



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**POZİTİF DÜŞÜNME BECERİSİNİN KİŞİLİK TİPLERİ,
OTOMATİK DÜŞÜNCE, SOSYAL İLİŞKİ VE PROBLEM
ÇÖZME DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Emel BİRLİK

Danışman
Prof. Dr. İsmail GELEN

SAMSUN

2025

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI



**POZİTİF DÜŞÜNME BECERİSİNİN KİŞİLİK TİPLERİ,
OTOMATİK DÜŞÜNCE, SOSYAL İLİŞKİ VE PROBLEM
ÇÖZME DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Emel BİRLİK

Danışman
Prof. Dr. İsmail GELEN

Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi tarafından ID: 4980 proje numarası ile desteklenmiştir.

SAMSUN

2025

TEZ KABUL VE ONAYI

Emel BİRLİK tarafından, Prof. Dr. İsmail GELEN danışmanlığında hazırlanan “**POZİTİF DÜŞÜNME BECERİSİNİN KİŞİLİK TİPLERİ, OTOMATİK DÜŞÜNCE, SOSYAL İLİŞKİ VE PROBLEM ÇÖZME DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 4.7.2025 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. İsmail GELEN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Fadıl ŞİRAZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Adem İNCE Ondokuz Mayıs Üniversitesi Toplumsal Yapı ve Değişme Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Faik Ahmet SESLİ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (Bknz Ek-7)

Hayır ☐

04/07/ 2025

Emel BİRLİK

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı :POZİTİF DÜŞÜNME BECERİSİNİN KİŞİLİK TİPLERİ, OTOMATİK DÜŞÜNCE, SOSYAL İLİŞKİ VE PROBLEM ÇÖZME DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 10.06.2025 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 6

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

... / ... / 2025

Prof. Dr. İsmail GELEN

ÖZET

POZİTİF DÜŞÜNME BECERİSİNİN KİŞİLİK TİPLERİ, OTOMATİK DÜŞÜNCE, SOSYAL İLİŞKİ VE PROBLEM ÇÖZME DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Emel BİRLİK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Yüksek Lisans, Temmuz/2025

Danışman: Prof. Dr. İsmail GELEN

Dünyamızda hızla gelişmekte olan bilim ve teknoloji, insan zihnini doğrudan etkilemekte ve bu da üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Günümüzde eğitim yaklaşımları, öğrenciyi bütün süreçlerin merkezine almakta, zihinsel becerileri en üst seviyede geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, pozitif düşünme becerisi; bireylerin hayatlarında mutluluk ve başarı için kilit bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı, pozitif düşünme becerisinin kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmada Survey (alan taraması) modeli içerisinde betimsel araştırma türü kullanılmıştır. Araştırmanın evreni tüm Türkiye'deki lise öğrencileri, çalışma evreni ise Samsun ilindeki lise öğrencileridir. Samsun ilinde bulunan 17 ilçeden nüfus ve okul çeşitliliğine göre Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki/ Teknik Lise, çeşitliliği sağlanarak maksimum çeşitlilik örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2354 öğrenciye Pozitiflik Ölçeği, Kişilik Tipi Ölçeği, Otomatik Düşünce Ölçeği, Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği, Problem Çözme Ölçeği uygulanmıştır. Kullanılan ölçekler için ölçek sahipleri tarafından gerekli izinler alınmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. Pozitiflik, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerisi ölçek toplam puanları ilçe türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Pozitiflik, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri ölçek toplam puanı lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerisi ölçek toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Pozitiflik ölçek toplam puan ortalaması kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerisi ölçek toplam puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Pozitif düşünme becerisi, Kişilik tipleri, Otomatik düşünce, Sosyal ilişki, Problem çözme becerisi

ABSTRACT

EXAMINATION OF POSITIVE THINKING SKILLS IN TERMS OF PERSONALITY TYPES, AUTOMATIC THOUGHT, SOCIAL RELATIONSHIPS AND PROBLEM SOLVING VARIABLES

Emel BİRLİK

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Programme

Master, July/2025

Supervisor: Prof. Dr. İsmail GELEN

The rapidly developing science and technology in our world directly affects the human mind, which necessitates the development of high-level thinking skills. Today, educational approaches place the student at the center of all processes and aim to develop mental skills at the highest level. In this context, positive thinking skills play a key role in happiness and success in individuals' lives. The purpose of this research is to examine positive thinking skills in terms of personality types, automatic thoughts, social relationships and problem-solving variables.

The descriptive research type was used in the research within the Survey (field scanning) model. The universe of the research is all high school students in Turkey, and the study universe is the province of Samsun. The maximum diversity sampling method was used by providing diversity of Science High School, Anatolian High School, Anatolian Imam Hatip High School, Vocational/Technical High School from 17 districts in the province of Samsun according to population and school diversity. In line with the purpose of the study, Positivity Scale, Personality Type Scale, Automatic Thoughts Scale, Social Relationship Elements Scale, Problem Solving Scale were applied to 2354 students. Statistical analysis of the obtained data was done with SPSS statistics program. While the total scale scores show a significant difference according to the district type variable, they do not show a significant difference according to the class level. The total scale scores show a significant difference according to the high school type variable. The total scale scores show a significant difference according to the gender variable. The total positivity scale score average shows a significant difference according to the total scale score averages of personality types, automatic thoughts, social relationships, problem solving skills.

Keywords: Positive thinking skills, Personality types, Automatic thought, Social relationship, Problem solving skill.

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bilgi ve deneyimleri ile yolumu aydınlatan, her aşamada desteğini hissettiğim değerli bilim insanı tez danışmanım Prof. Dr. İsmail GELEN'e içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Akademik anlamda bana kattıklarının yanı sıra, bilimsel bakış açımı geliştirmemde çok büyük pay sahibidir. Teşvik edici yaklaşımı ve yol göstericiliği yüksek lisans sürecimi daha verimli ve anlamlı kılmıştır.

Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında bizleri yetiştiren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Bayram ÖZER'e, Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK, Dr.Öğr.Üyesi Fadıl ŞİRAZ ve Doç.Dr. Adem İNCE'ye gelişimime sundukları değerli katkıları için çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan mutluluk kaynağım aileme, Babam İlhan BİRLİK ve annem Ayser BİRLİK başta olmak üzere değerlilerim abim Caner BİRLİK'e, eniştem Serdar TEMİZHAHA'ya, ablalarım Canan TEMİZHAHA'ya, Ceylan BİRLİK'e, Cansu BİRLİK'e ve kardeşim Ahmetcan BİRLİK'e, sabırları ve sevgileri için minnettarım. Varlıkları bu sürecin en büyük güvencesi olmuştur.

Lisansüstü eğitim sürecimde bana her türlü desteği ve anlayışı gösteren kıymetli okul müdürüm Mustafa DEMİR'e ve kıymetli okul müdür yardımcısı Aydın ÇAKMAK'a teşekkürlerimi sunarım. Yoğun iş temposu içerisinde yüksek lisans eğitimime devam etme fırsatını bana tanımaları bu süreçte bana motivasyon sağlamıştır.

Araştırma sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan kıymetli hocamız Hayrettin DEMİRCİOĞLU'na ve tezimin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayan değerli arkadaşım Şükrü YÜKSEL'e desteklerinden ötürü teşekkür ederim.

Görev yaptığım kurumda Murat ALTUNTAŞ'a, Selda DENOĞLU'na, Yasemin Öner GÜNEY'e, Seda MUTLU'ya bana olan inançları, destekleri ve sabırlarından ötürü teşekkür ederim. Akademik yolculuğumda beni destekleyen tüm dostlarıma içten teşekkürlerimi iletiyorum. Son olarak çalışmamın verilerini topladığım Samsun merkez ve ilçesindeki tüm öğrencilere bu akademik çalışmanın ortaya çıkmasına katkı sağlayan herkese gönülden teşekkür ederim. Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi tarafından 4980 proje numarası ile desteklenmiştir.

