Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Sciences

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 50, Şubat 2021, s. 397-409

ISSN: 2149-0821 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.48995>

Dr. Öğr. Üyesi Haydeh FARAJİ

İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, haydehfaraji@aydin.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Kahraman GÜLER

İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, kahramanguler@aydin.edu.tr

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BENLİK SAYGISI VE AKADEMİK RİSK ALMA

Özet

Benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesinin ardından ulaştığı benlik kavramını onaylaması sonucu ortaya çıkan beğeni durumudur. Akademik risk alma davranışı, öğrenim görmekte olan bireyin tereddüt yaşadığı fikirlerini paylaşma, soru sorma, hata yapma olasılığını göze alarak hareket etme ve alternatif çözüm yollarını deneme konusunda gösterdiği istekliliği yansıtmaktadır. Çalışmamızda benlik saygısı ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde eğitim görmekte olup, psikolojik görüşme ve değerlendirmelere uyum sağlayabilecek, araştırmaya gönüllü katılmış olan 306 (59,2) kadın ve 211 (%40,8) erkek toplam 517 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin benlik saygılarının ölçümü için “Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (BSDÖ-KF)” ve akademik risk alma davranışlarını ölçmek amacıyla ise “Akademik Risk Alma Ölçeği” kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Benlik Saygısı, Akademik Risk Alma, Yeniden Toparlanma.

SELF-ESTEEM AND ACADEMIC RISK TAKING OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

Self-esteem is the state of appreciation that occurs as a result of the individual approving the concept of self that he has achieved after self-evaluation. Academic risk-taking behavior reflects the willingness of the educated individual to share his ideas about hesitation, to ask questions, to act by considering the possibility of making mistakes and to try alternative solutions. In our study, it was aimed to examine the relationship between self-esteem and academic risk-taking. For this purpose, relational screening model was used. The sample group consists of 306 (59.2) women and 211 (40.8%) males who participated in the study voluntarily, who were able to adapt to the psychological interviews and evaluations in the city of Istanbul in the 2019-2020 academic year. "Self-Esteem Assessment Scale-Short Form (BSSS-KF)" was used to measure students' self-esteem and "Academic Risk-Taking Scale" was used to measure academic risk-taking behaviors.

Keywords: Self-Esteem, Academic Risk-Taking, Re-Recovery.

1. GİRİŞ

1.1. Benlik Saygısı

Benlik, kısaca bireyin kendini algılaması olarak tanımlanana birincil davranış belirleyicisidir. Birey kendinin farkına vardığı andan itibaren çevresiyle kurduğu etkileşimlerin aracılığıyla benlik organizasyonu oluşmaya başlar ve birey çevresini bu benlik organizasyonu yardımıyla algılayarak, benliğe uygun yaşantıları özümsemektedir (Yener & Gülaçtı: 20-38).

Benlik saygısı ise, bireyin kendisini ne şekilde değerlendirdiğini gösteren bir yargıdır. Benlik saygısı, bireyin kendine yönelik değerlendirmeleri sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylaması, bu benlik kavramına yönelik beğeni durumu olarak tanımlanmaktadır. Bireyin benlik saygısındaki yükselme kendi kapasitesine dair beklentilerde yükselmeyi de beraberinde getirmektedir. Benlik saygısı yüksek bireyler kendi görüşlerini kabul etmeye, kendilerine inanmaya ve davranışları ile bu davranışların sonuçlarına güvenmeye yatkınlık göstermektedir (Mann, 2004: 357-372). Bu bireylerin tutum ve beklentileri onları daha yaratıcı ve daha bağımsız bir yaşam sürmeye yöneltmektedir.

Benlik saygısı yüksek olan bireylerin daha gelişmiş iletişim becerilerine sahip, daha sosyal, daha özgüvenli, daha yaratıcı ve daha başarılı bireyler oldukları belirtilmektedir (Cüceloğlu, 1997; Otocioğlu, 2009: 141-150). Benlik saygısının düzeyi, bireyin akademik yaşam ve iş yaşamına yönelik becerileri ve başarısını, stresle baş edebilme becerisini, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin geliştirebilme kapasitesini, canlılık ve eğlenebilirlik düzeyini etkilemektedir (Ünsar & İşsever, 2003: 7-11).

