

Original article

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psiko-Eğitim Programının Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik, Umut ve Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

The Effect of a Cognitive Behavioral Approach–Based Psychoeducational Program on Students’ Academic Self-Efficacy, Hope, and Subjective Well-Being at School

Alaattin Ciminli ^{a,*} & Hikmet Yazıcı ^b

^a Department of Psychological Counseling and Guidance, Faculty of Education, University of Erzincan Binali Yıldırım, Erzincan, Türkiye

^b Department of Psychological Counseling and Guidance, Faculty of Education, University of Trabzon, Trabzon, Türkiye

Özet

Okullarda pozitif psikoloji kapsamında ele alınan akademik öz-yeterlik, umut ve öznel iyi oluş, öğrencilerin okul yaşantılarını olumlu yönde destekleyen temel değişkenlerdir. Bu araştırmanın amacı, bilişsel-davranışçı yaklaşım temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları, umut ve öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Yarı deneysel desene uygun olarak tasarlanan çalışma, pilot ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Pilot uygulama sonucunda psiko-eğitim programı gözden geçirilerek asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test- son test ve izleme testi olarak Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna 12 oturumluk bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programı uygulanmış, plasebo grubuna akademik öz-yeterlik, umut ve öznel iyi oluşla ilişkisi olmadığı belirlenen etkinlikler sunulmuş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmada tüm gruplara ön test, son test ve izleme testleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, bilişsel-davranışçı psiko-eğitim programının öğrencilerin akademik öz-yeterlik, umut ve okulda öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-Yeterlik, Umut, Öznel İyi Oluş, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Abstract

Academic self-efficacy, hope, and subjective well-being, which are addressed within the framework of positive psychology in schools, are key variables that support students’ positive school experiences. The purpose of this study is to examine the effects of a cognitive-behavioral therapy–based intervention program on students’ academic self-efficacy beliefs, hope, and levels of subjective well-being. Designed in accordance with a quasi-experimental framework, the study was conducted in two phases: a pilot implementation and main implementation. Based on the results of the pilot study, the intervention program was revised and subsequently implemented in the main study.

* Corresponding author:

Alaattin Ciminli is a PhD. at the department of Psychological Guidance and Counseling at Erzincan Binali Yıldırım University. Erzincan, Türkiye. He received his PhD degree from Trabzon University. His research area contains high-achieving students, academic self-efficacy, anxiety, career development process and perfectionism.
Email: alaattin.ciminli@erzincan.edu.tr

In the research, the Academic Self-Efficacy Scale, the Trait Hope Scale, and the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale were administered as pre-test, post-test, and follow-up measures. A 12-session cognitive-behavioral therapy-based intervention program was applied to the experimental group, while activities determined to be unrelated to academic self-efficacy, hope, and subjective well-being were provided to the placebo group. No intervention was administered to the control group. Pre-test, post-test, and follow-up assessments were conducted for all groups. The findings indicate that the cognitive-behavioral intervention program significantly increased students' levels of academic self-efficacy, hope, and subjective well-being in school.

Keywords: Self-Efficacy, Hope, Subjective Well-Being, Cognitive-Behavioral Approach

Received: 28 January 2026 * **Accepted:** 30 July 2026 * **Published:** 25 August 2026

GİRİŞ

Eğitim hizmetlerinde öğrencilerin sadece akademik başarıları ile değerlendirilmesi yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin psikolojik iyi oluşları, kişisel gelişimleri ve yaşam becerileri de değerlendirme sürecine dâhil edilmiştir (OECD, 2017). Bu bağlamda okullar, yalnızca akademik ve mesleki gelişimi destekleyen kurumlar olmaktan çıkmış; öğrencilerin duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerini de destekleyen yapılar hâline gelmiştir. Bu dönüşüm eğitimin kapsamının genişlediğini ve öğrencilerin bütünsel gelişiminin önem kazandığını göstermektedir.

II. Dünya Savaşı sonrasında psikoloji, önemli ölçüde psikolojik problemlere müdahaleye yoğunlaşan bir disiplin hâline gelmiştir. Bu süreç, bireyin olumlu özellikleri ile güçlü yönlerinin ihmal edilmesine yol açmıştır (Csikszentmihalyi ve Seligman, 2000; Seligman, 1999). Bunun sonucunda, psikolojinin insanı bütüncül biçimde ele alma kapasitesinin sorgulanmaya başlandığı gözlenmiştir. Bu eleştiriler doğrultusunda gelişen pozitif psikoloji yaklaşımı, bireyin yalnızca problemleri ve zorluklarıyla değil aynı zamanda güçlü yönleri, olumlu duygularını ve potansiyeliyle de incelemeyi amaçlayan bir yaklaşım sunmaktadır. Kökeni insancıl yaklaşıma dayanan pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerine odaklanarak onların daha aktif ve üretken bir yaşam sürmelerini hedeflemektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014). Bu yönüyle pozitif psikoloji, geleneksel psikolojinin bir alternatifi değil onun tamamlayıcısı olarak değerlendirilmektedir. Pozitif psikoloji bireyin iyi oluşunu, öznel yaşantılar, güçlü yönler ve toplumsal işlevsellik gibi çok boyutlu bir yapı içerisinde ele alınmaktadır.

Pozitif psikoloji yaklaşımının eğitim alanındaki yansıması “pozitif eğitim” kavramı ile ifade edilmektedir. Pozitif eğitim; akademik becerilerin geliştirilmesini temel almakla birlikte, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını, mutluluk düzeylerini ve karakter güçlerini desteklemeyi amaçlayan bütüncül eğitim anlayışını temsil etmektedir (Green vd., 2011). Bu anlayış doğrultusunda okullar, yalnızca akademik ve bilişsel başarıya odaklanan kurumlar olmanın ötesine geçerek; affetme, şükran, azim, erdem ve sorumluluk gibi olumlu becerilerin geliştirilmesini hedefleyen öğrenme ortamları hâline

gelmektedir. Bu dönüşüm, okulda öznel iyi oluş ve okul doyumunu gibi kavramların giderek daha fazla önem kazanmasına katkı sağlamaktadır.

