba tutumu faktörü açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların otoriter anne baba tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $F_{2-435} = 4.37, p < .05$ ). Bu farklılığın hangi akademik başarılar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın düşük akademik başarı algısına sahip katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X} = 25.41, Ss = 7.87$ ) ile orta akademik başarı algısına ( $\bar{X} = 21.56, Ss = 8.12$ ) ve yüksek akademik başarı algısına ( $\bar{X} = 20.82, Ss = 7.59$ ) sahip katılımcıların puan ortalamaları arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre düşük akademik başarı algısına sahip katılımcıların algılanan otoriter anne baba tutumu açısından orta ve yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla puana sahip oldukları söylenebilir.

#### **4.2.3 Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcılar Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?**

Algılanan anne baba tutumları açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için üç alt soru sorulmuştur:

*1. Algılanan demokratik anne baba tutumu açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık var mıdır?*

Algılanan demokratik anne baba tutumu açısından katılımcıların yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yerlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 9 ve tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Algılanan Demokratik Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaşanılan Yer	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Köy	51	55,66	10,88
İlçe	142	58,73	10,94
İl	105	59,30	10,91
Büyükşehir	140	59,50	10,42
Toplam	438	58,75	10,79

Tablo 10. Algılanan Demokratik Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	595,935	3	198,645	1,714	.163
Grup içi	50312,412	434	115,927		
Toplam	50908,347	437			

Tablo 9’da yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 10’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların algılanan anne baba tutumu faktörü açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların algılanan demokratik anne baba tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $F_{3-434} = 1.71, p > .05$ ).

2. *Algılanan koruyucu anne baba tutumu açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık var mıdır?*

Algılanan koruyucu anne baba tutumu açısından katılımcıların yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yerlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 11 ve tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Algılanan Koruyucu Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaşanılan Yer	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Köy	51	39,03	10,48
İlçe	142	36,59	10,35
İl	105	37,26	10,34
Büyükşehir	140	36,75	10,62
Toplam	438	37,08	10,44

Tablo 12. Algılanan Koruyucu Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	248,513	3	82,838	.758	.518
Grup içi	47437,015	434	109,302		
Toplam	47685,527	437			

Tablo 11’de yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 12’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların algılanan anne baba tutumu faktörü açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların algılanan koruyucu anne baba tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $F_{3-434} = .76, p > .05$ ).

*3. Algılanan otoriter anne baba tutumu açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık var mıdır?*

Algılanan otoriter anne baba tutumu açısından katılımcıların yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yerlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 13 ve tablo 14’de gösterilmektedir.

Tablo 13. Algılanan Otoriter Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaşanılan Yer	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Köy	51	23,54	7,89
İlçe	142	21,66	8,54
İl	105	20,64	7,48
Büyükşehir	140	21,80	7,92
Toplam	438	21,68	8,04

Tablo 14. Algılanan Otoriter Anne Baba Tutumu Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	292,124	3	97,375	1,511	.211
Grup içi	27966,764	434	64,440		
Toplam	28258,888	437			

Tablo 13’de yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 14’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların algılanan otoriter anne baba tutumu faktörü açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların algılanan otoriter anne baba tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $F_{3-434} = 1.51, p > .05$ ).

### 4.3 ÖZ-YETERLİK İLE İLGİLİ BULGULAR

#### 4.3.1 Katılımcıların Öz-Yeterlikleri Açısından Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Öz-yeterlik açısından kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasındaki farklılıkları belirlemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan  $t$  testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 15. Öz-Yeterlik Açısından Kadın ve Erkek Katılımcıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin  $t$  Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	$t$	Sd	$p$
Öz-yeterlik	Erkek	123	60,21	10,13	-2,279	436	.023
	Kadın	315	62,58	9,61			

Tablo 15’de cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların, öz-yeterliklerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek katılımcılar arasında öz-yeterliklerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{0,05: 436} = -2.279$ ). Bu farklılık erkek katılımcıların öz-yeterlik puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 60.21$ ,  $Ss = 10.13$ ), kadın katılımcıların öz-yeterlik puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 62.58$ ,  $Ss = 9.61$ ) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlara göre, erkek katılımcıların öz-yeterliklerinin kadın katılımcılara göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu söylenebilir.

#### 4.3.2 Öz-Yeterlikleri Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcılar Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Öz-yeterlik açısından katılımcıların algılanan akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 16 ve tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 16. Öz-Yeterlik Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Düşük	34	57,79	9,95
Orta	297	61,35	9,50
Yüksek	107	64,80	9,91
Toplam	438	61,92	9,80

Tablo 17. Öz-Yeterlik Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1563,887	2	781,944	8,410	.000
Grup içi	40446,316	435	92,980		
Toplam	42010,203	437			

Tablo 16’da algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 17’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcıların öz-yeterlik açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $F_{2-435} = 8.41, p < .001$ ). Bu farklılığın hangi akademik başarılar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X} = 64.8, Ss = 9.91$ ) ile düşük akademik başarı algısına ( $\bar{X} = 57.79, Ss = 9.95$ ) ve orta akademik başarı algısına sahip katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X} = 61.35, Ss = 9.5$ ) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcıların öz-yeterlik açısından düşük ve orta akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla puana sahip oldukları söylenebilir.



### 4.3.3 Öz-Yeterlikleri Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcılar Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Öz-yeterlik açısından katılımcıların yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yerlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 18 ve tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 18. Öz-Yeterlik Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaşanılan Yer	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Köy	51	61,39	9,20
İlçe	142	60,68	9,61
İl	105	62,75	9,53
Büyükşehir	140	62,74	10,35
Toplam	438	61,92	9,80

Tablo 19. Öz-Yeterlik açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	399,002	3	133,001	1,387	.246
Grup içi	41611,201	434	95,878		
Toplam	42010,203	437			

Tablo 18’de yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 19’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların öz-yeterlik açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $F_{3-434} = 1.39, p > .05$ ).

## 4.4 KENDİNİ SABOTAJ İLE İLGİLİ BULGULAR

### 4.4.1 Katılımcıların Kendini Sabotaj Puanları Açısından Cinsiyete Göre Anlamli Farklılık Var Mıdır?

Kendini sabotaj açısından kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasındaki farklılıkları belirlemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan  $t$  testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 20. Kendini Sabotaj Açısından Kadın ve Erkek Katılımcıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin  $t$  Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	$t$	Sd	$p$
Kendini sabotaj	Erkek	123	81,24	11,59	1,945	436	.053
	Kadın	315	78,86	11,30			

Tablo 20’de cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların, kendini sabotaja ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek katılımcılar arasında kendini sabotaj açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{0,05; 436} = 1.945$ ).

### 4.4.2 Kendini Sabotaj Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcılar Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?

Kendini sabotaj açısından katılımcılar arasında algılanan akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 21 ve tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 21. Kendini Sabotaj Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Düşük	34	83,38	12,05
Orta	297	80,07	10,84
Yüksek	107	76,79	12,28
Toplam	438	79,53	11,42

Tablo 22. Kendini Sabotaj Açısından Algılanan Akademik Başarıları Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1394,328	2	697,164	5,453	.005
Grup içi	55612,725	435	127,845		
Toplam	57007,053	437			

Tablo 21’de algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 22’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcıların kendini sabotaj açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların kendini sabotaj puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $F_{2-435} = 5.45$ ,  $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi akademik başarılar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X} = 76.79$ ,  $Ss = 12.28$ ) ile düşük akademik başarı algısına ( $\bar{X} = 83.38$ ,  $Ss = 12.05$ ) ve orta akademik başarı algısına sahip katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X} = 80.07$ ,  $Ss = 10.84$ ) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcıların kendini sabotaj açısından düşük ve orta akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha az puana sahip oldukları söylenebilir.

#### 4.4.3 Kendini Sabotaj Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcılar Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Kendini sabotaj açısından katılımcıların yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yerlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 23 ve tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 23. Kendini Sabotaj Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yaşanılan Yer	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Köy	51	79,13	13,26
İlçe	142	80,35	10,72
İl	105	77,66	10,82
Büyükşehir	140	80,24	11,77
Toplam	438	79,53	11,42

Tablo 24. Kendini Sabotaj Açısından Yaşamının Büyük Kısmını Geçirdikleri Yer Farklı Olan Katılımcıların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	539,543	3	179,848	1,382	.248
Grup içi	56467,510	434	130,109		
Toplam	57007,053	437			

Tablo 23’te yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 24’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların kendini sabotaj açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların kendini sabotaj puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $F_{3-434} = 1.38, p > .05$ ).

