



**ANADOLU LİSESİ 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EYLEM
KİMLİKLEME DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Elif Ayyıldız Akyaz

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif

Soyadı : AYYILDIZ AKYAZ

Bölümü: Eğitim Bilimleri AnaBilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Anadolu lisesi 10 sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.

İngilizce Adı : Examination of anatolian 10th grade students' level of action identification in terms of academic achievement and some variables.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Elif AYYILDIZ AKYAZ


İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif AYYILDIZ AKYAZ tarafından hazırlanan " Anadolu Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....



Başkan: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

(Eğitim Bilimleri ABD, Ankara Üniversitesi)

.....


Üye: Doç. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....


Tez Savunma Tarihi: 13/10/2017

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL

.....

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkışında birçok değerli kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır. Öncelikle çalışmam süresince verdiği geri bildirimlerle beni yönlendiren ve destekleyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL'a teőekkürü bir borç bilirim.

Tezime önemli katkılar sağlayan hocalarım Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Doç. Dr. Ferudun SEZGİN, Yrd. Doç. Dr. Türker KURT, Arş. Gör. Emre SÖNMEZ'e teşekkür ederim. Eylem kimlikleme kuramı konusunda değerli önerileriyle çalışmama katkısı olan Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ'e Őükranlarımı ifade etmek isterim.

Ayrıca eğitimim süresince bana destek olan aileme, özellikle eşim Suat AKYAZ ile Annem Nebahat AYYILDIZ'a ve ona zaman ayıramadığımda bana gösterdiği sabırdan dolayı küçük kızım Zeynep AKYAZ'a teşekkür ederim.

**ANADOLU LİSESİ 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EYLEM
KİMLİKLEME DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Elif Ayyıldız Akyaz

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ekim, 2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve eylem kimlikleme düzeyinin seçilen bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışmada örnekleme 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerde (Etimesgut, Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Altındağ, Pursaklar, Mamak, Gölbaşı ve Sincan) resmi Anadolu liselerinin 10. sınıfında eğitim gören, çok aşamalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 460 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 17 madde yer almaktadır. İkinci bölümde ise eylem kimlikleme düzeyindeki bireysel farklılıkları ölçmek için 25 maddeden oluşan Davranış Kimlikleme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmış olup eylem kimlikleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile, öğrencilerin eylem kimlikleme düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizleriyle incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, resmi Anadolu Lisesi 10. Sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme puanları ile akademik başarı not ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı verilerine göre, eylem kimlikleme puanı ile akademik başarı notu arasında negatif yönde düşük bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının okul öncesi eğitim alma durumu, annesinin eğitim durumu ve evlerinde kütüphane bulunma durumuna göre anlamlı

şekilde farklılaştığı, okul öncesi eğitim almamış, annesi düşük düzeyde eğitim almış (ortaokul mezunu) ve evlerinde kütüphane bulunmayan öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin eylem kimlikleme puanları cinsiyet, mezun olunan okul türü, anne ve babanın birlikte veya ayrı olması, babanın eğitim durumu, anne ve babanın çalışma durumu, ailedeki birey sayısı, yaşadıkları evin kime ait olduğu, kendisine ait odasının olup olmaması, mobil cihaz kullanıp kullanmaması, tatile çıkma durumu, sinema ve tiyatroya gidiş sıklıkları ve ailenin ortalama aylık gelirine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.



Anahtar Kelimeler : Eylem, eylem kimlikleme, akademik başarı

Sayfa Adedi : XVI + 69

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural

**EXAMINATION OF ANATOLIAN 10th GRADE STUDENTS' LEVEL
OF ACTION IDENTIFICATION IN TERMS OF ACADEMIC
ACHIEVEMENT AND SOME VARIABLES**

(M.S. Thesis)

Elif Ayyıldız Akyaz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October, 2017

ABSTRACT

The aim of this research was to determine the relationship between the level of action identification and the academic achievement of 10th grade Anatolian High School students and to find out whether the level of action identification showed significant differences according to specific variables. In this correlational study designed in survey model, the sample was composed of 460 students studying at 10th grade in a public Anatolian high school in the central districts of Ankara (Etimesgut, Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Altındağ, Pursaklar, Mamak, Gölbaşı and Sincan) in 2016-2017 academic year based on the multi-stage sampling method. In this study, a data collection tool consisting of two parts was used. In the first part, there were 17 items determining the demographic characteristics of participants. In the second part, Behavioral Identification Form consisting of 25 items, measuring the individual differences in the level of action identification, was used. Data analysis was made through SPSS program, and the relationships between the action identification and the academic achievement were examined by the Pearson Moments multiplication correlation coefficient and whether the level of the students' action identification significantly differed by the demographic variables was examined by the independent groups t-test and one-way analysis of variance. According to the findings obtained from the analysis, it was seen that there was a meaningful relationship between the action identification scores and the academic achievement scores of 10th grade students in the public Anatolian High School. In this context, there was a low and correlation between the action identification score and the academic achievement score. Additionally, it can be said that students' action identification scores differed significantly according to

pre-school education status, education level of mother and presence of library at home, and the students who didn't receive pre-school education, whose mothers had low education level (secondary school graduate) and who did not have a library at home had higher action identification scores. However, the students' action identification scores did not differ significantly by gender, type of the school that students graduated from, whether the parents were together or apart, the educational status of parents, the working status of parents, the number of individuals in the family, owner of the house they lived in, whether they had their own room, whether they used a mobile device, vacation status, the frequency of going to cinema and theater, and the average monthly income of the family.



Key Words : Action, action identification, academic success

Page number : XVII + 69

Supervisor : Assistant Professor Ayhan Ural

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Eylem Kimlikleme Kuramı	7

2.1.1. Eylem Kimlikleme Kuramının Sayılıtları	9
2.1.2. Eylem Kimlikleme Kuramının İlkeleri.....	9
2.1.3. Kimlikleme Düzeyini Etkileyen Etmenler	10
2.1.4. Başat Kimlik Düzeyinin Belirlenmesi	11
2.1.5. Kişilik ve Benlik Kavramı Açısından Eylem Kimlikleme Düzeyi.....	12
2.1.6. Eylem Kimliklemede Bireysel Farklılıklar	12
2.2. Akademik Başarı.....	13
2.2.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	14
2.2.1.1. <i>Bireysel Faktörler</i>	16
2.2.1.2. <i>Eğitim-Öğretim Ortamından Kaynaklanan Faktörler</i>	17
2.2.1.3. <i>Aileden Kaynaklanan Faktörler</i>	18
2.3. İlgili Araştırmalar	20
2.3.1. Eylem Kimlikleme Kuramıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	21
2.3.2. Akademik Başarıyla İlgili Yapılan Çalışmalar.....	25
BÖLÜM III.....	29
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
2.3. Veri Toplama Araçları	32
2.3.1. Davranış Kimlikleme Formu.....	32
2.4. Verilerin Toplanması.....	33
2.5. Verilerin Analizi	34
BÖLÜM IV	35
BULGULAR.....	35
4.1. Eylem Kimlikleme Normal Dağılım Durumu.....	35
4.2. Öğrencilerin eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	36

4.3. Öğrencilerin eylem kimlikleme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular	37
4.4. Öğrencilerin cinsiyete göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	37
4.5. Öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	38
4.6. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	38
4.7. Öğrencilerin ebeveynlerinin birlikte veya ayrı olma durumlarına göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	39
4.8. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	39
4.9. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	40
4.10. Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	41
4.11. Öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	42
4.12. Öğrencilerin ailelerindeki birey sayısına göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	42
4.13. Öğrencilerin yaşadıkları evin kime ait olmasına göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	43
4.14. Öğrencilerin kendisine ait odasının olma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	44
4.15. Öğrencilerin mobil cihaz kullanma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	44
4.16. Öğrencilerin evlerinde kütüphane bulunma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	45
4.17. Öğrencilerin tatile çıkma durumlarına göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular	45

4.18. Öğrencilerin sinema ve tiyatroya gidiş sıklıklarına göre eylem kimikleme düzeylerine ilişkin bulgular	46
4.19. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyine göre eylem kimikleme düzeylerine ilişkin bulgular	47
BÖLÜM V.....	48
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	48
5.1. Öğrencilerin Eylem Kimikleme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	48
5.2. Öğrencilerin Eylem Kimikleme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere ilişkin Sonuçlar	48
5.3. Öğrencilerin Eylem Kimikleme Düzeylerinin Seçilen Bazı Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar	50
5.4. Öneriler	51
KAYNAKÇA	53
EKLER.....	59
EK 1. Veri Toplama Araçları	60
EK 2. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzin Yazısı.....	67
EK 3. Ölçek İzin Yazışması.....	68
EK 4. Uygulamanın Yapıldığı Okulların Listesi.....	69

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 2016-2017 Öğretim Yılı Ankara Merkez İlçelerindeki Resmi Anadolu Liselerinin ve Bu Okullarındaki 10. Sınıfta Eğitim Gören Öğrencilerin Sayıları	30
Tablo 2. İlçelerin Sahip Olduğu Öğrenci Sayısına Göre Tabakalı Örnekleme Yöntemiyle Belirlenen Okul Sayıları.....	31
Tablo 3. Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	31
Tablo 4. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	36
Tablo 5. Öğrencilerin eylem kimlikleme puanları ile yılsonu notları arasındaki korelasyon.....	37
Tablo 6. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	37
Tablo 7. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Mezun Olduğu Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları.....	38
Tablo 8. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	38
Tablo 9. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Anne Babanın Birlikte Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	39
Tablo 10. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler	39
Tablo 11. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	40
Tablo 12. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler	40
Tablo 13. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	41

Tablo 14. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Annelerinin Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	41
Tablo 15. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Babalarının Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	42
Tablo 16. Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler	42
Tablo 17. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Ailelerindeki Birey Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	43
Tablo 18. Öğrencilerin Oturdukları Eve İlişkin Betimsel İstatistikler	43
Tablo 19. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Oturdukları Eve Göre ANOVA Sonuçları	43
Tablo 20. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Kendilerine Ait Odaları Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	44
Tablo 21. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Mobil Cihaz Kullanma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	44
Tablo 22. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Evlerinde Kütüphane Bulunma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	45
Tablo 23. Öğrencilerin Tatile Çıkma Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	45
Tablo 24. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Tatile Çıkma Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları	46
Tablo 25. Öğrencilerin Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler	46
Tablo 26. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları	46
Tablo 27. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	47
Tablo 28. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eylem kimlikleme dağılım grafiği36



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

DKF Davranış Kimlikleme Formu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günlük hayatında insanlar sürekli hareket halindedirler ve günlük bir yaşam sürecinde bile birçok farklı davranışta bulunurlar. Dışarıdan gözlemlendiğinde bizim için bir anlam ifade etmese bile her eylemin, en azından yapan kişi için anlamı vardır. Kişiler davranışlarını bir amaç için gerçekleştirirler. Kişilerin amaçları anlaşıldığında davranışları da daha kolay anlamlandırılabilir (Mange, Sénémeaud & Michinov, 2013; Vallacher & Wegner, 1985, 1987). Kişilerin eylemlere yüklediği anlam ve davranışları arasındaki bağlantının, eylemlere yükledikleri anlamları ve dolayısıyla davranışları etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasının, konusu istedik davranışlar oluşturmak olan eğitim için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

İnsanların yaptıkları eylemi anlamlandırma tarzları ile eylemi gerçekleştirme sürecindeki davranışları arasında bir ilişki vardır. Eylem kimlikleme kuramı da insanların eylemleri nasıl kimlikledikleri ve bu kimlikleme biçiminin davranışları nasıl etkilediğiyle ilgilidir (Turhan & Şengür, 2015). Eylem kimlikleme kuramına göre anlam, birinin eylemlerini tanımlamasının ortaya çıkmış bir sonucudur (Michaels, Parkin & Vallacher, 2011). İnsanlar yaptıkları eylemleri bir amaç için yapmaktadırlar. Zihinlerinde tasarlamış oldukları eylemleri davranışa dönüştürmektedirler.

Eylem kimlikleme kişinin kendi eylemini kimliklemesidir. Vallacher ve Wegner'e (1985) göre günün herhangi bir anında bir etkinlik sırasında bir kişiye "ne yaptığı" sorulduğunda kişinin yaptığı ya da yapmakta olduğu şeyi betimleyen bir yanıt verdiği görülür. Kişinin ne yapıyorsun sorusuna verdiği yanıt o andaki eylemini kimliklemektedir (Öğülmüş, 1991).

Aynı gibi görünen eylem farklı kişilerce ya da farklı zamanlarda, farklı şekillerde kimliklenebilmektedir (Vallacher & Wegner, 1987). Örneğin bir derste bulunma eylemi, aynı derse katılmış on öğrenciye aynı anda sorulursa, hepsinin de farklı cevaplar verdiğini görebiliriz. Bazı öğrenciler derste bulunma eylemini not tutmak olarak kimliklerken, bazıları bilgilerini iletirmek, bazıları da geleceğe hazırlanmak olarak kimlikleyebilirler. (Mange vd., 2013). Öğrenciler arasındaki bu kimikleme farklılıklarını etkileyen etmenleri ortaya çıkarmak, onların geliştirdiği davranışları daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Eylem kimikleme kuramı (Vallacher & Wegner 1985, 1987); “Eylem kimikleme nasıl gerçekleşir?, Eylem kimikleme ile davranış arasındaki bağlantılar nelerdir?, Eylemin kendisi eylem kimiklemeyi nasıl etkiler?, Eylem kimikleme, davranışı nasıl etkiler? Bunları etkileyen etmenler var mıdır?” gibi sorulara, düşünmek ve yapmak arasındaki ilişkiye bakarak cevaplar aramaktadır. Bu kurama göre, verilen bir eylemin algılanması, öznesine bağlıdır, algılamının farklı düzeyleri vardır ve bu yüzden de kişinin kendi eylemlerini tanımlamasının da farklı düzeyleri vardır. Bundan ötürü farklı “nasıllar”, farklı “nedenler” olacaktır. Bu kuram ayrıca, tanımlamanın düzeyleri ve bunu izleyen performans arasındaki bağlantıları da tanımlar. Eylem kimikleme kuramına göre belli bir davranış çeşitli şekillerde kimliklenebilir ve betimlenebilir. Yine bu kurama göre eylemler ve eylemlerin kimlikleri arasında sıkı bir bağ vardır. Bu nedenle; eylemin kendisi, bir kişinin o eylemini nasıl kimlikleyeceğini etkileyebildiği gibi, eylemin kimlikleniş biçimi de o eylemin yönünü değiştirmesinde ya da aynı yönde devam etmesinde etkili olabilmektedir (Öğülmüş, 1991).

Eylem kimikleme kuramı, eylemlerin doğasının, onların nasıl tanımlandığına bağlı olduğunu varsayar ve bu eylem kimiklemelerin çeşitli düzeylere ayrılabilir olduğunu söyler. Düşük düzey kimiklemelerde, eylemin “nasıl” olduğunu tanımlayan detaylar vardır. Konsept olarak daha soyut bilgilerin yer aldığı “neden” ve “ne etkilerle” bu eylemin gerçekleştirildiğine cevap veren kimiklemeler ise daha yüksek düzeyi içerir (Mange vd., 2013).

İnsanların bazıları aynı eylemi tanımlarken yüksek düzey kimlikleri kullanırken bazıları düşük düzey kimiklemeleri kullanır. Farklı kimiklemeler de farklı davranışlara yol açmaktadır (Öğülmüş, 1991; Vallacher & Wegner 1985). O halde kimiklemenin neden farklılaştığını anlamlandırabilmek aynı zamanda davranışların da daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Bundan dolayı eğitimde istenilen sonuçların oluşturulabilmesinde öğrenci

davranışlarını çözümlenmek önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin davranışlarını nasıl geliştirdiği ve bu davranışları etkileyen değişkenlerin bilinmesi önem arz etmektedir.

Eylem kimlikleme kuramıyla ilgili yurtdışındaki çalışmalar daha çok psikoloji alanında ve kuramın ilkelerini sınamaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir (Irwin, 1989; Wegner, Vallecher, 1989; Wegner, Vallacher, Kiersted & Dizadji, 1986; Wegner, Vallacher, Macomber, Wood, & Arps, 1984). Bununla birlikte kuramın eğitim ile ilişkisini ele alan Mange vd., (2013) tarafından yapılan çalışmada eylem kimlikleme düzeyi ile akademik performans arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir.