1.2. Akademik Risk Alma

Risk karar verme sürecine dair bir bileşendir ve verilen kararların uygulanmasının ardından elde edilecek çıktılara dair belirsizliği anlatır. Belirsizlik, verilen kararlara dair çıktıların hayal kırıklığına neden olabileceği anlamındadır (Sitkin & Paolo, 1992: 9-38). Potansiyel kayıplar, bu kayıpların birey için anlamlılığı risk yapısının kritik unsurlarıdır (Erdem, 2001: 43-61).

Akademik risk alma yeteneği, akademik başarıyı en üst düzeyde değerlendiren kritik bir bileşendir (Tay ve ark, 2009: 1099-1104). Akademik risk alma davranışı, öğrenim görmekte olan bireyin tereddüt yaşadığı fikirlerini paylaşma, soru sorma, hata yapma olasılığını göze alarak hareket etme ve alternatif çözüm yollarını deneme konusunda gösterdiği istekliliği yansıtmaktadır (Beghetto, 2009: 210-223). Temel olarak bireylerin öğrenme sürecindeki engeller karşısında ve yaşamlarında karşılaştığı güçlüklerle karşı mücadelelerindeki cesaret ve isteklilik durumu olarak tanımlanmaktadır. Başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi, güç işlemleri tercih etme eğilimi, başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi ve ödev yapmama eğilimi olmak üzere dört boyutlu bir yapıya sahiptir. Bir başka ifadeyle akademik risk alma davranışı, bir öğrenme sürecine katılmanın bilinen ve bilinmeyen sonuçlarını değerlendirerek, olası sonuçlarını düşünerek bu süreçte katılıp katılmama konusunda karar vermeyi içermektedir (Korkmaz, 2002: 32-47).

Akademik risk alma düzeyi yüksek olan bireyler; başarısızlık ihtimal dahilinde olsa bile sınıf ortamındaki etkinliklere katılma konusuna isteklilik gösterirler (Strum, 1971:30), öğrenme sürecine zevkle katılım sağlarlar ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara karşı direnerek karşılık verirler (Clifford, 1988: 15-27). Yüksek düzeyde bir motivasyona (House, 2002: 33-37) ve problem çözme yetkinliğine sahiptirler (Tay ve ark, 2009: 1099-1104). Öğrenilmiş çaresizlik duygularının düzeyi düşüktür, potansiyellerini ortaya çıkarma konusunda güçlük yaşamaz ve önemli kararlar alırken cesurca davranabilmektedirler (Kıran, 2005: 8-13; Neihart, 2010: 289-292). Akademik risk alma düzeyi yüksek olan bireylerin ve akademik beklentilere dair stres yaşama düzeyleri düşük olmaktadır (İlhan ve Çetin, 2013: 1-28). Bu kişiler, öğrenme yönelimli olup (Ames, 1992: 327-348), yeni bilgi ve beceriler kazanmak ve var olan yeteneklerini geliştirmek için çalışırlar (Ames & Archer, 1988: 260-267; Braten & Stromso, 2004: 371-388; Dupeyrat & Marine, 2005: 43-59).

Akademik risk alabilmenin öğrenmeyi kolaylaştıran (Clifford, 1991: 263-297) söz konusu olumlu etkileri, öğrenme ortamında akademik risk alma konusunda istekli olan öğrencileri, isteksiz olan öğrencilere kıyasla başarıya ulaşma konusunda daha avantajlı hâle getirmektedir (Clifford & Chou, 1991: 499-507; House, 2002: 33-37). Bu bağlamda, akademik risk alma davranışlarının desteklenmesi öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkuları ile birlikte sınıf ortamında davranışlarını etkileyen bir diğer önemli faktör de akademik risk alma davranışdır. Akademik risk alma davranışı, doğruluğundan emin olunmayan fikirleri paylaşma, soru sorma, yeni ve alternatif çözüm yolları deneme konusunda istekli olma şeklinde tanımlanmaktadır. Akademik risk alma düzeyi yüksek olan öğrenciler; i) başarısızlık ihtimali olsa bile sınıf ortamındaki etkinliklere

katılma konusuna isteklidir (Beghetto, 2009: 210-223) , ii) öğrenme sürecinden zevk alır, iii) öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara karşı direnç gösterir, iv) öğrenme ortamında yüksek motivasyona (Clifford, 1988: 15-27; House, 2002: 33-37) ve problem çözme becerisine sahiptir . Akademik risk alma konusunda istekli olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik duygularının düzeyi akademik risk almaya isteksiz öğrencilere nazaran çok daha düşüktür (Kıran, 2005: 8-13; Neihart, 2010: 289-292).

