



Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Yordlanması: Akademik Öz-Yeterlik ve Problem Çözmenin Rolü

Gökhan Atik ¹, Zeynep Erkan Atik ²

Öz

Bu çalışmada, akademik öz-yeterlik, problem çözme, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin lise öğrencilerinin sürekli ve durumluk umut düzeylerini ne derece yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 392 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 230'u (%58.7) kız, 162'si (%41.3) erkektir. Katılımcılara sürekli umut, durumluk umut, akademik öz-yeterlik ve problem çözme değişkenlerine ilişkin ölçme araçları uygulanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin, katılımcıların sürekli ve durumluk umut düzeylerini ne derece yordadığını belirlemek için iki tane çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yordayıcı değişkenler sürekli umut değişkenine ait varyansın %22'sini açıklarken, durumluk umut değişkenine ait varyansın ise %25'ini manidar bir şekilde açıklamıştır. Her iki çoklu doğrusal regresyon modelinde, akademik öz-yeterlik ve problem çözme yordayıcı değişkenleri lise öğrencilerinin sürekli ve durumluk umut düzeylerinin manidar yordayıcılarıdır. Umut düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme beceri düzeyleri daha yüksektir. Araştırma bulguları alan yazın kapsamında ele alınmış ve okul psikolojik danışmanları ve eğitimcilere yönelik doğurguları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Akademik öz-yeterlik
Durumluk umut
Problem çözme
Sürekli umut
Umut

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.08.2015
Kabul Tarihi: 20.03.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 10.05.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.5348

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, gokhanatik@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, zeyneperkanatik@gmail.com

Giriş

Son yirmi yılda, pozitif psikolojiye dayalı uygulamalarının artması ile birlikte, araştırmacılar ve ruh sağlığı uzmanları insanın güçlü yönlerine daha fazla odaklanmaya başlamışlardır (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ruh sağlığı uygulamalarındaki patoloji odağı insanoglunun olumlu özelliklerine doğru kaymaktadır (örn. mutluluk, bilinçli farkındalık (mindfulness), iyimserlik (optimism), psikolojik sağlık, öz-yeterlik, iyi oluş). Bu özelliklerden bir tanesi de *umut* kavramıdır. Snyder (2002) umut kavramını "kişinin arzu ettiği amaçlara ulaşabilmesi için yollar üretebilme kapasitesine ilişkin algısı ve kişinin bu yolları kullanarak harekete geçme güdüsü ile kendisini motive etmesi" şeklinde tanımlamaktadır (s. 249). Umut, amaçlara ulaşma yolları (pathways) ve harekete geçme güdüsü (agency) olmak üzere iki ana boyuttan oluşan bilişsel bir süreçtir. Amaçlara ulaşma yolları boyutu "kişinin amaçlarına ulaşmak için bir ya da daha fazla uygulanabilir yollar üretebileceğine dair algısı" olarak tanımlanırken, harekete geçme güdüsü boyutu ise "istenilen amaçlara ulaşmak için kişinin belirlediği yolları kullanabileceğine dair algısı" olarak tanımlanmaktadır (Snyder, 2002, s. 251). Her iki boyut birbirleriyle ilişkili, karşılıklı ve umudu tanımlayan temel kavramlardır. Bundan dolayı, boyutlar tek başına umut kavramını açıklamada yeterli değildir. Her iki boyut bir arada ele alınarak değerlendirilmektedir (Magaletta ve Oliver, 1999; Snyder, 2002). Umut kuramı bilişsel süreçlere çok fazla odaklanmaktadır, ancak bu durum duyguların göz ardı edildiği anlamına gelmemekte hatta duygular amaçlarla ilişkili faaliyetlerin bilişsel olarak gözden geçirilmesinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Snyder, Cheavens ve Michael, 1999; Snyder vd., 1991).

Bu araştırma kapsamında akademik öz-yeterlik ve problem çözme yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. Akademik öz-yeterlik, kişinin istenilen düzeyde akademik performans sergileyebilmesine yönelik kendisine ilişkin inancını yansıtmaktadır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-pons, 1992). Bandura'ya (1997) göre, akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler akademik çalışmalarını planlama, organize etme ve yürütmeye kendilerine güven duymaktadırlar. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, yüksek akademik öz-yeterlik inancına sahip bireylerin akademik anlamda daha başarılı oldukları bulunmuştur (Feldman ve Kubota, 2015; Høigaard, Kovač, Øverby ve Haugen, 2015). Problem çözme ise; bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini düzenlediği karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Problem çözme ayrıca bir sorunu çözümlenme veya sorundan kaçınma noktasında başarılı ya da başarısız, bilinçli ya da bilinçsiz yapılan tüm faaliyetlere işaret etmektedir. Bu anlamda problem çözme süreci sadece bilginin bilişsel olarak işlenmesi süreci değildir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Akademik öz-yeterlik ve problem çözme kavramsal olarak, umuda yakın olarak algılsa da, belli açılardan umuttan farklılaşmaktadırlar (Magaletta ve Oliver, 1999; Snyder, 2002; Snyder vd., 1999). Akademik öz-yeterlik genel öz-yeterlik algısının özel bir alanıdır. Öz-yeterlik ve umut, güdülenme ve amaç-odaklı kuramlar üzerine kurulmuş olmaları bakımından benzerliklere sahip olsalar da, öz-yeterliğin aksine umut kuramı, amaçları (devam eden, durumlar arası ve durumsal amaçlar), duyguları, amaçlara ulaşma yolları düşüncesini (pathways thinking) ve harekete geçme güdüsüne ilişkin düşüncesi (agency thinking) çok fazla vurgulamaktadır (Snyder, 2002; Snyder vd., 1999). Buna karşılık Bandura (1977) ise durumsal öz-yeterlik düşüncelerine odaklanmanın önemini belirtmektedir. Problem çözme ile umut kavramı arasındaki ilişki incelediğinde ise, bir benzerlik olarak, her iki kavram amaçlara ulaşmada muhtemel çözüm yollarına odaklanmaktadır. Umut kavramının amaçlara ulaşma yolları boyutu problem çözme ile benzerdir. Problem çözenin aksine, umut kuramı amaçlara ulaşma yollarını düşünmeyi başlatacak harekete geçme güdüsü ya da güdülenmenin önemini de vurgulamaktadır (Snyder, 2002; Snyder vd., 1999).