Eylem kimlikleme kuramıyla ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların yurt dışında yoğunlaştığı görülmekle birlikte Türkiye’de de son yıllarda psikoloji ve eğitim temelli çalışmalar yapıldığı görülebilir (Öğülmüş, 1991; Turhan & Erol, 2015; Turhan & Şengür, 2015; Uçar, 2016). Türkiye’deki eylem kimlikleme kuramıyla ilgili çalışmalarda Öğülmüş (1991) cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeyin eylem kimlikleme düzeyine etkilerini araştırırken, Turhan ve Şengür (2015) öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Turhan ve Erol (2015) tarafından ise araştırma görevlileri üzerinde yapılan çalışmada araştırma görevlilerinin eylem kimlikleme düzeyleriyle iş doyumları arasındaki ilişki, Uçar (2016) tarafından lise öğrencilerinde kişilik, benlik kurguları, duygu gereksinimi ve eylem kimlikleme arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Ancak bu çalışmaların sayısının oldukça az olduğu, kuramın tanınması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Eylem kimliklemeler ilgisiz öğelerin rastgele bir araya gelmesiyle oluşan tesadüfi oluşumlar olmayıp birbirleriyle sistematik bir ilişki içerisinde, eylemin bilişsel yansımalarını oluşturduğu söylenebilir (Vallecher & Wegner, 1987). Eylem kimlikleme zihinsel süreçlerle yakından ilişkili bir kavramdır. Eylemleri anlamlandırmanın ve kimliklemenin belli bir zihinsel olgunluk gerektirdiği söylenebilir. Eylem kimlikleme düzeyinde yaşla beraber değişikliklerin olduğu araştırma bulgularıyla saptanmıştır (Öğülmüş, 1991). Öğülmüş’ün (1991) araştırma sonuçlarına göre 11-12 yaş grubundaki öğrencilerin davranış kimlikleme düzeyleri 13-14, 15-16 ve 17-18 yaş grubundaki diğer öğrencilerden daha düşüktür ve ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeydedir. Bulgulara göre eylem kimliklemenin 11-12 yaş sonrasında belirgin bir şekilde yükseldiği 13-14 yaşlarında belirli bir düzeye ulaştığı 17-18 yaşına kadar da bu düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu durum da zihinsel gelişimle açıklanabilir. Bundan dolayı yaş itibarıyla Piaget’in zihinsel işlemler kuramına göre soyut işlemler dönemine yer alan ortaöğretim öğrencilerinin eylemlerinin

sonuçlarını daha iyi kavrayabileceği düşünüldüğünde, araştırmanın ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılması kuramla ilgili daha sağlıklı verilere ulaşılmasını sağlayabilir.

Bununla birlikte eylem kimliklemenin bilişsel bir süreç olduğu, bilişsel süreçleri etkileyebileceği düşünülen değişkenlerin eylem kimliklemeyi de etkileyebileceği düşünülebilir. Bundan dolayı bu çalışmada zihinsel süreçlerle yakından ilgili olan öğrencilerin akademik başarıları ile eylem kimlikleme düzeyleri arasındaki olası ilişkiler araştırılmakta; ayrıca, eylem kimlikleme düzeyine etki edebileceği düşünülen demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve eylem kimlikleme düzeyinin seçilen bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır.

Bu temel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyleri nedir?
2. Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyleri;
 - Cinsiyet
 - Mezun olunan okul türü
 - Okul öncesi eğitim alıp almadığı
 - Anne ve babanın birlikte veya ayrı olması
 - Annenin eğitim durumu
 - Babanın eğitim durumu
 - Annenin çalışma durumu
 - Babanın çalışma durumu
 - Ailedeki birey sayısı
 - Yaşadıkları evin kime ait olduğu
 - Kendisine ait odasının olup olmaması
 - Mobil cihaz kullanıp kullanmaması
 - Evlerinde kütüphane bulunup bulunmaması

- Tatile çıkma durumları
- Sinema ve tiyatroya gidiş sıklıkları
- Ailenin ortalama aylık gelirine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim fertlerin istendik davranışlar kazanmaları için etkili bir ortam yaratma faaliyeti olduğuna göre, öğrenci davranışlarını etkileyen unsurların tespit edilmesi eğitim açısından son derece önemlidir. Düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi ele alarak, davranışları açıklamaya çalışan eylem kimlikleme kuramı da bu ortamın yaratılmasında, eğitimcilerle fikir verebilir ve farklı bir bakış açısı kazandırabilir.

Eylemlere yüklediğimiz zihinsel anlamın davranışlarımıza etki ettiğini ve bununda hayatımızda önemli bir yer tutan akademik başarıyla ilişkili olduğunu bilmek öğrencilerin de olaylara bakış açısında bir farklılığa yol açabilir.

Akademik başarı ile eylem kimlikleme düzeyi arasındaki ilişkinin ve eylem kimlikleme düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamamızı sağlayabilir. Davranışlara etkisi bakımından eylem kimliklerimizin etkilerini ve eylemleri kimlikleme düzeyimize etki eden faktörleri ortaya koymak öğrencilerin daha iyi anlaşılmasını olanak sağlayabilir. Bununla birlikte hem eğitimciler hem de bireylerin aileleri ve çevreleri açısından da, öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağladığı ve geleceklerini şekillendirdiği için, oldukça önemli görülen akademik başarının artırılması bakımından da, uygulayıcılara katkı sağlayabilir.

Bu konunun incelenmesinden elde edilen sonuçların, yerli alan yazında oldukça sınırlı sayıda çalışma yapılmış olan bu kuramın, Türkiye’de daha fazla tanınmasına ve gelişimine kuramsal yönden katkı yapacağı, eylem kimlikleme kuramıyla ilgili farklı araştırmalara da kaynaklık edebileceği beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışma araştırmaya katılan her bireyin yaptığı eylemle ilgili soru sorulduğunda en az bir kimlikleme yapabilme yeterliliğine sahip olduğu sayıtları üzerine kurulmuştur.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Akademik başarının tespiti konusunda e-okul sistemi üzerinden bilgi alınarak daha kesin verilere ulaşmak planlanmıştı. Ancak okul koşulları, idarecilerin bu konudaki farklı tutumları gibi sebeplerle örneklem içerisinde yer alan 460 öğrenciden 400'ünün 9. sınıf yıl sonu ortalamasına e-okul sistemi üzerinden alınmasına rağmen 60 öğrencinin yıl sonu ortalaması kendi beyanları esas alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Bu koşulun tüm öğrenciler için sağlanamaması bir sınırlılık olarak görülebilir.

1.6. Tanımlar

Eylem: Bireylerin yapmakta oldukları bir şeyi söylerken ima ettikleri olaylardır.

Eylem Kimlikleme: Bireylerin yaptıkları bir işle ilgili düşüncelerinin sözel ifadeleridir.

Akademik Başarı: Öğrencinin 9. sınıfın sonunda elde ettikleri, bütün ders notlarının aritmetik ortalamasıdır.

Okul Türü: Öğrencilerin ortaokulda mezun oldukları resmi veya özel okullar.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda araştırmanın kavramsal çerçevesine, eylem kimikleme kuramı ile akademik başarının temel kavram ve özelliklerinin açıklanmasına ayrıca ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle eylem kimikleme kuramı ve akademik başarının temel kavramları tanıtılmış, özellikleri açıklanmış ardından yapılan alan yazın araştırmasına bağlı olarak ilgili çalışmalara değinilmiştir.

2.1. Eylem Kimikleme Kuramı

Eylem kimikleme kuramı bireylerin eylemlerini nasıl kimliklediklerini ve bu kimikleme biçimleri ile davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışır. Eylem kimikleme, Vallacher ve Wegner'in alan yazına kazandırdığı, bireylerin rutin eylemlerini nasıl düşlediklerini tanımlamaya ve anlamlandırmaya çalışan psikolojik bir kavramdır (Turhan & Şengür, 2015).

Vallacher ve Wegner'e göre (1985) kişilere yaptıkları bir eylem sırasında ne yaptıkları sorulduğunda kişinin yaptığı ya da yaptığını düşündüğü eylemi betimleyen bir cevap verdiği görülür. Aslında kişi eylemi sırasında sorulan "ne yapıyorsun" sorusuna verdiği cevapla gerçekleştirdiği eylemi kimiklemektedir.

Eylem kimikleme kuramına göre eylemler bireyler tarafından farklı şekillerde algılanabilir ve farklı şekillerde kimiklenebilir (Vallacher & Wegner, 1985, 1987). Bu kurama göre kişilerin eylemleriyle eylem kimikleri arasında önemli bir bağ vardır. Bundan dolayı eylemin kendisi eylem kimiklemeyi etkileyebildiği gibi, eylem kimikleri de eylemleri etkileyebilmektedir (Vallacher & Wegner, 1985). Dolayısıyla gerçekleştirilen eylemlerin kimiklenmesinde etkili olan faktörün, eylemi gerçekleştiren kişinin o eylemle ilgili zihin algısı olduğu söylenebilir (Turhan & Şengür, 2015).

Eylem kimlikleme kuramı, eylemlerin doğasının, onların nasıl tanımlandığına bağlı olduğunu varsayar ve bu eylem kimliklemelerin çeşitli düzeylere ayrılabilir olduğunu söyler. Düşük düzey kimliklemelerde, eylemin “nasıl” olduğunu tanımlayan detaylar vardır. Konsept olarak daha soyut bilgilerin yer aldığı “neden” ve “ne etkilerle” bu eylemin gerçekleştirildiğine cevap veren kimliklemeler ise daha yüksek düzeyi içerir. Örneğin, “derse katılmak” eylemi için “not tutmak” kimliklemesi düşük düzeyde bir eylem kimlikleme olarak tanımlanabilir, “bilgimi geliştirmek” “geleceğe hazırlanmak”sa daha yüksek düzeyde bir eylem kimliklemedir (Mange vd., 2013).

Eylem kimlikleme kuramının temel amacı düşünce ve davranış arasındaki ilişkinin doğasını ve işleyişini açıklamaktır. Bu kapsamda kuramın ilgilendiği temel soru, “insanlar belli bir eylemde bulunurken ne yaptıklarını zannediyorlar” sorusudur. Bunun yanında kuram şu sorulara da cevap vermeye çalışır (Öğülmüş, 1991): Bir eylem nasıl ve ne olarak kimliklenebilir? Bir eylemin kimliği o eylemi nasıl etkilemektedir? Eylemin kendisi eylem kimliklemeyi nasıl etkilemektedir? Eylem kimlikleme ile bireyin benlik kavramı arasında nasıl bir ilişki vardır? Eylem kimlikleme açısından bireysel farklılıklar var mıdır? Varsa bunların olası nedenleri nelerdir? vb.

Vallecher ve Wegner (1985), eylemlerle eylem kimlikleri arasındaki ilişkiyi açıklamak için dört farklı görüş öne sürmüştür. Bunlar: kimlik bağı, eylem bağı, niyet bağı ve yansıtıcı bağıdır. Bu bağlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Kimlik Bağı

Belli bir zamanda sunulan bir kimliğin, yalnızca daha sonra sunulacak olan başka bir kimliğin yordayıcısı olabileceğini belirtir. Örneğin “ders çalışıyorum” diyen birinin, daha sonra buna çok benzer bir şey söyleyebileceğini (sınava hazırlanıyorum gibi) varsayar. Ders çalışıyorum diyen birinin daha sonra yapacağı eylemin ne olacağını tam olarak kestiremeyeceğimizi belirtir.

Eylem Bağı

Eylem ile eylemin kimliği arasında değil, eylemle daha sonra ortaya çıkabilecek bir eylem arasında bağı kurulabileceğini belirtir. Örneğin yemek hazırlayan birinin daha sonra buna benzer bir eylemi gerçekleştirebileceği (örneğin sofrayı hazırlamak, vb.) beklenebilir.

Niyet Bağı

Belli bir zamanda sunulan kimliğin, bir süre sonra ortaya çıkabilecek bir eylemin yordayıcısı olabileceğini belirtir. Örneğin ne yapıyorsun sorusuna “kütüphaneye gidiyorum” diyen birinin daha sonra “kitap okuma” ya da benzer bir eylemde bulunabileceği yordanabilir.

Yansıtıcı Bağ

Belli bir zamanda yapılan eylemin o eyleme ilişkin olarak daha sonra ortaya çıkacak olan bir kimliğin yordayıcısı olabileceğini belirtir. Örneğin: çeşmenin vanasını çevirdikten sonra, kişinin “suyu açtığımı” söylediğini varsayalım. Bu örnekte “suyu açma” kimliğinin yordayıcısı, daha önce yapılan “vanayı çevirme” eylemidir.

2.1.1. Eylem Kimlikleme Kuramının Sayıltıları

Bireyler belirli bir eylem hakkında birbirlerinden farklı birçok bilgiye sahiptirler. Bu bilgilerin bütününe “eyleme ilişkin genel bilgi” denir. Kişi bir eylemde bulunurken “eyleme ilişkin genel bilgisi” içerisinden yalnızca bir kısmını kullanır. Kişinin kullandığı bu bilgi basit ve aklına ilk gelen bilgidir ki buna da eyleme ilişkin “işlek bilgi” denir (Vallacher & Wegner, 1985). Eylem kimlikleme kuramının sayıltılarından ilki bu “işlek bilgiye” yöneliktir. Kurama göre bireyler herhangi bir eylemi kimliklerken “işlek bilgi”yi kullanarak eylemleriyle ilgili en az bir kimlikleme yapabilirler (Öğülmüş, 1991).

Eylem kimlikleme kuramının ikinci sayıltısı ise; belli bir zaman diliminde belli bir eylem için sadece bir tek kimliğin baskın hale geldiğidir. Bu baskın kimlik eylemin “başat kimliği” olarak adlandırılır. Basit bir eylem için bile birçok kimlik olmasına rağmen “işlek bilgi”nin bir baskın kimlikle ifade edilme eğilimi vardır. Eylemi ifade etmek için kullanılan bu kimlik de eylemin başat kimliğidir (Vallacher & Wegner, 1985).

2.1.2. Eylem Kimlikleme Kuramının İlkeleri

Eylem kimlikleme kuramı, insanların düşünceleriyle davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan üç ilkeye dayalı bir sistemdir. Bunlardan birincisine göre “bir eylem, bu eylemin baskın kimliğine göre sürdürülür” (Vallacher & Wegner, 1987). Bu baskın kimlik ise eylemin yönünü belirler. Eylemin baskın kimliği değişmediği sürece bu eylemin yönü de değişmez (Öğülmüş, 1991). Bu ilkede sözü geçen “baskın kimlik”le anlatılmaya çalışılan ise eylemi gerçekleştiren bireyin eylemi adlandırmak için aklına gelen ilk bilgisi

ışığında dile getirdiği kimliktir (Turhan & Şengür, 2015). Kuramın ikinci ilkesine göre bir eylemle ilgili hem alt düzeyde hem üst düzeyde kimlikler mevcut ise bireyler bu eylemi kimliklemek için eylemin üst kimliklerini kullanma eğilimi gösterirler (Öğülmüş, 1991). Çünkü eylemle ilgili deneyimi, bilgisi, yeterlilikleri olan bireyler, eylemlerini kuramın ikinci ilkesine göre üst düzey kimliklemeyi tercih ederler (Vallacher & Wegner, 1987). Kuramın üçüncü ilkesine göre ise eylemle ilgili deneyimi, bilgisi ve yeterlilikleri olmayan bireyler veya eylemi üst düzeyde kimlikleyip eylemin gerçekleştirilmesi sırasında bir sorunla karşılaşanlar eylemi üst kimlikle sürdüremeyeceklerinden daha alt düzeyde bir kimliği tercih etme yönünde bir eğilim gösterirler (Öğülmüş, 1991; Turhan & Şengür, 2015; Vallacher & Wegner, 1987)

2.1.3. Kimlikleme Düzeyini Etkileyen Etmenler

Eylem kimlikleme kuramına göre bir eylem için farklı düzeylerde çok sayıda kimlik bulunur. Bireyler aynı eylemi farklı düzeylerde kimlikleyebildikleri gibi bir kişi aynı eylemi farklı zaman dilimlerinde farklı düzeylerde de kimlikleyebilir (Öğülmüş, 1991). Kimlik yapılarının, kişiler arasında ortak yönleri olsa bile kişinin kendisine özgü ya da benzersiz olduğu söylenebilir (Vallacher & Wegner, 1985).

Vallacher ve Wegner'e (1985; 1987) göre kimlikleme düzeyleri 1) davranışın olduğu ortama, 2) davranışın zorluğuna ve 3) kişinin o eylemle ilgili deneyim miktarına göre değişiklik göstermektedir.

Davranışın Oluştığı Ortam:

Eylemin olduğu ortamın özellikleri kimliklemeyi ve kimlikleme düzeyini etkilemektedir. Bulduğumuz ortam genellikle bir eylemi üst düzeyde kimliklememize yol açar.