Öznel iyi oluş, bireyin yaşamını hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla değerlendirmesini içeren temel bir pozitif psikoloji kavramıdır. Alan yazında öznel iyi oluş sıklıkla mutluluk ve yaşam doyumunu kavramlarıyla birlikte ele alınmakta ve bu kavramların birbirleriyle yakın ilişkiler içinde olduğu vurgulanmaktadır (Diener, 1984; Eid ve Diener, 2004). Öznel iyi oluşun bilişsel boyutu bireyin yaşamına ilişkin genel değerlendirmelerini ve yaşam doyumunu ifade ederken; duyuşsal boyutu ise bireyin yaşadığı olumlu ve olumsuz duygulanım deneyimlerini kapsamaktadır (Diener vd., 2017).

Eğitim yaşantıları, bireyin yaşamının önemli bir bölümünü oluşturmakta olup, okul ortamında kazanılan deneyimler bireyin genel yaşam doyumunu ve psikolojik uyumu üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Çivitci, 2009). Okulda öznel iyi oluşun önemli bir boyutu olan okul doyumunu, öğrencilerin okul yaşantılarından duydukları memnuniyet düzeyini ifade etmektedir (Huebner, 1994). Okuldan memnun olan öğrenciler öğrenmeye daha açıktır. Bu öğrencilerin akademik motivasyonları daha yüksek ve kendilerini gerçekleştirme eğilimleri daha güçlüdür. Bu bağlamda okul ortamında öğrencilerin öznel iyi oluşunu destekleyen uygulamalar, eğitimin temel amaçlarıyla örtüşmektedir.

Pozitif psikoloji alanında öznel iyi oluşla yakından ilişkili kavramlardan biri umuttur. Umut, bireyin geleceğe yönelik olumlu beklentiler geliştirmesi ve hedeflere ulaşabileceğine ilişkin inanç taşıması olarak tanımlanmaktadır (Snyder, 2000). Bu yönüyle umut, yalnızca bireyi harekete geçiren bir motivasyon kaynağı olmanın ötesinde; bilişsel değerlendirmeleri de içeren çok boyutlu bir kavramdır. Alan yazında umudun öznel iyi oluş, yaşam doyumunu ve yaşam kalitesi ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren farklı araştırmalar mevcuttur (Snyder vd., 1996; Suldo, ve Huebner 2006).

Öznel iyi oluş ve umutla yakından ilişkili önemli psikolojik kaynaklardan biri de öz-yeterliktir. Bu kavram Bandura'ya (1977) göre, bireyin belirli bir görevi ya da davranışı başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilişsel kurama göre öz-yeterlik, bireyin davranışlarını başlatma, sürdürme ve karşılaşılan güçlükler karşısında direnç gösterme düzeyini belirleyen temel bir bilişsel yapıdır (Bandura, 1986). Öz-yeterliği yüksek bireyler, zorlu görevler karşısında daha kararlı ve ısrarcı davranırken, düşük öz-yeterlik algısına sahip bireyler görevlerden kaçınma eğilimi sergileyebilmektedir.

Eğitim bağlamında öz-yeterlik kavramı bireyin akademik görevleri yerine getirme kapasitesine ilişkin algısını ifade eden akademik öz-yeterlik bağlamında ele alınmaktadır. Akademik öz-yeterlik, öğrencinin öğrenme görevlerine ilişkin görevleri başarıyla gerçekleştirebileceğine ilişkin inancını yansıtır. Akademik öz-yeterlik ile öznel iyi oluş, yaşam doyumunu ve okul memnuniyeti ile olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki sergilemektedir (Suldo ve Huebner, 2006).

Ele alınan değişkenlerin ilişkisel yapılarını ve ruh sağlığı açısından önemlerini açıklamanın yanında müdahaleye dönük değişimleri incelemek de önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin öznel iyi

oluş, umut ve akademik öz-yeterlik düzeylerini geliştirmeye yönelik bir müdahale programının tasarlanması ve uygulanmasının gerekli olduğu değerlendirilmektedir. Her ne kadar farklı kuramlar burada vurgulanan müdahalelere ilişkin farklı yaklaşımlar ortaya koysa da bilişsel-davranışçı yaklaşım; yapılandırılmış, kısa süreli ve kanıta dayalı yapısı nedeniyle özellikle çocuk ve ergenlerde yaygın olarak kullanılmaktadır (Corey, 2004). Bilişsel davranışçı yaklaşımına göre bireyin otomatik düşünceleri ile işlevsel olmayan bilişsel şemaları, öz-yeterlik inançları, umut düzeyi ve iyi oluş üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Bu bağlamda bilişsel yeniden yapılandırma, hedef belirleme ve problem çözme gibi tekniklerin bireylerin daha gerçekçi ve işlevsel düşünce yapıları geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Beck, 1993). Bu çalışmanın amacı bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları, umut düzeyleri ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkililiği incelenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, deneysel desenlerden yarı deneysel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Yarı deneysel deseni gerçek deneysel desenden ayıran temel fark, katılımcıların gruplara yansız (rastgele) atama yoluyla yerleştirilememesi; bunun yerine önceden var olan grupların kullanılması ya da araştırmacının atama üzerinde sınırlı denetime sahip olmasıdır. Bu nedenle yarı deneysel desenlerde iç geçerliği tehdit edebilecek değişkenlerin kontrolü, gerçek deneysel desenlere kıyasla daha güçtür ve ek yöntemsel önlemler gerektirir (Creswell ve Creswell, 2018). Çalışmada deney, kontrol ve plasebo olmak üzere üç farklı grup kullanılmıştır. Deneysel çalışmaya ilişkin desen Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1. Deneysel çalışmaya ait araştırma deseni