Umutlu düşüncenin ruh sağlığı alanında temel ve ikincil önleme anlamında önemli bir rolü bulunmaktadır (Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder ve Adams III, 2000). Sorunlardan önce ya da sorunlar ortaya çıktıktan sonra, umutlu düşünce bireyleri iyi oluşları için bilgi ve önleyici birtakım stratejileri araştırmaları konusunda yönlendirir. Böylece, gelecekteki bazı muhtemel olumsuzluklarla baş etmede hissedilen güven ve amaçların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi hissi umut düzeyi yüksek birey için koruyucu bir mekanizma oluşturmaktadır (Snyder vd., 2000). Snyder ve diğerleri

(2000) umudu “önlemenin özü” olarak açıklamış (s. 256) ve umut kuramının öğelerini etkili önlemenin aşamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Bunlar; açık amaçların ve işlevsel yolların belirlenmesi ve önleyici amaçları gerçekleştirmeye yönelik güdülenmedir. Umutlu düşünce sadece ruh sağlığı alanında değil, ayrıca eğitim alanında da önemli bir yere sahiptir (Snyder vd., 1991; Snyder, Lopez, Shorey, Rand ve Feldman, 2003). Snyder ve diğerleri (2002) umut kuramının eğitim alanında güdüleyici bir model olarak kullanılmasının önemini altını çizmişlerdir. Kuram, umut düzeyi yüksek öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmak için birçok çözüm yolunu rahatlıkla üretebildiklerini belirtmektedir. Bu açıdan, umut düzeyi yüksek öğrenciler kararlı, problem çözme ve alternatif planlar yapmada iyi ve akademik görevlerde başarılı olabilmek için planları uygulamada güdülenmiş kişiler olarak düşünülebilir (Snyder vd., 2002).

Alan yazında ergenlerde umuda ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır. Araştırmaların bir bölümünde, ergen gruplar üzerinde yapılan umut çalışmalarının tarandığı ve meta-analiz çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Yarcheski ve Mahon (2014) tarafından yaşları 10 ile 23 arasında değişen ergenler üzerinde yapılan umut çalışmalarının yordayıcılarına yönelik bir meta-analiz çalışması yürütülmüştür. Araştırmacılar 1990’dan 2012’ye kadar yayımlanan umut çalışmalarını incelemiş ve pozitif duygulanımın, yaşam doyumunun, iyimserliğin, benlik saygısının ve sosyal desteğin umudun en güçlü yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada ayrıca orta etki düzeyine (depresyon), küçük etki düzeyine (olumsuz duygulanım, stres, akademik başarı ve şiddet) ve çok küçük etki düzeyine (cinsiyet) sahip umudun yordayıcıları tanımlanmıştır. Esteves, Scoloveno, Mahat, Yarcheski ve Scoloveno (2013) tarafından yaşları 10 ile 23 arasında değişen ergenler ile yürütülen umut araştırmalarına yönelik bütünlendirici bir tarama çalışması yapılmıştır. Araştırmada 1990 ile 2010 yılları arasında yayımlanan çalışmalar ele alınmıştır. Araştırmacılar umutla ilişkili olarak çalışılan değişkenleri öncül (antecedent), kesişen (coincident) ve sonuç (consequent) değişkenleri olarak belirli kategorilere ayırmışlardır. Umutla ilişkili olarak çalışılan en yaygın öncül değişkenleri yaş ve cinsiyet; en yaygın kesişen değişkenleri sosyal destek, benlik saygısı, optimizm, gelecek zaman perspektifi, öz-yeterlik, dindarlık, stres, umutsuzluk, depresyon ve kaygı; en yaygın sonuç değişkenleri yaşam doyumu, sağlık uygulamaları, iyi oluş, amaç, akademik başarı, içselleştirilmiş/dışsallaştırılmış davranışlar, maddenin kötüye kullanımı ve pozitif-negatif duygulanım olarak kategorize etmişlerdir (Esteves vd., 2013).

Batı ülkelerinde ergenlerde umut sıklıkla çalışılan konular arasında yer alırken; Türkiye’de ise ergenlerde umudun göreceli olarak yeni bir araştırma konusu olduğu ve çoğunlukla son 15 yıl içerisinde yoğun bir şekilde çalışıldığı görülmektedir. Türkiye’deki araştırmacılar öncelikle Snyder ve arkadaşlarının umut ölçeklerini (Snyder vd., 1991, 1996, 1997) Türkçe’ye çevirerek uyarlama çalışmalarını yapmışlardır (Akman ve Korkut, 1993; Atik ve Kemer, 2009; Denizli, 2004; Tarhan ve Bacanlı, 2015). Türkçe ölçeklerin alana kazandırılması ile birlikte, bir grup araştırmacı ergen grupları üzerinde umut değişkeninin çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmaya başlamıştır. Bu araştırmalarda, umut değişkeninin sınav kaygısı (Denizli, 2004), üniversite sınavına giriş puanları (Kemer, 2006), zorbalık (Atik, 2009), siber zorbalık (Peker ve Akbaba, 2016), akademik erteleme (Uzun Özer, 2009), algılanan sosyal destek (Kemer ve Atik, 2012; Peker ve Akbaba, 2016), öznel iyi oluş (Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala, 2012), mesleğe karar verme öz-yeterlikleri (Sarı ve Şahin, 2013) ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri (Kabakçı ve Totan, 2013) ile olan ilişkileri incelenmiştir. Umut kavramının tanımlanmasını (Tarhan ve Bacanlı, 2016) ve umutlu düşüncenin diğer düşünme yolları (eleştirel, ilgili ve yaratıcı) ile ilişkisini (Tarhan, Bacanlı, Dombaycı ve Demir, 2011) ve barış eğitimi programının lise öğrencilerinin umut düzeylerine etkisini (Sağkal ve Türnüklü, 2017) ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Bazı umut çalışmaları ise üniversite öğrenci grupları üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmalarda, umut değişkeninin psikolojik hassasiyet, psikolojik sağlamlık, öznel iyi oluş (Satici, 2016), anne-babadan algılanan kabul ve ilgi, benlik saygısı, akademik başarı (Aydın, Sarı ve Şahin, 2014), akademik öz-yeterlik (Atik, Çayırdağ, Demirli, Kayacan ve Çapa Aydın, 2008) ve pozitif-negatif duygulanım (Uzun Özer ve Tezer, 2008) ile olan ilişkileri araştırılmıştır. Yetişkin grupları üzerinde yürütülen umut çalışmaları da bulunmaktadır. Örneğin; Bilge, Arslan ve Doğan (2001) sığınma evlerine başvuran kadınların umut düzeyleri ile problem çözme becerileri, kızgınlık ve özsayıgı düzeyleri

arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Ardahan, Genç ve Uludağ (2015) ise, düzenli fiziksel aktivitelerin meme kanseri hastası kadınların umut düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yakın zamanda, Demirli Yıldız (2016) editörlüğünde, Türkiye’de ve yurt dışında umut ile ilgili yapılan çalışmaların ele alındığı ve umut kavramının çok yönlü tartışıldığı bir kitap çalışması da yürütülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde ergenlerde umudun birçok değişkenle ilişkisi üzerine yürütülen çalışmaların olduğu görülmekte birlikte, umudun akademik öz-yeterlik ve problem çözme ile olan ilişkileri için yeterli araştırma bulunmamaktadır. Meta-analiz ve bütünlendirici alan yazın tarama çalışmaları (Esteves vd., 2013; Yarcheski ve Mahon, 2014) ruh sağlığı alanında kanıt dayalı uygulama ve müdahaleleri geliştirmek için ergenlerde umudun en güçlü yordayıcılarını tanımlamaya çalışmıştır. Ancak, ergenlerde umudu yordamada hangi değişkenin daha güçlü bir yordayıcı olduğuna karar verebilmek için, umutla ilişkili diğer değişkenlerin de (örn. akademik öz-yeterlik ve problem çözme) etkilerinin araştırılması gerekmektedir. Ayrıca, ergenlerde umuda ilişkin alan yazın çoğunlukla Batı kültüründen toplanan bilgiye dayanmaktadır. Bundan dolayı, mevcut alan yazına farklı bir kültürel bakış açısından katkı sağlayan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Batı kültürünün bireyci değerlerinin aksine, toplulukçu değerler Türk kültüründe çok daha belirgindir. Mocan-Aydın’a (2000) göre “Türk halkı toplulukçu uca hala yakın olmakla birlikte aynı zamanda bireyci olmak için çaba harcamaktadır” (s. 282). Alan yazındaki bu boşlukların doldurulması için, bu çalışmada akademik öz-yeterlik, problem çözme, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin lise öğrencilerinin sürekli ve durumluk umut düzeylerini yordamadaki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır:

1. Akademik öz-yeterlik, problem çözme, cinsiyet ve yaş değişkenleri lise öğrencilerinin sürekli umut düzeylerini ne derece yordamaktadır?
2. Akademik öz-yeterlik, problem çözme, cinsiyet ve yaş değişkenleri lise öğrencilerinin durumluk umut düzeylerini ne derece yordamaktadır?

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, dört farklı Anadolu lisesinde eğitim ve öğretim gören 392 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar Bursa, İzmir ve Ankara’da eğitimlerine devam etmektedir ve uygun örnekleme (convenient sampling) yöntemi ile seçilmişlerdir. Katılımcıların 230’u (%58.7) kız, 162’si (%41.3) erkektir. Katılımcılar 9. sınıf ($n = 71$, %18.1), 10. sınıf ($n = 107$, %27.3), 11. sınıf ($n = 141$, %36.0) ve 12. sınıflarda ($n = 73$, %18.6) eğitimlerine devam etmektedir. Katılımcıların yaşları 15 ile 21 arasında değişmektedir ($Ort. = 16.80$, $SS = 1.11$).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu. Kişisel bilgi formu ile katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşlarına ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Sürekli Umut. Öğrencilerin sürekli umut düzeylerini değerlendirmek için Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ; Snyder vd., 1991) kullanılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmakta ve sekizli bir derecelendirme (1 = *tamamen yanlış*’tan 8 = *tamamen doğru*’ya kadar) üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçek amaçlara ulaşma yolları (pathways) (örn. “Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim”) ve harekete geçme güdüsü (agency) (örn. “Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım”) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki dört madde ise doldurma (filler) maddedir (örn. “Çoğu zaman kendimi yorgun hissedirim”). Ölçekten elde edilen toplam puanlar 8 ile 64 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar sürekli umut düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formunun iç-tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları birçok örneklem üzerinde incelenmiştir. Tüm ölçek puanları için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları .74 ile .84 arasında, amaçlara ulaşma yolları boyutu için .63 ile .80 ve harekete geçme güdüsü boyutu için .71 ile .76 arasında değişmektedir. Üç haftadan on haftaya kadar olan zaman aralıkları ile incelenen test-tekrar test korelasyon değerleri ise .73 ile .85 ($p < .001$) arasında değişmektedir. Ölçek ayrıca benzeme (convergent) ve ayırma (discriminant) geçerliği

