

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE KİMLİK GELİŞİMİ, BAŞARI AMAÇ
YÖNELİMİ VE BİLİŞSEL KARMAŞIKLIK
ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet KALAFAT

İstanbul
Nisan-2019

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE KİMLİK GELİŞİMİ, BAŞARI AMAÇ
YÖNELİMİ VE BİLİŞSEL KARMAŞIKLIK ARASINDAKİ
YORDAYICI İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet KALAFAT

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ

İstanbul
Nisan-2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

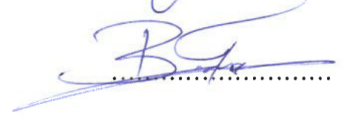
Danışman Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ



Üye Dr. Öğr. Üyesi Kamil ARİF KIRKIÇ




Üye Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Ergenlerde Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi ve Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

Ahmet KALAFAT

ÖNSÖZ

Bu araştırma ergenlerde kimlik gelişim boyutları, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu konuda sınırlı sayıda araştırma yapılmış olması nedeniyle literatüre katkı sağlamak için mevcut araştırma yürütülmüştür.

Yüksek lisans eğitimim ve tez araştırmam süresince tanımaktan çok memnun olduğum, bilgi ve deneyimiyle donanımımı arttıran, göstermiş olduğu sabır, destek ve anlayışı için çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ'a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte verilerin elektronik ortama aktarımı konusunda destek veren Bilişim Teknolojileri Bölümü öğrencilerime, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen okul müdürüm Ahmet SEFEROĞLU'na teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca fedakârlık ve desteğini esirgemeyen biricik aileme ve araştırmalarımda desteğini esirgemeyen sevgili nişanlım Ayşegül ŞAKAR'a çok teşekkür ediyorum.

AHMET KALAFAT

İSTANBUL-2019

ÖZET
ERGENLERDE KİMLİK GELİŞİMİ, BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ VE
BİLİŞSEL KARMAŞIKLIK ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ

Ahmet KALAFAT
Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tez danışmanı: Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ
Nisan-2019, 55+IX Sayfa

Bu araştırma ergenlerin kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ ilinde öğrenim gören 258'i (%45.8) kız, 305 i (%54.2) si erkek öğrenciden oluşan toplam 563 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma ile ilgili veriler “Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği” (KGBÖ), “ Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği” (BAYÖ) ve “Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği”(BKÖ) ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ergenlerin kimlik gelişim boyutları ile başarı amaç yönelimi arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Ergenlerin kimlik gelişim boyutları ile bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde ise, negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ergenlerin başarı amaç yönelimleri ile bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde de, negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi, Bilişsel Karmaşıklık.

ABSTRACT

EXAMINATION OF PREDICTIVE RELATIONSHIP BETWEEN IDENTITY DEVELOPMENT, ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION AND COGNITIVE COMPLEXITY IN ADOLESCENTS

Ahmet KALAFAT

Master, Guidance And Psychological Counseling

Thesis Advisor: Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ

April-2019, 55+IX Pages

This study was carried out to investigate the relationship between identity developmental of adolescents, achievement goal orientation and cognitive complexity.

The study group consisted of 563 high school students consisting of 258 (%45.8) female and 305 male (%54.2) male students studying in Tekirdağ.

The data related to the research were "Identity Development Dimensions Scale" (IDDS), "Achievement Goal Orientation Scale" (AGOS) and "Cognitive Complexity Scale" (CCS) collected.

According to the findings of the study; When the predictive relationships between the identity development dimensions of adolescents and achievement goal orientation are examined, a positive linear relationship is observed. When the predictive relationships between the identity development dimensions of adolescents and cognitive complexity are examined, it is seen that there is a negative directional relationship. Also, when the predictive relationships between the achievement goal orientations and cognitive complexity of adolescents are examined, it is seen that there is a negative directional relationship.

Keywords: Identity Development, Achievement Goal Orientation, Cognitive Complexity.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY.....	i
BİLİMSEL ETİKBİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1. Problem Cümlesi.....	4
1.1. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
2.1.KİMLİK	7
2.1.1. Psikososyal Gelişim Kuramı	8
2.1.1.1. Psikososyal Gelişim Evreleri.....	9
2.1.2. Marcia'nın Kimlik Statüleri Kuramı	11
2.2.BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ	17
2.2.1.Öğrenme Amaç Yönelimi	17
2.2.2. Performans Yaklaşma Yönelimi	18
2.2.3.Performans Kaçınma Amaç Yönelimi	18
2.2.4. İlgili Araştırmalar	19
2.2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	19

2.2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	20
2.3.BİLİŞSEL KARMAŞIKLIK	21
2.3.1. Bilişsel Karmaşıklık ve Atıf Karmaşıklığı.....	21
2.3.2. Bilişsel Karmaşıklık.....	22
2.3.3. İlgili Araştırmalar	24
2.3.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	24
2.3.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	25
BÖLÜM III.....	27
YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırma Modeli	27
3.2.Çalışma Grubu.....	27
3.3. Veri Toplamada Kullanılan Ölçme Araçları	30
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	30
3.3.2.Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği(KGBÖ)	31
3.3.3 Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (BAYÖ).....	31
3.3.4.Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği (BKÖ).....	32
3.4. Verilerin Toplanması.....	33
3.5. Verilerin Analizi.....	33
BÖLÜM IV	34
BULGULAR	34
BÖLÜM V.....	37
TARTIŞMA VE YORUM	37
BÖLÜM VI	41
SONUÇ VE ÖNERİLER	41
6.1. Sonuçlar:.....	41
6.2.Öneriler:.....	42
KAYNAKÇA	43

EKLER	51
Ek 1- Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği (Örnek Maddeler)	52
Ek 2- Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (Örnek Maddeler).....	53
Ek 3- Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği (Örnek Maddeler).....	54
ÖZGEÇMİŞ	55



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Seçeneklerin Araştırılması ve Bağlanma Ölçütüne Göre Kimlik Statülerinin Konumu Tablosu.....	12
Tablo 2. Bilişsel karmaşıklığı yüksek ve ya düşük olan kişiler arasındaki farklar Tablosu.....	23
Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı Tablosu.....	27
Tablo 4. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı Tablosu.....	28
Tablo 5. Katılımcıların Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı Tablosu.....	28
Tablo 6. Katılımcıların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı Tablosu.....	28
Tablo 7. Katılımcıların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı Tablosu.....	29
Tablo 8. Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı Tablosu.....	29
Tablo 9. Katılımcıların Anne-Baba Durumuna Göre Göre Dağılımı Tablosu.....	29
Tablo 10. Katılımcıların Sosyal Atıvitetlerine Göre Dağılımı Tablosu.....	30
Tablo 11. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler Tablosu.....	34
Tablo 12. Ergenlerin Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi, Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı İlişkilere Yönelik Model Tablosu.....	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: Modele İlişkin Yol Analizi Şeması.....	35
---	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Ergenlik dönemi bireyin çocukluktan dönemi ile yetişkinlik dönemi arasındaki gelişimsel dönemi ifade eder. Bu dönemde sosyal, bilişsel, biyolojik değişikliklerin yaşandığı bir süreçtir.(Santrock, 2017:16).

Birçok araştırmacı ergenlik döneminin insan hayatının önemli bir dönemi olduğu konusunda görüş birliğine varmıştır. Ergenlik döneminin kolay ya da zor geçeceği konusunda ise uzmanlar arasında görüş ayrılıkları vardır. Gelişim görevlerini zamanında ve başarı ile tamamlayan ergenlerin, sürecin getirdiği kaygı durumunu kontrol edebildikleri ve sosyal hayatta daha az karmaşa yaşadıkları görülmektedir. (Gallatin, 1976: Akt. Kulaksızoğlu, 1998:19-20). Ergen kişiliğini arama, hedefini belirleme, cinsel kimlik oluşturma ve kişilerarası iletişimi geliştirme gayretindedir. Ergenlik döneminde benlik henüz tam olarak gelişmemiştir ve sınırları belirlenmemiştir. Ergen birey bu dönemde sıkça kendisini kimlik arayışında bulur (Tarhan, 2003).

Ergenlik çağının en önemli gelişim görevi kimliğin biçimlenmesidir. Ergen bu dönemde toplumdaki yerini sorgulamaktadır. Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde tamamlanması ergenin kimlik kazanımına olumlu katkı sağlamaktadır. Bireyin kimlik kazanımı yaşamın ilk yıllarında başlar ve ergenlik döneminin bunalımlarını başarıyla atlatan birey artık yetişkin kimliğe kolayca geçiş yapabilir. Geçiş sağlıklı bir şekilde yapamayan bireylerde kimlik karmaşası yaşanabilir ve ya ters kimlik oluşabilir (Erikson, 1968).

Ergen bireylerdeki diğer bir gelişim görevi bilişsel gelişimdir. Bilişsel gelişim ergenin kendisi, akranları, arkadaşları ve sosyal, ahlaki, politik değerler ile ilgili düşünce sistemini etkiler. Bu düşünce sistemi bireyin sosyal yaşamla ilgili bilgileri edinip düzenlemesiyle oluşur (Akyıldız, 1994). Düşünce sistemleriyle ilgili araştırmalarda şema kavramı temel kavram olarak kullanılır. Şema, bireyin herhangi bir durumla ilgili organize edilmiş duygu ve inançları olarak tanımlanabilir. Bir birey yeni bir durumla karşı karşıya geldiğinde bilişsel şemaları bu durumu süzüp kodlar veya varolan bilişsel yapılarla bütünleştirme yoluna gider (Baron, 1989).

Fletcher (1986), bireylerin bilişsel şemaları yönüyle birbirinden farklılaştığını ifade etmiştir. Bilişsel süreçler ile davranış arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için bireylerin kullandıkları şemalar üzerinde inceleme yapmak gerekir. Bu farklılıklara ilişkin bilgi elde etmenin yolu bilişsel şemaların karmaşıklık düzeyine göre incelenmesi ile ortaya koyulabilir. Bilişsel karmaşıklık bireyin açıklama gerektiren çevresel bir durum ile karşılaştığında birden çok nedensel düşünceyi ifade etme eylemi şeklinde tanımlanmıştır (Flett, vd., 1994). Bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları olaylara farklı yüklemeler yaptıkları görülür. Aynı olaya bazı bireyler bir neden ortaya koyarak değerlendirirken başka bir birey bu olaya birden fazla neden yükleyebilir. Bu farklılıklar yaşantılar sonucunda ortaya çıkar. Örneğin bir birey başarısızlık nedenini sadece kendi performansına bağlarken başka bir birey ise nedenlerin çevreyle ilgili olabileceğini düşünebilir.

Bilişsel karmaşıklık ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok kişilik özelliği ve yaşamdaki günlük olaylarla ilişkilendirildiği görülür. Ülkemizde yapılan çalışmalarda Parker (1994) kalıp yargı eğilimleri, Buluş (2000) düşünme stilleri ile bilişsel tutarlılık, Arslan (2005) çatışma çözme ve problem çözme konularının bilişsel karmaşıklıkla ilişkisini incelemiştir.

Bireyin öğrenim hayatının ve öğrencilik yıllarının önemli bir kısmı ergenlik döneminde geçmektedir. Ergen bireyin öğrenim hayatı süresince ailesi, öğretmenleri ve çevresi bakımından başarılı olması beklenir. Başarı, oldukça kapsamlı ve değişkenlik gösteren bir kavramdır. Başarının göstergesi duruma ve kişiye göre değişkenlik gösterir. Başarı, bireyin çevresiyle uyum içinde hayatını sürdürebilmesi, kendi benliğini bulabilmesi için belirli hedeflere ulaşırken sergilediği performanstan olumlu sonuç alması şeklinde tanımlanabilir (Kaşlı, 2009). Eğitim açısından başarı genellikle nota dayalı olan akademik başarı ile ifade edilir. Öğrenci okul tarafından belirlenen davranışlara ulaştığı takdirde akademik olarak başarılı kabul edilir.

