

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ZİHİNSEL DAYANIKLILIK İLE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE YAŞAM DOYUMU ÜZERİNE ETKİSİ

EFFECT of RELATION BETWEEN MENTAL RESILIENCE and METACOGNITIVE AWARENESS on PERCEIVED SOCIAL SUPPORT and LIFE SATISFACTION in UNIVERSITY STUDENTS

Temel Alper KARSLI

Bartın University, Head of Psychology Department, Psychology Department, samsotem@gmail.com, Bartın/TURKEY

ÖZET

Algılanan sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik desteği kendisinin ne kadar algıladığıdır. Zihinsel dayanıklılık, mükemmel performansa ulaşmayı ve bunu sürdürebilmeyi sağlayan psikolojik güçtür. Yaşam doyumu ise insanın yaşamla ilgili inanç ve değerlendirmelerinin toplamı veya insanın hayatıyla ilgili genel tutumu olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan zihinsel dayanıklılık ise kuramsal kapsamı itibariyle üstbilişsel süreçler ile yakından bağlantılı gibi görünmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde zihinsel dayanıklılık ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 18-24 yaş aralığında 93 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Yaşam Doymu Ölçeği, Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği ile Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Sonuçlar SPSS 23.0 sürümü kullanılarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üstbilişsel Farkındalık, Algılanan Sosyal Destek, Yaşam Doymu, Zihinsel Dayanıklılık

ABSTRACT

Perceived social support is how much the individual perceives the social and psychological support he / she receives from the environment. Mental resilience is the psychological force that enables to achieve and sustain excellent performance. Life satisfaction can be defined as the total of people's beliefs and evaluations about life or the general attitude of people about life. On the other hand, mental resilience seems to be closely related to metacognitive processes in terms of theoretical content. In this study, the effect of the relationship between mental resilience and metacognitive awareness on perceived social support and life satisfaction was investigated in university students. The sample of the study consisted of 93 university students aged between 18-24. Data collection tool, Perceived Social Support Scale, Life Satisfaction Scale, Mental Resilience Scale and Metacognitive Awareness Inventory were used. The results were evaluated using SPSS version 23.0.

Keywords: Metacognitive Awareness, Perceived Social Support, Life Satisfaction, Mental Resilience.

1. GİRİŞ

Sosyal ilişkiler bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir (E. Yılmaz, Yılmaz, ve Karaca, 2008). Sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanabilir. Yaşamları boyunca bireyler çevrelerinden sosyal olarak destek görmeye ihtiyaç duyabilirler. Algılanan sosyal destek bireyin yaşamında karşılaştığı birçok sıkıntıyla daha iyi baş etmeyi sağlar (Yıldırım, 1997). Yapılan bazı çalışmalarda algılanan sosyal destek ile yaşam doyumu ve zihinsel dayanıklılık faktörleri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Algılanan sosyal desteğin yüksek olması bireyin yaşamından daha fazla doyum almasını sağlar. Yaşamından doyum alan bireyler, hayatı daha anlamlı olarak algırlarlar. Bu durumdaki bireylerin mutlu olmaya daha eğilimli oldukları ve daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yaşam doyumu, hayatın sadece belli bir alanıyla ilgili değil, tümünün pozitif olarak değerlendirilmesini içerir. Yani bireyin sadece kariyer hayatından memnun olması hayatının tümünden memnun olduğu anlamına gelmemektedir (Dağlı ve Baysal, 2016). Algılanan sosyal desteğin yaşam doyumu ve zihinsel dayanıklılık performansını arttırmasının yanı sıra bireyin psikoloji olarak iyi durumda olması üzerinde de yordayıcı bir etkisi vardır. Yaşam doyumu yüksek ve çevresinden yeterli düzeyde sosyal destek algılayan bireyler daha yüksek özsaygıya sahip olabilmektedir. Bu gibi destek faktörleri bireyin fiziksel sağlığı üzerinde de bir etkiye sahiptir. Fiziksel sıkıntı yaşayan bireyler yeterli düzeyde sosyal destek alırlarsa daha iyi bir baş etme performansı gösterebilmekte ve daha iyimser bir bakış açısıyla

