

The Role of Identity Status in Predicting Achievement Goal Orientation Among Adolescents¹

Tuncay Oral², Sevgi Özgüngör³

ABSTRACT. The aim of this study is to examine the role of identity status in predicting achievement goal orientation during the adolescence period. The participants were 467 students (281 female 60,2%, 186 male 39,8%) attending public high schools in Denizli Centrum in 2010-2011 academic year. In the study, identity statuses were measured with Extended Objective Measure of Ego Identity Status, which was adapted to Turkish by Oskay (1998) and achievement goal orientation was measured with Achievement Goal Orientation Scale, adapted by Akin (2006) to Turkish. Multiple linear regression analysis used to investigate the predictive role of identity statuses for achievement goal orientation indicated that the more mature identity statuses were predictive of learning goal orientation, while less developed identity statuses were related to performance avoidance goal orientation. However, moratorium identity status was related to both learning goal orientation and performance goal orientations.

Key Words: Identity status, achievement goal orientation, adolescent.

Purpose and significance: In adolescence, one of the most important and basic developmental tasks is the construction of identity. Some adolescents reach a clear and integrated identity while others end up in a state of identity confusion. In the process of identity construction, adolescents make a lot of attempts related to life area. One of them is the achievement goal orientation in school, class or other learning environment. The purpose of this study is to examine the role of identity status in predicting achievement goal orientation in adolescence period.

Method: The participants were 467 high school students (281 female 60.2%; 186 male 39,8%) attending different class levels in Denizli Centrum. Extended Objective Measure of Ego Identity Status (Oskay, 1998) and Achievement Goal Orientation Scale (Akin, 2006) were used to collect data. All recorded data were analyzed by Pearson Correlation and Multiple Regression Analysis.

Results: According to the results, identity statuses predicted learning goal orientation significantly ($F_{Reg} = 15,415, p < .05$), with two identity statuses (achievement and moratorium) significantly contributing to the prediction. The adjusted R squared value was ,118. This indicates that 11,8% of the variance in learning goal orientation was explained by the model. In addition, identity statuses predicted significantly performance approach goal orientation ($F_{Reg} = 11,454, p < .05$), with two identity status (achievement and moratorium) significantly contributing to the prediction. The adjusted R squared value was ,09. This indicates that 9% of the variance in performance approach goal orientation was explained by the identity statuses. Also, identity statuses predicted significantly performance avoidance goal orientation ($F_{Reg} = 17,550, p < .05$), with three identity status (foreclosure, moratorium and diffusion) significantly contributing to the prediction. The adjusted R squared value was ,132. This indicates that 13,2% of the variance in performance avoidance goal orientation was explained by the model.

Discussion and Conclusion: According to the research results, achievement and moratorium identity statuses were predictive of learning goal orientation, while foreclosure and diffusion identity statuses were related to performance avoidance goal orientation. However, moratorium identity status was related to both learning goal orientation and performance goal orientations. Finally, the adolescents who had higher identity statuses had lower levels of avoidance behavior in learning. These adolescents seem to prefer having new information or personal development than avoidance behavior. On the other hand, the adolescents who have moratorium identity status appears to adopt all goal orientations at the same time, probably, as a result of their very different role experiences.

¹ This article is based on the Master Thesis study directed by Assoc. Prof. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR.

² Necmettin Erbakan University, Institute of Education Sciences, Division of Psychological Counseling and Guidance, PhD Student, pamukkale_pdr_son@hotmail.com

³ Assoc. Prof. Dr. Pamukkale University, Education Faculty, Institute of Education Sciences, Division of Psychological Counseling and Guidance, sozungor@hotmail.com

Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordama Gücü⁴

Tuncay Oral⁵, Sevgi Özgüngör⁶

ÖZ. Bu çalışmanın amacı ergenlerde kimlik statüleri ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan ve Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınabilen iki Anadolu lisesi, iki meslek lisesi ve iki genel liseye devam etmekte olan 467 öğrenciden (281 kız, 186 erkek) oluşmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ergenlerin kimlik statülerini ölçmek amacıyla Türkçe uyarlaması Oskay (1998) tarafından yapılan Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği ve başarı amaç yönelimlerini ölçmek amacıyla Akın (2006) tarafından geliştirilen Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Kimlik statülerinin başarı amaç yönelimini yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, ergenlerde üst kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerinden öğrenme amaç yönelimini yordadığını, alt kimlik statülerinin performans kaçınma amaç yönelimiyle ilintili olduğunu, ancak askıya alma kimlik statüsünün hem öğrenme amaç yönelimi hem de performans amaç yönelimlerini yordadığını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kimlik statüleri, başarı amaç yönelimleri, ergen

