



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

KENDİ DÜŞÜNCELERİNİN KURBANİ OLMAK: ÇARPITMALAR, RUMİNASYON,
ÖZYETERLİK, KENDİNİ ENGELLEME VE BAŞARININ DÖNGÜSEL İLİŞKİSİ

Afet Beyza KESGÜN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

KENDİ DÜŞÜNCELERİNİN KURBANİ OLMAK: ÇARPITMALAR, RUMİNASYON,
ÖZYETERLİK, KENDİNİ ENGELLEME VE BAŞARININ DÖNGÜSEL İLİŞKİSİ

VICTIMS OF THEIR OWN THOUGHTS: THE CYCLICAL ASSOCIATIONS AMONG
COGNITIVE DISTORTIONS, RUMINATION, SELF-EFFICACY, SELF-HANDICAPPING,
AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Afet Beyza KESGÜN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Afet Beyza KESGÜN'ün hazırladığı “Kendi Düşüncelerinin Kurbanı Olmak: Çarpıtmalar, Ruminasyon, Özyeterlik, Kendini Engelleme ve Başarının Döngüsel İlişkisi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Arif ÖZER	İmza
Jüri Üyesi	Doç Dr. Hasan EŞİCİ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 26/06/2026 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / /2026 tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Necla TURANLI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma, ruminasyon, akademik özyeterlik ve kendini engelleme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, bilişsel kuram temelinde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve akademik süreçleriyle ilişkisini inceleyen; değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve döngüsel etkilerin değerlendirildiği bir döngüsel nedensellik modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Ankara’da farklı okul türlerinde öğrenim gören 715 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Kendini Sabotaj Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri öz bildirime dayalı son dönem not ortalamaları üzerinden belirlenmiştir. Veriler, R programlama dili kullanılarak RStudio entegre geliştirme ortamında lavaan, dynamic ve semhelpinghands paketleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış; doğrudan, dolaylı ve döngüsel etkiler, bootstrap yöntemiyle hesaplanan standart hatalara dayalı yol analizi ile tahmin edilmiştir. Bulgular, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminasyonu ve kendini engellemeyi artırdığını, ruminasyonun ise akademik özyeterliği azaltırken kendini engelleme davranışlarını artırdığını göstermiştir. Ayrıca akademik özyeterliğin azalmasının kendini engellemeyi artırdığı, bu davranışın ise akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği ve akademik başarının yeniden akademik özyeterliği etkileyerek modeldeki döngüsel yapıyı sürdürdüğü belirlenmiştir. Bu bulgular, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı arasındaki döngüsel nedensellik modelini desteklemektedir. Bulgular, bilişsel kuram ve ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış; araştırmacılara, politika yapıcılara, psikolojik danışmanlara, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: akademik başarı, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, akademik özyeterlik, kendini engelleme, lise öğrencileri, ruminasyon

Abstract

This study aimed to examine the relationships among high school students' academic achievement-related cognitive distortions, rumination, academic self-efficacy, self-handicapping, and academic achievement. The study was conducted within the framework of a circular causality model grounded in cognitive theory to examine the relationships between academic achievement-related cognitive distortions and students' cognitive, behavioral, and academic processes, as well as the direct, indirect, and circular effects among the variables. The study group consisted of 715 high school students enrolled in different types of schools in Ankara during the 2024–2025 academic year. Data were collected using the Cognitive Distortions Scale Related to Academic Achievement, the Ruminative Thought Style Questionnaire, the Academic Self-Efficacy Scale, and the Self-Handicapping Scale. Students' academic achievement was determined based on their self-reported grade point averages. Data were analyzed using the R programming language in the RStudio integrated development environment with the lavaan, dynamic, and semhelpinghands packages. Descriptive statistics were calculated, and direct, indirect, and circular effects were estimated through path analysis using bootstrap standard errors. The findings indicated that academic achievement-related cognitive distortions increased rumination and self-handicapping, whereas rumination decreased academic self-efficacy while increasing self-handicapping. Furthermore, lower academic self-efficacy increased self-handicapping, which negatively affected academic achievement, and academic achievement influenced academic self-efficacy, sustaining the circular structure of the model. These findings support the circular causality model linking academic self-efficacy, self-handicapping, and academic achievement. The findings were discussed in light of cognitive theory and the relevant literature, and recommendations were presented for researchers, policymakers, school counselors, teachers, and students.

Keywords: academic achievement, academic achievement-related cognitive distortions, academic self-efficacy, high school students, rumination, self-handicapping

Teşekkür

Yüksek lisans sürecim boyunca bilgi, deneyim ve akademik birikimini benimle paylaşan; sabrı, anlayışı ve desteğiyle bu süreci başarıyla tamamlamamda önemli katkıları olan değerli danışmanım Prof. Dr. Arif ÖZER'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın her aşamasında sunduğu yapıcı eleştiriler, yol gösterici öneriler ve bana duyduğu güven, tezimin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Akademik gelişimime sağladığı değerli katkılar ve her zaman hissettirdiği destek, bu süreci benim için çok daha anlamlı ve verimli kılmıştır.

Tez savunmamda jüri üyesi olmayı kabul eden, değerli görüş, öneri ve katkılarıyla çalışmamın gelişmesine önemli katkılar sunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'a ve Doç. Dr. Hasan EŞİCİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca bana duydukları güveni ve sevgiyi her zaman hissettiren, eğitim hayatım boyunca beni daima destekleyen, daha iyisini başarabileceğime inanan ve her koşulda yanımda olan sevgili annem Özlem KESGÜN ve babam Ahmet KESGÜN'e içten teşekkürlerimi sunarım. Bugün ulaştığım her başarıda, bana sağladıkları imkânların, gösterdikleri sabrın, verdikleri emeğin ve bana duydukları güvenin büyük bir payı bulunmaktadır. Varlıkları ve koşulsuz destekleri benim için her zaman en büyük güç kaynağı olmuştur. Bu uzun ve zaman zaman zorlu yolculuk boyunca beni her zaman sabırla dinleyen, en yoğun ve stresli anlarımda yanımda olan, kaygılarımı anlayışla karşılayan ve bana her defasında yeniden güç veren sevgili kardeşim İsmail Berkay KESGÜN'e teşekkür ederim. Yorulduğumda beni cesaretlendirmesi, umudumu kaybettiğim anlarda bana inanmaya devam etmesi, her koşulda beni anlamaya çalışması ve varlığıyla kendimi hiçbir zaman yalnız hissettirmemesi bu süreci benim için çok daha anlamlı ve katlanılabilir kılmıştır. Desteği, anlayışı, sevgisi ve bana her zaman hissettirdiği güven, bu yolculuğu tamamlamamdaki en önemli güç kaynaklarından biri olmuştur.

Her yolculukta, varlığıyla insanın yükünü hafifleten, en zor anlarda fark ettirmeden güç veren ve umudu yeniden yeşerten izler vardır. Bu yolculuk boyunca bana güç veren,

cesaretimi kaybettiğim anlarda yeniden devam edebilmemi sağlayan ve farkında olmadan bu çalışmanın görünmeyen emeklerinden birine dönüşen desteğe de ayrıca minnettarım.

Bu çalışmayı tamamlarken, teşekkür etmek istediğim kişilerden biri de kendim. Çünkü bu tez, benim için sadece akademik bir çalışmanın sonu değil, aynı zamanda kendime olan inancımı yeniden kazandığım uzun bir yolculuğun da simgesidir. Hayatım boyunca ulaşmak istediğim hedeflere emek vererek, sabır göstererek ve zaman zaman kendi kaygılarımla mücadele ederek ilerledim. Bu yolculuk da onlardan biriydi. Hâlâ, yüksek lisans mülakatına girdiğim ve kabul edilip edilmeyeceğimi düşündüğüm o günü hatırlıyorum. O gün bana çok uzak görünen bu hedef, bugün tamamlanmış bir tez ve geride bırakılmış üç yıllık bir emek olarak önümde duruyor. Bu süreç boyunca kendimden şüphe ettiğim, yorulduğum ve yapamayacağımı düşündüğüm zamanlar oldu. Ancak bugün geriye dönüp baktığımda, bunu gerçekten benim başarmış olduğuma inanmakta zorlandığım anlar yaşıyorum. Belki dışarıdan bakıldığında bu, birçok kişinin tamamladığı sıradan bir akademik süreç gibi görülebilir. Benim için ise cesaret etmeyi, vazgeçmemeyi ve en önemlisi kendime inanmayı öğrendiğim çok değerli bir deneyim oldu. Bu nedenle, tüm kaygılarına rağmen yoluna devam eden, her zorlukta yeniden ayağa kalkmayı seçen ve bu yolculuğu tamamlayan kendime de içtenlikle teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	11
Sayıtlılar.....	13
Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar.....	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	16
Bilişsel Kuram.....	16
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar.....	20
Ruminasyon.....	26
Akademik Özyeterlik.....	31
Kendini Engelleme.....	35
Akademik Başarı.....	42
İlgili Araştırmalar.....	46
Bölüm 3 Yöntem.....	58
Araştırmanın Türü.....	58
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	59
Veri Toplama Süreci.....	64

Veri Toplama Araçları	65
Verilerin Analizi	69
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	72
Bulgular	72
Tartışma	78
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	100
Sonuç	100
Öneriler	101
Kaynaklar	107
EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzinleri.....	137
EK-B: Gönüllü Katılım Formları	141
EK-C: Kişisel Bilgi Formu	143
EK-D: Ölçek Madde Örnekleri	144
EK-E: Mahalanobis Uzaklık Değerleri	148
EK-F: Studentized Breusch-Pagan Testi Sonuçları.....	149
EK-G: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	150
EK-H: Millî Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzni.....	151
EK-I: Etik Beyanı	157
EK-K: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	158
EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report	159
EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	160

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Katılımcıların Demografik Bilgileri</i>	59
Tablo 2 <i>Günlük Ortalama Çalışma Süresi Kategorilerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	60
Tablo 3 <i>Akademik Hedeflerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	61
Tablo 4 <i>Katılımcıların Meslek Hedeflerinin Meslek Alanlarına Göre Dağılımı</i>	63
Tablo 5 <i>Veri Toplama Araçları</i>	65
Tablo 6 <i>Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma Değeri ile Aralarındaki Pearson Korelasyon Katsayıları</i>	72
Tablo 7 <i>Önerilen Döngüsel Nedensellik Modeli için Etkiler ve Bootstrap Güven Aralıkları</i>	75

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Araştırma Problemine İlişkin Önerilen Model</i>	11
Şekil 2 <i>Araştırma Modeline İlişkin Bulgular</i>	74

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Akademik Başarı

ABC: Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ABİBÇ: Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

AIHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi

AL: Anadolu Lisesi

AO: Akademik Özyeterlik

AÖÖ: Akademik Özyeterlik Ölçeği

APA: Amerikan Psikoloji Birliği

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

FL: Fen Lisesi

GSL: Güzel Sanatlar Lisesi

KBF: Kişisel Bilgi Formu

KE: Kendini Engelleme

KSÖ: Kendini Sabotaj Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

RD: Ruminatif Düşünce

RDBÖ: Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

SRMR: Standartlaştırılmış Ortalama Hata Karekökü

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı ve önemi açıklanarak temel problemi ve bu probleme bağlı olarak geliştirilen alt problemler sunulmuştur. Ayrıca, araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıkları belirtilmiş, çalışmada ele alınan değişkenlere ilişkin kavramsal tanımlara yer verilerek araştırmanın kapsamı ortaya konmuştur.

Problem Durumu

Ergenlik bireylerin kimlik gelişimi, sosyal ilişkiler, meslek seçimi gibi önemli gelişim görevleriyle karşı karşıya kaldığı bir dönemdir. Türkiye’de bu süreç, büyük ölçüde üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık dönemi olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, akademik başarının öğrencilerin yaşamlarında merkezi bir konuma yerleşmesine yol açmaktadır (Çetin ve Ceyhan, 2018). Bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal açıdan değişimlerin hız kazandığı bu dönemde gençlerin zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirmeleri, akademik çalışmaları günlük yaşamın temel belirleyicilerinden biri haline getirmektedir (Kaya, 2020). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM, 2025) verilerine göre 2025 yılında üniversite sınavına 2.560.649 aday başvurmuş, bu adayların 2.351.641’i sınava katılmıştır. Yerleştirme sonuçlarına göre ise yükseköğretim programlarına 659.483 aday yerleşmiştir. Bu veriler, Türkiye’de eğitim kademeleri arasındaki geçişlerin büyük ölçüde merkezi sınav sonuçlarına dayandığını ve öğrencilerin akademik başarılarının eğitim yaşamındaki fırsatları belirlemede önemli bir ölçüt olduğunu göstermektedir.

Akademik başarıya yüklenen anlam, bu sürecin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bilişsel çarpıtmalar, bireyin yaşantılarını gerçekçi olmayan biçimde yorumlamasına yol açan ve ergenlik döneminde yaygın olarak gözlemlenen işlevsiz otomatik düşüncelerle ilişkili düşünce örüntüleridir. Bu çarpıtmalar, bireyin olayları algılama ve anlamlandırma süreçlerini etkileyerek sergilediği davranışlar ve duygusal tepkiler

üzerinde etkili olmaktadır (Creed vd., 2020). Türkiye’de sınav kaygısı yaşayan lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin sınav sürecine ilişkin olumsuz düşüncelerinin çoğunlukla benlik algısı, gelecek beklentileri, diğer kişilerle olan ilişkiler ve sınava yönelik değerlendirmeler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda kendini eleştirme, düşük özgüven, belirsizliğe tahammülsüzlük, felaketleştirme eğilimi ve aşırı genelleme gibi düşünce örüntülerinin öne çıktığı; bu bilişlerin öğrencilerin akademik performanslarını, özgüven düzeylerini ve psikolojik işleyişlerini olumsuz yönde etkileyebildiği belirtilmektedir (Akın vd., 2024). Bu bulgular, bilişsel çarpıtmaların öğrencilerin akademik başarı ve psikolojik uyum süreçlerini etkileyen bir yapı olduğunu göstermektedir.

Akademik başarı düzeyinde zaman içinde gözlenen değişimler, her ne kadar bilgi ve becerinin farklı zamanlardaki durumunu yansıtsa da birey tarafından benlik değerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. Bu yorumlama, başarı ya da başarısızlığın genellenerek bireyin genel bir özelliğiymiş gibi algılanmasına yol açabilmektedir. Başarılı olabilmek için hatasız performans sergilenmesi gerektiğine yönelik inançlar, performans süreçlerine katı beklentiler yüklenmesine neden olmaktadır. Bu koşullarda başarısızlığa ilişkin düşüncelerin yinelenildiği, dikkatin sürdürülmesinde güçlük yaşandığı ve çalışma davranışının aksayabildiği görülmektedir. Buna paralel olarak birey, yeni girişimlerden kaçınabilmekte, mevcut yeterliklerini sınırlı biçimde kullanmakta ve performansa aşırı odaklanarak kendisini olumsuz değerlendirebilmektedir. Bu doğrultuda tüm bu süreçlerin bireyin işlevselliğini sınırlandıran kaçınma temelli davranış örüntüleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Özer, 1990).

Bu anlayış, özellikle rekabetçi değerlendirme sistemlerinin baskın olduğu okullarda öğrencilerin başarıyı yalnızca akademik performans üzerinden tanımlamalarına, başarısızlığı ise yetersizlik ve değersizlikle ilişkilendirmelerine yol açmaktadır. Bu durum, akademik açıdan kendini güvensiz hisseden öğrenciler için önemli bir risk oluşturmaktadır (Covington, 1992). Akademik bağlamda gelişen mükemmeliyetçi beklentiler ve

başarısızlığa yönelik yoğun kaygı gibi işlevsel olmayan inançlar, kendini engelleme stratejileri için uygun bir zemin oluşturmaktadır. Bu noktada bilişsel çarpıtmalar, bireyin performans öncesinde benlik değerini korumaya yönelik stratejiler geliştirmesine de yol açabilmektedir. Sınav dönemlerinde yüksek başarı göstermesi gerektiğine inanan ve kendi yeterliğine ilişkin güvensizlik yaşayan öğrenciler olası başarısızlığın benlik üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla çabasını azaltma gibi çeşitli stratejilere başvurabilmektedir. Bu durumda bireyin başarıya yönelik geliştirdiği çarpıtılmış düşünceleri, gerçek performansını sergilemesini engelleyen davranışlar için itici güçlerden biri hâline gelmektedir (Kearns vd., 2007).

Bilişsel çarpıtmalar, bireyin düşünce süreçlerinde süreklilik kazanan örüntüler oluşturabilmektedir. Okul döneminde karşılaşılan akademik güçlükler, bazı öğrencilerde yeterlik algısının zayıflamasına ve buna bağlı olarak öğrenme kapasitesi ile akademik işlevselliğin olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde bireylerin yaşantılarını daha yoğun biçimde içselleştirmeleri ve kendilerine yönelik değerlendirmelerinin artması, tekrarlayıcı düşünme örüntülerinin daha belirgin bir görünüm kazanmasına zemin hazırlamaktadır. Bu çerçevede olumsuz başa çıkma stratejilerini daha sık kullanan bireylerin, kontrol edemedikleri yaşantılar ve bu yaşantıların olası sonuçları üzerinde yineleyici biçimde durdukları görülmektedir. Bu süreçte bireyler, akademik bağlamda karşılaştıkları güçlükleri çoğunlukla kişisel yetersizlikleriyle açıklamakta; bu değerlendirmelere paralel olarak kendilerine yönelik eleştirel ve suçlayıcı değerlendirmeler geliştirebilmektedirler (Geng ve Yang, 2022).

Bilişsel çarpıtmaların ve akademik yetersizliğin bireyin zihninde tekrarlayıcı ve kronik bir sürece dönüşmesinde ruminasyonun rolü önemli hale gelmektedir. Ruminasyon, bireyin yaşadığı sıkıntı belirtilerine ve bu durumun olası sonuçlarına çözüm üretmeden pasif bir biçimde odaklanmasıdır. Bu sürecin akademik bağlamdaki yansıması öğrencinin yaşadığı başarısızlık korkusu ve yetersizlik inançları üzerinde zihinsel olarak yoğunlaşması; etkin davranışlar sergilemek yerine bu olumsuz içerikleri sürdürmesi şeklinde ortaya

ıkabilmektedir. Ruminasyonun bu pasif yapısı, kaçınma temelli davranış örüntülerinin sürdürülmesine zemin hazırlayabilmektedir (Nolen-Hoeksema vd., 2008). Bu durumda yoğun akademik baskı altındaki öğrencilerin, zihinsel yükten kaçınmak amacıyla kendini engelleme gibi savunmacı stratejilere yönelme olasılıklarının arttığı değerlendirilmektedir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin derslerine yönelik ilgisi ve çabası, belirledikleri hedeflere ulaşıp ulaşamayacaklarına ilişkin düşünceleriyle şekillenmektedir. Bir görevi başarabileceğine inanan ğrenci, bilişsel ve motivasyonel kaynaklarını bu hedefe ynlendirebilirken; hedefi ulaşılmaz olarak algıladığında başarıya ilişkin beklentisi azalmakta ve kendisine yönelik “yetersizim” gibi olumsuz değerlendirmeler geliştirebilmektedir. Bu durum, ergenlerin hedeflerine ulaşma konusundaki kararlılıklarını, isteklerini ve çabalarını azaltarak akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kapıkıran, 2012). Bireyin bu tür yetersizlik inançları, okul ortamının sunduğu rekabetçi yapı ve sürekli değerlendirilme süreçleriyle birleştiğinde daha belirgin hâle gelebilmektedir. Dolayısıyla okulun yapısal ve sosyal özellikleri, öğrencilerin akademik yaşantıları nasıl anlamlandırdıkları ve bu duruma karşı verdikleri tepkileri şekillendirebilmektedir (Jackson, 1993).

Ergenlik döneminde değişimlerin yarattığı stres düzeyi, okul yaşamının önemli bir yer tutmasıyla birlikte değerlendirildiğinde akademik zyeterlik algıları üzerinde etkili olabilmektedir (Karcı ve Balcı-elik, 2024). Akademik zyeterlik, bireyin akademik görevleri başarılı biçimde yerine getirebileceğine yönelik algısını ifade etmektedir. Bireyin deneyimlediği başarı ve başarısızlık yaşantıları ile çevresinden aldığı geri bildirimler, bu algının oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Özellikle değerlendirmelerin sosyal karşılaştırmaya dayalı olduğu ve yeterliğin sabit bir özellik olarak algılandığı durumlar, bireylerin kendi kapasitelerine ilişkin güvenilir değerlendirmeler geliştirmesini zorlaştırarak zyeterlik algısını kırılğan hâle getirebilmektedir. Bu nedenle belirsiz performans ortamlarında her yeni değerlendirme, benlik saygısı açısından bir tehdit olarak algılanabilmektedir (Rhodewalt ve Vohs, 2005). Bu yönüyle akademik zyeterlik, bireyin

bilişsel kaynaklarını ve öğrenme stratejilerini nasıl düzenlediğini belirleyen bir bilişsel yapı olarak değerlendirilmektedir. Akademik yaşamları büyük ölçüde sınavlarla şekillenen öğrenciler açısından, özyeterlik algısının erken dönemlerden itibaren gelişiminin, akademik güçlükler karşısında sergilenen başa çıkma biçimleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Sakız, 2013).

Akademik bağlamda özellikle sınav gibi değerlendirme durumları, öğrencilerin benlik saygıları açısından tehdit oluşturabilmektedir. Bu tehdit, başarısızlık korkusunu tetikleyerek öğrencileri olası olumsuz sonuçlardan kaçınmaya yöneltebilmektedir. Bu tür benlik tehditleriyle başa çıkmak amacıyla başvuru alan stratejilerden biri kendini engelleme davranışdır. Okullar, akademik yeterliğin sergilendiği ve sonuçların notlar aracılığıyla değerlendirildiği yapılar olmaları nedeniyle kendini engelleme davranışının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Kalyon vd., 2016; Schwinger vd., 2014; Urdan ve Midgley, 2001). Kendini engelleme stratejisini kullanan bireyler, olası bir başarısızlığın yetersizlik göstergesi olarak değerlendirilmesini önlemek amacıyla performans öncesinde çalışmama, hazırlıksız olma veya şanssızlık gibi durumsal açıklamalar ileri sürebilmektedir. Bu strateji, başarısızlığın kontrol edilebilir ya da geçici faktörlerle açıklanmasını sağlamaktadır. Buna karşın yeteneğin çabayla geliştirilebileceğine inanan bireyler, başarısızlığı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak değerlendirdikleri için daha düşük düzeyde tehdit algılamakta ve bu tür savunmacı stratejilere daha az başvurmaktadır (Rhodewalt ve Vohs, 2005).

Performans hedef yapısının baskın olduğu sınıflarda özellikle öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını karşılaştırması ve rekabeti teşvik etmesi, başarının bireyin diğerlerine kıyasla gösterdiği performans üzerinden değerlendirilmesine neden olmaktadır. Bu tür ortamlarda öğrenciler, başkalarının kendi yeteneklerini nasıl değerlendirdiğine daha fazla önem vermekte; bu durum ise başarılı görünmeye ya da yetersiz görünmekten kaçınmaya yönelik davranışların artmasına neden olabilmektedir (Covington, 1992). Bu tür değerlendirilme süreçlerinde bireyin kendi yeterliğine ilişkin öznel değerlendirmeleri

belirleyici hale gelebilmektedir. Alanyazında bireyin özyeterlik inançlarının kendini engelleme davranışları üzerinde önemli bir işleve sahip olduğu belirtilmektedir. Özellikle değerlendirilme süreçlerinde kendi kapasitesine ilişkin algısı zayıf olan bireylerin kendini engelleme davranışına daha sık başvurduğu görülmektedir (Martin ve Brawley, 2002).

Kendini engelleme, kısa vadede benlik imgesini koruyucu bir işlev görse de uzun vadede birey için olumsuz ve süreklilik gösteren sonuçlar doğurabilmektedir. Bu strateji, başarısızlığın gerçek nedenlerine ilişkin belirsizlik yaratarak olumsuz etkileri geçici olarak azaltmakta ancak yeterliğe ilişkin şüpheleri gidermek yerine devam ettirerek performansı zayıflatmaktadır. Bu durum, savunmacı tutumların zamanla yerleşik hale gelmesine ve davranışın kronikleşmesine yol açabilmektedir. Başlangıçta benlik saygısını koruma amacı taşıyan bu strateji, zamanla bireyin potansiyelini sınırlayan ve yeterlik gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir düşünce ve davranış örüntüsüne dönüşebilmektedir (Rhodewalt ve Vohs, 2005; Urdan ve Midgley, 2001). Kendini engelleme davranışlarının aynı zamanda öğrencilerin başa çıkma biçimleri, atıfsal eğilimleri ve bilişsel süreçleriyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Araştırmalar, kendini engelleme eğiliminin özellikle kaçınma temelli başa çıkma biçimleri, başarısızlığı dışsal nedenlerle açıklama eğilimi ve ruminatif düşünce örüntüleriyle önemli düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ruminatif düşüncenin bireyin dikkatini hedefe yönelik görevlerden uzaklaştırarak işlevsiz başa çıkma süreçlerini desteklediği ve bu doğrultuda kendini engelleme eğilimini artırabildiği ifade edilmektedir (Warner ve Moore, 2004; Zuckerman vd., 1998).

Alanyazın incelendiğinde, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin birlikte ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle Türkiye'deki sınav odaklı eğitim sistemi ve lise öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin, öğrencilerin akademik başarısını ve psikolojik uyumunu desteklemek açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda söz konusu değişkenlerin bir arada ele alındığı bütüncül bir modelin

incelenmesinin önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir sonraki başlıkta araştırmanın amacı ve önemine yer verilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrencilerin akademik başarıları, akademik yaşantılarını etkileyen bilişsel ve davranışsal süreçlerle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik ve kendini engelleme akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemektir.

Türkiye’de kademeler arası geçişte uygulanan sınav sistemlerinin eğitim süreçlerini önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Sınavların zaman içerisinde değerlendirme aracı olmaktan çıkarak eğitimin temel amacı haline gelmesi, eğitim sisteminde sınav merkezli bir anlayışın yaygınlaşmasına neden olmuştur (Atılğan, 2018). Bu doğrultuda akademik başarı, bireyin eğitim sürecindeki ilerleyişini belirlemenin ötesinde, öğrencilerin eğitimsel ve mesleki geleceklerini şekillendiren merkezi bir unsur haline gelmektedir (Arslan, 2004). Akademik başarının bu belirleyici rolü yalnızca sınav performansı ile sınırlı kalmamakta; öğrencilerin ortaokul ve lise düzeyindeki başarılarının da yükseköğretime geçişte önemli ölçüde etkili olduğu görülmektedir. Nitekim derslere ait yılsonu başarı puanlarının üniversiteye giriş sınavı puanlarını önemli düzeyde yordadığı belirlenmiştir (Özdemir ve Gelbal, 2016). Türkiye’de sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenciler üzerindeki akademik baskıyı artırması, akademik performansın benlik değeriyle daha güçlü ilişkilendirilmesine yol açabilmektedir; bu durum bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon ve kendini engelleme gibi süreçlerin daha belirgin hale gelmesine zemin hazırlayabilmektedir.

Bilişsel kurama göre, olumsuz bilişsel stillere sahip bireylerin akademik başarısızlık gibi stresli yaşantılar karşısında daha fazla duygusal güçlük yaşadıkları belirtilmektedir. Hilsman ve Garber (1995) akademik yeterlik ve kontrol algısı düşük olan öğrencilerin,

beklenenden düşük not aldıklarında bu tür bilişsel örüntülere sahip olmayan akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde depresif belirtiler gösterdiklerini belirlemişlerdir. Bu durum, bireyin akademik süreçlerdeki başarısızlığı nasıl anlamlandırdığının, ruh sağlığı ve uyum süreçleri üzerindeki kritik etkisini ortaya koymaktadır. Birey, akademik açıdan tehdit edici durumlar karşısında olası bir başarısızlığın benliğine vereceği zararı en aza indirmek için işlevsel olmayan bilişsel ve davranışsal yollara başvurabilmektedir. Buna karşılık, daha güçlü özyeterlik inançlarına ve olumlu bilişsel örüntülere sahip bireylerin, akademik zorluklar karşısında daha az olumsuz duygular yaşadıkları ve bu durumlara karşı daha dayanıklı oldukları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda akademik başarının bireyin eğitim yaşamı ve gelecekteki kariyer fırsatları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı, aynı zamanda psikososyal gelişimiyle de yakından ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle akademik başarıyı etkileyen faktörlerin ortaya konulması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesine ve ihtiyaçlarına yönelik müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir (Dadandı, 2023).

Eğitim sürecinde bireylerin akademik yaşantılarına yükledikleri anlam, başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bilişsel çarpıtmalar, bireyin yaşantılarını sistematik biçimde yanlış yorumlamasına yol açan işlevsel olmayan düşünme örüntüleridir (Beck, 1976). Bireylerin olayları nesnel özelliklerinden çok yükledikleri öznel anlamlar doğrultusunda değerlendirmeleri, akademik bağlamda olumsuz beklentiler geliştirme, karar vermede güçlük ve kaçınma eğilimi gibi akademik uyumu olumsuz etkileyebilecek sonuçlara yol açabilmektedir (Beck, 1976; Beck vd., 1979). Bu doğrultuda bilişsel çarpıtmalar bireyin kendisine ve akademik yaşantılarına ilişkin değerlendirmelerini etkileyerek performansını ve süreçlere uyumunu belirleyebilen önemli bir bilişsel değişken olarak ele alınmaktadır. Bu araştırmada, bilişsel çarpıtmaların öğrencinin kendi performansına yönelik geliştirdiği olumsuz beklentiler aracılığıyla akademik başarıyı nasıl şekillendirdiğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Akademik stres kaynaklarının duygusal ve davranışsal tepkilere dönüşmesinde bilişsel çarpıtmaların rolü, bu sürecin öğrenciler üzerindeki etkisinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır (Chan vd., 2015). Bu noktada, bilişsel çarpıtmalara eşlik eden bir diğer önemli değişken ruminasyondur. Ruminasyon, olumsuz duyguların nedenleri ve sonuçları üzerine sürekli düşünme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Nolen-Hoeksema, 1991). Bu düşünce biçimi, bireyin sadece duygu durumunu değil, problem çözme sürecini ve akademik görevlere odaklanma kapasitesini de olumsuz etkilemektedir (Lyubomirsky vd., 1999, 2003). Özellikle ruminatif düşünce eğilimi yüksek öğrencilerin akademik görevlerde sergiledikleri dikkat dağınıklığı, düşük anlama düzeyi ve görevleri daha yavaş tamamlama eğilimleri (Lyubomirsky vd., 2003) göz önünde bulundurulduğunda bu sürecin akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bireyin bilişsel değerlendirmelerinin davranışlarına yansımada etkili olan özyeterlik inançları, bireyin çaba düzeyini, karşılaştığı zorlukları nasıl değerlendirdiğini ve davranışlarını sürdürme biçimini belirleyen temel bir düzenleyici olarak işlev görmektedir. Özyeterlik, bireyin sahip olduğu becerilerden ziyade bu becerileri farklı durumlarda etkili biçimde kullanabileceğine yönelik inançlarını yansıtarak akademik performans üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Güçlü özyeterlik inançları bireyin zorlukları yönetebilmesini ve performansını sürdürmesini desteklerken; özyeterlik algısı düşük olan bireyler akademik görevlerden kaçınma ve çabayı azaltma eğilimi göstermektedir (Bandura, 1997).

Akademik başarıyı benlik değerinin önemli bir göstergesi olarak gören öğrenciler için başarısızlık olasılığı tehdit oluşturabilmektedir. Bu durumda öğrenciler, çabalarını azaltma ya da geri çekilme gibi kendini engelleyici davranışlara yönelebilmekte ve bu süreçte öğrenme fırsatlarını kaçırabilmektedir (Ching vd., 2025). Okul ortamında kendini engelleme davranışları sıklıkla sorumsuzluk, ilgisizlik ya da tembellik şeklinde yorumlanabilmektedir. Ancak bu davranışların temelinde başarıya atfedilen değer, benlik saygısını koruma ihtiyacı ve başarısızlıktan kaçınma gibi karmaşık psikolojik süreçler yer almaktadır. Süreklilik gösteren kendini engelleme stratejileri, öğrencilerin akademik başarısında düşüşe yol

açmanın yanı sıra uzun vadede potansiyellerini ortaya koymalarını da engelleyebilmektedir. Bu nedenle kendini engelleme davranışlarının doğru biçimde anlaşılması, eğitim ortamlarında geliştirilebilecek önleyici müdahaleler açısından önem taşımaktadır (Török vd., 2018). Akademik süreci olumsuz etkileyen kendini engelleme davranışları, öğrenciyi performans düşüşü ve artan benlik tehdidiyle karakterize edilen bir döngüye sürükleyebilmektedir. Bu yönüyle kendini engelleme, akademik başarı ve psikolojik uyum açısından dikkate alınması gereken temel bir risk faktörüdür (Schwinger vd., 2014).

Literatürde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı değişkenlerini ele alan çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte bu değişkenlerin özellikle Türkiye'deki lise öğrencileri örnekleminde bütüncül bir model çerçevesinde birlikte incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, mevcut çalışmaların büyük ölçüde değişkenler arasındaki ilişkileri ikili düzeyde ele aldığı, doğrudan ve ardışık dolaylı etkilerin birlikte incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışma, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri yalnızca doğrudan etkilerle değil, aynı zamanda bilişsel ve davranışsal süreçler üzerinden gerçekleşen ardışık dolaylı etkiler aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca çalışmada, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla döngüsel nedensellik modeli kurulmuş ve böylece değişkenler arasındaki etkileşimler bütüncül bir çerçevede ele alınmıştır.

Araştırmada söz konusu değişkenlerin aynı model içerisinde ve döngüsel nedensellik modeli çerçevesinde incelenmesinin ilgili alanyazına ve ergenlere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmamanın öğrencilerin akademik süreçlerde yaşadıkları bilişsel ve davranışsal güçlüklerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacağı, koruyucu ve önleyici hizmetlerin geliştirilmesini destekleyeceği öngörülmektedir. Bu yönüyle araştırma, akademik başarıya ilişkin süreçleri bütüncül bir model çerçevesinde ele alarak daha

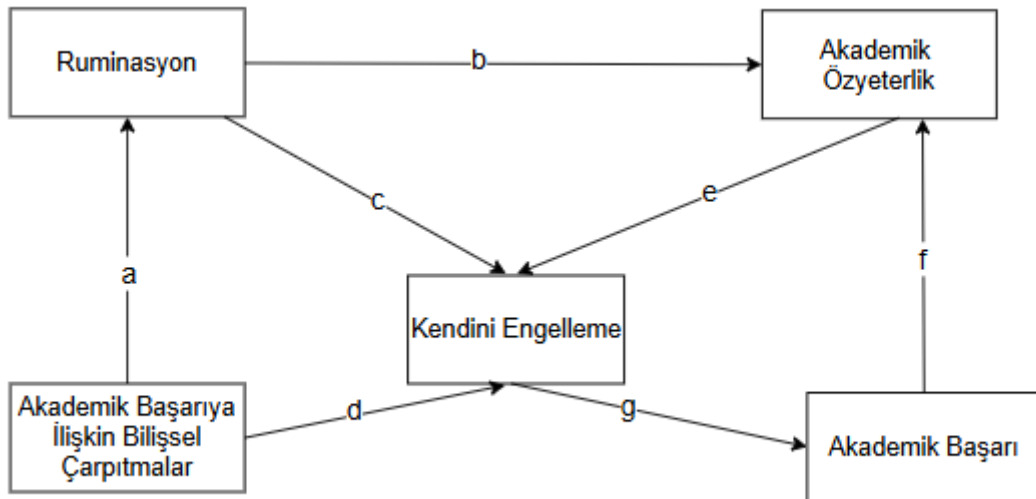
kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problem cümlesine yanıt aranmıştır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada, lise öğrencilerinde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik ve kendini engelleme değişkenlerinden oluşan yapısal model akademik başarıyı yordamada istatistiksel olarak önemli midir? sorusuna yanıt aranmaktadır. Akademik başarının yordanmasına ilişkin önerilen model, Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1

Araştırma Problemine İlişkin Önerilen Model



Alt Problemler

Bu araştırmada alt problemler, doğrudan ve dolaylı etkiler olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Doğrudan etkiler, değişkenler arasındaki doğrudan ilişkileri; dolaylı etkiler ise bu ilişkilerin ruminasyon, akademik özyeterlik ve kendini engelleme aracılığıyla nasıl gerçekleştiğini incelemektedir.

Doğrudan Etkiler

1. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminasyon (a) üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?
2. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların kendini engelleme (d) üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?
3. Ruminasyonun akademik özyeterlik (b) üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?
4. Ruminasyonun kendini engelleme (c) üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?
5. Akademik özyeterliğin kendini engelleme (e) üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?
6. Kendini engellemenin akademik başarı (g) üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?
7. Akademik başarının akademik özyeterlik (f) üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?

