



T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANABİLİMDALI

SPORCULARDA ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIĞIN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞA ETKİSİ

Uğur ARAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Gökmen KILINÇARSLAN

BİNGÖL-2024



T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANABİLİMDALI

SPORCULARDA ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIĞIN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞA ETKİSİ

Uğur ARAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Gökmen KILINÇARSLAN

BİNGÖL-2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C. Bingöl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Uğur ARAZ tarafından hazırlanan “*Sporcularda Üstbilişsel Farkındalığın Psikolojik Sağlamlığa Etkisi*” başlıklı tez, aşağıdaki jüri tarafından “**Yüksek Lisans Tezi**” olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: **12 / 02 / 2024**

Jüri Bilgileri:

S.NO	Unvan, Adı-SOYADI	Üniversite	İmza
1	Doç. Dr. Gökmen KILINÇARSLAN (Danışman)	Bingöl Üniversitesi	
2	Prof. Dr. İlhan TOKSÖZ (Başkan)	Trakya Üniversitesi	
3	Doç. Dr. Enes BELTEKİN	Bingöl Üniversitesi	

ONAY

Bu tez Bingöl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmenliği’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü’nün **04 / 03 / 2024** tarih ve **2024 / 15** sayılı oturumunda alınan **2024/ 15-2** no’lu Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Bahri PATİR
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

T.C.

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bingöl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “*Sporcularda Üstbilişsel Farkındalığın Psikolojik Sağlamlığa Etkisi*” başlıklı “**Yüksek Lisans**” tezimin içindeki bütün bilgi, vergi, doküman, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kuralları içerisinde elde ettiğimi, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, elde edilen verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum / kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığı ve bu çalışmanın özgün olduğunu **beyan ederim.**

Beyan edilen bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ettiğimi bildiririm.

23 / 01 / 2024

Uğur ARAZ
Öğrenci

TEŞEKKÜR

Lisans ve Yüksek Lisans eğitimim süresince her zaman yanımda olan, engin bilgi birikimi ve tecrübesi ile yoluma ışık tutan değerli danışmanım Doç. Dr. Gökmen KILINÇARSLAN' a;

Çalışmama tecrübe ve fikirlerini paylaşarak destek olan, yürümüş olduğum bu yolda desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam sayın Prof. Dr. İlhan TOKSÖZ'e;

Hayata dair heranımda yanımda olan, tüm akademik zorluklarda desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Enes BELTEKİN' e

Tez çalışmamın veri toplama sürecindeki desteklerinden ötürü yakın aile dostum değerli hocam Dr. İhsan KUYULU' ya;

Çalışmamın tüm aşamalarında beni yalnız bırakmayan, çalışkanlığı, bilgisi ve iyi kalbiyle hayat boyu bana ve aileme örnek olan ablam Dr. Tülay İZMİTLİGİL'e;

Lisans ve Yüksek Lisans eğitimim süresince beni ve ailemi destekleyen, her zaman yanımda olan değerli Müdürüm 3. Sınıf Emniyet Müdürü Aydan Emine AYDIN' a;

Hayatımdaki en büyük şansım olan, iyi günde kötü günde her zaman yanımda olan, hayat arkadaşım, son durağım, Bulut ve Ekin'imın annesi, en büyük destekçim ve çalışmamın kahramanı kıymetli eşim Dr. Gamze YILDIRIM ARAZ' a;

Bize anne ve babalık duygusunu yaşatan canım evlatlarım Bulut oğluma ve Ekin kızıma, destekleri ve emekleri için tüm aile büyüklerimize;

Teşekkürlerimi sunarım.

Uğur ARAZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	vi
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. Üstbiliş	4
2.2. Üstbilişsel Farkındalık	7
2.2.1. Üstbilişsel Farkındalığın Bileşenleri	8
2.3. Psikolojik Sağlamlık	10
2.3.1. Psikolojik Sağlamlığın Boyutları	11
2.3.2. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler	13
2.3.3. Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Yüksek Bireylerin Özellikleri	18
2.3.4. Psikolojik Sağlamlıkla İlgili Model ve Yaklaşımlar	19
2.3.5. Psikolojik Sağlamlık ve Spor İlişkisi	23
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	26
3.1.Araştırmanın Yöntemi	26
3.2.Araştırmanın Amacı	26
3.3.Araştırmanın Önemi	26
3.4.Araştırmanın Örneklemi.....	26
3.5.Verİ Toplama Araçları.....	27

3.5.1. Sporcu Bilgi Formu	27
3.5.2. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	27
3.5.3. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	28
3.6. Verilerin Analizi	29
4. BULGULAR	30
5. TARTIŞMA	39
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	43
KAYNAKLAR	44
EKLER	53
Ek1. Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı	53
Ek2. Sporcu Bilgi Formu	54
Ek3. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	55
Ek4. Bilişötesi (Üstbilişsel) Farkındalık Envanteri	56
ÖZGEÇMİŞ	58

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

$\bar{X}$	: Ortalama
%	: Yüzde
F	: Frekans
SS	: Standart Sapma
ÜFE	: Üstbilişsel Farkındalık Envanteri
KPSÖ	: Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	27
Tablo 4.1. İlgilenilen Spor Dalına Göre Dağılımı.....	30
Tablo 4.2. Spora başlama yaşı ve sporla uğraşma sürelerine ilişkin istatistiksel Değerler.....	31
Tablo 4.3. Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri.....	31
Tablo 4.4. Katılımcıları ÜFE Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans, Ortalama, Yüzdelik ve Standart Sapma Değerleri.....	31
Tablo 4.5. ÜFE Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiki Değerler.....	34
Tablo 4.6. Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve T Testi Sonuçları.....	34
Tablo 4.7. Katılımcıları KPSÖ Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans, Ortalama, Yüzdelik ve Standart Sapma Değerleri.....	35
Tablo 4.8. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve ÜFE Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	36
Tablo 4.9. Kadın ve Erkeklerin Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle T Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.10. Eğitim Düzeyi Açısından Üstbilişsel Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile T Testi Sonuçları	37
Tablo 4.11. ÜFE, Psikolojik Sağlamlık ve Branş Yaşına İlişkin Korelasyon Katsayıları	38

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli.....	5
Şekil 2.2 Henderson ve Milstein'in Psikolojik Sağlamlık Çemberi	22



ÖZET

Sporcularda Üstbilişsel Farkındalığın Psikolojik Sağlamlığa Etkisi

Bu çalışma, sporcularda üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık ilişkisinin incelenmesi amacıyla planlanmış ve cinsiyet, eğitim durumu, branş ve spor yaşı gibi çeşitli değişkenler açısından sporcuların üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda veri toplama aracı olarak Sporcu Bilgi Formu, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya 138 kadın 210 erkek olmak üzere toplam 348 sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi aşamasında SPSS 17.0 paket programından yararlanılmıştır.

Sporcuların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla önerilen değerlendirme kriteri (2,5) kullanılarak yapılan Tek Örneklem T Testi sonucunda sporcuların üstbilişsel farkındalık düzey ortalamalarının anlamlı seviyede yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, erkek sporcuların psikolojik sağlamlık puanları kadın sporculardan daha yüksek bulunurken, üstbilişsel farkındalık düzeyi açısından bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonucunda psikolojik sağlamlık ve üstbilişsel farkındalığın tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sporcular, Üstbilişsel Farkındalık, Psikolojik Sağlamlık

ABSTRACT

The Effect Of Metacognitive Awareness On Psychological Resilience In Athletes

This study was planned to examine the relationship between metacognitive awareness and psychological resilience in athletes and aimed to examine the metacognitive awareness and psychological resilience levels of athletes in terms of various variables such as gender, educational status, branch and sports age.

For these purposes, Athlete Information Form, Metacognitive Awareness Inventory and Brief Psychological Resilience Scale were used as data collection tools. A total of 348 athletes, 138 women and 210 men, participated in the study voluntarily. SPSS 17.0 package program was used during the statistical analysis phase.

As a result of the One Sample T Test conducted using the recommended evaluation criterion (2.5) to determine the metacognitive awareness levels of the athletes, it was found that the average metacognitive awareness level of the athletes was significantly high. In terms of gender variable, male athletes' psychological resilience scores were found to be higher than female athletes, while no difference was found in terms of metacognitive awareness level. As a result of the correlation analysis conducted to examine the relationship between metacognitive awareness and psychological resilience, significant relationships were observed between all sub-dimensions of psychological resilience and metacognitive awareness.

Key Words: Athletes, Metacognitive Awareness, Psychological Resilience

1. GİRİŞ

Sporcular antrenmanlar veya müsabakalar esnasında bazen zevk aldıkları eğlenceli anlar yaşasalar da zorlandıkları, pes etme noktasına geldikleri anları da sıklıkla yaşarlar. İşte bu anlardaki tepkileri başarılarını etkileyen en kritik noktalardır. Zorlu anlarla bazen kaslarını kullanarak mücadele ederken, bazen de psikolojik mücadeleye girerler. Aldıkları anlık doğru kararlar onları her zaman rakiplerinin bir adım önüne taşıyabilir, diğer sporcular ile aralarındaki en belirgin farklar bu noktada ortaya çıkabilir. Oyun okuma becerileri, yoğun baskılara karşın yılmadan mücadeleye devam etmeleri, belki de iyi bir sporcu olmanın en temel koşullarındandır.

Düşünme becerileri ve analiz yetenekleri gibi bilişsel faaliyetleri performanslarıyla doğrudan ilişkilidir ve bu noktada akla gelen üstbilişsel farkındalık kavramı sporcular açısından oldukça önemlidir. Literatürde bilişötesi farkındalık şeklinde de karşımıza çıkan üstbilişsel farkındalık, bilişsel bilginin anlaşılması, kontrol edilmesi ve düzenlenmesi noktasında önemli bir unsurdur.

Brown'a (1987) göre, bireyin karşılaştığı herhangi bir sorunun çözümlenebilmesi üstbilişsel farkındalık ile mümkündür. Kişinin bilişsel aşamaları ile ilgili iç kontrol geliştirmesi ve bunu farkında olarak yapması, nasıl öğrendiğini ve düşünme şekline dair düşünmesi, olayları gözlemlemesi ve analiz edebilme becerisini beraberinde getirir (McCormick ve ark. 1989). Bu beceriler neticesinde sahip olduğu farkındalık bireylerin performansını pozitif yönlü etkileyerek, stratejik öğrenici olmasına olanak tanır (Garner ve Alexander 1989). Üstbilişsel farkındalık; bildiklerimizi ve bilmediklerimizi ayırt edebilme becerisi, problemlere çözüm üretirken yararlandığımız zihinsel süreçler ve stratejilere dair farkındalık, zihinsel faaliyetlerimiz sonrasında ortaya çıkan ürünlerimizi analiz etme ve yansıtma becerilerimiz olarak tanımlanabilir. Birey üstbilişsel farkındalık sayesinde düşünme ve öğrenme süreçlerini kontrol ederek bu konuda bilgiye sahip olabilir (Costa 1984; Kramarski ve ark. 2002).

Tanımları ve işlevlerinden anlaşılacağı üzere üstbilişsel farkındalık sporcuların performanslarını etkileyebilecek bir kavramdır. Yine sporcu performansına etki edebilecek bir diğer kavram da psikolojik sağlamlıktır.

Sporcular ağır antrenmanlar, taraftar baskısı, kazanma hırısı, şampiyonluk beklentileri gibi birçok zorlayıcı durumla karşı karşıya kalabilir. Bu zorlu durumlarla baş edebilen sporcular kariyerine devam ederken, bu stresli durumların üstünden gelemeyen sporcular kariyerini sonlandırma noktasına gelebilir. Psikolojik sağlamlık bu noktada devreye giren ve bireyin zorluklarla mücadelesinde direnç gösterebilmesini sağlayan önemli bir özelliktir.

Masten ve arkadaşları (1990) psikolojik sağlamlığı açıklarken üç temel özellikten bahsetmiştir. İlk olarak, bireyin olumsuz yaşam deneyimleri ya da tehlikeli olarak tanımlanabilecek yaşam koşullarına karşı direnç göstererek güçlü kalmasını sağlayan yetenek. İkinci olarak, kişinin aile yaşamında maruz kaldığı çatışma veya eşiyle yaşadığı problemlere çözüm üretebilme becerisi ve son olarak ta sarsıcı olaylar, hastalıklar, doğal afetler vb. hayati risk oluşturabilecek durumlara karşı çabuk toparlanıp eskiye dönebilmesini sağlayan güçlü duruştur (Masten ve ark. 1990). Rutter' a göre ise, zorlayıcı deneyimlerden olumlu sonuçlar çıkarabilen ve şaşırtıcı, stresli olaylar karşısında adaptasyon gösterebilen kişiler psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerdir (Rutter 1987). Psikolojik sağlamlık, birey açısından negatif sonuçlanabilecek bir duruma karşı direnç sağlayarak sonucun olumluya dönüşmesine olanak tanıyan koruyucu bir mekanizma olarak düşünülebilir (Connor ve Davidson 2003). Yapılan araştırmalarda psikolojik sağlamlığı yüksek olan kişilerin, karşılaşılan olumsuz deneyimlere karşı farklı bakış açıları geliştirdikleri ve böylece çözüm üretme noktasında daha başarılı olarak kendilerinde ortaya çıkabilecek negatif etkileri en aza indirebildiklerinin altı çizilmiştir (Okan ve ark. 2020). Yaşanan travmatik olaylar ya da kaygıya sebep olabilecek durumlara karşın psikolojik sağlamlığa sahip bireyler içsel motivasyonlarının katkısıyla güçlü bir duruş sergileyerek doğru tepkiler verebilir (Eraslan ve Arıcıoğlu 2014). Tanımları ve özellikleri incelendiğinde psikolojik sağlamlık kavramı sporcular açısından performansları önündeki engellerle mücadele etme gücü sağlar.

Spor ortamındaki faaliyetler fiziksel gibi görünse de aslında her becerinin arkasında bir öğrenme süreci ve zihinsel bir işleyiş mevcuttur. Teknik taktik becerilerin başarıyla sergilenebilmesi, ani durumlar karşısında doğru tepkiler verebilme, bilişin kontrolü ve düzenlenebilmesinde üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık önemli rol oynar.