GİRİŞ

Ergenlik dönemi, fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda pek çok değişimin bir arada ve hızlı yaşandığı bir dönem (Yörükoğlu, 2004) olmasının yanı sıra, yaşamın tüm gelişim alanlarını etkileyebilecek nitelikteki değişimleri içeren önemli bir geçiş süreci olarak tanımlanır (Tarhan, 2003). Böylesi önemli değişimleri bu denli hızlı bir şekilde içermesinin doğal bir sonucu olarak pek çok ergen, içinde buldukları dönemi, duyguların çok derin ve yoğun yaşandığı, yakın ve kalıcı arkadaşlıkların kurulduğu, aşk, umut, özgürlük ve başarı hislerinin yoğun olduğu, olumlu duyguların sıklıkla yaşandığı bir dönem olarak tanımlarlar. Ergenler bu dönemi kafa karışıklığı, sıkıntı ve gerginliği içeren olumsuz duyguların eş zamanlı olarak varlık gösterdiği bir dönem olarak da tanımlamaktadırlar (Tarhan, 2003; Arı, 2006). Çuhadaroğlu'na göre (1989) ergenlerin, ergenlik dönemine yönelik çatışan unsurları barındıran betimlemeleri, onların içinde buldukları bu süreçte kimliğin henüz kazanılmamış olması nedeniyle yaşadıkları çelişkinin bir ifadesidir. Nitekim, Erikson (1968) değişen dünya içerisinde ergenin "Ben kimim?", "Değerlerim ne?", "Benim toplumdaki yerim ne?" gibi soruları sıkça ele aldığını ifade etmiş ve ergenlik döneminin en önemli gelişimsel görevinin kimlik biçimlenmesi olduğunu belirtmiştir. Diğer kuramcılar da ergenliğin genel olarak ıstırap, tutku ve yetişkin otoritesine başkaldırının olduğu bir dönem olarak tanımlanmasına karşılık "fırtına ve stres" görüşünün çoğu ergen için geçersiz olduğuna, özellikle bu döneme kadar gelişim görevlerini başarı ile tamamlayan ergenlerin, bu döneme özgü stresi kontrol altında tutabildikleri ve günlük yaşantılarında çok fazla karmaşa yaşamadıklarına dikkat çekmişlerdir (Gallatin, 1976; akt. Kulaksızoğlu, 1998). Marcia'ya göre (1966) ergenlik döneminin en önemli gelişim görevlerinden biri olan kimlik oluşumu, ergenlerin kimlik bunalımını çözümlmelerine yönelik gösterdikleri farklılıklara dayanarak dört kimlik statüsü altında tanımlanabilir. Bunlar; başarılı kimlik statüsü, askıya alınmış kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsü ve dağınık kimlik statüsüdür. Bu statüler, kimlik keşfi ve içsel yatırım tanımlamalarına dayalı olarak ayrıştırılır (Marcia, 1966). Kimlik keşfi, ergenlerin çeşitli rol denemelerinde bulunmasını ve aktif bir araştırma sürecinin varlığını; içsel yatırım ise ideoloji, din, politik görüş gibi yaşam alanlarında seçim yapmış olmayı ifade eder. Başarılı kimlik statüsündeki

⁴ Bu çalışma Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR'ün danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

⁵ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, pamukkale_pdr_son@hotmail.com

⁶ Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, sozungor@hotmail.com

bireyler, bağıllık öncesi çeşitli rol denemelerine girer, döneme özgü bunalımı başarıyla çözer ve meslek, ideoloji gibi yaşam alanlarına ilişkin bağıllık, yani içsel yatırım geliştirirler. Askiya alınmış kimlik statüsündeki bireyler, rol denemelerinde bulunur ancak yaşam alanlarına ilişkin bağıllık, yani içsel yatırım gösteremezler. İpotekli kimlik statüsündeki bireyler ise rol denemelerine girmeksizin yaşam alanlarına ilişkin içsel yatırım geliştirirler. Karar verme süreçlerinde kendileri değil ebeveynler gibi yaşamlarındaki önemli diğer bireyler etkilidir. Dağınık kimlik statüsünde ise bireyler ne rol denemelerine girer ne de içsel yatırım kurarlar (Marcia, 1966). Marcia'nın kimlik statüleri tanımlamasına göre başarılı ve askiya alınmış kimlik statüleri üst, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri ise alt kimlik statüleri olarak belirlenmiştir (Morsünbül, 2005). Erikson ve diğer bilim adamlarının ergenlik döneminin en önemli gelişim görevinin kimlik gelişimi olduğu ve bu dönemin diğer gelişim görevlerinin başarısında etkili olduğuna yönelik kuramsal sayıltılarını test etmek amacıyla yapılan görgül çalışmalar, ergenlerde kimlik gelişim düzeyinin yaşam doyumu ve öznel iyi oluş (Abu-Rayya, 2006; Özgüngör, 2009; Sandhu, Singh, Tung ve Kundra, 2012), yalnızlık (Arslan, Hamarta, Özyeşil ve Saygın, 2011), karar verme stratejileri (Bacanlı, 2012), alkol tüketimi (Laghi, Baiocco, Lonigro ve Baumgartner, 2013), problemlerle internet kullanımı (Ceyhan, 2010), akademik motivasyon (Faye ve Sharpe, 2008), benlik saygısı (Dusek, Carter ve Levy, 1986) ve akademik başarı (Hejazi, Shahraray, Farsinejad ve Asgary, 2009) gibi pek çok önemli değişkenle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yirminci yüzyılın başında araştırmacılar, öğrenmeyi uyaran-tepki ve bilişsel süreçler açısından ele almışlar, duygusal gelişimin etkisini tanımlamak ve açıklamakta sıklıkla yetersiz kalmışlardır (Nicholls, Jones ve Hancock, 2003). Bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar, insan zihninin işlevsel temellerinin anlaşılmasına yardımcı olsa da, bilişsel modelleri benimseyen araştırmalar öğrenmenin karmaşık ve ilintili doğası içerisinde insanların duygusal ve motivasyonel süreçlerinin önemini sıklıkla göz ardı ettikleri gerekçesiyle eleştirilmektedirler (Nicholls, Jones ve Hancock, 2003). Son yıllarda ise bilişsel ve duygusal süreçlerin önemli ölçüde kesiştiği ve duygusal alanın bilişsel becerilerin başarılı olarak gelişmesine rehberlik ettiği görüşü yaygın olarak kabul görmeye başlamıştır (Akın, 2006). Akademik alanda, öğrenci başarılarıyla en sık ilişkilendirilen akademik motivasyon kaynaklarından birisi öğrencilerin akademik amaç yönelimleri olarak tanımlanmaktadır (Dweck, 1986). Son 30 yılda başarı motivasyonu alanına büyük katkısı olan, birçok karanlık noktayı aydınlatan ve akademik davranışların amaçlarına yönelik yararlı açıklamalar yapan teorik bir yaklaşım olan "Başarı amaç yönelimi" kavramı öğrencilerin öğrenme ve okul etkinliklerinde akademik görevleri yerine getirirken gösterdikleri performansın nedenlerini anlamaya yönelik olarak ortaya konulmuştur (Pintrich, 2000) ve bu kavram, bireylerin akademik durumlarda hangi amacı benimsediğini ifade etmektedir (Ames, 1992). Öğrencilerin akademik ortamda sunulan bilgi, beceri, ödev ve sorumluluklara karşı tutum ve davranışlarını belirleyen iki genel amaç tarzı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yeteneği geliştirme amacı olup "öğrenme amaçları" olarak ifade edilmektedir. İkincisi ise yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amacıdır ve "performans amaçları" olarak kavramsallaştırılmıştır (Dweck ve Leggett, 1988).

