

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

**EYLEM KİMLİKLEME DÜZEYİNİN YORDANMASINDA AKADEMİK
ERTELEME, SOSYAL SORUN ÇÖZME, BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
DÜRTÜSELLİĞİN ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BENGİSU İPEK GÜLER

Ankara, Haziran, 2017



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

**EYLEM KİMLİKLEME DÜZEYİNİN YORDANMASINDA AKADEMİK
ERTELEME, SOSYAL SORUN ÇÖZME, BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
DÜRTÜSELLİĞİN ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BENGİSU İPEK GÜLER

PROF.DR. SELAHİDDİN ÖĞÜLMÜŞ

Ankara, Haziran, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

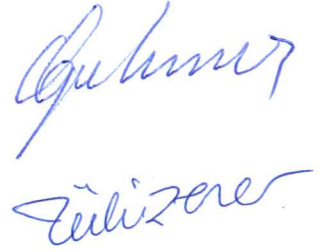
Bengisu İpek G¼LER'in hazırladığı "Eylem Kimlikleme D¼zeyinin Yordanmasında Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik ve D¼rt¼sellik'in Rol¼" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Programı'nda Yüksel Lisans Tezi Olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Selahiddin ÖĖ¼LM¼ř (Danışman)

¼ye: Doç Dr. T¼lin şener KILINÇ

¼ye: Doç. Dr. Duygu ANIL



ONAY

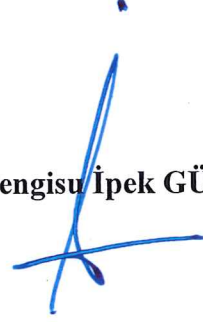
Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Bengisu İpek GÜLER



ÖZET

EYLEM KİMLİKLEME DÜZEYİNİN YORDANMASINDA AKADEMİK ERTELEME, SOSYAL SORUN ÇÖZME, BİLİŞSEL ESNEKLİK VE DÜRTÜSELLİĞİN ROLÜ

GÜLER, BENGİSU İPEK

Yüksek Lisans, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahddin ÖĞÜLMÜŞ

Haziran 2017, x + 70 Sayfa

Bu çalışmada; lisans öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyinin yordayıcılarını yaş, cinsiyet ve öğrenim gördükleri alana göre eylem kimlikleme düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve eylem kimlikleme düzeyinin yordayıcılarını saptamak amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri ilişkisel tarama modeline göre analiz edilmiştir. Çalışmaya, 163 kadın, 93 erkek olmak üzere toplam 256 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması, kadınlar için 22; erkekler için 23'tür. Öğrencilerden 172'si eğitim bilimleri, 84'ü ise mühendislik alanında eğitim görmektedirler. Örneklem grubuna Davranış Kimlikleme Formu, Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu, Sosyal Sorun Çözme Envanteri, Bilişsel Esneklik Envanteri, Barratt Dürtüsellik Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Öncelikle öğrencilerin yaş, cinsiyet ve öğrenim gördükleri alana göre eylem kimlikleme düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla veriler analiz edilmiştir. Yalnızca farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin Davranış Kimlikleme Formu'ndan aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın manidar bulunması üzerine bu farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla, gruplar arası t testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yalnızca 22 yaş ve altındaki öğrenciler ile 24 yaş ve üstündeki öğrencilerin eylem kimlikleme toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark gözlemlenmiştir. Eylem kimlikleme düzeyi ile akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda

eylem kimlikleme ile sosyal sorun çözüme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik erteleme, sosyal sorun çözüme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik değişkenlerinin, eylem kimlikleme düzeyi değişkeninin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizle sonucunda göre sosyal sorun çözüme beceri düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyi, kişinin eylem kimlikleme davranışını pozitif yönde yordadığı; dürtüsellik düzeyinin ise eylem kimlikleme davranışını negatif yönde yordadığı bulunmuştur.



ABSTRACT**THE ROLE OF ACADEMIC PROCRASTINATION, SOCIAL PROBLEM SOLVING, COGNITIVE FLEXIBILITY AND IMPULSIVITY IN TERMS OF PREDICTING THE LEVEL OF ACTION IDENTIFICATION****GÜLER, BENGİSU İPEK**

Master's Program, The Department of Psychological Services in Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

June 2017, x + 70 Pages

In this study, it is aimed to determine whether the level of the activity identification of the undergraduate students differs according to the age, gender and the field of studying, and to determine the predictors of the action identification level. The data of the study were analyzed according to the relational scanning model. A total of 256 university students, 163 female and 93 male, participated in the study. The average age of participants was 22 for women; 23 for men. 172 of them are from educational sciences and 84 of them are from engineering departments. Behavior Identification Form, Procrastination Assessment Scale Student Form, Social Problem Solving Inventory, Cognitive Flexibility Inventory, Barratt Impulsiveness Scale and Personal Information Form prepared by the researcher were applied to the sample group. First, the data were analyzed in order to determine whether the level of the students' identification of the actions differed according to age, gender and the field they study in. A t test was conducted to the groups to determine the difference between the mean scores of the scores obtained from the Behavioral Identification Form only for students in different age groups and to determine the difference between the age groups. A meaningful difference was observed between only the students aged 22 and below and the average scores of the students aged 24 and above. Regression analysis was performed to determine whether the variables of academic procrastination, social problem solving, cognitive flexibility and impulsiveness were significant predictors of the level of action identification. As a result of the analysis made, the social problem solving skill level and cognitive flexibility level predict the person's action identification behavior positively; whereas, the level of impulsiveness was found to have negative predictive value for action identification behavior.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada emeği geçen ve beni destekleyen kişilere buradan teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Öncelikle yüksek lisans eğitimimin her aşamasında içten desteğini esirgemeyen, tez aşamamın her basamağında özenle ve büyük bir titizlikle bana desteklerini sunan, öğretilerinin izlerini günlük yaşamımda taşıdığım ve bana karşı sonsuz sabır ve güven duygusunu hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bilgi birikimiyle tez çalışmamda olduğu kadar gelişme sürecimde de büyük katkısı olan değerli Doç. Dr. Tülin ŞENER KILINÇ'a teşekkürü bir borç bilirim. Bilgi ve yönlendirmeleriyle olduğu kadar güler yüzü ve her zaman insanın içini ısıtan enerjisiyle yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiren sevgili Doç. Dr. Duygu ANIL'a teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmanın veri toplama aşamasından verilerin analizi aşamasına kadar her konuda beni destekleyen, ihtiyacım olduğu her anda önerilerini içtenlikle paylaşan ve yönlendirmeleriyle bana ışık olan değerli hocam Doç. Dr. Ergül DEMİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini benimle paylaşan ve hem benim hem de bu çalışmanın olgunlaşmasında büyük katkıları olan tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen Dr. Kemal GÖLER ve Arş. Gör. Halil Hakan AÇIKEL'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca ölçme araçlarını yanıtlayan tüm öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak tüm eğitim ve çalışma yaşamımda büyük emeği olan, bana olan inancımı hiç kaybetmeyen, her konuda desteğini hissettiğim ve beni insani değerleri olan bir birey olarak yetiştiren sevgili babama ve varlığını hep yanımda hissettiğim sevgili anneme sonsuz teşekkürlerimi ve minnetimi sunarım. Bendeki öğrenme kıvılcımını yakan, hayatımın her alanında fikirlerini benimle paylaşan, yol gösteren ve bana olan inancımı hep hissettiren sevgili kuzenime sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışma vesilesiyle üzerimde emeği olan herkese içtenlikle teşekkür ederim.

Bengisu İpek GÜLER

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
BİLDİRİM.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ	x
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1.Eylem Kimlikleme Kuramı.....	1
1.1.1. Eylem Kimlikleme	1
1.1.2. Kuramın Çıkış Noktası.....	2
1.1.3. Kimlik Yapısı	2
1.1.4. Kuramın İlkeleri	4
1.1.5. Başat Kimliğin Belirlenmesi	5
1.2. Akademik Erteleme	7
1.2.1. Akademik Erteleme ve Eylem Kimlikleme	8
1.3. Sosyal Sorun Çözme	10
1.3.1. Sosyal Sorun Çözme ve Eylem Kimlikleme	12
1.4. Bilişsel Esneklik	13
1.4.1. Bilişsel Esneklik ve Eylem Kimlikleme.....	14
1.5. Dürtüsellik	16
1.5.1. Dürtüsellik ve Eylem Kimlikleme.....	17
1.6. Problem.....	18
1.7. Amaç	19
1.8. Önem.....	20
1.9. Sayıtlar.....	20
1.10. Kısaltmalar.....	21
BÖLÜM 2	22
YÖNTEM.....	22
2.1. Araştırma Modeli	22

2.2. Çalışma Grubu	22
2.3. Verilerin Toplanması	24
2.4. Veri Toplama Araçları	25
2.3.1. Davranış Kimlikleme Formu -	25
2.3.2. Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu	26
2.3.3. Sosyal Sorun Çözme Envanteri	28
2.3.4. Bilişsel Esneklik Envanteri	30
2.3.5. Barratt Dürtüsellik Ölçeği-11	31
2.5. Veri Analizi.....	34
BÖLÜM 3	38
BULGULAR VE YORUMLAR	38
3.1. Eylem Kimlikleme Düzeylerinin, (i) Cinsiyet, (ii) Yaş Ve (iii) Öğrenim Alanı Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	38
3.2. Eylem Kimlikleme Düzeyi İle (i) Akademik Erteleme, (ii) Sosyal Sorun Çözme, (iii) Bilişsel Esneklik Ve (iv) Dürtüsellik Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular....	41
3.3. Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik Ve Dürtüsellik Değişkenleri, Eylem Kimlikleme Düzeyinin Yordayıcılığına Yönelik Bulgular.....	44
BÖLÜM 4	49
SONUÇ VE ÖNERİLER	49
4.1. Sonuçlar	49
4.1.1. Eylem Kimlikleme Eğilimlerinin Cinsiyet, Yaş Ve Alan Değişkenlerine Göre Farkı	49
4.1.2. Değişkenler Arasındaki İlişki.....	51
4.1.3. Eylem Kimlikleme Davranışının Yordayıcılarının Belirlenmesi.....	52
4.2. Öneriler	53
KAYNAKLAR	54
EKLER.....	58
EK.A Kişisel Bilgi Formu	58
EK B. Davranış Kimlikleme Formu	59
EK C. Barratt Dürtüsellik Ölçeği-11	61
EK D. Sosyal Sorun Çözme Envanteri	63
EK E. Bilişsel Esneklik Envanteri	67
EK F. Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği - Öğrenci Formu	69

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Alt Düzey ve Üst Düzey Kimlikler Arasındaki Farklar	3
2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yaş Ortalamaları	22
3. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Üniversitelere ve Eğitim Alanlarına Göre Dağılımı	23
4. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı	24
5. Sosyal Sorun Çözme Envanteri – SSÇE Alt Ölçekleri ve Ölçeklere Ait Maddeler.....	28
6. Bilişsel Esneklik Envanteri Alt Ölçeklere Ait Maddeler.....	31
7. BDÖ Orjinal Formu Alt Faktörler ve Maddeleri	32
8. BDÖ Türkçe Uyarlaması Alt Faktörler ve Maddeleri	33
9. Eylem Kimlikleme, Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik ve Dürtüsellik Toplam Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler.....	35
10. Öğrencilerin Davranış Kimlikleme Formu'ndan Aldıkları Puanların Öğrencilerin Yaşlarına, Cinsiyetlerine Ve Öğrenim Gördükleri Alana Göre Dağılımı	38
11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Öğrenim Gördükleri Alanlarına ve Yaşlarına Göre Davranış Kimlikleme Formu'ndan Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	39
12. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eylem Kimlikleme Düzeyleri Arasındaki Farka Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	40
13. Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler	42
14. Eylem Kimlikleme, Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik ve Dürtüsellik Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar	43
15. Eylem Kimliklemenin Yordama Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları (Genel Girdi Modeli).....	45
16. Eylem Kimliklemenin Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları (Adımsal Model)	45
17. Eylem Kimliklemenin Akademik Ertelemecilik Tarafından Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	46
18. Eylem Kimliklemenin Sosyal Sorun Çözme Becerileri Tarafından Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	47
19. Eylem Kimliklemenin Bilişsel Esneklik Tarafından Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	47
20. Eylem Kimliklemenin Dürtüsellik Tarafından Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	48

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Eylem Kimlikleme Kuramı

Eylem Kimlikleme Kuramı (EKK) ilk olarak 1985 yılında Vallacher ve Wegner tarafından ortaya atılmıştır. Kuram, genel olarak, insanların gerçekleştirdikleri eylemleri nasıl tanımladıklarıyla ilgilenmektedir. Bu bölümde eylem kimlikleme kavramının ne olduğu, kuramın çıkış noktası, farklı kimlikleme düzeyleri, bu kimlikleme düzeylerinin nasıl değişiklik gösterdiği, kuramın ilkeleri ve son olarak başat kimliğin belirlenmesinde etkili olan faktörler tartışılacaktır.

1.1.1. Eylem Kimlikleme

Gün içinde yapmakta olduğumuz birçok eylem farklı şekillerde tanımlanabilir. Örneğin, “soda içmek” bazısı için “susuzluğunu gidermek” olarak, bazısı için ise “sağlığını korumak” olarak tanımlanabilir. Kişinin kendi yapmakta olduğu eylemlere verdiği anlamlar birçok farklı şekilde olabilir. Benzer şekilde başkalarının yapmakta olduğu eylemlere yönelik farklı tanımlamalar yapılabilir. Örneğin, babasını “ayakkabı boyarken” gören bir çocuk bu eylemi “babam ayakkabısını tamir ediyor” olarak tanımlarken, kardeşi “babam para harcamamaya çalışıyor” olarak tanımlayabilir. Bunlara ek olarak, kişi sadece o anda yapılmakta olan eylemler için değil, daha önce yapılan veya daha sonra yapılacak olan eylemlerle için de farklı tanımlamalarda bulunabilir. Sonuç olarak, kişi belirli bir anda “ne yapıyorsun?” sorusuna karşılık olarak pek çok farklı tanım ortaya koyabilir. Kurama göre bu tanımlar “eylemlerin kimlikleri” olarak adlandırılmaktadır. Vallacher ve Wegner (1985) tarafından ortaya atılan EKK, bu kimliklerin düzeyleri ve neye göre farklılık gösterdikleri gibi özellikleri açıklamaktadır. Temel olarak kuram, eylem kimliklerinin, düşünce ve davranış arasında bir köprünün oluşmasını sağladığını vurgulamaktadır.

1.1.2. Kuramın Çıkış Noktası

Kuramın esas çıkış noktası, insan doğasının belirsizliğidir. Gün içinde birçok farklı eylem gözlemlenir ve deneyimlenir. Bu eylemler kişiler tarafından kimliklenir. Peki, kişilerin tanımladıkları ile kişilerin yaptıklarını sandığı şey aynı mıdır? Bir eylem, birden fazla şekilde kimliklenebiliyorsa, gerçekte yapılan hangisidir? Bu belirsizlik kuram için hem sınırlayıcı hem de açıklayıcıdır. Sınırlayıcı olmasının sebebi, eylem kimliklerinin, kişiden kişiye, zamana, kültüre ve duruma göre çeşitlilik göstermesidir. Açıklayıcı olmasının sebebi ise kuramın bu belirsizlik üzerine kurulmasıdır.

İnsanların yaptıkları eylemleri bilip bilmediklerine yönelik görüşler ikiye ayrılabilir. Bir tarafta insanları, plan yapabilme kapasitesine sahip, niyetlerini sözel olarak ifade edebilen varlıklar olarak kabul eden ve insanların yaptıkları eylemlerin farkında olduklarını savunan görüş; diğer tarafta ise bunun mümkün olmadığını, kişinin ancak eylemi sonlandırdığında eylemi bilebileceğini savunan görüş vardır (Wegner, Vallacher, Macomber, Wood ve Arps, 1984). Bu iki görüş birbirinin zıttı gibi görünse de EKK çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu iki görüşün de belli koşullarda savunulabilir olduğu ve kuramın kesin bir görüşü savunmak yerine her ikisinin de belirli durumlarda geçerli olduğu söylenebilir. Yani insanlar, bazı durumlarda belli bir kimlikle eyleme başlayabilecekleri gibi, bazen de eylem sırasında veya eylemi bitirdikten sonra eylemi kimlikleyebilmektedirler (Wegner ve ark., 1984).

Daha önce belirtildiği gibi, ortalama kelime bilgisine sahip insanlara ne yaptıkları sorulduğunda, yaptıkları şeyi birçok farklı şekilde kimlikleyebilmektedirler. Örneğin yemek yiyen birine “ne yapıyorsun?” diye sorulduğunda bu soruyu “bir şeyler atıştırıyorum”dan “besleniyorum” a kadar değişen birçok farklı şekilde cevaplayabilir. Ancak bir kimseye ne yaptığı sorulduğunda aklına gelen bütün kimlikleri sıralamaz. Bunun yerine, o an için en kabul edilebilir kimliklerden birini seçer ve o şekilde eylemine devam eder. Bu kimlik seçiminin nasıl yapıldığını anlamak için öncelikle kuramda bahsedildiği üzere kimliğin yapısını incelemek gerekmektedir.

1.1.3. Kimlik Yapısı

EKK sadece bir eylemin farkı şekillerde kimliklenebileceğini değil, aynı zamanda bu kimliklerin hiyerarşik bir yapı oluşturduğunu da öne sürmektedir. Bu

hierarchy içerisinde bir eylemi detaylı şekilde tanımlayan alt düzey kimlikler o eylemin “nasıl” yapıldığını vurgularken, daha kapsamlı tanımlayan üst düzey kimlikler ise o eylemin “neden” gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Önceki örneğe geri dönecek olursak; “bir şeyler atıştırmak” alt düzey bir kimlikle iken “beslenmek” daha üst düzey bir kimliklemedir. Alt düzey kimliklemelerde eylemin nasıl yapıldığına yönelik daha fazla ipucu mevcutken, üst düzey kimliklemelerde eylemin neden yapıldığına yönelik ipuçları mevcuttur. Çizelge 1’de de görüldüğü gibi alt düzey kimlikler davranış odaklıdır, somuttur ve eylemin uygulanışını vurgular. Buna karşın üst düzey kimlikler, eylemin amacı, kişinin niyeti ve eylemin sonuçları gibi daha soyut kavramlar hakkında bilgiler verir.

Çizelge 1

Alt düzey ve üst düzey kimlikler arasındaki farklar

Alt düzey kimlikler	Üst düzey kimlikler
Nasıl sorusuna cevap verir.	Neden sorusuna cevap verir.
Somut durumlar hakkında bilgi verir.	Soyut durumlar hakkında bilgi verir.
Taktikseldir.	Stratejiktir.
Davranış odaklıdır.	Amaç, niyet, etki ve sonuç odaklıdır.
Direkt eylemdir.	Başka eylemlere aracılık etme hedefi yoktur.
Üst düzey kimliklerle aracılık ilişkisi vardır.	Alt düzey kimliklerden meydana gelir.
Uzmanlık gerektirmez.	Uzmanlık içerir.
Kısa vadelidir.	Uzun vadelidir.
Zor eylemlerde devreye girer.	Kolay ya da öğrenilmiş eylemlerde devreye girer.
Durumsaldır.	Kavramsaldır.
Direkt ve sezgiseldir.	Esnek ve mantıksaldır.
Uygulamaya yöneliktir.	Kimlikler arası bağlar karmaşıktır.
Bir eylem engellendiğinde devreye girer.	Alışıldık eylemleri kapsar.