Gruplar	Ön-test	Uygulama	Son-test	İzleme
Deney Grubu	X11	U	X12	X13
Plasebo Grubu	X21	PU	X22	X23
Kontrol Grubu	X31		X32	X33

Araştırmada İç ve Dış Geçerliliği Artırmaya Yönelik Çalışmalar

Bu araştırmada, yarı deneysel desenin doğasından kaynaklanabilecek iç ve dış geçerlik tehditlerini azaltmak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. İç geçerliği artırmak için gruplar benzer özelliklere sahip katılımcılardan oluşturulmuş, kontrol ve plasebo grupları kullanılmış, aynı ölçme araçlarıyla ön test–son test–izleme testleri uygulanmış ve ölçümler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca travma öyküsü bulunan, psikiyatrik ilaç kullanan ya da başka müdahalelere katılmış öğrenciler çalışma dışında bırakılmış, gruplar arası etkileşim ve beklenti etkisi sınırlandırılmıştır (Creswell & Creswell, 2018).

Dış geçerliği güçlendirmek amacıyla örneklem mümkün olduğunca geniş tutulmuş, psiko-eğitim programının amaçları ve uygulama süreci ayrıntılı biçimde tanımlanmış ve etkililiği farklı bağlamlarda sınanmış bilişsel-davranışçı yaklaşım temel alınmıştır. Ön test, son test ve izleme testleriyle müdahale etkisinin sürekliliği değerlendirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2021–2022 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Erzincan’da devlet liselerinde öğrenim gören 10. ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden gönüllülük esasına göre seçilen öğrencilerden meydana gelmiştir. Çalışmada okulda öznel iyi oluşu bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla değerlendiren Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanıldığından, okula ilişkin yeterli deneyime sahip olmadıkları gerekçesiyle 9. sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Benzer şekilde, üniversiteye giriş sınavı ve mezuniyet sürecinde bulunmaları nedeniyle 12. sınıf öğrencileri de çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, evren içerisindeki 10. ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Ölçekler toplam 529 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar doğrultusunda, her üç ölçekte de düşük düzeyde puan alan (alt %30’luk dilimde yer alan) öğrenciler çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda 20’şer kişiden oluşan deney, kontrol ve plasebo grupları belirlenmiştir. Belirlenen seçim ölçütü, deney, plasebo ve kontrol grupları için aynı şekilde ve simetrik olarak uygulanmıştır. Gruplara ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 2’de özetlenmektedir.

Tablo 2. Deney, kontrol ve plasebo grubu

Gruplar	Cinsiyet		Sınıf	
	Erkek	Kadın	10.sınıf	11.sınıf
Deney Grubu	7	13	14	6
Kontrol Grubu	14	6	11	9
Plasebo Grubu	11	9	12	8

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Süreklili Umut Ölçeği: Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen Umut Ölçeği, Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, Alternatif Yollar Düşüncesi (4 madde) ve Eyleyici Düşünce (4 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmakta olup, toplam 8 maddeden meydana gelen sekizli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Alternatif yollar düşüncesi alt boyutuna örnek bir madde olarak “Hayatta önem verdiğim hedeflere ulaşmak için birden fazla yol düşünebilirim.” ifadesi verilebilir. Uyarlama çalışmasına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksi değerleri (GFI = .96, AGFI = .92, RMR = .08, NNFI = .94, RFI = .90, CFI = .96 ve RMSEA = .077) olarak bulunmuştur. Güvenirlik bulgularına göre, eyleyici düşünce alt boyutu için Cronbach alfa katsayısı .81, alternatif

yollar düşüncesi alt boyutu için .78 ve ölçeğin bütünü için .84 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen ve Ekici (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler olarak adlandırılmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipinde derecelendirilen toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Yanıt seçenekleri “Oldukça az (1)” ile “Çok fazla (5)” arasında değişmektedir. Ölkten elde edilebilecek puanlar 33 ile 165 arasındadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %45.8'ini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiş; KMO değeri .86 ve Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 4376.13$, $p < .001$). Güvenirlik analizleri incelendiğinde, ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .86 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik değerleri ise .82 ile .90 arasındadır. Bu çalışmada ise ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği: Tian ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Özdemir ve Sağkal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek iki boyuttan (okul doyumunu ve okulda duygu) oluşmaktadır. Ölçek 10 maddeden oluşan ve altılı likert tipi bir ölçektir. Dereceleme ölçeği “1= Kesinlikle katılmıyorum, 6= Kesinlikle katılıyorum” şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğe ilişkin örnek bir madde olarak; “Okulda aldığım eğitimden memnunuz.” verilebilir. Uyarlama çalışması DFA sonuçları, ölçeğin iki faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (S-B $\chi^2(33) = 95.83$, $\chi^2/sd = 2.90$, RMSEA = .078, NFI = .96, NNFI = .97, CFI = .98, GFI = .94, AGFI = .90, SRMR = .045). Ölçeğin güvenirlik çalışması sonuçlarına göre; ölçeğin bütününe ilişkin cronbach alpha iç tutarlık katsayısı “.87” dir. Bu çalışmada ise ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Psiko-Eğitim Programı

Bu çalışmada uygulanan psiko-eğitim programı, bilişsel davranışçı yaklaşımının yapılandırılmış doğası temel alınarak geliştirilmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşımının temel amaçlarından biri, müdahale sürecini danışanlar açısından daha açık ve anlaşılır hale getirerek terapötik iş birliğini güçlendirmektir. Bu doğrultuda program 12 oturum şeklinde planlanmıştır. Programın ilk dört oturumu, bireyin işlevselliğini olumsuz etkileyen değişkenlerle ilişkili hatalı şemalar, ara inançlar ve otomatik düşünceler tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci dört oturumda farklı bilişsel teknik ve işlemler kullanılarak bilişsel yeniden yapılandırma üzerinde durulmuştur. Son dört oturum, olumlu duyguların artırılması, yaşamdan ve okuldan alınan doyumun güçlendirilmesi ve bireylerin sahip oldukları psikolojik kaynakların fark edilmesinin desteklenmesi yoluyla öznel iyi oluşun geliştirilmesine yönelik olarak yapılandırılmıştır.