Öğrenme amacı bir öğrencinin öğrenme sürecinde öğreneceği materyali tam anlamıyla öğrenme ve konuya hâkim olma ihtiyacını yansıtır. Araştırmalar öğrenme amacının öğrenmeye öncelik verme, yeni beceriler geliştirme, konuyu daha iyi anlamaya odaklanma gibi nitelikleri yansıttığını göstermektedir (Pintrich, 2000; Schunk, 2000). Öğrenme amaç yöneliminin, özyeterlik (Radosevich, Vaidyanathan, Yeo ve Radosevich, 2004; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996), başarı ortamlarında diğer bireylerle bilgi paylaşımına açık olma (Poortvliet, Janssen, Van Yperen ve Van De Vliert, 2007) bireyin sosyal uyumu, kendisine yönelik olumlu duygular ve olumlu ruh haline sahip olması (Kaplan ve Maehr, 2007) göreve içsel olarak motive olma ve başarısız olduğunda çalışmayı hemen bırakmayıp azimli olma (Lemyre, Roberts ve Ommundsen, 2002) gibi birçok değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğrenme için gerekli çabayı sergileyememe, yüzeysel bilişsel stratejiler kullanma, negatif duygulanma ve başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme gibi uyumsuz davranışlarla negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Elliot ve Moller, 2003; Meece, Blumenfield ve Hoyle, 1988).

Performans amaçları öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtmaktadır (Nicholls, Jones ve Hancock, 2003). Performans amaçları, öğrenme için gerekli çabayı sergileyememe, yüzeysel bilişsel stratejiler kullanma, yardım arama davranışından kaçınma, negatif duygulanma ve başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme gibi uyumsuz davranışlarla ilişkili bulunmuştur (Elliot ve Moller, 2003; Meece, Blumenfield ve Hoyle, 1988). Ancak bazı araştırmacılar performans amaçlarının tamamen uyumsuz olmadığını ve hatta bazı durumlarda uyumlu olduğunu ileri sürmüşlerdir (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Middleton ve Midgley, 1997). Bu araştırmacılar performans amaçlarının kendi içinde ayrıştırılabileceğini öne süren ikili bir model tanımlamış ve bu iki alt boyut arasındaki ayrımı; bireyin diğer bireylerden iyi değerlendirmeler kazanma (yaklaşma) ve olumsuz değerlendirmelerden uzaklaşma (kaçınma) amacıyla çaba harcamasına dayalı olarak yapmışlardır (Tan ve Hall, 2005).

