



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KENDİNİ SABOTAJIN BİLİŞSEL ESNEKLİK, DUYGU DÜZENLEME VE BENLİK SAYGISI İLE İLİŞKİSİ

Aslı Nurhan SEÇİR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

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

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KENDİNİ SABOTAJIN BİLİŞSEL ESNEKLİK, DUYGU  
DÜZENLEME VE BENLİK SAYGISI İLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP OF SELF-SABOTAGE WITH COGNITIVE FLEXIBILITY, EMOTION  
REGULATION AND SELF ESTEEM IN UNIVERSITY STUDENTS

Aslı Nurhan SEÇİR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Aslı Nurhan Seçir'in hazırladığı "¼niversite ¼đrencilerinde Kendini Sabotajın Bilişsel Esneklik, Duygu D¼zenleme ve Benlik Saygısı ile İlişki" başlıklı bu ęalıřma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. T¼rkan DOğAN

J¼ri ¼yesi (Danışman)

Doç. Dr. Nil¼fer KOęT¼RK

J¼ri ¼yesi

Prof. Dr. İbrahim KEKLİK

J¼ri ¼yesi

Doç. Dr. Selen DEMİRTAş  
ZORBAZ

J¼ri ¼yesi

Dr. ¼đr. ¼yesi Fatma Zehra  
¼NL¼ KAYNAKęI

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 18/01/2024 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca 18/01/2024 tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan ilişki modelde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de herhangi bir üniversitede öğrenim görmekte olan bireyler oluşturmaktadır. Araştırma grubu, uygun örnekleme yoluyla seçilerek oluşturulmuş ve veriler 311 üniversite öğrencisinden (246 kadın, %79; 65 erkek, %21) çevrim içi yolla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kendini Sabotaj Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların kendini sabotaj düzeylerinin sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet ve ikamet edilen yere göre fark olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar *t* testi analizi yapılmış; kendini sabotaj düzeyinin cinsiyete ve ikamet edilen yere göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre kendini sabotaj puanlarında istatistiksel açıdan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Duygu düzenlemenin, bilişsel esnekliğin ve benlik saygısının kendini sabotajı ne düzeyde yordadığını incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon yapılmıştır. Duygu düzenlemenin alt boyutları olan bilişsel yeniden yapılandırma ve bastırma, bilişsel esneklik ve benlik saygısı puanlarının kendini sabotaj puanlarına olan rolüne ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** kendini sabotaj, bilişsel esneklik, duygu düzenleme, benlik saygısı üniversite öğrencisi

### Abstract

This correlational study intended to examine the relationship between university students' self-sabotage levels and their cognitive flexibility, emotion regulation, and self-esteem levels. The participants consisted of individuals studying at various universities in Turkey. The research group was selected through convenient sampling, and data was collected online from 311 university students (246 women, 79%; 65 men, 21%). Self-Sabotage Scale, Cognitive Flexibility Scale, Emotion Regulation Scale, Two-Dimensional Self-Esteem: Self-Love/Self-Efficacy Scale, and Personal Information Form, which the researcher created, were used as data collection tools in the study. Independent groups *t*-test analysis was conducted to determine whether the self-sabotage levels of the participants differed according to socio-demographic variables such as gender and place of residence. The level of self-sabotage did not show a significant difference according to gender and place of residence. One-way analysis of variance (ANOVA) was applied to determine whether there was a statistically significant difference in the total score averages of university students' self-sabotage level according to their grade level; no significant differences were found. Multiple linear regression was conducted to examine how emotion regulation, cognitive flexibility, and self-esteem predicted self-sabotage. The multiple linear regression results showed the role of cognitive restructuring and suppression, cognitive flexibility, and self-esteem scores, which are the sub-dimensions of emotion regulation, on self-sabotage scores was statistically significant. The findings were discussed in light of the literature, and recommendations were made.

**Keywords:** self-sabotage, cognitive flexibility, emotion regulation, self-esteem, college student

## Teşekkür

Yüksek lisansa başladığım ilk günden beri teşekkür kısmını yazmanın hayalini kurdum. Okuduğum her makalede baktığım ilk kısım burası. Bir gün tezimi tamamladığımda kimlere, ne şekilde minnetimi iletceğimi düşündüm. Akademik dünyanın resmi ifadelerinin aksine bu sayfada yoluma eşlik eden ve benim için kıymetli olan insanlara gönlümden akıp kalıcılışacak samimi bir dille, kendim olarak minnetimi iletbileceğim için sahiden mutluyum. Çünkü uzatılan elin değerini bilmeyi, yüzümü güldürdün'ü iletmeyi, hakkını teslim etmeyi önemserim. Tam da bu sebepten nasıl teşekkür edeceğimi bile bilemediğim, ne desem eksik kalacağına inandığım tez danışmanım Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK'e minnetimi ileterek başlamak isterim. En iyisini ortaya koyamadım ama elimden geleni yapmak için sizin "En iyi tez bitmiş tezdır." ifadelerinizden güç bularak sayenizde yola çıkıp devam edebildim. Umudumun tükendiği ve vazgeçtiğim anlarda beni yüreklendirmeniz, benden vazgeçmemeniz, zor anlarımda yanımda olmanız dolayısıyla size gönülden bir bağlılık hissediyorum. Desteğiniz, ilginiz, benden çok bana inanışınız ve aniden gelen aramalarınız olmasaydı tezin bu kısmı yazılamazdı. Yolumuzun kesişmesi en büyük şansım ve siz olmasaydınız devam etme gücünü bulamazdım biliyorum. Çoğu zaman kendimi, çiçek verecek umuduyla aylarca sulanan orkide dalı gibi hissettim; neyse ki benden umudu hiç kesmediniz. İyi ki vardınız, iyi ki varsınız hocam. Ne olursa olsun çalışmaya ve üretmeye devam eden yanınız ve hayatı yaşantılama şekliniz bana ışık oldu. Yolumu aydınlatıp çiçeklenmesini sağladığınız için teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alarak dönütleriyle tezimi geliştirmemde yardımcı olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Türkan DOĞAN, Doç. Dr. Selen Demirtaş Zorbaz, Prof. Dr. İbrahim KEKLİK ve Dr. Öğr. Üyesi Fatma Zehra ÜNLÜ KAYNAKÇI'ya teşekkür ederim.

Hacettepe'de geçen lisans ve yüksek lisans sürecimde öğrendiklerimin ne kadar değerli olduğunu seanslarımda ve hayatımda gözlemleyebiliyorum. Ders aldığım, bilgileriyle yolumu aydınlatan hocalarıma ve özellikle rol modelim olan değerli hocam Dr. Öznur BAYAR'a gönülden teşekkür ederim.

Sevgili Anne ve Babam, varlığınız ve emekleriniz için teşekkür ederim. Canım kardeşim, sen benim için hep doğduğundaki kanepelerde zıplama sevincimsin, yüzün hep gülsün. Kuşumuz, Fıstığı sana da teşekkür ederim. Ne zaman bunalıp yanına gitsem başıma konup sıkıntımı hafifletip beni öpüp gönderdin, şarkılarıma ıslıklarınla eşlik ettin. Ve canımın çiçeği ablam... Sen olmasan burada bile olamazdım. Yüksek lisansa başlayışım, sürdürüşüm ve bitirmem hep senin desteğinle. Gerçekten iyi ki varsın.

Geçen 20 senemin her eşiğinde yanımda olan hayatımın nakaratı Kübra AYTEKİN'e yol arkadaşlığı ve kalbimin çocuk yanı olarak kaldığı için teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans sürecinde eşlikçi olan ve bir mesaj ötemde olduğunu hep bildiğim Ayşenaz Ekin DUMAN'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yolumun kesiştiği, kahkahama ve gözyaşıma eşlik etmiş, şimdiki Aslı olmamda emeği geçen herkese teşekkür ederim. Mesleğim ve sevgili danışanlarımla yolculuğumuz ise bana kendime de el verebilmeyi öğretti, teşekkür ederim.

Son olarak teşekkürlerin büyüğü belki de çoğu zaman aksattığım kendime. Herkes varken ve kimse yokken, en umutsuz ve yalnız hissettiğim anlarda dahi içimdeki hayati güzelleştirmeyi uman çocuk yanı bana fısıldadı. Oldukça yüksek olan kendimi engelleme düzeyime rağmen devam edebildiğim için omuzlarımdan öpüyorum.

Güneşli günler ve aydınlık yarınlar dileğimle...



## İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür .....	v
Tablolar Dizini .....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi .....	10
Sayıtlılar .....	10
Sınırlılıklar .....	11
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar .....	13
Kendini Sabotaj.....	13
Kendini Sabotaj ile İlgili Çalışmalar.....	27
Kendini Sabotaj ve Bilişsel Esneklik ile İlgili Çalışmalar .....	33
Kendini Sabotaj ve Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar.....	35
Kendini Sabotaj ve Benlik Saygısı ile İlgili Araştırmalar.....	37
Bölüm 3 Yöntem.....	41
Araştırmanın Türü.....	41
Araştırmanın Çalışma Grubu .....	41
Veri Toplama Süreci .....	42
Veri Toplama Araçları .....	43
Verilerin Analizi .....	46
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	47

Kendini Sabotaj, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Benlik Saygısına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	47
Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kendini Sabotaj Düzeyine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	48
Sınıf Düzeyi Göre Üniversite Öğrencilerinin Kendini Sabotaj Düzeyine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	50
İkamet Edilen Yere Göre Üniversite Öğrencilerinin Kendini Sabotaj Düzeyine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	52
Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Benlik Saygısının Kendini Sabotajı Yordama Gücüne İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	53
Sonuç.....	57
Öneriler .....	58
Kaynaklar .....	61
EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri .....	85
EK-A1: Kendini Sabotaj Ölçeği Kullanım İzni.....	85
EK-A2: Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni .....	86
EK-A3: Duygu Düzenleme Anketi Kullanım İzni .....	87
EK-A4: İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni .....	88
EK-B: Bilimsel Araştırma Duyuru Afışı .....	89
EK-C: Gönüllü Katılım Formu.....	90
EK-D: Ölçekler .....	91
EK-D1: Kişisel Bilgi Formu.....	91
EK-D2: Kendini Sabotaj Ölçeği Örnek Maddeleri .....	92
EK-D3: Bilişsel Esneklik Ölçeği Örnek Maddeleri.....	93
EK-D4: Duygu Düzenleme Anketi Örnek Maddeleri .....	94
EK-D5: İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği Örnek Maddeleri .....	95

EK-E: Sağlık Bakanlığı Bilimsel Araştırma Onay Belgesi .....	96
EK-F: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	97
EK-G: Etik Beyanı .....	98
EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	99
EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report.....	100
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	101

**Tablolar Dizini**

<b>Tablo 1</b> <i>Sosyodemografik Değişkenler</i> .....	41
<b>Tablo 2</b> <i>Veri Toplama Araçları</i> .....	43
<b>Tablo 3</b> <i>Bazı Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	47
<b>Tablo 4</b> <i>Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kendini Sabotaj Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i> .....	48
<b>Tablo 5</b> <i>Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Kendini Sabotaj Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları</i> .....	51
<b>Tablo 6</b> <i>Üniversite Öğrencilerinin İkamet Edilen Yere Göre Kendini Sabotaj Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i> .....	52
<b>Tablo 7</b> <i>Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Benlik Saygısının Kendini Sabotajı Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i> .....	53

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**BEÖ:** Bilişsel Esneklik Ölçeği

**DDÖ:** Duygu Düzenleme Ölçeği

**İBBSÖ:** İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği

**KSÖ:** Kendini Sabotaj Ölçeği

**SPSS:** Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**UEİVT:** Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma problemi ve alt problemler, araştırmanın sayıtları, sınırlılıkları, araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları açıklanmıştır.

#### Problem Durumu

Sosyal yönü olan insan, bir başkasında olumsuz izlenim bırakmaktan ve kendisine duyulan saygının kaybedilmesinden endişe hissedebilir (Subaşı, 2009). Toplum nezdinde bir statü ölçütü sayılması sebebiyle başarı, bireyin sosyal varlığını ve kabulünü etkileyebilir (Ömür vd., 2014). Başarının olumlu değerlerle ilişkili görülmesi ve onay sağlaması, başarılı olabilmek için çabalamaya neden olur. İstenilen sonuca ulaşamadığında ise bu olumlu kazançları sürdürürebilmek maksadıyla kendini koruma stratejileri geliştirilebilir (Akın vd., 2011; Yıldırım, 2015). Kendilik değerlerinin ve çevre tarafından algılanışlarının performanslarına bağlı olduğunu düşünen bireyler bu sebeple hissettikleri kaygıyla başa çıkabilmek için çeşitli stratejiler kullanabilir (Çelebi,2019). Bu amaçla başvurulan stratejilerden biri kendini sabotajdır (Jones ve Berglas, 1978). Başarısız sonuçla karşılaşan birey, yetkinliğinin olumsuz değerlendirilmesinden endişe ederek kendini sabotaj stratejilerini kullanabilir. Olası performans düşüklüğü veya başarısızlık durumlarıyla karşı karşıya kalındığında benliğin korunabilmesi için mazeretler öne sürülmesine kendini sabotaj denir (Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). İlk kez Steven Berglas ve Edward Jones (1978) tarafından “self-handdicapping” olarak ortaya koyulan kavram için Türkçe araştırmalarda “kendini sabotaj” (Akın, 2012) ve “kendini engelleme” ifadeleri kullanılmaktadır (Elmas ve Akfırat, 2015).

Kendini sabotaj, bireyin başarısız bir sonucu kendi benliği dışındaki faktörlere; başarılı sonucu ise kendine atfetme olasılığını artıran performans ve durumun tercih edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Jones ve Berglas, 1978). Birey başarı ihtimalini azaltan engellerin olduğunu

savunabilir veya bu engeller bireyin kendisi tarafından oluşturulabilir (Baumeister, 1997). Kendini sabotaj, performans öncesinde ve sonucun olumsuz olmasından şüphe duyulduğunda benliği korumak maksadıyla geliştirilir (Berglas ve Jones, 1978; Ferrari 1991). Algıların manipüle edilmesiyle amaç benlik saygısını sürdürülmektir (Karner-Hutuleach, 2014). Böylelikle performans ile yetkinliklerin ilişkilendirilmesi önlenir (Stewart ve De George-Walker, 2014). Kendini sabotaj stratejileri de başarısızlığın kişisel becerilerle ilişkilendirilmesini önlemektedir (Alaoğlu, 2020). Başarısızlık veya düşük performansla karşılaşma olasılığında birey çeşitli bahaneler öne sürerek benliğini korur. Başarısız olacağına dair öngörüsü olan birey bu yolla yapay engeller oluşturarak olumsuz sonucun sebebini dış faktörlere atfeder. Başarılı olduğunda ise tüm bu engellere rağmen başardığını düşünerek benlik saygısını korur. İki durumda da benlik saygısını koruma amacıyla kendini sabotaja başvurur (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

Benlik saygısı için Rosenberg vd. (1995) "kişinin kendine ilişkin olumlu veya olumsuz tutumu" tanımını yapmıştır. Kendine yönelik algının olumlu olduğu durumda yüksek; olumsuz olduğu durumda ise düşük benlik saygısından bahsedilebilir (Rosenberg, 1965). Kişisel bir yargı olarak benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesiyle ilgili olsa da başkalarının değerlendirmeleri de referans alınır (Heatherton vd., 2003; Neff ve Vonk, 2009). Benlik saygısı, kişinin kendiyile ilgili değerlendirmesinden memnuniyetiyle ilgilidir (Efiltili ve Çıkkılı, 2017). Benlik saygısının yüksek olması kendini olumlu ve değerli algılamanın yanında bireyin kendine saygı duymasını da sağlar. Bu sayede birey çevresi tarafından da saygı görülmeye değer olarak nitelendirilebilir (Dönmez, 1985). Ruh sağlığı göstergelerinden benlik saygısının azalmasıyla hissedilen değersizlik depresyona ortam hazırlayabilmektedir (Yıldız ve Çapar, 2010). Düşük benlik saygısı, duygu durum bozukluklarının yanı sıra fiziksel hastalıklar gibi birçok olumsuz sonuçla ilişkilidir (Heatherton, 2003).

Benlik saygısı yetkinlik ve değer boyutlarından oluşur. Yetkinlik (etkinlik temelli özgüven), kişinin kendini ne derecede yetenekli ve etkili bulduğuyla ilgilidir. Değer (değere dayalı özsaygı) ise kişinin kendini değerli hissetmesini ifade eder (Cast ve Burke, 2002).

Başarı, toplumun kabul ve onayı, yeteneklilik, kendini önemli hissetme, beğenilme gibi faktörler benlik saygısını etkilemektedir (Özkan, 1994). Değerlendirilme durumları benlik saygısını tehdit edici deneyimler içerir. Özellikle akademik ortamda artan rekabetle sınav gibi durumlardaki başarısız olma korkusu bu tehdide örnektir (Schwinger vd., 2014). Arnett'in (2000) "beliren yetişkinlik" şeklinde tanımladığı 18-25 yaş aralığındaki gelişimsel dönem üniversite yaşamına karşılık gelmektedir. Kimliğini oluşturmaya çalışan ve genelde ailelerinden ilk kez ayrı kalan üniversite öğrencileri, çeşitli sorumluluklar üstlenir ve stres faktörleriyle baş etmeye çalışırlar (Karahan vd., 2005). Üniversite öğrencilerinin bir rekabet ortamı içerisinde yer aldığı ve performanslarının başarıyla sonuçlandığı durumda onay alarak ödüllendirildikleri düşüncesiyle hareket ettikleri de bilinmektedir (Karner-Hutuleach, 2014).

Kendini sabotaj, davranışsal ve sözel olarak iki şekilde gerçekleşebilmektedir (Akın, 2012). Bir göreve başlamadan önce bireyin kaygılı olduğunu söylemesi, olumsuz mental durumundan ve geçmişindeki travmatik yaşantılarından bahsetmesi sözel kendini sabotaja örnektir. Davranışsal kendini sabotaj ise gerekli görevleri aksatma, sınav için yeterli hazırlık yapmama, performans öncesi alkol kullanımı şeklinde örneklendirilebilir (Üzar- Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Kendini sabotaj ile başarısızlık önlenmediği gibi başarılı olma ihtimali de azaltılır. Ancak bu sayede birey kendisi ve başkalarının başarısız değerlendirilmemiş olur. Dolayısıyla benlik saygısını koruma amacıyla başvuru kendini sabotaj stratejileri sorumluluk almamaya ve başarısızlığa sebep olabilmesi yönüyle uzun vadede işlevsiz bir kendini savunma mekanizmasıdır (Tekin ve Kul, 2023). Özellikle rekabetin fazlaca olduğu alan olan akademide, öğrencilerdeki kendini sabotaj başarısızlık ve psikolojik uyumsuzlukla ilişkili olmakla birlikte performans düşürücü etkide olabilmektedir (Stewart ve De George-Walker, 2014).

Benlik saygısını korumak için olası başarısızlık durumunda çabayı bırakmaya neden olan bilişsel strateji de kendini sabotaj olarak tanımlanmaktadır (Kolditz ve Arkin, 1982). Değişen çevre, artan beklentiler ve stresli durumlarla baş edilmeye çalışılan özellikle üniversite dönemi, bireylerin davranışlarını ayarlayabilmeleri ve sorunlarla baş edebilmeleri için bilişsel



esnekliğe duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Basut, 2020; Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esneklik, değişen içsel ve çevresel faktörlere uygun olarak bireylerin düşünce ve davranışlarını ayarlamalarını ve uyum göstermelerini sağlamaktadır (Braver vd., 2009).

Bilişsel esneklik konusundaki çalışmaları önemli olan Spiro ve Jehng (1990) bu kavramı, farklı bir bakış açısından durumun değerlendirilmesi, gereksinim duyulduğunda ise bilginin yeniden yapılandırılması şeklinde tanımlamıştır. Kavramın bilişsel olan yönü var olan bilginin bellekten çağrılmasını ifade ederken esneklik yönü ise mevcut bilginin değişen koşullara ve yeniliklere uyum sağlamada kullanılmasına karşılık gelir. (Karadeniz, 2008; Yıldız, 2018). Batting (1979) ise bilişsel esnekliği, olabilecek en verimli öğrenme yöntemlerinin kullanılması ve sorunlara ilişkin çözüm basamaklarının oluşturulması olarak tanımlamaktadır. Bilişsel esneklik, düşünce şablonunun değiştirilebilmesi olarak da tanımlanabilmektedir (Cox,1980). Benzer yaklaşımla Dennis ve Vander Wall (2010) da bilişsel esneklik için mevcut bilişsel şemaların değiştirilebilmesi tanımını yapmaktadır. Genel bir tanım yapılacak olursa bilişsel esneklik, seçeneklerin farkında olarak farklı durumlara uyum sağlanabilmesidir (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Ionescu (2012) bilişsel esnekliğin, beceri ve biliş olarak iki temeli olduğunu ifade etmiştir. Görevleri gelişen bireyin, değişen koşullara da dikkat etmesi ve var olan bilgilerini yeniden yapılandırması önemlidir. Bu sebeple bilişsel esneklik için bilgi ve dikkat süreçleri önemlidir (Canas vd., 2006). Bilişsel esneklik, bilişsel süreçlerin yanı sıra gözlemlenebilen davranışlarla da açıklanabilmektedir. Birden fazla görev arasında geçiş yapabilme, eş zamanlı görev yönetimi ve çözüm stratejilerini oluşturma bilişsel esnekliğin gözlemlenebilen davranışlarıdır (Monsell, 2003).