Bu bilgiler ışığında planlanan bu tez çalışması kapsamında sporcuların üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık seviyelerine ilişkin bilgiler elde ederek sporun bu önemli iki kavram ile ilişkisini bilimsel temellere dayandırarak incelemek amaçlanmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

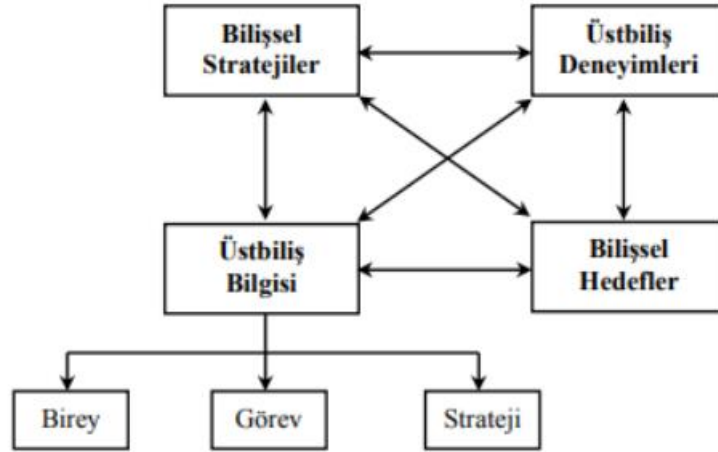
2.1. Üstbiliş

Üstbiliş kavramı ilk olarak 1979 yılında Flavell tarafından literatüre kazandırılmış, ilerleyen süreçte de birçok araştırmaya konu olarak farklı şekillerde tanımlanmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan ilk tanımına göre, düşünce süreçlerine dair farkındalık ve bu süreçlerin kontrol edilebilirliği üstbiliş olarak açıklanır (Flavell 1979).

Marzano ve arkadaşlarına göre ise (1988); belirli sorumlulukları gerçekleştirme sırasında düşüncelerin farkındalığı ile ilerleyen zamanlarda bu farkındalıkla yaptıklarımızı kontrol edebilme yeteneğimiz şeklinde tanımlanabilir. Üstbiliş ile ilgili yapılan tanımların en belirgin özelliklerinden biri iki farklı ancak bağlantılı konuya odaklanmalarıdır. Bu konulardan birincisi, bilişsel aşamaların bilgisi ve farkındalığıyken, ikincisi ise bu aşamaların kontrolüdür.

Üstbiliş Flavell tarafından üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, görev ve hedefler ile stratejiler olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Üstbilişsel bilgi, kişinin bilişsel faaliyetlerini etkileyen unsurlardır. Kişinin kendisiyle ilgili bilgi ve inanışları ile başkalarının düşünme aşamalarına dair fikirleri bu kategoride yer alır. Görev kategorisi ise kişiye ait göreve dair bütün bilgileri içinde barındırır. Strateji kategorisi, amaçlar ve bu amaçlara dair alt başlıkların belirlenerek, tüm bu hedefler açısından başarıya ulaşma noktasında yararlanılacak bilişsel aşamaların tercihlerini kapsar.

Üstbilişsel deneyimler, bireye ait üstbilişsel bilgi, amaç ya da planlarına yönelik, öznel içten gelen tepkilerini içinde barındırır. Bilişsel bir girişimin istendik neticeleri üstbilişsel hedef ve görevlerdir. Mevcut bilgisini arttırarak üstüne ilaveler yapabilmesi ya da sorunlara çözüm bulabilmesidir. Üstbiliş stratejileri bireyin bilişsel faaliyetleri denetleyerek ilerleme aşamalarının gözlenmesi amacıyla tasarlanmıştır (Flavell 1979).



Şekil 2.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli

Kaynak: Flavell 1979.

Üstbilişsel bilgiyi üç kategoride değerlendirmek mümkündür. Bunlar; Açıklayıcı, İşlemsel ve Durumsal bilgidir.

- **Açıklayıcı (Bildirimsel) Bilgi**

Bilim insanları tarafından çeşitli şekillerde tanımlanan açıklayıcı bilgi kavramı, Schraw (1998) tarafından; insanın beceri ve yeteneklerinin farkındalığı ve performansını etkileyen unsurlara dair bilgi sahibi olması şeklinde tanımlanmıştır. Desoete'ye (2009) göre ise; sahip olunan bilgiler ve kişinin düşüncelerine etki eden unsurlara dair bilgisidir. Yapılan tanımlamaların ortak odak noktası bireyin öznel bilgisi mevcuttur ve performansını etkileyen durumların detayları açıklayıcı bilgi ile ilişkilidir (Baker ve Brown 1984).

- **İşlemsel Bilgi**

Bir görev veya sorumluluğu yerine getirme süreçlerine ilişkin bilgilerdir. Bu bilgilerin çoğunluğu tecrübelerin yenilenmesi ve geliştirilen stratejilerle bağlantılıdır. Beceri değişkeni belirleyicidir. İşlemsel bilgi seviyesi yüksek kişiler, herhangi bir görevi otomatikleşmiş şekilde algılayarak hızla gerçekleştirebilirler ve görev için gerekli becerinin detaylı aşamaları ile ilgili bilgiye sahiptirler (Pierce 2003). İşlemsel bilgi için açıklayıcı bilginin aktif olarak kullanımı söz konusudur (Desoete 2009). Bu bilgiyi

başarılı bir şekilde kullanan kişiler çok çeşitli stratejiler geliştirebilir ve sorunların çözülmesi noktasında farklı yöntemler kullanırlar (Presley ve ark. 1987).

- **Durumsal Bilgi**

Açıklayıcı ya da işlemsel bilgilerin yerine göre uygun olanının kullanılması şeklinde gerçekleşen organizasyonu sağlayan bilgi türü durumsal bilgidir. (Garner 1990). Strateji değişkeniyle bağlantılı olan bu kavram doğru stratejinin doğru zaman ve yerde kullanılmasına olanak tanıyan bilgidir.

Üstbiliş, bireyin sahip olduğu bilgileri öğrenme faaliyetlerinde etkin şekilde kullanmasına olanak sunar. Kişinin sahip olduğu bu meziyetler üstbilişsel kontrol olarak isimlendirilebilir. Bireylerin bilişi organize ederek kontrol edebilme becerileri, mevcut bilgilerini esnek ve koşullara uygun olarak kullanabilmelerini sağlar (Özsoy 2008). Bireyin düşünmesine ya da öğrenmesine destek olan üstbilişsel faaliyetler bilişin düzenlenmesi olarak açıklanır. (Schraw ve Moshman 1995).

Üstbilişsel beceriler;

- Tahmin (prediction),
- Planlama (planning),
- İzleme (monitoring) ve
- Değerlendirmedir (evaluation).

Problem çözme süreçlerinde bu beceriler çözüm geliştirebilme noktasında oldukça etkilidir. Bu beceriler sayesinde birey bir görevin sonucuna dair öngöründe bulunabilir ve başarılı olabilmek için neler yapması gerektiğine karar verebilir. Süreç sırasında gerçekleşen aşamalara dikkat eder ve edindiği bilgileri ileriki dönemlere aktarabilir (Gourgey 1998).

Tahmin; kişilere yapılacak bir görev ya da ulaşılabilecek bir hedefle ilgili planlama süreçlerinde bilgiler sağlar. Nasıl bir strateji izlemeli, ne kadar süreye ya da malzemeye ihtiyacı olduğunun belirlenmesi gibi bilgileri süreç başlamadan düşünerek belirlemesine yardımcı olur. Böylelikle kişi karşılaştığı durumun zorluk derecesine dair öncesinden bilgi sahibi olur ve beklentilerini düzenleme olanağı bulur. Tahmin yeteneği sayesinde

görevle ilgili artı ve eksi yönlerini belirleyebilen kişi hem çalışma planını düzenleyebilir hem de gerekirse görevi iptal etmeyi tercih edebilir.

Planlama becerisi; bir görevle ilgili başarılı bir sonuca ulaşabilmek hedefiyle çıkılan yolda bilişsel kaynakları faydalı biçimde kullanarak süre, malzame, iş akış şemalarının belirlenmesi ve uygun stratejilerin seçilebilmesi gibi süreçleri kapsar. En uygun yol ve yöntemlerin seçilebilmesine olanak tanıyan beceri şeklinde de tanımlanabilir. Schraw planlamayı, performansı belirleyen kaynakların seçilmesi ve uygun stratejilerin geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır (Schraw 1998).

İzleme; kişinin bilişsel bir iş yükü esnasında performansını ve anlama potansiyelini değerlendirebilecek yeti de olmasını ifade eder. Kişi öğrenme aşamasında kendisini periyodik şekilde izleyerek farkındalık oluşturabilir.

Değerlendirme becerisi; öğrenme aşamalarının faydalarını ve bu aşamalar sonucunda ulaşılan çıktının farkındalığını ifade eder. Öğrenme sonucunda ulaşılan ürünün, öğrenme öncesi hedefleriyle tutarlı olup olmadığını sorgulama becerisi değerlendirme süreciyle mümkündür (Özsoy ve Günindi 2011).

2.2. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbiliş kavramı ilk olarak Flavell (1976) tarafından, bireyin kendi düşünebilme aşamalarının farkında olabilmesi ve bu aşamaları kendisinin yönetebilmesi, izlenecek yöntemleri ve ulaşılabilecek hedefleri iyi organize edebilmesi olarak tanımlanmıştır. Bireyin öğrenme stratejilerinin bilincinde olması ve öğrenmeye dair sürecini bu doğrultuda devam ettirmesinin farkında olması üstbilişsel farkındalık olarak ifade edilmektedir. Planlama, uygun stratejiler belirleme, öğrenme süreci ile ilgili farkındalık, hataları düzeltme, yapılan işlemleri kontrol etme ve gerektiğinde öğrenme stratejilerini değiştirme gibi yetenekler üstbilişsel farkındalığın göstergesidir (Özsoy 2008).

Düşünmeyi öğrenmek ve zihin diline hakim olmak, düşünme becerilerinin tüm alanlarında aktif olarak kullanılan üstbilişsel farkındalığın kullanılmasıyla gerçekleştirilir (Gelen 2003). Schraw ve Dennison (1994) üstbiliş kavramını bireyin kendisine ait olan düşünme, anlama ve öğrenmeyi kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlarken; bireyin kendi başarısını doğrudan yukarı yönde etkileyecek bir bakış açısıyla planlama, gözlemlleme ve uygulama becerisini üstbilişsel farkındalık olarak açıklamıştır.

Ertmer ve Newby (1996) kişinin öğrenme aşamasının neresinde bulunduğu, alanında ne kadar bir bilgiye sahip olduğu, bireysel öğrenme yollarını hangi amaçla kullandığı, bu aşamaya kadar neler yapabildiği ve neler yapması gerektiği bilgisine sahip olması durumunu üstbilişsel farkındalık olarak ifade etmişlerdir.

Bireyler hayatları boyunca karşılaştıkları durumların planlarını yaparken, uygulamaya geçirirken ve sonunda değerlendirme yaparken üstbilişsel farkındalıklarından yararlanırlar ve bu durumun üstbilişsel farkındalığın stratejileri olduğunun farkına varamayabilirler. Bu stratejiler; yapmak istediği bir şeyi hayal etmesi, tasarlaması ve sonunda varacağı başarıyı değerlendirebilmesi gibi davranışlardır (Gelen 2003).

Üstbilişsel farkındalık neyi bilip bilmediğimiz durumunun farkında olmak, problemlerin çözümünde işlemleri mantığa uygun ve bilinçli kullanmak, mantıksal değerlendirme ve düşünme becerisidir (Costa 1984). Bilinçli hareket etme, doğru planlama, öz kontrol, öğrenme sürecini gözlemleme, düzenleme, değerlendirme ve öğrenmeyi öğrenme üstbilişsel farkındalığın temel taşlarını oluşturur. Üstbilişsel farkındalığa sahip olan bireyler öğrenme yollarının farkındadır.

Üstbilişsel farkındalığı tanımlamanın bir diğer yolu da insanların yaşamları boyunca ihtiyaç duyacağı üstbilişsel düşünme yeteneklerini öğrenme ve uygulama sürecidir (Selçioğlu 2010). Üstbilişsel farkındalığa sahip olan birey karşılaştığı problemleri hangi yöntemi kullanarak çözeceğini bilir, planlama ile ilgili süreci sağlıklı bir şekilde yürütebilir, sonuç ve süreç hakkında tahminde bulunarak çözüme daha sağlıklı bir şekilde varabilir (Öztürk ve Serin 2020).

2.2.1. Üstbilişsel Farkındalığın Bileşenleri

Üstbilişsel farkındalığın bileşenlerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak literatürde birçok çeşitli modellemelere rastlanılmaktadır. Farklı araştırmalarda iki, üç, dört boyutlu olarak incelendiği görülmüştür. Schraw - Moshman (1995) ve Schraw - Dennison (1994) bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki grupta açıklamışlardır. Flavell (1979) üstbilişsel farkındalığı üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, görevler ve stratejiler olarak dört grup halinde ifade etmiştir.

Dunlosky ve Metcalfe (2009), üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel denetleme olmak üzere üç boyutlu bir yapıda ele almıştır.

- **Üstbilişsel Bilgi**

Üstbilişsel bilgi, bireyin amaç, görev, eylem ve deneyim gibi bilişsel süreçlerde kullanması geren önceden depoladığı bilgiyi ifade eder (Flavell 1979).

Üstbilişsel bilgi genel anlamıyla kişinin kendi düşüncesi hakkında sahip olduğu bilgidir (Butler ve Winne 1995). Bellek ve öğrenmede bilişsel süreçlerin ve üstbilişsel bilginin önemi büyüktür. İnsanlar öğrenme süreçlerini yakından incelediklerinde yaptıkları seçimlerin ve bazı durumlarda kendilerine verilen bilgilerin bilincine varabilirler (Toppino ve Cohen 2010). Bireyin bilişsel kapasiteleri, teknikler ve bunların çeşitli bağlamlarda nasıl uygulanacağı hakkındaki bilgiler, üstbilişsel bilgi olarak kategorize edilebilir (Özsoy 2008).

Bilişin bilgisi, üstbilişsel farkındalığın üç temel unsurunu taşır. Açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi, bilişin bilgisini oluşturur (Schraw 2009).

Açıklayıcı bilgiler, bireyin kendisi hakkında sahip olduğu bilgiye ilişkin ayrıntıları verirken, bu bilginin kişinin performansını etkileyen değişkenlere ilişkin bireysel farkındalığını anlamayı vurgular. Bu kapsamda kişinin bilişsel kapasitesi hakkındaki bilgisi açıklayıcı bilgi olarak ifade edilebilir (Schraw 1998).

