

## ARAŞTIRMA MAKALESİ



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

*The Journal of International Social Sciences*

Cilt: 28, Sayı: 2, Sayfa: 199-210, TEMMUZ – 2018

**Makale Gönderme Tarihi:**22.03.2018 **Kabul Tarihi:**16.04.2018

# KENDİNE ODAKLI TEKRARLI OLUMSUZ (RUMİNATİF) VE KENDİNE ODAKLI İÇ GÖZLEMSEL (REFLEKSİF) DÜŞÜNME TARZLARININ BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİNE ETKİLERİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ

*The Effects of Self-Focused Repetitive Negative (Ruminative) and Self-Focused  
Introspective (Reflexive) Thinking Styles on Achievement Goal Orientations: A Case Study  
of Undergraduate Students*

**Esmâ Ülkü KAYA<sup>1</sup>**

### ÖZ

Refleksif düşünme, kendini gözlem ve analiz konusu alan öznenin tutumu olarak tanımlanabilirken (Çiftçi, 2017), ruminatif düşünme, “kendine dair algılanan tehditler, kayıplar, ya da haksızlıklarla güdülenen kendine yönelik dikkat” olarak tanımlanır (Trapnell ve Campbell, 1999:297). Bu çalışmanın amacı, incelenen hedef grubun ruminatif ve refleksif düşünme tarzlarının başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin ruminatif ve refleksif düşünme tarzlarının ve başarı hedef yönelimlerinin başarı değişkenlerine (genel not ortalaması ve mezuniyet beklentisi) göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini bir kamu üniversitesinin iktisadi ve idari bilimler fakültesi işletme bölümünde 2017/2018 bahar yarıyılı itibariyle öğrenim gören 3. ve 4.sınıf normal ve ikinci öğretim öğrencileri oluşturmaktadır (N=171). Çalışmada katılımcılar kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anketine (Trapnell ve Campbell, 1999) ve başarı hedef anketine (Elliot ve McGregor, 2001) cevap vermişlerdir. Öğrencilerin başarıları ise kendilerinin belirttikleri genel not ortalaması düzeyi ve mezuniyet beklentisi şeklinde iki değişkenle ölçülmüştür. Kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anketi kalemlerinin keşfedici faktör analizleri sonucunda, orijinal makaledeki (Trapnell ve Campbell, 1999) gibi, anketin kendine odaklı iç gözlemsel düşünme (refleksiyon) ve kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme (ruminasyon) şeklinde iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca başarı hedef anketi kalemlerinin faktör analizi sonucunda ise orijinal çalışmadaki (Elliot ve McGregor, 2001) gibi 4 faktör elde edilmiştir (performans yaklaşma, öğrenme-kaçınma, öğrenme-yaklaşma, performans-kaçınma). Çok değişkenli regresyon analizleri sonucunda ise, kendine odaklı iç gözlemsel düşünme faktörünün (refleksiyon), performans-yaklaşma ve öğrenme-yaklaşma faktörleri üzerinde ayrı ayrı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bağımsız örneklemler t testi sonuçlarına göre ise katılımcıların ruminatif ve refleksif düşünme tarzlarının başarı değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak başarı hedef yönelimlerinin (performans-yaklaşma ve öğrenme-yaklaşma) ise başarı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ruminatif Düşünme, Refleksif Düşünme, Başarı Hedef Yönelimleri, Genel Not Ortalaması (GNO) ve Mezuniyet Beklentisi

### ABSTRACT

Ruminative thinking is defined as “self-attentiveness motivated by perceived threats, losses, or injustices to the self ” (Trapnell and Campbell, 1999:297) while reflexive thinking can be defined as the subject’s attitude that is about self-observation and analysis (Çiftçi, 2017). The aim of this study is to investigate the effects of ruminative and reflexive thinking styles of the target group under observation on their achievement goal orientations. Additionally, in the study investigates whether the ruminative and reflexive thinking styles and achievement goal orientations of the students differ depending on achievement variables (grade point average and graduation expectancy). The sample of the study consists of 3<sup>rd</sup> grade and 4<sup>th</sup>-grade students who are in daytime and evening education and study at business department of the faculty of economics and

<sup>1</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, ELAZIĞ [ukaya@firat.edu.tr](mailto:ukaya@firat.edu.tr)

administrative sciences at a state university in 2017/2018 spring term (N=171). In the study, the participants completed the rumination-reflection questionnaire (Trapnell and Campbell, 1999) and the achievement goal questionnaire (Elliot and McGregor, 2001). The achievements of the students were determined by two variables as self-reported grade point average level and graduation expectancy. As a result of the exploratory factor analyses of the items in the rumination-reflection questionnaire, it was determined that the questionnaire consisted of two factors as self-focused introspective thinking (reflection) and self-focused repetitive negative thinking (rumination), just as they were in the original study (Trapnell and Campbell, 1999). Furthermore, as a result of the factor analysis conducted for the items of the achievement goal questionnaire, 4 factors were acquired (performance-approach, mastery-avoidance, mastery-approach and performance-avoidance), just as the original study (Elliot and McGregor, 2001). As a result of the multiple linear regression analyses, it was determined that the self-focused introspective thinking factor (reflection) had separate effects on performance-approach and mastery-approach factors. According to the independent samples t-test results, it was determined that the ruminative and reflexive thinking styles of the participants did not differ depending on the achievement variables. However, the achievement goal orientations (performance-approach and mastery-approach) of the participants were determined to differ depending on achievement variables.