Bilişsel esneklikle hareket eden birey ilgilendiği konuya odaklanabildiği gibi tündengimsel yaklaşımı benimseyebilmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Bilişsel esneklik ile çevreye uyumu artan birey, oluşan sorunları rahatlıkla çözebilmektedir (Stevens, 2009). Bu sayede öz yeterlik inancı artan birey, karşısına çıkabilecek farklı durumlarda da

başarılı olacağına inanabilmektedir (Doğan-Laçın ve Yalçın, 2019). Ayrıca yüksek bilişsel esneklikte olan bireylerin yüksek toleranslı olduğu (Martin ve Anderson, 1998), sosyal yetkinliklerinin yanı sıra sorun çözme düzeylerinin de yüksek olduğu (Bilgin, 2009) bilinmektedir. Bilişsel olarak esnek düşünebilen birey, değişen iş koşullarına uyum sağlayarak kariyer süreci krizleriyle de baş edebilmektedir (Yıldız-Akyol ve Boyacı, 2020). Günlük yaşamda da belirsiz ve kaotik durumlara karşılaşıldığında bilişsel esneklikle çözüm sağlanabilmektedir (Çuhadaroğlu, 2013).

Dennis ve Vander Wal (2010) bilişsel esnekliği, uyumsuz düşünceleri sorgulayarak dengeli ve uyarlanabilir şekilde yapılandırma amacıyla ihtiyaç duyulan bilişsel yeti şeklinde tanımlamaktadır. Katı düşünmenin uyum bozukluklarına sebebiyet verdiği (Bilgin, 2009) bilindiğinden, esnekliğin uyum sağlama ve işlevsiz stratejileri değiştirmede önemli olduğu görülmektedir (Satici vd., 2020). Stresli durumlarda dikkatin işlevsel olana yönlendirilip uygun yöntemlerin seçilmesi zorluklarla başa çıkmayı sağlamaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010; Gabrys vd., 2018). Bilişsel yaklaşımlar, esnek düşünmemenin depresyon gibi birçok ruh sağlığı sorununa sebep olduğunu ortaya koyar. Bu nedenle bilişsel esneklik, ruh sağlığı için gerekli duygu düzenlemede etkili rol oynamaktadır (Soltani vd., 2013; Zaehring vd., 2018).

Sorunlarla etkili baş edebilme ve değişen durumlara uyum sağlamaya ilişkin vurgulanan bir diğer özellik duygu düzenlemedir. Duygu düzenleme, bir duygusal uyarıcıya maruz kalındığında bulunulan ortama göre kişinin duygusal durumunu kontrol altına alabilmesi ve ayarlayabilmesidir. Duygu düzenlemede sorun çözme ve uyum sağlama amaçlanır. Duyguların ifade edilmesi, sosyal etkileşimde bulunulması; kaygı, heyecan ve öfkenin kontrol edilebilmesi duygu düzenleme becerileriyle ilgilidir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Olumsuz duyguların yanı sıra olumlu duygular da düzenlenir. Esasında duygu düzenleme için yüksek seviyedeki duygularla baş etme amacıyla yapılanların tamamıdır, denilebilir (Gottman ve Katz, 2002; Koole, 2009).

Zihinsel sağlığın pozitif oluşunda önemli olan duygu düzenleme, Mcrae vd. (2009) tarafından duyguların deneyimlenmesini izleme, değerlendirip değiştirme ve etkileme becerisi olarak tanımlanmıştır. Duygu düzenleme becerileriyle duygular sürdürölür, artırılır ve azaltılabilir (Gross, 1998; Parrott, 1993). Duygu düzenleme, hangi duygunun nasıl bir zamanda ne şekilde deneyimlendiğinin ve bu duygunun nasıl ifade edildiğinin ayarlanabilmesidir. Bir süreç olarak duygu düzenlemede kişi ve bağlam etkileşim içindedir ve değişkendir (Gross, 1998). Duyguların bağlama göre düzenlenebilmesi işlevselliğin sağlanması için gereklidir (Gross ve Thompson, 2007).

Gross'un (1998) süreç modeli, duygu düzenleme stratejileriyle duygu tepkilerinin nasıl farklılaştığını ortaya koyar. Karşılaşılan tetikleyici ile oluşan duygu, içinde bulunan bağlam ve zamana uygun stratejilerle düzenlenir. Uygulanan zamana göre duygu düzenleme stratejileri ikiye ayrılır: öncöl odaklı ve sonuç odaklı. Öncöl odaklı stratejiler, duygu tepkileri ve davranışlar ortaya çıkmadan önce devredeyken sonuç odaklı stratejiler, davranış ve tepkiler oluştuktan sonra devrededir (Gross, 2001). Süreç modeli bağlamında duygu düzenleme, bilişsel yeniden yapılandırma ve baskılama boyutlarıyla ele alınır. Bilişsel yeniden yapılandırma, durumun algılanışının değiştirilerek duygunun etkisinin farklılaştırılmasıdır (John ve Gross, 2004). Duygu baskılama, duygu-ifade davranışının engellenmesidir (Gross, 1998). Öncöl odaklı bir strateji olarak yeniden yapılandırma, duygu tepkileri üretilmeden devrededir. Bu nedenle duygu gidişatını değiştirebilir. Baskılama ise tepki odaklıdır ve duyguların davranışsal yönünü değiştirir. Olumsuz duyguların davranışsal ifadesini azaltabilen baskılama, olumlu duyguların ifadesinde sınırlandırıcı olabilmektedir. Bunun yanı sıra baskılama olumsuz duyguları azaltmadığı gibi çözümlenmeyerek birikmelerine de neden olabilir. Bilişsel yeniden yapılandırma ise olumsuz duyguların (Nakagawa vd., 2017), öfkenin (Rivers vd.,2007; Takebe vd., 2017), depresyonun (Garnefski ve Kraaij, 2007), anksiyetenin (Pico-Perez vd., 2017) etkisini azaltabilir ve iyi oluşu artırabilir (Cabello ve Fernandez- Berrocal, 2015; Ranney vd., 2017; Wang vd., 2017).

Sonuç olarak, duygu düzenleme bireyin olumsuz duyguları kontrol edebilmesinde ve zorlukların üstesinden gelmesinde etkin role sahiptir. Benzer şekilde bilişsel olarak esnek davranmanın, seçeneklerin farkında olup karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilmeyi beraberinde getirdiği görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşadığı güçlüklerle ilişkin yapılan yakın zamanlı araştırma (Köksal ve Topkaya, 2021) sonuçlarında da duygusal ve akademik sorun alanlarının bu dönemde daha yoğun olduğu belirtilmiştir. Olası başarısızlık durumlarından benlik saygısının olumsuz etkilenmemesi için kendini sabotaj stratejilerine başvurulduğu ve kendini sabotajın bilişsel-duygusal boyutları dikkate alındığında bu kavramların ilişkilerinin araştırılması önem kazanmaktadır. Üniversite yaşamına karşılık gelen belirgin yetişkinlikte kendini sabotajın yaygın kullanılmasından da hareketle kendini sabotajın sosyodemografik değişkenlerle ve bilişsel esneklik, duygu düzenleme, benlik saygısıyla ne derecede ilişkili olduğunun ele alınmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısıyla ilişkisinin incelenmesidir. Çalışmada bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısının kendini sabotaj düzeyi üzerindeki yordayıcı rolü araştırılmaktadır. Bunun yanı sıra kendini sabotaj ile üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve yaşadıkları yer bakımından ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye, yaklaşık 24 milyon genç nüfusa sahip oluşuyla ve üniversite öğrencilerinin sayısının giderek artışı yönüyle dikkat çekmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020). Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2023) tarafından yayınlanan istatistiki verilere göre, Türkiye’de herhangi bir üniversiteye kaydı bulunan öğrenci sayısı 2021-2022 yılında 8.296.959; 2022-2023 yılında ise 6.950.142’dir. Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı (UEİVT) çalışmaları sırasında ulaşılan verilere göre 25 yaş ve üzerindeki üniversite mezunlarının toplam nüfusa oranı 2008’de %9.8 iken 2022 yılında %23.9’dur (TÜİK, 2022). Üniversite öğrencilerinin ve mezunlarının sayısındaki bu artış ve beliren yetişkinlik döneminin üniversite yaşamına karşılık

geldiği düşünülürken üniversite öğrencileri üzerinde, onların ihtiyaçlarını belirleyen çalışmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra üniversite yılları ruh sağlığı sorunlarının oluşumu bakımından da riskli bir dönemdir (Duffy vd., 2019; Eisenberg vd., 2007). Nitekim psikolojik destek talebinde bulunan üniversite öğrencilerinin sayısının da giderek arttığı alanyazında vurgulanmaktadır (Prince, 2015; Storrie vd., 2010; Hunt ve Eisenberg, 2010).

Kendini sabotaj, bireyin işlevselliğini olumsuz olarak etkileyen ve birçok ruh sağlığı sorununun temelini oluşturduğu alanyazında ortaya koyulmuş olan önemli konulardan biridir. Berglas ve Jones'un (1978) araştırmalarıyla ilk kez tanımlanan kendini sabotaj, Türkiye'de 2011 yılında Akın vd. tarafından ilk kez çalışılmıştır. Bu nedenle Türkiye için görece yeni bir kavram olan kendini sabotaj konusunda yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bununla birlikte Türkiye'de kendini sabotaja etki edebilecek bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısı gibi değişkenlerin neler olabileceğine yönelik çalışmalar da kısıtlıdır.

Kendini sabotaj, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısıyla ilgili araştırmalarda farklı bulgulara ulaşılması ve üniversiteye başlanmasıyla birlikte çeşitli olay ve problemlerle baş edilip uyum sağlanması gerektiğinden bu çalışmanın katılımcı grubu üniversite öğrencileri olarak belirlenmiştir. Kendini sabotaj stratejilerine üniversite öğrencilerinin sıkça başvurduğu da alanyazından bilinmektedir (Kearns vd., 2008). Kendini sabotaj stratejilerine başvuran üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve motivasyonunda azalma gözlemlenmekteyken uzun vadede kendini sabotaja başvurmak ise madde kullanımını artırmaktadır (Zuckerman ve Tsai, 2005). Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin kendini sabote etmeleri uyum sağlamalarını, becerilerini ortaya koymalarını ve başarılı olmalarını engelleyebilmektedir (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016; Zuckerman vd., 1998). Nitekim - Erickson'un psikososyal gelişim dönemlerinden yakınlığa karşı yalıtılmışlığın üniversite dönemine denk düştüğü dikkate alındığında- psikososyal gelişimde etkisi önemli olan romantik ilişkilerde kişilerarası yetkinliğin de üniversite öğrencilerinde kendini sabotajdan olumsuz etkilendiği görülmektedir (Taş, 2017).

Üniversite öğrencileri, yetişkin yaşantı sorumluluklarını deneyimlemekle birlikte üniversitenin beraberinde getirdiği güçlükler de yaşamaktadır (Arıcı vd., 2019). İçerdiği bu zorluklar, üniversite döneminin iyi oluşun sağlanması ve ruh sağlığı bakımından kritik olmasına yol açmaktadır (Aurbach vd., 2018). Ayrıca akademik sorunlar, yalnızlık, madde kullanımı gibi daha çok bu dönemde karşılaşılan riskler de birçok psikolojik sorunla ilintilidir (Bruffaerts vd., 2018; Ramon-Arbues vd., 2020). Üniversite öğrencilerinin bu sorun durumlarıyla baş edebilmeleri için sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları yeni durumlar için farklı davranış biçimleri ortaya koyabilmeleri; diğer bir deyişle bilişsel yönden esnek olabilmelerinin geliştirilmesi gereklidir.

Alanyazındaki tanımlamalar birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel esnekliğin öğrenim ve bireysel tecrübeler ile yeniliklere açıklık becerisiyle ilgili olduğu söylenebilir (Eşiyok, 2016; Monsell, 2003). Buna bağlı olarak bilişsel esnekliğin bireye sağlayabileceği yararların oldukça önem arz ettiği görülebilmektedir. Bilişsel esneklik sayesinde alternatifleri görerek çözüm üretebilmek hayatı kolaylaştırır. Nitekim esnek düşünülmemesi anlamına gelebilen bilişsel katılık, işlevsiz baş etme mekanizmalarına yol açtığından çeşitli hatalar ve ruh sağlığı sorunları ortaya çıkar (Canas vd., 2006; Ciarrochi vd., 2005). Beck (1976) seçeneklerini bilen bireyin karşılaştığı sorunlara çözümler oluşturabileceğini belirtmektedir. Corey (2015) de tek bir seçenek üzerinden oluşturulan bakış açısının işlevsiz sonuçlar ortaya çıkaracağını ve çeşitli psikolojik rahatsızlıklara sebebiyet verebileceğini vurgulamaktadır. Bilişsel bozulmaların duygu düzenlemede rolü etkindir. Diğer bir deyişle, bilişsel esnekliğin olumlu duyguların ortaya çıkmasında önemli olduğu bilinmektedir (Lin vd., 2013). Bilişsel esneklik, duygu düzenlemeyi destekler (Malooly vd., 2013). Ancak bilişsel esneklik ve duygu düzenlemenin ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar sınırlıdır. Duygusal ve bilişsel boyutları bulunan ve yaşamdaki işlevselliği etkileyen kendini sabotajın bilişsel esneklik ve duygu düzenleme ile ele alındığı çalışmalara ise alanyazında rastlanmamıştır. Tüm bu sebeplerden ötürü kendini sabotaj ile bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısının birlikte ele alınmasının bu alanda yapılacak olan çalışmalar için fikir verici olacağı ve alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

## **Araştırma Problemi**

Bu araştırmada “*Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları ile bazı sosyodemografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi ve ikamet edilen yer) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısı üniversite öğrencilerinin kendini sabotajlarını yordamakta mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma sorusuna yönelik olarak alt problemler aşağıda sunulmuştur.

### **Alt Problemler**

Araştırmanın temel problemine bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları ile bazı sosyodemografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi ve ikamet edilen yer) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1a. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1b. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1c. Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ikamet edilen yere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısı puanları kendini sabotaj puanını yordamakta mıdır?

### **Sayıtlılar**

Bu araştırmada katılımcıların Kendini Sabotaj Ölçeği (Akın,2012), Bilişsel Esneklik Envanteri (Çelikkaleli, 2014), Duygu Düzenleme Ölçeği (Ulaşan Özgüle, 2011), İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği (Doğan, 2011) ve Kişisel Bilgi Formu’nu gerçeğe en yakın şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

## Sınırlılıklar

Bu araştırmanın alanyazına sağladığı katkıların yanı sıra araştırmacı tarafından belirlenen aşağıda sunulan sınırlılıkları da bulunmaktadır:

1. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örneklemeyle oluşturulan 2022-2023 öğretim yılında çevrim içi yolla ulaşılabilen Türkiye’de bir üniversitede kaydı bulunan öğrencilerle sınırlıdır. Bu bağlamda araştırma bulguları benzer araştırma gruplarına genellenebilir.

2. Araştırmada ele alınan kendini sabotaj kavramı Kendini Sabotaj Ölçeği’nin (Akın,2012) ölçtüğü niteliklerle, bilişsel esneklik düzeyleri Bilişsel Esneklik Envanteri’nin (Çelikkaleli, 2014) ölçtüğü niteliklerle, bireylerin duygu düzenleme düzeyleri Duygu Düzenleme Ölçeği’nin (Ulaşan Özgüle, 2011) ölçtüğü niteliklerle, benlik saygıları İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği’nin (Doğan, 2011) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Bu çalışma ilişki modelde gerçekleştirildiği için incelenen değişkenlerle neden-sonuç ilişkisi kurulamamaktadır.

## Tanımlar

Araştırmanın temel değişkenlerine dair kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

**Kendini Sabotaj:** Değerinin ölçüldüğü bir durum içerisinde yer aldığını düşünen kişinin, öncesinde kendisi için engeller oluşturmasına kendini sabotaj denilmektedir (Berglas ve Jones, 1982). Bireyin kendine yönelik saygı ve inancını korumanın yolu olan kendini sabotaj (Tice, 1991), bir zorlukla karşılaşan öğrencinin bununla nasıl mücadele edip çözüm geliştireceğini öğrenememesine neden olduğundan olumsuz bir davranış olarak değerlendirilmektedir (Martin ve Mash, 2009).

**Bilişsel Esneklik:** Var olan bilişsel şemaların değiştirilerek durumlara farklı açılardan yaklaşılması ve seçeneklerin değerlendirilebilmesiyle uyum sağlanmasıdır (Dennis ve Vander Wall, 2010; Kim ve Omizo, 2006; Stevens, 2009).



**Duygu Düzenleme:** Duygusal bir uyarıcıyla karşılaşıldığında ortama bağlı olarak duygusal durumun ayarlanmasıdır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Olumlu veya olumsuz olması fark etmeksizin (Gross, 1999) duygusal tepkilerin kontrol edilmesidir (Gross, 2002).

**Benlik Saygısı:** Mevcut becerilerin kabul  ve kişinin kendine verdiği değerle ilişkili olarak (Mckay ve Fannig, 2000) bireyin kendine yönelik tutumudur (Rosenberg, 1965).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde kendini sabotaja dair kavramsal çerçeveye yer verilmiş; kuramsal temel paylaşılmıştır. Bu kapsamda kendini sabotaj biçimlerine, kendini sabotaj nedenlerine, kendini sabotajın işlev ve etkileri açıklanmıştır. Son olarak üniversitede öğrencileriyle gerçekleştirilen ilgili çalışmalar sıralanmıştır.

#### Kendini Sabotaj

Kendini sabotaj, Jones ve Berglas (1978) tarafından bireyin benlik saygısını yitirmemek ve yeterlilik hissini devamını sağlamak maksadıyla başarısızlığı kontrol edilemeyen dış faktörlere; başarıyı ise bireyin kendi performansına atfetmek için gerekli koşulları oluşturacak davranışların seçilmesi olarak tanımlanmıştır. Yapılması gerekli bir işin neticesi bireyin kendisi ve öteki tarafından nasıl değerlendirileceğini etkilediğinden hissedilen tehdit durumu ve performans kaygısıyla bu algıların manipüle edilmesini sağlayan bir savunma mekanizması olarak kendini sabotaja başvurulur. Performans öncesinde sonucu olumsuz etkileyebilecek durumlar bulunduğu veya birey tarafından oluşturulduğunda, başarısızlıkla neticelendiğinde sorumluluğun yüklenebileceği alanlar yaratıldığından öz yeterlik hissi korunmuş olur. Diğer yandan performans olumlu sonuçlandığında birey tüm bu engellere rağmen başarılı olabildiği için benlik algısı güçlenebilmektedir (Jones ve Berglas, 1978).

Steven Berglas ve Edward E. Jones (1978)'un "Self-Handicapping" şeklinde ilk kez ortaya koyduğu kavram Abacı ve Akın (2011) tarafından "Kendini sabotaj" şeklinde Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkiye'deki kullanım şekillerine bakıldığında yapılan çalışmaların bir kısmında "kendini sabotaj" (Akın, 2013; Anlı, 2011; Büyükgöze ve Gün, 2015; Kalyon vd., 2016) tanımı kullanılırken; bir kısmında ise "kendini sabotaj" (Coşar, 2012; Sarıçalı, 2014; Üzbe ve Bacanlı, 2013) tanımına yer verilmektedir.

Covington (1992) kendini sabotaj için aptal olarak değerlendirilmekten kaçınma savaşı ifadesini kullanmıştır. Performansının düşük olduğu durumda birey, odağı yeteneklerinden ziyade başarısızlığa sebebiyet verecek engellere çekmektedir (Harris vd., 1986; Tice, 1991). Birey benlik algısını koruma maksadıyla bu yöntemlere başvurursa da esasında kendi performansını zayıflattığından kendini sabote etme şeklinde isimlendirilmiştir (Midgley, 2001). Kendini sabotaj stratejileri, başarısızlık ihtimalini önlemekten ziyade benlik algısını koruma amacına hizmet etmektedir (Leary ve Shepperd, 1986).

Bireysel farklılıklar kendini sabotajda etkili olmakla birlikte performansa yönelik belirsizliğin olması da bu stratejilere başvurulmasına sebep olmaktadır (Deppe ve Harackiewicz, 1996). Performansa yönelik belirsizlik ve benlik saygısının kendini sabotaj ile ilişkisi Berglas ve Jones (1978) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan deneysel çalışmada kanıtlanmıştır. Jones ve Berglas'ın 1978'de yaptığı deneyle birlikte kendini sabotaj konusundaki çalışmalar başlamış ve bu kavram psikoloji alanyazınında ilk kez tanımlanmıştır. Bu kavramın kuramsal temelini ise Alfred Adler'in yüklemeye teorisi oluşturmaktadır (Üzbe, 2013). Adler bu kuramında üstünlüğü kaybetmemek ve öz değeri koruyabilmek amacıyla bireyin ortaya koyduğu davranışlardan söz etmiştir (Özlü, 2017). Adler (1929) üstünlük duygusunu koruyabilmek için bireyin psikolojik semptomlarını kullanabileceğini belirtmiştir. Böylelikle birey olumsuz bir durumdan fayda sağlayarak öz-değerini muhafaza edebilmektedir (Zafer, 2016). Kelley'in (1973) ortaya koyduğu yüklemeye teorisi de kendini sabotajın anlaşılmasında önemlidir. Bahsi geçen teorideki artırma ve azaltma ilkeleri, mevcut engelleyicilere rağmen başarılı olunmasının bireyin ötekinin gözünde olumlu değerlendirilmesini artırdığını; engelleyici varlığında başarısız olunmasının ise bireye dair olumsuz yargıları azalttığını ifade etmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında yukarıda söz edilen deneylere ve kuramlara dair detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

### ***Steven Berglas ve Edward E. Jones'un (1978) Gerçekleştirdiği Deneyler***

Berglas ve Jones'un (1978) aşamalı gerçekleştirilen deneysel çalışmasında katılımcı öğrencilere test sonuçlarında başarı durumlarına ilişkin dönüt verilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamdaki ilk deneyde bu testteki kolay ve zor maddeler araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu zor maddelere doğru cevabı veremeyen öğrencilere başarılı olduklarına dair dönüt verildiğinde öğrencilerin belirsizlik hissettiği ve bu durumun koşulsuz başarı olduğu ifade edilmiştir. Sonuçları manipüle edilmeden dönüt verildiğinde başarılı olma nedenlerinin yetenekleri olduğu öğrencilere söylenmiştir. Bu durum ise koşullu başarıya karşılık gelmektedir. Bu deneyin ikinci aşamasında ise test öncesinde performansı kolaylaştıran Actavil ya da performansı engelleyen Pandocrin ilaçlarının öğrencilere sunulduğu söylenmiştir. Esasında bu ilaçların performans üzerinde olumlu ve olumsuz etkisi bulunmamaktadır. Öğrencilere ilaçlardan birini seçebilme veya seçim yapmama tercihi bırakılmıştır. Koşulsuz başarı durumundaki öğrencilere, testi doğru tamamlamalarına rağmen başarılı olduklarına ilişkin dönüt verildiği ve performans engelleyici ilacı seçtikleri söylenmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin güveninin azaldığı ve başarıyı şansa ilişkilendirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca emin olmadan elde edilen başarıda öğrencilerin kendini sabotaja yöneldiği ortaya koyulmuştur. Araştırmanın devamındaki ikinci deneyde ise öğrencilere dönüt verilmemiştir ve performansı engelleyici ilacı seçmedikleri fark edilmiştir.