Temelini başarı amaç kuramından alan ve geliştirilmesinde sosyal-bilişsel perspektifi dikkate alan başarı amaç yönelimi, bireylerin öğrenmeyi ve performansı kazanma ve geliştirme yöntemlerini ortaya koyan bir kavramdır. Başarı amaç yönelimi, başarı eyleminin amacı ile ilgilenir (Zweig ve Webster, 2004). Bu kuram öğrencilerin kazandıkları başarılarını devam ettirmek için sağladıkları inançları, performans

değerlendirme standartlarını ve ölçütlerini açıklamaya çalışmaktadır (Çetin ve Akın, 2009).

Bireylerin başarı amaç yönelimleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı bireylerin ana hedefi bir şeyler öğrenebilmekken, bazılarının ise amacı yetenekli olduğunu kanıtlamak ya da başka bir deyişle yeteneksiz görünmekten kaçınma ihtiyacı olabilmektedir. Bu durumların temelinde farklı nedenler yatmaktadır. Öğrencilerin amaç yönelimi üzerinde etkili olan nedenler öğretmen ve okulun sunduğu amaçlara göre değişkenlik gösterir. Öğrenciler arası rekabetçi bir ortamı ve başarı notunu destekleyen okul modeli performans amaçları ile ilgiliyken, soru sormayı destekleyen, öğrencinin ilgi ve çabasını ölçmeyi vurgulayan okul ortamı ise öğrenme amaç yönelimi ile ilişkilidir (Young, 1997).

Kuramsal bilgiler dikkate alındığında ergenlerin başarıya dair hangi amaç yönelimini benimseyeceği kimlik gelişim süreciyle ilişki olacağı söylenebilir. Kimlik gelişim boyutlarıyla paralellik gösteren Marcia'nın kimlik statüleri modeli ile ilgili yapılmış araştırmalar başarıyı etkileyen faktörleri incelediğinde çeşitli benzerliklerin olduğunu ortaya koymuştur (Oral, 2012).

Eğitim sistemimizde öğrenci ortaöğretime geçişte nitelikli bir ortaöğretim kurumuna devam etmek istiyorsa Liselere Giriş Sınavı (LGS)'na girmesi gerekir. Ortaöğretim sonunda üniversiteye devam etmek istiyorsa Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olan Temel Yeterlilikler Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT), yükseköğretim sonunda kamu alanında görev yapmak için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi sınavla girip başarı sağlamak durumundadır. Sınav dönemlerinin önemli bir kısmı bireyin ergenlik dönemine denk gelmektedir. Ergen birey kimlik gelişim sürecine devam ederken okul yaşantısı içerisinde belli başarı beklentileri ile karşılaşmaktadır. Ergen birey okul başarısına ek olarak arzu ettiği üniversite ya da bölüme ulaşmasını sağlayacak başarı hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırken bir yandan da ergenlik döneminin getirdiği kimlik bunalımını çözmek için çaba sarf etmektedir. Bireyin hem kimlik bunalımını başarıyla atlatması hem de hedeflerine ulaşabilmesi için bir amaç yönelimi benimsemesi ve o amaca uygun olan öğrenme yaklaşımını tercih etmesi beklenir. Bu nedenle çalışmada ergen bireylerin kimlik gelişimleri ile başarı amaç yönelimlerinin nasıl bir ilişki içinde olduğunun ortaya konması yararlı olabilir. Bununla birlikte çalışmalar incelendiğinde kimlik gelişimi

ve başarı amaç yönelimi çalışırken bilişsel karmaşıklık süreçlerinin incelenmediği görülmüştür.

Bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada ergenlerin kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi ergenlerde kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık açısından değişiklik göstermekte midir?

1.1. Alt Problemler

1. Ergenlerin kimlik gelişimi, bilişsel karmaşıklığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Ergenlerin kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Ergenlerin başarı amaç yönelimi, bilişsel karmaşıklığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın amacı, ergenlerin başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık düzeylerinin kimlik gelişimleri açısından incelenmesidir.

Bu araştırmayla ilgili, ülkemizde ve yurt dışında yapılmış olan dolaylı ve doğrudan ilgili olabilecek çalışmalar incelenmiştir. Kimlik gelişimi ile ilgili özellikle ergenlik dönemini konu alan çalışmaların arttığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde kimlik gelişiminin aile, sosyal destek düzeyi, cinsiyet, aile tutumları, öznel iyi oluş düzeyi, madde bağımlılığı gibi konularla çalışıldığı görülmektedir.

Başarı amaç yönelimi ile ilgili yapılan araştırmalar kimlik gelişime göre daha yakın bir tarihte başlamıştır. Başarı amaç yönelimi ile biliş ötesi farkındalık (Akin, 2006), anne baba tutumu, algılanan başarı düzeyi, denetim odağı, kimlik statüleri(Oral, 2012) gibi konular çalışılmıştır. Bilişsel karmaşıklık konusundaki çalışmaların ise genellikle ergenlik sonrası bireylerde çalışıldığı görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında bu konuya en yakın çalışmanın kimlik statüleriyle başarı amaç yöneliminin incelenmiş olduğu çalışma grlmektedir (Oral, 2012). Bu alışma kimlik statüleri modelinin daha geliştirilmiş bir boyutu olan beş faktörlü kimlik gelişim boyutunu ele alarak başarı amaç yönelimine etkisini daha kapsamlı biçimde incelemiştir. Aynı zamanda bilişsel karmaşıklık değişkeninin kimlik gelişimi ve başarı amaç yönelimini nasıl yordadığına da değindiği için bu konuyla ilgili önemli bir boşluğu doldurmuş olacak ve literatüre katkı sağlayacaktır.

Ergenlik dönemindeki birey bedensel ve ruhsal değişimlerin etkisiyle yeni bir kimlik arayışına girer. Bu dönemin bireyin öğrencilik yıllarına denk gelmesi kimlik arayışını farklı bir boyutta etkilemektedir. Okul sosyal bir çevredir ve ergen birey bu dönemde bedensel ve ruhsal değişimlere ek olarak okul başarısını da dikkate almalıdır. Okul başarısını etkileyen faktörlerden biri de bilişsel gelişimdir. Günümüzde yaşam daha da hızlıdır ve değişimlere ayak uydurmak için birey sürekli dinamizm içinde olmakta ve çaba göstermektedir. Yükleme kuramcıları bireyin performans ve eylemleri altında yatan sebepleri keşfetmek için motive oldukları ifade etmektedirler (McLellan ve Remedios, 2011). Ergen birey sınıfta başarılı olup olmama durumunu kendisine sıklıkla sorar. İyi akademik performans gösteren ğrenci düşük not alması gibi bir durumla karşılaştığında bu durumunun nedenini ve açıklamasını bulmaya çalışır. Bu durum ergenin bilişsel süreçleriyle ve okul başarısına dair amaç yönelimiyle ilişkilendirilebilir. Bu sebepler göz önünde bulundurulurken ergenlerin kimlik gelişimleri, başarı amaç yönelimleri ve bilişsel karmaşıklıkları bir arada incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Sayılıları

- 1.Çalışma grubu, çalışma evrenini temsil edebilecek niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına içten ve doğru yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1.Bu araştırmanın sonuçları araştırmanın çalışma grubunda yer alan ergenlerle benzer nitelik taşıyan bireylerle sınırlıdır.
- 2.Bu araştırma için toplanan veriler 2017-2018 yılında Tekirdağ ilinde eğitim gören ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Kimlik: Kişinin kendine has ve benzersiz bir şekilde var oluşunu ve şeklin sürekliliğini hissetmesidir. (Dereboy, 1993).

Başarı Amaç Yönelimi: Eylemlerin amaçlarına neden olan kalıplaşmış yükleme ve farklı eylemleri başarmak için çeşitli davranışlarda bulunma yollarıdır. (Ames, 1992: Akt. Oral, 2012:20).

Bilişsel Karmaşıklık: Bireyin çevresindeki sosyal davranışları çok boyutlu değerlendirme kapasitesidir (Wrightsman, 1972).

BÖLÜM II

2.1.KİMLİK

Literatür incelendiği zaman kimlik (identity), kendilik (self), karakter, kimlikleme (identification) ve kişilik (personality) kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Kimlik daha çok kendiliğin, karakterin ve kişiliğin yapımı ile ilgilidir, zihinsel organizasyon ve fonksiyonlara işaret eder. Kendilik kavramı ise bireyin kendi kişiliğini, vücudunu ve zihnini hep beraber ifade eder. Karakter terimi ise, bireyin içsel ve dışsal talep ve görevleri ayarlaması anlamında çoğu zaman psikanalistlerin yaygın olarak kullandığı bir terimdir. Kişilik, gözlemsel, tipik ve olağan özelliklerle ve davranışlarla açıklanır. Kimlikleme ise bireyin diğerleri tarafından nasıl tanındığı ile ilgilidir (Bosma, Levita ve Graafsma, 1994).

Kimlik birçok farklı boyuttan değerlendirilebilir. Kimliği oluşturan bu boyutlardan mesleki kimlik kişinin seçtiği kariyer yolunu; siyasal kimlik, kişinin seçtiği siyasi görüşü; dini kimlik, kişinin dini inancını; ilişki kimliği, kişinin karşı cinsiyelle seçmiş olduğu kimliği ifade eder (Santrock, 2007). Kimlik, kişinin diğerlerine göre eşsiz oluşu yönündeki kendine özgü algısıdır (Bilgin, 2001). Kimlik aynı zamanda bu kişiye özgü durumun devamlılık gösterdiği algısından söz etmek olarak ifade edilir (Dereboy, 1993). Erikson (1968), kimlik kavramını, benliğin kimliği ile ifade etme yoluna gitmiştir. Benlik kimliği, kişinin diğer kişilerle etkileşimlerinde ve hayatında devamlılığın istemli ya da istem dışı farkında olma durumudur. Benlik ile kimliğin bağlantısı daha net bir biçimde açıklanacak olursa, birey, gelişimi sürecinde yüklendiği çeşitli roller ve farklı etkenlerle benliğine dair tutarlılığı ve devamlılığını ele alır; aile bağları ve arkadaşlar arasındaki etkileşimleriyle, mesleğini belirlemesiyle, sosyal hayattaki statüsüyle hayata bakışı ve ideolojisiyle ilişkili bir kimliğe sahip olur.

Kimlik, kişinin kendisiyle alakalı durumların tamamını açıklayan; bireyin sahip olduğu becerileri ve özellikleri ile ilgili fikirler olarak ifade edilen benlik teriminin bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Bilgin, 2001). Benlik ve kimlik terimleri birbirlerinin yerlerine kullanılsalar da kimlik, benliğin yaşamdaki tecrübelerin bir parçası şeklinde ifade edilmiştir (Gecas ve Burke, 1995: Akt: George, 1998: 136).

Kimlik terimi, bireyin hem diğer insanlardan farklı hem de etrafındakilerle manidar ilişkilerin kurulduğunu gösterir. Bu sebeple, bütünlükten ve devamlılıktan uzak bir bireyin benliği olmasına rağmen kimliği bulunmamaktadır (Eryüksel, 1987).

2.1.1. Psikososyal Gelişim Kuramı

Erikson (1968) psikososyal gelişim kuramı bağlamında kimlik kavramını inceleyerek kimliği bireyselliğin fark edilmiş duygusu, deneyimlerin devamı etmesi için gayret, grubun düşünceleri ile bütünleşme hissi olarak tanımlamıştır. Çelen (2007) bu noktadan hareketle bireyin kimlik gelişimini, biyolojik süreç, çevre ve ego sürecinin etkileşiminin ürünü olduğunu belirtir. Biyolojik süreç, bireyin hayatındaki biyolojik değişiklikleri ifade eder. Çevresel süreç, bireyin yaşantısındaki etkileşime girdiği çevresel değişkenlerdir. Ego süreci ise hem biyolojik hem de çevresel süreçlerin etkileşimini belirtir.

Kimlik hem kişinin kendisini hem de kendi toplumunu anlayış ve kabul edişini belirtir. Birey yaşam boyu kim olduğu sorusunu kendine sorar ve her defasından bir cevap oluşturur. Erikson'un kuramına göre her evrede çözülmesi gereken çatışmalar bulunur. Kaygı ergenlik döneminde en yüksek seviyeye ulaşır. Ergenlerin bu dönemde temel görevi çocukluktan getirdikleri çeşitli özdeşimleri, ihtiyaçları, kabiliyetleri ve hedefleri için daha tümlenmiş bir kimlikte bir araya getirmek temel amaçtır (Miller, 2008).