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

#### **5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA**

Bu bölümde araştırma sonucunda yapılan analizlerin sonuçları detaylı olarak ele alınmaktadır. Her bir araştırma alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, sırasıyla incelenecek ve sonuçlar tartışılacaktır.

##### **5.1.1 Katılımcıların Algılanan Anne Baba Tutumları ile Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişki Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları ile kendini sabotaj ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 1). Bu üç değişken arasında ilişki olup olmadığına ilişkin alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte; çocuğu duygusal olarak ve fiziksel olarak destekleyen, onu cesaretlendiren, söz hakkı veren, adam yerine koyan ve ona değer veren, yani demokratik tutuma sahip olan anne babaların yetiştirdikleri çocukların, yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olmaları ve düşük düzeyde kendini sabote etme davranışı sergilemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda koruyucu, istekçi veya otoriter anne baba tutumuna sahip anne babaların yetiştirdikleri çocukların ise düşük düzeyde öz-yeterliğe sahip olmaları ve yüksek düzeyde kendini sabote etme davranışı göstermeleri beklenmektedir. Kendi kararlarını alabilen, dayatma olarak değil içten gelen bir istekle bireysel, sosyal ve akademik sorumluluklarını yerine getiren, aynı zamanda demokratik bir ortamda yetişen bireylerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olması, diğer bireylere oranla daha büyük bir olasılık olarak görülebilir. Algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiye yönelik ülkemizde veya yurt dışında herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması ve benzer bir araştırmanın alanyazında yer almaması, bu çalışmanın yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir ve bu anlamda bu çalışma, alana yapılmış önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir.

### 5.1.2 Algılanan Anne Baba Tutumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

*Katılımcıların algılanan anne baba tutumları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma*

Çalışmaya göre, erkek katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba tutumları kadın katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla iken demokratik anne baba tutumları açısından kadın katılımcılara göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu söylenebilir (Tablo 2). Bulguya ilişkin alanyazın incelendiğinde; yapılan bir çalışmada kız öğrencilerin, demokratik olarak algılanan anne baba tutumu puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aynı çalışmada erkek öğrencilerin, koruyucu olarak algılanan anne baba tutumu puanlarının kız öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak araştırmacının son bulgusuna göre cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin anne-baba tutumlarını erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha demokratik algıladıkları görülmüştür. Erkek öğrencilerin ise anne-baba tutumlarını istatistiksel olarak kız öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha koruyucu ve otoriter algıladıkları saptanmıştır (Yılmaz, 2009). Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir başka çalışmada kız öğrencilerin anne baba tutumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla demokratik olarak algıladıkları saptanmıştır. Aynı çalışmada erkek öğrencilerin anne baba tutumlarını kız öğrencilere göre daha fazla otoriter olarak algıladıkları ve erkeklerin anne baba tutumlarını kız öğrencilere göre daha fazla koruyucu-istekçi olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aktaş, 2009). Araştırmacılardan, yaptığı çalışmaya katılan bireylerin algıladıkları anne-baba tutumları (demokratik, otoriter, koruyucu) arasında cinsiyetler arası anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşanlar da vardır (Ünüvar, 2007; Biricik, 2011).

*Algılanan anne baba tutumları açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma*

Çalışmada akademik başarıları farklı olan katılımcıların, demokratik anne baba tutumuna sahip olup olmadığı incelendiğinde elde edilen bulgulara dayanarak; yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcıların, demokratik anne baba tutumu açısından düşük akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla puana sahip oldukları söylenebilir (Tablo 3 ve 4). Bu katılımcıların

koruyucu anne baba tutumuna sahip olup olmadığı incelendiğinde elde edilen bulgulara dayanarak; düşük akademik başarı algısına sahip katılımcıların koruyucu anne baba tutumu açısından orta ve yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla puana sahip oldukları söylenebilir (Tablo 5 ve 6). Diğer yandan aynı katılımcıların otoriter anne baba tutumuna sahip olup olmadığı incelendiğinde elde edilen bulgulara dayanarak; düşük akademik başarı algısına sahip katılımcıların otoriter anne baba tutumu açısından orta ve yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla puana sahip oldukları söylenebilir (Tablo 7 ve 8). Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde farklı araştırmaların sonucunda birbirinden farklı bulguların elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin ebeveynlik tutumlarını incelemek ve ailenin bireyin akademik performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bir çalışmada; anne baba tutumları ile öğrencinin akademik başarısızlığının olması ve ders notlarının düşük olması arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır (Huey, Sayler ve Rinn, 2013). Benzer şekilde Elias ve Yee (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile algılanan ebeveyn tutumları, müsamahakâr ve otoriter ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı saptanmıştır.

Ancak buna karşın bazı araştırmalar da anne baba tutumları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Chan ve Koo, 2010; Ewnetu ve Fisseha, 2008). Çalışmalardan birisinde, otoriter anne baba tutumlarının akademik başarıyı artırdığı yönünde bir sonuç elde edilirken (Hickman, Bartholomae ve McKenry, 2000); bir diğerinde otoriter ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının ve ders puanlarının düşük olduğu bulunmuştur (Weiss ve Schwarz, 1996). Aynı zamanda otoriter anne baba tutumlarının akademik başarıyı olumlu yönde ve önemli oranda etkilediği biçiminde bir bulguya ulaşan bir çalışmada, aynı zamanda akademik başarının artması noktasında babaların da belirleyici bir etmen olduğu saptanmıştır (Kazmi, Sajjid ve Pervez, 2011).

*Algılanan anne baba tutumları açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma*

Yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların anne baba tutumu faktörü açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların demokratik anne baba tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 9 ve 10). Diğer yandan yine yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların anne baba tutumu faktörü açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların koruyucu anne baba tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 11 ve 12). Benzer şekilde yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan otoriter anne baba tutumu faktörü açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların otoriter anne baba tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 13 ve 14).

Algılanan anne baba tutumları açısından yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere ilişkin bireyler arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmasına rağmen; algılanan anne baba tutumları ile yaşamın büyük kısmının nerede geçirilmiş olduğu arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması beklenmektedir. Ancak diğer yandan şehir merkezinde yaşayan anne babaların daha fazla sosyal ve kültürel olanaklara sahip olduğu için daha kültürlü, daha fazla eğitim almış, bilinçli ve demokratik tutuma sahip olmalarının beklenebileceği de düşünülebilir.

### **5.1.3 Öz-Yeterlik ile İlgili Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*Katılımcıların öz-yeterlikleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma*

Çalışmada ulaşılan bulgulara göre erkek katılımcıların öz-yeterliklerinin kadın katılımcılara göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu söylenebilir (Tablo 21). Bulguya ilişkin alanyazın incelendiğinde öz-yeterlik kavramının, birçok araştırmada alt dallara ayrılarak incelendiği görülmektedir. Ergenlerin genel öz-yeterlik düzeyinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, bulgular doğrultusunda erkekler ve kızlar arasında genel öz-yeterlik düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen kızların genel öz-



yeterlik ortalamalarının, erkeklerin genel öz-yeterlik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir (Telef, 2011). Bir diğer çalışmada cinsiyete göre psikolojik danışma yapma puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı araştırılmış ve anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir (Özteke, 2011). Yapılan benzer çalışmalardan birinde ise kadın rehber öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Coladarcı ve Breton, 1997).

*Öz-yeterlikleri açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma*

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcılar öz-yeterlik açısından düşük ve orta akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha fazla puana sahip oldukları söylenebilir (Tablo 22 ve 23). Öz-yeterlik açısından algılanan akademik başarıları farklı olan bireylere ilişkin alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, öz-yeterliğin akademik başarıya olan etkisini inceleyen birçok çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğunda, özellikleri ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmalarda öz-yeterlik ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır (Tenaw, 2013) Örneğin yedinci sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yürütülen bir araştırmada, öz-yeterliğin yüksek olmasının bilişsel sorumluluk ve akademik performans üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tippins, 1991). Ancak önlisans hemşirelik öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada ise bu öğrenciler için öz-yeterliğin akademik başarıyı yordamadığı bulunmuştur (Jeffreys, 1998).

*Öz-yeterlikleri açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma*

Çalışma kapsamında, yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların öz-yeterlik açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 24 ve 25). Bireylerin yaşadıkları yere göre öz-yeterlik puanının farklılaşmasına ilişkin

alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte; şehir merkezi veya kentte yaşayan bireylerin, daha fazla sosyal etkileşime girdikleri, her gün hem çok sayıda hem de farklı farklı özelliklere sahip birçok insanla iletişime geçme olasılığına sahip oldukları varsayılabilir ve yaşamının büyük kısmını şehir merkezinde geçiren bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir.