**Keywords:** Ruminative Thinking, Reflexive Thinking, Achievement Goal Orientations, Grade Point Average (GPA) and Graduation Expectancy

## GİRİŞ

Öğrenme, kişinin, sezgisel ve bilişsel süreçlerle, çevresiyle ilgili birikmiş ve yeni bilgi ve uyarıları algılaması, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılaması ve bunları özümseyip davranışlarına yansıtması anlamındadır (Koçel, 2014:495). Tekrarlar ve yaşantılar sonucu davranışlarda oluşan kalıcı değişiklikler öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2011:121). Öğrenme bireylerin yeteneklerini, rol algısını, motivasyonunu, bireysel davranış ve performansını etkilemektedir (Özkalp ve Kırel, 2010:139). Bireylerin davranışlarını belirleyen ilk faktör ihtiyaç, ikincisi ise başarıdır. Yani çabalar başarılı olduğunda ihtiyacın karşılanacağını, başarısız olduğunda ise, doğrudan ya da dolaylı bedel ödeneceğini bilirsek çaba gösteririz. Bütün insanların doğası gereği bir öğrenme dürtüsü ya da öğrenme arzusu vardır (Şimşek ve Diğerleri, 2011:145).

Eğitimcilerin temel amacı etkin bir öğrenmeyi sağlayabilmek için başarı eğilimli öğrenci kitlesini artırabilmektir. Öğrenci başarısı birçok faktör tarafından etkilenmekte olup ancak mevcut çalışmada öğrencilerin kendine odaklı tekrarlı olumsuz (ruminatif) ve kendine odaklı iç gözlemsel (refleksif) düşünme tarzlarının başarı hedef yönelimlerini etkileyeceği varsayılmıştır. Ayrıca çalışmada ikinci olarak öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin ve kendine odaklı tekrarlı olumsuz /kendine odaklı iç gözlemsel düşünme tarzlarının, başarılarına (genel not ortalaması ve mezuniyet beklentisi) göre farklılık göstereceği varsayılmıştır.

### 1. Literatür İncelemesi

Ruminatif bireyler, geçmişlerini değerlendirdiklerinde olumsuz anıları daha sık zihinlerine getirme, yaşamlarının büyük çoğunluğunun olumsuz olaylarla dolu olduğunu düşünme, başarılarını küçümseme, hatalarını genelleştirme gibi kötümser yanlı ve çarpıtılmış yorumları daha fazla kullanırlar (Burhanoğlu, 2016). Ancak refleksif düşünmede, kendi hakkında, kendi üzerine düşünen, kendini bir obje gibi ele alıp bakabilen bir öznenin durumu söz konusudur (Çiftçi, 2017). Refleksif düşünme kavramı, kişinin kendine dair merak ya da epistemik ilgiyle motive olduğu kendine yönelik dikkat kavramı olarak tanımlanmaktadır. Ruminatif düşünme; nevrotiklik kişilik özelliğiyle, refleksif düşünme ise açıklık kişilik özelliği ile ilgili görülmektedir (Trapnell ve Campbell, 1999:297).

Literatürde yapılan çalışmaların bir bölümünde kendine odaklı tekrarlı olumsuz (ruminatif) ve/veya kendine odaklı iç gözlemsel (refleksif) düşünme tarzlarının farkındalık (mindfulness) (Kiken ve Shook, 2014; Sutton, 2016; Keune ve Diğerleri, 2012; Liu ve Diğerleri, 2018; Schut ve Boelen, 2017; DaSilveira ve Diğerleri, 2015) ve endişe (worry) (Schoofs ve Diğerleri, 2010; Cox ve Diğerleri, 2018; Hoyer ve Diğerleri, 2009) değişkenleri ile ilişki bulguladıkları görülmektedir.