Bu hiyerarşik yapı içinde yer alan üst düzey kimlikler birbirinden farklı çok sayıda alt düzey kimliği kapsamaktadır. Örneğin, “beslenmek” için “bir şeyler atıştırmak” gerekmektedir. Başka bir ifade ile üst düzey kimliklemeyi gerçekleştirmek için alt düzey kimliğe sahip bir eylemi yapmak gerekmektedir (Vallacher & Wegner, 1985; 1987). Bu hiyerarşik yapı, eyleme “neden” sorusu sorulduca bir üst basamağa çıkılan, “nasıl” sorusu sorulduca bir alt basamağa inilen bir yapı olarak düşünülebilir.

Kimlikler arasında aracılık ilişkisi söz konusudur. “Bir şeyler atıştırma”, “beslenme” eylemi için bir aracıdır. Bu yapının basamaklarının yerlerinin değiştirilmesi söz konusu değildir. Kişi, bir şeyler atıştırarak beslenebilir; ancak kişinin beslenerek bir şeyler atıştırması mümkün değildir. Bu da bizi kuramda bahsedilen kimlikler arasında, alt düzeyden üst düzeye doğru bir aracılık ilişkisine ulaştırmaktadır.

Kimlik yapılarının gelişmesi ile bilişsel gelişim arasında bir paralellikten söz edilebilmektedir. Kişinin eylemi kimlikleyebilmesi için o eyleme uygun kimlikler arasındaki bağlantıları kurabilmesi gerekmektedir (Öğülmüş, 1991). Bir eylem kimliklenirken hangi kimliğin seçileceği, kimlikler arasındaki geçişin nasıl olacağı ve kimlikler arasındaki bağlantılar kuramda belirli ilkelere dayandırılmıştır.

1.1.4. Kuramın İlkeleri

Eylem Kimikleme Kuramı üç temel ilke üzerine kurulmuştur. Bu ilkeler, eylemin tutarlılığı ve zaman içindeki sürdürülebilirliğinin yanısıra, tutarsızlığı ve değiştirilebilirliğiyle ilgili bilgi vermektedir.

Kuramın birinci ilkesi, “Bir eylem, o eylemin başat kimliğine göre sürdürülür.” şeklindedir. Bir eylem için birden çok kimikleme yapılabilmesine karşın, kişi “Ne yapıyorsun?” sorusunu sadece bir kimlik ile yanıtlamaktadır. Kişi tarafından belirlenen bu kimlik eylemin o an için başat kimliğidir. O eylem için seçilen başat kimlik, eylemi yönlendirir. Kişi, mevcut kimliği korumaya eğilimlidir ve davranışlarını buna göre düzenlemektedir. Kimlik değişmedikçe davranışta ya da eylemde bir değişiklik beklenmemektedir.

İkinci ilke ise; “Bir eylem hem üst düzeyde hem de alt düzeyde kimliklenebiliyorsa, kişi başat kimlik olarak seçeceği kimlikte üst düzeye doğru bir eğilim gösterir.” ilkesidir. Bu eğilim, kişilerin kendini gerçekleştirme (Maslow, 1943) eğilimi ile açıklanabilmektedir. Örneğin itfaiyecilere ne yaptıkları sorulduğunda “Yangını suyla söndürüyorum.” yerine “İnsanları yangından kurtarıyorum.” demeye daha eğilimlidirler. Yani insanlar, yaptıkları eylemlere anlamlar yükleme eğilimindedirler.

Üçüncü ilke ise, “Bir eylem, mevcut başat kimliğiyle sürdürülemiyorsa, başat kimlik olarak daha alt düzeydeki bir kimliği seçmeye doğru bir eğilim vardır.” şeklinde ifade edilmektedir. Bu ilke kimliklerin eylem sürecinde değiştirilebildiğiyle ilgilidir. Eğer eylem o andaki başat kimlikle devam ettirilemiyorsa daha alt düzeyde bir

kimliklemeye geçilir. Eylem kişi tarafından bilindik veya alışıldık bir eylem olmasına karşın, duruma bağlı engellemelerle karşılaşılabılır. Bu durumda birey daha alt düzeyde bir kimliği seçme eğilimine girer. Örneğin, Wegner, Vallacher, Macomber, Wood, ve Arps (1984) tarafından yapılan bir çalışmada, engellemelerin kişiyi daha alt düzeyde kimliklemeye yönlendirdiği saptanmıştır. Bu çalışmada iki gruba ayrılan öğrencilere farklı şekillerde tasarlanmış bardaklar içerisinde kahve ikram edilmiştir ve daha sonra da ne yaptıkları sorulmuştur. Gruplardan birine, öğrencilerin alışık oldukları ve kantinde de mevcut olan bir bardakla, diğer gruba ise alışık oldukları bardaktan oldukça farklı ve kahve içmeyi zorlaştıran bir tasarıma sahip daha büyük bir bardakla kahve verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ilk grubun “kahve içme” eylemini daha üst düzeyde kimlikleme (örn. “enerji dolmak”) eğiliminde olmasına karşın, eylemi engellenen gruptaki bireylerin daha alt düzeyde kimlikleme (örn. “bardak tutma”) eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Benzer bir çalışmada da bir gruptan elleriyle cips yemeleri istenirken, diğer gruptan cipsi yemek çubuklarıyla yemeleri istenmiştir. Benzer şekilde, eylemi gerçekleştirmeleri zorlaştırılan ikinci grubun bu eylemi daha alt düzeyde kimlikleme eğiliminde olduğu görülmüştür (akt. Vallacher ve Wegner, 1987).

1.1.5. Başat Kimliğinin Belirlenmesi

Kurama göre, kişinin seçeceği başat kimliğin hangi düzeye doğru eğilim göstereceğini, “koruma göstergeleri” adı verilen beş özellik belirlemektedir. Bu göstergeler; eylemin zorluğu, bilinilirliği, karmaşıklığı, eylemin yapılış süresi ve kişinin eylemin yapılışını öğrenme süresi şeklindedir.

Bu göstergelere bağlı olarak, eğer bir eylem zor, kişi tarafından bilinmeyen, karmaşık, eylemin yapılış ve kişinin öğrenme süresi uzun ise, eylemler daha alt düzeyde kimliklenmektedirler. Bunların yanı sıra, kimlikler eylem sırasında da değişebildiğinden dolayı birey, herhangi bir engelle karşılaştığında, eylemin “nasıl” yapılacağına yönelerek daha alt düzeyde bir kimlik seçecektir.

Eylemin gerçekleşeceği zamanın da kimlikleme düzeyinde etkili olduğu görülmektedir. Eylemin gerçekleşme zamanı yaklaştıkça, daha önce belirlenen kimliğe göre daha alt düzeyde kimlikleme eğilimi ortaya çıkmaktadır (akt. Wegner ve ark., 1984).

Bu değişkenlerin yanısıra, bireylerin hayatlarını optimal düzeyde sürdürmelerine yardımcı olan kimlikler, bireyler arasındaki farklılıklar sebebiyle de farklılaşabilmektedir. Kişinin eyleme yönelik deneyimi/tecrübesi, yeterliliği ve öğrenmeye açık oluşu kimlikleme düzeyini belirleyen etkenlerdendir. Eğer kişi eyleme ilgili deneyime ve uzmanlığa sahip değilse, eylemin nasıl yapıldığına odaklanmaktadır. Öğrenmeye açık bir kişi ise zamanla o konuda uzmanlaşacağı için eylemi daha üst düzeyde kimlikleme eğilimi göstermektedir (Vallacher ve Wegner, 1985).

Gözlemlenen davranış ile kişinin “Ne yapıyorsun?” sorusuna verdiği cevap her zaman aynı olmamaktadır. Benzer şekilde farklı kişilerin aynı eylemi kimlikleme biçimleri de aynı olmayabilmektedir. Hatta kişinin aynı eylem için verdiği kimlikler zaman içerisinde de farklılıklar göstermektedir. Eylemlere verilen kimliklerin düzeyleri, eylemin nasıl yapıldığından, neden yapıldığına doğru değişiklik gösterir. Nasıl yapıldığına yanıt oluşturan kimlikler alt düzey kimlikler olarak tanımlanırken; yapılma amacını betimleyen ve neden yapıldığına yanıt oluşturan kimlikler üst düzey kimlikler olarak tanımlanmaktadır (Vallacher & Wegner, 1985; 1987).

Kişinin yaptığı bir eylemi ne olarak kimlikleyeceğini belirleyen çok sayıda etken vardır. Bu etkenler arasında, eylemin gerçekleştiği ortam, zaman, kişinin geçmiş yaşantıları ve eylem hakkındaki yeterliliği sayılabilir. Bu çalışmada, eylemlerin farklı düzeylerde kimliklenmesini belirleyen bu etkenlerle ilişkili değişkenler temel alınarak, eylem kimlikleme düzeyinin yordayıcı değişkenlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda kuramsal olarak eylem kimlikleme düzeyiyle ilişkili olduğu düşünölen akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik düzeyleri bu çalışmada ele alınmıştır. Sonraki bölümlerde bu değişkenler açıklanmakta ve eylem kimlikleme ile aralarındaki ilişki tartışılmaktadır.

1.2. Akademik Erteleme

Erteleme davranışı genel olarak “sorumlulukları, kararları veya yapılması gereken görevleri geciktirmek” (Haycock, McCartyh ve Skay, 1998, s.317; akt. Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001) şeklinde tanımlanmaktadır. Erteleme davranışı günlük hayatımızın birçok alanında hem kendimizde hem de başkalarında gözlemlenebilecek bir davranıştır.

Bu davranış, günlük yaşantımızda çoğu kişinin yaşadığı bir sorun olmasının yanısıra özellikle öğrenciler arasında oldukça yaygın bir sorundur. Akademik erteleme, Senecal, Koestner ve Vallerand (1995) tarafından, yüksek düzeyde kaygı meydana gelene kadar kişinin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve akademik görevleri yapmaya başlamaması olarak tanımlanmıştır (akt: Çelikkaleli ve Akbay, 2013). Buna bağlı olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun akademik işlere başlamayı veya tamamlamayı erteledikleri belirtilmektedir (akt: Özer ve Altun, 2011). Akademik erteleme davranışı, erteleme davranışının bir alt türü olarak nitelendirilebilmektedir. Bu sorunun görülme sıklığı farklı araştırmalara göre %25 ile %95 arasında değişiklik göstermektedir (Day, Mensink ve O’Sullivan, 2000; Haycock, 1993, Özer, 2009; akt: Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001; akt: Harriott ve Ferrari, 1996;). Bu bulgular akademik ertelemenin oldukça yaygın ve önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Akademik ertelemenin öğrencilerin akademik başarılarına yönelik tahmin edilebilir olumsuz sonuçları vardır. Bir hedefe yönelik başlama davranışının ertelenmesi kişide kısa süreli bir rahatlık yaratmaktadır. Ancak bu rahatlama uzun vadede kaygı ve strese yol açmaktadır (Tice ve Baumeister, 1997). Akademik erteleme ile final notları arasında negatif (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988), ders bırakma ile pozitif bir ilişki vardır (Semb, Glick ve Sprencer, 1979). Aynı zamanda, son ana ertelenen ödevlerin kısmen veya yanlış bir şekilde tamamlandığına yönelik bulgular da mevcuttur (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988). Bu tür ertelenen davranışlar sadece stres ve kaygı düzeyini etkilememekte aynı zamanda akademik performansa da önemli şekilde etkilemektedir (Tice ve Baumeister, 1997).

Yapılan çalışmalara göre akademik erteleme davranışının nedenleri arasında başarısızlık korkusu (Özer, Demir ve Ferrari, 2009), güdülenme eksikliği (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006), düşük özyeterlik algısı (Akbay ve Gizir, 2010) ve akılcı olmayan

düşünceler (Solomon, Rothblum, 1984) yer almaktadır. Erteleme davranışının, bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutları içerdiği görülmektedir (akt: Ekşi, Dilmaç, 2010).

Kişinin belirlenen hedefine yönelik görevlere başlayamaması, eylemin alt hedeflerini belirleyememesi, hedefe ulaşılması için gidilecek yolu ve alternatifleri değerlendirememesi ve hedefe giden yolda karşısına çıkan engellere karşı direnç gösterememesi olduğu söylenebilir. Örneğin, bir öğrenci sınava çalışma eylemini “sınıfı geçme” diğer öğrenci ise “kitaptan belirli bölümlere çalışma” olarak kimliklemektedir. “Kitaptan belirli bölümlere çalışma” kimliği, eylemi daha detaylı bir şekilde tanımlamaktadır ve eylemin “nasıl” yapılacağına dair daha detaylı ipuçları vermektedir. Bu da eyleme başlama süresini etkileyebilmektedir. Buradan yola çıkarak, eylemlerin kimliklenme düzeylerinin, kişinin eyleme başlama süresini etkileyebilir.

1.2.1. Akademik Erteleme ve Eylem Kimlikleme

Eylem Kimlikleme Kuramında vurgulandığı üzere, alt düzey kimlikler eylemin “neden” yapıldığından çok “nasıl” yapılacağına yönelik fikir verir (Vallacher & Wegner, 1985). Örneğin, öğrenciler kendilerine verilen bir ödevi “bilgi üretme” yerine “ilgili konu üzerine bir araştırma” olarak kimliklediklerinde, muhtemelen daha çabuk geribildirim alacaklardır. Alt düzey kimlikler bireye daha detaylı bilgi vereceği ve eyleme nasıl başlanacağı konusunda kişiye kolaylık sağlayacağı için kişinin eyleme başlamasını hızlandırması beklenmektedir. Üst düzey kimlikler birçok alt düzey kimliği içermektedir, bu durum bir eylemi başarmak için bu kimliklerden birinin seçilmesi anlamına gelir. Alternatiflerin çokluğu karar verme sürecini zorlaştıracığı gibi karar verme süresini de uzatacaktır. Bu da eylemin başlamasını ertelemeye sebep olacaktır.

Benzer şekilde, Gollwitzer (1999) hedeflere ulaşmanın birçok farklı yolu olduğundan, yani bizi hedefe götürecek alternatifler arasında bir esneklikten bahsetmektedir. Ancak bu esneklik karşılaştığımız zorlukların üstesinden gelmede faydalı olabildiği gibi, o hedefe giden yolda alternatifler arasından uygulanacak davranışa karar vermede zorlanmamıza da sebep olabilmektedir. Seçeneklerin çok olması hangi davranışın daha işlevsel olduğu veya hangi durumlarda o davranışı sergilemenin uygun olduğu konusunda karar vermemizi zorlaştırabilmektedir. Bu açıdan bakacak olursak eylemleri daha alt düzeyde kimliklemek, eylemleri daha dar bir açıdan görmemizi sağlayabilir ve alternatifleri sınırlandırdığı için eyleme karar verme

sürecini hızlandırabilir. Yani hedefe giden yol belirgin olursa, hedef odaklı davranışlar daha hızlı başlatılabilir.

Eylemlerin kimliklenme düzeyi ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki, Eylem Kimlikleme Kuramına benzer bir başka kuram olan Yorumlama Seviyesi Kuramına göre de incelenebilmektedir. Bu kurama göre zamansal olarak kişiye daha yakın olaylar ve davranışlar somut olarak yorumlanırken; kişiye daha uzak olanlar daha soyut olarak yorumlanmaktadır. Başka bir deyişle; uzak gelecekteki eylemler, hedefleri bakımından tanımlanırken, yakın gelecekteki eylemler, alt düzey anlamları bakımından tanımlanmaktadır. Örneğin, uzak gelecekteki “ev temizleme” eylemi, “kişinin temizliğini sergilemesi” olarak tanımlanırken, aynı eylemin yakın gelecekteki hali “yerleri süpürme” olarak tanımlanmaktadır. Yani uzak gelecekteki eylemler daha şemasal ve soyut olarak temsil edilmektedir (Lieberman ve Trope, 1998; Liberman, Sagristano ve Trope, 2002; Trope ve Liberman, 2003). Wegner, Vallacher ve Kelly (1983) tarafından yapılan bir araştırmada da bu kuram desteklenmektedir. Araştırmaya göre, kişiler “evlenme” eylemini, evlenme tarihi yaklaştıkça daha alt düzeyde kimlikleme eğilimi göstermektedirler. Evlenme tarihinden belirli bir zaman önce kişiler “yaşamlarını birleştirme” ve “aile kurma” gibi görece üst düzey kimliklemeler yaparken, evlenme tarihi yaklaştıkça “gelinlik/damatlık giyme” ve “fotoğraf çekirme” gibi daha alt düzey kimliklemelerde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar, belirli bir eylemin zaman içerisinde ne yöne doğru değiştiğini göstermektedir.

Kuramda bahsedilen zamansal etki, kişilerin akademik görevlerinde erteleme davranışı göstermesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, öğrencinin dönem sonu ödevinin bitirme tarihinin uzak bir gelecekte olması, o eylemi üst düzeyde yorumlamasına ve bu eylemi “okulu bitirme” olarak tanımlamasına yol açabilmektedir. Bu tanımlama kişiye o eylemin “nasıl” yapılacağına dair bilgi vermemektedir. Bu durum eylemin ertelenmesine sebep olabilir. Ta ki eylem yakın gelecekte algılanana yani kişinin, artık eylemi var olan kimlikle sürdüremediğine karar verip, eylemin sürdürülebilmesi için daha uygun bir kimlik (alt düzeyde) seçmesine kadar, erteleme davranışı görülecektir. Kuram, buna ek olarak ters yönde bir ilişkinin de varlığını ortaya koymaktadır. Yani, soyut (üst düzey) şekilde tanımlanan eylemlerin daha sonraki bir zamanı işaret ettiği, somut (alt düzey) tanımlanan eylemlerin ise daha yakın bir zamanı işaret ettiği ifade edilmiştir. Yapılan bir çalışma sonucunda, somut yorumlamaya teşvik edilen kişilerin görevlerini daha az erteleyerek yerine getirdikleri

bulunmuştur (Lieberman, Trope, McCrea, ve Sherman, 2007; McCrea, Lieberman, Trope ve Sherman, 2008).

Hem EKK çerçevesinde hem de Yorumlama Seviyesi Kuramı çerçevesinde, hedeflenen eylemlere başlanması veya ertelenmesinde eylemlerin tanımlanmasının etkili olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, akademik ertelemenin eylem kimlikleme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu düşünülmektedir.

Eylemleri daha alt düzeyde kimliklemek, eylemin anlamına odaklanmaktan çok duruma odaklanılmasını sağlar. Bu da eyleme yüklenen anlamdan kişiyi kurtararak, sadece o durum için gerekli olan davranışı değerlendirmesine sebep olmaktadır. Bu durum, sosyal sorunlarda ortaya çıkabilmektedir. Eylemlere soyut kimlikler yüklemek olayın nedeninden çok sonucuna yönlendirilmesine yol açar ve sorunun çözümüne yönelik gerekliliklerin görülmesini engelleyebilir. Bu sebepten, kişinin sosyal sorun çözme becerisi ile eylem kimlikleme düzeyinin ilişkili olması beklenir. Sosyal sorun çözme bu çalışmada yordayıcı değişkenlerden biri olarak ele alınmıştır.