kanıtlarına da sahiptir (Snyder vd., 1991). Sürekli Umut Ölçeği Türkçe'ye Akman ve Korkut (1993) tarafından çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu dördümlü bir derecelendirme (1 = *kesinlikle katılmıyorum*'dan 4 = *kesinlikle katılıyorum*'a kadar) üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe formu, orijinal faktör yapısından farklı olarak tek faktörlü bir yapı üretmiştir. Ölçeğin tüm ölçek puanları için elde edilen Cronbach alfa katsayısı .65'tir. Dört hafta arayla elde edilen test-tekrar test korelasyon değeri .66'dır ($p < .001$) (Akman ve Korkut, 1993). Ancak, Kemer (2006) ve Kemer ve Atik (2012) ölçeğin Türkçe Formunun faktör yapısını lise örneklemeleri üzerinde tekrar incelemişlerdir. Önceki çalışmaların aksine (Akman ve Korkut, 1993; Denizli, 2004), araştırmacılar orijinal ölçekte olduğu gibi iki faktörlü bir yapı elde etmişlerdir (Kemer, 2006; Kemer ve Atik, 2012). Kemer ve Atik (2012) tarafından yürütülen çalışmada, iki faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve yeterli uyum indeksleri elde edilmiştir [$\chi^2(19) = 41.20$, $\chi^2/sd = 2.17$, RMSEA = .04, SRMR = .04, GFI = .97, AGFI = .95, IFI = .98, NFI = .97, CFI = .98]. Kemer (2006) tarafından yürütülen çalışmada ise, ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve iki faktörlü yapı bulunmuştur. Ölçeğin amaçlara ulaşma yolları boyutu için elde edilen faktör yükleri .61 ile .78 arasında değişirken, bu yük değerleri harekete geçme güdüsü boyutu için .47 ile .79 arasında değişmiştir. Elde edilen Cronbach alfa iç-tutarlık katsayısı, amaçlara ulaşma yolları boyutu için .72 iken, harekete geçme güdüsü boyutu için .66'dır (Kemer, 2006). Bu çalışmada ise, ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve iki faktörlü modelin iyi uyum indekslerine sahip olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 31.45$, $\chi^2/sd = 1.66$, RMSEA = .04, SRMR = .05, TLI = .99, CFI = .99]. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri tüm ölçek puanları için .81, amaçlara ulaşma yolları boyutu için .74, harekete geçme güdüsü boyutu için .70'tir.

Durumluk Umut. Öğrencilerin özel ve şu anki hedefleriyle ilişkili durumlara yönelik umut düzeylerini değerlendirmek için Durumluk Umut Ölçeği (DUÖ; Snyder vd., 1996) kullanılmıştır. Ölçek 6 maddeden oluşmakta ve sekizli bir derecelendirme (1 = *tamamen yanlış*'tan 8 = *tamamen doğru*'ya kadar) üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçek amaçlara ulaşma yolları (pathways) (örn. "Şu anki hedeflerime ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim") ve harekete geçme güdüsü (agency) (örn. "Şu anda hevesle hedeflerime ulaşmaya çalışıyorum") olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puanlar 6 ile 48 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar yüksek durumluk umut düzeyine işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formunun iç-tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları birçok örneklem üzerinde incelenmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları tüm ölçek puanları için .82 ile .95 arasında (ortanca alfa .93), harekete geçme güdüsü boyutu için .83 ile .95 (ortanca alfa .91) ve amaçlara ulaşma yolları boyutu için .74 ile .93 (ortanca alfa .91) arasında değişmektedir. İki günden dört haftaya kadar olan zaman aralıkları ile incelenen test-tekrar test korelasyon değerleri ise .48 ile .93 ($p < .001$) arasında değişmektedir. Ölçek ayrıca benzeme ve ayırma geçerliği kanıtlarına da sahiptir (Snyder vd., 1996). Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi ve uyarlaması Denizli (2004) tarafından yapılmış ve izin alınarak yanıtlama için dördümlü bir derecelendirme (1 = *kesinlikle katılmıyorum*'dan 4 = *kesinlikle katılıyorum*'a kadar) oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe formu, orijinal ölçekle tutarlı bir şekilde iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri tüm ölçek puanları için .48, amaçlara ulaşma yolları boyutu için .58, harekete geçme güdüsü boyutu için .66'dır. Bu çalışmada ise, ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve iki faktörlü modelin yeterli uyum indekslerine sahip olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 38.51$, $\chi^2/sd = 4.81$, RMSEA = .10, SRMR = .05, TLI = .93, CFI = .96]. Ölçeğin Türkçe formunun iç-tutarlık katsayıları yeterli düzeyde olmadığı için bu çalışmada tekrar hesaplanmış ve Cronbach alfa değerleri tüm ölçek puanları için .79, amaçlara ulaşma yolları boyutu için .74 ve harekete geçme güdüsü boyutu için .65 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Öz-Yeterlik. Öğrencilerin akademik bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik kapasitelerine olan inançlarının değerlendirilmesi için Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ; Jerusalem ve Schwarzer, 1981) kullanılmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşmaktadır (örn. "İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum"). Ölçek tek boyutlu bir yapıya sahiptir. AÖYÖ, dördümlü bir derecelendirme (1 = *bana hiç uymuyor*'dan 4 = *bana tamamen uyuyor*'a kadar) üzerinden yanıtlanmaktadır ve ölçekten elde edilen toplam puanlar 7 ile 28 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar algılanan akademik öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek puanları için .87'dir. Ölçek ayrıca başka ölçümler ile (örn. benlik saygısı) uyum (concurrent)

geçerliliğine sahiptir (Jerusalem ve Schwarzer, 1981). Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) ölçeği Türkçe'ye çevirmiş ve uyarlamasını yapmışlardır. Ölçeğin Türkçe formu, orijinal ölçekle tutarlı bir şekilde tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Türkçe formunun tüm ölçek puanları için Cronbach alfa katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Her iki çalışma (Jerusalem ve Schwarzer, 1981; Yılmaz vd., 2007) üniversite örneklemi üzerinde yapılmıştır. Bundan dolayı, Erkan (2008) ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını bir lise örnekleme üzerinde yürütmüştür. Araştırmacı, orijinal çalışmada olduğu gibi tek faktörlü bir yapı elde etmiştir. Şu anki çalışma da bir lise grubu üzerinde yapıldığı için, ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile tekrar incelenmiştir. Tek faktörlü modelin uyum indeksleri yeterli düzeyde bulunmuştur [$\chi^2 = 75.66$, $\chi^2/sd = 5.40$, RMSEA = .10, SRMR = .07, TLI = .87, CFI = .91]. Tüm ölçek puanları için elde edilen Cronbach alfa katsayısı .70'tir.