Bireylerin başarı amaç yönelimlerinin birbirinden farklı olmasının ve bazı bireylerin öğrenme amacını benimserken, diğerlerinin özellikle yetenekli olduğunu kanıtlamayı veya yeteneksiz görünmekten kaçınmayı amaçlamasının temelinde çeşitli faktörler yer almaktadır. Bunlardan bazıları okul ve sınıf karakteristiklerinin (Ames ve Archer, 1988; Ames, 1992; Church, Elliot ve Gable 2001) yanı sıra öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarıdır (Özgüngör, 2003). Bu çalışmalara göre öğretmen ve okulun öğrencilere sunduğu amaca yönelik ipuçları, öğrencilerin hangi amaca yöneleceklerini belirleyen önemli bir etmendir. Yarışmacı bir ortamı destekleyen, öğrencileri başarı düzeylerine göre sınıflandıran ve yüksek not almayı vurgulayan okul ve sınıf içi tutumlar, performans amaçları ile yakından ilişkili bulunurken; notları vurgulamayan, soru sormayı destekleyen, öğrencinin yeteneğini değil de öğrenmenin önemine ve notun, çaba ve bilgi düzeyini ölçtüğüne vurgu yapan sınıf ve okul ortamlarının öğrenme amaç yönelimini destekledikleri belirtilmiştir (Young, 1997). Okul, sınıf ve öğretmen özelliklerinin başarı yönelimleriyle ilişkilerini ortaya çıkaran bu çalışmalar, hangi ortamda bulunan öğrencilerin hangi amaç yönelimini benimseyeceği konusunda aydınlatıcı olsalar da, aynı ortamdaki öğrencilerin neden farklı tarzları benimsediklerini açıklamakta yetersiz kalmaktadırlar. Farklı kimlik statüsüne sahip ergenlerin çevreden sunulan kişisel başarıya ilişkin onaya duyarlılık seviyelerinin de farklılaşacağı düşünülürse aşağıdaki hipotezler oluşturulabilir.

Daha yüksek başarılı kimlik düzeyi, daha yüksek düzeyde öğrenme amaç yönelimini ve performans yaklaşma amaç yönelimini yordayacaktır.

Daha yüksek askıya alma kimlik düzeyi, daha yüksek düzeyde öğrenme amaç yönelimi ve performans yaklaşma amaç yönelimini yordayacaktır.

Daha yüksek ipotekli kimlik düzeyi, daha yüksek düzeyde performans kaçınma amaç yönelimini yordayacaktır.

Daha yüksek dağınık kimlik düzeyi, daha yüksek düzeyde performans kaçınma amaç yönelimini yordayacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı bu hipotezleri test etmek amacıyla ergenlerde başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statülerinin öğrenme performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, araştırma tezinin yazıldığı il olan Denizli il merkezinde bulunan iki Anadolu

lisesi, iki meslek lisesi ve iki genel liseye devam etmekte olan 281 kız (%60,2), 186 erkek (%39,8) olmak üzere toplam 467 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin lise türlerine göre 129'unun (%27,6) Anadolu lisesine, 115'inin (%24,6) genel liseye ve 223'ünün (%47,8) meslek lisesine devam ettiği belirlenmiştir. Basit seçkisiz eleman örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada 121 dokuzuncu sınıf (%25,9), 93 onuncu sınıf (%19,9), 121 on birinci sınıf (%25,9) ve 132 on ikinci sınıf (%28,3) öğrencisi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği (GOEKSÖ): Araştırmada kimlik statülerini belirlemek amacı ile Bennion ve Adams (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçe çevirisi ve uyarlaması Oskay (1998) tarafından yapılan Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği (GOEKSÖ) kullanılmıştır. Ölçek Marcia'nın tanımladığı dört kimlik statüsünü belirlemeye yönelik 64 maddelik bir öz-bildirim ölçeğidir. Likert tipi 1-6 puan arasında derecelenen ölçek, kişilerarası ve ideolojik alanlardaki kimlik düzeyini ölçmektedir. Kişilerarası ve ideolojik alanın her biri için dört alt ölçek bulunmaktadır. Bunlar, başarılı kimlik statüsü, askıya alınmış kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsü, dağınık kimlik statüsüdür. Ölçeğin puanları, verilen yanıtların toplam puanlarına dayanarak elde edilmektedir. Her bir kimlik statüsü için toplam puan, 16 ile 96 puan arasındadır. Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeğinin güvenirlik çalışmaları Cronbach Alfa iç tutarlılık, iki yarım test güvenirlik ve test-tekrar test yöntemleri ile hesaplanmıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri için .75, .73, .84, .57 olarak bulunmuştur. İki yarım test güvenirliği 1224 kişiden oluşan örneklem grubundan elde edilen verilere dayanarak, sırasıyla başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri için .74, .73, .86 ve .65 olarak bulunmuştur. Test- tekrar test güvenirliği 115 öğrenciye ilk uygulamadan dört hafta sonra GOEKSÖ uygulanarak sırasıyla başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri için .72, .77, .81 ve .79 olarak bulunmuştur (Oskay 1998). Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri için .76, .74, .83, .64'tür.

Başarı Yönelimleri Ölçeği: Araştırmada başarı amaç yönelimlerini araştırmak amacı ile Midgley ve arkadaşları tarafından (1998) geliştirilen ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu 18 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmakta iken Türkçe uyarlaması 17 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin alt ölçekleri; öğrenme amaç yönelimi, performans-yaklaşma amaç yönelimi ve performans-kaçınma amaç yönelimidir. Ölçeğin alt ölçeklerinden alınan en yüksek puan öğrencinin başarı amaç yönelimini göstermektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik çalışması Akın (2006) tarafından, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 164 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere ölçeğin Türkçe formu 21 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenirlikleri öğrenme amaç yönelimi için .95, performans-yaklaşma amaç yönelimi için .91 ve performans-kaçınma amaç yönelimi için .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları öğrenme amaç yönelimi için .77, performans-yaklaşma amaç yönelimi için .79 ve performans-kaçınma amaç yönelimi için .78 olarak bulunmuştur (Akın, 2006). Bu çalışmada Cronbach Alfa değerleri öğrenme amaç yönelimi için .85, performans-yaklaşma amaç yönelimi için .84 ve performans-kaçınma amaç yönelimi için .84 olarak tespit edilmiştir.