Prosedürel bilgi, kişinin farklı türden bilişsel görevleri ile birlikte çeşitli konulardaki tutumlarını nasıl gerçekleştireceğine ilişkin bilgi türüdür. Kişinin karşılaştığı bir durumda hangi yaklaşımı benimseyip uygulayacağını bilgisi. İnsanlar gerçekleştirmek zorunda oldukları birtakım görevler için yüksek düzeyde sahip oldukları işlem becerileri ile daha verimli sonuçlar elde edebilirler (Schraw ve Moshman 1995).

Durumsal bilgi, bireyin bilişsel süreçlerle ilgili olarak bir eyleme başlarken açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi nerede, ne zaman ve neden kullanacağını bilmesidir. Durumsal bilgi bilişsel becerilere yarar katmak amacıyla, açıklayıcı bilginin fonksiyonel olmasına olanak sağlar (Schraw ve Moshman 1995).

- **Üstbilişsel Kontrol**

Üstbilişsel kontrol; bireyin öğrenme ve düşünme süreçlerini yönetmesine destek sağlayan üstbiliş kavramının bir unsurudur (Schraw ve Moshman 1995). Bireyin, yüksek derecede

dikkatini ve bilincini faaliyete geçirmesi gerektiği zamanlarda üstbilişsel kontrol ortaya çıkarak bireyin süreç hakkında düşünerek fikirler üretmesini sağlar (Papaleontiou 2003).

Üstbilişsel kontrol bireyin bildiklerini uygulamaya koymasını sağlayacak olan planlama izleme ve değerlendirme süreçlerini kapsar (Jacobs ve Paris 1987).

Planlama, bir problemi analiz etmeyi, analiz edilen probleme en uygun bilgiyi seçmeyi ve problemi çözüme kavuşturmadaki izlenecek yöntemlerin işlem sırasını belirlemeyi kapsamaktadır (Desoete ve ark. 2001).

Üstbilişsel kontrolün diğer bir unsuru olan izleme, kişinin yaptığı davranışlarını farkında olarak yapmış olması ve kendisine verilen görevi başarı ile yerine getirmesi olarak ifade edilebilir (Schraw ve Moshman 1995).

İzleme, kullanılacak bilişsel yöntemlerin verimliliğini değerlendirerek, uygun olan yöntemin belirlenmesi ve tamamlanmış olan görevin sonucunda elde edilen başarının değerlendirilerek çevre hakkında farkındalık oluşumunu sağlar (Ross ve ark. 2006).

Bilişsel kontrolün son unsuru olarak değerlendirme süreci, bir görevin sonuçlandırma aşamasını ve bir sonraki görev için ihtiyaç duyulacak sonuç ve önerilerin öğrenilmesi durumunu ifade eder. Kişi bu aşamada kendi kendini kontrol ederek, görev veya problemin tamamlanmasında kullanacağı yöntemlerinin doğruluğunu anlayarak bir sonraki görevde kullanması gereken yöntemlerin farkındalığını oluşturmuş olur (Yıldız ve Ergin 2007).

2.3. Psikolojik Sağlamlık

Bireylerin yaşamları boyunca deneyimleyebileceği zor koşullar karşısında direnç gösterebilme ve adaptasyonlar geliştirerek çözüm üretme becerileri psikolojik sağlamlık olarak tanımlanabilir.

Wagnild ve Young (1993) psikolojik sağlamlığı; meydana gelen zorluklar karşısında bireyin tepki olarak çözüm üretebilmesi ve bu yanıtları sorunları çözebilme adına doğru bir biçimde uygulayabilmesi olarak ifade etmiştir. Grotberg (1995)'e göre psikolojik sağlamlık, insan hayatındaki zorluklarla yüzleşebilme ve üstesinden gelebilme yeteneğidir. Masten (2001) psikolojik sağlamlığı, bireyin yaşamı boyunca

karşılaşılabileceği olumsuz durumlar ve tehlikeler karşısında, olumlu psikolojik tepki verme yeteneği ile pozitif sonuçlar meydana gelmesi durumu olarak tanımlamıştır.

Luthans ve arkadaşları (2007), psikolojik sağlamlığı; aksaklıklardan, belirsiz durumlardan, yaşanan karmaşıklıklardan ve artan mesuliyetlerden dolayı bireylerin kötü giden bu durumları düzeltmek adına sahip olduğu psikolojik kapasitesi olarak açıklamıştır. Garmezy'e (1993) göre, psikolojik sağlamlığın, bireyin zor koşullar ve stresten önce kendisinde mevcut olan başa çıkabilme yeteneği ile yaşayabileceği bu olumsuzluklar karşısında tekrar normale dönebilme yetisinde saklı olduğunu dile getirmiştir. Brooks ve Goldstein (2003) psikolojik sağlamlığın kişisel olarak travma, sıkıntı veya mücadeleyle karşılaşmış olup olmadığına bakılmaksızın, kişinin zorluklarla başa çıkma kapasitesini ifade ettiğini ileri sürmektedirler.

Rutter (1985,1999), psikolojik sağlamlığı, risk ve koruyucu faktörler arasındaki etkileşimden kaynaklanan dinamik bir kavram olarak tanımlamıştır. Ayrıca psikolojik sağlamlık kavramının dinamik yapısının olumsuz yaşam olaylarının etkisini değiştirdiğini de ifade etmektedir. Psikolojik sağlamlığı güçlü olan bireylerin kendilerine ilişkin inanç ve tutumları, onların yetenekleri ve davranışları üzerinde etkilidir. Psikolojik sağlamlık sadece bir kişilik özelliği olmaktan ziyade dinamik bir süreç olarak görülmektedir (Luthar ve ark. 2000).

Yapılan tanımlamalara göre psikolojik sağlamlık, stresli koşullara uyum sağlama, olumsuz deneyimlere rağmen hastalıklardan kaçınma, stres ve zorluklarla başa çıkma ve travmatik olaylardan sonra toparlanma gibi özelliklerle karakterize edilebilir. Yapılan araştırmalar psikolojik sağlamlığın zamanla gelişebilecek bir özellik olduğunu göstermiştir. Ancak bazı bireylerde ise bunun doğuştan gelen bir özellik olduğu görülmüştür (Kavi ve Karakale 2018).

Bununla birlikte psikolojik sağlamlığın geçici bir özellik olduğu düşüncesi araştırmalarda giderek daha fazla öne çıkmaktadır (Luthar ve ark. 2000). Psikolojik sağlamlık karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahiptir. Değişkenlerin çokluğu göz önüne alındığında, psikolojik sağlamlığın ölçülmesine yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Oktan 2012). Yapılan araştırmalara göre psikolojik sağlamlığın pek çok boyuttan meydana geldiği kabul görmüştür. Bunlar; kendini adama boyutu, meydan okuma boyutu ve kontrol boyutu olarak anlatılmıştır.

2.3.1. Psikolojik Sağlamlığın Boyutları

- **Kendini adama boyutu**

Bir kişinin günlük aktivitelere kendini kaptırmadan katılma becerisi kendini adama boyutunu oluşturur (Maddi ve ark. 2002). Koşullar ne kadar zorlayıcı olursa olsun, kişinin duruma yabancılaşmadan, kopukluk yaşamadan işine odaklanabilme yeteneği olarak gösterilir (Maddi 2013).

Bireyin yaşamın farklı yönlerine olan ilgisi, bilinen veya bilinmeyen herhangi bir durumdan kaçmak yerine, meşgul olmak ve karşılaşılan durumla uğraşarak deneyimlemek psikolojik sağlamlığın boyutlarından biri olan kendini adama olarak ifade edilebilir. Kendini adamak; hayata ilgi göstermeyi, kişinin kendi hedeflerine ve ahlaki ilkelerine ulaşmayı, güçlü bir inanç duygusuna sahip olmayı ve duygusal destek almaya ve sağlamaya açık olmayla birlikte ortaya çıkan gerçeklik hissini beraberinde getirir. (Kamya 2000).

Adanmışlık boyutunu hayatlarına uygulayanlar; kendilerine verilen görevi tamamlamanın farkında olan, çevresindeki ilişkilerde aktif olarak katılım gösterebilen ve hayatındaki karşılaştığı sorunları ele alma kapasitesine sahip kişilerdir (Just 1999).

- **Meydan Okuma Boyutu**

Meydan okuma boyutu; bireyin hayatı olduğu gibi kabul etmesine yardımcı olur ve insanlara zor koşullarla başa çıkmanın değerini öğretmek bunu kişinin becerisini geliştirmek için bir şans olarak görmesini sağlar. Yaşamlarında büyük zorluklar yaşayan bireyler, karşılaştıkları değişimlere uyum sağlayabilecekleri ve bu sağlayacakları uyumun başarıya yol açacağı izlenimini verirler. Her olayın kendilerine bir şeyler öğreteceğini düşünerek kendilerini motive ederler (Maddi 2013).

Meydan okuma; insanların çevreleriyle etkileşime geçmesine, çeşitli şekillerde öğrenmesine, yeni deneyimlere açık olmasına ve yeniden yapılanmayı kolaylaştıran bir bileşen olmasına izin vermekte yatmaktadır (Holt ve ark. 1987).

Meydan okuyanlar; zorluklarını zorlu koşullar olarak görmek yerine, kendileri için yeni hedefler belirlemek ve bu hedeflerindeki öncelikleri seçmek gibi önemli konuların olasılıklarını algırlarlar (Kobasa ve Pucetti 1983).

- **Kontrol Boyutu**

Kontrol; hayatın olağan akışında işlerin nasıl sonuçlanacağı konusunda bireyin kendisini belirleyici konumda görmesidir (Kobasa 1979). Bireyin kendi yaşamının koşulları ve olayları üzerinde diğer insanlara ve etkenlere nazaran daha fazla kontrole sahip olduğuna inanması ve gerektiğinde koşulları değiştirebileceğine dair güveni, kontrol boyutu olarak ifade edilir (Holt ve ark. 1987).

Hayatı boyunca yaşadığı zorluklar karşısında bireyin çaresiz kalmak yerine, olayları etkileyebileceğine olan inancı olarak ifade edilen kontrol boyutunun; kişinin kapasitesini, başarıya yönelimini, seçim özgürlüğünü ve öz disiplini, iç motivasyonu ve özerkliği içerdiği görülmektedir (Kamya 2000).

2.3.2. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler

Gelişimsel bir perspektiften bakıldığında psikolojik sağlamlık; bireyin yaşadığı zorluklar karşısında başarılı olup olmama durumunu değil, yaşadığı bu durum karşısında kendisine ve çevresine sunulan tüm kaynaklardan yararlanma kapasitesini ve yapıcı bir şekilde uyum sağladığı gelişimsel süreci ifade etmektedir (Werner ve Smith 2001). Birey, psikolojik sağlamlığın oluşma sürecinde koruyucu faktörlerin yardımıyla yaşamında meydana gelen, stres yaratan yaşam olaylarının olumsuz etkileri karşısında olumlu motivasyon oluşturarak psikolojik sağlamlığın gelişmesini ve önceki durumu ile aynı veya daha iyi bir durum ile yaşamını sürdürebilmesini sağlar (Hedriani 2018).

Psikolojik sağlamlığı anlamak için olumsuz koşullara rağmen iyi bir uyumun ortaya çıkmasını sağlayan her bir bileşenin işlevlerinin vurgulanmasına ihtiyaç vardır (Masten 1994).

Bir süreç olarak bakıldığında psikolojik sağlamlığı açıklamak için genellikle sonuçlar ve bunlara yol açan faktörler kullanılır. Literatürde bu değişkenlerle ilgili olarak üç temel faktör tanımlanarak; risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar başlığı altında toplanmıştır (Tümlü 2012).

- **Risk Faktörleri**

Uyumsuz bir durumun oluşma olasılığını arttıran herhangi bir genetik, biyolojik, psikolojik, çevresel veya sosyoekonomik unsur risk faktörü olarak kabul edilir (Luthar ve ark. 2000). Genellikle kötü olay potansiyeli olarak bilinen risk kavramı, bireyin iradesi dışında gerçekleşen sorunlara, zorluklara ve krizlere yol açan bir durumu ifade etmektedir. Risk faktörlerine çoğu zaman mevcut durumun devam etmesini veya olayın gerçekleşmesini mümkün kılan risk faktörleri denmektedir. Bedensel yaralanmalar, erken doğumlar, ebeveynlerin fiziksel ve zihinsel sağlık durumları, evlilik, fiziksel ve psikolojik istismar, doğal afetler, ebeveynlerden birinin veya her ikisinin ani ölümü ve bunun sonucunda tek ebeveynle veya ebeveynsiz yaşama, uyuşturucu kullanımı, kalıtım, finansal güvenlik, eğitim durumu gibi özellikleri barındıran konular risk faktörleri olarak kabul edilmektedir (Gürkan 2006).

Risk çalışmalarının doğal bir sonucu olarak psikolojik sağlamlık kavramı; zararlı koşullar karşısında bile bir eylem planına devam etme yeteneği ve bu koşullara rağmen başarılı bir uyum süreci anlamına gelir. Risk değişkenleri istatistiksel olarak zayıf veya olumsuz sonuçlarla ilişkilidir. Örneğin düşük akademik başarı, daha fazla duygusal veya davranışsal sorunlar, zayıf iş performansı, kanunla ilgili sorunlar, düşük doğum, düşük anne eğitimi, olumsuz sosyoekonomik durum, aile istikrarsızlığı ve şizofreni ile ilişkilendirilmiştir (Masten ve ark. 1990).

Bireyin aile ve çevresinde olumsuz koşulların meydana gelmesine neden olabilecek risk faktörleri, bireyin tam potansiyeline ulaşmasını kısıtlayarak öz saygı eksikliği ve zayıf öz yeterlilik algısı oluşturarak kişinin stresli olaylardan hızla toparlanmasını zorlaştırabilir (Garmezy 1993).

Literatürde psikolojik dayanıklılık şemsiyesi altına giren çeşitli risk faktörleri ile ilgili özellikle çocuklara ve genç yetişkinlere odaklanan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalara göre ele alınan risk faktörleri üç başlık altında toplanmıştır.

1. Bireysel Risk Faktörleri: Birey ile ilgili risk faktörleri arasında düşük akademik başarı, düşük özgüven, yetersiz başa çıkma mekanizmaları, psikolojik veya kronik sağlık sorunları, uyum sorunları, erken doğum, madde bağımlılığı, öfke yönetimi becerilerinde

eksiklik, erken hamilelik, öldürücü ilaç kullanımı, düşük sosyoekonomik durum, istismar, ihmal gibi etkenlerden bahsedilir (Tümlü 2012; Terzi 2008).