Emel BİRLİK

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI.....	ii
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4.Araştırmanın Genel Amacı.....	5
1.5.Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
1.6.Sayıtlar.....	12
1.7.Sınırlılıklar	12
1.8.Tanımlar.....	12
1.9. Kısaltmalar.....	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İİTERATÜR tARAMASI	14
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	14
2.1.1. Düşünme.....	14
2.1.2. Düşünmenin Boyutları.....	15
2.1.3. Pozitif Düşünme Becerisi	23
2.1.4. Kişilik Tipleri	25
2.1.5. Pozitif Düşünme Becerisinin Kişilik Tipleri ile İlişkisi	32
2.1.6. Otomatik Düşünce	35
2.1.7. Pozitif Düşünme Becerisinin Otomatik Düşünce İle İlişkisi	38
2.1.8. Sosyal İlişki	41
2.1.9. Pozitif Düşünme Becerisinin Sosyal İlişki Unsurları İle İlişkisi	43
2.1.10. Problem Çözme Becerisi	45
2.1.11. Pozitif Düşünme Becerilerinin Problem Çözme Becerisi ile İlişkisi.....	49
2.1.12. Ülkemizde Pozitif İletişim Kampanyaları.....	52
2.2.İlgili Araştırmalar.....	55
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar.....	55
2.2.2.Yurtdışı Araştırmalar.....	61
2.2.3. Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi	69
3. YÖNTEM.....	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	71
3.3. Veri Toplama Araçları	73
3.3.1. Pozitiflik Ölçeği	74
3.3.2. Kişilik Tipleri Ölçeği.....	74
3.3.3. Otomatik Düşünce Ölçeği.....	75
3.3.4. Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği.....	75
3.3.5. Problem Çözme Becerisi Ölçeği.....	76
3.4. Verilerin Toplanması ve İş Zaman Çizelgesi	76
3.5. Verilerin Analizi	77
4. BULGULAR	79

4.1. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	79
4.2. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi	85
4.3. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi ..	86
4.4. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Değişimi	87
4.5. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının İlçe Türü Değişkenine Göre Değişimi	89
4.6. Pozitiflik Ölçek Toplam Puanının Ortalamasının Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerisi Ölçek Toplam Puanlarının Ortalamasına Göre Değişimi	95
5. TARTIŞMA VE YORUM	97
5.1. Pozitiflik Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu	97
5.2. Kişilik Tipi Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	99
5.3. Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	101
5.4. Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	102
5.5. Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu	105
5.6. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamasının Kişilik Tipi Ölçek Toplam Puan Ortalamasına Göre Değişiminin Tartışma ve Yorumu.....	107
5.7. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamasının Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puan Ortalamasına Göre Değişiminin Tartışma ve Yorumu.....	108
5.8. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamasının Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puan Ortalamasına Göre Değişiminin Tartışma ve Yorumu.....	109
5.9. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamasının Problem Çözme Becerisi Ölçek Toplam Puan Ortalamasına Göre Değişiminin Tartışma ve Yorumu	109
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	111
6.1. Sonuçlar	111
6.2. Öneriler	113
6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	113
6.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler	114
KAYNAKLAR.....	116
EKLER.....	131
Ek-1. Evren Büyüklükleri İçin Tahmini Örneklem Büyüklüğü (Alfa=.05)	131
Ek 2. Pozitif Düşünme Becerisinin, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Değişkenleri Açısından İncelenmesi Araştırması	132
Ek-3. Kişilik Tipi Ölçeği.....	133
Ek-4. Otomatik Düşünce Ölçeği	134
Ek-5. Sosyal İlişki Ölçeği	135
Ek-6. Problem Çözme Beceri Ölçeği	136
Ek-7. Etik Kurul Kararı.....	137
Ek-8. Ölçme Aracı İzinleri	138
Ek-9. Ölçek İzinleri.....	139
ÖZ GEÇMİŞ.....	140

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Enneagram Kişilik Tipleri	27
Şekil 2.2. Temel inançların davranışlar üzerindeki etkisi (Beck,2019, s.36).	38
Şekil 2.3. Problem Çözme Süreci.....	48
Şekil 2.4. Türkiye’de’ki Pozitif İletişim Kampanyaları	53



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1 .İlçelere Göre Öğrenci Dağılımları.....	73
Tablo 3.2. Liselere Göre Öğrenci Dağılımı	73
Tablo 3.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrenci Dağılımı	73
Tablo 3.4. Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılım	73
Tablo 3.5. Veri Toplama Araçlarındaki Seçeneklere İlişkin Esas Alınan Aralıklar.....	78
Tablo 4.1. Öğrencilerin Pozitiflik Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	79
Tablo 4.2. Öğrencilerin Kişilik Tipleri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	80
Tablo 4.3. Öğrencilerin Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	81
Tablo 4.4. Öğrencilerin Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	82
Tablo 4.5. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	83
Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Pozitiflik,Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	85
Tablo 4.7. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	86
Tablo 4.8. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	87
Tablo 4.9. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	88
Tablo 4.10. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik,Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu	89
Tablo 4.11. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik,Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	90
Tablo 4.12. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 4.13. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu	93
Tablo 4.14. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilik Tipleri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu	93
Tablo 4.15. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu	94

Tablo 4.16. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu	94
Tablo 4.17. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu	94
Tablo 4.19. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 4.20. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Kişilik Tipleri,Otomatik Düşünce,Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerisi Ölçek Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu.....	96



1. GİRİŞ

Pozitif düşünme becerisi, bireylerin hem eğitim hem de günlük yaşantılarında önemli bir rol oynamaktadır. Pozitif düşünme becerisine sahip öğrenciler, karşılaştıkları zorlukları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirme eğiliminde olduklarından, akademik başarıları da genellikle daha yüksektir. Pozitif düşünme bireyin motivasyonunu artırır. Karşılaştığı problemler karşısında kişiye mücadele gücü kazandırır. Bir tren için lokomotif ne ise, bir insan içinde pozitif düşünce odur. Olumlu düşünce kişinin tüm gücünü etkili bir şekilde kullanmasını ve bunun sonucu olarak potansiyelini açığa çıkartmasını sağlar düşünme, stresle başa çıkma, psikolojik dayanıklılık geliştirme ve daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurma açısından büyük katkılar sağlar (Koçak,2017). Ayrıca olumlu bir bakış açısı, bireyin öz güvenini artırarak yaşam doyumunu artırır.

Hayatın her safhasında mutlu ve başarılı olabilmek için pozitif yönümüzü büyütmek, olumlu düşünme erdemini yakalayabilmek son derece önemlidir. Kişilik özelliği olarak olumlu düşünme eğiliminde olan, otomatik olumsuz düşünce kalıpları yerine olumlu düşünme kalıplarını benimseyen, sosyal desteği sürdüren ve problemlerle etkili bir şekilde başa çıkan bireylerin davranışlarında her zaman aha başarılı olurlar. Çünkü başarının temelinde bireyin kendine güvenmesi, yapabileceğine olan inancının olması yatar. Ancak pozitif düşünmeye sahip olmayan, başaramayacağına inanan bireyler kaygıya kapılır ve birçok konuda başarısız olur.

Mahatma Gandhi “Düşünceleriniz olumlu olsun, çünkü düşünceleriniz sözleriniz olur. Sözleriniz olumlu olsun, çünkü sözleriniz davranışlarınız olur. Davranışlarınız olumlu olsun, çünkü davranışlarınız alışkanlıklarınız olur. Alışkanlıklarınız olumlu olsun, çünkü alışkanlıklarınız değerleriniz olur. Değerleriniz olumlu olsun, çünkü değerleriniz kaderiniz olur” (Sharma,2012) deyişi ile olumlu düşüncenin bireyin hayatının yönünü belirleyebilecek güce sahip bir olgu olduğunu ve olumluluğu bir yaşam felsefesi olarak benimsenmesi gerekliliği üzerinde durmuştur.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde yaşam koşullarının hızla değişmesi ve giderek daha karmaşık hale gelmesi, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini ve psikolojik dayanıklılıklarını daha da önemli bir faktör haline getirmiştir. Bu bağlamda, pozitif düşünme becerisi; stresle baş etme, problemleri çözme ve sağlıklı sosyal ilişkiler

kurma konularında bireyler için kilit bir rol oynamaktadır. Pozitif düşünme, bireyin olaylara olumlu bir çerçeveden yaklaşmasına, olumsuz düşünce kalıplarını yeniden şekillendirmesine ve böylece daha etkili başa çıkma yöntemleri geliştirmesine yardımcı olur (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif düşünme, uzun yıllardır günümüz dünyasında bahsedilen bir konu olmuştur. 19.yüzyılda, olumlu düşünme kavramını kavramını anlamlandıran ve popüler hale getiren eser, Eleanor H. Porter'in yazdığı “*Polyanna*”adlı roman olmuştur. Bu eserde, karşılaştığı her türlü olumsuz durumu olumlu bir bakış açısından değerlendiren bir kız çocuğunun hikayesi üzerinden 'Polyanna Tekniği' adı verilen bir psikolojik tedavi yöntemi ortaya çıkmıştır. Bu yöntemle göre, birey olumlu düşünce yapısını sürdürebilmek için her durumda pozitif bir değerlendirme yaparak elde edilen sonuçlardan bağımsız bir şekilde pozitif çıkarım yapmasını teşvik eder. Fakat bu olumlu düşünme tarzı, karşılaşılan güçlükleri göz ardı etmek ya da önemsememek değil; aksine her durumu ve olayı gerçekçi bir bakış açısı ile değerlendirmeyi kapsamaktadır (Hayes, 2011). Olumlu düşünme becerileri gelişmiş bireyler, karşılaştıkları problemleri daha etkili çözme becerisine sahiptirler. Olumsuz bir düşünce sistemini benimseyenler ise sorunları çözememe eğiliminde olup bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmektedirler (Kutlu, Balcı ve Yılmaz, 2004).