Ancak kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme ve kendine odaklı iç gözlemsel düşünme ile başarı arasında ilişkiyi araştıran çalışmalar oldukça azdır. Örneğin Yamakoshi ve Tsuchiya (2016) Japonlu üniversite atletlerinde yürüttükleri çalışmalarında, kendine odaklı tekrarlı olumsuz (ruminasyon) ve kendine odaklı iç gözlemsel (refleksiyon) düşünme özelliklerinin öğrencilerin strese tepkileri (stress response) ile sübjektif iyi oluşları (subjective well-being) üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Korelasyon analiz sonuçlarına göre sübjektif iyi oluşun dört boyutundan (tatmin, güven, başarı ve hayal kırıklığı) ikisinin yani güven ve başarı boyutlarının kendine odaklı iç gözlemsel düşünme özelliği ile pozitif ilişki gösterdiğini ancak kendine odaklı iç gözlemsel düşünme özelliğinin strese tepki alt boyutlarının hiçbirisi ile korele olmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme özelliğinin, sübjektif iyi oluş boyutlarının hiçbirisi ile korele olmadığını belirlemişlerdir. Regresyon analizi sonucunda ise kendine odaklı iç gözlemsel düşünmenin strese tepki ile negatif ancak sübjektif iyi oluş ile pozitif ilişki gösterdiğini belirlemişlerdir. Ancak kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünmenin ise strese tepki ile pozitif, sübjektif iyi oluş ile ise negatif ilişki gösterdiğini bulgulamışlardır. Roso-Bas ve Diğerleri (2016), hemşirelik öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında algılanan duygusal zekâ, iyimserlik/kötümserlik ve depresif odaklı tekrarlı olumsuz düşünme (ruminasyon) değişkenlerinin öğrencilerin okulu bırakma (dropout) niyetleri ve akademik performanslarıyla ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda depresif odaklı tekrarlı olumsuz düşünme ile okulu bırakma niyeti ya da akademik performans arasında bir ilişki bulgulamamışlardır. Ayrıca çok az çalışmanın da başarı hedef yönelimleriyle kendine odaklı iç gözlemsel düşünme veya kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme arasında ilişkiyi araştırdığı görülmektedir. Örneğin Rusk ve Diğerleri (2011) öğrenciler üzerinde iki çalışma yürütmüşler, çalışmalarının sonucunda ise yüksek duygu düzenlemeli performans hedefli katılımcıların yüksek kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme (veya kötümser düşünme-brooding), düşünce baskılama (thought suppression) ve depresif semptomlara (depressive symptoms) sahip olduklarını ancak yüksek öğrenme hedefli katılımcılarda bilişsel yeniden değerlendirme (cognitive reappraisal) kullanımının oldukça yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar birinci çalışmalarında korelasyon analizlerinde duygu düzenlemeli performans hedeflerinin, kendine odaklı iç gözlemsel düşünmeye (refleksiyon) göre kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünmeyle (brooding), daha yüksek düzeyde pozitif ancak duygu düzenlemeli öğrenme hedeflerinin ise kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünmeyle (brooding) negatif ilişki gösterdiğini belirlemişlerdir. İkinci çalışmalarının korelasyon analiz sonuçlarında ise duygu düzenlemeli performans hedeflerinin, kendine odaklı iç gözlemsel düşünmeye göre kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünmeyle (brooding) oldukça yüksek düzeyde pozitif korele olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca duygu düzenlemeli performans kaçınma hedeflerinin, duygu düzenlemeli performans yaklaşma hedeflerinden kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünmeyle (brooding) daha yüksek pozitif ilişki gösterdiklerini belirlemişlerdir. Van Boekel ve Martin (2014), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında akademik kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme (brooding) ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar hiyerarşik regresyon analiz sonucunda, performans kaçınma hedef yönelimli katılımcıların daha yüksek kötümser düşünceye (brooding) sahip olduklarını ve stresli akademik durumlara daha yüksek refleksif tepkiler verdiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca öğrenme hedef yönelimli katılımcıların ise stresli akademik ortamlarda daha düşük kötümser düşünceye yönelik daha fazla eğilimlerinin olduğunu bulgulamışlardır. Araştırmacılar korelasyon analizlerinde ise performans kaçınma ve performans yaklaşma hedef yönelimlerinin kötümser düşünceyle pozitif, öğrenme hedef yönelimlerinin kötümser düşünceyle negatif korele olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca performans kaçınma hedef yönelimlerinin ise kendine odaklı iç gözlemsel düşünmeyle (refleksiyon) pozitif korele olduğunu tespit etmişlerdir. Thomsen ve Diğerleri (2011) makalelerinde öğrenciler üzerinde üç çalışma yürütmüşler ve bu çalışmalarında kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünmenin (ruminasyon) düşük içselleştirilmiş öz-düzenleme ve hedeflerle ve kendine odaklı iç gözlemsel düşünmenin (refleksiyon) ise daha yüksek içselleştirilmiş öz-düzenleme ve hedeflerle ilgili olup olmadığını test etmişlerdir. İkinci çalışmalarda hedeflerin içeriği dikkate alındığında korelasyon ve korelasyonlar arasındaki farklılık test sonuçlarına göre araştırmacılar yüksek düzeyli

kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünen bireylerin (ruminatif) dışsal içerikli ve kaçınma içerikli hedeflere sahip olma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca yüksek düzeyli kendine odaklı iç gözlemsel düşünen bireylerin (refleksif) kaçınma içerikli hedeflere sahip olma ihtimallerinin daha düşük olduğunu ancak dışsal içerikli hedeflere düşük düzeyde dahi sahip olma ihtimallerinin ise olmadığını tespit etmişlerdir. İlave olarak da kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme ve hedeflerin içeriği arasındaki korelasyonların kendine odaklı iç gözlemsel düşünme ve hedeflerin içeriği arasındaki korelasyonlardan önemli ölçüde farklılık gösterdiğini bulmuşlardır.

Literatürde başarı hedef yönelimleri ile akademik başarı arasında ilişkiyi araştıran birçok çalışma mevcuttur. Buluş (2011), öğretmen adaylarında denetim odağının amaç yönelimlerini ve her iki yönelimin birlikte akademik başarıyı yordamadaki rolünü incelemiştir. Araştırmasının sonucunda denetim odağı ile akademik başarının öğrenme amaç yönelimi ile pozitif, başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimi ile de negatif ilişki gösterdiğini belirlemiştir. Bjornebekk ve Diğerleri (2013), eğitim bilimleri öğrencileri üzerinde yürüttükleri boylamsal çalışmalarında akademik başarının öncülleri olarak başarı güduları, öz-yeterlik ve başarı hedeflerinin birleşik etkilerini incelemişlerdir. Korelasyon analizleri sonucunda bütün sınav başarılarının (sözlü sınav, ilk yılki yazılı sınav, gelecek sömestr sınavı ve son ders başarısı), başarısızlıktan kaçma güdüsü ve performans-kaçınma hedefleriyle negatif ilişki gösterdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar performans yaklaşımının yazılı sınav performansı ile pozitif ve öğrenme-kaçınma hedefinin ise sözlü performansla negatif korele olduğunu tespit etmişlerdir. Fenollar ve Diğerleri (2007), üniversite öğrencilerinde uyguladıkları çalışmalarında başarı hedefleri, öz-yeterlik ve sınıf büyüklüğünün akademik performans üzerinde direkt ve öğrenme stratejileriyle de dolaylı etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda öğrenme hedeflerinin derin işleme (deep processing) ve çabayı (effort) artırdığını ve bunların da performansı etkilediğini belirlemişlerdir. Daniels ve Diğerleri (2014), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında başarı üzerinde öğrenme ve performans hedeflerinin etkilerinin araçları olarak ilk ve ikincil kontrol değişkenlerini incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda ne performans ne de öğrenme hedeflerinin başarı üzerinde direkt etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir. Ancak performans hedeflerinin ilk kontrol aracılığıyla başarı üzerinde pozitif dolaylı bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Öğrenme hedeflerinin ise ilk kontrol aracılığıyla pozitif ve ikinci kontrol aracılığıyla ise negatif dolaylı etkilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar korelasyon analizleri sonucunda öğrenme hedeflerinin başarıyla ilişki göstermediği ancak performans hedeflerinin başarıyla pozitif korele olduğunu belirlemişlerdir. Darnon ve Diğerleri (2009), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedeflerinin sınav performansı (sözlü sınav) üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda performans-yaklaşma hedeflerinin sınav başarısını pozitif olarak belirlediğini ve performans-kaçınma hedeflerinin başarıyı negatif olarak belirlediğini tespit etmişlerdir. Daniels ve Diğerleri (2008), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri boylamsal çalışmalarında öğrenme ve performans-yaklaşma hedeflerine göre öğrencileri kümeleme analiziyle dört kümeye ayırmışlardır: yüksek öğrenme/performans (çoklu hedefler), hakim öğrenme (dominant mastery), hakim performans (dominant performance) ve düşük öğrenme/performans (yani düşük motivasyon). Çalışmalarının sonucunda araştırmacılar çoklu-hedefler, öğrenme ve performans kümelerinin, düşük motivasyonlu öğrenci grubundansa daha yüksek ancak birbirlerine yakın başarı düzeylerine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Rahmani (2011), ilköğretim öğrencileri üzerinde bir çalışma yürütmüş ve çalışmasında benlik saygısı (self-esteem), başarı hedefleri ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Korelasyon analizi sonucunda araştırmacı yaklaşma performans başarı hedefinin akademik başarıyla güçlü pozitif, ancak kaçınma performansın ise güçlü negatif ilişki gösterdiğini belirlemiştir. King (2015) makalesinde ortaokul öğrencileri üzerinde iki çalışma yürütmüş, ikinci çalışmasında başarı hedefleri ile bağlılık (engagement), hoşnutsuzluk (disaffection) ve başarı (GPA) gibi öğrenme sonuçları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmacı ikinci çalışmasının regresyon analizleri sonuçlarına göre başarının; öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma ile pozitif ancak öğrenme-kaçınma ile de negatif belirlendiğini tespit etmiştir.

Kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anketi faktörlerinin, başarı hedef anketi faktörleri üzerindeki etkilerinin ve başarı değişkenlerine göre (genel not ortalaması ve mezuniyet beklentisi) bu değişkenlerdeki farklılıkların incelenmesinin amaçlandığı mevcut çalışmada aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

*Hipotez1: Katılımcıların kendine odaklı tekrarlı olumsuz ve kendine odaklı iç gözlemsel düşünme tarzları, başarı hedef yönelimlerini etkiler.*

*Hipotez0: Katılımcıların kendine odaklı tekrarlı olumsuz ve kendine odaklı iç gözlemsel düşünme tarzları, başarı hedef yönelimlerini etkilemez.*

## **2. METOT**

Metot başlığı; katılımcılar ve çalışma prosedürü, kullanılan ölçekler ve değişkenler ve istatistiksel analizler başlıklardan oluşmaktadır.

### **2.1. Katılımcılar ve Çalışma Prosedürü**

Çalışmanın örneklemini bir kamu üniversitesinin iktisadi ve idari bilimler fakültesi normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören işletme bölümünün 3. ve 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 2017/2018 bahar dönemi itibariyle toplam 171 öğrenci katılmıştır. Anket formunda katılımcılara dair kişisel bilgileri elde etmeye yönelik sorular (öğretim şekli, yaş, cinsiyet, sınıf, aile gelir düzeyi, genel not ortalaması ve mezuniyet beklentisi) ile başarı hedef anket (Elliot ve McGregor, 2001) ve kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anket (Trapnell ve Campbell, 1999) kalemleri yer almaktadır.

Ankete katılan öğrencilerin %56,7'si normal, %43,3'ünün ise ikinci öğretim; %35,1'i erkek, %64,9'unun ise kadın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların % 46,2'sinin 3.sınıf, %53,8'inin ise 4.sınıf; %64,3'ünün 20-22 yaş, %35,7'sinin ise 23 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların %32,7'sinin 2.000TL ve altı, %46,8'inin ise 2.001-4.000 TL arası ve %20,5'inin ise 4.001 TL ve üzeri gelir grubunda yer aldıkları belirlenmiştir.

### **2.2. Kullanılan Ölçekler ve Değişkenler**

Çalışmada kullanılan ölçekler ve değişkenler aşağıdaki gibidir:

**1. Başarı Hedef Anketi (Achievement Goal Questionnaire):** Başarı hedef anketi (Elliot ve McGregor, 2001), 2x2 yapısında olan ve her boyutun 3 kalemde ibaret olduğu ölçek olup; performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, öğrenme yaklaşma ve performans kaçınma şeklinde dört boyuttan ve toplam 12 kalemde oluşmaktadır. Ayrıca orijinal çalışmada (Elliot ve McGregor, 2001:503-504), ilgili ölçek kalemleri 7 dereceli Likert ölçeği (1=Bana göre hiç doğru değil, 7=Bana göre oldukça doğru) ile ölçülmüş ve araştırmacılar makalelerinin birinci çalışmasında ölçekteki her boyutun iyi güvenilirliğe (0,83-0,92 arası) sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmada kullanılan başarı hedef anket (Elliot ve McGregor, 2001) kalemleri de 7 dereceli Likert ölçeği (1=Bana göre hiç doğru değil, 7=Bana göre oldukça doğru) ile ölçülmüştür. Mevcut çalışmada başarı hedef anketinin Cronbach Alpha değeri 0,86 olarak tespit edilmiştir. Lee (2016) çalışmasında başarı hedef anketi kalemlerini (Elliot ve McGregor, 2001), spesifik derstense daha geniş okul ortamına uyumlu olarak modifiye etmiştir. Mevcut çalışmada da Lee (2016)'nin çalışmasındaki gibi bir uygulamaya gidilmiştir.