İşlem

Araştırma verilerini toplama işlemi, 2010-2011 öğretim yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Denizli il merkezinde izin alınabilen, iki Anadolu lisesi, iki genel lise ve iki meslek lisesi olmak üzere altı farklı okula belirlenen zamanlarda gidilerek araştırma kapsamına alınacak öğrencilere ilgili veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere araştırmanın amacı, kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplanacağı konusunda gerekli ön bilgiler verilmiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde kimlik statülerinin, başarı amaç yönelimi üzerindeki yordama gücünü öğrenmek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerin kullanımıyla ilgili varsayımlar kontrol edilmiş ve bu varsayımların karşılanmakta olduğu kabul edilmiştir. Analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 16.0 paket programı yardımıyla ve .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Kimlik statülerinin öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü incelemek amacıyla her bir bağımlı değişken için üç ayrı regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

İlk aşamada, ergenlerde kimlik statülerinin, öğrenme amaç yönelimini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinin sonucuna göre, başarılı kimlik statüsü ve askıya alınmış kimlik statüsü öğrenme amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R^2 = .118$; $F_{Reg} = 15,415$; $p < .05$). Başarılı kimlik statüsü ve askıya alınmış kimlik statüsü öğrenme amaç yönelimine ilişkin gözlenen toplam varyansın % 11,8' ini açıklamaktadır. İpotekli ve dağınık kimlik statüsü puanları öğrenme amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Tablo 1. Kimlik Statülerinin Öğrenme Amaç Yönelimini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	Beta	t	p	%95 Confidence Intervals		Regresyon Sonucu
						Lower Bound	Upper Bound	
Başarılı Kimlik Statüsü	,356	,065	,248	5,493	,000	,228	,483	R = ,343 R ² = ,118 F = 15,415 p < .05 Durbin-Watson= 1,791
Askıya Alınmış Kimlik Statüsü	,329	,069	,241	4,757	,000	,193	,465	
İpotekli Kimlik Statüsü	,024	,058	,020	,411	,681	-,090	,138	
Dağınık Kimlik Statüsü	-,133	,083	-,085	-1,604	,109	-,295	,030	

Ergenlerde kimlik statülerinin, performans yaklaşma amaç yönelimini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinin sonucuna göre, başarılı kimlik statüsü ve askıya alınmış kimlik statüsü performans yaklaşma amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R^2 = .090$; $F_{Reg} = 11,454$; $p < .05$). Bu iki kimlik statüsü, performans yaklaşma amaç yönelimine ilişkin gözlenen toplam varyansın % 9' unu açıklamaktadır. İpotekli ve dağınık kimlik statüsü puanlarının performans yaklaşma amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

Tablo 2. Kimlik Statülerinin Performans Yaklaşma Amaç Yönelimini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	Beta	t	p	%95 Confidence Intervals		Regresyon Sonucu
						Lower Bound	Upper Bound	
Başarılı Kimlik Statüsü	,292	,065	,205	4,471	,000	,163	,420	R = ,300 R ² = ,090 F = 11,454 p < .05
Askıya Alınmış Kimlik Statüsü	,257	,070	,190	3,692	,000	,120	,394	
İpotekli Kimlik Statüsü	,088	,058	,073	1,511	,132	-,027	,203	Durbin-Watson= 1,880
Dağımlık Kimlik Statüsü	-,010	,083	-,007	-,125	,901	-,174	,154	

Son olarak, ergenlerde kimlik statülerinin, performans kaçınma amaç yönelimini yordayıp yordamadığını test etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi, askıya alınmış kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsü ve dağımlık kimlik statüsünün performans kaçınma amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordadığını ($R^2 = .132$; $F_{Reg} = 17,550$; $p < .05$) ve bu statülerin performans kaçınma amaç yönelimine ilişkin gözlenen toplam varyansın % 13,2' sini açıkladığını ortaya koymuştur. Başarılı kimlik statüsü puanının, performans kaçınma amaç yönelimini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

Tablo 3. Kimlik Statülerinin Performans Kaçınma Amaç Yönelimini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	Beta	t	p	%95 Confidence Intervals		Regresyon Sonucu
						Lower Bound	Upper Bound	
Başarılı Kimlik Statüsü	,048	,072	,030	,668	,504	-,093	,190	R = ,363 R ² = ,132 F = 17,550 p < .05
Askıya Alınmış Kimlik Statüsü	,286	,077	,187	3,720	,000	,135	,437	
İpotekli Kimlik Statüsü	,211	,065	,155	3,269	,001	,084	,338	Durbin-Watson= 1,708
Dağımlık Kimlik Statüsü	,234	,092	,133	2,547	,011	,054	,415	

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada sonuçlar üst kimlik düzeyleri olan başarılı ve askıya alınmış kimlik statülerinin öğrenme amaç yönelimini anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Ayrıca performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimlerinin hem ipotekli ve dağımlık kimlik statülerince hem de üst kimlik statülerinden askıya alınmış kimlik statüsü tarafından yordandığını göstermiştir.

