

**ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİNİN BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİ
YORDAMADAKİ ROLÜ**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı**

Tuncay ORAL

Danışman: Yard. Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR

**Haziran 2012
DENİZLİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Eğitim Bilimler Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğrencisi Tuncay ORAL tarafından Yrd. Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR yönetiminde hazırlanan " Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü" başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 22.06.2012 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Erdiç DİRLİ

Jüri Başkanı



Yrd. Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR

Jüri Üyesi



Yrd. Doç. Dr. Kamil ORHAN

Jüri Üyesi



Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 04/07/2012 tarih ve 12/14.... sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Prof. Dr. Turhan KAÇAR

Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmaların yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza : 

Öğrencinin Adı Soyadı : Tuncay ORAL

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, bilgi ve tecrübesi ile yanımda olan, desteğini esirgemeyen, tez danışmanım ve değerli hocam Sayın Yard. Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR'e göstermiş olduğu ilgi, anlayış ve yardımları için sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde bulunarak, yapıcı eleştirileriyle tez çalışmama katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Erdiñç DURU'ya ve Yard. Doç. Dr. Kamil ORHAN'a teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

Çalışmalarım sırasında benden manevi desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Ali KARABABA'ya ve Aykut GÜNLÜ'ye gönülden teşekkür ederim. Tez sürecinde manevi desteğini eksik etmeyen ve önemli fedakârlıklarda bulunan Yağmur ETYEMEZ'e şükranlarımı sunarım. Ayrıca araştırma kapsamında bilgi ve tecrübesine başvurarak önemli geri bildirimler aldığım sevgili arkadaşım Turgut TÜRKOĞAN'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarım esnasında yokluğunu sık sık hissettiğim, maalesef bu yüksek lisans sürecinde kaybettiğim sevgili babam Duran ORAL'a bu sürece gelene dek bana verdiği maddi manevi destekler için gönülden teşekkür ederim.

Son olarak, zor zamanlarımda ayakta kalmama vesile olan ve aldığım her kararda arkamda duran annem Fevziye ORAL, ablalarım Dilek ve Ebru'ya şükranlarımı sunarım.

ÖZET

ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİNİN BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİ YORDAMADAKİ ROLÜ

ORAL, Tuncay
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Yöneticisi: Yard. Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR

Haziran 2012, 99 Sayfa

Bu çalışmanın amacı ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü incelemektir. Araştırma örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi liselere devam eden 467 öğrenciden (281 kız, 186 erkek) oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ergenlerin kimlik statülerini ölçmek için Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği, başarı amaç yönelimlerini ölçmek için Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerinin analizinde verilerin türüne göre, korelasyon (r), t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış; F değerlerinin anlamlı olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, kimlik statülerinin, başarı amaç yönelimi üzerindeki yordama gücünü öğrenmek için regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 16.0 paket programı aracılığıyla .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ergenlerin kimlik statüleri ve başarı amaç yönelimlerinin, cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sonuçlar ayrıca, ergenlerin kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini anlamlı olarak yordadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kimlik Statüleri, Başarı Amaç Yönelimleri, Ergen

ABSTRACT**THE ROLE OF IDENTITY STATUS IN PREDICTING ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION IN ADOLESCENTS**

ORAL, Tuncay

Master's Degree Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assistant Professor Sevgi OZGUNGOR

June 2012, 99 Pages

The aim of this study is to examine the role of identity status in predicting achievement goal orientation in adolescents. The participants were, 467 students (281 female, 186 male) attending official high schools in Denizli Centrum in 2010-2011 academic year. In this study, identity status were measured with Extended Objective Measure of Ego Identity Status, achievement goal orientation was measured with Achievement Goal Orientation Scale. For data analysis depending upon the variety of data gathered, (t) and (r) correlation tests, Analysis of Variance (ANOVA) and Scheffe test were performed. Regression analysis was used to explore the effects of identity status on achievement goal orientation. Data analysis were conducted with SPSS 16.0 statistical package program in .05 significance level. Results show that, adolescents' both identity status and achievement goal orientation significantly differentiated according to the variables of gender, grade level and type of school. Results also show that, adolescents' identity status in predicting achievement goal orientation significantly.

Key Words: Identity Status, Achievement Goal Orientation, Adolescent.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM

1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	6
1.3. ALT PROBLEMLER.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI.....	9
1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	9
1.8. TANIMLAR	9

İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMLAR VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. KİMLİK KAVRAMI	11
2.1.1. Kimlik Kavramına Giriş.....	11
2.1.2. Psikososyal Gelişim Kuramı.....	12
2.1.3. Psikososyal Gelişim Dönemleri.....	13
2.1.3.1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik.....	13
2.1.3.2. Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç.....	14
2.1.3.3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk	15
2.1.3.4. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu.....	16
2.1.3.5. Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası.....	17
2.1.3.6. Yakınlığa Karşı Yalnızlık.....	18
2.1.3.7. Üretkenliğe Karşı Durağanlık.....	19
2.1.3.8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk.....	19
2.1.4. Kimlik Statüleri Yaklaşımı.....	20
2.1.4.1. Başarılı (Achievement) Kimlik Statüsü	22
2.1.4.2. Askıya Alınmış (Moratorium) Kimlik Statüsü.....	22
2.1.4.3. İpotekli (Foreclosure) Kimlik Statüsü.....	23
2.1.4.4. Dağınmık (Diffusion) Kimlik Statüsü.....	23
2.2. BAŞARI AMAÇLARI TEORİSİ	23
2.2.1. Öğrenme Amaç Yönelimi.....	25
2.2.2. Performans Amaç Yönelimi.....	26
2.2.3. Performans Yaklaşma ve Performans Kaçınma Amaç Yönelimleri.....	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. KİMLİK STATÜLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	30
3.1.1. Kimlik Statüleri İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar.....	30
3.1.2. Kimlik Statüleri İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar.....	35
3.2. BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	39
3.2.1. Başarı Amaç Yönelimleri İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar.....	39
3.2.2. Başarı Amaç Yönelimleri İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar.....	42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

4.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	46
4.2. EVREN	46
4.3. ÖRNEKLEM.....	47
4.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	47
4.4.1. Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği.....	47
4.4.2. Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği.....	50
4.5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	51
4.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	52

BEŞİNCİ BÖLÜM BULGULAR

5.1. “ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİ, BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİ ANLAMLI ŞEKİLDE YORDAMAKTA MIDIR ?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	53
5.1.1. “Ergenlerde Kimlik Statüleri (Başarılı, Askıya Alınmış, İpotekli ve Dağınık), Öğrenme Amaç Yönelimini Anlamli Şekilde Yordamakta mıdır ?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	55
5.1.2. “Ergenlerde Kimlik Statüleri (Başarılı, Askıya Alınmış, İpotekli ve Dağınık), Performans Yaklaşma Amaç Yönelimini Anlamli Şekilde Yordamakta mıdır ?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	55
5.1.3. “Ergenlerde Kimlik Statüleri (Başarılı, Askıya Alınmış, İpotekli ve Dağınık), Performans Kaçınma Amaç Yönelimini Anlamli Şekilde Yordamakta mıdır ?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	56
5.2. “ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİ VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE (CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE LİSE TÜRÜ) GÖRE ANLAMLI ŞEKİLDE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?” ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	57
5.2.1. Araştırmanın “Ergenlerde Kimlik Statüleri Cinsiyete Göre Anlamli Şekilde Farklılaşımakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	57

5.2.2. Araştırmanın “Ergenlerde Kimlik Statüleri Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	58
5.2.3. Araştırmanın “Ergenlerde Kimlik Statüleri Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	59
5.2.4. Araştırmanın “Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimleri Cinsiyete Göre Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	62
5.2.5. Araştırmanın “Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimleri Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	62
5.2.6. Araştırmanın “Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimleri Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	64

ALTINCI BÖLÜM TARTIŞMA

6.1. ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİNİN, BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	67
6.2. “ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİ VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE (CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE LİSE TÜRÜ) GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	71

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ.....	81
ÖNERİLER.....	82
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	82
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	83
KAYNAKLAR.....	84
EKLER.....	93
EK-I Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği.....	94
EK-II Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği.....	97
EK-III Ölçek Onay Belgesi.....	98
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri.....	13
Tablo 2.2.	Araştırma – Kararlılık Penceresinden Kimlik Statüleri.....	22
Tablo 4.1.	Araştırmanın Evreni.....	46
Tablo 4.2.	Araştırmanın Örnekleme.....	47
Tablo 5.1.	Kimlik Statüleri İle Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Değerleri.....	53
Tablo 5.2.	Kimlik Statülerinin Öğrenme Amaç Yönelimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 5.3.	Kimlik Statülerinin Performans Yaklaşma Amaç Yönelimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 5.4.	Kimlik Statülerinin Performans Kaçınma Amaç Yönelimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	56
Tablo 5.5.	Kimlik Statülerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin T Testi Sonucu.....	57
Tablo 5.6.	Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Kimlik Statülerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	58
Tablo 5.7.	Ergenlerde Kimlik Statülerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 5.8.	Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ergenlerin İpotekli Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	59
Tablo 5.9.	Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Kimlik Statülerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	59
Tablo 5.10.	Ergenlerde Kimlik Statülerinin Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 5.11.	Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Başarılı Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	60
Tablo 5.12.	Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Askıya Alınmış Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	60
Tablo 5.13.	Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin İpotekli Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	61
Tablo 5.14.	Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Dağınık Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	61
Tablo 5.15.	Başarı Amaç Yönelimlerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin T Testi Sonucu.....	62
Tablo 5.16.	Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Başarı Amaç Yönelimlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	62
Tablo 5.17.	Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimlerinin Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 5.18.	Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ergenlerin Öğrenme Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	63

Tablo 5.19.	Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ergenlerin Performans Kaçınma Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	64
Tablo 5.20.	Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Başarı Amaç Yönelimlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	64
Tablo 5.21.	Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimlerinin Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 5.22.	Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Öğrenme Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	65
Tablo 5.23.	Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	65
Tablo 5.24.	Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Performans Kaçınma Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu.....	66

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem durumu açıklanmış, problem cümlesi ve alt problemler oluşturulmuş, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş, araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıklarından bahsedilmiş, araştırma kapsamında incelenecek olan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. GİRİŞ

Ergenlik dönemi fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda pek çok değişimin bir arada ve hızlı yaşandığı bir dönemdir (Yörükoğlu, 1989). Bu yüzden, ergenlik, doğum öncesinden başlayıp ölüme kadar olan gelişim dönemleri içerisinde yaşamın tüm alanlarını kapsayacak nitelikteki değişimleri içeren bir süreç olarak tanımlanabilir.

Ergenler içinde buldukları dönemin temel öncüllerini aşk, başarı, kafa karışıklığı, fedakârlık, özgürlük ve umut olarak adlandırmaktadırlar. Aynı zamanda ergenlik dönemini, duyguların çok derin ve yoğun yaşandığı, güzel, kalıcı arkadaşlıkların kurulduğu, sıkıntılı, gergin bir dönem olarak da tanımlamaktadırlar. Ergenlerin, ergenlik dönemi ile ilgili bu ifadeleri, onların içinde buldukları bu dönemde kimliğin henüz kazanılmamış olması nedeniyle yaşadıkları çelişkiyi göstermektedir (Çuhadaroğlu, 2004).

Ergenlik; coşkulu, heyecanlı, çalkantılı, tutkulu bir dönemdir. Güvensizlik kararsızlık, otoriteye karşı gelme, söz dinlememe, eleştirme, hata bulma ergenlik dönemindeki bireyin tutumlarından. Cinsel arzular gencin davranışlarına egemen olmaya başlar. Bu çağ, abartılmış, aşırı, çabuk ve kolay değişen duygulanım ve coşkularla doludur. Düşünceler ve davranışlar çelişkilidir. Kendisini evrenin merkezinde etkin ve güçlü gören birey, anne-babasını etkisiz güçsüz yetersiz görmeye

başlar. Ebeveynlerinden bağımsızlığını ilan etmek ister fakat yetişkin bireyin sorumluluklarından da korkar (Tarhan, 2003).

Ergenlik döneminin insan yaşamında önemli bir dönem olduğu konusunda birçok araştırmacı fikir birliğindedir. Ancak, ergenliğin zor mu, yoksa kolay bir dönem mi olduğu konusunda görüş ayrılıkları vardır. Ergenlik, ıstırap, tutku ve yetişkin otoritesine başkaldırının olduğu bir dönem olarak tanımlansa da bununla birlikte “fırtına ve stres” görüşünün çoğu ergen için geçersiz olduğu, özellikle bu döneme kadar gelişim görevlerini başarı ile tamamlayan ergenlerin, bu döneme özgü stresi kontrol altında tutabildikleri ve günlük yaşantılarında çok fazla karmaşa yaşamadıkları belirtilmektedir (Gallatin, 1976: Akt. Kulaksızoğlu, 1998: 19-20). Ergenlik dönemindeki birey kendini arayıp bulma, kanıtlama, kendine yol çizme, amacını belirleme, cinsel kimliğini kazanma ve insan ilişkilerini düzene koyma çabasıdadır. Benlik kavramı ve benlik sınırları belirsizdir. Bu nedenle birey kendisine “Ben kimim” sorusunu çok sık sorar (Tarhan, 2003).

Erikson (1968), ergenlik döneminin en önemli gelişimsel görevinin kimlik biçimlenmesi olduğunu belirtmiştir. Değişen dünya içerisinde ergen “Ben kimim?”, “Değerlerim ne?”, “Benim toplumdaki yerim ne?” gibi sorularla baş başa kalır. Erikson (1968) ve Marcia (1966) ergenlik döneminin niteliğinin ergenlerin kimlik kazanımına bağlı olduğunu ileri sürer. Erikson’a (1968) göre kimlik oluşumu yaşamın ilk yıllarında başlar. Ergenlik döneminden önceki evrelerde yaşanan bunalımları başarıyla çözümlenmiş birey, yetişkin kimliğine kolayca geçiş yapabilir. Fakat bu bunalımı atlatabilmeyen birey kimlik karmaşasına düşebilir ya da ters kimlik geliştirebilir.

Kimlik biçimlenmesi araştırmalarında en yaygın kullanılan yaklaşım Marcia’nın (1966) kimlik statüleri yaklaşımıdır (Schwartz, 2001: 13). Marcia ergenlerin kimlik bunalımını çözümlenmelerine yönelik gösterdikleri farklılıklara dayanarak dört kimlik statüsü öne sürmüştür. Bunlar; başarılı kimlik statüsü, askıya alınmış kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsü ve dağınık kimlik statüsüdür. Bu statüler, kimlik araştırması ve kimlik bağlılığı boyutlarının ilişkisinden ortaya çıkar. Kimlik araştırması, ergenlerin çeşitli rol denemelerinde bulunmasını ve aktif bir araştırma sürecini; kimlik bağlılığı ise ideoloji, din, politik görüş gibi yaşam alanlarında seçim yapmayı ifade eder. Başarılı kimlik statüsündeki bireyler, bu statüye sahip olmadan önce çeşitli rol denemelerine

girer, döneme özgü bunalımı başarıyla çözer ve meslek, ideoloji gibi yaşam alanlarına ilişkin bağıllık geliştirirler. Askıya alınmış kimlik statüsünde bireyler, rol denemelerinde bulunur ancak yaşam alanlarına ilişkin bağıllık gösteremezler. İpotekli kimlik statüsündeki bireyler ise rol denemelerine girmeksizin yaşam alanlarına ilişkin bağıllık geliştirirler. Karar verme süreçlerinde kendileri değil ebeveynleri etkilidir. Dağınık kimlik statüsünde ise bireyler ne rol denemelerine girer ne de bağıllık kurarlar (Marcia, 1966: 552).

Günümüzde ergenlik dönemindeki birey, bir yandan kimlik oluşum sürecine devam ederken, bir yandan kendisini okul yaşantıları içinde başarı beklentileri ile karşı karşıya bulmaktadır. Ergenin, arzu ettiği üniversiteye, bölüme ya da mesleğe ulaşmasını sağlayacak eğitimi aldığı ve başarılı olması durumunda ulaşmak istediklerini elde edebileceği lise eğitimi süreci, kimlik bunalımının çözümlenme döneminin içerisinde yer almaktadır. Ergenin rol denemeleri, araştırmaları ve bağlanmalarının bu süreci olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi beklenebilir. Bu süreçte okul yaşantıları içerisindeki bireyin eğitim öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilmesi için onu başarıya ulaştıracak motivasyonel süreçlerin de önemi ortaya çıkmaktadır.

Yirminci yüzyılın başında araştırmacılar, öğrenmeyi uyarıcı-tepki ve bilişsel süreçler açısından ele almışlar, duygusal gelişimin etkisini tanımlamak ve açıklamakta sıklıkla yetersiz kalmışlardır. Bu bilişsel süreçler araştırmacılara, insan zihninin temelindeki fonksiyonları anlamaları noktasında yardımcı olmasına rağmen, bilişsel modelleri benimseyen araştırmalar insanların duygusal ve motivasyonel süreçlerinin önemini sıklıkla göz ardı etmiştir (Nicholls vd., 2003: 61). Yirmi birinci yüzyılın deneyimli eğitimcileri ise bilişsel ve duygusal süreçlerin güçlü bir şekilde kesiştiğini ve duygusal alanın bilişsel becerilerin başarılı olarak gelişebilmesine rehberlik ettiğini kabul etmiştir (Ames ve Archer, 1988: 262).

Öğrenme sürecinde bilişsel ve davranışsal öğeler kadar motivasyonel öğelerin de önemine dikkat çekilmesiyle birçok araştırmacı, motivasyonu anlayabilmek için öncelikle bireylerin yönelim gösterdikleri spesifik amaçları tanımlamak gerektiğini savunmuştur (Dweck, 1986: 1041-1042). Son 25 yılda başarı motivasyonu alanına büyük katkısı olan, birçok karanlık noktayı aydınlatan ve akademik davranışların amaçlarına yönelik sağlıklı açıklamalar yapan teorik bir yaklaşım olan “Başarı amaç

yönelimi” yapısı bireylerin akademik durumlarda hangi başarı amaçlarını benimsediğini ifade eder (Ames, 1992: 261). Kuram özellikle “başarma” davranışını açıklamak üzere gelişim ve eğitim psikologları tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram, öğrencilerin öğrenme ve okul etkinliklerinde ayrıca akademik görevleri yerine getirirken gösterdikleri performansın nedenlerini anlamaya yönelik olarak ortaya konulmuştur (Pintrich, 2000a: 94-95).

Öğrencileri motive eden nedir? Öğrencilerin verimli performans sergilemesini, başarı trendini sürekli yükseltmesini ve böylece bir dizi bilgi ve becerileri kazanarak geleceğe daha iyi bir şekilde hazırlanmasını arzu eden ebeveynler, eğitimciler ve psikologlar genellikle bu soruyu sormaktadır. Başarı motivasyonu alanında yapılan yoğun araştırmalar bu sorunun basit ve tek bir cevabı olmadığını kanıtlamıştır (Cowan, 2002). Ancak son yıllarda başarı motivasyonu alanına büyük katkısı olan, akademik davranışların amaçlarına yönelik sağlıklı açıklamalar yapan bu yaklaşım, yani “Başarı amaçları teorisi” sadece “öğrencileri ne motive eder?” sorusuna teorik bir çerçeve sunmakla kalmamış, aynı zamanda hangi spesifik motivasyonel süreçlerin öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki davranışlarını yararlı ve zararlı biçimde etkilediği konusuna da netlik kazandırmıştır (Weiner, 1990: 618-619).

Amaç yönelimi, öğrencinin akademik görevlere yaklaşım tarzını belirleyen akademik hedef ve eğilimlerdir (Dweck ve Leggett, 1988: 256). Öğrencilerin akademik ortamda sunulan bilgi, beceri, ödev ve sorumluluklara karşı tutum ve davranışlarını belirleyen iki genel amaç tarzı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yeteneği geliştirme amacıdır ve çeşitli araştırmalarda; “öğrenme amaçları” (Dweck ve Leggett, 1988), “görev-ilişli amaç” (Nicholls vd., 1985) veya “hakim olma amaçları” (Ames ve Archer, 1988) olarak kavramsallaştırılmıştır. İkincisi olan yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amacı ise araştırmalarda; “performans amaçları” (Dweck ve Leggett, 1988) “ego-ilişli amaç” (Nicholls vd., 1985) veya “yetenek amaçları” olarak adlandırılmıştır (Ames ve Archer, 1988). Bu çalışmada literatürde yaygın olarak kullanılan, “öğrenme amaçları” ve “performans amaçları” kavramları kullanılacaktır.

Öğrenme amaçları bir öğrencinin öğrenme sürecinde, öğreneceği materyali tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hâkim olmayı arzulamasıyla ilgilidir. Araştırmacılar öğrenme amaçlarının birçok uyumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade

etmiştir (Pintrich vd., 2003: 320-321). Performans amaçları ise öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır (Nicholls vd., 2003: 62-63). Performans amaçları, öğrenme için gerekli çabayı sergileyememe, yüzeysel bilişsel stratejiler kullanma, yardım arama davranışından kaçınma, negatif duygulanma ve başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme gibi uyumsuz davranışlarla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Meece vd., 1988: 515). Bununla birlikte son zamanlarda bazı araştırmacılar performans amaçlarının tamamen uyumsuz olmadığını ve hatta bazı durumlarda uyumlu olduğunu ileri sürmüştür. Bu araştırmacılar performans amaçlarının da iki alt boyuta ayrılabilirliğini öne süren ikili bir model tanımlamış ve bu iki alt boyut arasındaki ayrımı; bireyin diğer bireylerden iyi değerlendirmeler kazanma (yaklaşma) ve negatif değerlendirmelerden uzaklaşma (kaçınma) amacıyla çaba harcamasına dayalı olarak yapmıştır (Tan ve Hall, 2005: 1892-1893). Sonuç olarak performans amaçları performans yaklaşma ve performans kaçınma şeklinde iki alt boyuta ayrılmıştır (Elliot, 1999: 170).

Bireylerin başarı amaç yönelimlerinin birbirinden farklı olmasının ve bazı bireylerin gerçekten bir şeyler öğrenme amacını benimserken, bazılarının ise özellikle yetenekli olduğunu kanıtlamayı veya yeteneksiz görünmekten kaçınmayı amaçlamasının temelinde çeşitli faktörler vardır. Bunlardan biri olan okul ve sınıf karakteristiklerinin, öğrencinin amaç yönelimi üzerinde etkili olduğu yönünde sonuçlar mevcuttur. Bu sonuçlara göre öğretmen ve okulun öğrencilere sunduğu amaca yönelik ipuçları, öğrencilerin hangi amaca yöneleceklerini belirleyen önemli bir etmendir. Yarışmacı bir ortamı destekleyen, öğrencileri başarı düzeylerine göre sınıflandıran ve yüksek not almayı vurgulayan okul ve sınıf içi tutumlar, performans amaçları ile yakından ilişkili bulunmuştur. Öte yandan notları vurgulamayan, soru sormayı destekleyen, öğrenmenin önemini ve notun, öğrencinin yeteneğini değil, çaba ve bilgi düzeyini ölçtüğünü vurgulayan sınıf ve okul ortamları öğrenme amaç yönelimini destekleyen uygulamalar olarak ifade edilmiştir (Young, 1997: 252-253).

Bu tür çalışmalar, hangi öğrencinin hangi amaç yönelimini benimseyeceği konusunda aydınlatıcı olmalarına rağmen, aynı ortamdaki öğrencilerin farklı tarzları neden benimsediklerini açıklayamamaktadır. Kuramsal ve deneysel bulgular ışığında

bireyin içinde bulunduğu ve kendisini diğerlerinden ayırabilen bir nitelik olan kimlik statülerinin, hangi başarı amaç yöneliminin benimseneceği konusunda etkili olabileceği söylenebilir. Yukarıda da bahsedildiği gibi Marcia'ya (1966) göre dört farklı kimlik statüsü bulunmaktadır. Bunlar; başarılı kimlik statüsü, askıya alınmış kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsü ve dağınık kimlik statüsüdür. Yapılan araştırmalara göre başarılı kimlik statüsündeki bireyler özerklik ölçümlerinden yüksek puanlar almakta, başkalarının fikirlerine daha az bağlılık göstermektedir (Kroger, 2004: 46). Stres altında kaldıkları zaman diğer statülere göre daha mantıklı, akılcı ve planlı olup, karar verme hususunda daha başarılıdır (Marcia, 1966: 557). Kişisel bağlılık kurdukları için ani değişikliklerden fazla etkilenmezler. Askıya alınmış kimlik statüsündeki bireyler kaygılıdır ve aile ilişkilerinde ikircikli, değişken duygu özellikleri taşırlar. Bu bireylerde ailenin beklentileri ile kendi beklentileri birbiri ile örtüşmez (Kroger, 2004: 46). Yine yapılan araştırmalara göre ipotekli kimlik statüsündeki bireylerin başkalarının izinden yürüdükleri, onlara göre davrandıkları, özerklik ölçümlerinde düşük puan aldıkları, diğer kimlik statülerine göre en az kaygılı bireyler oldukları ve aile ilişkilerinde çatışmasız bir tutum sergiledikleri belirtilmiştir (Marcia, 1966: 557-558). Dağınık kimlik statüsündeki bireylerin ise özsaygı ve özerklik ölçümlerinden düşük puanlar aldıkları, umutsuzluk ölçümlerinden yüksek puanlar elde ettikleri ve rol denemelerine girmekten kaçındıkları ifade edilmiştir (Kroger, 2004: 46-47).

Bu bulguların ışığında, özerklik ölçümlerinden yüksek puanlar elde eden ve başkalarının fikirlerine daha az bağlılık gösteren başarılı kimlik statüsüne sahip bireylerin, öğrenme amaç yönelimini; başkalarına göre davranan ve özerklik ölçümlerinden düşük puan alan ipotekli kimlik statüsündeki bireylerin, performans yaklaşma amaç yönelimini; özsaygı ve özerklik ölçümlerinden düşük puanlar alan ve ayrıca rol denemelerine girmekten kaçınan dağınık kimlik statüsündeki bireylerin ise performans kaçınma amaç yönelimini benimsemesi beklenebilir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolü nedir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1.Ergenlerde kimlik statüleri, başarı amaç yönelimlerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.1.Ergenlerde kimlik statüleri (başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık) öğrenme amaç yönelimini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.2.Ergenlerde kimlik statüleri (başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık) performans yaklaşma amaç yönelimini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3.Ergenlerde kimlik statüleri (başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık) performans kaçınma amaç yönelimini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

2. Ergenlerde kimlik statüleri ve başarı amaç yönelimleri bazı demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.1.Ergenlerde kimlik statüleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.2.Ergenlerde kimlik statüleri öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.3.Ergenlerde kimlik statüleri öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.4.Ergenlerde başarı amaç yönelimleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.5.Ergenlerde başarı amaç yönelimleri öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.6.Ergenlerde başarı amaç yönelimleri öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü incelemektir. Bunun için araştırmanın ilk adımında ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolü incelenecektir. Araştırmanın ikinci ve son adımında ise, ergenlerin kimlik statüleri ve başarı amaç yönelimlerinin bazı demografik değişkenler karşısında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenecektir ve konuyla ilgili alanyazına katkıda bulunmaya çalışılacaktır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ergenlik dönemi insanın geçmişini gözden geçirdiği, deneyimlerini değerlendirdiği, geleceğini düşünsel olarak belirlediği dönem olduğu için oldukça önemlidir (Çuhadaroğlu, 2004). Kimlik, ergenlik döneminde yoğun biçimde yapılandırılan bir yapıdır. Ergenlik dönemindeki birey, bir yandan kimlik oluşum sürecine devam ederken, bir yandan kendisini okul yaşantıları içinde başarı beklentileri ile karşı karşıya bulmaktadır. Bu süreçte okul yaşantıları içerisindeki bireyin eğitim öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilmesi için onu başarıya ulaştıracak motivasyonel süreçlerin de önemi ortaya çıkmaktadır. Bu motivasyonel süreçlerin önemi araştırmacılar tarafından özellikle son 25 yılda sıklıkla dile getirilmektedir. Bireylerin başarı amaç yönelimlerinin birbirinden farklı olmasının temelinde neyin yattığını belirlemeye çalışan araştırmacılar ebeveyn tutumları, stresle baş etme tarzları, özerklik destekleyici öğretmen tutumları, bazı kişilik özellikleri gibi çeşitli psiko-sosyal faktörlerin etkilerini araştırmalarında konu edinmişlerdir. Ancak başarı amaç yönelimlerinin anlamlı yordayıcıları olabileceği düşünülen kimlik statülerinin, başarı amaç yönelimleri üzerindeki etkilerini inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu açıdan bu araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada ele alınan değişkenler, toplumun büyük bir kesimini oluşturan lise öğrencilerinin psiko-sosyal ve akademik yaşantıları için son derece önemli kavramlardır. Bu bakımdan araştırmadan elde edilecek sonuçların öneminin bir kat daha arttığı söylenebilir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırma kapsamında örnekleme oluşturan katılımcılar, veri toplama araçlarına içten ve doğru yanıtlar vermişlerdir.