İnsanoğlunun bilişsel alanını kapsayan iyimserlik hali ya da yaşam doyumu, genellikle iki temel değişkenle açıklanır: insan gereksinimleri ve kişisel durumlar. İnsan gereksinimleri; eğitim, maddi gelir gibi yaşamın sürdürülmesini sağlayan somut ihtiyaçlar iken, diğeri ise duygu,düşünce gibi bireyin kişisel durumlarını içeren soyut özelliklerdir. Yapılan araştırmalarda, bireyin yaşamını iyi bir şekilde sürdürebilmesi için bu iki değişken arasında, bireye ait olan duygu ve düşüncelerin daha önemli bir etken olduğu belirtilmiştir (Jung et al., 2007). Bu doğrultuda, son yıllarda yapılan çalışmalar kişisel durumları kapsayan “düşünce tarzları” üzerine yoğunlaşmıştır. Bu tarzların bir uzantısı olarak da “pozitif düşünce” giderek önem kazanmıştır. Fakat Olumlu Düşünce Ölçeği geliştirilene kadar bu konu araştırmalarda sayısal olarak değerlendirilememiştir (Kim et al., 2007).

Bireylerde sıkça gözlenen sorunlardan biri, yaşanan olaylara çoğunlukla negatif bir yönden bakılmasıdır. Bu durum, bireyin başta kendisi olmak üzere çevresindeki insanlara karşı da olumsuz duygular yaşamasına sebep olmaktadır. Böyle bir düşünce sistemi, zaman içerisinde bireyin olumsuz bir benlik algısı

geliştirmesine, olumsuz ilişkiler kurmasına ve bunun sonucunda çeşitli psiko-somatik hastalıklarla yakalanmasına kadar uzanan birçok sorunun oluşmasına yol açmaktadır. Ancak bu denli önemli bir soruna yönelik yapılan uygulamaların ve araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Öğretir, 2004).

Her birey hayatını daha kolay ve anlamlı sürdürmek için pozitif düşünce temelli bir yaşam biçimine ihtiyaç duyar. Günümüzde lise çağındaki öğrencilerin zaman zaman geleceğe dair gerçekçi olmayan ve olumsuz birtakım düşüncelere saplandıkları gözlemlenmektedir. Bu yaş grubuna ait bireyler, öğrenilmiş çaresizlik duygusu içinde mutsuzluğu ve başarısızlığı kabullenmektedir. Kendi davranışlarını kontrol edememe inancı ile geleceğe umutsuz bakmaktadırlar. Bu durum bireylerin mutlu olma hedefinden giderek uzaklaşmalarına, mutsuzluğu bir yaşam biçimi olarak benimsemelerine, otomatik düşüncelerin gelişmesine, depresyona ve intihar girişimlerine yol açabilmektedir. Pozitif düşünce ve deneyimlerin geliştirilmesi, bireylerin yaşam kalitesini artırmakta ve genel mutluluk düzeylerini yükseltmektedir (Wenglert & Rosen, 2003; Öğretir, 2004). Nitekim Macleod et al. (2005) tarafından yapılan araştırmada, intihar girişiminde bulunan bireylerde gelecek hakkında pozitif düşünme eksikliğinin, negatif düşüncelerden daha belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Hankin et al. (2001), ergenlik döneminde depresyon ve umutsuzluk ilişkisini inceledikleri çalışmada, bilişsel olarak savunmasız bireylerin olumsuz düşüncelerle birlikte umutsuzluk duygusu yaşadıklarında depresyona daha yatkın hale geldiklerini ve bu sürecin özellikle stresli yaşam olaylarıyla birlikte intihar eğilimi, uyku bozuklukları, odaklanma problemi ve ruh halinde bozulma gibi olumsuz belirtilerle kendini gösterdiğini belirtmişlerdir. Bundan ötürü, lise öğrencilerinin pozitif düşünme becerilerini geliştirilmesini sağlamak topluma faydalı bireyler olarak yetişmeleri açısından en temel noktalardan biridir (Karagöz, 2011).

Literatürde pozitif düşünmenin; stresle başa çıkma (D’Zurilla, 1990), duygusal düzenleme ve problem çözme becerileriyle ilişkisi çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Çalışmalar çoğunlukla iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanmaktadır. Pozitif düşünme ile birden fazla psikososyal değişkenin yer aldığı çalışmalar oldukça sınırlı sayıda bulunmaktadır. Ayrıca, mevcut araştırmaların büyük çoğunluğu üniversite öğrencileri veya yetişkin bireylerle sınırlı kalmaktadır. Lise düzeyindeki genç bireylerin, gelişimsel ihtiyaçlarına yeterince yer verilmemiştir (Nezu, 1985). Lise öğrencilerinde pozitif düşünmenin psikososyal uyumla ilişkisi

sınırlı sayıda çalışmada yer almaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarının daha bütüncül bir yaklaşımda ele alınmaması sorun teşkil etmektedir.

Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada; pozitif düşünme becerisi kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerisi değişkenleri açısından ele alınmaktadır. Pozitif düşünme becerisi tek başına ele alındığında bireyin psikososyal durumlarını açıklamak açısından yetersiz kalmaktadır. Bu becerinin kişilik tipleri ile nasıl bir etkileşim içerisinde olduğu, bireyin zihninden geçen otomatik düşüncelerle ne ölçüde ilişkili olduğu ve sosyal ilişki unsurları ile ilişkisinin ne olduğu gibi sorular araştırmalar için problem teşkil etmektedir. Aynı şekilde bireyin problem çözme becerilerinin pozitif düşünme becerileri için destekleyici bir unsur olarak nasıl bir işlev gördüğünün belirlenmesi bu sorular içerisinde yer almaktadır. Bu becerinin çok yönlü yapısını görebilmek birçok alan için son derece değerlidir (Heppner et al.,2004 ; Fredrickson, 2001).

1.2.Problem Cümlesi

10 ve 11.sınıfta öğrenim gören lise öğrencilerinin pozitif düşünme becerisi, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme ve bazı değişkenler bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. 10. ve 11.sınıf lise öğrencilerinin pozitiflik, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerisi ölçek toplam puanlarının ortalaması;

a) Cinsiyet

b) Sınıf düzeyi

c) Lise türü

d) İlçe türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Pozitiflik ölçek toplam puan ortalamalarının;

a) Kişilik Tipi

b) Otomatik Düşünce

c) Sosyal İlişki

d) Problem çözme becerisi ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4.Araştırmanın Genel Amacı

Bu çalışma pozitif düşünme becerisinin; kişilik tipi, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri değişkenleri açısından incelenmesi ve pozitiflik, kişilik tipi, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerisi ölçek toplam puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve ilçe türü değişkenleri bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır.

1.5.Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Dünyamızda hızla gelişmekte olan bilim ve teknoloji, insan zihnini doğrudan etkilemekte ve bu da üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum eğitim alanında düşünme becerileri odaklı eğitim yaklaşımlarına önem verilmesini gündeme getirmektedir. Günümüzde eğitim yaklaşımları, öğrenciyi bütün süreçlerin merkezine almakta, zihinsel becerileri en üst seviyede geliştirmeyi amaçlamaktadır. Düşünme ve sorgulama süreçleri, bireyin zihinsel işleyişini harekete geçirerek problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca bilginin zihinde daha etkili işlenmesini ve yapılandırılmasını sağlamaktadır Bu sayede “öğrenmeyi öğrenme” yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, pozitif düşünme gibi üst düzey zihinsel beceriler daha etkin şekilde gelişmektedir. Bu nedenlerden ötürü son yıllarda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan eğitim uygulamaları ve araştırmalar üzerinde özellikle durulmaktadır (Güneş, 2014). Eğitim yaklaşımlarının nihai amaçlarından biri, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, pozitif düşünme ve üst düzey düşünme gibi bilişsel becerilerini geliştirmektedir. Bu bağlamda, düşünme süreçleri ve düşünme becerileri önemli bir yer edinmektedir. Bu becerilerin gelişimi için özel olarak hazırlanmış eğitim programları uygulanmaktadır. Yapılan bu programlarla öğrencilerin sadece düşünme becerilerine değil, geleceğine de yön verilmeye çalışılmaktadır.