Dolaylı Etkiler

1. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların (ABC) akademik özyeterlik (AO), kendini engelleme (KE) ve akademik başarı (AB) üzerindeki dolaylı etkileri istatistiksel olarak önemli midir?
 - (ABC → AO: $a \rightarrow b$; $a \rightarrow c \rightarrow g \rightarrow f$; $d \rightarrow g \rightarrow f$; $a \rightarrow b \rightarrow e \rightarrow g \rightarrow f$)
 - (ABC → KE: $a \rightarrow c$; $a \rightarrow b \rightarrow e$)
 - (ABC → AB: $d \rightarrow g$; $a \rightarrow c \rightarrow g$; $a \rightarrow b \rightarrow e \rightarrow g$)
2. Ruminasyonun (RD) akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı üzerindeki dolaylı etkileri istatistiksel olarak önemli midir?
 - (RD → AO: $c \rightarrow g \rightarrow f$; $b \rightarrow e \rightarrow g \rightarrow f$)

- $(RD \rightarrow KE: b \rightarrow e)$
- $(RD \rightarrow AB: c \rightarrow g; b \rightarrow e \rightarrow g)$

3. Akademik özyeterliğin, kendini engelleme ve akademik başarı üzerindeki dolaylı etkileri istatistiksel olarak önemli midir?

- $(AO \rightarrow AB: e \rightarrow g)$
- $(AO \rightarrow KE: e \rightarrow g \rightarrow f \rightarrow e)$

4. Kendini engellemenin akademik özyeterlik ve akademik başarı üzerindeki dolaylı etkileri istatistiksel olarak önemli midir?

- $(KE \rightarrow AO: g \rightarrow f)$
- $(KE \rightarrow AB: g \rightarrow f \rightarrow e \rightarrow g)$

Sayıtlılar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, ölçülmek istenen yapıları geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçtüğü varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin, veri toplama araçlarına içten ve gerçeği yansıtan yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

3. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin beyan ettikleri not ortalamalarının, güncel akademik durumlarını doğru ve gerçeğe uygun biçimde yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Çalışmada tüm sınıf düzeylerinden veri toplanması hedeflenmiş olmakla birlikte, ders yoğunluğu ve sınav hazırlığı nedeniyle özellikle 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin katılımı sınırlı kalmıştır. Bu durumun, öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık sürecinde açık öğretime geçmeleri, özel okullara veya öğretim kurslarına yönelmeleri ve devamsızlık

haklarını kullanmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma bulgularının tüm sınıf düzeylerine genellenebilirliği sınırlı kalmaktadır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (Kişisel Bilgi Formu, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Ruminatif Düşünce Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Kendini Sabotaj Ölçeği) öz bildirim niteliğinde olması, ölçeklerin benzer puanlanma yapısına sahip olması; katılımcıların sosyal beğenirlik eğilimi, yanlış hatırlama ve ortak yöntem varyansından kaynaklanan sınırlılıkları içerebilmektedir.

3. Araştırmada akademik başarı değişkeni, öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı son dönem not ortalamaları ile belirlenmiştir. Araştırma örnekleminin akademik başarı not ortalamasının ($\bar{x} = 81.27$) öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı olarak belirlenmiş olması, verilerde oluşabilecek olası yanlışlıkların göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir.

4. Veri toplama sürecinin sınav dönemine yakın olması ve ölçeklerin toplam madde sayısının fazla olmasının öğrencilerde zihinsel yorgunluk, motivasyon düşüşü ve dikkat azalmasına yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Bu durumun katılımcıların yanıtlarına yansımış olabileceği değerlendirilmektedir.

5. Yapılan araştırmanın kesitsel bir desene sahip olması, değişkenler arasındaki ilişkilerin nedensel olarak yorumlanmasını ve bulguların zaman içindeki sürekliliğine ilişkin genelleme yapılmasını sınırlandırmaktadır.

6. Araştırma verilerinin bir büyükşehirde öğrenim gören lise öğrencilerinden elde edilmiş olması, bulguların farklı kültürel ve eğitim bağlamlarına genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır.

Tanımlar

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar

Bireyin bilgi işleme sürecindeki hatalı öğrenmeler sonucunda gelişen ve akademik yaşantılarını, başarı ve başarısızlık deneyimlerini değerlendirirken nesnel gerçeklikle örtüşmeyen işlevsel olmayan düşünce örüntüleridir (Beck, 1976, 2011).

Ruminasyon

Bireyin yaşadığı olumsuz duygu durumuna ve bu duruma ilişkin nedenler ile olası sonuçlara yineleyici biçimde odaklanma eğilimidir (Nolen-Hoeksema, 1991).

Akademik Özyeterlik

Bireyin akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin öznel yeterlik yargılarıdır (Zimmerman, 1995).

Kendini Engelleme

Bireyin olası bir başarısızlık durumunda benlik değerini korumak amacıyla performansını olumsuz etkileyebilecek çeşitli engeller oluşturması ya da bu engelleri gerekçe olarak öne sürmesiyle ortaya çıkan savunmacı bir davranış örüntüsüdür (Berglas ve Jones, 1978).

Akademik Başarı

Bireyin eğitim süreci boyunca belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini ve akademik performansını ifade etmektedir (Nathani vd., 2019). Bu araştırmada akademik başarı, katılımcıların son dönem not ortalaması üzerinden ölçülmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırmanın kuramsal temelini oluşturan Bilişsel Kuram açıklanmıştır. Ardından modelde yer alan değişkenler; akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı başlıkları altında incelenmiştir. Her bir değişkenin kavramsal çerçevesi ile alanyazındaki yeri açıklanmıştır. Bölümün son kısmında ise bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Bilişsel Kuram

Bilişsel Kuramın Temel Varsayımları ve Gelişimi

Bireylerin benzer çevresel koşullar altında aynı uyarıcılara farklı tepkiler verebilmesi, davranışın yalnızca uyarıcı-tepki ilişkileriyle açıklanamayacağını göstermiştir. Bu durum, davranışçı yaklaşımın bilişsel ve duygusal süreçleri açıklamadaki sınırlılıklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda deneysel psikolojide bilişsel yaklaşım giderek önem kazanmış; zihnin pasif bir yapıdan ziyade bilgiyi işleyen ve yorumlayan aktif bir sistem olarak değerlendirilmesi, bilişsel yaklaşımın kuramsal temellerinin oluşumunda önemli bir rol oynamıştır. Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler ise bu süreci desteklemiştir (Türkçapar vd., 2009). Her ne kadar bilişsel kuram deneysel bulgulardan beslenmiş olsa da bilişsel terapi klinik uygulamalar sırasında mevcut terapötik yaklaşımların sınırlılıklarının fark edilmesiyle gelişmiştir. Aaron Beck ve Albert Ellis psikanalitik yönelimle başladıkları çalışmalarında, birbirlerinden bağımsız olarak düşünce, inanç ve tutumların duygu ve davranışlar üzerindeki belirleyici rolünü merkeze alan yaklaşımlar geliştirmişlerdir (Türkçapar ve Sargın, 2012; Özdel, 2015).

Bu tarihsel gelişimin kuramsal yansımalarından biri olarak bilişsel kuram, bireyin duygu ve davranışlarının yaşanan olayların kendisinden çok bireyin bu olaylara ilişkin yorum ve değerlendirmeleri tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Bireyler, kendileri ve

çevreleri hakkında geliştirdikleri bilişsel yapılar aracılığıyla deneyimlerini anlamlandırmakta; bu yapıların çarpıtılmış ya da işlevsiz hale gelmesi durumunda işlevsel olmayan duygusal ve davranışsal örüntüler gelişebilmektedir (Beck, 1970). Bu çerçevede kuram, bireyin olayları algılama ve yorumlama biçimine odaklanarak düşünce süreçlerinin duygu ve davranışların şekillenmesinde belirleyici bir işleve sahip olduğunu kabul etmektedir (Türkçapar vd., 2009).

Bu varsayımlar, bilişsel kuramın psikopatolojiyi açıklama biçimini de şekillendirmiştir. Kurama göre farklı psikopatolojik durumlarda ortaya çıkan duygusal tepkiler, bireylere özgü bilişsel içeriklere bağlı olarak farklılaşmaktadır (Beck ve Clark, 1988). Başlangıçta depresyonun tedavisinde kullanılan bilişsel terapi yaklaşımı, zamanla anksiyete bozuklukları başta olmak üzere çeşitli ruhsal bozuklukların anlaşılması ve tedavisinde kullanılan kapsamlı bir kuramsal çerçeve hâline gelmiştir (Türkçapar ve Sargın, 2012). Bununla birlikte bilişsel kuram, ruhsal rahatsızlıkların tek nedeninin bilişsel süreçler olduğunu savunmamakta; biyolojik, çevresel ve bilişsel etmenlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan sorunların sürdürülmesinde bilişsel yapıların önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Türkçapar vd., 2009). Bu bakış açısı, bilişsel süreçlerin yapısını daha ayrıntılı biçimde ele almayı gerekli kılmakta; şemalar, temel inançlar ve otomatik düşüncelerden oluşan bilişsel hiyerarşinin incelenmesine zemin hazırlamaktadır.

Bilişsel Hiyerarşi: Şemalar, İnançlar ve Otomatik Düşünceler

Bilişsel kurama göre bireyin yaşantılarını algılama ve yorumlama biçimi, erken dönem deneyimlere dayalı olarak gelişen ve görece kalıcı nitelik taşıyan şemalar aracılığıyla şekillenmektedir. Şemalar, bireyin kendisi, diğer insanlar ve dünya ile ilgili algı ve değerlendirmelerini belirleyen bilişsel yapılardır. Bir şema etkinleştğinde, birey yaşantılarını bu bilişsel çerçeveye uygun biçimde değerlendirir; düşünce, duygu ve davranışlar arasında karşılıklı ve süreklilik gösteren etkileşimler ortaya çıkar (Beck ve Weishaar, 1989; Özdel, 2015). Bu bağlamda bilişsel psikopatoloji, bireyin uyumunu bozan

bilişsel süreçleri otomatik düşünceler, ara inançlar ve temel inançlardan oluşan hiyerarşik bir yapı içinde ele almaktadır (Türkçapar vd., 2009).

Bu hiyerarşinin en yüzeysel düzeyinde yer alan otomatik düşünceler, bireyin bilinçli bir çaba göstermeksizin, zihninde hızlı ve kendiliğinden ortaya çıkan duruma özgü bilişlerdir. Çoğu zaman sorgulanmadan doğru kabul edilen bu düşünceler, eşlik eden duygusal tepkiler yoluyla fark edilir hâle gelmektedir. Her otomatik düşünce işlevsiz ya da çarpıtılmış değildir; ancak özellikle olumsuz duygulanımla birlikte ortaya çıktığında psikolojik sıkıntının sürdürülmesinde etkili olabilmektedir (Beck, 1995; Covin vd., 2011; Görmez, 2016; Türkçapar vd., 2009). Bu yüzeysel bilişlerin temelinde, bireyin yaşantıları nasıl yorumlayacağını yönlendiren daha derin bilişsel yapılar bulunmaktadır.

Otomatik düşünceler ile temel inançlar arasında yer alan ara inançlar; bireyin yaşantılarını değerlendirme biçimini yönlendiren tutumlar, kurallar ve varsayımlardan oluşmaktadır. Bu bilişsel yapılar genellikle “eğer–o hâlde” biçiminde formüle edilir ve bireyin düşünce ile davranış örüntülerinde tekrar eden temalar aracılığıyla gözlemlenir. Hiyerarşinin en derin düzeyinde yer alan temel inançlar ise bireyin kendisi, diğerleri ve dünya hakkında geliştirdiği en köklü, genellenmiş ve çoğu zaman mutlak doğru olarak kabul edilen inançlardır. Temel inançlar çocukluk dönemindeki yaşantılar ve önemli kişilerle kurulan ilişkiler yoluyla gelişmekte; etkinleştiklerinde bireyin dikkatini bu inançları doğrulayan bilgilere yöneltirken, çelişen bilgilerin göz ardı edilmesine neden olabilmektedir (Beck, 1995; Covin vd., 2011; Türkçapar vd., 2009).

Bu çerçevede bilişsel hiyerarşi, bireyin psikolojik işleyişini yüzeysel düşüncelerden derin bilişsel şemalara uzanan bütüncül bir yapı içinde açıklamaktadır. Şemalar, otomatik düşünceler ve inançlar arasındaki bu sistematik ilişki, duygusal tepkilerin ve davranış örüntülerinin nasıl ortaya çıktığını anlamada temel bir işleve sahiptir. Bu bilişsel yapıların işlevsiz hâle gelmesi, bilgiyi işleme süreçlerinde sistematik yanlılıklara yol açabilmektedir. Bu nedenle, bilişsel hiyerarşinin doğal bir uzantısı olarak, bireyin kendisini, yaşantılarını ve

geleceğini nasıl değerlendirdiğini ele alan bilişsel üçlü ve bilgi işleme süreçlerinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

Bilişsel Üçlü ve Bilgi İşleme Süreçleri

Bilişsel yaklaşım çerçevesinde tanımlanan bilişsel üçlü, bireyin kendisi, yaşantısı ve geleceğine ilişkin olumsuz değerlendirmelerden oluşan düşünce örüntüsünü ifade etmektedir. Depresif bireylerin kendilerini yetersiz ya da değersiz olarak algılamaları, yaşantılarını başarısızlık olarak yorumlamaları ve geleceğe ilişkin karamsar beklentiler geliştirmeleri bu örüntüye örnek oluşturmaktadır. Bu üç bilişsel alan karşılıklı olarak birbirini besleyen bir yapı oluşturarak olumsuz düşünce ve duyguların sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Beck vd., 1979).

Bilişsel yaklaşım, kalıcı değişimin bireyin düşüncelerinin temelinde yer alan işlevsel olmayan inançların dönüştürülmesiyle mümkün olduğunu kabul etmektedir. Bu çerçevede, bireyin daha yüzeyde yer alan ve bilinç düzeyine daha kolay ulaşan düşünce süreçleri başlangıç noktası olarak ele alınmakta; bu düşüncelerin zaman içinde daha derin ve kalıcı bilişsel yapılarla ilişkisi açıklanmaktadır (Beck, 1995). Bu doğrultuda işlevsel olmayan inançların bilgi işleme süreçlerinde yol açtığı sistematik yanlılıkların daha iyi anlaşılabilmesi için izleyen bölümde bilişsel çarpıtmalar ve bu süreçlerle ilişkili telafi edici stratejiler ele alınmaktadır.

Bilişsel Çarpıtmalar ve Telafi Edici Stratejiler

Olumsuz otomatik düşüncelerin incelenmesi, düşüncelerin altında yer alan sistematik düşünme hatalarını ortaya koymaktadır. Bilişsel kuramda, bu hatalar bilişsel çarpıtmalar olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel çarpıtmalar, yeterli kanıt olmaksızın yapılan çıkarım ve değerlendirmeler yoluyla otomatik düşüncelerin oluşumunda rol oynamaktadır. Bu bağlamda bireyin bir başkasının kendisi hakkında olumsuz düşündüğünü varsayması biçiminde ortaya çıkan otomatik düşünce, zihin okuma bilişsel çarpıtmasına örnek oluşturmaktadır (Covin vd., 2011).

Bilişsel kuram çerçevesinde öğrenciler, işlevsiz düşünceler ve altta yatan temel inançların yarattığı bilişsel ve duygusal zorlanmalarla başa çıkabilmek amacıyla çeşitli telafi edici stratejilere başvurabilmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin düşünce ve davranış örüntülerinin nasıl ortaya çıktığını açıklamada önemli bir işleve sahiptir. Creed vd. (2020) söz konusu stratejileri koruyucu, karşıt ve kaçınma olmak üzere üç başlık altında ele almaktadır.

Koruyucu stratejiler, öğrencilerin sahip oldukları temel inançları destekleyen ve bu inançların sorgulanmasını engelleyen davranış örüntüleridir. Örneğin, kendisini başarısız olarak değerlendiren bir öğrenci, sınavlara aşırı hazırlanarak elde ettiği başarıyı kendi yeterliğinden çok yoğun çabasına bağlayabilir; bu durum başarısızlık inancının devam etmesine dolaylı olarak katkıda bulunabilir. Buna karşılık karşıt stratejiler, bireyin temel inançlarının geçerliliğini sınamak amacıyla yeni deneyimlere yönelmesi ya da zorlayıcı durumlarla yüzleşmesi gibi davranışları içermektedir. Kaçınma stratejileri ise bireyin olumsuz inançlarının etkinleşmesini önlemek amacıyla başarısızlık riski taşıyan durumlardan uzak durmasını ifade etmektedir (Creed vd., 2020).

Bu çerçevede, öğrencilerin olumsuz değerlendirilme ya da başarısızlık olasılığı karşısında geliştirdikleri bilişsel, duygusal ve davranışsal örüntüler, araştırmada ele alınan değişkenlerin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda söz konusu süreçler akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı değişkenleri bağlamında incelenmektedir.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar

Bilişsel Çarpıtmaların Tanımı

Bilişsel çarpıtmalar hem sağlıklı bireylerde hem de ruhsal bozukluğu olan bireylerde farklı düzeylerde ortaya çıkabilen bilişsel yapılar olarak ele alınmaktadır (Dembo vd., 2020). Bireyin bilişsel yapısında yer alan işlevsel olmayan inançlar, olayları yorumlama biçimini etkileyerek psikopatolojiyle ilişkili bilişsel süreçlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Bu doğrultuda bilişsel çarpıtmalar normal zihinsel işleyişin bir parçası olarak zaman zaman ortaya çıkan ancak süreklilik kazandığında işlevselliği olumsuz yönde etkileyebilen düşünce örüntüleri olarak değerlendirilmektedir. Ruhsal rahatsızlıklarda ise bu çarpıtmalar daha sık, sistematik ve duruma uygunsuz biçimde ortaya çıkmaktadır. Sorun yaşanan durumlarda daha katı bir hal alarak çevreden alınan bilgilerin hatalı yorumlanmasına ve olumsuz otomatik düşüncelerin oluşmasına yol açabilmektedir (Türkçapar, 2025).

Bilişsel çarpıtmalar ile işlevsel olmayan inançlar arasındaki fark incelendiğinde, bilişsel çarpıtmaların daha çok duruma özgü değerlendirme hatalarını ifade ettiği görülmektedir. İşlevsel olmayan inançlar ise daha genel, kalıcı ve derin bilişsel yapılardır. Örneğin, birçok başarıya rağmen yapılan tek bir hatayı genel bir başarısızlık olarak değerlendiren birey, aşırı genelleme çarpıtmalarını kullanmaktadır. Bu değerlendirmeyi sürdüren temel etken ise mükemmeliyetçi inançları doğrultusunda mükemmel olmayan sonuçları doğrudan başarısızlık olarak yorumlamasıdır (Dembo vd., 2020). Bilişsel çarpıtmalar farklı biçimlerde ortaya çıkabilmekte ve çeşitli düşünce örüntülerini içermektedir. Alanyazında bu çarpıtmalar farklı türler altında sınıflandırılmaktadır.

Bilişsel Çarpıtmaların Türleri

Bilişsel kurama göre bireylerin yaşadıkları olayları değerlendirme biçimleri belirli bilişsel çarpıtma örüntüleri aracılığıyla şekillenmektedir (Beck ve Weishaar, 1989). Bireyin zihninden geçen bir otomatik düşünce aynı anda birden fazla bilişsel çarpıtmayı içerebilmektedir (Türkçapar, 2025). Literatürde bilişsel çarpıtmalar farklı biçimlerde sınıflandırılmakla birlikte bu çalışmada ergenlerin akademik ve kişilerarası yaşantılarında sık karşılaşılan başlıca bilişsel çarpıtma türleri ele alınmıştır.

Keyfi Çıkarım. Yeterli kanıt bulunmamasına rağmen kesin bir sonuca ulaşılmasıdır. Bu bilişsel çarpıtmada birey, yeterli veri olmaksızın olaylara olumsuz anlamlar yüklemekte ve alternatif açıklamaları göz ardı ederek kesin yargılara ulaşabilmektedir (Beck, 1970; Türkçapar, 2005).

Felaketleştirme. Bir olay karşısında en kötü sonucun gerçekleşeceğine dair abartılı bir beklenti geliştirilmesi olarak tanımlanan bu çarpıtmada, birey yaşanan durumun olası sonuçlarını olduğundan daha ağır ve tehdit edici biçimde değerlendirmektedir (Chen, 2024; Türkçapar, 2025). Akademik ortamlarda ise öğrencilerin küçük bir başarısızlığı büyük bir felaket olarak yorumlaması kaygı düzeylerini artırarak sınavdan kaçınma ya da çalışmayı erteleme davranışlarına yol açabilmektedir (Chen, 2024; Kılınç, 2023).

Aşırı Genelleme. Tek bir olumsuz deneyimin benzer tüm durumlara genellenmesidir. Bu düşünme biçiminde birey, sınırlı sayıdaki olumsuz yaşantıyı genelleyerek gelecekte de benzer sonuçlarla karşılaşacağını varsayabilmektedir. Akademik bağlamda bu durum, motivasyonun ve özyeterlik algısının zayıflamasına yol açabilmektedir (Chen, 2024).

Ya Hep Ya Hiç Düşünme (Kutuplaşmış Düşünce). Bireyin olayların ara olasılıkları göz ardı ederek siyah ve beyaz gibi iki uç kutupta değerlendirmesidir (Chen, 2024). Bu çarpıtmada yaşantılar, tamamen başarılı ya da tamamen başarısız biçiminde yorumlanabilmektedir. Böyle bir değerlendirme biçimi, bireyde başarısızlık algısı ve yetersizlik duygularını artırabilmektedir (Türkçapar, 2025).

Zihin Okuma. Bireyin başkalarının düşünce ve niyetlerini yeterli kanıt olmadan olumsuz biçimde tahmin etmesidir (Chen, 2024). Bu çarpıtmada birey, başkalarının davranışlarına olumsuz anlamlar yükleyebilmekte ve alternatif açıklamaları göz ardı edebilmektedir (Türkçapar, 2025).

Seçici Soyutlama (Zihinsel Filtreleme). Bireyin bir durumun olumlu yanlarını göz ardı ederek yalnızca tek bir olumsuz yönüne odaklanmasıdır (Beck ve Weishaar, 1989). Akademik bağlamda bu düşünme biçimi, öğrencinin genel performansını dikkate almaksızın tek bir olumsuz sonuca yoğunlaşmasına ve kendisini başarısız olarak değerlendirmesine yol açabilmektedir (Türkçapar, 2025).

Kişiselleştirme. Bireyin yeterli kanıt bulunmamasına rağmen olumsuz olayları kendisiyle ilişkilendirmesidir. Bu çarpıtmada birey, dışsal ya da durumsal etkenleri göz ardı ederek yaşanan olumsuzluğu kendi yetersizliğiyle açıklama eğilimi gösterebilmektedir. Bu durum, bireyin benlik saygısını ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir (Kılınç, 2023). Bu noktada, bilişsel çarpıtmaların nasıl ortaya çıktığı ve hangi koşullarda etkinleştiği önem kazanmaktadır.

Bilişsel Çarpıtmaların Gelişimi ve İşleyişi

Bilişsel çarpıtmaların temelleri çoğunlukla çocukluk döneminde şekillenmeye başlamaktadır. Çocuklar sınırlı bilgi birikimine sahip olduklarında ya da yoğun duygusal yaşantıların etkisi altında kaldıklarında, bu bilişsel örüntüleri yeterince sorgulamadan benimseyebilmektedirler. Bu örüntülerin erken dönemde fark edilerek yeniden değerlendirilmesi bireyin daha gerçekçi, esnek ve eleştirel bir düşünme biçimi geliştirmesine katkı sağlayabilmektedir (Kılınç, 2023). Bilişsel şemalar belirli bir olay ya da tekrarlayan yaşantılar sonucunda etkinleştiğinde, olayların değerlendirme biçimi olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bu süreçte dikkat öncelikli olarak olumsuz uyarılara yönelmekte, birey yaşantılarını gerçekçi olmayan biçimde yorumlayabilmekte ve bu durum bilişsel çarpıtmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Beck, 2008; Beck ve Clark, 1988).

Ergenlik dönemi, akademik beklentilerin yoğunlaştığı gelişimsel bir süreçtir. Bu dönemde başarısızlığa tahammül edememe, başarıyı bireysel değer ile ilişkilendirme ve sınav kaygısı gibi etkenler, ergenlerin olayları değerlendirme biçimini etkileyerek psikolojik uyum süreçlerini zorlaştırabilmektedir (Buğa ve Kaya, 2022). Öğrencilerin performanslarının düzenli olarak değerlendirildiği ve yüksek başarı beklentisinin belirgin olduğu okul ortamları da birey üzerinde baskı oluşturarak bilişsel çarpıtmaların daha kolay etkinleşmesine yol açabilmektedir (Chen, 2024).

Beck'e (1976) göre bireyin başarı ya da başarısızlık yaşantılarına yüklediği anlam, kendine ilişkin değerlendirmelerini etkileyebilmektedir. Başarı ve buna eşlik eden övgü,

kendine yönelik olumlu değerlendirmeleri güçlendirebilirken; olumsuz yaşantılar ya da başkalarıyla yapılan kıyaslamalar, bireyin kendi değerini sorgulamasına ve eleştirel düşünceler geliştirmesine neden olabilmektedir. Beck, özellikle hedefler ile başarılar arasındaki kronik uyumsuzluğun bireyin kendisini daha olumsuz değerlendirmesine yol açabildiğini belirtmektedir. Bu süreçte birey, geçmiş başarılarını değersizleştirebilmekte ve olumlu yeterliliklerini fark etmekte güçlük yaşayabilmektedir.

Bu olumsuz değerlendirmeler, bireyin kendisini, dünyayı ve geleceği algılayış biçimini etkileyen bilişsel şemaların baskınlığıyla ilişkilidir. Beck'e (1976) göre duygusal tepkiyi belirleyen unsur, olayların nesnel özelliklerinden çok birey için taşıdığı bilişsel anlamdır. Bu doğrultuda ruminatif düşünce içerikleri, söz konusu şemaların bir sonucu olarak değerlendirilebilmektedir. Öğrenci örneğinde bu durum, öğretmenden gelen geri bildirimlere daha olumsuz anlamlar yüklenmesi şeklinde görülebilmektedir. Özellikle eleştiriyi aşağılanma olarak algılamaya yatkın öğrencilerde bu eğilim zamanla genellenebilmekte; nötr veya hafif olumlu mesajlar dahi gerçekte olduğundan daha olumsuz yorumlanabilmektedir. Bu durum, akademik bağlamdaki bilişsel çarpıtmaların ve ruminatif düşünce örüntülerinin anlaşılmasında önemli bir kuramsal temel oluşturmaktadır.

Bilişsel Çarpıtmaların Psikososyal ve Akademik Etkileri

Bilişsel çarpıtmalar sadece düşünce içeriğinin yanı sıra duygusal ve davranışsal tepkileri de etkileyerek motivasyon kaybı, üzüntü ve sosyal geri çekilme gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bireyin bu tepkileri yeniden çarpıtılmış biçimde yorumlaması, uyumsuz şemaların pekişmesine ve işlevsel düşünme biçimlerinin zayıflamasına yol açmaktadır. Böylece düşünce, duygu ve davranış arasında birbirini besleyen bir kısır döngü oluşmaktadır (Beck, 2008; Beck ve Clark, 1988).

Literatürde de bilişsel çarpıtmaların psikososyal uyum üzerinde çeşitli olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel çarpıtmalar ile ergenlerin öznel iyi oluşu arasında negatif yönlü ilişkiler bulunduğu ve psikolojik dayanıklılığın bu ilişkide kısmi aracı rol üstlendiği ortaya konmuştur (Sapmaz, 2023). Ayrıca bilişsel çarpıtmaların yaşam

zorlukları ve davranışsal problemlerle pozitif yönde ilişkili olduğu (Panourgia ve Comoretto, 2017) ve depresif ergenlerin bilişsel çarpıtma düzeylerinin depresif olmayan ergenlere kıyasla önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Marton vd., 1993).

Akademik alanda bilişsel çarpıtmaların, öğrencilerin değerlendirilme süreçlerini, benlik algılarını ve başarıya ilişkin beklentilerini olumsuz etkileyebildiği belirtilmektedir. Felaketleştirme, benlik değeri, dışa atıf ve mükemmeliyetçilik gibi bilişsel çarpıtma alt boyutlarının öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkularını önemli düzeyde yordadığı; bu korkuyu en güçlü biçimde açıklayan değişkenin ise felaketleştirme olduğu ifade edilmektedir (Pamuk, 2021). Ayrıca, yüksek başarı beklentisinin baskın olduğu okul ortamlarında artan kaygının öğrencilerin akademik katılımını ve başarısını olumsuz etkileyebildiği bildirilmektedir (Chen, 2024). Bu tür durumlarda birey, başarısızlık olasılığının arttığını düşündüğünde özsaygısını korumak amacıyla başarısızlığa yönelik önceden gerekçeler oluşturarak kendini engelleme stratejilerine başvurabilmektedir. Bu süreçte çarpıtılmış benlik algısı, kendini engellemeyle sonuçlanan başarısızlık beklentisinin önemli bir belirleyicisi hâline gelebilmektedir (Yavuzer, 2015). Buna karşılık, olumlu benlik algısına sahip öğrencilerde kendini engelleme davranışının akademik başarı üzerindeki etkisinin daha zayıf kaldığı görülmektedir (Schwinger vd., 2014).

Ayrıca akademik yaşantılar üzerinde ruminatif biçimde düşünülmesi, öğrencinin dikkatini dersine yöneltmesini güçleştirebilmektedir. Buna bağlı olarak ortaya çıkan performans düşüşü ise yeniden yetersizliğin kanıtı olarak yorumlanabilmektedir (Beck, 1976). Böylece bilişsel çarpıtmalar, akademik yaşantıların nasıl algılandığını ve bu yaşantıların sonraki performans üzerindeki etkilerini şekillendiren bir döngü oluşturabilmektedir.

Sonuç olarak, bilişsel üçlü, bilişsel çarpıtmalar ve bilgi işleme süreçleri birlikte ele alındığında; bireyin yaşantılarını değerlendirme biçiminin yalnızca anlık düşünce içerikleriyle sınırlı olmadığı, daha derin bilişsel şemalar tarafından yönlendirildiği

görülmektedir. Olumsuz otomatik düşünceler, çarpıtılmış değerlendirmeler ve işlevsel olmayan inançlar arasındaki etkileşim, bireyin kendisine, yaşantılarına ve geleceğine ilişkin algısını giderek daha katı ve olumsuz bir yapıya dönüştürebilmektedir. Bu süreçte dikkat, bellek ve yorumlama gibi temel bilgi işleme mekanizmaları seçici ve yanlı biçimde çalışarak olumsuz bilişlerin süreklilik kazanmasına zemin hazırlamaktadır (Beck, 1976; Beck, 2008; Beck ve Clark, 1988). Bu yapı ve süreçlerin süreklilik kazanması, bireyin olumsuz yaşantılar ve kendilik değerlendirmeleri üzerinde tekrarlayıcı ve kontrol edilmesi güç biçimde düşünmesine yol açabilmektedir. Özellikle çözüme yönelik olmayan, geçmişte yaşanan başarısızlıklar ve algılanan yetersizlikler etrafında dönen bu zihinsel uğraşlar, dikkatin şimdiye ve yapılması gerekenlere yönelmesini zorlaştırmaktadır (Nolen-Hoeksema, 1991, 2000). Bu yönüyle ruminasyon, bilişsel çarpıtmalar ve bilişsel üçlünün sürdürülmesinde işlev gören temel bilişsel süreçlerden biri haline gelerek hem psikolojik uyumun hem de akademik işlevselliğin zayıflamasında önemli bir rol üstlenmektedir (Beck, 1976; Lyubomirsky ve Nolen-Hoeksema, 1995; Lyubomirsky vd., 1999; Lyubomirsky vd., 2003). Bu nedenle, izleyen bölümde ruminasyon kavramı bilişsel kuram çerçevesinde ele alınarak bilişsel çarpıtmalar ve akademik süreçlerle olan ilişkisi ayrıntılı biçimde incelenmektedir.

Ruminasyon

Ruminasyonun Tanımı ve Boyutları

Ruminasyon, bireyin dikkatini sürekli olarak kendi duygusal durumuna yönelten ve onu bu duygu durumundan uzaklaştırabilecek işlevsel davranışları engelleyen bir düşünme örüntüsüdür (Nolen-Hoeksema, 1991). Martin ve Tesser'e (1995) göre ise ruminasyon, belirli bir tema etrafında tekrar eden düşüncelerden oluşan bilişsel bir süreçtir. Bu düşünceler çoğu zaman birey tarafından fark edilen ve dış çevrede tetikleyici bir uyaran bulunmasa dahi bireyin yaşadığı içsel uyumsuzluk sonucunda kendiliğinden ortaya çıkabilmektedir.

Bilişsel çarpıtmalarda olduğu gibi ruminasyonda da bireyin yetersiz olduğuna veya başarılı olamayacağına ilişkin olumsuz otomatik düşünceleri ortaya çıkabilmektedir ancak ruminasyonun odağı, bu düşüncelerin içeriğinden çok dikkatin tekrarlı biçimde olumsuz duygu durumuna yönelmesidir (Nolen-Hoeksema, 1991). Ruminatif düşünceler istemsiz biçimde tekrar ortaya çıkabilse de bireyin bu düşünceleri ne ölçüde rahatsız edici olarak değerlendirdiği içinde bulunduğu duruma göre değişebilmektedir (Martin ve Tesser, 1995).

Literatürde ruminasyon sıklıkla endişe (worry) kavramı ile karıştırılmaktadır. Endişe, gelecekteki olası tehditlere yönelik, yineleyici ve kontrol edilmesi güç bir düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Kaygı düzeyi arttıkça bireyin dikkati bu düşüncelere daha fazla yoğunlaşmakta ve kişi gelecekte karşılaşabileceği sorunlarla başa çıkabilmek amacıyla zihinsel bir problem çözme sürecine yönelmektedir (Borkovec vd., 1983; Papageorgiou ve Wells, 1999). Ruminasyonda ise birey, neden böyle hissettiğine ya da olumsuz duygularının neden sürdüğüne ilişkin yineleyici düşüncelere odaklanmakta; ancak bu süreç planlı ve eyleme dönük bir problem çözme süreci başlatmamaktadır. Aksine birey, mevcut olumsuz duygu durumunu ve bu duyguların geçmişteki nedenlerini pasif biçimde düşünerek somut bir çözüm üretmeden zihinsel bir döngü içinde kalmaktadır (Martin ve Tesser, 1996; Nolen-Hoeksema, 1991, 2004).

Treynor vd. (2003) ruminasyonun yansıtıcı düşünme (reflection) ve saplantılı düşünme (brooding) olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Yansıtıcı düşünme, olumsuz duygu durumu karşısında problemi anlamlandırmaya ve çözüm üretmeye yönelik daha amaçlı ve içe dönük bir düşünme biçimidir (Treynor vd., 2003). Kısa vadede depresyonla ilişkili görünse de uzun vadede daha düşük depresif belirti düzeyleriyle ilişkili olması nedeniyle görece daha uyumlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Schoofs vd., 2010; Treynor vd., 2003).

Saplantılı düşünme ise bireyin mevcut durumunu ulaşamadığı bir standartla karşılaştırması, kendini suçlaması ve olumsuz duygular üzerinde pasif biçimde odaklanarak bu düşünceler içinde takılı kalmasıdır (Treynor vd., 2003). Bu ruminasyon türünün hem

kesitsel hem de boylamsal araştırmalarda daha yüksek depresyon düzeyleriyle güçlü ilişkiler gösterdiği ve uyumsuz ruminasyon biçimini temsil ettiği belirtilmektedir (Treynor vd., 2003; Schoofs vd., 2010). Burwell ve Shirk (2007) tarafından ergenlerle gerçekleştirilen bir çalışmada da saplantılı düşünmenin özellikle kızlarda zaman içinde depresif belirtilerin artışıyla ilişkili olduğu, buna karşılık yansıtıcı düşünmenin depresyonu artırmadığı bulunmuştur. Ayrıca saplantılı düşünme kaçınma ve inkâr gibi uyumsuz; yansıtıcı düşünmenin ise problem çözme ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi daha uyumlu başa çıkma stratejileriyle ilişkili bulunmuştur.

Sonuç olarak, ruminatif düşünce örüntüsü çoğu zaman belirli bir tetikleyici olmaksızın ortaya çıkabilse de, özellikle olumsuz duygulanımın arttığı ve bireyin kendilik değerlendirmelerinin tehdit altında algılandığı durumlarda daha kolay etkinleşebilmektedir. Ruminasyonun hangi koşullarda yoğunlaştığının anlaşılması, bu düşünme biçiminin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde rol oynayan etmenlerin açıklanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, izleyen bölümde ruminasyonun ortaya çıkışını başlatan ve sürdüren tetikleyici etkenler ele alınmaktadır.

Ruminasyonu Tetikleyen Faktörler

Bilişsel modele göre olumsuz şemaların etkinleşmesiyle birlikte bireyin dikkati dış dünyadan uzaklaşarak içsel yaşantılara ve olumsuz düşüncelere yönelmektedir. Bu durum, kişinin olumsuz düşünceler üzerinde yineleyici biçimde durmasına ve ruminatif düşünce örüntüsünün başlamasına zemin hazırlamaktadır. Bu süreçte problem çözme ve başa çıkma becerileri gibi işlevsel bilişsel süreçlere ayrılan zihinsel kaynakların azalması, ruminatif düşünce örüntüsünün sürmesine yol açmaktadır (Beck, 2008).