Davranışın Zorluğu

Eylemi kimliklememiz davranışın zorluğuna göre değişir. Eylemlerin zorluk dereceleri birbirinden farklıdır, dolayısıyla kişi tarafından zor olarak algılanan bir eylemin daha alt düzeyde kimliklenmesi, kolay olarak algılanan bir eylemin ise daha üst düzeyde kimliklenmesi beklenir. Kuramın üçüncü ilkesi de bu noktayı vurgular. Eğer kişi eylemi zor olarak algırsa ya da eylem sırasında bir zorlukla karşılaşarsa eylemi alt düzeyde kimlikleme eğilimi doğar.

Kişinin Deneyimi

Aslında davranışın zorluğu ile kişinin deneyimi arasında bir ilişki söz konusudur. Bir eylemle ilgili kişi deneyimli ise o eylemi kolay olarak algılaması ve dolayısıyla eylemini üst düzey bir kimlikle kimliklemesi beklenir. Ancak tersi bir durumda kişinin eylemle ilgili deneyimi yoksa eylemi zor olarak algılaması ve eylemini de alt düzeyde kimliklemesi beklenir.

2.1.4. Başat Kimlik Düzeyinin Belirlenmesi

Kişinin bir eylemle ilgili kimlikleme yapmasında yani baskın kimliğin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde bazı etkenler olduğu söylenebilir. Bunlar Vallacher ve Wegner (1987) tarafından tanımlanıp geçerliliği doğrulanan sürdürme göstergeleridir:

- 1) Zorluk (Eylem ne kadar zor?),
- 2) Aşinalık (Eyleme ne kadar aşinasın?),
- 3) Karmaşıklık (Eylem sana göre ne kadar karmaşık görünüyor?),
- 4) Devam süresi (Eylem ne kadar sürüyor?),
- 5) Öğrenme süresi (Eylemi iyi yapmayı öğrenmek ne kadar zaman alıyor?)

Bireyin bir eylemle ilgili baskın kimliğinin ortaya çıkmasında hem ilkeler hem de sürdürme göstergeleri birlikte etki eder. Buna göre eğer bir eylem kolay, basit, kısa sürede yapılabilen ve kısa sürede öğrenilebilen bir eylem olarak algılanıyorsa bu eylemin başat kimlik düzeyinin yüksek olması beklenir. Tersine olarak zor, karmaşık, uzun sürede gerçekleşebilen ve öğrenilmesi zaman alan bir eylem olarak algılanıyorsa bu eylemin başat kimlik düzeyinin düşük olması beklenir. Ancak bu duruma ilkelerin de etki ettiği unutulmamalıdır. Bu ilkelerden ikincisine göre bireylerin eylemlerini üst düzeyde kimlikleme eğilimi vardır. Ancak kişinin eylemini gerçekleştirirken eylemi zor olarak algılaması veya eylem sırasında bir zorlukla karşılaşması düşük düzeyde kimliklemenin başat kimlik olmasına neden olur. Kısaca birey eylemleri üst düzey kimlikleme eğilimi ile o eylemi etkili bir şekilde yapabilmesi için kimliklemesi gereken düzey olan optimal kimlik düzeyi arasında kuracağı denge sonucunda başat kimliğini oluşturur. Bireylerin optimal kimlik düzeyinde kimlikledikleri eylemler düşünüldüğünde, düşük düzeydeki kimliklemelerin, zor olarak algılanan görevlerdeki performansı yükselttiği görülmüştür (Vallacher, Wegner & Cook, 1982). Ancak daha kolay olarak algılanan görevler için

optimal düzeyin daha yüksek düzey bir kimlikleme olması beklenir (Irwin, 1989). Eylem kimlikleme kuramında bir davranışın etkili bir şekilde yapılabilmesi için o davranışın optimal düzeyde kimliklenmesi gerektiği öne sürülmektedir (Öğülmüş, 1991).

2.1.5. Kişilik ve Benlik Kavramı Açısından Eylem Kimlikleme Düzeyi

Kişinin olaylar karşısındaki tavrı, gösterdiği uyum ve tepkileri ile çevresini algılayış biçimi kişilik olarak tanımlanabilir. Benlik kavramının ise kişiliğin sadece bir bölümünü oluşturduğu söylenebilir. Benlik kavramı “bireyin kişiliği hakkındaki kanaatleri, kendine ait algıları” olarak tanımlanabilir (Arslan, 1992, s. 7). Eylem kimlikleme kuramına göre bireyin benlik kavramının oluşumuna eylem kimlikleme düzeyi hem kendilerini tanıma, hem de tanıma noktasında dönüt sağlamaktadır (Öğülmüş, 1991). Vallacher ve Wegner’e (1985) göre bu noktada üst düzey kimlikler, alt düzey kimliklere göre benlikle ilgili daha fazla bilgi sağladığından daha önemli görülmektedir.

Vallacher ve Wegner (1989) eylem kimliklemenin bir kişilik özelliği değil, kişiliğin bir boyutu olabileceğini savunur. Bu boyutun bireyin günlük davranışlarına yansımaları ise eylemleri üst düzeyde veya alt düzeyde kimlikleyen kişilerin tipik özellikleriyle açıklamaya çalışır. Eylemleri alt düzeyde kimlikleyenlerin genelde “niçin”lerle değil “nasıl”larla ilgilendiğini, eylemin amacından çok yapılaş biçimine kafa yorduklarını, günlük işlerde daha fazla zorlandıklarını ve çevrenin etkilerine de daha açık olduklarını belirtirler. Eylemlerini üst düzeyde kimlikleyenlerin ise genelde “nasıl”lardan çok eylemin “niçin”leriyle yani eylemin yapılaş amacıyla ilgilendiği, çevresel etkilerden daha az etkilendiği, eylemlerin uzun soluklu amaçlarına önem verdiği, daha büyük hedeflere ulaşmayı amaçladıkları söylenebilir.

2.1.6. Eylem Kimliklemede Bireysel Farklılıklar

Eylem kimlikleme kuramının cevap aradığı sorulardan biri de eylem kimlikleme düzeyleri açısından bireyler arasındaki farklılıkların olası nedenleri nelerdir? Vallacher ve Wegner (1985;1989) tarafından belli alanlarda eylem kimlikleme düzeyleri açısından farklılık olması doğal olarak kabul edilmiş ancak yapılan araştırmalarla bu farklılığın sadece bazı alanlara özgü olmadığı farklı alanlarda da eylem kimlikleme düzeyleri açısından kişiler arasında bireysel farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre eylem kimlikleme düzeyi

noktasında bazı insanların eylemleri alt düzeyde kimlikleme, bazı insanların ise üst düzeyde kimlikleme eğiliminde oldukları söylenebilir.

2.2. Akademik Başarı

Yetişmiş insan gücü ülkelerin en değerli kaynağı olarak görülmektedir. Eğitim kurumları bu değerli kaynağın güce dönüştürüldüğü en önemli kurumların başında gelmektedir. İçinde yaşadığımız zamanda özellikle bilimsel düşünme yetisi ve problem çözme becerisi gelişmiş, üretken, yaratıcı gelişmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı eğitim kurumlarının en temel amacının da öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik yönlerden gelişmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu gelişim düzeylerinin ölçütü de başarı kavramıyla ifade edilmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, en temel okul çıktısı da öğrenci başarısı olarak görülmektedir (Sarier, 2016). Dolayısıyla akademik başarı, eğitimin en önemli amaçlarından biri haline dönüşmüştür (Kaysılı, 2008).

Eğitim kurumlarındaki paydaşların da en çok önem verdikleri öğrencilerin akademik başarılarıdır. Bu akademik başarı ise, öğrencilerin okulda hedeflenen kazanımları kazanıp kazanmadığının ölçütüdür (İşler, 2016). Öğrencinin başarılı olma durumu, bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş hedeflere ulaşma konusunda göstermiş olduğu ilerleme olarak değerlendirilirken, başarısız olma durumu ise, varolan yeteneği ile okuldaki başarısı arasındaki farklılık olarak tarif edilmektedir (Şevik, 2014). Akademik başarı bireylerin tüm yaşantısını etkileyebilen bir kavram olarak onların gelecekteki fırsatları daha iyi değerlendirmelerini ve geleceklerine yön verecek seçimler yapmalarını etkiler (Canıdemir, 2013). Bu bağlamda ortaokulu bitiren öğrencilerin lise tercihleri, liseyi bitiren öğrencilerin üniversite tercihleri akademik başarılarına göre şekillenmektedir. Bundan dolayı da öğrenci başarısı eğitim ve gelecek açısından çok önemsenen bir kavram haline dönüşmüştür.

Başarı kavramı genel anlamda “istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerleme” olarak tanımlanabilir (Wolman’dan aktaran Memduhoğlu & Tanhan, 2013, s. 107). Farklı bir tanımlamayla önceden saptanan hedeflere ulaşmak için planlı bir şekilde çaba harcayarak istenilen sonucun elde edilmesi olarak da tanımlanabilir (Elmacıoğlu, 2012). Özgüven (2002) ise başarıyı, eğitim ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece faydalandığının bir ölçüsü ya da göstergesi olarak tanımlamaktadır. Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya

da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir (Carter & Good’dan aktaran Memduhoğlu & Tanhan, 2013, s. 107). Özgüven (2002) akademik başarıyı bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak tanımlarken, Silah (2003) öğrencilerin eğitim yaşamında amaçlanan kazanımlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır.

Her ne kadar “başarı” ve “akademik başarı” kavramları farklı kavramlar gibi görünse de, eğitimle ilgili alan yazın incelendiğinde bu iki kavramın, sınırları birbirinden net olarak ayrılmaz bir biçimde içi içe geçmiş olduğu ve genellikle “başarı” kavramının akademik başarıyı da içine alacak bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Şevik, 2014).

Öğrenci başarısı eğitim ve okul ile ilgili süreçlerin merkezini oluşturmakta, bu süreçler söz konusu olduğunda akla ilk gelen kavram başarı olmaktadır. Aynı okullarda aynı akademik programı benzer metotlarla gören öğrencilerin dönem ya da yılsonunda akademik başarılarının farklılaşması eğitim araştırmacılarının dikkatini çeken konular arasında gelmektedir (Arıcı, 2007). Bu nedenle öğrencilerin okuldaki akademik başarılarının farklılaşmasına etki eden faktörler önemli araştırma konularından biri haline gelmiştir. Yapılan araştırmalar, bu faktörlerin çeşitli boyutlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Altun & Çakan, 2008). Bunlardan bazıları, öğrencinin zihinsel kapasitesi, duyuşsal özellikleri, öğretim hizmetinin niteliği, öğrencinin sosyoekonomik durumu, öğretmen niteliği, sınıf ya da okul koşulları olarak sıralanabilir (Can, 1992).

Genel olarak başarının en önemli belirleyicisinin zekâ olarak görüldüğü söylenebilir. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin akademik başarılarını açıklarken gözlenen değişmelerin ancak % 35’inin zekâ puanlarına dayalı olarak açıklanabildiğini ortaya koymaktadır. Geriye kalan değişimlerin zekâ faktörü dışında, özellikle sosyo-psikolojik ve sosyoekonomik faktörlerin etkisiyle ortaya çıktığı araştırma bulguları ile saptanmıştır (Akça, 2002). Bu da bize göstermektedir ki akademik başarıyı sadece bireyin zekâsı ve yetenekleri ile açıklamak mümkün değildir. Bu noktada akademik başarının daha önemli yordayıcıları olması gerektiği söylenebilir (Gelir, 2009).

2.2.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı okullar, aileler, öğrenciler ve çevre tarafından son derece önemsenen bir kavramdır. Nitekim son yıllarda eğitim araştırmacılarının akademik başarı üzerine daha fazla yoğunlaşmaları da bunun göstergelerinden biridir. Sarier (2016) tarafından akademik

başarıyla ilgili yapılan bir meta-analiz çalışmasında ülkemizde akademik başarıyla ilgili yapılmış 62 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalardan sadece dört tanesinin 2005 yılına kadar olan süreçte üretildiği gözlenmektedir. Ancak 2007 yılından itibaren çalışma sayısının arttığı araştırma kapsamına alınan çalışmaların % 87.2'sinin bu süreçte üretildiği gözlenmektedir. Sarier'in (2016) yaptığı bu çalışmada ulaşılan veriler, ülkemizde akademik başarıya verilen önemin son yıllarda oldukça artış gösterdiğini doğrular nitelikte bulgulardır.

Eğitim- öğretimde başarı kazanılması birçok açıdan önemli görülmektedir. Nitekim okul rehberlik servislerine başvuru nedenlerinin büyük çoğunluğunu "okulda başarısızlık" oluşturmaktadır. Başarısızlık ilk olarak zihinsel nedenleri akla getirirse de yapılan araştırmalar zihinsel olmayan nedenlerinde önemli olduğunu göstermiştir (Şerefli, 2003). Akademik başarıyı elde etmek için sadece öğrencilerin kendi çabası yeterli olmamaktadır (Kocaman, 2009). Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok faktörden söz edilebilir: Zekâ, öğrenme becerisi, cinsiyet, başarı güdüsü, kaygı, ilgi, dikkat toplama, ders çalışma alışkanlıkları, motivasyon, eğitim-öğretim niteliklerinin yeterli- yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları, spor faaliyetleri, zaman kullanma alışkanlıkları, temel demografik özellikler, içinde yer aldığı akran grubunun değer ve normları, eğitim programlarının niteliği, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterlilikleri ve tutumları, sınıf düzeyi, dersin türü ve niteliği, eğitim araçlarının niceliği-niteliği ve benzerleri (Arıcı, 2007).

Akademik başarı birçok faktörden etkilenen bir kavramdır. Alan yazında incelenen araştırma bulguları da bunu doğrular niteliktedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, birçok farklı değişkenle akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmaktadır (Arıcı, 2007; İşler, 2016; Kocaman, 2009; Sarier, 2016; Şerefli, 2003). Bu çalışmada da akademik başarıyla eylem kimlikleme arasındaki olası ilişkiler, eylem kimliklemeyi etkileyen diğer değişkenlerle birlikte ele alınacaktır. Ancak bu çalışmada akademik başarıyı etkileyen faktörlerin her biri tek tek ele alınmamış, Arıcı (2007), Sarier (2016), Ulular'ın (1997), çalışmalarındaki sınıflamalar dikkate alınarak ortak noktalardan hareketle kısaca üç başlık altında toplanmıştır. Bu başlıkları öğrenciden kaynaklanan faktörler, aileden kaynaklanan faktörler ve okuldan kaynaklanan faktörler olarak sıralamak mümkündür. Sarier (2016) tarafından yapılan çalışmada da akademik başarıyı en çok etkileyen faktörlerin sırasıyla öğrenciyle ilgili faktörler (öz-yeterlik ve

motivasyon), aileyle (sosyo-ekonomik durum) ilgili faktörler ve okulla ilgili faktörler olduğu tespit edilmiştir.

2.2.1.1. Bireysel Faktörler

Kişilerin doğumla birlikte getirdiği kalıtsal özellikleri, yaşadığı çevreyle gelişir ve içinde bulunduğu kültürden etkilenir. Aynı ortamda bulunup farklı kültürlerden gelen bireylerin davranışları arasında önemli farklılıkların bulunduğu bilinmektedir. Bireyler arasında ilgi, değer ve tutum gibi duyuşsal özellikler bakımından da farklılıklar vardır. Bireylerin kalıtım, çevre ve öğrenme ürünü bu farklılıkları, bireysel farklılıklar olarak adlandırılır (Şama & Tarım, 2005). Öğrenciden kaynaklanabilecek başarı ya da başarısızlık nedenlerinin en önemlileri zeka, yetenek ve kişisel özellikleri olarak sayılabilir. Akademik başarının zeka ile pozitif yönde ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım, 2000). Ancak zekâ ile ilgili yapılan birçok çalışmada ulaşılan sonuç, başarılı olmak için her zaman üstün bir zekaya ihtiyacımız olmadığı doğrudur. Tam tersine çok zeki çocukların bile çevresel koşulların etkisiyle başarısız olabileceği sonucu çok önemli bir tespittir (Kocaman, 2009).