Hayatta karşımıza çıkan problemleri çözmek, zihinsel bağımsızlık geliştirmek ve geleceğe yönelik sağlıklı yönelimlerde bulunmak için düşünme insanoğlu açısından zorunlu bir süreçtir. Bu nedenle bireylerin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken farklı bakış açısı geliştirmeleri, bağımsız kararlar alabilmeleri ve sosyal baskılar karşısında objektif davranabilmeleri için düşünme becerilerini geliştirmeleri

beklenmektedir. Düşünme becerileri, yalnızca bireysel gelişimi değil; demokratik yaşama etkin katılımı ve teknolojik gelişmelere uyum sağlanmasını da desteklemektedir. Aynı zamanda bu becerilerin, bireyin psikolojik iyi oluşuna olumlu katkı sağladığı ve başarı oranını da artırdığı bilinmektedir. Bu bilgiler ışığında eğitim sürecinde de yalnızca sözlü bilgi aktarmaya dayalı geleneksel yöntemler yerine, öğrencilerin bağımsız biçimde bilgi üretme, kullanma, değerlendirme, keşfetme becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusu, günümüzde artık birçok ülkenin önemli eğitimsel sorunlarından biri haline gelmeye başlamıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar öğrencilerin düşünme becerilerini yeterince geliştiremediklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun sonucunda çeşitli zorluk ve güçlüklerle karşı karşıya gelmektedirler. Bu sorun yalnızca ilköğretim düzeyinde değil, lise, üniversite ve hatta lisansüstü eğitim düzeyinde dahi gündeme gelmektedir. Örneğin, Nickerson (1988) tarafından yapılan çalışmalarda, bireylerin 12–13 yıl boyunca eğitim almalarına rağmen düşünme becerilerinde anlamlı bir gelişme sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde McMillan (1987) ve Pascarella (1989) tarafından kolej düzeyinde yapılan araştırmalar, üniversite eğitiminin eleştirel düşünmeyi desteklediğini ancak düşünme becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldığını göstermiştir. Welfel (1982) ise yaptığı araştırmalarda, yansıtıcı düşünme becerilerinin kolej düzeyinde kısmen arttığını ancak bu artışın oldukça sınırlı düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ortaokul, lise ve üniversite gibi farklı eğitim kademelerinde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme düzeylerine ilişkin Perkins (1985) tarafından yürütülen araştırmada ise, her üç düzeyde de öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerilerinin beklenenin altında olduğu bulunmuştur. Reid ve Paradis (1989) ise temel eğitim süresince düşünme becerilerinin kendiliğinden gelişmediğini; bu becerilerin gelişmesi için sistematik ve bilinçli bir eğitimin gerekli olduğunu bilimsel olarak ortaya koymuşlardır. Bu veriler ışığında, söz konusu alandaki eksiklikler bu alandaki çalışmaların gerekliliği açıkça ortaya koymaktadır.

Varlığımızın temel yapı taşlarından biri olan düşüncelerimiz tıpkı organlarımız gibi hayati işlevler kadar önemlidir. Düşüncelerimizin işlevi de doğa ve toplumla uyum içerisinde olmamızı sağlayarak hayatta kalma şansımızı artırmaktır. İnsanlar düşünme becerilerinden biri olan pozitif düşünceye de iki yönden ihtiyaç hissetmektedir. Birincisi, günlük yaşamını devam ettirmek için bir isteklendirme

kaynağı olarak; ikincisi ise yaşam kalitesini yükseltme isteği içerisinde olmasıdır (Freitag, 2003). Her birey dünyayı farklı şekilde algılar; çünkü herkesin kendine özgü bir iç dünyası vardır. Olumlu düşünme becerilerine sahip olan ve yaşadıkları olayları bu açıdan değerlendirebilen kişiler genellikle hayatta daha başarılı, yaptıkları işlerde daha mutlu, enerjik olmaktadır (Öğretir, 2004). Pozitif düşünce, bireyin geleceğe dair umutlu olmasına ve karşılaşılan problemleri sağlıklı bir şekilde çözülmesine katkı sunan çok önemli bir süreçtir (Bekhet & Zauszniewski, 2013). Bu düşünce biçimi bireyin iyimser fikirler geliştirmesine, doğru kararlar almasına ve hayatı olumlu bir gözden görmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca kişinin çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından da pozitif düşünce etkili bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

Kişinin yaşam içerisinde karşılaştığı problemler bazen kendi kontrolünde olmamaktadır. Özellikle kontrol edilemeyen durumlar karşısında yapılan olumsuz değerlendirmeler, insanı çaresizliğe sürükleyebilmektedir. Bu nedenle kişi hem bireysel hem de sosyal hayatta pasiflik ve çıkmazda hissederek kendisini bir kısır döngünün içinde bulmaktadır. Örneğin, bir öğrenci yaşadığı başarısızlıkları kendi yeteneksizliği olarak değerlendirdiğinde, yetersizlik hissi ile başa çıkma çabası göstermemesi durumunda sürekli yetersizlik hissini pekiştirebilir. Bunun sonucunda çalışmaya yönelik motivasyonunu kaybeder ve tekrar başarısızlık yaşayabilir. Bu süreç özgüvenini zedelenmesine neden olurken, okul hayatında başka sorunların baş göstermesi de söz konusu olabilir. Tam da bu noktada, bireyin geleceğe yönelik olayları iyimser bir bakış açısıyla değerlendirmesi büyük önem kazanmaktadır (Yıldız, 2011).

Pozitif düşünme becerisi ve pozitif bireysel eğilimler, genel anlamda yaşam kalitesinin artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yaşamı değerli kılan olumlu nitelikleri görmezden gelmek ya da yaşamın doğasında var ettiği kıymeti bilememek, bireylerde olumsuz otomatik düşünceler, olumsuz duygular, depresyon, kaygı hatta intihar girişimine gidebilecek ciddi sorunlara yol açmaktadır. Oysa umutlu olmak, sağlıklı olmak, cesur olmak, yaratıcı düşünmek, geleceğe yönelik sağlıklı çıkarımlarda bulunmak, sorumluluk bilinci taşımak, kararlı ve sebat sahibi olmak bireyin yaşamında oldukça etkili farklılıklar yaratmaktadır. Bu özellikler göz ardı ediliyor olması demek, içsel dengenin olumsuz olarak etkilenmesi yol açmak demektir. Ancak birey pozitif düşünme becerisini ve olumlu deneyimleri ne kadar

geliştirebilirse, yaşam kalitesini yükseltme ve daha mutlu, başarılı bir hayata sahip olma şansı da o derece artmaktadır (Wenglert & Rosen, 2003; Öğretir, 2004).

Olumlu düşünme kavramının insan yaşamındaki önemi günden güne artmaktadır. Geçmişte pozitif düşünce daha çok fiziksel refahla ilişkilendirilirken, son yıllarda yapılan araştırmalar, olumlu düşünmenin hem fiziksel hem psikolojik sağlıkla yakın ilişkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Yıldız, 2016). Dünya Sağlık Örgütü; sağlığı, ruhsal, bedensel ve sosyal yönden tam bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır (World Health Organization [WHO], 1978). Bu bakış açısıyla birlikte, 1980’li yıllardan itibaren dünyada olumlu yaşam deneyimlerine, yaşam doyumuna ve yaşam kalitesini artırmaya yönelik konulara daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Jung et al., 2007).Yapılan çalışmalar, bireylerin güçlü yönlerine odaklanmanın ve olumlu düşünce becerilerinin geliştirilmesinin, yaşam doyumunu ve psikolojik iyi oluşu anlamlı derecede artırdığını göstermektedir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif düşünme becerisi; bireylerin zorlu durumlarla başa çıkma düzeylerini ve ruhsal esnekliklerini artırmaya katkı sunmaktadır (Bekhet & Zauszniewski, 2013). Özellikle genç yetişkinlik döneminde bu becerilerin gelişmesi, bireylerin akademik başarıları, sosyal ilişkileri ve genel yaşam kaliteleri üzerinde olumlu etkiler yaratabilir. Bu bağlamda, olumlu düşünmenin bireyin yaşamındaki işlevi hem bireysel hem toplumsal düzeyde giderek daha kritik hale gelmektedir. Pozitif düşünme becerisinin kazandırılması ve bu becerilerin bireyin yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin anlaşılması birçok alanda önem arz etmektedir.