Literatürde, çoęu bireyin olumsuz duygu durumları karşısında belirli düzeyde ruminasyon eğilimi gösterebildiği; ancak bu eğilimin bireyler arasında farklılık gösterdiği ve zaman içinde görece kararlı bir özellik taşıdığı belirtilmektedir (Watkins, 2008). Nitekim Spasojević ve Alloy (2001) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada, olumsuz bilişsel stillere sahip, kendine yönelik yoğun öz-eleştiri eğilimi gösteren, kişilerarası ilişkilerde

bağımlılık düzeyi yüksek olan ve geçmişte depresyon öyküsü bulunan bireylerin ruminatif düşünce eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ruminasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek ruminasyon eğilimi gösterdiği ortaya konmuştur (Nolen-Hoeksema, 1991; Nolen-Hoeksema ve Jackson, 1996).

Bireyler dikkatlerini bilinçli olarak farklı uyaranlara yönlendirerek ruminatif düşünceleri geçici olarak azaltabilseler de bu stratejinin uzun süre etkili olması her zaman mümkün olmayabilmektedir. Ruminasyonun kalıcı biçimde sona ermesi çoğunlukla bu süreci tetikleyen hedefe ulaşılması ya da sorunlu durumun ortadan kalkmasıyla ilişkilidir. Çözüm sağlanana kadar birey, olaya ilişkin düşünce ve duyguları zihninde yeniden işlemeye devam etmekte ve bu durum ruminatif döngünün sürmesine neden olmaktadır (Martin ve Tesser, 1995).

Bu açıklamalar, ruminatif düşünce örüntüsünün hangi bireysel özellikler ve durumsal koşullar altında tetiklendiğini daha anlaşılır hâle getirmektedir. Ancak ruminasyonun klinik ve işlevsel önemini belirleyen asıl unsur, bu düşünme biçiminin bireyin duygusal durumu, bilişsel işleyişi ve davranışları üzerindeki sonuçlarıdır. Bu nedenle, bir sonraki başlıkta ruminasyonun psikopatoloji ve uyum süreçleri üzerindeki etkileri ele alınmaktadır.

Ruminasyonun Sonuçları

Ruminasyonun psikopatolojiyle ilişkisini inceleyen araştırmalar, ruminasyon eğilimi yüksek bireylerin depresif belirtileri daha uzun süre yaşadıklarını, olumsuz olayları daha karamsar ve çarpıtılmış biçimde yorumladıklarını, olumsuz anıları daha sık hatırladıklarını ve geleceğe yönelik daha umutsuz düşünceler geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca bu bireylerin problem çözme süreçlerinde daha fazla güçlük yaşadıkları ve hedeflerine yönelik davranışları sürdürmekte zorlandıkları belirtilmektedir (Lyubomirsky ve Nolen-Hoeksema, 1995; Nolen-Hoeksema, 1991, 2000, 2004). Ruminatif düşünce örüntüsünün uzun süre devam etmesinin, sosyal desteğin azalmasına katkıda bulunarak depresif belirtilerin derinleşmesine yol açabildiği vurgulanmaktadır (Nolen-Hoeksema, 2004). Ergenlerde de

benzer biçimde ruminasyonun hem mevcut hem de gelecekteki depresif belirtilerde artışla ilişkili olduğu bulunmuştur (Schwartz ve Koenig, 1996).

Araştırmalar, ruminasyonun depresyonun yanı sıra kaygı bozuklukları, dürtüsel davranışlar, psikotik belirtiler ve uyku sorunlarıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca ruminasyonun bireyin yaşadığı stresin daha uzun süre devam etmesine katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Nolen-Hoeksema, 2000; Watkins ve Roberts, 2020). Artan ruminasyonun hem kadınlarda hem erkeklerde stresle başa çıkma amacıyla alkol ve diğer maddeleri kullanma riskini artırdığı (Nolen-Hoeksema ve Harrell, 2002); ergen kızlarda ise tıknırcasına yeme, madde kullanımı (Nolen-Hoeksema vd., 2007) ve intihar amacı taşımayan kendine zarar verme davranışlarının görülme olasılığını artırdığı bulunmuştur (Hilt vd., 2008). Ayrıca yetişkinlerde ruminatif düşünce eğiliminin uzun vadede intihar düşüncelerine zemin hazırlayabildiği de gösterilmiştir (Miranda ve Nolen-Hoeksema, 2007).

Ruminasyona ilişkin alanyazın incelendiğinde, bu yapının daha çok psikososyal uyum, depresif belirtiler ve kaygı gibi değişkenler bağlamında ele alındığı görülmektedir. Buna karşılık, ruminasyonun akademik süreç ve sonuçlarını inceleyen çalışmaların görece sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Ruminatif düşünce sürecinde bilişsel kaynakların tekrarlayıcı ve işlevsiz düşüncelere yönelmesi, dikkat ve çalışma belleği gibi bilişsel süreçlerin etkin kullanımını zorlaştırabilmektedir (Nolen-Hoeksema, 2000). Bu durumun öğrencilerin akademik görevlere odaklanmalarını güçleştirebileceği ve performanslarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla ruminasyonun akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı gibi değişkenlerle birlikte ele alınmasının alanyazındaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, bilişsel hiyerarşi, bilişsel üçlü, bilişsel çarpıtmalar ve ruminasyon birlikte ele alındığında, bireyin akademik yaşantılarını değerlendirme biçiminin duygusal tepkilerden performans beklentilerine uzanan geniş bir bilişsel yapı tarafından belirlendiği görülmektedir (Beck, 1976, 2008; Nolen-Hoeksema, 2000). Bu değerlendirme sürecinin bireyin kendi akademik yeterliğine ilişkin algısını nasıl şekillendirdiğini açıklayabilmek

amacıyla izleyen bölümde akademik özyeterlik kavramı kuramsal bir çerçeve içinde ele alınmaktadır.

Akademik Özyeterlik

Özyeterlik ve Akademik Özyeterlik Kavramları

Özyeterlik, bireyin belirli bir görevi yerine getirebilme ya da karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabilme kapasitesine ilişkin inancını ifade etmektedir (Schunk, 1981). Pajares'e (1996) göre bu inanç, bireyin belirli bir performansı gerçekleştirme konusundaki kendi yeterliğine ilişkin değerlendirmesiyle ilişkilidir ve bu yönüyle diğer beklenti inançlarından ayrılmaktadır. Bandura (1997) ise özyeterliği bireyin farklı koşullar altında sahip olduğu becerileri nasıl kullanacağını belirleyen öz-düzenleyici bir bilişsel süreç olarak ele almaktadır.

Zimmerman'a (2000) göre özyeterlik, genel ve sabit bir kişilik özelliğinden çok görev ve performans bağlamına göre değişiklik gösterebilen bir inanç yapısıdır. Özyeterlik inancının akademik alandaki yansımaları, akademik özyeterlik kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Akademik özyeterlik, bireyin akademik sorumlulukları yerine getirebileceğine ve akademik görevlerde başarılı olabileceğine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Özyeterlik yargılarının performanstan önce şekillenmesi, akademik özyeterliğin öğrencilerin motivasyonlarını, öğrenme sürecine katılımlarını ve çabalarını etkileyebilen bir bilişsel yapı olduğunu göstermektedir (Zimmerman, 2000).

Akademik özyeterlik, sıklıkla akademik benlik algısı ve benlik saygısı kavramlarıyla karıştırılmakla birlikte, bu yapılardan kavramsal olarak ayrılmaktadır. Akademik benlik algısı, bireyin akademik alanlardaki yeterliğine ilişkin geçmiş deneyimlerine dayalı, görece daha durağan bir yapı olup büyük ölçüde sosyal karşılaştırmalarla şekillenmektedir (Bong ve Skaalvik, 2003; Ferla vd., 2009). Buna karşılık akademik özyeterlik, bireyin belirli akademik görevlerde başarılı olup olamayacağına ilişkin bilişsel değerlendirmelerini ifade etmektedir. Benlik algısı, yeterlilik değerlendirmesinin yanı sıra duygusal ve motivasyonel

tepkileri de içerebilirken, akademik özyeterlik daha çok bilişsel yeterlik algısına odaklanmaktadır (Bong ve Skaalvik, 2003; Ferla vd., 2009). Benlik saygısı ise bireyin başarı ya da başarısızlık yaşantılarına yüklediği benlik değerine ilişkin duygusal değerlendirmeleri kapsamaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bu doğrultuda özyeterlik inancının oluşumu ve gelişiminde rol oynayan bireysel ve çevresel etmenlerin incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle, izleyen bölümde özyeterlik inancını etkileyen faktörler ele alınmaktadır.

Özyeterliği Etkileyen Faktörler

Özyeterlik yargıları oluşurken birey; algılanan yeterlik düzeyi, görevin zorluk derecesi, harcanan çaba, kullanılan yardımcı araçlar ile geçmiş başarı ve başarısızlık deneyimlerini dikkate almaktadır (Schunk, 1984). Schunk'a (1989) göre bireyin kendi performansı, özyeterliği değerlendirmek için önemli ve güvenilir bir rehberdir. Bu doğrultuda Bandura'ya (1997) göre özyeterlik inançları bireyin kendi yaşantılarından elde ettiği deneyimler, başkalarının deneyimlerinin gözlemlenmesiyle edinilen dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört temel kaynağa dayanmaktadır. Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler, özyeterlik algılarına doğrudan yansımamakta; bireyin bu deneyimleri bilişsel olarak nasıl anlamlandırdığına bağlı olarak değişmektedir.

Özyeterlik inançlarının gelişimi, bireyin içinde bulunduğu aile, akran ve okul ortamı gibi sosyal ve çevresel koşullardan etkilenmektedir. Sosyoekonomik koşullar, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin niteliği, öğretmenlerden alınan geri bildirimler, akran karşılaştırmaları ve kültürel beklentiler bu sürecin şekillenmesinde rol oynayan başlıca faktörler arasında yer almaktadır. Bu nedenle özyeterlik, çok boyutlu ve bağlama duyarlı bir yapı olarak ele alınmaktadır. Özellikle bireyin kendisinden daha başarılı ya da daha başarısız olarak algıladığı akranlarıyla yaptığı sosyal karşılaştırmalar, özyeterlik inançlarının işlevsel olmayan biçimde şekillenmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1997). Benzer biçimde Schunk ve Pajares (2002) çocukların özyeterliklerinin özellikle ebeveyn desteği, bilişsel açıdan zengin ev ortamı, başarı deneyimleri ve model alma süreçleri aracılığıyla

şekillendiğini belirtmektedir. Ayrıca çalışmada destekleyici ve keşfetmeye teşvik eden aile ortamlarının çocukların özyeterliklerini artırdığı vurgulanmaktadır.

Okul ortamı da özyeterlik inançlarının gelişiminde önemli bir bağlam oluşturmaktadır. Öğrenme ortamları, sınıf içi etkileşimler ve değerlendirme sistemleri öğrencilerin özyeterlik düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir. İşbirlikçi öğrenme ortamlarında öğrenciler, başkalarının başarılarını tehdit unsuru olarak değerlendirmek yerine öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmekte ve başarısızlık deneyimleriyle daha işlevsel biçimde başa çıkabilmektedirler. Buna karşılık yoğun rekabet içeren ortamlarda, özellikle düşük başarı gösteren öğrencilerin özyeterlik algıları olumsuz etkilenebilmektedir (Bandura, 1997).

Usher ve Pajares (2008) öğrencilerin geçmiş başarı deneyimlerini nasıl yorumladıklarının da özyeterlik oluşumunda belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre aynı akademik sonuç öğrenciler tarafından farklı biçimlerde değerlendirilebilmekte; bu nedenle nesnel başarıdan çok başarının birey tarafından nasıl anlamlandırıldığı önem kazanmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerden, aileden ve akranlardan gelen destekleyici geri bildirimler özyeterliği güçlendirirken; yoğun kaygı, stres ve olumsuz duygusal durumlar özyeterliği zayıflatabilmektedir. Çalışmada ayrıca cinsiyet, etnik köken ve akademik yeterlik düzeyi gibi bağlamsal değişkenlerin öğrencilerin özyeterlik kaynaklarından etkilenme biçimlerini değiştirdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda izleyen bölümde özyeterliğin akademik süreçler üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Özyeterliğin Akademik Süreçler Üzerindeki Etkileri

Özyeterlik inançları, bireylerin hangi etkinliklere yöneldiklerini, bu süreçte ne kadar çaba gösterdiklerini ve karşılaştıkları zorluklar karşısında gösterdikleri sebatı etkileyen döngüsel bir yapı oluşturmaktadır (Chemers vd., 2001; Schunk, 1981). Bu süreçte bireylerin kendi yeterliklerine ilişkin inançları, zihinlerinde oluşturdukları beklenti senaryolarını doğrudan etkilemektedir. Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler başarıya ulaşabileceklerine dair olumlu zihinsel senaryolar geliştirerek etkinliklere daha aktif katılırken; özyeterlik algısı

düşük olan bireyler başarısızlık olasılığına odaklanarak harekete geçmekte zorlanmakta ve olumsuz sonuçlara yönelik beklentiler geliştirebilmektedir (Bandura, 1993).

Düşük özyeterlik algısına sahip bireyler zor görevleri kişisel bir tehdit olarak algılamakta, karşılaşılan engeller karşısında erken vazgeçme eğilimi göstermekte ve başarısızlığı yetenek eksikliğine atfetmektedirler. Bu durum kaçınma davranışlarını ve stres düzeyini artırarak başarısızlığın döngüsel biçimde pekişmesine yol açabilmektedir (Bandura, 1997). Buna karşın güçlü bir özyeterlik algısına sahip bireylerde zaman zaman yaşanan başarısızlıklar özyeterlik inançlarında belirgin bir zayıflamaya yol açmamaktadır (Schunk, 1989). Bu bireyler zorlukları birer tehditten çok, üstesinden gelinebilecek güçlükler ve öğrenme fırsatları olarak değerlendirmektedir (Bandura, 1997).

Özyeterlik inançları bireyin kullandığı bilişsel stratejiler üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Özyeterliği düşük bireyler, hata ve başarısızlıklar üzerinde aşırı durma, etkisiz stratejileri sürdürme ya da etkili stratejileri erken bırakma gibi işlevsel olmayan bilişsel örüntüler sergileyebilmektedir (Bandura, 1993; Bouffard-Bouchard, 1990; Bouffard-Bouchard vd., 1991). Buna karşılık yeterlik algısı yüksek öğrenciler daha net ve zorlayıcı hedefler belirlemekte ve karşılaştıkları güçlükler karşısında çabalarını sürdürme eğilimi göstermektedir (Bandura, 1993; Bouffard-Bouchard, 1990; Schunk, 1981).

Bandura (1993) öğrencilerin akademik görevleri yönetme ve öğrenme sürecini düzenleme becerilerine ilişkin özyeterlik algılarının belirledikleri hedefleri, bu hedeflere yönelik çabalarını, öğrenme motivasyonlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Bu süreç, karşılıklı ve döngüsel bir yapı göstermekte; yüksek akademik özyeterlik daha fazla katılım ve başarıya yol açarken elde edilen başarı deneyimleri de özyeterlik inancını güçlendirmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Bu genel çerçeve içerisinde, özyeterlik inançlarının gelişimsel bağlamda nasıl şekillendiği de önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde, özellikle akademik alanlarda yaşanan başarı ve başarısızlık deneyimleri özyeterlik inançlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sürekli başarısızlık yaşantıları ve sosyal destek yoksunluğu,

ergenlerin yeterlik algılarını zayıflatabilmektedir. Bu algının düşük olduğu durumlarda akademik görevlerden kaçınma, okuldan uzaklaşma, suça yönelme ve madde kullanımı gibi riskli davranışların görülme olasılığı artabilmektedir. Buna karşılık okula bağlılık düzeyi, akademik özyeterlik ve başarıya verilen değer, ergenler için riskli davranışlara karşı koruyucu bir işlev görebilmektedir (Bandura, 1997).

Bu çerçevede, özyeterlik inançlarının bireylerin akademik görevler karşısındaki tutum ve davranışlarını belirlemede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Özellikle özyeterlik algısının düşük olduğu durumlarda ortaya çıkan kaçınma eğilimleri ve başarısızlıktan korunmaya yönelik davranışlar, kendini engelleme kavramı ile yakından ilişkilidir (Gadbois ve Sturgeon, 2011; Schwinger vd., 2021; Urdan vd., 1998; Yan vd., 2026). Bu nedenle, izleyen bölümde kendini engelleme davranışı kuramsal açıdan ele alınmaktadır.

Kendini Engelleme

Kendini Engellemenin Tanımı ve Türleri

Kendini engelleme, bireyin kendi yetkinliğine ilişkin belirsizlik yaşadığı durumlarda benlik saygısını korumaya yönelik kullandığı stratejik bir davranış örüntüsüdür. Bu strateji, olası bir başarısızlığın dışsal nedenlerle açıklanmasına zemin hazırlarken, başarı durumunda olumlu sonucun bireyin yeteneğiyle ilişkilendirilmesini destekleyen davranış ve çevresel düzenlemeleri kapsamaktadır (Berglas ve Jones, 1978). Kendini engelleyen birey, düşük performansın benlik değeri ya da sosyal itibarı üzerindeki tehdidini azaltmak için yetenek ile performans arasındaki ilişkiyi belirsizleştirmeye çalışmaktadır (Martin ve Brawley, 2002).

Schwinger vd. (2014, 2021) bir davranışın kendini engelleme olarak değerlendirilebilmesi için bazı temel özellikleri taşıması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre bireyin performans öncesinde engel oluşturabilecek bir davranış sergilemesi, bu davranışın başarısızlık için mazeret olarak kullanılabilmesi ve söz konusu mazeretin başarısızlık ortaya

çıkmadan önce oluşturulmuş olması gerekmektedir. Bu doğrultuda çabayı bilinçli olarak azaltma ya da akademik etkinliklere düşük düzeyde katılım gösterme gibi davranışlar kendini engelleme örnekleri arasında yer almaktadır.

Kendini engelleme literatüründe sözel kendini engelleme (claimed self-handicapping) ve davranışsal kendini engelleme (behavioral self-handicapping) olmak üzere iki temel strateji bulunmaktadır. Bu stratejiler aynı kuramsal temele dayanmakla birlikte işleyiş biçimleri açısından farklılaşmaktadır (Leary ve Shepperd, 1986). Türkçe alanyazında claimed self-handicapping kavramının sözel, öz-bildirimli ve iddia edilen kendini engelleme gibi farklı biçimlerde kullanıldığı görülmektedir (Akın, 2012; Anlı vd., 2015; Gök Uslu ve Bilge, 2023; Sayan Karahan, 2021; Sayiner, 2023). Bu araştırmada sözel kendini engelleme ifadesi kullanılmıştır.

Sözel kendini engelleme, bireyin performans öncesinde hastalık, kaygı ya da olumsuz yaşam koşulları gibi durumları mazeret olarak ileri sürmesidir (Leary ve Shepperd, 1986). Bu strateji, performansı doğrudan azaltmadığı için bireyin başarı olasılığını tamamen riske atmamakta ve sosyal açıdan daha kabul edilebilir görülmektedir. Örneğin başarısızlığın yetersiz hazırlık yerine sınav kaygısıyla açıklanması çevre tarafından daha olumlu olarak karşılanabilmektedir (Hirt vd., 1991). Bu durumda bireyin sunduğu açıklamayı somut bir engelleyici davranışla desteklemesi zorunlu değildir (Török vd., 2018).

Davranışsal kendini engellemede ise birey performansı olumsuz etkileyecek engelleri doğrudan kendisi oluşturmaktadır (Brown ve Kimble, 2009; Leary ve Shepperd, 1986). Bu tür engeller gözlemlenebildiği için daha inandırıcı kabul edilmektedir (Hirt vd., 1991). Ancak bu strateji, bireyin başarısızlığı kaçınılmaz gördüğü durumlarda çabayı azaltma gibi performansı doğrudan riske atan davranışlara yol açabildiği için daha yüksek maliyetli bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Török vd., 2018). Ayrıca Brown ve Kimble (2009) kendini engelleme stratejilerinin cinsiyet, geri bildirim türü ve sosyal ortam gibi çeşitli değişkenlerden etkilenebileceğini belirtmiştir.

Kendini engelleme türlerine ilişkin araştırmalar, özellikle yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerin öncelikle sözel kendini engelleme stratejilerini tercih ettiklerini göstermektedir. Kaygının geçerli bir mazeret oluşturmadığı durumlarda ise bireylerin davranışsal kendini engelleme stratejilerine yöneldiğini ortaya koyan bulgular da bulunmaktadır. Her iki seçenek aynı anda sunulduğunda ise bireylerin performanslarını doğrudan riske atmayan sözel kendini engelleme biçimlerini tercih ettikleri anlaşılmaktadır (Hirt vd., 1991; Smith vd., 1982). McCrea ve Hirt (2001) ise bu bulguların aksine, performansla doğrudan ilişkili olan hazırlık eksikliği türü engellerin, stres gibi dolaylı engellere kıyasla yetenek algısını korumada daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum, engelleme türlerinin maliyet, risk ve benliği koruma işlevleri bakımından farklılaşabildiğini düşündürmektedir. Bu farklılaşmaya karşın, kendini engellemeyi ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklerin büyük bir bölümünün bu ayrımı yeterince yansıtmadığı ve ağırlıklı olarak davranışsal kendini engelleme türüne odaklandığı belirtilmektedir (Schwinger vd., 2014).

Alanyazında kendini engelleme davranışına ilişkin bazı kavramsal tartışmalar yer almaktadır. Kendini sabotaj ve kendini engelleme kavramları birbiriyle ilişkili olmakla birlikte aralarında bazı farklar bulunmaktadır. Kendini sabotaj, bireyin kendisine, hedeflerine veya potansiyeline zarar verme olasılığı taşıyan davranışları bilinçli olarak seçmesi ya da sürdürmesi sonucunda, alternatif davranışlara kıyasla daha olumsuz sonuçlarla karşılaşması durumunu ifade etmektedir (Baumeister ve Scher, 1988; Curtis, 2012). Kendini engelleme ise daha çok duruma özgü ve savunma amaçlı bir stratejidir. Bu süreçte birey, kendini sabotajdan farklı olarak doğrudan kendisine zarar vermeyi değil, başarısızlığın yetenek eksikliğiyle ilişkilendirilmesini önlemeyi amaçlamaktadır; bu nedenle performansı olumsuz etkileyebilecek engeller oluşturabilmekte ya da çeşitli mazeretler ileri sürebilmektedir (Curtis, 2012; Higgins ve Berglas, 1990). Bu nedenle kendini engelleme, kısa vadede benlik saygısını koruyucu bir işlev gösterse de uzun vadede başarı olasılığını azaltabilen bir ödünleşime neden olabilmektedir (Baumeister ve Scher, 1988). Zamanla bu

davranışın kronik hale gelmesi, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesini engelleyerek kendini sabote eden bir davranış biçimine dönüşebilmektedir (Baumeister ve Scher, 1988; Higgins ve Berglas, 1990).

Peel vd. (2019) kendini sabotaj kavramının alanyazında yeterince açık biçimde tanımlanmadığını ve çoğu zaman kendini engelleme ile eş anlamlı şekilde kullanıldığını belirtmektedir. Bununla birlikte yazarlar, kendini engellemenin özellikle eğitim ve spor gibi performans odaklı bağlamlarda ele alınan, daha çok mazeret üretme ve performansı etkileyen engeller oluşturma üzerinden açıklanan bir kavram olduğunu; bu nedenle romantik ilişkilerde görülen yakınlık korkusu ve reddedilme duyarlılığı gibi daha içsel örüntüleri tam olarak açıklayamadığını ileri sürmektedir. Bu doğrultuda romantik ilişkiler bağlamında kendini sabotaj kavramını önermektedirler. Morris vd. (2026) ise kendini sabotajı, bireyin başarıya ulaşma kapasitesini zayıflatan kasıtlı ya da kasıtsız davranış örüntülerini kapsayan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Ancak bu yaklaşımın, araştırmanın ele aldığı akademik bağlamdan farklı bir çerçevede geliştirildiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye’de yürütülen çalışmalarda da kendini sabotaj ve kendini engelleme kavramlarının çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Akın vd., 2011; Sayan Karahan, 2021). Bunun yanında bazı çalışmalarda, İngilizce özgün karşılığı “self-handicapping” olan kavramın Türkçede “kendini sabotaj” biçiminde kullanıldığı da görülmektedir (Akın vd., 2011; Akın, 2012; Anlı vd., 2015; Büyükgöze ve Gün, 2015; Çelik ve Atilla, 2019; Gözmen Elmas ve Aşçı, 2017; Türesin Tetik vd., 2019). Bu çalışmada ise kavramsal tutarlılığı sağlamak amacıyla kendini engelleme ifadesi tercih edilmiştir. İzleyen bölümde kendini engelleme davranışını etkileyen faktörlere yer verilmektedir.

Kendini Engellemeyi Etkileyen Faktörler

Kendini engelleme stratejilerine yönelen bireyler çoğu zaman yeteneklerinin değerlendirilmesine yol açan yüksek ve dışsal performans beklentilerinin bulunduğu ortamlarda yer almaktadır. Bu durum, özellikle kontrolcü ve müdahaleci ebeveyn tutumlarının belirgin olduğu, çocukların başarılarına bağlı biçimde kabul gördüğü aile

ortamlarında daha belirgin hale gelmektedir. Bu tür ortamlarda çocuklar, potansiyellerinin doğrudan sorgulanmasına yol açabilecek değerlendirmelerle yüzleşmek yerine beklenen performansı açıklayabilecekleri çeşitli kendini engelleme yollarına başvurabilmektedir (Higgins ve Berglas, 1990).

Okul ortamı, öğrencilerin sürekli olarak başkalarının önünde performans sergiledikleri, sık sık değerlendirildikleri ve başarı ya da başarısızlığa ilişkin geri bildirimler aldıkları bir bağlamdır. Bu yönüyle kendini engelleme stratejilerinin gelişmesi açısından oldukça elverişli bir ortam sunmaktadır (Török vd., 2018; Urdan ve Midgley, 2001). Bu süreçte birey, öğrenme sürecine odaklanmak yerine başarısızlık tehdidine karşı benliğini korumaya yönelmekte ve yeterlik algısını sürdürmek amacıyla kendini engelleme davranışlarına başvurabilmektedir (McCrea ve Hirt, 2001). Rekabetin ve not vurgusunun yüksek olduğu okul iklimleri ile akranların benzer engelleyici davranışları da öğrencilerin bu eğilimlerini güçlendirebilmektedir (Midgley ve Urdan, 1995).

Ayrıca, araştırmalar kendini engellemenin derse özgü bir örüntü sergilediğini ve derse ilişkin benlik algısı, ilgi ve akademik başarı ile daha güçlü ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Schwinger, 2013). Bireysel özellikler açısından düşük sorumluluk ve yüksek nevrozizm düzeylerinin kendini engelleme eğilimini artıran değişkenler arasında yer aldığı belirtilmektedir (Schwinger vd., 2021). Bunun yanı sıra, literatürde yer alan cinsiyet odaklı çalışmaların bir kısmı erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde kendini engelleme davranışı sergilediğini ortaya koymaktadır (Midgley ve Urdan, 1995; Rhodewalt ve Hill, 1995). Buna karşılık, bazı araştırmalar kendini engelleme davranışlarının cinsiyete göre önemli düzeyde farklılaşmadığını belirtmektedir (Albayrak ve Birol, 2021; Büyükgöze ve Gün, 2015).

Kendini engelleme davranışının ortaya çıkışında rol oynayan etmenlerin anlaşılması, bu davranışın doğru biçimde tanımlanmasını ve değerlendirilmesini de gerekli kılmaktadır. Urdan ve Midgley (2001) kendini engelleme davranışının yalnızca sınıf ortamında ortaya çıkmadığını, çoğu zaman sınav ya da performans değerlendirmesi

öncesinde, okul dışındaki ortamlarda sergilenebildiğini; bu nedenle doğrudan gözlemlenmesinin zor olduğunu belirtmektedir. Örneğin ders çalışmayı bilinçli olarak erteleme, hazırlık düzeyini azaltma gibi davranışlar gözlenebilse de, bunların gerçekten başarısızlığa mazeret işlevi taşıyıp taşımadığı her zaman açık değildir. Kendini engelleme olarak değerlendirilebilecek bazı davranışlar zaman yönetimi yetersizliği, düşük öz düzenleme becerileri, kaygıyı yönetmede yaşanan güçlükler ve motivasyon eksikliği gibi çeşitli kişisel ve çevresel etmenlerden de kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle, kendini engelleme davranışının altında yatan niyet ve işlevin daha sağlıklı biçimde anlaşılabilmesi için farklı veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, kendini engelleme davranışının birey üzerindeki etkileri ile akademik süreçlerle ilişkisi izleyen bölümde ele alınmaktadır.

Kendini Engellemenin Bireysel ve Akademik Sonuçları

Kendini engelleme stratejisi, çift yönlü bir işleve sahiptir. Birey başarısız olduğunda sonucu kendi oluşturduğu engellere bağlayarak yetersiz görünmekten kaçınırken, engellere rağmen başarılı olduğunda bu durumu yeteneğinin bir kanıtı olarak sunabilmektedir. Bu yönüyle kendini engelleme, hem başarısızlığa karşı bir mazeret üretme hem de başarı durumunda yeteneği ön plana çıkarma işlevini aynı anda yerine getiren bir stratejidir (Tice, 1991). Bununla birlikte, kendini engelleme eğilimi yüksek bireylerin başarı sonrasında yetenek atıflarını güçlendirmede isteksiz oldukları görülmektedir. Bunun temel nedeni, elde edilen başarının gelecekte daha yüksek beklentiler doğurması ve aynı performansı sürdürme baskısı yaratmasıdır. Bu nedenle, başarıyı sürdürmek bu bireyler için bir risk olarak algılanabilmekte ve bu durum akademik başarının sürdürülebilirliğini zorlaştırabilmektedir (McCrea ve Hirt, 2001). Ortaya çıkan düşük performans ise benlik saygısını daha fazla tehdit ederek bireyi yeniden engelleyici stratejilere yöneltmekte ve kendi kendini besleyen bir döngü oluşturmaktadır (Schwinger vd., 2014).

Araştırmalar, öğrenci örneklemelerinde kendini engellemenin akademik ve psikolojik uyum açısından olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Akademik boyutta

düşük başarı, zayıf özyeterlik algısı ve performans-kaçınma hedefleriyle ilişkili olan bu davranış; psikolojik boyutta başarısızlık korkusu, sınav kaygısı ve düşük benlik saygısı gibi değişkenlerle bağlantılıdır (Arazzini Stewart ve De George-Walker, 2014; Schwinger vd., 2021; Urdan ve Midgley, 2001). Sahranç (2011) kendini engelleme düzeyi arttıkça öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin de yükseldiğini göstermiştir. Benzer biçimde Määttä vd. (2002) bu stratejileri kullanan ergenlerin daha düşük akademik başarı, zayıf öğretmen ilişkileri ve düşük okul uyumu sergilediklerini ortaya koymuştur.

Kendini engelleme davranışı, kısa vadede bireyi yetersiz görünmekten koruyabilse de uzun vadede önemli bilişsel ve duygusal maliyetler üretmektedir. Çalışma süresinin bilinçli olarak azaltılması, dikkatin dağılması ve öğrenme fırsatlarının kaçırılması gibi davranışlar akademik başarıyı doğrudan olumsuz etkilemektedir. Bu durum bireyin kendi yetenek düzeyine ilişkin belirsizlik yaşamasına ve kendini engelleme davranışının zamanla kronikleşmesine yol açabilmektedir (Murray ve Warden, 1992).

Kronik kendini engelleyen bireylerin davranışları yalnızca performansla sınırlı kalmayıp kişilerarası ilişkileri de etkileyebilmektedir. Bu bireyler, özyeterlik duygularını geliştirecek fırsatlardan kaçınmaları nedeniyle hedeflere yönelme, başkalarıyla ilişki kurma ve stresle başa çıkma süreçlerine uyum sağlamakta zorlanabilmektedir (Berglas, 1990; Higgins ve Berglas, 1990). Bu nedenle kendini engelleme davranışının sürdürülmesinde rol oynayan bilişsel süreçlerin incelenmesi önem taşımaktadır. Kendini engelleyen bireyler, çevreden gelen bilgileri düşük özyeterlik beklentilerini doğrulayacak biçimde yorumlama eğilimindedir. Alanyazında şemalar ve otomatik düşüncelerle ilişkilendirilen bu bilişsel örüntüler, kaygıyı artırarak kendini engelleme davranışının sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Higgins ve Berglas, 1990).

Sonuç olarak, kendini engelleme, bireyin benlik saygısını korumaya yönelik geliştirdiği stratejik bir davranış örüntüsü olmakla birlikte akademik yaşantılarda ortaya çıkan sonuçların anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Rhodewalt ve Tragakis, 2002; Schwinger vd., 2014; Urdan ve Midgley, 2001). Özyeterlik algısı, performans beklentileri ve

kaçınma eğilimleriyle etkileşim içinde şekillenen bu davranış; öğrencilerin akademik süreçlere katılımını, çaba düzeyini ve başarısızlıkla baş etme biçimlerini doğrudan etkilemektedir (Elliot ve Church, 2003; Huangfu vd., 2024; Martin vd., 2001; Schwinger vd., 2021). Bu nedenle, izleyen bölümde akademik başarı kavramı kuramsal çerçevede ele alınmıştır.

Akademik Başarı

Akademik Başarının Tanımı ve Kapsamı

Akademik başarı, bireyin eğitim ortamlarındaki belirli hedeflere ulaşma düzeyini yansıtan çok boyutlu bir performans göstergesidir. Bu yapı, genel bilişsel hedefleri ve belirli disiplinlere özgü bilgi ve anlama düzeylerini kapsayan geniş bir öğrenme sürecine işaret etmektedir (Steinmayr vd., 2014). Özellikle ergenlik döneminde akademik başarı, bireyin eğitim kademeleri arasındaki geçişini, yükseköğretime katılımını ve gelecekteki mesleki kariyer olanaklarını şekillendirmesi bakımından belirleyici bir rol üstlenmektedir. Başarının değerlendirilmesinde sınıf içi notlar, standart başarı testleri ve diplomalar gibi farklı göstergeler kullanılmaktadır (Flashman, 2012; Steinmayr vd., 2014). Wentzel (1991) ise akademik başarıyı yalnızca akademik bir çıktı olarak değil, bireyin sosyal yetkinliği ve öz düzenleme kapasitesiyle etkileşim içinde şekillenen bir yapı olarak da ele almaktadır. Bu bağlamda akademik başarı, öğrencinin sosyal sorumluluk odaklı davranışları, akran ilişkilerinin niteliği ve problem çözme stilleriyle yakından ilişkilidir. Akademik başarının çok boyutlu yapısı dikkate alındığında, bu yapıyı etkileyen bireysel, bilişsel ve çevresel faktörlerin incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda izleyen bölümde akademik başarıyı etkileyen faktörler ele alınmıştır.

Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı, bilişsel, psikolojik ve çevresel birçok değişkenle ilişkili çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Alanyazın, zekâ, motivasyon ve kişilik gibi değişkenlerin başarı üzerindeki etkilerinin kullanılan performans ölçütüne göre

farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, akademik başarıya ilişkin analizlerde farklı performans göstergeleri arasında ayırım yapılması, bulguların doğru yorumlanması açısından önem taşımaktadır (Steinmayr vd., 2014). Nitekim akademik başarının sınav puanları, not ortalaması, çalışma alışkanlıkları, beceriler ve derse yönelik tutumlar gibi birçok değişkenle güçlü biçimde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Credé ve Kuncel, 2008).

Öğrencilerin belirledikleri hedefler ve bu hedeflere yükledikleri anlamlar da akademik başarı üzerinde etkili olmaktadır. Hedef belirleme sürecindeki bireysel farklılıklar, öğrencilerin geleceğe yönelik planları ve başarıya yükledikleri anlam doğrultusunda farklılaşmaktadır. Bu durum öğrencilerin sınav öncesi hazırlık süreçlerini ve sınav sırasında gösterdikleri çabayı etkileyerek başarı düzeylerine yansımaktadır (Vollmer, 1984). Bunun yanında, akademik başarı üzerinde bilişsel özelliklerin de önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, genel bilişsel yeteneğin akademik performansın önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (Kuncel vd., 2004). Ayrıca akademik başarı ile çalışma belleği ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçler arasındaki ilişkinin tek yönlü olmadığı; bu yapıların gelişim sürecinde karşılıklı olarak birbirini beslediği görülmektedir (Peng ve Kievit, 2020).

Bireysel ve psikolojik faktörler açısından ele alındığında, yansıtıcı öğrenme stiline sahip, sorumluluk düzeyi yüksek ve daha içe dönük öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdiği; ayrıca kadın öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Džubur vd., 2020). Benzer biçimde eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu; öğrenme stratejilerinin etkili biçimde kullanılmasının ve derse yönelik olumlu tutumların da akademik başarıyı desteklediği belirlenmiştir (Akbiyık, 2002; Özkal ve Çetingöz, 2006). Akademik başarı ile ilişkili bir diğer önemli unsurun öğrencilerin psikolojik sağlık durumları olduğu görülmektedir. Üniversitenin ilk döneminde gözlenen ruh sağlığı sorunlarının lisans eğitimi boyunca düşük akademik performans riskini artırdığı; buna karşılık sağlıklı yaşam tarzı davranışlarının bu olumsuz etkinin şiddetini azaltabildiği belirtilmektedir (Chu vd., 2023).

Ayrıca, fiziksel sağlığın akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olduğu, sınav kaygısının ise özellikle başarı algısını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Rožman vd., 2025).