1.3. Sosyal Sorun Çözme

“Problem” ve “sorun” kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılan eş anlamlı sözcükler olarak anlaşılmaktadır. Oysa, “problem” kelimesi “matematik, teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru” olarak tanımlanırken; “sorun” kelimesi “araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Problem kavramı daha analitik düşünmeye, yani iki seçenektan birisinin doğruluğuna vurgu yaparken; sorun kavramı çözüme giden birden fazla yolun varlığına vurgu yapmaktadır. Günlük yaşamda veya kişilerarası ilişkilerde, ortaya çıkan sorunların tek bir çözümden öte birden fazla çözümünün olması (Öğülmüş, 2001) nedeniyle kişiler arasında yaşanan anlaşmazlıklar için “problem” yerine “sorun” kelimesi kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Kişilerarası sorun, toplumsal varlıklar olarak hayatımızı sürdürmemizin kaçınılmaz bir sonucudur. Bu sorunlar, kişilerden en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal olan arasındaki farkı algılaması, bu yüzden gerginlik hissetmesi ve gerginliği ortadan kaldırma girişimlerinin sonuçsuz kaldığı bir durum olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2001). Sosyal sorun çözme, günlük yaşamda karşılaşılan problematik

durumlarla etkili ve uyumlu bir şekilde baş edebilmek için gerekli olan yolların tanımlanması veya keşfedilmesidir (D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995). Sosyal sorun çözme tek boyutlu bir yapıdan çok, birbiriyle ilişkili çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından ileri sürülen modele göre sorun çözme davranışı; *soruna yönelme* ve *sorun çözme becerileri* olmak üzere iki bileşenden oluşur.

Soruna yönelme bileşeni, kişinin soruna karşı gösterdiği *bilişsel*, *duygusal* ve *davranışsal* tepkileri kapsamaktadır. Bunlar; kişinin geçmiş deneyimlerine dayanarak problemi değerlendirme ve algılama biçimini, probleme yüklediği değeri, ve probleme ilişkin inanç ve beklentilerini içermektedir. Bu tepkiler, kişinin sosyal sorun çözmedeki performansını ve etkililiğini, aynı zamanda karşılaştığı engellere karşı gösterdiği direnci etkilemektedir. Yani bu bileşendeki tepkiler kişinin problem çözmedeki başarısını arttıracak gibi engelleyici de olabilmektedir.

- Bilişsel tepkiler, soruna ve çözüme yönelik inançları, beklentileri ve değerlendirmeleri içermektedir. Bunların yanısıra; sorunun farkına varılmasını sağlayan dikkati, nedenleri hakkındaki inançları ve bunların değerlendirilmesini de kapsamaktadır.
- Dugusal tepkiler ise sorun karşısında kişide meydana gelen duyguları (kaygı, öfke, vs.) ve problem karşısında gösterdiği kaçınma ve yaklaşma eğilimlerini kapsamaktadır.

Sorun çözenin diğer bir bileşeni olan sorun çözme becerileri bileşeni dört amaç-odaklı hedeften oluşur. *Sorun tanımlanması ve formülasyonu*; sorunu ortaya çıkarmaya yönelik yapılan, sorunla ilgili somut veriler toplama ve sosyal sorun çözme için gereklilikleri ve engelleri belirlemeyi amaçlamaktadır. *Alternatif çözümlerin oluşturulması*; mümkün olduğu kadar çok olası çözümleri keşfetmeyi veya belirlemeyi amaçlamaktadır. *Karar verme*; alternatifler arasında soruna en uygun çözümün belirlenmesini ve olası sonuçların tahmin edilmesini amaçlamaktadır. Son olarak *çözümün gerçekleştirilmesi ve doğrulanması*; kişinin uygulanan çözümün sonuçlarını değerlendirmesini amaçlamaktadır.

1.3.1 Sosyal Sorun Çözme ve Eylem Kimlikleme

Sosyal sorun çözmeyle ilgili önemli süreçlerden biri, kişinin kendine ve soruna yönelik inançları ve beklentileridir. Bu inanç ve beklentiler her zaman kişi tarafından şekillenmemektedir. Aksine, çoğu zaman başkalarının kişiyle ilgili çıkarımları ve algıları tarafından şekillenmektedir. Örneğin, sınavdaki bütün sorulara doğru cevap vermek isteyen bir öğrenci aynı zamanda sınav sonucunun onu ne kadar tembel göstereceğinden de endişe edebilir. Davranışın kendisine odaklanmak yerine, davranışın sonuçlarına odaklanmak çoğu zaman bir davranışın en uygun şekilde sergilenmesini engeller. Bu sorunun çözümü, soyut değerlendirmeler (üst düzey kimliklemeler) yerine, eylemi daha somut (alt düzey) olarak tanımlamaktır (Leary, Adams ve Tale, 2006).

Kişinin davranışlarını değerlendirirken veya kişilerarası olası sorunları yorumlarken somut düzeye odaklanmak; a) var olan durumun gereklerini görebilmeyi sağlayacağı, b) hedef davranışın yaratacağı kaygı gibi duyguları azaltacağı ve c) somut eylemlerin doğası gereği daha az çaba ve öz-düzenleme gerektireceği ileri sürülmüştür (Leary, Adams ve Tale, 2006).

Sorunla karşılaşan bir kişinin, değerlendirme aşamasında daha somut kimliklemeler yaparak durumu değerlendirmesi, sorunun çözüm yollarını görebilmesini ve davranışa odaklanmasını sağlayabilmektedir. Klinik çalışmalar da somut düzey kimliklemenin daha iyi sorun çözme becerisiyle ilişkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Watkins ve Baracaia (2002)'nin depresyon tanısı almış hastalarla yaptığı deneysel bir çalışmada, kişilere somut düzey (sorun çözmeye *nasıl* karar verdin?) ve soyut düzey (*neden* bu meydana geldi?) yönlendirmelerde bulunmuş ve somut düzey kimliklemenin sosyal sorun çözme becerilerini arttırdığı görülmüştür. Daha önce depresyon tanısı almış ancak tedavi görerek iyileşen kişilerde ise soyut yönlendirmeler sosyal sorun çözme becerilerini anlamlı derecede düşürmüştür.

Depresyon hastalarında oldukça yaygın görülen tekrarlayıcı düşüncelerin, kişinin, bulunduğu durumun nedenlerine, anlamlarına ve sonuçlarına (soyut yorumlama) odaklanmasına yol açtığı ileri sürülmektedir (Nolen-Hoeksema, 1991). Başka bir çalışmada bu tekrarlayıcı düşüncelerin uyumsuz ve uyumlu formlarından söz edilmektedir. Uyumsuz olan formu, soyut yorumlamaları (neden) içerirken, uyumlu olan formu somut yorumlamaları (nasıl) içermektedir (Watkins, 2008). Aynı zamanda, düşük düzeyde tekrarlayıcı düşüncelere sahip depresyon hastalarının yüksek düzeyde

tekrarlayıcı düşüncelere sahip olanlara oranla daha etkili sorun çözümleri sundukları görülmektedir (Donaldson ve Lam, 2004).

Bir soruna yönelik birden çok seçenek üretmek kadar, değişen durumlar karşısında farklı seçenekler üretebilmek de oldukça önemlidir. Bu noktada, sosyal sorun çözme gibi çok yönlü ve karmaşık bir süreç olan bilişsel esneklik karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, bilişsel esneklik ile eylem kimlikleme düzeyi arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında, eylem kimlikleme ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki de ele alınmıştır.

1.4 Bilişsel Esneklik

Hayatımızı devam ettirebilmek için günlük yaşamda önümüze çıkan sorunlara çözüm bulmak veya yeniliklere karşı uyum sağlamak zorundayız. Bu uyumun temel bileşenlerinden biri de bilişsel esnekliktir. Genel anlamda bu kavram, çevredeki değişen uyarıcılara karşı uyumu sağlamak için bir düşünceden, başka bir düşünceye geçme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Dennis ve Wal, 2010). Sosyal sorun çözme tek boyutlu bir süreç olmadığı gibi bilişsel esneklik de tek boyutlu değildir. Birden fazla fikrin üretilmesi ve aynı anda işlenmesi, alternatiflerin değerlendirilmesi ve yapılan planların duruma uygun şekilde değiştirilmesi gibi çok yönlü boyutları içeren bir süreçtir (akt: Stevens, 2009).

Bu beceri kişilerin uyumsuz olan düşüncelerinin yerine daha dengeli ve uyumlu olan düşünceler koyabilmesi ve aynı zamanda alternatif düşünceler üretebilmesi anlamına gelir. Bu becerinin eksikliği ise kişinin düşüncelerinde katılığa yani işlevsiz düşüncelerin ve inançların desteklenmesine yol açmaktadır (Dennis ve Wal, 2010).

Bilişsel esnekliğin; kişilerin sosyal yetkinlik becerileriyle (Bilgin, 2009), iletişim becerilerinde kendilerine olan güvenleriyle (Martin ve Anderson, 1998), başa çıkma stratejileriyle (Bedel ve Ulubey, 2012), sosyal sorun çözme becerilerinin yüksekliği ile (Bilgin, 2009), algıladıkları stres düzeyiyle (Altunkol, 2011), bağlanma örüntüleri ve psikopatoloji belirtileriyle (Dağ ve Gülüm, 2013) ve mutluluk düzeyiyle (Asıcı ve İkiz, 2015) anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Bu bulguların yanısıra yapılan regresyon analizlerinde, eleştirel düşünmenin, sözel yaratıcılığın, şekilsel yaratıcılığın ve stresle başa çıkmanın bilişsel esnekliğin yordayıcıları olduğu bulunmuştur (Çuhadaroğlu, 2013). Benzer bir çalışmada, bağlanma

stilleri, akılcı olmayan inançlar, saplantılı bağlanma, anksiyete, somatizasyon, kayıtsız bağlanma, güvenli bağlanma, depresyon ve olumsuz benlik değişkenlerinin bu beceriyi yordadığı belirtilmektedir (Gündüz, 2013) .

İnsanların durumlara karşı esneklik gösterebilmesi için bilişsel olarak esnekliğe sahip olmaları gerekmektedir ve bu esnekliğin sağlanması için kişinin; a) belirli bir durumun çözümüne yönelik alternatiflerin var olduğunun *farkında olması*, b) duruma karşı uyum sağlamaya ve esnek olmaya *istekli olması* ve c) *öz-yeterliğe* ve esnek olduğuna dair inanca sahip olması gerekmektedir (Martin ve Rubin, 1995 ; Martin ve Anderson, 1998).

Dennis ve Wal (2010) ise bilişsel esnekliğin boyutlarını şu şekilde belirtmiştir; a) zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimi, b) yaşamdaki olayların veya insan davranışlarının birden çok alternatif açıklamalarını algılama becerisi ve c) zor durumlara birden çok alternatif çözümler üretme becerisi.

1.4.1. Bilişsel Esneklik ve Eylem Kimlikleme

Eylem Kimlikleme Kuramına göre üst düzey kimlikler birden fazla alt düzey kimlikler içermektedir. Kişi, eylemin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgi sahibi oldukça daha üst düzeyde kimliklerden birini seçme eğilimindedir (Vallacher ve Wegner, 1985). Bu bilgiden yola çıkarak, üst düzeyde kimlikleyen birinin bir çok alt düzeyde kimliklere sahip olduğu ve bir sorunla karşılaştığında kolaylıkla bir alt düzeyde mevcut bulunan kimliklerden birini seçeceği düşünülmektedir. Bir örnekle açıklamak gerekirse, kişi “dışarı çıkma” eylemini “hava alma” olarak betimleyen bir birey bu eylemi “yürüyerek” veya “bisiklete binerek” yapabilir. Tam dışarı çıktığında bisiklet tekerinin patlamış olduğunu görür. Üst düzeyde kimliklenen bu eylem çeşitli sebeplerden dolayı engellense bile, kişi davranış odaklı yerine amaç odaklı baktığı için, halihazırda bulunan alt düzey kimliklerden bir çok alternatif üreteceği ve eylem alt düzeydeki herhangi bir davranışla (yürüyerek) devam ettirebileceği öngörülebilir. Bir eylemi üst düzey kimlikleme eğilimi olan bireylerin o eylemle ilgili daha fazla alt düzey kimlikten oluşan daha karmaşık bir düşünce süreçleri olduğu varsayılabilir. Bilişsel esneklikte de önemli olan zaten en uygun davranışı bulabilme değil birden çok alternatif üretebilmektir (Martin ve Anderson, 2009). Bu bilgiden yola çıkarak bilişsel esneklik ile üst düzey kimlikleme arasında olumlu yönde bir ilişkiden söz edilebilmektedir. Ancak bilişsel

esneklikte sadece birden çok alternatif üretebilme kapasitesi değil alternatifleri görebilme, onların farkında olabilme de oldukça önemlidir (Martin ve Anderson, 2009; Dennis ve Wal, 2010).

Bilişsel esneklikte alternatif yolların farkına varılarak uyumun sağlanması odak noktası iken; sosyal sorun çözmede soruna karşı, alternatifler arasından çözüm yolları bulma süreci odak noktasını oluşturmaktadır. Sorunlara farklı çözüm yolları bulma açısından bu iki bilişsel süreç arasında benzerlik bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmada sosyal sorun çözme becerileri ile bilişsel esnekliği arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu ve sosyal sorun çözme becerisinin bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur (Bilgin, 2009).

Eylem Kimlikleme Kuramında ifade edilenlere karşın yapılan çalışmalar göstermiştir ki; sosyal sorun çözme becerilerinde de olduğu gibi olaylara soyut yorumlamalar yapmak veya üst düzey kimliklemek, kişiyi davranış odaklı olan daha alt düzeydeki yorumlardan ve kimliklerden uzaklaştırarak çözüm yollarını görebilmesini ve alternatifleri üretmesini engellemektedir (Watkins ve Baracaia, 2002).

Depresyon hastalarının, üst düzey kimlikleme eğiliminde oldukları (Watkins, 2011) ve bununla ilişkili olarak sorunlara çözümler üretmede başarısız oldukları belirtilmiştir (Donaldson ve Lam, 2004). Ayrıca çalışmalarda, depresyon hastalarının düşük bilişsel esnekliğe sahip olduğu (Deveney ve Deldin, 2006) ve aynı zamanda depresyon ile bilişsel esneklik arasında negatif ilişki olduğu belirtilmiştir (Gündüz, 2013).

Eylem Kimlikleme Kuramına göre, kolay, kişinin iyi bildiği, alışık olduğu ve uzmanlaştığı eylemlerde üst düzey kimlikler öne çıkarken, eylemin zorlaştığı noktada daha alt düzey kimlikler öne çıkacaktır (Vallacher ve Wegner, 1985; 1987). Kişinin o eyleme yönelik uzmanlığının artmasıyla o eylemin otomatikleşmesi arasında pozitif bir ilişki söz konusudur (akt: Vallacher, Wegner, 1987). Eylemlerin daha üst düzeyde kimliklenmesi o eylemle ilgili, kişinin bilgi sahibi olduğu, daha alt düzeyde kimlikleyen kişilere göre daha uzman sayıldığı ve o eylemin kişi için otomatikleştiği söylenebilir (Vallacher, Wegner, 1985; 1987). Frensch ve Stenberg (1989) bireyin bir konu üzerinde uzmanlaşmasının, bilişsel esnekliğinde bir düşüş meydana getirdiğini vurgulamaktadır. Kişilerde uzmanlaşma arttıkça, değişiklik karşısında alternatiflerin uygulanmasına yönelik eğilimleri azalmaktadır. Sonuç olarak, uzmanlaşmanın getirdiği otomatikleşmenin artması, bilişsel esneklikteki düşüşün nedenlerinden biridir (akt: Çuhadaroğlu, 2013).

Vallacher ve Wegner (1989) üst düzey kimliklemelerle ilgili olarak, bu kimliklerin, insanları, eylem biçimini değiştirebilecek alternatif kimliklerden koruduğunu ileri sürerler. Üst düzey kimliklenen bir eylemin nasıl yapılacağı kişi tarafından zaten bilindiği için eylem engellense bile eylemin kimliğini değiştirmeden davranışını sürdürülebilir. Örneğin, eylemini “spor yapmak” olarak kimlikleyen biri bu davranışı bisiklete binerek sürdürebilir. Bu eylem örneğin bisikletin lastiğinin patlamasıyla engellense bile, eylemin kimliğini değiştirmeden davranışı yürüyerek de sürdürebilir. Bu sebeple kişi kimliği değiştirmeden, alt düzey kimliklenebilecek bir çok davranış içerisinde uygun olanı alarak eylemine devam edebilir. Üst düzey kimlikleme eğilimi olan kişilerin aynı düzeydeki başka kimlikleri kabullenmeye daha az hazır olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak kişinin eylemleri kimikleme düzeyiyle, kişinin bilişsel esneklik düzeyi arasındaki ilişkinin yönüne yönelik farklı çalışmalar mevcuttur. Bu bilgiler ışığında bilişsel esnekliğin eylem kimikleme eğiliminin yordayıcısı olduğu düşünülmektedir.

Eylemleri alt düzey kimiklelemek, bireyin uzun vadeli eyleminin gerçekleştirilmesini engelleyen ve bireyi kısa sürede ödüle ulaştıracak eylemlere yönelik direncini kırabilmektedir. Bu sebeple, eylem kimikleme düzeyi ile dürtüsellik ilişkili olması beklenmektedir.

1.5. Dürtüsellik

Dürtüsellik kavramı daha çok psikolojik bozukluklar içerisinde karşımıza çıkmaktadır. Bu bozukluklardan bazıları, dürtü kontrol bozuklukları (piromani, kleptomani ve trikotilomani gibi), kişilik bozuklukları (antisosyal, borderline ve narsizm gibi), madde kullanımı, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve duygudurum bozukluklarıdır (Hollander ve Everr, 2001; Barrat, Stanford, Kent ve Alan, 1997; Özdemir, Selvi ve Aydın, 2012; Kısa, Yıldırım ve Göka, 2004).

Dürtüsellik bir çok psikolojik bozukluğun temelinde yer alması, dürtülere sahip olmanın bir rahatsızlık belirtisi olduğu anlamına gelmemektedir. Buradaki esas sorun “insanların dürtülerinin olması değil onlar üzerinde kontrol sahibi olamamasıdır” (Baumeister ve Heartherton 1996, s.2).

Dürtüselliğin bir çok farklı tanımı mevcuttur. Bu tanımlardan biri “Kendisi veya başkaları için zararlı olan ani bir istek uyandıran şeye veya dürtüye karşı koymada başarısızlıktır.” şeklindedir. (akt: Hollander ve Evers, 2001, s.950). Başka bir tanımda ise “İç ve dış uyaranlara karşı, kendisi ve başkaları için olası olumsuz sonuçları düşünmeden hızlı ve planlanmamış davranışlardır.” şeklinde ifade edilmektedir (akt: Özdemir ve Aydın, 2012, s.294). Aynı zamanda Hollander ve Evers’e (2001) göre, dürtüsellik, davranışın, sabırsızca (ödül için bekleyememeyi), dikkatsizce, risk alarak, heyecan ve haz duygusu arayarak ve davranışın sonucundaki zararı hafife alarak yapılmasıdır. Bu tanımlar kapsamında dürtüselliği, bilişsel ve davranışsal eğilimler olarak tanımlamak mümkündür.