#### **5.1.4 Kendini Sabotaj ile İlgili Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*Katılımcıların kendini sabotaj puanları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma*

İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan  $t$  testi kullanıldığında; kadın ve erkek katılımcılar arasında kendini sabotaj açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 28). Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmayı destekleyen ve desteklemeyen bulgulara ulaşılmış birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmayı destekleyen yani kendini sabotaj ve cinsiyet arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar daha çok yurtdışında yapılmıştır (Barnes, 2004; Brozowski, 1999; Dorman ve Ferguson, 2004). Ancak yurt içinde de bu sonucu elde eden çalışmalar vardır. Örneğin bu konudaki bir çalışmada; cinsiyet ve çalışanların kendini sabote etme düzeylerine ilişkin önemli farklılaşmalar yaratmadığı sonucuna varılmıştır (Coşar, 2012).

Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalar ise, kadın ve erkekler arasında kendini sabotaj puanları ve biçimleri açısından farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Kendini sabotaj alanındaki araştırmaların öncüleri olan Berglas ve Jones'ın (1978) çalışması incelendiğinde, erkeklerin kadınlara göre kendilerini daha fazla sabote ettiklerini ancak bu farkın davranışsal kendini sabotaj biçiminde gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

Buna benzer araştırmalardan bir kısmının ulaştığı sonuçlar şu şekildedir: Erkekler madde ve alkol kullanımı (Kolditz ve Arkin, 1982; Tucker ve diğerleri, 1981) gibi davranışsal kendini sabotaj stratejilerini, kadınlar ise sınav kaygısı (Smith ve diğerleri, 1982; Harris ve diğerleri, 1986), fiziksel belirtiler (Smith ve diğerleri, 1983) ve travmatik yaşam olayları (Degree ve Snyder, 1985) gibi sözel kendini sabotaj stratejilerini seçmektedir. Alanyazın incelendiğinde her iki durumu da

betimleyen çalışmalar olması nedeniyle, kendini sabotaj puanı açısından cinsiyet farkının olmayacağı belirtilebilirken, diğer yandan katılımcı profiline göre bu durumun değişebileceği de olasılık olarak kabul edilebilecektir. Bu çalışmadaki bulguların, alanyazında ağırlıklı olan “kendini sabotaj açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında farklılık vardır” biçimindeki bulgulardan farklı olmasının nedeni olarak, katılımcı profilinin 315 kız ve 123 erkek olması gösterilebilir.

*Kendini sabotaj açısından algılanan akademik başarıları farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma*

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda; yüksek akademik başarı algısına sahip katılımcıların kendini sabotaj açısından düşük ve orta akademik başarı algısına sahip katılımcılara göre anlamlı biçimde daha az puana sahip oldukları söylenebilir (Tablo 29 ve 30). Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde kendini sabotaj ile genel not ortalaması arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmektedir (Leondari ve Gonida, 2007; Midgley ve diğerleri, 1996). Yani bireylerin genel not ortalamalarıyla ölçülen akademik başarıları arttıkça, kendini sabote etme davranışına daha az başvurma gereksinimi duyacakları belirtilebilir. Bu bulgu ve genel olarak literatürde yer alan çalışmalar, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermekte ve bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

*Kendini sabotaj açısından yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma*

Araştırmada önce katılımcıların puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, sonra da bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre; yaşamının büyük kısmını geçirdikleri yer farklı olan katılımcıların kendini sabotaj açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların kendini sabotaj puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 31 ve 32). Alanyazın incelendiğinde bu konuyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte; şehir merkezi veya kentte yaşayan bireylerin kişisel gelişim açısından daha fazla olanaklara sahip olabileceği, buna bağlı olarak daha bilinçli ve kendisini olumlu/olumsuz yanlarıyla bir bütün olarak kabul edebilen

bireyler olacakları, böylece kendini sabotaj stratejilerine daha az başvuracakları beklenmektedir.

## 5.2 ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

### 5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu araştırmada algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasında nasıl bir ilişki olduğu ve bu kavramların birbirlerini nasıl etkiledikleri incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, algılanan akademik başarı, yaşamın büyük kısmının geçtiği yer gibi değişkenlerin algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj, öz-yeterlik kavramlarıyla arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda, kendini sabotajın demokratik anne baba tutumu ve öz-yeterlik ile ters yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olması nedeniyle; bu kavram Psikologlarca, Psikolojik Danışmanlarca, Eğitim-Danışmanlık Uzmanlarınca, akademisyenlerce önemli bir gündem maddesi olarak ele alınabilir. Bu anlamda anne babalara yönelik eğitsel çalışmalarla, sergiledikleri ve sergileyecekleri tutumların çocuklarının ileriki yaşamlarında kendini sabote etme davranışına başvurup başvurmayacaklarını belirleyebileceği kapsamlı olarak anlatılabilir. İnsanların kendilerini sabote etmemeleri noktasında bilinç kazanmaları adına kısa vadede konferans, seminer, eğitim programı gibi çalışmalar; uzun vadede ise bilimsel yayın, kitap bölümü veya kitap yazma, sempozyum ve kongre düzenleme gibi etkinlikler yapılması yararlı olabilir.

2. Araştırma sonucuna göre öz-yeterlik açısından, kadın katılımcıların ve yüksek akademik başarı algısına sahip bireylerin daha yüksek puanlar aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda toplumdaki erkeklerin daha fazla öz-yeterlik kazanması için bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Ayrıca kadın ve erkek ayırt etmeksizin öz-yeterliğe sahip, öz güveni yüksek bireylerin sayısını artırmak için sosyal kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının ücretsiz olarak, özellikle genç yetişkinlerin akademik başarısını artırıcı (hafta sonları kurslar düzenlemek, okumanın ve akademik çalışma

yapmanın önemini anlatan çalışmalar yapmak vb.) faaliyetler gerçekleştirmeleri eğitim dünyasına katkılar sağlayabilir.

3. Araştırma sonucunda bazı kavramlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olması nedeniyle, araştırmaya katılanlar sosyo ekonomik ve akademik açıdan çeşitlendirilerek ve katılımcı sayısı daha geniş tutularak başka bir çalışma yapılabilir. Ayrıca benzer bir çalışmanın, katılımcı sayısındaki kadın-erkek eşitliğinin sağlanarak yapılması daha düzenli bulgular elde edilmesini sağlayabilir.

### **5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk araştırma olması ve çalışmada bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılması, bundan sonra yapılacak çalışmalar için yol gösterici olabilir.

2. Bu kavramlarla ilgili araştırmaların daha küçük yaş gruplarında da yapılabilmesi için, kendini sabotaj ve öz-yeterlik kavramlarını ölçebilen başka ölçme araçları geliştirilebilir ya da uyarlanabilir.

3. Bu çalışmadaki katılımcılar yalnızca üniversite öğrencileri ile sınırlı olduğu için; araştırma bulgularının diğer eğitim kurumlarındaki öğrenciler, çalışanlar veya yetişkinler için genellenmesi zordur. Bu nedenle üniversite dışında farklı konum ve statüde olan bireylere ya da farklı düzeydeki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya çalışan yetişkinlere yönelik benzer bir çalışmanın yürütülmesi, bu konularla ilgili yaşanan problemlerin çözümü için katkılar sağlayabilir.

4. Kendini sabotajın son derece karmaşık bir davranış biçimi olması ve konuyla ilgili araştırmaların yok denecek kadar az olması nedeniyle, ileride bu kavramla ilgili çalışmaların yapılması literatürün zenginleşmesini ve bilimsel çalışmaların daha sağlam temellere oturmasını sağlayabilir.

Sonuç olarak bu çalışmanın, algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkilere yönelik somut bulgular ortaya koyduğu belirtilebilir. Bu bağlamda çalışmanın eğitim bilimleri, davranış bilimleri, eğitim psikolojisi ve danışma psikolojisi alanlarında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülebilir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, R. ve Akın, A. (2011). *Kendini Sabotaj*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Açıkgöz Ün, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları: İzmir.
- Adam, H. (2009). *Çocuk Eğitiminde Yaygın Anne Baba Tutumları*. Süleyman Doğan (Editör). İstanbul: Selis Kitaplar Yayınevi.
- Akbaba, S. (2012). *Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akgün, Ö. E. (2008). Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları. *Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler*. D. Deryakulu (Ed.). s. 1-26. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Akın, A. (2008). Self-Efficacy, Achievement Goals and Depression, Anxiety, and Stress: Astructural Equation Modelling. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 725-732.
- Akın, A. (2009). *Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sakarya.
- Akın, A. (2012a). Kendini Sabotaj Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 176-187.
- Akın, A. (2012b). Self-Handicapping and Burnout. *Psychological Reports*, 110(1), 187-196.
- Akın, Ü. (2013). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitimin Kendini Sabotaj Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı, Sakarya.