Berglas ve Jones'un (1978) deneylerini temel alan Kolditz ve Arkin (1982), kendini sabotaj ve kendini sunma kaygısının ilişkisini incelemişlerdir. Performansı artırıcı ve engelleyici ilaçlar sunulmakla birlikte farklı olarak öğrencilerin son testi de manipüle edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin deneyi gerçekleştirenler tarafından gözlemlendiklerinde performans engelleyici ilaçları daha çok tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, çevrede diğer bireylerin olmasının kendini sabotaja başvurmada etkili olduğu raporlanmıştır.

Kendini sabotajın açıklanmasında Adler'in yaklaşımından güç alarak Fritz Heider (1958) ve Harold Kelley (1972) tarafından ortaya koyulan yüklem kuramları önemlidir. Leon

Festinger'in (1957) Sosyal Karşılaştırma Yaklaşımı da kendini sabotajı açıklamada katkı sağlamaktadır (Anlı, 2011). Bu kuramlara dair bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

### ***Yükleme Kuramları***

Heider (1958) yükleme kuramında davranışları değerlendirmede kullanılan yükleme kavramını ifade eder. Birey davranışını kendiyile ilişkilendiriyorsa içsel yüklemekten; içinde bulunulan durumla ilişkilendiriliyorsa dışsal yüklemekten söz edilir. Kelley (1972) ise artırma ve azaltma ilkelerini ortaya koymuştur. Birey başarısızlığını dış faktörlere yükleyorsa azaltma ilkesinden söz edilir. Başarılı olunan bir durumda ise sonucun kendinden kaynaklandığının düşünülmesinde artırma ilkesi etkilidir. Nedensellik, duruma ilişkin akılcı sebepleri bulduran fikirlerdir. Başarı, güçlülere karşın içsel nedenlere atfedilir. Karar verirken nedensel açıklamaların bulunması bireyi harekete geçirir. Bu doğrultuda akılcı yüklemeler de beraberinde başarıyı getirebilir (Kelley, 1973).

### ***Sosyal Karşılaştırma Kuramı***

Leon Festinger (1954) ortaya koyduğu sosyal karşılaştırma kuramı çerçevesinde öz değerlendirmenin önemli bir yaşam motivasyonu olduğundan bahseder. Kendini diğerleriyle karşılaştıran bireyin, zayıf yönlerini kabul edip kendini geliştirerek yaşamını sürdürmesi mümkün olmaktadır. Bu karşılaştırma eğilimi, diğerleriyle olan benzerliğe bağlı olarak artış gösterecektir. Bu da öz değerlendirmenin diğerleriyle uyumlu olmasına fayda sağlamaktadır (Festinger, 1954). Kendini geliştiren birey ise bu sayede onay alıp saygınlık kazanabilmeyi amaçlayabilmektedir. Kendini sabotajdaki temel gerekçeleri onay almak ve saygınlık kazanabilmek olsa da kendini diğerleriyle karşılaştırma eğiliminin olmaması yönüyle bu kuramdan ayrışır. Bunun yanı sıra kendini sabotajda performans öncesi engeller oluşturma ve başarısızlığı dışsallaştırma görülmektedir (Köse, 2019).

### ***Kendini Sabotaj Biçimleri***

Kendini sabotaja başvuran bireyler farklı stratejiler tercih edebilmektedirler (Leary ve Shepperd, 1986). Arkin ve Baumgardner (1985) "iddia edilen zorluklar (claimed difficulties)" ve

“başarının önündeki engeller (acquired impediments success)” olarak iki kendini sabotaj stratejisinden bahsetmişlerdir. Leary ve Shepperd (1986) ise “kendi kendine bildirilen sabotaj (self-reported handicapping)” ve “davranışsal kendini sabotaj (behavioral self-handicapping)” şeklinde ayırım ortaya koymuştur.

Kendini sabotajın davranışsal ve sözel olmak üzere iki ayrı yolla ortaya koyulabileceği belirtilmiştir (Leary ve Shepperd, 1986). Davranışsal kendini sabotajda bilinçli oluşturulan ve gözlemlenebilen engeller vardır. Sözel kendini sabotaj ise başarısızlığa yönelik mazeretlerin ortam koşullarına bağlanarak açıklamalarla ifade edilmesidir (Akın vd., 2011). Sözel kendini sabotaj daha pasif olmakla birlikte belirsiz şekildedir. Davranışsal kendini sabotaj ise aktif ve açıkça gerçekleşen şekilde olduğundan performansı daha olumsuz etkileyebilir (Berglas ve Jones, 1978; Hendrix ve Hirt, 2009). Performans öncesinde bireyin yorgunluğunu, sağlık sorunlarını, stres seviyesini çevresindekilerle paylaşması sözel kendini sabotaja örnek olarak verilebilir (Snyder ve Smith, 1986). Bireyin, yaşadığı travmatik durumlardan bahsetmesi de bu kategoride değerlendirilebilir (Akın vd., 2011). Performans öncesinde bireyin erteleyici davranması, gerekli çabayı harcamaması, uyumaması, alkol kullanması gibi eylemler ise davranışsal kendini sabotaja örnektir (Baumeister ve Tice, 1985; Berglas ve Jones, 1978; Hendrix ve Hirt, 2009; Higgins vd., 1988; Kearns vd., 2008; Leary ve Shepperd, 1986; Tucker vd., 1981).

Kendini sabotajda, öğrencilerin kendilerine daha az zarar verecek olan stratejiyi seçtiğini gösteren araştırmalar vardır. Gözlenebilen yanlarının olması, eleştirilme ihtimalinin azlığı ve daha inandırıcı olması dolayısıyla davranışsal stratejiler seçilebilmektedir (Hirt vd.,1991). Benzer şekilde sözel kendini sabotajda kanıtlamanın zor oluşu davranışsal stratejilere yönelimi arttırmaktadır (Çelebi, 2019). Bunlara karşın sözel stratejiler, fark edilmelerinin zor oluşu sebebiyle tercih edilebilmektedir (Civan, 2016).

Çelebi'ye (2019) göre bireyler davranışsal ve sözel kendini sabotaja yönelim konusunda kar-zarar karşılaştırması yoluyla seçim yaparlar. Kendini sabotajın beraberinde

getireceği olumsuz sonuçlar, benlik algısı korunamadığında oluşacaklardan daha önemsiz ise davranışsal kendini sabotaja; aksi durumda ise sözel kendini sabotaja başvurur (Özlü, 2017). Sözel kendini sabotaj başarılı sonucu engellemediği gibi olası başarısızlık durumunu açıklamada da işlevsel olduğundan davranışsal kendini sabotaja oranla daha çok tercih edilmektedir (Hirt vd., 1991). Başarısızlık ihtimali daha düşükse sözel kendini sabotaja daha çok başvurulmaktadır (Coudevylle vd., 2008). Davranışsal kendini sabotajın maliyet ve risk durumu daha fazladır (Akın vd., 2011). Başarısızlık olasılığı davranışsal kendini sabotajda daha yüksektir (Coudevylle vd., 2008; Leondari ve Gonida, 2007). Gerçekten çaba gösterdiğinde dahi başarılı olamayacağını bilen birey bu sebepten ötürü davranışsal kendini sabotaja başvurarak bu başarısızlık ihtimalini göze alabilmiş olur. Başarısızlığın sebebini dışsal faktörler olarak göstermek benlik saygısının korunmasını sağlasa da bu eylem bir kısır döngü oluşturur (Özlü, 2017).

### ***Kendini Sabotajın Nedenleri***

Bireyin kendini sabotaj stratejilerini kullanmasında çeşitli nedenler etkili olabilmektedir. Kendini sabotaja başvurma sebepleri kimi zaman ortam ve durum kaynaklı olsa da kişilik özellikleri ve yaşam örüntüleri de önemli paya sahiptir (Özlü, 2017). Başarısızlık ihtimalinin öngörülmesi ve bu nedenle benliğin olumsuz etkileneceğinin düşünülmesi, kendini sabotaja başvurulmasında temel etkenlerdendir (Zuckerman vd., 1998). Benlik saygısı kendini sabotaja sebep olarak incelenen faktörlerdendir. Kendini sabotaj için benlik saygısının kalkanıdır da denilebilir (McCrea ve Hirt, 2001). Benliğini korumak ve olumlu izlenim oluşturmak isteyen birey, kendini sabotaja başvurduğunda performansını olumsuz etkiler (Akın vd., 2011). Elliot ve Church (2003) mevcut becerilerini genişletmeyi değil de yeterli görünmeyi seçen bireylerin kendini sabotaj stratejilerine başvurduğundan bahsetmiştir. Birey yeteneksiz olarak değerlendirilmek yerine tembel olarak değerlendirilmeyi seçmektedir. Başarısızlık durumunda kendini sabotaj stratejileri ile sebebin yetenekleri yerine çabasızlığı olduğunu gösteren birey ise özgüvenini koruyabilmektedir (Martin vd., 2003). Kendini sabotaj stratejilerini kullanan birey yetersiz performans gösterse dahi başarısız görünmeyeceği gibi yeterli performans ortaya

koyduğunda da olduğundan daha başarılı görünecektir. Bu nedenle benlik saygısı düşük düzeyde olan kişilerin kendini sabotaj stratejilerini sık kullandığı söylenebilir (Kolditz ve Arkin, 1982; Martin ve Brawley, 2002). Bunun yanı sıra benlik saygısı yüksek olan kişiler de var olan bu düzeyi koruyabilmek adına kendini sabotaj stratejilerine başvurmaktadır (Tice ve Baumeister, 1990). Özlü (2017) benlik saygısı düşük olmasa da yetenekleri konusunda kuşkucu bireylerin olumsuz değerlendirilmekten kaçınmaları sebebiyle kendini sabotaja başvurduklarından söz etmiştir. Kendini sabotajın temelinde gayret gösterip olumsuz sonuç almaktansa bu olumsuzluğu gayret göstermeden almayı tercih etme vardır. Benlik saygısı yüksek olan bireyler için de harcanan emek eksiklik olarak değerlendirildiğinde kendini sabotaja başvurulabilir (Tice ve Baumeister, 1990). Böylelikle benlik ve performans için kurulan ilişkiyel algı zayıflar ve öz yeterlik algısı korunur (Abacı ve Akın, 2011). Öz yeterliğin yüksek olduğu durumda kendini sabotajın azalması beklense de mevcut düzeyi koruyabilmek adına birey kendini sabotaja başvurabilir. Böyle bir durumda ise olumsuz etkilenen performans sonucu öz yeterlik düzeyi düşer ve kendini sabotaja daha çok başvurulur (Bandura, 1997).

Olumsuz değerlendirilmeye yönelik korku yaşayan üniversite öğrencilerinin başarısızlığa ve değersizliğe yönelik korkularının olması ve yetersizlik hisleri temel gerekçeler arasındadır (Çelik ve Atilla, 2019). Olumsuz değerlendirilmekten çekinen birey motivasyon kaybı yaşar, kendini ifade etme konusunda zorlanır ve ilişkileri olumsuz olarak etkilenir (Ayan ve Ünsar, 2015; Uğur, 2018). Bu sebeplerden ötürü eğitim yaşamlarında sorun yaşayan üniversite öğrencileri, mesleki yaşantıda da güçlük çekebilmektedir (Ayan ve Ünsar, 2015). Birey, olası başarısızlık durumu etkisiyle maruz kalabileceği olumsuz dönütleri önlemek adına kendini sabotaj yollarına başvurarak ortaya çıkabilecek olumsuz duyguları önleyebilmektedir (Deppe ve Harackiewicz, 1996). Kendini sabotaj stratejilerine başvurulduğunda olumsuz geribildirimler önleendiğinden başarısız olursa dahi birey olumsuz duygulardan kendini korumaktadır (Deppe ve Harackiewicz, 1996). Başarma potansiyeline sahip olmasına rağmen kabiliyetinden kuşku duyan birey böylelikle objektif bir değerlendirmenin önüne geçmiş olur (Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Kendini sunmaya yönelik endişe de kendini sabotaja



başvurmada etkilidir. Diğerleri tarafından gözlemlendiğini hisseden bireyin kendini sabotajı daha çok tercih ettiği görülmüştür (Berglas ve Jones, 1978; Kolditz ve Arkin, 1982). Başarısızlığa dair endişeleri olan öğrencilerin, değerlendirmelerden korunabilme amacıyla kendini sabotaj stratejilerine başvurdukları bilinmektedir (Akın vd., 2011; Anlı, 2011; Kolditz ve Arkin, 1982). Bunun yanı sıra birey, bir öteki tarafından değerlendirildiğini hissettiği ortamda çabasını artırmak yerine performansı etkileyecek ilaçların kullanımına daha çok başvurarak başarısızlığı dışsallaştırmak için sebep oluşturmaktadır (Kolditz ve Arkin 1982).

Kendini sabotaj sebepleri arasında yer alan kontrol odağı, bireyin kendi davranışları üzerindeki kontrol algısını yansıtır. Davranışları kendi değerlerinden güç alan kişiler iç kontrol odaklıyken; diğerlerinin değerlerine yönelik davranışlar ortaya koyan kişiler dış kontrol odaklıdır (Dağ, 2002). Dış kontrol odaklı bireylerde çevrenin değerlendirmesi önemli olduğundan kendini sabotaja daha sık başvurulur (Akça, 2012; Stewart ve George-Walker, 2014).

Başarıya yönelik olumsuz bilişsel inançlara sahip olmanın kendini sabotaj davranışlarında etkisi vardır (Kearns vd., 2008; Stewart ve George-Walker, 2014). Olumsuz ebeveyn tutumlarının görüldüğü ailelerde çocuk başarılı olduğunda daha çok takdir edildiğini fark ettiğinde, ihtiyaç duyduğu ilgi ve sevgiyi alabilmek adına kendini daha yetenekli göstermeye çalışabilir. Değer görmenin yolunun başarıdan geçtiğini öğrenen çocuk bunu süregelen örüntülere dönüştürdüğünde kendini sabotaja başvurabilir. Ebeveynler tutarsız ödüllendirme ve cezalandırma uygulamalarına başvurduğunda çocuk hangi davranışın onaylandığını bilmediğinden yeteneklerine karşı belirsizlik hisseder. Bu durum ise performans öncesi kaygı yaşayarak kendini sabotaj davranışlarına başvurmasına neden olur (Abacı ve Akın, 2011).

Öğrenmeye yönelik tepkileri etkileyen kişisel algıları ifade eden hedef yönelimlilik kendini sabotaj sebepleri arasında sayılmaktadır. Performans hedef yönelimli bireylerin, öğrenme hedef yönelimli olanlara kıyasla kendini sabotaj stratejilerine daha çok başvurduğu

görülmüştür (Üzbe, 2013). Leondari ve Gonida (2007) da kendini sabotaj ve performans hedef yönelimlilik arasında olumlu anlamlı ilişkiden bahsetmiştir. Öğrenme ortamı da kendini sabotaj stratejilerine başvurma konusunda etkilidir. Bir sınıfta performans hedef yapısı benimsenmişse öğrenci performansı ile değerlendirilir ve tanınır. Bu öğrenme ortamında rekabet ve karşılaştırma yaygın olduğundan öğrenciler nasıl algılandıkları konusunda kaygı yaşar ve kendini sabotaj stratejilerine yönelirler (Covington, 1992).

Kişilik özellikleri de kendini sabotaj bakımından çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Rhodewalt vd. (2006) narsistik özelliklerin kendini sabotaj ile olumlu anlamlı ilişkisinden söz etmiştir. Narsistik kişilik yapılanmasının kendini diğerlerinden üstün tutma, eleştirilere kapalılık, noksan yanları görmezden gelme, olumsuz sonuçları dışa atfetme gibi özellikleri kendini sabotajın dayanaklarıyla benzerdir. Dolayısıyla narsistik kişiliğin kendini sabotajın sebepleri arasında olduğu söylenebilir (Kalyon vd., 2016). Sherry vd. (2001) uyumsuz mükemmeliyetçi kişiliğin kendini sabotaj ile ilişkisinden bahsetmiştir. Sherry vd.'ye (2001) göre gerçekçi mükemmeliyetçilikte yüksek standartlar için gösterilen çaba strese sebep olmazken uyumsuz mükemmeliyetçilikte hata yapmaya yönelik kaygının baskın olması kendini sabotaj stratejilerine başvurmaya sebep olmaktadır. Borderline kişilik bozukluğu örüntüsündeki bireylerin tedavi olasılığını düşürecek şekilde kendini sabotaja başvurduklarının gözlemlendiği çalışmalara da alanyazında rastlanmıştır. Örneğin, Sansone vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada, çocukluk çağında travma yaşamış bireylerin yaşamın ilerleyen dönemlerinde tedavilerini sabote etmeye yönelik davranışlarda buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, kendini sabotaj yaşam örüntüleri, kontrol odağı, hedef yönelimlilik, psikolojik sorunlar, uyumsuz mükemmeliyetçilik, başarısızlık, benlik tehdidi, olumsuz bilişsel inançlar ve olumsuz dönütlerin ortaya çıkardığı olumsuz duygulanımlar olmak üzere kişisel, durumsal, ortamsal kaynaklı birçok nedenden ötürü ortaya çıkabilmektedir. Kendini sabotajın işlev ve etkileri konusunda da daha detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

### ***Kendini Sabotajın İşlev ve Etkileri***

Özlü (2017) kendini sabotajın bilinçli şekilde seçilmiş davranış stratejileri olduğundan bahsetmiştir. Başarısız sonuç benlik ya da beceriler yerine görev öncesinde ve performans sergilenirken oluşan sorunlara atfedilir (Coudevylle vd., 2011). Böylelikle birey benliğini koruyarak yetersizliğiyle yüzleşmemiş olur (Schwinger, 2013). Ancak bu durum süreğen hale geldiğinde birey kendi davranışlarının etkililiğini gözden geçiremez (Berglas ve Jones, 1978). Kendini sabotajın benlik saygısı, performans ve akademik başarı, kişilerarası ilişkiler ve duygular üzerinde etkisi olabileceği alanyazında ifade edilmekte (ör. Zuckerman ve Tsai, 2005) olup buna dair bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Birey Üzerindeki Etkileri.** Kendini sabotaj stratejilerinin kullanılması başarısız sonuca rağmen benlik algısını korunabilmesini sağlaması yoluyla işlevsel görünse de uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurur. Birey başarısızlıkla yüzleşemediğinden kendini de geliştiremez. Başarılı sonuca ulaşabileceğine yönelik inancı olmayan ve yeteneklerini geliştiremeyeceğini düşünen bireylerde kendini sabotaj bir alışkanlığa dönüşebilmektedir (Zuckerman ve Tsai, 2005). Kendini sabotaj ile, sonucun ortaya çıkarabileceği rahatsızlık duygusundan kısa süreli olarak korunulsa da mevcut sorunlar çözülmemektedir (Olgunçelik, 2019). Uzun vadede kendi için yarar sağlayamayan birey ise kendini sabotaj stratejilerine daha fazla yönelerek çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilmektedir (Feick ve Rhodewalt, 1997; Sarıçalı, 2014; Zuckerman ve Tsai, 2005).

Kendini sabotaj, bireye çeşitli yönlerden fayda sağlamakla birlikte özellikle üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin kendilerini motive etme düzeylerini ve yaşamdan aldıkları tatmin düzeyini azaltarak sorun oluşturmaktadır. Ayrıca madde kullanımına sebebiyet vermesi de çalışma sonuçlarındandır (Zuckerman ve Tsai, 2005).

Uyum yeteneğinin olumsuz etkilenmesiyle kronik hale gelen kendini sabotaj ise bir kişilik örüntüsü oluşturur (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Bu sebeple psikolojik problemler ve bedensel yakınmalar ortaya çıkabilir (Abacı ve Akın, 2011; Berglas ve Jones, 1978;

Zuckerman ve Tsai, 2005). Alanyazında depresyon, duygulanım bozuklukları, kaygı, özgüvensizlik, yaşam doyumu ve iyilik halinin azalması, tükenmişlik gibi birçok sorun kendini sabotaj ile ilişkili bulunmuştur (Akın, 2012; Christopher vd., 2007; Coudevylle vd., 2011; Kearns vd., 2008; Martin vd., 2003; Midgley ve Urdan, 2001; Smith vd., 1982; Zuckerman ve Tsai, 2005). Depersonalizasyon, hipokondrizayis, narsist ve borderline kişilik bozukluğu, uyumsuz mükemmeliyetçilik gibi davranış sorunlarının kendini sabotaj ile ilişkisini gösteren araştırmalar vardır (Akın, 2012; Rhodewalt vd., 2006; Sansone vd., 2008; Smith vd., 1983; Stewart ve George-Walker, 2014; Want ve Kleitman, 2006).