Dürtüsellik, alternatifler arasından, büyük ama uzun vadede elde edilecek ödüllerden çok küçük ama kısa vadede doğrudan ulaşılacak ödülleri seçme olarak tanımlanmaktadır (Ainslea, 1975). Davranışın o anlık getireceği haz duygusuna odaklanılarak uzun vadedeki sonuçların göz ardı edilmesidir. Bu bağlamda aşırı davranışlar (alışveriş, kumar, yeme, içme gibi) kişinin anlık uyarıcılara odaklanmasının bir sonucu olarak görülebilmektedir. Aynı zamanda bu anlık, somut uyarıcılar kişinin bazı tehditkâr veya olumsuz düşüncelerden uzaklaşmasına sebep olmaktadır (Baumeister ve Heatherton, 1996).

1.5.1 Dürtüsellik ve Eylem Kimlikleme

EKK, amacı, niyeti işaret eden ve daha soyut kavramlarla açıklanan üst düzey kimliklere karşın, duruma bağlı olan, sezgisel ve somut kavramları kapsayan alt düzey kimliklerin dürtüsel davranışlarla bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Alt düzey kimlikler, bireyi düşünmeden harekete geçirme kapasitesine sahipken, üst düzey kimlikler ise, bağlamsal değişikliklere karşı daha çok kararlılık göstermektedir (Vallacher ve Wegner, 1989). Üst düzey kimlikleme eğilimi gösteren bireyler, durumun ortaya koyduğu ani isteklere karşı daha fazla direnç gösterebilirken, alt düzey kimlikleme eğilimi gösteren bireyler anlık durumlara bağlı pes etme ihtimalleri daha yüksek olabilmektedir. Örneğin, iki kişiyi ele alalım. Biri “kilo verme” eylemini, “yemek yememek” olarak, diğeri ise “sevgiliye güzel görünmek” olarak kimliklediğini düşünelim. Bu bireylerin bir dilim pasta teklifine karşı gösterdikleri irade düzeyleri muhtemelen farklı olacaktır. Yapılan ilişkisel bir çalışmada alt düzey kimlikleme

eğiliminin, düşünmeden hareket etmeyle pozitif ve kararlılık göstermeyle negatif ilişkisi olduğu bulunmuştur (Vallacher Wegner, 1989).

Üst düzey kimliklemeler, eylemlerin ahlaki sonuçlarına da vurgu yaptığı için, kişinin dürtüsel davranışlara yönelmesi daha az olasıdır ve istenmeyen sonuçlara yol açacak eylemlerden kaçınması gerektiğinin farkındadır. Üst düzey kimliklemeler, kişiyi eylemin daha soyut olan genel anlamına ve uzun vadedeki sonuçlarına odaklamaktadır. Davranışın kendisi yerine davranışın nedenine yönlendirirken aynı zamanda kişiyi davranışın ahlaki boyutuna da yönlendirmektedir (Vallacher Wegner, 1989). Üst düzey kimlikler, uzun vadedeki sonuçlara ve anlamlı çıkarımlara dikkat çekerek, suçluluk gibi ahlaki duygular yaratmakta ve anlık durumların ve onun cazibesinin baskın gelmesinden kişiyi kurtarmaktadır (Baumeister ve Heartherton 1996). Bu çalışmalara dayanarak kişinin eylemleri kimlikleme düzeyi ile dürtüsellik düzeyi arasında bir ilişkiden söz etmek mümkündür.

1.6. Problem

Kuramsal bilgilere dayanarak zamansal olarak kişiye uzak olan eylemler soyut olarak yorumlanırken, yakın olan eylemler ise somut olarak yorumlanmaktadır. Kuramda bahsedilen zamansal etkinin kimlikleme düzeyine etkisi Wegner, Vallacher ve Kelly (1983) tarafından yapılan çalışmalarla görülmektedir. Kişiler, uzak tarihteki eylemleri soyut olarak kimliklerken yaklaşan tarihteki eylemleri ise somut olarak kimlikleme eğilimi göstermektedirler. Eylemlere verilen kimliklerle, o eylemin gerçekleştirileceği zaman arasındaki ilişki göz önünde bulundurulursa, kişilere verilen akademik görevlerin ertelenmesiyle kişilerin eylemleri kimlikleme eğilimleri arasında bir ilişki olabileceği varsayılabilmektedir. Bu bağlamda akademik erteleme düzeyinin yordayıcılığı bu araştırmanın problemlerinden birini oluşturmaktadır.

Eylem kimlikleme kuramına göre, “nasıl” sorusuna odaklanan alt düzey kimlikler, kişinin eylem odaklı olmasını sağlayarak, dışarıdan gelecek çıkarımlara bağlı yaşadığı kaygının azaltmasını sağlamaktadır. Böylece kişi, sorunların tanımlanmasında, alternatif çözümlerin oluşturulmasında ve karar verme süreçlerinde daha başarılı olur. Bu bağlamda, sosyal sorun çözme becerisi ile eylem kimlikleme düzeyleri arasında ilişki olması beklenir. Dolayısıyla sosyal sorun çözme becerisinin yordayıcılığı bu araştırmanın bir diğer problemini oluşturmaktadır.

Kişinin sosyal sorun çözme beceri düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyi arasında pozitif bir ilişkiden söz etmek mümkündür (Bilgin, 2009). Bu çalışmaya paralel olarak, sosyal sorun çözme becerileri düşük olan ve üst düzey kimlikleme eğilimi gösteren depresyon hastalarının da bilişsel esneklik düzeylerinin düşük olduğu vurgulanmaktadır (Donaldson ve Lam, 2004; Deveney ve Deldin, 2006; Watkins, 2011). Bu çalışmalar ışığında eylem kimlikleme düzeyi ile bilişsel esneklik arasında bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Yapılan çalışmalara karşın, Vallacher ve Wegner (1989)'a göre kişinin eylemleri kimlikleme düzeyi, eylemin biçimini değiştirebilecek alternatif kimliklerden etkilenme düzeyini belirlemektedir. Kişinin eylemi üst düzey kimliklemesi, o eylemin kişi tarafından iyi bilindiğini öngörmektedir. Eylem hakkındaki bilgi düzeyi arttıkça, o eylem daha üst düzeyde kimliklenmektedir. Gerçekleştirilen eylem o an için bir engelle karşılaşırsa bile kimlik yapısı değişmeden eylem başka bir davranışla sürdürülebilmektedir. Bu nedenlerle bilişsel esneklik düzeyinin yordayıcılığı bu araştırmanın bir diğer problemini oluşturmaktadır.

Dürtüsellik, değişen durumlara karşı, en kısa yoldan ödüle ulaşma eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Eylemlerin üst düzey kimliklenmesi ise, kişiyi uzun vadedeki ödüle odaklayarak, hedefine ulaşmak için sabırlı ve iradeli olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, kişinin dürtüsellik düzeyi ile eylem kimlikleme eğilimi arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Bu çalışmada ele alınan bir diğer problem ise eylem kimlikleme düzeyinin kişinin dürtüsellikini yordama düzeyidir.

1.7. Amaç

Bu araştırmanın amacı; lisans öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeyinin yordayıcılarını yaş, cinsiyet ve öğrenim gördükleri alana göre eylem kimlikleme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve eylem kimlikleme düzeyinin yordayıcılarını saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Eylem kimlikleme düzeyleri, cinsiyet, yaş ve öğrenim alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Eylem kimlikleme düzeyi ile akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Akademik erteleme, sosyal sorun çözüme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik değişkenleri, eylem kimlikleme düzeyi değişkeninin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

1.8. Önem

EKK, eylem kimliklerinin, düşünce ve davranış arasında bir bağlantı görevi gördüğünü vurgulamıştır. Kurama göre, eylemleri kimlikleme düzeyleri, kişinin belli bir davranışı sergileme biçimini etkilemektedir. Yani kişilerin eylemleri kimlikleme düzeylerini değiştirerek, davranışta belirli değişimler yaratmak mümkündür. Ancak davranışta istenilen değişimin meydana gelmesi için, eylem kimliklemenin doğasının çok iyi anlaşılması gerektiği düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda, eylem kimliklemenin alanyazında oldukça kısıtlı bir yere sahip olduğu görülmektedir. Klinik ortamda psikolojik bozukluğa sahip kişilerle yapılan çalışmalar dışında, bu sürecin doğasını anlamaya yönelik yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu konu Türkiye’de ise çok daha kısıtlıdır.

Bu araştırmayla, eylem kimliklemenin yordayıcıları belirlenerek, bu kavramın doğasının daha iyi anlaşılması umulmaktadır. Aynı zamanda, eylem kimlikleme düzeylerinin istenilen şekilde manipüle edilmesinin hangi davranışlar üzerinde etki yaratacağına dair fikir oluşturacağı ve ileriki çalışmalar için yönlendirici olacağı düşünülmektedir.

1.9. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, verilen envanterleri içtenlikle yanıtladıkları ve gerçekte var olan durumu yansıttıkları varsayılmıştır.

Araştırmada gözlemlenen değişkenleri etkileyen dışsal etkenlerin kontrol altına alındığı varsayılmıştır.

1.10. Kısaltmalar

EK	Eylem Kimlikleme
EKK	Eylem Kimlikleme Kuramı
SSÇ	Sosyal Sorun Çözme
BE	Bilişsel Esneklik
D	Dürtüsellik
DKF	Davranış Kimlikleme Formu
EDDÖ-Ö	Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu
SSÇE	Sosyal Sorun Çözme Envanteri
BEE	Bilişsel Esneklik Envanteri
BDÖ-11	Barratt Dürtüsellik Ölçeği-11

BÖLÜM 2

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan durumu, her hangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası olmadan, olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modeli, tarama modeli türlerinden sadece biridir. Bu modele göre amaç, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemektir (Karasar, 1994). Araştırmada, eylem kimlikleme (EK) düzeyi ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi ve varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ve Erciyes illerinde üniversite eğitimi alan toplam 256 üniversite son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 163'ü kadın, 93'ü erkek katılımcılardan meydana gelmektedir.

Çizelge 2

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yaş Ortalamaları

	Kadın	Erkek	Toplam
\bar{X}	22.44	23.24	22.76
N	120	79	199

Çizelge 2'de görüldüğü üzere katılımcıların yaş ortalaması, kadınlar için 22.44; erkekler için 23.24; grubun geneli için ise 22.76'dır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin 172'si Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanında öğrenim görürken, 84'ü Mühendislik alanında öğrenim görmektedir.

Çizelge 3

Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Üniversitelere ve Eğitim Alanlarına Göre Dağılımı

Fakülte	Üniversite	N
Eğitim	Ankara Üniversitesi	94
	Hacettepe Üniversitesi	78
	Toplam	172
Mühendislik	Bilkent Üniversitesi	36
	Erciyes Üniversitesi	48
	Toplam	84

Çizelge 3'te görüldüğü gibi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanında öğrenim gören 172 öğrencinin 94'ü Ankara Üniversitesinde öğrenim görürken, 78'si Hacettepe Üniversitesinde öğrenim görmektedirler. Mühendislik alanında öğrenim gören 84 öğrencinin 36'sı Bilkent Üniversitesinde okumaktayken, 48'si Erciyes Üniversitesinde öğrenim görmektedirler.

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanını kapsayan bölümler, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilimler Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği şeklindedir. Mühendislik alanını kapsayan bölümler ise Endüstri Mühendisliği, Enerji Sistemleri Mühendisliği, Harita Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Mekatronik Mühendisliği, Biyomedikal Mühendisliği ve Jeoloji Mühendisliği şeklindedir.

Çizelge 4

Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler	n
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	41
Okul Öncesi Öğretmenliği	29
Sosyal Bilimler Öğretmenliği	9
Zihin Engelliler Öğretmenliği	24
Sınıf Öğretmenliği	15
İngilizce Öğretmenliği	23
Matematik Öğretmenliği	30
Endüstri Mühendisliği	36
Enerji Sistemleri Mühendisliği	30
Harita Mühendisliği	1
İnşaat Mühendisliği	5
Elektrik Elektronik Mühendisliği	6
Mekatronik Mühendisliği	2
Biyomedikal Mühendisliği	3
Jeoloji Mühendisliği	1
Toplam	256

Çizelge 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların okudukları bölümler; psikolojik danışmanlık ve rehberlik (n=40), okul öncesi öğretmenliği (n=29), sosyal bilimler öğretmenliği (n=9), zihin engelliler öğretmenliği (n=24), sınıf öğretmenliği (n=15), İngilizce öğretmenliği (n=23), matematik öğretmenliği (n=30), endüstri mühendisliği (n=34), enerji sistemleri mühendisliği (n=28), harita mühendisliği (n=1), inşaat mühendisliği (n=4), elektrik elektronik mühendisliği (n=6), mekatronik mühendisliği (n=2), biyomedikal mühendisliği (n=3), jeoloji mühendisliği (n=1) şeklindedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları tek bir set halinde bir araya getirilerek katılımcılara verilmiştir. Bütün katılımcılar envanterleri aynı sırayla almışlardır. Veriler, 2015-2016 eğitim öğretim yılının Ocak ve Şubat ayında

toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında gönüllülük esasına uyulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler envanterleri sınıf ortamında doldurmuşlardır ve envanterlerin tamamlanma süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için kullanılan araçlar ve her bir araçla ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

- Kişisel Bilgi Formu
- Davranış Kimlikleme Formu - DKF
- Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu – EDDÖ-Ö
- Sosyal Sorun Çözme Envanteri - SSÇE
- Bilişsel Esneklik Envanteri - BEE
- Barratt Dürtüsellik Ölçeği-11 – BDÖ-11

2.3.1 Davranış Kimlikleme Formu - DKF (Behavior Identification Form - BIF)

Davranış Kimlikleme Formu (DKF), eylem kimlikleme düzeylerini belirlemek amacıyla Vallacher, Wegner ve Cook (1982) tarafından geliştirilmiştir (akt. Vallacher ve Wegner, 1985). DKF her bir maddenin iki seçeneğinin olduğu toplam 25 ifade içerir. Formdaki her bir ifade günlük hayattan bir eylem kimliği ve bu eyleme bağlı iki alternatif kimlik içermektedir. Alternatiflerden biri esas eylem kimliğinden daha üst diğeri ise daha alt düzeyde kimliklenmiştir. Katılımcıdan eylemi, kendisine göre en iyi tanımlayan alternatifi seçmesi istenir. Formun puanlandırılması, eğer kişi üst düzey kimliği seçmişse o maddeden “1” puan, alt düzey kimliği seçmiş ise “0” puan verilerek yapılır. Formdan alınabilecek toplam puan 0 ile 25 arasında değişmektedir. Kişinin DKF’den aldığı puanın artması o bireyin eylemleri üst düzey kimlikleme eğiliminde olduğu anlamına gelmektedir.

Orijinal çalışmada, DKF’da yer alan her bir alternatif kimlik, 20 kişilik bir öğrenci grubuyla yapılan ön çalışma sonrasında seçilmiştir. Bu ön çalışmada 60 maddelik bir form kullanılmıştır ve öğrencilerden 10 dakika içinde, her bir madde için yapabildikleri kadar çok betimleme yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda her bir

madde için en sık kullanılan, üst düzey ve alt düzey tanımlamalar belirlenmiş ve alternatif kimlikler olarak kullanılmıştır.

60 ifadeden oluşturulan bu ilk form, 274 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Formun güvenirlik katsayı değeri $\alpha = .84$ olarak belirlenmiştir. Her bir madde için hesaplanan madde-test korelasyon değerlerinin .05 ile .45 arasında değişmekte olduğu ve madde-test korelasyon ortalamasının .25 olduğu belirtilmiştir. Madde-test korelasyon değeri .27'den küçük olan değerler çıkarılmıştır. Formun son halinde 25 ifade yer almaktadır. Son haline göre, formun madde-test korelasyonu .28 ile .48 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayı değeri de $\alpha = .85$ olarak bulunmuştur. İki hafta arayla yapılan test-tekrar test çalışmalarında ölçümler arası korelasyon katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

Formun Türkçe uyarlaması, Öğülmüş (1991) tarafından yapılmıştır. Form, uzman görüşü alınarak Türkçe'ye çevirisi yapıldıktan sonra üniversite birinci sınıf öğrencilerine (N=54) uygulanmıştır. Bu uygulamada elde edilen verilerle yapılan analiz sonucu bazı maddelerin (1, 2, 8, 13, 19, 21 ve 22) korelasyon değerlerinin, özgün formdaki üst düzey kimlikleme aralığının (.40 ile .92) dışında kaldığı görülmüştür. Bunun üzerine bu maddelerin yerine kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan maddelerin analizleri yapılmış ve bu maddelerin kullanılması uygun bulunmuştur. Yeni maddelerin de eklenmesiyle oluşan 25 maddelik formun son hali, 82 kişilik lise ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Her bir maddenin üst düzey kimlikleme oranı .35 ile .95 arasında değişmektedir. Formun iç tutarlılık katsayı değeri .79 olarak bulunmuştur. Yapılan test-tekrar test çalışmanın sonucunda güvenirlik katsayısı ise .86 olarak belirtilmiştir.

Bu çalışmada da elde edilen veriler üzerinde güvenirlik kestirimleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda güvenirlik katsayı değeri .82 olarak bulunmuştur.

2.3.2. Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu – EDDÖ-Ö (Procrastination Assessment Scale- Student, PASS)

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını ölçmek amacıyla Solomon ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Özer, Demir ve Ferrari (2009) tarafından yapılmıştır.

Ölçek toplamda her biri 5’li Likert tipi 44 maddeden ve iki bölümden oluşan kendini bildirim tarzında bir formdur. Birinci bölüm 18 maddeden oluşmaktadır ve altı akademik alanda erteleme davranışının yaygınlığını ölçmeye yöneliktir;

- a) dönem ödevi hazırlama,
- b) sınavlara hazırlanma,
- c) okuma ödevlerini tamamlama,
- d) akademik idari işleri yerine getirme,
- e) katılım görevlerini yapma,
- f) genel olarak okul aktiviteleri.

Katılımcılardan bu altı akademik alandan her biri için üç temel soruya kendilerini en çok yansıtan cevabı vermeleri istenmektedir. Bu üç soru; bireylerin o alanla ilgili akademik görevlerini ne sıklıkla erteledikleri (1-asla ertelemem; 5-her zaman ertelerim), akademik görevlerini ertelemenin yaratacağı problem derecesi (1-problem değil; 5-her zaman problem) ve var olan erteleme davranışlarının ne derecede azaltılmak istendiğın (1-azaltmak istemiyorum; 5-kesinlikle azaltmak istiyorum) belirlemeye yöneliktir. Bu bölümden her bir akademik alana yönelik sorulan sorulardan sadece ilk ikisine verilen yanıtlar puanlanmaktadır ve verilen cevaplardan 12 ile 60 arasında değişen toplam puan elde edilmektedir. Her bir alan için alınan toplam puan 2 ile 7 arasında olanlar *düşük erteleyici*, 8 ile 10 arasında olanlar *ileri erteleyici* olarak adlandırılmaktadır.