Erik Erikson, 1993 senesinde analist belgesini Anna Freud tarafından eğitilerek almıştır (Gençtan, 2008). Eğitim süreci içerisinde kişiliğin, çocukluğun ilk senelerinde gelişip sonuçlandığı fikri ile eğitilen Erikson, ilerleyen senelerde ortaya koyduğu Psikososyal Kuram (1968) ile kişiliğin yaşamın başlangıç evrelerinde belirgin şekilde ortaya çıktığına ilişkin fikri reddetmiştir. Erikson, böylece çocukluk döneminin devamındaki yaşantıların önemini vurgulamıştır (Gençtan, 2008).

Erikson'un psikososyal gelişim yaklaşımı bir yolu anımsatır. Bu yol süresince doğumdana yaşlılığa varıncaya dek yol alırız ancak sekiz farklı bölümde karşımıza çıkan yollar karmaşıklaşır. Yola devam etmek için herhangi birini tercih etmek durumunda oluruz (Burger, 2006).

2.1.1.1. Psikosoyal Gelişim Evreleri

a) Temel Güven- Güvensizlik: Hayatlarının ilk senelerinde bebekler, tamamıyla etrafındaki bireylere muhtaçtır. İstenen miktarda sevgi ve alaka gösterilmesi, ihtiyaçlarının temin edilmesi veya ağladıklarında bunu bireylerin göz ardı etmesi gibi tecrübeler kişilik oluşumunun göstergeleridir. Anne, çocuğun dönem dönem değişen dengesini onu doyurarak ve bakımını yaparak korumaya uğraşır. Bu sayede annenin etrafında olup gereksinimlerini temin etmesi çocukta güven oluşumunu meydana getirir (Gençtan, 2008). Bebeğin güven oluşumunu gösteren ilk sosyal başarısı, yoğun stres ve kızgınlığa yakalanmadan annesinin görünen ortamdan bir süreliğine uzaklaşmasına katlanabilmesidir (Öztürk, 2002). Bu tarz başarı, çocuğun kişiliğinde var oluşu kesinleşmiş annenin bulunduğu kanıtıdır. Bebeğin "alıcı" oluşuyla annenin veya bebeğe bakan kişinin "verici" oluşu, bebeğin bilişsel dünyasında annenin devamlılığını oluşturmuştur. Anne kısa bir zaman bebeğin görüşten çıkabilir fakat biraz sonra yeniden görünecektir. Erikson (1968), anne-bebek arasındaki bu devamlılık, tutarlılığın çocukta güven duygusunu başlattığının göstergesi olarak ifade eder.

b) Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç: Bu basamakta karşılaşılan temel duygu olan özerklik, çocuğa kendisinden emin olma duygusu kazandıracaktır. Bir başka deyişle aileden tam olarak bağımsızlaşmış ve kendi kendine yetebilen kişi olabileceğine emin olma durumu söz konusudur (Dereboy, 1993). Kuşku ve utancın temel duygular olması durumunda ise bu basamakta olduğu gibi gençlik döneminde de kendisinden şüphe duyma öne çıkarak kişinin yaşantısında hakim hale gelir. Utanç duygusu yerleştikten sonra artık yaptığı tercihlerin doğruluğu hususunda daima şüphe duyar, kendini savunamaz (Gençtan, 2008).

c) Girişimciliğe Karşı Suçluluk: Çocuklar diğer çocuklar ile etkileşim kurdukça, sosyal bir dünyada yaşamanın zorluklarıyla karşılaşır. Çocuklara diğer çocuklarla nasıl iletişim kuracakları, nasıl oynayacakları, çıkabilecek çatışmaların nasıl çözümleneceğinin öğretilmesi önem taşır. Kendine oyun oynamaya arkadaş edinen, oyunlar oynayan ve benzer sosyal etkinliklerde bulunan çocukların girişkenlik duygusu gelişir. Bu çocuklar amaç oluşturmayı ve zor durumlarla baş etmeyi deneyimler, başarıma istekleri gelişir. Diğer yandan girişimciliği geliştirememiş

çocuklar, bu aşama sonucunda suçluluk duygusuyla mücadele ederler (Burger, 2006).

d) Başarıya Karşı Aşağılık: Bu süreç, bireyin ilkökul dönemini ifade eder (Arı, 2006). Okul zamanının başlaması sürecinde bireyin fiziki gelişimin yanında bilişsel gelişiminde de gelişimler oluşur. Çocuğun zihinsel kabiliyeti giderek gerçek hayata daha uygun değerlendirmeler yapabilecek düzeye ulaşır. Zaman, mekan ve etrafı anlamlandırması gelişir. Duygusal tepkiler de bireysel gereksinimlerine bağımlı olmaktan çıkarak daha çok sosyal nedenlerle uyumluluk gösterir (Öztürk, 2002). Bireyin okula yaşamı sosyal yaşamını genişletir. Öğretmen ve arkadaşlarının önemi artar, ebeveynlerinin etkisi azalış gösterir (Arı, 2006).

e) Kimlik Kazanımına Karşı Kimlik Karmaşası: Erikson, ergenlik döneminin en önemli krizinin farklı roller sonucunda ortaya çıkan karışıklık içerisinde bireyin gerçek kimliğini keşfetmesi olduğunu belirtir. Erikson'a göre krizin üstesinden gelmek için bireyin tutarlı bir öz duygusu geliştirmesi gerekir (Gerrig ve Zimbardo, 2014).

Bu evre, ergenlik çağını kapsar. Ergenlik dönemi, kişinin gelişim sürecinde değerli ve zorlu bir dönemi ifade eder (Yavuzer, 2001). Bu süreç, ergen birey için sosyal yaşama karışma dönemidir (Deniz, 2008). Bu sebeple aile destekleyici ve eğitici rolünü yitirir. Ergen birey, arkadaş çevrelerinde benliğini tanımaya, anlamlandırmaya dair eylemler içine girer. Etrafindakilerin kendini nasıl gördüğünü araştırır, etrafındaki bireylerin geri dönüşlerine göre kendisini yeniden tanımlar (Varan, 1990).

f) Yakınlığa Karşı Yalnızlık: Genç yetişkinlikte gelişim çoğu zaman yakınlık, bağlanma, bağımsızlık, özgürlük duygu ve gereksinimleri arasında dengenin kurulmasını içerir. Yakınlık, kişinin kendisini bir başkasında kaybederek kendini bulma süreci biçiminde tanımlanır ve bu süreç birine adanmayı gerektirir. Genç yetişkinler, bu dönemde karşı cinsiyetle önemli ilişkiler kurarlar ancak hemcinslerindeki kişilerle arkadaşlıkları, kendi samimi duygu ve düşünceleri de bu evreyi belirler. Kişiler bu dönemde kimlik kazanmaya çabalarken bağımlılıklarından kurtulma çabası içinde, başkaları ile yakın ilişkiler geliştirmeye ve arkadaşlarıyla bağımlılıklarını devam ettirmeye çalışırlar. Bu ilişkiler kişinin kimliğini geliştirmenin

yanında kişilik gelişimini de daha ileri düzeye götürür. Birey bu dönemde yakın ilişkiler geliştiremediği zaman soyutlanmışlık duygusu yaşar (Santrock, 2007).

Genç yetişkinlik sürecine denk gelen bu evrede öne çıkan eylem yakın etkileşimler kurabilmektir. Yakın ilişkiler geliştirebilme, kişinin birlemlere, eşleşmelere uygun hale gelmesi; ilişkilerinde gayret gösterebilmeidir (Öztürk, 2002).

g) Üretkenliğe Karşı Durgunluk: Kişiliğin temel görevi üretim ve üretilenlere olumlu bağlılıktır (Öztürk, 2002). Bireyler orta yaşlara geldikçe, kendilerinden sonra gelenleri yönlendirmeye ilgi duymaya başlar. Ebeveynlerin hayatları evlatlarını eğiterek ve geliştirerek anlam kazanır. Çocuk sahibi olmayan yetişkin bireyler de genç bireylerle iletişime girer ve ya onlarla çalışır ve bu zenginliği deneyimlerler. Bu süreçte kişi, üretmeye dair güçlü tutku içindedir. Evrenin temel problemi durağanlık hissidir (Burger, 2006).

h) Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk: Yaşlılığa denk gelen bu evrede temel durum bütünlük hissidir (Dereboy, 1993). Yaşlı bireyde bu hissin oluşu bireyin yaşamının olması istendiği şekilde gerçekleşmiş oluşunu derinden hissetmesiyle anlaşılır. Bu hissin oluşumundan bahsederken "benlik bütünlüğü" teriminin kullandığı görülmüştür (Erikson, 1968: Akt. Dereboy, 1993).

2.1.2. Marcia'nın Kimlik Statüleri Kuramı

Erikson'un kuramı bağlamında Marcia(2002) kimliği tutum, duygu ve çözüm kavramları ile ifade etmektedir. Ona göre kimlik bireyin yeteneklerinin, inançlarının, güdülerinin ve kişisel geçmişinin örgütlenmesidir. Marcia'ya göre bu yapının gelişmişlik düzeyi, bireyin kendi özellikleri ve bireyselliğinin farkındalığı doğru orantılıdır (Gültekin, 2000).

Marcia; Erikson'un tanımladığı gelişim dönemlerinin ortaya çıkan sonuçları ile çalışmaktadır. Erikson, kimliğin değerlendirilmesi hususunda pasif kalmıştır ancak Marcia, kişinin kimlik oluşturma aşamasında araştırma ve kararlılık ile ilgilenmektedir (Marcia, 1966: Akt. Çelen, 2007).

Marcia'nın kimlik statüleri başarılı, ipotekli, askıya alınmış ve dağınık statüler olarak dört gruba ayrılır. Statüler bireyin ego biçimlerini tanımlamak için geliştirilmiştir. Kimliğe dair bu boyutlar araştırmacılar tarafından kalıplaşmış şekilde değerlendirilmemiştir. Bir statüden herhangi bir diğerine geçiş söz konusu olabilir (Marcia,1966: Akt. Gönül, 2008).

Ergenlik ve beliren yetişkinlik dönemi kimlik kazanımı için önemli bir dönemdir. Fakat, ergenlik ve beliren yetişkinlikte kimlik gelişiminin tamamlanması kimliğin hayatın geri kalanında istikrarlı olacağı anlamını taşımaz. Olumlu kimlik geliştiren birçok birey "MAMA" döngüsü denen bir döngüyü izleyerek kimlik statüleri moratoryumdan, başarılı kimlik statüsüne, bundan tekrar moratoryuma, buradan da yine başarılı kimlik kazanımına dönüşebilir. Bu döngü yaşam süreci boyunca devam edebilir (Marcia, 1994).

Tablo 1. Araştırma ve Bağlanma Ölçütüne Göre Kimlik Statüleri (Marcia, 1993).

Boyut	Kimlik Statüleri			
	Başarılı	Askıya Alınmış	İpotekli	Dağınık
Seçeneklerin Araştırılması	Var	Var	Yok	Var/Yok
Bağlanma	Var	Yok	Var	Yok

a) Başarılı Kimlik Statüsü: Bu statüde yer alan kişiler, alternatifleri sürekli araştırırlar. Bu statüdeki kişiler seçeneklerin araştırıldığı dönemi geçmiştir ve belirli yönelimleri gerçekleştirmiştir. Bu kişiler kimlik krizini atlattımlardır. Kimlik rol karmaşasını başarılı şekilde çözmüşlerdir. Bu statüdeki kişiler kendileri ile uyumludur. Yapabileceklerini bilirler, sınırlılıklarını kabullenirler. Bu kişiler, kendileri ile barışıktır, stresle baş edebilme becerileri gelişmiştir ve benlik saygıları yüksektir. Ayrıca bu kişiler kendileri için yapılandıkları ideolojik statülere bağlanmış, mesleklerini belirlemişlerdir (Marcia, 1966).

b) Askıya Alınmış Kimlik Statüsü: Bu statüde yer alan kişiler kimlik yapısını oluşturmada arayış içindedirler. Muhtemel seçenekleri sıkça araştırırlar fakat belirginleşmiş bir bağlanma henüz gerçekleşmemiştir. Yapılan araştırmalar askıya

alınmış kimlik statüsündeki bireylerin çoğunlukla başarılı kimlik statüsüne geçiş yaptığını ortaya koymaktadır (Dellas ve Jernigan, 1987: Akt. Marcia, 1993).

c) İpotekli Kimlik Statüsü: Bu statüdeki bireylerde bağlanmalar görülsede bu bağlanmaların bir arayış onrasında oluşmamaktadır. İpotekli kimlik statüsündeki bireyler yaşam amaçlarını, inançlarını anne babadan ya da çevresinden gelen bilgilere göre oluşturmaktadır (Marcia, 1993). Bu statüdeki kişiler çocukluklarında anne baba ya da çevredeki otoritenin nasıl olmasını istediğine göre hareket ederek onların istediği gibi birey olmuşlardır (Marcia, 1966: Akt. Waterman, 1993).

d) Dağınık Kimlik Statüsü: Dağınık kimlik statüsündeki bireyler bir arayış ve bağlanma içinde değillerdir. Kendilerini sosyal ortama göre düzenleme yoluna giderler. Diğer statülere nazaran belli bir mesleki ya da yaşama dair ideolojik ilgi alanı yoktur. Yapılan çalışmalar bu statüde yer alan bireylerin kimlikle ilgili konularda oldukça sığ görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur (Marcia, 1993).