1.3. Sınırlılıklar

Çalışmanın yalnızca üniversite öğrencilerini kapsamı daha geniş bir yaş aralığından elde edilebilecek bilgilerin değerlendirilmesinin önüne geçmiştir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışma grubumuzu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde eğitim görmekte olan psikolojik görüşme ve değerlendirmelere uyum sağlayabilecek olup araştırmaya gönüllü katılmış 306 (59,2) kadın ve 211 (%40,8) erkek toplam 517 üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

2.1. Kullanılan Ölçekler

Sosyodemografik verilerin ölçümü amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu (KBF)”, Öğrencilerin benlik saygılarının ölçümü için “Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (BSDÖ-KF)” ve akademik risk alma davranışlarını ölçmek amacıyla ise “Akademik Risk Alma Ölçeği (ARAÖ)” kullanılmıştır.

2.1.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacılar tarafından hazırlanan, katılımcıların yaş, sosyoekonomik düzey, eğitim düzeyi bilgilerine dair maddelerden oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.1.2. Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (BSDÖ-KF)

Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (BSDÖ-KF), yirmi madde olarak tasarlanmış, geçerlilik güvenilirlik çalışması Tokuş (2010) tarafından yapılmıştır. On olumlu, on olumsuz madde yüklü madde içermektedir. BSDÖ-KF, BSDÖ ‘ten geliştirilmiş, (+70) – (-70) puan aralığında değerlendirilmiş ve olumlu maddeler için Cronbach’s Alpha 0,91, olumsuz maddeler için Cronbach’s Alpha 0,87 bulunmuştur. Ölçeğin 3 alt boyutu bulunmaktadır; Başkaları ile birliktelik, beceriklilik, doyum alt boyutu olumlu; başkaları ile kıyaslama ve başarısızlık alt boyutu ve kendinden hoşnut olmama alt boyutu olumsuz madde yüklerine sahip bir alt boyutlardır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach’s Alpha sayısı sırasıyla 0,875, 0,853, 0,897 bulunmuştur.

2.1.3. Akademik Risk Alma Ölçeği (ARAÖ)

Öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ve bu süreçlerde ortaya çıkan güçlüklerle mücadele etme istekliliklerini ve cesaretlerini ölçmek üzere Clifford (1991) tarafından geliştirilmiş ve Korkmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçüm için 36 maddenin kullanıldığı, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin orijinal formunda 3 alt boyut bulunmaktayken Korkmaz tarafından yapılan uyarlama çalışmasında 4. Bir alt boyutun ortaya çıktığı görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları; güç işlemleri tercih etme eğilimleri, başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi, başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi ile Türkçe forma Korkmaz tarafından eklenen ödev yapmama eğilimi. Alt ölçekler için belirlenen iç

tutarlık katsayıları sırasıyla 0,75, 0,73, 0,71, 0,64 . ARAÖ'nün tümü için ise güvenilirlik katsayısı .81'dir.

2.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmamızda, elde edilen verilerin analizi yapılırken, veriler bilgisayara sayısal ifade olarak girilmiş ve bu veriler Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Program for Social Sciences-SPSS 25.0) kullanılarak istatistiksel analize alınmıştır. Analizlerin öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri değerlendirilmiştir. Araştırma değişkenlerinin örneklem grubunda normallik dağılımının analizi için yapılan Basıklık-Çarpıklık değerleri kontrolünde bütün ölçeklerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Hair et al. 2010; Bryne 2010). Verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşıldığından parametrik testler kullanılmıştır. Bağımsız iki değişken arasındaki farkı ölçmek için Bağımsız t-testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Cohen'in Korelasyon gücünün referans değerleri;

0,10 - 0,29 Zayıf

0,30 - 0,49 Orta

0,50 - 100 Yüksek

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formundan elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.1. Örneklem Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

		f	%
Yaş	18-25	498	96,3
	26-30	11	2,1
	30 ve üstü	8	1,5
	Toplam	517	100,0
Cinsiyet	Kadın	306	59,2
	Erkek	211	40,8
	Toplam	517	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	418	80,9
	Lisansüstü	99	19,1
	Toplam	517	100,0
Maddi Durum	Kötü	164	31,7
	Orta	343	66,3
	İyi	10	1,9
	Toplam	517	100,0