Ölçeğın ikinci bölümü, kişının erteleme davranışının nedenlerini belirlemeye yöneliktir. bu bölüm 5’li Likert tipi 26 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde bir erteleme senaryosu içerir (dönem ödevi yazmaya yönelik). Bölümdeki her iki madde erteleme davranışının olası bir sebebini içerir: a) değerlendirilme kaygısı, b) mükemmeliyetçilik, c) karar verme güçlüğü, d) bağımlılık ve yardım arama, e) görevden hoşlanmama, f) öz güven eksikliği, g) tembellik, h) girişkenlik eksikliği, i) başarı korkusu, j) etkisiz zaman kullanımı, k) kontrol edilmeye karşı tepki, l) risk alma davranışı ve m) akran etkisi. Örneğın; “öğretmenin yaptığın işi beğenmemesinden endişe duyarsın” ve “kötü not almaktan endişe duyarsın” şeklindeki ifadelere, en son böyle bir durumla karşılaştığında eylemi neden ertelediğınizi ne kadar yansıttığına yönelik 1’den (erteleme sebebimi hiç yansıtmıyor) 5’e (erteleme sebebimi kesinlikle yansıtıyor) yanıtlamaları istenmiştir.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin ne ölçüde erteleme davranışı gösterdiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda EDDÖ-Ö forumunun,

erteleme davranışının yaygınlığını ölçmeye yönelik olan, 18 maddeden oluşan birinci bölümü kullanılmıştır.

Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık değeri birinci bölüm için .76, ikinci bölüm için .86 ve tüm ölçek için .86 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik analizi için Cronbah Alpha değeri hesaplanmış, üniversite öğrencileri ile yapılan bu çalışmanın iç tutarlılık katsayı değeri birinci bölüm için .83 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Sosyal Sorun Çözme Envanteri - SSÇE (Social Problem-Solving Inventory-SPSI)

Sosyal Sorun Çözme Envanteri (SSÇE), D'Zurilla ve Nezu (1990) tarafından sosyal sorun çözme modeliyle bağlantılı olarak geliştirilmiştir. Modelle ilişkili olarak sorun çözenin sonucunu belirleyen iki temel süreci değerlendirmek amacıyla hazırlanan envanter kendini bildirim tarzında bir formdur. Envanteri oluşturan iki ana ölçek Sorun Yönelimi Ölçeği (SYÖ) ve Sorun Çözme Becerileri Ölçeği (SÇBÖ)'dir. Bu iki ana ölçeği oluşturan alt ölçekler ve ölçeklere ait madde dağılımları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5

Sosyal Sorun Çözme Envanteri – SSÇE Alt Ölçekleri ve Ölçeklere Ait Maddeler

Sorun Yönelimi Ölçeği (SYÖ)	Sorun Çözme Becerileri Ölçeği (SÇBÖ)
Biliş Alt Ölçeği 1*, 6*, 10, 12, 18*, 37, 51, 59*, 63*, 67*	Sorun Tanımlaması ve Formülasyonu Alt Ölçeği 2, 13, 16, 20, 38, 39, 41, 44, 58, 66
Davranış Alt Ölçeği 3*, 15*, 21*, 23*, 26, 31*, 40*, 42*, 56*, 64*	Seçenek Çözümlerin Oluşturulması Alt Ölçeği 8, 11*, 27, 28*, 29, 30*, 34, 53, 62, 65
Duyuş Alt Ölçeği 4*, 9*, 17*, 24*, 43*, 47*, 48*, 50, 54*, 68*	Karar Verme Alt Ölçeği 5*, 7*, 25, 32, 45*, 53, 57, 60*, 61, 70*
	Çözümü Gerçekleştirme ve Doğrulama Alt Ölçeği 14*, 19, 22*, 33, 35, 36, 46, 49, 55, 69*

*Ters puanlanan maddeler

Ölçek 5'li Likert tipi (0 ile 4) maddelerden oluşan toplamda 70 madde içermektedir. Bireylerden maddeleri “0-Benim için kesinlikle doğru değil”, “1-Benim için çok az doğru”, “2-Benim için orta düzeyde doğru”, “3-Benim için oldukça doğru” ve “4- Benim için kesinlikle doğru” şeklinde puanlamaları istenmektedir. Envanterde yer alan her bir madde günlük yaşamdaki sorunlara yönelik kişinin genel farkındalık ve algısını yansıtan bilişsel şemalar içermektedir (Maydeu-Olivares ve D’Zurilla, 1995). Envanterdeki 35 madde olumsuz (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 40, 42, 43, 45, 47, 48, 54, 56, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 69, 70) diğer maddeler ise olumlu ifade edilmiştir.

SYÖ’den alınabilecek toplam puan 0 ile 120, SÇBÖ’den 0 ile 160, her bir alt ölçekten 0 ile 40 ve SSÇE’den ise 0 ile 280 arasında değişmektedir. Toplamda elde edilen yüksek puanlar sorun çözme becerisi düzeyinin yüksek, düşük puanlar ise sorun çözme becerisi düzeyinin düşük olduğunu şeklinde yorumlanır.

Envanter ilk olarak, yaş ortalamaları, 19.8, 21.3 ve 44.3 olan üniversite öğrencileri ve orta yaşlı yetişkinlere uygulanmıştır. Orijinal envanterin iç tutarlılık değerleri, SYÖ için .94, SÇBÖ için .92 ve SSÇE için .94 düzeyindedir. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise, SYÖ için .83, SÇBÖ için .88 ve SSÇE için .87 olarak bulunmuştur (akt. Duyan ve Gelbal, 2008).

Envanterin Türkçe’ye uyarlama çalışması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yaş ortalaması 20.43 olan 353 üniversite öğrencisine uygulanarak yapılmıştır.

Envanterin güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve ölçeğin ve bu ölçeğe bağlı ana ölçeklerin iç tutarlılık değerleri SYÖ için .93, SÇBÖ için .93 ve SSÇE için .95 düzeyindedir. Envanterin tamamının ve alt boyutlarının güvenilirliğinin sağlandığı ifade edilmiştir. Ölçeğin madde-test puanları .32 ile .81 arasında değişmektedir. Bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olmasına rağmen, madde-test korelasyonlarının istenilen düzeyde olması sebebiyle envanterden herhangi bir madde çıkartılmamıştır. Böylece orijinalliği ile paralellik sağlanmıştır.

Envanterin Türkçe formunun hazırlanması uzman görüşüne dayanarak oluşturulmuş ve orijinal form ile Türkçe formunun aynı anlamı ifade edip etmediğini test etmek için iyi derecede İngilizce bilgisine sahip 14 kişiye iki hafta arayla uygulanmış ve korelasyon katsayısı .99 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Envanter iki ana ölçekten oluşmaktadır ve açımlayıcı faktör analizinde öncelikli olarak iki ana boyutun çıkıp çıkmadığına bakılmıştır ve maddelerin ağırlıklı

olarak iki boyutta birleştiği görülmektedir. Toplam varyansın açıklanma yüzdesi birinci boyut için %24.597 ve ikinci boyut için %9.178 şeklinde bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan toplam açıklanan varyansın düşük olmasına karşın doğrulayıcı faktör analizine göre, model ve veri arasındaki uyumun yüksek ve Ki-kare değerinin manidar bulunması göz önünde bulundurularak envanterin yapı geçerliliğine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Bu çalışmada da elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalara göre envanterin iç tutarlılık değerleri, SYÖ için .94, SCBÖ için .92 ve SSÇE için .95 olarak bulunmuştur.

2.3.4. Bilişsel Esneklik Envanteri - BEE (Cognitive Flexibility Inventory-CFI)

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE), Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. Envanter, zorlanmalı (stresli) durumlar karşısında uyumlu düşünmeyi sağlayan bilişsel esnekliği üç boyutta ölçmektedir. Bu boyutlar:

- a) zor durumları *kontrol edilebilir* algılama eğilimi,
- b) yaşamdaki olayların veya insan davranışlarının birden çok alternatif açıklamalarını algılama becerisi,
- c) zor durumlara birden çok alternatif çözümler üretme becerisi şeklindedir.

Envanter 5'li Likert tipi maddeleri içerir. Bireylerden maddeleri "1- Hiç uygun değil", "2- Pek uygun değil", "3- Kararsızım", "4 – Uygun" ve "5-Tamamen uygun" şeklinde değerlendirmeleri istenmektedir. Envanter, iki alt ölçeği bulunan toplam 20 maddeden oluşmaktadır (Çizelge 6). Alt ölçekler;

- a) *Alternatifler* ölçeği, olayların ve insan davranışlarının alternatifleri olabileceğini algılama ve bu durumlara yönelik alternatif çözümler üretebilme becerisini kapsamaktadır. Bu ölçek, 13 madde içermektedir (1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20).
- b) *Kontrol* ölçeği ise kişilerin zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimini ölçmeye yöneliktir. Bu ölçek 7 maddeden oluşmaktadır (2, 4, 7, 9, 11, 15, 17). Envanterde bulunan 6 madde (2, 4, 7, 9, 11, 17) ters kodlanmıştır.

Çizelge 6

Bilişsel Esneklik Envanteri Alt Ölçeklere Ait Maddeler

<i>Alternatifler Ölçeği</i>	<i>Kontrol Ölçeği</i>
1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20	2*, 4*, 7*, 9*, 11*, 15, 17*

*Ters puanlanan maddeler

Envanterin orijinal formu yaş ortalaması 20.2 olan 196 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Envanterin Alternatifler iç tutarlılık değeri .91; Kontrol alt ölçeğinin iç tutarlılık değerleri .84 ve BEE için .91 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise Alternatifler alt ölçeği için .75, Kontrol alt ölçeği için .77 ve BEE için .81 olarak bulunmuştur.

Envanterin Türkçe'ye uyarlama çalışması, yaş ortalaması 19.97 olan 266 üniversite öğrencisine uygulanarak yapılmıştır (Gülüm ve Dağ, 2012). BEE Türkçe'ye uyarlama çalışmasında Alternatifler alt ölçeği için iç tutarlılık katsayı değeri .89; Kontrol alt ölçeği için .85 ve BEE için .94 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucuna göre, toplam varyansın açıklanma yüzdesi Alternatifler alt ölçeği için %36.57, Kontrol alt ölçeği için %13.27 olarak bulunmuştur (Gülüm ve Dağ, 2012).

Toplamda BEE'den alınabilecek puanlar 20 ile 100, Alternatifler ölçeğinden 13 ile 65 ve Kontrol ölçeğinden 7 ile 35 arasında değişmektedir. Envanterden alınan puanlar arttıkça kişinin bilişsel esnekliğinin de arttığına yönelik yorumlama yapılır.

Bu çalışmada da elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik çalışması yapılmış ve Alternatifler alt ölçeği için iç tutarlılık katsayı değeri .92; Kontrol alt ölçeği için .89 ve BEE için .91 olarak bulunmuştur.

*2.3.5. Barratt Dürtüsellik Ölçeği-11– BDÖ-11
(Barratt Impulsiveness Scale-11- BIS- 11)*

Barratt Dürtüsellik Ölçeği (BDÖ) Patton ve Barrat (1995) tarafından geliştirilmiştir. BDÖ, dürtüsellik üç temel bileşenine göre değerlendirmekte olan kendini bildirim tarzında bir formdur. Bu bileşenler şu şekilde ayrılmıştır;

- a) *Devinimsel (motor) dürtüsellik*: Hazırlıksız, aniden ve aceleci hareket.
- b) *Dikkatsel dürtüsellik*: Belirli bir işe odaklanamama

c) *Plansızlık dürtüsellığı*: Plan yapamama, plan yapmadan ve yeterince düşünmeden harekete geçme.

Ölçek 4'lü Likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, "1- Nadiren/ Hiçbir zaman", "2-Bazen", "3-Sıklıkla" ve "4-Hemen her zaman/Her zaman" şeklinde yanıtlanmaktadır.

Ölçeğin orijinal formu, 418'i üniversite öğrencisi, 248'i psikiyatrik hasta ve 73 erkek mahkum üzerinde uygulanmıştır. Ölçek, altı birinci-sıra-faktör yapısı (dikkat, motor, öz-kontrol, bilişsel karmaşıklık, sabır, bilişsel istikrarsızlık) ile üç ikinci-sıra-faktör yapısından (dikkatsel dürtüsellik, devinimsel dürtüsellik, plansız dürtüsellığı) oluşur. Ölçekteki bulunan alt faktörler ve her bir alt faktördeki maddeler Çizelge 7'de verilmiştir. Birinci-sıra-faktör arası korelasyon değerleri .15 ile .42 arasında, ikinci-sıra-faktörler arası korelasyon değerleri .46 ile .53 arasında değişmektedir. Ölçeğin her bir grup için Cronbach Alfa değeri ise .79 ile .83 arasında değişmektedir.

Ayrıca ölçekte yer alan maddelerden bazıları, yanıtlama yanlılığını önlemek için tersten puanlanmaktadır (1, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 20, 29, 30). Ölçekten alınan toplam puan ne kadar fazla ise, kişinin dürtüsellığının o derece yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Çizelge 7

BDÖ Orijinal Formu Alt Faktörler Ve Maddeleri

Birincil Düzey Faktörler

Dikkat	5, 9, 11, 20, 28
Motor	2, 3, 4, 17, 19, 22, 25
Öz-kontrol	1, 7, 8, 12, 13, 14,
Bilişsel Karmaşıklık	10, 15, 18, 27, 29
Sabır	16, 21, 23, 30
Bilişsel İstikrarsızlık	6, 24, 26

İkincil Düzey Faktörler

Dikkatsel dürtüsellik	6, 5, 9, 11, 20, 24, 26, 28
Devinimsel dürtüsellik	2, 3, 4, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 30
Plansız dürtüsellığı	1, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 27, 29

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları, Güleç ve ark. (2008) tarafından, yaş ortalamaları 23.12 olan 237 üniversite öğrencisine ve 23.11 olan 83 psikiyatrik hastaya uygulanarak yapılmıştır. Orijinal ölçek ile Türkçe versiyonundaki ölçeklerin maddeleri arasındaki korelasyon değerleri anlamlı düzeyde belirlenmiştir. Benzer şekilde, faktörler arası korelasyon değerleri de anlamlı düzeyde bulunmuştur. Cronbach alfa değerleri, öğrencilerde .78 ve hastalarda .38 bulunmuştur. Toplam ölçek için, test-tekrar test değeri ise .83 olarak belirtilmiştir.

Ancak, ölçeğin Türkçe uyarlamasında açımlayıcı temel bileşenler analizi yapılmış ve orijinal versiyonundaki madde içerikleri korunmuştur. Analizler sonucunda, orijinal formda belirtilen birinci-sıra-faktör ve ikinci-sıra-faktör yapısı Türkçe versiyonunda da doğrulanmıştır; fakat birinci-sıra-faktörlerin, ikinci-sıra-faktör altında toplanması bakımından farklılık göstermiştir. Türkçe formundaki maddelerin dağılımları Çizelge 8’de verilmiştir.

Bu çalışmada da elde edilen veriler üzerinde güvenirlik çalışması yapılmış ve BDÖ-11 için iç tutarlılık katsayı değeri .84 olarak bulunmuştur.

Çizelge 8

BDÖ Türkçe Uyarlaması Alt Faktörler ve Maddeleri

Birincil Düzey Faktörler

Birinci birinci-sıra-faktör	1*, 2, 5, 8*, 12*, 13*, 14, 17, 19, 20*, 28, 30*
İkinci birinci-sıra-faktör	6, 15*, 16, 22
Üçüncü birinci-sıra-faktör	3, 7*, 9*, 18, 24
Dördüncü birinci-sıra-faktör	11, 29*
Beşinci birinci-sıra-faktör	4, 21, 25
Altıncı birinci-sıra-faktör	10*, 23, 26, 27

İkincil Düzey Faktörler

Birinci ikinci-sıra-faktör	1*, 2, 5, 8*, 11, 12*, 13*, 14, 17, 19, 20, 28, 29*, 30*
İkinci ikinci-sıra-faktör	4, 6, 15*, 16, 21, 22, 25
Üçüncü ikinci-sıra-faktör	3, 7*, 9, 10*, 18, 23, 24, 26, 27

*Ters puanlanan maddeler

2.5. Veri Analizi

EK düzeyinin, öğrencilerin (a) yaşları, (b) cinsiyetleri ve (c) öğrenim gördükleri alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, veri toplama araçlarının uygulanması ile elde edilen verilerle çok faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda da hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

Analizler öncesinde kayıp veri miktarının %5.9 olduğu görülmüş, basit veri atama yöntemlerinden “ortalama atama” yöntemi ile bu kayıplar yerine atama yapılarak eksiksiz toplam puanlar elde edilmiştir. Bu puanlar “standart Z puan dönüşümü” kullanılarak uç değerler açısından incelenmiştir. Z puanlarının (-3, +3) aralığında kaldığı görülmüş, uç değerler açısından bir sorun olmadığı kararına varılmıştır. EK toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği normallik testi, grafiksel ve betimsel yöntemlerle incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, toplam puanların normal dağılımdan farkının $\alpha=.01$ düzeyinde manidar olmadığını göstermektedir (KS=.063, sd=256 ve $p>.01$). Histogram, saçılma diyagramları ve kut-bıyık grafikleri normale yakın dağılım bulunduğunu göstermiştir. Ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ($\bar{x}=15.42$, Medyan=15.42 ve Mod=16), basıklık ve çarpıklık katsayılarının (Basıklık= -.258 ve Çarpıklık= -.505) (-1, +1) aralığında kaldığı görülmüştür. Bu incelemelere bağlı olarak EK toplam puanlarının normal dağılımdan geldiği kararına varılmıştır.

EK toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik incelemeler, cinsiyet, yaş ve öğrenim alanı grupları için ayrı ayrı yürütülmüştür. Benzer şekilde EK toplam puanlarının cinsiyet ve öğrenim alanı gruplarında da normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

EK düzeyi ile akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Analizler öncesinde öğrencilerin sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik, dürtüsellik ve akademik ertelemecilik toplam puanları, kayıp veriler, uç değerler ve normal dağılım varsayımı açısından incelenmiştir. Kayıp veri miktarları akademik erteleme için %4.7, sosyal sorun çözme için %8.2, bilişsel esneklik için %6.3 ve dürtüsellik için %8.2 olduğu görülmüş, basit veri atama yöntemlerinden “ortalama atama” yöntemi ile bu kayıplar yerine atama yapılarak eksiksiz toplam puanlar elde

edilmiştir. Bu puanlar “standart Z puan dönüşümü” kullanılarak uç değerler açısından incelenmiştir. Z puanları (-3, +3) aralığında dışında kalan 6 gözlem birimi uç değer olarak tanımlanmış ve veri setinden çıkarılmıştır. İleri analizler geriye kalan 250 gözlem birimi ile yürütülmüştür.

Toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği grafiksel ve betimsel yöntemlerle incelenmiştir (Çizelge 9).

Çizelge 9

Eylem Kimlikleme, Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik Ve Dürtüsellik Toplam Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	\bar{x}	ss	sh	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
EK	250	15.48	4.87	.31	16.0	15.42	-.28	-.48
AE	250	55.32	10.59	.67	61.0	56.00	-.17	-.31
SSÇ	250	177.21	35.05	2.22	176.5	176.47	-.01	-.18
BE	250	75.81	11.98	.76	75.5	76.00	-.46	.11
D	250	60.46	10.39	.66	61.0	60.00	.61	.52

Çizelge 9’da görüldüğü gibi ölçeklerden elde edilen puanların ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine yakındır. Ayrıca basıklık ve çarpıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında olup sıfır (0) değerine yakındır. Histogram, saçılma diyagramları ve kut-bıyık grafikleri, tüm verilerin dağılımının normale yakın olduğunu göstermektedir.

Akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik değişkenlerinin eylem kimlikleme düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bu araştırma sorusuna yanıt oluşturmak için “çoklu doğrusal regresyon analizi (multiple linear regression analysis)” kullanılmıştır. Analizler öncesinde regresyon analizinin temel varsayımları olarak normallik, doğrusallık, çoklu bağlantılılık ve otokorelasyon varsayımları kontrol edilmiştir. Birinci ve ikinci araştırma sorularına yönelik ön incelemeler toplam puanların normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir. İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgulara göre eylem kimlikleme ile

akademik erteleme arasında manidar bir korelasyon yoktur. Bu durum bu iki özellik arasında doğrusallığın sağlanmadığını göstermektedir. Diğer değişkenler ile eylem kimlikleme arasındaki korelasyonlar manidardır ve doğrusallık sağlanmaktadır. Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu bulunup bulunmadığı tolerans, varyans yükseltme faktörü (VIF) ve koşul indeksleri (CI) dikkate alınarak incelenmiştir. Tolerans değerlerinin .20'nin üzerinde ve buna bağlı olarak VIF değerlerinin 5'in altında olduğu, ayrıca CI değerlerinin 10'un altında olduğu görülmüştür. Buna göre çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı kararına varılmıştır. Hata terimleri açısından otokorelasyon sorunu bulunup bulunmadığı ise Durbin-Watson istatistiği ile test edilmiş ($DW=2.113$) ve otokorelasyon sorunu bulunmadığı görülmüştür.



BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik yapılan analizler ve bu analizler doğrultusunda yapılan yorumlar paylaşılmaktadır. Bu analizler her bir araştırma sorusunun başlığı altında ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

3.1. Eylem Kimlikleme Düzeylerinin, (i) Cinsiyet, (ii) Yaş Ve (iii) Öğrenim Alanı Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak eylem kimlikleme düzeylerinin (i) cinsiyet, (ii) yaş ve (iii) öğrenim alanı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaçla, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin DKF'den aldıkları puanların dağılımı, öğrencilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri alana göre hesaplanmış ve Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

Öğrencilerin Davranış Kimlikleme Formu'ndan Aldıkları Puanların Öğrencilerin Yaşlarına, Cinsiyetlerine Ve Öğrenim Gördükleri Alana Göre Dağılımı

		n	\bar{X}	S
Yaş	22 ve Altı	97	14.69	4.79
	23	55	16.16	4.74
	24 ve üstü	47	16.53	5.05
	N	199	15.53	4.88
Cinsiyet	Kız	163	15.30	5.10
	Erkek	93	15.63	4.45
	N	256	15.42	4.86
Öğrenim Alanı	Mühendislik	172	15.34	4.90
	Eğitim ve Öğr. Yet.	84	15.59	4.82
	N	256	15.42	4.86

Araştırma grubunda yer alan öğrenciler üç farklı yaş grubuna ayrılmıştır. DFK'ndan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, 22 yaş ve altındakiler için 14.69; 23 yaşındakiler için 16.16; 24 ve üzeri yaştakiler için ise 16.53'tür.

Kız öğrencilerin DFK'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması 15.30 iken erkek öğrencilerin ortalaması 15.63'tür.

Öğrenim gördükleri alana göre öğrencilerin DFK'den aldıkları puanların ortalamaları ise mühendislik alanında öğrenim görenler için 15.34; eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındakiler için ise 15.59'dur.

DKF'den alınan puanlar açısından gruplar arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, 3X2X2'lik varyans analizi yapılmış, sonuçlar Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11

Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Öğrenim Gördükleri Alanlarına Ve Yaşlarına Göre Davranış Kimlikleme Formu'ndan Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F
Kesişim	32527.92	1	32527.92	1352,94
Yaş	201.23	2	100.62	4.19*
Cinsiyet	.45	1	.85	.04
Alan	.01	1	.53	.02
Cinsiyet * Alan	47.95	1	47.95	1.88
Alan * Yaş	29.34	2	14.67	.61
Cinsiyet * Yaş	18.13	2	9.07	.38
Alan * Cinsiyet *	64.77	2	32.39	1.35
Yaş				

* $p \leq .05$

Çizelge 11'te görüldüğü gibi, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin DFK'den aldıkları puanların ortalamaları arasında fark vardır ($F = 4.19$, $p < .05$). Buna karşın davranış kimlikleme puanlarının cinsiyet ($F = .04$, $p > .05$) ve öğrenim görülen alana göre ($F = .02$, $p > .05$) farklılaşmadığı görülmektedir.

Değişkenler arasındaki etkileşimlerin etkisine bakıldığında da, cinsiyet ve alan ($F=1.88$, $p > .05$), alan ve yaş ($F=.61$, $p > .05$) ve cinsiyet ve yaş ($F=.38$, $p > .05$) ortak

etkileşiminin de fark olmadığı görülmektedir. Benzer bir biçimde öğrenim görülen alan, cinsiyet ve yaş ($F=1.35$, $p>.05$) değişkenlerinin üçlü ortak etkileşimi açısından da fark manidar değildir.

Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin formdan aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın manidar bulunması üzerine bu farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla, gruplararası t testi yapılmış, sonuçlar Çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eylem Kimlikleme Düzeyleri Arasındaki Farka Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları

Yaş	Ort. farkı	sh	%95 güven aralığı		p	
			alt sınır	üst sınır		
22 ve altı	23	-1.90	.91	-4.10	.30	.16
	24 ve üzeri	-2.68	1.0	-5.10	-.27	.24
23	22 ve altı	1.90	.91	-.30	4.10	.12
	24 ve üzeri	-.78	1.04	-3.29	1.71	1.00
24 ve üzeri	22 ve altı	2.68	1.0	.23	5.10	.02*
	23	.78	1.04	-1.71	3.29	1.00

* $p \leq .05$

Çizelge 12’de görüldüğü gibi yalnızca 22 yaş ve altındaki öğrencilerle 24 yaş ve üstündeki öğrencilerin eylem kimlikleme toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark gözlemlenmiştir ($p<.05$). Buna göre, yaşları 22 ve altında olan öğrencilerin eylem kimliklemeden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 14.37$), yaşları 24 ve üzerinde olanlardan ($\bar{x} = 17.05$) manidar şekilde daha düşüktür. Bu da 22 yaş ve altındaki öğrencilerin 24 yaş ve üstünlere göre eylemleri daha alt düzey kimlikleme eğilimi gösterdikleri şeklinde yorumlanmaktadır.

3.2. Eylem Kimlikleme Düzeyi İle (i) Akademik Erteleme, (ii) Sosyal Sorun Çözme, (iii) Bilişsel Esneklik Ve (iv) Dürtüsellik Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Bu araştırmada dikkate alınan araştırma sorularından ikincisi, eylem kimlikleme düzeyi ile (i) akademik erteleme, (ii) sosyal sorun çözme, (iii) bilişsel esneklik ve (iv) dürtüsellik arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesine yöneliktir.

Bu amaç doğrultusunda uygulanan Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Sorun Çözme Envanteri, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Dürtüsellik Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 13'te gösterilmiştir.



Çizelge 13

Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Erteleme Davranışı		Sosyal Sorun Çözme		Bilişsel Esneklik		Dürtüsellik	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Yaş									
22 ve altı	95	55.43	10.36	174.61	32.32	74.85	10.99	61.41	10.86
23	52	56.34	11.18	177.99	37.10	76.37	13.19	61.58	9.99
24 ve üzeri	46	53.18	10.43	181.87	32.99	77.39	11.40	59.37	9.79
Toplam	193	55.14	10.62	177.25	33.78	75.86	11.70	60.97	10.37
Cinsiyet									
Kadın	160	55.41	10.70	179.74	35.05	76.15	12.16	59.16	10.20
Erkek	90	55.17	10.43	172.71	34.80	75.19	11.68	62.76	10.37
Toplam	250	55.32	10.59	177.21	35.05	75.81	11.98	60.46	10.39
Alan									
Eğitim	171	54.75	11.57	175.74	35.75	75.34	12.55	60.00	10.32
Mühendislik	79	56.56	7.97	180.41	33.48	76.81	10.63	61.45	10.53
Toplam	250	55.32	10.59	177.21	35.05	75.81	11.98	60.46	10.39

Ölçeklerden elde edilen toplam puanların sürekli olması, yeterli veri sayısının bulunması ($n>30$) ve normal dağılım varsayımının karşılanmasına bağlı olarak bu değişkenler arasındaki ilişkiler “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ile incelenmiştir. Elde edilen katsayılar Çizelge 14’te gösterilmiştir.

Çizelge 14

Eylem Kimlikleme, Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik Ve Dürtüsellik Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	Eylem Kimlikleme	Akademik Erteleme	Sosyal Sorun Çözme	Bilişsel Esneklik
Akademik Erteleme	-.07			
Sosyal Sorun Çözme	.20*	-.21*		
Bilişsel Esneklik	.20*	-.19*	.77*	
Dürtüsellik	-.18*	.29*	-.58*	-.53*

* $p \leq .05$

Çizelge 14’te görüldüğü gibi eylem kimlikleme ile akademik erteleme arasında hesaplanan korelasyon değeri, $r = -.07$ ’dir. Bu değer, .05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre, kişinin akademik ertelemecilik düzeyindeki herhangi bir değişim, kişinin eylemleri kimlikleme düzeyindeki değişim ile ilişkili değildir.

Eylem kimlikleme ile sosyal sorun çözme arasında hesaplanan korelasyon değeri, $r = .20$ ’dir. Bu değer .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre, kişinin sorun çözme becerileri arttıkça kişi eylemleri daha üst düzey kimlikleme eğilimi göstermektedir.

Eylem kimlikleme ile bilişsel esneklik arasında hesaplanan korelasyon değeri, $r = .20$ ’dir. Bu değer .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre, kişi daha esnek bilişsel düşünmeye sahip oldukça kişinin eylemleri kimlikleme düzeyi artmaktadır.

Eylem kimlikleme ile dürtüsellik arasında hesaplanan korelasyon değeri, $r = -.18$ ’dir. Bu değer .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kişinin dürtüsellik düzeyi arttıkça, o kişinin eylemleri daha alt düzeyde kimliklediği söylenebilir.

Bu verilere ek olarak, değişkenler arasındaki korelasyonlara bakıldığında; bilişsel esneklik ile sosyal sorun çözme ($r = .770$ ve $p < .01$), dürtüsellik ile sosyal sorun çözme ($r = -.576$ ve $p < .01$) ve dürtüsellik ile bilişsel esneklik ($r = -.533$ ve $p < .01$) arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda kısmi korelasyonlara bakıldığında; bilişsel esneklik kontrol altına alındığında eylem

kimlikleme ile sosyal sorun çözme arasındaki korelasyonun manidar olmadığı ($r = .073$ ve $p > .05$), sosyal sorun çözme kontrol altına alındığında eylem kimlikleme ile bilişsel esneklik arasındaki korelasyonun manidar olmadığı ($r = .071$ ve $p > .05$), dürtüsellik kontrol altına alındığında eylem kimlikleme ile sosyal sorun çözme arasındaki korelasyonun manidar olmadığı ($r = .117$ ve $p > .05$), sosyal sorun çözme kontrol altına alındığında eylem kimlikleme ile dürtüsellik arasındaki korelasyonun manidar olmadığı ($r = -.082$ ve $p > .05$), dürtüsellik kontrol altına alındığında eylem kimlikleme ile bilişsel esneklik arasındaki korelasyonun manidar olmadığı ($r = .121$ ve $p > .05$), bilişsel esneklik kontrol altına alındığında eylem kimlikleme ile dürtüsellik arasındaki korelasyonun manidar olmadığı ($r = -.090$ ve $p > .05$) görülmüştür. İkili korelasyonlara göre kısmi korelasyonlardaki bu düşüş, kontrol altına alınan değişkenin eylem kimlikleme üzerinde etkisi olma olasılığını göstermektedir.

3.3. Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik Ve Dürtüsellik Değişkenlerinin, Eylem Kimlikleme Düzeyinin Yordayıcılığına Yönelik Bulgular

Bu araştırmadaki üçüncü araştırma sorusu, akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik değişkenlerinin, eylem kimlikleme düzeyi değişkeninin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesine yöneliktir.

Bu araştırma sorusuna yanıt oluşturmak için “çoklu doğrusal regresyon analizi (multiple linear regression analysis)” kullanılmıştır. Yapılan ön incelemelerden sonra “genel girdi (enter) modeli” ile regresyon analizi yürütülmüştür. Analiz sonuçlarına göre dört yordayıcı değişken ile kurulan regresyon modeli manidardır ($F=3.140$, $sd1=4$, $sd2=245$ ve $p < .05$). Regresyon modeline yönelik kestirimler Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15

Eylem Kimliklemenin Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları (Genel Girdi Modeli)

	n	\bar{X}	ss	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Ham Katsayılar		Std. Katsayılar	t	p
							B	SH	β		
Sabit							13.45	4.22		3.19	.00
Akademik Erteleme	250	55.32	10.59				-.01	.030	-.012	-.19	.85
Sosyal Sorun Çözme	250	177.21	35.05	.22	0.05	.03	.011	.014	.077	.75	.45
Bilişsel Esneklik	250	75.81	11.98				.037	.040	.091	.91	.36
Dürtüsellik	250	60.46	10.39				-.039	.037	-.083	-1.05	.30

Çizelge 15'te görüldüğü gibi kurulan regresyon modelinin açıklayıcılığı düşüktür ($R^2=.049$). Ayrıca model genel olarak manidar olsa da yordayıcıların modele manidar düzeyde katkısı yoktur. Buna bağlı olarak analizler “adımsal (stepwise) model” kullanılarak aşamalı bir şekilde yenilenmiştir. Analiz sonuçlarına göre kurulan regresyon modeli manidardır ($F=10.044$, $sd_1=1$, $sd_2=248$ ve $p<.05$). Adımsal regresyon modeline yönelik bulgular Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

Eylem Kimliklemenin Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları (Adımsal Model)

Model	n	\bar{X}	ss	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Ham Katsayılar		Std. Katsayılar	t	p
							B	SH	β		
Sabit							10.62	1.56		6.79	.00
Sosyal Sorun Çözme	250	177.21	35.05	.20	.04	.04	.027	.01	.20	3.17	.00

Çizelge 16'da görüldüğü gibi dört değişken birlikte yordayıcı olarak belirlendiğinde, eylem kimliklemenin bir tane manidar yordayıcısı bulunmaktadır ve buna bağlı olarak adımsal regresyon analizinde sadece bir model üretilmiştir. Modelin açıklayıcılığı düşük olmakla birlikte manidardır ($R^2=.039$). Düzeltilmiş R² değerinde önceki modele göre kısmi bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu modele göre

öğrencilerin sosyal sorun çözme becerileri, eylem kimlikleme düzeylerinin pozitif yönlü ve manidar bir yordayıcısıdır. Sosyal sorun çözme becerilerindeki 1br değişim, eylem kimlikleme düzeylerinde .027 birim değişime yol açmaktadır. Diğer değişkenler ise eylem kimliklemeyi manidar düzeyde yordamamaktadır.

Her bir yordayıcının yordama düzeyi ayrı ayrı “basit doğrusal regresyon analizi” ile analiz edilerek, her bir özelliğin eylem kimlikleme düzeyini birbirinden bağımsız olarak yordama düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere ait tablolar aşağıda ayrı ayrı verilmiştir. Çizelge 17’de akademik erteleme davranışının yordayıcılığına yönelik yapılan regresyon analizinin sonucu gösterilmiştir.

Çizelge 17

Eylem Kimliklemenin Akademik Ertelemecilik Tarafından Yordama Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	n	\bar{X}	ss	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Ham		Std.	t	p
							Katsayılar B	Katsayılar SH	Katsayılar β		
Sabit							17.27	1.64		10.52	.00
Akademik Ertelemecilik	250	55.32	10.59	.70	.01	.00	-.03	.03	-.11	-1.11	.27

Çizelge 17’de görüldüğü gibi akademik ertelemecilik, eylem kimlikleme davranışının manidar bir yordayıcısı değildir ($p>.05$). Akademik erteleme davranışındaki herhangi bir değişim kişinin eylem kimlikleme davranışında herhangi bir değişime yol açmamaktadır.

Bir diğer değişken olan sosyal sorun çözmenin yordayıcılık düzeyine yönelik analizler yapılmıştır ve Çizelge 18’de gösterilmiştir.

Çizelge 18

Eylem Kimliklemenin Sosyal Sorun Çözme Becerileri Tarafından Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	n	\bar{X}	ss	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Ham Katsayılar		Std. Katsayılar	t	p
							B	SH	β		
Sabit							10.62	1.56		6.79	.00
Sosyal Sorun Çözme	250	177.21	35.05	.20	.40	.04	.03	.01	.20	3.17	.00

Çizelge 18’de görüldüğü gibi sosyal sorun çözme, eylem kimlikleme davranışının pozitif yönlü ve manidar bir yordayıcısıdır (p<.05). Bu modele göre sosyal sorun çözme becerilerindeki 1br değişim, eylem kimlikleme düzeylerinde .027br değişime yol açmaktadır. Bu modele göre bulunan sonuçlar daha önce belirtilen adımsal model analizinde de sorun çözme davranışının yordayıcılık düzeyi ile paralellik göstermektedir.

Çizelge 19’da bilişsel esnekliğin yordayıcılığına yönelik yapılan regresyon analizinin sonucu gösterilmiştir.

Çizelge 19

Eylem Kimliklemenin Bilişsel Esneklik Tarafından Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	n	\bar{X}	ss	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Ham Katsayılar		Std. Katsayılar	t	p
							B	SH	β		
Sabit							9.42	1.94		4.84	.00
Bilişsel Esneklik	250	75.81	11.98	.20	.40	.04	.08	.03	.20	3.16	.00

Çizelge 19’da görüldüğü gibi bilişsel esneklik, eylem kimlikleme davranışının pozitif yönlü ve manidar yordayıcısıdır (p<.05). Bu modele göre bilişsel esneklik

becerilerindeki 1br değişim, eylem kimlikleme düzeylerinde .080br değişime yol açmaktadır.

Çizelge 20’de dürtüsellik davranışının yordayıcılığına yönelik yapılan regresyon analizinin sonucu gösterilmiştir.

Çizelge 20

Eylem Kimliklemenin Dürtüsellik Tarafından Yordanma Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	n	\bar{X}	ss	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Ham Katsayılar		Std. Katsayılar	t	p
							B	SH	r		
Sabit							20.56	1.80		11.44	.00
Dürtüsellik	250	60.46	10.39	.18	.32	.030	-.08	.03	-.18	-2.87	.00

Çizelge 20’de görüldüğü gibi dürtüsellik, eylem kimlikleme davranışının negatif yönlü ve manidar yordayıcısıdır (p<.05). Bu modele göre dürtüsellikteki 1br değişim, eylem kimlikleme düzeylerinde -.084br değişime yol açmaktadır.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıt aranacak sorulara ilişkin sonuçlara bu bölümde ayrı ayrı yer verilecektir.