**Kendini Sabotajın Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi.** Başarısız bir sonuç ve yetersizliğe yönelik değerlendirmelerin benlik algısını olumsuz etkilemesini önlemek isteyen bireyin kendini sabotaj stratejilerine başvurabileceği bilinmektedir (Jones ve Berglas, 1978). Benlik saygısının düşük düzeyde olmasının kendini sabotaj stratejilerini arttırdığı ise araştırma sonuçlarında yer almaktadır (Zuckerman ve Tsai, 2005). Bunun yanı sıra yüksek benlik saygısındaki bireylerin de olumsuz değerlendirmelerden kaçınabilmek maksadıyla kendini sabotaj stratejilerine başvurması mümkündür (Baumestier vd.,1989; Harris vd., 1986; Rhodewalt, 1990). Benlik saygısını koruyabilmek adına kendini sabotaja başvurarak ise yetenekler yerine performans öncesi ortaya koyulan engellere yükleme yapılır (McCrea ve Hirt, 2001). Böylelikle başarısızlık durumunda benlik saygısı korunabilir. Bu nedenle kendini sabotaj stratejilerine daha fazla başvuran bireylerin benlik saygılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Feick ve Rhodewalt, 1997). Tice' ye (1991) göre kendini sabotaj stratejileri, benlik saygısı düzeyini korumak veya artırmak için kullanılır. Benlik saygısı düşük seviyedeysen koruma amacı ön plandayken yüksek benlik saygısına sahip olduğunda bunu artırabilmek temel amaç olmaktadır. Benlik saygısını koruma yönüyle kendini sabotaj stratejileri savunmacı başa çıkma ile benzerdir (Olgunçelik, 2019).

**Kendini Sabotajın Performans Üzerindeki Etkisi.** Kendini sabotajın, performans üzerinde etkisi olumlu ve olumsuz olabileceği gibi herhangi bir etkisi de bulunmayabilir (Olgunçelik, 2019). Dış değerlendirmeleri yönlendirebilmenin yanı sıra performansa olumlu

etkisi olabileceğinin düşünülmesi de bireylerin kendini sabotaja başvurmasında etkili olabilmektedir (Brown vd., 2012). Kendini sabotaj stratejileriyle performans öncesi engeller üretilip öne sürüldüğünden birey, performans süresince başarısızlığa ilişkin endişelerini düşük seviyede tutmuş olmaktadır (Deppe ve Harackiewicz, 1996).

Kendini sabotaj stratejilerinin, bireyin performansını olumsuz etkilediğini ve başarısız olup uyum sorunu yaşamayı beraberinde getirdiğini gösteren çalışmalarla da alanyazında karşılaşmıştır (Baumestier ve Scher, 1988; Zuckerman ve Tsai, 2005). Rhodewalt ve Davison (1986) kendini sabotajın performans üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada başarılı olmayan katılımcılara başarılı oldukları yönünde geribildirim verildiğinde, katılımcıların kendini sabotaj stratejilerine başvurduğu ve performanslarının olumsuz olarak etkilendiği görülmüştür. Başarısızlık geribildirimini alan katılımcıların ise performans ve çabalarını artırdıkları belirlenmiştir.

Hata yapma ve başarısız olmaya ilişkin endişeleriyle kendini sabotaja başvuran birey, performans göstermekten kaçınabilmektedir (Smith vd., 1982; Taş, 2017). Kendini sabotaja daha çok başvuran bireylerin akademik performanslarının düşük olduğu belirlenmiştir (Üzbe, 2013; Zuckerman vd., 1998;). Bireylerin eğitim hayatı erteleme, yeterli düzeyde çalışmama gibi kendini sabotaj stratejileri nedeniyle olumsuz etkilenmektedir. Akademik yaşamdan uzaklaşma, karamsarlık ve başarısızlık bu etkiler arasında sayılabilir (Elliot ve Church, 2003; Martin vd., 2003; Urdan ve Midgley, 2001). Kendini sabotajın akademik yaşamda kullanılması bireyin kaçınma ve başarısızlık döngüsünde kalmasına neden olur (Abacı ve Akın, 2011). Akademik başarılarını ketlemesinin yanı sıra kendini sabotaj sonucunda becerilerini ortaya koymaları ve adapte oluşları da olumsuz etkilenebilmektedir (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016; Zuckerman vd., 1998).

**Kendini Sabotajın Kişilerarası İlişkiler Üzerindeki Etkisi.** Kendini sabotajın süregelen hale geldiği durumda birey yeteneklerini geliştiremediğinden ilişkilerinde de olumsuz olarak değerlendirilebilmektedir. Bu nedenle onaylanmama sonucuyla karşılaşan bireyin romantik

ilişkileri de zarar görebilmektedir (Taş, 2017). Olumsuz algılanmamak maksadıyla kendini sabotaj stratejilerine başvurarak çevresindekileri manipüle eden birey, bu şekilde diğer bireyler tarafından olumsuz olarak nitelendirilmektedir (Hirt vd., 2003). Sözel kendini sabotaj stratejilerine sıkça başvurulmasıyla bireyin sorunlarla başa çıkma gücü azalmakta ve diğerleri tarafından olumsuz değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra mevcut şartlardan memnun olmayan ve mazeretler üreten kişi olarak görülebilmektedir (Akın, 2013; Leary ve Shepperd, 1986).

Kendini sabotaj ile pozitif yönde ilişkili bulunan manipülasyonun, ilişkiler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Manipülatif bir birey, ilişkilerinin olumsuz gidişatından etkilenmemek ve diğer insanların algılarını yönlendirip saygınlık kazanabilmek maksadıyla kendini sabotaj stratejilerini kullanabilmektedir (Köse, 2019). Bu yönüyle kendini sabotaja başvurmanın kişilerarası ilişkilerde işe yarar bir etki bıraktığı söylenememektedir (Anlı, 2011). Taş (2017) çalışması sonucunda kendini sabotaja başvuran üniversite öğrencilerinin ilişki yetkinliklerinin de olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Kendini engelleyen birey bir süre sonra benliğini koruyabilmek için sosyal alanını daraltarak yalnızlaşır; bu durum da başkaca sorunlara sebebiyet vermektedir (Zuckerman ve Tsai, 2005).

**Kendini Sabotajın Duygular Üzerindeki Etkisi.** Kendini sabotaj, duygudurum üzerinde olumsuz etki oluşturabilmektedir (Akın, 2012). Alanyazında yaşam doyumu, olumsuz etki oluşturan alışkanlıklar, psikosomatik belirtiler kendini sabotaj ile ilişkili görülmektedir (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Zuckerman vd. (1998) uzun süreli çalışmaları sonucunda kendini sabotaj ile olumlu duygular arasında olumsuz ilişki olduğunu saptarken kendini sabotaj ile olumsuz duygular arasında ise olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Sahranç (2011) kendini sabotaj ile anksiyete, depresyon ve stres arasında olumlu ilişkiden bahsetmiştir. Başka bir çalışmada ise depresyonun, sorumluluklardan kaçınma amacıyla kendini sabotaj stratejisi olarak öne sürülebileceği yer almaktadır (Schouten ve Handelsman, 1987). Bir diğer kendini sabotaj stratejisi ise bireyin, değerlendirilirken sosyal anksiyete veya utangaçlık hissettiğini ifade etmesidir (Snyder vd., 1985). Kendini sabotaj stratejilerine fazlaca

başvurulmasıyla tükenmişlik de hissedilebilmektedir (Akın, 2012). Hata yapma korkusu da kendini sabotaj stratejilerinin kullanılmasında etkilidir (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Elliot ve Church (2003) çalışmalarında, hata yapma korkusunun kendini sabotajı yordadığını ifade etmektedir. Sınav kaygısı da kendini sabotaj stratejilerinin kullanılmasına sebebiyet vermektedir (Harris vd., 1986; Snyder vd., 1982). Hissettiği sınav kaygısını kendini koruma maksadıyla ifade eden birey kendini sabotaj stratejilerini kullanmaktadır (Snyder vd., 1982).

Sonuç olarak, alanyazında olumsuz duygudurumdaki bireylerin kendini sabotaja daha fazla başvurduğu belirtilmektedir (Zuckerman vd., 1998). Diğer yandan kendini sabotaj stratejilerinin kullanılmasıyla olası başarısızlık durumunun ortaya çıkarabileceği olumsuz duygular da önlenmektedir (Deppe ve Harackiewicz, 1996). Bunun yanı sıra olumlu duygular içerisindeki bireyler de mevcut durumlarını sürdürüebilmek amacıyla kendini sabotaj stratejilerine başvurabilmektedirler (Alter ve Forgas, 2007).

### ***Sosyodemografik Değişkenler Bakımından Kendini Sabotaj***

Üniversite öğrencilerinin yaşlarının kendini sabotaj düzeyine göre incelendiği araştırmalardan bazılarında bu konuda bir farklılık belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Aydın ve Kahraman, 2020; Civan, 2016; Çelik, 2019; Çelik ve Atilla, 2019; Taş, 2017). Diğer yandan yaş artışıyla birlikte kendini sabotaj düzeyinin yükseldiğine ve farklılık gösterdiğine dair çalışmalar da alanyazında mevcuttur (ör., Çingöz, 2019; Köse, 2019).

Yapılan araştırmaların bazılarında üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyinin kayıtlı buldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ele alınmamakla birlikte bu araştırma probleminin ele alındığı çalışmaların bir kısmında (Çelik, 2019; Çingöz, 2019) bulunulan fakülteye göre anlamlı farklılık gözlemlenirken; Taş'ın (2017) çalışmasının bunun aksi yönde sonuç verdiği saptanmıştır.

Kendini sabotaj düzeyinin ebeveynlerin eğitim düzeyine göre nasıl farklılık gösterdiğinin incelendiği çalışmalara da alanyazında rastlanmıştır. Çelik ve Atilla'nın (2019) meslek yüksekokulunda kayıtlı öğrencileri örneklem olarak belirlediği çalışmasında kendini sabotajın

anne-babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aydın ve Kahraman'ın (2020) hemşirelik fakültesindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada da anne-baba eğitimine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Söyleyen'in (2018) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada anne eğitim düzeyine göre kendini sabotajda farklılık gözlenirken baba eğitim düzeyine göre farklılık belirlenmemiştir. Yetişkinlerle yapılan bir diğer çalışmada da kendini sabotajın anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık sergilemediği bulgusuna ulaşılmıştır (Alaoğlu, 2020).

Sonuç olarak, alanyazın tarandığında kendini sabotaj ile sosyodemografik değişkenler arası ilişkinin araştırıldığı çalışmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu nedenle kendini sabotaj ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve ikamet edilen yer gibi sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi alanyazına katkı sunabilir.

### **Kendini Sabotaj ile İlgili Çalışmalar**

Shepperd ve Arkin (1989) öz sunum endişesi ve kendini sabotaj ilişkisini 100 psikoloji öğrencisi üzerinde deneysel olarak incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, başarısızlık ve başarıyla karşılaşan öğrencilerin kendini sabotaja sebebiyet verecek müzikleri seçmediği görülürken öz sunumunu korumak istemenin kendini sabotajabaşvurmada önemli olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra erkeklerin başarısızlığı yetenekleriyle ilişkilendirip deneydeki müziklere yüklemeye bulundurarak kendini sabotajadaha çok başvurdukları belirtilmiştir.

Hirt vd. (1991) psikoloji öğrencileriyle gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada cinsiyete göre kendini sabotaj stratejilerindeki farklılaşmayı incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, erkeklerin daha çok davranışsal stratejileri kullandığı; kadınların ise stress bildiriminde bulunarak sözel kendini sabotaj stratejilerine daha fazla başvurduğu ortaya koyulmuştur.

Deppe ve Harackewicz (1996), langırt oyunu üzerinden 135 erkek lisans öğrencileriyle gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada kendini sabotaj süreçlerini ve motivasyona etkisini



incelemişlerdir. Bu deney sonucunda, kendini sabotaj düzeyi yüksek öğrencilerin pratik yapmadıklarını daha fazla dile getirdikleri ve daha keyifli oldukları görülmüştür.

Zuckerman vd. (1998) kendini sabotaj ile baş etme yöntemleri, akademik performans, uyum ilişkisini lisans öğrencileriyle inceledikleri boylamsal çalışmada, kendini sabotajın yüksek olduğu öğrencilerde akademik performansın düşük ve uyum sorununun yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kendini sabotajla baş etmek için olumsuz odaklanma ve geri çekilme stratejilerinin daha fazla kullanıldığı bulunmuştur.

Zuckerman ve Tsai (2005) kendini sabotaj ve sağlık ilişkisini dört çalışmayla incelemişlerdir. Çalışma sonuçları arasında, kendini sabotaj ve uyumsuzluğun ilişkili olduğu, kendini sabotaj yüksek olduğunda içsel motivasyonun düşük olduğu ve kendini sabote edenlerin alkol ve madde kullanımına eğiliminin yüksek olduğu yer almaktadır.

Anlı (2011) kendini sabotaj ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi, 607 lisans öğrencisinin oluşturduğu örnekleme incelemiştir. Çalışma sonucunda kendini sabotaj ve psikolojik iyi oluş arasında olumsuz yönlü bir ilişki saptamıştır. Bunun yanı sıra sosyo-ekonomik düzey ve aile tutumlarının kendini sabotajda etkili olmadığı sonucuna ulaşırken kadın öğrencilerde kendini sabotajın daha fazla olduğunu rapor etmiştir.

Sahranç (2011) kendini sabotaj ile depresyon, anksiyete ve stres ilişkisini ele almıştır. Araştırmacı, 336 üniversite öğrencisinden toplanan verileri yapısal eşitlik modeliyle test ettiğinde kendini sabotaj ile depresyon, kaygı ve stres arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Psikoloji bölümü öğrencileri üzerinde Kanada'da gerçekleştirilen bir çalışmada veri olarak akademik kendine engelleme puanlarının yanında öğrenme stratejileri, çalışma saatleri, alınan dersin üç puanı, öz-kavram netliği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri değerlendirilmiştir (Gadbois ve Sturgeon, 2011). Kendini sabotaj eğilimleri daha yüksek olan öğrencilerin, daha düşük benlik kavramı netliği, daha düşük akademik öz yeterlik, daha yüksek

sınav kaygısı, daha yüzeysel öğrenme stratejilerinin olduğu ve kurstaki tüm testlerde daha düşük puanlar aldıkları tespit edilmiştir (Gadbois ve Sturgeon, 2011).

Akın (2012) kendini sabotajın Türkiye'deki araştırmalarda incelenmesine imkan veren Kendini Sabotaj Ölçeğinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırmayı 585 üniversite öğrencisi üzerinde yürüten Akın, ölçeğin orijinal haliyle Türkçe uyarlaması arasındaki madde korelasyon katsayılarının .69 ile .98 arasında değiştiğini saptamıştır. Uyarlanan Kendini Sabotaj Ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunurken test tekrar test güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmalar sonucunda Kendini Sabotaj Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akın (2012) kendini sabotaj ile tükenmişlik ilişkisini araştırdığı bir başka çalışmasını 309 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Tükenmişliğin alt boyutları olan düşük başarı, duygusal tükenme, duyarsızlaştırma ile kendini sabotaj arasında olumlu ilişki raporlanmıştır.

Psikolojik danışman adayı olan 298 öğrenciyle yapılan bir araştırmada (Sarıçalı, 2014) kendini sabotajın, özgünlük düzeyi ve süpervizyon eğitimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda, kendini sabotaj algısının özgünlük düzeyi tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kendini sabotaj algısının, alanda çalışma kararlılığı, cinsiyet, alınan süpervizyonun türü ve biçimine göre farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Yalnız (2014) kendini sabotaj, algılanan anne-baba tutumları ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasını 438 lisans öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, kendini sabotaj ile demokratik anne-baba tutumları arasında olumsuz bir ilişki saptanmıştır. Aşırı koruyucu ve otoriter tutumdaki anne-babaların çocuklarında kendini sabotaj eğiliminin daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kendini sabotajın, algılanan başarıya göre farklılık gösterirken cinsiyet ve yaşamın geçtiği yer bakımından anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Karner-Hutuleach (2014) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, mükemmeliyetçilikle kendini sabotaj arasında olumlu anlamlı ilişki saptamıştır. Kendini sabotaj ile akademik başarı arasında ise olumsuz ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj düzeylerini araştırmak amacıyla yapılan araştırmanın (Büyükgöze ve Gün, 2015) çalışma grubunu devlet üniversitesinde istihdam edilen 408 araştırma görevlisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda araştırma görevlilerinin kendini sabotaj düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Kendini sabotaj düzeyinin cinsiyet, medeni hal, kadro-kıdem durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kendini sabotaj ile narsistik kişilik özellikleri, kaygı duyarlılığı, algılanan sosyal destek ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ise narsistik kişilik ve kendini sabotaj arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Kalyon vd., 2016). Ayrıca bu çalışmada; akademik ortalama ile kendini sabotaj arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, algılanan sosyal destek arttıkça kendini sabotaja yönelik strateji ve davranışların azaldığı, cinsiyetin engelleme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Kalyon vd., 2016).

Romantik ilişkilerdeki kişilerarası yetkinlik düzeyinin kendini sabotaj ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışma, 384 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir (Taş, 2017). Karma desenli araştırmanın bulguları, artan ilişki deneyiminin kişilerarası yeterliği artırdığını; artan kişilerarası yeterliğin ise kendini sabotaj eğilimini azalttığını göstermektedir. Kişilerarası yeterlilik puanlarıyla kendini sabotaj arasında olumsuz bir ilişki belirlenmiştir (Taş, 2017). Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yaşanan yer, fakülte, üniversite, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre kendini sabotaj ve kişilerarası yetkinlik düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz yeterlik ve akademik başarı ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada (Akar vd., 2018), öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçiliklerinin akademik başarıları ve öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı olumlu

etkiye sahip olduğu; kendini sabote etmeleri üzerinde ise anlamlı olumsuz etkisi raporlanmıştır. Ayrıca olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile akademik başarı arasındaki ilişkide öz yeterliliğin ve kendini sabotajın kısmi aracı bir rol oynadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonucu olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin akademik başarıya doğrudan ve dolaylı etkisi olan anlamlı değişkenler olduğu şeklinde ifade etmişlerdir (Akar vd., 2018).

Zarshenas vd. (2019) ise deney ve kontrol grubunda 45'er öğrenci bulunacak şekilde gruplar oluşturdukları çalışmalarında, deney grubundaki öğrencilere her biri iki saat süren altı oturum problem çözme becerisi eğitimi vermişlerdir. Eğitim referans alınarak ön-test ve son-test puanları raporlanmıştır. Problem çözme becerileri eğitimi alan deney grubundaki katılımcıların kendini sabotaj ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı düşüş görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Çalışma sonucunda, problem çözme becerilerini öğrenmenin katılımcıların performansını olumlu yönde etkilediği ve kendini sabotaj eğiliminde azalmaya yol açtığı belirtilmiştir (Zarshenas vd., 2019).

Alaoğlu'nun (2020) mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkileri 653 katılımcıyla incelediği araştırmasında ise öz-şefkat ve kendini sabotajın, psikolojik belirtiler, duygulanım ve yaşam doyumu üzerinde yordayıcı rolü bulunmuştur. Mükemmeliyetçiliğin kendini sabotaj ile pozitif, öz-şefkatle olumsuz; kendini sabotajın öz-şefkatle olumlu ilişkisi saptanmıştır.

Yukarıdaki araştırmayla benzer şekilde üniversite öğrencilerinde cinsiyet, yaş ve mükemmeliyetçiliğin kendini sabotaj ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bulgular üniversite öğrencilerinin yaşları arttıkça kendini sabotaj davranışlarının azaldığını, olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyindeki artışın ise kendini sabotajı arttırdığını ortaya koymuştur (Özlü ve Topkaya, 2020).

Hemşirelik öğrencileri üzerinde 2020 yılında yapılan bir çalışmada, kendini sabotajın öz duyarlılık ve psikolojik ihtiyaçlara etkisi incelenmiştir. Bu örneklemin ortalamasının üzerinde

bir kendini sabotaj puanına sahip oldukları ifade edilirken; regresyon analizi sonucunda kendini sabotaj davranışlarının en çok öz duyarlılığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kendine engelleme puanındaki azalmanın psikolojik ihtiyaçlar ve öz duyarlılık puanını artırdığı tespit edilmiştir (Aydın ve Kahraman, 2020)

Matematik-cinsiyet stereotipleri, akademik tükenmişlik, başarı hedef yönelimi ve kendini sabotaj arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada ise; matematik-cinsiyet stereotipinin kız grubundaki akademik tükenmişlik ile pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır (Zhang vd., 2021). Kızların matematik-cinsiyet stereotipini onaylaması, performanstan kaçınma hedefi ve kendini sabotajın bireysel aracı etkisi yoluyla akademik tükenmişliği artığı tespit edilmiştir (Zhang vd., 2021). Çelik ve Kanat (2021) ise kendini sabotaj ve narsisizm ilişkisini araştırmışlardır. Üniversite öğrencilerine basit-tesadüfi örnekleme yöntemiyle ulaşılmış ve çalışması sonucunda, narsistik kişilik düzeyleriyle kendini sabotaj arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğüş (2022), kendini sabotaj ile beş faktör kişilik özelliklerinin ilişkisinde sıkıntıya tolerans ve öz şefkatin aracı rolünü incelediği çalışmasında nevrotilik ve kendini sabotajın olumlu anlamlı ilişkisine ulaşırken diğer dört özelliğin kendini sabotajla olumsuz ilişkisi raporlanmıştır. Katılımcıların yaşları, sıkıntı toleransları ve öz şefkatleri arttıkça kendine engelleme eğilimlerinin azaldığı belirtilmiştir. Ayrıca kadınların kendilerini engelleme eğilimleri daha yüksekken, nevrotilik arttıkça kendini sabotaj eğilimleri de artmaktadır.