Veri Analiz Teknikleri

Verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların akademik öz-yeterlik, umut ve öznel iyi oluş düzeyleri, ön test, son test ve izleme testi olmak üzere birden fazla zaman noktasında ölçülmüştür. Aynı bireylerden elde edilen tekrarlı ölçümler, gözlemler arasında bağımlılık bulunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, tekrarlı ölçümlerin hiyerarşik yapısını dikkate alabilen doğrusal karma model analiz tekniği kullanılmıştır (Field, 2018). Doğrusal karma model bireyleri rastgele etki olarak tanımlayarak bireysel farklılıkları kontrol edebilmesi ve bireyler arası değişkenleri aynı model içerisinde test edebilmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Analizlerde grup (deney, plasebo, kontrol) ve zaman (ön test, son test, izleme) değişkenlerinin ana etkileri ile grup x zaman etkileşimi aynı model kapsamında değerlendirilmiştir. Böylece psiko-eğitim programının etkisi, zaman içerisindeki değişimi de dikkate alacak biçimde güvenilir şekilde test edilmiştir.

BULGULAR

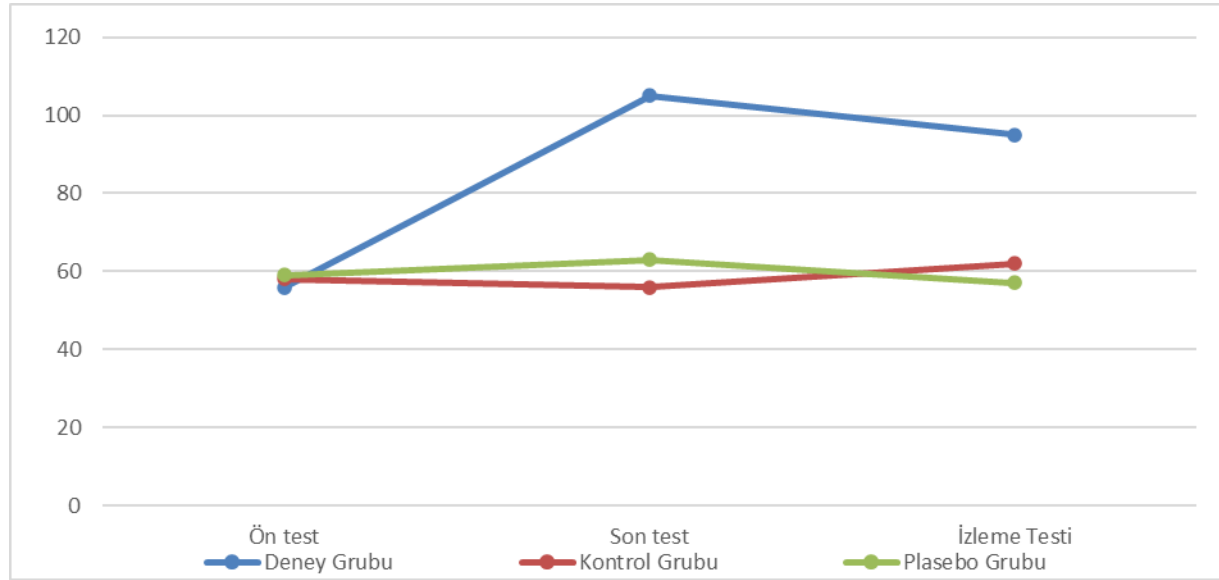
Akademik öz-yeterlik puanlarının grup ve zaman değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla doğrusal karma model analizi uygulanmıştır. Analizde bireyler arası değişken olarak grup (deney, plasebo ve kontrol), birey içi değişken olarak ise zaman (ön test, son test ve izleme) modele dâhil edilmiştir. Tekrarlı ölçümlerin kovaryans yapısının belirlenmesinde yapılandırılmamış kovaryans matrisi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, grup değişkeninin akademik öz-yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ana etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($F_{(2, 57)} = 304.53, p < .001$). Bu bulgu, deney, plasebo ve kontrol gruplarının akademik öz-yeterlik puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında zaman etkisine bağlı olarak da anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{(2, 57)} = 139.77, p < .001$).

Buna göre ölçüm zamanlarına bağlı olarak katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Çalışmadan ortaya çıkan bulgulara göre grup türü ile zaman etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(4, 57)} = 98.12, p < .001$). Bu etkileşim, akademik öz-yeterlik düzeyindeki değişimin zamana bağlı olarak tüm gruplarda benzer bir örüntü izlemediğini, aksine grupların zaman içerisindeki değişimlerinin anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre akademik öz-yeterlikte gözlenen değişim yalnızca doğal bir zamansal süreçten kaynaklanmamaktadır. Bu değişimin yönü ve büyüklüğü, katılımcıların deney, plasebo ya da kontrol grubunda yer almalarına göre farklılaşmaktadır. Bu bulgu, uygulanan müdahalenin akademik öz-yeterlik üzerinde ayırt edici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklükleri incelendiğinde, grup ve zaman etkileşiminin ($\eta p^2 = .87$) güçlü düzeyde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, uygulanan psiko-eğitim programının yalnızca zamana bağlı bir değişim oluşturmadığını aynı zamanda gruplar arasında güçlü ve anlamlı farklılaşmalara yol açtığını göstermektedir. Sonuçlar Tablo 3’de özetlenmektedir.