1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında Denizli il merkezindeki ortaöğretim kurumlarına devam eden 467 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan kimlik statüleri, genişletilmiş objektif ego kimlik statüsü ölçeğinin; bağımlı değişkeni olan başarı amaç yönelimleri ise başarı amaç yönelimleri ölçeğinin kapsadığı ve ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Bu araştırmanın örneklemini sadece lise öğrencileri oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular sadece lise öğrencilerine genellenebilir.

1.8. TANIMLAR

Kimlik: Benliğimiz konusunda dün, geçen yıl, ondan önceki yıl vb. kimsek, yine o olduğumuz yolundaki öznel bir bütünlük, tutarlılık ve süreklilik duygusudur (Budak, 2005).

Kimlik Statüsü: Marcia (1966) 'nın ideoloji ve kişilerarası alanda bireylerin seçenekleri araştırması ve bağlanmalarını göz önüne alarak yaptığı sınıflamadır. Başarılı, askıya alınmış, ipotekli, dağınık olmak üzere dört kimlik statüsü bulunmaktadır.

Başarı Amaç Yönelimi: Davranışın amaçlarını belirleyen bütünlüğe inanç, yüklenme ve duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yollarıdır (Ames, 1992: 261).

Ergenlik: Latince “adolescere” (büyümek ya da yetişkinliğe erişmek) sözcüğünden gelen ergenlik, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 2001: 262).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMLAR VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. KİMLİK KAVRAMI

2.1.1. KİMLİK KAVRAMINA GİRİŞ

Kimlik, ego kimliği, kişisel kimlik, grup kimliği, ulusal kimlik, kültürel kimlik gibi çok çeşitli bağlamlarda kullanılabilen bir kavramdır. Bunların hepsi kimlik kavramının değişik yönlerini oluşturmaktadır. Kimlik, insan ilişkileri içerisinde şekillenen dinamik ve değişken bir yapı olarak düşünülebilir. Kimlik, bireyin bir başkasından farklı olduğu, başkalarına indirgenemeyeceği yönündeki bilincidir (Bilgin, 2001). Dolayısıyla kimlik kavramından söz etmek; bireyin kendi yaşantısından, yani birey olarak benzersiz ve kendine özgü bir tarz içinde var olduğunu ve bu tarzın süreklilik gösterdiğini duyumsayışından söz etmek demektir (Dereboy, 1993). Kimlik benliğimiz konusunda dün, geçen yıl, ondan önceki yıl vb. kimsek, yine o olduğumuz yolundaki öznel bir bütünlük, tutarlılık ve süreklilik duygusu; “ben kimim” sorusuna verdiğimiz başka herkesten ayrı, eşsiz bir insan olduğumuz yolundaki cevabımızdır. Bu duygu bedensel duyumlarımızla, beden imajımızla, anılarımızla, amaçlarımızla, değer yargılarımızla ve yaşadıklarımızla olduğu kadar ait olduğumuz cinsiyet, etnik yapı, yaş, statü gibi toplumsal konumumuzla ve başkalarının bize ne gözle baktığına ilişkin inançlarımızla da şekillenir (Budak, 2005). Nitekim, Erikson (1968), kimliği, benlik kimliği kavramını ortaya atarak açıklamıştır. Benlik kimliği, bireyin kişilerarası ilişkilerinde ve psişik yaşamında sürekliliğinin, tutarlılığının bilinçli ya da bilinç dışı farkındalığıdır. Benlik ve kimlik arasındaki ilişkiyi daha açık bir şekilde ifade edecek olursak; kişi, gelişimi boyunca, üstlendiği değişik roller ve değişik etkilerle benliğinin tutarlılığını ve sürekliliğini kavrar; aile bağlarıyla, arkadaş ilişkileriyle, meslek seçimiyle, toplumdaki konumuyla, dünya görüşü ve yaşam anlayışıyla bağlantılı bir kimlik kazanır.

Kimlik, bireyin kendisi hakkındaki temsillerinin bütünü ifade eden; kişinin kendisi, yeterlikleri ve özellikleri hakkında sahip olduğu genel fikir olarak tanımlanan benlik kavramının bir parçası olarak kabul edilmektedir (Bilgin, 2001). Benlikle kimlik birbirinin yerine kullanılan kavramlar olsa da kimlik, benliğin sosyal rollere ilişkin deneyimlere dayalı parçası olarak tanımlanmıştır (Gecas & Burke, 1995: Akt. George, 1998: 136). Kimlik kavramı, kişinin hem herkesten başka, hem de çevresiyle anlamlı bağlar kurmuş olmasıdır. Dolayısıyla, bütünlükten ve süreklilikten yoksun bir kimsenin benliği vardır; ancak kimliği yoktur (Eryüksel, 1987).

Erikson'un kişilik gelişimini sekiz ayrı evrede incelediği ve kişilik gelişimi içerisinde kimlik gelişimine büyük yer verdiği kuramı, bu alanda kişilik gelişimine ilişkin pek çok kuram olmasına rağmen günümüzde alanyazına etkisi hala devam eden ve kuramsal geçerliliğini koruyan bir kuram olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, Erikson'un "Psikososyal Gelişim Kuramı" aşağıda detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

2.1.2. PSİKOSOSYAL GELİŞİM KURAMI

Erik Erikson, Anna Freud tarafından yetiştirilerek 1933 yılında analist sertifikası almıştır (Gençtan, 2008: 101). Bu süreçte kişiliğin, çocukluğun ilk yıllarında gelişerek tamamlandığı görüşü ile yetişen Erikson, aradan geçen yıllarda geliştirdiği Psikososyal Gelişim Kuramı ile (1968), kişiliğin çocukluğun ilk dönemlerinde kesin bir biçimde belirlendiğine dair görüşü reddetmiştir. Erikson, böylece çocukluk sonrası yaşamın önemine işaret etmiştir (Gençtan, 2008: 101).

Erikson, psikanalitik gelişim kuramının temel kavramlarını ödünç alarak sekiz evreli bir gelişim kuramı oluşturmuştur. Psikanalitik kuramda odak noktalar çocukluk yaşantıları ve cinselliktir. Erikson ise gelişim kuramında toplumsal öğeleri ve bu öğelerin yaşamın ölüme değin süren tüm dönemlerine olan etkilerine vurgu yapmıştır.

Tablo 2.1. Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri

Psikososyal Gelişim Evresi	Yaş Dönemleri
1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik	0 - 1 Yaş
2. Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç	2 - 3,5 Yaş
3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk	4 - 6 Yaş
4. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu	7 - 11 Yaş
5. Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası	Ergenlik Dönemi
6. Yakınlığa Karşı Yalnızlık	Genç Yetişkinlik Dönemi
7. Üretkenliğe Karşı Durağanlık	Yetişkinlik Dönemi
8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk	Olgunluk Dönemi

Kaynak: Erden, M., Akman, Y. (2002). Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Erikson'un kişilik gelişimi tanımı bir yolu çağrıştırır. Bu yol boyunca bebeklikten yaşlılığa kadar yürürüz; ama sekiz ayrı noktada önümüzdeki yol çatallaşır, ilerlemek için ikisinden birini seçmek zorunda kalırız (Burger, 2006: 164). Erikson'un modelinde bu çatallanmalar, kişilik gelişimindeki dönüm noktalarını temsil eder. Erikson bu noktaları bunalımlar diye ifade eder. Bu bunalımları nasıl aşacağımız, kişilik gelişimimizin alacağı yönü belirler ve ileriki bunalımları aşma biçimimizi etkiler. Bunalımları atlatmak için önümüzde var olan iki alternatiften biri, kişinin uyum sağlamasına katkıda bulunur, diğeri bulunmaz (Burger, 2006: 164).

Erikson'un her birine, bir bunalımın eşlik ettiği psikososyal gelişim dönemleri ve bu dönemlerin temel özellikleri aşağıda sunulmuştur.

2.1.3 PSİKOSOSYAL GELİŞİM DÖNEMLERİ

2.1.3.1 Temel Güvene Karşı Güvensizlik

Yaşamlarının ilk yıllarında bebekler, tamamen çevrelerindeki insanlara bağımlıdır. Yeteri kadar sevgi ve ilgi gösterilmesi, gereksinimlerinin karşılanması ya da

ağladıkları zaman bunu kimsenin önemsememesi gibi deneyimler kişilik gelişimlerinin ilk belirleyicileridir.

Anne, bebeğin zaman zaman bozulan dengesini onu besleyerek ve bakımını sağlayarak korumaya çalışır. Böylece annenin çevrede bulunup ihtiyaçlarını karşılaması bebekte güven duygusu oluşturur (Gençtan, 2008: 102). Bebeğin güven duygusu kazandığını gösteren ilk toplumsal başarısı, aşırı bir kaygı ve öfkeye kapılmadan, annesinin gözünün önünden ayrılmasına, bir süre uzak kalmasına dayanabilmesidir (Öztürk, 2002; Dereboy, 1993). Böyle bir başarı, bebeğin benliğinde varlığı kesinlik kazanmış bir annenin bulunduğunu gösterir. Bebeğin “alıcı” yapısına karşın annenin ya da bakım verenin “verici” oluşu, düzenli alma-verme ilişkisi bebeğin zihninde annenin sürekliliğini sağlamıştır. Anne bir süre gözden uzaklaşabilir fakat az sonra gelecektir. Erikson (1968)’a göre anne-çocuk ilişkisindeki bu süreklilik, tutarlılık ve aynılık çocukta güven duygusunun özünü oluşturur.

Her ne kadar bu dönemde bebek en verici, koruyucu çevrede var olsa bile, değişik derecelerde doğal gelişme sürecine, çevresel veya ekonomik koşullara bağlı olarak engelleyici durumlarla karşılaşabilir. Örneğin yaşamının ikinci altı ayında dişleri çıkmaya başlayan bebek, bu durumun ağız bölgesinde yarattığı acıyı bir şeyleri ısırarak dindirebileceğini fark eder. Ancak annenin memesini de ısırma kalkıştığında memenin uzaklaştığını fark eder. Memeden kesilme süreci başladığında çocuk üzüntü ve özlem yaşayabilir. Eğer çocukta güçlü bir güven duygusu oluşmuşsa, bu özleme eşlik eden duygu umuttur. Bu duyguyu geliştiremeyen çocuk doğal olarak kendisini güvensiz hissedecektir (Gençtan, 2008: 103).

2.1.3.2 Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç

İkinci ve üçüncü yılları kapsayan bu dönemde çocuk kendi başına yemeye, konuşmaya ve yürümeye başlar (Gençtan, 2008: 104). Çocuk isteğe bağlı olarak dışkılama yapabilir. Yani, çocuk dışkı ve idrarını isterse tutabilir, isterse bırakabilir (Arı, 2006). Böylece birbirine karşıt iki istek, iki eğilim (tutmak, bırakmak) ortaya çıkar. Çocuk, birbirine karşıt iki eğilim arasında bir seçim yapabilecek durumdadır. Bu iki karşıt eğilim arasında seçim yapmak, çocukların en önemli özerklik girişimidir (Arı, 2006).

Çocuğun bu iki tutumdan hangisini benimseyeceği, toplumda geçerli olan ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerine göre belirlenir. Eğer ana-baba gerekli ortamı sağlar ve aşırı koruyucu tutumlardan kaçınırsa, çocuk sınırlı etkinlikler için de olsa, neyi yapmayı neyi yapacağını seçimini kendisi yapar. Böylece üç yaşına ulaştığında özerkliğine yönelik davranışlarına güven duymaya başlar (Gençtan, 2008: 104). Ancak ebeveynin katı kuralları, katı yaptırımları, bağırıp çağırma ve sevgisini esirgeme gibi psikolojik cezaları çocukların özerklik girişimlerinden utanç duymalarına neden olur. Önceleri yaptığı her yeni şey onaylanan ve ebeveyne mutluluk veren, koşulsuz sevilen çocuk, anne-babaya duyduğu güvenle ilgili kuşku yaşamaya başlar. Bu duygu suçluluk duygusunun temelini oluşturur (Arı, 2006).

Bu evreden çıkarılmış olan başat duygu özerklikse, çocuğa kendinden emin olma duygusu egemen olacaktır. Yani, ailesinden kesin biçimde bağımsızlaşmış ve kendi ayakları üzerinde durabilen düşlediği gibi biri olacağına emin olma durumudur (Dereboy, 1993). Utanç ve kuşku duygularının başatlık kazanması durumunda, özerklik evresinde olduğu gibi gençlik çağında da kendinden kuşku daha öne geçer ve bireyin yaşantısına egemen olur. Utanç duygusu yerleştikten sonra artık yaptığı seçimlerin doğruluğu konusunda sürekli kuşkuya kapılır, haklarını savunamaz (Gençtan, 2008: 104).

2.1.3.3 Girişimciliğe Karşı Suçluluk

Freud'un Fallik döneminin karşılığı olan bu dönemde çocuk beden ve kişilik bakımından hızla gelişmektedir. Artık çocuk bahçe, sokak, anaokulu gibi yeni yaşam alanlarına açılır. Kendi başına öğrenme başlar; bir şeylerin ardından gider ve merakla inceler (Gençtan, 2008: 104-105).

Özerklik evresinden çıkardıkları birey olma duygusuyla çocuklar, üç yaşına doğru nasıl bir kimse olacaklarını araştırmaya koyulurlar. Yakın ve uzak çevredeki yetişkin rolleri fark edilmeye ve yetişkinlerin dünyasına yönelik her ayrıntı büyük bir merakla soruşturulmaya başlanır (Dereboy, 1993). Bu dönemde çocuk, eylemleri, soru sormaları ve cinsel ilgileri yüzünden sık sık korkutulur ve ceza görürse çocukta suçluluk duygusu gelişir. Bu tür suçluluk duyguları kişinin edilgin, ürkek ve bağımlı kalmasına

yol açar. Her türlü eyleme başlamak onun için çok güç olabilir (Öztürk, 2002). Dolayısıyla çocuklardaki girişimci duygular ebeveynler tarafından desteklenmelidir. Çocukların koşmaları, atlamaları, oynamaları ve fırlatmaları için fırsatlar ve ortamlar hazırlanmalıdır (Arı, 2006). Eğer birey, girişim evresinden eylemleri, soru sormaları ve cinsel ilgileri nedeniyle korkutulmuş, ceza görmüş ve bunun sonucunda suçluluk duygularının etkisinde çıkmışsa, kendini hangi yetişkin rolünde düşünürse düşünsün suçluluktan kaynaklanan garip bir huzursuzluk duyacaktır (Dereboy,1993).

2.1.3.4 Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu

Erikson'un başarıya karşı aşağılık duygusu olarak özetlediği bu evre çocuğun ilkokul yıllarını kapsamaktadır (Arı, 2006). Okul çağının başlangıcı olan bu dönemde çocuğun beden gelişimi yanı sıra zihinsel gelişiminde de önemli bilişsel ve duygusal ilerlemeler olur. Çocuğun bilişsel yetileri (algı, bellek, yargılama vb.) giderek gerçeğe daha uygun değerlendirmeler yapabilecek düzeye gelir. Zamanı, yeri ve çevreyi tanıması olgunlaşır. Çocuğun duygusal tepkileri de artık kendi iç gereksinimlerine aşırı bağlı olmaktan yavaş yavaş çıkarak daha çok gerçeklere ve toplumsal koşullara uygun nitelik kazanır. Kısaca gerçeklik ilkesine dayanan düşünce biçimi belirir (Öztürk, 2002). Aynı zamanda çocuğun okula başlamasıyla sosyal dünyası çok genişler. Öğretmenleri ve akranlarının çocuk üzerindeki etkisi artarken anne-babanın etkisi azalır (Arı, 2006). Çocuk artık kendi ailesinin koruyucu yatağında değil, toplumun sağladığı öğrenme ve çalışma alanında kendini göstermek zorundadır (Öztürk, 2002).

Günümüz modern toplumlarında araç-gereç ve beceriler dünyası ile ilişki okul yaşantısı ile sağlanmaktadır. Mesleklere yönelebilmek için temel olarak okuma-yazma eğitiminden geçmek gerekir. Bu toplumlarda okuma ve okulun kendisi, amaçları, sorunları, başarıları ve düş kırıklıkları ile başlı başına bir kültürü oluşturur (Öztürk, 2002). Çocuk için bu dönemdeki tehlike, yetersizlik ve aşağılık duygusudur. Sürekli etkinlik durumunda olan çocuğun bu çabalarına karşı çıkılırsa, yaptıklarının değersizliğine inanır ve aşağılık duygularına kapılır (Gençtan, 2008: 105). Ancak çocuk ürettiği işlerle ailesi, arkadaşları ve eğitimcilerinin gözünde kendine bir tanınma sağlarsa bir iş yapıcılık (başarı) duygusu geliştirir (Dereboy, 1993). Okul döneminden çıkarılan aşağılık duygusunun gençlik dönemine yansımaları "işe yaramazlık duygusu"

olarak anlaşılabilir. Başarılı olma duygusunun ergenlik yıllarındaki yansıması “görev belirleme” yetisi olacaktır (Dereboy, 1993).

2.1.3.5 Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası

“Kimlik kazanmaya karşı kimlik (rol) karmaşası” olarak tanımlanan bu dönem, ergenlik dönemini içermektedir. Ergenlik çağı kişiliğin gelişiminde ve uyumunda oldukça önemli ve bunalımlı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem kişiliğin toplumsal nitelik kazandığı bir arayış dönemidir (Yavuzer, 2001: 263).

Erikson (1968), ergenlik dönemini insan hayatının en önemli dönemi olarak görmüş ve kuramında oldukça büyük yer vermiştir. Erikson (1968)’a göre ergenlik, gencin kendini belirleme ve benlik saygısı sorunlarına yoğun enerji harcadığı yaşamın önemli bir kavşağıdır. Genç birey, bu dönemde, kimlik kazanma ile kimlik karmaşası arasındaki çatışmayı çözmek durumundadır. Ergenin yüz yüze geldiği başlıca görev, bir kimlik duygusu geliştirmek, “ben kimim?”, “bana ne oluyor?” , “yetişkinlerin arasında yerim nedir?” ve “ne olacağım” gibi soruları yanıtlamaktır (Burger, 2006: 164). Bu sorular kısmen onun fiziksel ve bilişsel gelişiminden, kısmen de etrafındaki kişilerin ona artık çocuk gibi davranmamalarından ileri gelir (Bacanlı, 2009).

Erikson (1968)’a göre, kimlik oluşumu her ne kadar çocuklukta başlayıp tüm bir yaşam boyu devam eden bir süreçse de, bu sürecin en kritik (bunalımlı) dönemi, ergenlik çağında yaşanmaktadır. Erikson (1968) kimlik oluşumunun hızlı ve kolayca meydana gelmediğini önceki gelişim dönemlerinin aşamalı bir sonucu olduğunu ileri sürer (Arı, 2006).

Bu dönem ergen için topluma açılma çağıdır (Deniz, 2008: 75). Dolayısıyla ergenlik döneminde aile destekleyici ve eğitici rolünü kaybeder. Genç, kendisi gibi psikofizyolojik ve psikososyal değişimler yaşayan ve dolayısıyla benzer arayışlar içinde olan arkadaş gruplarına yönelir (Eryüksel, 1987). Böylece genç, çeşitli arkadaş gruplarında kendini tanımaya, anlamaya yönelik etkinlikler içerisine girer. Karşısındakiler tarafından nasıl görüldüğünü merak eder, onlardan aldığı tepkiler ışığında kendini yeniden tanımlar (Varan, 1990).

Bireyin çevresindeki arkadaş gruplarından aldığı, kendini tanımaya ve anlamaya yönelik tepkilerin yanında, yaşadığı toplum içerisinde seçeceği meslek de kimlik duygusunun gelişiminde etkili ve önemli olan bir unsurdur. Hemen her toplumda kimlik ile meslek iç içedir (Oflazoğlu, 2000). Meslek seçimi, gencin toplumdaki yeri ve dolayısıyla kimliği üzerinde oldukça belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle gencin yetişkinlik dünyasındaki rollerini ve statülerini belirleyecek olan faktörlerden birisi meslek seçimi olmaktadır (Eryüksel, 1987).

Yaşam felsefesi oluşturmak da kimlik gelişimine katkıda bulunmaktadır. Genç, bu süreç boyunca, içinde yaşadığı kültürün değerlerini, dini inancını, ideolojisini gözden geçirir; inanabileceği değerleri, görüşleri arar (Varan, 1990). Genç birey, bu dönemi sağlıklı bir kimlik kazanmayla sonuçlandırabilir. Bu dönemi başarıyla atlatan genç, biyolojik, ruhsal ve toplumsal olgunluğa erişerek, yetişkin dünyasından kendine bir yer edinir. Bu da genellikle kişinin tutarlı bir cinsel kimliğe, mesleki yönelime ve ideolojik dünya görüşüne ulaştığı anlamına gelir (Gündoğdu ve Zeren, 2004: 58).

Bu dönemin tehlikesi kimlik karmaşasıdır. Kimlik karmaşasında ergen kendini belirli roller ve hedefler karşısında yetersiz ve tanımlanmamış bir birey olarak algılar (Eryüksel, 1987). Bu durumda bocalayan genç aşırı uçlara kayabilir. Kimlik karmaşası, ruhsal çökkünlük, aşırı taşkınlık, antisosyal davranışlar, hatta şizofreniye benzer belirtilerle ortaya çıkabilir (Öztürk, 2002). Kimi gençlerde de anne-babaya ve topluma aşırı karşı gelme şeklinde ortaya çıkan ters kimlik gelişebilir (Oflazoğlu, 2000).

2.1.3.6 Yakınlığa Karşı Yalnızlık

Genç yetişkinlik dönemine karşılık gelen “yakınlığa karşı yalnızlık” döneminde temel konu yakın ilişkiler kurmaktır. Yakınlaşma, yakın ilişki kurma, bireyin somut birleşmelere, eşleşmelere kendini bırakabilmesi; bu yakın ilişkilerde özveride bulunabilmesi ve ödünler verebilmesidir (Öztürk, 2002). Bu dönemde olgun yetişkinden beklenen bir başkasıyla yakın etkileşimler kurmasıdır (Uzman, 2002).

Bir önceki dönem olan ergenlik çağında gencin dikkati, ilgisi ve çabası daha çok kim olduğuna yönelmiştir. Ergen, karşı cinsle gerek romantik gerek cinsel öğeler taşıyan ilgi ve ilişkiler içerisine girse de, bunların altında yatan daha çok kendini

tanımlama çabasıdır. Oysa “yakınlığa karşı yalnızlık” dönemi, bireyin başkalarına fiziksel, cinsel, duygusal olarak yakınlaştığı, uzun süren yakın ilişkiler kurduğu bir dönemdir (Varan, 1990). Bu ilişkiler çoğu zaman evlilik ya da duygusal bağlılıkla sonuçlansa bile her zaman böyle olmayabilir. Bu aşamada yakınlık kurmayı başaramayan insanlar duygusal soyutlanmayla karşı karşıya gelirler. Gerçek ilişkilerin sağladığı doyum ve yakınlık duygusunu bulamadıkları bir sürü yüzeysel ilişkiler yaşayabilirler. Aslında belki de, duygusal olarak bağlanmaktan kaçarlar. Ancak bu yaşam tarzından öteye geçememek, duygusal olgunlaşmayı ve mutluluğu ciddi bir şekilde engelleyebilir. Gerçek kimlik duygusuna sahip genç sağlıklı ilişkiler oluşturabilirken, temel güven, özerklik ve kimlik duygusundan yoksun bireyler böylesi yakın ilişkiler kuramayabilirler (Burger, 2006: 167).

2.1.3.7 Üretkenliğe Karşı Durağanlık

“Üretkenliğe karşı durağanlık” olarak tanımlanan bu dönem orta yaş dönemidir. Benliğin en önemli işlevi üretme, yaratma ve üretilen, yaratılan şeylere sevgi ile bağlanmadır (Öztürk, 2002). Erkekler ve kadınlar orta yaşlarına yaklaştıkça, bir sonraki nesli yönlendirmekle ilgilenmeye başlarlar. Anne babaların yaşamları çocuklarını biçimlendirerek zenginleşir. Kendi çocuğu olmayan yetişkinler de gençlerle etkileşime girerek ya da gençlerle çalışarak bu zenginliği yaşarlar. Üretilen, yaratılan şey sadece çocuklar değil aynı zamanda bilim ve sanat alanındaki yapıtlardır. Bu dönemde birey, ürün vermeye yönelik güçlü bir tutku duyumsar (Burger, 2006: 169).

Bu dönemin tehlikesi, durağanlık duygusudur. Böylesi bir üretkenlik duygusu geliştiremeyen yetişkinler, yaşamdaki amaçlarını sorguladıkları ve boşluk duygusu yaşadıkları bir durgunluğa girebilir (Burger, 2006: 169). Bu durumdaki bir kişinin ilgisi, etrafındakilerden kendisine yönelir (Varan, 1990).

2.1.3.8 Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk

Yaşlılık çağına karşılık gelen “Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk” döneminde gelişmesi beklenen yaşamsal öge bütünlük duygusudur (Dereboy, 1993). Diğer bir deyişle, yaşlı kişide bu duygunun varlığı, kendi yaşam sürecinin olması gerektiği gibi gerçekleşmiş ve amacına ulaşmış olduğunu derinden duyumsamasıyla

belli olur. Erikson (1968), bu duygunun varlığından söz ederken “benlik bütünlüğü” kavramını kullanmıştır (Dereboy, 1993).