**2. Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme-Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme Anketi (Rumination-Reflection Questionnaire):** Kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anketi (Trapnell ve Campbell, 1999), 24 kalemde ve iki boyuttan oluşan ve 5 dereceli Likert ölçeği (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) ile ölçülen bir ölçektir. Mevcut çalışmada kullanılan kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anketi (Trapnell ve Campbell, 1999) kalemleri beş dereceli Likert ölçeği (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) ile ölçülmüştür. Orijinal makalede (Trapnell ve Campbell, 1999:294), ölçeğin alt boyutları itibariyle Alpha katsayıları,

kendine odaklı iç gözlemsel düşünme (refleksiyon) için 0,91, kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme (ruminasyon) için ise 0,90 olarak tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,82 olarak tespit edilmiştir.

**3. Kişisel Bilgiler:** Anket formunda katılımcıların öğretim şekli, yaş, cinsiyet, sınıf, aile gelir düzeyi, genel not ortalaması ve mezuniyet beklentilerini ölçen sorular yer almaktadır.

### 2.3. İstatistiksel Analizler

Çalışmada başarı hedef anketi ve kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anket kalemleri varimax döndürme yöntemine göre temel bileşenler analiziyle keşfedici faktör analizine tabi tutulmuştur. Bağımsız değişkenlerin (kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme ve kendine odaklı iç gözlemsel düşünme faktörleri), bağımlı değişkenler (başarı hedef faktörleri) üzerindeki etkileri ise enter yöntemine dayalı olarak çok değişkenli regresyon analiziyle test edilmiştir. Ayrıca çalışmada her iki ölçek faktörlerinin başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğiye bağımsız örneklem t testi ile belirlenmiştir.

### 3. BULGULAR

Bulgular başlığı, keşfedici faktör analiz, çok değişkenli regresyon analiz ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları şeklinde üç başlıktan oluşmaktadır.

#### 3.1. Keşfedici Faktör Analiz Sonuçları

Keşfedici analiz sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Başarı Hedef Anketi Değişkenlerinin Faktör Analiz Sonuçları

DEĞİŞKENLER	Performans Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Öğrenme Yaklaşma	Performans Kaçınma
PEY1	,873			
PEY2	,865			
PEY3	,842			
ÖK3		,881		
ÖK2		,858		
ÖK1		,760		
ÖY2			,804	
ÖY1			,785	
ÖY3			,780	
PEK1				,882
PEK2				,756
PEK3				,511

12 kalemden oluşan başarı hedef anket kalemleri varimax rotasyona dayalı temel bileşenler yöntemiyle keşfedici faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonrasında ölçeğin Eigen değerleri 1’in üzerinde olan dört alt faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin ilk faktörü performans yaklaşma olup toplam varyansın %20,87’sini, öğrenme kaçınma şeklindeki 2.faktör %19,15’ini, öğrenme yaklaşma 3.faktörü %19,05’i ve son olarak da 4. Faktör olan performans kaçınma %14,81’ini açıklamaktadır. Bu dört faktörün toplam olarak ölçeğin %73,88’ini açıkladığı tespit edilmiştir. İlgili ölçeğin KMO değeri; 0,824; Bartlett’s Test of Sphericity değeri ise 1001,638’dir (P=,000).

**Tablo 2.** Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme-Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme Anketi Değişkenlerinin Faktör Analiz Sonuçları

DEĞİŞKENLER	Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme (Refleksiyon)	Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme (Ruminasyon)
RE21	,748	
RE18	,746	
RE22	,697	
RE16	,568	
RE23	,566	
RE15	,512	
RE19	,509	
RE20	,392	
RU12		,672
RU3		,627
RU11		,623
RU5		,604
RU8		,545
RU10		,537
RU4		,504
RU2		,496
RU1		,482
RU6		,447
RU9		,378

24 kalemde oluşan kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anket kalemleri varimax rotasyona dayalı temel bileşenler yöntemiyle keşfedici faktör analizine tabi tutuldu. Faktör analizleri sonrasında düşük yük değerlerine sahip olan 13, 24, 17 ve 14. değişkenler ve son olarak da yakın yük değerine sahip olan 7. değişken analizlerde çıkarıldı. Analizler sonrası ölçeğin Eigen değerleri 1'in üzerinde olan iki alt faktörden oluştuğu belirlendi. Ölçeğin ilk faktörü olan kendine odaklı iç gözlemsel düşünme, toplam varyansın %18,71'ini, 2.faktör olan kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme ise %17,48'ini açıklamaktadır. Bu iki faktörün toplam olarak ölçeğin %36,19'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili ölçeğin KMO değeri; 0,772; Bartlett's Test of Sphericity değeri 858,863'dür (p=,000).

### 3.2. Çok Değişkenli Regresyon Analiz Sonuçları

Kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anketi faktörlerinin başarı hedef anketi faktörleri üzerindeki etki sonuçları tablo3 ve tablo 4'te verilmiştir. Tablolardaki sonuçlara göre katılımcıların kendine odaklı tekrarlı olumsuz ve kendine odaklı iç gözlemsel düşünme tarzlarının, başarı hedef yönelimlerini etkilemediğine dair Hipotez 0 reddedilmiştir.

**Tablo 3.** Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme-Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme Anketi Faktörlerinin Performans Yaklaşma Faktörü Üzerindeki Etkisini Gösteren Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	P
<i>Sabit</i>	-2,354	,073	-	,000	1,000
<i>Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme (Refleksiyon)Faktörü</i>	,299	,073	,299	4,081	,000
<i>Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme (Ruminasyon) Faktörü</i>	,107	,073	,107	1,458	,147
<b>R=,317; R<sup>2</sup>=,101;F=9,392; P=000</b>					

\*Analiz için anlamlılık düzeyi 0.05'dir.

\*\*Performans Yaklaşma Faktörü=-2,354+0,299 Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme Faktörü+0,107 Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme Faktörü

Tablo 3'teki sonuçlar anlamlı olup ( $F=9,392;P=,000$ ), başarı hedef anketi faktörü olan performans yaklaşmayı, kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anket faktörlerinden sadece kendine odaklı iç gözlemsel düşünme faktörü %10,1 oranında açıklamaktadır. Kendine odaklı iç gözlemsel düşünme faktörünün, performans yaklaşma faktörüyle pozitif yönde ilişki gösterdiği belirlendi ( $B=,299$ ). Yani katılımcıların kendine odaklı iç gözlemsel düşünme eğilimleri arttıkça performans yaklaşma yönelimleri de artmaktadır.