yaşamdan daha fazla doyum alabilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda algılanan sosyal desteğin güçlü olduğu bireylerde zihinsel dayanıklılık puanının da daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Literatürde zihinsel dayanıklılık kavramı spor psikolojisi bünyesinden çıkan bir kavram olmakla beraber (Bull, Albinson ve Shambrook, 1996; Gibson, 1998; Goldberg, 1998; Loehr, 1982) kapsamı ve uzanımları itibari ile hem denetim odağı ve karar verme kapasitesi hem de belirli bir eylemi planlama, yürütme ve denetleme gibi, üstbilişsel süreçleri kapsayan, yürütücü işlevlerle de ilgili gibi görünmektedir. Literatüre bakıldığında zihinsel dayanıklılık kavramının bireyin mücadele etmesi ve çözüm yolları geliştirmesi gereken çeşitli durumlarla baş etme kapasitesine vurgu yapıldığını görmekteyiz (Goldberg,1998; Gould, Hodge, Peterson ve Petlichkoff, 1987; Williams, 1998). Zihinsel dayanıklılığı üstbilişsel süreçler ile bağlantılı bir hale getiren başka bir özellik ise zihinsel dayanıklılık kavramının yalnızca çözüm yolları geliştirme değil fakat aynı zamanda daha önce bu anlama sergilenen bir performansın birey tarafından değerlendirilmesi ve başarısızlık unsurlarının saptanması niteliğidir de (Goldberg, 1998; Woods, Hocton ve Desmond, 1995). Nitekim, spor psikolojisi literatüründe zihinsel dayanıklılık kavramı “üstün zihinsel becerilere sahip olabilmek yetisi” şeklinde de ele alınmaktadır (Bull, Albinson ve Shambrook, 1996; Loehr,1995).

Zihinsel dayanıklılık kavramının spor psikolojisi alanı içinde, özellikle de Loehr (1982) tarafından ele alınış biçimi gerçek anlamda dayanıklı ve güçlü sporcuların kriz anında soğukkanlılığını muhafaza ederek çözüme odaklanabilme becerisi ve diğer bir önemli nokta olarak ise sporcunun yaptığı hatalar, karşılaşacağı olası mücadele durumları ve bu durumlarla mücadele etmek için geliştirmesi gereken tavır ve yetenekler hakkında doğru bir muhakeme yapabmesidir. Bu yaklaşımı ile Loehr adeta üstbilişsel süreçler ve üstbilişsel kararlara dolaylı olarak vurgu yapmakta, zihinsel dayanıklılık ile üstbilişsel farkındalığı ve doğru üstbilişsel kararlar verebilme becerilerini kavramsal olarak yaklaştırmış olmaktadır. Başka bir ifade ile zihinsel dayanıklılık aynı zamanda kişinin kapasitesinin farkında olarak hedeflerini bu kapasitenin nesnel sınırları çerçevesinde belirleyebilmesi ve bu bağlamda gerekli durumlarda taktik ve stratejik değişiklikler yapabilmek kabiliyeti olarak da ele alınabilir.

Diğer yandan Gibson (1998) ise, zihinsel dayanıklılığın içsel kontrol odağı ve öz yeterlik ile ilgili olduğunu da öne sürmektedir.Zihinsel dayanıklılık mükemmel performansa ulaşmak için en önemli psikolojik özelliklerden biri olarak görülmektedir (Erdoğan, 2016). Sosyal destek ile birlikte fiziksel olarak sağlıklı olma, yetenek, tecrübe gibi diğer bazı faktörler sayesinde bireyin daha iyi bir zihinsel performansa sahip olabileceği belirtilmektedir. Zihinsel dayanıklılığı yüksek olan bireylerin rekabet ve zorluklarla daha iyi baş ettikleri belirtilmektedir (Erdoğan, 2016). Algılanan sosyal destek ve yaşam doyumunu bireylerin daha etkili bir motivasyona sahip olarak daha iyi bir zihinsel performans sergilemelerine olanak sağlayabilmektedir.

Üst-biliş, Flavell tarafından “Düşünme hakkında düşünme, bireyin kendisine ve diğer bireylere yönelik duygu ve motivasyonlarını içeren herhangi bir psikolojik fenomen hakkındaki biliş ve bilgi” şeklinde tanımlanmıştır. Flavell’in kuramında biliş ve üst-bilişin içerik ve fonksiyon bakımından farklılık gösterdiğini ancak nitelik bakımından benzer oldukları ifade edilmiştir. Buna göre her ikisi de kazanılabilir, unutulabilir, doğru ve yanlış olabilir (Flavell 1979; Flavell, 1987). Vos (2001)’e göre ise bilişin fonksiyonu problemi çözmek ve bilişsel girişimleri iyi bir sonuca ulaştırmaktır. Üst-bilişin fonksiyonu ise bir problemi çözerken veya bir işi yaparken gerekli olan bilişsel adımları düzenlemektir. Üst-biliş hem izleme hem düzenleme süreçlerini bir arada bulunduran bir kavram olarak ilk kez Flavell’in 1976 yılındaki makalesinde resmi olarak yayınlanmıştır (Akın, 2006; Akın, Abacı ve Çetin, 2007; Flavell, 1976). Bu süreçler üst-bilişsel stratejiler (aktiviteler) olarak adlandırılmaktadır. Üst-bilişsel stratejiler, bireyin üst-bilişsel ilerlemeyi gözlemek, bilişsel bir amacın yerine getirilmesini sağlamak ve bilişsel aktivitelerini kontrol etmek için kullandığı düzenli süreçleri içerir. Üst-bilişsel beceri ve farkındalığı olan bir birey, bu süreçleri kendi öğrenmesini denetlemek, devam eden bilişsel aktiviteleri planlamak, gözlemek ve bilişsel çıktıları içsel ve dışsal standartlarla kıyaslamak için kullanır (Flavell, 1979).