2. Ailesel Risk Faktörleri: Dört veya daha fazla çocuklu bir ailede büyümek, kardeşler arasında yaş farkı olması, ebeveynin ruhsal sağlık sorunu veya kronik hastalığı olması, suça karışmış olması veya ebeveynlerin uyuşturucu madde bağımlısı olması, boşanma, ebeveyn ölümü, aile içi şiddet, istismar, ihmal ve sosyoekonomik durum ailesel risk faktörlerine örnek olarak gösterilebilir (Tümlü 2012; Gizir 2007).

3. Çevresel Risk Faktörleri: Hem fiziksel hem de cinsel düzeyde istismar, kötü ekonomik koşullar, yetersiz beslenme, olumsuz arkadaşlık ve ilişki ortamları, saldırgan çevre, göç, toplumsal şiddet olayları olarak bahsedilebilir (Öz ve Yılmaz 2009).

Araştırmacılar, risk analizlerinin daha detaylı incelendiğinde riskin bir süreklilik olduğunu ve tek bir şiddetli deneyiminden ziyade toplam sayıda ve süre boyunca risk faktörlerine maruz kalınmasının daha önemli olabileceğini keşfettiler (Engle ve ark. 1996).

- **Koruyucu Faktörler**

Masten (1994) tarafından Koruyucu faktörler ile risk faktörleri birbirine zıt kavramlar olarak ifade edilmiştir. Psikolojik sağlamlığın, bireyin zorluklarla karşılaştığında yaşadığı stresin tam tersi olduğunu ve psikolojik sağlamlığın artmasıyla stresin azaldığını belirtmiştir Koruyucu faktörler, olumsuz koşulların ve riskli olayların etkilerini hafifleten veya ortadan kaldıran psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olan bileşenlerdir (Ramirez 2007).

Koruyucu faktörler; bireylerin yaşamda temas ettiği çevresel, ailesel ve kişisel risk unsurlarının etkisini, dayanıklı biyolojik ve psikolojik yapıya sahip bileşenler olarak, tehlikelerin etkilerini aktif olarak değiştiren kişiler, aileler, gruplar veya kuruluşlar olarak açıklanabilir (Mrazek ve Haggerty 1994).

Olumsuz sonuçlara yol açan bazı belirli çevresel faktörler karşısında bireyin tepkisini ölçerek kontrol eden, geliştiren veya değişmesini sağlayan unsurlar koruyucu faktörler olarak tanımlanmıştır. Rutter (1987), bireyin yaşamış olduğu bir süreç veya unsurun, risk

faktörünü düşürdüğü gözlemlenirse bunun koruyucu olduğunu öne sürmektedir. Rutter, koruyucu faktörleri dört süreçte incelemiştir. Bunlar;

- ✓ Bireyin riske maruz kalma durumunu veya riskin etkisini azaltanlar
- ✓ Birey tarafından deneyimlenen kötü olayların etkilerini azaltanlar
- ✓ Elde edilen başarılar sonrasında özsaygı ve yetkinliğini arttıranlar
- ✓ Bireyin günlük ihtiyaçlarını karşılayan veya yeni keşifler gerçekleştirmesine fırsat sunan olanaklar.

Psikolojik sağlık her bireyde belirli seviyelerde bulunan ve kişiden kişiye göre farklılık gösteren bir özelliktir. Burada önemli olan bireyin sahip olduğu psikolojik sağlık düzeyinin bireyin yaşamış olduğu olumsuz yaşam olayları karşısında üstesinden gelebilecek seviyede olmasıdır. Burada bireyin göstereceği bu sağlık seviyesini belirleyen durum koruyucu faktörlerin varlığından kaynaklanmaktadır. Olumsuz yaşam olayları ile ortaya çıkan durumlar karşısında her bireyin dayanma seviyesi farklılık gösterir. Ancak her bireyin yaşanan durum karşısında göstereceği dayanma seviyesinin bir sınırı vardır (Bolat 2013).

Koruyucu faktör olarak karşımıza çıkan ve psikolojik sağlık kavramı ile ilişkili olan bir kavramda fırsat yapıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Genç bireylerin sağlıklı ve üretken bir olgunluğa ulaşmalarını sağlayan ve bu süreçte yaşamlarını kolaylaştıran yapılara fırsat yapıları denmektedir (Werner 1989). Genç bireylerin psikolojik sağlamlığı konusunda önemli ve kritik bir yere sahip olan akıl hocalığı (mentoring) fırsat yapılarının başında gelmektedir. Psikolojik sağlık olarak yüksek riskli grupta tanımlanan genç bireylere akıl hocalığı yaparak bağlantı kuran yetişkinlerin, bu genç bireylerin saygın bir öz benliğe sahip olmaları ve işe yararlılık duygularında artışa destek sağladıkları gözlemlenmiştir. Ancak; model almanın özel bir şekli olan akıl hocalığının eğitilmiş ve profesyonel kişiler ile öğrenme istekli bireyler arasında kurulacak ilişki ile gerçekleşmesi önemli bir kısıttır (Rolf ve Jhonson 2002).

Koruyucu faktörler bireysel koruyucu faktörler, ailesel koruyucu faktörler ve çevresel koruyucu faktörler olmak üzere üç başlık halinde toplanmıştır.

1-Bireysel Koruyucu Faktörler: Duyguları yansıtma ve düzenleme yeteneği, empati kurma, öz yeterlilik, öz saygı ve sorumluluk, problem çözme becerileri, rasyonel

düşünme, yüksek IQ, yardımseverlik, dışa dönüklük ve iyimserlik gibi kişisel özelliklere sahip olma olarak ifade edilmektedir.

2-Ailesel Koruyucu Faktörler: Ailesel koruyucu faktörler arasında kişinin ebeveynleriyle kurduğu iyi ilişkiler, bireyin sosyoekonomik durumu, olumlu becerilere sahip ebeveynlerin varlığı, etkili iletişime sahip bir aile yapısı, duyguların paylaşıldığı bir aile ortamı ve yüksek eğitilmiş kişilerin liderlik rolü sayılabilir.

3-Çevresel Koruyucu Faktörler: Çevresel koruyucu faktörler arasında sosyal etkinliklere ve aktivitelere katılma fırsatına sahip olmak, arkadaşlar ve aileyle destekleyici ve hoş ilişkiler kurmak yer alır (Masten ve Coatsworth 1998).

Koruyucu faktörlerin oluşmasında etkili olan faktörler içsel faktörler ve dışsal koruyucu faktörler olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

a. İçsel Koruyucu Faktörler

Psikolojik sağlamlığı yüksek bireyler aynı zamanda birçok içsel yeterlilik ve özelliklere sahiptir. Yaratılıştan gelen bu içsel özellikler biyolojik ve psikolojik faktörlerden oluşur. Biyolojik faktörler; cinsiyet, genetik özellikler, genel sağlık gibi özelliklerden oluşur. Psikolojik faktörler ise; bilişsel kapasite, kişilik özelliği ve başa çıkma yeteneği gibi özelliklerden oluşur (Mandleco 2000).

b. Dışsal Koruyucu Faktörler

Dışsal koruyucu faktörler bireyin çevresinden, aile içinde ve dışında kurulan ilişkilerden yani dış kaynaklıdır. Aile dışında bireyin akranları ve yetişkinler, okul, kreş, ibadethane, gençlik örgütleri, sosyal hizmet kurumları ile aile içerisinde ebeveynler, kardeşler, büyükbaba ve büyükanne gibi karakterler psikolojik sağlamlık kazanmada dışsal koruyucu faktörlerin unsurlarını oluşturmaktadır (Mandleco 2000).

• Olumlu Sonuçlar

Psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan araştırmalarda koruyucu faktörler ve risk faktörlerinin yanı sıra yeterlilik gibi olumlu sonuçlarında ele alınması gerekmektedir. Olumlu sonuçlar; kişinin gelişimin evrelerini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirebilmesi,

çevresel, sosyal ve ailesel faktörlere uyum sağlayarak biyolojik yaşına uygun gelişimsel görevleri yerine getirebilmesi olarak açıklanmaktadır (Masten ve Reed 2002).

Kişinin sağlıklı bir birey olarak hayatına devam edebilmesi ve yaşamı boyunca karşı karşıya kalacağı farklı gelişim evrelerinde üzerine düşen görevleri sağlıklı bir biçimde yerine getirebilmesi ve toplum ile uyumlu bir tutum ve davranış içerisinde bulunması olumlu bir kişilik gelişimi olarak tanımlanır. Bireyin yaşamı boyunca hayatın olağan akışına ters düşen negatif durumlar ile başa çıkmak zorunda kalacağı durumda geliştirdiği işlevsel olan mekanizmalar ile hayatın getirmiş olduğu bu zorluklarla uyum sağlayabilme, zorluklarla başa çıkabilme gücü olarak tanımlanır (Bolat 2013).

Zorlu ve stresli yaşam koşulları ile başa çıkabilmek, ancak zihinsel kararlılık ile gerçekleştirilebilir. Yapılan araştırmalara göre kendilerini risk altında hisseden bireylerin çevresel, akademik ve bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinde, olumlu sonuçların etkisinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Gelişimin evrelerinde, uyum sağlama ve olumlu sonuçlara sahip olan kişilerin sağlıklı davranışlar sergilediği ve gelişimin evrelerini başarılı bir biçimde tamamladığı görülmüştür (Kumpfer 2002).

Yetişkin bireyler ile çocuklar arasında olumlu sonuçların türleri ile alakalı farklılıklar bulunduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Araştırmacılar çocukların yaşlarına uygun görevlerde ve davranışlarındaki yeterlilik seviyelerinde toplumun beklentilerini karşılama durumuna yoğunlaştıkları, yetişkinlerin ise kendilerini nasıl hissettikleri üzerine odaklandığını açıklamıştır. Çocukların yeterlilik değerlendirmeleri akranları ile iyi iletişim, derslerindeki başarı, olumlu davranışlar ile öğretmenlerinin, arkadaşlarının ve ailesinin değerlendirmelerine dayanmakta iken, yetişkin bireylerde ise yeterlilik bildirimi mutluluk, iyi oluş hali ve stres yoğunluğu durumları ile öz bildirimlerine dayanmaktadır (Luthar ve ark. 2006).

2.3.3. Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Yüksek Bireylerin Özellikleri

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler karşılaştığı zorluklarla baş edebilmeyi bilen günlük yaşamda normal ve sıradan davranışlar sergileyebilen kişilerdir (Masten ve Reed 2002). Geçmişte yaşadıkları olaylardan ders çıkararak sorunlarla başa çıkabilme, yaptıkları işleri severek yapma, iyi izlenimler bırakma ve stres durumlarını fırsat bilerek

kişisel gelişim için kullanmaları psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin gösterdiği davranışlardır (Williams 2001).

Psikolojik sağlamlık, stresli ve travmatik zorluklarla başa çıkabilmeyi sağlayan duygusal ve bilişsel yetileri içeren bir niteliktir. Psikolojik sağlamlık seviyesi yüksek bireylerin etkili iletişim kurduğu, öz güven ve öz saygıları ile duygularını kontrol edebilme ve bunların farkına varabilme becerilerinin yüksek olduğu, değişen şartlara hızlı bir biçimde uyum sağlayarak endişeye kapılmadıkları görülmüştür. Akademik anlamda bu kişilerin başarı odaklı motivasyonlarının yüksek seviyede olduğu ve gelecek planlama becerilerine sahip oldukları gözlemlenmiştir (Eraslan ve Arıcıoğlu 2014).

Toplumsal etkinliklere katılmak, kaliteli eğitim veren bir okula gitmek, kişiler arası etkileşimlerde olumlu bakış açısına sahip olmak, bireyin ailesi dışında kendi başına oluşturduğu sosyal çevrenin unsurlarıdır. Sosyal etkileşimler sıklıkla bireyin çabasına ve kişisel tercihinine göre kategorize edilir. Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek bireylerin iyi iletişim kurabilen, kişilerarası etkileşimlerinde iyimserlik sergileyebilen ve birbirine sıkı sıkıya bağlı bir arkadaş grubu kurabilen bireyler olduğu ileri sürülebilir. Psikolojik sağlamlık, büyük bir canlılık, hem kendine hem de dünyaya yönelik istekler, çatışmaları yönetme kapasitesi ve güçlü irade ile ifade edilebilir (Rutter 1987).

2.3.4. Psikolojik Sağlamlıkla İlgili Model ve Yaklaşımlar

- **Krovetz “Sağlamlık” Kuramı**

Krovetz (2007)’ in Sağlamlık kuramı problemlili gençlerin hayatında bulunmayan ancak başarılı genç bireylerin hayatlarında yer alan koruyucu unsurlar olarak açıklanmıştır. Çocuklukta koruyucu faktörlerin bir kısmına sahip olanların psikolojik sağlamlık ve problem çözme yeteneklerinin geliştiği görülmüştür. Bireyin zorluklarla başa çıkabilecek Sağlamlık derecesi çocukluk dönemindeki sahip olduğu koruyucu faktörlerin varoluşuna bağlıdır. Sağlamlık teorisine göre bu özellikler her bireyde belirli seviyelerde bulunur (Chavkin ve Gonzalez 2000).

- **Benard Modeli**

Bu modele göre çocukların başarılı bir birey olmaları ve gelişimlerine katkıda bulunacak yaşam koşullarının oluşumu yetişkinlerin ve ebeveynlerin sorumluluğunda

bulunmaktadır. Çocuklar doğduğu çevreyi ve yaşayacakları ortamı kendileri belirleyemezler. Yetişkin bir birey olana kadar yaşayacakları koşullar ebevenyleri tarafından hazırlanır. Olumsuz yaşam koşullarında dünyaya gelen ve büyüyen çocukların, iyi rehberlik uygulamaları ve destekleyici davranışlar ile bu olumsuzlukları atlatabildikleri anlaşılmıştır (Thomsen 2002).

Psikolojik olarak sağlam bireyler doğuştan veya sonradan elde edilen bir takım özelliklere sahiptir:

Doğuştan gelen özellikler:

- ✓ Olumu tepkiler alabilme yeteneğine sahip olmak
- ✓ Olaylar karşısında sakin kalabilmektir.

Sonradan kazanılan özellikler:

- ✓ Mizah sahibi olma
- ✓ Etkili iletişim becerisine sahip olma
- ✓ Kimlik bilincine sahip olma
- ✓ Bağımsız karar verebilme ve kendi başına hareket etme
- ✓ Olumsuz kişilerden ve olaylardan uzak kalabilme
- ✓ Hedefler belirleyebilme ve gelecek beklentisine sahip olma
- ✓ Aidiyet duygusu
- ✓ Karar verme ve problem çözebilme yeteneği (Bernard 1991).