Öğrenme amaç yönelimini en önemli yordayıcısı başarılı kimlik statüsüdür ve onu askıya alınmış kimlik statüsü takip etmektedir. Alanyazındaki araştırmalar öğrenme amaç yöneliminin içsel motivasyon (Durik ve Harackiewicz, 2003), akademik katılım (Gonida, Voulala ve Kiosseoglou, 2009), akademik başarı (Schraw, Horn, Thorndike-Christ, Bruning, 1995), yaşam doyumu (Poulsen, Ziviani ve Cuskelly, 2006), öznel iyi oluş hali (Tuominen-Soini, Salmela-Aro ve Niemivirta, 2012)

gibi pek çok akademik ve psikolojik değişkenle ilintili olmasının yanında, başarının yorumlanmasında sosyal normları değil de kişisel normlarını tercih etmeyle de (Jagacinski ve Strickland, 2000) ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular ışığında kimlik gelişimi sürecinde etkin olarak araştırma sürecini yaşayıp çeşitli rolleri deneyerek kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası çatışmasını başarıyla çözümlenmenin, öğrenme sürecinde başkalarının değerlendirmelerinin olumsuz etkilerine hassasiyeti azaltarak öğrenme ve bireysel gelişime odaklanmayı kolaylaştırdığı söylenebilir.

Alanyazında yer alan araştırmaların bir kısmı performans yaklaşma amaç yöneliminin, sebat olumlu duygulanım, yüksek notlar gibi olumlu unsurlarla ilişkili olduğunu (Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ve Thrash, 2002) gösterirken, diğer bazı çalışmaların ise bu yönelimin söz konusu olumlu özelliklerin yanı sıra kaygı, bilgiyi uzun süreli saklayamama gibi bazı olumsuz değişkenler ile ilişkili olduğunu da (Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001) ortaya koymaktadır. Üçlü modelin (öğrenme - performans yaklaşma - performans kaçınma) sınanması amacıyla yapılan çalışmalarda, öğrenme amaçlarının başarı güdüsü, performans kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusu ile ilişkilendirilirken, performans yaklaşma amaçlarının her iki değişkenle de ilintili olduğu bildirilmektedir (Elliot, 2006). Üçlü modele göre amaç yönelimlerinden bağımsız ancak akademik başarıyı yordamada son derece önemli olarak tanımlanan yetkinlik algısı, öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimlerinde yüksek, performans kaçınma yöneliminde ise düşük düzeydedir (Elliot, 1999). Bu bulgular dikkate alındığında, performans-yaklaşma amaç yöneliminin hem olumlu hem olumsuz akademik eğilimleri barındırdığı ve diğer iki yönelimden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir (Elliot, 2006). Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde ise performans yaklaşma amaç yöneliminin kimlik statüleri ilişkisinin daha olumlu ve öğrenme amaç yöneliminin kimlik statüleri ile olan ilişkisine benzer olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, her iki amaç yönelimini de üst düzey olarak nitelendirilen başarılı ve askıya alınmış kimlik statüleri yordarken, ipotekli ve dağınık kimlik statüleri öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimleriyle ilişkili bulunmamıştır. Literatürde öğrenme amaç yönelimi, kişisel yetkinlik kazanma odaklı bir yönelim (Elliot ve Harackiewicz, 1996); performans yaklaşma amaç yönelimi, karşılaştırma içeren yetkinlik kazanma odaklı bir yönelim (Elliot ve Harackiewicz, 1996) olarak belirtilmektedir. Amaç yönelimlerine ait, bağımsız bir değişken olarak kabul edilen yetkinlik kazanma algısı, performans yaklaşma amaç yönelimini benimseyen öğrencilerde olduğu gibi öğrenme amaç yönelimini benimseyen öğrencilerde de yüksektir. Bu yönden öğrenme amaç yönelimi ile performans yaklaşma amaç yöneliminin benzeştiği ifade edilebilir. Başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsüne sahip bireyler kimlik gelişim sürecinde bir araştırma içerisinde olan bağlanmalar ya da geçici bağlanmalar yapan bireylerdir. Bu bireyler kendi değerlerini ve düşüncelerini oluşturup bağlanmalar gerçekleştirmek için aktif bir çaba içerisinde. Bu iki kimlik statüsündeki bireyler yaşamlarındaki önemli bir dönemeç olan kimlik gelişim sürecinde başarılı bir kimlik gelişimi sağlamak için hayatlarında önemli adımlar atarken herhangi bir kaçınmacı tutumda bulunmadan hareket edebilirler.