Zihinsel dayanıklılık kavramı bağlamında olduğu gibi üstbilişsel süreçler de öğrencilerin karar verme ve problem çözme gibi hem okul ortamında hem de dış dünyada karşılaştıkları mücadele durumlarındaki baş etme performansları üzerinde belirleyici olmaktadır. Örneğin, Ormond ve diğerleri (1991) “Karar Vermenin Üst-bilişsel Analizi” adlı çalışmalarında karar verme ile üst-bilişsel bilgiyi karşılaştırmışlardır. Araştırma; birey bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisi olmak üzere üç tür üst-bilişsel bilgi üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin karar verme performansları ve karar verme süreçleri ile üst-biliş arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin karar verme süreçleri ile üst-bilişsel bilgi seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ridley ve diğ.(1992), tarafından yapılan çalışmada üst-biliş fonksiyonları yüksek öğrencilerin karar verme görevinde daha iyi performans göstereceklerini araştırmışlar ve sonuç olarak üst-bilişsel farkındalığın karar verme görevinde öğrencilerin performansını kolaylaştırdığı bulunmuştur. Batha ve Carroll (2007) ise “Üst-bilişsel Dayalı Öğretimin Karar Vermeye Katkısı” adlı çalışmalarında 98 üniversite öğrencisi kullanarak; “üst-biliş ve karar verme arasında ilişki var mıdır?”, “karar vermede kullanılan üst-bilişsel durumların etkisi nasıldır?” ve “üst-biliş stratejileri öğretimi öğrencilerin karar verme performanslarını etkilemekte midir?” sorularına cevap aramışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarında, üst-bilişsel farkındalık ile karar verme performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak psikolojinin farklı iki alanındaki iki paralel literatür şeklinde ilerlediği görülen zihinsel dayanıklılık ve üstbiliş araştırmalarına dair bulgular spor ve eğitim gibi iki farklı mücadele alanında bireylerin en optimal performansı sergilemek için sahip olmaları gereken belirli bilişsel nitelik ve süreçlere işaret etmektedir. Öte yandan zihinsel dayanıklılık ve üstbiliş kavramı arasındaki muhtemel ilişki ve bu iki kavramın öğrencilerin yaşam doyumu ve sosyal destek miktarı/ihtiyacı arasındaki ilişki üzerine etkisi henüz spesifik olarak ele alınmış değildir. Bu çalışmanın amacı literatürdeki bu önemli eksiği gidermeye çalışmaktır. Denencelerimiz şu şekilde sıralanabilir: 1) Kız ve erkek öğrenciler zihinsel dayanıklılık düzeyleri bakımından kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık sergileyecektir, 2) Kız öğrencilerin sosyal destek algısı erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır, 3) Kız ve erkek öğrenciler üstbilişsel farkındalık üzerinden karşılaştırıldığında kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olacaktır, 4) Kız öğrencilerin yaşam doyumu erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır, 5) Cinsiyetten bağımsız olarak zihinsel dayanıklılık ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında doğrusal bağlantı gözlenecektir, 6) Zihinsel dayanıklılık ve üstbilişsel farkındalık düzeyi ile yaşam doyumu arasında yine doğrusal bağlantı gözlenecektir, 7) Zihinsel dayanıklılık ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça algılanan sosyal destekte azalma görülecektir.