Güncel bir çalışmada ağırlıklı olarak beyazların olduğu bir üniversiteye devam eden siyahi öğrencilerde akademik kendini sabotaj ile ilişkili faktörler incelenmiştir (Robinson vd., 2023). Akademik kendini sabotajın yordayıcıları; aile desteği, siyahi kimliğe olumlu saygı ve yaklaşma/kaçınma motivasyonu olarak belirtilmiştir. Çalışma sonucunda daha düşük aile desteği, daha yüksek siyahi kimliğe olumlu saygı ve daha yüksek algılanan ayrımcılık, daha yüksek akademik kendini sabotaj ile ilişkili bulunmuştur. Daha yüksek kendini sabotajın daha

düşük ustalık yönelimiyle aynı zamanda daha yüksek yaklaşma ve kaçınma yönelimiyle de ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Robinson vd., 2023).

Xing vd. (2023) ebeveyn sosyal karşılaştırma profillerini ve bunların çocuk sosyal karşılaştırmaları, akademik öz yeterliliği ve akademik kendini sabotaj ile olan bağlantılarını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada ebeveynlerinin sosyal karşılaştırma kalıplarını olumlu olarak algılayan ergenlerin daha yüksek öz-yeterlilik ve daha az kendini sabotaj rapor ettiği, ebeveynlerinin sosyal karşılaştırma kalıplarına ilişkin algıları olumsuz olarak sınıflandırılan ergenlerin ise bunun tersini bildirdiği ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, kendini sabotaj ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların benzer değişkenlerle yapıldığı ve mükemmeliyetçilik, öz yeterlilik, akademik performans ve başarı, psikolojik sorunlar, iyi oluş, ebeveyn tutumları konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte kendini sabotajın sosyodemografik değişkenlerle olan ilişkisi çeşitli çalışmalarda ele alınmış olsa da çalışmalarda bulgular farklılık göstermektedir.

### **Kendini Sabotaj ve Bilişsel Esneklik ile İlgili Çalışmalar**

Alanyazın incelendiğinde kendini sabotaj ile bilişsel esnekliğin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle üniversite öğrencileri örnekleminde yapılan bilişsel esneklikle ilgili çalışmalara aşağıda yer verilmektedir.

Yıldız'ın (2018) bilişsel esneklik ve ruhsal belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolünün etkisini incelediği araştırmanın korelasyon analizi sonucunda bilişsel esneklik ile duygu düzenleme güçlüğü ve ruhsal belirtilerden hostilite dışındaki alt boyutlar arasında olumsuz bir ilişki görülmüştür. Artan duygu düzenleme güçlüğü'nün, ruhsal belirti alt boyutları olan anksiyete, somatizasyon, olumsuz benlik, depresyon ve hostilite düzeyini de artırdığı gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme güçlüğü'nün bilişsel esneklikle hostilite dışındaki ruhsal belirtilerin alt boyutları arasında tam aracı role sahip olduğu saptanmıştır.

Yelpaze ve Yakar (2019) bilişsel esneklik ve yaşam doyumu değişkenlerini ele alarak öğrencilerin cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi ve akademik başarıları açısından karşılaştırmalarını yapmışlardır. Bulgular incelendiğinde, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumlarının yüksek olduğu; kadınların, eğitim fakültesi öğrencilerinin ve akademik başarıları düşük olanların bilişsel esneklik düzeyinin anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yaşam doyumunun bilişsel esneklik tarafından açıklandığı bulunmuştur.

Yaşar Ekici ve Balcı'nın (2019) bilişsel esneklik ile duygusal tepkisellik arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, bilişsel esneklik düzeyi artıkça duygusal tepkiselliğin azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının gelir düzeyi, bölümü seçme sebebi, algıladıkları ebeveyn tutumu herhangi bir spor ile ilgilenme durumlarına göre bilişsel esneklik ve duygusal tepkisellik düzeylerinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

İyimserlik, bilişsel esneklik, üniversite yaşamına uyum ve mutluluk arasındaki ilişkilerin ele alınması amacıyla çoklu aracılık modeliyle gerçekleştirilen çalışmada; iyimserlik, bilişsel esneklik, üniversite yaşamına uyum ve mutluluğun olumlu ilişkisi saptanmıştır. Ayrıca mutluluktaki varyansın yarısını bilişsel esneklik ve üniversite yaşamına uyumun açıkladığı tespit edilmiştir (Demirtaş, 2020).

Satıcı vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, bilişsel esneklik ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik mükemmeliyetçiliğin sırasal çoklu aracılığı incelenmiştir. Bilişsel esneklik, mental iyi oluş, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır.

Akademik motivasyon ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve eleştirel düşünmenin aracı rolünün belirlenmesinin hedeflendiği çalışmada, akademik motivasyon ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında orta düzeydeki olumsuz ilişkiye bilişsel esneklik ile eleştirel düşünmenin kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Toprak vd., 2022). Wang ve Chang (2022) içsel motivasyonun yaratıcılığa etkisinde bilişsel esnekliğin aracı rolünü araştırdığı çalışmasında, içsel motivasyon ve bilişsel esnekliğin

yaratıcılık üzerinde anlamlı olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Pozitif psikoloji eğitiminin, öğrencilerin dayanıklılığı ve bilişsel esnekliğine etkisinin incelendiği yarı deneysel bir çalışmada ise eğitimin dayanıklılığı ve bilişsel esnekliği geliştirdiği ifade edilmiştir (Golestanibakht vd., 2022). Hemşirelik öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise akademik başarı arttıkça bilişsel esneklik ve yaratıcı düşünme becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir (Tayhan vd., 2023).

Çin’de üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada; cesaret ve ustalık hedefi yönelimi, bilişsel esneklik ve öğrenmeye bağlılık arasında olumlu ilişki bulunmuş; ustalık hedefi yönelimi ve bilişsel esnekliğin, cesaret ve öğrenme bağlılığı ilişkisinde aracı rol oynadığı görülmüştür (Zhao vd., 2023). Sosyal kaygı ve öz yeterlik arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin rolünün saptanmasının hedeflendiği nicel bir çalışmada, sosyal kaygı azaldıkça bilişsel esnekliğin ve öz yeterliliğin azaldığı belirtilirken bilişsel esneklik ve öz yeterliğin sosyal kaygıyı yordadığı raporlanmıştır (Çakmak Tolan ve Kara, 2023).

Sonuç olarak, kendini sabotaj ve bilişsel esneklik ile ilgili çalışmalarla ilgili alanyazında boşluk olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklikle ilgili üniversite öğrencileri örneklemindeki araştırmalar incelendiğinde ise bu çalışmaların daha çok iyi oluş, yaşam doyumu, motivasyon, ruhsal belirtiler konularında yoğunlaştığı görülmektedir.

### **Kendini Sabotaj ve Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde kendini sabotaj ve duygu düzenlemenin birlikte ele alındığı bir çalışmaya ulaşılmıştır (Shih, 2011). Tayvan’daki 481 8. sınıf öğrencisiyle yapılan bu araştırmada mükemmeliyetçi eğilimler ve örtülü zekâ teorilerinin ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda uyumsuz mükemmeliyetçiliğin kendini sabotaj ve olumsuz duygularla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencileri örnekleminde yapılan duygu düzenleme ile ilgili çalışmalara bu kısımda yer verilecektir. Safrancı (2015) ilk olarak algılanan ebeveyn tutumları ve duygusal



deneyimlerin, duygu düzenleme güçlüğü ve psikolojik problemler üzerindeki olası etkilerini araştırmıştır. İkinci olarak; duygularla psikolojik semptomlar arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin etkisini incelemiştir. 544 katılımcıdan alınan verilere göre; ebeveyn tutumlarından, babadan algılanan reddedilme ve anneden algılanan aşırı koruyuculuk duygu düzenleme güçlükleri ile kaygı, endişe ve depresyonu içeren psikolojik problemlerle olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Ebeveyn tutumları kontrol edildikten sonra duyguların etkisi incelendiğinde ise özellikle utanç, sürekli öfke ve bastırılmış öfke ifadesinin birçok duygu düzenleme güçlüğü ve çeşitli semptomlarla bağlantısı saptanmıştır.

Küçüker'in (2016) 895 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada, duygu düzenleme stratejisinin yaşam doyumuyla ilişkisinde bilişsel esneklik, affetme ve affetmeme değişkenlerinin rolleri incelenmiştir. Duygu düzenlemenin yaşam doyumunu, affetme, affetmeme, bilişsel esneklikle olan ilişkisinde yaşam doyumunu doğrudan etkilediği, yaşam doyumunda bilişsel esneklik ile affetme ve affetmemenin aracı rol olduğu bulunmuştur.

Duygu düzenleme ile psikolojik yardım ihtiyacı ilişkisini araştıran Bilgiz ve Peker (2018) 423 üniversite öğrencisinden veri toplamıştır. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan yeniden düzenleme ile psikolojik yardım ihtiyaçları arasında orta düzeyde ve olumsuz; bastırma alt boyutu ile düşük düzeyde olumlu ilişki saptanmıştır.

Demirtaş (2018) tarafından duygu düzenleme, benlik saygısı ve cinsiyetin mutluluğu yordayıcılığı araştırılmıştır. Duygu düzenleme alt boyutu olan bilişsel yeniden yapılandırma, mutluluk ve benlik saygısı arasında olumlu ilişki bulunurken; mutluluk ve benlik saygısı arasında da olumlu ilişki raporlanmıştır. Duygu düzenleme alt boyutu olan bastırma ve cinsiyet, benlik saygısıyla olumlu ilişkili bulunmuştur.

Demir ve Gündoğan (2018) üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapinin etkisini inceledikleri araştırmada katılımcılara 90 dakikalık 8 oturumdan oluşan bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programı uygulamıştır. Uygulanan programın duygu düzenleme güçlüklerini azalttığı sonucuna

ulaşmıştır. Kalıcılığı saptamak amacıyla 15 ay sonra uygulanan izleme testiyle son test arasında anlamlı bir fark olmadığı görülerek bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının etkisinin uzun vadeli olduğu belirtilmiştir.

Horn vd. (2019) çiftlerdeki kişilerarası duygu düzenleme stratejisi bakımından olumlu mizahı incelemiştir. Olumlu mizah yakınlık duygularıyla ilişkilendirilirken; mizahın duygulanım üzerindeki etkisinde yakınlığın aracı rol oynadığı raporlanmıştır. Çalışma sonucunda, olumlu mizahın günlük yaşamdaki kişilerarası duygu düzenleme stratejisi olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Erden-Çınar ve Emiroğlu (2020) psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme becerileri üzerinde bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programının etkisini araştırdığı çalışma için 22 öğrenci deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubuna 8 hafta uygulanan bilişsel davranışçı temelli program sonucunda deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından yüksek çıkmıştır. Deney grubunun psikolojik dayanıklılık ve bilişsel duygu düzenleme ölçeklerinin bazı alt boyutlarında (gelecek algısı, sosyal kaynaklar, kendilik algısı, aile uyumu, yapısal stil) artış gözlemlenmiş ve programın etkili olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak, kendini sabotaj ve duygu düzenleme ile ilgili çalışmaların alanyazında bir çalışma (Shih, 2011) haricinde yer almadığı görülmüştür. Duygu düzenlemeyle ilgili alanyazındaki güncel çalışmaların ise ilişkiler, ebeveyn tutumları, yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik yardım konularına odaklandığı görülmektedir.

### **Kendini Sabotaj ve Benlik Saygısı ile İlgili Araştırmalar**

Kendini sabotaj ve benlik saygısının farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı araştırmalar alanyazında bulunmaktadır. İlgili çalışmalara aşağıda yer verilmektedir.

Ferrari (1991) ertelemeye başvuranların benlik saygılarını korumak için performanslarını olumsuz etkileyecek engellere başvurma durumlarını 120 kadın öğrenci üzerinde incelemiştir. Çalışma sonucunda, ertelemeye başvuran öğrencilerin benlik saygısının

düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ertelemeye başvuranların kendini sabotaj ihtimallerinin daha fazla olmasına karşın erteleme kendini sabotaj üzerinde yordayıcı olmadığı belirtilmiştir.

Feick ve Rhodewalt (1997) başarının ve başarısızlığın benlik saygısı üzerindeki etkisinde kendini sabotajın aracı rolünü inceledikleri deneysel araştırmalarını 121 lisans öğrencisiyle yapmışlardır. Kendini sabotaj ve benlik saygısı arasında olumsuz ilişki bulunurken cinsiyetin kendini sabotajda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir. Artan sözel kendini sabotaj ile yetenek yüklemelerinin azaldığı belirtilmiştir. Başarının artışıyla yetenek yüklemelerinin artmasının benlik saygısının yüksek olmasından kaynaklandığı raporlanmıştır.

Yetenek yargıları ile kendini sabotaj eğilimi arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmada (McCrea ve Hirt, 2001) bir sınava girmeden önce hazırlık davranışları, stres bildirimleri, sınavdan sonraki performansa ilişkin atıfları ve benlik saygısı düzeyleri raporlanmıştır. Kendini sabotaj eğilimi yüksek olan bireylerin sınavdan önce daha az çaba ve daha fazla stres bildirip sınavda daha düşük performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kendini sabotaj stratejilerinin birincil motivasyonunun benlik saygısını korumak olduğu sonucuna varılmıştır.

Niia vd. (2010) 62 lisans öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada benlik saygısının dış etkilere bağımlılığının daha yüksek kişisel önemi nedeniyle; koşullu benlik saygısına sahip kişilerin, başarısızlık durumunda benlik saygılarını korumak için giderek artan bir şekilde kendini sabotaj eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Barutçu-Yıldırım (2015) ise kendini sabotajın yordayıcılarını ele almıştır. Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin ve benlik saygısı düşük düzeyde olan öğrencilerin kendini sabotaja daha fazla başvurdukları ifade edilmiştir.

Yıldırım ve Demir (2017) öz-saygı, öz-yeterlilik ve akademik öz yeterliliğin kendini sabotaj ile ilişkisini 767 lisans öğrencisi örneğinde araştırmıştır. Çalışmada öz-saygı, öz-anlayış ve akademik öz yeterlilik kavramlarının kendini engellemede anlamlı ve olumsuz yönlü

yordayıcılar oldukları ifade edilmiştir. Ele alınan değişkenlerden kendini sabotajı yordama gücü en yüksek olan kavramın öz-saygı olduğu bulunmuştur.

Çin’de 2018 yılında üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada benlik saygısı, başarı hedefleri ve kendini sabotaj arasındaki ilişki ve benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide başarı hedeflerinin potansiyel aracı rolünün incelenmesi hedeflenmiştir (Chen vd., 2018). Benlik saygısı ve ustalık hedefleri ile kendini sabotaj arasında olumsuz ilişki raporlanmıştır. Üniversite beden eğitiminde benlik saygısının kendini sabotaj üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi olduğu tespit edilmiştir (Chen vd., 2018).

Barutçu-Yıldırım ve Demir (2020) erteleme, sınav kaygısı, özsaygı ve öz-anlayışın kendini sabotaj ile ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, erteleme kendini sabotajda en önemli yordayıcı olduğunu saptamışlardır. İlgili çalışmada erteleme ve sınav kaygısı arttıkça kendini sabotajın arttığı; özsaygı düzeyi azaldıkça kendini sabotajın arttığı tespit edilmiştir. Kendini sabotajı en az ve negatif yönde yordayan değişkenin öz şefkat olduğu raporlanmıştır.

Üniversite öğrencisinden oluşan örnekleme, özsaygının akademik başarı üzerindeki etkisinde kendini sabotaj ve çaba yönetiminin aracı rolünün incelendiği çalışmada (Karchner vd., 2021); kendini sabotaj ile benlik saygısı arasında olumsuz, koşullu benlik saygısı ve kendini sabotaj arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Çaba yönetimi, tüm benlik saygısı boyutlarıyla olumlu yönde ilişkilirken, kendini sabotaj ile orta derecede olumsuz yönde ilişkilidir. Koşullu benlik saygısı ve çaba yönetimi akademik performans ile pozitif ilişkili bulunurken, kendini sabotaj ve öğrencilerin başarısı negatif ilişkili bulunmuştur (Karchner vd., 2021).

Ünvanlı (2021) kendini sabotaj ve benlik saygısı ilişkisini spor fakültesindeki 694 öğrenci üzerinde incelemiştir. Çalışma sonucunda kendini sabotaj ve benlik saygısı arasında olumsuz yönlü ve orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra bu ilişkinin bölüm, bulunulan sınıf, yaşanan yer, gelir düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi, spor dalı, formasyon eğitimi alma

durumu gibi değişkenlere göre farklılaştığı belirtilmiştir. Buna karşın kendini sabotaj ve benlik saygısı ilişkisinin cinsiyet, başarı, ebeveyn çalışma durumu, sporcu lisansı gibi faktörler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği raporlanmıştır.

Bae vd. (2022) özsaygı düzeyi, özsaygı istikrarı ve öz değer veya duygu algısıyla ilgili içselleştirilmiş utanç dikkate alındığında farklı sınıflar olup olmadığı ve sınıflar arasında kendini sabotaj konusunda herhangi bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Kore'de yapılan bu çalışmada gizli sınıf analizi kullanılmış ve üç sınıf belirlenmiştir. Öz-saygı ve içselleştirilmiş utanç sınıfları, kendini sabotaj davranışları açısından anlamlı bir şekilde karakterize edilmiştir. Düşük seviyeli ancak yüksek kararlılık ve içselleştirilmiş utanç sınıfı en yüksek düzeyde kendini sabotaj davranışı göstermiştir (Bae vd., 2022).

Sonuç olarak, kendini sabotaj ve benlik saygısı ile ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların öz-yeterlilik, başarısızlık, yetenek yargıları, akademik başarı konularına odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte bu ilişki üzerinde sosyodemografik değişkenlerin etkisi konularında ise çelişkili bulgular mevcuttur.

### Bölüm 3

#### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama süreci ve bu amaçla kullanılan ölçeklere yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Türü

Bu araştırma, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır ve genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişki modelidir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramalardır. İlişki model; iki veya daha fazla değişken arasındaki beraber değişimin varlığını ve bu değişimin derecesini saptamayı hedefleyen bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005).

#### Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim döneminde Türkiye’de herhangi bir üniversitede öğrenim görmekte olan 311 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çevrim içi yolla toplanmıştır. Bu bağlamda da araştırmanın örnekleme, rastgele olmayan örnekleme türü olan uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile seçilmiştir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sosyodemografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

#### Sosyodemografik Değişkenler

Bağımsız Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	246	79,1
	Erkek	65	20,9
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	5	1,6

	1. sınıf	73	23,5
	2. sınıf	35	11,3
	3. sınıf	81	26
	4. sınıf	108	34,7
	5. sınıf	7	2,3
	6. sınıf	2	0,6
İkamet Edilen Yer	İl	248	79,7
	İlçe	63	20,3

Tablo 1’de görüldüğü üzere bu çalışmadaki katılımcıların çoğunluğu kadınlardan ( $n = 246$ ) ve dördüncü sınıf öğrencilerinden ( $n = 108$ ) oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamasının ise 21,22 olduğu saptanmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak araştırmada kullanılacak ölçekler için geliştirici(ler)den/uyarlayı(lar)dan ölçeği kullanma izinleri e-posta yoluyla alınmıştır. Daha sonra etik izni sağlamak için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izin (EK-F) alınmıştır. Üniversite öğrencilerinin yer aldığı sosyal medya platformlarında gönüllü kişilerin katılmaları için araştırma hakkında duyuru metni (EK-B) sunulmuştur. Katılımcılar ölçekleri doldurmadan önce araştırma, araştırmacılar, gönüllülük, araştırmadan ayrılma hakları gibi konular hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirilmiş Onam Formu ve kullanılan ölçme araçları “Google Dokümanlar”a aktarılmıştır. Katılımcılar, Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Gönüllü Katılım Formu (EK-C) ile bilgilendirilip çalışma için onay verdikten sonra demografik bilgilerle ilgili kısma (EK-D1) geçmişlerdir. Veri toplama araçları olan Kendini Sabotaj Ölçeği (Jones ve Rhodewalt, 1982), Duygu Düzenleme Ölçeği (Gross ve John, 2003), Bilişsel Esneklik Envanteri (Martin ve Rubin, 1995) ve İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik

Ölçeği'nin (Tafarodi ve Swan, 2001) doldurması ise yaklaşık 10-15 dakikalık bir zamanı almıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; katılımcıların bazı kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (EK-D1), katılımcıların kendini sabotaj düzeylerini belirlemek amacıyla Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilip Türkçe uyarlama çalışması Akın (2012) tarafından yapılan Kendini Sabotaj Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların duygu düzenleme düzeylerini ölçmek amacıyla Duygu Düzenleme Ölçeği (Gross ve John, 2003), bilişsel esneklik düzeyini ölçmek amacıyla Bilişsel Esneklik Envanteri (Martin ve Rubin, 1995) ve benlik saygısı düzeyini ölçmek amacıyla İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevmeye/Özyeterlik Ölçeği (Tafarodi ve Swan, 2001) kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur (bkz., Tablo 2).