**Tablo 4.** Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme-Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme Anketi Faktörlerinin Öğrenme Yaklaşma Faktörü Üzerindeki Etkisini Gösteren Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	P
<i>Sabit</i>	2,123	,074	-	,000	1,000
<i>Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme (Refleksiyon)Faktörü</i>	,256	,075	,256	3,436	<b>,001</b>
<i>Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme (Ruminasyon) Faktörü</i>	-,028	,075	-,028	-,374	,709
<b>R=,258; R<sup>2</sup>=,066;F=5,972; P=003</b>					

\*Analiz için anlamlılık düzeyi 0.05'dir.

\*\*Öğrenme Yaklaşma Faktörü= $2,123+0,256$  Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme Faktörü- $0,028$  Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme Faktörü

Tablo 4'teki sonuçlar anlamlı olup ( $F=5,972;P=,003$ ), başarı hedef anketi faktörü olan öğrenme yaklaşmayı, kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anketi faktörlerinden sadece kendine odaklı iç gözlemsel düşünme faktörü %6,6 oranında açıklamaktadır. Kendine odaklı iç gözlemsel düşünme faktörünün, öğrenme yaklaşma faktörüyle pozitif yönde ilişki gösterdiği belirlendi ( $B=,256$ ). Yani katılımcıların kendine odaklı iç gözlemsel düşünme eğilimleri arttıkça öğrenme yaklaşma yönelimleri de artmaktadır.

### 3.3. Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu

Çalışmada bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre katılımcıların genel not ortalaması ve mezuniyet beklentisi değişkenlerine göre başarı hedef yönelimlerinin ve kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme tarzlarının gösterdiği farklılıklara dair sonuçlar tablo 5, 6, 7 ve 8'de sunulmuştur.

**Tablo5.** Başarı Hedef Anketi Faktörlerinin Genel Not Ortalaması Değişkenine göre Farklılıklarını Gösteren Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Başarı Hedef Anketi Faktörleri	Genel Not Ortalaması	N	Mean	SD	sd	T	P
<i>Performans Yaklaşma</i>	1	95	-,159	1,031	169	-2,370	<b>,019</b>
	2	76	,199	,927			
<i>Öğrenme Kaçınma</i>	1	95	,008	,897	141,818	,120	,905
	2	76	-,010	1,121			
<i>Öğrenme Yaklaşma</i>	1	95	-,035	1,052	169	-,513	,609
	2	76	,043	,934			
<i>Performans Kaçınma</i>	1	95	-,052	1,041	169	-,767	,444
	2	76	,065	,947			

\*  $P<0.05$  (two-tail)

\*\*1 Değeri=1,00-1,54; 1,55-1,99 ve 2,00-2,79 aralığındaki genel not ortalama değerlerini ifade etmektedir. 2 Değeri ise=2,80-3,49 ile 3,50-4,00 aralığındaki genel not ortalama değerlerini ifade etmektedir.

Tablo 5'deki sonuçlara göre yüksek genel not ortalama değerleri olan öğrencilerinin ( $\bar{x}=0.199$ ), genel not ortalamaları düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere kıyasla ( $\bar{x}=-0.159$ )



performans yaklaşma yönelimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre genel not ortalaması değişkenine göre sadece performans yaklaşma başarı hedef yönelimlerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t(169) = -2.370, P = .019$ ).

**Tablo 6.** Başarı Hedef Anketi Faktörlerinin Mezuniyet Beklentisi Değişkenine göre Farklılıklarını Gösteren Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Başarı Hedef Anketi Faktörleri	Mezuniyet Beklentisi	N	Mean	SD	sd	T	P
Performans Yaklaşma	1	87	-,126	,968	169	-1,698	,091
	2	84	,131	1,020			
Öğrenme Kaçınma	1	87	-,014	,905	169	-,196	,845
	2	84	,015	1,094			
Öğrenme Yaklaşma	1	87	-,156	1,021	169	-2,101	<b>,037</b>
	2	84	,161	,956			
Performans Kaçınma	1	87	-,027	1,047	169	-,371	,711
	2	84	,028	,953			

\*  $P < 0.05$  (two-tail)

\*\*1 Değeri= Sadece mezun olma ve zamanında mezun olma beklentisini; 2 Değeri=Yüksek ortalamayla mezun olma beklentisini ifade etmektedir.

Tablo 6'daki sonuçlara göre yüksek ortalamayla mezun olma beklentisi olan öğrencilerin ( $\bar{x} = 0.161$ ), sadece ve zamanında mezun olma beklentisi olan öğrencilere kıyasla ( $\bar{x} = -0.156$ ) öğrenme yaklaşma yönelimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablodaki sonuçlara göre mezuniyet beklentisi değişkenine göre sadece öğrenme yaklaşma başarı hedef yönelimlerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t(169) = -2.101, P = .037$ ).

**Tablo 7.** Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme-Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme Anketi Faktörlerinin Genel Not Ortalaması Değişkenine göre Farklılıklarını Gösteren Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Faktörler	Genel Not Ortalaması	N	Mean	SD	sd	T	P
Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme (Refleksiyon)	1	95	,036	,911	169	,533	,595
	2	76	-,045	1,105			
Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme (Ruminasyon)	1	95	-,046	,971	169	-,675	,501
	2	76	,057	1,038			

\*  $P < 0.05$  (two-tail)

\*\*1 Değeri=1,00-1,54; 1,55-1,99 ve 2,00-2,79 aralığındaki genel not ortalama değerlerini ifade etmektedir. 2 Değeri ise=2,80-3,49 ile 3,50-4,00 aralığındaki genel not ortalama değerlerini ifade etmektedir.