4.1.1. Eylem Kimlikleme Eğilimlerinin Cinsiyet, Yaş Ve Alan Değişkenlerine Göre Farkı

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin eylemleri alt düzeyde veya üst düzeyde kimlikleme biçimi öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı değişiklik göstermemektedir. Bu bulgular daha önceki yapılan çalışmalarla (Vallacher ve Wegner, 1989; Öğülmüş, 1991) paralellik göstermektedir. Her iki çalışmada da cinsiyete bağlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin yaşlarının eylemleri kimlikleme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Öğrenciler, yaşları arttıkça eylemleri daha üst düzeyde kimlikleme eğilimi göstermektedirler. 22 ve altındaki öğrencilerin eylem kimlikleme toplam puan ortalamaları, 23 yaşındaki öğrencilerinkinden daha düşük olsa da aradaki fark manidar bulunmamıştır. Benzer şekilde 23 yaşındaki öğrencilerin eylem kimlikleme toplam puan ortalamaları, 24 yaş ve üstündeki öğrencilerden daha düşük olmasına karşın aradaki fark manidar bulunmamıştır. 22 yaş ve altındaki öğrencilerle, 24 yaş ve üstündeki öğrencilerin eylem kimlikleme toplam puan ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin yaşları arasındaki fark belirgin şekilde arttıkça toplam puanları arasındaki farkın da arttığı söylenebilir. Öğülmüş (1991) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe eylemleri daha üst düzey kimlikleme eğilimi gösterdikleri ve bunun sebebi olarak da yaş ilerledikçe soyut düşünebilme becerilerinin de geliştiği şeklinde belirtilmiştir. Benzer bir yorumu bu araştırma sonuçlarına bakarak yapmak mümkündür. Üniversite öğrencilerinin yaşları ilerledikçe daha üst düzey kimlikleme eğilimi göstermeleri, soyut düşünme becerisinin zamanla gelişebilen bilişsel bir süreç

olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bilişsel becerilerin gelişerek daha karmaşık bir yapı oluşturması, eylemlerin daha üst düzey kimliklenmesiyle paralellik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarından biri ise eğitim bilimleri ve mühendislik alanında okuyan öğrencilerin eylem kimlikleme toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark yoktur. Mühendislik fakültesinde okuyan öğrencilerin, olayların mekanik yönlerini ele aldıklarına, daha çok nedenleri hakkında düşündüklerine ve detaylarla ilgilenmeye daha yatkın oldukları, buna karşın eğitim alanı öğrencilerinin daha nedensel düşündükleri, olayları daha geniş açıdan baktıkları ve birer eğitimci aday olmalarından dolayı olayların gelecekteki sonuçlarını düşünmeye daha yatkın oldukları söylenebilir. Mühendislik fakültesi öğrencileri ile eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında öğrenim gören öğrencilerin, deneyimlerindeki farklılaşmaya bağlı olarak eylem kimlikleme düzeylerinin de farklılaşabileceği düşünülebilir. Benzer bir çalışmada teknik yönü ağır basan meslek liseleri ve imam hatip liseleri ile genel liseler arasındaki eylem kimlikleme düzeyleri kuramda ileri sürülen görüşlere uygun olarak manidar farklılık göstermektedir. Ancak bu çalışmada eğitim bilimleri ve mühendislik alanında öğrenim gören öğrencilerin eylem kimlikleme toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada alanlar arası fark bulunmamasının nedeni, verilen eğitimin “neden” odaklı yerine “nasıl” odaklı olması olabilir. Örneğin, çocuğa öğretilecek olan kazanım “karşıdan karşıya geçerken koşmamalıyız” olsun. Üniversite eğitimi boyunca o öğretmene çocuğa bu beceriyi “nasıl” kazandıracığı ile ilgili eğitim verilmesi, daha soyut olan “neden” boyutunun gözden kaçmasına sebep olabilir. Eğitim bilimleri alanında okuyan bir öğrenci, o kazanımı “nasıl” kazandıracığına dair onlarca yol bilirken, çocuğun bu beceriyi kazanmasının “neden ”inin aslında sürücünün kendisini görememe olasılığından kaynaklandığını bilememektedir. Başka bir deyişle, eğitimci adaylarının bir olguyu aktarırken, o olguyu karşısındakine “nedenini” açıklamaktan ziyade “nasıl”ını aktaracağına odaklanması, kişilerin alt düzey kimlikleme eğilimi göstermesine sebep olabilir. Bu durumda her iki alanda öğrenim gören öğrenciler de eylemlerin “nasıl” olduğuna odaklandıkları için eylem kimlikleme düzeyleri arasında fark çıkmamış olabilir.

4.1.2. Değişkenler Arasındaki İlişki

Kuramsal bilgilere dayanarak, alt düzey kimlikleme eğilimi olan kişilerde akademik erteleme davranışının daha az görüleceği, dolayısıyla bu iki değişken arasında bir ilişki olabileceği öngörülmüştü. Ancak yapılan analizler sonucunda bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kişilerin eylemleri kimlikleme eğilimleri ile işlerini ertelemeleri arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Bulgulara göre, sosyal sorun çözme ile eylem kimlikleme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Durumlara daha geniş çerçeveden bakan, durumların “neden”leriyle düşünen yani üst düzey kimlikleme eğilimi olan kişilerin sosyal sorun çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üst düzey kimliklerin bir çok alt düzey kimliği barındırdığı daha önce tartışılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda üst düzey kimlikleme eğilimi olan bir bireyin bir çok alt düzey kimliğe kolaylıkla ulaşabileceği için sosyal sorunlara karşı alternatif üretmede daha başarılı olabileceği ve bu sebepten sosyal sorun çözme becerilerinin daha üstün olduğu söylenebilir.

Kişi belirlenen kimliği değiştirmeden, alt düzey kimliklenebilecek bir çok davranış içerisinden uygun olanı alarak eylemine devam edebileceğinden, üst düzey kimlikleme eğilimi olan kişilerin aynı düzeydeki başka kimlikleri kabullenmeye daha hazır olduğu ifade edilmişti. Buna bağlı olarak, kişinin bilişsel esneklik düzeyi arttıkça eylemleri daha üst düzeyde kimlikleme eğilimi göstereceği öngörülmüştü. Araştırmanın bulgularına göre eylem kimlikleme düzeyi ile bilişsel esneklik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular üst düzey kimlikleme eğilimi olan bir kişinin o eylemi içeren bir çok alt düzey kimliğe ulaşılabilirliğinin yüksek olduğunu ve böylece bir soruna veya duruma karşı birden fazla bakış açısına kolaylıkla ulaşabileceği şeklinde yorumlanabilir. Belirlenen üst düzey kimliğe sahip eylem bir şekilde engellense bile, kişi kimliğini değiştirmeden alt düzeyde farklı bir eylemle davranışı sonlandırabilir.

Eylemlerin üst düzey kimliklenmesi kişinin uzun vadedeki ödüle odaklanmasını, hedefine ulaşmak için sabırlı ve iradeli olmasını sağlamaktadır. Buna göre kişinin dürtüsellik düzeyi arttıkça alt düzey kimlikleme eğilimi göstereceği öngörülmektedir. Araştırma bulguları bu varsayımı doğrular niteliktedir. Dürtüsellik ile eylem kimlikleme arasında negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Üst düzey kimlikler, kişiyi eylemin amacı veya sonucu gibi somut kavramlara odaklar. Eylemlerin üst düzey kimliklenmesi kişiyi uzun vadedeki ödüle odaklayarak, hedefine ulaşmak için daha sabırlı olmasını sağlıyor olabilir. Buna karşın alt düzey kimlikler ise uzun vadedeki sonucun

görülmesini engelliyor olabilir. Dürtüsellik düzeyi arttıkça kimlikleme düzeyinin azalmasının sebebini bu şekilde açıklamak mümkündür.

4.1.3. Eylem Kimlikleme Davranışının Yordayıcılarının Belirlenmesi

Belirlenen değişkenler bir arada analize alındığında yalnızca sosyal sorun çözme değişkeni, eylem kimliklemenin pozitif yordayıcısı olarak bulunmuştur. Oysa korelasyonlara bakıldığında eylem kimlikleme düzeyi ile sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik arasındaki ilişkiler manidar bulunmuştur. Bilişsel esneklik ile sosyal sorun çözme, dürtüsellik ile sosyal sorun çözme ve dürtüsellik ile bilişsel esneklik arasındaki korelasyonların anlamlı olması üzerine kısmi korelasyonlara bakılmıştır:

- i. Bilişsel esneklik kontrol altına alındığında;
 - a. Eylem kimlikleme ile sosyal sorun çözme arasındaki korelasyonun manidar olmadığı,
 - b. Eylem kimlikleme ile dürtüsellik arasındaki korelasyonun manidar olmadığı bulunmuştur.
- ii. Sosyal sorun çözme kontrol altına alındığında;
 - a. Eylem kimlikleme ile bilişsel esneklik arasındaki korelasyonun manidar olmadığı,
 - b. Eylem kimlikleme ile dürtüsellik arasındaki korelasyonun manidar olmadığı bulunmuştur.
- iii. Dürtüsellik kontrol altına alındığında;
 - a. Eylem kimlikleme ile sosyal sorun çözme arasındaki korelasyonun manidar olmadığı,
 - b. Eylem kimlikleme ile bilişsel esneklik arasındaki korelasyonun manidar olmadığı bulunmuştur.

İkili korelasyonlara göre kısmi korelasyonlardaki bu düşüş, kontrol altına alınan değişkenin eylem kimlikleme üzerinde etkisi olma olasılığını göstermektedir.

Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorununun bulunmamasına karşın, değişkenler arasındaki orta ve yüksek ilişkiler nedeniyle bu özelliklerin

örtüştüğü düşünülmüştür. Yordayıcı olarak belirlenen dört değişkenin birlikte eylem kimliklemeyi yordamadığı görülmüştür. Özellikler arasındaki orta ve yüksek düzey korelasyonlardan kaynaklandığı görülen bu durum, yordayıcıların birbiri ile karşılaştırılmasını ve en iyi yordayıcının değerlendirilmesini olanaksız kılmaktadır. Bu sebeple her bir değişkenin birbirinden bağımsız olarak eylem kimlikleme düzeyini yordama düzeyleri incelenmiştir. Bulgulara göre, kişiyi akademik erteleme davranışı ile eylem kimlikleme davranışı arasında herhangi bir yordayıcılık ilişkisi bulunmamıştır. Buna karşın, kişinin sosyal sorun çözme beceri düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyi, kişinin eylem kimlikleme davranışını pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Kişinin dürtüsellik düzeyi ise eylem kimlikleme davranışını negatif yönde yordadığı bulunmuştur.

4.2. Öneriler

Eylem kimlikleme davranışının doğasını anlamaya yönelik yürütülecek çalışmalarda, farklı yaş gruplarından seçilen katılımcılar, eylem kimlikleme düzeylerindeki değişim ile bilişsel gelişim arasında paralellik olduğuna yönelik görüşleri aydınlatılabilir. Benzer şekilde farklı meslek gruplarından deneyim sahibi kişiler ile yapılacak çalışmalar, kişinin uzun süre bulunduğu ortamların ve düşünce şekillerinin, eylemleri kimlikleme düzeylerine yönelik etkilerinin bulunmasına imkan sağlayacaktır.

Bu araştırmada eylem kimlikleme davranışı ile akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İleri araştırmalarda, eylem kimlikleme düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülen farklı değişkenlerle yürütülecek çalışmalar bu alanın daha zengin ve anlaşılır hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Yapılacak ileriki çalışmalar hem bu davranışın daha iyi tanınmasına hem de kullanım alanının genişlemesine yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada, eylem kimliklemenin yordayıcılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu davranışın yordayıcılarını belirlemek, bize kişilerin eylem kimlikleme düzeylerini manipüle etmemize olanak sağlamaktadır. Benzer şekilde, eylem kimliklemenin hangi davranışsal süreçleri yordadığının belirlenmesi de oldukça önemlidir. Eylem kimlikleme

düzeylerindeki değişimlerin hangi süreçleri etkileyeceğini belirlemek de kurama oldukça önemli bir katkı sağlayacaktır.

Dürtüsellik eylem kimlikleme düzeyinin yordayıcılarından biridir. Her ne kadar düşük bir yordayıcılığa sahip olsa da, bu bulgudan hareketle, dürtüsel eğilimleri olan öğrencilerin eylemleri daha uygun bir düzeyde (optimal düzeyde) kimliklemelerine yardımcı olacak etkinlikler planlanabilir ve uygulanabilir.



KAYNAKLAR

- Akbay, S. E., ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik Ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Asıcı, E., ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73
- Baumeister, R. F. ve Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Barratt, E. S., Stanford, M. S., Kent, T. A. ve Alan, F. (1997). Neuropsychological And Cognitive Psychophysiological Substrates of Impulsive Aggression. *Biological Psychiatry*, 41(10), 1045-1061.
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. & Mann, L. (1988). Psychological Antecedents Of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Çelikkaleli, Ö., ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı Ve Sorumluluklarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1).
- Day, V., Mensink, D. ve O'sullivan, M. (2000). Patterns Of Academic Procrastination. *Journal Of College Reading And Learning*, 30(2), 120-134.
- Dennis, J. P. ve Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development And Estimates Of Reliability And Validity. *Cognitive Therapy And Research*, 34(3), 241-253.
- Deveney, C. M. ve Deldin, P. J. (2006). A Preliminary Investigation Of Cognitive Flexibility For Emotional Information In Major Depressive Disorder And Non Psychiatric Controls. *Emotion*, 6(3), 429-437.
- Donaldson, C. ve Lam, D. (2004). Rumination, Mood And Social Problem-Solving In Major Depression. *Psychological Medicine*, 34(07), 1309-1318.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Journal of Society & Social Work*, 19(1), 7-28.

- D'Zurilla, T. J. ve Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual And Methodological Issues In Social Problem-Solving Assessment. *Behavior Therapy*, 26(3), 409-432.
- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development And Preliminary Evaluation Of The Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 2(2), 156-163.
- Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme Ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Frensch, P. A., ve Sternberg, R. J. (1989). Expertise And Intelligent Thinking: When Is It Worse To Know Better. *Advances In The Psychology Of Human Intelligence*, 5, 157-188.
- Güleç, H., Tamam, L., Güleç, M. Y., Turhan, M., Karakuş, G., Zengin, M., ve Stanford, M. S. (2008). Psychometric Properties Of The Turkish Version Of The Barratt Impulsiveness Scale-11. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 18(4), 251-8.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma Stilleri, Akılcı Olmayan İnançlar Ve Psikolojik Belirtilerin Bilişsel Esnekliği Yordamadaki Katkıları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation Intentions: Strong Effects Of Simple Plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503.
- Harriott, J., ve Ferrari, J. R. (1996). Prevalence Of Procrastination Among Samples Of Adults. *Psychological Reports*, 78(2), 611-616.
- Hollander, E., ve Evers, M. (2001). New developments in impulsivity. *The Lancet*, 358(9286), 949-950.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., ve Nutter, K. J. (2001). Academic Procrastination Prevention/Intervention: Strategies And Recommendations. *Journal Of Developmental Education*, 25(1), 14-21.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kısa, C., Yıldırım, S. G., ve Göka, E. (2004). Impulsivity And Mental Disorders. *Turkish Journal Of Psychiatry*, 16(1), 46-54.
- Leary, M. R., Adams, C. E., ve Tate, E. B. (2006). Hypo-Egoic Self-Regulation: Exercising Self-Control By Diminishing The Influence Of The Self. *Journal Of Personality*, 74(6), 1803-1832.
- Liberman, N., Sagristano, M. D., ve Trope, Y. (2002). The Effect Of Temporal Distance On Level Of Mental Construal. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 38(6), 523-534.
- Liberman, N., ve Trope, Y. (1998). The Role Of Feasibility And Desirability Considerations In Near And Distant Future Decisions: A Test Of Temporal Construal Theory. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 75(1), 5-18.

- Liberman, N., Trope, Y., McCrea, S. M., ve Sherman, S. J. (2007). The Effect Of Level Of Construal On The Temporal Distance Of Activity Enactment. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 43(1), 143-149.
- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A New Measure Of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McCrea, S. M., Liberman, N., Trope, Y., ve Sherman, S. J. (2008). Construal Level And Procrastination. *Psychological Science*, 19(12), 1308-1314.
- Nolen-Hoeksema, S., ve Morrow, J. (1991). A Prospective Study Of Depression And Posttraumatic Stress Symptoms After A Natural Disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 61(1), 115-121.
- Öğülmüş, S. (1991). *Eylem Kimlikleme Düzeyine; Yaş, Cinsiyet, Sosyoekonomik Düzey ve Okul Türünün Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Öğülmüş, S. (1992). Eylem Kimlikleme Düzeyine Yaş, Cinsiyet, Sosyoekonomik Düzey ve Okul Türünün Etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 497-520.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, P. G., Selvi, Y., ve Aydın, A. (2012). Impulsivity And Its Treatment. *Current Approaches In Psychiatry*, 4(3), 293-314.
- Özer, B. U. (2009). Bir Grup Lise Öğrencisinde Akademik Erteleme Davranışı: Sıklığı, Olası Nedenleri Ve Umudun Rolü. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Özer, A., ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özer, B. U., Demir, A., ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences In Prevalence An Reasons. *The Journal Of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Semb, G., Glick, D. M., ve Spencer, R. E. (1979). Student Withdrawals And Delayed Work Patterns In Self-Paced Psychology Courses. *Teaching Of Psychology*, 6(1), 23-25.
- Solomon, L. J., ve Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal Of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

- Stevens, A. D. (2009). *Social Problem-Solving And Cognitive Flexibility: Relations To Socialskills And Problem Behavior Of At-Risk Young Children* (Doktora Tezi). Seattle Pacific University
- Tice, D. M., ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study Of Procrastination, Performance, Stress, And Health: The Costs And Benefits Of Dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Trope, Y., ve Liberman, N. (2003). Temporal Construal. *Psychological review*, 110(3), 403-421.
- Vallacher, R. R., ve Wegner, D.M. (1985). *A Theory Of Action Identification*. Psychological Press.
- Vallacher, R. R., ve Wegner, D. M. (1987). What Do People Think They're Doing? Action Identification And Human Behavior. *Psychological Review*, 94(1), 3-15.
- Watkins, E., ve Baracaia, S. (2002). Rumination And Social Problem Solving In Depression. *Behaviour Research And Therapy*, 40(10), 1179-1189.
- Watkins, E. R. (2008). Constructive And Unconstructive Repetitive Thought. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163-206.
- Wegner, D. M., Vallacher, R. R., Macomber, G., Wood, R., ve Arps, K. (1984). The Emergence Of Action. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 46(2), 269-279.

EKLER

EK A Kişisel Bilgi Formu

Merhaba, Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışma benim yüksek lisans tez çalışmamdır. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin eylem kimlikleme davranışları ile ilişkili olan ve eylem kimlikleme davranışlarını yordayan değişkenleri belirlemek ve bu özelliklere göre eylem kimlikleme davranışını açıklamaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için bütün soruları okuyarak sizi en iyi yansıtan cevapları vermeniz gerekmektedir. Anket, farklı soru kalıplarını içeren toplamda 8 sayfadan oluşmaktadır ve ortalama bir birey bütün anketi eksiksiz bir şekilde 20 dakikada tamamlayabilmektedir. Bu çalışmaya katılmak **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, b.ipekguler@gmail.com e-posta adresinden bana ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında, araştırmanın sonuçlarını sizinle paylaşmamı istiyorsanız lütfen bana iletiniz.

Desteyiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Bilgileriniz

Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

Yaşınız: _____

Okuduğunuz üniversite

(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz.)

Anakara Üniversitesi

Hacettepe Üniversitesi

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Diğer: _____

Okuduğunuz bölüm: _____

Okuduğunuz fakülte

(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz.)

Eğitim Bilimleri

Fen Bilimleri

Teknik Bilimler

Sağlık Bilimleri

Diğer: _____

Kaçıncı sınıfta okumaktasınız?