• **Wolin Modeli**

Hasar ve Meydan okuma adı altında geliştirilen wolin modeline göre olumsuz yaşam koşulları ve deneyimlerin bireye zarar verebileceği gibi bu durumun bireyin gelişimi için fırsatlar sağlayabileceği de öne sürülmüştür. Hasar modeli ile bireylerin yaşadıkları olaylardan nasıl hasar aldıkları yinelenerek, geçmişte çaresiz oldukları imajı oluşturulurken meydan okuma modeli ile de yaşadıklarının geçmişte kaldığı, odağını şimdiki zamana yönelterek güçlü yönlerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktır.

Wolin ve Wolin (1993) tarafından yapılan bir araştırmada bazı hastaların kendilerine konulan tanıdan ve zayıf yönlerinden uzaklaşarak, iyi ve güçlü yönlerine odaklandığında iyileşmeye yönelik bazı özelliklerinin ortaya çıktığı görülmüştür.

Bu özellikler;

- ✓ İç görü
- ✓ Bağımsızlık
- ✓ İlişkiler
- ✓ İnsiyatif
- ✓ Yaratıcılık
- ✓ Mizah
- ✓ Ahlak

- **Hawkins ve Catalono’nun Sosyal Gelişim Modeli**

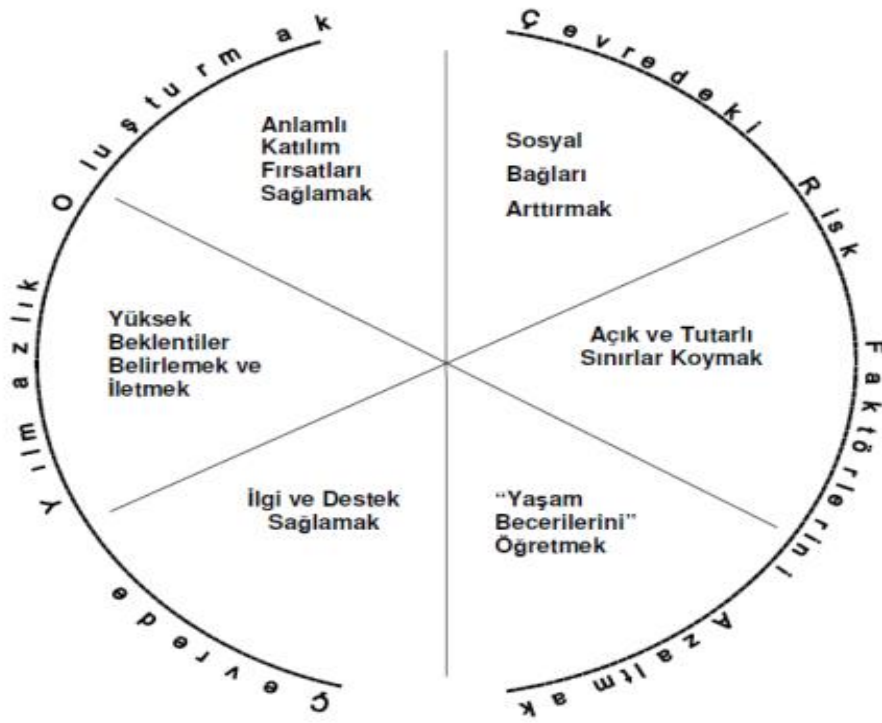
Hawkins ve ark. (1992) yapmış oldukları çalışmalarında çevresel risk faktörlerinin psikolojik sağlamlığa etkisini azaltmaya yönelik unsurları sosyal ilişkilerin arttırılması, sınırların belirlenmesi, yaşam becerisi ve beklentiler şeklinde açıklamışlardır.

- ✓ Sosyal ilişkilerin arttırılması: Kişinin çevresindekilerle olumlu ilişkilerinin arttırılmasını hedefler.
- ✓ Sınırların belirlenmesi: Davranışlarda rol alacak kuralları belirler.
- ✓ Yaşam becerisi ve beklentiler: Stresle baş edebilme ve çatışmayı yönetebilme, karar verme yeteneği ve iyi bir iletişim kurma becerisini içerir.

Belirlenen bu unsurlarla birlikte stratejiler geliştirilerek risk faktörlerinin azaltılması ve psikolojik sağlamlığın geliştirilmesi hedeflenmiştir (Hawkins ve ark. 1992).

- **Henderson ve Milstein Sağlamlık Modeli**

Psikolojik sağlamlık Henderson ve Milstein (2003)’ a göre kişiden kişiye değişiklik gösteren bir özelliktir. Zaman içerisinde artan veya azalan bu özelliklerin bireyin çevresiyle birlikte etkileşime girerek gelişim gösterdiği “Sağlamlık Çemberi” adı verdikleri yapıyı oluşturmuşlardır. Çember sağ ve sol olarak ikiye ayrılıp toplamda altı unsurdan oluşturulmuştur.



Şekil 2.2. Henderson ve Milstein'in Psikolojik Sağlamlık Çemberi

Kaynak: Gürkan 2006.

Benard'ın psikolojik sağlamlıkla ilgili yapmış olduğu çalışmalardan esinlenerek oluşturulan çemberin solunda yer alan üç unsur, ilgi ve destek sağlamak, yüksek beklentiler beklemek ve iletmek, anlamlı katılım fırsatları sağlamak olarak belirlenmiştir. Hawkins ve ark. (1992) nun yapmış olduğu çalışmalar esas alınarak yapılan ve çevresel risk faktörlerini azaltmaya yönelik olan çemberin sağ tarafında yer alan üç unsur sosyal bağların artırılması, açık ve tutarlı sınırlar koymak, yaşam becerilerini öğretmek olarak oluşturulmuştur.

- **Benson Özellikler Kazandırma Kuramı**

Benson (1989) tarafından ifade edilen “özellikler kazandırma” kuramına göre çocukların iyi özelliklere sahip olmaları onların riskli davranışlardan kaçınmalarını sağlamaktadır. Çocuklar ebeveynleri tarafından oluşturulan çevrede özellikler kazanmaktadır. Problem çözme, iyi iletişim becerileri, özgüven, kendi başına karar verebilme, hedefler belirleme, empati kurabilme bu özelliklerin başında gelmektedir. Yetişkinler tarafından sağlanan bu ortamlarda elde edilen deneyimlerle kazanılan özellikler psikolojik sağlamlığı tamamlamaktadır (Thomsen 2002).

- **Weinstein Beklenti İletisimleri Modeli**

Weinstein ve ark. (1991) kişiler arasında olumlu bir iletişim modeli ortaya çıkarmak için yenilikçi okul politikaları geliştirerek bazı düzenlemelerin yapılmasının gerektiği ifade etmiştir.

Bunlar;

- ✓ Okul müfredatındaki düzenlemeler
- ✓ Yeteneğe göre gruplandırma
- ✓ Ölçme ve değerlendirmede farklı performans fırsatlarının sağlanması
- ✓ Motivasyon arttırmaya yönelik çalışmalar
- ✓ Öğrenciye verilecek sorumluluk ve farklı fırsatlar
- ✓ Sınıf ilişkileri
- ✓ Ebeveyn sınıf ilişkileri
- ✓ Okul ve sınıf ilişkileridir (Weinstein ve ark. 1991).

- **Richardson Sağlık ve Sağlamlığın Meta Kuramı**

Richardson ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen bu teoriye göre birey, biyolojik, psikolojik ve ruhsal dengenin olduğu bir yerden başlayarak bedenini, zihnini ve ruhunu yaşamın anlık koşullarına göre ayarlar. Yapılan çalışmada çoğunlukla insan enerjisi ve kaynaklarının sağlamlıkla bağlantılı olduğu fikri ortaya çıkmaktadır (Şahin 2014).

- **Süreklilik Teorisi**

Süreklilik teorisinin öğrencilerin psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisi, onların sürekli olarak besleyici bağlantıları sürdürme, yüksek standartları karşılama ve anlamlı faaliyetlere katılma yeteneklerine bağlıdır (Özer 2013).

Uyumlu davranışların şefkatli ve tutarlı ilişkilerden kaynaklandığı kanıtlanmıştır. Öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturmak, onlara başarılı olabileceklerinin hem doğrudan hem de dolaylı olarak aktarılmasıyla ilgilidir. Yüksek beklentiler özerklik, bireysellik ve öz disiplin için gereken özgürlük ve araştırmayı yönlendirir (Gürgen 2006).

2.3.5. Psikolojik Sağlamlık ve Spor İlişkisi

İnsanın akıl ve ruh bileşenleriyle bütünlüğünü sağlayan bedeninin belirlenen hedefler doğrultusunda gelişimi ve eğitimi insanın evrendeki varoluşu kadar eskiye dayanır. Canlılığın belirtisi olan hareket vücut gelişiminin ve eğitimin başlıca araçlarından birisidir (Yazıcı 2014). İnsanlar toplumsal ilişkilerinde, yaşam mücadelelerinde, eğlenme ve dinlenme gibi aktivitelerinde sıradan davranışlar sergilerler. Bu davranışların her birinin bireyin varlığını denge ve uyum içerisinde sürdürebilmesi gibi bir amacı vardır. Bireyin toplum içerisinde sergilemiş olduğu en önemli davranışlardan bir tanesi de hareket etmesidir (Doğan 2005).

Yüzyıllar öncesinden bu yana toplumsal yaşamın bir parçası haline gelmiş olan spor beden ve ruh sağlığını iyileştirmesi ile birlikte sosyalleşmeye, özgüvenin yükselmesine ve boş zamanların değerlendirilmesine de katkıda bulunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda sporun ruh sağlığı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve spor yapan bireylerin depresif davranış belirtilerinin spor yapmayan bireylere göre anlamlı seviyede düşük olduğu kanıtlanmıştır (Arslan ve ark. 2011). Spor, doğal süreçte fiziksel dayanıklılık, zihinsel keskinlik, algılama süreçleri, hızlı karar verme ve sosyal becerilerin kullanılmasını gerektirir. Bu özellikler sporun fiziksel, ruhsal ve sosyal boyutlarının varlığını ortaya koymaktadır (Doğan 2005).

Spor stresle başa çıkmanın en önemli yollarından birisidir. Yüksek düzeyde stres altında bulunan bireylerin egzersizler sayesinde kardiyovasküler risklerinin azaldığı ve bu sayede stresle başa çıkmalarında önemli bir rol oynadığı yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Holmes ve Roth 1988). Sporcular stresle başa çıkmak için zihinsel becerilerini üst seviyelere çıkararak, kriz yönetimi, zorlukların üstesinden gelme gibi kavramları içeren psikolojik sağlamlıklarını geliştirmeleri gerekmektedir (Galli ve Gonzalez 2015).

Bir sporcunun psikolojik sağlamlık düzeyini yükseltmek için, duygusal seviyesini anlamasına, yarışma esnasında karşılaştığı durumlarda duygularını düzenlemesine ve kontrol etmesine destek sağlamak gerekmektedir. Sporcuların başarılı olabilmeleri için en büyük etkenlerden biriside çevikliktir. Bir sporcunun çevikliğini arttırması için psikolojik sağlamlığını geliştirerek sağlam bir psikolojiye sahip olması gerekmektedir (Fasey ve ark. 2021)

Fiziksel aktivite ve spor, bireylerin psikolojik sağlamlığının gelişimine doğrudan katkı sağlarken, koruyucu faktörlerinde gelişimine katkıda bulunmaktadır. Fiziki anlamda sağlıklı olmak bir risk faktörü olarak düşünülürse, sağlıksız olmanın bir risk faktörü olarak görüldüğü açıklanmıştır. Yani, fiziksel yönden sağlıklı bir birey olmak ve güçlü hissetmek aynı zamanda psikolojik sağlamlığı desteklemektedir (Coleman ve Hagell 2007).

Fiziksel olarak sağlıklı ve zinde olmak, kendini güçlü hissetmek, zihinsel anlamda da güçlü hissetmeyi destekler. Fiziksel aktivite ve sporun koroner kalp rahatsızlıklarına, kemik erimesi, diyabet, yüksek tansiyon ve kanser türleri karşısında koruyucu faktör olduğu yapılan birçok çalışma ile desteklenmiştir. Aynı zamanda spor ve fiziksel aktivitenin ruh sağlığını destekleyerek stres ve kaygı ile baş çıkmada önemli rol oynadığı görülmektedir (Scully ve ark. 1998).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış ve veri toplama işlemi sırasında anket tekniği kullanılmıştır. Üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında ortaya çıkan değişimleri ve bu değişimlerin seviyelerini belirlemeyi amaçlarken dışardan hiçbir müdahaleye izin verilmeyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2002). Bu araştırmanın yapılabilmesi için Bingöl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu tarafından “15.02.2022 tarihli, 22/06 sayılı, Karar: 09” etik kurul onayı alınmıştır (Ek-1).

3.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sporcularda üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

3.3. Araştırmanın Önemi

Sporcular, en üst seviyede performans sergileyebilme noktasında fiziksel mücadelelerinin yanı sıra psikolojik açıdan da oldukça zorlu durumlar ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu noktadan hareketle üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık gibi bireyin başarısında etkili olabilecek zihinsel süreçler hakkında elde edilecek tüm bilgiler hem literatüre olumlu katkılar sağlayacak hem de sporcular ve antrenörler açısından başarıya ulaşma noktasında yol gösterici olabilecektir.

3.4. Araştırmanın Örneklemi

Bu tez çalışmasına 138 kadın (%39.7) ve 210 erkek (%60.3) olmak üzere toplam 348 sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 43 arasında değişmektedir ($\bar{x}_{yaş} = 21.51$, $SS_{yaş} = 4.64$). Katılımcıların cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerine göre dağılımı Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı

Sporcu (n = 348)	
Cinsiyet	
Kadın (n (%))	138 (% 39.7)
Erkek (n (%))	210 (% 60.3)
Eğitim Grubu	
Lise (n (%))	48 (% 13.8)
Üniversite (n (%))	286 (% 82.2)
Yüksek lisans (n (%))	12 (% 3.4)
Doktora (n (%))	2 (% .6)
Yaş	
Ortalama	21.51
Standart Sapma	4.64
Minimum	18
Maksimum	43

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “Sporcu Bilgi Formu”, “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” ve “Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmıştır.

3.5.1. Sporcu Bilgi Formu

Bu formda katılımcıların demografik özelliklerine, spor yaşamlarına, genel sağlık durumlarına ve ilaç kullanımlarına ilişkin çeşitli sorular yer almaktadır. Sporcu bilgi formu Ek 2’de sunulmuştur.