Benlik bütünlüğünün yokluğu ya da yitimi kendini ölüm korkusunda gösterir. Kişi, başka bir yaşama başlamak ve bütünlüğe götürecek seçenekleri denemek için zamanın çok kısa olduğunu duyumsar. Sonunda “umutsuzluk” duygusu ile karşı karşıya gelir. Umutsuzluk, geçmişin irdelenmesi ve hataların bulunmasının öncüsüdür. Bu dönemde umutsuzluk duygusunu pekiştiren çeşitli nedenler de vardır. Kişide toplumdan kopuş başlar, emekli olur, ana babalık görevleri biter, artık onun katkısına ihtiyaç duyulmadığı duygusuna kapılır, en yakınlarının ölümüne şahit olur (Bacanlı, 2009). Bu dönemde kişi benlik bütünlüğüne ulaşırsa erdem kazanır. Erdem, ölüme korkusuzca yaklaşabilmektir (Bacanlı, 2009). Yaşamın son evresi olan bu dönemden çıkarılan kimlik duygusu “Benden geriye ne kalacaksa ben oyum” şeklinde ifade edilebilir (Dereboy, 1993).

Erikson, psikososyal gelişim kuramıyla ergenlik döneminin anlaşılması hususunda literatüre önemli katkıda bulunmuştur. Fakat kimlik kavramını ortaya koyarken kimliğe ilişkin işe vuruk tanımlamaların zorluğu ortaya çıkmıştır. Marcia, kimlik kavramının gözlenebilir ve ölçülebilir özelliklerini vurgulayarak, işe vuruk tanımlarını yapmıştır (Yenihayat, 2011).

2.1.4 KİMLİK STATÜLERİ YAKLAŞIMI

Çağdaş gelişim uzmanlarından Marcia (1966), kimliği birey tarafından yapılandırılan dürtülerin, yeteneklerin, inançların ve bireysel tarihin dinamik örgütlenmesinden oluşan bir özyapı olarak tanımlamıştır. Marcia’ya göre bu yapı ne kadar iyi gelişirse, birey kendi özellikleri ve bireyselliğinin o kadar farkında olur ve kendisinin kuvvetli ve zayıf yönlerini o kadar iyi görebilir (Gültekin, 2000).

Marcia (1966), Erikson’un ifade ettiği gelişim sürecinin görünen çıktıları ile ilgilenmektedir. Erikson, kimliğin ölçülebilirliği konusunda çekimser kalmıştır fakat Marcia, bireyin kimlik geliştirme sürecinde araştırma ve kararlılık düzeyinin ölçülebilirliği üzerinde durmaktadır (Çelen, 2007: 96).

Marcia'nın ergenlik döneminde oluşan benlik kavramı ile ilgili bilgi toplamak için ele aldığı temel ölçüt, Erikson'un görüşüyle örtüşen, araştırma (bunalım) ve kararlılık (bağlanma) kavramlarıyla ilgili olmuştur. Araştırma, kimlik formasyonu sürecinde iş seçimi ve ideolojik inançlar açısından bir sonuca ulaşmak için yoğun sorgulama ve mücadele dönemidir. Bağlanma ise bu alanlardaki seçenekler arasında gelişmiş, değişmeyen kararlara ulaşmış olma ve bu konuda gerekli faaliyetleri yerine getirme olarak tanımlanmıştır (Eryüksel, 1987).

Marcia'nın kimlik statüsü modelinde dört kimlik statüsü bulunmaktadır. Bunlar; başarılı (achievement), askıya alma (moratorium), ipotekli (foreclosure) ve dağınık (diffusion) kimlik statüleri olarak adlandırılmıştır. Bu dört kimlik statüsü ergenin ego yapısını tanımlamaktadır. Bu kimlik statüleri kuramcılar tarafından katı tipolojiler olarak kullanılmamıştır. Her bir kimlik durumu, devam eden bir süreçtir. Kimlik statülerinin gelişimsel bir ardışıklığının olduğu düşünülse de, hiçbir statüsü bir sonraki için gerekli ve kaçınılmaz bir statü değildir. Yalnızca askıya alma statüsü, başarılı kimlik statüsü için önceden gerekli gözükmemektedir. Çünkü başarılı kimlik askıya almada olduğu gibi araştırma olmadan ortaya çıkmamaktadır (Akt. Gönül, 2008: 34). Bir statüden herhangi diğer bir tanesine geçiş görülebilir. Örneğin başarılı kimlikten dağınık kimliğe geçiş olabilir veya askıya alma ya da ipotekli kimlikten dağınık kimliğe geçiş olabilir. Yaşam içinde rollerin değişimiyle birlikte kimlik durumu değişim gösterebilir. Bunun dışında bir kimlik statüsündeki birey, diğer statünün özelliklerini de taşıyabilmektedir. Örneğin birey, bir mesleğe bağlılık geliştirirken, aynı zamanda kişisel değerler sistemini araştırma sürecinde olabilir (Akt. Gönül, 2008: 34).

Marcia'nın kimlik statüleri yaklaşımına göre başarılı ve askıya alınmış kimlik statüleri üst, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri ise alt kimlik statüleri olarak belirlenmiştir. Bu sınıflamanın nedeni, üst kimlik statülerinde araştırma sürecinin yaşanarak yeni roller denemenin olması; alt kimlik statülerinde ise araştırma sürecinin ve rol denemelerinin bulunmamasıdır (Morsünbül, 2005: 17).

Marcia kimlik statülerini; yapılandırılmış görüşmelerde meslek, din, politik ideoloji alanlarındaki araştırma ve kararlılık hakkında bilgi toplayarak belirlemiştir. Ergenlikteki kimlik statüleri, kimlik gelişimi sürecinin çıktılarıdır ve dört statü de araştırmaya ve karar vermeye dayalıdır. Marcia, başarılı kimlik statüsünde olan

bireylerin araştırma döneminden sonra kararlılığa ulaştıklarını; askıya alma kimlik statüsünde olanların araştırma aşamasında olduklarını ve geçici kararlılık gösterdiklerini; ipotekli kimlik statüsünde olanların hiçbir zaman araştırma sürecini yaşamadıklarını ve anne-babalarına bağımlı kararlar verdiklerini; dağınık kimlik statüsüne sahip olan bireylerin ise kararsız olduklarını, kaygı duymadıklarını ve araştırma sürecine hiç girmediklerini ifade etmiştir (Çelen, 2007: 96-97).

Tablo 2.2. Araştırma – Kararlılık Penceresinden Kimlik Statüleri

	Araştırma	Kararlılık
Başarılı	Var	Var
Askıya Alınmış	Var	Yok
İpotekli	Yok	Var
Dağınık	Yok	Yok

Kaynak: Çelen, H. N. (2007). Ergenlik ve Genç Yetişkinlik, Papatya Yayıncılık, İstanbul.

2.1.4.1 Başarılı (Achievement) Kimlik Statüsü

Başarılı kimlik statüsündeki bireyler etkin olarak araştırma sürecini yaşayıp çeşitli rolleri deneyerek bağlanmalar oluştururlar. Başarılı kimlik statüsündeki bireyler kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası çatışmasını başarıyla çözümlenmişlerdir. Kimlik başarısı ego gücünü artırır. Başarılı kimlik statüsündeki bireyler kendileri ile uyum içindedir. Kendi kapasitelerini, sınırlılıklarını ve düşüncelerini kabul ederler (Morsünbül, 2005: 17). Bu bireyler kendileri için oluşturdukları ideolojik konumlara bağlanmışlar ve bir meslekte karar kılmışlardır. Öte yandan, kendi ailelerinin dinsel ve siyasal inançlarını incelemişler ve bunların içinde kendi kimliklerine uygun olmayanlardan vazgeçmişlerdir (Marcia, 1966: 552).

2.1.4.2 Askıya Alınmış (Moratorium) Kimlik Statüsü

Askıya alınmış kimlik statüsündeki bireyler seçenekleri araştırırlar, denemelerde bulunurlar ancak kalıcı herhangi bir bağlanma yapmazlar. Bu bireyler sürekli yeni rolleri denerler. Marcia'ya göre askıya alınmış kimlik başarılı kimlik için bir ön koşuldur. Kişi askıya alınmış kimlik statüsündeyken dünya ergene sabit, kontrol

edilebilir ve hoş bir yer olarak görünmez. Askıya alınmış kimlik statüsündeki bireyler genellikle hükümeti, politikayı, eğitimi kısaca her şeyi değiştirmek isterler (Morsünbül, 2005: 17). Bu statüdeki kişiler, bağlanmalar yapmak için aktif bir çaba içerisinde olmakla beraber, bunu henüz tam anlamıyla gerçekleştirememişlerdir. Zaman zaman görülen bağlanmalar ya belirsizdir ya da gelip geçicidir (Varan, 1990).

2.1.4.3 İpotekli (Foreclosure) Kimlik Statüsü

İpotekli kimlik statüsündeki bireyler herhangi bir araştırma yapmadan bağlanır. Bu statüdeki bireyler anne-baba, akraba ya da diğer önemli kişilerin beklentilerine göre kimliğini oluşturur. Akran gruplarının belirlediği roller ve değerler de bazen ergenin herhangi bir sorgulama yapmaksızın ipotekli kimlik oluşturmasını sağlayabilir (Morsünbül, 2005: 17). Bu bireylerin aile ilişkilerine bakıldığında çocuk merkezli aile ilişkilerinin yoğun olduğu ailelerden geldikleri, başka bir ifadeyle bağımsız karar vermelerine fırsat verilmeyen (ya izin verilmeyen ya da gerek duyulmayan) ailelerin çocukları oldukları görülmektedir (Bacanlı, 2009).

2.1.4.4 Dağılık (Diffusion) Kimlik Statüsü

Bu statüdeki bireyler, henüz araştırmaların yapılmadığı, bağlanmanın da bulunmadığı durumu ifade eder. Aynı zamanda bu statüdeki birey ilgisizdir ve herhangi bir karara varma konusunda belirsizlik, karışıklık ve kargaşa içindedir (Ofllazoğlu, 2000). Örneğin henüz mesleğini seçmemiştir ve bu da pek umurunda değildir. Sorulduğunda, tercih ettiği bir meslek belirtse de, bu mesleğin ve gereklerinin yeterince bilincinde değildir ve bu düşünceyi yeni bir olasılık karşısında kolayca değişmeye hazırdır. Bu kişiler en az etkileşim ve yönlendirmenin bulunduğu ailelerden gelme eğilimindedir (Bacanlı, 2009).

2.2. BAŞARI AMAÇLARI TEORİSİ

Başarı amaçları teorisi öğrencilerin öğrenirken kullandıkları bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarını ifade etmektedir (Elliot, 1999: 170; Pintrich, 2000a: 94). Bu teori, başarı durumlarında bireylerin amaç veya niyetlerine odaklanan sosyal-bilişsel bir kuramsal çerçevede geliştirilmiş ve öğrencileri

motivasyona sahip veya ondan yoksun olarak sınıflamak yerine, öğrencilerin kendileri, görevleri ve performansları hakkında ne düşündüklerine odaklanmıştır (Midgley vd., 2001: 77-78).

Başarı amaçları teorisi, öğrencilerin başarıyı elde etmeye yönelik sahip oldukları inançları ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları inceler (Schunk, 2000: 117).

Başarı amaçları öğrencilerin akademik sorumluluklarını anlamaya yönelik bilişsel bir açıklama getirir. Bu amaçların öğrencilerin akademik çalışmalarındaki davranışlarını, düşüncelerini, heyecanını anlamaya rehberlik edeceği düşünülmektedir (Dweck ve Leggett, 1988: 257; Ames, 1992: 261).

Başarı Amaçları Teorisi; başarı ve başarısızlığın sebeplerini (Dweck ve Leggett, 1988), başarı ve başarısızlığa verilen bilişsel ve duygusal tepkileri (Ames, 1992) ve kararlı yönelimler ile durumsal faktörler arasındaki etkileşimlerde davranış seçeneklerini de açıklamaya çalışmıştır (Pintrich, 2000a: 95). Ayrıca öğrencilerin başarı amaçlarının kendilerini başarılı ya da başarısız kabul etmelerinin kriterlerini belirleme ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir (Ames, 1992: 261). Sonuç olarak kapalı ya da açık okul amaçları veliler, öğretmenler, öğrenciler tarafından benimsenmekte ve okul müfredatı, değerlendirme yöntemleri ile birlikte öğrencilerin başarı amaçlarında etkili olmaktadır (Ames, 1992: 261; Dweck ve Leggett, 1988: 258; Midgley ve Urđan, 1995: 391).

Ames (1992) başarı amaçlarını “davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme, duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yolları” şeklinde tanımlamıştır. Başarı amaçları; bireyin olayları ve kendi yeterliliğini nasıl yorumladığını, onlara yönelik nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan ve farklı biliş, duygu ve davranış tepkileriyle sonuçlanan bir çerçeve sağlar (Dweck ve Leggett, 1988: 257-258). Başarı amaç yönelimleri, bireylerin başarı için odak noktaları ve amaçlarına “uyum sağlamalarını ve onları benimsemelerini” ifade eder. Bu bağlamda başarı amaç yönelimleri hem konuya hakim olma veya performans ve yetenek sergileme gibi bireylerin başarı için belirledikleri genel odak noktalarını ve amaçlarını, hem de bu bireylerin amaçlarını tanımlamak için

kullanabilecekleri gelişme, kendi odaklı olma veya sosyal karşılaştırma yapma gibi kriter ve standartlarını içerebilir (Pintrich, 2000a: 96).

Farklı amaç yapıları ve modelleri olmasına rağmen amaç yapıları, sosyal bilişsel motivasyon modellerinin çoğunda önemlidir. Yapı ve modellerdeki bazı değişikliklerden dolayı literatürde, başarı amaçlarının ve amaç yönelimlerinin tanımlanmasında farklılıklar vardır. Başarı amaçlarına yönelik yapılan araştırmalar, temelde aynı yapıyı ifade etmek için bir dizi farklı etiketler kullanmıştır. Teorisyenler özellikle iki başarı amacı tanımlamıştır. Bunlardan birincisi yeteneği geliştirme amacı olup çeşitli araştırmalarda; “öğrenme amaçları” (Dweck ve Leggett, 1988), “görev-ilişkili amaç” (Nicholls vd., 1985) veya “hakim olma amaçları” (Ames ve Archer, 1988) olarak kavramsallaştırılmıştır. İkincisi olan yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amacı ise araştırmalarda; “performans amaçları” (Dweck ve Leggett, 1988) “ego-ilişkili amaç” (Nicholls vd., 1985) veya “yetenek amaçları” olarak adlandırılmıştır (Ames ve Archer, 1988). Bu çalışmada literatürde yaygın olarak kullanılan, “öğrenme amaçları” ve “performans amaçları” kavramları kullanılacaktır.

2.2.1 Öğrenme Amaç Yönelimi

Başarı amaç kuramı çerçevesinde, ele alınan iki temel yönelimden biri olan öğrenme amaç yönelimi literatürde, öğrenmeye öncelik verme, başarı etkinliği üzerinde konulan bireysel amaçlara uygun olarak uzmanlaşma, yeni beceriler geliştirme, konuyu daha iyi anlamaya odaklanma gibi nitelikler ile tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000a: 100; Schunk, 2000: 118). Öğrenme amaç yönelimine sahip olan birey, bir aktiviteyi içsel motivasyonu ile gerçekleştirir ve yeteneğini sergilemek yerine öğreneceği konuya hakim olmaya çalışır. Öğrenme amacını benimseyen birey genellikle şu özellikleri sergiler:

- a) Uyumlu başarı davranışları geliştirme,
- b) Çaba harcama,
- c) Orta güçlükteki görevleri tercih etme,
- d) Göreve içsel olarak motive olma,
- e) Performansı geliştirme ve destekleme
- f) Başarısız olduğunda çalışmayı hemen bırakmayıp azimli olma (Lemyre vd., 2002: 125).

Ayrıca öğrenme amacına sahip öğrenciler normal performans için gerekli olan bilgiye değil görevi en iyi nasıl yapacaklarına ilişkin bilgiye odaklanırlar. Bu birey başarının yorumlanmasında sosyal normları değil kendi kişisel normlarını tercih ederler (Jagacinski ve Strickland, 2000: 194). Bu amacı benimseyen öğrenciler, yeni öğrenme becerileri kazanmaya, kavrama düzeylerini ve yeterliliklerini geliştirmeye ve öz-düzenleyici stratejileri kullanmaya eğilimlidir. Öğrenme amacına yönelim gösteren bireyler yeterliliğin esnek ve kontrol edilebilir olduğuna inanır ve hatalarını öğrenme için birer fırsat olarak algırlar (Jagacinski ve Strickland, 2000: 194).

Öğrenme amaç yöneliminin öğrenme sürecinde yer alan birçok olumlu değişkenle ilişkili olduğu araştırmalarda sıklıkla ortaya konmaktadır (Ames, 1992: 261; Dweck ve Leggett, 1988: 258; Elliot, 1999: 171). Öğrenme amaç yöneliminin, özyeterlik ile olumlu yönde ilişkili olduğu (Radosevich vd., 2004; Wolters vd., 1996), başarı ortamlarında diğer bireylerle bilgi paylaşımına açık olduğu (Poortvliet vd., 2007) bildirilmiştir. Deneysel ve ilişkisel çalışmalar göstermektedir ki, öğrenme amaç yönelimi sadece düşünme ve öğrenmenin sağlanması gibi unsurlarla değil, bireyin gelecek yaşantısında sosyal uyumu, kendisine yönelik olumlu duygular ve olumlu ruh haline sahip olması ile de ilişkilidir (Kaplan ve Maehr, 2007: 149-150). Yine 5 faktör kişilik kuramı ile amaç yönelimlerinin ilişkisinin incelendiği çalışmada, öğrenme hedef yöneliminin ‘dışadönüklük’ ile aynı yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Wang ve Erdheim, 2007: 1499).

2.2.2 Performans Amaç Yönelimi

Başarı amaç kuramcıları tarafından ikili model çerçevesinde ele alınan ikinci yönelim, performans amaç yönelimidir. Performans amaç yönelimi, yetkinliğin diğer bireylere kanıtlanması üzerine kurulur ve bireyin öz-değer duygusuna odaklanır. Bu yönelime göre yetenek, diğerlerinden iyi işler çıkarmak, konulan başarı ölçütünün üzerine çıkmak ve en az çaba ile başarmak olarak ortaya konur (Elliot ve Moller, 2003: 349-350). Performans amaç yönelimine sahip olan öğrencilerin, bir konuyu öğrenirken diğerlerinden daha iyi olmaya ya da en azından onlardan daha başarısız sonuçlar almamaya ve diğerleri karşısında yeteneksiz görünmemeye odaklandıkları bildirilmiştir (Pintrich, 2000a: 118). Kuram, performans amaç yönelimi baskın olan bireylerin,

öncelikli kaygılarının çalışılan konu üzerindeki yetkinliklerini göstermek olduğunu, bu yüzden de zorlayıcı işlerle karşılaştıklarında cesaretlerinin daha çabuk kırıldığını söyler (Midgley vd., 2001). Öğrenciler kendi yetkinlikleri hakkında özgüven güçlükleri yaşadıklarında, performans amaçlarına sahip olmaları etkili problem çözme becerisini olumsuz etkiler (Pintrich, 2000a: 118). Ancak, performans amaçlarının uyumsuz olmadığı durumları bildiren bazı araştırmalar, performans amaç yöneliminin yüksek başarı, öğrenme amaç yöneliminin ise içsel güdülenme ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Midgley vd., 2001: 78-79; Pintrich, 2000a: 118). Bunun yanı sıra, performans amaç yöneliminde, bireylerin başarı ortamlarında diğer bireyler ile açık iletişim kurmayı tercih etmedikleri; ancak, performansını artırmak için gereken önemli bilgiyi edinmede öğrenme amaç yönelimindeki bireylerden daha başarılı oldukları bildirilmiştir (Poortvliet vd., 2007: 1439-1440).

Performans yöneliminin farklı değişkenlerle ilişkilerini ele alan birçok araştırmada tutarsız bulgulara ulaşılması, bu amaç yöneliminin yapısının tekrar ele alınması gerekliliğini ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak bazı araştırmacılar, performans hedef yöneliminin iki farklı boyuta ayrılması gerektiğini vurgulamışlardır (Middleton ve Midgley, 1997; Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve Sheldon, 1997). Performans amaç yöneliminin birbiri ile tutarsız sonuçlarının, başarı güdüsü literatüründe önemli bir yere sahip olan yaklaşma ve kaçınma ayrımlaştırmasının yapılmamasına bağlı olabileceği öne sürülmüştür. Bu ayrımlaşmaya göre, yaklaşma yöneliminde başarılı olmaya, kaçınma yöneliminde ise başarısızlık yaşamamaya odaklanılır. Amaç yönelimlerini hiyerarşik olarak ele alan üçlü modele göre, performans amaç yönelimi, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak iki farklı boyuta ayrılmıştır (Elliot, 1999: 171).

2.2.3 Performans Yaklaşma ve Performans Kaçınma Amaç Yönelimleri

Üçlü amaç yönelimleri modeli, öğrenme (kişisel ya da işe yönelik yetkinlik kazanma odaklı), performans-yaklaşma (karşılaştırma içeren yetkinlik kazanma odaklı) ve performans-kaçınma (yetkinliğin karşılaştırılmasından ve yeteneksiz görünmekten kaçınma odaklı) amaç yönelimlerinden oluşmaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996: 464). Bu model başarı amaç yönelimlerinin hiyerarşik açıklamasının temelini oluşturur. Bu modele göre başarı amaçları, yetkinliğe yönelik karşılaştırmayı içerecek biçimde

belirlenmiş standartlardır ve bireyin yetkinliğe dayalı beklentilerinin bilişsel temsilleridir. Buna göre, başarı amaç yönelimleri; daha genel bir çerçeveye sunan ve bireyi harekete geçiren başarı güdülerinden (başarı gereksinimi ve başarısızlık korkusu) farklıdır. Başarı güdülerinin bireyin davranışı üzerinde doğrudan etkili olması söz konusu değildir, bu etkinin gerçekleştirilebilmesi için başarı amaç yönelimlerinin aracılığı gereklidir. Bu bağlamda, başarı amaç yönelimlerinin başarı sürecini ve çıktılarını belirlemede, başarı güdülerinin altında işleyen bilişsel ve dinamik yapılar olduğu söylenebilir (Elliot, 2006: 114). Bu açıklamalara dayanarak, öğrenme amaçlarının başarı gereksinimi güdüsüne, performans-kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusu güdüsüne ve performans yaklaşma amaçlarının başarı isteği doğrultusunda başarı gereksinimi güdüsüne, başarısızlıktan korkarak başarının sağlanması ile de başarısızlık korkusuna dayandığı söylenebilir. Performans-yaklaşmanın temelindeki karışık sonuçlar bu bulgu aracılığı ile ele alınabilir (Elliot, 1999: 172).

Modelin sınanması amacıyla üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, öğrenme amaçlarının başarı güdüsü, performans kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusu ve performans-yaklaşma amaçlarının her iki güdüsel yapı ile öncüllendiklerini bildirmektedir. Yine modele göre bu amaç yönelimlerine ait, bağımsız bir değişken olarak kabul edilen yetkinlik algısının, öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimlerinde yüksek, performans kaçınma yöneliminde ise düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular dikkate alındığında, performans-yaklaşma amaç yöneliminin diğer iki yönelimden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir (Elliot, 2006: 114).

Performans yaklaşma amaç yönelimine dair bulgular incelendiğinde; bazı çalışmalar sebat, olumlu duygulanım, yüksek notlar gibi olumlu unsurlarla ilişkili olduğunu (Elliot, 1999; Harackiewicz vd., 2002), bazı çalışmalar ise bu olumlu özelliklerin yanı sıra kaygı, bilgiyi uzun süreli saklayamama gibi bazı olumsuz değişkenler ile ilişkili olduğunu (Midgley vd., 2001) bildirmektedir. Ayrıca, performans yaklaşma amaç yöneliminin, bazı ortamlarda yaşlı büyük öğrenciler için yararlı olabileceği söylenmektedir (Harackiewicz vd., 1998). Ancak yine de bazı araştırmacılar, bu yönelimin bilginin kazanımından çok bilgiye sahip olunduğunu göstermeye odaklanıldığını belirtmekte ve yüksek notlara rağmen öğrencilerin bilgiyi ediniminde yetersizlik yaşayabileceklerini dile getirmektedir (Midgley vd., 2001: 78-79). Yine bu

araştırmacılar, uygun koşulların varlığı ortadan kalktığında, algılanan yetkinlik azaldığında ve başarısızlık olasılığı arttığında, performans yaklaşma amaç yöneliminin performans-kaçınma amaç yönelimine dönüşebileceği riskini bildirir. Bu yönelimin öğrenme sürecine katkısı halen tartışma konusudur (Elliot ve Moller, 2003: 349-350; Harackiewicz vd., 2002: 441).

Performans yaklaşma ve performans kaçınma yöneliminde bireylerin ortak noktası akranları ile performans düzeylerini karşılaştırmaya odaklanmalarıdır. Ancak performans yaklaşma amaç yöneliminde temel amaç diğerlerinden yüksek performans göstermek iken, performans kaçınma yöneliminin temel amaç diğerlerinden başarısız görünmekten kaçınmaktır (Pastor vd., 2007: 36-37). Performans kaçınma amaç yöneliminin; düşük öz yeterlik algısı, kaygı, yardım istemekten kaçınma, kendi kendine zarar veren stratejiler ve düşük notlar, amaç yeni koşullara uygun olarak gözden geçirememesi, öz düzenlemede yetersizlik gibi olumsuz sonuçlar ile ilişkili bulunduğu bildirilmektedir (Elliot, 1999: 172; Radosevich vd., 2004: 211).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. KİMLİK STATÜLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Literatür incelendiğinde birçok araştırmada Marcia'nın kimlik statüleri yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir. Kimlik statüleri konusu ile ilgili çalışmalarda, konunun birçok değişkenle olan ilişkisi araştırılmıştır. Bu değişkenler yaş, cinsiyet, sınıf, aile nitelikleri, yaşam doyumu, öznel iyi oluş, yalnızlık, madde bağımlılığı olarak sıralanabilir. Bu bölümde “kimlik statüsü” konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

3.1.1. Kimlik Statüleri İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Varan (1990), Tarsus'ta bulunan üç liseden 638 öğrenci ile yaptığı bir çalışmada kimlik statülerinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaşın ilerlemesiyle üst kimlik statülerine geçişlerin arttığı saptanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, başarılı ve ipotekli kimlik statüleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erkeklerin başarılı kimlik puanları kızların başarılı kimlik puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. İpotekli kimlik statüsü boyutunda da erkeklerin ipotekli kimlik puanlarının kızların ipotekli kimlik puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Çakır (2001), yaptığı bir araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin kimlik statüsü farklılıklarını incelemiştir. Cinsiyete göre, kız öğrencilerin başarılı kimlik ve askıya alma statüsünde, erkek öğrencilerin ise ipotekli kimlik statüsünde anlamlı düzeyde yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bulgular, ergenlerin kimlik statülerinin cinsiyet ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Morsünbül (2005), lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan örneklem grubuyla gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyet açısından başarılı ve dağınık kimlik statüleri boyutunda kızlarla erkekler arasında farklılık saptamıştır. Kızların başarılı kimlik statüsü puanının erkeklerinkinden yüksek olduğu bulunmuştur. Erkeklerin dağınık kimlik statüsü puanının da kızların puanından yüksek olduğu bulgulanmıştır. İpotekli ve askıya alınmış kimlik statülerinde kızlarla erkekler arasında herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Lisede ve üniversitede öğrenci olmaya göre bakıldığında ipotekli ve dağınık kimlik statüleri boyutunda farklılık saptanmıştır. Lisede okuyan öğrencilerin ipotekli kimlik statüsü puanları üniversitede okuyanlardan yüksektir. Lisede okuyan öğrencilerin dağınık kimlik statüsü puanları üniversitede okuyanlardan yüksektir. Başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsü boyutlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

Çakır ve Aydın (2005), algılanan aile tutumları ve cinsiyet açısından kimlik statülerini karşılaştırdıkları araştırmalarını 403 orta ergenlik dönemindeki öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada kız öğrencilerin başarılı kimlik statüsü puanlarının erkeklerden yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin ipotekli kimlik statüsü puanlarının kızlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar otoriter ebeveyne sahip ergenlerin ipotekli kimlik puanlarının, ihmalkâr ailelere sahip ergenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde aşırı hoşgörülü ebeveyne sahip ergenlerin ipotekli kimlik puanları ihmalkâr ailelere sahip ergenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olarak gözlenmiştir..