Aile bağlamında, aile katılımının öğrencilerin akademik becerilerini ve başarı düzeylerini artırdığı belirlenmiştir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Okul bağlamına ilişkin bulgular da destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklı bir okul ikliminin akademik başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu; öğrencilerin algıladıkları okul iklimi olumlu hale geldikçe başarı düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir (Bahçetepe ve Meşeci Giorgetti, 2015). Ayrıca güdülenme, algılanan aile sosyal desteği ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin akademik başarıyı önemli biçimde yordadığı; bu ilişkilerin öğrenim görülen okul türüne göre farklılaşabildiği saptanmıştır (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009).

Akademik başarıyı etkileyen faktörleri inceleyen derleme ve meta-analiz çalışmalarında, özyeterlik, akademik duygular, motivasyon ve çalışma alışkanlıkları gibi değişkenlerin başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Koçak vd., 2021). Lise öğrencilerine yönelik araştırmalar ise akademik özyeterlik ve sosyoekonomik durumun en güçlü yordayıcılar arasında yer aldığını; bilişsel yetenek, sorumluluk, cinsiyet ve motivasyon gibi değişkenlere ilişkin bulguların ise örneklem ve araştırma bağlamına göre farklılaşabildiğini göstermektedir (Nunes vd., 2022). Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin çok boyutlu yapısı göz önünde bulundurulduğunda, başarının birey üzerindeki sonuçlarının ele alınması önem taşımaktadır. Bu nedenle, izleyen bölümde akademik başarının etkileri incelenmiştir.

Akademik Başarının Etkileri

Alanyazında yer alan derleme bulgularına göre, akademik süreçlere daha fazla katılım gösteren öğrencilerin daha yüksek başarı düzeyine sahip olduğu; buna karşılık düşük akademik performansın katılımın azalması ve disiplin problemlerinin artmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik süreçlere katılım ile başarı arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu ve elde edilen akademik başarının sonraki katılım düzeylerini etkileyebildiği

belirlenmektedir. Düşük katılım düzeylerinin ise okul terki açısından önemli bir risk faktörü olduğu vurgulanmaktadır (Fredricks vd., 2004).

Akademik başarı, bireyin kendi yeterliklerine ilişkin algıları ve akademik süreçlerdeki işlevselliği üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğrencinin kendi kapasitesini etkili biçimde kullanabileceğine ilişkin özyeterlik inancının başarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Yetersizlik duygusu yaşayan öğrencilerin akademik görevlere odaklanmakta güçlük çektiği ve bu durumun öğrenme çıktıları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirtilmektedir. Öğrencilerin geçmiş başarılarını hatırlamaları, görevlerini tamamlamaya odaklanmaları ve olası sonuçlara ilişkin olumlu bilişsel senaryolar oluşturmaları ise akademik kaygıyı azaltarak kararlılık düzeylerini artırabilmektedir (Uluğ, 1991). Bunun yanında, akranları tarafından kabul edilen, duygusal tepkilerini düzenleyebilen, sosyal kurallara uyum sağlayan ve problem çözmede ısrarcı olan öğrencilerin akademik görevlere daha iyi odaklandıkları, akademik başarılarının ve benlik saygılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Wentzel, 1991; Yenidünya, 2005).

Eğitim sürecinde sınavlar, başarıyı ölçen bir değerlendirme aracı olmanın yanı sıra öğrenciler üzerinde belirsizlik ve psikolojik baskı oluşturan bir nitelik taşımaktadır. Sınavın “ölüm-kalım meselesi” olarak algılanması gibi bilişsel çarpıtmalar, kaygıyı artırarak sınavı bir tehdit unsuru haline getirebilmektedir. Bu süreçte öğrencinin özyeterlik algısı, sınav koşullarına uyum sağlamayı kolaylaştıran ve duygu düzenlemeyi destekleyen koruyucu bir işlev görmektedir. Buna karşılık hazırlık sürecindeki eksiklikler ya da sınavın anlamının gerçeklikten uzak biçimde yorumlanması, başarısızlığın bir yetersizlik göstergesi olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin benliklerini koruma amacıyla kendini engelleme gibi işlevsel olmayan stratejilere yönelmelerine zemin hazırlayabilmektedir (Uluğ, 1991).

Bilişsel kuram çerçevesinde ele alınan bu yapı, akademik başarıyı yalnızca performans temelli bir çıktı olarak değil; bireyin bilişsel değerlendirmeleri, duygusal süreçleri ve davranışsal tepkilerinin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir süreç olarak

açıklamaktadır. Bilişsel çarpıtmaların akademik yaşantıların olumsuz yorumlanmasına yol açarak ruminatif düşünce süreçlerini tetiklediği (Beck, 1970, 1976, 2008); ruminasyonun ise bireyin dikkat süreçlerini olumsuz etkileyerek akademik görevler sırasında performansın düşmesine ve görevlerin tamamlanması için daha fazla zaman harcamasına neden olduğu görülmektedir (Nolen-Hoeksema, 1991, 2008; Lyubomirsky vd., 2003). Bu bilişsel yük ve dikkat dağınıklığı, bireyin akademik görevlerdeki etkinliğini azaltmakta ve özyeterlik algısının zayıflamasına zemin hazırlayabilmektedir (Bandura, 1997). Azalan özyeterlik algısı, bireyi başarısızlık karşısında benliğini korumaya yönelik kendini engelleme stratejilerine yöneltebilmekte (Berglas ve Jones, 1978; Schwinger vd., 2014) ve bu süreç nihayetinde akademik başarının düşmesine katkıda bulunmaktadır. Böylece ilgili değişkenlerin birbirinden bağımsız değil, bilişsel kuramın öngördüğü biçimde ardışık ve karşılıklı etkileşimler içinde işlediği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, izleyen bölümde ele alınacak ilgili araştırmaların söz konusu değişkenler bağlamında daha sistematik ve bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri inceleyen ulusal ve uluslararası alanyazındaki çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar, araştırmada temel alınan model doğrultusunda alt başlıklar halinde düzenlenmiştir. İlgili araştırmaların sunumunda, kuramsal çerçeve ve araştırma modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişki örüntüleri esas alınmıştır. Bu kapsamda sıralamaya akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarla başlanmış, diğer değişkenlerle olan ilişkiler bu yapı çerçevesinde ele alınmıştır. Birden fazla değişkeni içeren çalışmalar ise ağırlıklı olarak ilişkili oldukları başlık altında değerlendirilmiştir.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ve Ruminasyon Arasındaki İlişki (a yolu)

Alanyazında bilişsel çarpıtmalar ile ruminasyon arasındaki ilişki, farklı örneklemelerde hem deneysel hem de ilişkisel çalışmalarla ele alınmıştır. Watkins ve Moberly (2009) İngiltere’de hafif ve orta düzey depresif belirtiler gösteren 36 bireyle deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, olayları soyut ve genel bir biçimde işleme eğiliminin depresif belirtiler ve ruminasyona katkıda bulunan bir bilişsel çarpıtma olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular, somut düşünme eğitimi verilen grupta depresif belirtilerde daha fazla azalma görüldüğünü ve ruminasyon düzeyinde de marjinal düzeyde düşüş olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, soyut ve aşırı genelleyici bilişsel işleme biçiminin ruminatif düşünceyle ilişkili olabileceğini desteklemektedir.

Basha (2015) tarafından 270 Mısırlı üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada ruminasyon ve bilişsel çarpıtma alt boyutları (başarısızlığın genellenmesi, abartma ve kendini suçlama) ile anksiyete ve depresyon belirtileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, ruminasyon ile bilişsel çarpıtmanın tüm alt boyutları arasında önemli ve pozitif yönde ilişkiler bulunduğunu göstermiştir.

Artiran vd. (2019) tarafından Türkiye’de 18-35 yaş aralığındaki 172 birey ile gerçekleştirilen araştırmada irrasyonel inançlar, ruminasyon, yansıtıcı düşünme, depresyon ve kaygı gibi psikolojik sıkıntı belirtileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda irrasyonel inançlar ile ruminasyon arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak güçlü ve önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Saleh Kazem vd. (2024) tarafından İran’da 300 üniversite öğrencisi ile yürütülen araştırmada beden imajı, ruminasyon, bilişsel çarpıtma ve depresyon arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, ruminasyon ile bilişsel çarpıtma arasında pozitif yönde önemli bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, alanyazındaki araştırmalar bilişsel çarpıtmalar ile ruminasyon arasında tutarlı biçimde pozitif ve önemli ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu ilişkinin doğrudan akademik bağlamda ele alındığı çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bazı araştırmalarda bilişsel çarpıtmalarla ilişkili irrasyonel inançlara ilişkin

bulgulara da yer verilmiştir. Bu çerçevede, olayları olumsuz ve genelleyici biçimde yorumlama, kendini suçlama ve başarısızlığı abartma gibi bilişsel çarpıtma örüntülerinin ruminatif düşünce eğilimiyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ve Kendini Engelleme Arasındaki İlişki (d yolu)

McCrea ve Flamm (2012) tarafından ABD ve Almanya’da gerçekleştirilen ve dört ayrı çalışmadan oluşan araştırmada, performans öncesinde ortaya çıkan beklenti temelli düşüncelerin kendini engelleme üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırmanın dört çalışmasına sırasıyla 104, 100, 57 ve 58 öğrenci katılmıştır. Bulgular, bireylerin performans öncesinde ürettikleri prefactual düşüncelerin kendini engelleme davranışında önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Özellikle performansı olumsuz etkileyebilecek durumlara odaklanan aşağı yönlü prefactual düşüncelerin kendini engelleme davranışlarını artırdığı; performansı geliştirmeye yönelik yukarı yönlü prefactual düşüncelerin ise bu davranışları azalttığı belirlenmiştir. Ayrıca değerlendirilme kaygısı ve performansın başkaları tarafından gözlemlenmesi gibi durumların, aşağı yönlü prefactual düşünceleri artırarak kendini engelleme davranışını güçlendirebildiği saptanmıştır.

Yavuzer (2015) tarafından 18–29 yaş aralığında bulunan 507 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmada bilişsel çarpıtmalar, kendini engelleme eğilimi ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öz-eleştiri, kendini suçlama, umutsuzluk ve tehlike odaklı düşünme gibi bilişsel çarpıtmaların öğretmen adaylarının kendini engelleme eğilimlerini önemli ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Kaya vd. (2017) tarafından 263 öğretmen adayı üzerinde yürütülen araştırmada, onaylanma, kişilerarası ilişkiler ve benlik ile ilişkili akıldışı inançlar ile genel akıldışı inanç düzeyi ile kendini engelleme davranışı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, genel akıldışı inanç düzeyleri ile kendini engelleme eğilimleri arasında pozitif yönde önemli ilişki olduğunu göstermiştir. Alt boyutlar incelendiğinde ise kişilerarası ilişkiler ve benlik ile ilişkili akıldışı inançların kendini engelleme ile önemli bir ilişki göstermediği; buna karşın

onaylanmaya ilişkin akıldışı inançların kendini engelleme davranışı ile pozitif yönde önemli ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kurun ve Camadan (2026) tarafından Bursa Uludağ Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 18-27 yaş aralığındaki 594 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada irrasyonel inançlar, koşulsuz kendini kabul ve kendini engelleme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular irrasyonel inançların kendini engelleme davranışlarını önemli ve pozitif yönde yordadığını göstermiştir.

Sonuç olarak, alanyazındaki araştırmalar bilişsel çarpıtmalar ve diğer işlevsiz bilişsel yapıların kendini engelleme davranışlarıyla önemli ve pozitif yönlü ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle performans öncesinde başarısızlık olasılığına odaklanma, bireyin kendi yeterliğini olumsuz değerlendirmesi ve başkalarının onayına aşırı derecede önem verme gibi bilişsel eğilimlerin kendini engelleme davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Ruminasyon ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki (b yolu)

Takagishi vd. (2013) tarafından Japonya'da 407 hemşirelik öğrencisi ile gerçekleştirilen boylamsal araştırmada ruminasyon, özyeterlik ve depresyon arasındaki ilişkiler alt boyutlar düzeyinde incelenmiştir. Araştırmada özyeterlik; girişim (davranışı başlatma), çaba (davranışı tamamlama) ve sebat (zorluklara karşı direnç) olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Bulgular ruminasyonun özyeterlik ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle ruminasyonun, özyeterliğin girişim ve sebat alt boyutlarıyla negatif yönde ilişkili olduğu; çaba boyutuyla ise önemli bir ilişki göstermediği saptanmıştır.

Van Seggelen-Damen ve Van Dam (2016) tarafından Hollanda'da 506 çalışan ile gerçekleştirilen araştırmada, özyeterlik, öz-yansıtma ve ruminasyon arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, özyeterliğin ruminasyon ile negatif yönde ilişkili olduğunu; özyeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin daha az ruminatif düşünce eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur.

Geng ve Yang (2022) tarafından Çin'de 217 lisans ve lisansüstü öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, ruminasyon ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, ruminasyon ile akademik özyeterlik arasında zayıf düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Amaral vd. (2024) tarafından Yeni Zelanda'da 275 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada kariyer kararsızlığı, ruminasyon, özyeterlik ve depresyon belirtileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, ruminasyon ile özyeterlik arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç olarak, literatürde ruminasyon ile özyeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmasına karşın, bu ilişkinin özellikle akademik özyeterlik bağlamında ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazındaki bulgular ruminatif düşünce eğilimi yüksek olan bireylerin özyeterlik algılarının daha düşük düzeyde olduğunu ve iki değişken arasında çoğunlukla negatif yönlü ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda bu ilişkinin istatistiksel olarak önemli düzeyde olmadığı da belirtilmektedir.

Ruminasyon ve Kendini Engelleme Arasındaki İlişki (c yolu)

Zuckerman vd. (1998) tarafından ABD'de yürütülen iki aşamalı boylamsal bir araştırmada, üniversite öğrencilerinde kendini engelleme davranışı ile başa çıkma biçimleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasına 262, ikinci aşamasına ise 252 öğrenci katılmıştır. Bulgular, kendini engelleme düzeyi yüksek öğrencilerin inkâr, geri çekilme, kendini suçlama ve ruminatif düşünce gibi kaçınma odaklı başa çıkma biçimlerini daha sık kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca bu öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu, daha kısa süre çalıştıkları ve çalışma verimliliklerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Zuckerman ve Tsai (2005) tarafından ABD'de üniversite öğrencileriyle yürütülen ve dört boylamsal çalışmadan oluşan araştırmada, kendini engellemenin uzun dönemli

sonuçları incelenmiştir. Araştırmanın dört aşamasına sırasıyla 304, 198, 138 ve 44 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bulgular, yüksek düzeyde kendini engelleme eğiliminin kaçınma ve kendini cezalandırma odaklı başa çıkma biçimleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu başa çıkma biçimlerinin kendini suçlama ve ruminasyon gibi işlevsiz bilişsel süreçlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Manav ve Temel (2024) tarafından Türkiye’de 18–65 yaş aralığında 351 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada kendini engelleme davranışı ile mükemmeliyetçilik, öz-eleştirel ruminasyon ve üst bilişsel inançlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, öz-eleştirel ruminasyonun kendini engelleme düzeyini pozitif yönde ve önemli biçimde yordadığını göstermiştir. Ayrıca, üst bilişsel inanışlar incelendiğinde, özellikle bilişlerin kontrol edilemez ve tehlikeli olduğuna ilişkin inançların kendini engelleme üzerinde pozitif yönde belirleyici olduğu görülmüştür.

Huang (2026) tarafından Çin’de 166 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada, ruminasyon, mükemmeliyetçilik ve akademik kendini engelleme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, ruminasyon ile akademik kendini engelleme arasında pozitif ve önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, alanyazındaki araştırmalar ruminasyon ile kendini engelleme davranışı arasında pozitif ve önemli ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bulgular, özellikle ruminatif düşünce eğilimi yüksek olan bireylerin kaçınma odaklı başa çıkma biçimlerine ve kendini engelleme davranışlarına daha fazla yöneldiğine işaret etmektedir.

Akademik Özyeterlik ve Kendini Engelleme İlişkisi (e yolu)

Martin ve Brawley (2002) kendini engelleme davranışlarının benlik saygısı ve özyeterlik ile ilişkisini incelemek amacıyla Kanada’da sporcu üniversite öğrencileriyle iki ayrı çalışma yürütmüştür. İlk çalışmaya 87, ikinci çalışmaya ise 142 öğrenci katılmıştır. Bulgular, bireylerin bir görevi başarıyla yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarını ifade eden performans özyeterliği ile performansları aracılığıyla başkaları üzerinde olumlu bir izlenim

bırakmaya yönelik güveni ifade eden kendini sunma özyeterliğinin kendini engelleme davranışlarıyla negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. İkinci çalışmada ise özellikle sözel kendini engelleme davranışının kendini sunma özyeterliği tarafından benlik saygısından bağımsız olarak yordandığı ortaya konmuştur.

Cocoradă (2011) Romanya’da 15–25 yaş aralığındaki 232 lise ve üniversite öğrencisiyle yürüttüğü araştırmada akademik kendini engelleme ile öğrenme motivasyonu, özyeterlik, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, öğrenme motivasyonu ve özyeterliğin kendini engelleme ile negatif yönde ilişkili olduğunu ve bu değişkenlerin kendini engellemenin önemli yordayıcıları arasında yer aldığını göstermiştir. Bununla birlikte, akademik başarının kendini engellemenin önemli bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Gadbois ve Sturgeon (2011) Kanada’da öğrenim gören 209 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada akademik kendini engelleme eğilimlerinin öğrenme yaklaşımları, akademik özyeterlik, sınav kaygısı, benlik kavramı açıklığı ve akademik başarıyla ilişkisini incelemiştir. Bulgular, kendini engelleme düzeyi yüksek öğrencilerin daha düşük akademik özyeterlik algısına ve daha düşük akademik başarıya sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca akademik kendini engelleme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin özellikle ikinci ve üçüncü sınavlarda daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Önceki sınav performansı ve diğer öğrenme değişkenleri kontrol edildiğinde de akademik kendini engellemenin akademik başarıyı anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır.

Arazzini Stewart ve De George-Walker (2014) tarafından Avustralya’da 79 üniversite öğrencisiyle yürütülen araştırmada mükemmeliyetçilik, kontrol odağı, özyeterlik ve kendini engelleme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, özyeterlik ile kendini engelleme arasında negatif ve önemli bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Barutçu Yıldırım ve Demir (2017) tarafından Türkiye’de 767 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterliğin kendini engelleme davranışıyla ilişkisi incelenmiştir. Bulgular, akademik özyeterlik ile kendini engelleme

davranışı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgu, bireylerin akademik yeterlik algısı arttıkça kendini engelleyici davranışlara başvurma eğiliminin azalabileceğine işaret etmektedir.

Akar vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 350 üniversite öğrencisi üzerinde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, kendini engelleme, özyeterlik ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin özyeterlik inançları ile kendini engelleme davranışları arasında yüksek düzeyde, negatif ve önemli bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, alanyazındaki araştırmalar özyeterlik ile kendini engelleme davranışları arasında negatif ve önemli ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Özyeterlik düzeyi yüksek olan bireylerde kendini engelleme davranışlarının daha düşük düzeyde görüldüğü; düşük özyeterlik düzeyine sahip bireylerde ise bu davranışların daha sık ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bu ilişkinin tüm çalışmalarda doğrudan akademik özyeterlik bağlamında ele alınmadığı; bazı araştırmalarda genel özyeterlik ya da farklı performans alanlarına ilişkin yeterlik algıları üzerinden incelendiği görülmektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda farklı bilişsel değişkenlerin modele dahil edilmesiyle özyeterliğin kendini engelleme ile olan ilişkisinin zayıflayabileceği belirtilmektedir.

Kendini Engelleme ve Akademik Başarı İlişkisi (g yolu)

Midgley ve Urdan (2001) tarafından ABD'de yürütülen araştırmada, 484 yedinci sınıf öğrencisinin akademik kendini engelleme davranışları, başarı hedefleri, akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, akademik başarı ile kendini engelleme arasında negatif bir ilişki bulunduğunu ve başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin kendini engelleme davranışlarını daha sık kullandıklarını göstermiştir.

Leondari ve Gonida (2007) tarafından Yunanistan'da yürütülen araştırmaya 702 ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmada akademik kendini engelleme ile

kişisel başarı hedefleri, sosyal hedefler, gelecekteki sonuçlar ve matematik başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, matematik notu düşük olan öğrencilerin kendini engelleme stratejilerine daha fazla başvurduğunu göstermiştir.

Akça (2012) tarafından yürütülen araştırmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 263 lisans öğrencisiyle kendini engelleme, akademik erteleme, kontrol odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, akademik başarının kendini engellemeyi önemli biçimde yordadığını göstermiştir.

Kalyon vd. (2016) tarafından Türkiye'de 483 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada kendini engelleme eğilimi ile narsistik kişilik özellikleri, anksiyete duyarlılığı, algılanan sosyal destek ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular akademik not ortalamasının kendini engelleme ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Albayrak ve Birol (2021) tarafından Giresun'da 780 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada kendini engelleme davranışları ile çeşitli demografik değişkenler ve algılanan akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, kendini engellemenin akademik başarı düzeyine göre önemli biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin kendini engelleme eğilimlerinin yüksek olduğu; yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerde ise bu eğilimlerinin daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Cassady vd. (2024) tarafından ABD'de öğrenim gören 853 lisans öğrencisiyle yürütülen araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel sınav kaygısı, akademik kendini engelleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan öğrencilerin sınavları daha tehdit edici algıladıklarını ve buna bağlı olarak bilişsel sınav kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Artan bilişsel sınav kaygısının ise öğrencilerin akademik kendini engelleme davranışlarına yönelme olasılığını artırdığı, bu davranışların da öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Sonuç olarak, alanyazındaki araştırmalar kendini engelleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif ve önemli bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Kendini engelleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha düşük olduğu; akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise kendini engelleme davranışlarına daha az başvurduğu görülmektedir.

Akademik Başarı ve Akademik Özyeterlik İlişkisi (f yolu)

Diseth (2011) tarafından Norveç'te 177 psikoloji bölümü lisans öğrencisiyle yürütülen araştırmada, önceki ve sonraki akademik başarı arasındaki ilişkide özyeterlik, hedef yönelimleri ve öğrenme stratejilerinin rolü incelenmiştir. Araştırmada önceki akademik başarı öğrencilerin üniversiteye başlamadan önceki akademik başarısını ifade eden lise not ortalamasıyla; sonraki akademik başarı ise öğrencilerin üniversitedeki ders notlarıyla ölçülmüştür. Bulgular, lise not ortalamasının akademik özyeterliği önemli biçimde yordadığını ve akademik özyeterliğin önceki akademik başarı ile sonraki akademik başarı arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlendiğini göstermiştir.

Obrentz (2012) tarafından ABD'de bir üniversitede genel kimya dersine kayıtlı 413 öğrenci ile yürütülen araştırmada motivasyonel değişkenler ve öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı nasıl yordadığı incelenmiştir. Bulgular, önceki akademik başarının ve akademik özyeterliğin akademik performansın önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Ayrıca dönem boyunca düşük ve orta düzeyde performans gösteren öğrencilerin özyeterlik düzeylerinde düşüş gözlemlenirken, yüksek performans gösteren öğrencilerin ise özyeterlik düzeylerini istikrarlı biçimde korudukları belirlenmiştir.

Jung (2013) tarafından ABD'de öğrenim gören 560 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen boylamsal araştırmada, akademik öz-disiplinin özyeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkideki aracı rolü ve geçmiş akademik başarının sonraki özyeterlik üzerindeki geri bildirim etkisini incelemiştir. Bulgular, özellikle geçmiş akademik başarının sonraki özyeterlik ve öz-disiplin üzerinde önemli bir geri bildirim etkisi oluşturduğunu göstermiştir.

Talsma vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, akademik özyeterlik ile akademik performans arasındaki nedensel ilişkinin yönü ve bu iki değişken arasındaki karşılıklı etkileşim incelenmiştir. Bulgular, akademik başarı ile özyeterlik arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ortaya koymakla birlikte, geçmiş akademik performansın sonraki özyeterlik üzerindeki etkisinin, özyeterliğin sonraki başarı üzerindeki etkisinden önemli düzeyde daha güçlü olduğunu göstermiştir.

Meng ve Zhang (2023) tarafından Çin'de 258 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, akademik özyeterliğin akademik başarı üzerindeki etkisi ve bu ilişkide akademik katılımın aracı rolü incelenmiştir. Bulgular, akademik özyeterliğin akademik başarıyı hem doğrudan hem de akademik katılım aracılığıyla dolaylı olarak pozitif yönde yordadığını göstermiştir. Ayrıca araştırma, akademik başarı ile özyeterlik arasında karşılıklı bir etkileşim döngüsü bulunduğunu; yüksek akademik başarının özyeterliği güçlendirdiğini ve güçlenen özyeterliğin de akademik katılım aracılığıyla başarıyı artırdığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, alanyazındaki araştırmalar akademik başarı ile akademik özyeterlik arasında karşılıklı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda özyeterlik inancının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu; benzer biçimde, akademik başarı deneyimlerinin de özyeterlik inançlarının oluşumu ve güçlenmesiyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, alanyazındaki çalışmalar akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı değişkenleri arasında çeşitli ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır (Barutçu Yıldırım ve Demir, 2017; Geng ve Yang, 2022; Kalyon vd., 2016; Meng ve Zhang, 2023; Watkins ve Moberly, 2009; Yavuzer, 2015; Zuckerman vd., 1998). Bununla birlikte, bu değişkenlerin tümünü aynı model içerisinde ve özellikle akademik bağlamda birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Akça, 2012; Albayrak ve Birol, 2021; Cocoradă, 2011; Midgley ve Urdan, 2001). Ayrıca mevcut araştırmaların önemli bir kısmının değişkenler arasındaki ilişkileri ikili düzeyde incelediği; bu ilişkilerin bütüncül ve yapısal bir

çerçeve de incelendiği çalışmaların ise sınırlı olduğu anlaşılmaktadır (Cassady vd., 2024; Gadbois ve Sturgeon, 2011; McCrea ve Flamm, 2012). Bu durum, söz konusu değişkenlerin bir arada ve bütüncül bir model çerçevesinde ele alınmasının alanyazına katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama süreci, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma, lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik ve kendini engelleme değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin belirlenmesi ve bu ilişkilerin yönünün ortaya konması amaçlandığı için araştırma ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır (Karasar, 2012). Verilerin tek bir zaman diliminde toplanmış olması nedeniyle çalışma kesitsel nitelik taşımaktadır.

Araştırma modelinde yer alan çoklu ilişkilerin eş zamanlı olarak test edilebilmesi amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) kapsamında yol analizi (path analysis) tekniğinden yararlanılmıştır. Kurulan modelin yapısı gereği değişkenler dışsal (exogenous) ve içsel (endogenous) olarak sınıflandırılmıştır. Modelde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, başka bir değişken tarafından yordanmayan ve diğer değişkenlerin yordayıcısı olarak yer alan dışsal değişken olarak ele alınmıştır. Ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı ise modelde en az bir değişken tarafından yordanan içsel değişkenler olarak değerlendirilmiştir (Kline, 2005). Kurulan model, teorik çerçeve doğrultusunda değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri incelemek ve bu değişkenlerin birbirlerini yordama düzeylerini test etmek amacıyla değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde zaman ve iş gücü açısından kolaylık sağlaması nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel vd., 2012). Veri toplama sürecinde toplam 737 öğrenciye ulaşılmıştır; ancak ölçme araçlarını eksik veya hatalı doldurduğu tespit edilen 22 öğrenci analiz dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda analizler toplam 715 öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmanın örneklem büyüklüğünün yeterliği, Faul vd. (2007) tarafından geliştirilen G*Power 3.1.9.7 yazılımı kullanılarak yapılan sonsal (post-hoc) güç analizi ile test edilmiştir. Bu bağlamda .05 anlamlılık düzeyi ve .04 etki büyüklüğü (f^2) parametreleri temel alındığında ulaşılan istatistiksel gücün .99 olduğu saptanmıştır. Bu değer, H_0 hipotezlerinin doğru bir şekilde reddedildiğini, yani tip II hata olasılığının ihmal edilebilir düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır (MacCallum vd., 1996). Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken		Kadın		Erkek	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	105	25.1	105	35.4
	10. Sınıf	120	28.7	86	29.0
	11. Sınıf	107	25.6	73	24.6
	12. Sınıf	86	20.6	33	11.1
Okul Türü	Fen Lisesi	64	15.3	86	29.0
	Anadolu Lisesi	238	56.9	153	51.5
	AlHL	50	12.0	41	13.8
	GSL	66	15.8	17	5.7
Yaş Ortalaması (SS)		15.98 (1.03)		15.93 (0.97)	
Başarı Ortalaması (SS)		81.72 (11.23)		80.63 (12.73)	
Toplam		418	58.5	297	41.5

Not. AlHL = Anadolu İmam Hatip Lisesi, GSL = Güzel Sanatlar Lisesi. ($n = 715$)

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların %58.5’i ($n = 418$) kadın, %41.5’i ($n = 297$) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, dört farklı lise türünde öğrenim gören ve tüm sınıf düzeylerinden öğrencileri kapsamaktadır. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde, kadın öğrenciler arasında en yüksek oran 10. sınıf düzeyinde (%28.7) görülmekte, bunu 11. sınıf (%25.6), 9. sınıf (%25.1) ve 12. sınıf (%20.6) düzeyleri izlemektedir. Erkek öğrencilerde ise en yüksek oran 9. sınıf (%35.4) ve 10. sınıf (%29.0) düzeylerinde görülmekte, bunu 11. sınıf (%24.6) ve 12. sınıf (%11.1) düzeyleri izlemektedir.

Okul türüne göre dağılım incelendiğinde, her iki cinsiyette de en yüksek oranın Anadolu Liselerinde olduğu görülmektedir (kadın: %56.9; erkek: %51.5). Kadın öğrencilerin %15.3’ü Fen Liselerinde, %12.0’ı Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve %15.8’i Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim görürken; erkek öğrencilerin %29.0’ı Fen Liselerinde, %13.8’i Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve %5.7’si Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim görmektedir.

Katılımcıların yaş ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin yaşları 13 - 18 arasında değişmekte olup kadın öğrencilerin yaş ortalamasının 15.98 ($SS = 1.03$), erkek öğrencilerin yaş ortalamasının ise 15.93 ($SS = 0.97$) olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin başarı ortalamaları kadınlarda 81.72 ($SS = 11.23$), erkeklerde ise 80.63 ($SS = 12.73$) şeklindedir. Katılımcıların günlük ortalama çalışma süresi kategorilerinin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Günlük Ortalama Çalışma Süresi Kategorilerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken/Çalışma Süreleri		0-1 saat n (%)	1-2 saat n (%)	2-3 saat n (%)	3+ saat n (%)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	59 (14.1)	119 (28.5)	126 (30.1)	114 (27.3)	418
	Erkek	70 (23.6)	92 (31.0)	73 (24.6)	62 (20.9)	297
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	34 (16.2)	81 (38.6)	56 (26.7)	39 (18.6)	210
	10. Sınıf	40 (19.4)	74 (35.9)	57 (27.7)	35 (17.0)	206
	11. Sınıf	45 (25.0)	49 (27.2)	44 (24.4)	42 (23.3)	180
	12. Sınıf	10 (8.4)	7 (5.9)	42 (35.3)	60 (50.4)	119

Okul Türü	FL	19 (12.7)	52 (34.7)	44 (29.3)	35 (23.3)	150
	AL	76 (19.4)	102 (26.1)	113 (28.9)	100 (25.6)	391
	AlHL	18 (19.8)	32 (35.2)	18 (19.8)	23 (25.3)	91
	GSL	16 (19.3)	25 (30.1)	24 (28.9)	18 (21.7)	83

Not. FL = Fen Lisesi, AL = Anadolu Lisesi, AlHL = Anadolu İmam Hatip Lisesi, GSL = Güzel Sanatlar Lisesi.

Katılımcıların günlük ortalama çalışma sürelerinin demografik değişkenlere göre dağılımı incelendiğinde, cinsiyete göre farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin %30.1'inin 2–3 saat aralığında yoğunlaştığı, bu oranın erkek öğrencilerde %24.6 olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin %31.0'inin 1–2 saat aralığında yer aldığı, kadın öğrencilerde ise bu oranın %28.5 olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca 0–1 saat aralığında çalışan öğrencilerin oranı erkeklerde (%23.6) kadınlara (%14.1) kıyasla daha yüksektir. Buna karşılık 3 saat ve üzeri çalışma süresine sahip öğrencilerin oranı kadınlarda (%27.3) erkeklere (%20.9) göre daha yüksektir.

Sınıf düzeyine göre dağılımda, 9. sınıf öğrencilerinin %38.6'sı, 10. sınıf öğrencilerinin %35.9'u 1–2 saat aralığında yer almaktadır. 11. sınıf öğrencilerinde en yüksek oran %27.2 ile 1–2 saat aralığındadır. 12. sınıf öğrencilerinin ise %50.4'ü 3 saat ve üzeri çalışma süresine sahiptir.

Lise türüne göre dağılımda, Fen Lisesi öğrencilerinin %34.7'si 1–2 saat, %29.3'ü 2–3 saat aralığında yer almaktadır. Anadolu Lisesi öğrencilerinde 2–3 saat (%28.9) ve 1–2 saat (%26.1) aralıkları öne çıkmaktadır. Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin %35.2'si 1–2 saat aralığındadır. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinde oranlar 1–2 saat (%30.1), 2–3 saat (%28.9), 3 saat ve üzeri (%21.7) ve 0–1 saat (%19.3) şeklindedir. Katılımcıların akademik hedeflerinin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Akademik Hedeflerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken/Akademik Hedef	Belirli Meslek Hedefi n (%)	Meslek Belirtmeyen Kariyer Hedefi n (%)	Hedefi Olmayanlar n (%)
-------------------------	--------------------------------	--	----------------------------

Cinsiyet	Kadın	334 (79.9)	56 (13.4)	28 (6.7)
	Erkek	216 (72.7)	57 (19.2)	24 (8.1)
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	163 (77.6)	32 (15.2)	15 (7.1)
	10. Sınıf	156 (75.7)	35 (17.0)	15 (7.3)
	11. Sınıf	139 (77.2)	23 (12.8)	18 (10.0)
	12. Sınıf	92 (77.3)	23 (19.3)	4 (3.4)
Okul Türü	FL	108 (72.0)	31 (20.7)	11 (7.3)
	AL	308 (78.8)	51 (13.0)	32 (8.2)
	AlHL	75 (82.4)	9 (9.9)	7 (7.7)
	GSL	59 (71.1)	22 (26.5)	2 (2.4)
	Toplam	550 (76.9)	113 (15.8)	52 (7.3)

Not. FL = Fen Lisesi, AL = Anadolu Lisesi, AlHL = Anadolu İmam Hatip Lisesi, GSL = Güzel Sanatlar Lisesi.

Katılımcıların meslek hedeflerine ilişkin veriler açık uçlu olarak toplanmış ve içeriklerine göre kategorize edilmiştir. Belirli meslek hedefi kategorisinde doktor, mühendis ve öğretmen gibi doğrudan meslek adı içeren ifadeler yer almaktadır. Meslek belirtmeyen kariyer hedefleri kategorisinde ise yalnızca üniversite adı belirtilmesi (ör., Orta Doğu Teknik Üniversitesinde okumak gibi), yüksek lisans yapma, sınavda belirli bir sıralama hedefleme, yurt dışında eğitim alma ve iyi bir meslek sahibi olma gibi genel ve dolaylı ifadeler bulunmaktadır. Hedefi olmayanlar kategorisinde ise “karar vermedim”, “belirsiz” ve “düşünmedim” gibi herhangi bir meslek ya da kariyer yönelimi içermeyen yanıtlar yer almaktadır.

Katılımcıların %76.9'unun ($n = 550$) belirli bir meslek hedefi ifade ettiği, %15.8'inin ($n = 113$) meslek belirtmeyen kariyer hedefi, %7.3'ünün ($n = 52$) ise herhangi bir hedef belirtmediği görülmektedir. Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde, kadın öğrencilerin %79.9'unun belirli meslek hedefi, %13.4'ünün meslek belirtmeyen kariyer hedefi ve %6.7'sinin herhangi bir hedef ifade etmediği belirlenmiştir. Erkek öğrencilerde ise bu oranlar sırasıyla %72.7, %19.2 ve %8.1'dir.

Sınıf düzeyine göre dağılımda, belirli meslek hedefi ifade eden öğrencilerin oranı 9. sınıfta %77.6, 10. sınıfta %75.7, 11. sınıfta %77.2 ve 12. sınıfta %77.3'tür. Meslek

belirtmeyen kariyer hedefi ifade eden öğrencilerin oranı %12.8 ile %19.3 arasında, herhangi bir hedef belirtmeyen öğrencilerin oranı ise %3.4 ile %10.0 arasında değişmektedir.

Okul türüne göre dağılım incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin %72.0'sinin belirli meslek hedefi, %20.7'sinin meslek belirtmeyen kariyer hedefi ifade ettiği ve %7.3'ünün herhangi bir hedef belirtmediği görülmektedir. Anadolu Lisesi öğrencilerinde bu oranlar sırasıyla %78.8, %13.0 ve %8.2'dir. Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde %82.4, %9.9 ve %7.7; Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinde ise %71.1, %26.5 ve %2.4 olarak belirlenmiştir. Belirli hedefi olan katılımcıların meslek alanlarına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Meslek Hedeflerinin Meslek Alanlarına Göre Dağılımı

Meslek Alanı	<i>n</i>	%
Mühendislik, Fen ve Teknik Bilimler	144	26.2
Sağlık Bilimleri	136	24.7
Güzel Sanatlar ve Tasarım	56	10.2
İktisadi, İdari ve Hukuk Alanları	52	9.5
Güvenlik ve Savunma Hizmetleri	48	8.7
Sosyal ve Beşerî Bilimler	45	8.2
Ulaştırma ve Havacılık	24	4.4
Eğitim Bilimleri	21	3.8
Spor Bilimleri	15	2.7
Hizmet ve Ticaret	9	1.6

Not. *n* = 550.