Problem Çözme. Öğrencilerin problem çözme inançları ve davranışlarına ilişkin algılarını değerlendirmek için Problem Çözme Envanteri (PÇE; Heppner ve Petersen, 1982) kullanılmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşmakta (örn. "Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim") ve altılı bir derecelendirme (1 = *her zaman böyle davranırım*'dan 6 = *hiçbir zaman böyle davranmam*'a kadar) üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçekteki maddelerin 3'ü doldurma maddedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır; problem çözme yeteneğine güven (11 madde), yaklaşma-kaçınma tarzı (16 madde) ve kişisel kontrol (5 madde). Ölçekten toplam puan, üç alt boyuttaki maddelerin puanlarının toplanması ile elde edilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanlar 32 ile 192 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan düşük puanlar problem çözme becerisinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayıları tüm ölçek için .90 iken, bu değerler alt boyutlar için .72 ile .85 arasında değişmektedir. İki hafta arayla elde edilen test-tekrar test korelasyonları tüm ölçek puanları için .89 iken, bu değerler alt boyutlar için .83 ile .88 arasında değişmektedir. Şahin, Şahin ve Heppner (1993) ölçeği Türkçe'ye çevirerek uyarlama çalışmasını yapmışlardır. Ölçeğin orijinal faktör yapısından farklı olarak, Türkçe formu altı faktörlü bir yapı üretmiştir. Cronbach alfa değerleri tüm ölçek puanları için .88 iken, bu değerler alt boyutlar için .59 ile .78 arasında değişmektedir (Şahin vd., 1993). Şu anki çalışmada, ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile tekrar incelenmiş ve altı faktörlü modelin uyum indeksleri iyi düzeyde bulunmuştur [$\chi^2 = 821.35$, $\chi^2/sd = 1.96$, RMSEA = .06, SRMR = .10, TLI = .94, CFI = .94]. Cronbach alfa değerleri tüm ölçek puanları için .82 iken, bu değerler alt boyutlar için .59 ile .74 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

Gönüllü öğrencilere sınıflarında ölçek setinin (SUÖ, DUÖ, AÖYÖ, PÇE ve kişisel bilgi formu) uygulaması yapılmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 30-35 dakika kadar sürmüştür. Veri toplama sürecinde, bazı etik konular (örn. bilgilendirilmiş onay ve gizlilik) dikkate alınmıştır. Araştırmanın amacı ve katılımın önemi öğrencilere araştırmacılar tarafından açıklanmıştır. Gönüllü katılım sağlandıktan sonra, öğrencilere herhangi bir sonuca maruz kalmadan istedikleri zaman ölçekleri doldurmayı yarıda bırakıp sürece devam etmeme haklarının olduğu açıklanmıştır. Katılımcılardan ölçeklerin ya da kağıtların üzerine hiçbir şekilde kişisel bilgilerini (ad-soyad ya da öğrenci numarası) yazmamaları istenmiştir. Verilen tüm yanıtların gizli tutulacağı ve sadece araştırma amaçlı olarak kullanılacağı açıklanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veri analizinde önce, mevcut veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizine uygunluğunu değerlendirmek için veri tarama süreci (data screening procedure) uygulanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin bazı temel varsayımları (aykırı değerler, normallik, doğrusallık, eşit varyanslılık, çoklu-bağılantılılık) kontrol edilmiştir. Varsayımların karşılanmasından sonra, akademik öz-yeterlik, problem çözme, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin sürekli ve durumluk umut düzeylerini ne derece yordadığını belirlemek için iki tane çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet kukla (dummy) değişken olarak ele alınmıştır. Tüm regresyon analizleri PASW İstatistik (v. 18) programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Kriter değişkenlere (sürekli umut ve durumluk umut) ve yordayıcı değişkenlere (akademik öz-yeterlik, problem çözme, cinsiyet ve yaş) ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bu değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 1’de verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, değişkenler arasında manidar ilişkiler bulunmaktadır. Sürekli umut puanları yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları yüksekken ($r = .34, p < .01$), problem çözme puanları düşüktür ($r = -.35, p < .01$). Durumluk umut puanları yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları yüksekken ($r = .41, p < .01$), problem çözme puanları düşüktür ($r = -.32, p < .01$). Öğrencilerin sürekli umut puanları durumluk umut puanları ile pozitif yönde manidar bir şekilde ilişkilidir ($r = .67, p < .01$).

Tablo 1. Kriter Değişkenler ve Yordayıcılar için Ortama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Ort.	SS	Korelasyonlar				
			1	2	3	4	5
Kriter Değişkenler							
1. Sürekli Umud	28.38	4.74					
2. Durumluk Umud	17.85	3.73	.67**				
Yordayıcı Değişkenler							
3. Akademik Öz-Yeterlik	18.67	4.14	.34*	.41*			
4. Problem çözme	100.50	17.63	-.35**	-.32 **	-.10		
5. Cinsiyet ^a			-.04	-.01	.08	.13*	
6. Yaş	16.80	1.11	.00	-.07	-.04*	-.08	-.09

Not: $n = 392$, * $p < .05$, ** $p < .01$; ^a 1 = Kız, 2 = Erkek

Akademik öz-yeterlik, problem çözme, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin sürekli ve durumluk umut düzeylerini ne derece yordadığı iki çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sürekli umut değişkeninin sonuç değişkeni olarak ele alındığı birinci modelin çoklu doğrusal regresyon katsayısı manidar düzeydedir [$R = .45, R^2 = 22, F(4, 387) = 26.88, p < .001$] (bk. Tablo 2). Aynı şekilde, durumluk umut değişkeninin sonuç değişkeni olarak ele alındığı ikinci modelin çoklu doğrusal regresyon katsayısının da manidar düzeyde olduğu görülmektedir [$R = .50, R^2 = .25, F(4, 387) = 33.00, p < .001$] (bk. Tablo 3).