**Tablo 8.** Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme-Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme Anketi Faktörlerinin Mezuniyet Beklentisi Değişkenine göre Farklılıklarını Gösteren Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Faktörler	Mezuniyet Beklentisi	N	Mean	SD	sd	T	P
Kendine Odaklı İç Gözlemsel Düşünme (Refleksiyon)	1	87	,064	,822	149,489	,851	,396
	2	84	-,066	1,156			
Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz Düşünme (Ruminasyon)	1	87	-,129	,990	169	-1,734	,085
	2	84	,134	,997			

\*  $P < 0.05$  (two-tail)

\*\*1 Değeri= Sadece mezun olma ve zamanında mezun olma beklentisini; 2 Değeri=Yüksek ortalamayla mezun olma beklentisini ifade etmektedir.

Tablo 7 ve Tablo 8'de görüldüğü gibi kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anketi faktörlerinin genel not ortalamasına ve mezuniyet beklentisi değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

## SONUÇ

Çalışmada keşfedici faktör analizleri sonrasında kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme-kendine odaklı iç gözlemsel düşünme anketinin orijinal çalışmadaki (Trapnell ve Campbell, 1999) gibi iki faktörden (kendine odaklı iç gözlemsel düşünme-refleksiyon-ve kendine odaklı tekrarlı

olumsuz düşünme-ruminasyon-faktörleri) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mevcut çalışmada başarı hedef anketinin orijinal çalışmaya (Elliot ve McGregor, 2001) benzer olarak dört faktörden (performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, öğrenme yaklaşma ve performans kaçınma) olduğu tespit edilmiştir. Literatürde kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme ve kendine odaklı iç gözlemsel düşünme tarzlarının başarı hedef yönelimleri üzerinde etkisine dair çok fazla çalışma olmamakla beraber Thomsen ve Diğerleri (2011)'nin çalışmalarında bulguladıkları yüksek kendine odaklı iç gözlemsel düşünme eğilimli (refleksif) bireylerin kaçınma içerikli hedeflere sahip olma ihtimallerinin oldukça düşük olduğuna dair sonucuna benzer olarak mevcut çalışmada çok değişkenli regresyon analizleri sonucunda katılımcıların kendine odaklı iç gözlemsel düşünme (refleksif) tarzlarının ayrı ayrı performans yaklaşma ve öğrenme yaklaşma faktörleri üzerinde pozitif yönde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Literatürde çok fazla çalışma olmamasına rağmen bir çalışmada (Roso-Bas ve Diğerleri, 2016) depresif odaklı tekrarlı olumsuz düşünme ve kendine odaklı iç gözlemsel düşünme ile akademik performans arasında korelasyonun olmadığı başka bir çalışmada (Yamakoshi ve Tsuchiya, 2016) ise kendine odaklı iç gözlemsel düşünme ile başarının pozitif korele olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Mevcut çalışmada ise kendine odaklı tekrarlı olumsuz düşünme ve kendine odaklı iç gözlemsel düşünme tarzlarının başarı değişkenlerine (genel not ortalaması ve mezuniyet beklenti) göre farklılıkları incelenmiş ancak katılımcıların bu düşünme tarzlarının başarı değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aksine yazında başarı hedef yönelimleri ile başarı arasında korelasyonun olduğunu bulgulayan birçok çalışma (Chatzisarantis ve Diğerleri, 2016; Diaconu-Gherasim ve Mairean, 2016; Chen, 2015; Diseth, 2011) mevcuttur. Katılımcıların başarı hedef yönelimlerinin genel not ortalaması değişkenine göre farklılıkların incelendiği mevcut çalışmada ise, genel not ortalaması yüksek öğrencilerin performans-yaklaşma eğilimlerinin, genel not ortalaması düşük ve orta olan gruba göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Benzer olarak yüksek ortalamayla mezun olma beklentisi olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma eğilimlerinin, sadece ve zamanında mezun olma beklentisi olan gruba göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar performans yaklaşma ve öğrenme yaklaşma eğilimlerinin öğrencilerin genel not ortalamasının düzeyi ve mezuniyet beklentisine dair görüş farklılığına göre değiştiğini göstermektedir.

## KAYNAKÇA

- Bjornebekk, Gunnar, Diseth, Age, Ulriksen, Robin (2013). Achievement Motives, Self-Efficacy, Achievement Goals, and Academic Achievement at Multiple Stages of Education: A Longitudinal Analysis. *Psychological Reports: Human Resources & Marketing*, 112, 3:771-787
- Buluş, Mustafa (2011). Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2):529-546
- Burhanoğlu, Sabri (2016). Ruminasyon (Rumination) Kavramı Nedir? [www.sabriburhanoglu.com](http://www.sabriburhanoglu.com). (01.03.2018)
- Chatzisarantis, Nikos L.D., Bing, Qi, Xin, Cui, Kawabata, Masato, Koch, Severine, Rooney, Rosanna, Hagger, Martin S. (2016). Comparing Effectiveness of Additive, Interactive and Quadratic Models in Detecting Combined Effects of Achievement Goals on Academic Attainment. *Learning and Individual Differences*, 50: 203-209
- Chen, Wei-Wen (2015). The Relations Between Perceived Parenting Styles and Academic Achievement in Hong Kong: The Mediating Role of Students' Goal Orientations. *Learning and Individual Differences*, 37: 48-54
- Cox, Rebecca C., Cole, David A., Kramer, Eliza L., Olatunji, Bunmi O. (2018). Prospective Associations Between Sleep Disturbance and Repetitive Negative Thinking: The Mediating Roles of Focusing and Shifting Attentional Control. *Behavior Therapy*, 49: 21-31
- Çiftçi, Bestami (2017). Düşünme Biçimleri-Siz Hangilerini Kullanıyorsunuz? 7.Sayı, [www.megabeyin.com](http://www.megabeyin.com) (elektronik dergi) (01.03.2018)