Geleceğe yönelik iyimserlik, bireyin yalnızca çocukluk ve ergenlik döneminde değil, yetişkinlik dönemlerinde de kayda değer etkilerini sürdürecektir mühim bir kişilik özelliğidir. Öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olması, bu özelliğin daha da önemli bir edinmesini sağlamaktadır. Ancak Türkiye’de eğitim sisteminin ağırlıklı olarak akademik başarı odaklı olması, öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerinin destekleyici programların geri planda kalmasına neden olmaktadır. Oysa Milli Eğitim’in temel amaçlarından biri, öğrencileri ilköğretimden itibaren psikolojik, fizyolojik ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler olarak topluma kazandırmaktır (Yıldız, 2011). Pozitif düşünme becerileri başta zihinsel sağlık olmak üzere, akademik başarı, sosyal uyum, etkili problem çözme, motivasyon, yaşam doyumunu, geleceğe yönelik umutlu olma gibi birçok değişkenle ilişkili olması

konunun hayatiyetini gözler önüne sermektedir. Bu minvalde öğrenciler nezdinde yapılacak betimsel bir araştırmanın hem eğitsel yaklaşımlara ışık tutacağı hem de psikolojik sağlık açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Söz konusu becerinin geliştirilmesine yönelik farkındalığın artması, öneminin giderek daha çok anlaşıyor olması umut verici bir gelişmedir. Yalnızca bilimsel araştırmalarla sınırlı kalmayıp, ulusal eğitim stratejilerinde belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023), bireyin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyen 21. yüzyıl becerilerini temel alarak hazırladığı “21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu”nda düşünme yolları başlığı altında problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme ve pozitif tutum gibi becerileri ön plana çıkarmıştır. Raporda, öğrencilerin olumlu düşünme eğilimlerinin kişisel sorumluluk alma, öğrenmeye açık olma ve stresle başa çıkma davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, OECD iş birliğiyle yürütülen “Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu” kapsamında, pozitif düşünmenin öğrencilerin duygusal denge, öz farkındalık ve öz düzenleme gibi becerilerle yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Raporda, bu becerilerin yüksek düzeyde olması halinde öğrencilerin akademik başarılarının ve yaşam doyumlarının arttığına dikkat çekilmiştir (MEB, 2021). Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayımlanan 11. Kalkınma Planı’nda ise doğrudan pozitif düşünmeden söz edilmemekle birlikte, bireyin ruhsal esenliğini ve toplumsal uyumunu destekleyen eğitim politikalarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda psikososyal gelişimlerinin de önemsendiği görülmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2019). Söz konusu veriler, pozitif düşünmenin yalnızca bireysel kazanım olmanın ötesinde; aynı zamanda ulusal eğitim politikaları çerçevesinde desteklenmesi gereken bir yaşam becerisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada pozitif düşünme becerisinin çok boyutlu olarak incelenmesi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde anlamlı katkılar sunma potansiyeline sahip olması açısından önemli ve gereklidir.

Ülkemizde ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen pozitif iletişim kampanyaları, insanları olumlu düşünmeye teşvik ederek günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle etkili şekilde başa çıkmayı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu tür kampanyalar, özellikle toplumsal kriz dönemlerinde, bireylerin moral

seviyesini yükseltmek, psikolojik olarak daha güçlü olmalarını sağlamak ve toplumda daha sağlıklı bir iletişim ortamının gelişmesine yardımcı olmak için kritik bir öneme sahiptir. Türkiye'deki pozitif iletişim kampanyaları da genellikle genç ve yetişkin bireylere yönelik farkındalık oluşturmaya hedeflemekte olup, bireylerin psikolojik sağlığına odaklanmaktadır. Örneğin, "Kendine İyi Bak" kampanyası gibi projeler, kişisel bakımın ve ruhsal sağlığın önemini vurgulamakta ve bireylerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik mesajlar vermektedir. Benzer şekilde "Pozitif Yaşa" gibi projeler de olumlu düşünmenin ve sosyal desteğin önemini vurgulayarak, toplumsal refahı artırmayı amaçlamaktadır. Pozitif iletişim kampanyalarının önemi, toplumsal uyum ve bireysel gelişim açısından da önemli bir yer edinmektedir. İnsanların olumlu düşünme becerileri geliştikçe, sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı etkileşimler kurmaları, yaşam kalitelerinin artması ve toplumsal dayanışmanın güçlenmesi beklenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de öğrencilerin zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu modelin amacı, öğrencilerin kendilerini tanımasına ve keşfetmesine olanak sağlayan esnek ve özgür öğrenme ortamları sunmaktır. Modelde bilgi sahibi olmak ile sorumluluk birbirini tamamlayan temel kavramlar olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk bilinciyle yetişmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Bu bakış açısı ile pozitif düşünme becerileri de öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen seminerlerde, olumlu düşünmenin psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik etkileri ele alınmakta ve öğrencilerin bu becerileri kazanmaları teşvik edilmektedir. Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği erdemli birey profiline ulaşmada, olumlu düşünme becerilerinin kazandırılmasının yeri oldukça değerlidir. Bu beceriler, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de kişisel gelişimlerini destekleyerek, daha bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar. Türkiye 2024-2028 12. Kalkınma Planında 3.3.1. a-Eğitim Başlığı Altında 658, 659, 660. maddeler incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı (2023) raporunda şu ifadeler yer almaktadır:

Amaç; 658. Tüm bireylerin kapsayıcılık ilkesi esasında nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına eşit şartlarda erişimi sağlanarak akademik, sosyal ve mesleki becerilerinin uluslararası standartlara uygun bir şekilde

geliştirilmesi, analitik düşünme, finansal okuryazarlık, işbirlikçi çalışma ve liderlik alanlarında yetkinlik sahibi olmalarının sağlanması, milli, manevi, ahlaki, insani ve toplumsal değerleri içselleştirmiş, ait olduğu aile ve topluma karşı sorumluluk sahibi olarak yetişmeleri temel amaçtır (s.152).

659. Erken yaşlarda bireylerin yetenek ve kapasitelerinin keşfedilerek bilim, teknoloji ve mesleki kariyer alanlarında uygun kabiliyetleri geliştirebileceği alanlara yönlendirilmesi, ayrıca kişisel ilgi alanları dikkate alınarak kültür, sanat, spor ve dil yetkinlikleri kazandırılarak genç yaşta belirli alanlarda beceri sahibi, üretken ve sosyal birer vatandaş olarak toplumsal iş bölümünde yer almalarının sağlanması hedeflenmektedir (s.152).

660. Kalite ve sonuç odaklı bir yönetim anlayışıyla ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda evrensel bilgi üretimine katkı sunacak yetkinlikte akademik kadroların ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini hedef alan, uluslararası öğrenciler ve alanında başarılı akademisyenler için üniversitelerimizi çekim merkezi haline getirecek yenilikçi ve rekabetçi bir yükseköğretim sisteminin oluşturulması amaçlanmaktadır (s.153).

Pozitif düşünme becerisi bu hedeflerin tümünün lokomotif görevi görmektedir. Eğitim sistemimizin nihai amacı; bireyleri özgür düşünen, topluma katkı sağlayabilen, toplumsal değerlere saygı gösteren, etkili iletişim becerilerine sahip, öğrenmeyi öğrenen, değişime uyum sağlayabilen, bilişim teknolojilerini etkin kullanan, kendisiyle ve toplumla uyumlu, inisiyatif alan, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmektir (MEB, 2023, s. 45). Bu doğrultuda, değerlerin dikkate alınarak becerilerin etkin bir şekilde kullanılması, bireylerin bu yüzyılda karmaşık durumlarla başa çıkmalarını kolaylaştırmakta ve verimli, adil ile refah dolu bir toplumun oluşumuna anlamlı katkılar sağlamaktadır. Bireyin pozitif düşünme becerisinin yüksek olması sadece bireyi ilerletmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun genel refahı ve ilerlemesi için de önemlidir. Pozitif düşünen bireyler, bilinçli, empatik, sorumlu ve aktif bir şekilde toplumsal meselelere katkıda bulunurlar. Bu nedenle, bireylerin pozitif düşünme becerilerinin geliştirilmesi toplumların daha adil, bilgili ve gelişmiş olmalarında katkı sağlar.