Gündoğdu ve Zeren (2004), yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan ergenlerin kimlik gelişimlerini karşılaştıran bir çalışma yapmışlardır. 113 yetiştirme yurdunda, 106 ailesi yanında yaşayan olmak üzere toplam 219 ergen bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Yapılan araştırma sonucunda başarılı, askıya alınmış ve ipotekli kimlik statüleri açısından cinsiyetler arasında fark bulunmamış, dağınık kimlik statüsünde kızların erkeklerden daha fazla dağınık kimlik statüsüne sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin kimlik statüleri, yetiştirme yurdunda ve ailesinin yanında yaşamaya göre farklılıklar göstermektedir. Ailesinin yanında kalan ergenlerin, yetiştirme yurdunda kalan ergenlere göre daha çok başarılı kimlik statüsü geliştirdiği, yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin ise, ailesinin

yanında kalan ergenlere göre daha çok askıya alınmış ve dağınık kimlik statüsüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2009), yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında yaşayan 15-18 yaşları arasındaki 242 ergeni bağlanma stilleri ve kimlik statüleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaş ve cinsiyet açısından ergenlerin kimlik statüleri incelendiğinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yaş değişkenine göre kimlik statüleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında, başarılı kimlik statüsünde yaşı 18 olan ergenlerin, yaşı 16 olan ergenlerden anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Kimlik statüleri puanları cinsiyet açısından ele alındığında, kızların askıya alınmış kimlik statüsü puanlarının erkeklerin askıya alınmış kimlik statüsü puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yetiştirme yurdunda yaşayan ergenler ile ailesi yanında yaşayan ergenlerin kimlik statüleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Buna göre ailesi yanında yaşayan ergenlerin başarılı ve ipotekli kimlik statüsü puan ortalamalarının yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin ise askıya alınmış ve dağınık kimlik statüsü puan ortalamalarının ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, yetiştirme yurdunda yaşayan ergenler ile ailesi yanında yaşayan ergenler cinsiyet ve kimlik statüleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ailesinin yanında yaşayan erkeklerin, ipotekli kimlik statüsü puanlarının kızlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yetiştirme yurdunda yaşayan kızların ise askıya alınmış kimlik statüsünde erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Oflazoğlu (2000), yetiştirme yurdunda yaşayan gençler ile aileleri yanında yaşayan gençleri kimlik gelişimi ve model alma süreci açısından karşılaştırdığı çalışmasını 13-18 yaş arası toplam 240 ergen ile gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırma sonunda, yetiştirme yurdunda yaşayan ve ailesinin yanında yaşayan gençler arasında en sık rastlanan kimlik statüsünün dağınık (diffusion) kimlik statüsü olduğu bulgulanmıştır. Yetiştirme yurdunda ve ailesinin yanında yaşayan gençlerin kimlik statülerine dağılımının yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi sonucunda, Gündoğdu ve Zeren (2004) ve Şahin'in (2009) çalışmalarının aksine, cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkeklerin kimlik statülerinin aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Literatürde kimlik statülerinin yaş, cinsiyet, sınıf, aile nitelikleri gibi değişkenlerle incelendiği çalışmaların yanında yaşam doyumu, öznel iyi oluş, madde bağımlılığı, yalnızlık, intihar gibi değişkenlerle incelendiği çalışmalar da yer almaktadır. Bu tür bir çalışmada, Gültekin (2000), lise öğrencilerinin kendini açma davranışlarını ve kimlik gelişim düzeylerini incelemiştir. Araştırmasında 205 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonunda başarılı kimlik statüsündeki öğrencilerin; karşı cins, yakın arkadaş ve psikolojik danışmana diğer statüdeki öğrencilerden daha fazla kendilerini açtıkları saptanmıştır.

Pala (2007), madde bağımlısı ergenlerin kimlik statülerini araştırdığı çalışmasında, 55 madde bağımlısı ve 56 madde bağımlısı olmayan toplam 111 Türk ergenin kimlik statülerini, algılanan anne- baba kabul redleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre madde bağımlısı olan ergenlerin başarılı kimlik statüsü puanları kontrol grubunun ilgili puanlarından anlamlı derecede düşükken; madde bağımlısı grubun dağınık kimlik statüsü puanları kontrol grubuna oranla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ebeveynlerine ilişkin kabul algılayan ergenlerin başarılı kimlik statüsü puanlarının, red algılayanlara oranla anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerine ilişkin red algılayan ergenlerin dağınık kimlik statüsü puanlarının ise, kabul algılayanlara oranla anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Uçar (1999), yaptığı bir araştırmada ergenlerde intihar düşüncesini tetikleyen faktörler ve intihar düşüncesinin kimlik statüleri ile ilişkisini incelemiştir. Bir ilköğretim okulu, üç liseden ve O.D.T.Ü'nün değişik bölümlerinden olmak üzere 300 öğrenci kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kimlik statüleri ile intihar düşüncesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ceyhan (2010), yaptığı bir araştırmada üniversite öğrencilerinin kimlik statüleri, temel internet kullanım amaçları ve problemleri internet kullanımı arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 464 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, problemleri internet kullanımının askıya alınmış kimlik statüsüne sahip öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek; başarılı kimlik statüsüne sahip öğrencilerde anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, genel olarak problemleri internet kullanımında kimlik statülerinin önemli belirleyiciler olduğuna işaret etmektedir.

Özgüngör (2009), yaptığı bir araştırmada post modern değerler ile modern değerleri benimseyen bireylerin kimlik statü düzeyleri açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmeyi ve post modern değerlerin ve kimlik statülerinin yaşam doyumunu yordama gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu 232 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin kimlik statüleri, modern ve post modern değerleri ve hayattan aldıkları doyum düzeyleri ölçülmüştür. Sonuçlar post modern değerlere sahip bireylerin kimlik statülerinin modern değerlere sahip bireylerin kimlik statülerinden farklılaşmadığı, ancak modern değerleri benimseyen bireylerin her iki değerlere de sahip bireylere kıyasla daha az başarılı kimlik ve daha çok dağınık ve ipotekli kimlik statülerinde olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, kimlik statüsü ile hayattan alınan doyumun anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Spesifik olarak, yaşam doyumunu postmodern değerler, askıya alınmış ve dağınık kimlik statüleri olumsuz yönde yordarken başarılı kimlik statüsü olumlu yönde yordamıştır.

Eryılmaz ve Aypay (2011), 14-17 yaş arasındaki lise öğrenimi gören 131 kız ve 124 erkek olmak üzere toplam 255 ergen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, başarılı ve ipotekli kimlik statüsüne sahip olma ile ergen öznel iyi oluşu anlamlı ve önemli düzeyde ilişkili bulunmuştur. Başarılı kimlik statüsüne sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri yükselirken, ipotekli kimlik statüsüne sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri düşmektedir.

Demir ve Derelioğlu (2010), yaptıkları bir çalışmada üniversite öğrencilerinin otoriteryen eğilimlerinin; kimlik statüleri ve kimlik stilleri aracılığıyla hangi düzeylerde yordanabileceğini araştırmışlardır. Araştırmada otoriteryenizmin, genel hatlarıyla aşırı uyumcu, otoriteye itaat gösteren bir kişilik yapısıyla karakterize olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 137 kız, 106 erkek olmak üzere 243 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre kimlik statüleri boyutlarından ipotekli ve dağınık kimlik statüsü ve kimlik stilleri boyutlarından kural yönetimi boyutunun, öğrencilerin otoriteryen eğilimlerini %40 oranında yordadığı bulunmuştur.

Arslan, Hamarta, Özyeşil ve Saygın (2011), 340 kız ve 211'i erkek olmak üzere 551 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada üniversite öğrencilerinde yalnızlığın kimlik statüleri açısından farklılaşp farklılaşmadığını

incelemek istemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kimlik statülerine göre yalnızlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve başarılı kimlik statüsündeki öğrencilerin, dağılık ve askıya alınmış kimlik statüsündeki öğrencilere göre daha düşük düzeyde yalnızlık puan ortalamasına sahip oldukları ifade edilmiştir.

3.1.2. Kimlik Statüleri İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Meilman (1979) 12, 15, 18 ve 24 yaş gruplarındaki erkeklerde, enlemesine kesit türünde ve Marcia'nın yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak, benlik kimliği statülerinde yaşa bağlı değişiklikleri incelemiştir. Meilman, artan yaşla birlikte başarılı kimlik statüsündeki bireylerin sayısında artış olduğunu izlemiştir.

Adams ve Jones (1983) yaşları 15, 16, 17 ve 18 olan ve lisede okuyan kız öğrencileri kimlik statüleri açısından karşılaştırmışlardır. Sınıflar arasında kimlik statüleri dağılımı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de, orta ergenlik yıllarının kimlik kazanımındaki farklılık ve değişimleri görmek için uygun bir dönem olmadığı, diğer bir deyişle kimlik gelişim sürecinin henüz billurlaşmadığıdır. Kimlik gelişiminin ergenlikte başlayan bir süreç olduğu ancak lise yıllarında kimlik gelişimi açısından belirginleşmenin olmadığı ileri sürülmüştür.

Wires, Barocas ve Hollanbeck (1994), yaş ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya yaşları 15-17 arasında olan tamamı erkek, 197 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erken yaşlarda alt kimlik statüleri görülürken, ilerleyen yaşla birlikte daha üst kimlik statülerine doğru bir gelişme olduğu görülmüştür.

Abraham (1986), bir çalışmada kimlik statüleriyle ilgili devam edilen sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ortaokul ve lise öğrencisi olan toplam 841 kişi ile araştırma sonunda orta 3 ve lise 1'e giden öğrenciler, lise 2 ve lise 3'e giden öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla askıya alınmış ve ipotekli kimlik statüsünde bulunmuşlardır.

Archer (1982), ilk ve orta öğrenime devam eden 6, 8, 10 ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada, kimlik statülerini sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından incelemiştir. Başarılı kimlik statüsünün sınıf düzeyi ile arttığı, dağınık ve ipotekli kimlik statülerinin bütün sınıf düzeylerinde en belirgin statüler olduğu görülmüştür. Araştırmada cinsiyet açısından bir fark bulunamamıştır.

Streitmatter (1993), erkek ve kızların kimlik statülerinde cinsiyet açısından fark olup olmadığını incelemek için boylamsal bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada ilk uygulamada 7. ve 8. sınıfa devam eden yaklaşık 500 öğrenci, üç yıl aradan sonra ise aynı gruptan 10. ve 11. sınıfa devam eden 105 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre kimlik statülerinde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yaşa göre değişime bakıldığında ipotekli ve dağınık kimlik statü puanlarının zamanla anlamlı şekilde azaldığı, askıya alınmış kimlik statüsü puanlarının ise anlamlı şekilde arttığı görülmüştür. Başarılı kimlik statüsünde ise anlamlı bir değişim meydana gelmemiştir.

Forbes ve Ashton (1998), Amerikan lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kimlik statülerinde yaş ve cinsiyet açısından fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi arttıkça başarılı kimlik statüsünde artış, dağınık kimlik statüsünde azalma belirlemiştir. Öğrencilerin çoğunun kimlik krizini çözmemiş olmalarına rağmen başarılı kimlik statüsüne doğru ilerlediği görülmüştür. Öte yandan Archer (1982) ve Streitmatter'in (1993) çalışmalarının aksine cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, kızların başarılı kimlik statüsünde erkeklerden daha sık yer aldığı gözlenmiştir.

Graf, Mullis ve Mullis (2008) tarafından, 434 ergen ile yürütülen bir çalışmada, cinsiyet ve yaşlar arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Erkeklerin kızlara göre daha fazla ipotekli ve dağınık kimlik statüsü içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca küçük yaştaki ergenlerin, büyük yaştaki ergenlerden daha düşük düzeyde askıya alınmış kimlik statüsünde olduğu bulunmuştur.

Bergh ve Erling (2005), 108 erkek ve 114 kız olmak üzere toplam 222 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada İsveçli öğrencilerin kimlik statülerini araştırmışlardır. Araştırma sonunda, kızların erkeklere göre daha fazla askıya alınmış

kimlik statüsünde yer aldıkları görülmüştür. Erkeklerin kızlara göre, Graf, Mullis ve Mullis'in (2008) çalışmalarında da belirttikleri gibi, daha fazla dağınık kimlik statüsünde yer aldığı görülmüştür.

Watson ve Protinsky (1991), 14–20 yaş arasındaki siyah ergenlerde kimlik statüleri ile yaş arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucunda Adams ve Jones'un (1983) da ifade ettikleri gibi, ergenliğin orta dönemi kimliğin billurlaşmadığı dönem olarak belirtilmiştir. Ayrıca Forbes ve Ashton'un (1998) çalışmalarında belirttikleri gibi, cinsiyet değişkeni açısından kızlar erkeklerden daha sıklıkla başarılı kimlik statüsünde yer almıştır.

Matos, Barbosa, Almeida ve Costa (1999), ebeveyne bağlanma ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya 361 ergen katılmış ve katılımcılara kimlik ve ebeveyne bağlanma ölçekleri uygulanmıştır. Bulgular cinsiyet açısından ele alındığında cinsiyete ilişkin farklılıkların sadece dağınık kimlik statüsünde yer aldığı görülmüştür. Erkeklerin dağınık kimlik statüsü puanlarının, Bergh ve Erling (2005), ve Graf, Mullis ve Mullis' in (2008) çalışmalarında da belirttikleri gibi, kızların dağınık kimlik statüsü puanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Dağınık kimlik statüsündeki ergenlerin en düşük düzeyde ebeveyne bağlanma yaşadığı saptanmıştır. Ebeveynlerin, ergenlerin araştırma ve bireyselliğini engellemesi ise kimlik boyutları ile ilişkili bulunmamıştır.

O'Connor (1995), 12-21 yaşları arasındaki 418 ergen ile yaptığı çalışmada kimlik statüleri ve algılanan ebeveyn tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, algılanan ebeveyn davranışı ve kimlik gelişimi arasındaki ilişkilere bakıldığında, erkeklerde ebeveynden algılanan duygusal destek, başarılı kimlik statüsü ile yüksek oranda, dağınık kimlik statüsü ile düşük oranda ilişkili; kızlarda ise ebeveynden algılanan duygusal destek ile ipotekli kimlik statüsü yüksek oranda ilişkili bulunmuştur.

Taylor ve Oskay (1995), Türk ve Amerikalı üniversite öğrencilerini kimlik statüleri ve ailesel özellikleri açısından karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda Amerikalı ergenlerin Türk akranlarına göre daha fazla başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsünde oldukları belirlenmiştir. Öte yandan Türk ailelerinin daha yetkici (otoriter)

olduğu, özerkliğe izin vermeyen tutumlar gösterdiğı, bu nedenle gençlerin daha fazla ipotekli kimlik statüsüne sahip olduğu ifade edilmiştir.

Nurmi, Berzonsky, Tammi ve Kinney (1997), 230 katılımcı ile yaptıkları çalışmada kimlik statüleri ile benlik kavramı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre başarılı kimlik statüsündeki bireylerin en yüksek benlik saygısına sahip oldukları, ipotekli kimlik statüsüne sahip bireylerin çok sabit bir benlik kavramına sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan dağınık kimlik statüsüne sahip olan kişilerin ise en yüksek depresif belirtileri gösterdikleri ifade edilmiştir.

Borus (1989), Amerika'da yaşayan değişik etnik kökene sahip ergenlerin kimlik statülerinin etnik kökene göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmaya % 23 beyaz Amerikalı, % 30 siyah Amerikalı, % 28 Porto Rikolu, % 19 Filipinli olmak üzere 330 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda beyaz öğrencilerin askıya alınmış kimlik statüsü puanlarının diğer gruplardakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Klaczynski, Fauth ve Swanger (1998), kimlik statüleri ile akılcı bilgi süreci arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 49 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmada akılcı bilgi süreci bilinçli, çaba gösteren, analitik, bağımsız içerikleri kullanan, karar vermek için akılcı veriler isteyen bireylerin kullandığı süreçleri ifade etmekte iken deneysel bilgi süreci; bilinçsiz, otomatik, sezgisel bireylerin kullandığı süreçleri ifade etmektedir. Çalışmada başarılı kimlik statüsündeki bireylerin daha çok akılcı bilgi süreçlerini kullandığı, dağınık kimlik statüsündeki bireylerin ise daha çok deneysel bilgi sürecini kullandıkları görülmüştür.

Boyes ve Chandler (1992), bir çalışmalarında bilgisel şüphe ve benlik kimliği statüleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada bilgisel şüphe kavramının, gerçekçilik evresi, savunmacı gerçekçilik evresi, dogmatik şüpheci eksenli evre, şüphe sonrası akılcılık evresi şeklinde dört evreden oluştuğu ifade edilmiştir. Araştırmaya 96 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilgisel şüphecilik gelişiminin son evresi olan gerçekçilik evresine sadece askıya alınmış ve başarılı kimlik statüsündeki öğrencilerin ulaşabildiğı görülmüştür.

Joseph ve Tzuriel (1990), 14-18 yaşındaki ergenlerde benlik kimliği ile intihar eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamına liseden seçilen 30 ergen ve intihar girişiminde bulunmuş 10 ergen alınmıştır. Araştırma sonucunda intihar girişimi olan grubun diğer gruba göre düşük kimlik statülerinde olduğu ve kimlik kazanımı sürecinde okul başarısının intihar eğiliminde koruyucu ve engelleyici etkisi olduğu bulunmuştur.

Sandhu ve Tung (2004), geç ergenlerin kendilerine yönelik yabancılaşmasında kimlik bilgisi ve kimlik statülerinin katkısını araştırmışlardır. Yaşları 18–21 arasında değişen bireylerle yapılan araştırma sonucunda başarılı kimlik ve ipotekli kimlik statüsünün yabancılaşma ile anlamlı düzeyde ters yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Askıya alınmış ve dağınık kimlik statülerinin ise yabancılaşma ile anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Bradley ve Matsukis (2000), Avusturyalı üniversite 1. sınıf öğrencilerinde benlik kimlik statüsü ile suç davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda askıya alınmış ve başarılı kimlik statüsünde olan ergenlerin benzer düzeyde suç davranışları gösterdikleri, askıya alınmış kimlik statüsündekilerin başarılı kimlik statüsünde olanlara göre suç davranışını daha çekici buldukları görülmüştür. İpotekli kimlik statüsünde olanların suç davranış düzeylerinin az olduğu ve suç davranışlarının en az bu grup için çekici olduğu saptanmıştır.

3.2. BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Literatür incelendiğinde, başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı, güdülenme, sebat gibi pek çok akademik davranışla ilişkili olduğu ve cinsiyet, sınıf, yaş gibi pek çok demografik değişkene göre farklılaştığını ortaya koyan araştırma bulgularına rastlanmıştır. Bu bölümde “başarı amaç yönelimleri” konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

3.2.1. Başarı Amaç Yönelimleri İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Yıldırım (2004) Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin başarı amaç yönelimleri, grup çalışması ve grup çalışmasına karşı

tutumlarının ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla performans-kaçınma amaç yönelimine sahip oldukları bulunmuştur. Yine bu çalışmada performans-kaçınma amaç yönelimli öğrencilerin akademik başarıları düşük bulunmuştur.

Eryenen (2008), eğitim fakültesine lisans düzeyinde devam eden 636 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin amaç yönelimlerinde, sınıf düzeylerine göre bazı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, birinci sınıfa devam eden öğrencilerin performans kaçınma amaç yönelimi puanları diğer sınıf düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Araştırma kapsamında, başarı amaç kuramı çerçevesinde, amaç yönelimlerinin cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediği araştırıldığında öğrenme amaç yönelimi açısından, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur. Ancak, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç yönelimleri için cinsiyete bağlı böyle bir fark bulunamamıştır.

Akın (2006), Sakarya Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 322'si kız, 285'i erkek olmak üzere 607 üniversite öğrencisiyle bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme amaç yönelimini benimseyen öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve algılanan akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Performans-yaklaşma amaç yönelimli öğrencilerin ise bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve otoriter, algılanan akademik başarılarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Performans-kaçınma amaç yönelimli öğrencilerin düşük düzeyde bilişötesi farkındalığa, ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumları ve düşük akademik başarı algısına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Öte yandan kız öğrencilerin öğrenme amaç yönelimini; erkek öğrencilerin ise performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimini daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir.

Menderes'in (2009), eğitim fakültesinde lisans düzeyinde öğrenim gören 506 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmaya göre, Akın (2006) ve Eryenen'in (2008) aksine, öğrencilerin başarı amaç yönelimleri cinsiyete göre değişmemektedir. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre, başarı amaç yönelimi alt ölçeklerinden sadece öğrenme amaç yönelimi puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler, öğrenme amaç

yönelimini daha fazla benimsemektedirler. Performans amaç yönelimlerinde ise herhangi bir farklılaşmanın söz konusu olmadığı ifade edilmiştir. Öte yandan öğrenme amaç yönelimini benimseyen öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Tutaş (2011), üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerini; ana-baba tutumu, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek, algılanan akademik başarı düzeyleri açısından incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma grubunu 887 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme amaç yönelimini benimseyen öğrenciler daha çok demokratik ana-baba tutumuna sahipken, performans yaklaşma amaç yönelimini benimseyenler koruyucu ana baba tutumuna, performans kaçınma amaç yönelimine sahip öğrenciler ise otoriter ana baba tutumuna sahiptir. Algılanan sosyal destek ile başarı amaç yönelimi ilişkisinde, aile sosyal desteği hisseden öğrenciler öğrenme amaç yönelimini aile sosyal desteği hissetmeyen öğrencilere göre daha çok benimsemektedir. Algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler algılanan akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre öğrenme amaç yönelimini daha fazla benimsemektedirler. Algılanan yetenek düzeyi yüksek olan öğrenciler algılanan yetenek düzeyi düşük olan öğrencilere göre öğrenme amaç yönelimini daha fazla benimsemektedirler. Algılanan yetenek düzeyi düşük olan öğrenciler yüksek olanlara göre performans kaçınma amaç yönelimini daha fazla benimsemektedirler.

Şenay (2010), yaptığı bir çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin bilişsel beceriler için kimya özyeterliliklerinin, laboratuvar çalışmaları için kimya özyeterliliklerinin ve başarı amaç yönelimlerinin kimya dersi akademik başarısına olan katkılarını incelemiştir. Araştırma grubunu 604 lise 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilişsel beceriler için kimya özyeterlilikleri, öğrenme amaç yönelimi ve performans-yaklaşma amaç yönelimlerinin kimya dersi akademik başarısını anlamlı olarak pozitif yönde yordadığını göstermiştir. Performans kaçınma amaç yöneliminin ise kimya dersi akademik başarısını anlamlı olarak negatif yönde yordadığı görülmüştür.

Buluş (2011), eğitim fakültesinde farklı alanlarda öğrenim gören 270 öğrenci üzerinde yürüttüğü bir çalışmada başarı amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, denetim odağı ve

akademik başarının öğrenme amaç yönelimi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Öte yandan denetim odağı ve akademik başarının performans kaçınma amaç yönelimi ile negatif yönde ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Abacı, Çetin ve Akın (2006), üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrenme amaç yönelimi ile stresle başa çıkma stratejilerinden aktif planlama, kabul, bilişsel yeniden yapılandırma ve dış yardım arama arasında pozitif; duygusal kaçma, biyokimyasal kaçma ve soyutlanma arasında ise negatif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öte yandan performans-yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimleri ile dine sığınma, duygusal kaçma, biyokimyasal kaçma ve soyutlanma arasında pozitif; aktif planlama, kabul ve bilişsel yeniden yapılandırma arasında negatif ilişki bulunmuştur.

3.2.2. Başarı Amaç Yönelimleri İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Midgley ve Urdan (1995), 256 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, erkeklerin kızlardan daha fazla kendini engelleme stratejilerini kullandıklarını ve daha çok performans odaklı yönelime sahip olduklarını bulmuşlardır. Cinsiyete göre öğrenme amaç yönelimi puanlarında anlamlı fark bulamamışlardır. Bu stratejileri daha fazla kullananların daha az kullananlara göre daha az başarılı oldukları da yine bu çalışmada ortaya koyulmuştur. Çalışmada kendini engelleme stratejileri ve başarı amaç yönelimlerinin, başarıyı yordamada kullanılıp kullanılmayacağına bakılmıştır. Sonuçlara göre performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimlerini ve kendini engelleme stratejilerini fazla kullanmanın düşük başarıyı yordayabileceği görülmüştür.

Roeser, Midgley ve Urdan (1996), 296 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında başarı amaç yönelimleri ve okula aidiyet duygusuna okulun psikolojik çevresi, duygulanımları ve başarılarının etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada öğrenme amaç yönelimlerinin akademik öz-yeterlilikle ilişkili olduğu gösterilmiştir. Yine bu çalışmada algılanan pozitif öğrenci öğretmen ilişkisinin okula aidiyet duygusunu pozitif etkilediği ve bunların da öğrencinin akademik başarısına pozitif etkide bulunduğu

gösterilmiştir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla performans yönelimli oldukları ifade edilmiştir.

Ryan, Hicks ve Midgley (1997), psikolojiye giriş dersi alan 311 öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında kızların erkeklere göre daha fazla öğrenme amaç yönelimini benimsediklerini, daha fazla test kaygısı yaşadıklarını ve akademik başarı açısından daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Middleton ve Midgley (1997), altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik amaç yönelimlerini araştırmışlardır. Araştırmacılar öğrenme amaç yönelimini benimseme ile öz-yeterlilik ve öz-düzenleme arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Yine performans-kaçınma amaç yönelimlerinin; öz-yeterlilikle negatif, sınav kaygısı ile pozitif ilişkisi olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre performans-yaklaşma amaç yönelimlerini daha yüksek oranda benimsediklerini bulmuşlardır.