Rekabet	Evet	388	75,0
	Hayır	129	25,0
	Toplam	517	100,0
Sosyal Destek	Evet	461	89,2
	Hayır	56	10,8
	Toplam	517	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunun %96.3'ü 18-26 yaş arası, %2.1'i 26-30 yaş arası, %1.5'i 30 yaş ve üzeri, %59.2'si kadın, %40.8'i erkek, %80.9'u lisans mezunu, %19.1'i lisansüstü mezunu, %31.7'sinin maddi durumu kötü, %66.3'ünün maddi durumu orta, %1.9'unun maddi durumu iyi, %75.0'ı rekabette olduğunu hissediyor, %25.0'ı rekabette hissetmiyor, %89.2'si sosyal destek görüyor, %10.8'si sosyal destek görmüyor.

Tablo 3.2. Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puanlarıyla Akademik Risk Alma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Başarısızlık	Güç		
		Sonrası	İşlemleri	Başarısızlık	
		Olumsuz	Tercih	Sonrası	Yeniden
		Hisler	Etme	Toparlanma	Ödev
		Taşıma	Eğilimi	Etkin Olma	ve Yapmama
					Eğilimi
Başkaları ile Birliktelik	r	-,266**	,187**	,166**	0,015
Beceriklilik Doyum	p	0,000	0,000	0,000	0,726
	N	516	516	516	514
Başkaları ile Kıyaslama ve	r	,489**	-0,031	-0,014	,113*
Başarısızlık	p	0,000	0,482	0,749	0,011
	N	516	516	516	514
Kendinden Hoşnut Olmama	r	,479**	-0,022	-0,020	,125**
	p	0,000	0,625	0,651	0,005
	N	516	516	516	514

**p<,01,*p<.05

Örneklem grubunun, başkaları ile kıyaslama ve başarısızlık; başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma ve etkin olma ve kendinden hoşnut olmama alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında erkek grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan p<0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun, başkaları ile birliktelik/beceriklilik/doyum alt boyutundan almış oldukları puanların fiziksel rahatsızlık değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında fiziksel rahatsızlığı olmayan grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun, başkaları ile kıyaslama ve başarısızlık alt boyutundan almış oldukları puanların fiziksel rahatsızlık değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında fiziksel rahatsızlığı olan grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun, kendinden hoşnut olmama alt boyutundan almış oldukları puanların fiziksel rahatsızlık değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında fiziksel rahatsızlığı olan grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun, kendinden hoşnut olmama alt boyutundan almış oldukları puanların psikolojik tedavi değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında psikolojik tedavi gören grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun, başkaları ile birliktelik/beceriklilik/doyum alt boyutundan almış oldukları puanların rekabet değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında rekabet eden grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun, başkaları ile kıyaslama ve başarısızlık ve kendinden hoşnut olmama alt boyutlarından almış oldukları puanların rekabet değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında rekabet etmeyen grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun, başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma alt boyutundan almış oldukları puanların rekabet değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında rekabet etmeyen grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun, başkaları ile kıyaslama ve başarısızlık alt boyutu ve kendinden hoşnut olmama alt boyutlarından almış oldukları puanların sosyal destek değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında sosyal desteği olmayan grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun, başkaları ile birliktelik/beceriklilik/doyum alt boyutu, başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma alt boyutu ve başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve aktif olma alt boyutundan almış oldukları puanların sosyal destek değişkenine göre üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında sosyal desteği olan grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Örneklem grubunun gelir değişkenine göre başkaları ile birliktelik/beceriklilik/doyum alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Yapılan Scheffé testi sonucunda gelir durumu kötü olan grup ile gelir durumu orta olan grup arasında gelir durumu kötü olanlar daha fazla puan aldığından dolayı istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$). Yapılan

Scheffe testi sonucunda gelir durumu kötü olan grup ile gelir durumu iyi olan grup arasında gelir durumu kötü olanların daha yüksek puan almaları sonucu istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Örneklem grubun gelir değişkenine göre başkaları ile kıyaslama/başarısızlık ve kendinden hoşnut olmama alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Yapılan Scheffe testi sonucunda gelir durumu kötü olan grup ile gelir durumu iyi olan grup arasında gelir durumu iyi grubun daha yüksek puan alması sonucu istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan Scheffe testi sonucunda gelir durumu orta olan grup ile gelir durumu iyi olan grup arasında gelir durumu iyi olanların daha yüksek puan almaları sonucu, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