- Daniels, Lia M., Haynes, Tara L., Stupnisky, Robert H., Perry, Raymond P., Newall, Nancy E., Pekrun, Reinhard (2008). Individual Differences in Achievement Goals:A Longitudinal Study of Cognitive, Emotional, and Achievement Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33: 584-608
- Daniels, Lia M., Perry, Raymond P., Stupnisky, Robert H., Stewart, Tara L., Newall, Nancy E.G., Clifton, Rodney A. (2014). The Longitudinal Effects of Achievement Goals and Perceived Control on University Student Achievement. *Eur J. Psychol.Educ.* 29: 175-194
- Darnon, Celine, Butera, Fabrizio, Mugny, Gabriel, Hulleman, Chris S. (2009). “Too Complex for Me!” Why Do Performance-Approach and Performance-Avoidance Goals Predict Exam Performance? *European Journal of Psychology of Education*, Vol.XXIV, No.4: 423-434
- DaSilveira, Amanda, DeSouza, Mariane L. and Gomes, William B. (2015). Self-Consciousness Concept and Assessment in Self-Report Measures. *Frontiers in Psychology* ([www.frontiersin.org](http://www.frontiersin.org)), Volume 6: 1-11
- Diaconu-Gherasim, Loredana R. and Mairean, Cornelia (2016). Perception of Parenting Styles and Academic Achievement: The Mediating Role of Goal Orientations. *Learning and Individual Differences*, 49: 378-385
- Diseth, Age (2011). Self-Efficacy, Goal Orientations and Learning Strategies as Mediators Between Preceding and Subsequent Academic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 21: 191-195
- Elliot, Andrew J. and McGregor, Holly A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.80, No.3: 501-519
- Fenollar, Pedro, Roman, Sergio and Cuestas, Pedro J. (2007). University Students’ Academic Performance:An Integrative Conceptual Framework and Empirical Analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77: 873-891
- Güney, Salih (2011). *Örgütsel Davranış*. 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hoyer, Jürgen, Gloster, Andrew T., Herzberg, Philipp Yorck (2009). Is Worry Different from Rumination? Yes, It is More Predictive of Psychopathology! *GMS Psycho-Social-Medicine*, Vol.6: 1-9
- Keune, Philipp M., Bostanov, Vladimir, Kotchoubey, Boris, Hautzinger, Martin (2012). Mindfulness Versus Rumination and Behavioral Inhibition: A Perspective From Research on Frontal Brain Asymmetry. *Personality and Individual Differences*, 53: 323-328
- Kiken, Laura G. and Shook, Natalie J. (2014). Does Mindfulness Attenuate Thoughts Emphasizing Negativity, But not Positivity? *Journal of Research in Personality*, 53: 22-30
- King, Ronnel B. (2015). Examining The Dimensional Structure and Nomological Network of Achievement Goals in the Philippines. *Journal of Adolescence*, 44: 214-218
- Koçel, Tamer (2014). *İşletme Yöneticiliği*. 15.Baskı, İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Lee, Eunju J. (2016). Endorsement of Achievement Goals Across Secondary School Years: Applying A State-Trait Framework. *Journal of Research in Personality*, 64: 21-33
- Liu, Qing-Qi, Zhou, Zong-Kui, Yang, Xiu-Juan, Kong, Fan-Chang, Sun, Xiao-Jun, Fan, Cui-Ying (2018). Mindfulness and Sleep Quality in Adolescents:Analysis of Rumination as a Mediator and Self-Control as a Moderator. *Personality and Individual Differences*, 122: 171-176
- Özkalp, Enver ve Kırel, Çiğdem (2010). *Örgütsel Davranış*. 4.Baskı, Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım
- Rahmani, Parisa (2011). The Relationship Between Self-Esteem, Achievement Goals and Academic Achievement Among The Primary School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29: 803-808
- Roso-Bas, Fatima, Jimenez, Antonia Pades and Garcia-Buades, Esther (2016). Emotional Variables, Dropout and Academic Performance in Spanish Nursing Students. *Nurse Education Today*, 37: 53-58
- Rusk, Natalie, Tamir, Maya, Rothbaum, Fred (2011). Performance and Learning Goals for Emotion Regulation. *Motiv.Emot.*, 35: 444-460

- Schoofs, Hanne, Hermans, Dirk and Raes, Filip (2010). Brooding and Reflection as Subtypes of Rumination: Evidence from Confirmatory Factor Analysis in Nonclinical Samples Using The Dutch Ruminative Response Scale. *J. Psychopathol. Behav. Assess.*, 32: 609-617
- Schut, Diana M. and Boelen, Paul A. (2017). The Relative Importance of Rumination, Experiential Avoidance and Mindfulness as Predictors of Depressive Symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6: 8-12
- Sutton, Anna (2016). Measuring the Effects of Self-Awareness: Construction of the Self-Awareness Outcomes Questionnaire. *Europe's Journal of Psychology*, Vol. 12 (4): 645-658
- Şimşek, M. Şerif, Akgemci, Tahir ve Çelik, Adnan (2011). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. 7.Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi
- Thomsen, Dorthe Kirkegaard, Tonnesvang, Jan, Schnieber, Anette, Olesen, Martin Hammershoj (2011). Do People Ruminates Because They haven't Digested their Goals? The Relations of Rumination and Reflection to Goal Internalization and Ambivalence. *Motiv.Emot.*, 35: 105-117
- Trapnell, Paul D. and Campbell, Jennifer D. (1999). Private Self-Consciousness and the Five-Factor Model of Personality: Distinguishing Rumination from Reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.76, No.2: 284-304
- Van Boekel, Martin and Martin, Joan M. (2014). Examining the Relation Between Academic Rumination and Achievement Goal Orientation. *Individual Differences Research*, Vol.12, No.4-A:153-169
- Yamakoshi, Shohei and Tsuchiya, Hironobu (2016). The Effects of Trait Rumination and Reflection on Mental Health among Japanese University Athletes. *Psychology*, 7: 533-540