Lin (1997), 120'si kız ve 120'si erkek 240 beşinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada sınıfın amaç yapısının (rekabete dayalı, bireysel, işbirlikçi), öğrencilerin amaç yönelimlerine, matematik başarılarına, içsel motivasyonlarına ve başarı/başarısızlığa olan inançlarına etkisini incelemiştir. Aynı çalışmada cinsiyetin amaç yönelimlerine etkisi de incelenmiştir. Sonuçlarda sınıfın amaç yapısının öğrencilerin öğrenme amaç yönelimlerini, matematik başarısını, içsel motivasyonunu ve başarıya olan inançlarını etkilediği ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmada cinsiyetin başarı amaç yönelimlerine herhangi bir etkisi bulunamamıştır.

Ablard ve Lipschultz (1998), yaptıkları çalışmada Roeser, Midgley ve Urdan'ın (1996) bulgularından farklı bir bulgu elde etmişlerdir. Araştırmacılar kız öğrencilerin öğrenme amaçlarını benimsemeye daha eğilimli olduklarını ve performans amaçları açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir.

Pintrich'in (2000b), yüksek okul öğrencileri üzerinde yaptığı boylamsal çalışmada, performans amaç yönelimini benimseyen kız öğrencilerin, araştırmanın başında okuldaki öğrenmeye yönelik yüksek derecede pozitif duygulara sahip

olmalarına rağmen, iki yıl sonra bu öğrencilerin pozitif duygularında önemli düzeyde azalma olduğu görülmüştür.

Tzetzis, Goudas, Kourtessis ve Zisi (2002), yaşları 9, 10, 11 ve 12 olan, 112 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında beden eğitimi dersinde görevi devam ettirme, çaba sarf etme ve kendini ifade etme davranışları ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin cinsiyet, yaş ve ders zamanı değişkenleri açısından başarı amaç yönelimine göre farklılıkların olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte anlamlı tek bulgu öğrenme amaç yönelimini benimseyen öğrencilerin performans amaç yönelimini benimseyen öğrencilere göre daha fazla fiziksel aktiviteye katıldıklarıdır.

Yoon ve Eccles (1997), yaptıkları çalışmalarında başarı amaç yönelimlerinin ne zaman oluşmaya başladığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bunun için 10 yıl süreli boylamsal bir çalışma yürütmüşler ve bu çalışmada 865 ilkökul öğrencisiyle çalışmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre kızların öğrenme, performans-kaçınma ve performans-yaklaşma amaç yönelimlerini üçüncü sınıfta oluşturmaya başladığı görülmüştür. Erkeklerin ise öğrenme, performans-kaçınma ve performans-yaklaşma amaç yönelimlerini ikinci sınıfta oluşturmaya başladığı tespit edilmiştir.

Meece ve Holt (1993), beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 257 öğrenciyi öğrenme ve performans amaç yönelimleri şeklindeki sınıflamadan farklı olarak üstünlük, ego ve çalışmadan kaçınma amaç yönelimleri olarak üç gruba ayırmışlar ve sonuç olarak öğrencilerin fen derslerine yönelik farklı amaç yönelimleri olduğunu bulmuşlardır. Üstünlük amaç yönelimlerini benimseyen öğrencilerin daha fazla başarı profili sergiledikleri görülmüştür. Ego ve üstünlük amacını birlikte benimseyenlerin iyi bir akademik performans sergileyemedikleri görülmüştür. Düşük ego ve üstünlük amacını benimseyenlerin en düşük başarıya sahip oldukları görülmüştür.

Tanaka, Takehara ve Yamauchi (2002), çalışmalarında öğrenme ve performans-yaklaşma amaç yönelimini diğerlerinden yardım istemekle pozitif ilişkili bulurken, performans-kaçınma amaç yönelimini benimseyenlerin ise bunu bir tehdit olarak algılayıp yardım istemekten kaçındıklarını bulmuşlardır.

Roebken (2007), üniversite öğrencisi olan 2309 kişi ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin başarı amaç yönelimleri, akademik sorumlulukları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada öğrenme ve performans amaç yönelimlerini birlikte benimseyen öğrencilerin sadece öğrenme ya da performans amaç yönelimini benimseyen öğrencilere göre daha az başarılı oldukları ve daha az akademik sorumluluklarını yerine getirdikleri ortaya konulmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin birden fazla amaç yönelimini benimseyebileceği ve amaç yöneliminin akademik başarıya göre değiştiği ifade edilmiştir.

Rijavec ve Brdar (2002), başarı amaç yönelimlerinin ve başa çıkma stratejilerinin kendini düzenleme davranışına etkisini inceledikleri çalışmalarında, öğrenme amaçlarının problem odaklı başa çıkma ile performans-kaçınma amaç yöneliminin ise duygusal başa çıkma ile karakterize olduğu bulunmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Korelasyonel ve farka dayalı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, araştırmının bağımsız değişkeni olan “kimlik statüleri” ile araştırmının bağımlı değişkeni olan “başarı amaç yönelimleri” arasındaki ilişki regresyon analiziyle incelenmiştir. Kimlik statüleri ve başarı amaç yönelimleri boyutlarındaki gruplar arası farklılaşmalar t testi ve ANOVA (tek yönlü varyans analizi) ile incelenmiştir.

4.2. EVREN

Araştırmının evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli Merkez’de öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Buna göre araştırma evreni, Anadolu Lisesine devam eden 6757; Genel Liseye devam eden 6427; Meslek Lisesine devam eden 12010 olmak üzere toplam 25194 öğrenciden oluşmaktadır. Evren ile ilgili ayrıntılar Tablo 4.1 de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmanın Evreni

	Erkek	Kız	Toplam	Yüzde %
Anadolu Lisesi	3209	3548	6757	26,82
Genel Lise	2816	3611	6427	25,51
Meslek Lisesi	6737	5273	12010	47,67
Toplam	12762	12432	25194	100

4.3. ÖRNEKLEM

Araştırma evreninden verilerin toplanması kapsamında örnekleme yöntemi olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini temsil edecek örnekleme yönteminin belirlenmesi konusunda öncelikle tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmaya çalışılmış, fakat tek bir araştırmacı tarafından üç farklı lise türünden dört farklı sınıf düzeyinde verilerin toplanması işlemi, ders dönemindeki öğrenci grupları arasındaki zaman uyumsuzluğu ve sürenin kısıtlılığı nedeniyle mümkün olamamıştır. Bu haliyle örnekleme oluşturan toplam 467 lise öğrencisinin 129'u Anadolu Lisesi, 115'i Genel Lise, 223'ü Meslek Lisesinde öğrenim görmektedir. Örneklem ile ilgili ayrıntılar Tablo 4.2 de gösterilmiştir

Tablo 4.2. Araştırmanın Örnekleme

	Erkek	Kız	Toplam	Yüzde %
Anadolu Lisesi	64	65	129	27,6
Genel Lise	43	72	115	24,6
Meslek Lisesi	79	144	223	47,8
Toplam	186	281	467	100

4.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmanın verileri “Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği” ve “Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada cinsiyet, sınıf, okul türü gibi değişkenlerle ilgili bilgilerin elde edilmesi için ayrı bir form kullanılmamış olup, araştırmacının kullandığı ölçeklerin üzerinden gerekli veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği

Araştırmada kimlik statülerini belirlemek amacı ile Bennion ve Adams (1986) tarafından geliştirilen Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği (GOEKSÖ) kullanılmıştır (Ek I). Ölçek Marcia'nın ortaya koyduğu dört kimlik statüsünü belirlemeye yönelik 64 maddelik bir öz bildirim ölçeğidir.

Likert tipi 1-6 puan arasında derecelenen ölçek, kişilerarası ve ideolojik alanlardaki kimlik düzeyini ölçmektedir. Kişilerarası alan arkadaşlık, flört, cinsiyet rollerini ve boş zaman etkinlikleri; ideolojik alan ise politik düşünceler, mesleki seçimler, felsefi yaşam biçimi ve dini inançları kapsamaktadır. Kişilerarası ve ideolojik alanın her biri için dört alt ölçek bulunmaktadır. Bunlar, başarılı kimlik statüsü, askıya alınmış kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsü, dağınık kimlik statüsüdür. Ölçeğin puanları, verilen yanıtların toplam puanlarına dayanarak elde edilmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerini oluşturan kimlik statülerinden her biri yukarıda belirtilen sekiz alanda sorulan 16 madde ile ölçülmektedir. Her bir kimlik statüsü için toplam puan, 16 ile 96 puan arasındadır.

Başarılı kimlik statüsü, bireyin bir araştırma periyodu sonrasında kimliğini bulmasını ifade etmektedir. “Arkadaşlık etmek için birçok neden vardır. Ama ben yakın arkadaşlarımı kendi karar verdiğim belirli bazı değerleri ve benzerlikleri temel alarak seçiyorum” maddesi başarılı kimlik statüsünü ölçen bir maddedir. Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği’nde, başarılı kimlik statüsü maddelerinin numaraları 8, 13, 15, 18, 20, 22, 33, 35, 40, 42, 45, 46, 49, 51, 55, 60’tır. Askıya alınmış kimlik statüsü, bireyin hali hazırda araştırma içinde bulunduğu ancak henüz karar verme aşamasına geçememesini yansıtır. “Bir birey olarak ne derecede yetenekli olduğuma ve benim için hangi mesleklerin uygun olacağına hala karar vermeye çalışıyorum” maddesi askıya alınmış kimlik statüsünü ifade eden bir maddedir. Askıya alınmış kimlik statüsü maddelerinin numaraları 5, 9, 11, 12, 14, 26, 31, 32, 34, 36, 43, 47, 48, 54, 57, 61’dir. İpotekli kimlik statüsü, bireyin araştırma yapmadan ebeveynlerin belirlediği kimliği benimsemesi anlamına gelir. “Hoşa giden bir yaşam tarzı ile ilgili görüşlerimi annemle babam öğretti ve bana öğrettiklerini sorgulama gereksinimi duymuyorum” ifadesi ipotekli kimlik statüsünü ölçen bir ifadedir. İpotekli kimlik statüsü maddelerinin numaraları 3, 17, 21, 24, 26, 28, 37, 38, 39, 41, 44, 50, 58, 62, 63, 64’tür. Dağınık kimlik statüsü, bireyin çok az rol denemelerine girdiği ya da girmediği ve kimlik bağlılığı yaşamamasını yansıtır. “Flört etme konusu ile ilgili olarak fazla düşünmem. Her şeyi sadece olurlarına bırakırım” maddesi dağınık kimlik statüsünü ifade eden bir maddedir. Dağınık kimlik statüsü maddelerinin numaraları 1, 2, 4, 6, 7, 10, 16, 19, 23, 25, 29,30, 52, 53, 56, 59’dur (Oskay 1998).

Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeğinin Türkçe çevirisi ve uyarlaması Oskay (1998) tarafından yapılmıştır. GOEKSÖ, öncelikle kültürlerarası bir çalışmada kullanılmak üzere Oskay tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeğinin güvenirlik çalışmaları Cronbach Alfa iç tutarlılık, iki yarım test güvenirlik ve test-tekrar test yöntemleri ile hesaplanmıştır. Sırasıyla başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri için .75, .73, .84, .67 olarak bulunmuştur. İki yarım test güvenirliği 1224 kişiden oluşan örneklem grubundan elde edilen verilere dayanarak, sırasıyla başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri için .74, .73, .86 ve .65 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinden toplam 115 öğrenciye ilk uygulamadan dört hafta sonra GOEKSÖ uygulanarak sırasıyla başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri için .72, .77, .81 ve .79 olarak bulunmuştur (Oskay 1998).

Çalışmada, ayırt edici geçerlikle ilgili olarak dört alt ölçeğin hem ideolojik, hem kişilerarası alanlarda, birbirleri ile korelasyonları anlamlı sonuçlar vermiştir. Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeğinin ideolojik ve kişilerarası kimlik ölçekleri arasındaki ilişkilere bakıldığında ölçeğin aynı içeriği ölçen ideolojik ve kişilerarası bütün alt ölçekleri arasında anlamlı düzeyde ($p < .001$) ilişkiler bulunmuştur.

Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeğinin kapsam geçerliliği Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndaki uzmanların görüşlerine dayanarak incelenmiştir. Öncelikle uzmanlardan yönergede, ölçekteki maddelerin hangi kimlik statüsü tanımına karşılık geldiği, cevap kağıdında uygun cevabın yazılması istenmiştir. Sonraki aşamada, uzmanlardan her maddenin hangi kimlik statüsüne, ne oranda uygun olduğunu üç dereceli bir ölçek üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde uzmanlar, başarılı kimlik statüsüne ait maddeleri %92,36, askıya alınmış kimlik statüsüne ait maddeleri %92,18, ipotekli kimlik statüsüne ait maddeleri %92,88, dağınık kimlik statüsüne ait maddeleri %84,6 doğrulukla belirlemişlerdir. Uzmanlar tarafından maddelerin kimlik statülerine uygunluk derecelerinin belirlenmesinde, üç dereceli ölçek üzerinden başarılı kimlik statüsüne ait maddelerin ortalama uygunluk derecesi 2.88, askıya alınmış kimlik statüsüne ait maddelerin ortalama uygunluk derecesi 2.88, ipotekli kimlik statüsüne ait maddelerin ortalama

uygunluk derecesi 2.90, dağımık kimlik statüsüne ait maddelerin ortalama uygunluk derecesi 2.32 olarak bulunmuştur (Oskay 1998).

4.4.2. Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği

Araştırmada başarı amaç yönelimlerini araştırmak amacı ile “Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır (Ek II). Midgley vd., (1998) tarafından geliştirilen ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğinin orijinal formu 18 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmakta iken Türkçe uyarlaması 17 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin alt ölçekleri; öğrenme amaç yönelimi, performans-yaklaşma amaç yönelimi ve performans-kaçınma amaç yönelimidir.

Ölçekte ilk 6 madde öğrenme amaç yönelimini, 7-12’nci maddeler performans-yaklaşma amaç yönelimini, 13-17’nci maddeler ise performans-kaçınma amaç yönelimini ölçmeye yönelik maddelerdir. Ölçeğin alt ölçeklerinden alınan en yüksek puan öğrencinin başarı amaç yönelimini göstermektedir.

Ölçek likert tipi bir ölçek olup kişilerden “Hiçbir zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Sık sık (3)”, “Genellikle (4)” ve “Her zaman (5)” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanını işaretlemeleri istenmektedir.

Akın (2006), ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde bir dizi geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan dil geçerliliği çalışmasında ölçeğin dil geçerliğini sınamak amacıyla Sakarya ili merkez ve çeşitli ilçelerinde görev yapan 86 İngilizce öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılara öncelikle ölçeğin İngilizce formu uygulanmış, bu formlar toplandıktan sonra ise Türkçe formlar uygulanmıştır. Ölçeğin İngilizce formundan alınan puanlarla Türkçe formundan alınan puanlar arasındaki korelasyon öğrenme amaç yönelimi için .96, performans-yaklaşma amaç yönelimi için .97 ve performans-kaçınma amaç yönelimi için .94 olarak hesaplanmıştır.

Orijinal formda 18 madde olarak geliştirilen Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği için LISREL 8.54 programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA,

confirmatory factor analysis) sonucunda, orijinal formdaki 13. madde uyum indekslerini bozduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre orijinal formda her üç faktör 6 madde ile ölçülmesine karşın, uyarlanmış ölçeğin nihai formunda öğrenme amaç yönelimi ve performans-yaklaşma amaç yönelimi alt boyutları 6, performans-kaçınma amaç yönelimi alt boyutu ise 5 madde ile ölçülmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, $X^2=260.26$ ($p<.01$), RMSEA=.05, NFI=.95, CFI=.97, SRMR=.05, GFI=.95 ve AGFI=.93 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir (Akın, 2006).

Akın (2006), ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği çalışmasını Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 164 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Öğrencilere ölçeğin Türkçe formu 21 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlikleri öğrenme amaç yönelimi için .95, performans-yaklaşma amaç yönelimi için .91 ve performans-kaçınma amaç yönelimi için .94 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları öğrenme amaç yönelimi için .77, performans-yaklaşma amaç yönelimi için .79 ve performans-kaçınma amaç yönelimi için .78 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar değerlendirildiğinde ölçeğin yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir (Akın, 2006).

4.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verilerini toplama işlemi, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce, uygulama gereği olarak Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır (Ek III). Uygulama için önceden okullardan randevu alınarak araştırma kapsamına alınacak öğrenciler için uygun zaman ayarlanmıştır. Belirlenen zamanlarda okullara gidilerek araştırma kapsamına alınacak öğrencilere araştırmacı tarafından veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere araştırmacının amacı, kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplanacağı konusunda gerekli ön bilgiler verilmiş ve gönüllülük esas alınmıştır. Ayrıca, öğrencilerin verdikleri cevapların gizli tutulacağı ve sadece araştırma amacı ile kullanılacağı belirtilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulaması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

4.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verilerinin analizinde verilerin türüne göre, korelasyon (r), t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış; F değerlerinin anlamlı olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, kimlik statülerinin, başarı amaç yönelimi üzerindeki yordama gücünü öğrenmek için regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerin kullanımıyla ilgili varsayımlar kontrol edilmiş ve bu varsayımların karşılanmakta olduğu kabul edilmiştir. Analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 16.0 paket programı yardımıyla ve .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

5.1. “ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİ, BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİ ANLAMLI ŞEKİLDE YORDAMAKTA MIDIR ?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırma problemi çerçevesinde öncelikle kimlik statüleri ile başarı amaç yönelimleri arasında Pearson korelasyon değerleri verilmiş, ardından regresyon analizlerine geçilmiştir.

Tablo 5.1. Kimlik Statüleri İle Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Değerleri

	Başarılı	Askıya Alınmış	İpotekli	Dağımk	Öğrenme Amaç Yönelimi	Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi	Performans Kaçınma Amaç Yönelimi
Başarılı	1						
Askıya Alınmış	-,004	1					
İpotekli	-,020	,319**	1				
Dağımk	-,214**	,468**	,360**	1			
Öğrenme Amaç Yönelimi	,264**	,206**	,061	-,018	1		
Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi	,204**	,209**	,127**	,065	,204**	1	
Performans Kaçınma Amaç Yönelimi	-,002	,298**	,261**	,270**	,029	,215**	1

** p < .01

Başarı amaç yönelimlerinden öğrenme amaç yöneliminin, kimlik statüleriyle arasındaki Pearson korelasyon değerleri; başarılı kimlik statüsü için .26, askıya alınmış kimlik statüsü için .21, ipotekli kimlik statüsü için .06, dağılık kimlik statüsü için -.02 düzeyindedir. Bu değerlere bakıldığında öğrenme amaç yönelimi ile başarılı ve askıya alınmış kimlik statüleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .01$). Öte yandan öğrenme amaç yönelimi ile ipotekli ve dağılık kimlik statüleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .01$).

Başarı amaç yönelimlerinden performans yaklaşma amaç yöneliminin, kimlik statüleriyle arasındaki Pearson korelasyon değerleri başarılı kimlik statüsü için .20, askıya alınmış kimlik statüsü için .21, ipotekli kimlik statüsü için .13, dağılık kimlik statüsü için .07 düzeyindedir. Bu sonuçlara bakıldığında performans yaklaşma amaç yönelimi ile başarılı, askıya alınmış ve ipotekli kimlik statüleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .01$). Diğer taraftan performans yaklaşma amaç yönelimi ile dağılık kimlik statüsü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p > .01$).

Başarı amaç yönelimlerinden performans kaçınma amaç yöneliminin, kimlik statüleriyle arasındaki Pearson korelasyon değerleri başarılı kimlik statüsü için -.002, askıya alınmış kimlik statüsü için .30, ipotekli kimlik statüsü için .26, dağılık kimlik statüsü için .27 düzeyindedir. Bu değerlere bakıldığında performans kaçınma amaç yönelimi ile askıya alınmış, ipotekli ve dağılık kimlik statüleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .01$). Bununla birlikte performans kaçınma amaç yönelimi ile başarılı kimlik statüsü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p > .01$).

Ergenlerde kimlik statülerinin öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü inceleyen regresyon analizlerinin sonucunda ulaşılan araştırma bulguları aşağıda maddeler halinde sunulmaktadır.

5.1.1. “Ergenlerde Kimlik Statüleri (Başarılı, Askıya Alınmış, İpotekli ve Dağınık) Öğrenme Amaç Yönelimini Anlamlı Şekilde Yordamakta mıdır ?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.2. Kimlik Statülerinin Öğrenme Amaç Yönelimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	Beta	t	p	Regresyon Sonucu
Başarılı Kimlik Statüsü	,356	,065	,248	5,493	,000	
Askıya Alınmış Kimlik Statüsü	,329	,069	,241	4,757	,000	R = ,343 R ² = ,118
İpotekli Kimlik Statüsü	,024	,058	,020	,411	,681	F = 15,415 p < .05
Dağınık Kimlik Statüsü	-,133	,083	-,085	-1,604	,109	

Ergenlerde kimlik statülerinin, öğrenme amaç yönelimini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizinin sonucuna göre, kimlik statüleri öğrenme amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R^2 = .118$; $F_{Reg} = 15,415$; $p < .05$). Kimlik statüleri, ilgili R^2 değerine göre, öğrenme amaç yönelimine ilişkin gözlenen toplam varyansın % 11,8’ ini açıklamaktadır. Bu açıklama oranına istatistikî düzeyde katkıda bulunan kimlik statüleri; başarılı kimlik statüsü ve askıya alınmış kimlik statüsüdür. İpotekli ve dağınık kimlik statüsü puanlarının, öğrenme amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

5.1.2. “Ergenlerde Kimlik Statüleri (Başarılı, Askıya Alınmış, İpotekli ve Dağınık) Performans Yaklaşma Amaç Yönelimini Anlamlı Şekilde Yordamakta mıdır ?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.3. Kimlik Statülerinin Performans Yaklaşma Amaç Yönelimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	Beta	t	p	Regresyon Sonucu
Başarılı Kimlik Statüsü	,292	,065	,205	4,471	,000	
Askıya Alınmış Kimlik Statüsü	,257	,070	,190	3,692	,000	R = ,300 R ² = ,090
İpotekli Kimlik Statüsü	,088	,058	,073	1,511	,132	F = 11,454 p < .05
Dağınık Kimlik Statüsü	-,010	,083	-,007	-,125	,901	

Ergenlerde kimlik statülerinin, performans yaklaşma amaç yönelimini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizinin sonucuna göre, kimlik statüleri performans yaklaşma amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R^2 = .090$; $F_{Reg} = 11,454$; $p < .05$). Kimlik statüleri, ilgili R^2 değerine göre, performans yaklaşma amaç yönelimine ilişkin gözlenen toplam varyansın % 9' unu açıklamaktadır. Bu açıklama oranına istatistikî düzeyde katkıda bulunan kimlik statüleri; başarılı kimlik statüsü ve askıya alınmış kimlik statüsüdür. İpotekli ve dağınk kimlik statüsü puanlarının, performans yaklaşma amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

5.1.3. “Ergenlerde Kimlik Statüleri (Başarılı, Askıya Alınmış, İpotekli ve Dağınk) Performans Kaçınma Amaç Yönelimini Anlamlı Şekilde Yordamakta mıdır ?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.4. Kimlik Statülerinin Performans Kaçınma Amaç Yönelimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	Beta	t	p	Regresyon Sonucu
Başarılı Kimlik Statüsü	,048	,072	,030	,668	,504	
Askıya Alınmış Kimlik Statüsü	,286	,077	,187	3,720	,000	R = ,363 R ² = ,132
İpotekli Kimlik Statüsü	,211	,065	,155	3,269	,001	F = 17,550 p < .05
Dağınk Kimlik Statüsü	,234	,092	,133	2,547	,011	

Ergenlerde kimlik statülerinin, performans kaçınma amaç yönelimini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizinin sonucuna göre, kimlik statüleri performans kaçınma amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R^2 = .132$; $F_{Reg} = 17,550$; $p < .05$). Kimlik statüleri, ilgili R^2 değerine göre, performans kaçınma amaç yönelimine ilişkin gözlenen toplam varyansın % 13,2' sini açıklamaktadır. Bu açıklama oranına istatistikî düzeyde katkıda bulunan kimlik statüleri; askıya alınmış kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsü ve dağınk kimlik statüsüdür. Değişkenlerin yordama güçlerinin manidarlığına ilişkin p değerlerine bakıldığında başarılı kimlik statüsü puanının, performans kaçınma amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

5.2. “ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİ VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE (CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE LİSE TÜRÜ) GÖRE ANLAMLI ŞEKİLDE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?” ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ergenlerde kimlik statüleri ve başarı amaç yönelimlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

5.2.1. “Ergenlerde Kimlik Statüleri Cinsiyete Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.5. Kimlik Statülerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin T Testi Sonucu

Kimlik Statüleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	S.d.	t	p
Başarılı	Erkek	186	4,358	,653	465	-,957	,339
	Kız	281	4,418	,669			
Askıya Alınmış	Erkek	186	3,430	,716	465	-1,084	,279
	Kız	281	3,502	,683			
İpotekli	Erkek	186	2,716	,795	465	-,812	,417
	Kız	281	2,777	,775			
Dağınık	Erkek	186	3,119	,611	465	-3,676	,000*
	Kız	281	3,327	,589			

* $p < .05$

Ergenlerde kimlik statülerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t testi sonucunda, erkek ve kız öğrenciler arasında başarılı ($t_{467} = -,957$; $p > .05$), askıya alınmış ($t_{467} = -1,084$; $p > .05$), ve ipotekli ($t_{467} = -,812$; $p > .05$) kimlik statülerinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür. Erkek ve kız öğrenciler arasında kimlik statülerinden yalnızca dağınık kimlik statüsünde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t_{467} = -3,676$; $p < .05$) ve kız öğrencilerin dağınık kimlik statüsü puan ortalaması ($X = 3,327$), erkek öğrencilerle ($X = 3,119$) karşılaştırıldığında anlamlı olarak daha yüksektir.