Pozitif düşünme becerisinin, bireyin kişilik özellikleri, otomatik düşünce düzeyleri, sosyal etkileşimleri ve problem çözme süreçleriyle karşılıklı etkileşim halinde olduğu literatürde görülmektedir. Özellikle olumlu benlik algısına ve içsel kontrol odağına sahip bireylerin, daha etkin sosyal ilişkiler tesis ettikleri, olumsuz otomatik düşüncelerden daha az etkilendikleri ve problem çözme süreçlerinde daha yapıcı yaklaşımlar sergiledikleri çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Bu bağlamda, pozitif düşünme becerisinin çok yönlü bir şekilde ele alınması ve bireyin psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunan değişkenlerle ilişkili olarak incelenmesi, önemli bir bilimsel zorunluluktur. Bu araştırma, pozitif düşüncenin yalnızca bireyin içsel düşünce yapısını değil, aynı zamanda kişilerarası ilişkilerdeki yeterliğini ve problem çözme becerilerini de bütüncül bir perspektifle ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilecek araştırma bulgularının, lise öğrencilerine yönelik eğitim ve müdahale programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı ve eğitim yaklaşımlarına rehberlik edeceği hedeflenmektedir.

1.6.Sayıtlılar

Bu araştırmada şu temel sayıtlı kabul edilmiştir:

- Öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar kendi görüşlerini tarafsız şekilde yansıtmaktadır.

1.7.Sınırlılıklar

- Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma pozitif/olumlu düşünme kavramıyla sınırlıdır. Pozitivist düşünmeyi kapsamamaktadır.

1.8.Tanımlar

Düşünme: Türk Dil Kurumu (TDK) düşünmeyi; “*düşünmek işi, tefekkür; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi*” olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025).

Beceri:Bireyin doğuştan gelen yatkınlıkları ve öğrenime bağlı olarak belirli bir işi amacına uygun ve başarılı bir şekilde yerine getirme yeteneği, maharettir (Sozluk.gov.tr, 2021).

Pozitif /Olumlu Düşünme: Bireyin yaşama dair olumlu imajlar ve pozitif fikirler geliştirmesine, karşılaştığı problemlere etkili çözüm yolları geliştirmesine ve yaşamına iyimser bir bakış açısından yaklaşmasını sağlayan bilişsel bir süreçtir (Akın et al., 2015).

Kişilik: Sergilenen davranış ve tutumlar ile bunları etkileyen faktörlerin bütünüdür (Atkinson et al., 1999).

Otomatik Düşünce: İçinde bulunulan durumlara bağlı olarak zihin akışında anlık olarak oluşan düşüncelerdir (Türkçapar, 2018, ss. 109-111). Gerçekliğin çarpıtılmış algısına dayandıkları için doğru olmayan çıkarımlara ulaşmaya yol açarlar (Beck, 1979).

Sosyal Destek: Bireyin ailesi, arkadaşları veya yakın çevresinden yardım istemesi ve onların vereceği desteği kabul etmesi durumudur (Doğan, 2008).

Problem Çözme Becerisi: İçten ya da dıştan gelen istek ve çağrılara uyum sağlamak amacıyla, bireyin bilişsel ve duyuşsal süreçleriyle davranışsal tepkiler vererek belli bir hedef doğrultusunda sıraya koyması (Heppner, 1982, s. 580)

Fen Lisesi: Fen lisesi, bilim ve teknoloji alanlarında derinlemesine eğitim veren, akademik başarısı yüksek öğrencilere yönelik bir okul türüdür (Yükseköğretim Kurulu, 2012).

Anadolu Lisesi: Öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarılarına göre yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını amaçlayan eğitim kurumlarıdır (MEB, 2024).

Anadolu İmam Hatip Lisesi: Fen ve sosyal bilimlerle temel İslam bilimleri eğitiminin birlikte verildiği, üniversitelerin bütün bölümlerine öğrenci yetiştiren okullardır (MEB, 2021).

Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi: Öğrencileri, hem mesleki bilgi ve becerilerle donatmayı hem de yükseköğretime hazırlamayı amaçlayan ortaöğretim kurumlarıdır (MEB, 2021).

1.9. Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MTAL : Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde düşünme kavramı, düşünmenin boyutları, pozitif düşünme becerileri, kişilik tipleri ve pozitif düşünme ile kişilik tiplerinin nasıl ilişkili olduğu, otomatik düşünceler ve bu düşüncelerin pozitif düşünme ile nasıl ilişkili olduğu, sosyal ilişki unsurları ve pozitif düşünmenin sosyal faktörlerle nasıl bağlantılı olduğu, problem çözme becerisi ve pozitif düşünme ile problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu, pozitif iletişim kampanyaları konuları ele alınmıştır.

2.1.1. Düşünme

İnsana özgü zihinsel bir eylem olarak kabul edilen düşünme literatürde farklı açılardan ele alınmakta ve üzerinde birçok tanım yapılmaktadır. Hançerlioğlu (2007), insan düşünme becerisiyle dünyaya açılan ilk varlıktır. Sessiz konuşma (Öncül, 2000, s. 381), dil öğeleri aracılığıyla ortaya çıkan zihinsel etkinliklerin ürünüdür (Aydın, 1999). Mevcut durumu kavrayabilmek amacıyla etkin ve hedef odaklı zihinsel bir süreçtir (Cüceloğlu, 1994). Zihinsel süreçlerin bir araya gelerek bilgi edinme, problem çözme, karar verme ve anlam oluşturma işlevlerini yerine getirdiği bir yetidir. Hissedilen problemleri çözmek için zihnin gerçekleştirdiği işlemlerdir (Öncül, 2000). Psikolog John Dewey şöyle ifade etmiştir: “Düşünme, insanın çevresindeki dünya ile etkileşimde bulunurken yaşadığı problemlere çözüm bulma sürecidir” (Dewey, 1910). Bireyin gözlem, deneyim, sezgi ve akıl yürütme kanalları aracılığıyla problemleri çözme, alternatif çözümleri değerlendirme ve yaratıcı fikirler geliştirme gibi bilişsel süreçleri disipline etme şeklidir (Özden, 2004).

Düşünme, dış dünyadan alınan bilgilerin zihinsel bir üzdüşümüdür. Mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve elde var olan bilgilerin ötesine gitmesi olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2005). Kazancı’ya (1989) göre ise düşünme, bireyi iç veya dış faktörler açısından rahatsız eden, bireyin psikolojik ve fiziksel dengesini bozan rahatsızlıkları ortadan kaldırmak için yapılan kasıtlı zihinsel etkinliklerin bütünüdür. Düşünme, zihinsel süreçlerde yaratıcı ve eleştirel bakış açıları geliştirmenin, akıl yürütmenin ve üretilen düşüncelerin uygulamada kullanılmasının önemini içerir. Problem çözme, bilgi edinme ve karar verme gibi bilişsel faaliyetler açısından düşünme, hayatı anlamlandırmada temel bir rol oynamaktadır (Fisher, 2005). İnsanlar, uyanık oldukları sürenin büyük bir kısmını düşünerek geçirirler.

Oturduklarında, yürüdüklerinde,yemek yerken ve diğer zamanlarda düşünme devam eder. Yaptığınız işi bir kenara bıraksanız da aklınız başka şeylere kayar,yani hayal kurarsınız; ancak hayal kurmak da bir düşünme biçimidir.

Düşünme, yalnızca zihinsel süreçlerden ibaret olmayıp; bireyin duygularını, bedensel tepkilerini, ideallerini, inançlarını, karakter özelliklerini ve varoluş sebebini kapsamaktadır (Costa, 2006). Düşünmeyi öğrenmenin ilk adımı, bireyin nasıl düşündüğünün farkına varmasıdır. Ancak çoğu insan nasıl düşündüğünün farkında değildir. Bu nedenle bireyler düşünmeye, olaylara verdikleri tepkileri dinleyerek başlayabilirler. Sevinç (2003) bireylerin yaşam boyunca edindikleri deneyimlerden yararlanarak problemleri çözdüğünü ve bu deneyimlerin sistemli hâle gelebilmesi için düşünmeye ihtiyaç duyulduğunu vurgular. Düşünme, bu bağlamda kişisel deneyimlerin zihinsel süzgeçten geçirilerek anlamlandırılmasıdır. Böylece “düşünmek” kişinin kendisinin ve toplumsal hayatta karşılaştığı problemleri çözmesinde yardımcı olur.