2.YÖNTEM VE ARAÇLAR

2.1. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 18-24 yaş aralığında 93 (47 kadın-46 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken sosyoekonomik durum, medeni durum, cinsel yönelim gibi faktörler göz önünde bulundurulmamıştır. Katılımcıların ilgili ölçekleri yüzyüze görüşme ile doldurmaları sağlanmıştır. Veriler SPSS 23.0 sürümü kullanılarak istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Doğan Eker ve Haluk Arkar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 12 maddeden oluşan bir ölçektir. Her biri 4 maddeden oluşan desteğin kaynağına ilişkin 3 grubu içerir. Bunlar; aile (3., 4., 8. ve 11. maddeler), arkadaşlar (6., 7., 9. ve 12. maddeler) ve özel bir insandır (1., 2., 5. ve 10. maddeler). Her madde 1 ve 7 arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların toplanmasıyla algılanan sosyal destek düzeyine ilişkin genel puan tespit edilmektedir. Puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Yaşam doyumunu ölçmek amacıyla kullanılan Yaşam Doyumu Ölçeği Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 7 dereceli (1: kesinlikle katılmıyorum, 7: kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Yaşam Doyumu Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunu gösterir.

Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği Madrigal, Hamill ve Gill (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır ve her madde 1 ile 5 arasında (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) derecelendirilmiştir.

Üstbilişsel farkındalık ise Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) kullanılarak değerlendirilmiştir. Üstbilişsel farkındalık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması, Özsoy, G., Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy, S. (2010) tarafından yapılmış ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE) olarak adlandırılmıştır. Toplam 52 maddeden oluşan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE), Likert tipindedir. Envanterde yer alan maddelerin cevap seçenekleri, 5= Her zaman ile 1= Hiçbir zaman arasında düzenlenmiştir. Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden toplamda 52-260 arası puan alınabilmektedir.

3. BULGULAR

Veri analizimizin birinci aşamasında Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE), Zihinsel Dayanıklılık Envanteri (ZDE), Algılanan Sosyal Destek (ASD) düzeyi ile Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) skorları arasında cinsiyetler arası olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacı ile tek yönlü t-testi kullanılarak ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır. T-testi karşılaştırma sonuçları Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyete göre ÜFE,ZDE,ASD,YD puan ortalamaları ve t test sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | p |
|-----|----------|----|-----------|-------|-------|------|
| ÜFE | Kız | 47 | 175,95 | 20,41 | 3,42 | .001 |
| | Erkek | 46 | 160,32 | 23,53 | | |
| ZDE | Kız | 47 | 41.59 | 9,46 | -1,37 | .172 |
| | Erkek | 46 | 44.19 | 8,73 | | |
| ASD | Kız | 47 | 64,53 | 13,86 | 3,11 | .003 |
| | Erkek | 46 | 53,80 | 19,81 | | |
| YDÖ | Kız | 47 | 23,85 | 7,29 | ,96 | ,34 |
| | Erkek | 46 | 22,47 | 6,44 | | |

Tablo-1'de sunulmuş olan t-testi sonuçları ÜFE ve ASD düzeyleri arasında kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğuna işaret etmektedir (ÜFE için $t=3,42$, $p<0,05$ ve ASD için $t=3,11$, $p<0,05$). ZDE ve YDÖ skorları bakımından ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Analizimizin ikinci aşamasında ise değişkenlerimiz arasındaki genel bağıntı tablosunu gözlemleyebilmek için çift yönlü pearson korelasyon analizi tatbik edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarımız Tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet, ÜFE,ZDE,ASD,YD puan ortalamaları arasındaki ilişkiye dair çift yönlü Pearson korelasyonu tablosu

| Değişkenler | Cinsiyet | ASD | YDE | ZDE | ÜFE |
|-------------|----------|---------|--------|--------|---------|
| Cinsiyet | 1 | -,311** | -,100 | ,143 | -,343** |
| ASD | -,311** | 1 | ,602** | ,325** | ,048 |
| YDE | -,100 | ,602** | 1 | ,421** | ,126 |
| ZDE | ,143 | ,325** | ,421** | 1 | ,226* |
| ÜFE | -,343** | ,048 | ,126 | ,226* | 1 |

(N=93, * $p<0,05$, ** $p<0,001$)

Tablo-2'de sunulan korelasyon analizi sonuçlarımız cinsiyet ile ASD ve ÜFE arasında istatistiksel düzeyde anlamlı düzeyde ters bağıntıya işaret etmiştir; buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha az sosyal destek algılamakta ve üstbilişsel farkındalık seviyeleri açısından düşüş sergilemektedirler (ASD için $r=-,311$, $p<0,001$ ve ÜFE için $r=-,343$, $p<0,001$). Diğer taraftan,

korelasyon analizi bulgularımız YDE skoru ile ASD ve ZDE skorları arasında anlamlı düzeyde doğrusal bağıntıya işaret etmektedir (ASD için $r=,602$, $p<0,001$ ve ZDE için ise $r=,421$, $p<0,001$). Bu bulgulara ek olarak, ZDE skorları ile, aynı zamanda, ASD ve ÜFE skorları arasında da anlamlı düzeyde doğrusal bağıntı saptanmıştır (ASD için $r=,325$, $p<0,001$ ve ÜFE için $r=,226$, $p<0,05$). İstatistik analizimizin üçüncü aşamasında ise üç ardışık basamak halinde doğrusal regresyon analizi kullanılarak çalışmamızdaki temel bağımsız değişkenlerimizin bağımlı değişkenlerimizi yordama düzeyinin saptanması amaçlanmıştır. Regresyon analizlerimizde kurulan modeller ve analiz sonuçları Tablo-3, Tablo-4 ve Tablo-5’de sunulmuştur.