Alanyazın incelendiğinde performans kaçınma amaç yöneliminin; düşük özyeterlik algısı, kaygı, yardım istemekten kaçınma, kendi kendine zarar veren stratejiler ve düşük notlar, amacı yeni koşullara uygun olarak gözden geçirememesi, öz düzenlemede yetersizlik gibi olumsuz sonuçlar ile ilişkili bulunduğu bildirilmektedir (Elliot, 1999; Radosevich, Vaidyanathan, Yeo ve Radosevich, 2004). Performans kaçınma amaç yönelimini yordayan üç kimlik statüsünden ikisi alt kimlik statüsü biri ise henüz bir kararlılık ve bağlanma oluşturmamış bir üst kimlik statüsüdür. Bu bakımdan literatürde genel olarak olumsuz değişkenlerle ilişkili bulunan performans kaçınma amaç yöneliminin, bu araştırma sonucunda da dağınık, ipotekli ve askıya alınmış kimlik statüleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp başarılı kimlik statüsü tarafından anlamlı düzeyde yordanmadığı görülmüştür. Performans kaçınma amaç yönelimleri ile ilgili sonuçlara yakından baktığımızda başkalarının izinden yürüyen, özerklik ölçümlerinden düşük puanlar alan ipotekli kimlik statüsündeki bireylerle özsaygı ve özerklik ölçümlerinden düşük, umutsuzluk ölçümlerinden yüksek puanlar alan ve rol denemelerine girmekten kaçınan dağınık kimlik statüsündeki bireylerin (Marcia, 1966) bu olumsuz psikososyal davranış örüntülerini akademik yaşamda da sergileyerek kendilerine ait içsel olumsuz beklenti ve yargıların başkalarınca fark edilmesine yönelik korku ve endişeden kaçınmalarını sağlayacak davranışlara yönelmeleri beklenir. Diğer taraftan, üst kimlik statüleri olarak tanımlanan askıya alınmış kimlik

statüsündeki bireylerin hem öğrenme, hem performans yaklaşma, hem de performans kaçınma amaç yönelimini benimsemeleri ilk bakışta literatürle uyumsuz gibi görünmektedir. Ancak, bu kimlik statüsündeki bireylerin en çok araştırma içinde bulunan, en çok kaygı yaşayan ve birbirinden oldukça farklı roller deneyen, fakat henüz bağlanma gerçekleştiremeyen bireyler olması, kimlik süreçlerindeki belirsizliği akademik yaşantılarına da yansıtarak bu bulgulara yol açmış olabilir. Özetle, askıya alınmış kimlik statüsünün tüm amaç yönelimlerini anlamlı ve değişen düzeylerde yordaması, askıya alınmış kimlik statüsüne sahip bireylerin araştırma süreçlerinde birbirinden oldukça farklı rol denemelerine girmeleriyle açıklanabilir.