2.1.3. Beş Boyutlu Kimlik Biçimlemesi Modeli

Luyckx ve arkadaşları (2008), kuramsal açıdan Erikson'un, kimlik biçimlemesini açıklayan boyutlar açısından Marcia'nın, süreç boyutuyla ilgili olarak Berzonsky'nin modeline dayandırılan "Beş Boyutlu Kimlik Biçimlemesi Modelini" geliştirmişlerdir. Kimlik biçimlemesi modeli, Marcia'nın modelinin daha kapsamlı ele alınmış bir versiyonu olarak da yorumlanabilir. Model öncelikle dört boyut olarak belirlenmiş sonrasında boyut sayısı beşe çıkartılmıştır.

2.1.3.1. İçsel Yatırımda Bulunma

Marcia'nın kimlik modelindeki içsel yatırımda bulunma boyutuna karşılık gelen bu boyut bireyin kimliği ile ilişkili konularda karar verme derecesini gösterir.

2.1.3.2. İçsel Yatırımla Özdeşleşme

Bireyin içsel yatırımlarını değerlendirmesinden sonra bu değerlendirmelerin kendisine uygunluğu konusundaki duygu derecesini ifade eder. Waterman'ın kimlik modelinde kullandığı kişisel anlamlılık boyutu ile benzerlik gösterir.

2.1.3.3. Seçeneklerin Genişlemesine Araştırılması

Bireyin içsel yatırımda bulunma evresinin öncesinde kişisel özellikleri ile ilgili çeşitli seçenekleri araştırma oranını ifade etmektedir. Meslek seçimi yapacak bir bireyin seçimini yapmadan önce alanlar hakkında bilgi toplaması, yorumları ve hazırlanan kaynakları incelemesi bu sürece örnek gösterilebilir.

2.1.3.4. Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması

Bireye ait olan içsel süreçlerin kendisiyle hangi ölçüde benzerlik gösterdiğini anlayabilmesi için bu süreçleri derinlikli araştırma oranını göstermektedir. Yükseköğretimde bölümde okuyan kişinin arkadaşlarıyla okuduğu bölüm hakkında konuşup okuduğu bölümü yeniden değerlendirme süreci örnek gösterilebilir.

2.1.3.5. Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması

Kişilerin etkili içsel yatırımlara ulaşımını zorlaştıran sürece kenetlenme derecesini göstermesi durumudur. Bireyin hangi bölümü okumak istemediğine bir türlü karar verememesi sürekli farklı arayışlar içinde olması örnek gösterilebilir.

2.1.4. İlgili Araştırmalar

2.1.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların kimlik gelişimini Marcia'nın kimlik statüleri yaklaşımıyla ölçtükleri tespit edilmiştir. Kimlik gelişim boyutları da

Marcia'nın modeliyle paralellik gösterdiğinden dolayı aşağıdaki çalışmalar incelenmiştir.

1. Varan (1990), lise öğrencileriyle ilgili yaptığı araştırmasında yaşın ilerlemesiyle kimlik gelişimin oluştuğunu ve üst kimlik statüsüne geçişlerin arttığını tespit etmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu cinsiyet faktörünün başarılı ve ipotekli kimlik statülerini etkilediği sonucudur. Başarılı ve ipotekli kimlik puanlarında erkekler kızlardan daha yüksek puanlar almışlardır.

2. Çakır (2001), lise son sınıf öğrencilerinde kimlik statü farklılıklarını konu alan araştırma yapmıştır. Sonuçlar incelendiğinde kızların başarılı ve askıya alınmış, erkeklerin ipotekli kimlik statüsünde manidar düzeyde yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir.

3. Morsünbül (2005), ortaöğretim ve yükseköğretimde okuyan öğrencilerde yaptığı çalışmada başarılı ve dağınık kimlik statülerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Erkeklerin puanları kızlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4. Ceylan(2010), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada problemlili internet kullanımıyla kimlik statüsü ilişkisini incelemiştir. Problemlili internet kullanımının ipotekli kimlikte yüksek, başarılı kimlik statüsünde düşük olduğunu ve bu farkın anlamlı olduğunu tespit etmiştir.

2.1.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

1. Graf, Mullis ve Mullis (2008), ergenlerle ilgili araştırmasında kimlik statülerinin cinsiyet ve yaşlara göre farklılaştığını bulmuşlardır. İpotekli ve dağınık statülerde erkeklerin kızlardan fazla kaldıkları görülmüştür.

2. Sandhu ve Tung (2004), 18-21 yaş arasındaki bireylerde başarılı ve ipotekli statülerinin yabancılaşma ile negatif yönlü ilişki içinde olduklarını tespit etmişlerdir. Dağınık ve moratoryum kimlik statülerinde ise pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

3. Brandley ve Matsukis (2000), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin askıyı alınmış ve başarılı kimlik statülerinde olan ergenlerle benzer suç eylemleri gösterdiklerini tespit etmiştir. İpotekli kimlik statüsündeki ergenlerin suç davranış düzeyinin daha az olduğu tespit edilmiştir.



2.2.BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ

Başarı amaç yönelimi, derslerde öğrencinin motivasyonunu koruması noktasında ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Motivasyon araştırmalarına öncü konumdadır. Başarı amaç yöneliminin temel ilgi alanı, öğrencinin edindiği bilgileri anlamlandırma sürecinde ne düzeyde motive olduğunu değil, okul ortamında başarılı olmasını sağlayan durumların belirlenmesidir (Kaplan ve Maehr, 2007, 141; Maehr ve Meeyer, 1997:376; Elliot ve McGregor, 2001).

Başarı amaç yönelimi, başarının ve başarısızlığın sebeplerini, bu sebeplere ilişkin verilmiş zihinsel ve duygusal geribildirimleri ve amaçlı yönelimler ile durumsal olgular arasındaki etkileşimlerin davranış seçimlerini ortaya koymaktadır (Pintrich, 2000a).

Motivasyon ile ilgili çalışmaların önemli bir kısmı başarı amaç yönelimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Bu yaklaşım bireylerin başarılı olmaya dair ortaya koydukları amaçlara odaklanmaktan ziyade bu amaçları başarmak için nasıl eylemlerde buldukları ile ilgilenir. Bu bilgiden hareketle başarı amaç yönelimi kişilerin başarıya ulaşabilmek için motive olmalarına olanak sağlayan temel sebeptir (Kaplan ve Maehr 2007:142; Pintrich, 2000a).

2.2.1.Öğrenme Amaç Yönelimi

Öğrenme amaç yönelimi, öğrencinin eğitim sürecinde konu ile ilgili bilgilere tam olarak hakim olma isteği ile ilişkilendirilir. Bu yönelimi benimseyen bireyler yetenek ile öğrenmeyi dengeli olarak kullanırlar. Gayret göstermenin başarıyı artıracığı inancı hakimdir. Bireyler gelişimlerini görebilmek için önceki performanslarıyla şimdiyi karşılaştırırlar (Schunk, 1996). Çalışmalar bu yönetime sahip kişilerin öğrenmede başarıya ulaştıklarını göstermektedir (Pajares ve Cheong, 2003).

Bu yönetime sahip olan kişi, bir etkinliği içsel kaynaklarıyla ortaya koyar ve yeteneğini sergilemeye değil öğrenmek istediği konularla ilgilenir.

Öğrenme amacını kullanan kişi aşağıdaki eylemlerde bulunur:

- a) Performansı artırmaya çalışma,
 - b) Gayret gösterme,
 - c) Zorlu görevleri seçme,
 - d) Etkinliklere içsel kaynaklarla motive olmak,
 - e) Başarısızlığa uğradığında pes etmeden devam etme,
- (Lemyre, Roberts ve Ommudsen,2002).

2.2.2. Performans Yaklaşma Yönelimi

Performans yaklaşma yönelimini benimseyen bireyin öğrenmeye istekli olması önemlidir. Bu yönetime sahip bireyler aynı zamanda diğer bireylerin performanslarıyla kendi performanslarını karşılaştırma eğilimindedir. Bireyler bir başkasıyla kendi performansını karşılaştırmadan ne ölçüde başarılı olduğunu tahmin edemezler. Başarıya ulaşabilmek için çalışmanın tek başına yeterli olmadığı görüşü hakimdir (Meece, vd., 1988: Akt. Akın, 2006). Performans yaklaşma yönelimini benimseyen bireyler diğerlerinin olumlu değerlendirmelerini almak ve yetenekli görünmek için büyük çaba gösterirler. Bu yaklaşımı benimseyen bireyler başarılı bir öğrenci profili çizme eğilimindedirler (Jagacinski ve Strickland, 2000: Akt. Akın 2006).

2.2.3. Performans Kaçınma Amaç Yönelimi

Bu yaklaşıma sahip öğrenciler, yeteneksiz görünmemek amacıyla hareket ederler. Başarısızlığa uğramamak için gerekirse çalışmalarını bırakabilirler. Bu yönelimi benimseyen öğrencilerin öğrenmeye karşı yönde motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Performans kaçınma amaç yönelimine sahip öğrencilerin akranlarına göre yeteneksiz birey olarak görünmekten kaçındıkları görülmüştür (Ames, 1992).

2.2.4. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde başarı amaç yönelimi ile ilgili araştırmaların genellikle üniversite öğrencilerine yoğunlaştığı görölmektedir.

2.2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

1. Eryenen (2008), üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında amaç yöneliminde sınıf düzeyine göre farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Birinci sınıftaki öğrencilerin performans kaçınma amaç yönelimi daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin öğrenme amaç yönelimi puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Menderes (2009), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada Eryenen (2008)'in aksine cinsiyete göre başarı amaç yöneliminde farklılık olmadığını tespit etmiştir. Üniversite son sınıfta eğitim gören öğrencilerin öğrenme amaç yönelimini daha fazla benimsediklerini tespit etmiştir.

3. Şenay (2010), 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme yönelimi ile performans yaklaşma yöneliminin kimya ders başarısını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Performans kaçınma yöneliminin kimya ders başarısı ile ters yönlü ilişkide olduğu tespit edilmiştir.

4. Tutaş (2011), üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrenme amaç yönelimine sahip öğrencilerin demokratik anne baba tutumuna daha çok sahipken, performans kaçınma amaç yönelimini benimseyenlerin koruyucu, performans kaçınma amaç yönelimini benimseyenlerin ise otoriter anne baba tutumunu benimsediklerini tespit etmiştir.

5. Buluş (2011), üniversite öğrencilerinde denetim odağı ve akademik başarının öğrenme yönelimini pozitif yönde, performans kaçınma yönelimi ise ters yönde ilişkide bulunduğunu tespit etmiştir.

2.2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

1. Tanaka (2002), araştırmasında öğrenme ve performans yönelimini yardım isteme ile pozitif yönle ilişkili olduğunu, performans kaçınma yönelimini tehdit olarak düşünüp negatif yöne ittiğini tespit etmişlerdir.