- Akkapulu, E. (2005). *Ergenin Sosyal Yetkinlik Beklentisini Yordayan Bazı Değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Aktaş, I. (2003). *Teacher Efficacy of Pre-service Teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey*. Yayınlanmamış doktora tezi. The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Aktaş, S. (2009). *9. Sınıfta Anne Baba Tutumları ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk (Necmettin Erbakan) Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alesi, M., Rappo, G. ve Pepi, A. (2012). Self-Esteem At School and Self Handicapping in Childhood: Comparison of Groups with Learning Disabilities. *Psychological Reports: Disability & Trauma*, 111(3), 952-962.
- 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.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve K., Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnancın Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Anlı, G. (2011). *Kendini Sabotaj ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.
- Appelbaum, S. H. ve Hare, A. (1996). Self-Efficacy as A Mediator of Goal Setting and Performance. *Journal of Managerial Psychology*, 11(3), 33- 47.
- Arkin, R. M. ve Baumgardner, A. H. (1985). Self-Handicapping. In J. H. Harvey ve G. Weary (Eds.), *Attribution Basic Issues and Applications* (s. 169-202). New York: Academic Press.

- Arı, R., Çağdaş, A. ve Şahin, S. Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Asarlı, Z. (2012). *Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İzmir.
- Aslan, S. A. (2005). *Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Mersin.
- Avcı, R. (2006). *Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri, Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Aydın, B. (2003). *Gelişim Psikolojisi* (2. baskı). (Ed. B. Aydın). Ankara: SFN Televizyon-Tasarım, Yayıncılık.
- Aydın, N. H. B. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluk Kaygı ve Öz-yeterlik İle Açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologists*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol: 4, PP: 71-81). New York: Academic Press.



- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (p. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. ve Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A. (2004). Swimming Against the Mainstream: The Early Years from Chilly Tributary to Transformative Mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barnes, B. (2004). *Gender Differences in Use of Anxiety as A Self Handicapping Strategy on Effort and Performance*. Yayınlanmamış doktora tezi. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 314081)
- Bartholomae, S. ve McKenry, P. (2000). Influence of Parenting Styles on The Adjustment and Academic Achievement of Traditional College Freshmen. *Journal of College Student Development*, 41(1), 41-54.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D. ve Caprara, G. V. (2007). Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Başer (Coşkunsu), S. (2007). *Batıkent İlköğretim Okulu Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Mükemmeliyetçiliğin Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Disiplinlerarası Sosyal Psikiyatri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bauer, J. J., Park, S. W., Montoya, R. M., Wayment, H. A., Kamide, H., Arbuckle, N. B. ve Schwab, J. R. (2011). *Growth Motivation for Two Paths of Personality Development*. Manuscript submitted for publication.

- 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.
- Baumeister, R. E., Tice, D. M. ve Hutton, D. G. (1989). Self-Presentational Motivations and Personality Differences in Self-Esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Baumrind, Diana. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, October, 45, 405-415.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Bayraktar, C. ve İpek, C. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.
- Ben-Zur, H. (2005). Optimism, Social Comparisons, and Coping with Vision Loss in Israel. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(3), 151-164.
- Berglas, S. ve Jones, E. E. (1978). Drug Choice as A Self-Handicapping Strategy in Response to Noncontingent Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(2), 197-210.
- Bıkmaz, H. F. (2006). Öz-Yeterlik İnancı. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editörler). s. 291-294. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Biricik, Z. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Anne Baba Tutumları ile Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bodenhorn, N. ve Skaggs, G. (2005). Development of The School Counselor Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 14-28.

- Bornstein, L. ve Bornstein, M. H. (2007). *Parenting Styles and Child Social Development*. Encyclopedia on Early Childhood Development, 1-4.
- Boughton, K. ve Lumley, M. N. (2011). Disparate Reports of Child Emotional Functioning: The Role of Parental Responsiveness and Control. *Depression Research and Treatment, Advance Online Publication* DOI 10.1155/2012/375398.
- Bower, J., Carroll, A., Hattie, J., Houghton, S., Unsworth, K. ve Wood, R. (2009). Self-Efficacy and Academic Achievement in Australian High School Students: The Mediating Effects of Academic Aspirations and Delinquency. *Journal of Adolescence, 32*, 797-817.
- Bozaslan, H. ve Kaya, A. (27-29 Nisan 2011). Üniversite Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Problem Çözme, Sosyal Kaygı ve Akademik Başarıları Açısından İncelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 2011 (ICONTE 2011)*. Antalya, Turkey.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki Grup Rehberliğinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Vermede Kendilerini Yetkin Görme Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Brooks, J. B. (2004). Theories of Development and Strategies of Parenting. *The Process of Parenting, 6*, 35-66.
- Brown, C. M. ve Kimble, C. E. (2009). Personal, Interpersonal and Situational Influences of Behavioral Self-Handicapping. *The Journal of Social Psychology, 149*, 609-626.
- 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.
- Brzozowski, D. M. N. (1999). *Self-Handicapping: Gender Differences, Perception of Classroom Goal Structure, and The Presence or Absence of A Learning Disability*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: EP11915)

- Burger, J. M. (2006). *Kişilik; Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. (Çeviren, İ. D. Erguvan). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, G. (1990). *Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Cantor, N. (1990). From Thought to Behaviour: “Having” and “Doing” in The Study of Personality and Cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Caprara, V. G. ve Steca, P. (2005). Self-Efficacy Beliefs As Determinants of Prosocial Behavior Conductive to Life Satisfaction Across Age. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-Efficacy, Goal Orientation and Fear of Failure As Predictors of School Engagement in High School Students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Carpenter, S. L. (2007). *A Comparison of The Relationships of Students' Self-Efficacy, Goal Orientation and Achievement Across Grade Levels: A Meta-Analysis*. Yayınlanmamış master tezi. Simon Fraser University: Canada.
- Cavendish, S. (2005). *Self-Efficacy and Use of Self-Regulated Learning Strategies and Academic Self-Handicapping Among Students with Learning Disabilities*. Yayınlanmamış doktora tezi. Wayne State University: USA.
- Ceral, S. ve Dağ, İ. (2005). Ergenlerde Algılanan Anne Baba Tutumlarına Bağlı Benlik Saygısı Depresiflik ve Genel Psikolojik Belirti Düzeyi Farklılıkları. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji (3p) Dergisi*, 13(2).
- Chan, T. W. ve Koo, A. (2010). Parenting Style and Youth Outcomes in the UK. *European Sociological Review*, 26(5).
- Chemers, M. M., Hu, L. ve Garcia, B. F. (2001). Academic Self-Efficacy and The First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