Sonuç olarak başarılı kimlik statüsüne sahip ergenler öğrenme ortamlarında kaçınmacı davranışlar içinde bulunmamaktadır. Bunun yerine bilgiye sahip olmayı ya da kişisel gelişimi tercih etmektedir. Başarılı kimlik statüsüne giden yol bireyin rol denemelerinde bulunması ve bunun sonucunda bir bağlılık geliştirmesinden geçmektedir. Bu bakımdan ergenlerin, duygu ve düşüncelerini içlerinden geldiğince dile getirme konusunda kendilerini rahat hissedebilecekleri ve bunun paralelinde yeterince rol denemesi yapabilecekleri bir akademik kültürün içinde bulunmaları, öğrencilerin başarılı kimlik geliştirme sürecine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu akademik kültürün geliştirilmesinde idarecilere, öğretmenlere ve diğer okul aktörlerine önemli görevler düşmektedir. Eldeki araştırma bulgularımıza göre askıya alınmış kimlik statüsü tüm başarı amaç yönelimleriyle ilintilidir. Askıya alınmış kimlik statüsündeki bireyler, bağlanmalar yapmak için aktif bir çaba içerisinde olmakla beraber, bunu henüz tam anlamıyla gerçekleştirememişlerdir. Zaman zaman görülen bağlanmalar ya belirsizdir ya da gelip geçicidir (Varan, 1990). Bununla birlikte askıya alınmış kimlik statüsü başarılı kimlik statüsü için bir ön koşuldur (Marcia, 1966). Bu bakımdan özellikle askıya alınmış kimlik statüsünde yer alan ergenlerin yeni roller deneyebileceği, kendi gerçek sorunlarını rahatça ele alarak, tartışabileceği ve sonucunda farkındalık kazanabileceği öğrenme ortamlarının yaratılmasının yanında ait oldukları gelişimsel dönemlerinin elverişli kıldığı öz yansıtma deneyimlerinin özgürce yaratıldığı grupla psikolojik danışma oturumlarının oluşturulması faydalı olabilir. Bu konuda okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine içeriğin geliştirilmesi ve oturumların uygulanması açısından önemli görevler düşmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, özellikle ülkemizin sınav sistemlerine dayalı, notun ve performansın vurgulandığı akademik iklim içerisinde sağlıklı psiko-sosyal gelişimin akademik ortama rağmen adaptif akademik davranışlar benimsemeyi kolaylaştırdığını ortaya koyarak alanyazına katkıda bulunmaktadır. Ancak, bulguların yorum ve genellenebilirliğinin örneklemin sadece Denizli ilindeki lise öğrencileriyle sınırlı olması ve daha önemli olarak, araştırma yönteminin korelasyona dayalı olmasına bağlı olarak kısıtlı olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu çalışmanın farklı illerde öğrenim gören daha geniş bir öğrenci grubuyla, deneysel ve/veya boylamsal çalışmalarla tekrarlanması sonuçların genellenebilirliği açısından önemli görülmektedir. Benzer şekilde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ölçek aracılığıyla elde edilmiş dolaylı bir gözlemi yansıtmaktadır. Nitel bir yöntem kullanılarak, ergenlerin kimlik statülerine ve başarı amaç yönelimlerine dönük algılarının ne olduğunun betimlendiği ve akademik bağlamdan kimlerin nasıl etkilendiğine dair zengin içeriğe sahip bulguların elde edildiği araştırmalar aracılığıyla ergenler için daha detaylı ve karmaşık akademik profiller oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Rayya, H.M. (2006). Ethnic identity, ego identity, and psychological well-being among mixed-ethnic Arab-European adolescents in Israel. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 669-679.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement in the classroom: student learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, C., Hamarta, E., Özyeşil, Z. & Saygın, Y. (2011). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın kimlik statüleri açısından incelenmesi. *Ahmet Kelesoğlu Education Faculty Journal, 31*, 89-99.
- Bacanlı, F. (2012). Karar verme stratejileri ve ego kimlik statüleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 17-28.
- Bennion, L.D., & Adams, G.R. (1986). A revision of the extended version of the objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research, 1*(2), 183-197.
- Ceyhan, E. (2010). Problemlerle internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(3), 1323-1355.
- Church, M.A., Elliot, A.J., & Gable, S L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 43-54.
- Çuhadaroğlu, F. (1989). *Üniversite gençlerinde kimlik bocalamaları, üniversite gençliğinde uyum sempozyumu bilimsel çalışmaları*. Ankara: Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi.
- Durik, A.M., & Harackiewicz, J.M. (2003). Achievement goals and intrinsic motivation: Coherence, concordance, and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology, 39*(4), 378-385.
- Dusek, J., Carter, O.B., & Levy, G. (1986). The relationship between identity development and self-esteem during the late adolescent years: Sex differences. *Journal of Adolescent Research, 1*(3), 251-265.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169–189.
- Elliot, A.J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion, 30*(2), 111-116.
- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation, a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A.J., & Moller, A.C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation. *International Journal of Educational Research, 39*, 339–356.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. Norton & Company Inc.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 40*(4), 189.
- Gonida, E.N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 53-60.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory, necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638-645.

- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education, 12*(1), 123-135.
- Jagacinski, C.M., & Strickland, O.J. (2000). Task and ego orientation the role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Difference, 12*, 189-208.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Laghi, F., Baiocco, R., Lonigro, A., & Baumgartner, E. (2013). Exploring the relationship between identity status development and alcohol consumption among italian adolescents. *The Journal of Psychology, 147*(3), 277-292.
- Lemyre, P., Roberts, G.C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 120-136.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551-558.
- Meece, J.L., Blumenfield, P.C., & Hoyle, R.K. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514-523.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M.J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L.M., Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-13.
- Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte kimlik statülerinin bağlanma stilleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nicholls, W.D., Jones, J.P., & Hancock, D.R. (2003). Teachers influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers instructional strategies. *Reading Psychology, 24*, 57-85.
- Oskay, G. (1998). Genişletilmiş objektif ego kimlik statüsü ölçeğinin (Extended Objective Measure of Measure of Ego Identity Status) Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(9), 17-24.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmelliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 28*(127), 25-30.
- Özgüngör, S. (2009). Postmodern Değerler, Kimlik Oluşumu ve Yaşam Doyumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9*(31), 32-42.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Poortvliet, P. M., Janssen, O., Van Yperen, N.W., & Van De Vliert, E. (2007). Achievement goals and interpersonal behavior: How mastery and performance goals shape information exchange. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 1435-1447.
- Poulsen, A.A., Ziviani, J.M., & Cuskelly, M. (2006). General self-concept and life satisfaction for boys with differing levels of physical coordination: The role of goal orientations and leisure participation. *Human Movement Science, 25*(6), 839-860.
- Radosevich, D.J., Vaidyanathan, V.T., Yeo, S., & Radosevich, D.M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 207-229.

- Sandhu, D., Singh, B., Tung, S., & Kundra, N. (2012). Adolescent identity formation, psychological well-being and parental attitudes. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 89.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., & Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 359-368.
- Schunk, D.H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Tan, J.A., & Hall, R.J. (2005). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. *Personality and Individual Differences*, 38, 1891-1902.
- Tarhan, N. (2003). Gençlikte Kimlik Bunalımı. (Online) Retrieved on 02.03.2005, at URL: <http://www.e-psikiyatri.com>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Varan, A. (1990). *Liseli gençlerin kimlik statülerinin cinsiyet, yaş ve sosyo-kültürel çevre açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wolters, C.A., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Young, A.L. (1997). I think, therefore i'm motivated: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9(3), 249-283.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı, ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. (12. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.