Tablo 3. ZDE ve ÜFE skorlarının ASD düzeyi üzerine etkisi

| | Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken | β | t | p | F | Model (p) | R ² |
|---------|------------------|-------------------|---------|--------|-----------------|--------|----------------|----------------|
| Model 1 | ASD | Sabit | 32,803 | 3,988 | 0,000*** | 10,784 | 0,001** | 0,106 |
| | | ZDE | 0,616 | ,284 | 0,001** | | | |
| Model 2 | ASD | Sabit | 35,776 | 6,719 | 0,000*** | 5,372 | 0,006** | 0,107 |
| | | ZDE+ÜFE | -0,021 | -0,265 | 0,792 | | | |

Regresyon analizimizin ilk aşama sonuçları Tablo-3’de sunulmuştur. Modelimizin birinci basamağında ASD düzeyi üzerindeki ZDE etkisine bakılmıştır, buna göre ASD düzeyi ZDE skorundan istatistiksel olarak etkilenmektedir ($\beta=0,616$; $t = 0,284$; $p<0,001$). ZDE 1 birim arttığında ASD düzeyi 0,616 birim artmaktadır ve ZDE skoru tek başına ASD düzeyini %10,6 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,106$). Modelimizin ikinci basamağında ise ASD düzeyi üzerine ZDE skoru ile birlikte ÜFE skorunun bileşik etkisine bakılmıştır, buna göre ZDE ile ÜFE birlikte ASD düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etki göstermektedir ($\beta=0,021$; $t = -0,265$; $p<0,005$). ÜFE skoru ZDE skoru ile birlikte ASD düzeyi üzerine ZDE skoru etkisini %0,21 oranında arttırmakta ve her ikisi birlikte ASD düzeyini %10,7 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,107$). Regresyon analizimizin ikinci aşama sonuçları Tablo-4’de sunulmaktadır.

Tablo 4. ASD ve ZDE skorlarının YDE skoru üzerine etkisi

| | Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken(ler) | β | t | p | F | Model (p) | R ² |
|---------|------------------|------------------------|---------|-------|-----------------|--------|-----------------|----------------|
| Model 1 | YDE | Sabit | 9,021 | 4,397 | 0,000*** | 51,595 | 0,000*** | 0,362 |
| | | ASD | ,239 | 7,183 | 0,000*** | | | |
| Model 2 | YDE | Sabit | 2,817 | 6,719 | 0,000*** | 32,420 | 0,000*** | 0,406 |
| | | ASD+ZDE | 0,190 | 2,969 | 0,004* | | | |

Tablo-4’de sonuçları sunulmuş olan modelimizin birinci basamağında YDE skoru üzerinde ASD düzeyinin tek başına etkisi değerlendirilmiştir, buna göre ASD düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir oranını YDE skoru açıklayabilmektedir ($\beta=0,239$ $t=7,183$; $p<0,000$). Modelimizin ilk basamağına göre toplam YDE skorunun %36,2’lik bir bölümünün ASD düzeyi tarafından açıklanabildiğine işaret etmektedir ($R^2=0,362$). İkinci basamakta ise modele ZDE skoru eklenmiş ve ZDE skorunun ASD düzeyi ile birlikte YDE skorunu açıklayabilme oranına anlamlı düzeyde katkıda bulunduğu görülmüştür ($\beta=0,190$ $t=2,969$; $p<0,05$). Buna göre YDE skorunun toplamda %40,6’lık bir bölümünü ASD düzeyi ve ZDE skoru birlikte açıklayabilmekte ($R^2=0,362$) ve tek başına ZDE skoru ise modelin birinci basamağında gösterilen açıklama oranına %4,4’lük bir katkı sağlamaktadır. Regresyon analizimizin üçüncü ve son aşamasında ise ZDE skorunun ÜFE skorunun ne kadarını açıklayabildiğine bakılmıştır, sonuçlar Tablo-5’de sunulmuş bulunmaktadır.