Katılımcıların meslek hedefleri incelendiğinde, en yüksek oranların Mühendislik, Fen ve Teknik Bilimler (%26.2) ile Sağlık Bilimleri (%24.7) alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu alanları Güzel Sanatlar ve Tasarım (%10.2) ile İktisadi, İdari ve Hukuk Alanları (%9.5) izlemektedir. Güvenlik ve Savunma Hizmetleri (%8.7), Sosyal ve Beşerî Bilimler (%8.2) ve Ulaştırma ve Havacılık (%4.4) alanlarının daha düşük oranlarda temsil edildiği; Eğitim Bilimleri (%3.8), Spor Bilimleri (%2.7) ve Hizmet ve Ticaret (%1.6) alanlarının

ise en düşük tercih edilen alanlar arasında yer aldığı görülmektedir. Çalışma grubuna ilişkin bilgilerin sunulmasının ardından veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğini geliştiren ve Ruminatif Düşünce Biçimi, Akademik Özyeterlik ile Kendini Sabotaj Ölçeğini Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılardan e-posta yoluyla ölçek kullanım izinleri alınmıştır (EK-A). Araştırmaya katılım öncesinde katılımcıların bilgilendirilmesi ve gerekli izinlerin alınması amacıyla Öğrenci Gönüllü Katılım Formu ve Veli Onam Formu hazırlanmıştır (EK-B). Ölçek kullanım izinlerinin alınmasının ardından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kuruluna başvurulmuştur. Başvuru sonucunda 24.03.2025 tarihli ve E-51944218-050-00004135713 yazı ile etik kurul izni alınmıştır (EK-G). Veri toplama araçlarının Ankara ilinde yer alan lise düzeyindeki eğitim kurumlarında uygulanabilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığından 21.04.2025 tarihli uygulama izni alınmıştır (EK-H).

Gerekli izinlerin alınmasının ardından veri toplama süreci, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde bulunan iki Fen Lisesi, dört Anadolu Lisesi, dört Anadolu İmam Hatip Lisesi ve bir Güzel Sanatlar Lisesi olmak üzere toplam 11 ortaöğretim kurumunda yürütülmüştür. Veri toplama öncesinde okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlarla koordinasyon sağlanarak uygun ders saatleri planlanmıştır. Veriler, araştırmacı gözetiminde yüz yüze ve sınıf ortamında toplanmıştır. Süreç başlamadan önce öğrencilere araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış; katılımın gönüllülük esasına dayandığı, elde edilen verilerin gizli tutulacağı, herhangi bir kişisel bilgi içermediği açıklanmıştır. Katılımcı onam formları ve veli izin formları sınıf ortamında sesli olarak okunmuş, gönüllü olan öğrencilere ve velilerine ilgili formlar dağıtılmıştır. İmzalı formların teslim edilmesinin ardından veri toplama araçları bir sonraki gün belirlenen ders saatlerinde uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin maddeleri içtenlikle yanıtlamalarının önemi

vurgulanmış ve olası soruları yanıtlamak amacıyla sınıfta hazır bulunulmuştur. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık bir ders saati sürmüştür. Veri toplama sürecinin açıklanmasının ardından araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Kendini Sabotaj Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin adları, geliştirici ve uyarlayıcı araştırmacı bilgileri, ölçtükleri nitelikler, madde sayıları ve bu çalışmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 5'te özetlenmiştir. Tablonun ardından araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 5

Veri Toplama Araçları

Ölçek Adı	Geliştiren/Uyarlayan	Ölçülen Nitelik	Madde Sayısı	Bu Çalışmadaki Güvenirlik Katsayısı
KBF	Araştırmacı	Katılımcı Bilgileri	7	
ABİBÇÖ	Kaya (2018)	Bilişsel Çarpıtma Düzeyi	25	.93
RDBÖ	Brinker ve Dozois (2009) / Karatepe (2010)	Ruminatif Düşünce Eğilimi	20	.93
AÖÖ	Jerusalem ve Schwarzer (1981) / Yılmaz vd. (2007)	Özyeterlik Algısı	7	.76
KSÖ	Jones ve Rhodewalt (1982) / Akın (2012)	Kendini Engelleme Düzeyi	25	.69

Not. KBF = Kişisel Bilgi Formu, ABİBÇÖ = Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, RDBÖ = Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği, AÖÖ = Akademik Özyeterlik Ölçeği, KSÖ = Kendini Sabotaj Ölçeği.

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilere dört ölçek ve kişisel bilgi formundan oluşan toplam 84 maddelik bir form uygulanmış ve formun yanıtlanması yaklaşık bir ders saati sürmüştür.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik ve akademik özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Formda katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, akademik not ortalaması, günlük ortalama ders çalışma süreleri ve akademik hedeflerine ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu EK-C'de sunulmuştur.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

Lise öğrencilerinin akademik başarı sürecindeki bilişsel çarpıtmalarını belirlemek amacıyla Kaya (2018) tarafından geliştirilen Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği toplam 25 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipinde derecelendirilmektedir ("1" Hiç katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Biraz katılıyorum, "4" Katılıyorum ve "5" Tamamen katılıyorum). Kaya, ölçekten alınabilecek toplam puanın 25 ile 125 arasında değiştiğini, yüksek puanların, öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma düzeylerinin yüksekliğine işaret ettiğini ifade etmektedir.

Ölçek, felaketleştirme, benlik değeri, dışa atıf ve mükemmeliyetçilik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Felaketleştirme (1, 2, 9, 10, 17, 18, 24 ve 25. maddeler) boyutu, öğrencilerin başarısızlığı bir felaket olarak algılama eğilimini; benlik değeri (3, 4, 11, 12, 19 ve 20. maddeler) boyutu, başarı ile benlik değeri arasındaki ilişkiyi; dışa atıf (5, 6, 13, 14, 21 ve 22. maddeler) boyutu, başarılarının nedenlerini dış faktörlere bağlama eğilimini; mükemmeliyetçilik (7, 8, 15, 16 ve 23. maddeler) boyutu ise başarıya yönelik gerçekçi olmayan yüksek beklentileri ölçmektedir (Kaya, 2018).

Ölçeğin genel Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayılarının ise felaketleştirme için .82, benlik değeri için .84,

dışa atıf için .80 ve mükemmeliyetçilik için .78 olduğu rapor edilmiştir (Kaya, 2018). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-D1’de sunulmuştur.

Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği

Bireylerin tekrarlayıcı, kontrol edilemeyen düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Brinker ve Dozois (2009) tarafından geliştirilen Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği 20 maddeden oluşmakta ve tek faktörlü bir yapı sergilemektedir. Katılımcılar maddeleri 1 (“Hiç”) ile 7 (“Çok iyi”) arasında değişen yedili Likert tipi derecelendirme ile yanıtlamaktadır. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .92 olarak rapor edildiği belirtilmiştir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Karatepe (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe form, orijinal yapıya benzer şekilde 20 maddeden oluşmakta ve katılımcıların ruminatif düşünce eğilimlerini değerlendirmektedir. Maddeler “1” Beni hiç tarif etmiyor ile “7” Beni çok iyi tarif ediyor arasında derecelendirilmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91, test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-D2’de sunulmuştur.

Akademik Özyeterlik Ölçeği

Bireylerin akademik alanlardaki yeterlik algılarını değerlendirmek amacıyla Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen Akademik Özyeterlik Ölçeği, tek boyutlu bir yapıya sahip olup yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçek, dörtlü Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. Orijinal çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak rapor edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yılmaz vd. (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe form, orijinalinde olduğu gibi yedi madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Maddeler, “1” Bana Hiç Uymuyor, “2” Bana Çok Az Uyuyor, “3” Bana Uyuyor ve “4” Bana Tamamen Uyuyor

şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekte yer alan yedinci madde ters kodlanarak toplam puan hesaplanmaktadır. Uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79 olarak saptanmıştır.

Ölçek orijinalinde üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiş olsa da Yılmaz vd. (2007) lise öğrencileri üzerinde de kullanılabileceğini; ancak bu durumda ölçeğin birinci maddesinde yer alan “üniversite öğrenimim” ifadesinin hedef kitleye uygun şekilde revize edilmesini önermiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada, ilgili madde lise öğrencilerine uyarlanmış; araştırmanın geçerlik ve güvenirlik analizleri bu örneklem üzerinden yeniden gerçekleştirilmiştir. Alan yazında ölçeğin lise örneklemiyle kullanıldığı çalışmalarda Cronbach alfa katsayılarının .70 ile .75 arasında rapor edildiği görülmektedir (Atik ve Erkan Atik, 2017; Ekinci, 2011; Güldü, 2015). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-D3’te sunulmuştur.

Kendini Sabotaj Ölçeği

Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından bireylerin kendini engelleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen Kendini Engelleme Ölçeği (*Self-Handicapping Scale*) orijinal formunda 25 maddeden oluşmakta ve tek boyutlu bir yapı sergilemektedir. Ölçek altılı Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasındaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .74 olarak rapor edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Akın (2012) tarafından yapılmış; uyarlama sürecinde ölçeğin adı “Kendini Sabotaj Ölçeği” olarak Türkçeleştirilmiştir. Bununla birlikte, ölçeğin özgün formunda yer alan self-handicapping kavramının alanyazında daha yaygın kullanılması (Barutçu Yıldırım ve Demir, 2017; Görgülü ve Şener, 2021; Uluç, 2022; Üzbe ve Bacanlı, 2015) ve kavramsal karşılığını daha doğrudan yansıtmaları nedeniyle, bu araştırmada ilgili yapı, kendini engelleme kavramı üzerinden ele alınmıştır.

Türkçe form, orijinalinde olduğu gibi tek faktörlü bir yapıya sahip 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek altılı Likert tipi derecelendirme kullanılarak yanıtlanmaktadır (“1” Hiç

katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kısmen katılmıyorum, “4” Kısmen katılıyorum, “5” Katılıyorum ve “6” Tamamen katılıyorum). Ölçekte yer alan 3, 5, 6, 10, 13, 20, 22 ve 23. maddeler ters kodlandıktan sonra toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin kendini engelleme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-D4’te sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için RStudio entegre geliştirme ortamından yararlanılmıştır. Analiz sürecine geçilmeden önce veriler eksik veri, aykırı değerler ve hatalı kodlamalar açısından incelenmiştir. Ölçek maddelerine eksik yanıt veren katılımcılara ait veriler analiz dışı bırakılmıştır. Katılımcıların demografik ve akademik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak sunulmuştur. Ölçeklerin bu araştırma örneklemini için güvenirlikleri Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin analizine geçilmeden önce, model varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla normallik ve aykırı değer analizleri gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, modelde yer alan akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar (ABC), ruminatif düşünce (RD), akademik özyeterlik (AO), kendini engelleme (KE) ve akademik başarı (AB) değişkenlerinin tek değişkenli (univariate) normallik dağılımları Anderson-Darling (AD) testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda değişkenlerin normal dağılmadığı saptanmıştır: ABC ($AD = 2.29, p < .00$), RD ($AD = 3.29, p < .00$), AO ($AD = 3.47, p < .00$), KE ($AD = 0.78, p = .04$) ve AB ($AD = 6.77, p < .00$). Tek değişkenli normalliğin yanı sıra verilerin çok değişkenli normallik varsayımı da test edilmiştir. Mardia’nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde; çarpıklık değerinin 1.60 ($p < .00$) ve basıklık değerinin 37.72 ($p < .00$) olduğu görülmüştür. Çok değişkenli

normallik için hesaplanan kritik değerin (16.75) üzerinde uzaklık değerine sahip gözlemlerin olması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan istatistiksel olarak önemli düzeyde saptığını ortaya koymuştur. Bu durum, analizlerin ilerleyen aşamalarında normal dağılım varsayımı gerektirmeyen veya bu sapmalara karşı dirençli olan tahmin yöntemlerinin (Bootstrap vb.) tercih edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Veri setindeki aykırı değerlerin tespiti için hem tek değişkenli hem de çok değişkenli yöntemler kullanılmıştır. Tek değişkenli aykırı değer analizi için standartlaştırılmış z puanları hesaplanmış; mutlak değeri 3'ün üzerinde olan sekiz gözlem, (22, 198, 217, 272, 277, 342, 362, 678) aykırı değer olarak belirlenmiştir. Çok değişkenli düzeyde ise Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve $\chi^2_5 = 20.52$ eşik değerinin üzerinde kalan yedi gözlem (51, 83, 147, 152, 272, 342, 678) benzer şekilde aykırı değer olarak tanımlanmıştır (EK-E). Yapılan değerlendirmeler sonucunda, toplam 715 gözlemden oluşan orijinal veri setinden saptanan aykırı değerler çıkarılarak analizlere 703 katılımcıdan elde edilen temizlenmiş veri seti ile devam edilmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasını belirlemek amacıyla yapılan doğrusallık analizi kapsamında saçılım grafik matrisi ve Pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir. `pairs.panels` fonksiyonu ile elde edilen bulgular, ABC, RD, AO, KE ve AB değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki eğiliminin bulunduğunu ve verilerin eliptik bir dağılım sergilediğini göstermiştir. Değişken varyanslılık (homoscedasticity) varsayımını test etmek amacıyla gerçekleştirilen Studentized Breusch-Pagan testi (BP) sonuçlarına göre (EK-F), KE bağımlı değişkeninin ABC, RD ve AO yordayıcıları ile kurulan modelde varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($BP = 8.62$, $sd = 3$, $p = .04$). Buna karşın, AB bağımlı değişkeninin yer aldığı modelde varyansların homojenliği varsayımı karşılanmıştır ($BP = 6.29$, $sd = 4$, $p = .18$). Artık değerlerin bağımsızlığı, Durbin-Watson (DW) testi ile incelenmiştir. Sonuçlar otokorelasyon sorununun bulunmadığı ve hataların bağımsız olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin analizi için R programlama dili ve RStudio entegre geliştirme ortamı (R Core Team, 2026) kullanılmış; temel modelleme işlemleri için lavaan (Rosseel, 2012) model

uyumunun simülasyon temelli değerlendirilmesi için dynamic (McNeish ve Wolf, 2023) ve bootstrap tabanlı etki hesaplamaları için semhelpinghands (Cheung, 2023) paketlerinden yararlanılmıştır. Normallik ihlallerine karşı önlem olarak, model tahmininde Maksimum Olabilirlik (ML) yöntemiyle birlikte 1,000 örneklemlili bootstrap yöntemi (se = "bootstrap") ve Bollen-Stine bootstrap testi (test = "bollen.stine") uygulanmıştır. Döngüsel nedensellik model yapısından kaynaklanan etkilerin hesaplanmasında sistemin kararlılığı spektral yarıçap analiziyle doğrulanmış ve güven aralıklarının saptanmasında BCa (bias-corrected and accelerated) bootstrap sonuçları esas alınmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin değerlendirme ve tartışmalara yer verilmiştir. İlk olarak akademik başarının yordayıcı değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma ve değişkenler arası korelasyon değerleri sunulmuştur. Daha sonra akademik başarının yordanmasına yönelik olarak kurulan döngüsel nedensellik modeline ilişkin bulgular verilmiştir. Modelde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar yordayıcı değişken, akademik başarı sonuç değişkeni, ruminasyon, kendini engelleme ve akademik özyeterlik ise aracı değişkenler olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları, tanımlayıcı istatistikler, değişkenler arası korelasyonlar ve araştırma modeline ilişkin bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

Tanımlayıcı İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlar

Araştırma değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma ve değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma Değeri ile Aralarındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	$\bar{x}$	SS	1	2	3	4
1. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar	60.12	19.16				
2. Ruminasyon	99.10	24.58	.42**			
3. Akademik Özyeterlik	17.21	3.53	-.12**	-.22**		
4. Kendini Engelleme	84.59	13.13	.38**	.52**	-.30**	
5. Akademik Başarı	81.39	11.56	.04	-.05	.18**	-.16**

Not. ** $p < .01$

Tablo 6'da, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ($\bar{x} = 60.12$, $SS = 19.16$), ruminasyon ($\bar{x} = 99.10$, $SS = 24.58$), akademik özyeterlik ($\bar{x} = 17.21$, $SS = 3.53$), kendini

engelleme ($\bar{x} = 84.59$, $SS = 13.13$) ve akademik başarı ($\bar{x} = 81.39$, $SS = 11.56$) değişkenlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur.

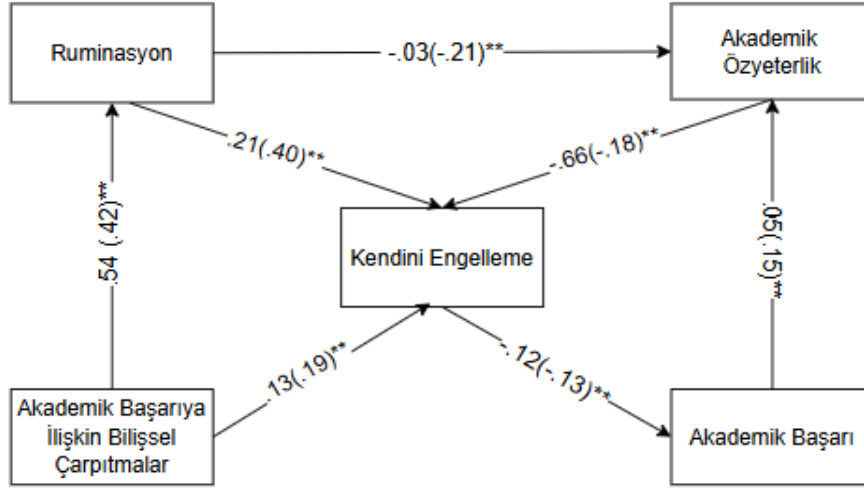
Bulgular, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminasyon ($r = .42$, $p < .01$) ve kendini engelleme ($r = .38$, $p < .01$) ile pozitif, akademik özyeterlik ile ise negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir ($r = -.12$, $p < .01$). Ruminasyonun akademik özyeterlik ile negatif ($r = -.22$, $p < .01$) ve kendini engelleme ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir ($r = .52$, $p < .01$). Akademik özyeterliğin kendini engelleme ile negatif ($r = -.30$, $p < .01$) ve akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir ($r = .18$, $p < .01$). Ayrıca, akademik başarının kendini engelleme ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır ($r = -.16$, $p < .01$).

Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin önerilen döngüsel nedensellik modeli çerçevesinde incelenmesi amacıyla, elde edilen korelasyon bulgularına dayalı olarak yol analizi gerçekleştirilmiş ve araştırma modeli test edilmiştir. Modele ilişkin bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Araştırma Modeline İlişkin Bulgular



Not. Şekilde parantez içindeki katsayılar beta (β) değerlerini, diğerleri ise standartlaştırılmamış (B) regresyon katsayılarını göstermektedir. ** $p < .01$.

Şekil 2’de yer alan yol katsayıları incelendiğinde, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminasyonu pozitif yönde yordadığı görülmektedir ($B = .54$, $\beta = .42$, $p < .01$). Ruminasyonun akademik özyeterliği negatif ve istatistiksel olarak önemli düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($B = -.03$, $\beta = -.21$, $p < .01$).

Ayrıca, akademik özyeterliğin kendini engellemeyi negatif ($B = -.66$, $\beta = -.18$, $p < .01$) ve akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların kendini engellemeyi pozitif yönde yordadığı görülmektedir ($B = .13$, $\beta = .19$, $p < .01$). Ruminasyonun kendini engellemeyi pozitif yönde ve istatistiksel olarak önemli biçimde yordadığı belirlenmiştir ($B = .21$, $\beta = .40$, $p < .01$). Son olarak, kendini engellemenin akademik başarıyı negatif ve istatistiksel olarak önemli düzeyde yordadığı ($B = .12$, $\beta = -.13$, $p < .01$) ve akademik başarının akademik özyeterlik üzerindeki etkisinin pozitif ve istatistiksel olarak önemli olduğu anlaşılmaktadır ($B = .05$, $\beta = .15$, $p < .01$).

Modelin açıklanan varyans değerleri incelendiğinde, ruminasyonun varyansının %17.6'sının ($R^2 \approx .18$), akademik özyeterliğin %7.8'sinin ($R^2 \approx .08$), kendini engellemenin %33.3'ünün ($R^2 \approx .33$) ve akademik başarının %2.4'ünün ($R^2 \approx .02$) modelde yer alan yordayıcılar tarafından açıklandığı görülmektedir. Buna göre model, özellikle kendini engelleme değişkeni için görece daha yüksek bir açıklayıcılık sunarken, akademik başarı değişkeni için açıklanan varyansın düşük düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır.

Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, $\chi^2_3 = 7.92$ ve Bollen–Stine bootstrap $p = .08$ değerinin istatistiksel bakımdan önemsiz olması, modelin değişkenler arasındaki ilişkileri açıkladığını ortaya koymaktadır. Artımsal uyum indeksleri oldukça yüksektir (CFI = .99, TLI = .97) ve bu değerler hem geleneksel ölçütlere hem de modele özgü dinamik kesme değerlerine göre “mükemmel” uyum aralığında yer almaktadır. Benzer şekilde, hata temelli uyum indeksleri de modelin iyi uyumuna işaret etmektedir (RMSEA = .05, %90 GA [.00, .09]; SRMR = .02). Dynamic yaklaşımıyla elde edilen kesme değerleri dikkate alındığında, ampirik RMSEA (.05) ve CFI (.99) değerlerinin önerilen eşiklerle uyumlu olduğu ve kabul edilebilir uyum aralığında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca T-size uyum indekslerinin (RMSEA = .09; CFI = .95) “close fit” aralığında bulunması da modelin veriyle yeterli düzeyde uyum sağladığını desteklemektedir.

Exact fit analizinde, ampirik değerlerin %99 kesme noktaları içinde yer aldığı ve %95 kesme noktalarıyla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir (RMSEA ve CFI değerleri %95 eşik değerleriyle aynı, ki-kare değeri ise bu eşiğin çok sınırlı düzeyde üzerindedir). Bu bulgular, modelin veriyle kabul edilebilir ve genel olarak iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Araştırma modeline ilişkin dolaylı ve toplam etkiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Önerilen Döngüsel Nedensellik Modeli için Etkiler ve Bootstrap Güven Aralıkları

Etkiler	b	%95 GA Alt	%95 GA Üst
Direkt			
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar → Ruminasyon	.54	.45	.62

Akademik Bilişsel Çarpıtmalar → Kendini Engelleme	.13	.08	.18
Ruminasyon → Akademik Özyeterlik	-.03	-.04	-.02
Ruminasyon → Kendini Engelleme	.21	.17	.25
Akademik Özyeterlik → Kendini Engelleme	-.66	-.87	-.43
Kendini Engelleme → Akademik Başarı	-.12	-.18	-.05
Akademik Başarı → Akademik Özyeterlik	.05	.02	.07
Dolaylı			
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar → Akademik Özyeterlik	-.02	-.03	-.01
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar → Kendini Engelleme	.13	.10	.16
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar → Akademik Başarı	-.03	-.05	-.01
Ruminasyon → Akademik Özyeterlik	-.00	-.00	-.00
Ruminasyon → Kendini Engelleme	.02	.01	.03
Ruminasyon → Akademik Başarı	-.03	-.04	-.01
Akademik Özyeterlik → Kendini Engelleme	-.01	-.01	-.00
Akademik Özyeterlik → Akademik Başarı	.08	.03	.13
Kendini Engelleme → Akademik Özyeterlik	-.01	-.01	-.00
Kendini Engelleme → Akademik Başarı	-.00	-.00	-.00
Toplam			
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar → Ruminasyon	.54	.45	.62
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar → Akademik Özyeterlik	-.02	-.03	-.01
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar → Kendini Engelleme	.26	.21	.31
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar → Akademik Başarı	-.03	-.05	-.01
Ruminasyon → Akademik Özyeterlik	-.03	-.04	-.02
Ruminasyon → Kendini Engelleme	.23	.20	.27
Ruminasyon → Akademik Başarı	-.03	-.04	-.01
Akademik Özyeterlik → Kendini Engelleme	-.66	-.88	-.44
Akademik Özyeterlik → Akademik Başarı	.08	.03	.13
Kendini Engelleme → Akademik Özyeterlik	-.01	-.01	-.00
Kendini Engelleme → Akademik Başarı	-.12	-.18	-.05

Not. N=703. Direkt etkiler yapısal model parametrelerinden, dolaylı ve toplam etkiler ise $(I - B)^{-1}$ matris dönüşümü aracılığıyla elde edilmiş standartlaştırılmamış katsayılarıdır. GA = 1,000 örneklemli Bootstrap güven aralığı.

Tablo 7’de sunulan bulgular doğrultusunda, değişkenler arasındaki geri besleme döngülerini (ör., Akademik Başarı → Akademik Özyeterlik → Kendini Engelleme → Akademik Başarı) içeren döngüsel nedensellik modeli kapsamında dolaylı ve toplam etkiler, $(I-B)^{-1}$ matrisi aracılığıyla kestirilmiştir. Katsayıların istatistiksel önemi, 1,000 örneklemli

bootstrap yöntemiyle elde edilen %95 güven aralıkları temelinde değerlendirilmiş; güven aralığının sıfır değerini içermediği durumlar önemli kabul edilmiştir.

Dolaylı etkiler incelendiğinde, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların akademik özyeterlik ($b = -.02$, %95 GA $[-.03, -.01]$), kendini engelleme ($b = .13$, %95 GA $[.10, .16]$) ve akademik başarı ($b = -.03$, %95 GA $[-.05, -.01]$) üzerindeki dolaylı etkilerinin tamamının istatistiksel olarak önemli olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ruminasyonun akademik özyeterlik ($b = -.00$, %95 GA $[-.00, -.00]$); kendini engelleme ($b = .02$, %95 GA $[.01, .03]$) ve akademik başarı ($b = -.03$, %95 GA $[-.04, -.01]$) üzerindeki dolaylı etkilerinin önemli olduğu belirlenmiştir. Akademik özyeterliğin kendini engelleme ($b = -.01$, %95 GA $[-.01, -.00]$) ve akademik başarı ($b = .08$, %95 GA $[.03, .13]$) üzerindeki dolaylı etkileri önemlidir. Kendini engellemenin akademik özyeterlik ($b = -.00$, %95 GA $[-.01, -.00]$) ve akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisinin önemli olduğu görülmektedir ($b = .00$, %95 GA $[-.00, -.00]$).

Toplam etkiler değerlendirildiğinde, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminasyon ($b = .54$, %95 GA $[.45, .62]$), akademik özyeterlik ($b = -.02$, %95 GA $[-.03, -.01]$), kendini engelleme ($b = .26$, %95 GA $[.21, .31]$) ve akademik başarı ($b = -.03$, %95 GA $[-.05, -.01]$) üzerindeki toplam etkilerinin tamamının istatistiksel olarak önemli olduğu görülmektedir. Bu noktada özellikle dikkat edilmesi gereken husus, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların akademik başarı üzerindeki toplam etkisinin negatif ve önemli olmasıdır.

Ruminasyonun akademik özyeterlik ($b = -.03$, %95 GA $[-.04, -.02]$), kendini engelleme ($b = .23$, %95 GA $[.20, .27]$) ve akademik başarı ($b = -.03$, %95 GA $[-.04, -.01]$) üzerindeki toplam etkilerinin tamamı önemlidir. Akademik özyeterliğin kendini engelleme üzerindeki toplam etkisi negatif ($b = -.66$, %95 GA $[-.88, -.44]$), akademik başarı üzerindeki toplam etkisi ise pozitif ve önemlidir ($b = .08$, %95 GA $[.03, .13]$). Kendini engellemenin akademik özyeterlik ($b = -.01$, %95 GA $[-.01, -.00]$) ve akademik başarı ($b = -.12$, %95 GA

[-.18, -.05]) üzerindeki toplam etkileri de negatif ve önemlidir. Bu bulgular doğrultusunda, araştırma sonuçları aşağıdaki bölümde tartışılmıştır.

Tartışma

Bu bölümde araştırma bulguları ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Öncelikle akademik başarı değişkeni için açıklanan varyans değerlendirilmiş, ardından modelde yer alan doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin bulgular ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Araştırmada yer alan bilişsel çarpıtma ve ruminasyon değişkenleri alanyazında çoğunlukla akademik başarıdan ziyade kaygı, stres, depresyon, diğer bilişsel ve duygusal süreçlerle ilişkilendirilmektedir (Echigo ve Umeda, 2026; Joormann ve D'Avanzato, 2010; Martin ve Tesser, 1995; Nolen-Hoeksema, 1991; Nolen-Hoeksema vd., 2008; Watkins, 2008; Watkins ve Moberly, 2009; Whitmer ve Gotlib, 2013; Wisco vd., 2014). Örneğin Putwain vd. (2010) bilişsel çarpıtmaların akademik performansı doğrudan açıklamak yerine, sınav kaygısı ile akademik performans arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlendiğini göstermiştir. Araştırmacılar, bilişsel çarpıtmaların sınav kaygısı aracılığıyla akademik performansı etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu bulgu, bilişsel çarpıtmaların akademik başarı üzerindeki etkisinin farklı psikolojik süreçler aracılığıyla ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Diğer yandan Marcotte vd. (2006) iki yıllık boylamsal çalışmasında, akademik performanstaki en belirgin bozulmanın çalışma süresince depresif belirtileri devam eden öğrencilerde görüldüğünü saptamıştır. Bu bulgu, bilişsel ve duygusal güçlüklerin akademik başarı üzerindeki etkilerinin zaman içerisinde daha belirgin hâle gelebileceğini düşündürmektedir.

Yapılan araştırmalar, ruminasyonun dikkat ve bilişsel süreçleri etkilemesi üzerinde durmaktadır. Yang vd. (2017) meta-analizinde ruminasyonun bazı yürütücü işlevlerle negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre ruminasyon arttıkça dikkatin kontrol edilmesi ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlevlerde azalma görülmektedir. Buna karşın ruminasyon ile çalışma belleği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular,

ruminasyonun bilişsel işleyişle ilişkili olduğunu ancak tüm bilişsel süreçlerle güçlü ve kapsamlı bir ilişki göstermediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Tanovic vd. (2017) ruminasyonun performans izleme ve bilişsel kontrol süreçleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, ruminasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkinin bilişsel kontrol süreçleri üzerinden açıklanabileceğini düşündürmektedir.

Talsma vd. (2018) boylamsal meta-analitik çalışmasında, geçmiş performans ve karşılıklı etkiler dikkate alındığında özyeterliğin sonraki akademik performans üzerindeki etkisinin oldukça sınırlı olduğu belirtilmiştir. Çalışmada özyeterliğin sonraki performansa etkisi $\beta = .07$ olarak bulunurken, akademik performansın sonraki özyeterlik üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu ($\beta = .21$) belirlenmiştir. Bu bulgu, akademik başarıyı açıklamada özyeterliğin önemli ancak sınırlı bir role sahip olduğunu göstermektedir. Valentine vd. (2004) öz-inançları inceleyen boylamsal meta-analizlerinde özyeterlik çalışmalarına ilişkin alt analizde, önceki akademik başarı kontrol edildiğinde özyeterliğin sonraki akademik başarı üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğunu ($\beta = .10$) bulmuştur. Araştırmacılar, akademik alana özgü ölçümlerin kullanıldığı çalışmalarda daha güçlü ilişkiler elde edilirken, daha genel düzeyde ölçülen öz-inançlarda bu ilişkilerin zayıfladığını belirtmiştir.

Schwinger vd. (2014) meta-analizinde kendini engelleme ile akademik başarı arasındaki ortalama ilişkinin orta düzeyde ve negatif yönde olduğu ($r = -.23$) bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmacılar, çalışmalar arasında önemli farklılıklar bulunduğunu ve elde edilen korelasyonların $r = -.46$ ile $r = .02$ arasında değiştiğini belirtmiştir. Meta-analiz sonuçları, ilişkinin büyüklüğünün özellikle kullanılan ölçme aracına, öğrencilerin eğitim kademesine ve bireysel özelliklerine göre değiştiğini ortaya koymuştur.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik ve kendini engellemenin akademik başarıyla ilişkili değişkenler olduğu; ancak bu değişkenlerin etkilerinin sınırlı düzeyde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Mevcut araştırmada ise akademik başarı ile bu değişkenler arasındaki

ilişkilerin hangi doğrudan ve dolaylı yollar üzerinden gerçekleştiği incelenmiştir. Kuramsal olarak bu değişkenlerin dinamik bir yapı içerisinde birbirini etkilediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda söz konusu süreçlerin akademik başarı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri birlikte değerlendirilerek, sınırlı düzeydeki ilişkilerin hangi mekanizmalar aracılığıyla akademik başarıyla ilişkili olabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca akademik başarıya ulaşan etkilerin önemli bir bölümünün ardışık dolaylı yollar aracılığıyla gerçekleşmesi, her bir aracılık aşamasında etkinin zayıflamasına ve açıklanan varyansın sınırlı kalmasına katkıda bulunmuş olabileceği değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, mevcut araştırmada akademik başarı değişkeni için açıklanan varyansın düşük düzeyde (%2.4) bulunması; alanyazında bu değişkenler ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin genel olarak sınırlı düzeyde olması, mevcut araştırmada bu ilişkilerin büyük ölçüde dolaylı yollar üzerinden incelenmesi ve akademik başarının çok boyutlu bir yapı olması dikkate alındığında alanyazındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın genel değerlendirilmesinin ardından, doğrudan etkilere ilişkin bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Doğrudan Etkilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma modeli, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkileri açıklayan döngüsel nedensellik modeline dayanmaktadır. Araştırma bulguları, modelde yer alan doğrudan yolların istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminasyonu ve kendini engellemeyi önemli düzeyde yordadığı; ruminasyonun ise akademik özyeterlik ve kendini engelleme üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca akademik özyeterliğin kendini engelleme üzerinde, kendini engellemenin akademik başarı üzerinde, akademik başarının ise akademik özyeterlik üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Modelde yer alan doğrudan ilişkiler ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmaların Ruminasyon Üzerindeki Doğrudan Etkisi. Bu araştırmada *“Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminasyon üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?”* sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminasyon ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik süreçlere ilişkin olumsuz ve çarpıtılmış düşüncelerinin, yineleyici düşünme örüntülerini tetiklediğini göstermektedir.

Bu bulgu, bilişsel yapılar ile ruminasyon arasındaki ilişkiye dikkat çeken önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Alanyazında ruminasyonun, bireylerin çarpıtılmış düşünce kalıpları ve olumsuz atıf biçimleriyle yakından ilişkili olduğu; bu bilişsel süreçlerin birbirlerini karşılıklı olarak besleyebildiği vurgulanmaktadır. Örneğin, Watkins (2008) ruminatif düşüncenin işlevsiz bilişsel içeriklerle beslenerek sürdürülebilir döngüsel bir süreç olduğunu ileri sürerken, Wisco vd. (2014) olumsuz yorumlama biçimleri ve bellek yanlışlıklarının ruminasyonu tetikleyen bilişsel mekanizmalar arasında yer aldığını ortaya koymuştur. Ruminasyonun, bireyin zihnindeki mevcut düşünceleri tekrar tekrar işlemesiyle karakterize olması, çarpıtılmış düşünme kalıplarının bu sürecin hem başlatılmasında hem de sürdürülmesinde merkezi bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Bu ilişkiyi destekleyen güncel çalışmalar, bilişsel çarpıtmaların ruminasyon yoluyla daha geniş bir psikolojik etki alanı yarattığını göstermektedir. Saed Chamandoust vd. (2025) bilişsel çarpıtmaların hem ruminasyonu hem de algılanan stresi doğrudan ve pozitif yönde yordadığını; ayrıca bilişsel çarpıtmaların ruminasyon aracılığıyla stres üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Artiran vd. (2019) akılcı olmayan inançlar ile psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkide ruminasyonun önemli bir aracı rol üstlendiğini belirlemiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, katı ve çarpıtılmış bilişsel yapılarla karakterize olan bireylerin, bu düşünceler üzerinde pasif ve yinelenen bir biçimde düşünmeye daha yatkın oldukları; söz konusu ruminatif örüntülerin ise psikolojik sıkıntıyı artıran bir süreç oluşturduğu görülmektedir.

Bireysel düzeydeki bu bilişsel dinamikler, duygusal bağlamda da benzer biçimde desteklenmektedir. Basha (2015) ruminasyon ve bilişsel çarpıtmaların birlikte artmasının olumsuz duygu durumun yoğunlaşmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak Grant ve Beck (2010) performans öncesinde olumsuz beklentilere odaklanma ve yüksek sınav kaygısının, sınav sonrasında ortaya çıkan ruminasyonun süresi ve seyrini önemli biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, bireyin ruminatif düşüncelerinin hem ortaya çıkan sonuçlarla hem de sınav öncesindeki bilişsel ve duygusal hazırlık süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim performansla ilişkili değişkenler (çalışma süresi, alınan not) modele dâhil edildiğinde dahi temel bulguların değişmemesi, ruminasyonun büyük ölçüde bireyin bilişsel değerlendirme biçimlerinden kaynaklandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, ruminasyon ile bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkinin ters yönlü işleyişine dikkat çeken bulgular da mevcuttur. Rimes ve Watkins (2005) analitik ve değerlendirci tarzda sürdürülen ruminatif düşüncenin, özellikle depresif bireylerde genellenmiş ve olumsuz benlik yargılarının güçlenmesine yol açtığını göstermiştir. Bu durum, ruminasyonun bilişsel çarpıtmaların bir sonucu olmasının yanı sıra, çarpıtmaların sürdürülmesine ve güçlenmesine katkı sağlayabilen bir süreç olduğunu düşündürmektedir.

Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, bilişsel çarpıtmalar ile ruminasyon arasındaki ilişkinin literatürde ağırlıklı olarak depresyon ve anksiyete bağlamında incelendiği, akademik yaşantıya özgü bilişsel süreçlere ise sınırlı ölçüde odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminatif düşüncüyü artıran önemli bir bilişsel risk faktörü olduğunu ortaya koyarak mevcut literatürü genişletmektedir. Akademik bağlamda geliştirilen çarpıtılmış düşünceler, öğrencilerin başarı ve başarısızlık deneyimlerini, performans beklentilerini ve yeterlik algılarını sürekli biçimde zihinsel olarak yeniden değerlendirmelerine yol açmakta; bu durum ruminatif düşünce örüntülerinin hem tetiklenmesine hem de sürdürülmesine elverişli bir zemin oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, elde edilen bulgunun önceki literatürle tutarlı ve kuramsal olarak beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmaların Kendini Engelleme Üzerindeki Doğrudan Etkisi. Araştırmada “*Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların kendini engelleme üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların, kendini engelleme davranışı ile pozitif yönde ve önemli düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin akademik yaşantılarına dair geliştirdikleri hatalı düşünce kalıplarının, olası bir başarısızlık durumunda benlik saygılarını korumaya yönelik savunmacı bir strateji olan kendini engellemeye yönelmelerine yol açtığını göstermektedir.

Bu sonuç, bilişsel çarpıtmalar ile kendini engelleme davranışı arasındaki ilişkiye işaret eden önceki araştırma bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Literatürde özellikle bilişsel çarpıtmaların, başarısızlığın benlik değeri açısından tehdit edici biçimde algılanmasına yol açtığı ve bu durumun kendini engelleme eğilimini artırdığı vurgulanmaktadır. Yavuzer (2015) bilişsel çarpıtmaların kendini eleştirme, umutsuzluk ve tehlikeye odaklanma boyutlarının kendini engelleme davranışının en güçlü yordayıcıları arasında yer aldığını göstermiştir. Kaya vd. (2017) ise özellikle onaylanma ve sevilme ihtiyacı gibi katı ve akıldışı inançlara sahip bireylerin, akademik tehditler karşısında yetersizlik algısından kaçınmak amacıyla kendini engelleme davranışına daha sık başvurduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, hatalı ve katı bilişsel değerlendirmelerin, bireyleri olası başarısızlık durumunda benliklerini korumaya yönelik savunmacı stratejilere yönelttiği görülmektedir.

Bilişsel çarpıtmaların davranışsal çıktılara nasıl dönüştüğünü açıklayan çalışmalar ise bu ilişkinin altında yatan bilişsel süreçlere ışık tutmaktadır. McCrea ve Flamm (2012) bireylerin başarısızlık öncesinde zihinlerinde “çalışmazsam sınavım kötü geçer” gibi aşağı yönlü senaryolar oluşturarak olası başarısızlık için önleyici mazeretler geliştirdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Conroy ve Metzler (2004) başarısızlık korkusu yüksek bireylerde gözlenen yıkıcı içsel konuşmaların, performans sürecinde çabanın bilinçli olarak geri çekilmesi gibi kendini engelleyici davranışlara zemin hazırladığını vurgulamaktadır.

Performans yönelimleri bağlamında Elliot ve Church (1997) ise başarısızlık korkusu ve düşük yetkinlik beklentilerinin bireyleri performans-kaçınma hedeflerine yönelttiğini; bu yönelimin öğrenme sürecinden uzaklaşma ve olumsuz değerlendirilmekten kaçınmaya yönelik kendini engelleme davranışlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, bilişsel çarpıtmaların bireyin içsel diyalogları ve beklenti yapıları üzerinden davranışa dönüştüğünü göstermektedir.

Daha yakın tarihli bulgular da bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Kurun ve Camadan (2026) katı, mükemmeliyetçi ve felaketleştirici irrasyonel inançlara sahip bireylerin başarısızlığı daha tehdit edici ve yıkıcı olarak algıladıklarını; bu algının ise kendini engelleyici stratejilere yönelimi artırdığını ortaya koymuştur. Buna karşılık literatür, bu olumsuz döngüyü zayıflatabilecek koruyucu faktörlere de işaret etmektedir. Koşulsuz kendini kabulün (Kurun ve Camadan, 2026) ve yüksek benlik saygısının (Yavuzer, 2015) bilişsel çarpıtmaların davranış üzerindeki yıkıcı etkisini azalttığı; bireylerin daha uyumlu ve işlevsel bilişsel değerlendirme biçimlerine yönelmesini desteklediği belirtilmektedir (McCrea ve Flamm, 2012).

Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile kendini engelleme davranışı arasındaki ilişkinin literatür açısından kuramsal olarak beklenen bir örüntü sunduğu görülmektedir. Akademik bağlamda geliştirilen işlevsiz düşünce örüntülerinin, öğrencilerin başarısızlığı benlik değerleri açısından daha tehdit edici biçimde yorumlamalarına yol açtığı; bu tehdidin ise kendini korumaya yönelik kendini engelleme stratejilerini tetiklediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulgu, kendini engelleme davranışının motivasyonel, durumsal ve bilişsel değerlendirme süreçleriyle yakından ilişkili bir yapı olduğunu ortaya koymakta; akademik süreçlerde bu davranışların anlaşılabilmesi için işlevsiz bilişsel örüntülerin dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Ruminasyonun Akademik Özyeterlik Üzerindeki Doğrudan Etkisi. Bu araştırmada *“Ruminasyonun akademik özyeterlik üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel*

olarak önemli midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, ruminasyon ile akademik özyeterlik arasında negatif ve önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin ruminatif düşünce eğilimleri arttıkça akademik görevleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançları da azalmaktadır.

Bu bulgu, alanyazındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Geng ve Yang (2022) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada, ruminatif düşünce ile akademik özyeterlik arasında negatif ve önemli bir ilişki olduğu belirlenmiş; ruminasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik kendilerine duydukları güvenin daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Hemşirelik öğrencileriyle yapılan boylamsal bir çalışmada, ruminatif başa çıkma stratejisinin özyeterliğin davranışı başlatma ve sürdürme boyutlarıyla negatif ilişkili olduğu ancak çaba boyutuyla önemli ilişki göstermediği bulunmuştur. Ayrıca ruminasyonun, özyeterliğin koruyucu etkisini zayıflatabildiği belirtilmiştir (Takagishi vd., 2013).

Gilliam (2006) tarafından yürütülen deneysel çalışmada, ruminasyona yönlendirilen ve yüksek düzeyde depresif belirti gösteren bireylerin hem problem çözme özyeterliği hem de rahatsız edici düşünceleri kontrol etme özyeterliği düzeylerinin diğer gruplara kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu etkinin, özellikle rahatsız edici düşünceleri kontrol etme özyeterliği üzerinde daha belirgin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Clement'in (2022) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da ruminasyonun özyeterliği negatif yönde yordadığı saptanmıştır.

Literatürdeki bazı çalışmalar, ruminasyonun özyeterlik ile ilişkili rolünün daha karmaşık etkileşimsel süreçler içinde ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Amaral vd. (2024) özyeterliğin kariyer kararsızlığı ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığını, ruminasyonun saplantılı düşünme boyutunun ise kariyer kararsızlığı ile algılanan dışsal engeller arasındaki ilişkiyi düzenlediğini belirtmiştir. Van Seggelen-Damen ve Van Dam'ın (2016) bulguları, özyeterlik ile ruminasyon arasındaki ilişkinin tek yönlü olmayabileceğine de işaret etmektedir. Araştırmacılar, düşük özyeterliğin ruminasyonu

artırdığını; aynı zamanda ruminasyonun bilişsel önyargıları güçlendirmesi ve problem çözme becerilerini zayıflatması yoluyla özyeterlik algısını zamanla aşındırabileceğini belirtmektedir. Bu durum, söz konusu ilişkinin döngüsel bir yapı gösterebileceğini düşündürmektedir.

Bulgular ve ilgili literatür birlikte değerlendirildiğinde, ruminasyonun akademik özyeterlik ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu ilişkiye dair literatürün sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmaların bir kısmının doğrudan akademik özyeterlik bağlamında yürütülmediği, farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirildiği ve bazı araştırmalarda özyeterliğin genel ya da farklı alt boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Ayrıca, ruminasyon ile özyeterlik arasındaki ilişkinin bazı çalışmalarda doğrudan, bazı çalışmalarda ise dolaylı olarak incelendiği anlaşılmaktadır. Bu durum, söz konusu ilişkinin farklı koşullara göre değişebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın, ruminasyon ile akademik özyeterlik arasındaki ilişkinin öğrenci örnekleminde ve akademik bağlamda ele alınmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Ruminasyonun Kendini Engelleme Üzerindeki Doğrudan Etkisi. Araştırmada *“Ruminasyonun kendini engelleme üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?”* sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, ruminasyonun kendini engelleme davranışı üzerinde pozitif ve önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Buna göre ruminatif düşünce eğilimi arttıkça öğrencilerin kendini engelleyici davranışlarına başvurma eğilimlerinin de arttığı anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularının literatür ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Constantin vd. (2017) yüksek anksiyete ve depresyon düzeyine sahip öğrencilerde erteleme davranışının ortaya çıkmasında ruminasyonun aracı bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Yukay Yüksel vd. (2020) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada, ruminasyon düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışlarının da arttığı belirlenmiştir. Ayrıca bilişsel esneklik ile ruminasyonun akademik ertelemeyi önemli düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu bulgular, ruminasyonun bireyin eyleme geçmesini zorlaştırarak kaçınma

temelli davranışlara yönelmesine zemin hazırlayabileceğini ve bu yönüyle kendini engelleme ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Güncel literatürde bu ilişki farklı değişkenlerle de desteklenmektedir. Huang (2026) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada ruminasyonun, akademik kendini engellemeyi hem doğrudan hem de olumsuz mükemmeliyetçilik aracılığıyla dolaylı olarak artırdığını belirlemiştir. Benzer şekilde Manav ve Temel (2024) özellikle öz-eleştirel ruminasyonun kendini engellemeyi yordadığını; müdahalelerde bu bilişsel yapının hedef alınması gerektiğini belirtmiştir.

Bazı çalışmalar bu ilişkinin ters yönde de işleyebileceğini göstermektedir. Zuckerman vd. (1998) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada, kendini engelleme eğilimi yüksek bireylerin stresli durumlarda kendini suçlama, kendine odaklı ruminasyon, inkâr ile zihinsel ve davranışsal uzaklaşma gibi işlevsel olmayan duygu odaklı başa çıkma stratejilerine daha sık başvurdıkları belirlenmiştir. Bu sonuç, kendini engelleme davranışının bireyin bilişsel süreçleri ve başa çıkma örüntüleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Zuckerman ve Tsai (2005) ise bu ilişkiyi genişleterek, kendini engelleme ile psikolojik uyumsuzluk göstergeleri arasında karşılıklı ve döngüsel bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, kendini engelleme davranışı bireyin yeterlik algısını azaltmakta; zayıflayan yeterlik algısı ve olumsuz duygular da kendini engelleme davranışının sürmesine katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular ruminatif düşüncenin bireyi kaçınma, erteleme ve çabayı azaltma gibi kendini engelleyici davranışlara yönelmesine zemin hazırlayabileceğini göstermektedir. Ayrıca literatürde, ruminasyon ile kendini engelleme arasında karşılıklı bir etkileşim olabileceğine yönelik bulgular da yer almaktadır. Bununla birlikte, bu ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olduğu; mevcut araştırmaların ruminasyonun farklı boyutlarını, dolaylı etkilerini ya da ilişkili değişkenlerle bağlantılarını ele aldığı görülmektedir. Bu nedenle, ruminasyon ile kendini engelleme

arasındaki ilişkinin akademik bağlamda incelenmesinin, söz konusu ilişkinin açıklanmasına ve ilgili alanyazının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Akademik Özyeterliğin Kendini Engelleme Üzerindeki Doğrudan Etkisi.

Araştırmanın temel sorularından biri olan “*Akademik özyeterliğin kendini engelleme üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?*” sorusuna yönelik elde edilen bulgular, literatürle tutarlı bir biçimde negatif yönlü ve önemli bir ilişkiye işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, akademik özyeterlik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kendini engelleme stratejilerine daha az başvurduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik yetkinliklerine duydukları güvenin, kendini engelleme davranışlarının azalmasıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Literatür incelendiğinde, farklı kültürel bağlamlar ve örneklem gruplarında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Yan vd. (2026) Çin’deki üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada akademik özyeterliğin kendini engelleme üzerinde doğrudan ve negatif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Barutçu Yıldırım ve Demir (2017) akademik özyeterliğin kendini engellemenin önemli ve negatif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin, karşılaştıkları akademik zorlukları bir yetersizlik göstergesi olarak değil, çaba ile aşılabilecek durumlar olarak değerlendirmelerinin, kendini engelleme gibi savunmacı stratejilere daha az başvurmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Boon (2007) tarafından yürütülen araştırmada özyeterliğin kendini engellemeyi negatif yönde yordadığı belirlenmiş; düşük başarı gösteren öğrencilerin daha düşük özyeterlik ve daha yüksek kendini engelleme eğilimine sahip oldukları ortaya konmuştur. Cocoradă (2011) ise diğer değişkenler kontrol edildiğinde dahi özyeterliğin kendini engellemeyi negatif yönde yordayan önemli bir değişken olduğunu vurgulamıştır.

Coudevylle vd. (2008) düşük özyeterlik düzeyine sahip bireylerin başarısızlık olasılığına karşı davranışsal kendini engelleme stratejilerine daha fazla başvurduklarını; buna karşın özyeterlik arttıkça bu tür engelleyici davranışların azaldığını göstermiştir. Martin

ve Brawley (2002) ise özyeterlik inançlarının kendini engelleme ile negatif ilişkili olduğunu ve kendini sunma özyeterliğinin, öz-saygının ötesinde kendini engellemeyi açıklayan önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Gadbois ve Sturgeon'un (2011) bulguları da kendini engelleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin daha düşük akademik özyeterliğe sahip olduklarını, daha yüksek kaygı yaşadıklarını ve daha yüzeysel öğrenme stratejileri kullandıklarını göstermektedir.

Literatürde bu ilişkinin her zaman doğrudan olmadığına işaret eden bulgular da bulunmaktadır. Arazzini Stewart ve De George-Walker (2014) özyeterlik ile kendini engelleme arasında negatif yönlü önemli bir ilişki bulunmasına karşın, mükemmeliyetçilik ve kontrol odağı gibi değişkenler modele dâhil edildiğinde özyeterliğin kendini engelleme üzerindeki bağımsız etkisinin önemini kaybettiği bildirmiştir. Nitekim Thomas ve Gadbois (2007) da akademik özyeterlik ile kendini engelleme arasında negatif yönlü önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak araştırmada gerçekleştirilen regresyon analizleri, kendini engelleme davranışlarının daha çok düşük öz düzenleme, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve bireyin kendisine ilişkin algılarındaki belirsizlikle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, ortaöğretim düzeyinden lisansüstü düzeye kadar farklı örneklemelerde elde edilen bulgular, akademik özyeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin, olası başarısızlık durumunda benlik değerini korumak amacıyla kendini engelleme stratejilerine daha fazla başvurduklarını göstermektedir. Buna karşılık, yüksek akademik özyeterlik algısının kendini engelleme davranışlarının azalmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Kendini Engellemenin Akademik Başarı Üzerindeki Doğrudan Etkisi.

Araştırmada ele alınan *“Kendini engellemenin akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?”* sorusuna yönelik ulaşılan sonuçlar, literatürdeki çalışmalarla uyumlu olarak bu iki değişken arasında negatif yönde ve önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin kendini engelleme davranışları arttıkça akademik başarılarının düştüğünü ortaya koymaktadır.

Kendini engelleme stratejisi, kısa vadede bireyin benlik değerini koruyucu bir işlev görse de uzun vadede işlevsel olmayan bir sürece dönüşebilmektedir. Bu süreçte, yetersiz çalışma, düşük nitelikli hazırlık ve etkisiz başa çıkma örüntüleri aracılığıyla akademik performansın düşmesine yol açmaktadır (Urdan ve Midgley, 2001; Zuckerman vd., 1998). Zuckerman vd. (1998) kendini engelleme düzeyi yüksek bireylerin daha düşük akademik performans sergilediğini; bu ilişkinin kısmen etkisiz başa çıkma ve çalışma örüntüleriyle açıklandığını göstermiştir. Bu durum, bireyin uyumunu olumsuz etkileyerek kendini engelleme davranışlarının sürdürülmesine katkı sağlayan döngüsel bir yapı oluşturabilmektedir. Bu davranışın ortaya çıkmasında başarısızlık korkusu ve benlik değerini koruma ihtiyacının belirleyici olduğu görülmektedir (Schwinger vd., 2021). Öğrencilerin benimsedikleri başarı hedefleri ile sınıf ortamına ilişkin algılarının da kendini engelleme davranışları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Midgley ve Urdan, 2001). Ayrıca, kendini engelleme davranışının matematik ya da dil dersleri gibi farklı akademik alanlara göre değişebildiği ifade edilmektedir (Schwinger, 2013).

Kendini engelleme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin farklı koşullara bağlı olarak değişebildiğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Schwinger vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışması, bu ilişkinin negatif ve orta düzeyde ($r = -.23$) olduğunu doğrularken kullanılan ölçme araçları, eğitim kademesi ve motivasyonel özelliklere göre ilişkinin şiddetinin değişebildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle akademik bağlama özgü kendini engelleme ölçekleri kullanıldığında ilişkinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu ilişkinin lise ve üniversiteye kıyasla ilkokul ve ortaokul düzeyinde daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Schwinger vd., 2014). Buna karşılık, Huangfu vd. (2024) algılanan sosyal desteğin bu süreci zayıflatabildiğini göstermiştir. Bulgular, özellikle lise döneminde kendini engelleme eğiliminin azaltılmasında işbirlikçi öğrenme ve akran desteğinin daha belirgin bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Alanyazında kendini engelleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik farklı bulgular da yer almaktadır. Thomas ve Gadbois (2007) kendini engelleme davranışlarının

sınav performansı ile negatif yönde ilişkili olduğunu; kendini engelleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin daha düşük öz düzenleme becerilerine, daha yüzeysel öğrenme stratejilerine ve daha yüksek sınav kaygısına sahip olduklarını belirtmiştir. Ancak araştırmada çalışma alışkanlıkları, öğrenme stratejileri ve kaygı gibi öğrenme süreçlerine ilişkin değişkenler modele dahil edildiğinde, kendini engellemenin akademik performans üzerindeki doğrudan etkisinin önemini kaybettiği görülmüştür.

Literatürde yer alan bazı çalışmalar, ilişkinin ters yönde de işleyebileceğine işaret etmektedir. Nitekim Uygun ve İnal'ın (2024) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırmada, düşük not ortalamasına sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde kendini engelleme davranışları sergilediği; not ortalaması yükseldikçe kendini engelleme davranışlarının azaldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin kendini engelleme davranışlarına daha fazla başvurduğu çeşitli araştırmalarda da gösterilmiştir (Akça, 2012; Albayrak ve Birol, 2021; Leondari ve Gonida, 2007). Alanyazındaki bu bulgular, akademik başarı ile kendini engelleme arasında karşılıklı ve döngüsel bir etkileşim olabileceğini düşündürmektedir. Mevcut araştırmada ise kendini engelleme eğilimleri akademik başarıyı etkileyen bir değişken olarak ele alınmış ve elde edilen bulgular bu ilişki yönünü desteklemiştir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, kendini engellemenin akademik başarı üzerindeki etkisinin yalnızca bireysel özelliklerle açıklanamayacağı görülmektedir. Bu ilişkinin kullanılan ölçüm yöntemleri, gelişimsel özellikler ve sosyal çevre gibi bağlamsal faktörlere bağlı olarak değişebildiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda kendini engelleme davranışı başarısızlık olasılığı karşısında ortaya çıkmakta ve bu süreçte akademik görevlere yönelik kaçınma eğilimlerini artırarak çaba düzeyinin azalmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bunun sonucunda ortaya çıkan düşük performans, bireyin yeterli algısını zayıflatmakta ve kendini engelleme davranışını yeniden tetikleyerek döngüsel bir yapı oluşturmaktadır. Bu çerçevede kendini engelleme davranışının, akademik başarısızlığı besleyen döngüsel sürecin önemli bileşenlerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Akademik Başarının Akademik Özyeterlik Üzerindeki Doğrudan Etkisi.

Araştırmada yöneltilen “*Akademik başarının akademik özyeterlik üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?*” sorusuna ilişkin bulgular, akademik başarının akademik özyeterlik üzerinde pozitif yönde ve önemli bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, akademik olarak başarılı olan öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin inançlarının daha güçlü olduğunu göstermektedir. Söz konusu sonuç, özyeterlik kuramının temel açıklamalarıyla da örtüşmektedir. Bandura (1997) özyeterlik inancının önemli kaynaklarından birinin bireyin yaşadığı başarı deneyimleri olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin elde ettikleri başarılar, yeterlik algılarını pekiştirerek sonraki akademik görevlere yönelik daha güçlü bir özyeterlik geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Jung (2013) akademik öz-disiplinin akademik özyeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlendiğini; ayrıca önceki akademik başarının sonraki özyeterlik ve öz-disiplin üzerinde önemli bir geri bildirim etkisi oluşturduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Obrentz (2012) yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin daha yüksek özyeterlik, daha etkili öğrenme stratejileri ve daha güçlü öz düzenleme becerileri sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, akademik başarı ile özyeterlik arasındaki ilişkinin öz düzenleme ve öğrenme stratejileri aracılığıyla güçlendiğini göstermektedir.

Öte yandan Talsma vd. (2018) akademik başarı ile özyeterlik arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğunu ancak akademik başarının özyeterlik üzerindeki etkisinin, özyeterliğin başarı üzerindeki etkisinden daha güçlü olduğunu belirtmektedir. Ayrıca gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bu ilişkinin ağırlıklı olarak akademik başarıdan özyeterliğe doğru tek yönlü işlediği, ilerleyen dönemlerde ise karşılıklı bir yapıya dönüştüğü ifade edilmektedir. Benzer şekilde Diseth (2011) önceki akademik başarının akademik özyeterliğin güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koyarken; Meng ve Zhang (2023) akademik başarının özyeterlik inançlarını

güçlendirdiğini ve bunun akademik sürece katılımı artırarak karşılıklı olarak pekişen bir süreç oluşturduğunu belirtmektedir.

Honick ve Broadbent (2016) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışması, akademik özyeterlik ile akademik başarı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca bu ilişkinin çaba düzenleme, derinlemesine öğrenme stratejileri ve hedef yönelimleri gibi değişkenlerden etkilendiği belirtilmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar, özyeterlik ile akademik başarı arasındaki nedensel yönün henüz kesin olarak ortaya konulmadığını; sınırlı sayıdaki boylamsal bulgunun akademik başarının sonraki özyeterlik yargılarını da etkileyebileceğine işaret ettiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Siegel vd. (1985) matematik performansını açıklamada özyeterlik ve motivasyon gibi sosyal öğrenme değişkenlerini içeren modelin, yetenek ve kaygı değişkenlerinden oluşan modele kıyasla daha yüksek açıklayıcılığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, öğrencilerin performansa ilişkin yeterlik inançlarının başarı üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Buna karşın, genel yetenek kontrol edildiğinde matematik kaygısının başarıya bağımsız bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, akademik başarıyı açıklamada öğrencilerin yeterlik inançlarının önemli bir işleve sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda alanyazında, akademik özyeterliğin akademik başarıyı önemli biçimde yordadığına ilişkin bulgular da bulunmaktadır (Chemers vd., 2001; Figueiredo vd., 2024; Multon vd., 1991; Thomas ve Gadbois, 2007).

Sonuç olarak, alanyazındaki bulgular akademik başarı ile akademik özyeterlik arasında karşılıklı ve birbirini besleyen bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, başarı deneyimlerinin öğrencilerin yeterlik inançlarının oluşumunda önemli bir kaynak olarak değerlendirilmesi, akademik başarıdan akademik özyeterliğe doğru yönelen ilişkinin de dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada, söz konusu ilişki araştırma modeli kapsamında akademik başarıdan akademik özyeterliğe doğru yönelen bir yapı içerisinde ele alınmıştır.

Dolaylı Etkilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu başlık altında akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı değişkenleri arasındaki dolaylı ilişkiler ele alınmıştır. Kurulan döngüsel nedensellik modelinde akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı değişkenleri arasında geri besleme ilişkileri tanımlanmış; modelin stabilite koşulunu karşıladığı (döngü katsayıları çarpımı = .005) ve dengeli bir çözüme ulaştığı doğrulanmıştır (Berry, 1984). Dolaylı ve toplam etkiler, $(I - B)^{-1}$ matris dönüşümü aracılığıyla elde edilmiş olup bootstrap güven aralıklarına göre değerlendirildiğinde, modelde tanımlanan tüm dolaylı etkilerin istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür.

Araştırma modelinde değişkenler arasında çoklu ve ardışık dolaylı ilişki yolları test edilmiştir. Tekrarların önlenmesi ve tartışmanın bütünlüğünün korunması amacıyla, araştırma modelinde test edilen tüm dolaylı etkiler bu başlık altında birlikte değerlendirilmiştir. Alanyazında akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme davranışı ve akademik başarı arasındaki dolaylı ilişki yollarını aynı model içerisinde bütüncül olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, dolaylı yolları oluşturan doğrudan ilişkiler ve bu ilişkilerin dayandığı kuramsal açıklamalar alanyazındaki bulgularla genel olarak tutarlılık göstermektedir. Dolaylı etkileri oluşturan doğrudan ilişkiler ilgili başlıklarda ayrıntılı biçimde tartışıldığından, bu bölümde söz konusu ilişkiler yeniden ele alınmamış; bunun yerine bu ilişkilerin bir araya gelerek oluşturduğu çoklu aracılık yapısı ve bütünsel örüntü değerlendirilmiştir.

Araştırmanın dolaylı etkilerine yönelik “Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların kendini engelleme, akademik özyeterlik ve akademik başarı üzerindeki dolaylı (aracılık) etkileri istatistiksel olarak önemli midir?” sorusuna istinaden yapılan analizler sonucunda, modelde tanımlanan tüm dolaylı etkilerin istatistiksel olarak önemli olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların dolaylı etki örüntüleri incelendiğinde, bu etkilerin birbirini izleyen ardışık süreçler yoluyla gerçekleştiği görülmektedir. Modelde tanımlanan dolaylı etki örüntüleri iki temel doğrudan ilişki üzerine

kurulmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin zihnindeki işlevsel olmayan inançlarının, olumsuz düşünce döngüsünü beslemesi ($ABC \rightarrow RD$), ikinci olarak kendini engelleme davranışını tetiklemesidir ($ABC \rightarrow KE$). Bu iki temel doğrudan ilişki, modelde yer alan akademik özyeterlik, kendini engelleme davranışı ve akademik başarı değişkenleriyle etkileşime girerek farklı ardışık dolaylı etki yollarının oluşmasına temel oluşturmaktadır.

Modelde tanımlanan dolaylı etki örüntülerinin ilk halkasını oluşturan akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ruminasyon üzerindeki etkisi, bireyin olumsuz bilgiyi işleme süreçleriyle açıklanmaktadır. Alanyazında; aşırı genelleme, abartma ve kendini suçlama gibi çarpıtılmış inançların, bireyin karamsar ve yineleyici düşüncelere yönelmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Watkins, 2008; Watkins ve Moberly, 2009). Bu doğrultuda olumsuz içeriklere yönelik gelişen dikkat ve bellek yanlılıkları, bireyin bu düşüncelerden uzaklaşmasını güçleştirmekte; bu durum ise ruminasyonun özellikle saplantılı düşünme boyutunun süreklilik kazanmasına neden olmaktadır (Joormann ve D'Avanzato, 2010; Lovd., 2008; Wisco vd., 2014). Nitekim olumsuz bilişsel stiller, bireylerin stresli yaşam olaylarına karşı hassasiyetini artırarak strese tepkisel ruminasyonun zihinde sürekli aktif kalmasına yol açmaktadır (Robinson ve Alloy, 2003).

Zihinsel düzeydeki işlevsel olmayan katı inançların, süreç içerisinde birbirini besleyen psikolojik ve davranışsal süreçleri harekete geçirerek akademik başarıyla dolaylı biçimde ilişkili olduğu görülmektedir. Alanyazında öğrencilerin zihnindeki olumsuz inanç örüntülerinin; akademik kaygıyı artırarak görevlerden kaçınmaya, dikkat ve motivasyon kaybına ve öğrenme süreçlerinde güçlük yaşamalarına yol açtığı (Bülbül ve Odacı, 2025); başarısızlığı geliştirici bir fırsat olarak görmek yerine yıkıcı bir durum olarak algılayan öğrencilerde ise kendini engelleme eğilimlerini artırdığı belirtilmektedir (Ching vd., 2025). Nitekim güncel ve kuramsal alanyazın da, öğrencilerin başarıya yönelik katı inançlarının akademik performans üzerindeki olumsuz etkilerinin, kendini engelleme ve erteleme gibi aracı mekanizmalar üzerinden dolaylı olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Dowling vd., 2025). Bu süreçte kendini engelleme davranışı, öğrencilerin öz düzenleme ve akademik

görevlerde sebat etme becerilerini zayıflatarak akademik güçlüklerin sürmesine katkıda bulunmaktadır (Martin vd., 2001). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların modelde yer alan psikolojik süreçleri tetikleyen temel başlangıç noktalarından biri olduğu söylenebilir.

Modeldeki zincirleme etkilerin diğer temel bileşeni ruminasyondur. Araştırmanın “Ruminasyonun kendini engelleme, akademik özyeterlik ve akademik başarı üzerindeki dolaylı (aracılık) etkileri önemli midir?” şeklinde yöneltilen ikinci sorusu kapsamında yapılan analizler sonucunda, ruminasyon kaynaklı tüm çoklu aracılık yollarının istatistiksel olarak önemli olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, akademik bilişsel çarpıtmaların harekete geçirdiği ruminatif süreçlerin (RD), model içerisinde iki farklı yol üzerinden ilerlediğini göstermektedir. Buna göre ruminasyon, bir taraftan öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını (AO) zayıflatırken, diğer yandan kendini engelleme davranışını (KE) güçlendirmektedir.

Ruminasyon sürecinde bireyin dikkat alanı daralmakta, işleyen bellek süreçleri sekteye uğramakta ve bilişsel esnekliğin azalmasıyla birlikte değişen görev koşullarına uyum sağlamak güçleşmektedir (Davis ve Nolen-Hoeksema, 2000; Echigo ve Umeda, 2026; Whitmer ve Gotlib, 2013). Alanyazında, zihinsel kaynakları meşgul eden bu yapının; kaygı ve depresyon düzeylerini artırarak motivasyon, dikkat, özgüven ve performans üzerinde yıkıcı etkiler yarattığı ortaya konmuştur (Lyubomirsky vd., 1999, 2003; Nolen-Hoeksema, 2004; Özdal, 2024). Nitekim bu zihinsel sınırlılıklar ile saplantılı düşünme boyutunun beslediği kendini suçlama ve yetersizlik hissi, öğrencilerin akademik görevlerle başa çıkma kapasitelerine yönelik inançlarını zayıflatarak özyeterlik algılarını doğrudan aşağı çekmektedir (Burwell ve Shirk, 2007; Geng ve Yang, 2022; Schoofs vd., 2010; Takagishi vd., 2013; Treynor vd., 2003).

Ruminatif süreçler, bireyin içinde bulunduğu durumu kontrol edilemez olarak değerlendirmesine, somut çözümler üretmek yerine pasif ve tekrarlayıcı bir döngüde kalarak eyleme geçmekte zorlanmasına neden olmaktadır (Martin ve Tesser, 1995; Nolen-

Hoeksema, 1991, 2008). Alanyazında bu zihinsel döngünün; bireyin geçmiş başarısızlık ve hatalarına yoğunlaşarak kaçınmacı başa çıkma ve erteleme davranışlarını artırdığı belirtilmektedir (Constantin vd., 2018; Yukay Yüksel vd., 2020). Dolayısıyla ruminasyon, bireyin başarısızlık olasılığı içeren durumlarda geri çekilmesine, sorumluluktan kaçınmasına ve benliğini korumaya yönelik kendini engelleyici stratejilerine yönelmesine zemin hazırlamaktadır (Huang, 2026). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ruminasyonun akademik özyeterlik ve kendini engelleme davranışıyla etkileşime girerek modelde yer alan ardışık dolaylı etki yollarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmanın “Akademik özyeterliğin kendini engelleme ve akademik başarı üzerindeki dolaylı (aracılık) etkileri önemli midir?” şeklindeki üçüncü sorusu ile “Kendini engellemenin akademik başarı ve akademik özyeterlik üzerindeki dolaylı (aracılık) etkileri önemli midir?” şeklindeki dördüncü sorusu kapsamında yapılan analizler sonucunda; akademik özyeterliğin ve kendini engellemenin yer aldığı tüm dolaylı etki süreçlerinin istatistiksel olarak önemli olduğu ve bu bulguların araştırmada önerilen döngüsel yapıyı desteklediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik özyeterlik inançları (AO), akademik görevleri nasıl değerlendireceklerini ve bu zorluklar karşısında nasıl davranacaklarını etkileyerek kendini engelleme eğilimlerini şekillendirmektedir. Nitekim alanyazında, akademik baskının ve sınav kaygısının yoğunlaştığı dönemlerde öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin düşmesiyle birlikte kendini engelleme stratejilerinin arttığı (Smith vd., 2002); düşük yeterlik inançlarının bireyleri akademik görevlerden uzaklaştıran ve erteleme davranışını besleyen temel dinamiklerden biri olduğu belirtilmektedir (Haycock vd., 1998; Wolters, 2003).

Sürecin davranışsal boyutunda ise kendini engelleme stratejileri (KE), öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymalarını engelleyerek akademik başarıyla olumsuz yönde ilişki göstermektedir. Alanyazında kendini engellemenin; öğrencilerin geçmiş başarı düzeyleri kontrol edildiğinde dahi sınav performansını ve dönem sonu not ortalamasını güçlü şekilde

düşüren en temel negatif yordayıcılardan biri olduğu (Elliot ve Church, 2003; Karataş ve Akar, 2025); eğitim ortamlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirerek başarıyı düşürdüğü (Midgley vd., 1996) belirtilmektedir. Hem çevresel hem de bireysel dinamiklerle şekillenen bu performans düşüşü; olumlu bir okul iklimiyle azaltılabileceği gibi (Şahin ve Çoban, 2020), öğrencilerin sahip olduğu özyeterlik, umut ve iyimserlik gibi güçlü psikolojik kaynakların da kendini engelleme davranışlarını baskılayarak başarıyı dolaylı ve olumlu yönde desteklediği görülmektedir (Adil vd., 2020). Bireysel düzeyde ise düşük başarı gösteren öğrencilerin benlik imajlarını koruma amacıyla bu stratejilere daha fazla başvurması, öğrenme sürecine katılımlarını azaltarak akademik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Midgley ve Urdan, 2001; Urdan, 2004). Bu sürecin zamanla nasıl süreklilik kazandığını açıklayan Gadbois ve Sturgeon (2011) ise, kendini engelleyen öğrencilerin derinlemesine öğrenme yerine yüzeysel öğrenme stratejilerine yöneldiklerini; bu işlevsiz strateji kullanımının ise öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarını zayıflatarak sürecin devam etmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, kendini engelleme davranışının araştırma modelinde yalnızca akademik başarıyla ilişkili bir davranışsal sonuç olmadığı; aynı zamanda akademik özyeterlik ve akademik başarı arasındaki döngüsel yapının sürdürülmesinde ve modelde yer alan ardışık dolaylı etki süreçlerinin açıklanmasında merkezi bir konuma sahip olduğu söylenebilir.

Modelin son halkasını ise akademik başarının (AB) yeniden akademik özyeterlik (AO) üzerindeki etkisi oluşturmaktadır. Alanyazında öğrencilerin geçmiş lise not ortalamaları gibi akademik performanslarının, gelecekteki yeterlik algılarının oluşumu ve güçlenmesinde temel bir arka plan değişkeni olarak işlev gördüğü belirtilmektedir (Zajacova vd., 2005). Nitekim bu somut başarı deneyimleri, öğrencilerin hedef belirleme, öğrenme süreçlerini izleme ve etkili stratejiler kullanma gibi öz-düzenleyici becerilerini doğrudan beslemektedir (Zimmerman, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin akademik görevlerde elde ettikleri başarılar, kendi öğrenme süreçlerini etkili biçimde yönetebildiklerine ilişkin algılarını güçlendirerek akademik özyeterlik inançlarını yeniden artırmaktadır. Buna karşılık

başarısızlık yaşantıları ise bireyin kendi yeterliğine ilişkin değerlendirmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Bandura, 1997). Bu yönüyle akademik başarı, bireyin akademik özyeterlik inançlarının yeniden şekillenmesinde önemli bir geri bildirim kaynağı olarak işlev görmektedir ve araştırmada önerilen döngüsel yapının kuramsal olarak açıklanmasını desteklemektedir.