Düşünme, eğitimin her aşamasında ve basamağında yer alır; düşünmeden yoksun gerçekleşen bir öğrenme, koşullanmadan ileri gidemez (Gelen, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı (2016) öğretim programlarında ise düşünme ile ilgili “Düşünme, insan hayatının temelini teşkil eden zihnin temel fonksiyonudur. Mutluluğumuz ve mutsuzluğumuz, iyimserliğimiz ve kötümserliğimiz, başarı ve başarısızlığımız büyük ölçüde ona bağlıdır. Düşünme yetisini eğittiğimiz ve geliştirdiğimiz zaman, varoluşun en temel donanımını sağlamış oluruz. Böyle önemli bir konunun rastlantıya yer vermeyecek şekilde eğitilebilmesi gerekir. Düşünme gücünün eğitilmesi, bireyin, kendisini geliştirme çabasını destekleyerek iyi ve mutlu hayatı olanaklı kılacak temel bir kazanım olacaktır.”denilmektedir (s.2). Aubrey, Ghent ve Kanira (2012) düşünmeyi, anlam veya anlayışın inşası olarak kabul ederler ve bu sebeple geliştirilecek düşünme programlarının bireylerin düşünme ve muhakeme becerilerini destekleyeceğini ifade ederler.

2.1.2. Düşünmenin Boyutları

Düşünme kavramını anlamak için, onun süreç ve boyutlarının tanımlanması önemlidir. Marzano et al. (1988) göre, düşünmenin genel beş boyutu ve bunların alt boyutları aşağıda sunulmuştur.

1- Bilişsel Farkındalık (Metacognition):

2- Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)

3- Düşünme Süreçleri (Thinking Processes)

4- Temel Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)

5- Konu Alanı Bilgisi (Content Area Knowledge)

Bilişsel Farkındalık Boyutu (Metacognition)

Bilişsel farkındalık diğer düşünme boyutlarını da kapsayan temel bir beceridir. Bireyin kendi düşünme şeklinin ne olduğunu bilmesi, sistematik düşünme becerisini etkin bir şekilde kullanması, öğrenmeyi öğrenme yoludur (Gelen, 2003). Araştırma ve kuramlar bilişsel farkındalığın az iki alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Bunlar;

a) Kişinin kendini kontrol etmesi ve kendi hakkındaki bilgisi

- Kendini verme
- Dikkat
- Tutum şeklindeki alt öğelerden oluşur.

b) Sürecin bilgisi ve kontrolü

- Değerlendirme
- Planlama
- Düzenleme şeklindeki alt öğelerden oluşur.

Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)

Eleştirel Düşünme Boyutu:

Gelen (2003)'e göre, eleştirel düşünme, olaylara, kavramlara ve problemlere farklı bir perspektiften yaklaşarak, görünmeyen ayrıntıları fark etme ve tüm boyutları göz önünde bulundurarak karar verme ve sonuca ulaşma işidir. Öğretmen öğrencilerin düşüncelerine yön veren veya belirli kalıplara sokan değil, öğrencilere eleştiriciliği yakalayarak düşüncelerinde özgür bırakan rehber konumunda olmalıdır. Öğrenciye eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öğrenilen şey üzerinde; önemli noktalar, değerler, ana fikir, farklılıklar, benzerlikler, ilişkiler, çelişkiler, avantaj, dezavantajlar, benzerlikler, farklılıklar, karşılaştırmalar, yargılamalar yapmasını sağlamalıdır. Eleştirel bir tüketici alacağı bir ürünü inceleyip benzerleri ile

karşılaştırmalar yapıp sonra hangisi alacağına karar veriyorsa; eleştirel düşünme becerisine sahip bireyde neyi nasıl yapacağına karar vermeden önce bilgi toplar, kanıtlar araştırarak, doğru şekilde karar almalıdır.

Demirel (2002, s. 214) eleştirel düşünme ile ilgili beş boyut belirlemiştir. Herhangi bir davranışın eleştirel bir yaklaşımda olması için mutlaka bulunması gereken özellikler şu şekilde verilmektedir;

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey karşı karşıya geldiği bir düşüncedeki çelişkileri tespit eder ve bu bunları giderir.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen birey düşüncenin boyutları arasında bağlantı kurarak analiz yapar.
- Uygulanabilme: Eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde yapılandırır.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey deneyimlerini ve vardığı sonuçları sağlam ve geçerli verilere dayandırır.
- İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen birey düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade eder. Fikirlerini etkili bir iletişimle aktarır.

Kazancı (1989, s. 41) eleştirel düşünmeyi bir durumu bilimsel, kültürel ve sosyal standartlar ışığında değerlendirirken, tutarlılık ve geçerlilik açısından bilgi ve becerilerin bir arada kullanıldığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Derinlemesine düşünme olarak tanımlanabilir. Derinleme düşünmede önyargılardan uzak, kuşkucu ve açık fikirli olma davranışları bulunmaktadır.

Nosich'e (2012) göre eleştirel düşünme, karmaşık durumlarda mantıklı ve yansıtıcı kararlar almayı sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte öne çıkan temel adımlar şunlardır:

- 1-Problemi tanımlama ve ifade etme Konunun ne olduğunun net şekilde belirlenmesi.
- 2-Detaylara inme ve analiz Bilgilerin derinlemesine incelenmesi.
- 3-Somut örneklerle güçlendirme Teorik bilgileri somut örneklerle destekleme.
- 4-Görselleştirme (resmetme) Düşünce yapısını haritalar veya grafiklerle somut hale getirme.

5-İhtimalleri ve çelişkileri değerlendirme Farklı bakış açılarını ve muhtemel sonuçları analiz etme.

6-Yargı düzeyini belirleme Yeterli kanıt varsa karar verme, yoksa bekleme.

Nosich ayrıca eleştirel düşünme öğretiminde Paul ve Elder'ın standartlarının uygulanmasına vurgu yapar. Bu şekilde pasif öğrenci yerine öğrenciyi aktif düşünen birey haline getirmenin yollarını örneklerle sunar.

Yaratıcı Düşünme Boyutu

Yenilmez ve Yolcu (2007)'ye göre yaratıcı düşünme; yenilik peşinde koşan ve mevcut sorunlara taze bakış açıları getirerek yeni çözümler geliştiren ve yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir. Sancar et al. (1996)'a göre yaratıcılık; insanın sahip olduğu içsel ve dışsal güçleri kullanarak karşılaştığı zorlukların çözümünde aklını ve becerilerini en etkili şekilde kullanabilmesidir. Önemli olan özgün, önem ve yeterlidir.

Gelen (2003)' e göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme, birbirini güçlendirerek etkili bir şekilde çalışır. Okul programları ve uygulamaları, yüksek düzeyde bir yaratıcı düşünmenin bazen yüksek düzeyde bir eleştirel düşünme olduğunu veya bunun tersinin de doğru olduğu düşüncesini yansıtmalıdır. Yaratıcı insanlar; istekli ve idealisttirler, enerjiktirler, cesurdurlar, mutlu bir hayata sahiptirler,güvenlidirler, meraklı, risk almaktan çekinmezler, şakacı ve maceracıdırlar. Yaratıcı düşünme de beceriler ve eğilimler olarak iki öğeye ayrılabilir.

Yaratıcı düşünme becerileri:

*Alternatifler oluşturma

*Geniş düşünme

Yaratıcı düşünme eğilimleri:

*Yeterliliğin merkezinden çok onun ileri ucunda çalışması

*Dış odaklı denetimden çok içsel odaklı denetimle hareket etme

*Fikirleri revize etme

Yaratıcı düşünmenin basamakları şöyle açıklanabilir (Sungur, 1997; Üstündağ, 2002; Koray, 2003) :

1-Hazırlık: Bireylerin yaratıcı fikirler ve çözümler üretmek için zemin hazırlayan faaliyetlerde bulunduğu çok önemli bir aşamadır. Burada problem tanımlanmaktadır ve bilgi toplama, eldeki sorunu anlamayı, alternatifleri keşfetmeyi ve yaratıcı sürecin ortaya çıkması için gerekli ortamı hazırlamayı içermektedir (Yıldırım, 2016).

2-Kuluçka: Bireylerin problemi bilinç düzeyinde düşünmeyi bırakıp bilinçdışı zihinlerini çalıştırmaya devam ettiği, içgörüler üretmesine izin verdikleri kritik bir aşamadır (Yıldırım, 2016).

3-Aydınlanma Dönemi: Bireylerin yaratıcı çözümlerin ortaya çıkmasına yol açan bir içgörü veya farkındalık anı yaşadıkları önemli bir aşamayı temsil eder. Zihne sezgisel olarak aniden gelen “işte buldum.” dediği aşamadır (Yıldırım,2016). Zihne sezgisel biçimde gelen bu an, daha önce edinilmiş bilgilerle yeni düşünceler arasında bağlantı kurulması sonucunda, problem durumuna yönelik yaratıcı çözümlerin üretildiği anlık bir süreci kapsar (Karadeniz, 2020).