Tablo 3. Akademik öz-yeterlik puanlarına ilişkin doğrusal karma model sonuçları

Kaynak	Num. sd	Den. sd	F	p
Grup	2	57	304.53	.000
Zaman	2	57	139.77	.000
Grup x Zaman	4	57	98.12	.000

Şekil 1’de görüldüğü gibi akademik öz-yeterliğe ilişkin puan ortalamaları zaman içinde belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Ön test aşamasında deney, kontrol ve plasebo gruplarının akademik öz-yeterlik puanlarının birbirine oldukça yakındır. Müdahale sonrasında deney grubunun akademik öz-yeterlik puanlarında belirgin bir artış gözlenmiş, bu artış izleme ölçümünde bir miktar düşüş göstermekle birlikte ön test düzeyinin belirgin biçimde üzerinde kalmıştır. Kontrol grubunda zaman içinde sınırlı ve dalgalı bir değişim izlenirken, plasebo grubunda son testte sınırlı düzeyde bir artış, izleme testinde ise tekrar başlangıç düzeyine yakın bir gerileme olduğu görülmektedir. Bu bulgular, akademik öz-yeterlikte gözlenen artışın yalnızca zamana bağlı bir değişim olmadığını, psiko-eğitim programının deney grubunda anlamlı ve kalıcı bir etki oluşturduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Akademik öz-yeterlik puan ortalamaları

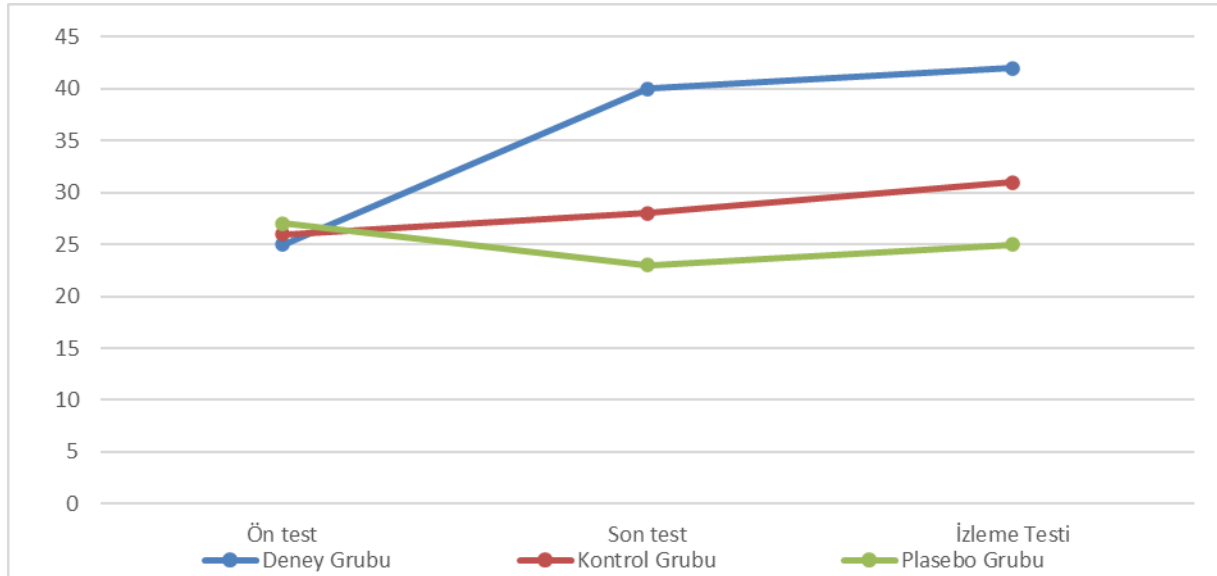
Tablo 4. Umut puanlarına ilişkin doğrusal karma model sonuçları

Kaynak	Num df	Den df	F	p
Zaman	2	57	48.55	.000
Grup	2	57	25.57	.000
Grup x Zaman	4	57	19.43	.000

Doğrusal karma model analizi sonuçları, umut düzeyinin hem zamana hem de gruba bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Öncelikle, zamanın ana etkisi anlamlı bulunmuştur

($F_{(2, 57)} = 48.55, p < .001$). Bu bulgu, üyelerin umut düzeylerinin ölçüm zamanları boyunca (ön test, son test ve izleme) anlamlı biçimde değiştiğini göstermektedir. Buna ek olarak, grup etkisinin de anlamlı olması ($F_{(2, 57)} = 25.57, p < .001$), deney, plasebo ve kontrol gruplarının genel umut düzeyleri açısından birbirinden ayrıştığını göstermektedir.

Bununla birlikte, çalışmanın temel bulgusu, grup ve zaman arasındaki etkileşimin anlamlı olmasıdır ($F_{(4, 57)} = 19.43, p < .001$). Bu etkileşim, umut düzeyindeki değişimin zamana bağlı olarak her iki grupta benzer bir örüntü izlemediğini, aksine deney, plasebo ve kontrol gruplarının zaman içindeki değişimlerinin anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Buna göre, umut düzeyindeki değişim yalnızca doğal zamansal bir süreçten kaynaklanmamaktadır. Bu değişimin yönü ve büyüklüğü, katılımcıların deney, plasebo ya da kontrol grubunda yer almasına göre farklılaşmaktadır. Grup x zaman etkileşimine ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde etkinin büyük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta p^2 = .58$). Bu bulgu, uygulanan müdahalenin umut düzeyi üzerinde anlamlı ve ayırt edici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. Umut puan ortalamaları