- Coladarci, T. ve Breton, W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision and The Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Collins, W. A. ve Laursen, B. (2004). Changing Relationships, Changing Youth: Interpersonal Contexts of Adolescent Development. *Journal of Early Adolescence*, 24, 55-62.
- 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.
- Coşgun, S. ve Ilgar, M. Z. (06-09 Temmuz 2004). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Deneyimi Çalışmalarının Adayların Öz-yeterlik Algısına Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Malatya.
- Cowan, S. E. ve Ferrari, J. R. (2002). “Am I For Real?” Predicting Impostor Tendencies From Self-Handicapping and Affective Components. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 119-126.
- Crain, W. (2000). *Theories of Development: Concepts and Applications*. (4th edition) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Crant, J. M. ve Bateman, T. S. (1993). Assignment of Credit and Blame for Performance Outcomes. *Academy of Management Journal*, 36, 7-27.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İçimizdeki Çocuk* (37. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar İçin Anne Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çeçen, R. A. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Ana Baba Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Çetin, B. (2007). *Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Öz-Yeterliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı Düzeyleri İle İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Çoban, T. A. ve Sardan, V.A. (2002). Fen Bilgisi Öğretimi Dersinde Özgür Deney Tasarım Sürecinin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algısına Etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Dabakoğlu, F. N. (2004). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Kavramlarının ve Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damanjit, S., Bikramjeet, S., Suninder, T. ve Nidhi, K. (2012). Adolescent Identity Formation, Psychological Well-being, and Parental Attitudes. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 89-105.
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting Style As Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Degree, C. E. ve Snyder, C. R. (1985). Adler's Psychology (of use) Today: Personal History of Traumatic Life Events as A Self Handicapping Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1512-1519.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik Alguları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dietrich, D. (1995). Gender Differences in Self-Handicapping: Regardless of Academic or Social Competence Implications. *Social Behavior and Personality*, 23, 402-410.
- Donald, M. G. (2003). *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press.
- Dorman, J. P. ve 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.
- Dönmezer, İ. (2001). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Eddings, S. K. (2003). *Gender Differences in Self-Handicapping: The Role of Self-Construals*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Utah, ABD.
- Edmonds, H. K. (2002). *Grade Retention and Children's Academic Self-Efficacy and Use of Self-Protective Strategies*. Yayınlanmamış doktora tezi. Wayne State University, Detroit.
- Eldeleklioglu, J. (1996). *Karar Stratejileri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Deppe, R. K. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Self-Handicapping and Intrinsic Motivation: Buffering Intrinsic Motivation From The Threat of Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868-876.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ile Anne-Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Elias, H. ve Yee, T. H. (2009). Relationship Between Perceived Paternal and Maternal Parenting Styles and Student Academic Achievement in Selected Secondary Schools. *European Journal of Social Sciences*, 9(2).
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (2003). A Motivational Analysis of Defensive Permission and Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396.
- Eraslan, Y. (2010). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, Y. (2006). Ana-Baba Tutumları ile Öğretmen Davranışlarının Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(3), 98-105.
- Erkan, Z. (2002). *Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri, Ana- Baba Tutumları ve Ailede Görülen Risk Faktörleri Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- 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.
- Ewnetu, S. ve Fisseha, M. (2008). The Teacher Relationship Behavior and Parenting Style Correlates of Students' Scholastic Achievement at Grade Seven English. *Ethiopian Journal of Education and Science*, 4(1), 39-50.
- Fallon, B. J. ve Bowles, T. V. (1997). The Effects of Family Structure and Family Functioning On Adolescents' Perceptions of Intimate Time Spent with Parents, Siblings and Peers. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 25-43.
- Feick, D. L. ve Rhodewalt, F. (1997). The Double-Edged Sword of Self-Handicapping: Discounting, Augmentation, and The Protection and Enhancement of Self-Esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147-163.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-Handicapping by Procrastinators: Protecting Self-Esteem, Social Esteem, or Both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- 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, 73-83.
- Filiz, Z. (2011). Determining The Parenting Styles of University Students Through Discriminant Analysis and Evaluating Its Relationship with Self Esteem. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 124-141.
- Finez, F. ve Sherman, D. K. (2012). Train in Vain: The Role of the Self in Claimed Self-Handicapping Strategies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 600-620.
- Fleming, S. D. (2007). *Perception of Ability, Trait Affectivity, and Self-Handicapping Behavior in Adolescents*. Yayınlanmamış doktora tezi. Retrived from ProQuest Dissertations and Thesis Database.
- 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 and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment* (p. 71-96). New York: Plenum Press.



- Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism and Maladjustment: An Overview of Theoretical, Definitional, and Treatment Issues. Perfectionism: Theory, Research and Treatment*. Washington: American Psychological Association.
- Gaeddert, W. P. (1985). Sex and Sex Role Effects on Achievement Strivings: Dimensions of Similarity and Difference. *Journal of Personality*, 53, 286-305.
- Gazeloğlu, C. (2000). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Psiko-Sosyal Gelişimine Ana Baba Tutumunun Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gander, J. M. ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi (5. baskı)*. (Çeviren, B. Onur) Ankara: İmge Yayınevi.
- Gau, S. S. ve Chang, J. P. (2013). Maternal Parenting Styles and Motherchild Relationship Among Adolescents with and Without Persistent Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Res Dev Disabil*, 34(5), 1581-1594.
- Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gordon, T. (2003). *E. A. E. Etkili Ana Baba Eğitimi: Sorumluluk Duygusu Gelişmiş Çocuklar Yetiştirmek İçin Denenmiş Yeni Bir Yöntem*. (Çeviren, E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, İzmir.
- Greason, P. B. ve Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and Counseling Self-Efficacy: The Mediating Role of Attention and Empathy. *Counselor Education & Supervision*, 49, 2-19.
- Greene, B. A., Mansell, R. ve Wlaker, C. (2006). Identification with Academics, Intrinsic-Extrinsic Motivation and Self-Efficacy as Predictors of Cognitive Engagement. *Learnig and Individual Differences*, 16, 1-12.

- Greenlees, I. A., Jones, S., Holder, T. ve Thelwell, R. C. (2006). The Effects of Self Handicapping on Attributions and Perceived Judo Competence. *Journal of Sports Sciences*, 24(3), 273-280.
- Grizzle, A. F. (2000). *Çok Seven Anneler*. (Çeviren, B. Çırpanlı) İstanbul: Kitap Matbaacılık.
- Güler, D. (2012). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne Baba Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Gümüş, İ., Kurt, M., Ermurat (Güney), D. ve Feyetörbay, E. (2011). Anne Baba Tutumu ve Okul Başarısına Etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(47), 423-442.
- Hale, R. (2008). *Baumrind Parenting Styles and Their Relationship to The Parent Developmental Theory*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pace University, New York.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- 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.
- Hendrix, K. S. ve Hirt, E. R. (2009). Stressed Out Over Possible Failure: The Role of Regulatory Fit on Claimed Self-Handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 51-59.
- Heslin, P. A. ve Khele, U. C. (2006). Self-Efficacy. In S. G. Rogelberg (Eds.). *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*, 2, 705-708.
- Higgins, R. L. ve Harris, R. N. (1988). Strategic “Alcohol” Use: Drinking to Self-Handicap. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 191-202.
- 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, 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.
- Holden, W. G. (1997). *Parents and The Dynamics of Child Rearing*. USA: Westview Press.
- Humphreys, T. (2002). *Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven*. (Çeviren, T. Anapa) İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Horney, K. (2007). *New Ways in Psychoanalysis*. New York: Norton Publishing.
- Huey, E., Sayler, M. F. ve Rinn, A. N. (2013). Effects of Family Functioning and Parenting Style on Early Entrants’ Academic Performance and Program Completion. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(4), 418-432.
- Jeffreys, M. R. (1998). Predicting Nontraditional Student Retention and Academic Achievement. *Nurse Educator*, 23(1), 42-48.
- Jones, E. E. ve Berglas, S. (1978). Control of Attributions About The Self Through Self-Handicapping Strategies: The Appeal of Alcohol and The Role of Underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- Kamin, M. (2009). *Academic Self-Efficacy for Sophomore Students in Living-Learning Programs*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Maryland, Maryland.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 191-192.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (21. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kass, J. (2002). *The Relationship of Self-Handicapping and Self-Esteem, to The Symptom Reporting Behavior of Primary Care Patients*. Yayınlanmamış doktora tezi. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database.
- Kazmi, S. F., Sajjid, M. ve Pervez, T. (2011). Parental Style and Academic Achievement Among The Students. *International Journal Of Academic Research*, 3(2), 582-588.

- Kelley, H. H. (1971). Attribution in Social Interaction. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins ve B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- 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 Selfhandicapping: 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.
- Kolditz, T. A. ve Arkin, R. M. (1982). An Impression Management Interpretation of The Self-Handicapping Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Yeşilyaprak, B. (Editör) (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kotaman, H. (2008). Öz-Yeterlik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (2001). *Organizational Behavior* (5th edition). Irwin McGraw-Hill.
- Kuczka, K. K. ve 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(5), 539-550.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1972). *Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı, Uygulamalar Kuramlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). *Anne Baba Tutumları Ölçeği*. (Editör: Yıldız Kuzgun, Feride Bacanlı). *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükturan, G. (2005). Anne Baba Tutum Ölçeği. *Eurasian Journal Of Educational Research, 19*, 238-250.
- Lay, C. H., Knish, S. ve Zanatta, R. (1992). Self-Handicappers and Procrastinators: A Comparison of Their Practice Behavior Prior to an Evaluation. *Journal of Research in Personality, 26*, 242-257.
- 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. (1996). *Self Presentation: Impression Management and Interpersonal Behaviour*. Westview Press.
- Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. Sage Publication.
- Leondari, A. ve Gonida, E. (2007). Predicting Academic Self-Handicapping in Different Age Groups: The Role of Personal Achievement Goals and Social Goals. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 595-611.
- Levine, M. (1999). *Self-Handicapping, Other-Mitigation, and The Narcissistic Personality*. Yayınlanmamış doktora tezi. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database.
- Linn, S. (2000). Coping and Adaptation in Families of Children with Cerebral Palsy. *Exceptional Children, 66*, 201-218.
- Magaletta P. R. ve Oliver J. M. (1999). The Hope Construct, Will, and Ways: Their Relations with Self-Efficacy, Optimism, and General Well-Being. *J Clin Psychol, 55*, 539-551.
- Manaster, G. J. (2000). *Faulty Parenting Types and Personality Types*. Parent and Family Education.