4.TARTIŞMA

Yüksek benlik saygısının genel itibariyle bireyin kendisine ve diğer insanlara karşı daha güvenli olmasını, daha doyurucu ve sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurmasını ve daha yüksek bir yaşamsal uyum göstermesini sağladığı bilinmektedir (Bayraktar ve ark., 2009: 48-63; Yıldız & Baytemir, 2016: 67-80). Yüksek düzeyde benlik saygısı, psikolojik sağlığın ve genel iyi oluşun önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Crocker & Park, 2004; 392-414). Coleman ve Hendry (1990: 47) yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olan bireylerin üretken ve başarılı olma eğilimi gösterdiklerini, karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için daha uzun süre çaba harcadıklarını, düşük düzeyde benlik saygısına sahip olanların ise karamsar, kaygılı, gelecekte olumsuz beklentileri olan ve başarısızlık eğilimleri gösteren bireyler olduklarını belirtmiştir. Kassin (1988: 33) ise düşük benlik saygısı düzeylerine sahip olan bireylerin başarısızlığı bekledikleri, daha az çabaladıkları ifade etmiştir. Benlik saygısını motivasyon için de vazgeçilmez bir güç olarak görülmekte ve başarı yönelimli girişken davranışlarla ilişkilendirmektedir (Pyszczynski, 2004: 435). Benlik saygısı arttıkça öğrenciler akademik risk alma konusunda daha gönüllü hale gelmektedir (Odacı, 2013: 183-187). Yapmış olduğumuz çalışmada da benlik saygısındaki yüksek düzeylerin, bireyin içsel kaynaklarına olan güvenini yansıtan daha yüksek düzeyde akademik risk alma davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Çalışmamızda bireylerin benlik saygısı alt boyutlarından biri olan “başkaları ile birliktelik/beceriklilik/doyum” düzeyleri arttıkça “yeniden toparlanma ve aktif olma” puanlarının da arttığı, bununla birlikte “başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma” puanlarının azaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda bireylerin sosyal destek sistemlerinin ve sosyal becerilerinin daha kuvvetli olmasının başarısızlık karşısında ortaya çıkan olumsuz hisleri azalttığı ve pasif hale gelmeyi önlediği görülmektedir. Aynı zamanda sosyal destek sistemleri kısıtlı olan yalnız bireylerin daha düşük benlik saygısına sahip olduğu bilinmektedir (Güloğlu & Kararımak, 2010: 73-88).

Yine çalışma bulgularımızdan bir diğeri olan; benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından, “başkaları ile kıyaslama” ve “başarısızlık” alt boyutu ile “kendinden hoşnut olmama” puanlarının sosyal desteği olmadığını belirten öğrencilerde daha yüksek olmasına karşın; akademik risk alma ölçeği alt boyutları olan “başkaları ile birliktelik/beceriklilik/doyum” alt boyutu, “başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma” alt boyutu ve “başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve aktif olma” alt boyutu puanlarının yeterli sosyal desteği olduğunu bildiren öğrencilerde daha yüksek olması, sosyal destek sistemlerinin önemini vurgulamaktadır. Yeterli

sosyal desteğe erişebildiğini bildiren öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma puanlarının daha yüksek oluşu, bu bireylerin kendilerine daha açık olmaları dolayısıyla duygularına erişimlerinin daha yüksek olması ve bu duyguları bastırmaksızın, dışavurma becerilerine sahip olmaları ile açıklanmaktadır. Yüksek benlik saygısı stres karşısında sosyal destek aramayı kolaylaştıran bir faktör olarak değerlendirilmesi (Hamarta ve ark., 2009: 25-42), sosyal desteği olan bireylerde bir yardım çağrısı davranışı olan olumsuz duyguların dışavurumunun yükselişini açıklamaktadır.

Literatüre bakıldığında çalışmamızın sonuçlarıyla benzer şekilde yüksek benlik saygısının, sosyal becerilerden biri olan girişkenlik, mücadelecilik, güçlü başa çıkma becerileri ve olumsuz duygulardansa mutluluk gibi olumlu duygularla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra benlik saygısı yüksek bireyler, daha olumlu kişilerarası ilişkilere ve destek sistemlerine sahiptir (Baumeister ve ark., 2003; 1-44). Aynı zamanda aile ve arkadaş gibi yakın kişilerarası ilişkilerden sağlanan sosyal desteğin benlik saygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirten pek çok araştırma bulunmaktadır (Lackovic-Grgin & Dekovic, 1994: 691-700; Franco & Levitt, 1988, 315-322; Rosenfeld & Jack Richman, 1998: 245-260).