2. Roebken (2007), üniversite öğrencileri ile ilgili araştırmasında öğrencilerin öğrenme ve performans amaç yönelimlerinin birlikte benimseyen öğrencilerin herhangi birini seçen öğrencilere oranla daha az başarılı olup daha az akademik performansı ortaya koyduklarını tespit etmiştir.

3. Rijaves ve Brdar (2002), öğrenme amaç yöneliminin problem odaklı başa çıkma ile, performans kaçınma yöneliminin duygusal başa çıkma ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

2.3.BİLİŞSEL KARMAŞIKLIK

Bilişsel karmaşıklık, kişinin çevresinde gelişen olayları ve sosyal davranışları beklenti ve mantık yürütme yoluyla algılama biçimidir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Scot(1962)'e göre bilişsel karmaşıklık, bir olayı anlamlandırmada kişinin ortaya attığı düşüncelerin değeri ve bağlantısız boyutların sayısı olarak tanımlanır (Akt. Spiel, vd., 1999).

Bilişsel karmaşıklık temelde iki kavramı barındırır. Bunlar; “farklılaştırma” ile “bütünleştirme” kavramlarıdır. Farklılaştırma, bireyin sosyal uyarıcıları anlamlandırırken kullandığı boyutların sayısı ile ilişkilendirilir. Boyutların fazla kullanımı bilişsel karmaşıklığın artmasını ifade eder. Bütünleştirme ise farklılaştırılan durumlar arasındaki bağlantıları kategorize etmedeki karmaşıklığı ifade eder (Fletcher, vd., 1988).

2.3.1. Bilişsel Karmaşıklık ve Atıf Karmaşıklığı

Sosyal hayatta her birimiz etrafımızdaki bireylerin eylemleriyle ve ya çeşitli durumlarla ilgili değişik açıklamalarda bulunuruz. Atıf kavramını, insanların niçin belirli bir biçimde eylemlerde bulduklarına ilişkin düşünce yargılarımız olarak tanımlayabiliriz (Rathus ve Nevid, 1989).

Psikoloji biliminde atıf kavramına gösterilen ilgi, bir çok çalışmanın gerçekleştirilmesine ve çeşitli yaklaşımların ortaya atılmasına ön ayak olmuştur. Genel olarak atıf araştırmaları, sağduyu açıklamalarını araştırma konusu edinmekte ve bireylerin etrafındaki eylemlerin nasıl yorumladığının yanı sıra neden çıkarımlar ürettikleri sorusuna cevap aramaktadır (Hewstone, 1983).

Fletcher ve arkadaşları (1986)'na göre bilişsel karmaşıklıklar yedi alt boyutta toplanabilir.

a) Motivasyon Derecesi: Bilişsel açıdan karmaşık bireyler, davranışları anlamlandırmada daha yüksek ve içsel motivasyona sahiptir. Davranışın sebeplerine ve niçin yapıldığına daha fazla ilgi duyarlar. Bireyin belli bir alana gösterdiği yoğun ilgi o alana ait şemaların karmaşıklığını artırır (Fiske ve Taylor, 1984).

b) Karmaşık Açıklamaların Tercih Edilmesi: Fazlaca sebep barındıran açıklamalar daha az sayıda sebep açıklamaya sahip durumlara göre daha karmaşıktır. Karmaşıklıklar incelenirken ortamsal şartlara odaklanmak yerine insanları ön plana koyup bireysel farklılıklara dikkat etmek gerekir (Fletcher, vd., 1986).

c) Üst Biliş Becerilerinin Oluşumu: Biliş üstü beceriler, karmaşık süreçler hakkında düşünme eğilimi olarak tanımlanabilir. Biliş üstü becerinin gelişimi üst düzey bilişsel fonksiyonların oluşumu ile ilişkilidir (Flavell, 1979).

d) Davranışın etkileşimler olduğunun farkında olma: Bilişsel olarak karmaşık yapıya sahip bireyler, karmaşıklıkları ortaya koyarken etkileşimlerden kaynaklanan bilgiyi kullanmaya eğilimlidirler (Fletcher, vd., 1986).

e) Karmaşık İçsel Yüklemeler Yapma: Soyut ve ya nedensel karmaşık açıklamalar oluşturma eğilimi, bilişsel karmaşıklığın arttığını gösterir. Yani bilişsel karmaşıklığı fazla olan kişi daha fazla karmaşık içsel açıklama yapma eğilimindedir (Reeder, 1985: Akt. Fletcher, 1988).

f) Karmaşık Dışsal Nedensel Yüklemeler Yapma: Atıf ya da yükleme araştırmalarında dışsal nedenlik, basit-karmaşık arasında değişen boyutlarda işler. Dışsal nedenler bireyden kaynaklı oluşabilir (Fletcher, vd., 1986).

g) Zaman Boyutu: Bu kategorideki eğilim ise bireysel nedenlerden çok zamansal boyutla ilgilidir. Bazı dışsal durumlar uzak geçmişten etkilenir. Bu boyutta diğer boyut gibi basit-karmaşık arasında hareket eder (Kelley, 1973: Akt. Fletcher, 1986).

2.3.2. Bilişsel Karmaşıklık

Bilişsel karmaşıklık konusundaki çalışmalarda iki temel eğilim görülmektedir. Birinci eğilimde bilişsel karmaşıklık, zihinsel işlemleri gerçekleştirmede genel bir bireysel farklılık olarak görülür, bu kişisel farklılık, bireysel olarak çeşitli derecelerde, karmaşık yada daha az karmaşık işlem yapma eğilimidir ve tüm bilişsel işlemler için geçerli olur. Bu yaklaşıma göre bilişsel karmaşıklık, kavramsal karmaşıklık düzeyi ve kavram genişliği olarak görülür. İkincil yaklaşım 1960'larda bütüncü bilişsel karmaşıklık kuramı olarak ortaya çıkmıştır. Bu kurama göre kavram karmaşıklığının fazla olması, mecburi olarak daha karmaşık işlemlerde

bulunmayı gerektirmez. Fakat kavramsal karmaşıklık yükseldikçe daha geniş aralıklarda bilgilerin kullanıldığı görülür (Tetlock ve Suedfeld, 1986).

Bilişsel karmaşık, sosyal biliş ve şema kuramından beslenir. Sosyal biliş yaklaşımının temel bilişsel yapılar şeklinde belirttiği şemalar yaşantıların anlamlandırılmasında ve düşüncelerin biçimlendirilmesinde basamak görevini üstlenen karmaşık bilgi yapılarıdır (Brown ve Yule, 1983). Şemalar birçok alanda monoton eylemlerde bulunmamıza neden olan, birden fazla kavramla bağlantılı ve yoğun olarak birbirleriyle bağlantı halinde ağlar olarak düşünülebilir (Baron ve Byrne, 1984). Buradan hareketle, bilişsel karmaşıklığı, şemaların aralarında kurulmuş karmaşık bağlantılar olarak düşünebilir ve belirli bir alanla ilgili karmaşıklık düzeyi yükseldikçe o alana dair karmaşık düşüncelerin ve açıklamaların oluşacağını varsayabiliriz.

Tablo 2: Bilişsel karmaşıklığı yüksek ve ya düşük olan kişiler arasındaki farklar

Bilişsel Karmaşıklık Yükseldikçe	Bilişsel Karmaşıklık Düşükçe
Fazla Boyutlarda düşünür	Tek Boyutlu Düşünür
Farklı ve aykırı düşünür	Benzer ve sabit düşünür
Soyut düşünür	Somut düşünür
Sezgisel	Duygusal
Algılamaya çalışır	Yargılar
Esnek düşünceli	Katı düşünceli
Görelî düşünen	Sınıflandırarak düşünür
Daha yaşlı	Daha Genç

Tablo 2 incelendiğinde , bilişsel karmaşık arttıkça kişinin kendini, etrafındaki olayları, bireyleri, davranışları anlamlandırmada ve çıkarımlarında çok boyutlu değerlendirebilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

2.3.3. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde bilişsel karmaşıklık ile ilgili araştırmaların ülkemizde oldukça az olduğu görölmektedir.

2.3.3.1. Yurtdinde Yapılan Araştırmalar

1. Parker (1994) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinde bilişsel karmaşıklık ile kalıp yargı kullanma eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bilişsel karmaşıklık düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kız öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Buluş (2000), tarafından yapılan çalışmada bilişsel karmaşıklık, düşünme stilleri psikososyal özellikler, bilişsel tutarlılık ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bilişsel karmaşıklık yükseldikçe akılcı düşünme düzeyinin yükseldiği tespit edilmiştir. Bilişsel karmaşıklık incelendiğinde kızlarda erkeklere oranla daha yüksek puanlar alındığı tespit edilmiştir. Bilişsel karmaşıklığın sosyoekonomik düzeyden etkilenmediği görülmüştür. Karar verme ile bilişsel karmaşıklık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

3. Arslan (2005), kişiler arası çatışma çözme yaklaşımı ve problem çözme yaklaşımı ile bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında bilişsel karmaşıklığın kişiler arası çatışma çözmeyi etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel karmaşıklığın çatışma çözenin alt boyutlarını pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Problem çözme becerileri ile bilişsel karmaşıklık arasında ise negatif yönlü ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

4. Dinçer (2016), rehber öğretmenlerin kişilerarası ilişkilerinin bilişsel karmaşıklık ve cinsiyetçilik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında rehber öğretmenlerin bilişsel karmaşıklığının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, kadınların yükleme karmaşıklığının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada bilişsel karmaşıklığın yaşa bağlı olarak ve meslekte çalışılan yıl sayısına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5. Yücel (2018), yetkecilik, bilişsel karmaşıklık ve sistemi meşrulaştırma arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çevresel sorunların farkında olma ile bilişsel

karmaşıklık arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada bilişsel karmaşıklığın yetkecilik ve sistemi meşrulaştırma ile ilişkisinin negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir.

2.3.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

1. Fletcher ve arkadaşları (1986), çalışmalarında bilişsel karmaşıklık ile biliş gereksinimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır. Çalışmada kızların erkeklere göre bilişsel karmaşıklıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın diğer bir bölümünde üniversite öğrencilerinden yakın arkadaşlarının kişisel özelliklerini tanımlamaları istenmiş ve sonuç olarak bilişsel karmaşıklığı fazla olan bireylerin düşük olan bireylere göre daha fazla sebepsel açıklama yaptıklarını sonucuna varmışlardır.

2. Burlison ve Samter (1990), yaptığı çalışmalarında bilişsel karmaşıklığın ego desteği ve rahatlama becerisinin algılanan önemini pozitif yönde etkilediği, ikna becerilerinin önemini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Düşük bilişsel karmaşıklığa sahip bireylerin rahatlama becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Flett ve Blankstein (1994)'in yetişkin bireylerin bilişsel karmaşıklık, benlik saygı ve depresyonun ilişkisini incelediği çalışmasında depresif ve düşük benlik saygısına sahip kişilerin daha fazla nedensel açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir.

4. Blumberg ve Silvera (1998), üniversite öğrencilerinin bilişsel karmaşıklığı ile bilişsel gelişimlerini araştırdığı çalışmasında bilişsel karmaşıklığı düşük olanların, yüksek olan öğrencilere göre daha fazla kategorileme yapma eğilimine sahip olduklarını tespit etmiştir.

5. Samter (2002), üniversite öğrencilerinin bilişsel karmaşıklık, cinsiyet ve rahatlatıcı becerileri araştırdığı çalışmasında bilişsel karmaşıklık düzeyi ile rahatlatıcı mesaj verebilme düzeyinin pozitif yönlü hareket ettiğini tespit etmiştir. Aynı çalışmada

cinsiyet faktörünün bilişsel karmaşıklığı etkilediği, kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edildiği konusunda bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma paradigmasına sahip bu çalışmada, ergenlerin kimlik gelişim boyutları, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu değişkenler aralarındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile sınanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla yapılan tarama araştırmalarıdır. Genel tarama modelleri tekil ya da ilişkisel taramalar yapmaya imkân verir (Karasar, 2015). İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin birlikte var olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015)

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ ilinde farklı liselerde öğrenim gören 236'sı kız, 261'i erkek toplam 497 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	236	47.5
Erkek	261	52.5
Toplam	497	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırma katılımcılarının 236'sı (%47.5) kadın, 261'i (%52.5) erkektir.