**Tablo 2**

#### Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	Geliştiren- Uyarlayan	Ölçtüğü Nitelik	Madde Sayısı
Kişisel Bilgi Formu	Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.	Sosyodemografik özellikler	5
Kendini Sabotaj Ölçeği	Jones ve Rhodewalt (1982)	Öğrencilerin kendini sabotaj düzeyleri	25
Bilişsel Esneklik Envanteri	Akın (2012) Martin ve Rubin (1995) Çelikkaleli (2014)	Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi	12
Duygu Düzenleme Ölçeği	Gross ve John (2003) Ulaşan Özgüle (2011)	Duygu düzenleme stratejileri	10
İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini	Tafarodi ve Swan (2001)	Öğrencilerin benlik saygısı düzeyi	16



**Kişisel Bilgi Formu (KBF)**

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; çalışma yürütücülerinin kim olduğu ve gerekli koşullarda irtibat kurabilecekleri belirtilerek irtibat bilgilerine yer verilmiştir. Saptanacak bilgilerin ne amaçla ve gizlilik ilkelerince kullanılacağı belirtilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda; çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen üniversite, eğitim kademesi ve ikamet edilen yer gibi kişisel bilgilerin elde edilmesine yönelik sorular bulunmaktadır.

**Kendini Sabotaj Ölçeği**

Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı, öğrencilerin kendini sabotaj puanlarının saptanmasını sağlamaktadır. Akın (2012) tarafından Türkçe uyarlaması üniversite öğrencileriyle yapılan ölçek, "1 = Hiç Katılmıyorum" ve "6 = Tamamen Katılıyorum" arasında değişen 6'lı Likert derecelendirme türünde olup 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanının yükselmesi kendini sabotaj düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek ters kodlanan maddeler (3, 5, 6, 10, 13, 20, 22, 23) içermektedir. "*Herhangi bir işte başarısız olduğumda, başka işlerde iyi olduğumu hatırlayarak kendimi avuturum.*" ve "*Kabul ediyorum ki, diğerlerinin beklentisini karşılayamadığımda bu sonucu mantıklı hale getirmeye çalışırım.*" ölçekteki örnek maddelerdir. Türkçe formu uyarlayan Akın (2012), iç tutarlılık güvenirlik katsayısını .90 olarak bulurken test tekrar test güvenirlik katsayısını ise .94 olarak bulmuştur. Ölçeğin orijinal formunun (Jones ve Rhodewalt, 1982) iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .79 (Rhodewalt, 1990); test-tekrar-test güvenirlik katsayısı ise .74 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadaki Cronbach Alfa katsayısı ise .71'dir.

**Bilişsel Esneklik Ölçeği**

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiş ve Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin orijinali 12 madde olup Türkçe formu 11 madde içermektedir. “1 = Kesinlikle Katılmıyorum” ve “6 = Kesinlikle Katılıyorum” arasında değişen 6’lı Likert derecelendirme türündedir. Ölçekten alınan yüksek puan, bilişsel esnekliğin de yüksek olduğunu göstermektedir. “*Sahip olduğum bilgilerimi gerçek hayatımda kullanmakta zorlanırım.*” ve “*Bir işi farklı biçimlerde yapmayı deneme konusunda kendime güvenirim.*” ölçekteki örnek maddelerdir. İç tutarlık katsayısı .74, iki yarı güvenirliliği ise .77 olan ölçeğin Türkçe formu ve İngilizce formu arasındaki korelasyon .88’dir. Bu araştırmadaki Cronbach Alfa katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

### **Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)**

Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen ölçek, Ulaşan Özgüle (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek “1 = Kesinlikle Katılmıyorum” ve “7 = Kesinlikle Katılıyorum” arasında değişen 7’li likert tipte olup 10 maddeden oluşmaktadır. İki faktörlü olan ölçek, bastırma ve yeniden yapılandırma alt boyutlarını içermektedir. Bastırma, duyguları gizlemeyi; yeniden yapılandırma ise duyguları değiştirme becerisini ifade etmektedir. “*İçinde bulunduğum duruma göre düşünce şeklimi değiştirerek duygularımı kontrol ederim.*” ve “*Olumlu duygular hissettiğimde onları belli etmemeye dikkat ederim.*” ölçekteki örnek maddelerdir. Türkçe formunun güvenilirlik çalışmasını yapan Totan (2015), iç tutarlılık katsayılarının bilişsel yeniden yapılandırma boyutunda .78, baskılama boyutunda .71 olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmadaki Cronbach Alfa katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

### **İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği (İBBSÖ)**

Tafarofi ve Swan (2001) tarafından geliştirilen ölçek, Doğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek “1 = Hiç Uygun Değil” ve “5 = Tamamen Uygun” arasında değişen 5’li likert tipteki 16 maddeden oluşmaktadır. “*Keşke yaptığım işlerde daha becerikli olsam.*” ve “*Kendimle ilgili düşünmek kimi zaman hoşuma gitmez.*” ölçekteki örnek maddelerdendir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı Kendini Sevme alt boyutu için .83, Özyeterlik alt boyutu

in.74'tür. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .72'dir. Bu araştırmadaki Cronbach Alfa katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmanın veri analizi için öncelikle Google Forms anketinde yer alan bilgiler sayısal ifade olarak girilmiştir ve bu veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Program for Social Sciences-SPSS 22) ile istatistiksel analiz edilmiştir. Analiz ncesi veriler normal dağılım açısından ele alınmıştır. Araştırma değişkenlerinin örneklem grubunda normallik dağılımının analizi için yapılan Basıklık-arpıklık değerleri kontrolünde bütün ölçeklerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bütün lekler ve alt ölçeklerde değerler -2, +2 arasında olduğundan kaynaklı normal dağılımı göstermektedir. Uygulanan analizde %95 güvenilirlik düzeyi esas alınmıştır. Bilişsel esneklik, duygu düzenleme, benlik saygısı düzeylerinin kendini sabotajı anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı ise çoklu regresyon analizi tekniği ile hesaplanmıştır. Üniversite ğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinin cinsiyet ve ikamet edilen yere (il veya ilçe) göre fark olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar *t* testi analizinden yararlanılmıştır. Üniversite ğrencilerinin sınıf düzeyine göre kendini sabotaj düzeyi toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde araştırma problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öncelikle kullanılan ölçeklere dair betimsel istatistiklere değinilmiştir. Devamında bağımlı değişken olan kendini sabotajın bazı demografik değişkenlere göre fark olup olmadığını incelenip bulgular sunulmuştur. Son olarak kendini sabotajın, bağımsız değişkenler olan bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısı tarafından yordanıp yordanmadığını açıklayan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

#### Kendini Sabotaj, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Benlik Saygısına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ölçeklere verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 311 üniversite öğrencisinin Kendini Sabotaj Ölçeği'ne ilişkin ortalaması  $\bar{x} = 81,16$ , ( $ss = 14,0$ ), Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Bilişsel Yeniden Yapılandırma alt boyutu için ortalaması  $\bar{x} = 29,32$ , ( $ss = 6,53$ ), Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Bastırma alt boyutu için ortalaması  $\bar{x} = 15,15$ , ( $ss = 5,44$ ), Bilişsel Esneklik Ölçeği'ne ilişkin ortalaması  $\bar{x} = 51,81$  ( $ss = 8,81$ ); Benlik Saygısı Ölçeği'ne ilişkin ortalaması  $\bar{x} = 52,73$  ( $ss = 13,37$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmadaki değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler aşağıda sunulmuştur (bkz., Tablo 3).

#### Tablo 3

##### Bazı Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	$\bar{x}$	ss
Kendini Sabotaj Ölçeği-Toplam	311	81,16	14,0
Duygu Düzenleme/ Bilişsel Yeniden Yapılandırma	311	29,32	6,53

Duygu	Düzenleme/ Bastırma	311	15,15	5,44
Bilişsel	Esneklik-	311	51,81	8,81
Toplam				
Benlik	Saygısı-	311	52,73	13,37
Toplam				

### Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kendini Sabotaj Düzeyine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre kendini sabotaj düzeyi toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar *t*-Testi uygulanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

#### Tablo 4

*Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kendini Sabotaj Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Ölçek	Değişken	N	$\bar{x}$	Ss	<i>t</i>	SD	<i>P</i>
Kendini Sabotaj Ölçeği	Cinsiyet	Kadın	246	81,51	15,47	-,85	309
		Erkek	65	79,85	12,09		

\**p* < .05

Araştırmada, ilk olarak “Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 4'te görülebileceği üzere, kadın üniversite öğrencilerinin Kendini Sabotaj Ölçeği toplam puan ortalaması ( $\bar{x} = 81,51$ ) bulunmuştur. Buna karşın, erkek üniversite öğrencilerinin Kendini Sabotaj Ölçeği toplam puan ortalaması ( $\bar{x} = 79,85$ ) çıkmıştır. Ortalamalara baktığımızda kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamasından yüksek olduğu ama bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, kendini sabotaj düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t = -85, p > .05$ ).

Alanyazındaki araştırmaların birçoğu bu çalışmanın cinsiyete dair sonuçlarını destekler verilere ulaşmıştır. Çalışma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu bazı araştırmalarda, cinsiyetin kendini sabotaj düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır (Altıntaş, 2016; Civan, 2016; elebi, 2019; elik ve Atilla, 2019; ingöz, 2015; Kaya vd., 2017; Köse, 2019; Sarıçalı, 2014; Söyleyen, 2018; Taş, 2017; Ünvanlı, 2021; Üzbe, 2013; Yalnız, 2014). Benzer şekilde, Kalyon vd.'nin (2016) lisans ve lisansüstü öğrencilerin örneklemini oluşturduğu araştırmasında ise kendini sabotaj puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Hemşirelik bölümü öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılarak kendini sabotaj düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği raporlanmıştır (Aydın ve Kahraman, 2020). Karner -Hutuleach (2014) de çalışmasında cinsiyetin kendini sabotaj puanlarında fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özlü'nün (2017) araştırmasında da cinsiyet ile kendini sabotaj arasında ilişki olmadığı yönünde bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Ferrari ve Tice (2000) ise kendini sabotaj stratejilerini raporladıkları araştırmalarında cinsiyet değişkeninin davranışsal kendini sabotaj stratejilerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda belirtilen çalışmalara karşın alanyazındaki bazı çalışmalarda ise cinsiyete göre farklılıklar belirlenebilmiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılmış bu çalışmalarda cinsiyete göre kendini sabotaj puanlarında farklılık olabildiği (Anlı, 2011; Berglas ve Jones, 1978; Hirt vd., 1991; Hirt vd., 2000; Lucas ve Lovaglia, 2005; Shepperd ve Arkin, 1989); erkeklerin kendini sabotaj puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunların yanı sıra Sultan ve Kanwal (2014) alışmalarında benlik saygısının ve olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek düzeyde olan erkeklerin kendini sabotaj puanlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun aksi yönündeki verilere ulaşıp kadınların kendini sabotaj düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu raporlayan araştırmalar da alanyazında bulunmaktadır (elik, 2019; Pulford vd., 2005). Örneğin, Barutçu-Yıldırım (2015) üniversiteli kadın öğrencilerin kendini sabotaj puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu konudaki başka bir deneysel çalışmada (Feick ve Rhodewalt, 1997), kadınların kendini sabotaja daha çok başvurduğu

görülmüştür. Kendini sabotaj stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu inceleyen birtakım araştırmalarda erkeklerin davranışsal kendini sabotajı; kadınlarınsa sözel kendini sabotajı daha fazla kullandığını gösteren bulgulara ulaşılmıştır (Lucas ve Lovaglia, 2005). Erkeklerin daha çok alkol ve madde kullanımını; kadınların ise sınav kaygısı ve fiziksel belirtileri kendini sabotaj yolu olarak seçtiğini gösteren araştırmalarla (Degree ve Snyder, 1985; Harris vd., 1986; Tucker vd., 1981) birlikte, Hirt vd. (2000) yaptıkları araştırmada kadınların davranışsal kendini sabotajı sorumsuz ve zarar verici olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında yapılan çalışmaların cinsiyete göre farklı bulgulara ulaşmasının, katılımcıların kendilerini ve çevrelerini algılayış biçimlerinden ve başarısızlık, yetersizlik gibi sorunlarla baş etme yöntemlerine göre farklılık gösterebileceği yorumu yapılabilir. Diğer bir deyişle, cinsiyet ve kendini sabotaj değişkenleri arasında farklı bireysel ve kültürel faktörler rol oynuyor olabilir. Nitekim kültürel karşılaştırmalı araştırmalarda da bu duruma işaret eden bulgulara erişilebilmektedir. Örneğin, Lübnan ve İngiliz kökenli olan üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada kolektivist kültür özelliklerini gösterdikleri belirtilen Lübnan kökenli kadın öğrencilerin kendini sabotaj düzeyinin daha fazla olduğu belirlenmiştir (Pulford vd., 2005). Bu sonuçlar ileride cinsiyet ve kendini sabotaj arasındaki ilişkiyi etkileyen kültürel faktörlerin araştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

### **Sınıf Düzeyi Göre Üniversite Öğrencilerinin Kendini Sabotaj Düzeyine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre kendini sabotaj düzeyi toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Kendini Sabotaj Düzeylerine İlişkin ANOVA*

*Sonuçları*

Ölçek	Değişken		<i>n</i>	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Kendini Sabotaj Ölçeği	Sınıf Düzeyi	Hazırlık	5	75,6	14,6	G. Arası	634,24	6	105,7	,534	,782
		1.sınıf	73	79,8	14,2	G. İçi	60161,71	304	197,9		
		2.sınıf	35	80,8	10,4	Toplam	60795,96	310			
		3.sınıf	81	82,4	15,7						
		4.sınıf	108	81,1	13,8						
		5.sınıf	7	85,4	14,2						
		6.sınıf	2	88	1,4						

Araştırmada, ikinci olarak “Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 5’te görülebileceği üzere, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F = .534; p > .05$ ). Buna bağlı olarak kendini sabotaj puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği yorumu yapılabilir.

Alanyazında üniversite öğrencileriyle yapılan bazı çalışmaların benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Aydın ve Kahraman; Çelik, 2019; Taş, 2017; Üzbe, 2013). Bunların yanı sıra Leonardi ve Gonida (2007) kendini sabotajın sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak alanyazında üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyinin, sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğine yönelik bulguların yer aldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Çingöz, 2015; Ünvanlı, 2021). Çingöz (2015) araştırması sonucunda 1. ve 2. sınıf düzeyinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin kendini sabotaja daha



fazla başvurduğunu ifade etmiştir. Ünvanlı (2021) ise 4. sınıf öğrencilerinde kendini sabotaj puanlarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Yapılan bu çalışmadan daha farklı sonuçlara ulaşılan bu araştırmalardaki bulgu farklılığı çalışılan örneklem grubuyla ilgili olabileceği gibi; üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yetenekleri ve kendileri hakkında belirsizlik yaşamalarının kendini sabotaja daha çok başvurmalarından kaynaklı olabilir. Ancak bu çalışmanın nedensel bir çalışma olmamasından kaynaklı kesin bir yargıya varılamamakla birlikte; sınıf düzeyi ile kendini sabotaj arasındaki ilişkiyi bireysel, ailesel ve çevresel faktörlere göre değerlendirebilecek yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

### **İkamet Edilen Yere Göre Üniversite Öğrencilerinin Kendini Sabotaj Düzeyine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Üniversite öğrencilerinin ikamet edilen yere göre kendini sabotaj düzeyi toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Üniversite Öğrencilerinin İkamet Edilen Yere Göre Kendini Sabotaj Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Ölçek	Değişken		N	$\bar{x}$	Ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Kendini Sabotaj Ölçeği	İkamet Edilen Yer	İl	248	81,05	14,54	-,27	309	,79
		İlçe	63	81,58	11,76			

Araştırmada, üçüncü olarak “Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları ikamet edilen yere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 6'da görüldüğü üzere, ilde ikamet eden öğrencilerin Kendini Sabotaj Ölçeği toplam puan ortalaması ( $\bar{x} = 81,05$ ) olarak bulunmuştur. Buna karşın, ilçede ikamet ettiğini belirten öğrencilerin Kendini Sabotaj Ölçeği toplam puan ortalaması ( $\bar{x} = 81,58$ ) çıkmıştır. Başka bir deyişle, kendini sabotaj düzeyinin ikamet edilen yere göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $t = -,27, p > .05$ ).

Alanyazında kendini sabotajın ikamet edilen yer değişkenine göre ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada il ve ilçede ikamet etmeye dair anlamlı sonucun bulunmaması örnekleme bağlı olabileceği gibi il ve ilçe arasındaki olanakların ve kültürel özelliklerin benzer düzeyde olmasından veya söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin çoklu nedensel faktörlerden etkilenmesinden de kaynaklı olabilir. Araştırmanın tasarlanıp oluşturulduğu dönemin COVID-19 sürecine denk düşmesi ve ikamet edilen yerin imkanlarının farklılaşmasının dolaylı olarak benlik algısıyla ilişkili olabileceği düşünüldüğünde gelişmiş bir yerde yaşıyor olmanın benlik saygısını arttırıp kendini sabotajı azaltması yönünde bir beklenti olduğundan bu değişken araştırmaya dahil edilmiştir.

### **Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Benlik Saygısının Kendini Sabotajı Yordama Gücüne İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Duygu düzenlemenin alt boyutları olan bilişsel yeniden yapılandırma ve bastırma, bilişsel esneklik ve benlik saygısının kendini sabotajı ne düzeyde yordadığını incelemek amacıyla yanlı çoklu doğrusal regresyon yapılmıştır. Parametrik bir yöntem olan çoklu doğrusal regresyon analizinin çeşitli varsayımları vardır. Öncelikle yordanan (bağımlı) değişkenin hem sürekli bir değişken olması hem de normal dağılması gerekir. Ayrıca eğer yordayıcı (bağımsız) değişkenler sürekli ise onların da normal dağılması gerekir. Regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmamalıdır (Pallant, 2007). Bu varsayım için tolerans ve VIF değerlerine bakılır. VIF değerleri 10'dan küçük ve tolerans değerleri .10'dan büyükse çoklu bağlantı problemi yoktur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

#### **Tablo 7**

*Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Benlik Saygısının Kendini Sabotajı Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart hata	B	t	P	İkili r	Kısmi r	Tolerans	VIF
Sabit	120.024	4.340	-	27.655	.000	-	-	-	-

Duygu Düzenleme/ Bilişsel Yeniden Yapılandırma	-.040	.108	-.019	-.374	.709	-.261	-.021	.717	1.395
Duygu Düzenleme/ Bastırma	.215	.117	.084	1.834	.068	.231	.104	.876	1.142
Bilişsel Esneklik- Toplam	-.213	.094	-.134	-2.267	.024	-.499	-.129	.520	1.924
Benlik Saygısı- Toplam	-.567	.059	-.541	-9.686	.000	-.652	-.484	.582	1.718
F <sub>(4,310)</sub> = 61.043; p < .05 R = .666; R <sup>2</sup> = .437									

Tablo 7 incelendiğinde, duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel yeniden yapılandırma ve bastırma, bilişsel esneklik ile benlik saygısı ölçeklerinden elde edilen puanların her biri için VIF değeri 10'dan küçük ve tolerans değeri ise .10'dan büyüktür ve çoklu bağlantı problemi yoktur. Bir başka ifade ile bilişsel yeniden yapılandırma, bastırma, bilişsel esneklik ve benlik saygısı puanları arasında çok yüksek düzeyde ( $r > .90$ ) bir ilişki yoktur.

Bilişsel yeniden yapılandırma ve bastırma, bilişsel esneklik ile benlik saygısı puanlarının kendini sabotaj puanlarına olan etkisine ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(4,310)} = 61.043; p < .05$ ). R<sup>2</sup> değeri bağımlı değişkende olan değişkenliğin bağımsız değişkenler tarafından açıklanma yüzdesini gösterir (Pallant, 2007). Bir başka ifadeyle, üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerindeki değişkenliğin %43.7'si bilişsel yeniden yapılandırma ve bastırma, bilişsel esneklik ile benlik saygısı düzeyleri ile açıklanmaktadır.

Tablo 7'de görüldüğü üzere bilişsel yeniden yapılandırma ( $B = -.040, t = -.374, p < .05$ ) ve bastırma ( $B = .215, t = 1.834, p < .05$ ), bilişsel esneklik ( $B = -.213, t = -2.267, p < .05$ ) ile benlik saygısı ( $B = -.567, t = -9.686, p < .05$ ) üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyini yordamaktadır. Bastırma puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinde .215 birimlik artış sağlamaktadır. Ayrıca bilişsel yeniden

yapılandırma, bilişsel esneklik ve benlik saygısı puanlarındaki 1 birimlik artış ile üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinde sırasıyla .040, .213 ve .567 birimlik azalış görülmektedir.  $\beta$  ise standart regresyon katsayısı olup değişkenin modeldeki etkisine ilişkin önem derecesini göstermektedir. Kendini sabotaj düzeyini en çok yordayan benlik saygısı olup diğer değişkenler sırasıyla bastırma, bilişsel esneklik ve bilişsel yeniden yapılandırma.