Yapılan araştırmalar benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendilerini daha olumlu algıladıklarını, denetim duygularının daha yüksek olduğunu ve problem yönelimli etkinliklere daha fazla yöneldiklerini ve daha yüksek düzeyde olumlu duygular ve yaşam doyumu deneyimlediklerini dolayısıyla akademik risk almaya da daha istekli ve yatkın olabileceklerini göstermektedir (Schütz, 1998: 169-186; Yıldız & Baytemir, 2016: 67-80). Öte yandan düşük benlik saygısı başta akademik başarısızlık ve okuldan ayrılma olmak üzere hem yeme bozuklukları, kaygı, depresyon, intihar eğilimi, gibi içsel problemlerle, hem de akademik başarısızlık ve okuldan ayrılma, madde kullanımı, anti-sosyal davranışlar, şiddet, ve suç gibi dışsal problemlerle ilişkilidir (Mann, 2004: 357-372; Donnellan ve ark., 2005; 328-335).

Akademik risk alma ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu bilinmektedir. Akademik risk almaya istekli olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik duyguları (Kıran, 2005: 8-13; Neihart, 2010: 289-292) ve akademik beklentilere ilişkin yaşadıkları stres (İlhan ve Çetin, 2013: 1-28) daha düşük olmaktadır. Çalışmamızın bulgularından olan bireylerin başkaları ile birliktelik/beceriklilik/doyum puanlarındaki artışın başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma puanlarında düşüşe eşlik etmesi, akademik risk alma ve olumsuz değerlendirilme kaygısına ilişkin literatürle paralellik göstermektedir. Benlik saygısının bir alt boyutu olan “Başkaları ile birliktelik/beceriklilik/doyum” düzeyi arttıkça birey etrafındaki anlamlı ötekilerle daha sıcak ve yakın ilişkiler kurabilir hale gelecektir. İlişkilerin daha yakın ve sıcak hale gelmesi sayesinde bireyin, diğerleri tarafından olumsuz değerlendirilmeye yönelik olası kaygılarından arınacağı beklenmektedir. Bu doğrultuda birey kendini rahatlıkla ortaya koyabilecek ve kendini ortaya koyma davranışlarının akademik ayağı sayılabilecek akademik risk alma yatkınlığı artacaktır.

Çalışmamızda benlik saygısı ölçeği alt boyutu olan başkaları ile kıyaslama ve başarısızlık düzeyi arttıkça başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma ve ödev yapmama eğilimi düzeylerinin arttığı görülmektedir. Konuyla ilgili literatür ele alındığında çoğunlukla ödevi/görevi yapmama ile benzer nitelikli olan akademik görevlere ilişkin erteleyicilik eğilimlerinin ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar benlik saygısı ile akademik erteleme eğilimi arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Beswick, 1988, 207-217; Balkıs & Duru, 2010: 159-170). Akademik erteleme eğilimi düşük öz yeterlilik inancına işaret eden bir veri olarak değerlendirilmektedir. Bu alandaki çalışmaların odak noktası erteleme

davranışının bireyin kırılğan benlik saygısını koruma amaçlı olarak ortaya çıktığıdır (Batool ve ark., 2017; 195-211). Erteleme eğilimi başarısızlık korkusundan beslenmekte ve birey benliğini incinmekten korumak için akademik risk almaktan geri durmaktadır. Bir çeşit kendini engelleme stratejisi olarak değerlendirilebilecek olan erteleme eğilimi, bireyin şuandaki yeterliliğini test etmekten kaçınarak, sahip olduğundan daha öte bir kapasitesi olduğuna dair gerçek dışı inançlarla suni bir benlik saygısı sağlamaktadır (Zarrin & Gracia, 2020: 34-43). Bu nedenle erteleme eğilimi yüksek bireyler, benlik saygılarına olumsuz etkide bulunabilecek yaşantıları, benlik saygılarını korumak çoğunlukla algılamama veya çarpıtma eğiliminde gösterebilmektedirler (Balkıs & Duru, 2010: 159-170). Bu bağlamda değerlendirildiğinde akademik görevi yerine getirmeme/ ödev yapmama, erteleyicilik davranışlarıyla tolere edilemeyen daha yüksek bir benlik kırılğanlığına işaret ediyor olabilir. Aynı zamanda zorlayıcı görevden uzaklaşmanın sağladığı kaygıdan kaçınma yoluyla olumsuz bir şekilde pekişen erteleme eğilimi gittikçe kuvvetlendiğinden ve eş zamanlı olarak görev karşısında duyulan kaygı miktarı bu kaçınma davranışları sonucu giderek arttığından birey erteleyicilikle başlayan davranış örüntüsünü görevden tamamen uzak durma, yapmama olarak noktasına taşıyabilmektedir.