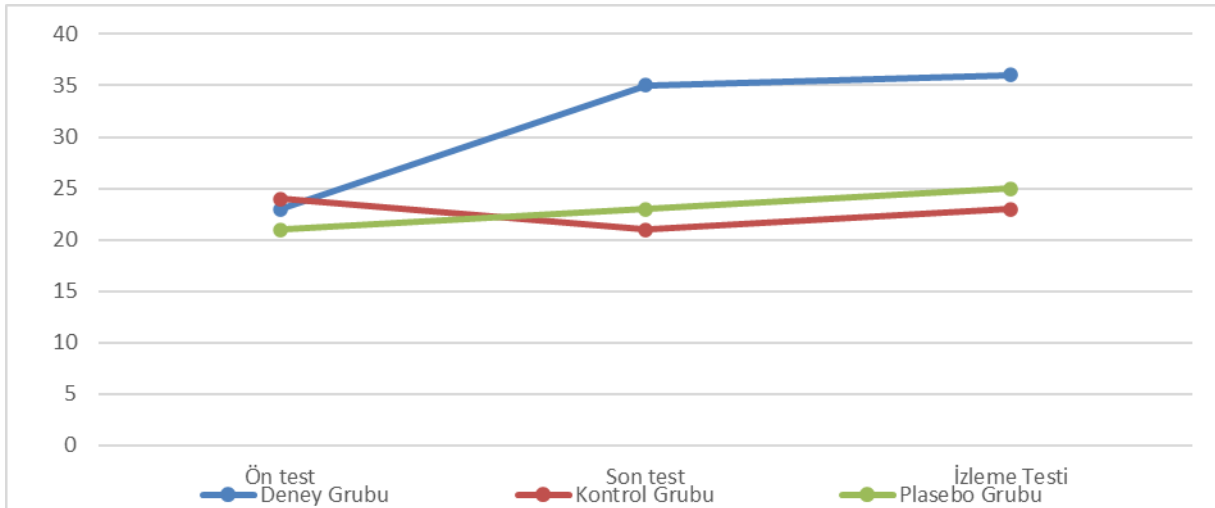
Umut puanlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, grupların zaman içindeki değişimlerinin birbirinden ayrıştığı görülmektedir. Ön testte deney, kontrol ve plasebo gruplarının umut düzeyleri birbirine yakinken, son testte deney grubunun umut puanlarında belirgin bir artış meydana gelmiştir. Bu artış izleme ölçümünde de korunmuş ve deney grubunun umut düzeyi başlangıç düzeyinin üzerinde kalmıştır. Kontrol grubunda zamanla sınırlı ve kademeli bir artış gözlenirken, plasebo grubunda son testte bir düşüş, izleme testinde ise kısmi bir toparlanma görülmektedir. Genel olarak bulgular, umut düzeyindeki anlamlı artışın deney grubunda yoğunlaştığını ve bu değişimin müdahaleye bağlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Öznel iyi oluş puanlarına ilişkin doğrusal karma model sonuçları

Kaynak	Num. df	Den. df	F	p
Zaman	2	57	5.21	.008
Grup	2	57	28.46	.000
Zaman x Grup	4	57	10.28	.000

Doğrusal karma model analizi sonuçları, iyi oluş düzeyinin zaman ve grup değişkenlerine bağlı olarak anlamlı biçimde değiştiğini ortaya koymuştur. Zaman etkisinin anlamlı olması ($F_{(2, 57)} = 5.21, p = .008$), katılımcıların iyi oluş düzeylerinin ölçüm zamanları boyunca anlamlı bir değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, grup etkisinin anlamlı bulunması ($F_{(2, 57)} = 28.46, p < .001$), deney, ve kontrol gruplarının öznel iyi oluş düzeyleri bakımından birbirinden anlamlı biçimde ayrıştığını göstermektedir.

Çalışmanın temel bulgusu, zaman ve grup arasındaki etkileşimin anlamlı olmasıdır ($F_{(4, 57)} = 10.28, p < .001$). Bu etkileşim, iyi oluş düzeyindeki değişimin zamana bağlı olarak her iki grupta benzer bir örüntü izlemediğini, aksine deney ve kontrol gruplarının zaman içindeki iyi oluş değişimlerinin anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre, iyi oluş düzeyindeki değişim yalnızca doğal bir zamansal süreçten kaynaklanmamakta, bu değişimin yönü ve büyüklüğü, katılımcıların deney ya da kontrol grubunda yer almalarına göre farklılaşmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları zaman x grup etkileşimine ilişkin etki büyüklüğünün de büyük düzeyde olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = .42$). Bu sonuç, grupların zaman içindeki değişimlerinin anlamlı biçimde farklılaştığını ve elde edilen etkinin müdahaleye bağlı olduğunu göstermektedir.



Şekil 3. Öznel iyi oluş puan ortalamaları

Öznel iyi oluş puan ortalamaları incelendiğinde, grupların zaman içindeki değişim örüntülerinin birbirinden ayrıştığı görülmektedir. Ön test aşamasında grupların puanları birbirine yakınken, son testte deney grubunun öznel iyi oluş puanlarında belirgin bir artış gözlenmiştir. Bu artış izleme ölçümünde de sürmüş ve deney grubunun puanları başlangıç düzeyinin üzerinde kalmıştır. Kontrol grubunda son testte