3.5.2. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE)

Bireylerin üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması Akın ve ark. (2007) tarafından yapılmıştır. Yetişkin bireylerin kendilerini değerlendirebilecekleri soruların yer aldığı envanter 52 maddeden oluşmaktadır. Envantere verilecek yanıtlar için “Hiçbir zaman”, “nadiren”, “sık sık”, “genellikle”, “her

zaman” ifadelerinin yer aldığı 5’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Katılımcıların envanter sonucunda ulaşabilecekleri en düşük puan 52 iken en yüksek puan 260’dır. Olumsuz maddenin yer almadığı envanterden yüksek puan alan bireylerin yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar tarafından alınan toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde kişinin üstbilişsel farkındalık seviyesine dair bilgiler edinmek mümkündür. 2.5 puanın altı ve üstü değerlendirme kriteri olarak kullanılırken üstü yüksek, altı düşük seviyede farkındalığı işaret etmektedir.

Bilişe dair bilgi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki temel alt boyuttan oluşan envanterin sekiz alt boyutu bulunmaktadır. Bilişe dair bilgi boyutuna ait açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt boyuttan söz edilirken, bilişin düzenlenmesi boyutuna ait, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere beş alt boyuttan söz edilmektedir.

Akın, Abacı ve Çetin tarafından uyarlanan ÜFE güvenirlik incelemesi aşamasında test tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları araştırılmıştır. Envanterin orijinali ve Türkçe hali arasında incelenen dilsel eşdeğerlik puanı .93, uyum geçerliği .95 bulunmuştur. Madde analizleri sırasında alt boyutlara dair korelasyonlar .35 ile .65 arasında değişirken, iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirlik katsayıları .95’tir. Bu çalışma amacıyla uygulanan üstbilişsel farkındalık envanteri için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Üstbilişsel farkındalık envanteri Ek 3’ de sunulmuştur.

3.5.3. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ)

Bireylerin psikolojik sağlamlık seviyelerinin belirlenmesi amacıyla Smith ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Katılımcıların kendilerini değerlenmesine olanak sağlayan soruların yer aldığı ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilecek yanıtlar için “Hiç uygun değil”, “uygun değil”, “biraz uygun”, “uygun”, “tamamen uygun” ifadelerinin yer aldığı 5’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte 2, 4, ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşaması ölçekte yer alan ters kodlanmış maddelerin çevrilmesiyle başlar ve analiz sonuçlarına göre katılımcılar tarafından alınan yüksek ve düşük skorlar psikolojik sağlamlık seviyelerine dair bilgiler verir.

Doğan (2015) tarafından yapılan KPSÖ'nin uyarlama çalışmasında ölçeğe dair psikometrik özellikler iç tutarlılık, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağlantılı geçerlik yöntemleri ile incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda KPSÖ'ne ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .80 ile .91 arasında değişen değerlere ve test tekrar test güvenilirliği katsayısı olarak ta .62 ile .69 arasında değişen değerlere ulaşılmıştır. Bu çalışma amacıyla uygulanan psikolojik sağlamlık ölçeği için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik sağlamlık ölçeği Ek 4'te sunulmuştur

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde IBM SPSS Statistics 20 paket programı kullanıldı. Tanımlayıcı değerler sayı, yüzde, ortalama±standart sapma ve ortanca (maksimum-minimum) olarak belirtildi. Verilerin değerlendirilmesinde analiz yöntemleri olarak t-testi ve Pearson'nın korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca parametrik analizler için gerekli varsayımlar incelenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde katılımcılara uygulanan üstbilişsel farkındalık envanteri ve psikolojik sağlamlık ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ile belirlenen değişkenlere göre uygulanan ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.1. İlgilenilen Spor Dalına Göre Dağılım

Spor Dalı	n	%
Pilates	6	1.7
Cimnastik	2	.6
Atletizm	11	3.2
Badminton	5	1.4
Basketbol	32	9.2
Bisiklet	1	.3
Boks	14	4.0
Çim Hokeyi	1	.3
Dart	2	.6
Fitness	27	7.8
Futbol	116	33.3
Güreş	3	.9
Halk Oyunları	16	4.6
Hentbol	4	1.1
Judo	1	.3
Karate	3	.9
Kick Boks	3	.9
Muaythai	2	.6
Ragbi	1	.3
Taekwondo	7	2.0
Tenis	1	.3
Voleybol	81	23.3
Yüzme	9	2.6
Toplam	348	100

Katılımcılara uğraştıkları spor dalı sorulduğunda verilen yanıtları oldukça çeşitlilik göstermektedir. En çok sayıda (n = 116) kişinin uğraştığı spor dalı futbol iken judo, bisiklet, çim hokeyi, tenis, ragbi, jimnastik, dart ve muaythai gibi spor dalları ile uğraşan 1 veya 2 sporcu olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların uğraştığı spor dallarına ilişkin dağılım Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Spora Başlama Yaşı ve Sporla Uğraşma Sürelerine İlişkin İstatistiksel Değerler

	n	Minimum	Maksimum	Ort.	SS
Spora Başlama Yaşı	348	3	34	11.26	4.09
Uğraşma süresi	348	1	30	8.63	5.29

Katılımcılara yöneltilen “spora başlama yaşıınız kaçtır” sorusuna verilen yanıtlar 3 ile 34 arasında değişmektedir. Spora başlama yaş ortalaması 11.36, standart sapması ise 4.09’dur. Ayrıca katılımcılara belirttikleri spor dalı ile kaç yıldır uğraştıkları sorusu sorulmuştur. Buna göre katılımcıların belirttikleri spor dalı ile uğraşma süreleri 1 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların belirttikleri spor dalı ile uğraşma süreleri ortalaması 8.63 yıldır (SS = 5.29 yıl). Katılımcıların spora başlama yaşı ile belirtilen spor dalı ile uğraşma sürelerine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

	n	Minimum	Maksimum	Ort.	SS
Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	348	2	5	3.73	.622

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri 2 ile 5 arasında değişmektedir ve üstbilişsel farkındalık düzey ortalamaları 3.73 standart sapması ise, .622’dir. Katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıları ÜFE Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans, Ortalama, Yüzdelik ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	Ort.	SS
Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	F	1	48	90	135	74	3.67	.97
	%	.3	13.8	25.9	38.8	21.3		
Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	F	5	35	87	133	88	3.76	.99
	%	1.4	10.1	25.0	38.2	25.3		
Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	F	9	50	89	138	62	3.56	1.02
	%	2.6	14.4	25.6	39.7	17.8		
Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırıyorum.	F	7	42	86	152	61	3.63	.97
	%	2.0	12.1	24.7	43.7	17.5		
	F	2	24	58	137	127	4.04	.93

Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	%	.6	6.9	16.7	39.4	36.5		
Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	F	5	18	54	146	125	4.06	.92
	%	1.4	5.2	15.5	42.0	35.9		
Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	F	14	44	63	148	79	3.67	1.08
	%	4.0	12.6	18.1	42.5	22.7		
Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	F	6	49	89	127	77	3.63	1.03
	%	1.7	14.1	25.6	36.5	22.1		
Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	F	7	61	102	112	66	3.49	1.05
	%	2.0	17.5	29.3	32.2	19.0		
Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	F	5	21	89	147	86	3.83	.92
	%	1.4	6.0	25.6	42.2	24.7		
Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	F	5	31	96	124	92	3.77	.99
	%	1.4	8.9	27.6	35.6	26.4		
Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	F	3	34	78	133	100	3.84	.98
	%	.9	9.8	22.4	38.2	28.7		
Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	F	5	21	65	147	110	3.97	.93
	%	1.4	6.0	18.7	42.2	31.6		
Kullandığım her öğrenme stratejisi için özel bir amacım vardır.	F	10	38	83	134	83	3.70	1.04
	%	2.9	10.9	23.9	38.5	23.9		
Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	F	3	14	52	126	153	4.18	.89
	%	.9	4.0	14.9	36.2	44.0		
Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	F	8	32	75	141	92	3.80	1.01
	%	2.3	9.2	21.6	40.5	26.4		
Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	F	11	38	83	132	84	3.69	1.05
	%	3.2	10.9	23.9	37.9	24.1		
Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	F	7	41	95	134	71	3.64	1.00
	%	2.0	11.8	27.3	38.5	20.4		
Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	F	11	57	67	138	75	3.60	1.09
	%	3.2	16.4	19.3	39.7	21.6		
Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	F	5	36	84	142	81	3.74	.98
	%	1.4	10.3	24.1	40.8	23.3		
Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	F	10	40	106	123	69	3.58	1.02
	%	2.9	11.5	30.5	35.3	19.8		
Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	F	14	63	92	120	59	3.42	1.09
	%	4.0	18.1	26.4	34.5	17.0		
Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	F	5	29	79	147	88	3.82	.95
	%	1.4	8.3	22.7	42.2	25.3		
Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	F	10	49	84	130	75	3.61	1.06
	%	2.9	14.1	24.1	37.4	21.6		
Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	F	13	45	79	132	79	3.63	1.08
	%	3.7	12.9	22.7	37.9	22.7		
İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	F	6	26	75	129	112	3.91	.99
	%	1.7	7.5	21.6	37.1	32.2		

Çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum.	F	5	27	82	148	86	3.81	.94
	%	1.4	7.8	23.6	42.5	24.7		
Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	F	12	40	79	126	91	3.70	1.08
	%	3.4	11.5	22.7	36.2	26.1		
Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	F	6	25	84	147	86	3.81	.95
	%	1.7	7.2	24.1	42.2	24.7		
Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	F	3	21	92	129	103	3.89	.93
	%	.9	6.0	26.4	37.1	29.6		
Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	F	9	44	71	141	83	3.70	1.05
	%	2.6	12.6	20.4	40.5	23.9		
Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	F	8	24	81	132	96	3.84	.98
	%	2.3	6.9	23.3	39.9	27.6		
Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	F	6	35	89	143	75	3.71	.97
	%	1.7	10.1	25.3	41.1	21.6		
Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	F	4	52	94	127	71	3.60	1.01
	%	1.1	14.9	27.0	36.5	20.4		
Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	F	7	35	83	142	81	3.73	.99
	%	2.0	10.1	23.9	40.8	23.3		
Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	F	5	38	86	140	79	3.72	.98
	%	1.4	10.9	24.7	40.2	22.7		
Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	F	42	72	69	108	57	3.19	1.27
	%	12.1	20.7	19.8	31.0	16.4		
Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.	F	16	52	86	126	68	3.51	1.10
	%	4.6	14.9	24.7	36.2	19.5		
Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	F	8	24	77	143	96	3.85	.98
	%	2.3	6.9	22.1	41.1	27.6		
Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	F	8	23	92	152	73	3.74	.94
	%	2.3	6.6	26.4	43.7	21.0		
Öğrenmeye yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	F	6	39	87	134	82	3.71	1.00
	%	1.7	11.2	25.0	38.5	23.6		
Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	F	8	46	73	112	109	3.77	1.10
	%	2.3	13.2	21.0	32.2	31.3		

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık envanterinde ifade edilen maddeleri ne düzeyde gösterdiğini tespit amacıyla ölçek maddelerine verilen cevapların frekans, yüzde tablosu oluşturulmuştur. Betimleyici analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. ÜFE Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiki Değerler

	n	Minimum	Maksimum	Ort.	SS
Açıklayıcı Bilgi	348	11.00	35.00	27.1638	4.67
Prosedürel Bilgi	348	5.00	20.00	14.7730	2.93
Durumsal Bilgi	348	10.00	30.00	23.1868	4.13
Planlama	348	12.00	35.00	26.1034	4.99
İzleme	348	9.00	40.00	29.7586	5.42
Değerlendirme	348	10.00	30.00	21.8879	4.28
Hata Ayıklama	348	7.00	25.00	18.3333	3.60
Bilgi Yönetme	348	11.00	45.00	32.7184	6.27
Bilişin Bilgisi	348	28	85	65.12	10.93
Bilişin Düzenlemesi	348	56	175	128.80	22.40

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık envanterine ait iki temel alt boyut olan bilişe dair bilgi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarına ve diğer alt boyutlara ilişkin istatistiksel değerleri Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve T Testi Sonuçları

	n	Ort.	SS	t
Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	348	3.73	.622	*36.897

**p < .001*

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzey ortalamalarının ölçek geliştiriciler tarafından önerilen değerlendirme kriteri olarak belirtilen 2.5 puan seviyesinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere tek örneklem *t* testi yapılmıştır. Buna göre katılımcıların üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları 2.5 düzeyinden istatistiksel olarak anlamlı seviyede yüksek bulunmuştur, $t(347) = 36.897$, $p < .001$. Katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıları KPSÖ Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans, Ortalama, Yüzdelik ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	Ort.	SS
Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim.	F	8	21	87	148	84	3.80	.95
	%	2.3	6.0	25.0	42.5	24.1		
Stresli olayların üstesinden gelmekte güçlük çekerim.	F	23	54	109	96	66	3.37	1.15
	%	6.6	15.5	31.3	27.6	19.0		
Stresli durumlardan sonra kendime gelmem uzun zaman almaz.	F	18	31	106	128	65	3.55	1.05
	%	5.2	8.9	30.5	36.8	18.7		
Kötü bir şeyler olduğunda bunu atlatmak benim için zordur.	F	18	44	108	102	76	3.50	1.12
	%	5.2	12.6	31.0	29.3	21.8		
Zor zamanları çok az sıkıntıyla atlatırım.	F	33	51	127	97	40	3.17	1.11
	%	9.5	14.7	36.5	27.9	11.5		
Hayatımdaki olumsuzlukların etkisinden kurtulmam uzun zaman alır.	F	18	45	108	113	64	3.46	1.09
	%	5.2	12.9	31.0	32.5	18.4		

Katılımcıların kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinde ifade edilen maddeleri ne düzeyde gösterdiğini tespit amacıyla ölçek maddelerine verilen cevapların frekans, yüzde tablosu oluşturulmuştur. Betimleyici analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve ÜFE Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	P.S	A.B	P. B	D. B	P	İ	D	H.A	B.Y	B.B
Psikolojik Sağlık										
A.Bilgi	.376**									
P.Bilgi	.312**	.771**								
D.Bilgi	.372**	.836**	.764**							
Planlama	.339**	.777**	.766**	.768**						
İzleme	.315**	.764**	.746**	.768**	.823**					
Değerlendirme	.264**	.721**	.712**	.736**	.742**	.784**				
H.Ayıklama	.204**	.636**	.640**	.660**	.726**	.772**	.749**			
B.Yönetme	.238**	.742**	.739**	.740**	.777**	.825**	.822**	.784**		
B.Bilgisi	.385**	.950**	.887**	.940**	.828**	.817**	.778**	.693**	.796**	
B.Düzenlemesi	.302**	.806**	.798**	.811**	.899**	.931**	.897**	.873**	.936**	.866**