Tablo 5. ÜFE skoru üzerine ZDE skoru etkisi

| | Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken | β | t | p | F | Model (p) | R ² |
|---------|------------------|-------------------|---------|--------|-----------------|-------|---------------|----------------|
| Model 1 | ÜFE | Sabit | 143,527 | 12,957 | 0,000*** | 4,884 | 0,030* | 0,051 |
| | | ZDE | ,558 | 2,210 | 0,030* | | | |

Tablo-5’de sunulmuş olan regresyon analizi sonuçları ZDE skorlarının ÜFE skorlarının istatistiksel olarak anlamlı bir bölümünü açıklayabildiğini göstermektedir ($\beta=0,558$ $t=2,210$; $p<0,05$). Buna göre ÜFE’den alınan sonuçların %5,1’lik bir bölümü ZDE skoru tarafından açıklanabilmektedir ($R^2=0,362$).

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgularımız, çalışmamızın başında belirtilmiş olan, denence sıralaması bağlamında ele alınarak literatür bulguları ve mevcut çalışmanın kısıtlılıkları ışığında değerlendirilecektir. Çalışmamızdan elde etmiş olduğumuz bulgular literatürde ilk defa gösterilmiş olan çeşitli noktalara işaret etmekle birlikte yine de bazı denencelerimizin beklentilerimizin aksine desteklenmediği görülmektedir.

Öncelikle, ilk denencemiz olan, kız ve erkek öğrencilerin zihinsel dayanıklılık düzeyleri bakımından kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık sergileyeceği yönündeki beklentimiz desteklenmemiş bulunmaktadır. Açıklama kolaylığı bağlamındaki pratik nedenlerden dolayı bu denencemiz kız ve erkek öğrenciler ÜFE skorları bakımından anlamlı düzeyde ayrışacaktır yönündeki denencemiz ile birlikte değerlendirilecektir. Öncelikle, Literatüre bakıldığında kız öğrencilerin ÜFE skorlarının genellikle erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olması yönündeki bulgular ekseninde şekillenmiş olan, benzer bir ayrışmanın ZDE skorları bakımından da oluşacağı yönündeki, bu beklenti bulgularımız ışığında reddedilmiş durumdadır. Cinsiyetler arasında bu anlamda bir fark bulunmaması yine de, paradoksal bir biçimde, kız ve erkekler arasında mevcut çalışmada da gözlemlenmiş olan ÜFE skorları üzerinden kız öğrenciler lehine anlamlı düzeydeki ayrışma çerçevesinde ele alınabilir. Şöyle ki, üstbilişsel farkındalık düzeyindeki artış üstbilişsel değerlendirme süreçlerinde sıkışmaya ve bireyin herhangi bir görev durumunda kendi eylemlerinin niteliğine ilişkin üstbilişsel kararlarında olumsuz değerlendirmeye dönük bir eğilim yaratmaktadır. Öte yandan, bu yönde bir eğilim sürekli düzeltilmesi gereken olası bir hata beklentisi yaratarak bilişsel esnekliği olumsuz yönde etkileyebilmekte ve bireyin kendi kararlarına ilişkin güveni sarsabilmektedir. Nitekim yüksek ZDE skoru bireyin kendi kararlarına ilişkin güvenine de işaret etmektedir. Diğer yandan, düşük ÜFE skorları ise bireyin kendi performansına ilişkin üstbilişsel kararlarında gevşemeye, başka bir ifade ile bu kararlara ilişkin nesnel karşılığı olmayan bir güvene neden olmaktadır. Dolayısıyla, kız öğrencilerdeki yüksek ÜFE skoru ile erkek öğrencilerdeki istatistiksel olarak anlamlı düzeydeki düşük ÜFE skoru dolaylı olarak özellikle ani durumlarda verilen üstbilişsel kararların kalitesi ve bireyin bu koşullarda verdiği üstbilişsel kararlarına dair güvenini içeren ZDE skorları bağlamında her iki cinsiyetteki öğrencilerin ZDE skorları arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmasına engel teşkil ediyor olabilir. Hatta, başta beklediğimizin aksi yönde, az bir farkla da olsa erkek öğrencilerin ZDE skorlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olması bu yöndeki yorumumuzu destekliyor gibi görünmektedir. Öte yandan, aynı zamanda, çalışmamızın bir sınırlılığı olarak, daha fazla sayıda denek üzerinde çalışılması erkek öğrencilerin ZDE skorları üzerinde gözlemlenen bu eğilimin yönünü net biçimde saptayabilmek açısından gerekli gibi görünmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin YDÖ skorları açısından anlamlı düzeyde ayrışacağına dönük denencemiz desteklenmemiş durumdadır. YDÖ skorları ile ilgili olarak bu yöndeki denencemizin aksine doğrulanmış durumda olan diğer bir denencemiz, kız ve erkek öğrencilerin ASD düzeyi bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşacağı, bağlamında her iki denence ele alındığında yaşam doyumu bağlamında, kız öğrenciler açısından da, algılanan sosyal destek düzeyinin tek başına bir belirleyici güce sahip olmadığı bulgularımız ışığında gösterilmiş bulunmaktadır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla çevrelerinden daha fazla sosyal destek algılamakta fakat bu fark anlamlı bir düzeye erişmemektedir. Bu noktanın altında ailelerin kız ve erkek çocuklarına dönük farklı yetiştirme stilleri, erkek çocukların tek başına ayakta kalmaya kız çocuklara kıyasla daha fazla yönlendirildiği ve de sonuç itibarıyla bulgularımızın işaret ettiği üzere erkek öğrencilerin sosyal destek ihtiyacının kız öğrencilere kıyasla daha az olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada ebeveyn tutumları ya da algılanan ana-baba tutumları değerlendirilmemiş olduğu için bu hususta net bir şey söylemek mümkün değildir, gelecekteki çalışmalarda bu noktanın netleştirilmesi bakımından çocuk yetiştirme tutumları da mutlaka değerlendirilmeye alınmalıdır. Öte yandan, korelasyon ve regresyon analizleri sonuçlarımız, tek başına ele alındığında, ÜFE değil fakat ZDE sonuçlarının ASD düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum iki yönlü olarak