Araştırma bulgularına göre benlik saygısının kendini sabotajın olumsuz yönde yordayıcısı olduğu; yüksek benlik saygısındaki üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj stratejilerini görece az kullandığı yorumu yapılabilir. Alanyazında bu çalışmanın sonucuna paralel olarak benlik saygısı ve kendini sabotaj arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu raporlayan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Feick ve Rhodewalt,1997; Martin ve Brewley, 2002; Prapavessis ve Grove, 1998; Warner ve Moore, 2004). Bunların yanı sıra Snyder ve Smith (1982), bireyin kendi benliğine kuşkuyla yaklaşmasının ve benlik saygısına dair tehdit algılayışının kendini sabotajın temel gerekçesi olduğunu belirtmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikteki Türkiye’de yapılan diğer araştırmalarda (Çelik ve Atilla, 2019; Türesin Tetik vd., 2019; Yıldırım ve Demir, 2017; Elmas ve Aşçı, 2017; Elmas ve Akfırat, 2015) da benlik saygısı düşük olduğunda bireylerin kendini sabotaj stratejilerine daha fazla başvuracağı ifade edilmiştir. Alanyazında bu çalışmadan farklı olarak benlik saygısı ve kendini sabotaj arasında olumlu ilişki raporlayan araştırmada (Tice ve Baumeister, 1990) sonucun, belirsizlikten kaynaklı olarak kendini sabotajın artmış olabileceği yorumu yapılmıştır.

Benlik saygısının düşük olması bireyin kendine dair algısının olumsuz olduğunu gösterdiğinden, bireylerin gösterdikleri performansın olumlu sonuçlanmasını beklemeyecekleri söylenebilir. Başarısızlığı öngören bireylerin de kendini sabotaja daha çok başvurdukları (Akın vd., 2011; Anlı, 2011; Kolditz ve Arkin, 1982) bilindiğinden benlik saygısının düşük olmasının kendini sabotajı yordayabileceği söylenebilir.

Çalışma sonucunda kendini sabotaj ve duygu düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel yeniden yapılandırma arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bilişsel

yeniden yapılandırmanın bir olayın algılanış biçiminin değiştirilerek duygu etkisinin değiştirilmesi olduğu (John ve Gross, 2004) dikkate alındığında duygularını bu şekilde düzenleyen bireylerin kendini sabotaj stratejilerine daha az gereksinim duyacağı söylenebilir. Nitekim bu çalışmanın bir diğer sonucu olan duygu düzenlemenin diğer alt boyutu olan bastırma ile kendini sabotaj arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması da bu görüşü desteklemektedir. Baskılamanın olumsuz duyguları ortadan kaldırmadığı gibi olumlu duyguların da ifade edilmesini engellediği ve kendini sabotaj ile ortaya çıkabilecek olumsuz duyguların önlenildiği (Deppe ve Harackiewicz, 1996) düşünüldüğünde bastırmanın kendini sabotaj stratejilerine başvurmada yordayıcı olması kuramsal yönden de beklendiktir. Öte yandan alanyazında kendini sabotaj ve duygu düzenlemenin birlikte ele alındığı bir çalışma bulunmaktadır (Shih, 2011). Mükemmeliyetçi eğilimler ve örtülü zekâ teorilerini değişkenler açısından ele alan bu çalışmada olumsuz duyguların kaçınma stratejilerine neden olduğu vurgulanmış; uyumsuz mükemmeliyetçiliğin olumsuz duygular ve kendini sabotaj ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre kendini sabotaj ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna dayanarak artan bilişsel esnekliğin kendini sabotaja duyulan gereksinimi azaltacağı yorumu yapılabilir. Alanyazında kendini sabotaj ile bilişsel esnekliğin birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bilişsel esnekliğin alternatifleri görüp çözüm üretebilmek olduğu; bilişsel olarak esnek olmayışın işlevsiz baş etme mekanizmalarına yol açıp ruh sağlığı sorunlarına sebep olduğu (Canas vd., 2006; Ciarrochi vd., 2005) dikkate alındığında bilişsel olarak esnek olmanın bir savunma mekanizması olan kendini sabotaja daha az başvurmaya sebep olacağı söylenebilir. Ancak bu konuda kesin bir görüşe varılabilmesi için nedensel çalışmalara ihtiyaç vardır.

## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde sonuçlar özetlenmiştir. Ardından elde edilen bulgular ve alanyazın ışığında öneriler sunulmuştur

#### Sonuç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda sırasıyla kendini sabotaj puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve ikamet edilen yere göre aralarındaki ilişki durumu incelenmiştir. Bunun yanı sıra, çalışmada bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve benlik saygısının kendini sabotajı yordama durumu ele alınmıştır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre:

- Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık sergilememektedir.
- Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları ile bilişsel esneklikleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları ile duygu düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel yeniden yapılandırma arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları ile duygu düzenlemenin alt boyutu olan bastırma arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

- Üniversite öğrencilerinin kendini sabotajları ile benlik saygıları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

## Öneriler

Bu bölümde araştırmacılara ve alanda çalışanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### ***Araştırmacılara Yönelik Öneriler***

- İkamet edilen yer bu araştırmada il ve ilçe sınıflandırmasıyla ele alınmıştır. Ancak ikametle ilgili deneyimler farklı boyutlarla ele alınabilir. Aile ile yaşamaya devam etmenin, yeni bir düzen kurmanın veya yurt gibi toplu yaşam alanlarında kalmanın daha farklı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Özellikle üniversite yaşamının beliren yetişkinlik dönemine karşılık geldiği düşünüldüğünde kendini sabotaj ile ilişkili bulunabilecek özerklik, eylemlilik, otonomi gibi faktörlerin ele alınabileceği sorular eklenebilir.
- Bu çalışmanın bulgularından hareketle kendini sabotaj ile duygu düzenleme ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin nedenselliğini ortaya koyucu araştırmalar gerçekleştirilebilir. Örneğin, duygu düzenleme ve benlik saygısı konusunda yapılacak bireyle veya grupta psikolojik danışmanın bireylerin kendini sabote etmelerine yönelik etkisi incelenebilir. Diğer bir deyişle, bu araştırma ilişkisel desende olduğu için ileride yapılacak çalışmalarda (ör. psikoeğitim çalışmalarıyla) söz konusu değişkenlerin kendini sabotaja etkililiği sınanabilir.
- Bu çalışmada kendini sabotajın türüne göre bir değerlendirmede bulunulmamıştır. Bununla birlikte, Türkiye’de kendini sabotaj değişkeniyle yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu konuda nedensel ve karma yöntemle yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir. Örneğin, karma yöntemle yapılan bir çalışmayla bireylerin sözel ve davranışsal kendini sabotaj düzeyleri hakkında detaylı bilgilere ulaşılabilir.

- Bu çalışma üniversite öğrencileriyle yapılmıştır. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler farklı örneklerle ele alınabilir.
- Kendini sabotajın ilişkiler bağlamında ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görüldüğünden partner varlığı, bakılmakla yükümlü olunan bireylerin olup olmaması gibi demografik değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
- Bu araştırmanın verileri çevrim içi toplandığından dolayı yüz yüze gerçekleştirilecek çalışmalarla da elde edilen bulguların geçerliliği ve tutarlılığı yeni araştırmalarla sınanabilir.

### ***Uygulayıcılara Yönelik Öneriler***

- Üniversitelerin psikolojik danışma birimleri tarafından öğrencilerin kendini sabotaj konusunda desteklenmesi oldukça önemlidir. Bu sorunun yaygınlığı düşünüldüğünde kendini sabotaja yönelik psikoeğitim programları ve bireyle/grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılabilir. Bu programların içeriğine duygu düzenleme ve benlik saygısı değişkenleri ile ilgili modüller eklenebilir ve etkililiği sınanabilir.
- Bu çalışmada kendini sabotajla bilişsel esnek ve bilişsel yeniden yapılandırma arasında olumsuz yönlü bir ilişki belirlendiğinden üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliğini ve bilişsel yeniden yapılandırmalarını artırıcı çalışmalar gerçekleştirilebilir ve bu çalışmaların etkililiği sınanabilir.
- Duygu düzenleme stratejisi olarak bastırmayı kullanan üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj olasılığı daha yüksek olabileceğinden bu öğrencilere olumlu duygu düzenleme stratejileri öğretilir ve kendini sabotaj riskleri azaltılabilir.

### ***Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler***

- Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj davranışlarını azaltıcı, benlik saygılarını ve duygu düzenlemelerini artırıcı çalışmalar yapılması için



üniversitelerin kariyer ve psikolojik danışma merkezlerinin ve burada çalışan psikolojik danışmanların sayısı artırılabilir.

### Kaynaklar

- Abacı, R., & Akın, A. (2011). Kendini sabotaj: İnsanoğlunun sınırlı doğasının bir sonucu. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akar, H., Doğan, Y.B., & Üstüner, M.A. (2018). The Relationships between Positive and Negative Perfectionisms, Self-Handicapping, *Self-Efficacy and Academic Achievement*. *European Journal of Contemporary Education*, 7, 7–0.
- 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.
- Akın, A., Abacı, R., & Akın, Ü. (2011). Kendini sabotaj: Kavramsal bir analiz. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155–1168.
- Alaloglu, G., & Bahtiyar, B. (2020). The predictive roles of perfectionism, self-handicapping and self-compassion on psychological well-being. *Psychology Applications & Developments VI Advances in Psychology and Psychological Trends Series*. Eds. C. Pracana and M. Wang, 204.
- Alaoğlu, G. (2020). Mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alter, A. L., & Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 947–954.
- Altıntaş, S. (2016). Bazı değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımı ve kendini sabotaj düzeyi (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Anderson, V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology, 20*, 385–406.
- 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*:160–172.
- Anlı, G. (2011). Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arıcı, F., Özgür, E., & Efendioğlu, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimi ve yaşamına ilişkin problemleri: bir durum çalışması. *Journal of Advanced Education Studies, 1*(2), 79–95.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *Am Psychologist, 55*, 469–480.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Kessler, R. C. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 127*(7), 623.
- Ayan, A., & Ünsar, A. S. (2015). Olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeylerinin belirlenmesi: Bir devlet üniversitesi öğrencileri üzerine araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(5), 263–277.
- Aydın, A., & Kahraman, N. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde kendini sabotaj: Psikolojik ihtiyaçlar ve öz-duyarlılık üzerinde etkisi. *Cukurova Medical Journal, 45*(4), 1625–1633.

- Bae, J., Yoo, H. S., & Lee, J. (2022). Identifying latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among Korean college students: Relations to self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences, 194*, 111634.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports, 123*(3), 825–843.
- Basut, İ. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin damgalama ve psikolojik iyi olma açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Battig W. F. (1979) The flexibility of human memory. In Cermak L. S., & Craik F. I. M. (Eds.), *Levels of processing in human memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp. 23–44.
- Battig, W. T. (1979). Are the important “individual differences” between or within individuals? *Journal of Research in Personality, 13*, 546–558.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure: Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality, 53*(3), 450–467.
- 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.
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality, 57*(3), 547–579.
- 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.

- Bertiz, Y. (2018). Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821–843.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142–157.
- Bilgiz, Ş., & Peker, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile psikolojik yardım ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1978–1990.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.
- Braver, T. S., Paxton, J. L., Locke, H. S., & Barch, D. M. (2009). Flexible neural mechanisms of cognitive control within human prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(18), 7351–7356.
- Brown, C. M., Park, S. W., & Folger, S. F. (2012). Growth motivation as a moderator of behavioral self-handicapping in women. *The Journal of Social Psychology*, 152(2), 136–146.
- Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere ve Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of affective disorders*, 225, 97–103.

- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental neuropsychology*, 33(3), 205–228.
- Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6, 700.
- Çakmak Tolan, Ö., & Kara, B. C. (2023). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between social anxiety and general self-efficacy. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 229–244.
- Canas, J. J. (2006). Cognitive flexibility designing for life: A human perspective on technology development view project. *Citeseer*, 2(2), 296–300.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1(3), 297–301.
- Canas, J.J., Quesada, J.F., Antoli, A., Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482–501.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068.
- Çelebi, F. İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde çok boyutlu mükemmeliyetçilik ve narsistik kişilik özelliklerinin kendini sabotaja etkisi (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çelik, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin narsisizm düzeyleri ile kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çelik, Y., & Atilla, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj, olumsuz değerlendirilme korkusu ve benlik saygısı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 177–198.

- Chamberlain, S. R., Blackwell, A. D., Fineberg, N. A., Robbins, T. W., & Sahakian, B. J. (2005). The neuropsychology of obsessive-compulsive disorder: the importance of failures in cognitive and behavioural inhibition as candidate endophenotypic markers. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 29(3), 399–419.
- Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological reports*, 121(4), 690–704.
- Christopher, A. N., Lasane, T. P., Troisi, J. D., & Park, L. E. (2007). Materialism, defensive and assertive self–presentational tactics and life satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(10), 1145–1162.
- Ciarrochi, J., Said, T., & Deane, F. P. (2005). When simplifying life is not so bad: The link between rigidity, stressful life events, and mental health in an undergraduate population. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(2), 185–197.
- Çingöz, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile spor ve farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması (Yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Civan, S. (2016). Eylemlilik ve kendini sabotaj arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry Research*, 166(3), 210–222.
- Corey, G. (2015). Psikolojik danışma psikoterapi kuram ve uygulamaları. (Çev. T. Ergene). Mentis Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009 yılında yayımlanmıştır).

- Coudevylle, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 670–675.
- Covington, M. V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students*. The Ohio State University.
- Cragg L, Chevalier N. (2011). The processes underlying flexibility in childhood. *Q J Exp Psychol (Hove)*, 65(2), 209–32.
- Crone, E. A., Ridderinkhof, K. R., Worm, M., Somsen, R. J. M., & Molen, M. W. (2004). Switching between spatial stimulus – response mappings: a developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science* 7(4), 443–455.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86–101.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 77–90.
- De Dreu, C. K., Nijstad, B. A., & Baas, M. (2011). Behavioral activation links to creativity because of increased cognitive flexibility. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1), 72–80.
- Degree, C. E., & Snyder, C. R. (1985). Adler's Psychology (of use) today: Personal history of traumatic life events as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (6), 1512–1519.
- Demir, V., & Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duyu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46–66.



- Demirtaş, A. S. (2020). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(2), 320–329.
- Dennis, J. P., & Vander Wall, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241–253.
- Deppe, R.K., & Harackiewicz, J.M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868–876.
- Doebler, T. C., Schick, C., Beck, B., & Astor-Stetson, E. (2000). Ego protection: The effects of gender and perfectionism on acquired and claimed self-handicapping and self-esteem. *College Student Journal*, 34, 524–537.
- Doğan-Laçın, B. G., & Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358–371.
- Dönmez, A. (1985). Denetim odağı, kendine saygı ve üç değişken: Çevre büyüklüğü, yaş, aile ortamı. *Eğitim ve Bilim*, 10(55), 4–15.
- Duchesne, R. (1997). Critical thinking, developmental learning, and adaptive flexibility in organizational leaders. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 6, 19-28.
- Duffy, A., Saunders, K. E. A., Malhi, G. S., Patten, S., Cipriani, A., McNevin, S. H., MacDonald, E., & Geddes, J. (2019). Mental health care for university students: A way forward? *The Lancet Psychiatry*, 6(11), 885–887.
- Efiliti, E., & Çıkkılı, Y. (2017). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 99–114.

- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369–396.
- Erden, S., & Eminoğlu, Z. (2020). Bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programının psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 555–582.
- Ereyi, B. (2016). Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ve problem çözme becerisinin mizahı kavramıyla ilişkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, Augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147–163.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). How to design and evaluate research in education (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31–60.

- Golestanibakht, T., Babaie, E., & Mostaed Hesari, S. (2022). The effects of positive psychology training on wisdom, resilience, and cognitive flexibility of students. *Positive Psychology Research, 8*(2), 83–100.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2* (3), 271–299.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Güler, A. S. (2009). Tourette sendromu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel esneklik ve sosyal karşılıklılık (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülüm, İ. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*, 216–223.
- Harris, R. N., Snyder, C. R., Higgins, R. L., & Schrag, J. L. (1986). Enhancing the prediction of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1191–1199.
- Hatano, G., & Inagaki, I. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azmuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: W. Y. Freeman and Company.
- Head, D., Kennedy, K. M., Rodrigue, K. M., & Raz, N. (2009). Age differences in perseveration: Cognitive and neuroanatomical mediators of performance on the Wisconsin Card Sorting Test. *Neuropsychologia, 47*(4), 1200–1203.
- Heatheron, T. F., Wyland, C. L., ve Lopez, S. J. (2003). Assessing self-esteem. *Positive psychological assessment; a handbook of models and measures*. (pp.219-233).
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hendrix, K. S., & Hirt, E. R. (2009). Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*(1), 51–59.

- Higgins, R. L., & Harris, R. N. (1988). Strategic “alcohol” use: Drinking to self-handicap. *Journal of Social and Clinical Psychology, 6*(2), 191–202.
- Hirabayashi, K. E. (2005). The role of parental style on self-handicapping and defensive pessimism in Asian American college students (Doktora Tezi). University of Southern California Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, California.
- Hirsch, P., Schwarzkopp, T., Declerck, M., Reese, S., & Koch, I. (2016). Age-related differences in task switching and task preparation: Exploring the role of task- set competition. *Acta Psychologica, 170*, 66–73.
- Hirt, E. R, McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it “just a man” s game?” *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1131–1141.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). “I know you self-handicapping last exam”: Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 177–193.
- Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia, 44*, 2017–2036.
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3–10.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology, 30*, 190–200.
- John O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72* (6), 1301–1334.

- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). Handbook of individual differences, learning, and instruction. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kalyon, A. Y. Ş. E., Dadandi, I., & Yazici, H. (2016). The relationships between self-handicapping tendency and narcissistic personality traits, anxiety sensitivity, social support, academic achievement. *Dusunen Adam-Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29(3), 237–246.
- Karadeniz, Ş. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hiper metin uygulaması: Sanal bilgisayar hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135–152.
- Karahan, F., & Sardoğan, M. E. (2005). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kärchner, H., Schöne, C., & Schwinger, M. (2021). Beyond level of self-esteem: exploring the interplay of level, stability, and contingency of self-esteem, mediating factors, and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 24, 319–341.
- Karner-Hutuleach, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438.
- 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.
- Kearns, H., Forbes, A. Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). When a high distinction isn't good enough: A review of perfectionism and self-handicapping. *Australian Educational Researcher*, 35(3), 21–36.

- Kelley, H. H. (1972). Casual schemata and the attribution process. Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kelley, H. H., Nisbett, R. S. Valins, S., ve Weiner, B. (Ed.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (s. 151-174), Morristown, NJ. General Learning Press.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of casual attribution. *American Psychologist*, 107–128.
- Kim, B. S. K., & Omizo, M. M. (2006). Behavioral acculturation and enculturation and psychological functioning among Asian American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12, 245–258.
- Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 41(1), 167–181.
- Klein, G., & Baxter, H. C. (2006). Cognitive transformation theory: Contrasting cognitive and behavioral learning. In Interservice/Industry Training Systems and Education Conference, December. Orlando, Florida.
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492–502.
- Köse, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin insan ilişkilerinde manipülasyon ve kendini sabotaj düzeyleri ilişkisi (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Küçüker, D. (2016). Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265–1268.

- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 595–611.
- Lucas, J. W. & Lovaglia, M. J. (2005). Self-handicapping: Gender, race, and status. *Current Research in Social Psychology, 234–249*.
- Luchins, A. S. (1942). Mechanization in problem solving: The effect of *Einstellung*. *Psychological Monographs, 54*(6), i–95.
- Luchins, A. S., & Luchins, E. H. (1959). Rigidity of behavior: A variational approach to the effect of *Einstellung*. Eugene: University of Oregon Press.
- Martin M. M., & Anderson, M. C. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports, 11*(1), 1–9.
- Martin, L. 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.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports, 76*, 623–626.
- Martin, M.M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality, 13*(3), 34–45.
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(10), 1378–1389.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (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.

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contribution to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
- Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in cognitive sciences*, 7, 134–140.
- Nakagawa, T., Gondo, Y., Ishioka, Y., & Masui, Y. (2017). Age, emotion regulation, and affect in adulthood: The mediating role of cognitive reappraisal. *Japanese Psychological Research*, 59(4), 301–308.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, 77(1), 23-50.
- Niiya, Y., Brook, A. T., & Crocker, J. (2010). Contingent self-worth and self-handicapping: Do incremental theorists protect self-esteem? *Self and Identity*, 9(3), 276-297.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208–1217.
- Olgunçelik, E. S. (2019). Kendini sabotaj ve başarı yönelimlerinin öz-anlayış açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ömür, Y. E., Aydın, R., & Argon, T. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik sahtekârlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9, 131–149.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Özlü, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik boyutları (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özlü, G., & Topkaya, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1220–1232.



- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578.
- Panahi, S., Yunus, A., & Panahi, M. (2016). *Influence of cognitive emotion regulation on psychological well-being of Malaysian graduates. In Proceedings of the 4th International Congress on Clinical and Counselling Psychology, Kyrenia, Cyprus, 10–12 May.*
- Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (ss. 278–305). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Piaget, J. (2000). Çocukta zihinsel gelişim (Çev. H. Portakal). *Cem Psikoloji*.
- Picó-Pérez, M., Radua, J., Steward, T., Menchón, J. M., & Soriano-Mas, C. (2017). Emotion regulation in mood and anxiety disorders: A meta-analysis of fMRI cognitive reappraisal studies. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry, 79*(3), 96–104.
- Prince, J. P. (2015). University student counseling and mental health in the United States: Trends and challenges. *Mental Health and Prevention, 3*(1-2), 5–10.
- Ramón-Arбуés, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress and their associated factors in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(19), 7001.
- Ranney, R. M., Bruehlman-Senecal, E., & Ayduk, O. (2017). Comparing the effects of three online cognitive reappraisal trainings on well-being. *Journal of Happiness Studies, 18*(5), 1319–1338.