(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz.)

1. sınıf

2. sınıf

3. sınıf

4. sınıf

EK B Davranış Kimlikleme Formu

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

Aşağıda buna benzer bazı davranışlardan oluşan bir liste verilmiştir. Listedeki her bir davranış, birbirinden farklı iki seçenek ile betimlenmiştir.

- Örneğin; 1) Sınıfta bulunma
 ___ a) Sandalyede oturma
 ___ b) Tahtaya bakma

Sizden yapmanızı istediğimiz şey, yukarıda verilen davranışı, aşağıda bulunan iki seçenekten hangisinin daha iyi tanımladığını (ifade ettiğini) belirtmenizdir. Size göre, davranışı “a” ve “b” seçeneklerinde verilen ifadelerden hangisi daha iyi tanımlıyorsa, seçeneğin yanındaki boşluğa (X) koyarak tercihinizi belirtiniz.

- | | |
|--|---|
| 1. Bir kişiye iyilik etme
___ a) Bir kişinin mutlu olması için çalışma
___ b) Bir kimsenin yapacağı işlere yardım etme | 6. Ağaç kesme
___ a) Balta veya testere kullanma
___ b) Odun elde etme |
| 2. Alışveriş yapma
___ a) Mal alıp karşılığında para verme
___ b) İhtiyaçları karşılama | 7. Halı döşetmek için odanın ölçüsünü alma
___ a) Odanın görünümünü değiştirme
___ b) Metre veya başka bir ölçme aracı kullanma |
| 3. Orduya katılma
___ a) Milli savunmaya yardım etme
___ b) Askere gitme | 8. Bir kitap veya defteri ciltleme
___ a) Bir kitap veya defteri ciltle kaplama
___ b) Kitap veya defteri koruma |
| 4. Çamaşır yıkama
___ a) Çamaşırın kir ve kokularını giderme
___ b) Çamaşırın deterjanlı su ile çitileme | 9. Odayı boyama
___ a) Fırçayla duvarlara ve tavan boya sürme
___ b) Odaya yeni bir görünüm verme |
| 5. Elma toplama
___ a) Yiyecek bir şeyler edinme
___ b) Elmayı dalından koparma | 10. Kira ödeme
___ a) Ev sahiplerine 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 erkekle
 nikahlanma
14. Ağaca tırmanma
 ___ a) Yükseklere 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 cevaplama
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) Diş 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 dokunma
 ___ b) Evde birisinin olup olmadığına
 bakma

EK C Barratt Dürtüsellik Ölçeği-11

Lütfen her bir cümleyi okuyunuz ve ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu, lütfen sağ tarafta yer alan numaraların üzerine (X) koyarak belirtiniz. Cevaplamak için çok zaman ayırmayınız. Hızlı bir şekilde cevaplayınız.

		Nadiren/ Hiçbir zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	İşlerimi dikkatle planlarım.	1	2	3	4
2	Düşünmeden iş yaparım.	1	2	3	4
3	Hızla karar veririm.	1	2	3	4
4	Hiç bir şeyi dert etmem.	1	2	3	4
5	Dikkat etmem.	1	2	3	4
6	Uçuşan düşüncelerim var.	1	2	3	4
7	Seyahatlerimi çok önceden planlarım.	1	2	3	4
8	Kendimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4
9	Kolayca konsantre olurum.	1	2	3	4
10	Düzenli para biriktiririm.	1	2	3	4
11	Derslerde veya oyunlarda yerimde duramam.	1	2	3	4
12	Dikkatli düşünen birisiyim.	1	2	3	4
13	İş güvenliğine dikkat ederim.	1	2	3	4
14	Düşünmeden bir şeyler söylerim.	1	2	3	4
15	Karmaşık problemler üzerinde düşünmeyi severim.	1	2	3	4
16	Sık sık iş değiştiririm.	1	2	3	4
17	Düşünmeden hareket ederim.	1	2	3	4
18	Zor problemler çözmek gerektiğinde kolayca sıkılırım.	1	2	3	4
19	Aklıma estiği gibi hareket ederim.	1	2	3	4
20	Düşünerek hareket ederim.	1	2	3	4
21	Sıklıkla evimi değiştiririm.	1	2	3	4
22	Düşünmeden alışveriş yaparım.	1	2	3	4
23	Aynı anda sadece bir tek şey düşünebilirim.	1	2	3	4

24	Hobilerimi değiştiririm.	1	2	3	4
25	Kazandığımdan daha fazla harcarım.	1	2	3	4
26	Düşünürken sıklıkla zihnimde konuyla ilgisiz düşünceler oluşur.	1	2	3	4
27	şu an ile gelecekte daha fazla ilgilenirim.	1	2	3	4
28	Derslerde veya sinemada rahat oturamam.	1	2	3	4
29	Yap-boz/ puzzle çözmeyi severim.	1	2	3	4
30	Geleceğini düşünen birisiyim.	1	2	3	4



EK D Sosyal Sorun Çözme Envanteri

Lütfen, ifade edilen durumlarla karşılaştığınızda genellikle ne düşündüğünüzü, ne hissettiğinizi ve nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak, belirtilen rakamlardan uygun olan seçeneği parantez içine yazınız. Lütfen her bir ifadeyi okuyun ve sizin için aşağıda en doğru olduğuna inandığınız rakamı seçiniz.

0 = Benim için kesinlikle doğru değil

1 = Benim için çok az doğru

2 = Benim için orta düzeyde doğru

3 = Benim için oldukça doğru

4 = Benim için kesinlikle doğru

No	Seç	İfade
1	()	Bir sorunu kısa sürede ve pek fazla çaba harcamadan çözemediğimde, aptal ya da yetersiz olduğumu düşünme eğilimindeyim.
2	()	Çözmem gereken bir sorunum olduğunda, yaptığım şeylerden biri, sorun hakkında sahip olduğum tüm bilgileri incelemek ve neyin en uygun veya önemli olduğuna karar vermeye çalışmaktır.
3	()	Sorunlarımı çözmek için çaba harcamak yerine, onlar hakkında endişelenerek daha fazla zaman harcarım.
4	()	Çözmem gereken önemli bir sorunum olduğunda, genellikle kendimi tehdit edilmiş hisseder ve korkarım.
5	()	Karar verirken, genellikle farklı seçenekleri yeteri kadar dikkatli bir şekilde değerlendirmem ve karşılaştırmam.
6	()	Bir sorunum olduğunda, bunun bir çözümü olduğundan sıklıkla kuşku duyarım.
7	()	Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar verirken, her bir seçeneğin diğer insanların morali üzerindeki olası etkisini dikkate almada genellikle başarısız olurum.
8	()	Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, çoğunlukla bir dizi olası çözüm üzerinde düşünür ve daha iyi bir çözüm için farklı çözümleri bütünleştirmeye çalışırım.
9	()	Önemli bir karar vermem gerektiğinde genellikle kendimi sınırlı hissederim ve kendimden emin değilimdir.
10	()	Bir sorunu çözmek için ilk çabalarım boşa çıktığında, genellikle ısrar eder ve kolayca vazgeçmezsem, en sonunda iyi bir çözüm bulabileceğimi düşünürüm.
11	()	Bir sorunu çözmeye teşebbüs ettiğimde genellikle akla gelen ilk fikre göre hareket ederim.
12	()	Bir sorunum olduğunda, genellikle bunun bir çözümü olduğuna inanırım.
13	()	Büyük, karmaşık bir sorunla karşılaştığımda, genellikle onu bir kerede çözebileceğim daha küçük sorunlara bölmek için çaba harcarım.

14	()	Bir soruna çözüm bulduktan sonra, ortaya çıkan sonuçla, çözüme karar verdiğimde öngördüğüm sonucu karşılaştırmak için genellikle zaman harcamam.
15	()	Sorunları kendim çözmeye çalışmadan önce, genellikle kendiliğinden çözümlenip çözülmeyeceğini görmek için beklerim.
16	()	Çözmem gereken bir sorunum olduğunda, yaptığım şeylerden biri durumu analiz etmek ve beni istediğimden alıkoyan engelleri belirlemeye çalışmaktır.
17	()	Bir sorunu çözmek için ilk çabalarım boşa çıktığında, çok öfkelenir ve hüsran yaşarım.
18	()	Zor bir sorunla karşılaştığımda, ne kadar sıkı çalışırsam çalışayım, onu kendi kendime çözebileceğimden sıklıkla şüphe duyarım.
19	()	Soruna ilişkin çözümlerimi uyguladıktan sonra, sonuçlarımdan genellikle memnun olurum.
20	()	Bir sorunu çözmeye çalışmadan önce, genellikle sorunun çözülmesi gereken daha önemli bir başka sorundan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemeye çalışırım.
21	()	Yaşamımda bir sorun ortaya çıktığında, genellikle mümkün olduğu kadar onu çözmeye çalışmayı sonraya ertelerim.
22	()	Bir soruna çözüm bulduktan sonra, sonuçların tümünü değerlendirmek için genellikle zaman harcamam.
23	()	Yaşamımdaki sorunlarla uğraşmaktan kaçınmak için genellikle yolumu değiştiririm.
24	()	Zor sorunlar beni altüst eder.
25	()	Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar vermeye çalışırken, her bir eylem seçeneğini gerçekleştirmenin genel sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.
26	()	Onlardan kaçınmaya çalışmak yerine, genellikle sorunlarımla doğrudan yüzleşirim
27	()	Bir sorunu çözmeye çalıştığımda, sıklıkla yaratıcı olmaya ve orijinal ya da geleneksel olmayan çözümler bulmaya çalışırım.
28	()	Bir sorunu çözmeye teşebbüs ettiğimde, genellikle akla gelen ilk iyi fikirle yola çıkarım.
29	()	Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, genellikle bir dizi olası çözüm düşünür, sonra da bunların üzerinden gider, daha iyi bir çözüm oluşturmak için farklı çözümlerin bu duruma nasıl aktarılabilirliğini düşünürüm.
30	()	Bir sorun için olası çözümler düşünmeye çalıştığımda, genellikle çok fazla seçenek üretemem.
31	()	Sorunlarla yüzleşmek ve onlarla uğraşmaya zorlanmak yerine genellikle kaçınmayı tercih ederim.
32	()	Karar verirken, genellikle her bir olası eylemin kısa vadeli sonuçlarını değil aynı zamanda uzun vadeli sonuçlarını da dikkate alırım.

33	()	Bir soruna çözüm bulduktan sonra, genellikle neyin doğru neyin yanlış gittiğini analiz etmeye çalışırım.
34	()	Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, sorunu ele almak için, genellikle mümkün olduğu ölçüde farklı seçenekler düşünmeye çalışırım.
35	()	Bir soruna çözüm bulduktan sonra, genellikle duygularımı inceler ve onların daha iyiye doğru ne kadar değiştiklerini değerlendiririm
36	()	Bir soruna çözüm getirmeden önce başarı şansımı artırmak için sıklıkla bulduğum çözümü uygular ya da prova ederim.
37	()	Zor bir sorunla karşılaştığımda, yeteri kadar sıkı çalışırsam, genellikle bu sorunu kendi kendime çözebileceğime inanırım.
38	()	Çözmem gereken bir sorunum olduğunda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorun hakkında mümkün olduğu kadar çok veri toplamaktır.
39	()	Bir sorunu çözmeye çalışmadan önce, sıklıkla bu sorunun daha büyük, daha önemli bir sorunun parçası olup olmadığını anlamaya çalışırım.
40	()	Sorunları çözmeyi genellikle bir şey yapabilmek için çok geç olana kadar ertelerim.
41	()	Bir sorunu çözmeye çalışmadan önce, genellikle sorunun benim ya da sevdiğim için iyiliği için ne kadar önemli olduğunu belirlemek üzere durumu değerlendiririm.
42	()	Sorunlarımdan kaçmak için harcadığım zamanın onları çözmek için harcadığım zamandan daha fazla olduğunu düşünüyorum.
43	()	Bir sorunu çözmeye çalıştığımda, sıklıkla kendimi açıkça düşünemeyecek kadar altüst hissederim.
44	()	Bir sorun için çözüm düşünmeye başlamadan önce, genellikle tam olarak neyi başarmak istediğimi açık hale getiren spesifik bir amaç oluştururum.
45	()	Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar vermeye çalıştığımda, genellikle her bir çözüm seçeneğinin artı ve eksilerini değerlendirmek için zaman ayırmam.
46	()	Bir sorun için bulduğum çözümün sonucu tatmin edici değilse, genellikle neyin yanlış gittiğini bulmaya çalışır ve ardından yeniden denerim.
47	()	Zor bir sorun üzerinde çalıştığımda, öylesine altüst olurum ki, sıklıkla kendimi şaşkın ve akli karışmış hissederim.
48	()	Yaşamımdaki sorunları çözmek zorunda olmaktan nefret ediyorum.
49	()	Bir soruna çözüm bulduktan sonra, genellikle durumun daha iyiye doğru değişip değişmediğini mümkün olduğu ölçüde dikkatli bir şekilde değerlendirmeye çalışırım.
50	()	Sorunları çözerken, genellikle serinkanlı, sakin ve kendine hâkim kalabilirim
51	()	Bir sorunum olduğunda, genellikle onu bir sorun olarak değil de, olumlu yönde yararlanılacak, bir fırsat olarak görmeye çalışırım.
52	()	Bir sorunu çözmeye çalıştığımda, genellikle aklıma daha başka bir fikir gelmeyinceye kadar olabildiğince çok alternatif çözümler düşünürüm.

53	()	Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar vermeye çalıştığımda, genellikle her bir çözüm seçeneğinin sonuçlarını tartmaya ve birbirleriyle karşılaştırmaya çalışırım.
54	()	Çözmem gereken önemli bir sorunum olduğunda, sıklıkla bunalır ve hareket edemeyecek hale gelirim.
55	()	Sorunlara ilişkin çözümlerim, genellikle sorun çözme amaçlarıma ulaşmada başarılıdır.
56	()	Zor bir sorunla karşılaştığımda, genellikle sorundan kaçınmaya ya da onu çözmek için bir başkasından yardım almaya çalışırım.
57	()	Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar vermeye çalıştığımda, genellikle her bir alternatif eylemin kişisel duygularım üzerindeki etkisini değerlendiririm
58	()	Çözmem gereken bir sorunum olduğunda, yaptığım şeylerden biri çevremdeki hangi dışsal etmenlerin soruna katkı verebileceğini incelemektir.
59	()	Yaşamımda bir sorun ortaya çıktığında, genellikle kendimi buna neden olmakla suçlarım.
60	()	Karar verirken, genellikle her bir seçeneğin sonuçları hakkında çok fazla düşünmeksizin duygularımla hareket ederim.
61	()	Karar verirken, seçenekleri değerlendirmek ve karşılaştırmak için genellikle sistematik bir yöntem kullanırım.
62	()	Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, amacımın ne olduğunu her zaman aklımda tutmaya çalışırım.
63	()	Bir sorunu çözmek için ilk çabalarım başarısız olunca, genellikle vazgeçmem gerektiğini ve yardım aramam gerektiğini düşünürüm.
64	()	Olumsuz duygulara sahip olduğumda, bu duygulara neden olabilecek sorunu bulmaya çalışmak yerine, o ruh halimi sürdürmeye eğilimim vardır.
65	()	Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, soruna mümkün olduğu kadar farklı açılardan yaklaşılmaya çalışırım.
66	()	Bir sorunu anlamakta güçlük çektiğimde, genellikle onu açığa kavuşturmaya yardımcı olacak daha spesifik ve somut bilgi elde etmeye çalışırım.
67	()	Bir sorunum olduğunda, sorunu başarılı bir şekilde çözememem durumunda yaşayacağım zarar ve kayıp üzerinde durma eğilimim vardır.
68	()	Bir sorunu çözmek için ilk çabalarım boşa çıktığında, cesareti kırılmış ve depresif hissetme eğilimim vardır.
69	()	Uyguladığım bir çözüm, sorunumu tatmin edici bir şekilde çözemediğinde, bunun neden işe yaramadığını incelemek için zaman ayırmam.
70	()	İş karar vermeye geldiğinde, fazla düşünmeden hareket ettiğimi düşünüyorum.

EK E Bilişsel Esneklik Envanteri

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu, lütfen sağ tarafta yer alan numaraların üzerine (X) koyarak belirtin.

Maddeler		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1	Durumları “tartma” konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2	Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4	Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1	2	3	4	5
5	Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
6	Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7	Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1	2	3	4	5
8	Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5
9	Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	1	2	3	4	5
10	Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	1	2	3	4	5
11	Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem	1	2	3	4	5
12	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13	Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
14	Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	1	2	3	4	5
15	Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim	1	2	3	4	5
16	Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17	Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim	1	2	3	4	5

18	Zor durumlara karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19	Zor durumlara karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	1	2	3	4	5
20	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım	1	2	3	4	5



EK F Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği - Öğrenci Formu

Aşağıda, öğrenim hayatınızda sıklıkla yaptığınız etkinliklerde, erteleme davranışını ne ölçüde kullandığınızı ölçmeyi amaçlayan birtakım ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra öncelikle, **erteleme davranışını ne ölçüde kullandığınızı**, daha sonra **bu davranışınızın size ne ölçüde problem yarattığını** ve son olarak **ertelediğiniz bu davranışları ne ölçüde azaltmak istediğinizi** ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Aşağıdaki konularda ne dereceye kadar erteleme davranışı gösterirsiniz? KONULAR	Hiçbir zaman ertelemem	Ertelemem	Bazen ertelerim, bazen ertelemem	Ertelerim	Her zaman ertelerim
1. Dönem Ödevi Hazırlama					
2. Sınavlara Hazırlanma					
3. Haftalık Okuma Ödevlerini Tamamlama					
4. Okulla İlgili İdari İşler (Derslere kayıt yapma, kimlik belgesi alma vb.)					
5. Katılım Görevleri (Derslere katılma, akademik danışmanınızla görüşme vb.)					
6. Genel Olarak Okul Etkinlikleri (Kültürel, bilimsel, sosyal etkinlikler vb.)					

Aşağıdaki konularda erteleme yoluna gitmeniz size ne ölçüde problem yaratır? KONULAR	Hiç problem yaratmaz	Problem yaratmaz	Bazen problem yaratır, bazen yaratmaz	Problem yaratır	Her zaman problem yaratır
7. Dönem Ödevi Hazırlama					
8. Sınavlara Hazırlanma					
9. Haftalık Okuma Ödevlerini Tamamlama					
10. Okulla İlgili İdari İşler (Derslere kayıt yapma, kimlik belgesi alma vb.)					
11. Katılım Görevleri (Derslere katılma, akademik danışmanınızla görüşme vb.)					
12. Genel Olarak Okul Etkinlikleri (Kültürel, bilimsel, sosyal etkinlikler vb.)					

Aşağıdaki konularda erteleme eğiliminizi ne ölçüde azaltmak istersiniz? KONULAR	Kesinlikle azaltmak istemem	Azaltmak istemem	Kararsızım	Azaltmak isterim	Kesinlikle azaltmak isterim
13. Dönem Ödevi Hazırlama					
14. Sınavlara Hazırlanma					
15. Haftalık Okuma Ödevlerini Tamamlama					
16. Okulla İlgili İdari İşler (Derslere kayıt yapma, kimlik belgesi alma vb.)					
17. Katılım Görevleri (Derslere katılma, akademik danışmanınızla görüşme vb.)					
18. Genel olarak okul etkinlikleri (Kültürel, bilimsel, sosyal etkinlikler vb.)					