Birinci modelde, sürekli umut ve dört yordayıcı değişkenin doğrusal kombinasyonu arasındaki çoklu doğrusal regresyon katsayısı .45’dir. Yordayıcı değişkenler sürekli umut değişkenine ait varyansın %22’sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlere ilişkin yarı kısmi (semipartial) katsayılar ise, akademik öz-yeterlik için .10, problem çözme için .11, cinsiyet için .00 ve yaş için .00’dır. Sürekli umut değişkenine ait varyansın açıklanmasında akademik öz-yeterlik ve problem çözme değişkenleri manidar bir şekilde katkı sağlamıştır. Bu değişkenlerin puanlarındaki bir birimlik artış, diğer yordayıcı değişkenler kontrol edildiğinde, sürekli umut puanlarında sırasıyla .35 birimlik artışa, -.09 birimlik düşüşe neden olmuştur. Regresyon katsayılarına göre, akademik öz-yeterlik ile sürekli umut değişkenleri arasında pozitif yönde bir ilişki varken, problem çözme ve sürekli umut değişkenleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bir diğer ifade ile bireylerin sürekli umut düzeyleri arttıkça akademik öz-yeterlik düzeyleri ve problem çözme düzeyleri artış göstermektedir (PÇE’den elde edilen düşük puanlar yüksek problem çözme becerisine işaret etmektedir). Problem çözme değişkeninin diğer yordayıcı değişkenlere göre daha fazla yordayıcı olduğu görülmektedir (bk. Tablo 2).

Tablo 2. Sürekli Umudun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Sonucu

Model 1	B	SH	β	sr^2	p
1. Akademik Öz-Yeterlik	.35	.05	.31	.10	.000*
2. Problem Çözme	-.09	.01	-.32	.11	.000*
3. Cinsiyet ^a	-.22	.44	-.02	.00	.614
4. Yaş	-.08	.19	-.02	.00	.675

Modele ilişkin istatistikler: $R = .45, R^2 = 22, F(4, 387) = 26.88, p < .001$

Not: $n = 392$, * $p < .001$; ^a 1 = Kız, 2 = Erkek

İkinci modelde, durumluk umut ve dört yordayıcı değişkenin doğrusal kombinasyonu arasındaki çoklu doğrusal regresyon katsayısı .50'dir. Yordayıcı değişkenler durumluk umut değişkenine ait varyansın %25'ini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenler için yarı kısmi katsayılar ise, akademik öz-yeterlik için .16, problem çözme için .10, cinsiyet için .00 ve yaş için .01'dir. Durumluk umut değişkenine ait varyansın açıklanmasında akademik öz-yeterlik ve problem çözme değişkenleri manidar bir şekilde katkı sağlamıştır. Bu değişkenlerin puanlarındaki bir birimlik artış, diğer yordayıcı değişkenler kontrol edildiğinde, durumluk umut puanlarında sırasıyla .35 birimlik artışa, -.06 birimlik düşüşe neden olmuştur. Regresyon katsayılarına göre, akademik öz-yeterlik ile durumluk umut değişkenleri arasında pozitif yönde bir ilişki var iken, problem çözme ve durumluk umut değişkenleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bir diğer ifade ile bireylerin durumluk umut düzeyleri arttıkça akademik öz-yeterlik düzeyleri ve problem çözme düzeyleri artış göstermektedir (PÇE'den elde edilen düşük puanlar yüksek problem çözme becerisine işaret etmektedir). Akademik öz-yeterlik değişkeninin diğer yordayıcı değişkenlere göre daha fazla yordayıcı olduğu görülmektedir (bk. Tablo 3).

Tablo 3. Durumluk Umudun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Sonucu

<i>Model 2</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	<i>β</i>	<i>sr²</i>	<i>p</i>
1. Akademik Öz-Yeterlik	.35	.04	.38	.16	.000*
2. Problem Çözme	-.06	.01	-.29	.10	.000*
3. Cinsiyet ^a	.08	.34	.01	.00	.283
4. Yaş	-.27	.15	-.08	.01	.743

Modele ilişkin istatistikler: $R = .50$, $R^2 = .25$, $F(4, 387) = 33.00$, $p < .001$