Bireyin sahip olduğu zeka potansiyel olarak değerlendirildiğinde bu potansiyel çevresel faktörlerin olumlu veya olumsuz etkisiyle başarı ve başarısızlığa dönüşebilir. Bununla birlikte Ulular'a (1997) göre zihinsel yetersizlikler, görme veya işitmeyle ilgili yaşanan problemler, bir takım bulaşıcı ve ateşli hastalık gibi bedensel faktörler düzenli ders çalışmayı engellediği, dikkat dağınıklığına sebep olduğu için başarısızlığa zemin oluşturabilirler. Bunlar dışında okul olgusuna sahip olamama, hiperaktivite olarak adlandırılan aşırı hareketlilik, hareketlerde tutarsızlık gibi durumlarda bireyin dikkatini etkilediğinden başarısızlığa yol açabilir.

Öğrenciden kaynaklanan faktörlerin akademik başarı üzerinde oynadığı önemli rol yadsınmaz. Sarier (2016) tarafından yapılan çalışmada da akademik başarıyı özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerde en çok etkileyen faktörün bireysel faktörler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciyle ilgili faktörlerden ise en çok sırasıyla öz-yeterlik algısı, öğrenci motivasyonu, benlik saygısı ve ders çalışma alışkanlığının akademik başarı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.2.1.2. Eğitim-Öğretim Ortamından Kaynaklanan Faktörler

Okulun en önemli amacının öğrenciyi bilişsel, sosyal ve psikolojik yönlerden geliştirmek olduğu düşünüldüğünde, en temel okul çıktısının öğrenci başarısı olduğu söylenebilir (Sarier, 2016). Bu noktada okulun en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Eğitim insan ilişkileri temeline kurulmuş bir hizmettir. Eğitim-öğretim ortamında öğrenci-öğretmen arasında kurulacak olumlu iletişimin eğitimin kalitesini artırması beklenir. Yapılan araştırmalarda başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle daha sağlıklı iletişim kurabildiklerini, başarısız olanların ise bu iletişimi yakalayamadıklarını ortaya koymaktadır (Elmacıoğlu, 2012). Ancak eğitim ve öğretimin öğretmen-öğrenci iletişimiyle sınırlandırılması da uygun değildir. Öğretmen dışındaki diğer paydaşlarda eğitim ve öğretim üzerinde sorumluluk yüklenmelidirler. Kaliteli bir eğitim için idareci, veli, memur, hizmetli, teknisyen gibi paydaşlarında çaba göstermesi gerekir (Şerefli, 2003).

Yaşadığımız zaman içerisinde, fiziksel ortamın da insan davranışlarını önemli ölçüde etkilediği dikkatten kaçırılmaması gereken bir gerçektir. Yetişkinleri bile zaman zaman sıkıntıya sokan şehir yaşamında çocuklar daha da kısıtlanmıştır. Çocukların oynayabileceği alanların azlığı, çocukları olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden okullardaki fiziki şartların çocuklara göre düzenlenerek, onların oynayabileceği oyun ve spor sahalarının bulundurulması, eğitim alanları olan sınıfların temiz ve aydınlık olması, uygun renklere boyanmış olması, derslerde ihtiyaç duyulacak ders materyallerinin temin edilmesi de öğrencilerin motivasyonu açısından çok önemlidir (Kocaman, 2009). Şerefli'nin (2003) yaptığı araştırmada da öğretmenlere göre ilköğretim ikinci kademedeki akademik başarıyı etkileyen okula bağlı zihinsel olmayan faktörler daha çok okulun fiziksel ve sosyal olanaklarından kaynaklanmaktadır. Bu olanaklar öğrenme- öğretim sürecine etkileyebilecek, öğrencinin isteyerek okula gelmesini ve zamanının büyük bölümünü okulda geçirmesini sağlayacak faktörlerdir. Aynı araştırmada öğrenci ve velilerin de aynı fiziksel ve sosyal çevreye atıfta buldukları gözlenmiştir. Okulun sahip olduğu fiziksel ve sosyal çevrenin öğrencinin boş zamanlarını kaliteli şekilde değerlendirebilecek bir yapıda olmasının öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik kimliklerinin oluşmasında önemli bir unsur olduğunun öğretmen, öğrenci ve veli tarafından kabul edilmiş olması önemli bir bulgudur.

Sarier (2016) tarafından yapılan araştırmada ise akademik başarıyı etkileyen unsurlardan okulla ilgili faktörler bireysel faktörler ve aile ile ilgili faktörlerden daha düşük etki

düzeyine sahip olmasına rağmen bu iki faktöre yakın bir etki derecesine sahip olması önemli görülmektedir. Aynı araştırmada okulla ilgili faktörlerden akademik başarıyı en çok etkileyen etmenler sırasıyla derse yönelik tutum, okul kültürü, öğretmen davranışları ve okul müdürünün liderliği olarak tespit edilmiştir.

2.2.1.3. Aileden Kaynaklanan Faktörler

Öğrencilerin akademik başarıları veya başarısızlıklarını etkileyen pek çok neden vardır. Ancak bu nedenler arasından aile faktörünün biraz daha ön plana çıktığı söylenebilir (Elmacioğlu, 2012). Çocuğun ilk eğitimi ailede başlar. Çocuğun gelişim düzeyi ile birlikte ilk koruyucusu, dille ilgili ilk bilgileri aldığı yer, ilk hayat rehberi kısaca ilk öğretmeni de aile olmaktadır. Tüm bunlar dikkate alındığında çocuğun gelişiminde ailenin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Kocaman, 2009).

Akademik başarı ve akademik başarıyı etkileyen faktörler üzerinde yapılan çalışmalar da ailenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini destekler niteliktedir. Jencks ve arkadaşları (aktaran Çelenk, 2003) tarafından gerçekleştirilen geniş çaplı bir araştırmaya göre aile özellikleri, bireylerin akademik başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, akademik başarının yarısından çoğunun, aile katkısından kaynaklandığı söylenebilir. Bireyin ilkokula başlamasıyla birlikte, öğrencinin akademik başarısı üzerinde rol oynayan çevresel faktörler toplumun daha geniş bir kesimine doğru yayılır. Fakat ailenin etkisi tümüyle ortadan kalkmaz. Bu dönemde de bir günde okulda geçirilen zaman dilimi dikkate alındığında, çocuk yaşamının $\frac{3}{4}$ 'nü yine aile içinde geçirdiği görülür. Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini koruduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003). İşler (2016) tarafından yapılan bir başka araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin tamamı öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkileyen en önemli faktörün aile nitelikleri olduğu düşüncesindedir. Sarier'de (2016) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birinin aile nitelikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hepimizin ortak noktası çocuklarımızın bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı büyümesidir. Bunda anne-babaların tutumlarının etkisinin büyüklüğü yadsınamaz bir gerçektir. Anne-babaların çocuklarına karşı sağlıklı tutumları, onların kendi içlerinde barışık, dengeli, huzurlu ve birbirlerine karşı sevgi ve saygılı bireyler olmalarında son derece etkilidir (Kocaman, 2009). Aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı olmalarının yanında çocukların akademik başarılarını da olumlu yönde etkiler.

Çocuklarla kurulan başarılı iletişim sayesinde çocuğun başarıları desteklenirken, başarısızlığı durumunda çocuk anlayışla karşılanıp, başarısızlık nedenleri sorgulanarak bu nedenleri birlikte ortadan kaldırmaya dönük mantıklı çözümler bulunur (Şerefli, 2003). Sarier (2016) tarafından yapılan araştırmada da akademik başarıyı en fazla etkileyen aile ile ilgili faktörün ailenin tutum ve davranışları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çocuğun ilk deneyimlerini ve davranış biçimlerini kazandığı en önemli sosyal kurum olan ailede anne baba arasındaki iletişim eksikliği, geçimsizlik, çocuklarını başkalarıyla kıyaslama davranışları, ilgisizlik, sosyal aktivitelere yönlendirmeme, çocuklarıyla olan diyaloglarını emir cümleleri üzerine kurmaları, gibi sebepler çocuğun başarısız olmasına neden olabilmektedir (Kocaman, 2009).

Şerefli'nin (2003) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlere göre aileden kaynaklanan ve öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörler öğrencinin akademik hayatını doğrudan etkileyebilecek ve sürece adapte olmasını engelleyebilecek niteliktedir. Aileler çocuklarının akademik başarı beklentilerinin gerçekleşmesinde bütün sorumluluğu öğretmenden beklemekte, bu noktada kendi sorumluluklarının farkına varamamaktadırlar. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin içinde bulunduğu gelişimsel dönem dikkate alındığında, bu dönemde ailenin tutumunun çocuğun akademik başarısının yanında diğer yaşantı alanlarını bile etkileyebilecek güçte olduğu söylenebilir. Yıldırım'ın (2006) yaptığı araştırmada ulaştığı bulgularda bunu doğrular niteliktedir. Elde edilen bulgulara göre, ailelerinden algıladıkları destek öğrencilerin akademik başarısını pozitif yönde; aile ile ilgili sıkıntılar ise akademik başarılarını negatif yönde ve manidar olarak yordamaktadır.

Ailelerin sosyo-ekonomik durumu ile eğitim düzeyi de ailenin sağlıklı tutumları kadar öğrenci üzerinde etkiye sahip bir başka özelliktir. Kocaman'a (2009) göre çocuğun eğitim düzeyi yüksek bir aile içerisinde edindiği statü, kazandığı değer ve geliştirdiği kimlik; onun giderek toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerlerin belirleyicisi olacaktır. Arı'ya (2007) göre başarı bireyin zihinsel yeteneklerine bağlı olduğu kadar, sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeye de bağlıdır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına bakış açısı, onlara sağlayacakları eğitim ortamı, desteğin ve eğitim araçlarının niteliği ve niceliği değişmektedir. Bu nedenle ailenin sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun akademik başarısını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Ailenin sosyoekonomik durumu, kültürel gelişmişliği, anne-babanın çocuğuna eğitim yaşantıları konusunda sağlıklı bir model oluşturması, okul ile ailenin benimsediği değerlerin ve kullanılan dilin örtüşmesi, ailedeki yaşantılar sonucu çocuğun kazandığı bilgi, beceri ve tutumlar onun başarısını etkiler. Ailede kazandıkları okulda öğrendiklerini destekler nitelikte ise başarının artmasına katkıda bulunabilir (Başar, 2001).

Akademik başarıyla ilgili alan yazın incelendiğinde aileyle ilgili faktörlerden, ailenin eğitim faaliyetlerine katılımı da akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Kaysılı'ya (2008) göre özellikle yaşamın ilk yıllarında alınan aile katılımı eğitimlerinin, çocukların akademik başarılarının yordayıcısı olduğu ve anne babaların ebeveynlik becerileri üzerinde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmalarda ailelerin, ortaokul ve liseye göre erken çocukluk ve ilköğretim döneminde daha çok katılımında buldukları, ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi ile aile katılımı arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca boylamsal yürütülen araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki aile katılımının, çocukların gelişimlerini ve okul yıllarındaki akademik başarılarını desteklediğini ortaya koymuştur.

Kasatura'nın (1991) yaptığı bir araştırmada, başarılı öğrencilerin geneli, başarılarını kendi çalışmalarına borçlu olduğunu belirtmiştir. Ancak yardımcı faktör olarak da önem derecesine göre aile, okul ve sosyal nedenleri saymışlardır. Yine başarılı öğrencilerin bir bölümü evlerinde daha huzurlu bir ortam olsa daha da başarılı olabileceklerini belirtmişlerdir. Başarısız öğrencilerin büyük bir kısmı ise başarısızlıklarından birinci derecede ailelerini sorumlu tutmuşlardır. Aynı araştırmada anne- babalar ise çocukların başarısızlıklarında ilk sırada yeterince çalışmamalarını görürken ikinci sırada aile faktörü ve üçüncü sırada ise okuldaki kaynaklanan sebepleri sıralamaktadırlar.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda eylem kimlikleme ve akademik başarıyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Eylem kimlikleme kuramı yurtdışı kaynaklı bir kavramdır. Eylem kimlikleme kuramıyla ilgili alan yazında ki çalışmalar tanıtılırken önce Türkiye'de yapılan çalışmalar ardında da yurtdışında yapılan çalışmalar kronolojik olarak verilmiştir.

2.3.1. Eylem Kimlikleme Kuramıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de kuramsal çerçevesi yeni yeni tanınmaya başlayan psikoloji temelli bir kavramdır eylem kimlikleme. Kavramla ilgili Türkiye’deki ilk çalışma Öğülmüş (1991) tarafından yapılmıştır. Öğülmüş (1991) bu çalışmasında eylem kimliklemenin bireysel farklılıklar temeli üzerinde, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey ve okul türü değişkenlerinin tek tek ve etkileşim halinde eylem kimlikleme düzeyine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaş değişkeni ile ilgili 11-12 yaş grubundaki deneklerin 13-14, 15-16 ve 17-18 yaş grubunda bulunan deneklere göre eylemlerini daha alt düzeyde kimlikledikleri bulunmuştur. Cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyle eylem kimlikleme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Okul türü değişkeninde ise, Genel Lise ve Ticaret Lisesi öğrencilerinin eylemlerini, İmam Hatip Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha üst düzeyde kimlikledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’deki bir diğer önemli çalışmayı Turhan ve Şengür (2015) gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eylem kimlikleme tarzları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin görevlerini nasıl tanımladıkları, Turhan ve Şengür (2015) tarafından geliştirilen “Eylem Kimliği Belirleme Formu” aracılığıyla saptanmış, “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılarak örgütsel vatandaşlık davranışları ölçülmüş ve ikisi arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına göre; “Eylem Kimliği Belirleme Formu”nda yer alan maddelerin hepsi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu tarafından üst kimlikle kimliklemiştir. Eylem kimlikleme düzeyi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında da özellikle “özgecilik” boyutunda pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çalışma süreleri ile yıl boyunca yapılan mesleki çalışmalar ve sosyal etkinliklerde verilen görevler maddesi arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu; nöbet görevini gerçekleştirme maddesine verilen cevaplara göre, sınıf öğretmenlerinin nöbet görevini alt düzey kimlikledikleri; bekar olan öğretmenlerin evli olan öğretmenlere göre resmi törenlerde (29 Ekim, 10 Kasım vs.) bulunmak, görev almak maddesini daha üst düzeyde kimlikledikleri; ders yükünün veli toplantılarına katılmak ve derslik ve laboratuvarlardaki araç-gereçleri derslerde kullanma maddeleri ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turhan ve Erol (2015) tarafından ise araştırma görevlileri üzerinde yapılan çalışmada araştırma görevlilerinin eylemlerini nasıl kimlikledikleri ve araştırma görevlilerinin yaptıkları eylemleri kimlikleme tarzları ile onların iş doyumu, motivasyon, stres, performans gibi birçok bireysel ve örgütsel davranışı arasındaki olası ilişkiler

araştırılmıştır. Bu çalışmada araştırma görevlilerinin akademik eylemlerini (bilimsel toplantılara katılmak, yüksek lisans ve doktora dersi almak, tez ve seminer sunumlarında dinleyici olmak ve sınavlarda gözetmenlik yapmak) yüksek oranda üst düzeyde kimlikleme eğilimi gösterirken, idari eylemlerini (bölüm ve enstitünün verdiği idari işleri yapmak, sınav kağıtlarını okumak ve notları girmek, ders ve sınav programı hazırlamak, sosyal etkinliklerde ve törenlerde görev almak) ise alt düzey kimlikleme eğilimi gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Uçar (2016) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinde kişilik, benlik kurguları, duygu gereksinimi ve eylem kimlikleme arasındaki ilişkiler araştırılmış, benlik biçimleri, duygu gereksinimi ve eylem kimliklemenin kişilik boyutlarını yordayıp yordamadığını belirlenmeye çalışılmıştır. 335 lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada verilerin toplanmasında beş faktörlü kişilik ölçeği, ilişkisel, özerk, özerk ilişkisellik ölçeği, duygu gereksinimi ölçeği ve eylem kimlikleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları benlik biçimleri duygu gereksinimi ve eylem kimliklemenin kişilik boyutlarını anlamlı olarak yordadığını göstermiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye'ye göre sayıca fazla olmakla birlikte, kuramı bütün detaylarıyla ortaya koyacak kadar yeterli olmadığı gözlenmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalardan öncelikle kuramı alan yazına kazandıran Vallacher ve Wegner'in çalışmalarından bahsetmek kuramın gelişimini daha iyi ortaya koymak adına daha doğru bir yaklaşım olabilir. Wegner vd. (1984) tarafından yapılan çalışmada eylemleri alt ya da üst düzeyde kimliklemenin öne sürülen iddiayı benimseyip benimsememeye etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada kullanılan iki grup denekten birincisi araştırmacılar tarafından üniversiteye gitme eyleminin uzun dönemli amaçlarına (üst düzey kimlikleme koşulu) ikinci grup denek ise üniversiteye gitmenin kısa dönemli amaçlarına (alt düzey kimlikleme koşulu) yönlendirilmiştir. Daha sonra iki grubun bir bölümüne üniversiteye gitmenin cinsel hayatı olumsuz etkilediğine, diğer bir bölümüne ise üniversiteye gitmenin cinsel hayatı olumlu etkilediğine dair asılsız haberler okutulmuştur. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde üniversiteye girmeyi alt düzeyde kimlikleyenlerin, haberin içeriğinden bağımsız olarak okudukları habere daha fazla inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Wegner, Vallacher, Kiersted ve Dizadji (1986) tarafından yapılan çalışmada sosyal davranışının ortaya çıkmasında eylem kimliklemenin etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmada "bir deneye katılma" eylemiyle ilgili olarak deneklerin eylem