sınırlı bir düşünüş görülmesine karşın izleme testinde puanların tekrar yükseldiği, plasebo grubunda ise zamanla kademeli ve sınırlı bir artış olduğu görülmektedir. Genel olarak bulgular, öznel iyi oluş düzeyindeki anlamlı artışın deney grubunda yoğunlaştığını ve bu değişimin müdahaleye bağlı olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, bilişsel-davranışçı yaklaşım temelli psiko-eğitim programının ergenlerin akademik öz-yeterlik, umut ve öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ve psiko-eğitim programının söz konusu değişkenlerin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Akademik öz-yeterliğe ilişkin elde edilen bulgular, deney, plasebo ve kontrol gruplarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin birbirinden anlamlı biçimde ayrıştığını göstermektedir. Bu bulgu, akademik öz-yeterliğin sabit ve değişmez bir kişisel özellik olmadığını, öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları deneyimler, öğretmen ve akranlardan aldıkları geri bildirimler, akademik başarı ya da başarısızlık yaşantıları ve zaman içinde kazandıkları öğrenme becerileriyle birlikte gelişebilen dinamik bir yapı olduğunu desteklemektedir (Zimmerman, 2000). Uygulanan bilişsel-davranışçı psiko-eğitim programı deney grubundaki öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarını arttırmıştır. Bu sonuç, bilişsel-davranışçı müdahale yoluyla olumsuz otomatik düşünceleri fark etme, daha gerçekçi ve işlevsel düşünceler geliştirme ve akademik zorluklarla başa çıkmaya ilişkin inançlar geliştirmenin mümkün olabileceğini vurgulayan alan yazınla uyumludur (Breso vd., 2011; Ilkhchi vd., 2011; Jafari vd., 2012; Keshi ve Basavarajappa, 2013; Kumar ve Sebastian, 2011; Liza, 2010). Bu çerçevede, hedef belirleme, problem çözme ve başa çıkma becerilerinin desteklendiği yapılandırılmış müdahalelerin, öğrencilerin akademik süreçlere daha güvenli ve etkin biçimde katılmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, bilişsel-davranışçı psiko-eğitim programının öğrencilerin umut düzeylerini geliştirme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunda müdahale sonrasında ortaya çıkan artışın izleme ölçümünde önemli düzeyde korunması, gözlenen değişimin yalnızca zamana bağlı bir gelişim sürecinden kaynaklanmadığı, müdahalenin kalıcı etkisinin devam ettiği anlamına gelmektedir. Bu sonuç bilişsel-davranışçı temelli müdahalelerin umut düzeyini artırmada etkili olduğunu gösteren benzer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlıdır (Rezaei vd., 2019; Sahranavard vd., 2018; Shojaei vd., 2019). Umut kuramına göre umut, bireyin hedef belirleyebilme, bu hedeflere ulaşmak için yollar geliştirebilme ve bu süreci sürdürme isteği ile ilişkilidir (Snyder, 2000). Bilişsel-davranışçı müdahaleler, bireyin olumsuz ve işlevsel olmayan düşüncelerini fark etmesine ve bunları daha gerçekçi düşüncelerle değiştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin hem hedeflerine odaklanmalarını hem de bu hedeflere ulaşabileceklerine dair inançlarını güçlendirmelerini desteklemektedir. Deney grubundaki katılımcıların umut düzeyinde gözlenen artış bu bağlam içerisinde

değerlendirilmektedir. Ayrıca, kontrol grubunda benzer bir artışın gözlenmemesi, umut düzeyindeki değişimin doğal bir olgunlaşma sürecinden çok, psiko-eğitim programıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Müdahale sürecinde kullanılan otomatik düşünceleri fark etme, düşünce kayıtları tutma ve ev ödevleri gibi bilişsel ve davranışsal tekniklerin, öğrencilerin geleceğe daha olumlu ve umutlu bakmalarına katkı sağladığı söylenebilir (David vd., 2018).

Bilişsel-davranışçı psiko-eğitim programı öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerinde de anlamlı bir değişim ortaya çıkarmıştır. Deney grubunda gözlenen artışın zaman içinde sürmesi, müdahalenin kalıcı etkisini göstermektedir. Bu bulgu, bilişsel-davranışçı müdahaleler aracılığıyla, işlevsel olmayan düşüncelerin değiştirilebileceği, yaşamdan alınan doyumun güçlendirilebileceği ve bu yolla öznel iyi oluşu destekleneceğini vurgulayan alan yazınla tutarlıdır (Fava ve Ruini, 2003; Frisch, 2006; Seligman vd., 2006). Alan yazında olumlu düşünce örüntülerinin öznel iyi oluşu desteklediği, buna karşın olumsuz ve katı inançların iyi oluş düzeyini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Diener ve Ryan, 2009; Lyubomirsky, 2007). Bu bağlamda, öznel iyi oluşun doğuştan sabit bir özellik olmadığı; öğrenilebilen ve uygun psikoeğitsel müdahaleler yoluyla geliştirilebilen bir yapı olduğu yönündeki bulgular (Emmons ve McCullough, 2003) bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Öznel iyi oluş, bireyin duygusal, psikolojik ve sosyal alanlardaki değerlendirmelerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulguları yorumlanırken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlk olarak, araştırma yalnızca 10. ve 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olup 9. ve 12. sınıf öğrencileri çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu durum, elde edilen sonuçların farklı yaş ve sınıf düzeylerindeki öğrencilere genellenmesini sınırlandırmaktadır. İkinci olarak, araştırma belirli bir ilde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip bölgelerde yapılacak çalışmalar bulguların genellenebilirliğini güçlendirebilir. Üçüncü olarak, araştırmada kullanılan ölçümler öz-bildirim araçlarına dayanmaktadır. Katılımcıların sosyal beğenirlik eğilimleri veya öznel değerlendirmeleri ölçüm sonuçlarını etkilemiş olabilir. Son olarak, araştırmada izleme ölçümü gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, müdahalenin uzun vadeli etkilerini değerlendirebilecek daha uzun süreli takip çalışmalarına ihtiyaç bulunmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yaş gruplarından öğrencilerin dâhil edilmesi, daha geniş ve çeşitli örneklemlemlerle çalışılması ve uzun dönemli izleme çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir. çimleri elde edilen sonuçları etkilemiş olabilir. Son olarak, araştırmada izleme ölçümlerine yer verilmiş olmakla birlikte, müdahalenin etkilerinin zaman içerisindeki kalıcılığını daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilmek için daha uzun süreli takip çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda farklı yaş ve sınıf düzeylerinden öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi, daha geniş ve çeşitlendirilmiş örneklemlemlerle çalışılması ve uzun dönemli boylamsal izleme çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir.