Birey kendisini yetersiz, yeteneksiz şekilde algıladığında, yani içsel kaynaklarını yetersiz ve güvenilmez bulduğunda, çevresindeki her şey onun için engelleyici bir niteliğe bürünebilmektedir (Batıgün, 1999: 63-82). Çalışmamızda rekabet eden bireylerin benlik saygısı alt boyutlarından başkaları ile birliktelik/beceriklilik/doyum düzeyleri daha yüksekken, buna karşın rekabet etmeyen bireylerin başkaları ile kıyaslama ve başarısızlık ve kendinden hoşnut olmama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik rekabetle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Johnson ve Johnson (1984: 33) yaptıkları çalışma sonucunda, akademik olarak kendini yeterli algılayan öğrencilerin daha rekabetçi gruplar içinde yer alma eğilimi gösterdiklerini buna karşın, akademik yeterliliğinden kuşkulu olan, yahut kendini yetersiz algılayan öğrencilerin daha işbirlikçi gruplara yönelme eğilimi gösterdiklerini belirtmektedir.

Çalışmamızda benlik saygısı alt boyutlarından olan başkaları ile kıyaslama ve başarısızlık ve kendinden hoşnut olmama ile akademik risk almanın alt boyutlarından olan başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma etkin olma düzeylerinin cinsiyetler arasında bir farklılaşma gösterdiği ve erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Benlik saygısının, akademik risk almayla ilişkili olduğu ve düşük benlik saygısının düşük akademik risk alma düzeylerine yol açacağı bilinmektedir. Bununla birlikte yapılan pek çok çalışma, erkeklerin kadınlara kıyasla daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu belirterek bulgularımızla paralellik göstermektedir (Josephs, 1992: 391; Zheng, 2020:5; Abu-Kaf, 2020:4).

Literatüre bakıldığında çalışma sonuçlarımızla tutarlı şekilde, sosyoekonomik düzey ile benlik saygısı arasında ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalara göre sosyoekonomik düzey yükseldikçe benlik saygısı da artmaktadır (Li ve ark., 2011: 520-534; Chen ve ark., 2016: 105-109). Bizim çalışmamızda da benzer şekilde bireylerin sosyoekonomik seviyeleri düştükçe benlik saygısı düzeylerinin de düştüğü görülmektedir. Bulgularımıza göre gelir düzeyini “iyi” olarak beyan edenlerin benlik saygısı düzeyleri gelir düzeyini “orta” ve “kötü” olarak belirtenlerden daha yüksek düzeydedir.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin; akademik risk alma davranışlarından kaçınmalarının, benliklerini tehdit eden durumlardan korunma amacıyla yapıldığı söylenebilir. Sosyal destek ve gelişmiş akademik becerilerin bu korunma ihtiyacını