kimliklemeleri araştırılmıştır. Bu araştırma kuramın 2. İlkesini yani “eylemi alt düzeyde kimlikleyen kişilerin o eylemle ilgili üst düzeydeki başka bir kimliği benimseme eğiliminde olduğunu” kanıtlamaya yönelik yapılmış bir çalışmadır. Çalışmada deneklerden önce “bir deneye katılmayı” kimliklemeleri istenmiştir. Daha sonra deneklere “ bir deneye katılmayla ilgili” daha üst düzeyde kimlikler sunulmuştur. Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde “bir deneye katılma eylemini” daha alt düzeyde kimlikleyenlerin kendilerine sunulan daha üst düzey kimlikleri kabul etme eğilimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vallacher, Wegner ve Frederick (1987) yaptığı çalışmada eylem kimikleme ile kendini takdim arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmada kullanılan iki denek grubuna iki ayrı uygulama yapılmıştır. İlk uygulamada gizil yaratıcılık ile ilgili bir araştırma yapıldığı ve kendilerinden boş bir kâğıda 0 ile 9 arasında bir rakam yazmaları istenmiştir. Birinci gruba gizil yaratıcılıklarının bulunmadığına dair olumsuz, ikinci gruba ise gizil yaratıcılıklarının bulunduğuna dair olumlu geri bildirim verilmiştir. Aynı gruplara yapılan ikinci uygulamada insanların bir kişiyle ilk kez tanıştıklarında birbirleri üzerinde nasıl bir izlenim bıraktığının incelendiği söylenmiştir. Deneklerin yarısına birazdan yeni bir kişiyle tanışacakları ve bu kişinin yeteneğe önem veren bir kişi olduğu bilgisi verilerek bu kişiye ön bilgi sunmak için kendilerini tanıtan, burada neden bulduklarını ve ne yaptıklarını anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Deneklerin diğer yarısına ise aynı bilgi tanışacakları kişinin dürüstlüğüne önem veren bir kişi olduğu söylenerek verilmiştir. Araştırma sonucunda kendini tanıtan yazılar çözümlendiğinde olumsuz geri bildirim alanların ister yeteneğe ister dürüstlüğüne önem veren biri ile karşılaşacakları fark etmeksizin eylemi alt düzeyde kimliklemeye yol açan ayrıntılara yer verdikleri, olumlu geri bildirim alanların ise eylemin üst düzeyde kimliklendiğini gösterir ayrıntılara yer verdiği gözlenmiştir.

Vallacher, Wegner ve Somoza'nın (1989) yaptığı çalışmada “optimal düzeyde kimliklemenin” konuşma akıcılığına etkisi incelenmiştir. Deneklere bir konuşma yapacakları ve bu konuşmaların da bir dinleyici grubuna dinletilmek üzere kaydedileceği söylenmiştir. İki ayrı denek grubu kullanılan çalışmada, konuşma yapacak birinci gruptan konuşmalarını zorlaştıracak bir takım uygulamalar yapmaları istenmiş, ayrıca konuşma yapacakları grubun kolay ikna olmayan bir grup olduğu söylenerek eylemlerini zor olarak algılamaları sağlanmıştır. İkinci gruba ise konuşmayı zorlaştıracak bir uygulama yapılmazken, konuşma yapacakları grubun da kolay ikna olur insanlardan oluşan bir topluluk olduğu söylenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular

değerlendirildiğinde eylemleri zorlaştırılan grubun eylemlerini optimal düzeyin altında kimliklediği, daha fazla konuşma hatası yaptığı ve yaptıkları konuşmadan daha az doyum aldıkları saptanmıştır. İkinci grubun ise eylemlerini optimal düzeyde kimlikledikleri, daha az konuşma hatası yaptığı ve yaptıkları konuşmadan daha fazla doyum sağladığı tespit edilmiştir.

Kozak, Marsh ve Wegner (2006) yaptıkları çalışmada hedef kişilerin eyleminin kimliklenmesini, ve eylemle ilgili düşünme biçimini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Bu çalışmada farklı gruplar üzerinde beş ayrı çalışma gerçekleştirilmiştir. Her çalışmada araştırmacılar tarafından yaratılmış sanal bir kişi veya kişiler tanıtılmış ve bu kişinin yaptığı eylemlerin araştırmanın uygulandığı gruplar tarafından kimliklenmesi istenmiştir. Birinci çalışmada tanıtılan kişinin eylemine amaçlılık ve bilişsellik yüklenmesi, ikinci çalışmada sevilme ihtimali yüksek olan ve sevilme ihtimali düşük olan iki kişinin eyleminin kimliklenme düzeyi ve bu eylemle ilgili düşünme süreci, üçüncü çalışmada talihli bir kişi ve talihli bir kişi için eylem kimliklenmenin düzeyi ve eylemle ilgili düşünme süreci, dördüncü çalışmada sevilen ve sevilmeyen kişiler için pozitif ve negatif eylemlerin kimliklenme düzeyi, beşinci çalışmada ise katılımcıların hedef kişinin bakış açısını benimsemeleri yönündeki telkinin ve tanıtılan kişiyi objektif değerlendirmelerinin eylem kimlikleme düzeyine ve eylemle ilgili düşünme sürecine etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmacılar, birinci çalışmada hedef bir kişinin eylemini kimliklerken eylem amaçlılık ve bilişsellik yüklenmesinin yüksek düzey kimliklemeye yol açtığı, çalışma 2’de hem eylem kimliklenmenin hem de eylemle ilgili düşünme düzeyinin sevilen bir hedef için yüksek olduğu, çalışma 3’de talihlilik yaşayan bir hedef için bunların azaldığı, çalışma 4’te hem eylem kimliklenmenin hem de eylemle ilgili düşünmenin sevilen bir hedef için yüksek olduğu tekrar tespit edilmiş ayrıca bunun yanında kendisi veya sevilen başkası için pozitif eylemlerin negatif eylemlere göre daha yüksek düzeyde kimliklendiği, sevilmeyenler için de tersinin doğru olduğu ve çalışma 5’de de katılımcıların, hedefin bakış açısını benimsemeleri yönünde bilgilendirilmesinin eylemle ilgili düşünmeyi etkilemediğini fakat hedefin eylemlerinin yüksek düzey kimliklenmesine sebep olduğunu bulmuşlardır.

Mange vd. (2013) tarafından Fransa’da yapılan çalışmada ise eylem kimlikleme, eylem sürdürme zorluğu ve akademik performans arasındaki olası ilişkiler araştırılmıştır. Başlangıç performansının, son performansın en güçlü pozitif öngöstergesi olarak kabul edildiği çalışmada Caen Üniversitesi’nden bir grup öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır.

Birinci dönem belli derslerden ölçülen akademik başarı üzerinde eylem kimliklemenin, eylem sürdürme zorluğunun etkileri ölçülmüştür. Katılımcıların başlangıç puanları ölçüldükten sonra, gruba “sınıfa katılmayı” nasıl tanımladıkları sorularak eylemlerini kimlikleme düzeyleri ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucunda eylem kimlikleme kuramıyla paralel olarak, öğrencilerin “sınıfa katılmak” eylemini üç düzeyde tanımladıkları görülmüş: biri düşük, bir eylemi “nasıl” yapmaya tekabül eden seviye ve diğer ikisi yüksek, eylemin “niye” ya da “hangi etkilerle” yapıldığına tekabül eden seviyeler (kişisel gelişim ve gelecek için hazırlanmak). Çalışmanın ana değişkenleri arasında yapılan korelasyona göre, başlangıç performansı, sonuç performansı ile güçlü bir ilişki göstermiştir. Daha fazlası, eylem sürdürme zorluğu, başlangıç performansı ile negatif korelasyon, düşük seviye ve yüksek seviye eylem kimliklemeyle (geleceğe hazırlanmak) pozitif korelasyon göstermiştir. Ancak yine yüksek seviye bir kimlikleme olan “kişisel gelişim”le korelasyon göstermemiştir. Son olarak, düşük seviye eylem kimlikleme ve sonuç performansı arasında pozitif bir korelasyon görülürken, yüksek seviye “kişisel gelişim” ya da “geleceğe hazırlanmak”la önemli bir korelasyon görülmemiştir. Araştırmadan beklendiği gibi, başlangıç performansı, sonuç performansının en güçlü öngöstergesi olmuş, öğrencilerin ilk sömestrdeki başlangıç performansları, ikinci sömestrdeki sonuç performanslarını pozitif korelasyonla öngörmüştür. İkinci olarak, eylem sürdürme zorluğu parametresi önemli bir değer çıkmamasına rağmen, düşük seviye kimliklemesi, sonuç performansının pozitif bir öngöstergesi olmuştur.

2.3.2. Akademik Başarıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Akademik başarıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde akademik başarının yordayıcıları hakkında daha aydınlatıcı bilgiler elde edilebileceği düşünülebilir. Ulular (1997) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin başarı durumlarının cinsiyet, anne-babalarının eğitim durumu, kardeş sayısı, ders çalışma ortamı, ders çalışma süresi, gelir durumu, sınıf düzeyi, anne- baba tutumu gibi zihinsel olmayan etmenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Bahsi geçen çalışmada anne- babanın tutumu haricindeki tüm değişkenlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yıldırım (2000) tarafından ise yalnızlık, sınav kaygısı, aile, arkadaş ve öğretmen desteği değişkenlerinin akademik başarıyı ne denli yordadığı incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmen desteği, aile desteği, yalnızlık ve sınav kaygısı değişkenlerinin akademik başarıyı anlamlı derecede yordadığı, arkadaş desteğinin ise yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelenk (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörü incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir.
2. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.
3. Koruyucu aile yanında kalan çocukların, eğer uygun şefkat ve korumu sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.
4. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Şerefli (2003) tarafından yapılan araştırma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Zihinsel olmayan etmenleri veli, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Öğretmenler akademik başarıyı etkileyen unsurları; a- öğretmen tutumları, b- öğrenciyi tanımları, c-iletişim tarzları, d- sınıf yönetim biçimleri, e- öğretmenlerin konuşma hızları, f-öğretmenlerin kişisel sorunları, g- öğrenciyi motive etme düzeyleri, h- derslerde uygun yöntem ve teknikleri uygulamayışları olarak sıralamışlardır. 2. Öğrenciler ise akademik başarının; a-ders çalışma alışkanlıkları b- okuldan beklentilerinin düşük olması c-kitap okuma alışkanlıkları d- psikolojik sorunlar, e- duygusal sorunlar, f-kendine güven faktörleri tarafından etkilendiğini dile getirmişlerdir. 3. Akademik başarıya veliler; a-anne- baba tutumları, b-kardeş sayısı, c- ailenin ekonomik düzeyi, d- çocuklar arası ayrım, e- okul aile işbirliği f-anne- babanın eğitim düzeyi, g- evin fiziksel özellikleri gibi etkenlerin etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. 4. Okuldan kaynaklanan nedenler olarak ise; a- okulların fiziksel özellikleri, b- okulların temizliği, c- araç-gereç eksikliği, d- sınıf içi iletişim, e- okulun disiplin anlayışı sayılmıştır. 5. Olarak ise sistemden kaynaklanan nedenler üzerinde durularak bunlarında; a- sınıf geçme sistemi b- her yıl değişen kitaplar, c- ezbere dayalı eğitim, d- her dersten öğrenciden aynı başarının beklenmesi, e- sınav kaygısı olduğu saptanmıştır.

Koç, Avşaroğlu ve Sezer (2004) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, problem alanları olarak; kişiler arası ilişkiler, depresyon, akademik mesleki problemler, aileye yönelik problemler, nevrotik eğilim ve yardım alma davranışı ile ilgili problemler belirlenmiş ve bu problem alanları ile akademik başarı arasında gerçekleştirilen korelasyon çalışmasında belirgin olarak aile ile ilgili problem alanı, kişiler arası ilişkilere ilişkin problem alanı, akademik ve mesleki

problem alanı ile akademik başarıyı gösterir başarı ortalaması ve başarı değerlendirilmesi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yıldırım (2006) ise gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derecede yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, aile, geniş çevre, öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar ve cinsiyet ile aile, arkadaş desteği değişkenlerinin akademik başarıyı manidar olarak yordadığı tespit edilirken öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları destek, arkadaş sıkıntısı değişkenleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Şama'nın (2007) yaptığı araştırma da ise ilköğretim okullarında görev yapan birinci kademe sınıf öğretmenlerinin, başarısı düşük öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının öğretmen algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin başarısızlığının en önemli nedeni, öğretmen görüşlerine göre "aile ilgisizliği" olarak tespit edilmiştir.

Kaysılı (2008) yaptığı çalışmasında akademik başarının artırılmasında aile katılımının etkisini araştırmış, araştırma bulguları sonucunda aile katılımının hangi bileşeninin akademik başarıya etki ettiği açıkça belirlenemese de aile katılımının öğrencilerin akademik becerilerini arttırdığını tespit edilmiştir.

Altinkurt (2008) öğrenci devamsızlıklarının nedenlerini ve akademik başarıya olan etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin akademik performansları ile özürsüz devamsızlıkları arasında ters yönde bir ilişki tespit etmiştir.

Gelir (2009) ilköğretim altıncı sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı düzeyleri ile ana baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin anne baba tutumlarına göre öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyet ve aile sosyal atomuna göre de anlamlı farklılığı tespit edilerek kızlar lehine ulaşılan sonucun Yıldırım'la (2000) da benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kocaman'ın (2009) endüstri meslek liseleri üzerinde yaptığı çalışmada ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisini ele almış ve elde ettiği bulgular sonucunda ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun iyi olmasının öğrencinin okul başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Demirtaş (2010) ilköğretim kademesinde yaptığı çalışmada okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki incelemiş ve öğrenci başarısı ile okul kültürünün işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği ve amaç birliği faktörleri arasında anlamlı bir ilişkiler tespit etmiştir.

Adıgüzel ve Karadaş (2013) orta öğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişkinin düzeyini ve okula ilişkin tutumlarının kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelediği çalışmalarında, kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre, anlamlı düzeyde daha olumlu olduğunu, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini, devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlığı fazla olanlara göre daha olumlu olduğu, diğer yandan öğrencilerin okula ilişkin tutumları, not ve okul başarı durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır.