5.2.2. “Ergenlerde Kimlik Statüleri Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.6. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Kimlik Statülerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Kimlik Statüleri	Sınıf	N	\bar{X}	Ss
Başarılı	9.Sınıf	121	4,344	,627
	10.Sınıf	93	4,402	,622
	11.Sınıf	121	4,434	,666
	12.Sınıf	132	4,396	,721
	Toplam	467	4,394	,663
Askıya Alınmış	9.Sınıf	121	3,504	,721
	10.Sınıf	93	3,549	,708
	11.Sınıf	121	3,363	,578
	12.Sınıf	132	3,493	,758
	Toplam	467	3,473	,696
İpotekli	9.Sınıf	121	2,818	,759
	10.Sınıf	93	2,712	,742
	11.Sınıf	121	2,589	,741
	12.Sınıf	132	2,871	,846
	Toplam	467	2,753	,782
Dağınık	9.Sınıf	121	3,282	,586
	10.Sınıf	93	3,322	,513
	11.Sınıf	121	3,117	,621
	12.Sınıf	132	3,271	,658
	Toplam	467	3,244	,606

Tablo 5.7. Ergenlerde Kimlik Statülerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kimlik Statüleri	Varyans Kaynağı	S.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Başarılı	Gruplar Arası	3	,501	,167	,379	,768
	Gruplar İçi	463	204,099	,441		
	Genel	466	204,600			
Askıya Alınmış	Gruplar Arası	3	2,168	,723	1,496	,215
	Gruplar İçi	463	223,762	,483		
	Genel	466	225,930			
İpotekli	Gruplar Arası	3	5,758	1,919	3,180	,024*
	Gruplar İçi	463	279,469	,604		
	Genel	466	285,227			
Dağınık	Gruplar Arası	3	2,794	,931	2,562	,054
	Gruplar İçi	463	168,294	,363		
	Genel	466	171,089			

* $p < .05$

Ergenlerde kimlik statülerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamli şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda,

başarılı ($F_{467} = ,379$; $p > .05$), askıya alınmış ($F_{467} = 1,496$; $p > .05$), ve dağınk ($F_{467} = 2,562$; $p > .05$) kimlik statülerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Kimlik statülerinden yalnızca ipotekli kimlik statüsünde ($F_{467} = 3,180$; $p < .05$) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 5.8. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ergenlerin İpotekli Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
9.Sınıf	-	-	-	-
10.Sınıf	-	-	-	-
11.Sınıf	-	-	-	,041
12.Sınıf	-	-	,041	-

İpotekli kimlik statüsüne ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 12. sınıf öğrencilerinin ipotekli kimlik statüsü puan ortalamasının ($X = 2,871$), 11. sınıf öğrencilerinden ($X = 2,589$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

5.2.3. “Ergenlerde Kimlik Statüleri Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.9. Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Kimlik Statülerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Kimlik Statüleri	Sınıf	N	\bar{X}	Ss
Başarılı	Anadolu Lisesi	129	4,253	,529
	Genel Lise	115	4,496	,758
	Meslek Lisesi	223	4,422	,669
	Toplam	467	4,394	,663
Askıya Alınmış	Anadolu Lisesi	129	3,237	,591
	Genel Lise	115	3,425	,740
	Meslek Lisesi	223	3,635	,689
	Toplam	467	3,473	,696
İpotekli	Anadolu Lisesi	129	2,467	,703
	Genel Lise	115	2,566	,777
	Meslek Lisesi	223	3,014	,746
	Toplam	467	2,753	,782
Dağınk	Anadolu Lisesi	129	3,016	,547
	Genel Lise	115	3,207	,620
	Meslek Lisesi	223	3,395	,589
	Toplam	467	3,244	,606

Tablo 5.10. Ergenlerde Kimlik Statülerinin Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kimlik Statüleri	Varyans Kaynağı	S.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Başarılı	Gruplar Arası	2	3,936	1,968	4,550	,011*
	Gruplar İçi	464	200,664	,432		
	Genel	466	204,600			
Askıya Alınmış	Gruplar Arası	2	13,340	6,670	14,558	,000*
	Gruplar İçi	464	212,591	,458		
	Genel	466	225,930			
İpotekli	Gruplar Arası	2	29,716	14,858	26,981	,000*
	Gruplar İçi	464	279,469	,551		
	Genel	466	285,227			
Dağınık	Gruplar Arası	2	2,794	5,971	17,408	,000*
	Gruplar İçi	464	168,294	,343		
	Genel	466	171,089			

* $p < .05$

Ergenlerde kimlik statülerinin öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, başarılı ($F_{467} = 4,550$; $p < .05$), askıya alınmış ($F_{467} = 14,558$; $p < .05$), ipotekli ($F_{467} = 26,981$; $p < .05$) ve dağınık kimlik statülerinde ($F_{467} = 17,408$; $p < .05$) anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.

Tablo 5.11. Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Başarılı Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Okul Türü	Anadolu Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi
Anadolu Lisesi	-	,016	-
Genel Lise	,016	-	-
Meslek Lisesi	-	-	-

Başarılı kimlik statüsüne ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, genel liseye devam eden öğrencilerin başarılı kimlik statüsü puan ortalamasının ($X = 4,496$), Anadolu lisesine devam eden öğrencilerden ($X = 4,253$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 5.12. Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Askıya Alınmış Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Okul Türü	Anadolu Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi
Anadolu Lisesi	-	-	,000
Genel Lise	-	-	,026
Meslek Lisesi	,000	,026	-

Askıya alınmış kimlik statüsüne ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, meslek lisesine devam eden öğrencilerin askıya alınmış kimlik statüsü puan ortalamasının ($X= 3,635$), Anadolu lisesinde devam eden öğrencilerden ($X= 3,237$) ve genel liseye devam eden öğrencilerden ($X= 3,425$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 5.13. Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin İpotekli Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Okul Türü	Anadolu Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi
Anadolu Lisesi	-	-	,000
Genel Lise	-	-	,000
Meslek Lisesi	,000	,000	-

İpotekli kimlik statüsüne ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, meslek lisesine devam eden öğrencilerin ipotekli kimlik statüsü puan ortalamasının ($X= 3,014$), Anadolu lisesinde devam eden öğrencilerden ($X= 2,467$) ve genel liseye devam eden öğrencilerden ($X= 2,566$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 5.14. Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Dağınmık Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Okul Türü	Anadolu Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi
Anadolu Lisesi	-	,040	,000
Genel Lise	,040	-	,021
Meslek Lisesi	,000	,021	-

Dağınmık kimlik statüsüne ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, meslek lisesine devam eden öğrencilerin dağınmık kimlik statüsü puan ortalamasının ($X= 3,395$), Anadolu lisesine devam eden öğrencilerden ($X= 3,016$) ve genel liseye devam eden öğrencilerden ($X= 3, 207$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Genel liseye devam eden öğrencilerin dağınmık kimlik statüsü puan ortalamasının da ($X= 3, 207$), Anadolu lisesine devam eden öğrencilerden ($X= 3,016$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

5.2.4. “Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimleri Cinsiyete Göre Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.15. Başarı Amaç Yönelimlerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren Bağımsız Örneklemeler İçin T Testi Sonucu

Başarı Amaç Yönelimleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	S.d.	t	p
Öğrenme	Erkek	186	3,474	1,035	465	-2,821	,005*
	Kız	281	3,726	,881			
Performans Yaklaşma	Erkek	186	3,816	1,039	465	-3,887	,000*
	Kız	281	4,158	,852			
Performans Kaçınma	Erkek	186	2,217	1,073	465	1,024	,306
	Kız	281	2,114	1,064			

* $p < .05$

Ergenlerde başarı amaç yönelimlerinin cinsiyete göre anlamli şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, erkek ve kız öğrenciler arasında öğrenme ($t_{467} = -2,821$; $p < .05$) ve performans yaklaşma ($t_{467} = -3,887$; $p < .05$) amaç yönelimlerinde anlamli bir farklılaşma bulunmaktadır. Kız öğrencilerin öğrenme amaç yönelimi puan ortalaması ($X = 3,726$), erkek öğrencilerle ($X = 3,474$) karşılaştırıldığında anlamli olarak daha yüksektir. Yine kız öğrencilerin performans yaklaşma amaç yönelimi puan ortalaması ($X = 4,158$), erkek öğrencilerle ($X = 3,816$) karşılaştırıldığında anlamli olarak daha yüksektir. Erkek ve kız öğrenciler arasında yalnızca performans kaçınma amaç yöneliminde anlamli bir farkın olmadığı görülmektedir ($t_{467} = 1,024$; $p > .05$).

5.2.5. “Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimleri Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.16. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Başarı Amaç Yönelimlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Başarı Amaç Yönelimleri	Sınıf	N	\bar{X}	Ss
Öğrenme Amaç Yönelimi	9.Sınıf	121	3,700	,866
	10.sınıf	93	3,665	,887
	11.sınıf	121	3,741	,917

(Devamı arkadadır)

Tablo 5.16 (Devamı)				
Öğrenme Amaç Yönelimi	12.Sınıf	132	3,424	1,074
	Toplam	467	3,626	,952
Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi	9.Sınıf	121	4,167	,865
	10.Sınıf	93	4,018	,914
	11.Sınıf	121	3,945	,955
	12.Sınıf	132	3,963	1,020
	Toplam	467	4,022	,945
Performans Kaçınma Amaç Yönelimi	9.Sınıf	121	2,392	1,084
	10.Sınıf	93	2,170	,993
	11.Sınıf	121	1,888	,975
	12.Sınıf	132	2,173	1,138
	Toplam	467	2,155	1,067

Tablo 5.17. Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimlerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Başarı Amaç Yönelimleri	Varyans Kaynağı	S.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Amaç Yönelimi	Gruplar Arası	3	7,773	2,591	2,893	,035*
	Gruplar İçi	463	414,635	,896		
	Genel	466	422,408			
Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi	Gruplar Arası	3	3,707	1,236	1,387	,246
	Gruplar İçi	463	412,454	,891		
	Genel	466	416,160			
Performans Kaçınma Amaç Yönelimi	Gruplar Arası	3	15,495	5,165	4,640	,003*
	Gruplar İçi	463	515,361	1,113		
	Genel	466	530,856			

* $p < .05$

Ergenlerde başarı amaç yönelimlerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda performans yaklaşma ($F_{467} = 1,387$; $p > .05$) amaç yöneliminde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Başarı amaç yönelimlerinden öğrenme ($F_{467} = 2,893$; $p < .05$) ve performans kaçınma ($F_{467} = 4,640$; $p < .05$) amaç yönelimlerinde öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 5.18. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ergenlerin Öğrenme Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
9.Sınıf	-	-	-	-
10.Sınıf	-	-	-	-
11.Sınıf	-	-	-	,071
12.Sınıf	-	-	,071	-

Öğrenme amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme amaç yönelimi puan ortalamasının ($X= 3,741$), 12. sınıf öğrencilerinden ($X= 3,424$) yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>.05$)

Tablo 5.19. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ergenlerin Performans Kaçınma Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
9.Sınıf	-	-	,003	-
10.Sınıf	-	-	-	-
11.Sınıf	,003	-	-	-
12.Sınıf	-	-	-	-

Performans kaçınma amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencilerinin performans kaçınma amaç yönelimi puan ortalamasının ($X= 2,392$), 11. sınıf öğrencilerinden ($X= 1,888$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

5.2.6. “Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimleri Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.20. Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Başarı Amaç Yönelimlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Başarı Amaç Yönelimleri	Sınıf	N	\bar{X}	Ss
Öğrenme Amaç Yönelimi	Anadolu Lisesi	129	3,288	,952
	Genel Lise	115	3,812	,907
	Meslek Lisesi	223	3,725	,929
	Toplam	467	3,626	,952
Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi	Anadolu Lisesi	129	3,680	1,014
	Genel Lise	115	4,022	,978
	Meslek Lisesi	223	4,221	,827
	Toplam	467	4,022	,945
Performans Kaçınma Amaç Yönelimi	Anadolu Lisesi	129	1,785	,810
	Genel Lise	115	1,960	1,050
	Meslek Lisesi	223	2,470	1,117
	Toplam	467	2,155	1,067

Tablo 5.21. Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimlerinin Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Başarı Amaç Yönelimleri	Varyans Kaynağı	S.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Amaç Yönelimi	Gruplar Arası	2	20,873	10,436	12,060	,000*
	Gruplar İçi	464	401,535	,865		
	Genel	466	422,408			
Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi	Gruplar Arası	2	23,910	11,955	14,142	,000*
	Gruplar İçi	464	392,251	,845		
	Genel	466	416,160			
Performans Kaçınma Amaç Yönelimi	Gruplar Arası	2	44,202	22,101	21,072	,000*
	Gruplar İçi	464	486,654	1,049		
	Genel	466	530,856			

* $p < .05$

Ergenlerde başarı amaç yönelimlerinin öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrenme ($F_{467} = 12,060$; $p > .05$), performans yaklaşma ($F_{467} = 14,142$; $p > .05$) ve performans kaçınma ($F_{467} = 21,072$; $p < .05$) amaç yönelimlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmüştür.

Tablo 5.22. Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Öğrenme Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Okul Türü	Anadolu Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi
Anadolu Lisesi	-	,000	,000
Genel Lise	,000	-	-
Meslek Lisesi	,000	-	-

Öğrenme amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, Anadolu lisesine devam eden öğrencilerin öğrenme amaç yönelimi puan ortalamasının ($X = 3,288$), genel liseye ($X = 3,812$) ve meslek lisesine ($X = 3,725$) devam eden öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 5.23. Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Okul Türü	Anadolu Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi
Anadolu Lisesi	-	,015	,000
Genel Lise	,015	-	-
Meslek Lisesi	,000	-	-

Performans yaklaşma amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, Anadolu lisesine devam eden öğrencilerin performans yaklaşma amaç yönelimi puan ortalamasının ($X= 3,680$), genel liseye ($X= 4,022$) ve meslek lisesine ($X= 4,221$) devam eden öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 5.24. Lise Türü Değişkenine Göre Ergenlerin Performans Kaçınma Amaç Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

Okul Türü	Anadolu Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi
Anadolu Lisesi	-	-	,000
Genel Lise	-	-	,000
Meslek Lisesi	,000	,000	-

Performans kaçınma amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, meslek lisesine devam eden öğrencilerin performans kaçınma amaç yönelimi puan ortalamasının ($X= 2,470$), Anadolu lisesine ($X= 1,785$) ve genel liseye ($X= 1,960$) devam eden öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

ALTINCI BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde, ergenlerde kimlik statüleri ve başarı amaç yönelimlerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular ile kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolünün incelenmesi sonucu elde edilen bulguların tartışmasına yer verilmiştir. Tartışma, bulgular bölümündeki sıraya uygun olarak yapılmıştır.

6.1. ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİNİN, BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Bu kısımda, ergenlerde kimlik statüsünün, öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimlerini hangi düzeyde yordadığına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına ve tartışmasına yer verilmiştir.

Ergenlerde kimlik statülerinin, öğrenme amaç yönelimi üzerindeki rolüne ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin sonucuna göre kimlik statülerinin öğrenme amaç yönelimine ilişkin açıklanan toplam varyansa katkısının anlamlı olduğu ve kimlik statülerinin, öğrenme amaç yönelimine ilişkin gözlenen toplam varyansın %11,8'ini açıkladığı görülmektedir. Bu açıklama oranına en çok katkıda bulunan kimlik statüsü başarılı kimlik statüsüdür. Askıya alınmış kimlik statüsü de açıklama oranına katkıda bulunmuştur. İpotekli ve dağınık kimlik statüsünün ise öğrenme amaç yönelimine ilişkin açıklanan toplam varyansa katkısının olmadığı görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalarda öğrenme amaç yöneliminin, özyeterlik (Radosevich vd., 2004; Wolters vd., 1996), başarı ortamlarında diğer bireylerle bilgi paylaşımına açık olma (Poortvliet vd., 2007), sosyal uyum, kendine yönelik olumlu duygular ve olumlu ruh haline sahip olması ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Kaplan ve Maehr, 2007). Bunun yanı sıra başarının yorumlanmasında sosyal normları değil kendi kişisel normlarını

tercih etme davranışının da öğrenme amaç yönelimiyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Jagacinski ve Strickland, 2000). Özerklik ölçümlerinden yüksek puanlar alan ve başkalarının fikirlerine diğer kimlik statülerine göre daha az bağlılık gösteren (Kroger, 2004) başarılı kimlik statüsüne sahip bireylerin, literatürde birçok olumlu değişkenle ilişkili olan öğrenme amaç yönelimini yordaması beklendik ancak önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Bunun kimlik gelişimi sürecinde etkin olarak araştırma sürecini yaşayıp çeşitli rolleri deneyerek bağlanmalar oluşturmanın ve kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası çatışmasını başarıyla çözümleninin, öğrenme süreçlerinde, öğrenme amaç yöneliminin benimsenmesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Ergenlerde kimlik statülerinin, performans yaklaşma amaç yönelimi üzerindeki rolüne ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin sonucuna göre kimlik statülerinin performans yaklaşma amaç yönelimine ilişkin açıklanan toplam varyansa katkısının anlamlı olduğu ve kimlik statülerinin, performans yaklaşma amaç yönelimine ilişkin gözlenen toplan varyansın %9'unu açıkladığı görülmektedir. Bu açıklama oranına katkıda bulunan iki kimlik statüsü bulunmaktadır. Bunlar başarılı kimlik statüsü ve askıya alınmış kimlik statüsüdür. İpotekli ve dağınık kimlik statüsünün ise performans yaklaşma amaç yönelimine ilişkin açıklanan toplam varyansa katkısının olmadığı görülmüştür. Literatürdeki bazı araştırmalara baktığımızda performans yaklaşma amaç yöneliminin, sebat, olumlu duygulanım, yüksek notlar gibi olumlu unsurlarla ile ilişkili olduğu (Elliot, 1999; Harackiewicz vd., 2002), bazı çalışmaların ise bu olumlu özelliklerin yanı sıra kaygı, bilgiyi uzun süreli saklayamama gibi bazı olumsuz değişkenler ile ilişkili olduğu (Midgley vd., 2001) görülmektedir. Üçlü modelin (öğrenme-performans yaklaşma-performans kaçınma) sınanması amacıyla yapılan çalışmalarda, öğrenme amaçlarının başarı güdüsü, performans kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusu ve performans-yaklaşma amaçlarının her iki güdüsel yapı ile öncüllendikleri bildirilmektedir. Yine bu modele göre bu amaç yönelimlerine ait, bağımsız bir değişken olarak kabul edilen yetkinlik algısının, öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimlerinde yüksek, performans kaçınma yöneliminde ise düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular dikkate alındığında, performans-yaklaşma amaç yöneliminin diğer iki yönelimden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir (Elliot, 2006). Araştırma sonuçları incelendiğinde performans yaklaşma amaç yöneliminin kimlik statüleri ile olan ilişkisi, öğrenme amaç yöneliminin kimlik

statüleri ile olan ilişkisine benzer sonuçlar vermiştir. Başka bir deyişle başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsü her iki amaç yönelimini anlamlı olarak yordarken, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri anlamlı olarak yordamamıştır. Literatürde öğrenme amaç yönelimi, kişisel yetkinlik kazanma odaklı bir yönelim (Elliot ve Harackiewicz, 1996); performans yaklaşma amaç yönelimi, karşılaştırma içeren yetkinlik kazanma odaklı bir yönelim (Elliot ve Harackiewicz, 1996) olarak belirtilmektedir. Amaç yönelimlerine ait, bağımsız bir değişken olarak kabul edilen yetkinlik kazanma algısı, performans yaklaşma amaç yönelimini benimseyen öğrencilerde olduğu gibi öğrenme amaç yönelimini benimseyen öğrencilerde de yüksektir. Bu yönden öğrenme amaç yönelimi ile performans yaklaşma amaç yöneliminin benzeştiği ifade edilebilir. Başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsüne sahip bireyler kimlik gelişim sürecinde bir araştırma içerisinde olan bağlanmalar ya da geçici bağlanmalar yapan bireylerdir. Bu bireyler kendi değerlerini ve düşüncelerini oluşturup bağlanmalar gerçekleştirmek için aktif bir çaba içerisindedir. Bu iki kimlik statüsündeki bireyler yaşamlarındaki önemli bir dönemeç olan kimlik gelişim sürecinde başarılı bir kimlik gelişimi sağlamak için hayatlarında önemli adımlar atarken herhangi bir kaçınmacı tutumda bulunmadan hareket ederler. Buradan hareketle bu iki kimlik statüsündeki bireylerin yetkinlik kazanma algısına sahip olmaları beklenebilir. Yetkinlik kazanma algısı daha önce de ifade edildiği gibi öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimlerinde performans kaçınma amaç yönelimine göre yüksek düzeyde görülmektedir. Araştırmamızda da bu iki kimlik statüsüne sahip bireylerin öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimini diğer kimlik statülerine göre daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimlerini başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsündeki bireylerin tercih etmeleri, ipotekli ve dağınık kimlik statüsüne sahip bireylerin tercih etmemeleri beklendik bir durum haline gelmektedir.

Ergenlerde kimlik statülerinin, performans kaçınma amaç yönelimi üzerindeki rolüne ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin sonucuna göre kimlik statülerinin performans kaçınma amaç yönelimine ilişkin açıklanan toplam varyansa katkısının anlamlı olduğu ve kimlik statülerinin, performans kaçınma amaç yönelimine ilişkin gözlenen toplam varyansın %13,2'sini açıkladığı görülmektedir. Bu açıklama oranına katkıda bulunan üç kimlik statüsü bulunmaktadır. Bunlar askıya alınmış kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsü ve dağınık kimlik statüsüdür. Başarılı kimlik statüsünün ise performans kaçınma amaç yönelimine ilişkin açıklanan toplam varyansa katkısının

olmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde performans kaçınma amaç yöneliminin; düşük öz yeterlik algısı, kaygı, yardım istemekten kaçınma, kendi kendine zarar veren stratejiler ve düşük notlar, amacı yeni koşullara uygun olarak gözden geçirememesi, öz düzenlemede yetersizlik gibi olumsuz sonuçlar ile ilişkili bulunduğu bildirilmektedir (Elliot, 1999; Radosevich vd., 2004). Marcia, başarılı kimlik statüsünde olan bireylerin araştırma döneminden sonra kararlılığa ulaştıklarını; askıya alma kimlik statüsünde olanların araştırma aşamasında olduklarını ve geçici kararlılık gösterdiklerini; ipotekli kimlik statüsünde olanların hiçbir zaman araştırma sürecini yaşamadıklarını ve anne-babalarına bağımlı kararlar verdiklerini; dağınık kimlik statüsüne sahip olan bireylerin ise kararsız olduklarını, kaygı duymadıklarını ve araştırma sürecine hiç girmediklerini ifade etmiştir (Çelen, 2007). Marcia'nın kimlik statüleri yaklaşımına göre başarılı ve askıya alınmış kimlik statüleri üst, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri ise alt kimlik statüleri olarak belirlenmiştir (Morsünbül, 2005:17). Performans kaçınma amaç yönelimini yordayan üç kimlik statüsünden ikisi alt kimlik statüsü biri ise henüz bir kararlılık ve bağlanma oluşturmamış bir üst kimlik statüsüdür. Bu bakımdan literatürde genel olarak olumsuz değişkenlerle ilişkili bulunan performans kaçınma amaç yöneliminin, araştırmamız sonucunda da dağınık, ipotekli ve askıya alınmış kimlik statüleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp başarılı kimlik statüsü tarafından anlamlı düzeyde yordanmadığı görülmüştür. Performans kaçınma amaç yönelimleri ile ilgili sonuçlara derinlemesine baktığımızda başkalarının izinden yürüyen, özerklik ölçümlerinden düşük puanlar alan ipotekli kimlik statüsündeki bireyler ile, özsaygı ve özerklik ölçümlerinden düşük, umutsuzluk ölçümlerinden yüksek puanlar alan ve rol denemelerine girmekten kaçınan dağınık kimlik statüsündeki bireylerin (Marcia, 1966) performans kaçınma amaç yönelimini benimsemelerinin beklendik ancak önemli bir sonuç olduğu söylenebilir. Diğer taraftan askıya alınmış kimlik statüsündeki bireylerin hem öğrenme hem performans yaklaşma hem de performans kaçınma amaç yönelimini benimsemeleri ilk bakışta literatürle uyumsuz gibi görülse de bu kimlik statüsündeki bireylerin en çok araştırma içinde bulunan, en çok kaygı yaşayan ve birbirinden oldukça farklı roller deneyen ancak bağlanma gerçekleştiremeyen kimlik statüsü olması bakımından beklendik bir durum olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle askıya alınmış kimlik statüsündeki bireyler kimlik gelişimi sürecinde seçenekleri sürekli araştırarak denemelerde bulunması, bu tutumunu öğrenme süreçlerine de yansıttığı anlamına gelebilir. Buradan hareketle, birey performans yaklaşma amaç yönelimini tecrübe ederken, bir nedenle öğrenme ya da

performans kaçınma amaç yönelimini araştırma isteği duyabilir. Bu farklı rolleri denemek de isteyebilir. Askıya alınmış kimlik statüsünün tüm amaç yönelimlerini anlamlı ve değişen düzeylerde yordaması, askıya alınmış kimlik statüsüne sahip bireylerin araştırma süreçlerinde birbirinden oldukça farklı rol denemelerine girmeleriyle açıklanabilir.

6.2. ERGENLERDE KİMLİK STATÜLERİ VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE (CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE LİSE TÜRÜ) GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Araştırmanın ikinci alt problemi “ergenlerde kimlik statüleri ve başarı amaç yönelimleri bazı demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada demografik değişkenler; cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türüdür.

Cinsiyet değişkeni için yapılan veri analizi sonucunda, kimlik statülerinden başarılı, askıya alınmış ve ipotekli kimlik statülerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat dağınık kimlik statüsünde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin dağınık kimlik statüsü puan ortalamasının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulguları değerlendirebilmek için kimlik statüleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulan (Varan, 1990; Çakır, 2001; Morsünbül, 2005; Çakır ve Aydın, 2005; Gündoğdu ve Zeren, 2004; Şahin 2009; Forbes ve Ashton 1998; Graf, Mullis ve Mullis 2008; Bergh ve Erling 2005; Watson ve Protinsky 1991; Matos, Barbosa, Almeida ve Costa 1999) ve anlamlı farklılıklar bulmayan (Archer, 1982; Streitmatter, 1993; Oflazoğlu, 2000) çalışmalara rastlanmaktadır.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızı destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar görülmektedir. Gündoğdu ve Zeren (2004), 219 ergen ile yaptıkları çalışmada dağınık kimlik statüsünde, kızların erkeklerden daha yüksek puanlara sahip

olduklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte başarılı, askıya alınmış ve ipotekli kimlik statüleri açısından cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır. Bu araştırma sonucu, çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öte yandan Morsünbül (2005), lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan örneklem grubuyla gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyet açısından, dağınık kimlik statüleri boyutunda kızlarla erkekler arasında farklılık saptamıştır. Erkeklerin dağınık kimlik statüsü puanının, kızların puanından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Graf, Mullis ve Mullis (2008) tarafından, 434 ergen ile yürütülen başka bir çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından yine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Araştırmada erkeklerin kızlara göre daha fazla dağınık kimlik statüsü içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bergh ve Erling (2005) ise 108 erkek ve 114 kız öğrenci ile yürüttükleri çalışmada İsveçli öğrencilerin kimlik statülerini araştırmışlardır. Araştırma sonunda, erkeklerin kızlara göre daha fazla dağınık kimlik statüsünde yer aldığı görülmüştür. Matos, Barbosa, Almeida ve Costa (1999), yaptıkları bir çalışmada ebeveyne bağlanma ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya 361 ergen katılmıştır. Bulgular cinsiyet açısından ele alındığında dağınık kimlik statüsünde farklılıklara rastlanmıştır. Erkeklerin dağınık kimlik statüsü puanlarının kızların dağınık kimlik statüsü puanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızı desteklememektedir.