Not: $n = 392$, * $p < .001$; ^a 1 = Kız, 2 = Erkek

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, akademik öz-yeterlik, problem çözme, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin lise öğrencilerinin umut düzeylerini yordamadaki rolünü araştırarak, ergenlerde umuda ilişkin var olan alan yazına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bulgulara göre, akademik öz-yeterlik ve problem çözme sürekli ve durumluk umut düzeylerinin manidar yordayıcılarıdır. Elde edilen bulgulara göre sürekli ve durumluk umut düzeyleri arttıkça akademik öz-yeterlik düzeyleri ve problem çözme düzeyleri artış göstermektedir. Çalışmanın bulguları, Batı kültüründe daha önceden yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Magaletta ve Oliver, 1999; Snyder, 2002; Snyder vd., 1991). Bu sonuçlara göre, Türkiye'deki kültürel bağlamda, yüksek umut düzeyleri (sürekli ya da durumluk olarak) yüksek akademik öz-yeterlik inançları ve daha iyi problem çözme becerileri ile ilişkilidir. Umudun akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki, Snyder'in (2002) kuramsal açıklaması ile uyumludur. Akademik öz-yeterlik, umutlu düşüncenin harekete geçme güdüsü (agency) boyutu ile paralellik göstermektedir. Her iki yapı; bilişsel bir süreç olma, bireyin hedefleri ve geleceği ile ilişkili olma ve son olarak davranışın güçlü birer belirleyicileri olmaları açısından birbirleri ile ilişkililerdir (Magaletta ve Oliver, 1999). Umudun akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiye yönelik bulgu, problem çözmenin umudun amaçlara ulaşma yolları (pathways) boyutu ile olan ilişkisine işaret etmektedir. Snyder (2002) umut düzeyi yüksek bireylerin belirli amaçları gerçekleştirmek için çözümler üretmede çok iyi olduklarını belirtmektedir. Ayrıca, eğer planlar işlevsel ve gerçekleştirilebilir değilse, umut düzeyi yüksek bireyler alternatif çözümler üretmede daha esnek davranabilmektedirler. Umudun akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi yüksek olanlarla karşılaştırıldıklarında, hedeflere ulaşma yolları açısından daha fazla kararsızlık ve belirsizlik yaşamakta ve çözümler açısından esnek davranmamaktadırlar. Kuramsal açıklamaya ek olarak, Cannon ve diğerleri (1999) yüksek düzeyde umutsuzluğun düşük problem çözme becerisi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, yordayıcı değişkenler ile kriter değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkilerin de dikkate alınması iyi olabilir. Buna göre, akademik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması ergenlerde umudun gelişmesine ya da tersi bir şekilde umutlu düşünce, akademik öz-yeterliğin ve problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Demografik değişkenler (cinsiyet ve yaş) ve umut arasındaki ilişkiler açısından, sürekli ve durumluk umut düzeylerinde herhangi bir manidar cinsiyet farklılığı bulunmamaktadır. Bu bulgu, daha önceki Amerika Birleşik Devletleri'ndeki örneklemelerden elde edilen araştırma bulguları ile tutarlılık gösterirken (Feldman ve Snyder, 2005; Snyder vd., 1991; Snyder vd., 1996), Türkiye'de yürütülen Kemer ve Atik'in (2012) çalışmasının bulguları ile paralellik göstermemektedir. Kemer ve Atik (2012) çalışmalarındaki cinsiyet farklılığını Türkiye'deki çocuk yetiştirme tarzları ve sosyal normlar üzerinden temellendirmişler ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek umut düzeylerine sahip olduğunu bulmuşlardır. Ergenlerde umudun yordanmasında cinsiyetin rolüne ilişkin söz konusu olan tutarsız bulgular, Yarcheski ve Mahon (2014) tarafından yapılan meta-analiz çalışması ile de desteklenmektedir. Bu çalışmada incelenen 13 araştırmanın yedisinde cinsiyet istatistiksel olarak manidar bir değişken olarak bulunmuştur. Esteves ve diğerleri de (2013) umuttaki cinsiyet farklılıklarına ilişkin tutarlı olmayan bulguların olduğunu belirtmektedirler. Cinsiyete yönelik bulgulardaki farklılıkların açıklanmasında örneklem seçiminden, katılımcıların özelliklerinden, kültürel ve toplumsal özelliklerden kaynaklı durumların göz önünde bulundurulması yararlı olabilir. Söz konusu farklı bulguların daha sağlıklı olarak açıklanabilmesi için yürütülecek çalışmalarda cinsiyet değişkeninin etkilendiği kavramlar bakımından kontrol edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Yaşın umuttaki rolü açısından, Snyder ve diğerlerinin (1991, 1997) bulgularıyla tutarlı bir şekilde, herhangi bir yaş farklılığı bulunmamıştır. Bu bulguya göre, ergenlerin umut düzeyleri yaş açısından herhangi bir değişim göstermemektedir. Esteves ve diğerlerinin (2013) alan yazın taramasında, sağlıklı ergen gruplarında yaşın umutla ilişkili olmadığı ortaya konmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulguların psikolojik danışma süreçlerine, müdahale hizmetlerine ve yürütülecek diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulgularından hareket ederek, özellikle okul psikolojik danışmanları ve eğitimciler için bazı doğurgulardan bahsetmek mümkün olabilir. Öncelikle bu bulgular dikkate alınarak öğrencilere sunulan yardım hizmetleri şekillendirilebilir. Eğer bir öğrenci umutsuzluk sorunu yaşıyorsa, öğrencinin ileriye yönelik hedefler oluşturmaya odaklanan, bu hedeflerin başarılabileceğine dair bir güdülenme oluşturan ve bu hedeflere ulaşmak için bazı özel yöntemlerin öğretildiği bireysel/grup müdahale yöntemleri çok daha etkili olacaktır (Shorey, Snyder, Yang ve Lewin, 2003). Sonuçlara dayalı olarak ayrıca okul psikolojik danışmanları umut düzeyi düşük olan danışanlarına, onların kişisel olarak güçlü yönlerini ve çevresel kaynaklarını araştırmalarına, benlik saygılarını geliştirmelerine ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Okullarda umut düzeyi düşük olan risk gruplarının haricinde, tüm öğrencileri kapsayan bütüncül müdahale yöntemleri de uygulanabilir. Öğrencileri umutlu düşünmelerini cesaretlendirmek ve güçlendirmek için sosyal-duygusal ya da akran desteğine dayalı bir takım çalışmalar yapılabilir. Snyder ve diğerleri (2000) yaşam boyunca devam etmesi için erken yaşlarda umutlu düşüncenin kazanılmasının önemini altını çizmektedirler. Bu nedenden dolayı, umutlu düşüncenin güçlendirilmesi için küçük yaşlardan itibaren ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu konuya daha fazla odaklanması gerekmektedir. Umutlu düşüncenin çocuklarda ve gençlerde güçlendirilmesi için toplumun, ebeveynlerin, okul yönetiminin ve özellikle öğretmenlerin önemli bir sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenler öğrenciler ile sürekli bir temas halindedirler ve onların eğitimi için çok fazla zaman harcamaktadırlar. Bu konuda, Snyder ve diğerleri (2000) yetişkinlerin umutlu düşünceyi besleyen bir okul ortamının sağlanması konusunda çok fazla emek harcanması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin akademik hedeflerini gerçekleştirmeleri için cesaretlendirme, model olma ve olumlu davranışları pekiştirme gibi yöntemleri kullanarak, öğrencilere umutlu düşünmeyi öğretmekte önemli bir role sahiptirler (Snyder vd., 2002). Ayrıca, öğrencilerin problem çözme becerileri, akademik öz-yeterlik inançları ve umutlu düşünmelerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların motivasyon sağlayacağı ve öğrencilerin iyi oluşlarına olumlu bir yönde yansıtacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırma bulgularının genellenebilirliği araştırmanın katılımcıları ve bu katılımcılarla benzer özelliklere sahip öğrencilerle sınırlıdır. İkincisi, veriler kendini bildirim dayalı ölçme araçlarından toplandığı için katılımcıların maddeleri nasıl anladıkları ve dürüst olup olmadıkları ile sınırlıdır. Son olarak, bu çalışma kesitsel (cross-sectional) bir çalışma olduğu için nedensel çıkarımlar yapmak mümkün değildir.