- Ravizza, S. M., & Carter, C. S. (2008). Shifting set about task switching: Behavioral and neural evidence for distinct forms of cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 46(12), 2924–2935.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. R. L. Higgins, C. R. Snyder ve S. Berglas (Ed.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (s.69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F., & Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-322.
- Rhodewalt, F., Tragakis, M. W., & Finnerty, J. (2006). Narcissism and self-handicapping: Linking self-aggrandizement to behavior. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 573–597.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A., & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8, 393–427
- Robinson, D., Suhr, J., Buelow, M., & Beasley, C. (2023). Factors related to academic self-handicapping in Black students attending a predominantly White University. *Social Psychology of Education*, 1–18.
- Rosenberg, M. (2015). *Society and the adolescent self-image*. Princeton university press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 141–156.
- Safrancı, B. (2015). Emotional aspects of psychological symptoms: The roles of parenting attitudes and emotion dysregulation. (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- 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.
- Sansone R. A., McLean J. S., & Wiederman M. W. (2008) The relationship between medically self-sabotaging behaviors and borderline personality disorder among psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychiatry*, 10(6), 448–452.
- Sarıçalı, M. (2014). Psikolojik danışman adaylarının kendini sabotaj algılarının özgünlük düzeyleri ve algıladıkları süpervizyon açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Satıcı, B., Tekin, E. G., & Deniz, M. E. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being: Fear of negative evaluation and academic perfectionism as serial mediators. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 386-396.
- Schouten, P. G., & Handelsman, M. M. (1987). Social basis of self-handicapping: The case of depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13(1), 103–110.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping - Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134–143.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414.
- Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 183–242.
- Sherry, S. B., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2001). Perfectionism and self-handicapping. *Canadian Psychology*, 2, 78.

- Shettleworth, S. J. (2009). The evolution of comparative cognition: Is the snark still a boojum. *Behavioural Processes, 80*(3), 210–217.
- Shih, S. S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research, 104*(2), 131–142.
- Siegel, P. A., Scillitoe, J., & Parks-Yancy, R. (2005). Reducing the tendency to selfhandicap: The effect of self-affirmation. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*(6), 589–597.
- 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.
- 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.
- Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S. A., & Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Pajohandeh Journal, 18*(2), 88–96.
- Söyleyen, N. H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının kendini sabotaj ve erteleme davranışı ile ilişkisi (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163–205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R.J., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A., & Boerger, A. (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains içinde B.C. Britton (Ed.), *Executive control processes in reading*, 177-200.
- Steinberg, L. (2017). *Ergenlik*. (Çev. F. Çok). İmge Kitabevi Yayıncılık. (Eserin orijinali 1985 yılında yayımlanmıştır).
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Seattle Pacific.
- Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160–164.
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems-A growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1–6.
- Subaşı, G. (2009). Ergenlerde sosyometrik statü gruplarına göre sosyal kaygı farklılıkları ve akran ilişkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1–23.
- Takebe, M., Takahashi, F., & Sato, H. (2017). The effects of anger rumination and cognitive reappraisal on anger-in and anger-control. *Cognitive Therapy and Research*, 41, 654–661.
- Taş, R. (2017). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kişilerarası yetkinlik düzeylerinin kendini sabotaj eğilimine olan etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Tayhan A, Çetinkaya A, Özmen D, Şahin Büyük D, Uyar F. (2023). Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Göre Yaratıcı Düşünce ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 10(1), 42–51.
- Tchanturia, K., Davies, H., Roberts, M., Harrison, A., Nakazato, M., Schmidt, U., Treasure, J., & Morris, R. (2012). Poor cognitive flexibility in eating disorders: examining the evidence using the Wisconsin Card Sorting Task. *Plos One*, 7(1), e28331.
- Tekin, I., & Deniz, K. U. L. (2023). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ile Kendini Sabotaj Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracı Rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 75–89.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25–52.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711–725.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping and selfpresentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58(2), 443–464.
- Toprak, E., Metin, A., & Ünalın, D. (2023). The mediating role of cognitive flexibility and critical thinking in the relationship between academic motivation and fear of negative evaluation. *Psychology in the Schools*.
- Tucker, J. A., Vuchinich, R. E., & Sobell, M. B. (1981). Alcohol consumption as a self-handicapping strategy. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(3), 220–230.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2020-37210>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *Ulusal Eğitim İstatistikleri, 2022*, Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=National-Education-Statistics-2022-49756>

- Uğur, E. (2018). Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının olumsuz değerlendirilme korkusu üzerinde etkisi (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Ünvanlı, Y. (2021). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendini sabotaj ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Üzar-Özçetin, Y. S., & Hiçdurmaz, D. (2016). Kendini sabote etme ve ruh sağlığı üzerine etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 145–154.
- Üzbe, N. (2013). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini sabotajı yordamadaki rolü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Verhaeghen, P., & Cerella, J. (2002). Aging, executive control, and attention: A review of meta-analyses. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 26(7), 849–857.
- Wang, D., Li, S., Hu, M., Dong, D. ve Tao, S. (2017). Negative academic emotion and psychological well-being in Chinese rural-to-urban migrant adolescents: Examining the moderating role of cognitive reappraisal. *Frontiers in Psychology*, 8, 1312.
- Wang, R. N., & Chang, Y. C. (2022). Effect of intrinsic motivation on junior high school students' creativity: Mediating role of cognitive flexibility. *International Journal of Educational Methodology*, 8(2), 297-312.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961–971.
- Xing, H., Yao, M., Zhu, W., Li, J., & Liu, H. (2023). The role of perceived parent social comparisons in adolescent academic social comparison, self-efficacy, and self-

- handicapping: A person-centered approach. *Current Psychology*, 42(18), 15600–15615.
- Yalnız, A. (2014). Algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yaşar Ekici, F., & Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*.
- Yelpaze, I., & Yakar, L. (2020). The relationship between altruism and life satisfaction: Mediator role of cognitive flexibility. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 142–162.
- Yıldırım, F. B., & Demir, A. (2017). Kendini sabotajın yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701.
- Yıldız-Akyol, E., & Boyacı, M. (2020). Cognitive flexibility and positivity as predictors of career future in university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(57), 297–320.
- Yıldız, F. (2018). Ergenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolünün incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yıldız, F., & Gündüz, B. (2020). An investigation of the mediator role of emotional regulation in the relationship between cognitive flexibility and psychological symptoms in adolescents. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 10(2), 133–146.
- Yıldız, M., ve Çapar, B. (2010). Orta öğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(3), 103–131.



- Yükseköğretim Kurumu. (2022, Nisan). *2021-2022 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*, Yükseköğretim Kurulu. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kurumu. (2023, Nisan). *2022-2023 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*, Yükseköğretim Kurulu. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zarshenas, L., Jahromi, L. A., Jahromi, M. F., & Manshadi, M. D. (2019). Self-handicapping among nursing students: an interventional study. *BMC Medical Education, 19*(1), 1–7.
- Zhang, H., Chen, X., Zhang, B., & Kelley, G. W. (2021). The relationship between math-gender stereotype and academic burnout: The mediating roles of the performance-avoidance goal and self-handicapping. *Psychology in the Schools, 58*(12), 2425–2443.
- Zhao, H., Zhang, Z., & Heng, S. (2023). Grit and college students' learning engagement: Serial mediating effects of mastery goal orientation and cognitive flexibility. *Current Psychology, 1–14*.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of selfhandicapping: effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1619–1628.
- Zuckerman, M., ve Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality, 73*(2), 411–442.

## EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri

### EK-A1: Kendini Sabotaj Ölçeği Kullanım İzni

---

#### Kendini Sabotaj Ölçeği tezde kullanım talebi

2 ileti

20 Nisan 2022 11:15

Merhaba Sayın Ahmet Akın Hocam,  
ben Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aslı Nurhan Seçir. İzniniz olursa uyarladığınız Kendini Sabotaj Ölçeği'ni , Doç.Dr. Nilüfer Koçtürk danışmanlığında yürütülecek yüksek lisans tezi kapsamında kullanmak istiyoruz. Ölçeği bana öncesinde iletmiştiniz ancak etik kurula onaylama mailinizi sunmam gerekiyor. Maili cevaplamanız benim için önemli. Desteğiniz ve ilginiz için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

---

**AHMET AKIN** <  
Alıcı: Aslı Nurhan Seçir

20 Nisan 2022 14:53

Ölçeği kullanabilirsiniz iyi çalışmalar dilerim

---

## EK-A2: Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni

---

### Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin tezde kullanım talebi hk.

2 ileti

28 Aralık 2021 16:11

Merhaba Sayın Ömer Çelikkaleli Hocam,  
ben Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aslı Nurhan Seçir. İzniniz olursa geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığınız Bilişsel Esneklik Ölçeği'ni Doç.Dr. Nilüfer Koçtürk danışmanlığında yürüteceğimiz yüksek lisans tezi kapsamında kullanmak istiyoruz. Desteğiniz ve ilginiz için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

---

öner çelikkaleli ·

Alıcı: Aslı Nurhan Seçir ·

28 Aralık 2021 17:03

[W Bilişsel esneklik ölçeği ergen formu.docx](#)

İyi çalışmalar..

## EK-A3: Duygu Dzenleme Anketi Kullanım İzni

### Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin tezde kullanım talebi

2 ileti

4 Ocak 2022 10:26

Merhaba Sayın Tarık Totan Hocam,  
ben Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aslı Nurhan Seçir. İziniz olursa uyarladığımız Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği'ni, Doç.Dr. Nilüfer Koçtürk danışmanlığında yürüteceğimiz yüksek lisans tezi kapsamında kullanmak istiyoruz. Desteğiniz ve ilginiz için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

**Tarik Totan** <

5 Ocak 2022 10:21

Alıcı: Aslı Nurhan Seçir <

Merhaba,

Ekte 3 farklı ölçek var

Kuramsal olarak en güvenilirli Duygu Dzenleme Anketi

Diğer ikisi aslında emotional self efficacy ancak Türkçe de öz-yeterlik yerine öz-yetkinlik kullanma eğitimi olan hocalarımız var (Örneğin Nilüfer Voltan Acar) bu sebeple gelen hakem önerileri sonrası adı öz-yetkinlik oldu.

Çalışmanızda kolaylıklar ve başarılar dilerim

Saygılarımla

**Prof. Dr. Tarık TOTAN**

Adnan Menderes Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü,  
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı,  
Aytepe Mevkii, 09100  
Kepez / AYDIN

**EK-A4: İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni**

---

**Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği tezde kullanım talebi hk.**

2 ileti

16 Haziran 2022 14:52

Merhaba Sayın Tayfun Doğan Hocam,  
ben Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aslı Nurhan Seçir. İzniniz olursa uyarlamasını yaptığımız Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği'ni Doç.Dr. Nilüfer Koçtürk danışmanlığında yürüteceğimiz yüksek lisans tezi kapsamında kullanmak istiyoruz. Desteğiniz ve ilginiz için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

---

**Tayfun Dogan**

Alıcı: Aslı Nurhan Seçir

18 Haziran 2022 22:42

Merhaba,  
Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsiniz.  
İyi çalışmalar dilerim.

**EK-B: Bilimsel Araştırma Duyuru Afişi**

Sayın Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
Bilim Dalı yüksek lisans tezi kapsamında Doç.Dr. Nilüfer  
KOÇTÜRK danışmanlığında Psk.Dan. Aslı Nurhan SEÇİR  
tarafından bir araştırılma gerçekleştirilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kendini  
engelleme düzeyleri ile bilişsel esneklik ve duygusal  
düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlgili  
çalışmanın uygulaması konusunda Hacettepe Üniversitesi Etik  
Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya  
katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bu  
araştırmaya katılmamayı seçme alternatifine sahipsiniz.  
Araştırma bir ölçek seti uygulaması içermektedir. Ölçeklerin  
doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir. İstedığınız an  
anketi cevaplamayı bırakıp, çalışmadan ayrılabilirsiniz.

Çalışmadan ayrılmak size herhangi bir sorumluluk  
getirmemektedir. Çalışmadan ayrılırsanız doldurduğunuz hiçbir  
ölçeğin verileri araştırmada kullanılmayacaktır. Ölçekler ve bu  
form aracılığıyla sizden elde edilen bilgiler tamamen gizli  
tutulacak ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır.  
Sorularınızı cevaplandırmak ya da bu araştırma hakkında daha  
ayrıntılı bir açıklama almanız için sorumlu araştırmacının  
iletişim bilgilerine aşağıda yer verilmiştir.

*Doç.Dr. Nilüfer Koçtürk*

*Psk.Dan.Aslı Nurhan SEÇİR*

**Çalışmaya katılım için  
linke tıklayabilirsiniz.**



### **EK-C: Gönüllü Katılım Formu**

Değerli Katılımcı

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile bilişsel esneklik ve duygusal düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda Türkiye'nin herhangi bir bölgesinde öğrenim gören üniversite öğrencisi olan ve gönüllü olan kişilerin çalışmaya katılımları beklenmekte ve araştırma konusu ile ilgili ölçekleri doldurmaları istenmektedir. İlgili çalışmanın uygulaması konusunda Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmamayı seçme alternatifine sahipsiniz. Araştırma bir ölçek seti uygulaması içermektedir. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir. İstedığınız an anketi cevaplamayı bırakıp, çalışmadan ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmak size herhangi bir sorumluluk getirmemektedir. Çalışmadan ayrılırsanız doldurduğunuz hiçbir ölçeğin verileri araştırmada kullanılmayacaktır. Ölçekler ve bu form aracılığıyla sizden elde edilen bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sorularınızı cevaplandırmak ya da bu araştırma hakkında daha ayrıntılı bir açıklama almanız için sorumlu araştırmacının iletişim bilgilerine aşağıda yer verilmiştir.

#### **Katılımcı Beyanı**

Yüksek lisans tezi olarak Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk danışmanlığında Psk. Dan. Aslı Nurhan Seçir tarafından yürütülen ve katılımcısı olmam teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Bu çalışmaya katılmam durumunda ilgili bilgilerin gizliliğine büyük bir özen ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanımı sırasında kişisel bilgilerin özenle korunacağı konusunda araştırmacılar tarafından bana yeterince güven verildi. Yukarıda yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış durumdayım ve tek başıma belirli bir düşünme süresi sonucunda araştırmaya katılmam için yapılan daveti memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmak istiyorsanız lütfen ölçek maddelerini eksiksiz şekilde doldurunuz. Bu formun, araştırmada kullanılacak ölçeklere vereceğiniz cevaplarla herhangi bir ilgisi yoktur. Bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Sorumlu Araştırmacı

Yardımcı Araştırmacı

Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk

Psk. Dan. Aslı Nurhan Seçir

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fk.

**EK-D: Ölçekler****EK-D1: Kişisel Bilgi Formu**

Değerli katılımcılar,

Bu form kişisel özellikleriniz ile ilgili bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen size uygun gelen seçeneğin başındaki parantezin içine çarpı işareti (X) koyunuz ve boşluğu tamamlayınız. Verdiğiniz yanıtlar toplu olarak değerlendirileceğinden formun üzerine adınızı ve adresinizi yazmayınız. Duyarlılığınız için teşekkürler.

**Kimlik cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek

**Yaşınız:** .....

**Sınıf düzeyiniz:**

- ( ) Hazırlık
- ( ) 1.sınıf
- ( ) 2.sınıf
- ( ) 3.sınıf
- ( ) 4. Sınıf
- ( ) 5.sınıf
- ( ) 6.sınıf

**Bölümünüz:** .....

**İkamet edilen yer:** ( ) İlçe ( ) İl



### EK-D2: Kendini Sabotaj Ölçeği Örnek Maddeleri

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kısmen katılmıyorum (4) kısmen katılıyorum (5) katılıyorum ve (6) tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

1	Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim içinde bulunduğum şartları suçlamaktır.	1	2	3	4	5	6
2	İşlerimi son ana kadar ertelerim.	1	2	3	4	5	6
3	*Bir sınava gireceğim zaman önceden iyi bir şekilde hazırlanırım.	1	2	3	4	5	6
4	Birçok insana göre daha keyifsizim.	1	2	3	4	5	6
5	*Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
6	*Bir derse veya önemli bir etkinliğe kayıt olmadan önce gerekli hazırlığı yaptığımdan emin olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
7	Bir sınava girmeden önce kendimi son derece kaygılı hissederim.	1	2	3	4	5	6
8	Okumaya çalışırken duyduğum sesler veya hayallerim kolaylıkla dikkatimi dağıtır.	1	2	3	4	5	6
9	Yarışmaya dayanan aktivitelerden kaçınmaya çalışırım, böylece kaybettiğimde veya kötü performans sergilediğimde çok fazla incinmemiş olacağım.	1	2	3	4	5	6
10	*Potansiyelimle takdir görmek yerine iyi yaptığım işlerle saygı görmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
11	Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.	1	2	3	4	5	6

## EK-D3: Bilişsel Esneklik Ölçeği Örnek Maddeleri

BEÖ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kisimen Katılıyorum	Kisimen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bir fikri/düşüncüyü birçok farklı biçimde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
2. Yeni ve alışık olmadığım durumlardan kaçınırım.	6	5	4	3	2	1
3. Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar veremeyeceğim gibi hissediyorum. (gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.)	6	5	4	3	2	1
4. Her duruma uygun davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
5. Çözülemez gibi görünen sorunlara işe yarar çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1

### EK-D4: Duygu Düzenleme Anketi  rnek Maddeleri

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

1. \_\_\_\_\_ Daha fazla olumlu duygu hissetmek istediğimde (sevinç veya eğence gibi) düşündüğüm Őeyi değiştiririm.
2. \_\_\_\_\_ Duygularımı kendime saklarım.
3. \_\_\_\_\_ Daha az olumsuz duygu hissetmek istediğimde ( z nt  veya öfke gibi) düşündüğüm Őeyi değiştiririm.
4. \_\_\_\_\_ Olumlu duygular hissettiğimde onları belli etmemeye dikkat ederim.
5. \_\_\_\_\_ Stresli bir durumla karşılaştığımda, sakin kalmama yardım edecek Şekilde düşünmeye çalışırım.
6. \_\_\_\_\_ Duygularımı belli etmeyerek onları kontrol ederim.

**EK-D5: İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği Örnek Maddeleri**

		Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1	Kendimi değersiz görmeye eğilimliyim.					
2	Yaptığım işlerde oldukça yeterliyim.					
3	Kendimle oldukça barışığım.					
4	Uğrunda çaba gösterdiğim hemen her işi başarabilirim.					
5	Kendi değerimden eminim.					
6	Kendimle ilgili düşünmek kimi zaman hoşuma gitmez.					
7	Kendime karşı olumsuz tutum içindeyim.					
8	Bazen benim için önemli olan şeyleri başarmakta zorlanırım.					

## EK-E: Sağlık Bakanlığı Bilimsel Araştırma Onay Belgesi



**Bilimsel Araştırma Başvurusu** <1

Alıcı: ben ▾

09:26 (1 dakika önce)



Sayın İlgili,

Bilimsel Araştırma Platformuna yapmış olduğunuz başvuru incelenmiştir.

Bu çalışmayı yapmanız Bakanlığımızca uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanızın gerektirdiği diğer tüm süreçlerin (etik kurul, etik komisyon, faz çalışması, diğer izinler vb.) tamamlanması konusunda araştırmacı/lar sorumludur.

Açıklama :

Form Adı : Aslı Nurhan Seçir-2022-04-20T13\_19\_05

Başvuru Formu için [tıklayınız](#).

Başvuru Formunuzu <https://bilimselarastirma.saglik.gov.tr/> adresinden görüntüleyebilirsiniz.

İlginiz ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

T.C. Sağlık Bakanlığı

Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Not: Bu ileti Bilimsel Araştırmanızın Değerlendirilmesinin tamamlanması nedeniyle sistem tarafından otomatik gönderilmiştir. Lütfen bu iletiyi cevaplamayınız.

**EK-F: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay****Bildirimi**

Tarih: 18/05/2022  
Sayı: E-35853172-399-00002180013  
00002180013



**T.C.**  
**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Rektörlük**

Sayı : E-35853172-399-00002180013  
Konu : Aslı Nurhan SEÇİR Hk. (Etik Komisyon İzni)

18.05.2022

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 28.04.2022 tarihli ve E-51944218-399-00002157932 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi **Aslı Nurhan SEÇİR**'in **Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK** sorumluluğunda yürüttüğü "**Üniversite Öğrencilerinde Kendini Engellemenin Bilişsel Esneklik ve Duyusal Düzenleme ile İlişkisinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **10 Mayıs 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 8F87F96C-99CB-42FA-B4AF-1F7F3259A6ED

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik  
Ağ: www.hacettepe.edu.tr  
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992  
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

Memur

Telefon: .



**EK-G: 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.

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

Aslı Nurhan SEÇİR

**EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

14/02/2024

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

Tez Başlığı : Üniversite Öğrencilerinde Kendini Sabotajın Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Benlik Saygısı ile İlişkisi

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
14/02/2024	123	161.691	18/01/2024	%19	2248909788

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:** ASLI NURHAN SEÇİR

**Öğrenci No.:** N20131098

**Ana Bilim Dalı:** EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İmza

**Programı:** REHBERLİK VE PSIKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRA

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK



## EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report

14/02/2024

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

Thesis Title: The Relationship of Self-Sabotage with Cognitive Flexibility, Emotion Regulation and Self Esteem In University Students

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
14/02/2024	123	161.691	18/01/2024	%19	2248909788

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:** ASLI NURHAN SEÇİR

**Student No.:** N20131098

**Department:** EDUCATIONAL SCIENCES

**Program:** GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Assoc. Prof. Nilüfer KOÇTÜRK

## EK-İ: 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. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezime ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

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

(imza)

Öğrencinin Adı SOYADI

"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 tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
  - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların 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.