Mevcut araştırmada test edilen tüm dolaylı ilişkiler birlikte değerlendirildiğinde, modelin değişkenlerin birbirini ardışık olarak etkilediği dinamik ve döngüsel bir örüntü sergilediği görülmektedir. Bulgular, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile ruminasyonun akademik özyeterlik ve kendini engelleme davranışı üzerinden akademik başarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Modelde kendini engelleme davranışının tüm dolaylı etki yollarında yer alması ve varyansının %33.3'ünün açıklanması, bu değişkenin araştırma modelindeki merkezi konumunu desteklemektedir. Bu bulgular, araştırmada önerilen döngüsel yapının bütüncül olarak işlediğine ve değişkenler arasındaki ilişkilerin birbirini etkileyen bir örüntü içinde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu yönüyle araştırma, söz konusu değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri bütüncül bir model içinde ortaya koyarak alanyazındaki kuramsal açıklamaları desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen genel sonuçlar doğrultusunda geliştirilen sonuç ve önerilere bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar, politika yapıcılar, psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve öğrencilere yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Lise öğrencilerinin akademik başarılarını şekillendiren faktörler, notların ve akademik performansın ötesinde bu başarının arkasında yer alan bilişsel ve davranışsal örüntülerin incelenmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerinin önündeki engellerden biri olan akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların, ruminasyon, akademik özyeterlik ve kendini engelleme davranışıyla nasıl bir yapısal ilişki içinde olduğu ve bu dinamiklerin akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak nasıl şekillendirdiği sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen yapısal eşitlik modeli sonuçları, başlangıçta öne sürülen hipotezleri desteklemiştir.

Araştırmada önerilen modelin ortaya koyduğu yapısal ilişkiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaşadığı başarısızlığın sadece anlık performans düşüşleriyle açıklanamayacağı, zihinsel süreçlerde başlayarak zincirleme bir şekilde davranışlara yansıyan çok boyutlu bir örüntünün sonucu olduğu görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin akademik başarıya ilişkin geliştirdikleri işlevsel olmayan bilişsel çarpıtmaların ruminatif düşünceleri beslediğini ve kendini engelleme eğilimlerini artırdığını göstermektedir. Bilişsel çarpıtmalarla güçlenen ruminatif düşünceler, öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin inançlarını zayıflatmakta; zayıflayan akademik özyeterlik ise kendini engelleme davranışlarının ortaya çıkmasına elverişli bir zemin oluşturmaktadır. Akademik özyeterliğin güçlenmesi, kendini engelleme eğilimlerini azaltarak akademik başarıyı desteklerken, kendini engelleme davranışlarının artması akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Elde edilen akademik başarı sonuçlarının yeniden öğrencilerin akademik

özyeterlik inançlarına yansımaları ise bu bilişsel, davranışsal ve akademik süreçlerin birbirini besleyen döngüsel bir yapı içerisinde işlediğine işaret etmektedir.

Alanyazında akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı değişkenlerinin çoğunlukla bağımsız yapılar ya da ikili ilişkiler üzerinden incelendiği görülmektedir. Bu araştırmada ise söz konusu değişkenler, doğrudan ve dolaylı ilişkileriyle birlikte bütüncül bir model içerisinde ele alınmıştır. Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde araştırmacının, bilişsel kuramın temel varsayımlarını akademik bağlama taşıyarak bireyin işlevsel olmayan düşünce örüntülerinin; akademik süreçlere ilişkin bilişsel değerlendirmelerini, kendine yönelik inançlarını ve davranışsal eğilimlerini nasıl etkilediğini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Çalışmanın özgün katkılarından biri, bilişsel çarpıtmaların akademik başarı üzerindeki etkisinin ruminasyon, akademik özyeterlik ve kendini engelleme gibi çok boyutlu ve ardışık aracılık mekanizmaları üzerinden şekillendiğini ortaya koymasındır. Bir diğer katkısı ise akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı arasındaki ilişkileri döngüsel nedensellik modeli çerçevesinde ele almasıdır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz düşünce örüntüleri, akademik yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri ve başa çıkma eğilimleriyle birlikte ele alınmasının önemini göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğrencilerin akademik başarılarının sınav performanslarının yanı sıra bilişsel değerlendirmeleri ve davranışsal eğilimleri arasındaki etkileşim doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin işlevsel olmayan düşünce örüntülerinin azaltılmasına, akademik özyeterliklerinin güçlendirilmesine ve işlevsel başa çıkma becerilerinin desteklenmesine yönelik psikoeğitsel ve önleyici çalışmaların, öğrencilerin akademik işlevselliklerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabileceği değerlendirilmektedir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma modeli akademik başarıdaki varyansın sınırlı bir bölümünü açıklamıştır. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda akademik başarıyı açıklayabilecek farklı bireysel, ailesel ve okul temelli değişkenlerin modele dahil edilmesi önerilebilir.
2. Araştırmada akademik özyeterlik, kendini engelleme ve akademik başarı arasında döngüsel nedensellik modeli tanımlanmıştır. Bu ilişkilerin zaman içerisindeki değişimini ve karşılıklı etkileşimlerini ortaya koyabilmek amacıyla gelecekte boylamsal araştırmalar yapılması önerilebilir.
3. Gelecek araştırmalarda farklı ardışık aracılık modelleri ve alternatif yapısal modeller test edilerek bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon, akademik özyeterlik ve kendini engelleme arasındaki ilişkilerin farklı örüntülerde nasıl değiştiği incelenebilir.
4. Araştırmada akademik başarı verisi, öğrencilerin öz bildirimine dayalı son dönem not ortalaması üzerinden elde edilmiştir. Bu durum, not ortalamasının hatırlanması ya da gerçeğe uygun aktarılması süreçlerinde yanlılıklara yol açmış olabilir. Gelecek araştırmalarda akademik başarı değişkeninin okul resmi kayıtları gibi daha nesnel kaynaklardan elde edilmesi önerilebilir.
5. Araştırmada kullanılan Kendini Sabotaj Ölçeği'nden elde edilen ölçümlerin iç tutarlık katsayısının yaklaşık olarak kabul edilebilir sınırdan olduğu saptanmıştır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda, lise öğrencileri açısından kendini engelleme yapısını ölçen araçların dilsel anlaşılabilirliği, maddelerin kültürel uygunluğu ve algılanma biçimleri yeniden değerlendirilebilir. Ayrıca alternatif ölçme araçlarının kullanılması ya da mevcut ölçeğin farklı örneklerde yeniden uygulanması önerilebilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını, ruminatif düşünce eğilimlerini ve kendini engelleme davranışlarını erken dönemde fark etmeye, akademik özyeterliklerini güçlendirmeye yönelik okul temelli koruyucu ve önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılabilir.

2. Öğrencilerin akademik başarı algıları ile bilişsel ve davranışsal süreçleri arasındaki etkileşim dikkate alınarak, eğitim sistemindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini, akademik özyeterliklerini ve işlevsel başa çıkma becerilerini destekleyecek biçimde geliştirilmesine yönelik politikalar oluşturulabilir.
3. Eğitim-öğretim müfredat programlarına, öğrencilerin akademik yaşantılarındaki işlevsel olmayan düşünce kalıplarını fark etmelerini, ruminatif düşüncelerle başa çıkma becerilerini geliştirmelerini, akademik özyeterliklerini güçlendirmelerini ve kendini engelleme davranışlarını azaltmaya yönelik eğitsel içerikler ve etkinlikler dahil edilebilir.
4. Öğretmen yetiştirme lisans programları ile Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki hizmet içi eğitim süreçlerinde, lise öğrencilerinin akademik yaşantılarında etkili olan bilişsel çarpıtma, ruminasyon ve kendini engelleme gibi psikososyal süreçlerin tanınmasına ve bu süreçleri destekleyici sınıf içi uygulamaların öğretmenlere kazandırılmasına yönelik içeriklere daha fazla yer verilebilir.
5. Okullarda öğrencilerin akademik yaşantılarında etkili olan bilişsel çarpıtma, ruminasyon, düşük akademik özyeterlik ve kendini engelleme gibi birbiriyle ilişkili süreçleri erken dönemde tespit etmeye yönelik düzenli tarama, izleme ve değerlendirme sistemleri geliştirilebilir.

Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler

1. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma ve ruminatif düşünce eğilimleri yüksek olan öğrenciler belirlenerek bu öğrencilerin işlevsel olmayan düşünce örüntülerini fark etmeleri ve daha işlevsel bilişsel değerlendirmeler geliştirmeleri amacıyla bilişsel yeniden yapılandırma temelli önleyici müdahaleler ve grupla psikolojik danışma çalışmaları uygulanabilir.

2. Akademik özyeterliğin destekleyici rolü dikkate alınarak öğrencilerin geçmiş başarı deneyimlerini fark etmelerine, gerçekçi akademik hedefler belirlemelerine ve akademik yeterliklerine ilişkin inançlarını geliştirmelerine yönelik bireyle ve grupla psikolojik danışma süreçleri planlanabilir.
3. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ruminasyon ve kendini engelleme davranışlarının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkileri dikkate alınarak öğrencilerin ruminatif düşüncelerle başa çıkma, akademik süreçlerde karşılaştıkları güçlükleri daha işlevsel bir biçimde yönetme ve kendini engelleme davranışlarını azaltma becerilerini desteklemeye yönelik psikoeğitim programları hazırlanabilir.
4. Psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin akademik süreçlerde yaşadıkları işlevsel olmayan düşünce örüntüleri, düşük akademik özyeterlik algıları ve kendini engelleme eğilimleri konusunda öğretmenlere ve velilere yönelik bilgilendirici seminer, konsültasyon çalışmaları yürütülebilir.
5. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma, ruminatif düşünce ve kendini engelleme eğilimleri açısından risk altında olabileceği değerlendirilen öğrencilerin erken dönemde fark edilmesine yönelik bireysel değerlendirme, izleme ve yönlendirme çalışmaları psikolojik danışmanlar tarafından yürütülebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin akademik süreçlerde yoğun olumsuz düşüncelere yönelmelerini ve başarısızlık yaşantıları üzerinde tekrarlayıcı biçimde düşünmelerini azaltmak amacıyla, öğretmenlerin sınıf ortamında aşırı eleştirel, karşılaştırmacı ve baskılayıcı tutumlardan kaçınmaları önerilebilir. Bu doğrultuda gelişim odaklı ve destekleyici bir sınıf ikliminin oluşturulması, öğrencilerin akademik süreçlere daha sağlıklı biçimde katılım göstermelerine katkı sağlayabilir.

2. Akademik özyeterliğin destekleyici rolü dikkate alınarak öğretmenler tarafından öğrencilerin geçmiş başarı deneyimlerini fark etmelerine olanak sağlayan, gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemelerini teşvik eden sınıf içi uygulamalara yer verilebilir.
3. Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirirken öğrenme sürecine, gösterilen çabaya ve gelişime odaklanan geri bildirimler sunmaları; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları, akademik baskı ve yetersizlik hissinin azalmasına katkı sağlayarak akademik özyeterlik algılarının güçlenmesini destekleyebilir.
4. Kendini engelleme davranışlarının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisi göz önünde bulundurularak öğretmenler öğrencilerin derse hazırlıksız gelme, düşük çaba gösterme ve başarısızlığı dışsal nedenlerle açıklama gibi davranışlarını yalnızca bir disiplin sorunu olarak değerlendirmek yerine destek gerektiren kendini engelleme eğilimlerinin göstergeleri olarak yorumlayabilir ve uygun yönlendirmelerde bulunabilir.
5. Öğrencilerin akademik yaşantılarında karşılaştıkları bilişsel çarpıtmalar, ruminatif düşünce eğilimleri, düşük akademik özyeterlik ve kendini engelleme davranışlarının bütüncül biçimde ele alınabilmesi amacıyla öğretmenler ile okul psikolojik danışmanları arasındaki iş birliği güçlendirilebilir.

Öğrencilere Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin, başarısızlık deneyimlerini kişisel yetersizlik olarak değerlendirmek yerine gelişim sürecinin doğal bir parçası olarak ele almaları, akademik yaşantılarını daha gerçekçi biçimde yorumlamaları ve tek bir başarısızlık deneyimini genel akademik yeterliklerinin göstergesi olarak değerlendirmekten kaçınmaları önerilebilir.

2. Öğrencilerin, akademik performanslarına ilişkin olumsuz düşünceler geliştirdiklerinde bu düşünceleri destekleyen ve desteklemeyen kanıtları birlikte değerlendirmeleri önerilebilir.
3. Öğrencilerin, başarısızlık yaşantıları üzerinde yoğun ve tekrarlayıcı biçimde düşünmek yerine dikkatlerini bu düşünce döngüsünden uzaklaştıracak odak değiştirme stratejileri geliştirmeleri ve karşılaştıkları akademik güçlükler karşısında çözüm odaklı başa çıkma stratejileri kullanmaları önerilebilir.
4. Öğrencilerin, başarısızlık sonrasında mazeret üretme ya da akademik sorumluluklardan kaçınma eğilimlerini fark etmeleri ve bu davranışların akademik başarı üzerindeki olası etkilerini değerlendirmeleri önerilebilir.
5. Öğrencilerin, akademik ilerlemelerini ve başarılarını düzenli olarak kayıt altına alarak gelişimlerini daha gerçekçi biçimde değerlendirmeleri önerilebilir.
6. Öğrencilerin, ulaşılabilir kısa dönemli akademik hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaştıkça elde ettikleri başarıları fark etmeleri önerilebilir.
7. Öğrencilerin, akademik süreçlerde yaşadıkları bilişsel ve davranışsal güçlüklerle başa çıkmakta zorlandıklarında okul psikolojik danışmanlarından ve öğretmenlerinden destek almaları önerilebilir.

Kaynaklar

- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56–66. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Akar, H., Doğan, Y. B., & Üstüner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 7–20. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.7>
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 90–99.
- Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 288–297. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p288>
- Akın, A. (2012). Kendini Sabotaj Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 176–187.
- Akın, A., Abacı, R., & Akın, Ü. (2011). Self-handicapping: A conceptual analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155–1168.
- Akın, E., Doğan, T., Erbiçer, E. S., Koçtürk, N., Özkanca, D. B., Kuş Işık, E. Ö., Dur Öztürk, C., Kahraman, D., & Türkçapar, M. H. (2024). The power of perception: Unpacking the role of negative thinking in high school students' test anxiety. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 11, 402–420. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1377702>
- Albayrak, H., & Birol, Z. N. (2021). Lise öğrencilerinin kendini sabotaj davranışlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 520–535. <https://doi.org/10.53444/deubefd.931857>

- Amaral, F., Henning, M., Moir, F., & Krägeloh, C. (2024). A structural equation model analysis of the relationships between career indecision, sense of control, self-efficacy, rumination and depression in high school students. *Discover Psychology*, 4, 150. <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00257-9>
- Anlı, G., Akın, A., Şar, A. H., & Eker, H. (2015). Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 160–172. <https://doi.org/10.17755/esosder.84791>
- Arazzini Stewart, M., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160–164. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038>
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarısı: Yükseköğretime geçiş. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37–51. <https://izlik.org/JA38KN83DA>
- Artiran, M., Şimşek, Ö. F., & Turner, M. (2019). Mediatonal role of rumination and reflection on irrational beliefs and distress. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 47(6), 659–671. <https://doi.org/10.1017/S1352465819000031>
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.12984/egeefd.363268>
- Atik, G., & Erkan Atik, Z. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz-yeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 157–169. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.5348>
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83–101. <https://izlik.org/JA97XY67KK>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2017). Kendini engellemenin yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676–701. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.315727>
- Basha, S. E. (2015). Rumination, cognitive distortion, and its relation to anxiety and depression symptoms. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(11), 1049–1061. https://www.iiahw.com/index.php/home/journal_detail/19#list
- Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104(1), 3–22. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.3>
- Beck, A. T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy*, 1(2), 184–200. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(70\)80030-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(70)80030-2)
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Beck, A. T. (2008). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *American Journal of Psychiatry*, 165(8), 969–977. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.08050721>
- Beck, A. T., & Clark, D. A. (1988). Anxiety and depression: An information processing perspective. *Anxiety Research*, 1(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/10615808808248218>
- Beck, A. T., & Weishaar, M. E. (1989). Cognitive therapy. In A. Freeman, K. M. Simon, L. E. Beutler, & H. Arkowitz (Eds.), *Comprehensive handbook of cognitive therapy* (pp. 21–36). Plenum Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.

- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
- Berglas, S. (1990). The multiple meanings of positive evaluative feedback. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 152–182). Springer.
- Berglas, S., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Berry, W. D. (1984). *Nonrecursive causal models*. SAGE Publications.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Boon, H. J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Educational Psychology*, 42(3), 212–225. <https://doi.org/10.1080/00050060701405584>
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., & DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21(1), 9–16. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90121-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90121-3)
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353–363. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924591>
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153–164. <https://doi.org/10.1177/016502549101400203>

- Brinker, J. K., & Dozois, D. J. A. (2009). Ruminative thought style and depressed mood. *Journal of Clinical Psychology*, 65(1), 1–19. <https://doi.org/10.1002/jclp.20542>
- Brown, C. M., & Kimble, C. E. (2009). Personal, interpersonal, and situational influences on behavioral self-handicapping. *The Journal of Social Psychology*, 149(6), 609–626. <https://doi.org/10.1080/00224540903344971>
- Buğa, A., & Kaya, İ. (2022). The role of cognitive distortions related academic achievement in predicting the depression, stress and anxiety levels of adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 103–114. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1000210>
- Burwell, R. A., & Shirk, S. R. (2007). Subtypes of rumination in adolescence: Associations between brooding, reflection, depressive symptoms, and coping. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1), 56–65. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3601_6
- Bülbül, K., & Odacı, H. (2025). Relationships between attachment styles, self-esteem, cognitive distortions and academic anxiety of university students: Trials of alternative models. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 43(36), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10942-025-00596-z>
- Büyükgöze, H., & Gün, F. (2015). Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 689–704. <https://doi.org/10.17218/husbed.11352>
- Cassady, J. C., Helsper, A., & Quagliano, Q. (2024). The collective influence of intolerance of uncertainty, cognitive test anxiety, and academic self-handicapping on learner outcomes: Evidence for a process model. *Behavioral Sciences*, 14(2), 96. <https://doi.org/10.3390/bs14020096>
- Chan, S. M., Chan, S. K., & Kwok, W. W. (2015). Ruminative and catastrophizing cognitive styles mediate the association between daily hassles and high anxiety in Hong Kong

- adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 57–66.
<https://doi.org/10.1007/s10578-014-0451-9>
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Chen, Z. (2024). Cognitive biases and test anxiety: The impact of negative thinking patterns on academic performance. *Proceedings of the 3rd International Conference on Social Psychology and Humanity Studies*, 96–100. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/67/20251005>
- Ching, B. H.-H., Li, X. F., & Tan, Y. (2025). Academic contingent self-worth and self-handicapping: An experimental test of failure mindset as a moderator. *Social Psychology of Education*, 28(16), 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09990-4>
- Chu, T., Liu, X., Takayanagi, S., Matsushita, T., & Kishimoto, H. (2023). Association between mental health and academic performance among university undergraduates: The interacting role of lifestyle behaviors. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 32, e1938. <https://doi.org/10.1002/mpr.1938>
- Clement, E. G. (2022). *Effects of rumination and co-rumination on the relationship between self-efficacy and depressive symptoms* [Honors thesis, University of Maine]. DigitalCommons@UMaine. <https://digitalcommons.library.umaine.edu/honors/730>
- Cocoradă, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 4(53), 57–64.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Conroy, D. E., & Metzler, J. N. (2004). Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(1), 69–89. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.1.69>
- Constantin, K., English, M. M., & Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: Rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 15–27. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0271-5>
- Coudeville, G. R., Martin Ginis, K. A., & Famose, J.-P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(3), 391–398. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391>
- Covin, R., Dozois, D. J., Ogniewicz, A., & Seeds, P. M. (2011). Measuring cognitive errors: Initial development of the Cognitive Distortions Scale (CDS). *International Journal of Cognitive Therapy*, 4(3), 297–322. <https://doi.org/10.1521/ijct.2011.4.3.297>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425–453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Creed, T. A., Reisweber, J., & Beck, A. T. (2020). *Okul ortamlarındaki ergenler için bilişsel terapi* (Çev. S. Özgüngör). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Curtis, R. C. (2012). Self-defeating behaviors. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (2nd ed., pp. 307–313). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.06551-2>

- Çelik, Y., & Atilla, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj, olumsuz değerlendirilme korkusu ve benlik saygısı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(2), 177–198. <https://izlik.org/JA23WA54HA>
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460–479. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- Dadandı, İ. (2023). Academic self-efficacy, study skills and academic achievement: A serial mediation model. *Research on Education and Psychology*, 7(2), 291–306. <https://doi.org/10.54535/rep.1342022>
- Davis, R. N., & Nolen-Hoeksema, S. (2000). Cognitive inflexibility among ruminators and nonruminators. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 699–711. <https://doi.org/10.1023/A:1005591412406>
- Dembo, J., van Veen, S., & Widdershoven, G. (2020). The influence of cognitive distortions on decision-making capacity for physician aid in dying. *International Journal of Law and Psychiatry*, 72, 101627. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2020.101627>
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191–195. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003>
- Dowling, C. B., Smith, C. V., Yin, Y., & Williams, J. M. (2025). Moving beyond intelligence: Predicting academic behaviors and official GPA in undergraduate students with implicit theories. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 25(1), 77–102. <https://doi.org/10.14434/josotl.v25i1.36252>
- Džubur, A., Lisica, D., Abdulahović, D., & Ejubović, M. (2020). Impact of social and psychological factors on academic achievement of university students. *Medicinski Glasnik*, 17(1), 234–238. <https://doi.org/10.17392/1080-20>

- Echigo, K., & Umeda, S. (2026). Effects of rumination and distraction on working memory performance in individuals with depressive tendencies and trait anxiety. *Acta Psychologica*, 262, 106180. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106180>
- Ekinci, E. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü (Tez No. 296469) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekinci, E., & Gökler, R. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlikleri üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 378–385. <https://doi.org/10.17719/jsr.2017.1670>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369–396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Figueiredo, E., Fonseca, C., & Paiva, T. (2024). Self-efficacy and academic performance in higher education: A case study. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-960>

- Flashman, J. (2012). Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education*, 85(1), 61–80. <https://doi.org/10.1177/0038040711417014>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207–222. <https://doi.org/10.1348/000709910X522186>
- Geng, Y., & Yang, Z. (2022). A study on the relationship between rumination thinking and undergraduate academic self-efficacy. *Advances in Education, Humanities and Social Science Research*, 2(1), 400–405. <https://doi.org/10.56028/aehtsr.2.1.400>
- Gilliam, C. M. (2006). *The effects of rumination on problem-solving self-efficacy and self-efficacy for controlling upsetting thoughts in the context of depressive symptoms* (Publication No. 3239707) [Doctoral dissertation, University of Missouri–St. Louis]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://irl.umsl.edu/dissertation/597>
- Gök Uslu, A., & Bilge, F. (2023). Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1285–1299. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1295420>
- Görgülü, Ş., & Şener, T. (2021). Ergenlerin kendini engelleme eğilimlerinin kimlik statülerine göre karşılaştırılması. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 127-142. <https://izlik.org/JA92EB72MB>

- Görmez, V. (2016). Bilişsel davranışçı terapide temel kavramlar: Bir teknisyen olarak terapistin malzeme çantasına genel bakış. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 23(2), 169–176.
- Gözmen Elmas, A., & Aşçı, F. H. (2017). Sporcularda kendini sabotaj: Benlik saygısı, başarı hedefleri ve başarısızlık korkusunun rolü. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 108–117. <https://doi.org/10.5336/sportsci.2017-55210>
- Grant, D. M., & Beck, J. G. (2010). What predicts the trajectory of rumination? A prospective evaluation. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(5), 480–486. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.03.004>
- Güldü, S. (2015). Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik öz yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 439884) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317–324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Higgins, R. L., & Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of self-handicapping: From risk-taking to face-saving—and back. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 187–232). Springer.
- Hilsman, R., & Garber, J. (1995). A test of the cognitive diathesis-stress model of depression in children: Academic stressors, attributional style, perceived competence, and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 370–380. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.2.370>
- Hilt, L. M., Cha, C. B., & Nolen-Hoeksema, S. (2008). Nonsuicidal self-injury in young adolescent girls: Moderators of the distress-function relationship. *Journal of*

- Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 63–71. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.63>
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981–991. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.6.981>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The relation of academic self-efficacy to university student academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Huang, C. (2026). A study on the relationship between rumination, perfectionism, and academic self-handicapping among college students. *Proceedings of ICSPHS 2026 Symposium: Critical Perspectives on Global Education and Psychological Development*, 118(1), 72–83. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2026.HT31129>
- Huangfu, Q., Luo, S., Huang, W., He, Q., & Xia, Z. (2024). How does perceived social support influence students' science academic outcomes? A cross-sectional study. *European Journal of Education*, 59(4), e12787. <https://doi.org/10.1111/ejed.12787>
- Jackson, P. W. (1993). Life in classrooms. In A. Pollard & J. Bourne (Eds.), *Teaching and learning in the primary school* (pp. 113–118). Routledge.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Ed.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit I* (Forschungsbericht No. 5). Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. (Available from Frederick Rhodewalt, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT 84112.)

- Joormann, J., & D'Avanzato, C. (2010). Emotion regulation in depression: Examining the role of cognitive processes. *Cognition & Emotion*, 24(6), 913–939. <https://doi.org/10.1080/02699931003784939>
- Jung, K. R. (2013). *The mediational effect of academic self-discipline (ASD) between academic self-efficacy (ASE) and college GPA* (Order No. 3596329) [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/mediational-effect-academic-self-discipline-asd/docview/1448533466/se-2>
- Kalyon, A., Dadandı, İ., & Yazıcı, H. (2016). The relationships between self-handicapping tendency and narcissistic personality traits, anxiety sensitivity, social support, academic achievement. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29(3), 237–246. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2016290305>
- Kapıkıran, Ş. (2012). Achievement goal orientations and self-handicapping as mediator and moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation and negative automatic thoughts in adolescence students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 705–711.
- Kapıkıran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21–30.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karataş, A., & Akar, H. (2025). Academic procrastination behavior, test anxiety and self-handicapping as predictors of academic achievement. *International Journal of Scholars in Education*, 8(1), 59–80. <https://doi.org/10.52134/ueader.1644422>
- Karatepe, H. T. (2010). Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması (Tez No. 271757) [Tıpta uzmanlık tezi, Bakırköy Prof. Dr.

Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi].
Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karcı, A., & Balcı-Çelik, S. (2024). Ergenlerde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 186–214. <https://doi.org/10.37217/tebd.1324851>
- Kaya, Ç., Uğur, E., Şar, A. H., & Ercengiz, M. (2017). Öğretmen adaylarında kendini sabotaj ve onay ile ilişkili akıldışı inançlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 869–880. <https://izlik.org/JA98EU24RU>
- Kaya, İ. (2018). Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1082–1098. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.435605>
- Kaya, İ. (2020). Ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5565–5584. <https://doi.org/10.26466/opus.791965>
- Kearns, H., Forbes, A., & Gardiner, M. (2007). A cognitive behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a nonclinical population. *Behaviour Change*, 24(3), 157–172. <https://doi.org/10.1375/bech.24.3.157>
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69–83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115
- Kılınç, Y. (2023). Bilişsel çarpıtma ve epistemik kusur farkındalığının P4C uygulamalarına katkısı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 482–514. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1321785>
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.). Guilford Press.

- Koçak, Ö., Göksu, İ., & Göktaş, Y. (2021). The factors affecting academic achievement: A systematic review of meta-analyses. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 454–484.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148–161. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.148>
- Kurun, M., & Camadan, F. (2026). Irrational beliefs and self-handicapping among university students: The mediating role of unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 44(1), 1–26. <https://doi.org/10.1007/s10942-026-00644-2>
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265–1268. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595–611. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Lo, C. S. L., Ho, S. M. Y., & Hollon, S. D. (2008). The effects of rumination and negative cognitive styles on depression: A mediation analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 46(4), 487–495. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.01.013>

- Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 176–190. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.176>
- Lyubomirsky, S., Tucker, K. L., Caldwell, N. D., & Berg, K. (1999). Why ruminators are poor problem solvers: Clues from the phenomenology of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1041–1060. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.1041>
- Lyubomirsky, S., Kasri, F., & Zehm, K. (2003). Dysphoric rumination impairs concentration on academic tasks. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 309–330. <https://doi.org/10.1023/A:1023918517378>
- Määttä, S., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2002). Achievement strategies at school: Types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25(1), 31–46. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0447>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Manav, A. N., & Temel, Z. (2024). Self-handicapping in adults: Relationship with perfectionism, self-critical rumination and metacognitive beliefs. *Psychological Applications and Trends 2024*, 527–531. <https://doi.org/10.36315/2024inpact123>
- Marcotte, D., Levesque, N., & Fortin, L. (2006). Variations of cognitive distortions and school performance in depressed and non-depressed high school adolescents: A two-year longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*, 30(2), 211–225. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9020-2>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective.

Contemporary Educational Psychology, 28(1), 1–36. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00008-5)

- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (2002). Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity*, 1(4), 337–351. <https://doi.org/10.1080/15298860290106814>
- Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Ruminative thoughts* (pp. 1–47). Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, P., Churchard, M., & Kutcher, S. (1993). Cognitive distortion in depressed adolescents. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 18(3), 103.
- McCrea, S. M., & Flamm, A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the self-handicapping strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 72–81. <https://doi.org/10.1002/ejsp.845>
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1378–1389. <https://doi.org/10.1177/01461672012710013>
- McNeish, D., & Wolf, M. G. (2023). Dynamic fit index cutoffs for one-factor models. *Behavior Research Methods*, 55, 1157–1174. <https://doi.org/10.3758/s13428-022-01847-y>
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, 15(7), 5767. <https://doi.org/10.3390/su15075767>
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389–411. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004001>
- Midgley, C., Arunkumar, R., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.423>

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61–75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>

Miranda, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2007). Brooding and reflection: Rumination predicts suicidal ideation at 1-year follow-up in a community sample. *Behaviour Research and Therapy*, 45(12), 3088–3095. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.07.015>

Morris, M. H., Kuratko, D. F., & Goldsby, M. G. (2026). Self-sabotaging behavior among poverty entrepreneurs: A transitions theory perspective. *Small Business Economics*, 66, 49–70. <https://doi.org/10.1007/s11187-025-01088-1>

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>

Murray, C. B., & Warden, M. R. (1992). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A reconceptualization. *The Journal of Social Psychology*, 132(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/00224545.1992.9924685>

Nathani, N., Mathur, G., & Dwivedi, G. (2019). Social responsibility and academic achievement: A perceptual learning. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1), 5221–5226. <https://doi.org/10.35940/ijitee.A9235.119119>

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>

- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology, 109*(3), 504–511.
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.3.504>
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). The response styles theory. In C. Papageorgiou & A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory and treatment* (pp. 105–123). John Wiley & Sons.
- Nolen-Hoeksema, S., & Harrell, Z. A. (2002). Rumination, depression, and alcohol use: Tests of gender differences. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 16*(4), 391–403.
<https://doi.org/10.1891/jcop.16.4.391.52526>
- Nolen-Hoeksema, S., & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly, 25*(1), 37–47.
<https://doi.org/10.1111/1471-6402.00005>
- Nolen-Hoeksema, S., Stice, E., Wade, E., & Bohon, C. (2007). Reciprocal relations between rumination and bulimic, substance abuse, and depressive symptoms in female adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 116*(1), 198–207.
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.1.198>
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science, 3*(5), 400–424.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Nunes, C., Oliveira, T., Santini, F. O., Castelli, M., & Cruz-Jesus, F. (2022). A meta-analysis on the academic achievement of high school students. *Education Sciences, 12*(5), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci12050287>
- Obrentz, S. B. (2012). *Predictors of science success: The impact of motivation and learning strategies on college chemistry performance* (Publication No. 3501091) [Doctoral dissertation, Georgia State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2025). 2025-YKS sayısal bilgiler. <https://www.osym.gov.tr/TR,33352/2025-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Özdel, M. A. (2024). Sanat eğitiminde ruminasyonun genel öğrenci motivasyonuna yansması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(2), 170–218. <https://doi.org/10.29250/sead.1431500>
- Özdel, K. (2015). Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri – Özel Konular*, 8(2), 10–20.
- Özdemir, A., & Gelbal, S. (2016). İlköğretim ve ortaöğretim başarı ölçülerinin yükseköğretime geçiş sınav puanlarını yordama gücü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 309–334. <https://doi.org/10.21031/epod.277887>
- Özer, A. K. (1990). *Sınav ve sınanma kaygısı*. Varlık Yayınları.
- Özkal, N., & Çetingöz, A. G. D. D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(46), 259–275. <https://izlik.org/JA54PA42LT>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Pamuk, M. (2021). Lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkularının akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar bağlamında incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(01), 159–170. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.675058>
- Panourgia, C., & Comoretto, A. (2017). Do cognitive distortions explain the longitudinal relationship between life adversity and emotional and behavioural problems in secondary school children? *Stress and Health*, 33(5), 590–599. <https://doi.org/10.1002/smi.2743>

- Papageorgiou, C., & Wells, A. (1999). Process and meta-cognitive dimensions of depressive and anxious thoughts and relationships with emotional intensity. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 6(2), 156–162. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0879\(199905\)6:2<156::AID-CPP196>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:2<156::AID-CPP196>3.0.CO;2-A)
- Peel, R., Caltabiano, N., Buckby, B., & McBain, K. (2019). Defining romantic self-sabotage: A thematic analysis of interviews with practising psychologists. *Journal of Relationships Research*, 10, e16. <https://doi.org/10.1017/jrr.2019.7>
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 15–20. <https://doi.org/10.1111/cdep.12382>
- Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety–examination performance relationship? *Educational Psychology*, 30(1), 11–26. <https://doi.org/10.1080/01443410903328866>
- Ramos Salazar, L., & Hayward, S. L. (2018). An examination of college students' problem-solving self-efficacy, academic self-efficacy, motivation, test performance, and expected grade in introductory-level economics courses. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 16(3), 217–231. <https://doi.org/10.1111/dsj.12161>
- Rhodewalt, F., & Hill, S. K. (1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 16(4), 397–416. https://doi.org/10.1207/s15324834basp1604_1
- Rhodewalt, F., & Tragakis, M. W. (2002). Self-handicapping and school: Academic self-concept and self-protective behavior. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 109–134). Academic Press.

- Rhodewalt, F., & Vohs, K. D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 548–565). Guilford Press.
- Rimes, K. A., & Watkins, E. (2005). The effects of self-focused rumination on global negative self-judgements in depression. *Behaviour Research and Therapy*, 43(12), 1673–1681. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.12.002>
- Robinson, M. S., & Alloy, L. B. (2003). Negative cognitive styles and stress-reactive rumination interact to predict depression: A prospective study. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 275–292. <https://doi.org/10.1023/A:1023914416469>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rožman, M., Vrečko, I., & Tominc, P. (2025). Psychological factors impacting academic performance among business studies' students. *Education Sciences*, 15(2), 121. <https://doi.org/10.3390/educsci15020121>
- Saed Chamandoust, N., Sarallahi, S. M., Ezatpanah Latifi, F., Dargahnia, F., & Raoufi Lalekaei, S. (2025). Investigating the relationship between distorted thoughts and perceived stress with the mediating role of rumination among unemployed youth. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 12(7), 157–164. <https://doi.org/10.61838/ijbmc.v12i7.1011>
- 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.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185–210. <https://izlik.org/JA33NT86DG>
- Saleh Kazem, M. S., Salehi, S., & Shaygan Majd, F. (2024). The mediating role of rumination and cognitive distortion: The relationship between body image and

depression. *Caspian Journal of Health Research*, 9(4), 205–216.
<https://doi.org/10.32598/CJHR.9.4.463.3>

Sapmaz, F. (2023). Relationships between cognitive distortions and adolescent well-being: The mediating role of psychological resilience and moderating role of gender. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 83–97.
<https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.866>

Sayan Karahan, A. (2021). Kendini sabote etmenin yakın kişilerarası ilişkiler açısından ele alınması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(42), 5876–5893.
<https://doi.org/10.26466/opus.893279>

Sayiner, B. (2023). Kendini sabotaj üzerine yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Akademik Hassasiyetler*, 10(22), 194–230. <https://doi.org/10.58884/akademik-hassasiyetler.1308051>

Schoofs, H., Hermans, D., & Raes, F. (2010). Brooding and reflection as subtypes of rumination: Evidence from confirmatory factor analysis in nonclinical samples using the Dutch Ruminative Response Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(4), 609–617. <https://doi.org/10.1007/s10862-010-9182-9>

Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93–105.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.1.93>

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48–58. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>

- Schwartz, J. A. J., & Koenig, L. J. (1996). Response styles & negative affect among adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 20(1), 13–36. <https://doi.org/10.1007/BF02229241>
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping—Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2021). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576–596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744–761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Siegel, R. G., Galassi, J. P., & Ware, W. B. (1985). A comparison of two models for predicting mathematics performance: Social learning versus math aptitude-anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 531–538. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.4.531>
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 471–485. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1105>
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.2.314>

- Smith, T. W., Snyder, C. R., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.4.787>
- Spasojević, J., & Alloy, L. B. (2001). Rumination as a common mechanism relating depressive risk factors to depression. *Emotion*, 1(1), 25–37. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.1.25>
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F., & Wirthwein, L. (2014). *Academic achievement*. Oxford University Press.
- Şahin, F., & Çoban, Ö. (2020). Effect of school climate, students' self-handicapping behaviors and demographic characteristics on students' achievement. *i.e.: inquiry in education*, 12(2), Article 6. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol12/iss2/6>
- Takagishi, Y., Sakata, M., & Kitamura, T. (2013). Influence of rumination and self-efficacy on depression in Japanese undergraduate nursing students. *Asian Journal of Social Psychology*, 16(3), 163–168. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12000>
- Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Tanovic, E., Hajcak, G., & Sanislow, C. A. (2017). Rumination is associated with diminished performance monitoring. *Emotion*, 17(6), 953–964. <https://doi.org/10.1037/emo0000290>
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101–119. <https://doi.org/10.1348/000709905X79644>

- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711–725. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.5.711>
- Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: Theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1175–1202. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z>
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 247–259. <https://doi.org/10.1023/A:1023910315561>
- Türesin Tetik, H., Oral Ataç, L., & Köse, S. (2019). Öz yeterlilik algısı ile kendini sabotaj eğilimi arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 23(1), 17–29. <https://izlik.org/JA82SU47EG>
- Türkçapar, M. H. (2025). *Bilişsel davranışçı terapi: Temel ilkeler ve uygulama* (Yenilenmiş ve gözden geçirilmiş basım). Epsilon Yayınevi.
- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7–14.
- Türkçapar, M. H., Sungur, M. Z., & Sargın, E. (2009). Bilişsel davranışçı terapiler. İçinde E. Köroğlu & M. H. Türkçapar (Eds.), *Psikoterapi yöntemleri* (ss. 77–144). HYB Basım Yayın.
- Uluç, E. A. (2022). Raket sporlarında yarışma kaygısı düzeyinin kendini engelleme eğilimi bakımından incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 6(3), 261-270. <https://doi.org/10.55238/seder.1206291>
- Uluğ, F. (1991). *Okulda başarı*. Remzi Kitabevi.