Bildirim ve Teřekkür

Bu çalışmanın küçük bir katılımcı grup üzerinde yürütölmüş hali 2009'da Avusturya'nın Viyana şehrinde düzenlenen Avrupa Eğitim Araştırmaları Konferansı'nda (European Conference on Educational Research (ECER)) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Veri toplama sürecinde sağladıkları destekten dolayı Onur Özmen ve Desen Yalım Yaman'a teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Hope ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 9, 193-202. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> adresinden erişildi.
- Ardahan, F., Genç, S. ve Uludağ, A. H. (2015). Tedavisi tamamlanmış meme kanserli kadınlarda düzenli fiziksel aktivitenin hastanın yaşam doyumu ve umut düzeyine etkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 7(2), 41-47. doi: 10.5336/sportsci.2015-43575
- Atik, G. (2009). Zorbalığı yordayıcı bir değişken olarak umut. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 53-68. doi: 10.1501/Egifak_0000001137
- Atik, G., Çayırdağ, N., Demirli, A., Kayacan, N. ve Çapa Aydın, Y. (2008, Ekim). *Hope and perceived support as predictors of academic self-efficacy among graduate students*. XI. Uluslararası Balkan Ülkelerinde İleri Eğitim Konferansında sunulmuş sözlü bildiri. Konya, Türkiye.
- Atik, G. ve Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişildi.
- Aydın, B., Sarı, S. V. ve Şahin, M. (2014). Parental acceptance/involvement, self-esteem and academic achievement: The role of hope as a mediator. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4), 37-48. <http://cijeonline.com/> adresinden erişildi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bilge, F., Arslan, A. ve Doğan, Ş. (2001). Ankara ili sığınma evine başvuran kadınların problem çözme becerilerini değerlendirmeleri, kızgınlık, umut ve özsaygı düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 55-63. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/> adresinden erişildi.
- Cannon, B., Mulroy, R., Otto, M. W., Rosenbaum, J. F., Fava, M. ve Nierenberg, A. A. (1999). Dysfunctional attitudes and poor problem solving skills predict hopelessness in major depression. *Journal of Affective Disorders*, 55, 45-49. doi: 10.1016/S0165-0327(98)00123-2
- Demirli Yıldız, A. (Ed.) (2016). *Pozitif psikoloji bağlamında umut: Hedefe giden yolda sınırları aşmak*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Denizli, S. (2004). *The role of hope and study skills in predicting test-anxiety levels of university students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A. ve Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154
- Erkan, Z. (2008, Temmuz). *Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin lise öğrencileri üzerinde uyarlama çalışması*. V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrenci Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Esteves, M., Scoloveno, R., Mahat, G., Yarcheski, A. ve Scoloveno, M. A. (2013). An integrative review of adolescent hope. *Journal of Pediatric Nursing* 28, 105-113. doi: 10.1016/j.pedn.2012.03.033
- Feldman, D. B. ve Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.022

- Feldman, D. B. ve Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(3), 401-421. doi: 10.1521/jscp.24.3.401.65616
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology, 29*, 66-75. doi: 10.1037/0022-0167.29.1.66
- Heppner, P. P. ve Krauskopf, C. J. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist, 15*(3), 371-447. doi: 10.1177/0011000087153001
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C. ve Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly, 30*, 64-74. doi: 10.1037/spq0000056
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit". R. S. (Hrsg.) (Ed.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit (Forschungsbericht No. 5)* içinde. Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6*(1), 40-61. <http://www.keg.aku.edu.tr> adresinden erişildi.
- Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of 11th grade students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kemer, G. ve Atik, G. (2012). Hope and social support in high school students from urban and rural areas of Ankara, Turkey. *Journal of Happiness Studies, 13*, 901-911. doi: 10.1007/s10902-011-9297-z
- Magaletta, P. R. ve Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology, 55*(5), 539-551. doi: 10.1002/(SICI)1097-4679(199905)55:5<539::AID-JCLP2>3.0.CO;2-G
- Mocan-Aydın, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist, 28*, 281-298. doi: 10.1177/0011000000282007
- Peker, A. ve Akbaba, T. (2016). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık rollerini yordayan ayırteci faktörlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 11*(14), 607-622. doi: <http://10.7827/TurkishStudies.9897>
- Sağkal, A. S. ve Türnüklü, A. (2017). Barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Erken Görünüm*, 1-17. <http://pdrdergisi.org/> adresinden erişildi.
- Sarı, S. V. ve Şahin, M. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme öz-yeterliliklerini yordamada umut ve kontrol odağının rolü. *Kastamonu Eğitim Dersisi, 21*(1), 97-110. <http://www.kefdergi.com/> adresinden erişildi.
- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences, 102*, 68-73. doi: 10.1016/j.paid.2016.06.057
- Seligman, M. E. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychologist, 55*(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X. ve Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*(6), 685-715. doi: 10.1521/jscp.22.6.685.22938
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275. doi: 0.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Cheavens, J. ve Michael, S. T. (1999). Hoping. C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* içinde (s. 205-231). Cary, NC, USA: Oxford University Press.

- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L. ve Adams III, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 249-270. doi:10.1016/S0962-1849(00)80003-7
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585. doi: 10.1037/0022-3514.60.4.570
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., ... Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. doi: 10.1093/jpepsy/22.3.399
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L. ve Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122-139. doi: 10.1521/scpq.18.2.122.21854
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H. ve Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826. doi: 10.1037/0022-0663.94.4.820
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A. ve Higgins, T. F. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335. doi: 10.1037/0022-3514.70.2.321
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396. doi: 10.1007/BF01177661
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S. ve Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836. <http://www.kefdergi.com> adresinden erişildi.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14. <http://www.journalofhappiness.net/> adresinden erişildi.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 86-113. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s5m
- Tarhan, S., Bacanlı, H., Dombaycı, M. A. ve Demir, M. (2011). Quadruple thinking: Hopeful thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 568-576. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.069
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenler ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/> adresinden erişildi.
- Uzun Özer, B. ve Tezer, E. (2008). Umut ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86. <http://befjournal.com.tr> adresinden erişildi.
- Yarcheski, A. ve Mahon, N. E. (2014). Meta-analysis of predictors of hope in adolescents. *Western Journal of Nursing Research*. Advance online publication. doi: 10.1177/0193945914559545
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 253-259. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr> adresinden erişildi.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-pons, M. (1992). Self- motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. doi: 10.3102/00028312029003663