***p<.001**

KPSÖ VE ÜFE'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson'ın Korelasyon Katsayısı tekniği ile incelenmiştir ve psikolojik sağlamlık ve ÜFE'nin tüm alt boyutları arasındaki ilişkiler pozitif ve orta düzeyde bulunmuştur. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Kadın ve Erkeklerin Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile T Testi Sonuçları

	Kadın			Erkek			
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	t
Psikolojik Sağlamlık	138	19.43	4.44	210	21.78	4.02	-5.130*

**p<.001*

Cinsiyet değişkeni açısından psikolojik sağlamlık, üstbilişsel farkındalık düzeyi ve tüm alt boyutlarına dair anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağlantısız örneklemelerde t testi sonuçlarına göre kadın ve erkeklerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Erkeklerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları, kadınların psikolojik sağlamlık puan ortalamalarından daha yüksektir, $t(348) = -5.130$, $p < .001$. Yapılan analiz sonucunda diğer kategorilerde herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Kadın ve erkeklerin psikolojik sağlamlık ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile t testi sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Eğitim Düzeyi Açısından Üstbilişsel Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile T Testi Sonuçları

	Üstbilişsel Farkındalık				Psikolojik Sağlamlık			
	n	Ort.	SS	t	n	Ort.	SS	t
Lise	48	188.10	25.63	-1.346	48	20.25	4.23	-1.031
Üniversite ve üstü	300	194.85	33.20		300	20.95	4.36	

Eğitim düzeyi değişkeni açısından üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında farklılaşma olup olmadığını incelemek üzere bağlantısız örneklemelerde t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre lise ve üniversite - üstü düzeyde eğitim alan katılımcıların üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları karşılaştırılmış ancak üniversite ve üstü eğitim alan sporcuların puan ortalamaları, lise düzeyinde eğitim alan sporcuların puan ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir, $t(348) = -1.346$, $p < .001$. Benzer şekilde eğitim düzeyi değişkeni açısından psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında da herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır, $t(348) = -1.031$, $p < .001$. Eğitim düzeyi açısından üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ile t testi sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.11. ÜFE, Psikolojik Sağlamlık ve Branş Yaşına İlişkin Korelasyon Katsayıları

	B.Yaşı	P.S	A.B	P.B	D.B	P	İ	D	H.A	B.Y	B.B	ÜFE
Branş Yaşı												
Psikolojik Sağlamlık	,187**											
A.Bilgi	,177**	,376**										
P.Bilgi	,180**	,312**	,771**									
D.Bilgi	,176**	,372**	,836**	,764**								
Planlama	,166**	,339**	,777**	,766**	,768**							
İzleme	,134*	,315**	,764**	,746**	,768**	,823**						
Değerlendirme	,139**	,264**	,721**	,712**	,736**	,742**	,784**					
H.Ayıklama	,068	,204**	,636**	,640**	,660**	,726**	,772**	,749**				
B.Yönetme	,111*	,238**	,742**	,739**	,740**	,777**	,825**	,822**	,784**			
B.Bilgisi	,191**	,385**	,950**	,887**	,940**	,828**	,817**	,778**	,693**	,796**		
B.Düzenleme	,138*	,302**	,806**	,798**	,811**	,899**	,931**	,897**	,873**	,936**	,866**	
ÜFE	,160**	,339**	,880**	,853**	,880**	,903**	,921**	,885**	,839**	,918**	,938**	,986**

* $p < .001$

Branş yaşı, psikolojik sağlamlık ve ÜFE arasındaki ilişkiler Pearson'ın Korelasyon Katsayısı tekniği ile incelenmiştir ve hata ayıklama alt boyutu hariç, branş yaşı ile diğer tüm boyutlar arasından düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. ÜFE, psikolojik sağlamlık ve branş yaşı arasındaki ilişkiler Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu tez çalışması, sporcularda üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık ilişkisinin incelenmesi amacıyla planlanmış ve cinsiyet, eğitim durumu, branş ve spor yaşı gibi çeşitli değişkenler açısından sporcuların üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu kısmında veri toplama araçlarının güvenilirliği incelenerek yapılan analizler neticesinde ulaşılan bulgular değerlendirilerek tartışılacak ve çalışmanın sınırlılıkları ortaya konularak ileride yapılacak benzer çalışmalar için öneriler sunulacaktır.

Tez çalışmamızda yararlanılan ölçeklere ait güvenirlik Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak yapılmıştır. Bizim çalışmamızda psikolojik sağlamlık ölçeği iç tutarlık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Naçar (2023) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında kullanılan PSÖ'ne ait iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Şakar tarafından (2023) yapılan yüksek lisans tez çalışması sonucunda ise, PSÖ' ne ait iç tutarlık güvenirlik katsayısı .76 olarak sunulmuştur. Bozdağ (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise bizim çalışmamıza benzer şekilde PSÖ Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Hoşoğlu ve arkadaşları tarafından (2018) yapılan araştırma da ise Naçar'ın çalışmasına benzer şekilde KPSÖ'ne ait iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Literatürdeki bulgular incelendiğinde bizim çalışma sonucumuzdan farklı sonuçlara rastlansa da neredeyse aynı sonuçlara da rastlanmıştır. Bu sonuçların örneklem grubundaki benzerlik ve farklılardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmamızda kullanılan bir diğer ölçüm aracı olan üstbilişsel farkındalık envanteri için ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Yaylalı (2023) tarafından yapılan araştırma sonucunda da ÜFE için .96 iç tutarlık katsayısına ulaşılmıştır. Bedel (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise, ÜFE için .93 iç tutarlık katsayısına ulaşılmıştır. Özsoy ve Gunindi (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise ÜFE için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Literatürdeki sonuçlar incelendiğinde yapılan birçok çalışma sonucunda elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir ve ÜFE'nin oldukça yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Bu tez çalışması kapsamında cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkeklerin psikolojik sağlamlık düzeyleri karşılaştırılmış ve erkek sporcuların psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının kadın sporculardan istatistiksel olarak anlamlı seviyede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acıbuca (2023) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise bizim çalışma sonuçlarımız aksine, kadınların psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bir diğer araştırma sonucunda ise Matud (2004) tarafından yapılan analizler sonucunda yine kadınların psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu ve kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip oldukları düşünülmektedir. Şahinler (2013) tarafından yapılan doktora tez çalışması kapsamında ise ulaşılan sonuçlar kadın ve erkeklerin psikolojik sağlamlık sonuçları değerlendirildiğinde herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Şahinlerin çalışma sonucuna benzer şekilde Ulukan (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda da cinsiyet değişkeni açısından incelenen psikolojik sağlamlık düzeylerinde herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Literatürki bu bulgular bizim çalışma sonuçlarımız ile farklılık gösterse de yapılan birçok araştırma sonucunda elde edilen bulgular bizim sonuçlarımız ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Acar (2023) tarafından öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Fletcher ve Sarkar (2013) yapılan araştırma neticesinde de bizim sonuçlarımıza benzer şekilde erkeklerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının kadınlara oranla istatistiksel olarak anlamlı derece de daha yüksek olduğu gözlenmiştir. 2019 yılında Karademir ve Açak (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bizim bulgularımıza benzer şekilde erkeklerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının kadınlardan yüksek olduğu gözlenmiştir. Hoşoğlu ve arkadaşları (2018) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırma neticesinde de erkeklerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının kadınlardan yüksek olduğu gözlenmiştir. Son olarak 2020 de Doğan ve Yavuz'un araştırma bulguları da erkeklerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları kadınlardan yüksek bulunmuştur. Literatür incelediğinde cinsiyet değişkeni açısından psikolojik sağlamlık düzeyleri noktasında bulgular çeşitlilik göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar da cinsiyet değişkeni açısından psikolojik sağlamlık ile ilgili net yargılarda bulunmayı mümkün kılmamaktadır.

Tez çalışmamız kapsamında cinsiyet değişkeninin etkilerinin incelendiği üstbilişsel farkındalık açısından, kadın ve erkeklerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile envanterin tüm alt boyutlarına dair yapılan analizler sonucunda herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Yılmaz (2022) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bizim çalışmamıza benzer şekilde ne üstbilişsel farkındalık açısından ne de açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından bir farka rastlanmamıştır. Deniz ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada yine bizim çalışmamıza paralel şekilde katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığından anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Sarpkaya ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan ve matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışma sonucunda da bizim çalışmamıza benzer şekilde erkek ve kadın katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından farka rastlanmamıştır. Yine Tüysüz ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda da cinsiyet değişkeni açısından bizim çalışmamıza benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bilgiler göstermektedir ki literatürdeki birçok çalışma sonucu göstermektedir ki cinsiyetin üstbilişsel farkındalık üzerinde ayırt edici bir etkisi bulunmamaktadır.

Bu tez çalışması kapsamında katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzey ortalamaları önerilen değerlendirme kriteri olarak belirtilen 2.5 düzeyi ile istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını incelemiş ve katılımcıların üstbilişsel farkındalık ortalamaları 2.5 düzeyinden yüksek bulunmuştur ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri yüksektir.

Bizim çalışma sonuçlarımıza benzer şekilde Yılmaz (2022) tarafından sınıf ve matematik öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırma neticesinde de katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yavuz ve Memiş (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda da katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. Yaylalı (2023) tarafından yapılan araştırma sonucunda yine bizim çalışma sonuçlarımıza paralel sonuçlara ulaşılmış ve katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri anlamlı seviyede yüksek bulunmuştur.

Ulaşılan bu sonuçlar göstermektedir ki çalışma sonuçlarımız birçok çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Bu tez çalışması kapsamında KPSÖ ve ÜFE'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson'ın Korelasyon Katsayısı tekniği ile incelenmiştir ve psikolojik sağlamlık ve ÜFE'nin tüm alt boyutları arasındaki ilişkiler pozitif ve orta düzeyde bulunmuştur. Literatür incelendiğinde her iki veri toplama aracının birlikte kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır ve bu durum çalışma sonuçlarımızın gelecek çalışmalara temeller oluşturması noktasında literatüre önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar ile ilgili olarak psikolojik sağlamlık ve üstbilişsel farkındalık kavramlarının olumlu etkileşim içinde olduklarını ve bu iki kavramın birbirini pozitif yönlü etkilediğini söyleyebiliriz.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sporcularda üstbilişsel farkındalık ve psikolojik sağlamlık ilişkisini incelediğimiz çalışmamızda, katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzey ortalamaları önerilen değerlendirme kriteri olarak belirtilen 2.5 düzeyi ile istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını incelemek üzere yapılan Tek Örneklem T testi sonuçlarına göre, üstbilişsel farkındalık ortalamaları 2.5 düzeyinden yüksek $t(347) = 36.897, p < .001$ olarak bulunmuş ve sporcuların üstbilişsel farkındalık düzey ortalamalarının anlamlı seviyede yüksek olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni açısından psikolojik sağlamlık, üstbilişsel farkındalık düzeyi ve tüm alt boyutlarına bakıldığında, erkek sporcuların psikolojik sağlamlık puanlarının kadın sporculardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiş, üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından farklılaşma görülmemiştir.

Pearson'ın Korelasyon Katsayısı tekniği ile incelenen Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Üstbilişsel Farkındalık Envanterinin alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir

Sonuç olarak, sporcuların üstbilişsel farkındalık düzey ortalamalarının anlamlı seviyede yüksek olduğu ve psikolojik sağlamlık ile üstbilişsel farkındalığın tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiş olup, sporcuların üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı ilişkiler olduğu kanaatine varılmıştır.

Bu kapsamda; sporun bireylerin bilişsel ve psikolojik süreçlerine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Bilimsel bir araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular bireylerin spora yönlendirilmesinde ve sporun olumlu etkilerinin daha geniş kitlelere duyurulmasında oldukça önemlidir.

KAYNAKLAR

Acar F. (2023). *Covid-19 Salgını Döneminde Lise Öğrencilerinin Maneviyat ve Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, Kütahya, 106 s.

Acıbuca A. (2023). *Fitness Yapan Bireylerin Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Mersin, 19 s.

Akın A, Abacı R ve Çetin B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.

Arslan C, Güllü M ve Tural V. (2011). Spor yapan ve yapmayan ilköğretim öğrencilerinin depresyon durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 120-132.

Baker L and Brown AL. (1984). "Metacognitive Skills of Reading" Technical Report No. 188. Pearson, Illinois Univ., Urbana. Center for the Study of Reading.; Bolt, Beranek and Newman, Inc., Cambridge, MA. 74 p.

Bedel EF. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik erteleme yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 504-514.

Benard B. (1991). *Fostering Resiliency In Kids: Protective Factors In The Family, School, And Community*. 1th edition, Northwest Regional Educational Laboratory, Oregon, 32 p.

Bolat Z. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlıkları İle Öz-Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya, 114 s.

Bozdağ F. (2020). Pandemi sürecinde psikolojik sağlamlık. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 247-257.

Brooks RB and Goldstein S. (2003). *Power of resilience*. 1th edition, McGraw-Hill Companies New York, USA, 3 p.

Brown AL. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, And Other More Mysterious Mechanisms. In Weinert F. and Kluwe R. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Cognitive Development*. New York: Wiley pp. 263-340.

Butler DL and Winne PH. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(2), 245-282.