değerlendirilebilir: İlk olarak, ZDE skoru yükseldikçe belki de sosyal destek ihtiyacı veya beklentisinin azaldığını ve daha az miktarda sosyal desteğin yüksek zihinsel dayanıklılık seviyesine sahip birey tarafından yeterince yüksek algılandığı biçiminde değerlendirilebilir. İkinci bir yön olarak ise yüksek zihinsel dayanıklılık düzeyine sahip bireyler, liderlik özelliği vb. etmenler bağlamında, daha geniş bir çevreye ve daha yüksek düzeyde bir sosyal desteğe sahip oluyor olabilir. Bu her iki nokta da ilgili potansiyel etmenler (yüksek ZDE skoru sergileyen bireylerin kişilik özellikleri gibi) dikkate alınarak spesifik olarak araştırılmalıdır.

ZDE ve ÜFE skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir bağıntı görüleceğine ilişkin denencemiz ise doğrulanmış bulunmaktadır. Bu yöndeki bulgumuz literatürde bir ilk olarak gösterilmiş bulunmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarımız salt yüzde olarak bakıldığında çok yüksek görünmese bile ZDE skorunun ÜFE skorunun anlamlı bir dilimini açıklayabildiğine işaret etmektedir. Daha yüksek denek sayısı ZDE skorunun açıklayabildiği bu payın artmasını sağlayabilir, nitekim denek sayımızın azlığı esasında çalışmamızın geneline ilişkin bir sınırlılık olarak da değerlendirilebilir. Diğer taraftan ZDE ve ÜFE skorları arasındaki anlamlı düzeydeki ilişki ele alındığında, mevcut denek sayısı ile bile, daha yüksek düzeyde bir bağıntı beklemekle beraber elde edilmiş olan mevcut bağıntı ve yordama düzeyinin de kuramsal anlamda önemli olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Zira, zihinsel dayanıklılık kavramı, spor psikolojisi içindeki tanımları çerçevesinde ele alındığında, üstbilişsel süreç ya da işlevlerin bir bölümünü teşkil eden üstbilişsel kararlar ile büyük benzerlik arz etmekte ve hatta tarihsel olarak ele alındığına nispeten birbirine yakın zamanlarda geliştirilmiş kavramlar oldukları görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında ZDE ve ÜFE skorları arasında göstermiş olduğumuz bu ilişki süreç içerisinde spor ve eğitim psikolojisi alanlarındaki bu iki ayrı kavramın ortak süreçlere işaret ettiğinin anlaşılması ve/veya bu ortaklığın sınırlarının belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır. Sonuç itibari ile bu yöndeki bulgular farklı psikoloji alt alanlarının ortak bir psikoloji bilgisi ve terminolojisi ekseninde birleşmesi açısından da duvara eklenen bir tuğla olarak da değerlendirilebilir.