Kimlik statüleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından birbirinden çok farklı sonuçlara sahip çalışmaların olduğu görülmektedir. Başarılı kimlik statüsünün kızlara göre erkeklerde anlamlı düzeyde yüksek (Varan, 1990) olmasının yanında kızlarda da erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek (Çakır ve Aydın 2005; Forbes ve Ashton, 1998) olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında bazı çalışmalarda başarılı, askıya alınmış ve ipotekli kimlik statüsünde anlamlı farkın bulunup, dağınık kimlik statüsünde anlamlı farkın bulunamadığı (Çakır, 2001) görülürken; tam tersi sadece dağınık kimlik statüsünde anlamlı bir fark bulup, diğer kimlik statülerinde anlamlı bir fark bulamayan çalışmalar da (Matos, Barbosa, Almeida ve Costa, 1999) görülmektedir. Tüm bu sonuçların yanında, herhangi bir kimlik statüsünde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulamayan çalışmalar da (Archer, 1982; Streitmatter, 1993; Oflazoğlu, 2000) bulunmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmanın sonuçları bazı araştırma sonuçlarıyla benzeşirken, bazılarıyla da farklılaşmaktadır. Söz konusu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkeninin kimlik statüleri ile ilişkisinin tutarsız sonuçlar verdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuçlar kesin ve tatmin edici yorumlara olanak sağlamamaktadır. Öte yandan Varan'a (1990) göre ergen kimlik gelişimi sürecinde yaşadığı kültürün değerlerini, ideolojisini ve dini öğelerini gözden geçirir; inanabileceği görüşleri, değerleri arar. Farklı ülkelerde ya da aynı ülkenin farklı kültürel iklimlerinde kız ve erkek ergenlerin; farklı kültürel değerler, ideolojiler ve dini öğelerin etkisiyle kimlik statülerini şekillendirdikleri söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin kimlik statüleri ile ilişkisinin tutarsız sonuçlar vermesinde bu durumun etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkeni için yapılan veri analizi sonucunda kimlik statülerinden başarılı, askıya alınmış ve dağınık kimlik statülerinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat ipotekli kimlik statüsünde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 12. sınıf öğrencilerinin ipotekli kimlik statüsü puan ortalamasının, 11. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Kimlik statüleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulan (Abraham, 1986; Forbes ve Ashton 1998) ve anlamlı farklılıklar bulmayan (Adams ve Jones, 1983) çalışmalara rastlanmaktadır.

Kimlik statüleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulan çalışmalardan birinde Abraham (1986), kimlik statüleriyle devam edilen sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya ortaokul ve liseye devam eden 841 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda orta 3 ve lise 1'e giden öğrenciler, lise 2 ve lise 3'e giden öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla askıya alınmış ve ipotekli kimlik statüsünde bulunmuşlardır. Forbes ve Ashton (1998) ise yine sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulan bir başka çalışmada, Amerika'daki lise öğrencilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi arttıkça başarılı kimlik statüsünde artış, dağınık kimlik statüsünde azalma belirlemişlerdir. Öğrencilerin çoğunun kimlik krizini çözememiş olmalarına rağmen başarılı kimlik statüsüne doğru ilerlediği görülmüştür. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Öte yandan Adams ve Jones (1983) yaşları 15, 16, 17 ve 18 olan ve lisede okuyan kız öğrencileri kimlik statüleri açısından karşılaştırmışlardır. Sınıflar arasında kimlik statüleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de, orta ergenlik yıllarının kimlik kazanımındaki farklılık ve değişimleri görmek için uygun bir dönem olmadığı, diğer bir deyişle kimlik gelişim sürecinin henüz billurlaşmadığıdır. Kimlik gelişiminin ergenlikte başlayan bir süreç olduğu ancak lise yıllarında kimlik gelişimi açısından belirginleşmenin olmadığı ileri sürülmüştür. Watson ve Protinsky de (1991), 14–20 yaş arasındaki ergenlerin kimlik statülerinin incelendiği çalışmalarının sonucunda Adams ve Jones'un (1983) ifadelerine katılarak ergenliğin orta dönemini kimliğin billurlaşmadığı dönem olarak nitelendirmişlerdir. Buradan yola çıkarak araştırmamızın sonuçlarına baktığımızda kimlik statülerinde yalnızca ipotekli kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsünde de yalnızca 11 ile 12. sınıflar arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin dört kimlik statüsü ve dört sınıf düzeyi sonucu anlamlı ilişki doğabilecek 24 farklı durumdan yalnız birinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Diğer 23 durumda anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir. Bu sonuç lise yıllarında kimlik gelişiminin henüz billurlaşmadığı düşüncesini destekler niteliktedir. Öğrencilerin anlamlı farklılık doğabilecek, 23 durumda birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadıkları, lise yıllarının bu değişimleri görmek için uygun bir dönem olmayabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak kimlik statülerinde, sınıf düzeyi değişkeni için yapılan istatistiksel analizler sonucunda araştırmamızın literatürdeki bazı araştırmaların sonuçlarıyla uyuşmadığı, bazı çalışmaların sonuçlarıyla ve bu çalışmalarda ortaya konulan düşüncelerle uyduğu söylenebilir.

Lise türü değişkeni için yapılan istatistiksel analizler sonucunda kimlik statülerinden başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statülerinde öğrenciler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre genel liseye devam eden öğrencilerin başarılı ve dağınık kimlik statüsü puan ortalamalarının, Anadolu lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Meslek lisesine devam eden öğrencilerin ise askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statüsü puan ortalamalarının, Anadolu lisesine ve genel liseye devam eden öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışma bulgularını tartışmadan önce Türkiye'deki lise türleri hakkında bilgi verilmesi uygun olabilir. Ülkemizde lise türü olarak üç farklı lise türü bulunmaktadır. Bunlardan biri ilköğretim 8. sınıf sonunda yapılan sınavda başarılı olma koşulu ile girilebilen Anadolu liseleridir. Diğer lise türü, herhangi bir sınav puanına ihtiyaç duyulmadan ilköğretim diplomasına sahip olunması şartı ile girilebilen genel liselerdir. Bir diğer lise türü ise yine herhangi bir sınav puanına ihtiyaç duyulmadan ilköğretim diplomasına sahip olunması şartı ile girilebilen meslek liseleridir.

Kimlik statüleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulan ya da bulmayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Literatür derinlemesine incelendiğinde lise türüne benzer fakülte türü ya da üniversite bölüm türü şeklinde sınıflama yapan herhangi bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu nedenle yukarıdaki bulguları literatür ışığında tartışmamız mümkün değildir.

Bu bulguları kuramsal temel açısından tartışmak gerekirse, Marcia'ya (1966) göre başarılı kimlik statüsündeki bireyler kendileri için oluşturdukları ideolojik konumlara bağlanmışlar ve bir meslekte karar kılmışlardır. Öte yandan, kendi ailelerinin dinsel ve siyasal inançlarını incelemişler ve bunların içinde kendi kimliklerine uygun olmayanlardan vazgeçmişlerdir. Dağınık kimlik statüsündeki bireyler ise henüz araştırmaların yapılmadığı, bağlanmanın da bulunmadığı durumdadır. Aynı zamanda bu statüdeki birey ilgisizdir ve herhangi bir karara varma konusunda belirsizlik, karışıklık ve kargaşa içindedir. Bu iki farklı statüde, genel lise öğrencilerinin Anadolu lisesine göre anlamlı düzeyde yüksek çıkması kuramsal temel ile uyumsuzdur. Yine meslek lisesi öğrencilerinin Marcia'ya (1966) göre, hem üst kimlik statülerinden biri olan askıya alınmış kimlik statüsü hem de alt kimlik statüleri içerisinde yer alan ipotekli kimlik statüsü ve dağınık kimlik statüsünde Anadolu lisesi ve genel liseye devam eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde etmesi kuramsal açıdan beklenmedik bir bulgu olarak görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni için yapılan istatistiksel analizler sonucunda başarı amaç yönelimlerinden öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimlerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin öğrenme amaç yönelimi ve performans yaklaşma amaç yönelimi puan ortalamalarının

erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Fakat performans kaçınma amaç yöneliminde cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Başarı amaç yönelimleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulan (Yıldırım, 2004; Eryenen, 2008; Akın, 2006; Midgley ve Urdan, 1995; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997; Middleton ve Midgley, 1997; Ablard ve Lipschultz, 1998) ve anlamlı farklılıklar bulmayan (Menderes, 2009; Lin, 1997; Tzetzis, Goudas, Kourtessis ve Zisi, 2002) çalışmalara rastlanmaktadır.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızı destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar görülmektedir. Eryenen (2008) ile Ryan, Hicks ve Midgley (1997), üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin başarı amaç yönelimlerinin cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda öğrenme amaç yönelimi açısından, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur. Bu iki araştırma sonucu, çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak bu araştırmalarda üniversite öğrencileriyle çalışılması nedeniyle, bu araştırmaların lise öğrencisi ile çalışılan araştırmamızı tam olarak desteklediğini ifade etmek mümkün değildir. Ablard ve Lipschultz (1998) ise öğrencilerin amaç yönelimlerinin cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediğini öğrenmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme amaç yönelimini daha çok benimsedikleri görülmüştür. Ancak performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimleri açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, kızlarda öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimlerini erkeklere göre yüksek bulan; performans yaklaşma amaç yöneliminde ise anlamlı bir fark bulamayan sonuçlarımızı kısmen desteklemektedir.

Öte yandan Midgley ve Urdan (1995), 256 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, erkeklerin kızlardan daha çok performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimine sahip olduklarını bulmuşlardır. Cinsiyete göre öğrenme amaç yönelimi puanlarında ise anlamlı bir fark bulamamışlardır. Roeser, Midgley ve Urdan (1996), 296 sekizinci sınıf öğrencisiyle bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç

yönelimli oldukları ifade edilmiştir. Middleton ve Midgley (1997), altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik amaç yönelimlerini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre performans-yaklaşma amaç yönelimlerini daha yüksek oranda benimsedikleri bulunmuştur. Bu bulgular, araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Diğer taraftan başarı amaç yönelimleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda ise öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmaların birinde Lin (1997), 120'si kız ve 120'si erkek 240 beşinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada cinsiyetin başarı amaç yönelimlerine herhangi bir etkisini bulamamıştır. Yine başka bir çalışmada Tzetzis, Goudas, Kourtessis ve Zisi (2002), yaşları 9, 10, 11 ve 12 olan, 112 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında beden eğitimi dersinde görevi devam ettirme ve kendini ifade etme davranışları ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son olarak Menderes'in (2009), eğitim fakültesinde lisans düzeyinde öğrenim gören 506 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmaya göre, öğrencilerin başarı amaç yönelimleri cinsiyete göre değişmemektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın sonuçları bazı araştırma sonuçlarıyla benzerken, bazılarıyla da farklılaşmaktadır. Söz konusu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkeninin başarı amaç yönelimlerinden öğrenme amaç yönelimi bakımından tutarlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Araştırmacılar öğrenme amaç yönelimi açısından genel olarak kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmacılar ise kızlarla erkekler arasından anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ancak literatür incelendiğinde hiçbir çalışmada öğrenme amaç yöneliminin erkeklerde kızlara oranla yüksek bulunduğu görülmemiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında öğrenme amaç yönelimi açısından bulguların literatürle uyumlu olduğu söylenebilir. Performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimi açısından araştırma bulgulara baktığımızda, araştırmamızın performans kaçınma amaç yönelimi açısından anlamlı bir fark bulamayan çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. Ancak literatürün, performans yaklaşma amaç yönelimi bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek puanlara sahip olduğunu bulan

araştırmamızla örtüşmediği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde performans yaklaşma amaç yönelimi açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu ya da kızlarla erkekler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Araştırmamızın sonuçlarını desteklemeyen çalışmalara bakıldığında örneklemelerin 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden seçildiği görülmektedir. Araştırmamızın örneklemine ise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu açıdan çalışmamızı desteklemeyen araştırmaların, araştırmamıza nazaran farklı yaş gruplarında yapıldıkları söylenebilir. Bu farklı yaş gruplarının bulgulara etkisinin olup olmadığı konusunda yorum yapmak mümkün değildir. Bu durumu yorumlayabilmek için 6. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrencilerin katıldığı bir çalışma yapmanın ve cinsiyet değişkenine bu örnekte tekrar bakmanın literatür için yararlı ve açıklayıcı olabileceği söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkeni için yapılan veri analizi sonucunda başarı amaç yönelimlerinden, performans kaçınma amaç yöneliminde öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin performans kaçınma amaç yönelimi puan ortalamasının 11. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda 9. sınıf öğrencilerinin 11. sınıflara göre daha fazla performans kaçınma amaç yönelimini tercih ettikleri söylenebilir. Öğrenme amaç yönelimi ve performans yaklaşma amaç yöneliminde ise sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Başarı amaç yönelimleri ile ilgili sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalara bakıldığında anlamlı farklılıklar bulan (Eryenen, 2008; Menderes, 2008) çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan Eryenen'in (2008) yaptığı çalışmanın, araştırma sonuçlarımızı desteklerken Menderes'in (2009) yaptığı çalışmanın araştırma sonuçlarımızı desteklemediği görülmektedir. Fakat bu araştırmalarda üniversite öğrencileriyle çalışılması nedeniyle, bu araştırmaların lise öğrencisi ile çalışılan araştırmamızı tam olarak desteklediğini ya da desteklemediğini söylemek mümkün değildir.

Söz konusu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, örneklemimizdeki 9. sınıf öğrencilerinin, henüz ilk senelerini yaşadıkları bir ortamda performans kaçınma amaç yönelimini 2, 3 ve 4. senesini yaşayan öğrencilere göre daha çok benimsedikleri

görülmektedir. Literatür incelendiğinde performans-kaçınma amaç yöneliminin geçmiş çalışmalarda düşük öz yeterlik algısı, kaygı, yardım istemekten kaçınma ve öz düzenlemede yetersizlik gibi olumsuz sonuçlar ile ilişkili bulunduğu bildirilmektedir (Elliot, 1999; Radosevich vd., 2004). Yeni adım atılan bir okulda öğretmenlerin bir önceki okuldaki öğretmen beklentilerinden farklı beklentiler içinde olma durumları ve buna bağlı olarak öğrenme ortamlarındaki farklı isteklerin, öğrencinin bu alışma sürecinde düşük öz yeterlik algısı hissetmesi, kaygı duygusu ve yardım istemekten kaçınma davranışı yaşamasına neden olduğu söylenebilir. Bu durumun sonraki senelerde azalması, zamanla bu ortama ve öğretmenlerin yeni beklentilerine alışılması ile açıklanabilir.

Lise türü değişkeni için yapılan veri analizi sonucunda başarı amaç yönelimlerinden öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimlerinde öğrenciler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre Anadolu lisesine devam eden öğrencilerin öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimi ortalamalarının, genel lise ve meslek lisesine devam eden öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Meslek lisesine devam eden öğrencilerin ise performans kaçınma amaç yönelimi puan ortalamalarının, Anadolu lisesine ve genel liseye devam eden öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Başarı amaç yönelimleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulan ya da bulmayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Literatür derinlemesine incelendiğinde lise türüne benzer fakülte türü ya da üniversite bölüm türü şeklinde sınıflama yapan herhangi bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu nedenle yukarıdaki bulguları daha önce yapılan araştırma bulguları ışığında tartışmamız mümkün görülmemektedir. Ancak başarı amaçları teorisi perspektifinden araştırma bulgularına bakmak mümkündür. Başarı amaç yönelimlerinden öğrenme amaç yöneliminin, öğrenme sürecinde yer alan birçok olumlu değişkenle olumlu yönde ilişkili olduğu araştırmalarda sıklıkla ortaya konmaktadır (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988; Elliot, 1999). Bunlar, özyeterlik (Radosevich vd., 2004; Wolters vd., 1996), başarı ortamlarında diğer bireylerle bilgi paylaşımına açık olmak (Poortvliet vd., 2007), kendisine yönelik olumlu duygular hissetmek (Kaplan ve Maehr, 2007) olarak ifade edilebilir. Performans-kaçınma amaç yöneliminin ise düşük öz yeterlik algısı, kaygı, yardım istemekten kaçınma, kendi kendine zarar

veren stratejiler ve öz düzenlemede yetersizlik gibi olumsuz sonuçlar ile ilişkili bulunduğu bildirilmektedir (Elliot, 1999; Radosevich vd., 2004). Birbirinden oldukça farklı değişkenlerle ilişkili olan bu iki amaç yöneliminin meslek lisesi öğrencilerinde, Anadolu lisesi öğrencilerine göre yüksek bulunması kuramsal temel ile uyuşmamaktadır. Elliot ve Harackiewicz'e (1996) göre öğrenme amaç yönelimi, kişisel ya da işe yönelik yetkinlik kazanma odaklı bilişsel temsillerden oluşurken; performans kaçınma amaç yönelimi yetkinliğin karşılaştırılmasından ve yeteneksiz görünmekten kaçınma odaklı bilişsel temsillerden oluşur. Bu durum göz önüne alındığında da araştırma bulgularımızın kuramsal temel ile örtüşmediği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ergenlerde kimlik statülerinin, başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü incelemektir. Araştırmada kullanılan kimlik statüleri; başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri iken araştırmada kullanılan başarı amaç yönelimleri ise öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimiydi.

Yapılan analizler sonucu, kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerinin önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler sonucunda ergenlerin başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsüne sahip olmaları öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimini benimsemelerini; dağınık, ipotekli ve askıya alınmış kimlik statülerine sahip olmalarının ise performans kaçınma amaç yönelimini benimsemelerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle başarılı kimlik statüsüne sahip bireyler öğrenme ortamlarında kaçınmacı davranışlar içinde bulunmamaktadır. Bunun yerine bilgiye sahip olmayı ya da bilgiye sahip olduğunu göstermeyi tercih etmektedir. Dağınık kimlik statüsüne sahip bireylerin ise öğrenme ortamlarında kaçınmacı tutumlar sergileyerek diğerlerinden başarısız görünmekten kaçınmayı hedefledikleri söylenebilir. Askıya alınmış kimlik statüsüne sahip olan bireylerin kimlik gelişimi sürecinde yeni roller denemeleri, tam bir bağlanma içersinde bulunmamaları ve sürekli farklı seçenekleri araştırmaları nedeniyle herhangi bir amaç yönelimini salt olarak benimsemeksizin tüm amaç yönelimlerini belli düzeylerde kullandıkları görülmektedir.

Bu çalışma, toplumdaki nüfusun büyük bir kesimini oluşturan ve onlarla ilgili bireyleri de içine kattığımızda (anne, baba, kardeş, öğretmen) büyük bir kitleyi ilgilendiren lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmayla, ergenlerde kimlik statüsünün, öğrenme ortamlarında başarıya giden yolda benimsenecek amaç yönelim tarzını farklı düzeylerde yordayabilecek bir yapı olduğunun altı çizilmektedir.

ÖNERİLER

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1-Araştırma sonuçlarımıza göre başarılı kimlik statüsüne sahip ergenler öğrenme ortamlarında kaçınmacı davranışlar içinde bulunmamaktadır. Bunun yerine bilgiye sahip olmayı ya da bilgiye sahip olduğunu göstermeyi tercih etmektedir. Başarılı kimlik statüsüne giden yol bireyin rol denemelerinde bulunması ve bunun sonucunda bir bağlılık geliştirmesinden geçmektedir. Bu bakımdan ergenlerin, duygu ve düşüncelerini içlerinden geldiğince dile getirme konusunda kendilerini rahat hissedebilecekleri ve bunun paralelinde yeterince rol denemesi yapabilecekleri bir akademik kültürün içinde bulunmaları, öğrencilerin başarılı kimlik geliştirme sürecine önemli katkılar yapacaktır. Bu akademik kültürün geliştirilmesinde idarecilere, öğretmenlere ve diğer okul aktörlerine önemli görevler düşmektedir.

2-Araştırma sonuçlarımızda 9. sınıf öğrencilerinin, henüz ilk senelerini yaşadıkları bir ortamda performans kaçınma amaç yönelimini 2, 3 ve 4. senesini yaşayan öğrencilere göre daha çok benimsedikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde performans-kaçınma amaç yöneliminin düşük öz yeterlik algısı, kaygı, yardım istemekten kaçınma ve öz düzenlemede yetersizlik gibi olumsuz sonuçlar ile ilişkili bulunduğu bildirilmektedir (Elliot, 1999; Radosevich vd., 2004). Yeni adım atılan bir okulda öğretmenlerin bir önceki okuldaki öğretmen beklentilerinden farklı beklentiler içinde olma durumları ve buna bağlı olarak öğrenme ortamlarındaki farklı isteklerin, öğrencinin bu alışma sürecinde düşük öz yeterlik algısı hissetmesi, kaygı duygusu ve yardım istemekten kaçınma davranışı yaşamasına neden olduğu söylenebilir. Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisi tarafından okula yeni adım atan ergenlere yönelik oryantasyon çalışmalarının etkili ve verimli bir biçimde uygulanması, bu öğrencilerin okulun ilk yılında kaygı, kaçınmacı tutumlar ve düşük öz yeterlik gibi olumsuz duygular hissetmesini önlemesi açısından yararlı olabilir.

3- Araştırmamıza göre askıya alınmış kimlik statüsü tüm başarı amaç yönelimlerini benimseyebilmektedir. Askıya alınmış kimlik statüsündeki bireyler, bağlanmalar yapmak için aktif bir çaba içerisinde olmakla beraber, bunu henüz tam anlamıyla gerçekleştirememişlerdir. Zaman zaman görülen bağlanmalar ya belirsizdir ya da gelip geçicidir (Varan, 1990). Bununla birlikte askıya alınmış kimlik statüsü başarılı kimlik statüsü için bir ön koşuldur (Marcia, 1966). Bu bakımdan özellikle askıya alınmış kimlik statüsünde yer alan ergenlerin yeni roller deneyebileceği, kendi gerçek sorunlarını anlatıp, tartışabileceği ve sonucunda farkındalık kazanabileceği grupla psikolojik danışma oturumlarının oluşturulması faydalı olabilir. Burada okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine öğrencilerin tespiti ve oturumların uygulanma boyutunda önemli görevler düşmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Bu çalışmanın örneklemini sadece Denizli ilindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın farklı illerde öğrenim gören daha geniş bir öğrenci grubuyla tekrarlanmasının sonuçların genellenebilme olasılığını arttıracığı düşünülmektedir. Bu anlamda yapılacak bir çalışma yararlı olabilir.

2- Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordadığını göstermiştir. Kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordama durumunun gelişimsel olarak ne gibi farklılaşmalar göstereceği, boylamsal bir araştırma yoluyla incelenebilir.

3- Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ölçek aracılığıyla elde edilmiş, dolaylı bir gözlemi yansıtmaktadır. Nitel bir yöntem kullanılarak, ergenlerin kimlik statülerine ve başarı amaç yönelimlerine dönük algılarının ne olduğu öğrenilebilir ve buradan yola çıkarak ergenler için daha derinlemesine bir profil oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Abacı, R., Çetin, B. & Akın, A. (2006). Başarı Amaç Oryantasyonları ile Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyonla İncelenmesi, *14. Ulusal Psikoloji Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara.
- Ablard, K. & Lipschultz, R. E. (1998). Self-Regulated Learning In High Achieving Students: Relations To Advanced Reasoning, Achievement Goals and Gender, *Journal of Educational Psychology*, 90, 1, 94-101.
- Abraham, K. G. (1986). Ego Identity Differences Among Anglo-American and Mexican-American Adolescents, *Journal of Adolescence*, 9, 151-166.
- Adams, G. R. & Jones R. M. (1983). Female Adolescents Identity Development: Age Comparison and Perceived Child Rearing, *Development Psychology*, 19, 2, 249-256.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları İle Biliş Ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Algılanan Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement In The Classroom: Student Learning Strategies And Motivational Processes, *Journal Of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Archer, S. L. (1982). The Lower Age Boundaries of Identity Development, *Child Development*, 53, 1551-1556.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*, 3. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Arslan, C., Hamarta, E., Özyeşil, Z. ve Saygın, Y. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Kimlik Statüleri Açısından İncelenmesi, *Ahmet Kelesoğlu Education Faculty Journal*, 31, 89-99.
- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim Psikolojisi*, 14.Baskı, Asal Yayınları, Ankara.
- Bergh, S. & Erling, A. (2005). Adolescent Identity Formation: A Swedish Study of Identity Status Using The Eom-Eis-II, *Adolescence*, 40, 158, 377-395.
- Bilgin, N. (2001). *İnsan İlişkileri ve Kimlik*, 2. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Borus, M. J. (1989). Ethnic Differences In Adolescents' Identity Status and Associated Behaviour Problems, *Journal of Adolescence*, 12, 361-374.

- Boyes, M. & Chandler, M. (1992). Cognitive Development, Epistemic Doubt and Identity Formation In Adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 3, 277-204.
- Bradley, G. & Matsukis P. (2000). Identity Status and Youth Recklessness, *Youth Studies Australia*, 19, 4, 48-53.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*, 3. Basım, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11, 2, 529-546.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*, Çeviren: Sarıoğlu, İ. D. E., Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Ceyhan, E. (2010). Problemlerli İnternet Kullanım Düzeyi Üzerinde Kimlik Statüsünün, İnternet Kullanım Amacının ve Cinsiyetin Yordayıcılığı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 3, 1323-1355.
- Cowan, I. J. (2002). *Multiple Goal Orientations And Metacognition In Middle School Students*, Unpublished Master Thesis, University Of Mount Saint Vincent.
- Çakır, S. G. (2001). *The Relationships of Identity Status With Parental Attitudes, Family Type and Parental Education Level In Adolescents*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, S.G. ve Aydın, G. (2005). Parental Attitudes and Ego Identity Status of Turkish Adolescents, *Adolescence*, 40, 160, 847-859.
- Çelen, H. N. (2007). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- Çuhadaroğlu, F. (1989). Üniversite Gençlerinde Kimlik Bocalamaları, *Üniversite Gençliğinde Uyum Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*, Ankara.
- Demir, İ. ve Derelioğlu, Y. (2010). Gençlerde Otoriteriyenizmin Yordayıcıları Olarak Kimlik Statüleri ve Kimlik Stillerinin İncelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1, 99-119.
- Deniz, M.E. (2008). *Ergenlik Çağı Sosyal İlişkileri, Eğitime Yeni Bakışlar*, Editör: A.M. Sünbül, Eğitim Akademi Yayınları, Konya, 71-86.
- Dereboy, İ.F. (1993). *Kimlik Bocalaması, Anlamak, Tanımak, Ele Almak*, Özmert Ofset, Malatya.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning, *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach To Motivation and Personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals, *Educational Psychologist*, 34, 3, 169–189.
- Elliot, A. J. (2006). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Motivation. *Springer Science and Business Media*, 30, 111-116.
- Elliot, A. J. & Moller, A. C. (2003). Performance-Approach Goals: Good Or Bad Forms Of Regulation?, *International Journal of Educational Research*, 39, 339–356.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Goals and Intrinsic Motivation, A Medistional Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance Achievement Motivation: A Personal Goals Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1, 171-185.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*, 11. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*, W. Norton & Company Inc, New York.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler İle Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşu İle Kimlik Statüsü İlişkisinin İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 167-179.
- Eryüksel, G. (1987). *Ergenlerin Kimlik Statülerinin İncelenmesine Yönelik Kesitsel Bir Çalışma*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Forbes, S. & Patricia A. (1998). The Identity Status of African Americans In Middle Adolescence, A Reexamination of Watson and Protinsky, *Adolescence*, 33, 132, 845-849.
- Gençtan, E. (2008). *Psikanaliz ve Sonrası*, 13. Basım, Metis Yayınları, İstanbul.
- George, L. (1998). Self and Identity in Later Life: Protecting and Enhancing The Self. *Journal of Aging and Identity*, 3, 3, 133-152.
- Gönül, E. (2008). *Kimlik Statülerinin 22-30 Yaşlar Arasındaki Genç Yetişkinlerin Yaşadığı Kaygı Düzeyi İle İlişkisi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Graf, S.C., Mullis, R.L. & Mullis, A.K. (2008). Identity Formation of United States American and Asian Indian Adolescents, *Adolescence*, 43, 169, 57-69.