- Mansager, E. ve Volk, R. (2004). Parents' Prism: Three Dimensions of Effective Parenting. *Journal Of Individual Psychology*, 60(3), 7.
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2004). Self-Efficacy: A Key to Improving The Motivation of Struggling Learners. *The Clearing House*, 77(6), 241-249.
- Martin, T. ve Kirkcaldy, B. (1998). Gender Differences on The EPQ-R and Attitudes to Work. *Personality and Individual Differences*, 24, 1-5.
- Martin, K. A. ve Brawley, L. R. (2002). Self-Handicapping in Physical Achievement Settings: The Contributions of Self-Esteem and Self-Efficacy. *Self and Identity*, 1(4), 337-351.
- Martin, A. J., Marsh, H., 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.
- 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. (2008). Self-Handicapping, Excuse Making, and Counterfactual Thinking: Consequences for Self-Esteem and Future Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(2), 274-292.
- McCrea, S. M. ve Flamm, A. A. (2012). Dysfunctional Anticipatory Thoughts and The Self-Handicapping Strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42, 72-81.
- Mckay M. ve Fanning P. (1998). *Özgüven Yaratılması ve Korunması*. (Çeviren, A. Tatlier) İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Mcquade, C. M. (2009). An Investigation of The Relationships Among Performance Anxiety, Perfectionism, Optimism and Self-Efficacy in Student Performers. *ETD Collection for Fordham University*, 1336-1368.
- Midgley, C., Arunkumar, R. ve Urdan, T. (1996). If I Don't Do Well Tomorrow, There's A Reason: Predictors of Adolescents' Use of Academic Self-Handicapping Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.

- Milevsky, A., Schlechter, M. ve Netter, S. (2007). Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Association with Self-Esteem, Depression and Lifesatisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. *Encyclopedia of Human Biology* (6. Baskı). Academic Press: New York.
- Milner, R. ve Woolfolk-Hoy, A. (2002). Respect, Social Support and Teacher Efficacy: A Case Study. *American Education Research Association*, 26, 1-10.
- Milner, H. R. ve Hoy, A. W. (2003). A Case Study of An African American Teacher's Self-Efficacy, Stereotype Threat, and Persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Mkumbo, Kitila A. K. ve Amani, J. (2012). Perceived University Students' Attributions of Their Academic Success and Failure. *Asian Social Science*, 8(7), 247-255.
- 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.
- Muretta, R. J. (2004). *Exploring the Four Sources of Self-Efficacy*. Yayınlanmamış doktora tezi. Tore University International, California.
- Nasta, K. A. (2007). *Influence of Career Self-Efficacy Beliefs on Career Exploration Behaviors*. Yayınlanmamış master tezi. The State University of New York at New Paltz.
- Newman, L. S. ve Wadas, R. F. (1997). When The Stakes are Higher: Self-Esteem Instability and Self-Handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 217-233.
- Nimsi, E. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumları ile Okul Başarıları ve Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa.

- Ntoumanis, N., Thogersen-Ntoumanis, C. ve Smith, A. L. (2009). Achievement Goals, Self-Handicapping, and Performance: A 262 Achievement Goal Perspective. *Journal of Sports Sciences*, November, 27(13), 1471-1482.
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkilerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onatsu-Armilommi, T. ve Nurmi, J. (2000). The Role of Task-Avoidant and Task-Focused Behaviors in The Development of Reading and Mathematical Skills During The First School Year. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 478-491.
- Ordun, G. (2005). Kişilik Faktörleri ve Satış Temsilcilerinin Performansları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim*, 51, 56-68.
- Oskay, G. (1990). Değer Yargılarından Kaynaklanan Ana Baba Ergen Çatışmasının Sosyo Ekonomik ve Benzeri Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 83.
- Örgün, K. S. (2000). *Anne Baba Tutumları ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Öz, İ. (2007). *Anne Baba Olma Sanatı*. Ankara: Öz Yayınları.
- Özteke, H. İ. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Sosyal Karşılaştırma ve Öz-Bilinç Düzeyleri ile Psikolojik Danışman Öz-Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Konya.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Özyürek, A. ve Şahin, F. T. (2005). 5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,20.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. ( 1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr ve P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. (10, P.P: 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. ve Schunk, D. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept and School Achievement*. R. Riding ve S. Royner (Eds.). London: Ablex Publishing.
- Pamir, O. Ç. (2008). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Pantke, R. ve Slade, P. (2006). Remembered Parenting Style and Psychological Wellbeing in Young Adults Whose Parents Had Experienced Early Child Loss. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 79, 69-81.
- 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.
- 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.
- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C. ve Rola, J. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- Peplau, L., Sears, D. ve Taylor, S. E. (2010). *Sosyal Psikoloji* (2. baskı). (Çeviren, Prof. Dr. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Pérusse, S. L. (2009). *Determining How a Child's Moral Behavior is Related to the Style of Discipline He Is Exposed to and How It Will Reflect on His Temperament Later in Life*. Schiller International School of Naples.
- Petersen, L. E. (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.
- Poyrazlı, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, B. ve Pisecco, S. (2002). Relation Between Assertiveness, Academic Self-Efficacy and Psychosocial Adjustment Among International Graduate Students. *Journal of College Student Development, 43*, 632-642.
- Prapavessis, H. ve Grove, J. R. (1998). Self-Handicapping and Self-Esteem. *Journal of Applied Sport Psychology, 10(2)*, 175-184.
- Prapavessis, H., Grove, J. R., Maddison, R. ve Zillmann, N. (2003). Self Handicapping Tendencies, Coping and Anxiety Responses Among Athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 357-375.
- Pulford, B. D., Johnson, A. ve Awaida, M. (2005). A Cross-Cultural Study of Predictors of Self-Handicapping in University Students. *Personality and Individual Differences, 39*, 727-737.
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. T. ve Wittmer, J. (1984). Self-Handicapping Among Competitive Athletes: The Role of Practice in Self-Esteem Protection. *Basic and Applied Social Psychology, 5(3)*, 197-209.
- 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. ve Fairfield, M. (1991). Claimed Self-Handicaps and The Self-Handicapper: The Relation of Reduction in Intended Effort to Performance. *Journal of Research in Personality, 25*, 402-417.
- Rhodewalt, F. ve Hill, S. K. (1995). Self-Handicapping in The Classroom: The Effects of Claimed Self-Handicaps on Responses to Academic Failure. *Basic and Applied Social Psychology, 14(4)*, 397-416.

- Rhodewalt, F. ve Tragakis, M. W. (2002). Self-Handicapping and School: Academic Self-Concept and Self-Protective Behavior. In J. Aronson (Eds.), *Improving Academic Achievement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Rhodewalt, F. ve Vohs, K. (2005). Defensive Strategies, Motivation and The Self: A Self Regulatory Process View. In A. J. Elliot ve C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (s. 548, 565). New York: Guilford Press.
- Ryska, T. A. (2002). Effects of Situational Self-Handicapping and State Self-Confidence on The Physical Performance of Young Participants. *Psychological Record*, 52, 461-478.
- 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.
- Sali-Bilgiç, H. (2011). *Rehber Öğretmenlerin (Psikolojik Danışmanların) Öz-yeterlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Saygı, C. (2009). *Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihi Dersine İlişkin Başarı, Tutum ve Öz-Yeterlik Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schultheiss, O. C. ve Brunstein, J. C. (2000). Choice of Difficult Tasks as A Strategy of Compensating for Identity-Relevant Failure. *Journal of Research in Personality*, 34(2), 269-277.
- Schunk, D. H. (1984). Self-Efficacy Perspective on Achievement Behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1989). Self -Efficacy and Cognitive Skill Learning. In C.Ames and R. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education* (3, 13-44). San Diego.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schwinger, M. (2013). Structure of Academic Self-Handicapping-Global or Domain-Specific Construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143.

- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sezer, Ö. ve Oğuz, V. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana Baba Tutumları ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3).
- Sharpley, C. F. ve Ridgway I. R. (1993). An Evaluation of The Effectiveness of Self-Efficacy as A Predictor Of Trainees' Counseling Skills Performance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 2(1), 73-81.
- Shek, D. T. L. (2001). Perceptions of Parental Treatment Styles and Psychological Well-Being in Chinese Adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 150(4), 403-415.
- Sheppard, J. A. ve Arkin, R. M. (1989). Determinants of Self-Handicapping: Task Importance and The Effects of Preexisting Handicaps on Self-Generated Handicaps. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 101-112.
- Sheppard, J. A. ve Kwavnick, K. D. (1999). Maladaptive Image Maintenance. In R. M. Kowalski ve M. R. Leary (Eds.), *The Social Psychology of Behavioral and Emotional Problems* (p. 249-277). Washington, DC: APA Press.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. ve Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Sherman, S. J. ve McConnell, A. R. (1995). Dysfunctional Implications of Counterfactual Thinking: When Alternatives to Reality Fail Us. In N. J. Roese ve J. M. Olson (Eds.), *What Might Have Been: The Social Psychology of Counterfactual Thinking* (p. 199-231). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Silvera, D. H. (2000). The Effects of Cognitive Load on Strategic Self-Handicapping. *British Journal of Social Psychology*, 39, 65-72.
- Sipahioğlu, S. (2002). *Ana-Baba Tutumları ile Gençlerdeki Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Smith, T. W., Snyder, C. R. ve Handelsman, M. M. (1982). On The Self-Serving Function of An Academic Wooden Leg: Test Anxiety as A Self-Handicapping Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 314-321.
- 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*, 44(4), 787-797.
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L. ve Hilton, A. (2006). *Families and Children With Special Needs*. New Jersey: Pearson Education.
- Smith, G. J. (23-25 March 2007). Parenting Effects on Self-Efficacy and Self-Esteem in Late and How Those Factors Impact Adjustment to College. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*. Philadelphia.
- Snyder, C. R. ve Smith, T. W. (1982). Symptoms as Self-Handicapping Strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary ve H. L. Mirels (Eds.), *Integrations of Clinical and Social Psychology* (s. 104-127). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press: USA.
- Spera, C. (2005). Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490.
- Steel, P. (2007) The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbush, S. ve Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. ve Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çeviren, F. Çok). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- 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.
- Sutherland, E. ve Veroff, J. (1985). Achievement Motivation and Sex Roles. In V. E. O'Leary, R. K. Unger ve B. S. Wallston (Eds.), *Women, Gender and Social Psychology* (p. 101-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Şendil, G. (2003) . *Çocuk, Ergen ve Anne Baba*. İstanbul: Çantay Yayınları.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekanın, Ana Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and The Self-Conscious: Shame, Guilt, Embarrassment and Pride. Flett ve P. L. Hewit (Der), *Perfectionism: Theory, Research and Treatment* (199-215). Washington, Dc: American Psychological Association.
- Tekin, S. ve Üstün, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Tenaw, Y. A. (2013). Relationship Between Self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical Chemistry at Debre Markos College of Teacher Education. *AJCE*, 3(1), 3-28.

- Terzi (Işık), Şerife. (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thergaonkar, N. R. ve Wadkar, A. (2007). Relationship Between Test Anxiety and Parenting Style. *Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 2(4), 10-12.
- Thomas, C. R. ve Gadbois, S. A. (2007). Academic Self-Handicapping: The Role of Self-Concept Clarity and Students' Learning Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119.
- Thompson, T. ve Richardson, A. (2001). Self-Handicapping Status, Claimed Self-Handicaps and Reduced Practice Effort Following Success and Failure Feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 151-170.
- Thompson, T. (2004). Re-Examining The Effects of Noncontingent Success on Self-Handicapping Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 239-260.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1984). Self-Esteem, Self-Handicapping and Self-Presentation: The Strategy of Inadequate Practice. *Journal of Personality*, 58, 443-464.
- Tice, D. (1991). Esteem Protection or Enhancement? Self-Handicapping Motives and Attributions Differ by Trait Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.
- Tippins, D. J. (1991). *The Relationship of Science Self-Efficacy and Gender to Ninth Grade Students' Intentions to Enroll in Elective Science Courses*. (Report No. SE052385). Georgia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED350144).
- Torres, J. B. ve Solberg, V. S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63.

- Trash, T. M. ve Hurst, A. L. (2008). Approach and Avoidance Motivation in The Achievement Domain: Integrating the Achievement Motive and Achievement Goal Traditions. A. J. Elliot (Eds.), *Handbook of Approach and Avoidance Motivation* (p. 217-248). New York: Psychology.
- Tsai, F. ve Zuckerman, M. (2005). Costs of Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 411-442.
- Tucker, J., Vuchinic, R. ve Sobell, M. (1981). Alcohol Consumption as A Self Handicapping Strategy. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(3), 220-230.
- Tunç, A. ve Tezer, E. (2006). Çocuk Yetiştirme Stilleri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-41.
- Turner, E. A., Chandler, M. ve Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337- 346.
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Anne Baba Olmanın Altın Kuralları, Bir Aile Olmak* (1. baskı). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R. ve Baumeister, R. F. (2002). Social Exclusion Causes Self-Defeating Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 606-615.
- Urdan, T. ve Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Urdan, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264.
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2006). Inviting Confidence in School: Invitations As A Critical Source of The Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.



- Ünüvar, A. (2007). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumları ile Kendine Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Waschbusch, D. A., Craig, R., Pelham, W. E. ve King, S. (2007). Self-Handicapping Prior to Academically-Oriented Tasks in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Medication Effects and Comparisons with Controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 275-286.
- Weiss, L. H. ve Schwarz, J. C. (1996). The Relationship between Parenting Types and Older Adolescents' Personality, Academic Achievement, Adjustment, and Substance Use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Wurf, E. (1997). The Self in Self-Handicapping: Differential Effects of Public and Private Internal Audiences. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 15(4), 319-331.
- Yang, S. ve Shin, C. S. (2008). Parental Attitudes Towards Education: What Matters For Children's Well-Being? *Children and Youth Services Review*, 30(11), 1328-1335.
- Yardımcı, F. K. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ile Öz-Yeterlik İlişkisi ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuzer, H. (1998). *Ana-baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yıldırım, N. ve Yıldırım, K. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Edirne: TÜEF Masaüstü Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Öz-yeterlik Ölçeği: Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131-150.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu İle Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2004). *İlköğretimde Anne ve Baba Tutumlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi (Hendek İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Sakarya.
- Yılmaz, M. T. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk (Necmettin Erbakan) Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz-Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yiğitbaş, Ç. ve Yetkin, A. (2003). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz-Etkililik Yeterlik Düzeyinin Değerlendirilmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1).

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı* (27. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Zengin, U. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve Sınıf İçi İletişim Örüntüleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zöhrap, D. U. (2004). *Lise Öğrencilerinde Algılanan Ana baba Tutumları ve Aile Yapısının Ergen Kişilik Özelliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

## EKLER

### EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki formda kişilerin kendilerine ait çeşitli özellikleri belirlemek için bazı şıklar sunulmuştur. Sizin için uygun olan cevapları veriniz ve şıklı olan seçeneklerde sağ taraftaki parantezleri işaretlemek suretiyle sizi tanımlayan ifadeyi belirtiniz. Cevaplarınız yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır. *Dikkatli bir şekilde okuyarak, doğru ve samimi yanıtlar vererek* çalışmamıza katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederiz.

**1) Cinsiyetiniz:**

**2) Yaşınız:**

**3) Sınıf düzeyiniz:**

**4) Okuduğunuz fakülte:**

**5) Okuduğunuz bölüm:**

**6) Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Çok düşük( )                      Düşük( )                      Orta( )                      Yüksek( )  
Çok yüksek( )

**7) Yaşamınızın büyük kısmını nerede geçirdiniz?**

Köy( )                      İlçe( )                      İl veya kent merkezi( )  
Büyükşehir -Metropol- ( )

**8) Sosyo ekonomik durumunuzun nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?**

Çok düşük( )                      Düşük( )                      Orta( )                      Yüksek( )  
Çok yüksek( )

**9) Babanızın eğitim durumu**

Okur-yazar değil( )                      İlkokul mezunu( )                      Ortaokul mezunu( )  
Lise ve üstü( )

**10) Annenizin eğitim durumu**

Okur-yazar değil( )                      İlkokul mezunu( )                      Ortaokul mezunu( )  
Lise ve üstü( )

## EK 2: GENEL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Cümlede geçen ifadenin sizi ne kadar tanımladığını, lütfen, size uygun olan bölme işaretleyiniz.