5. SONUÇ

Üniversite hayatı öğrencilerin önemli bir bölümünün hayatlarında ilk defa yetişkin adayı birer birey olarak tek başlarına sorumluluk aldıkları ve mücadele ettikleri bir bağlam olarak karşılımları çıkmaktadır. Bu yeni ve mücadele içeren bağlamla etkin biçimde baş edebilmek öğrencilerin özelde üniversite yaşamı genelde ise yaşamın kendisine dair aldıkları doyumunu doğrudan ve akademik başarı gibi çeşitli bazı çıktılarını ise dolaylı olarak etkilemektedir. Bu anlamda öğrencilerin baş etme kapasitelerini belirleyen unsurların anlaşılması ve bu unsurlar bağlamında destekleyici girişimlerde bulunulması önem kazanmaktadır. Literatürdeki bulgular ve kendi çalışmamızdan elde edilen sonuçlar zihinsel dayanıklılığın, üstbilişsel süreçler ile birlikte, bu anlamda önemli bir etmen olabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışmaya dair belirtmiş olduğumuz kısıtlılıklar da dikkate alınarak, bu etmenler daha detaylı bir biçimde ele alınmalıdır. Öte yandan, zihinsel dayanıklılık ve üstbilişsel farkındalık özelinde ele alındığında, farklı psikoloji alanlarında kullanılan ve birbiriyle örtüşen bu kavramların arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması psikoloji alanının kendi içinde kavramsal ve terminolojik olarak bütünleşmesi bakımından da katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Bull, S. J., Albinson, J. G. & Shambrook, C. J. (1996). "The mental game plan: Getting psyched for sport", Sports Dynamics, Eastbourne, UK.
- Bull, S. J., Shambrook, C. J., James, W. & Brooks, J. E. (2005). "Towards and understanding of mental toughness in elite English cricketers". Journal of Applied Sport Psychology, 17:209-227.
- Clough, P. J., Earle, K. & Sewell, D. (2002). "Mental toughness: The concept and its measurement". (Ed. Ian M. Cockerill), Solution in Sport Psychology, ss.32-43, Thomson Publishing, Londra.
- Çakıroğlu, A. (2007). "Üstbiliş". Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2):21-27.

- Demetriou, A., & Efklides, A. (1990). "The objective and subjective structure of metacognitive abilities from early adolescence to middle age". *Learning and instruction: European research in an international context*, ss. 161-180, Pergamon, Oxford.
- Desoete, A. & Ozsoy, G. (2009). "Metacognition, more than the lognes monster?" *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1):1-6.
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). "Off-line Metacognition – A Domain-specific retardation in young children with learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 25:123-139.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2016). "Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59):1250-1263.
- Eker, D. & Arkar, H. (1995). "Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği". *Klinik Psikoloji Dergisi*, 10(34): 45-55.
- Erdoğan, N. (2016). "Zihinsel dayanıklılık ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması". *International Journal of Science Culture and Sport*, 4(2):652-664.
- Flavell, J. H. (1976). "Metacognitive aspects of problem solving", (Ed. Leonard Resnick), *The Nature of Intelligence*, ss.231-235, Erlbaum Associates Hillsdale, NJ: Lawrence.
- Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry". *American Psychologist*, 34(10): 906-911.
- Justice, E. M., & Dornan, T. M. (2001). "Metacognitive Differences between Traditional-Age and Nontraditional-Age College Students". *Adult Education Quarterly*, 51(3): 236-249.
- Gülcan, A. & Bal, N. P. (2014). "Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi". *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1): 41-52.
- Gündoğar, D., Gül. S. S., Uskun, E., Demirci, S. & Keçeci, D. (2007). "Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi". *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10: 14-27.
- Gibson, A. (1998). *Mental Toughness*. New York: Vantage Press.
- Loehr, J. E. (1982). *Athletic excellence: Mental toughness training for sport*. New York: Plume.
- Loehr, J. E. (1995). *The new toughness training for sports*. New York: Plume.
- Özsoy, G. (2008). "Üstbiliş". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4):713-740.
- Sica, C., Steketee, G., Ghisi, M., Chiri, L. R., & Franceschini, S. (2007). "Metacognitive beliefs and strategies predict worry, obsessive-compulsive symptoms and coping styles: A preliminary prospective study on an Italian non-clinical sample". *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14(4): 258-268.
- Schraw, G., & Sperling-Dennison, R. (1994). "Assessing metacognitive awareness". *Contemporary Educational Psychology*, 19: 460-470.
- Schraw, G. (1998). "Promoting general metacognitive awareness". *Instructional Science*, 26:113-125.
- Stenberg, R. J. (1998). "Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student". *Instructional Science*. 26:127-140.
- Yıldırım, İ. (1997). "Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13:81-87.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E. & Karaca, F. (2008). "Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi". *Genel Tıp Dergisi*, 18(2):71-79.