Uygulamaya Dönük Çıkarımlar

Araştırma bulguları, bilişsel-davranışçı yaklaşım temelli psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik, umut ve öznel iyi oluş düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin akademik ve psikososyal gelişimlerini desteklemek amacıyla benzer yapılandırılmış grup çalışmaları uygulanabilir. Özellikle akademik motivasyon eksikliği yaşayan, gelecek beklentileri düşük olan veya öznel iyi oluş düzeyleri sınırlı öğrenciler için bilişsel-davranışçı temelli müdahaleler önleyici ve geliştirici hizmetler kapsamında kullanılabilir. Ayrıca program içeriğinde yer alan hedef belirleme, problem çözme, bilişsel yeniden yapılandırma ve başa çıkma becerileri gibi etkinliklerin okul rehberlik programlarına entegre edilmesi öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilir. Bunun yanında, öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını ve olumlu gelecek beklentilerini desteklemek amacıyla öğretmenlere ve velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yürütülmesi de yararlı olabilir. Araştırma sonuçları, okullarda kanıta dayalı psikoeğitsel müdahalelerin yaygınlaştırılmasının öğrencilerin iyi oluşlarının desteklenmesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Ek Beyan

Bu çalışma Prof. Dr. Hikmet YAZICI danışmanlığında Alaattin CİMİNLİ'nin doktora tezinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, A. T. (1993). Cognitive therapy: Past, present, and future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 194–198. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.2.194>
- Breso, E., Schaufeli, W., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/study/81634>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17. bs.)*. Ankara: PegemA.
- Corey, G. (2004). *Theory and practice of group counseling (6.bs)*. Belmont: Thomson Learning
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.)*. Sage.
- Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. E. P. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.

- David, D., Cristea, I., & Hofmann, S. G. (2018). Why cognitive behavioral therapy is the current gold standard of psychotherapy. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00004>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>.
- Diener, E., Pressman, S.D., Hunter, J., & Delgadillo-Chase, D. (2017). If, why, and when subjective well-being influences health, and future needed research. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2), 133-167. <https://doi.org/10.1111/aphw.12090>.
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65(3), 245-277. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000003801.89195.bc>
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (43). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/article/102022>
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>.
- Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(1), 45-63. [https://doi.org/10.1016/S0005-7916\(03\)00019-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7916(03)00019-3)
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.)*. SAGE Publications.
- Frisch, M. B. (2006). *Quality of Life Therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*. New Jersey: John Wiley ve Sons Ltd.
- Green, S., Oades, L. G., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. In *Psych: The Bulletin of the Australian Psychological Society Ltd*. 33(2), 16-17.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>.
- Ilkhchi, S. V., Poursharifi, H., & Alilo, M. M. (2011). The effectiveness of Cognitive- Behavioral Group Therapy on self-efficacy and assertiveness among anxious female students of high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2586-2591. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.10.506>
- Jafari, E., Najafi, M., Sohrabi, F., Dehshiri, G. R., Soleymani, E., & Heshmati, R. (2010). Life Satisfaction, Spirituality Well-Being and Hope in Cancer Patients. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(2), 1362-1366. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.288>
- Keshi, A. K., & Basavarajappa, P. (2013). Effectiveness of Cognitive Behavior Therapy on self-efficacy among high school students. *Asian Journal of Management Sciences ve Education*, 2(4), 68-79.
- Kumar, G. & Sebastian, L. (2011). Impact of cbt on self efficacy and academic achievement in adolescent students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(1), 134-139.

- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Press.
- OECD. (2017). *Students' well-being: What it is and how it can be measured*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). *Development of a college academic self-efficacy scale*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Özdemir, Y. ve Sağkal, A. S. (2016). Ergenler için kısa okulda öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(4), 1397–1416. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.0338>
- Rezaei, F., Sadeghi, M., & Ashrafi, F. (2019). The effect of integrative positive cognitive behavioral therapy on infertility stress and hope in infertile women. *Journal of Clinical Nursing and Midwifery*, 8(3), 436-445.
- Sahranavard, S., Esmaili, A., Reza Dastjerdi, R., & Salehiniya, H. (2018). The effectiveness of stress-management-based cognitive-behavioral treatments on anxiety sensitivity, positive and negative affect and hope. *BioMedicine*, 8(4), <https://doi.org/10.1051/bmdcn/2018080423>
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54(8), 559–562. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.8.559>
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. New York: Springer Netherlands.
- Shojaei, Z., Golparvar, M., Aghaei, A., Bordbar, M. R., & Aghaei, A. (2019). The effect of cognitive-behavioral art-play therapy and cognitive-behavioral story therapy on pain perception and hope in children with cancer. *Journal of Pediatric Nursing*, 6 (1), 39-47.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. Et al. (1991) The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 570-585.
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Snyder, C.R. (2000) The Past and Possible Futures of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 11-28. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.11>
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179–203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Tarhan, S., ve Bacanlı, H. (2015) Sürekli umut ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 3(1), 1-14.

- Tian, L., Du, M., & Huebner, E. S. (2015). The school-related subjective well-being of adolescents: A multidimensional approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 234–248.
<https://doi.org/10.1037/spq0000109>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>