Tablo 4. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde
14	18	3,6
15	175	35,2
16	141	28,4
17	120	24,1
18	43	8,7
Toplam	497	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının 18'i (%3,6) 14, 175'i (%35,2) 15, 141'i (%28,4) 16, 120'si (%24,1) 17 ve 43'ü (%8,7) 18 yaşındadır.

Tablo 5. Katılımcıların Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Aile Gelir Durumu	Frekans	Yüzde
750tl ve altı	7	1,5
751-1500tl arası	96	19,3
1501-3000 tl arası	259	52,1
3001-4500tl arası	94	18,9
4500tl üzeri	41	8,2
Toplam	497	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının 7'si (%1,5) 750tl ve altı, 96'sı (%19,3) 751-1500tl arası, 259'u (%52,1) 1501-3000tl arası, 94'ü (%18,9) 3001-4500tl arası ve 41'i (%8,2) 4500tl ve üzeri gelir grubundadır.

Tablo 6. Katılımcıların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	Frekans	Yüzde
Kardeşi yok	49	9,9
1	180	36,2
2	119	23,9
3	73	14,7
4	36	7,2
5 ve üzeri	40	8,1
Toplam	497	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının 49'unun (%9,9) kardeş yok, 180'i (%36,2) 1, 119'u (%23,9) 2, 73'ü (%14,7) 3 ve 36'sı (%7,2) 4 ve 40'ı (%8,1) 5 ve üzeri kardeşe sahiptir.

Tablo 7. Katılımcıların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Okur-yazar değil	33	6,6
Okur-yazar	24	4,8
İlkokul	202	40,6
Ortaokul	147	29,6
Lise	83	16,7
Üniversite	8	1,6
Toplam	497	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının annelerinin 33’ü (%6,6) okur-yazar değil, 24’ü (%4,8) okur-yazar, 202’si (%40,6) ilkokul, 147’si (%29,6) ortaokul, 83’ü (%16,7) lise ve 8’i (%1,6) üniversite mezunudur.

Tablo 8. Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Okur-yazar değil	4	0,8
Okur-yazar	20	4,0
İlkokul	149	30,0
Ortaokul	176	35,4
Lise	136	27,4
Üniversite	12	2,4
Toplam	497	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının babalarının 4’ü (%0,8) okur-yazar değil, 20’si (%4,0) okur-yazar, 149’u (%30,0) ilkokul, 176’sı (%35,4) ortaokul, 136’sı (%27,4) lise ve 12’si (%2,4) üniversite mezunudur.

Tablo 9. Katılımcıların Anne-Baba Durumuna Göre Dağılımı

Anne- Baba Durumu	Frekans	Yüzde
Birlikte	446	89,7
Ayrı	51	10,3
Toplam	497	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının anne babalarının 446’sının (%89,7) birlikte, 51’inin (%10,3) ayrıdır.

Tablo 10. Katılımcıların Sosyal Aktivite Durumuna Göre Dağılımı

Sosyal Aktivite	Frekans	Yüzde
Basketbol	49	9,9
Futbol	213	42,9
Voleybol	109	21,9
Müzik	66	13,3
Yabancı Dil	60	12,1
Toplam	497	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının 49’u (%9,9) basketbol, 213’ü (%42,9) futbol, 109’u (%21,9) voleybol, 66’sı (%13,3) müzik, 60’ı (%12,1) yabancı dil alanları ile ilgilenmektedir.

3.3. Veri Toplamada Kullanılan Ölçme Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği, Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği ve Bilişsel Karmaşıklığı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, anne ve baba eğitim durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır

3.3.2. Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği (KGBÖ)

Bu araştırmada, öğrencilerin kimlik gelişim boyutlarını belirlemede, Luyckx ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Morsünbül ve Çok (2014) tarafından yapılan “Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği (KGBÖ)” kullanılmıştır. Ölçekte 5 alt boyut ve toplam 25 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler beş basamaklı “Likert Tipi” (1: Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Sık sık, 4: Genellikle, 5: Her Zaman) olup seçeneklerden kendilerine en uygun olanını işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutundan alınan en yüksek puan öğrencinin kimlik gelişim boyutunu göstermektedir.

Alt boyutlar aşağıda sıralanmıştır.

1. İçsel yatırımda Bulunma (1-5'inci maddeler)
2. Seçeneklerin Genişlemesine Araştırılması (6-10'uncu maddeler)
3. Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması (11-15'inci maddeler)
4. İçsel Yatırımla Özdeşleşme (16-20'nci maddeler)
5. Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması (21-25'inci maddeler)

3.3.3 Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (BAYÖ)

Bu araştırmada başarı amaç yönelimlerini ölçmek amacı ile Midgley ve ark., (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Akın ve Çetin (2007) tarafından yapılan “Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğinin orijinal formu 18 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe uyarlama çalışmasında 1 madde ölçekten çıkarılmış ölçek 17 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutları; öğrenme amaç yönelimi, performans-yaklaşma amaç yönelimi ve performans-kaçınma amaç yönelimidir.

Ölçekteki maddeler beş basamaklı “Likert Tipi” (1: Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Sık sık, 4: Genellikle, 5: Her Zaman) olup seçeneklerden kendilerine en uygun olanını işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt

boyutundan alınan en yüksek puan öğrencinin başarı amaç yönelimini göstermektedir.

Alt boyutlar aşağıda sıralanmıştır.

- 1.Öğrenme Amaç Yönelimi (1-6'nci maddeler)
- 2.Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi (7-12'nci maddeler)
- 3.Performans Kaçınma Amaç Yönelimi (13-17'nci maddeler)

3.3.4.Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği (BKÖ)

Bu araştırmada bilişsel karmaşıklık düzeyini ölçmek amacıyla Fletcher ve ark (1986) tarafından geliştirilen "Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması, Parker (1994) ve Buluş (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 28 madde bulunmaktadır. Yedi alt boyuttan oluşmakta ve her alt boyut dört madde içermektedir. Alt boyutlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Motivasyon düzeyi (1*,8*,15 ve 22*. maddeler)
2. Karmaşık açıklamaların tercih edilmesi (2*,9,16* ve 23*. maddeler)
3. Üst biliş becerilerinin oluşumu (3,10,17* ve 24)
4. Davranışın etkileşimler olduğunun farkında olma (4,11*,18* ve 25. maddeler)
5. Karmaşık içsel yüklemeler yapma (5*,12,19,26*.maddeler)
6. Karmaşık dışsal yüklemeler yapma (6*,13*,20,27.maddeler)
7. Zaman boyutu (7,14,21,28*.maddeler)

Maddelere verilen cevaplar “bana çok ters” (1), “oldukça ters” (2), “biraz ters” (3), “ne uygun ne ters” (4), “biraz uygun” (5) “oldukça uygun” (6) ve “bana çok uygun” (7) şeklinde sıralanan likert tipi 7’li bir dereceleme göre puanlanmaktadır. Olumsuz maddeler yukarıda " * " işareti ile belirtilmiştir. Ölçekten yüksek puan almak bilişsel karmaşıklık düzeyinin yüksek olduğunu ifade eder.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçekler, tesadüfi örnekleme yöntemi ile tespit edilen katılımcılara araştırmacı ve araştırmannın yardımcıları tarafından uygulanmıştır. Ölçekler Tekirdağ ilinde farklı liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma çalışma grubu 14 yaş ile 19 yaş arası öğrencilerden oluşmaktadır. Ölçekler uygulanmadan önce katılımcılara araştırmannın amacı ve ölçeğin nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Ölçeklerin uygulanmasında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Toplamda 550'i bulan veri sayısı, geçersiz sayılan verilerden dolayı (eksik işaretleme, yarım bırakma, soruları anlayamama... vb.) 497'e düşmüştür. Uygulamalar yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, ergenlerin kimlik gelişimi, başarı yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu değişkenler aralarındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile sınanması amacıyla yapısal eşitlik modellemesi analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi kuramsal bir modeli test etmek için gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkileri ortaya koyan istatistikî yaklaşımdır (Shumacker ve Lomax, 2004). Yapısal eşitlik modellemesi analizi AMOS 19 Programı ile gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca toplanan verilerin yüzde ve frekans hesapları SPSS 18 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Elde edilen son modelde ($X^2/sd=186.126/82, p < .001$) beş exogenous (içsel yatırımda bulunma, seçeneklerin genişlemesine araştırılması ve seçeneklerin saplantılı araştırılması) on endogenous (öğrenme amaç yönelimi, performans yaklaşma amaç yönelimi, performans kaçınma amaç yönelimi; motivasyon düzeyi, karmaşık açıklamalar, üst biliş, insan davranışları, karmaşık içsel araştırmalar, karmaşık dışsal açıklamalar ve zaman boyutu) veriler bulunmaktadır. Modelde belirtilen yolların tümü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. The Bentler-Bonett normed fit index (NFI), The Tucker-Lewis coefficient fit index (TLI) ve diğer uyum indeksleri modelin oldukça iyi uyumlu oluşunu göstermektedir (Tablo-5). Modelde yer alan endogenous veriler arasında çift yönlü korelasyonların tümü yüksek değerlerdedir ve istatistiksel bakımdan anlamlılık göstermektedir. Bu durum, çalışmada kullanılan kimlik gelişimin boyutları ölçeğinin alt boyutlarının sahip olduğu korelasyon değerlerinden de etkilenmektedir.

Tablo 11. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

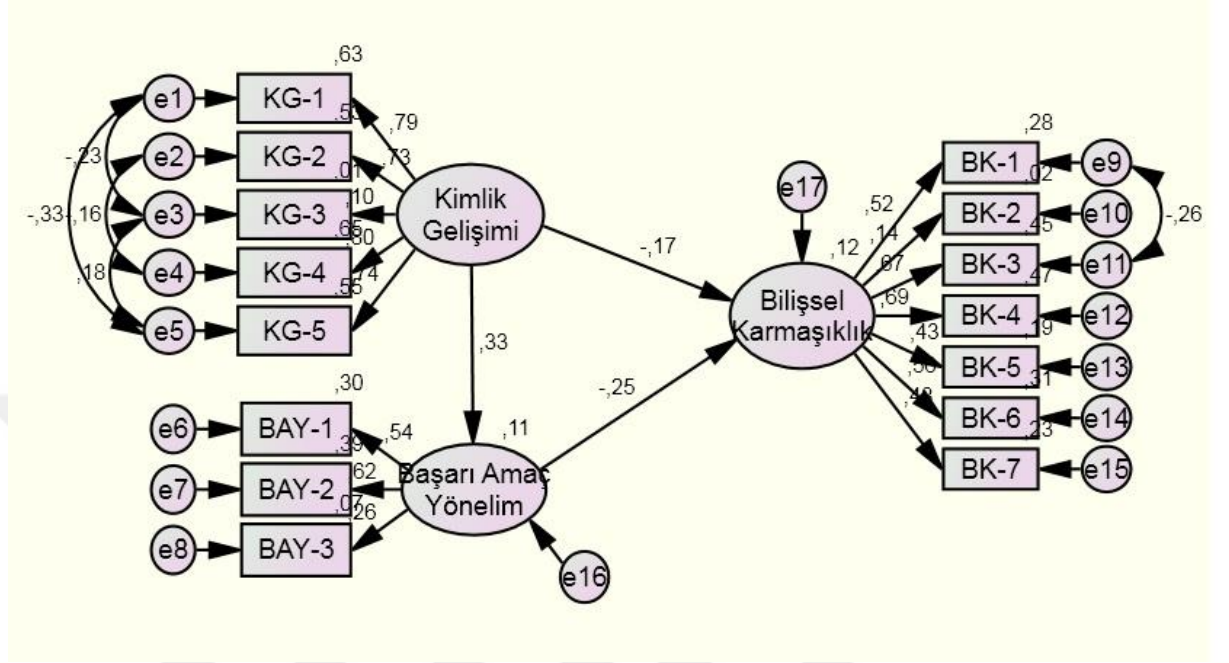
Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum İndeksi Değerleri
(X^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	2.27
RMSEA	≤ 0.05	0.06-0.08	.06
SRMR	≤ 0.05	0.06-0.08	.06
AGFI	≥ 0.95	0.94-0.90	.92
CFI	≥ 0.95	0.94-0.90	.93
IFI	≥ 0.95	0.94-0.90	.93
GFI	≥ 0.90	0.89-0.85	.95
TLI	≥ 0.95	0.94-0.90	.91

$$X^2/sd=186.126/82$$

Tablo 11'de yer alan uyum değerlerine bakıldığında, $X^2=186.126$, $sd =82$, , RMSEA= 0.06, SRMR=0.060, CFI = 0.93, GFI =0.95, AGFI= 0.92 ve TLI = 0.91, olarak bulunmuştur. Modelin beklenen düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu ve