- Gültekin, F. (2000). *Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Kimlik Gelişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gündoğdu, M. ve Zeren, Ş. G. (2004). Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Kimlik Statüleri. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*. 3 (22), 57-63.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory, Necessary and Illuminating, *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking Achievement Goals: When Are They Adaptive For College Students and Why?, *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Jagacinski, C. M. & Strickland, O. J. (2000). Task and Ego Orientation The Role of Goal Orientations In Anticipated Affective Reactions To Achievement Outcomes, *Learning and Individual Difference*, 12, 189-208.
- Joseph H. B. & Tzuriel H. D. (1990). Suicidal Tendencies and Ego Identity In Adolescence, *Adolescence*, 25, 97, 215-223.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The Contribution and Prospects of Goal Orientation Theory, *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Klaczynski, P. A., Fauth, J.M. & Swanger, A. (1998). Adolescent Identity: Rational Experiential Processing, Formal Operations and Critical Thinking Beliefs, *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 29, 185-207.
- Kroger, J. (2004). Identity in Adolescence: The Balance Between Self And Other, *Adolescence And Society Series*, 36-51.
- Lemyre, P., Roberts, G. C. & Ommundsen, Y. (2002). Achievement Goal Orientations, Perceived Ability and Sportpersonship In Youth Soccer, *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120-136.
- Lin, C. C. (1997). *Effects of Goal Structure On Chinese Elementary School Students' Goal Orientation, Achievement, Intrinsic Motivation, and Beliefs About Success/Failure A Dissertation In Educational Psychology*, Unpublished Ph.D Thesis, Texas Tech University.
- Marcia, J.E. (1966). Development and Validation of Ego Identity Status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 5, 551-558.
- Matos, M., Barbosa, S., Almeida, H. & Costa, M. C. (1999). Parental Attachment In Portuguese Late Adolescents, *Journal of Adolescence*, 22, 805-818.

- Meece, J. L., Blumenfield, P. C., & Hoyle, R. K. (1988). Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement In Classroom Activities, *Journal of Educational Psychology*, 80, 4, 514-523.
- Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A Pattern Analysis of Students' Achievement Goals, *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Menderes, H. Ç. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Stresle Başa Çıkma Tarzları, Duygulanım Durumları ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meilman, P. W. (1979). Cross-Sectional Age Changes In Ego Identity Status During Adolescence, *Developmental Psychology*, 15, 230-231.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding The Demonstration of Lack Ability: An Under-Explored Aspect of Goal Theory, *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. J. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, And At What Cost ?, *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Urdan, T. (1995). Predictors of Middle School Students' Use Of Self-Handicapping Strategies, *The Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations, *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-13.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Performance Goals: A Further Examination, *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of Middle School Students' Use of Self-Handicapping Strategies, *The Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte Kimlik Statülerinin Bağlanma Stilleri, Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nicholls, W. D., Jones, J. P. & Hancock, D. R. (2003). Teachers Influence On Goal Orientation: Exploring The Relationship Between Eighth Graders Goal Orientation, Their Emotional Development, Their Perceptions Of Learning, And Their Teachers Instructional Strategies, *Reading Psychology*, 24, 57-85.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents Theories of Education, *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

- Nurmi, J. E., Berzonsky, M. D., Tammi, K. & Kinney, A. (1997). Identity Processing Orientation, Cognitive And Behavioural Strategies and Well-Being, *International Journal of Behavioral Development*, 21, 3, 555-570.
- O'Connor, B. P. (1995). Identity Development and Perceived Parental Behavior As A Source of Adolescent Egocentrism, *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 2, 205-227.
- Oflazoğlu A.F. (2000). *Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerde Kimlik Statülerinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Oskay, G. (1998) Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeğinin (Extended Objective Measure of Measure of Ego Identity Status) Türkçeye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 9, 17-24.
- Özgüngör, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Amaç Tarzlarının ve Öğretmenlerinin Özerklik Destekleyici Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrencinin Motivasyonu ve Akademik Davranışlarıyla İlişkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 3, 27-36.
- Özgüngör, S. (2009). Postmodern Değerler, Kimlik Oluşumu ve Yaşam Doyumu, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 31, 32-42.
- Öztürk, M. O. (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, 9. Basım, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Pala, S. (2007). *Madde Bağımlısı Olan Ergenlerin Kimlik Statülerinin Belirlenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J. & Davis, S. L. (2007). A Latent Profile Analysis of College Students' Achievement Goal Orientation, *Contemporary Educational Psychology*, 32, 8-47.
- Pintrich, P. R. (2000a). An Achievement Goal Theory Perspective On Issues In Motivation Terminology, Theory, and Research, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b), Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation In Learning and Achievement, *Journal of Educational Psychology*, 92, 3, 544-555.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current Issues In Achievement Goal Theory And Research, *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.

- Poortvliet, P. M., Janssen, O., Van Yperen, N. W. & Van De Vliert, E. (2007). Achievement Goals And Interpersonal Behavior: How Mastery and Performance Goals Shape Information Exchange, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1435-1447.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S. & Radosevich, D. M. (2004). Relating Goal Orientation To Self-Regulatory Processes: A Longitudinal Field Test, *Contemporary Educational Psychology*, 29, 207-229.
- Rijavec, M. & Brdar I. (2002). Coping With School Failure and Self-Regulated Learning, *European Journal of Psychology of Education*, 7, 2, 177-194.
- Roebken, H. (2007). Multiple Goals, Satisfaction, and Achievement In University Undergraduate Education: A Student Experience In The Research University (Seru) Project Research Paper, Research & Occasional Paper Series, <http://cshe.berkeley.edu> (11.12.2011).
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of The School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioural Functioning In School: The Mediating Role of Goals and Belonging, *Journal of Educational Psychology*, 88, 3, 408-422.
- Ryan, A.M., Hicks, L. & Midgley. C. (1997). Social Goals, Academic Goals, and Avoiding Seeking Help In The Classroom, *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171.
- Sandhu, D. & Tung S. (2004). Contributions of Family Environment and Identity Formation Towards Adolescents' Alienation, *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19, 1, 1-14.
- Schunk, D. H. (2000). Coming To Terms With Motivation Constructs, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Schwartz, S. J. (2001). The Evolution of Eriksonian and Neoeriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration Identity, *International Journal of Theory and Research*, 1,1, 7-58.
- Streitmatter, J. (1993). Gender Differences In Identity Development: An Examination of Longitudinal Data, *Adolescence*, 28, 109, 55-67.
- Şahin, G. (2009). *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Yaşayan Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tan, J. A. & Hall, R. J. (2005). The Effects of Social Desirability Bias on Applied Measures of Goal Orientation, *Personality and Individual Differences*, 38, 1891-1902.

- Tanaka, A., Takehara, T. & Yamauchi, H. (2002). Achievement Goals, Attitude, Toward Help Seeking and Help-Seeking Behavior In The Classroom. *Learning And Individual Differences*, 13, 23-25.
- Tarhan, N. (2003). Gençlikte Kimlik Bunalımı, <http://www.e-psikiyatri.com> (02.03.2005).
- Taylor, R. & Oskay, G. (1995). Identity Formation In Turkish and American Late Adolescents, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 26, 1, 8-22.
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tzetzis G., Goudas M., Kourtessis T. & Zisi V. (2002). The Relation of Goal Orientations To Physical Activity In Physical Education, *European Physical Education Review*, 8, 2, 177-188.
- Uçar, N. (1999). *Coralates of Suicideideation and Relation To Ego Identity Status Among Adolescents*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzman, E. (2002). *Sosyal Destek Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Kimlik Statüleri*, Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varan, A. (1990). *Liseli Gençlerin Kimlik Statülerinin Cinsiyet, Yaş ve Sosyo-Kültürel Çevre Açısından İncelenmesi*, Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wang, M. & Erdheim, J. (2007). Does The Five-Factor Model of Personality Relate To Goal Orientation ?, *Personality and Individual Differences*, 43, 1493-1505.
- Watson, M.F. & Protinsky, H. (1991). Identity Status of Black Adolescents: An Empirical Investigation, *Adolescence*, 26, 104, 963-967.
- Weiner, B. (1990). History Of Motivational Research In Education, *Journal Of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Wires, J. W. Barocas, R., Hollenbeck A. R. (1994). Determinants of Adolescent Identity Development: A Cross-Sequential Study of Boarding School Boys, *Adolescence*, 29, 361-378.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The Relation Between Goal Orientation and Students' Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning, *Learning and Individual Differences*, 8, 3, 211-238.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*, 25. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Yenihayat, T. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Statüleri, Kişilik Özellikleri ve Algıladıkları Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Z. (2004). Relationship Between Achievement Goal Orientation and Collaboration In Project-Based Learning Process, American Educational Research Association, <http://www.eric.ed.gov> (25.10.2011).
- Yoon S. K. & Eccles, J. (1997). Development Changes In Children's Goals Orientation Toward Schoolwork: Gender Differences, <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/presentations/eccles97p.pdf> (13.11.2011).
- Young, A. L. (1997). I Think, Therefore I'm Motivated: The Relations Among Cognitive Strategy Use, Motivational Orientation And Classroom Perceptions Over Time, *Learning and Individual Differences*, 9, 3, 249-283.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*, 12. Basım, Özgür Yayınları, İstanbul.

EKLER

EK- I KİMLİK STATÜLERİ ÖLÇEĞİ

Cinsiyet: Kız () Erkek () Okul ismi:

Sınıfı : (9) (10) (11) (12)

Sevgili öğrenciler. Bu anket 64 maddeden oluşmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve okuduğunuz maddenin sizin için ne kadar doğru veya yanlış olduğunu seçeneklerden birini çarpı ile (X) işaretleyerek belirtiniz. Şayet bir maddenin birden fazla bölümü varsa, cevabınızı maddenin tümüne göre veriniz.

		Çok Doğru	Oldukça Doğru	Biraz Doğru	Yanlış	Oldukça Yanlış	Çok Yanlış
1	Gerçekten istediğim bir meslek seçmiş değilim. Karşıma daha iyisi çıkana kadar bulacağım herhangi bir işte çalışırım.	6	5	4	3	2	1
2	Din konusunda aklıma yatan şeyi bulmuş değilim ve bir araştırma gereği de hissetmiyorum.	6	5	4	3	2	1
3	Erkeklerin ve kadınların rolleri hakkındaki düşüncelerim ana-babamınkilerle aynıdır. Onlar için geçerli olan benim için de geçerlidir.	6	5	4	3	2	1
4	Bana hitap eden tek bir yaşam biçimi yok ve bu konu hakkında pek fazla düşünmüyorum.	6	5	4	3	2	1
5	Birbirinden çok farklı insanlar var. Ben hala bana en uygun arkadaşları bulabilmek için çeşitli şeyler deniyorum.	6	5	4	3	2	1
6	Bazen teklif edildiğinde boş zaman uğraşlarına katıldığım olur. Ancak, kendi başıma bir şey denediğim enderdir.	6	5	4	3	2	1
7	Flört konusunda etraflıca düşünmüş değilim. Zaten flört edip etmemek beni pek fazla ilgilendirmiyor.	6	5	4	3	2	1
8	Politika çok fazla değişen bir şey. Fakat ben politik olarak neyi desteklediğime ve neye inandığıma çok önem veriyorum.	6	5	4	3	2	1
9	Bir birey olarak ne kadar yetenekli olduğuma ve benim için hangi işlerin uygun olacağına hala karar vermeye çalışıyorum.	6	5	4	3	2	1
10	Din konusunda pek düşünmüyorum ve bu beni herhangi bir şekilde rahatsız etmiyor.	6	5	4	3	2	1
11	Evlilikte sorumlulukları bölüşmenin birçok yolu var, benim için hangisinin uygun olacağına karar vermeye çalışıyorum.	6	5	4	3	2	1
12	Nasıl bir yaşam biçiminin bana uygun olacağını düşünüyorum, ancak henüz bir şey bulabilmiş değilim.	6	5	4	3	2	1
13	Arkadaşlık etmek için bir çok neden vardır. Ama ben yakın arkadaşlarımı kendi karar verdiğim belirli bazı değerleri ve benzerlikleri temel alarak seçiyorum.	6	5	4	3	2	1
14	Henüz gerçekten benimsediğim bir boş zaman uğraşım olmamasına rağmen değişik uğraşlar deneyerek, gerçekten ilgilenebileceğim bir uğraş bulmaya çalışıyorum.	6	5	4	3	2	1
15	Geçmiş deneyimlerime dayanarak, artık nasıl bir flört istediğime karar verdim.	6	5	4	3	2	1
16	Politika hakkında pek düşünmüş değilim. Bu konu beni fazla ilgilendirmiyor.	6	5	4	3	2	1
17	Çok çeşitli işler üzerinde düşünebilirdim ama annem-babam ne istediklerini söylediklerinden dolayı hiçbirini sorgulamadım.	6	5	4	3	2	1
18	Her kişinin dini inancı kendine özgüdür. Bu konuyu tekrar tekrar düşündüm ve neye inanabileceğimi biliyorum.	6	5	4	3	2	1
19	Erkek ve kadınların evlilikteki rollerini ciddi bir şekilde düşünmüş değilim. Bu konu beni pek ilgilendirmiyor.	6	5	4	3	2	1
20	Uzun bir süre düşündükten sonra, benim için neyin ideal bir yaşam biçimi olduğu hakkındaki kişisel görüşümü geliştirdim ve bu görüşü hiç kimsenin değiştirebileceğine inanmıyorum.	6	5	4	3	2	1

		Çok Doğru	Oldukça Doğru	Biraz Doğru	Yanlış	Oldukça Yanlış	Çok Yanlış
21	Arkadaşlarımı nasıl seçeceğim konusunda benim için en iyi olanı annem-babam bilir.	6	5	4	3	2	1
22	Birçok boş zaman etkinliği arasından düzenli olarak yapabileceğim bir (veya birkaç) uğraşı seçtim ve bu seçimlerimden memnunum.	6	5	4	3	2	1
23	Flört etme konusunda fazla düşünmüyorum. Olayları akışına bırakıyorum.	6	5	4	3	2	1
24	Politikaya gelince sanırım bu konuda anne- babama oldukça benziyorum. Belirli bir partiyi benimsemiş ve benzeri konularda onlar ne yapıyorsa, bende onu yapıyorum.	6	5	4	3	2	1
25	Benim için en uygun işi bulmak beni pek ilgilendirmiyor, herhangi bir iş olabilir. Yani karşıma ne iş çıkarsa çalışırım.	6	5	4	3	2	1
26	Benim için dinin ne anlam ifade ettiği konusunda pek emin değilim. Bu konuda bir karara varmayı istiyorum ama henüz arayışım bitmiş değil.	6	5	4	3	2	1
27	Erkeklerin ve kadınların rolleri hakkında düşüncelerim anne- babam ve ailemden geliyor. Konu hakkında daha fazla düşünmeye gerek duymadım.	6	5	4	3	2	1
28	Arzu ettiğim yaşam biçimini anne-babamdan öğrendim ve onların bana öğrettiklerini sorgulama ihtiyacı hissetmiyorum.	6	5	4	3	2	1
29	Gerçekten yakın bir arkadaşım yok ve şu anda böyle birini aradığımı da zannetmiyorum.	6	5	4	3	2	1
30	Bazen boş zaman uğraşlarına katıldığım olur ama düzenli olarak yapacağım belirli bir etkinlik bulmak için pek gereksinim hissetmiyorum.	6	5	4	3	2	1
31	Değişik flört ilişkilerini deniyorum. Benim için neyin en iyi olduğuna henüz karar vermiş değilim.	6	5	4	3	2	1
32	Çok değişik politik partiler ve görüşler var. Konu kafamda bir açıklığa kavuşana kadar bunlardan hangisini izleyeceğime karar veremiyorum.	6	5	4	3	2	1
33	Kafamda oluşması bir hayli zamanımı aldı ama şimdi bir meslek olarak neyi istediğimi gerçekten biliyorum.	6	5	4	3	2	1
34	Din konusu şu anda kafamı karıştırıyor. Benim için neyin doğru olduğu, neyin yanlış olduğu hakkındaki görüşlerimi değiştirip duruyorum.	6	5	4	3	2	1
35	Erkeklerin ve kadınların evlilik rolleri hakkında bir müddet düşündüm ve benim için neyin en uygun olacağına karar verdim.	6	5	4	3	2	1
36	Yaşam hakkında bana uygun bir bakış açısı kazanmak için başkalarıyla birçok fikir alış-verişine giriyorum ve biraz da kendimi tanımaya çalışıyorum.	6	5	4	3	2	1
37	Ben sadece anne-babamın onaylayacağı arkadaşlar seçerim.	6	5	4	3	2	1
38	Her zaman anne-babamın yaptığı boş zaman uğraşlarının aynılarını yapmaktan hoşlanmış ve hiçbir zaman başka şeyler yapmayı ciddi olarak düşünmemişimdir.	6	5	4	3	2	1
39	Sadece anne-babamın flört etmemi beklediği tipte kişilerle çıkarırım.	6	5	4	3	2	1
40	Politik inançlarımı baştan sona düşündüm ve görüyorum ki, anne babamın inandıklarının bazı yönlerine katılıyorum bazı yönlerine ise katılmıyorum.	6	5	4	3	2	1
41	Anne-babam bir süre önce meslek olarak neyi seçmem gerektiğine karar verdiler ve ben onların planları doğrultusunda hareket ediyorum.	6	5	4	3	2	1
42	Dini inançla ilgili kendime ciddi sorular sorduğum bir dönemim oldu ama şimdi bir birey olarak neye inandığımı biliyorum.	6	5	4	3	2	1
43	Bugünlerde eşlerin evlilikteki rolleri hakkında düşünüyorum ve bu konuda bir karara varmaya çalışıyorum.	6	5	4	3	2	1

44	Anne-babamın yaşam hakkındaki görüşleri benim için de geçerlidir. Başka bir şeye ihtiyaç duymuyorum.	6	5	4	3	2	1
		Çok Doğru	Oldukça Doğru	Biraz Doğru	Yanlış	Oldukça Yanlış	Çok Yanlış
45	Çok çeşitli arkadaşlıklar denedim; artık şimdi, bir arkadaşta neler aradığımı çok iyi biliyorum.	6	5	4	3	2	1
46	Birçok değişik uğraş denedikten sonra, kendi başıma veya arkadaşlarla birlikte yapmaktan gerçekten hoşlandığım bir veya birkaç uğraş buldum.	6	5	4	3	2	1
47	Flört hakkındaki düşüncelerim halen gelişme sürecinde, henüz tamamen karar vermiş değilim.	6	5	4	3	2	1
48	Politik inançlarımdan henüz pek emin değilim, neye inanabileceğimi belirlemeye çalışıyorum.	6	5	4	3	2	1
49	Karar vermem uzun bir süre aldı ama şimdi bir meslek için hangi yönde hareket edeceğimi kesinlikle biliyorum.	6	5	4	3	2	1
50	Anne-babam namaz kılma oruç tutma gibi dini konularda nasıl davranıyorlarsa, ben de aynı şekilde davranıyorum.	6	5	4	3	2	1
51	Evli çiftlerin aile sorumluluklarını paylaşabilecekleri pek çok yol vardır. Ben bunlar üzerinde epeyce düşündüm ve şimdi kendim için ne istediğimi kesinlikle biliyorum.	6	5	4	3	2	1
52	Genelde yaşamdan hoşlanıyorum ve tek bir yaşam biçimine bağlı kalabileceğimi sanmıyorum.	6	5	4	3	2	1
53	Hiç yakın arkadaşım yok. Çeşitli gruplara takılmak hoşuma gidiyor.	6	5	4	3	2	1
54	Uzun bir süre yapmaktan hoşlanacağım bir (veya birkaç) boş zaman uğraşısı bulabilme umuduyla çeşitli uğraşlar deniyorum.	6	5	4	3	2	1
55	Değişik tipte kişilerle flört ettim ve şimdi flört hakkında "kurallarımın" ne olduğunu ve nasıl birisiyle flört edeceğimi kesinlikle biliyorum.	6	5	4	3	2	1
56	Belirli bir politik görüşü benimseyecek kadar politika ile gerçekten ilgilenmiş değilim.	6	5	4	3	2	1
57	Öyle çeşitli seçenekler ve olanaklar var ki, meslek olarak ne yapabileceğime bir türlü karar veremiyorum.	6	5	4	3	2	1
58	Dinimi asla sorgulamadım. Şayet anne-babam için doğru olan o ise, benim için de doğru olan odur.	6	5	4	3	2	1
59	Erkeklerin ve kadınların rolleri hakkında öyle çeşitli görüşler var ki, bu konuyu pek düşünmüyorum.	6	5	4	3	2	1
60	Kendimi epeyce inceledikten sonra, yaşam biçimimin ne olacağı hakkında kesin bir görüşe vardım.	6	5	4	3	2	1
61	Benim için en iyi arkadaşın ne olduğunu gerçekten bilmiyorum. Arkadaşlığın bana tam olarak neyi ifade ettiğini anlamaya çalışıyorum.	6	5	4	3	2	1
62	Boş zaman uğraşları ile ilgili tüm tercihlerimi anne-babamdan edindim ve başka bir şey pek denemedim.	6	5	4	3	2	1
63	Ben sadece anne-babamın onaylayacağı kişilerle flört ederim.	6	5	4	3	2	1
64	Anne-babamın kürtaj, idam, yolsuzluk gibi çeşitli konularda kendi politik ve ahlaki inançları olmuştur ve ben her zaman onların inançlarını benimsemişimdir.	6	5	4	3	2	1

EK- II BAŞARI AMAC YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler bu anket 17 maddeden oluşmaktadır. Sizden istenilen; bu ifadeleri okuduktan ve kendinizi değerlendirdikten sonra sizin için en uygun seçeneği çarpı (X) işareti ile belirtmenizdir.

		Her Zaman	Genellikle	Sık Sık	Nadiren	Hiç bir Zaman
1	Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.	5	4	3	2	1
2	Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.	5	4	3	2	1
3	Beni düşünmeye sek eden okul çalışmalarını çok severim.	5	4	3	2	1
4	Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir.	5	4	3	2	1
5	Okul çalışmalarımı yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.	5	4	3	2	1
6	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır.	5	4	3	2	1
7	Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim.	5	4	3	2	1
8	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
9	Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.	5	4	3	2	1
10	Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.	5	4	3	2	1
11	Öğretmenime sınıftaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.	5	4	3	2	1
12	Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
13	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	5	4	3	2	1
14	Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesidir.	5	4	3	2	1
15	Çalışmalarımı yapmanın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	5	4	3	2	1
16	Sınıf çalışmalarına katılmamanın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.	5	4	3	2	1
17	Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.	5	4	3	2	1

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.05.01.0/
Konu : Anket Onayı.

VALİLİK KAMAKLINA

- İlgi :
- Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13/10/2010 tarih ve 920-4024 sayılı yazıları,
 - Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 14/10/2010 tarih ve 933-4102 sayılı yazıları,
 - Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13/10/2010 tarih ve 927-4026 sayılı yazıları,
 - Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13/10/2010 tarih ve 921-4023 sayılı yazıları,
 - Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün 08/10/2010 tarih ve 6190 sayılı yazıları,
 - Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 05/10/2010 tarih ve 7813 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sebin KÖRDEMEN Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi a) yazıları gereği Müdürlüğünüzde bağli merkez İktisadi ve İstatistik Fakültesinde "Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini öğretme, programlama yöntemsel görüşlerini Etkinleştirme becerileri bağlamında değerlendirilmesi" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisadi ve İstatistik Ana Bilim Dalı Öncelikli Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hatice ERLEN Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi b) yazıları gereği Müdürlüğünüzde bağli ilgi yazı ekinde adı geçen merkez/İlçe İktisadi ve İstatistik Fakültesinde (13 Adet) "Okul öncesi eğitime devranı çözümleri 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri alanına ilişkin ve okula vyanan diğerleri a. verimlilik ölçütleri bağlamında" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Servet ACAN Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi c) yazıları gereği Müdürlüğünüzde bağli merkez Denizli İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi Müdürlüğünde "Çocukla İletişim Derisinde Problemler deyah öğrencilerin Öğretmenlerin becerileri bağlamında değerlendirilmesi ve etkisi" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşe ÖZAL Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi d) yazıları gereği Müdürlüğünüzde bağli merkez Ümraniye Eğitim Fakültesinde "Ergenlerde kimlik çatışmaları ile beşerî amaç yönelimlerin arasındaki ilişkiyi amaç ve tutumlarına aracı rolü" konulu araştırma yapmak istemektedir.

(1)



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.01.0/ 36945
Konu : Anket Onayı.

EK - III Ölçek Onay Belgesi

26 Ekim 2010

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisadi ve İstatistik Ana Bilim Dalı İktisadi ve İstatistik yüksek lisans öğrencisi Elif Etra KARAR Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi e) yazıları gereği Müdürlüğünüzde bağli merkez İktisadi ve İstatistik Fakültesinde "İktisadi ve İstatistik Öğretmenlerinin Bilimsel Akademi Kurumları Açısından İncelenmesi" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün İktisadi ve İstatistik Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Doktora öğrencisi Ayşe Gül ERGÜN Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün ilgi f) yazıları gereği Müdürlüğünüzde bağli merkez İktisadi ve İstatistik Fakültesinde "Öğretmenlerin atom ve molekül haklarında yapısal kavramları ve bunları kullandırmak için bazı etkinlikler" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans ve Doktora öğrencilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş olduğu okullarda, konuları ile ilgili anket çalışmalarını 25/05/2011 tarihine kadar yapmaları Müdürlüğünüzde uygun görülmüştür.

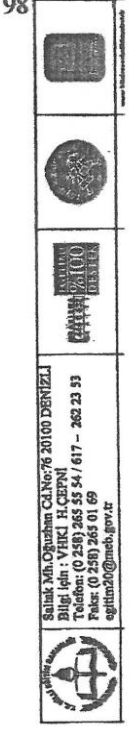
Makamlarınızda da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larmıza arz ederim.

Ali OLUR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/10/2010
Ali ASLANAR GÜN
Vali Yardımcısı

- EKLER :
- 1-İlgi yazı (6 Sayfa)
 - 2-Anket Formu (... Sayfa)

(2)



ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : Tuncay ORAL
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Bursa, 19.10.1985
- İş Adresi** : Okul Yaptırma ve Yaşatma Derneği İlköğretim Okulu - Denizli
- Eğitim Geçmişi** : 2008-2012 Yüksek Lisans
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik
- 2004-2008 Lisans
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik
- 2000-2004 Bursa Çınar Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı Lise)
- Mesleki Geçmişi** : 2010- Rehber Öğretmen
Okul Yaptırma ve Yaşatma Derneği İlköğretim Okulu – Denizli
- 2008-2010 Rehber Öğretmen
Buldan Yenicekent Atatürk İlköğretim Okulu - Denizli
- İletişim** : pamukkale_pdr_son@hotmail.com