Sarier (2016) Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörleri bir meta-analiz çalışmasıyla incelemiş, öğrencilerin akademik başarısıyla öğrenciyle ilgili faktörlerin, aileyle ilgili faktörlerin ve okulla ilgili faktörlerin anlamlı ilişkisini tespit etmiş ve öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerin; sosyo-ekonomik durum, öz-yeterlik ve motivasyon olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Yukarıda ayrıntıları verilen çalışmalar dışında, örgütsel sağlık ile akademik başarı arasındaki ilişki (Korkmaz, 2005), eğitimde takım çalışması ile okul başarısı arasındaki ilişki (Kara, 2006), farklılaşmış öğretim ortamı ile akademik başarı arasındaki ilişki (Belç, 2010), öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisi (Canıdemir, 2013), okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki (Yıldırım & Yılmaz, 2013), yöneticinin karar alma, koordine etme ve iletişim süreçleri konularında yeterliliklerinin okul başarısı ile ilişkisi (Yaşar, 2013), ilkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri (Şevik, 2014) konularında da çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin eylem kimlikleme düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

Buna bağlı olarak araştırmaya konu olan olay, birey yada nesneyi herhangi bir değiştirme ve etkileme çabası göstermeksizin kendine ait koşullar içinde inceleyen, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modellerinden iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yoluyla bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz, ancak bu yönde bazı ipuçları sunarak, bir değişkendeki durumun belirlenmesi halinde diğerinin kestirilmesinde faydalı sonuçlar ortaya koyabilir (Karasar, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara merkez ilçelerindeki (Etimesgut, Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Altındağ, Pursaklar, Mamak, Gölbaşı ve Sincan) resmi Anadolu liselerinin 10. sınıfında eğitim gören 23449 (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu evren içerisinde; çok aşamalı örnekleme yöntemi ile seçilen 460 öğrenci oluşturmaktadır. Çok aşamalı

örnekleme yönteminde örneklem seçimi aşama aşama gerçekleştirilirken, her aşamada farklı bir yöntem izlenebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

Araştırmada sınıf seviyeleri ve yaş bir değişken olarak ele alınmadığından örneklem tek bir sınıf düzeyinden seçilmiştir. Sınıf seviyesi belirlenirken; 9. Sınıf öğrencilerinin ortaöğretim düzeyinde akademik başarı puanlarının henüz oluşmaması, 11. ve 12. sınıfların üniversiteye hazırlık çalışmalarının başlaması göz önüne alınarak 10. sınıfların seçilmesine karar verilmiştir. 2016-2017 öğretim yılı verilerine göre araştırma evrenindeki okul ve öğrenci sayılarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

2016-2017 Öğretim Yılı Ankara Merkez İlçelerindeki Resmi Anadolu Liselerinin ve Bu Okullarındaki 10. Sınıfta Eğitim Gören Öğrencilerin Sayıları

İlçeler	Okul sayısı		Öğrenci sayısı		
	Resmi		Resmi		
	<i>n</i>	Erkek	Kız	Toplam	%
Altındağ	9	753	929	1682	7.17
Çankaya	31	3230	3560	6790	28.96
Etimegut	9	1036	1193	2229	9.51
Gölbaşı	4	393	416	809	3.45
Keçiören	14	1642	1761	3403	14.51
Mamak	14	1218	1522	2740	11.68
Pursaklar	2	124	202	326	1.39
Sincan	7	735	880	1615	6.89
Yenimahalle	15	1722	2133	3855	16.44
Toplam	105	10853	12596	23449	100

Tablo 1’deki dağılım incelendiğinde, 2016-2017 öğretim yılı verilerine göre Ankara ili merkez ilçelerdeki 105 resmi Anadolu Lisesi 10 sınıfta 10853 erkek 12596 kız öğrenci olmak üzere toplam 23449 öğrenci bulunmaktadır. Resmi okullarda en fazla okulun ve 10. sınıf öğrencisinin Çankaya ilçesinde, en az okulun ve 10. Sınıf öğrencisinin Pursaklar ilçesinde bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmamızda örneklem oluşturulurken öğrencilerin seçileceği okullar ilçelerin sahip olduğu öğrenci oranları dikkate alınarak tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çıngı’ya (1994) göre evren her bir birimi bir ve yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak

şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme adı verilir.

Tablo 2.

İlçelerin Sahip Olduğu Öğrenci Sayısına Göre Tabakalı Örnekleme Yöntemiyle Belirlenen Okul Sayıları

İlçeler	Okul sayısı		Öğrenci Sayısı	
	Resmi		Resmi	
	<i>n</i>		<i>n</i>	
Altındağ	1		28	
Çankaya	4		117	
Etimegut	2		56	
Gölbaşı	1		29	
Keçiören	2		58	
Mamak	2		58	
Pursaklar	1		29	
Sincan	1		30	
Yenimahalle	2		55	
Toplam	16		460	

Örnekleme büyüklüğüne, ulaşılabilirlik, imkânlar, Ural ve Kılıç (2006, s. 49) tarafından verilen sayısal veriler (Örneğin; 30000 kişilik bir evren büyüklüğü için %95 güven düzeyinde 379 kişinin de, evreni temsil edebileceği belirtilmektedir.) dikkate alınarak karar verilmiştir. Ankara merkez ilçelerde 10. Sınıf düzeyinde eğitim gören 23449 kişilik evren için yaklaşık 379 kişilik örnekleme, yapılan çalışmada karşılaşılabilecek sorunları tolere etmek adına belirtilen rakamın biraz üzerine çıkılarak basit seçkisiz yöntemle 460 öğrenciden oluşacak şekilde belirlenmiştir. Araştırma örneklemindeki öğrencilerle ilgili dağılım Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci sayısı	
	<i>n</i>	%
Kız	278	60.4
Erkek	182	39.6
Toplam	460	100

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde (Tablo 3), araştırma örnekleminin % 60.4'ünü ($n = 278$) kız, % 39.6'sını ($n = 182$) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verileri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 17 madde yer almaktadır. İkinci bölümde ise eylem kimlikleme düzeyindeki bireysel farklılıkları ölçmek için 25 maddeden oluşan Davranış Kimlikleme Formu (DKF), (Vallecher vd., 1982) kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Davranış Kimlikleme Formu

Bu çalışmada, eylem düzeyindeki bireysel farklılıkları ölçmek için Vallecher vd., (1982) tarafından geliştirilmiş, Vallecher ve Wegner (1985, 1989) tarafından yayımlanmış, ve Öğülmüş (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmış Davranış Kimlikleme Formu kullanılmıştır (Ek: 1). DKF, günlük yaşantıda her bireyin karşılaşabileceği 25 sıradan eylemden oluşmaktadır. Her madde alt ve üst kimlikleme düzeyinde iki alt maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan eylemi betimleyen iki seçenektan kendilerine göre eylemi en iyi betimleyen bir seçeneği işaretlemesi istenmektedir. Katılımcılardan üst düzey kimlikleme seçeneğini işaretleyenlere "1" alt düzey kimlikleme seçeneğini işaretleyenlere de "0" puan verilir. DKF'den katılımcıların alacakları toplam puan "0" ile "25" puan arasında değişebilmektedir.

DKF araştırmacılar Vallecher vd., (1982) tarafından önce 60 maddelik bir eylem listesi olarak hazırlanmış, bu eylem listesi 20 kişiden oluşan bir grup öğrenciye verilerek bu eylemleri yeniden betimlemeleri istenmiş ve eylemlerle ilgili olabildiğince çok betimleme yapmaları noktasında öğrenciler teşvik edilmişlerdir. Bu çalışmada katılımcılar tarafından en çok tekrar edilen bir alt kimlikleme ve bir üst kimlikleme eylemlerin seçenekleri olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar daha sonra 60 maddeden oluşan bu formu 274 kişiye uygulayarak cevapların tek boyut üzerinde toplandığını tespit etmişlerdir. DKF'de yer alan her maddenin madde-test korelasyonu hesaplanarak bu korelasyonun .05 ile .45 arasında değiştiği ve ortalamasının da .25 olduğu hesaplanmıştır. Madde- test korelasyonu .25'den yüksek olan maddeler bir araya getirilerek 25 maddelik DKF ölçeği hazırlanmıştır.

DKF ölçeği Öğülmüş (1991) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çevirinin güvenilirliği üniversitede görevli üç İngilizce okutmanın yaptığı çeviriyle karşılaştırılarak test edilmiştir. Daha sonra DKF Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ) Eğitim Yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinden oluşan 54 kişilik bir gruba uygulanmış ve uygulamadan elde edilen veriler çözümlenerek orijinal formdaki değerler ölçüt olarak alındığında 7 maddenin işlemediği tespit edilmiştir. Öğülmüş (1991) tarafından bu maddelerin yerine kullanılabilir 10 yeni madde oluşturulmuş ve orijinal formla birlikte 35 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçek Y.Y.Ü Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 1. Sınıf öğrencilerinden 42 kişilik bir gruba uygulanarak elde edilen veriler çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda yeni oluşturulan 10 maddeden 7'sinin orijinal formda işlemeyen 7 madde yerine kullanılabilir 7 saptanarak tekrar 25 maddeden oluşan bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan yeni form lise ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 82 kişilik bir gruba uygulanarak madde test korelasyonunun .28 ile .95 arasında değiştirdiği, iç tutarlılık katsayısının .79 olduğu ve aynı gruba iki hafta arayla uygulanmasıyla elde edilen güvenilirlik katsayısının da .86 olduğu tespit edilmiştir.

DKF'nin Türkçeye uyarlanması sırasında mantıksal geçerlilik noktasında da çalışmalar yapılarak formdaki her bir madde kuramı bilen beş hakem tarafından değerlendirilmiş ve hakemler arasında hiçbir görüş ayrılığına rastlanmamıştır. Yapılan tüm bu çalışmalar sonucunda Öğülmüş (1991) tarafından DKF'nin bu şekliyle eylem kimlikleme düzeyindeki bireysel farklılıkları ölçmek için kullanılabilir yargısına varılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 17 maddeden oluşan form ile ikinci bölümde eylem kimlikleme düzeyindeki bireysel farklılıkları ölçmek için 25 maddeden oluşan Davranış Kimlikleme Formu 20 Mart ve 20 Nisan 2017 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde her ilçenin öğrenci oranları dikkate alınarak ilçelerde uygulama yapılacak okul sayısı tespit edilmiş, bu sayılara uygun olarak basit seçkisiz yöntemle belirlenen okullar tek tek aranarak öğrencilerin sınav tarihlerine uygun zaman dilimleri belirlenmiş ve okullardan uygulama günüyle ilgili randevu alınmıştır. Uygulama sırasında Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin yazısı okul yöneticilerine gösterilerek,

okul idaresinin uygun gördüğü bir sınıfta bizzat araştırmacı tarafından, bir ders saati içerisinde uygulama yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Eylem kimlikleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile, öğrencilerin eylem kimlikleme düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizleriyle incelenmiştir



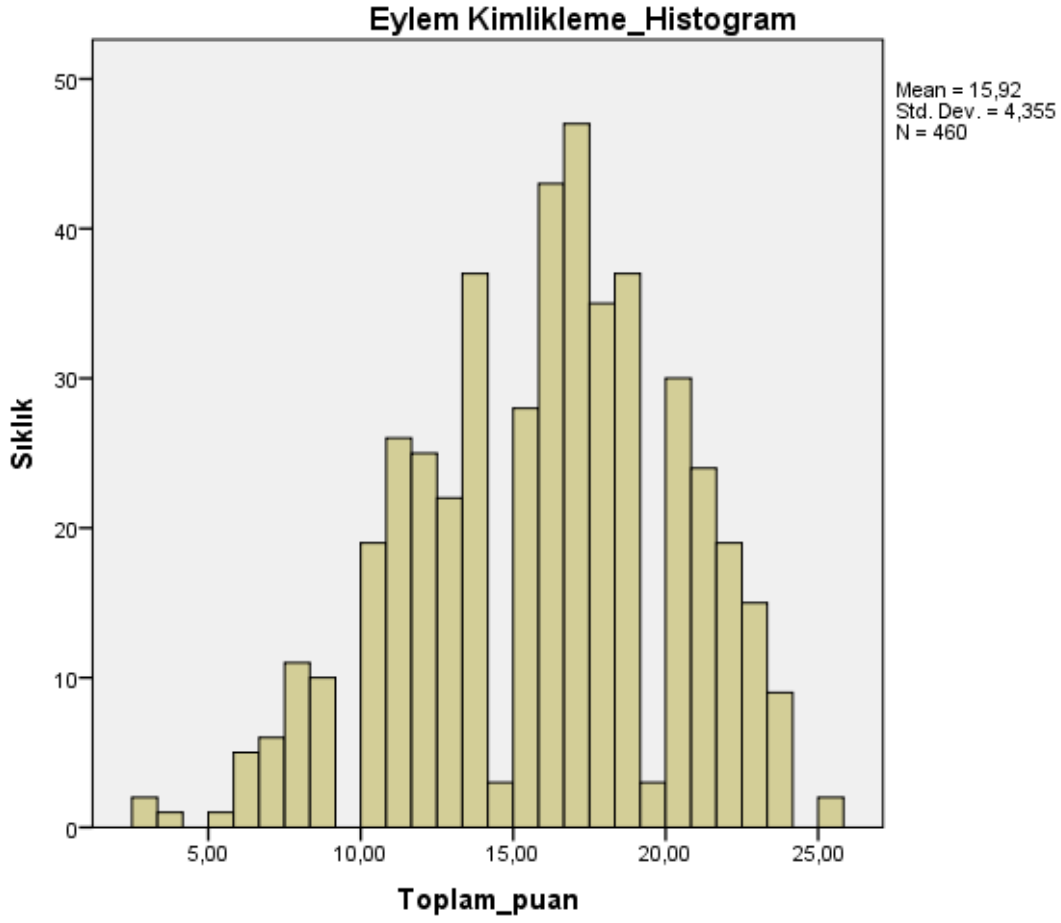
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlmek amacıyla yapılan istatistiki işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ile yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Eylem Kimlikleme Normal Dağılım Durumu

Öğrencilerin eylem kimlikleme puanları histogram grafiğinde incelendiğinde, normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir (Şekil 1). Bununla birlikte eylem kimlikleme puan dağılımında basıklık (-.36 ile .23 arasında) ve çarpıklık (-.32 ile .11 arasında) değerlerinin normal dağılım için kabul edilebilir aralıkta yer aldığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, eylem kimlikleme puan dağılımının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.



Şekil 1. Eylem kimlikleme dağılım grafiği

4.2. Öğrencilerin eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 4.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

	<i>n</i>	Minimum	Maximum	\bar{X}	<i>S</i>
Eylem Kimlikleme	460	3.00	25.00	15.92	4.35

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 15.92$). Öğrencilerin eylem kimlikleme düzeyleri, en düşük 3.00, en yüksek 25 puan şeklinde ortaya çıkmıştır.

4.3. Öğrencilerin eylem kimlikleme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular

Tablo 5.

Öğrencilerin eylem kimlikleme puanları ile yılsonu notları arasındaki korelasyon

Değişkenler	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	1	2
1. Eylem kimlikleme	460	15.92	4.35	1.00	-.17**
2. Yılsonu notu	460	75.06	10.06		1.00

** $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları ile yılsonu not ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($r = -.17, p < .01$). Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı verilerine göre, eylem kimlikleme puanı ile yılsonu notu arasında negatif yönde düşük bir ilişki bulunmaktadır.

4.4. Öğrencilerin cinsiyete göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 6.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Kadın	278	16.01	4.33	.55	458	.59
Erkek	182	15.78	4.40			

Öğrencilerin eylem kimlikleme puanları incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = .55, p > .05$). Buna göre, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

4.5. Öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 7.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Mezun Olduğu Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Resmi ortaokul	432	15.94	4.36	.53	458	.60
Özel ortaokul	28	15.49	4.31			

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun resmi ortaokullardan mezun olduğu görülmektedir ($n = 432$). Öte yandan öğrencilerin bir kısmı da özel ortaokullardan öğrenimini tamamlamıştır. Öğrencilerin okul türüne göre eylem kimlikleme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t = .53, p > .05$]. Buna göre, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları en son mezun oldukları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.6. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 8.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Okul Öncesi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Evet	263	15.42	4.30	-2.84	458	.01**
Hayır	197	16.57	4.35			

** $p \leq .01$

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t = -2.84, p \leq .01$). Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.7. Öğrencilerin ebeveynlerinin birlikte veya ayrı olma durumlarına göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 9.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Anne Babanın Birlikte Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ebeveyn Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Birlikte	424	15.87	4.36	-.67	458	.50
Ayrı	36	16.38	4.27			

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının ebeveynlerinin birlikte olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -.67, p > .05$). Buna göre, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları üzerinde ebeveynlerin birlikte olup olmama durumunun anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

4.8. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 10.

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
A. İlkokul	105	16.13	4.56
B. Ortaokul	86	17.02	4.05
C. Lise	169	15.86	4.10
D. Üniversite	100	14.83	4.60
Toplam	460	15.92	4.35

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun lise mezunu olduğu söylenebilir ($n = 169$). Öte yandan annesi üniversite mezunu öğrenciler azımsanmayacak düzeydedir ($n = 100$).

Tablo 11.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	<i>p</i>	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	227.43	3	75.81	4.08	.01*	B-D
Gruplar içi	8476.90	456	18.59			
Toplam	8704.33	459				

* $p \leq .05$

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,456) = 4.08, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{X} = 17.02$) ile annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X} = 14.83$) eylem kimlikleme düzeyleri birbirlerinden farklılaşmaktadır. Buna göre annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin eylem kimlikleme düzeyleri annesi üniversite mezunu olanlara göre daha yüksek düzeydedir.

4.9. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 12.

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Baba Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
A. İlkokul	68	16.18	4.21
B. Ortaokul	68	16.64	4.14
C. Lise	140	16.28	4.47
D. Üniversite	184	15.28	4.35
Toplam	460	15.92	4.35

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun babası üniversite mezunu ($n = 184$) ve lise mezunudur ($n = 140$). Babası ilkök ve ortaokul mezunu olan öğrenciler ise, toplam grup içerisinde yaklaşık %25'lik bir kesimde yer almaktadır.