### Sizi ne kadar tanımlıyor?

HİÇ ORTA ÇOKİYİ

1. Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.	1	2	3	4	5
2. Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamamdır.	1	2	3	4	5
3. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarana kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
4. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.	1	2	3	4	5
5. Her şeyi yarım bırakırım.	1	2	3	4	5
6. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.	1	2	3	4	5
8. Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.	1	2	3	4	5
9. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.	1	2	3	4	5
10. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.	1	2	3	4	5
11. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.	1	2	3	4	5
12. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
13. Başarısızlık benim azmimi arttırır.	1	2	3	4	5
14. Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.	1	2	3	4	5
15. Kendine güvenen biriyim.	1	2	3	4	5
16. Kolayca pes ederim.	1	2	3	4	5
17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5

### EK 3: KENDİNİ SABOTAJ ÖLÇEĞİ

Bu testi cevaplarırken sizden beklenen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirirken ve <b>sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır.</b> Her sorunun karşısında bulunan; <b>(1) hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kısmen katılmıyorum (4) kısmen katılıyorum (5) katılıyorum ve (6) tamamen katılıyorum</b> anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka <b>TEK yanıt veriniz</b> ve kesinlikle <b>BOŞ bırakmayınız.</b>							
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
5	*Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
6	*Bir derse veya önemli bir etkinliğe kayıt olmadan önce gerekli hazırlığı yaptığımdan emin olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
7	Bir sınava girmeden önce kendimi son derece kaygılı hissederim.	1	2	3	4	5	6
8	Okumaya çalışırken duyduğum sesler veya hayallerim kolaylıkla dikkatimi dağıtır.	1	2	3	4	5	6
9	Yarışmaya dayanan aktivitelerden kaçınmaya çalışırım, böylece kaybettiğimde veya kötü performans sergilediğimde çok fazla incinmemiş olacağım.	1	2	3	4	5	6
10	*Potansiyelimle takdir görmek yerine iyi yaptığım işlerle saygı görmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
11	Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.	1	2	3	4	5	6
12	Şu andaki küçük zevkleri gelecekteki büyük zevklere tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
13	*Başarılı olmamı güçleştirecek ortamlarda bulunmayı istemem.	1	2	3	4	5	6
14	Belki bir gün kendimi tamamen toparlayabilirim.	1	2	3	4	5	6
15	Üzerimdeki sosyal baskıyı ortadan kaldırdığı için, bazı zamanlar bir iki günlüğüne hafif bir rahatsızlık bana zevk verir.	1	2	3	4	5	6
16	Duygularım engel olmasaydı, daha iyi şeyler yapabilirdim.	1	2	3	4	5	6
17	Herhangi bir işte başarısız olduğumda, başka işlerde iyi olduğumu hatırlayarak kendimi avuturum.	1	2	3	4	5	6
18	Kabul ediyorum ki, diğerlerinin beklentisini karşılayamadığımda bu sonucu mantıklı hale getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
19	Sıklıkla spor, şans oyunu ve yetenek gerektiren diğer alanlarda şansımın kötü olduğunu	1	2	3	4	5	6

	düşünürüm.						
20	*Mantıklı düşünmemi ve doğru şeyler yapmamı engelleyecek herhangi bir uyuşturucu veya ilaç almayı tercih etmem.	1	2	3	4	5	6
21	Yiyecek ve içecek maddelerine olması gerekenden daha fazla düşünüm.	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
23	*Şu anda yaşadığım duygusal problemlerin, yaşamımın başka bir anını etkilemesine asla izin vermem.	1	2	3	4	5	6
24	Çoğunlukla bir işi iyi yapacağıma ilişkin kaygı yaşadığımda iyi sonuç elde ederim.	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 4: ANNE BABA TUTUM ENVANTERİ

Aşağıdaki cümleleri okuyup bunların **annenizin ya da babanızın** sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara ***ne derece benimsediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu düşünerek*** uygun bulduğunuzu işaretlemenizdir. Cevpladığınız maddede, **ebeveynlerden hangisinin davranış şekli ağır basıyorsa, o ebeveyni göz önünde bulundurarak** o maddeye yanıt veriniz.

Örnek Madde: “Okula gidiş geliş saatlerimi çok sıkı kontrol eder, kimlerle arkadaşlık ettiğimi sorgular.”

1) Hiç uygun değil, 2) Çok az uygun, 3) Kısmen uygun, 4) Oldukça uygun, 5) Tamamen uygun

Eğer anne ya da babanız sizin hangi saat nerede olduğunuzu ve kimlerle ne yaptığınızı çok sıkı bir biçimde her zaman izliyorsa “***Tamamen uygun***” karşılığı olarak 5’i, bunu çoğunlukla yapıyorsa “***Oldukça uygun***” karşılığı olarak 4’ü, sizi zaman zaman serbest bırakıyorsa “***Kısmen uygun***” karşılığı olarak 3’ü, sizin ne yaptığınızla pek ilgilenmiyorsa “***Çok az uygun***” karşılığı olarak 2’yi, sizin ne yaptığınızla hiç ilgilenmiyorsa “***Hiç uygun değil***” karşılığı olarak 1’i işaretlenmeniz beklenmektedir.

ANNEM-BABAM	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1) Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.	1	2	3	4	5
2) Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.	1	2	3	4	5
3) Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.	1	2	3	4	5
4) Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.	1	2	3	4	5
5) Arkadaşlarımı eve çağırma izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranırdı.	1	2	3	4	5



6) Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi.	1	2	3	4	5
7) Her zaman başıma kötü bir şey geleceğim gibi beni koruyup kollamaya çalışır.	1	2	3	4	5
8) Bana hükmetmeye çalışır.	1	2	3	4	5
9) Elinden geldiği kadar, her konuda fikrimi almaya özen gösterir.	1	2	3	4	5
10) Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.	1	2	3	4	5
11) Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.	1	2	3	4	5
12) Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister.	1	2	3	4	5
13) Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir.	1	2	3	4	5
14) Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.	1	2	3	4	5
15) Neden bazı şeyleri yapmam ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.	1	2	3	4	5
16) Sevmediğim yemekleri, yarayacağı düşüncesiyle, zorla yedirirdi.	1	2	3	4	5
17) Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemiştir.	1	2	3	4	5
18) Benim gibi bir evladı olduğu için kendini rahatsız hissettiğini sanıyorum.	1	2	3	4	5
19) Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.	1	2	3	4	5
20) Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçadır.	1	2	3	4	5
21) Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere beni de götürür, evde yalnız kalmamdan kaygılanır.	1	2	3	4	5
22) Beni kendi emellerine ulaşmak için bir araç olarak kullanırdı.	1	2	3	4	5
23) Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır.	1	2	3	4	5
24) Ona yaklaşmak istediğimde daima bana sıcak bir biçimde karşılık verir.	1	2	3	4	5
25) Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır; parka, sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.	1	2	3	4	5
26) Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancımı aşlamıştır.	1	2	3	4	5

27) Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.	1	2	3	4	5
28) Her zaman, her işte kusursuz olmam gerektiği inancındadır.	1	2	3	4	5
29) Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.	1	2	3	4	5
30) Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.	1	2	3	4	5
31) Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır.	1	2	3	4	5
32) Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.	1	2	3	4	5
33) Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.	1	2	3	4	5
34) Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.	1	2	3	4	5
35) Beni olduğum gibi kabul etmiştir.	1	2	3	4	5
36) Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır.	1	2	3	4	5
37) İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.	1	2	3	4	5
38) Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.	1	2	3	4	5
39) Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.	1	2	3	4	5
40) Okulda başarılı olmama konusunda beni zorlar, kırık not aldığımda cezalandırırdı.	1	2	3	4	5

## ÖZGEÇMİŞ

05.02.1989 tarihinde Düzce'nin Kaynaşlı ilçesinde doğdu. İlkokula Kaynaşlı ilçesinde başlayıp Bursa'da devam etti ve ortaokulu Bursa'da, liseyi İstanbul'da bitirdi. Lisans öğrenimini 2011 yılında Sakarya Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nde tamamladı. 2012 yılı Şubat ayında, aynı üniversitede Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü master programına kabul edildi. Altı ay Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde çalıştıktan sonra, 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak göreve başladı. Hâlen Çorum Merkez'de Türkiyem İmam Hatip Ortaokulu'nda görevini sürdürmektedir. Fatma hanımla evlidir ve Emir Hamza isminde bir erkek çocuk babasıdır.

*E-posta adresi:* [abdullahalniz@gmail.com](mailto:abdullahalniz@gmail.com)