Bentler, 1999; Kline, 2011; Tanaka ve Huba, 1985). Test edilen tek faktörlü model Şekil 1’de gösterilmiştir. Modelde gösterilen tüm yollar 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Şekil 1. Modele İlişkin Yol Analizi



KG-1: İçsel Yatırımda Bulunma
KG-2: Genişlemesine Araştırılma
KG-3: Saplantılı Araştırılma
KG-4: İçsel yatırımla Özdeşleşme
KG-5: Derinlemesine Araştırılma
BAY-1: Öğrenme Amaç Yönelimi
BAY-2: Performans Yaklaşma Yönelimi
BAY-3: Performans Kaçınma Yönelimi

BAY-3: Performans Kaçınma Yönelimi
BK-1: Motivasyon Bileşeni
BK-2: Karmaşık Açıklamalar
BK-3: Üst Biliş
BK-4: Davranış Etkileşimleri
BK-5: Karmaşık İçsel Açıklamalar
BK-6: Karmaşık Dışsal Açıklamalar
BK-7: Zaman Boyutunu Kullanma

Tablo 12. Ergenlerin Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi, Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı İlişkilere Yönelik Model

Yordayıcı Değişken	Bağımlı Değişken		Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Standart Hata	Kritik Değer
Kimlik Gelişimi	Başarı Amaç Yönelim		.33	.33	0	.03	3.39*
Kimlik Gelişimi	Bilişsel Karmaşıklık		-.26	-.17	-.09	.04	-2.62*
Başarı Amaç Yönelim	Bilişsel Karmaşıklık		-.25	-.25	0	.16	-2.55*

^a Toplam etki = Doğrudan etki + Dolaylı etki, * $p < 0.01$, ** $p < 0.05$.

Tablo 12. incelendiğinde, bilişsel karmaşıklığı etkileyen önemli bağımsız değişkenlerden birinin ($t=-2.62$, $p<0.01$) kimlik gelişimi değişkeni olduğu görülmüştür. Faktörün bağlantı katsayı değeri $\beta= -0.26$ olarak bulunmuştur. Ergenlerin kimlik gelişimi ile bilişsel karmaşıklıkları arasındaki yordayıcı ilişkilere bakıldığında, negatif yönde doğrusal ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ergenlerin kimlik gelişimlerinin artmasıyla ile bilişsel karmaşıklıklarında azalış olacağını ortaya koymaktadır.

Modelde bilişsel karmaşıklığı etkileyen diğer değişkenin ($t= -2.55$, $p<0.01$) başarı amaç yönelimi olduğu görülmüştür. Faktörün bağlantı katsayı değeri $\beta= -0.25$ olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin başarı amaç yönelimleri ile bilişsel karmaşıkları arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, negatif yönde doğrusal ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Bu sonuç, ergenlerin başarı amaç yönelimleri arttıkça, bilişsel karmaşıklıklarının azalacağını ortaya koymaktadır.

Modelde başarı amaç yönelimini etkileyen değişkenin ($t= 3.39$, $p<0.01$) kimlik gelişimi olduğu görülmüştür. Faktörün bağlantı katsayı değeri $\beta= 0.33$ olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin kimlik gelişimleri ile amaç yönelimleri arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönde doğrusal ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ergenlerin kimlik gelişimleri arttıkça, başarı amaç yönelimlerinin de artacağını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan ergenlerde kimlik gelişim boyutları, başarı amaç yönelimi ile bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların bu bölüm de tartışması yapılmış ve yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre;

Ergenlerin sahip oldukları kimlik gelişiminin boyutları ölçeğinin alt boyutları olan içsel yatırımda bulunma, seçeneklerin genişlemesine araştırılması, içsel yatırımla özdeşleşme, seçeneklerin derinlemesine araştırılması ve seçeneklerin saplantılı araştırılması ile başarı amaç yönelimleri ölçeğinin alt boyutları; öğrenme amaç yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimleri arasında yapılan analizden hareketle kimlik gelişimi ile başarı amaç yönelimi arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ergenlerin kimlik gelişimleri arttıkça başarı amaç yönelimlerinin de artacağı ortaya çıkmıştır.

Kimlik, meslek seçimi, kariyer planlama ve evlilik gibi konularda kişilere yol gösterici bir unsurdur (Schwartz ve ark, 2011). Kimlik gelişimi ergenlik dönemindeki bireyin psikolojik sağlığını ve yetişkinliğe geçiş sürecini etkilemesi açısından önemlidir. Literatürdeki birçok olumlu değişken gibi kimlik gelişimi de başarı amaç yönelimi olumlu anlamda yordamaktadır. Kimlik gelişimi ve başarı amaç yönelimlerinden yüksek puan alan bireylerin birbirini yordama gücü literatürdeki beklendik durumla paralellik göstermektedir. Oral (2012), kimlik statüleri ile başarı amaç yönelimleri arasındaki incelediği çalışmasında kimlik statüleri ile başarı amaç yönelimi puanlarının birbirini pozitif yönde anlamlı biçimde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Schmitt- Rodermund ve Vondareck (1998), ergenlerin çocukluk çağı teknik ve kültürel aktivitelere katılımların düzeyi ile keşif değerinin kimlik gelişimiyle pozitif yönde hareket ettiği sonucuna varmışlardır. Morsünbül ve Uçar (2017), kimlik stillerinin kimlik işlevleriyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmada kimlik gelişiminin gelecek yönelimi işlevi olan gelecek yönelimi, amaç işlevi ve bireysel kontrol işlevleri ile pozitif yönlü ilişki içinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bilgilerden hareketle çalışmanın sonuçları önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Ergenlerin sahip oldukları kimlik gelişiminin boyutları ölçeğinin alt boyutları olan içsel yatırımda bulunma, seçeneklerin genişlemesine araştırılması, içsel yatırımla özdeşleşme, seçeneklerin derinlemesine araştırılması ve seçeneklerin saplantılı araştırılması ile bilişsel karmaşıklık ölçeğinin alt boyutları; motivasyon, karmaşık açıklamalar, üst biliş, etkileşimler, içsel açıklamalar, dışsal açıklamalar, zaman boyutları arasında yapılan analizden hareketle bu iki değişken arasında negatif yönde doğrusal ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç, ergenlerin kimlik gelişimlerinin artması ile bilişsel karmaşıklıklarında azalış olacağını ortaya koymuştur.

Ergenlik dönemindeki kimlik gelişimi, bireyin ruh sağlığını etkileyen önemli değişkenlerdendir. Kimlik gelişim sürecini sağlıklı şekilde deneyimleyen bireyler yetişkinlik sürecine daha rahat geçmekte ve dönemin gerektirdiği becerileri daha kolay kazanmaktadırlar (Morsünbül, 2010). Kimlik gelişimi ile bilişsel gelişim araştırılırken bilişsel karmaşıklığın bu süreçten nasıl etkilendiği de araştırılması gereken bir olgudur. Kimlik gelişimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişki ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Kimlik gelişiminin, bilişsel gelişim, toplumsal uyum becerisi, psikolojik iyi olma hali ile ilişki olduğu birçok araştırma tarafından ortaya koyulmuştur. Fletcher ve arkadaşları (1986) tarafından yapılan çalışmada bir grup üniversite öğrencisinden yakın arkadaşlarını tanımlamaları istenmiş, bilişsel karmaşıklığı yüksek olan öğrencilerin, bilişsel karmaşıklığı düşük olan öğrencilere göre kişiliği tanımlarken daha fazla nedensel açıklamalar kullandıklarını tespit etmişlerdir. Flett ve arkadaşları (1989) tarafından yapılan çalışmada depresif özellikler gösteren bireylerin, depresif özellikler göstermeyen bireylere göre daha yüksek bilişsel karmaşıklık puanına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Flett ve Blankstein (1994)'in yaptığı çalışmada da depresif ve düşük benlik saygısına sahip bireylerin bilişsel karmaşıklık puanlarının daha yüksek bulunduğu tespit edilmiştir. Burleson ve Samter (1990), bilişsel karmaşıklığın ego desteği ve rahatlama becerilerine dair önemi artırdığını ikna etme ve hikayeleme ihtiyacını azalttığını tespit etmiştir. Çalışmada ek olarak yüksek bilişsel karmaşıklığa sahip grubun etkili uyum iletişim becerilerini tercih ettiği, bilişsel karmaşıklığı düşük olan grubun etkili olmayan uyum iletişim becerilerini tercih ettiği tespit edilmiştir. Blumberg ve Silveira (1998), bilişsel karmaşıklık ile bilişsel gelişimi inceledikleri araştırmalarında bilişsel karmaşıklık puanı düşük olan bireylerin, bilişsel karmaşık

puanı yüksek olan bireylere göre daha yüksek gelişim ve kategorileme puanı aldıklarını sonucuna ulaşımlardır. Bahsedilen araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile uyumlu bulunmuştur.

Arslan (2005), bilişsel karmaşıklık ile problem çözme yaklaşımlarını incelediği araştırmasında bilişsel karmaşıklık düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin, bilişsel karmaşıklık puanı yüksek olan öğrencilere göre problem çözme puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Problem çözme puanının yükselmesi kişinin problem çözme konusunda olumsuz yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Fletcher ve arkadaşları (1986), bilişsel karmaşıklık düzeyi yüksek kişilerin, düşük kişilerden daha çok nedensel yargılar kullandıklarını dolayısıyla problemle karşılaştığında daha fazla çözüm üretme becerisi geliştirdiğini göstermektedir. Piaget'e göre somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş dönemi 11 yaşında başlar ve yetişkinliğe kadar devam eder. Soyut işlemler döneminde ergen daha soyut, idealist ve mantıklı tarzda düşünür. Ergenlerin bilişsel gelişiminin devam ediyor oluşu başarı amaç yönelimiyle arasındaki ilişkinin negatif yönlü oluşunu desteklemektedir. Bu araştırmada kimlik gelişim sürecine devam eden ergenlerin kimlik gelişim puanları ile bilişsel karmaşıklık puanlarının negatif ilişki içinde olması, ergenlerin henüz kimlik gelişimlerini tamamlamamış olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, ergenlerin başarı amaç yönelimleri ile bilişsel karmaşıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde amaç yönelimi, performans yaklaşma kaçınma ve performans yaklaşma amaç yönelimi alt boyutları ile ergenlerin bilişsel karmaşıklık alt boyutları olan isteklendirme, karmaşık açıklamalar, üst biliş, davranış etkileşimleri, içsel açıklamalar, dışsal açıklamalar, zaman boyutları arasında negatif yönlü doğrusal ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerin başarı amaç yönelimleri arttıkça bilişsel karmaşıklıklarının azalacağı ortaya çıkmıştır.

Başarı amaç yöneliminin kimlik gelişimiyle pozitif yönlü hareket ettiği görülmektedir. Bu duruma ek olarak bilişsel karmaşıklığın kimlik gelişimiyle negatif yönlü ilişki içerisinde oluşu, bilişsel karmaşıklığın başarı amaç yönelimiyle negatif yönde oluşunu da destekler niteliktedir. Ergenler başarıya ulaşmada öğrenme ve performans yaklaşma amaçlarını seçtikçe karmaşık ve çok boyutlu düşünme yerine daha net ifade ve düşünme yöntemi seçtikleri sonucu çıkarılabilir. Akın(2006), üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimi ile bilişötesi farkındalık düzeyini

incelediği araştırmasında öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimleri ile bilişötesi farkındalık düzeyinin pozitif yönlü ilişki içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre ortaöğretim dönemindeki ergenler üniversite çağına geldiklerinde bilişsel karmaşıklık düzeyinin artacağı yorumu yapılabilir.