Tablo 13.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	<i>p</i>
Gruplar arası	132.97	3	44.32	2.36	.07
Gruplar içi	8571.36	456	18.80		
Toplam	8704.33	459			

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının onların babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3,456) = 2.36, p > .05$]. Bu veriye göre, öğrencilerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde babalarının eğitim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

4.10. Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 14.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Annelerinin Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Çalışıyor	148	15.54	4.51	-1.27	458	.21
Çalışmıyor	312	16.09	4.28			

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -1.27, p > .05$). Buna göre, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları üzerinde annenin çalışıp çalışmadığının anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

4.11. Öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 15.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Babalarının Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Baba Çalışma Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Çalışıyor	427	15.98	4.35	1.52	454	.13
Çalışmıyor	29	14.72	4.40			

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları babalarının çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 1.52, p > .05$). Buna göre, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları üzerinde babanın çalışıp çalışmadığının anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

4.12. Öğrencilerin ailelerindeki birey sayısına göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 16.

Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ailedeki Birey Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
2-3 kişi	45	15.91	4.40
4 kişi	220	15.55	4.32
5 ve üzeri kişi	195	16.33	4.36
Toplam	460	15.92	4.35

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin ailelerindeki birey sayısının büyük çoğunluğunun 4 kişiden oluştuğu söylenebilir ($n = 220$). Öte yandan ailedeki birey sayısı 5 ve üzerinde olan öğrenci sayısı da azımsanmayacak düzeydedir ($n = 195$).

Tablo 17.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Ailelerindeki Birey Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	<i>p</i>
Gruplar arası	62.78	2	31.39	1.66	.19
Gruplar içi	8641.55	457	18.91		
Toplam	8704.33	459			

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının ailelerindeki birey sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(2,457) = 1.66, p > .05$]. Bu veriye göre, öğrencilerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde ailelerindeki birey sayısının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

4.13. Öğrencilerin yaşadıkları evin kime ait olmasına göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 18.

Öğrencilerin Oturdukları Eve İlişkin Betimsel İstatistikler

Evin durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Kira	81	16.13	4.20
Kendimize ait	362	15.94	4.37
Lojman	17	14.51	4.79
Toplam	460	15.92	4.35

Tablo'ya göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine ait bir evde ($n = 362$), daha sonra kirada ($n = 81$) ve düşük bir oranda lojmanda ($n = 17$) ikamet etmektedir.

Tablo 19.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Oturdukları Eve Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	<i>p</i>
Gruplar arası	37.17	2	18.58	.98	.38
Gruplar içi	8667.16	457	18.97		
Toplam	8704.33	459			

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının oturdukları eve göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(2.457) = .98, p > .05$]. Bu veriye göre, öğrencilerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde oturdukları evin kendilerine ait olup olmamasının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

4.14. Öğrencilerin kendisine ait odasının olma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 20.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Kendilerine Ait Odaları Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Kendisine Ait Oda	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Evet	401	15.90	4.13	-.15	67.32	.88
Hayır	59	16.02	5.68			

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları kendilerine ait odaları olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -.15, p > .05$). Buna göre, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları üzerinde kendilerine ait odalarının olup olmamasının anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

4.15. Öğrencilerin mobil cihaz kullanma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 21.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Mobil Cihaz Kullanma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Mobil cihaz	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Evet	439	15.86	4.35	-1.26	458	.21
Hayır	21	17.09	4.45			

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları mobil cihaz kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -1.26, p > .05$). Buna göre, öğrencilerin eylem kimlikleme puanları üzerinde mobil cihaz kullanıp kullanmamalarının anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

4.16. Öğrencilerin evlerinde kütüphane bulunma durumuna göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 22.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Evlerinde Kütüphane Bulunma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Kütüphane	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Var	380	15.70	4.35	-2.31	458	.02*
Yok	80	16.94	4.27			

* $p \leq .05$

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının evlerinde kütüphane bulunma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t = -2.31, p \leq .05$). Bu doğrultuda, evlerinde kütüphane bulunmayan öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.17. Öğrencilerin tatile çıkma durumlarına göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 23.

Öğrencilerin Tatile Çıkma Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tatil	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Hiç	68	16.30	4.24
Yılda 1 kez	207	15.91	4.52
Yılda 2 ve üzeri	185	15.78	4.22
Toplam	460	15.92	4.35

Tablo 23 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yılda 1 kez ($n = 207$) ve yılda 2 ve üzeri ($n = 185$) tatile çıktıkları söylenebilir. Tatile hiç çıkmayan öğrencilerin ise toplam grubun yaklaşık %14'ünü oluşturarak, grup içerisinde daha küçük bir paya sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 24.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Tatile Çıkma Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	13.26	2	6.63	.35	.71
Gruplar içi	8691.07	457	19.02		
Toplam	8704.33	459			

Tablo 24 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının tatile çıkma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(2,457) = .35, p > .05$]. Bu doğrultuda, öğrencilerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde tatile çıkma durumlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

4.18. Öğrencilerin sinema ve tiyatroya gidiş sıklıklarına göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 25.

Öğrencilerin Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sinema-Tiyatro	n	\bar{X}	S
Hiç	50	15.87	4.29
Ara sıra	377	15.96	4.24
Düzenli olarak	33	15.55	5.70
Toplam	460	15.92	4.35

Tablo 25 incelendiğinde düzenli olarak sinema ve tiyatroya giden öğrenci sayısının (n=33) oldukça az olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n=377) sinema ve tiyatroya ara sıra gittiği söylenebilir.

Tablo 26.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	5.24	2	2.62	.14	.87
Gruplar içi	8699.09	457	19.04		
Toplam	8704.33	459			

Tablo 26 incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının sinema ve tiyatroya gitme sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(2.457) = .14, p > .05$]. Bu bilgiye göre, öğrencilerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde sinema ve tiyatroya gitme sıklıklarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

4.19. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyine göre eylem kimlikleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 27.

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Gelir Düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
0-1500 ₺	46	15.82	4.94
1501-2500 ₺	106	16.47	4.38
2501-4000 ₺	165	16.15	4.16
4001 ve üzeri ₺	133	15.13	4.41
Toplam	450	15.88	4.39

Tablo 27'e göre öğrencilerin yarısından fazlasının ailelerinin aylık ortalama geliri 2501 ₺ ve üzerinde yer almaktadır. Öğrencilerin sadece yaklaşık %10'luk bir kesiminin ailelerinin aylık ortalama geliri 1500 ₺ ve altındadır.

Tablo 28.

Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	<i>p</i>
Gruplar arası	124.31	3	41.44	2.17	.09
Gruplar içi	8519.58	446	19.10		
Toplam	8643.90	449			

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarının ailenin aylık ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3.446) = 2.17, p > .05$]. Buna göre, öğrencilerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde ailenin aylık ortalama gelir düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara, tartışma ve sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve eylem kimlikleme düzeyinin seçilen bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemeye odaklanılan bu çalışmadan elde edilen bulgular şu şekildedir:

5.1. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin eylem kimlikleme düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde, davranış kimlikleme formundan alınabilecek ortalama puanın üzerinde bir puan aldığı, eylem kimlikleme puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Bu sonucunda kuramın öne sürdüğü ikinci ilkeyle “bir eylemle ilgili hem alt düzeyde hem üst düzeyde kimlikler mevcut ise bireyler bu eylemi kimlikleme için eylemin üst kimliklerini kullanma eğilimi gösterirler (Vallacher & Wegner, 1985, 1987)” ilkesiyle örtüştüğü söylenebilir.

5.2. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin eylem kimlikleme düzeyiyle akademik başarılarını tespit etmeye yönelik istatistikler incelendiğinde eylem kimlikleme düzeyi ile yılsonu notu arasında negatif yönlü düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre akademik başarıları yüksek öğrencilerin eylemlerini daha düşük düzeyde kimlikleme eğilimi gösterirken akademik başarıları düşük öğrencilerin eylemlerini daha yüksek düzeyde kimlikleme eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Eylem kimliklemeden alınan yüksek puanlar yüksek düzey kimliklemeyi, düşük puanlar düşük düzey kimliklemeyi göstermektedir. Eylem kimlikleme kuramına göre davranışlarını düşük düzeyde kimlikleyen kişilerin günlük davranışlarda daha çok zorlandığı, eylemlerin nedeninden çok nasıl yapıldığıyla ilgilendiği, özellikle deneyimli olmadıkları davranışlarla ilgili çevreden gelen uyarıcılara karşı daha duyarlı oldukları, eylemlerini yüksek düzeyde kimlikleyenlerin ise, günlük eylemlerde daha başarılı olduğu, eylemlerin nasıl yapıldığından çok neden yapıldığıyla ilgilendiği ve çevreden gelen dönütlere daha dirençli olduğu söylenebilir (Vallacher & Wegner, 1985). Kuramın bu sayılısı dikkate alındığında eylemlerini düşük düzeyde kimlikleyenlerin, akademik başarısı düşük bireylerin özellikleriyle, eylemini yüksek düzeyde kimlikleyenlerin ise akademik başarısı yüksek bireylerin özellikleriyle daha çok uyuşması beklenmektedir. Ancak araştırma sonucu akademik başarısı yüksek öğrencilerin daha düşük düzeyde eylem kimlikleme eğilimine sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Vallacher ve Wegner'e (1989) göre kişilerin yaptıkları davranışların ayrıntılarına dikkat etmelerini gerektiren durumlarda uzun süre bulunmaları eylemleri alt düzeyde kimlikleme eğilimine yol açmaktadır. Bir öğrencinin akademik başarıyı elde edebilmek için dersi dikkatle dinlemesi, bilgilerin ayrıntılarını dikkate alması, gerekli yerleri not tutması gibi bir takım detayları dikkate alması gerektiği düşünüldüğünde akademik başarısı yüksek öğrencilerin davranışların ayrıntılarına odaklanarak düşük düzey kimlikleme eğilimi gösterdiği düşünülebilir. Mange vd.'nin (2013) yaptığı çalışmadaki bulgularda bu çalışmadaki bulgularla paralellik göstermektedir. Mange vd. (2013) akademik performansla ilgili yaptığı çalışmasında üniversite öğrencilerine “derste bulunma” eylemini 1. dersi dinlemek, not tutmak (düşük düzey kimlikleme), 2. bilgimi geliştirmek (yüksek düzey kimlikleme), 3. geleceğe hazırlanmak (yüksek düzey kimlikleme) seçeneklerinden hangisinin daha iyi tanımladığını sormuştur. Bu sorudan hareketle, 1- öğrencilerin akademik öğrenme eylemlerine dair algıları, onların notlarını etkiliyor mu? 2- eğer öğrenciler “neden”lerden (bilgilerini geliştirmek, geleceğe hazırlanmak) çok “nasıl”lar (not düşmek) üzerinde düşünseler akademik performansları daha yüksek olur muydu? sorularına yanıt aramıştır. Çalışmadaki bulgulara bakıldığında, öğrencilerden sınıfta bulunma eylemini dersi dinlemek, not tutmak olarak düşük düzeyde kimlikleyenlerin yıl sonu başarı puanlarının daha yüksek olduğu, bilgimi geliştirmek, geleceğe hazırlanmak olarak yüksek düzey kimliklemelerin ise yıl sonu başarı puanları üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öğrencilerin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Seçilen Bazı Değişkenlere Göre Anamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar

1) Öğrencilerin eylem kimlikleme düzeyleri *anaokulu eğitimi alma, annenin eğitim durumuna ve evlerinde kütüphane bulunma* durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde anaokulu eğitimi almamış, anne eğitim düzeyi düşük (ortaokul mezunu) ve evlerinde kütüphane bulunmayan öğrencilerin eylem kimlikleme puanları, anaokulu eğitimi almış, annesinin eğitim durumu yüksek (üniversite mezunu) ve evlerinde kütüphane bulunan öğrencilerin eylem kimlikleme puanlarından daha yüksektir.

Değişkenler belirlenirken, zihinsel faaliyetleri etkilemesi beklenen, akademik başarıyla da bağlantılı olduğu araştırma bulgularıyla tespit edilmiş (Bumin, 1993; Dinç, 2002; Erbaş, 2005; Erdinç Akan, 2016; Ekinci Vural, 2012; Gelbal, 2008; İşler, 2016; Karagöllü, 1995; Kocaman, 2009; Yalçın & Tavşancıl, 2014; Yılmaz vd., 2012) değişkenlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Çünkü eylem kimlikleme bilişsel bir süreçtir. Bir bireyin bir eylemi nasıl yada ne olarak kimlikleyeceği o bireyin bilişsel yapısıyla açıklanabilir (Vallacher & Wegner, 1985)

Eylem kimlikleme kuramı yerli alan yazına Ögülmüş (1991) tarafından kazandırılmış bir psikolojik kavramdır. Ancak yerli alan yazında kuramla ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Yurtdışında da kuramla ilgili çok fazla çalışmaya ulaşamamıştır. Dolayısıyla kuramla ilgili çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılarak daha objektif olarak tartışılması için daha fazla sayıda çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ulaşılan çalışmalar arasında anaokulu eğitimi almanın, anne eğitim düzeyinin ve evlerinde kütüphane bulunma durumunun eylem kimlikleme düzeyine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte özellikle akademik başarıyla ilgili yapılan çalışmalarda anaokulu eğitimi almış, anne eğitim düzeyi yüksek ve evlerindeki kitap sayısı fazla olan bireylerin akademik, sosyal başarılarının daha yüksek olduğuna dair araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Bumin, 1993; Dinç, 2002; Erbaş, 2005; Erdinç Akan, 2016; Ekinci Vural, 2012; Gelbal, 2008; İşler, 2016; Karagöllü, 1995; Kocaman, 2009; Yalçın & Tavşancıl, 2014; Yılmaz vd., 2012). Bu çalışmada kullanılan değişkenler (anaokulu eğitimi, anne eğitim durumu ve evde kütüphane bulunma durumu) yukarıda bahsi geçen farklı çalışmalarda birbirleriyle ilişkileri bulgularla saptanmış değişkenlerdir. Bu çalışmadaki akademik başarı ve eylem kimlikleme düzeyi arasındaki ilişki ile anaokulu

eđitimi almanın, anne eđitim düzeyinin ve evlerinde kütüphane bulunma durumunun eylem kimlikleme düzeyine etkisi sözü edilen çalıřmalardaki bulgularla birlikte deđerlendirildiđinde ortak bir etkinin varlıđı dűřünűlebilir. Akademik bařarısı yüksek, anaokulu eđitimi almıř, anne eđitim düzeyi yüksek ve evlerinde kütüphane bulunan öđrencilerin eylemlerini düşük düzeyde kimlikleme eđilimi gösterdikleri, bu faktörlerin öđrenciler üzerinde dikkat ve ayrıntılara odaklanma noktasında etki etmiř olabileceđi ve bu etkininde düşük düzey kimlikleme eđilimini ortaya çıkarmıř olabileceđi dűřünűlebilir.

2) Öđrencilerin eylem kimlikleme düzeyleri *cinsiyet, mezun olunan okul türű, anne ve babanın birlikte veya ayrı olması, babanın eğitim durumu, anne ve babanın çalışma durumu, ailedaki birey sayısı, yaşadıkları evin kime ait olduğu, kendisine ait odasının olup olmaması, mobil cihaz kullanıp kullanmaması, tatile çıkma durumları, sinema ve tiyatroya gidiş sıklıkları ve ailenin ortalama aylık gelirine* göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Yukarıda bahsi geçen deđiřkenlerden cinsiyet ve ailenin ortalama aylık geliri dıřındaki deđiřkenlerin eylem kimlikleme düzeyine etkileri konusunda herhangi bir çalıřmaya rastlanmamıřtır. Cinsiyet deđiřkeniyle ilgili bulgu Vallacher ve Wegner'in (1989), Öđűlműř'űn (1991) ve Mange vd.'nin, (2013) alıřmalarındaki bulgularla tutarlıdır. Eylem kimlikleme kuramına göre eylem kimlikleme düzeyi bireylerin eylem alanlarında sahip oldukları deneyim miktarıyla ilgilidir. Öđűlműř (1991) cinsiyetin deneyim miktarına olmasa bile cinsiyetin farklı eylem alanlarındaki deneyim miktarını etki edebileceđini, kızların ev iřleriyle ilgili eylem alanlarında daha deneyimli, erkelerinse mekanik beceriler konusunda daha deneyimli olmalarının eylem kimlikleme düzeyine yansıyabileceđini belirtmiřtir. Ancak Vallacher ve Wegner'in (1989), Öđűlműř (1991) ile Mange vd.'nin, (2013) yaptıđı çalıřmada da, bu çalıřmada da cinsiyetin eylem kimlikleme düzeyine etki etmediđi bulgusuna ulařmıřtır. Ayrıca öđrencilerin eylem kimlikleme puanlarının ailenin aylık ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediđi bulgusu da Öđűlműř'űn (1991) yaptıđı çalıřmadaki bulgularla tutarlıdır. Öđűlműř'űn (1991) yaptıđı çalıřmada da alt ve üst sosyoekonomik düzeeye sahip kiřilerin eylem kimlikleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıřtır.