azaltmaya yardımcı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, öğrencilere sosyal beceri eğitimleri ve adaptif ders çalışma becerilerini kazandırmaya yönelik eğitimler sunulmasının ve psikolojik danışmanlık hizmetleri verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abdi Zarrin, S., & Gracia, E. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43.
- Abu-Kaf, S., Nakash, O., Hayat, T., & Cohen, M. (2020). Emotional Distress among the Bedouin Arab and Jewish Elderly in Israel: The Roles of Gender, Discrimination, and Self-Esteem. *Psychiatry Research*, 113203.
- Ames C. (1992). *Achievement goals and classroom motivational climate*. J. Meece ve D. Schunk (Ed.), *Students' Perceptions İn Theclassroom içinde* (327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames C. & Archer J.. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategiesand motivation processes. *Journal of Educational Psychology*.80(3), 260-267.
- Balkıs M. & Duru E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(27), 159-170.
- Batıgün A. (1999). Grup Terapisi Süreç ve Sonuç Araştırmalarındaki Yöntemlerin Çeşitli Boyutlarda Karşılaştırması. İstanbul: *Türk Psikoloji Yazıları*. 1(2), 63-82.
- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 195-211.
- Baumeister R. , Campbell J., Kruger J. & Vohs K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*. 4(1), 1-44.
- Bayraktar, F., Sayıl, M., & Kumru, A. (2009). Liseli Ergenler ve Üniversiteli Gençlerde Benlik Saygısı: Ebeveyn ve Akrana Bağlanma, Empati ve Psikolojik Uyum Değişkenlerinin Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 48-63.
- Beswick G., Rothblum E. & Mann L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*. 23, 207-217.
- Braten I. & Stromso H. . (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*. 29(4), 371-388.
- Chen, W., Niu, G. F., Zhang, D. J., Fan, C. Y., Tian, Y., & Zhou, Z. K. (2016). Socioeconomic status and life satisfaction in Chinese adolescents: Analysis of self-esteem as a mediator and optimism as a moderator. *Personality and Individual Differences*, 95, 105-109.
- Clifford M. & Chou F.C. (1991). Effects of pay off and task context on academic risk taking. *Journal of Educational Psychology*. 83, 499-507.

- Clifford M. (1988). Failure tolerance and academic risk taking in ten-to twelve-year-old students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 15-27.
- Clifford M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical and educational considerations. *Journal of Educational Psychologist*, 26, 263-297.
- Coleman J. & Hendry L. (1990). *The Nature of Adolescence*. Second Edition, London: Routledge, 47.
- Crocker J. & Park L. (2004). The costly pursuit of selfesteem. *Psychological Bullet.* 130, 392-414.
- Dupeyrat C. & Marine C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*. 30, 43-59.
- Erdem F. (2001). Girişimcilerde Risk Alma Eğilimi Ve Belirsizliğe Tolerans İlişkisine Kültürel Yaklaşım. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 1(2), 34-61.
- Franco N. & Levitt M. (1998). The Social Ecology of Middle Childhood: Family Support, Friendship Quality, and Self-Esteem. *Family Relations*. 47(1), 315-322.
- Güloğlu B. & Kararımak Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Hamarta E., Arslan C., Saygın Y. ve Özyeşil Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi*, 7(18) , 25-42.
- House D. (2002). Investigation of the Effects of Gender and Academic Self-efficacy on Academic Risk-taking for Adolescent Students. Diss. Oklahoma State University, Oklahoma, 33-37.
- Johnson D., Johnson R. And Kassin S. (1998). *The Effects of Intergroup Cooperation* “Psychology”, Second Edition, New Jersey: Prentice Hall, 33.
- Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 63(3), 391.
- Kıran Es. (2005). Ergenlerde risk alma davranışı ile akademik başarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 8-13.
- Korkmaz H. (2002). *Fen Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 32-47.
- Lackovic-Grgin K. & Dekovic M. (1994). Pubertal status, interaction with significant other, and self-esteem of adolescent girls. *Adolescent*. 29(115), 691-700.
- Li, W. D., Arvey, R. D., & Song, Z. (2011). The influence of general mental ability, self-esteem and family socioeconomic status on leadership role occupancy and leader advancement: The moderating role of gender. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 520-534.
- Mann M. (2004). Clemens H., Schaalma H., & De Vries N. Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*. 19(4), 357-372.

- Neihart M. (2010). Systematic risk-taking. *Roeper Review*. 21(4), 289-292.
- Odacı H. (2013). Risk-taking behavior and academic self-efficacy as variables accounting for problematic internet use in adolescent university students. *Children And Youth Services Review*. 35(1), 183-187.
- Otacıoğlu S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 141-150.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological bulletin*, 130(3), 435.
- Schütz A. (1998). Coping with threats to self-esteem: The differing patterns of subjects with high versus low trait self-esteem in first-person accounts. *European Journal of Personality*, 12, 169-186.
- Sitkin S. & Paolo S. (1992). "Reconceptualizing The Determinants of Risk Behaviour", *Academy of Management Review*, 17(1), 9-38.
- Tukuş, L. (2010). *Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği Kısa Formu Türkçe Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması*. Kocaeli, Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Ünsar, S., & İşsever, H. (2003). Trakya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelik Forumu*, 6(1), 7-11.
- Yener, Ö. & Gülaçtı, F. (2010). Benlik-Kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 20-38.
- Yıldız, M. A., & Baytemir, K. (2016). Evli bireylerde evlilik doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1) 67-80.