Damon'a göre amaç, birçok ergenin başarısı için eksik bir unsurdur. 12-22 yaş arasındaki ergenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde ergenlerin sadece yüzde yirmisinin ne başarmak istediklerine ve bu başarıyı neden istediklerine dair belli bir görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir (Damon, 2008: Akt. Santrock, 2017:370). Damon'un ergenlerin amaç yönelimlerine ilişkin tespitleri ergen bilişsel gelişimini de dikkate aldığımızda bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan ergenlerin kimlik gelişim boyutları, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişki incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1. Sonuçlar:

1. Ergenlerin kimlik gelişimi ile başarı amaç yönelimi arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ergenlerin kimlik gelişimleri arttıkça başarı amaç yönelimleri de artmaktadır.
2. Ergenlerde kimlik gelişimi ile bilişsel karmaşıklık arasında negatif yönde doğrusal ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Ergenlerin kimlik gelişimleri arttıkça bilişsel karmaşıklıkları azalmaktadır.
3. Ergenlerin başarı amaç yönelimleri ile bilişsel karmaşıklıkları arasında negatif yönlü doğrusal ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerde başarı amaç yönelimi arttıkça bilişsel karmaşıklık azalmaktadır.

6.2.Öneriler:

Alanyazın taraması ve araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar için sunulacak öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Yapılan bu araştırmada Tekirdağ ilinde farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ergenler ile yapılmıştır. Bu çalışmanın diğer illerde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerine uygulanarak daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.
2. Ergenlerde kimlik gelişimi ve başarı amaç yönelimi ile ilgili çalışmalar ülkemizde yaygın olsa da bilişsel karmaşıklık ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bilişsel karmaşıklık ile ilgili yeni çalışmalar ergen gelişiminin daha da anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
3. Bu çalışmada liselerde öğrenci olan ergenlerin kimlik gelişim boyutları, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu konuda çalışacak araştırmacıların ergenlerin algıladıkları öğretmen tutumlarını ek değişken olarak araştırmaya dahil etmesi alana katkı sağlayacak sonuçlar ortaya koyabilir.
4. Bu çalışmada ergenlerde kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişki incelenmiştir. Başka çalışmalarda benzer araştırmaların cinsiyet, okul türü, ebeveyn eğitim durumu vb. değişkenler açısından incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
5. Bu araştırmanın örneklemini 14-18 yaş arası ortaöğretimde öğrenim görmekte olan ergenlerle sınırlıdır. Bu sebepten dolayı elde edilen bulguları diğer yaş gruplarına genellemek mümkün değildir. Bu ve benzer çalışmaların diğer yaş gruplarıyla da yapılması konu ile ilgili kapsamlı bilgi sahibi olunmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim Araştırmaları*, 26, 1-12
- Akyıldız, H. (1994). Yalnızlık Duygusunun Sosyal Psikoloji Açısından Bir Örneklemede Değerlendirilmesi. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi*.
- Ames, C. (1992). Classrooms Goals Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol:84:261-271.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*, 3 bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, C. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baron, R. A. & Byrne, D. (1984). *Social Psychology*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Bilgin, N. (2001). *İnsan İlişkileri ve Kimlik*. Ankara: Sistem Yayıncılık
- Blumberg, S.J. ve Silvera, D. H. (1998). Attribution Complexity and Cognitive Development: A look at the Motivational and Cognitive Requirements for Attribution. *Social Cognition*. Volume: 16, Issue 2, p 253-267.
- Bollen, K.A. (1989). A newincremental fit indexfor general structurale quation models. *Sociological Methodsand Research*, 17(3):303-316.
- Bosma, H.A., Levita, D.J. and Graafsma, T.(1994). Identity and development. An interdisciplinary approach. *NY: Sage Publications*.
- Bradley, G. & Matsukis P. (2000). Identity Status and Youth Recklessness, *Youth Studies Australia*, 19, 4, 48-53.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Pres.

- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Bulus, M. (2000). *Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (Çev. Sarıoğlu, İ. D. E.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Çelen, H.N. (2007). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çetin, B. ve Akın, A. (2009). An investigation of the relationship between achievement goal orientations and the use of stress coping strategies with canonical correlation. *International Journal of Human Sciences*.243-255.
- 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*. Malatya: Özmert Ofset.
- Dinçer, F. (2016). *Rehber Öğretmenlerin Kişilerarası İlişkilerinin Yükleme Karmaşıklığı ve Cinsiyetçilik Bağlamında İncelenmesi:İstanbul İli Örneği* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elliot, A. J., and McGregor, H. A. (2001). Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis* (1. Baskı). New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Eryüksel, G. (1987). *Ergenlerin Kimlik Statülerinin İncelenmesine Yönelik Kesitsel Bir Çalışma* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fiske, S.T. ve Taylor, S.E. (1984). *Social Cognition*. McGraw-Hill, Inc. New York.

- Fletcher, G. J. O., Danilovics, P., Fernandez, G., Peterson, D. & Reeder, G.D. (1986). Attributional complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 875-884.
- Fletcher, G. J. O., Grigg, F. & Bull, V. (1988). The organization and accuracy of personality impressions: Neophytes versus experts in trait attribution. *New Zealand Journal of Psychology*, 17(2), 68-77.
- Fletcher, G.J.O., Reeder, G.D. ve Bull, V. (1990). Bias and Accuracy in Attitude Attribution: The Role of Attribution Complexity. *Journal of Experimental Social Psychology*. Volume 26, p. 275-288,
- Flett, G.L., Pliner, P. ve Blankstein, K.R. (1989). Depression and Components of Attributional Complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*. Volume 56, No.5, p. 757-764.
- Flett, G.L. ve Blankstein, K.R. (1994). Depression, Self-Esteem And Complex Attributions For Life Problems. *Current Psychology*. Volume: 13, Issue: 3, p. 263.
- Gençtan, E. (2008). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları
- 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.
- Hewstone, M. (1983). *Attribution Theoiy*. Oxford: Basil Blackwell.

- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoffcriteria for fit indexes in covarian
cestructure analysis: Conventional criteria versusnew alternatives. *Structural
Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Jagacinski, C. M. ve 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.
- Jonassen, D.H. ve Grabowski B. L. (1993). Handbook of Individual Differences,
Learning and Instruction. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale,
New Jersey.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The Conribution and Prospects of Goal
Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Bas.). Ankara: Nobel Akdemi
Yayıncılık.
- Kaşlı, M. (2009). *Otel işletmelerinde işgörenlerin kişilik özellikleri, lider-üye
etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora
Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kline, R. B. (2011), *Principlesandpractice of structuralequationmodeling*. The
Guilford Press, New York.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Lemyre, P., Roberts, G. C. ve Ommudsen, Y. (2002). Achievement Goal
Orientations, Perceived Ability and Sportspersonship In Youth Soccer.
Journal of Applied Sport Psychology, 14, 120-136.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Goossens, L. (2010).
The path from identity commitments to adjustment: Motivational
underpinnings and mediating mechanisms. *Journal of Counseling and
Development*, 88(1), 52–60.

- Marcia, J.E. (1966). Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558
- McLellan, R., & Remedios, R.(2011). *Psychology for the classroom:Motivation*. New York:Routledge.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H.,Anderman, E. ve Roeser, R. (1998).The Development andValidation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113 130.
- Miller, P.H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları* (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte Kimlik Statülerinin Bağlanma Stilleri, Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morsünbül Ü. (2010). Ergenlikte kimlik gelişimini açıklayan yaklaşımlar/ modeller: Ergen ruh sağlığı açısından sonuçları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 17:105-111.
- Morsünbül, Ü. ve Uçar, E. (2017). Kimlik Stilleri, Süreçleri ve Statülerinin Kimlik İşlevleriyle İlişkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (1), 25-35.
- Yücel, M. B. (2018). *Çevrecilik: Yetkecilik, Yükleme Karmaşıklığı ve Sistemi Meşrulaştırma Açısından Bir Değerlendirme* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oral, T. (2012). *Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Öztürk, M. O. (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- Pajares, F., ve Cheong, Y. F. (2003), —Achievement Goal Orientations in Writing: A Developmental Perspective, *International Journal of Educational Research*,39, 437–455.

- Paker, O. (1994). *Atıf Karmaşıklığı, Uçlara Kayma ve Kalıp Yargı Kullanma Eğilimleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pintrich, P. R. (2000) An Achievement Goal Theory Perspective On Issues In Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rathus, S. A. & Nevid, J. S. (1989). *Psychology and the Challenges of Life*. Orlando: Holt Rinehart and Winston.
- Samter, W. (2002). How Gender and Cognitive Complexity Influence the Provision of Emotional Support : A Study of Indirect Effects. *Communication Reports*. Volume 15, No 1. p. 5-16.
- Sandhu, D. & Tung S. (2004). Contributions of Family Environment and Identity Formation Towards Adolescents' Alienation, *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19, 1, 1-14.
- Santrock, J. W. (2017). *Ergenlik (Adolescence)*, (Çeviri Ed. Siyez, D.M), Ankara: Nobel Yayınları.
- Schmitt-Rodermund, E. ve Vondracek, F. W. (1998). Breadth of Interests, Exploration, and Identity Development in Adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 55(3), 277-384.
- Schunk, D. H. (1996). Self Efficacy for Learning and Performance, *The Annual Conference of the American Educational Research Association*, New York, NY, April 8-12.
- Spiel, C., Böhm, G. ve Von Eye, A. (1999). Content Analysis of an Object Sorting Test of Cognitive Complexity. *International Journal of Educational Research*. Volume 8, Issue 8, p. 687-698.
- Tanaka, J. S. ve Huba, G. J. (1985). A fit index for covarian structure model under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.

- 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).
- Tetiok, P. E. & Suedfeld, P. (1988). Integrative complexity coding of verbal behavior. In C. Antaki (ed.), *Analysing Everyday Explanation*, (p: 43-59). London: Sage.
- Tetlock, P.E. (1986) A value pluralism model of ideological reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 819 - 827.
- 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.
- Waterman AS. (1999). Identity, the identity statuses, and identity statuses development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.
- Weiner, B. (2005). *Social motivation, justice, and the moral emotions*. Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Wrightman, L. (1972). *Social Psychology in the Seventies*, Brooks/Cole Publishing Company, California.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- 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.

Yücel, M. B. (2018). *Çevrecilik: Yetkecilik, Yükleme Karmaşıklığı ve Sistemi Meşrulaştırma Açısından Bir Değerlendirme* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zweig, D. & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between goal orientation, the big-five personality traits and performance intentions. *Personality and Individual Differences*, 36, 7, 1693-1708.



EKLER

Ek 1- Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği (Örnek Maddeler)

Ek 2- Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (Örnek Maddeler)

Ek 3- Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği (Örnek Maddeler)



Ek 1- Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği (Örnek Maddeler)

	1	2	3	4	5
4. Gelecekte yapacaklarıma ilişkin düşüncem var.					
13. Yaşamımda izlemek istediğim yönü arayıp duruyorum.					
20. Gelecekle ilgili planlarımın benim için doğru olduğundan eminim.					

Ek 2- Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (Örnek Maddeler)

	1	2	3	4	5
3. Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarımı çok severim.					
5. Okul çalışmalarımı ilgi duyarak gerçekleştiririm.					
9. Diğer öğrencilerden başarılı olmak daha önemlidir.					

Ek 3- Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği (Örnek Maddeler)

	1	2	3	4	5	6	7
4. İnsanların davranışları üzerinde nasıl bir etkim olduğu hakkında epeyce düşünürüm.							
8. İnsanların davranış nedenlerinin konuşulduğu tartışmalara girmekten hoşlanmam.							
20. Toplumun insanlar üzerindeki etkisi hakkında oldukça çok düşünürüm.							



ÖZGEÇMİŞ

Ahmet KALAFAT

Adres: Kemalpaşa Mahallesi Zümrüt Sokak No:1 Daire No:5 Saray/TEKİRDAĞ

İletişim bilgileri: ahmet.kalafat28@hotmail.com

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, 2019, İstanbul

Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, 2015, Samsun

B. MESLEKİ DENEYİM

2015-2016 Görele Ortaokulu Rehber Öğretmen

2016- Saray Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Rehber Öğretmen

C. PROJELERİ

.....

D. YAYINLARI

.....