5.4. Öneriler

1. Eylem kimlikleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi daha detaylı ortaya çıkarmaya yönelik, günlük eylem kimlikleme düzeyimizin yanında akademik kimlikleme düzeyimizi

de araştırma içine dahil edecek farklı illerde, farklı örneklem gruplarıyla çalışılarak benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

2. Bu çalışmanın örneklemini öğrenciler oluşturmaktadır. Kuramla ilgili farklı örneklem gruplarıyla (öğretmenler, yöneticiler vb.) çalışılması, kuramın gelişmesi açısından farklı bakış açıları kazandırabilir.

3. Bu çalışma nicel nitelikte tasarlanmış bir çalışmadır. Bu nedenle detaylar ve nedenler konusunda derinlemesine bilgiye ulaşılabilecek nitel çalışmalar tasarlanabilir.

4. Eylem kimlikleme ile akademik başarı arasında negatif yönlü düşük düzey bir ilişkinin varlığı dikkate alınırsa öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik başarılarını artırmak için derslerine yönelik optimal kimlikleme kavramından yararlanmaları önerilebilir.

5. Ayrıca derslere yönelik kazanımlar hazırlanırken öğrencilerin optimal kimlikleme yapabileceği kazanımların kullanılmasının başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncüyıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Akbaba Altun, S., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Akça, H. (2002). *Başarının sekiz temel direği*. Ankara: Tuğra.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 7-14.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlamanın psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Baltaş, A. (2006). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124.
- Belç, Y. (2010). *Farklaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bumin, A. (1993). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan 61-72 aylık çocukların sayı kavramlarındaki başarı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak*

- incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Canıdemir, A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çıngı, H. ((1994)). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elmacıoğlu, T. (2012). *Başarıda aile faktörü*. İstanbul: Yediveren.
- Erbaş, K. C. (2005). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programında (PISA) Türkiye'de fen okuryazarlığını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi , Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdinç Akan, O. (2016). *IMSS 2011 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısı ile ilişkili öğrenci ve öğretmen niteliklerinin bilişsel alanlara göre incelenmesi: İki düzeyli hiyerarşik lineer model analizi* . Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gelir, E. (2009). *Ana baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyete göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güney, S. (2013). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikolojiye giriş*. Bursa: Emin.
- Irwin, D. B. (1989). Action identification theory and the optimality hypothesis: The psychology of classroom examination performance, December. *Dissertation Abstracts International*, 50(6).
- İşler, G. (2016). *Anadolu liselerinde akademik başarının artırılmasına yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, M. (2006). *Eğitimde takım çalışması ve okul başarıları: İstanbul okullarında ampirik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöllü, Ş. (1995). *Anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre okul başarı düzeyleri ile özsaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul başarıları'ndan hayat başarıları'na*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kocaman, A. (2009). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, M., Avşaroğlu, S., & Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 483-498.

- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 529-548.
- Kozak, M. N., Marsh, A. A., & Wegner, D. M. (2006). What do I think you're doing? Action identification and mind attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 543-555.
- Mange, J., Sénémeaud, C., & Michinov, N. (2013). Jotting down notes or preparing for the future? Action identification and academic performance. *Social Psychology*, 16, 151-164.
- Memduhoğlu, H. B., & Tanhan, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 106-124.
- Michaels, J. L. (2013). *Destiny is in the details: Action identification in the construction and destruction of meaning*. Springer Netherlands: In the experience of meaning in life, 103-115.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). 2016-2017 eğitim öğretim yılı istatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>. sayfasından erişilmiştir.
- Öğülmüş, S. (1991). *Eylem kimlikleme düzeyine yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okul türünün etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Sığırı, Ü., & Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.

- Şama, E., & Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154.
- Şerefli, A. (2003). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Turhan, M., & Erol, Y. C. (2015). *Araştırma görevlilerinin eylem kimlikleme biçimleri*. VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İzmir.
- Turhan, M., & Şengür, D. (2015). *Öğretmenlerin eylem kimlikleme tarzları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiriri, Gaziantep.
- Uçar, M. E. (2016). Lise öğrencilerinde kişilik, benlik kurguları, duygu gereksinimi ve eylem kimlikleme arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 193-207.
- Ulular, G. F. (1997). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1985). *A theory of action identification*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94(1), 3-15.
- Vallacher, R. R., Wegner, D. M., & Cook, C. (1982). (Construction of the behavior identification form). *Yayınlanmamış Araştırma Verileri (Vallacher ve Wegner, 1985, 1987 ve 1989'da aktarılmıştır)*.
- Vallacher, R. R., Wegner, D. M., & Frederick, J. (1987). The presentation of self through action identification. *Social Cognition*, 5(3), 301-322.

- Vallacher, R. R., Wegner, D. M., & Somoza, M. P. (1989). That's easy for you to say: Action identification and speech fluency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 199-208.
- Wegner, D. M., & Vallacher, R. R. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660-671.
- Wegner, D. M., Vallacher, R. R., & Dizadji, D. (1986). Action identification in the emergence of social behavior. *Social Cognition*, 4(1), 18-38.
- Wegner, D. M., Vallacher, R. R., Macomber, G., Wood, R., & Arps, K. (1984). The emergence of action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 269-279.
- Yalçın, S., & Tavşancıl, E. (2014). Türk öğrencilerin PISA başarı düzeylerinin veri zarflama analizi ile yıllara göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14qw(3), 947-968.
- Yaşar, F. (2013). *Yöneticinin karar alma, koordine etme ve iletişim süreçlerinin işleyişindeki yeterliliklerinin okul başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorlük rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 98-119.
- Yılmaz, E., Sünbül, A. M., Yurt, E., Aydın, M., Kaşarcı, İ., & Alan, S. (2012). *Konya ili ilköğretim ve lise öğrenci başarılarının çok yönlü değişkenlerle araştırılması*. Konya: Mevlana Kalkınma Ajansı.
- Yüksel, Ö. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi.

EKLER



EK 1. Veri Toplama Araçları

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN EYLEM KİMLİKLEME DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI VE SEÇİLEN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sayın Katılımcı,

Bu araç, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Akademik Başarı ve Seçilen Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler” ve ikinci bölümde öğrencilerin eylem kimlikleme düzeylerini belirlemek amacıyla “Davranış Kimlikleme Formu” bulunmaktadır. Araçta yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak veya boşluk bırakılan yerleri uygun şekilde doldurarak yanıtlayabilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar için doğru veya yanlış diye bir şey söz konusu değildir. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Elif AYYILDIZ AKYAZ

Gazi Üniversitesi

elifayyildiz81@gmail.com

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değerli öğrenciler:

Aşağıdaki soruları, içinde yaşadığınız aileyi gözönüne alarak yanıtlayınız.

- a. Geçtiğimiz yılki yıl sonu ortalamanızı yazar mısınız?
- b. Cinsiyet: 1. () K 2. () E
- c. Son mezun olduğunuz okul türü hangisidir?
1. () Resmi Ortaokul 2. () İmamhatip Ortaokulu
3. () Özel Ortaokul 4. () Diğer ...
- d. Okulöncesi eğitim aldınız mı? 1. () Evet 2. () Hayır
- e. Anneniz hayatta mı? 1. () Evet 2. () Hayır
- f. Babanız hayatta mı? 1. () Evet 2. () Hayır
- g. Anne-babanızın şu andaki durumu aşağıdakilerden hangisidir?
1. () Birlikte 2. () Ayrı
- h. Annenin eğitim durumu:
1. () Okumaz yazmaz 2. () İlkokul 3. () Ortaokul
4. () Lise 5. () Üniversite
- i. Annenin çalışma durumu:
1. () Çalışıyor 2. () Çalışmıyor
- j. Babanın eğitim durumu:
1. () Okumaz yazmaz 2. () İlkokul 3. () Ortaokul
4. () Lise 5. () Üniversite
- k. Babanın çalışma durumu: 1. () Çalışıyor 2. () Çalışmıyor

l. Ailenizdeki birey sayısı (siz dahil): (yazınız)

m. Oturduğunuz ev kime ait?

1. () Kira 2. () Kendimize ait 3. () Lojman 4. () Diğer

n. Kendinize ait odanız var mı? 1. () Evet 2. () Hayır

o. Mobil cihazlarınızda (cep telefonu, tablet vs.) internetiniz var mı?

1. () Evet 2. () Hayır

p. Evinizde kütüphane (kitaplık) var mı?

1. () Evet 2. () Hayır

q. Yılda kaç kez tatile çıkarsınız (deniz, doğa, kültür, vb.)? (yazınız)

r. Sinema ve tiyatroya hangi sıklıkla gidersiniz?

1. () Düzenli olarak giderim 2. () Ara-sıra giderim 3. () Hiç gitmem

s. Ailenizin ortalama aylık geliri: ₺ (yazınız)

Davranış Kimlikleme Formu

Değerli öğrenciler;

Herhangi bir davranış, birbirinden farklı pek çok ifade ile betimlenebilir. Örneğin, “daktilo kullanma” davranışı hem “yazı yazma” hem de “daktilo tuşlarına basma” olarak betimlenebilir.

Aşağıda buna benzer bazı davranışlardan oluşan bir liste verilmiştir. Listedeki her davranış, birbirinden farklı iki seçenekle betimlenmiştir. Sizden yapmanızı istediğimiz şey, yukarıda verilen davranışı bu iki seçenektan hangisinin daha iyi betimlediğini (yani daha iyi ifade ettiğini) belirtmenizdir.

Örneğin: Sınıfta bulunma

A) Sandalyede oturma

B) Tahtaya bakma

Size göre “sınıfta bulunma” davranışını A ve B seçeneklerinde verilen ifadelerden hangisi daha iyi betimliyorsa cevap kağıdında o seçeneğin yanına bir işaret (x) koyarak tercihinizi belirtiniz.

Cevaplarınız için doğru veya yanlış diye bir şey söz konusu değildir. Önemli olan, sizin kişisel tercihinize göre bu iki seçenektan hangisinin yukarıdaki davranışı daha iyi betimlediğidir.

Ankete katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Davranış Kimlikleme Formu

1. Bir kişiye iyilik etme

A) Bir kişinin mutlu olması için çalışma

B) Bir kimsenin yapacağı işlere yardım etme

2. Alışveriş yapma

A) Mal alıp karşılığında para verme

B) İhtiyaçları karşılama

3. Orduya katılma

A) Milli savunmaya yardım etme

B) Askere gitme

4. Çamaşır yıkama

A) Çamaşırların kir ve kokularını giderme

B) Çamaşırları deterjanlı su ile çitileme

5. Elma toplama

A) Yiyecek bir şeyler edinme

B) Elmayı dalından koparma

6. Ağaç kesme

A) Balta veya testere kullanma

B) Odun elde etme

7. Halı döşetmek için odanın ölçüsünü alma
A) Odanın görünümünü değiştirmeye hazırlama
B) Metre veya başka bir ölçme aracı kullanma

8. Bir kitap veya defteri ciltleme
A) Kitap veya defteri ciltle kaplama
B) Kitap veya defteri koruma

9. Odayı boyama
A) Fırçayla odaya veya duvarlara boya sürme
B) Odaya yeni bir görünüm verme

10. Kira ödeme
A) Ev sahibine para verme
B) Aynı evde oturmaya devam etme

11. Evde çiçek yetiştirme
A) Saksıda çiçek büyütme
B) Odayı güzelleştirme,

12. Kapıyı kilitleme
A) Anahtarını kilide sokup çevirme
B) Evi emniyete alma

13. Evlenme
A) Aile kurma
B) Bir kadınla veya bir erkekle nikahlanma

14. Ağaca tırmanma
A) Yüksekklere çıkma
B) Dallara tutunma

15. Kişilik testi doldurma
A) Testteki soruları cevaplama
B) Nasıl bir kişi olduğunu gösterme

16. Diş fırçalama
A) Diş çürümelerini önleme
B) Diş fırçası ile dişleri temizleme

17. Sınava girme
A) Bilgi düzeyini gösterme
B) Sınav sorularını cevaplandırma

18. Birisiyle selamlaşma
A) “Merhaba” deme
B) Arkadaşlığını gösterme

19. Sobayı yakma
A) Sobaya odun kömür koyarak tutuşturma
B) Odayı veya evi ısıtma

20. Yemek yeme
A) Beslenme
B) Ağızdaki lokmayı çiğneme ve yutma

21. Odanın ışığını yakma
A) Işığın düğmesine basma
B) Odayı aydınlatma

22. Zengin olma
A) Daha rahat (iyi) yaşama
B) Çok para sahibi olma

23. Dişçiye dolgu yaptırma
A) Dişi koruma
B) Tedavi olma

24. Çocukla konuşma

A) Çocuğa bir şeyler öğretme

B) Çocuğa anlayabileceği basit kelimelerle hitap etme


25. Kapının zilini çalma

A) Parmakla kapı ziline basma

B) Evde birisinin olup olmadığına bakma



EK 2. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzin Yazısı



ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

27.01.2017

Sayı : 14588481-605.99-E.1158998
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 12/01/2017 tarihli ve 1689 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elif AYYILDIZ AKYAZ'ın Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL danışmanlığında "**Ortaöğretim Öğrencilerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Akademik Başarıları ve Seçilen Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

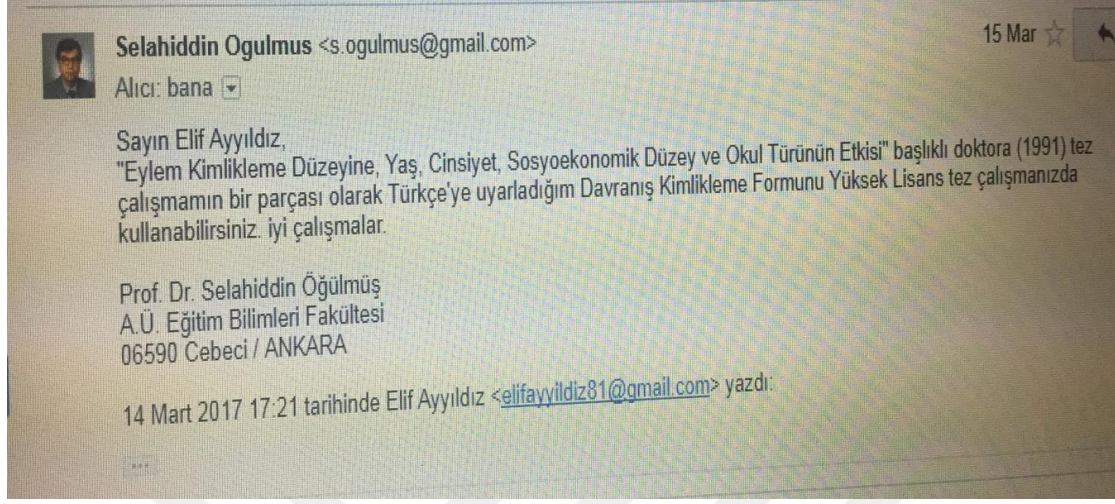
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
27.01/2017

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3033-917f-3d6c-980a-e465 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Ölçek İzin Yazışması



EK 4. Uygulamanın Yapıldığı Okulların Listesi

Altındağ,

1. Esenevler Anadolu Lisesi

Çankaya

2. Kırkkonaklar Anadolu Lisesi

3. Reha Alemdaroğlu Anadolu Lisesi

4. Hürriyet Anadolu Lisesi

5. Kurtuluş Anadolu Lisesi

Etimegut

6. Elvankent Bilgi Anadolu Lisesi

7. Mehmetçik Anadolu Lisesi

Gölbaşı

8. Erdem Beyazıt Anadolu Lisesi

Keçiören

9. Kalaba Anadolu Lisesi

10. Etlik Anadolu Lisesi

Mamak

11. Hurin Yavuzalp Anadolu Lisesi

12. Yunus Büyükkuşoğlu Anadolu Lisesi

Sincan

13. Süleyman Demirel Anadolu Lisesi

Yenimahalle

14. Mustafa Azmi Doğan Anadolu Lisesi

15. Mustafa Kemal Anadolu Lisesi

Pursaklar

16. Pursaklar Ayyıldız Anadolu Lisesi



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..