- Chavkin NF and Gonzalez J.** (2000). *Mexican Immigrant Youth And Resiliency: Research And Promising Programs*. 1th edition, ERICDigest, .ERIC/CRESS, P.O. Box 1348, Charleston, p. 5-6.
- Coleman J and Hagell A. (Eds.).** (2007). *Adolescence, risk and resilience: Against the odds*. Vol. 3. 1th edition, John Wiley and Sons Ltd., England, pp. 1-165.
- Connor KM and Davidson JRT.** (2003). Development of a new resilience scale: the connor-davidson resilience scale (cd-risc). *Depression And Anxiety*, **18**(2), 76-82.
- Costa AL.** (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, **3**(42), 57- 62.
- Deniz D, Küçük B, CANSIZ Ş, Akgün L ve İşleyen T.** (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilis farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **22**(1), 305-320.
- Desoete A, Roeyers H and Buysse A.** (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, **5**(34), 1-15.
- Desoete A.** (2009). Metacognitive prediction and evaluation skills and mathematical learning in third-grade students. *Educational Research and Evaluation*, **15**(5), 435- 446.
- Doğan O.** (2005). *Spor Psikolojisi*, 2. Baskı, Nobel Kitapevi, Adana, 161s.
- Doğan T.** (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, **3**(1), 93-102.
- Dunlosky J and Metcalfe J.** (2009). *Metacognition*. 1th edition, Sage Publications, Washington DS, USA, 145- 160 p.
- Engle PL, Castle S and Menon P.** (1996). Child development: vulnerability and resilience. *Social Science & Medicine*, **43**(5), 621-635.
- Eraslan ÇB and Arıcıoğlu A.** (2014). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik/forgiveness as predictor of psychological resiliency. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, **5**(4), 70-82.
- Kavi E and Karakale B.** (2018). Çalışan psikolojisi açısından psikolojik dayanıklılık. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, **7**(17), 55-77.
- Ertmer PA and Newby TJ.** (1996). The expert learner: strategic, selfregulated and reflective. *Instructional Science*, **24**(1), 1-24.
- Fasey KJ, Sarkar M, Wagstaff CR and Johnston J.** (2021). Defining and characterizing organizational resilience in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, **52**, 101834, 1-12.
- Fletcher D and Sarkar M.** (2013). Psychological resilience: a review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, **18**(1), 12–23.

- Flavell JH.** (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In Resnick LB. (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 231-235.
- Flavell JH.** (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, **34**(20), 906-911.
- Galli N and Gonzalez SP.** (2015). Psychological resilience in sport: a review of the literature and implications for research and practice. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, **13**(3), 243-257.
- Garmezy N.** (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, **56**(1), 127-136.
- Garner R and Alexander PA.** (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, **24**(2), 143-158.
- Garner R.** (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, **60**(4), 517-529.
- Gourgey AF.** (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, **26**, 81-96.
- Gelen İ.** (2003), *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana, 417 s.
- Gizir CA.** (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, **3**(28), 113- 128.
- Grotberg EH.** (1995). The International Resilience Project: Research And Application. *UAB: Civitan International Research Center*, 1-14.
- Gürkan U.** (2006). *Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara, 291 s.
- Hawkins JD, Catalano RF and Miller JY.** (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, **112**(1), 64.
- Henderson N and Milstein MM.** (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. 1th edition, Corwin press, California, USA, 157 p.
- Hendriani W.** (2018). Protective factors in the attainment of resilience in persons with disability. *Masyarakat, Kebudayaan dan Politik*, **31**(3), 291-299.
- Holmes DS and Roth DL.** (1988). Effects of aerobic exercise training and relaxation training on cardiovascular activity during psychological stress. *Journal Of Psychosomatic Research*, **32**(4- 5), 469-474.

Holt P, Fine M and Tollefson N. (1987). Mediating stress: survival of the hardy. *Psychology In The Schools*, **24**(1), 51-58.

Hoşoğlu R, Kodaz AF, Bingöl TY and Batık MV. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlamlık. *OPUS International Journal of Society Researches*, **8**(14), 217-239.

Jacobs JE and Paris SG. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *educational psychologist*, **22**, 255-278.

Just HD. (1999). Hardiness: is it still a valid concept? *Educational Resources Information Center*, **29**, 1-22.

Kamya HA. (2000). Hardiness and spiritual well-being among social work students: implications for social work education. *Journal Of Social Work Education*, **36**(2), 231-240.

Karademir T and Mahmut A. (2019). Üniversiteli sporcuların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **16**(2), 803-816.

Karasar N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 1.Basım, Nobel Yayınevi, Ankara, 368 s.

Kobasa SC. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal Of Personality And Social Psychology*, **37**(1), 1-11.

Kobasa SC and Puccett MC. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal Of Personality And Social Psychology*, **45**, 839-850.

Kramarski B, Mevarech ZR and Arami M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, **49**, 225-250.

Krovetz ML. (2007). *Fostering Resilience: Expecting All Students To Use Their Minds And Hearts Well*. 1th edition, Corwin press, California, USA, 202 p.

Kumpfer KL. (2002). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In: Glantz MD, Johnson JL, eds. *Resilience and development: positive life adaptations*. 1th edition, NY: Kluwer/Penum, New York, pp. 179-224.

Luthans F, Avolio BJ, Avey JB and Norman SM. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, **60**(3), 541-572.

Luthar SS, Cicchetti D and Becker B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, **71**(3), 543-562.

Luthar SS, Sawyer JA and Brown PJ. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, **1094**(1), 105-115.

Maddi SR. (2013). *Turning Stressful Circumstances Into Resilient Growth*. 1th edition, Springer Dordrecht, Netherland, 88 p.

Maddi SR, Khoshaba DM, Persico M, Lu J, Harvey R and Bleecker F. (2002). The personality construct of hardiness. *Journal Of Research In Personality*, **1**(36), 72-85.

Mandleco BL. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, **13**(3), 99-112.

Marzano R, Brandt RS, Hughes CS, Jones BF, Presseisen BZ, et al., (1988), *Dimension sthinking: A Framework For Curriculum And Instruction*, 1th edition, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 175 p.

Masten AS. (1994). Resilience In Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk And Adversity. In: Wang MC. and Gordon EW, (Eds.). *Educational Resilience in Inner*. Challenges and Prospects, City America, pp. 3-25.

Masten AS. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, **56**(3), 227-238.

Masten AS, Best KM and Garmezy N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, **2**(4), 425-444.

Masten AS and Coatsworth JD. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. *American psychologist*, **53**(2), 205.

Masten AS, Morison P, Pellegrini D and Teliegen A. (1990). Competence under stress: risk and protective factors. In Rolf J, Masten AS, Cicchetti D, Nuechterlein KH and Weintraub S. (Eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* Cambridge University Press, England, pp. 236-256.

Masten AS and Reed MGJ. (2002). Handbook of Positive Psychology: In Snyder CR and Lopez SJ. (Eds.), *Resilience And Development*, Oxford University Press, England, pp. 74-88.

Matud MP. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and individual differences*, **37**(7), 1401-1415.

Mccormick CB, Miller GE and Pressley M. (1989), *Cognitive Strategy Research: From Basic Research To Educational Applications*. 1th edition, Springer-Verlag, New York, USA, 3-32 p.

Mrazek PJ and Haggerty RJ. (Ed.). (1994). *Frontiers For Preventive Intervention Research*. 1th edition, National Academy Press, Washington, USA, 124-155 p.

Naçar EA. (2023). *Bağlanma stilleri ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz-anlayışın aracılık rolü*. Doktora Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul, 204 s.

Okan N, Yilmaztürk M ve Kürüm B. (2020). Bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide temel empati becerilerinin aracı rol etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, **8**, 319-335.

Oktan V. (2012). Psikolojik sağlamlığın gelişiminde bir moderator olarak umut. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, **9**(2).

Öz F ve Yılmaz EB. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, **16**(3), 82-89.

Özer E. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Duygusal Zeka ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya, 267s.

Özsoy G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **6**(4), 713-740.

Özsoy G ve Günindi Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, **10**(2), 430-440.

Öztürk S ve Serin MK. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **28**(2), 1013-1025.

Papaleontiou LE. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, **7**(1), 9-30.

Pierce W. (2003). *Metacognition: Study Strategies, Monitoring And Motivating*. 1th edition, A Workshop Paper Presented At Prince George's Community College, Maryland, usa, p. 117-129.

Pressley M, Borkowski JG and Schneider W. (1987). Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of Child Development*, **4**, 89-129.

Ramirez ME. (2007). Resilience: a concept analysis. *Nursing Forum*, **42**(2), 73-82.

Richardson GE, Niger BL, Jensen SY and Kumpfer KL. (1990). The resilience model. *Health Education*, **21**, 33-39.

Rolf, JE and Johnson JL. (2002). Resilience and development: Positive life adaptations. *Opening Doors To Resilience Intervention For Prevention Research*. 1th edition, Springer, Boston, USA, pp. 229-249.

Ross ME, Green SB, Salisbury GJD and Tollefson N. (2006). College students' study strategies as a function of testing: an investigation into metacognitive self-regulation. *Innovative Higher Education*, **30**(5), 361-375.

Rutter M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal Of Psychiatry*, **147**(6), 598-611.

Rutter M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *The American Journal Of Orthopsychiatry*, **57**(3), 316-331.

Rutter M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal Of Family Therapy*, **21**(2), 119-144.

Sarpkaya G, Arık A ve Kaplan HA. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, **6**(2), 107-122.

Schraw G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, **26**, 113-125.

Schraw G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition Learning*, **4**(1), 33-45.

Schraw G ve Dennison RS. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* **19**, 460–475.

Schraw G ve Moshman D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, **7**, 351–371.

Scully D, Kremer J, Meade MM, Graham R and Dudgeon K. (1998). Physical exercise and well being: A critical review. *Sports Med*, **32**, 111-120.

Selçioğlu DE. (2010). Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Biliş Üstü Farkındalıkları Ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir, 437 s.

Smith BW, Dalen J, Wiggins K, Tooley E, Christopher P and Jennifer BJ. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, **15**, 194–200.

Şahin D. (2014). Öğretmelerin Öz Duyarlıklarının Psikolojik Sağlık ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Trabzon, 82 s.

Şakar ME. (2023). COVID-19 Geçiren Kişilerde COVID-19 Anksiyetesinin Ve Psikolojik Sağlamlığın Psikolojik İyi Oluş İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul, 87 s.

Şahinler Y. (2023). Bedensel Engeli Olan Ve Olmayan Sporcuların Zihinsel Dayanıklılık İle Psikolojik Sağlık Seviyelerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Kütahya, 148 s.

Terzi Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **35**, 297-306.

Thomsen K. (2002). *Building Resilient Students: Integrating Resiliency Into What You Already Know And Do*. 1th edition, Corwin press, California, USA, 224 p.

Toppino TC and Cohen MS. (2010). Metacognitive control and spaced practice: clarifying what people do and why. *Journal of Experimental Psychology*. **36**(6), 1480-1491.

Tümlü GÜ. (2012). *Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Temas Engellerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, 151 s.

Tüysüz C, Karakuyu Y ve Bilgin İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **2**(17), 147-158.

Ulukan M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **13**(73), 620-631.

Wagnild GM and Young HM. (1993). Development and psychometric. *Journal Of Nursing Measurement*, **1**(2), 165-17847.

Weinstein RS, Soul CR, Collins F, Cone J, Mehlhorn M ve Sintontacchi K. (1991). Expectations and high school change: Teacher-researcher collaboration to prevent school failure. *American Journal of Community Psychology*, **19**(3), 333-363.

Werner EE. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, **59**, 72-81.

Werner EE and Smith RS. (2001). *Journeys From Childhood To Midlife: Risk, Resilience, And Recovery*. 1th edition, Ithaca, NY: Cornell University Press, New York, USA, p. 209.

Williams A. (2001). A literature review on the concept of intimacy in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, **33**(1), 660- 667.

Wolin S and Wolin S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors Of Troubled Families Rise Above Adversity*. 1th edition, Villard Books. Toronto, Canada, 229 p.

Yavuz D ve Memiş A. (2010). Investigation of self-efficacy perception and metacognitive awareness of prospective teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, **1**(1), 12-27.

Yaylalı S. (2023). *Öğretmenlerin Etik Zihin Özellikleri İle Bilişötesi Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Afyon, 147 s.

Yazıcı AG. (2014). Toplumsal dinamizm ve spor. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, **3**(1), 394-405.

Yıldız E ve Ergin Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **27**(3), 175-196.

Yılmaz R. (2022). *Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Becerilerinin, Problem Kurma Öz-Yeterlik İnançlarının Ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana, 79 s.



EKLER

Ek 1. Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı



BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ BİLİMSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI

Toplantı Tarihi: 15/03/2022
Toplantı Sayısı: 22/6

Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Prof.Dr. Enis KARABULUT başkanlığında 15.03.2022 tarihinde Salı günü saat 16.00'da aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımlarıyla toplanarak, gündemdeki konular görüşülmüş ve aşağıdaki kararlar alınmıştır.

KARAR 09: Spor Bilimleri Fakültesi'nde görevli Doç. Dr. Gökmen KILINÇARSLAN'ın "Sporcularda Üstbilişsel Farkındalığın Psikolojik Sağlamlığa Etkisi" konulu çalışmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

BAŞKAN	Prof. Dr. Enis KARABULUT	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Bahri PATİR	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Aydın GİRGİN	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Abdurrahman GÜL	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Erdal KAYGUSUZUOĞLU	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Hayati YÜKSEL	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Mehmet Nuri AÇIK	İMZA

Ek 2.

A. SPORCU BİLGİ FORMU

Aşağıdaki bulunan soruların her birini dikkatle okuyup yanıtlayınız. Bazı sorularda yer alan ifadelerde size uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz. Bu formda yer alan size ait tüm bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐

Yaş :..... Boy : Kilo :

Öğrenim durumu: Öğrenci ☐ Mezun ☐

Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora ☐

1-Branşınız :

2-Spora Başlama Yaşınız:

3-Kaç Yıldır Bu Branşla Uğraşıyorsunuz?.....

4- Oynadığınız Kulübün Adı?.....

5-Son 1 Yıldır, Haftada Ortalama Kaç Kez Egzersiz /Spor Yapıyorsunuz?.....

6-Şu anda herhangi bir fiziksel hastalığınız var mı? Evet ☐ Hayır ☐

7-Yanıtınız “evet” ise fiziksel hastalığınızın adını yazınız.....

8-Şu anda herhangi bir ruhsal hastalığınız var mı? Evet ☐ Hayır ☐

9-Yanıtınız “evet” ise hastalığınızın adını yazınız.....

10-Şu anda kullandığınız herhangi bir ilaç var mı? Evet ☐ Hayır ☐

11-Yanıtınız “evet” ise ilacınızın adını yazınız

Ek 3.

B. KISA PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ

	<u>MADDELER</u>	Hiç uygun değil	Uygun Değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1	Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Stresli olayların üstesinden gelmekte güçlük çekerim. *	1	2	3	4	5
3	Stresli durumlardan sonra kendime gelmem uzun zaman almaz	1	2	3	4	5
4	Kötü bir şeyler olduğunda bunu atlatmak benim için zordur	1	2	3	4	5
5	Zor zamanları çok az sıkıntıyla atlatırım	1	2	3	4	5
6	Hayatımdaki olumsuzlukların etkisinden kurtulmam uzun zaman alır.	1	2	3	4	5

Ek 4.**C. BİLİŞÖTESİ (ÜSTBİLİŞSEL) FARKINDALIK ENVANTERİ**

Bu ölçekten elde edilecek sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

1	Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamaadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5

25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5