- Urdan, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9(4), 222–231. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.4.222>
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101–122. <https://doi.org/10.3102/00028312035001101>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Uygun, E., & İnal, S. (2024). Investigation of self-handicapping behaviours among preservice teachers of EFL. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(2), 1–12. <https://doi.org/10.17244/eku.1407271>
- Üzbe, N., & Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50. <https://izlik.org/JA92DJ94NB>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Van Seggelen-Damen, I., & Van Dam, K. (2016). Self-reflection as a mediator between self-efficacy and well-being. *Journal of Managerial Psychology*, 31(1), 18–33. <https://doi.org/10.1108/JMP-01-2013-0022>
- Vollmer, F. (1984). Expectancy and academic achievement. *Motivation and Emotion*, 8(1), 67–76. <https://doi.org/10.1007/BF00992993>

- Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271–281. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000032636.35826.71>
- Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163–206. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163>
- Watkins, E. R., & Moberly, N. J. (2009). Concreteness training reduces dysphoria: A pilot proof-of-principle study. *Behaviour Research and Therapy*, 47(1), 48–53. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.10.014>
- Watkins, E. R., & Roberts, H. (2020). Reflecting on rumination: Consequences, causes, mechanisms and treatment of rumination. *Behaviour Research and Therapy*, 127, 103573. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103573>
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066–1078. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x>
- Whitmer, A. J., & Gotlib, I. H. (2013). An attentional scope model of rumination. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1036–1061. <https://doi.org/10.1037/a0030923>
- Wisco, B. E., Gilbert, K. E., & Marroquín, B. (2014). Maladaptive processing of maladaptive content: Rumination as a mechanism linking cognitive biases to depressive symptoms. *Journal of Experimental Psychopathology*, 5(3), 329–350. <https://doi.org/10.5127/jep.038213>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Yan, C., Qian, M., & Sun, T. (2026). Parental rearing styles and academic self-handicapping among Chinese university students: The mediating role of academic self-efficacy. *Acta Psychologica*, 262, 105997. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105997>

- Yang, Y., Cao, S., Shields, G. S., Teng, Z., & Liu, Y. (2017). The relationships between rumination and core executive functions: A meta-analysis. *Depression and Anxiety*, 34(1), 37–50. <https://doi.org/10.1002/da.22539>
- Yavuzer, Y. (2015). Investigating the relationship between self-handicapping tendencies, self-esteem and cognitive distortions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 879–890. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.4.2434>
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi* (Tez No. 189026) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253–259. <https://izlik.org/JA45YM82RD>
- Yukay Yüksel, M., Sayın, M., & Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1095–1110. <https://doi.org/10.17679/inuefd.6690>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zuckerman, M., & Tsai, F.-F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411–442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x>

Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619–1628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1619>

EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzinleri

EK-A1: Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği Kullanım İzni



AFET BEYZA KESGÜN

18.02.2025 (Sal) 09:42

Kime:

🔄 Tümünü yanıtla | ▼

Sayın Hocam, Merhaba. Ben Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Afet Beyza Kesgün. Prof. Dr. Arif Özer danışmanlığında lise öğrencileri üzerinde "Kendini Engelleme ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Öz-Yeterlik, Bilişsel Çarpıtmalar ve Ruminasyon" başlıklı tez çalışmasını yürütmekteyim. İzniniz olursa çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz "Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğini" kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum. Saygılarımla.



İdris Kaya

Dün, 13:17

AFET BEYZA KESGÜN ▼

🔄 Tümünü yanıtla | ▼



ABİBÇÖ.doc
67 KB



ABİBÇÖ.pdf
211 KB



ABİBÇÖ.pdf
587 KB

📎 3 ekin (865 KB) tümünü göster Tümünü indir

Selamlar Afet hanım, ekte ölçeği ve makalesini gönderiyorum. Makalede 1093 nolu sayfada "Ölçeğin uygulamasını standartlaştırma" bölümünde puanlamanın nasıl yapılacağı açıklanıyor. İyi çalışmalar dilerim...

--

Doç. Dr. İdris KAYA
Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Öğretim Üyesi

Assoc. Dr. İdris KAYA
Faculty of Education
Department of Psychological Counseling and Guidance
Gaziantep University/ Turkey

EK-A2: Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği Kullanım İzni**Hasan Turan Karatepe**

Dün, 10:35

AFET BEYZA KESGÜN

[Tümünü yanıtla](#)

Selamlar

Tabii kullanabilirsiniz

Kolaylıklar dilerim

18 Şub 2025 Sal, saat 09:41 tarihinde AFET BEYZA KESGÜN

şunu yazdı:

Sayın Hocam, Merhaba. Ben Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Afet Beyza Keskün. Prof. Dr. Arif Özer danışmanlığında lise öğrencileri üzerinde “Kendini Engelleme ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide: Öz-Yeterlik, Bilişsel Çarpıtmalar ve Ruminasyon” başlıklı tez çalışmasını yürütmekteyim. İzniniz olursa çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz “Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeğini” kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum. Saygılarımla.

EK-A3: Akademik Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni



MİRAC YILMAZ

18.02.2025 (Sal) 10:57

Kime: AFET BEYZA KESGÜN

Tümünü yanıtla

Gelen Kutusu

Sayın KESGÜN ve Sayın Prof. Dr. ÖZER,

Uyarladığımız ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Akademik Özyeterlik ölçeğini kullanarak, çalışmamıza kaynaklarınızda yer vermeniz bizleri de memnun eder.

Ölçeğe ait maddeleri ve diğer gerekli olabilecek bilgileri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin (Yıl: 2007, Sayı: 33) internet sayfası üzerinden "<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1047-published.pdf>" adresinden edinip, çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dilekleriyle,

Doç. Dr. Miraç Yılmaz

Doç. Dr.
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı
06800 Beytepe/Ankara/TÜRKİYE

Miraç Yılmaz, Ph.D.
Assoc. Prof.
Hacettepe University
Faculty of Education
Department of Mathematics and Science Education
Biology Education Majors Program
06800 Beytepe/Ankara/TÜRKİYE

Gönderen: AFET BEYZA KESGÜN

Gönderildi: 17 Şubat 2025 Pazartesi 18:41:35

Konu: Akademik Özyeterlik Ölçeğini yüksek lisans tezinde kullanmak için izin.

Sayın Hocam, Merhaba. Ben Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Afet Beyza Keskün. Prof. Dr. Arif Özer danışmanlığında lise öğrencileri üzerinde "Kendini Engelleme ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide: Özyeterlik, Bilişsel Çarpıtmalar ve Ruminasyon" başlıklı tez çalışmasını yürütmekteyim. İzniniz olursa çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz "Akademik Özyeterlik Ölçeğini" kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum. Saygılarımla.

EK-A4: Kendini Sabotaj Ölçeği Kullanım İzni**AHMET AKIN**

18.02 (Sal) , 19:22

**11. Kendini Sabotaj Ölç...**

66 KB



İndir

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

Prof. Dr. Ahmet Akin
İstanbul Medeniyet University
Faculty of Educational Sciences
Department of Psychological counseling

**AFET BEYZA KESGÜN**

18.02 (Sal) , 09:41



Tümünü yanıtla | v

Sayın Hocam, Merhaba. Ben Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Afet Beyza Keskün. Prof. Dr. Arif Özer danışmanlığında lise öğrencileri üzerinde “Kendini Engelleme ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide: Öz-Yeterlik, Bilişsel Çarpıtmalar ve Ruminasyon” başlıklı tez çalışmasını yürütmekteyim. İzniniz olursa çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz “Kendini Sabotaj Ölçeğini” kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum. Saygılarımla.

EK-B: Gönüllü Katılım Formları

EK-B1: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, yürüteceğim araştırma hakkında bilgilendirmek ve araştırmaya katılımınızla ilgili yazılı onayınızı almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında, danışmanlığını Prof. Dr. Arif ÖZER' in yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Afet Beyza KESGÜN tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırma derslerdeki başarınız ile bazen isteyerek ya da farkında olmadan kendi başarınızı engelleyebilecek davranışlarınız arasındaki ilişkide kendinize olan inancınız, olumsuz düşünceleriniz ve bir konu üzerinde tekrar eden düşüncülerinizin etkisini anlamayı amaçlamaktadır. Elde edilen bilgiler okul yaşantınızı daha iyi anlamak ve destek olabilecek öneriler geliştirmek için kullanılacaktır.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılma veya süreç içinde ayrılma kararı size aittir. Araştırmaya katılmayabilir veya herhangi bir neden belirtmeksizin ayrılabilirsiniz. Katılmama veya ayrılma kararınız, okul yaşantınızı, ders notlarınızı ya da sosyal ilişkilerinizi etkilemeyecek, herhangi bir yaptırım söz konusu olmayacaktır. Araştırmaya katılabilmeniz için sizin ve ailenizin onam formlarını ayrı ayrı imzalayarak gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizi belirtmeniz gerekmektedir. Ailesi onam formunu imzalamayan katılımcılar araştırmaya dâhil edilemeyecektir. Kişisel Bilgi Formu ve dört ölçek aracılığıyla veri toplanacaktır. Kişisel Bilgi Formu yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, akademik başarı ve hedeflerinize ilişkin bilgilerinizi; Kendini Sabotaj Ölçeği, akademik hedeflerinize ulaşmanızı engelleyen düşünce ve davranışlarınızı; Akademik Özyeterlik Ölçeği, akademik başarınıza olan güveninizi; Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, akademik başarıyı nasıl algıladığınızı; Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği ise olumsuz düşüncelere odaklanma düzeyini değerlendirmektedir. Verilerin toplanması 28.04.2025 ile 02.05.2025 tarihleri arasında okulunuzda tamamlanacak olup uygulama okul idaresinin belirleyeceği gün ve saatte, sınıf ortamında gerçekleştirilecektir. Ölçeklerin cevaplandırma süreniz ortalama bir ders saatidir. Ölçeklerde doğru ya da yanlış cevabı bulunmamakta, yanıtlar kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Soruları kendinizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz şekilde yanıtlamanız araştırmanın sonuçları için önemlidir. Ölçeklerde yer maddeler rahatsızlık verecek nitelikte değildir ancak devam etmek istememeniz halinde neden belirtmeksizin araştırmadan ayrılabilirsiniz. Gerekirse ihtiyaçlarınız doğrultusunda bir uzmana yönlendirilebileceksiniz. Çalışmadan ayrılma kararınız herhangi bir olumsuzluğa yol açmayacak ve yanıtlarınız değerlendirmeye alınmayacaktır. Bu araştırmada sizden adınız veya kimliğinizi ortaya çıkaracak herhangi bir bilgi istenmeyecektir. Verileriniz, size özel bir sıra numarası verilerek anonim hale getirilecektir. Yanıt formlarınız, araştırma süresince güvenli bir şekilde araştırmacının evinde saklanacak ve tez savunma sürecinin tamamlanması sonrasında formlar kalıcı olarak imha edilecektir. Verileriniz başka kişilerle veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Verilerinizin güvenliği tamamen araştırmacının sorumluluğundadır. Çalışmadan toplanan veriler bireysel değerlendirilmeyecek, yalnızca araştırmacı tarafından yapılacak bilimsel yayın ve tez çalışmasında toplu olarak değerlendirilecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeniz halinde formu imzalamanızı rica ediyorum. Çalışmaya katılımınızla ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istedikleriniz hakkında araştırmayı yürüten Prof. Dr. Arif ÖZER veya Afet Beyza KESGÜN ile iletişim kurabilirsiniz. İletişim numaraları ve e-mail adresleri formda yer almaktadır. Çalışmama katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmaya katılım ile ilgili yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman sonlandırabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum. Araştırmaya katılmak istiyorum. Evet / Hayır

Katılımcı: Adı, soyadı: Adres: Tel: Tarih: İmza: (18 Yaş altı çocuk ve ergenlerin katılımcı olduğu çalışmalarda velisinin adı, soyadı, imzası)	Sorumlu Araştırmacı: Prof. Dr. Arif ÖZER Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, Beytepe Kampüsü/Çankaya/ ANKARA İmza: Araştırmacı: Afet Beyza KESGÜN Hacettepe Üniversitesi PDR İmza:
---	--

EK-B2: Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Bu form, yürüteceğim araştırma hakkında sizi bilgilendirmek ve çocuğunuzun araştırmaya katılımı için yazılı onayınızı almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında danışmanlığını Prof. Dr. Arif ÖZER' in yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Afet Beyza KESGÜN tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır. Bu araştırma lise öğrencilerinin derslerde başarılı olabileceklerine dair inançları, başarılarını olumsuz etkileyen düşünceleri ve bir konu üzerinde sürekli düşünme alışkanlıklarının, akademik başarılarını engelleyebilecek davranışlarla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgularla öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması ve buna yönelik eğitim-öğretim süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun çalışmaya katılmamasını tercih edebilirsiniz. Katılımı onaylamanız halinde, çocuğunuz dilediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Araştırmaya katılmama veya katılım sonrası ayrılma kararı, sizler ve çocuğunuz için herhangi bir olumsuz sonuca veya sorumluluğa neden olmayacaktır. Araştırma doğrultusunda öğrencilerden yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul türü, akademik başarıları ve hedeflerine ilişkin kişisel bilgiler ile dört ölçeğe verdikleri yanıtlar alınacaktır. Öğrencilerin isimleri gibi kimliklerini ortaya çıkartabilecek herhangi bir bilgi istenmeyecektir. Kendini Sabotaj Ölçeği, öğrencinin akademik hedeflerine ulaşmasını engelleyen düşünce ve davranışları; Akademik Özyeterlik Ölçeği, öğrencinin kendi akademik başarısına olan güvenini; Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, öğrencinin akademik başarıyı nasıl algıladığını ve düşünsel hatalarını; Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği ise olumsuz düşüncelere odaklanma düzeyini değerlendirmektedir. Verilerin toplanması 28.04.2025 ile 02.05.2025 tarihleri arasında çocuğunuzun eğitim gördüğü okulda tamamlanacak olup uygulama okul idaresinin belirleyeceği gün ve saatte, sınıf ortamında gerçekleştirilecektir. Ölçeklerin cevaplanması ortalama bir ders saati sürecektir. Ölçeklerde çocuğunuzun rahatsız edecek maddeler bulunmamaktadır ancak rahatsızlık hissetmesi halinde gerekçe belirtmeden çalışmadan ayrılabilir ve ihtiyaçları doğrultusunda bir uzmana yönlendirme yapılacaktır. Araştırmaya katılmama veya katılımın sonlandırılması herhangi bir olumsuz sonuca yol açmayacak ve çocuğunuza ait veriler değerlendirilmeye alınmayacaktır. Araştırma kapsamında her form için sıra sayı numaraları verilerek veri dosyası oluşturulacak ve anonimleştirilecektir. Öğrencilerin yanıt formları araştırmacının evinde güvenli bir şekilde saklanacak ve tez savunma süreci tamamlandıktan sonra formlar kalıcı bir şekilde imha edilecektir. Çalışma süresince ve sonrasında elde edilen kişisel bilgiler herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Formların güvenliği araştırmacının sorumluluğunda olacaktır. Çalışmadan toplanan veriler bireysel değerlendirilmeyecek, yalnızca araştırmacı tarafından yapılacak bilimsel yayın ve tez çalışmasında toplu olarak değerlendirilecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra velisi olduğunuz öğrencinin gönüllü olarak araştırmaya katılmasını onaylamanız halinde formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı ile ilgili onay vermeden önce, onay verdikten sonra sormak istedikleriniz hakkında araştırmayı yürüten Prof. Dr. Arif ÖZER veya Afet Beyza KESGÜN ile iletişime geçebilirsiniz. İletişim numaraları ve e-mail adresleri formda yer almaktadır. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmaya katılım ile ilgili yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Çalışmayı dilediğimiz zaman sonlandırabileceğimizi biliyorum. Verilen bilgilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağını kabul ediyorum. Çocuğumun yürütülecek olan araştırmaya katılmasına onay veriyorum.

Velinin: Adı, soyadı: Adres: Tel: Tarih: İmza:	Sorumlu Araştırmacı: Prof. Dr. Arif ÖZER Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, Beytepe Kampüsü/Çankaya/ANKARA İmza: Araştırmacı: Afet Beyza KESGÜN Hacettepe Üniversitesi PDR İmza:
--	---

EK-C: Kişisel Bilgi Formu

Sayın katılımcılar,

Bu çalışma, bilimsel bir araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla yürütülmektedir. Kullanılan ölçeklerde kişisel bilgilerinize dair herhangi bir veri talep edilmemektedir. Elde edilen tüm veriler gizlilik ilkesi çerçevesinde değerlendirilecektir. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim. Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatlice okuyarak, sizi en iyi şekilde yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz (X). Bazı maddelerde "belirtiniz" ifadesi yer almaktadır. Bu tür maddelerde ilgili boşluğa size uygun cevabı yazmanız gerekmektedir.

1.Cinsiyetiniz:

- ☐ Kadın
☐ Erkek

2.Yaşınız: (Belirtiniz.) _____

3.Sınıf Düzeyiniz:

- ☐ 9. Sınıf
☐ 10. Sınıf
☐ 11. Sınıf
☐ 12. Sınıf

4.Eğitim gördüğünüz lise türü:

- ☐ Fen Lisesi
☐ Anadolu Lisesi
☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Sosyal Bilimler Lisesi
☐ Meslek Lisesi
☐ Güzel Sanatlar Lisesi
☐ Spor Lisesi
☐ Çok Programlı Anadolu Lisesi
☐ Diğer (Belirtiniz.) _____

5.Son Dönem Not Ortalamanız: _____

6.Günlük ortalama çalışma süreniz (saat olarak belirtiniz.): _____

7. Akademik Hedefiniz: (Belirtiniz.)

EK-D: Ölçek Madde Örnekleri

EK-D1: Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

Sayın katılımcı,

Aşağıda verilen ifadelerin her birini dikkatlice okuyarak size ne derece uyduğunu belirtilen seçeneklerden birine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

		Hic Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Başarısız olursam bu benim için tam felaket olur.	()	()	()	()	()
5	Bazı insanlar başarı konusunda şanslı doğar ama ben asla onlardan biri değilim.	()	()	()	()	()
10	Başarısızlık ailemin emeklerinin boşa çıkması demektir.	()	()	()	()	()
16	Kendimi ispat etmenin en iyi yolu sınavlardan yüksek puan almaktır.	()	()	()	()	()
24	Sınavda başarısız olarak kimsenin özellikle de ailemin yüzünü kara çıkartmamalıyım.	()	()	()	()	()

EK-D2: Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Aşağıda verilen ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir ifadenin sizin düşünce yapınızı ne kadar yansıttığını, 1 ile 7 arasında bulunan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1 2 3 4 5 6 7

(Hiç)

(Çok iyi)

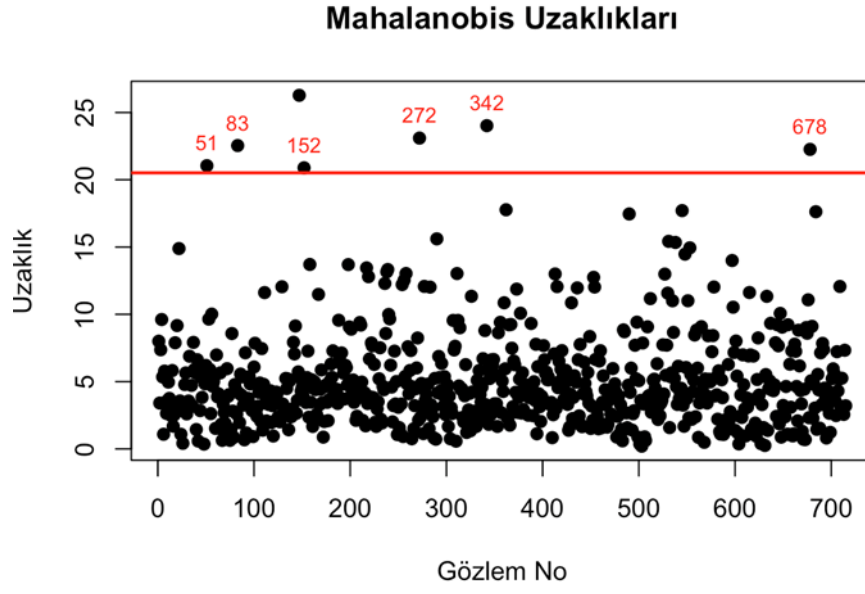
	Hiç Tarif Etmiyor						Çok İyi Tarif Ediyor
2.Bir sorunum olduğunda bu durum uzun süre zihnimi kemirir.							
8.Kötü geçtiğini düşündüğüm bir görüşme sonrasında, "keşke şöyle davransaydım" dediğim farklı senaryolar hayal ederim.							
13.Hakkında ne kadar düşünürsem düşüneyim, bazı sorunlarla ilgili net bir çözüm bulmam çok zor olur.							
18.Bazen, bir konuşma sırasında bile, alakasız düşüncelerin zihnime hücum ettiği olur.							

EK-D3: Akademik Özyeterlik Ölçeği

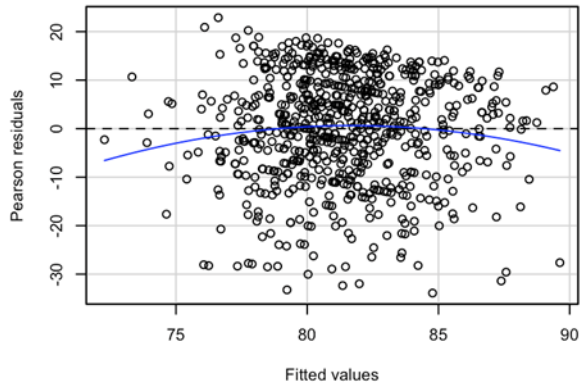
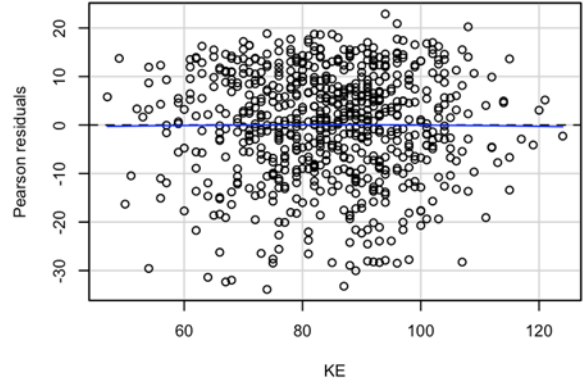
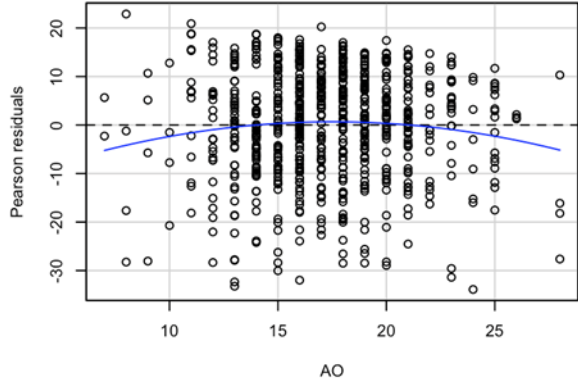
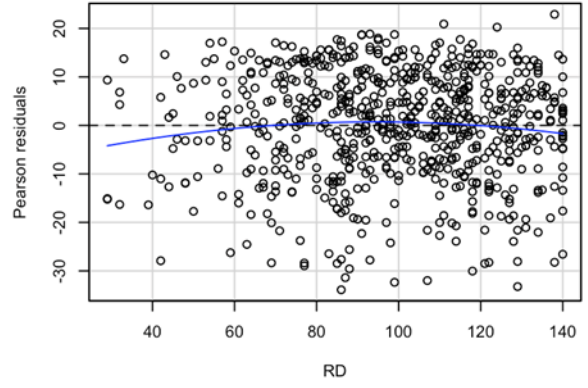
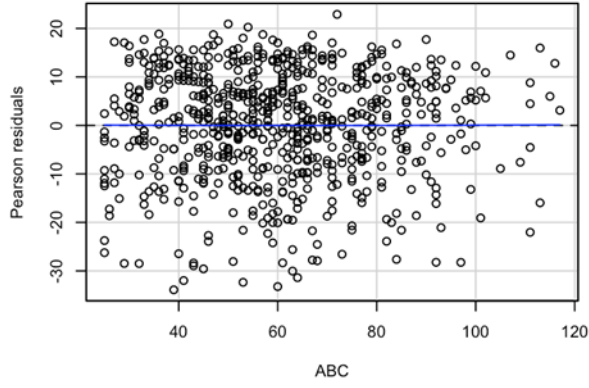
Sayın katılımcı, Aşağıda verilen ifadelerin her birini dikkatlice okuyarak size ne derece uyduğunu belirtilen seçeneklerden birine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.	Bana Hiç Uymuyor	Bana Çok Az Uyuyor	Bana Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.				
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.				
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.				

EK-D4: Kendini Sabotaj Ölçeği

	Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatlice okuyarak, kendinize en uygun seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Her sorunun karşısında bulunan; (1) hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kısmen katılmıyorum (4) kısmen katılıyorum (5) katılıyorum ve (6) tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim içinde bulunduğum şartları suçlamaktır.	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
17	Herhangi bir işte başarısız olduğumda, başka işlerde iyi olduğumu hatırlayarak kendimi avuturum.	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
25	Bazı zamanlar çok kolay işleri bile başarmamı zorlaştıracak düzeyde karamsar olurum.	1	2	3	4	5	6

EK-E: Mahalanobis Uzaklık Değerleri

EK-F: Studentized Breusch-Pagan Testi Sonuçları



EK-G: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-51944218-050-00004135713
Konu : Etik Kurul (Prof. Dr. Arif ÖZER ve Afet Beyza KESGÜN)

24/03/2025

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 18.03.2025 tarihli ve E-52695194-600-00004123702 sayılı yazınız.

Ana Bilim Dalımız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi Afet Beyza KESGÜN'ün, Prof. Dr. Arif ÖZER danışmanlığında yürüttüğü "*Kendini Engelleme ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Öz-Yeterlik Bilişsel Çarpıtmalar ve Ruminasyon*" başlıklı tez çalışması Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun 19.03.2025 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 1B715E22-ED1F-4B5B-86E4-6558C6038E34

Belge Doğrulama Adresi: <http://www.turkiye.gov.tr/hn-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürüne 06800

Beştepe-ANKARA

E-posta: Elektronik Ağı: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: Faks:

Kep:

Bilgi için: Galgün İLKDOĞAN (EBE ARAŞTIRMA

ETİK KURUL ÜYESİ)

Kurul Üyesi

Telefon: 2978571



EK-H: Millî Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.022635.01

T.C. Kimlik No: 41*****10

Adı Soyadı: AFET BEYZA KESGÜN

Araştırmacının Adı: Kendini Engelleme ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide: Öz-Yeterlik, Bilişsel Çarpıtmalar ve Ruminasyon

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kişisel Bilgi Formu, Kendini Sabotaj Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.04.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.04.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	Anadolu Lisesi	Ümitköy Anadolu Lisesi (ÇANKAYA)	757651
ANKARA	Anadolu Lisesi	Şehit Feramil Ferhat Kaya Anadolu Lisesi (ÇANKAYA)	974808
ANKARA	Anadolu Lisesi	Kırami Refia Alemdaroğlu Anadolu Lisesi (ÇANKAYA)	974807
ANKARA	Fen Lisesi	Cumhuriyet Fen Lisesi (ÇANKAYA)	757963
ANKARA	Fen Lisesi	Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi (ÇANKAYA)	768963
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Hasan Celal Güzel Anadolu İmam Hatip Lisesi (ÇANKAYA)	764669

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttikb.egitimaraştırmaları.arastirmalizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttikb.meb.gov.tr



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	Sosyal Bilimler Lisesi	Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi (ÇANKAYA)	970707
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Mahir İz Anadolu İmam Hatip Lisesi (ALTINDAĞ)	750369
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ankara Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (ALTINDAĞ)	761706
ANKARA	Spor Lisesi	Hacı Bayram Veli Spor Lisesi (ALTINDAĞ)	768867
ANKARA	Sosyal Bilimler Lisesi	Sabahattin Zaim Sosyal Bilimler Lisesi (ALTINDAĞ)	757965
ANKARA	Fen Lisesi	Ankara Pursaklar Fen Lisesi (PURSAKLAR)	970796
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Batıkent Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (YENİMAHALLE)	757399
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Şehit Cengiz Polat Anadolu İmam Hatip Lisesi (YENİMAHALLE)	768470
ANKARA	Spor Lisesi	Gençlerbirliği Spor Lisesi (YENİMAHALLE)	770986
ANKARA	Fen Lisesi	Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi (SINCAN)	769370
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Sincan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (SINCAN)	750317
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Yenikent Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesi (SINCAN)	763409
ANKARA	Anadolu Lisesi	Sezal Karakoç Anadolu Lisesi (ETİMESGÜT)	757657
ANKARA	Anadolu Lisesi	Halil İnalcık Anadolu Lisesi (ETİMESGÜT)	767600
ANKARA	Anadolu Lisesi	Mehmetçik Anadolu Lisesi	974810



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
		(ETİMESGÜT)	
ANKARA	Fen Lisesi	Özkent Akbilek Fen Lisesi (ETİMESGÜT)	760153
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Etimesgut Şehit Kaymakam Muhammed Fatih Safitürk Anadolu İmam Hatip Lisesi (ETİMESGÜT)	971854
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Nene Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (ETİMESGÜT)	759453
ANKARA	Fen Lisesi	Yenimahalle Fen Lisesi (YENİMAHALLE)	768991
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (YENİMAHALLE)	372826
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Şehit Oğuzhan Yaşar Anadolu İmam Hatip Lisesi (YENİMAHALLE)	775303
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Doktor Emin Acar Anadolu İmam Hatip Lisesi (SINCAN)	767608
ANKARA	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Sincan Adalet Çok Programlı Anadolu Lisesi (SINCAN)	774127
ANKARA	Güzel Sanatlar Lisesi	İttri Güzel Sanatlar Lisesi (SINCAN)	766334
ANKARA	Fen Lisesi	Mamak Fen Lisesi (MAMAK)	768960
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Hüseyin Gazi Anadolu İmam Hatip Lisesi (MAMAK)	749772
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Selman-ı Farisi Anadolu İmam Hatip Lisesi (MAMAK)	766238
ANKARA	Spor Lisesi	Şehit Ali Aritkan Spor Lisesi (MAMAK)	761489

Serhat Mah. 1290. Sokak No:8/0 06174 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimaraştirmaları.araştırmacıları@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Lalahan Çok Programlı Anadolu Lisesi (MAMAK)	751342
ANKARA	Güzel Sanatlar Lisesi	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Lisesi (MAMAK)	761487
ANKARA	Anadolu Lisesi	Abdullah Mürside Özünerek Anadolu Lisesi (KEÇİÖREN)	964300
ANKARA	Anadolu Lisesi	Emine İpırsu Anadolu Lisesi (KEÇİÖREN)	768427
ANKARA	Fen Lisesi	Keçiören Vatansever Şehit Tümgeneral Aydoğan Aydın Fen Lisesi (KEÇİÖREN)	765380
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi (KEÇİÖREN)	751698
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Turgut Altınok Anadolu İmam Hatip Lisesi (KEÇİÖREN)	770231
ANKARA	Sosyal Bilimler Lisesi	Keçiören Sosyal Bilimler Lisesi (KEÇİÖREN)	765381
ANKARA	Anadolu Lisesi	Ahmet Alper Dinçer Anadolu Lisesi (GÖLBAŞI)	973787
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Şehit Sebahattin Koçak Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (GÖLBAŞI)	372814
ANKARA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi (GÖLBAŞI)	760617
ANKARA	Anadolu Lisesi	İnönü Anadolu Lisesi (ALTINDAĞ)	974809
ANKARA	Anadolu Lisesi	Mermerci Süleyman İlik Anadolu Lisesi (ALTINDAĞ)	766243
ANKARA	Anadolu Lisesi	Şehit Resul Ekrem Gökdoğan Anadolu Lisesi	964308

Serhat Mah. 3290. Sokak No:8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.agitimaraştirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Rarimler	Uygulama Yapılacak MFR Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MFR Teşkilatının Kurum Kodu
		(ALTINDAĞ)	
ANKARA	Anadolu Lisesi	Pursaklar Ayyıldız Anadolu Lisesi (PURSAKLAR)	969357
ANKARA	Anadolu Lisesi	Prof. Dr. Fuat Sezgin Anadolu Lisesi (PURSAKLAR)	765668
ANKARA	Anadolu Lisesi	Pursaklar Anadolu Lisesi (PURSAKLAR)	766256
ANKARA	Anadolu Lisesi	Batıkent Lisesi (YENİMAHALLE)	972473
ANKARA	Anadolu Lisesi	Celal Yardımcı Anadolu Lisesi (YENİMAHALLE)	974824
ANKARA	Anadolu Lisesi	Şehit Semih Özcan Anadolu Lisesi (YENİMAHALLE)	767591
ANKARA	Anadolu Lisesi	Şehit Mehmet Ali Korkmaz Anadolu Lisesi (SINCAN)	767602
ANKARA	Anadolu Lisesi	Ekrem Hakkı Ayverdi Anadolu Lisesi (SINCAN)	767572
ANKARA	Anadolu Lisesi	Ali Fuat Bağcı Anadolu Lisesi (SINCAN)	767571
ANKARA	Anadolu Lisesi	Şehit Bülent Karalı Anadolu Lisesi (MAMAK)	974819
ANKARA	Anadolu Lisesi	Mevlana Anadolu Lisesi (MAMAK)	774397
ANKARA	Anadolu Lisesi	Şehit Volkan Gürbüz Anadolu Lisesi (MAMAK)	766262
ANKARA	Anadolu Lisesi	Oyaca Anadolu Lisesi (GÖLBAŞI)	765493
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Pursaklar Anadolu İmam Hatip Lisesi (PURSAKLAR)	751700
ANKARA	İmam Hatip Lisesi	Kocalar Anadolu İmam Hatip Lisesi (PURSAKLAR)	973574
ANKARA	Güzel Sanatlar Lisesi	Ankara Güzel Sanatlar	751978

Serhat Mh. 1290. Sokak No:8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: tteb.egitarastirmalar.arastirmazincileri@meb.gov.tr, internet adresi: tteb.meb.gov.tr



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
		Lisesi (ÇANKAYA)	
ANKARA	Fen Lisesi	Altındağ Yıldırım Beyazıt Fen Lisesi (ALTINDAĞ)	769009

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İznî" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat Mah. 1290. Sokak No:8/6 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttib.agtimarastirmalar@arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttib.meb.gov.tr

EK-I: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Afet Beyza KESGÜN

EK-K: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı: KENDİ DÜŞÜNCELERİNİN KURBANİ OLMAK: ÇARPITMALAR, RUMİNASYON, ÖZYETERLİK, KENDİNİ ENGELLEME VE BAŞARININ DÖNGÜSEL İLİŞKİSİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
21/07/2026	174	262714	26/06/2026	%9	3614904280

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Afet Beyza KESGÜN

Öğrenci No.: N23138966

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Arif ÖZER)

EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: VICTIMS OF THEIR OWN THOUGHTS: THE CYCLICAL ASSOCIATIONS AMONG COGNITIVE DISTORTIONS, RUMINATION, SELF-EFFICACY, SELF-HANDICAPPING, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
21/07/2026	174	262714	26/06/2026	%9	3614904280

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Afet Beyza KESGÜN

Student No.: N23138966

Department: Educational Sciences

Program: Psychological Counseling and Guidance

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Arif ÖZER)

EK-M: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /
(imza)

Afet Beyza KESGÜN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