4-Değerlendirme: Bireyin fikrinin gerçekçiliğini ve uygulanabilirliğini analiz ettiği aşamadır. Bulduğu çözüm yollarını test ederek, bu çözümlerin ihtiyacı gerçekten karşılayıp karşılamadığına bakar. Bu aşamada aydınlanma aşamasında ortaya çıkan fikirlerin belirlenen kriterlere uyup uymadığına bakılır. Fikirler denenir ve problem durumuna uygunluğuna karar verilir (Karadeniz, 2020).

Yaratıcı düşünme, fikir üretme sürecinde birden fazla beceri boyutunun eşzamanlı olarak işlediği çok boyutlu bir kavramdır (Koran, 2020). Bu boyutlar şu şekildedir ;

1-Akıcılık (Fluency): Zihinde depolanan bilginin, ihtiyaç duyulduğu anda hızlı ve akıcı biçimde ortaya konabilmesidir.

2-Esneklik (Flexibility): Farklı düşünce yolları veya fikir türleri üretme bu boyutta gerçekleşir. Problem çözmede farklı çözüm yollarına eğilim ve sorunu farklı açılardan ele almayı kapsamaktadır.

3-Özgünlük (Originality): Fikirlerin yenilikçi ve beklenmedik derecede eşsiz olmasını ifade eder. Sıra dışı ve farklı çözümler üretmeyi içerir.

4-Detaylandırma (Elaboration): Oluşturulan fikirlerin açıklama, geliştirme veya süsleme yoluyla derinleştirilmesidir. Bu boyut düşünceyi zenginleştirir. Fikirleri düzenleme ve yeniden yapılandırma aşamasıdır

Yansıtıcı Düşünme Boyutu

Yansıtıcı düşünme; bireyin kendi öğrenme süreçlerini derinlemesine inceleyerek, nasıl öğrendiğini anlaması, bu anlayışla daha etkili öğrenme yöntemleri geliştirmesi, öğrenme ve öğretme sürecine eleştirel bakabilmesidir (Taşpınar, 2012). İçsel düşünme, geçmişten ders alma ve geleceği buna belirlemek, önceki yaşantılarla sonraki yaşantıyı ilişkilendirmektir. “Ne yapıyorum?”, “Ne oldu?”, “Ne yaptım?” sorularına yanıt aramaktır.

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi, olayları sorgulama, gözlemleme ve çözümleme yeteneklerini gerektiren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesi; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilişsel farkındalık, problem çözme gibi düşünme becerilerini de geliştirir. Bireyin yaratıcı düşünme becerileri yansıtıcı düşünme ile desteklenebilir. Şekilde görüldüğü üzere yansıtıcı düşünme; yaratıcı, eleştirel, biliş ötesi düşünme ile problem çözme kapsayan ve diğer düşünme becerilerine göre daha genel bir düşünme becerisi olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan diğer düşünme becerilerinin geliştirilmesi temelde yansıtıcı düşünmeyi de geliştirmektedir (Ersözlü, 2008).

Yansıtıcı düşünme bazı aşamalardan sonra gerçekleşmektedir. Lee (2005) yansıtıcı düşünmenin aşamaları şu şekilde ifade edilmiştir:

*Hatırlama (Recall-R1): Kişinin deneyimlerini anlamlandırması, bu deneyimlerden ders çıkarması ve edindiği bilgileri veya gözlemleri kendi hayatına uygulamasıdır.

*Akla Uydurma (Rationalisation-R2): Kişinin geçmiş deneyimlerini karşılaştırarak, ortak ve farklı noktalarını belirleyip, bu analiz sonucunda kendine özgü yeni bir yaklaşım geliştirmesidir.

*Yansıtma (Reflectivity-R3): Kişinin geçmiş deneyimlerini sonraki durumlar için değerlendirmesi, bunları kullanması ve bu kullanımın öğrenci başarı ve davranışlar üzerindeki etkilerini çok yönlü analiz edebilmesidir.

Düşünme Süreçleri Boyutu

Düşünme süreçleri çeşitli düşünme becerilerinin etkileşimini gerektiren, belirli bir hedefe ulaşmayı amaçlayan, zihinsel işlemler takımıdır. Marzano (1988, s. 32)'ya göre düşünme süreçleri şunlardır:

- Kavram oluşturma
- İlke oluşturma
- Anlama
- Sorun Çözme
- Karar verme
- Araştırma
- Düzenleme
- Sözel anlatım

Bu süreçlerin her biri bir biriyle ilişki içerisindedir. Kavram oluşturma, ilke oluşturma ve anlama; bilginin kazanılmasına ait süreçlerdir. Sorun çözme, karar verme, araştırma düzenleme ise bilginin üretimi veya uygulanmasına ilişkin süreçlerdir. Bilginin üretilmesi veya uygulanmasına yönelik olan süreçler, bilginin kazanılmasına ilişkin süreçlerin üzerine kurulur (Gelen 2003).

Temel Düşünme Becerileri Boyutu

Düşünme süreçleri makro zihinsel işlemlerden oluşurken, temel düşünme becerileri bu faaliyetlerin yapı taşları niteliğindedir. Birey düşünürken birçok temel beceriyi kullanır. Bu temel beceriler ise şu şekildedir (Marzano et al., 1988, s. 89–93)

Odaklaşma Becerileri:

1-Problemin tanımlanması

2-Amaçların saptanması

Bilgi Toplama Becerileri:

3-Gözlemlleme

4-Soruların Formüle Edilmesi

Organize Etme Becerileri:

7-Karşılaştırma

8-Sınıflama

9-Düzenleme

10-Sunma

Analiz Etme Becerileri

11- Niteliklerin tanımlanması

12- İlişki ve kalıpların tanımlanması

13-Temel fikirlerin tanımlanması

14- Hataların tanımlanması

Oluşturma Becerileri:

15- Anlam ifade etme

16- Yordama

17- Ayrıntıları saptama

Birleştirme Becerileri:

18- Özetleme

19-Yeniden düzenleme

Değerlendirme Becerileri:

20- Ölçüt oluşturma

21- Kanıtlama

Odaklaşma Becerileri: Kişi bir problemle karşılaştığında veya bir anlam boşluğu hissettiğinde, ilgili bilgiye odaklanmasını sağlar.

Bilgi Toplama Becerileri: Bilgini içeriğinin derinlemesine kavramaktır.

Hatırlama Becerileri: Öğrenenin bilginin kalıcı belleğe alınması ve ihtiyaç duyulduğunda geri getirme faaliyetidir.

Düzenleme Becerileri: Bilginin etkili bir şekilde aktarılması ve anlaşılmasını sağlamak amacıyla, benzerlikler, farklılıklar ve aşamalar kullanılarak bilginin düzenlenmesini içerir.

Analiz Becerileri: Mevcut bilginin açıklanmasında parçalar ve ilişkileri inceleyerek kullanılır. Öğrenen, analiz yoluyla bir bütünün bileşenlerini, özelliklerini, sebeplerini ve olası tahminlerini ortaya çıkarır.

Oluşturma Becerileri: Eski bilgilere yeni bilgilerin eklenmesi ve eski bilgilerle yeni düşünceler arasında bağlantı kurularak anlamlı bir bütün oluşturulmasıdır.

Birleştirme Becerileri: Çözüm, bir ilke veya bütünün ilgili kısımlarını ve taraflarını birleştirerek bir sonuca ulaşmayı içerir.

Değerlendirme Becerileri: Fikirlerin mantıksal tutarlılığını ve değerini analiz etmeyi içerir.

Konu Alanı Bilgisi Boyutu

Diğer dört boyut uzmanlık alanlarına yönelik bilgi ve beceri kazandırması veya içerik alanının kazanılması anlamına gelir. Bu boyut ise; düşünme becerilerinin içerikten bağımsız olarak öğretilmeyeceğini gösterir. Öğrenci, ders işlenirken kendi düşünce akışının bilincinde olmalı, bu süreci izleyebilmeli ve kendini yönlendirebilmelidir. Düşünme becerileri, ders içeriğinin daha etkili bir şekilde sunulması ve öğrenilmesi için bir araç olarak kullanılmalıdır (Gelen,2003). Ülkemizde de yenilenen eğitim programları ile düşünme süreçleri ve düşünmeye dersler içerisinde bulunmaktadır. Aynı zamanda düşünme eğitimi adı ile bir de derse yer verilmiştir. Bu sayede öğrenciler, kendi öğrenme tercihlerini ve düşünme biçimlerini fark ederek, konuları kendi yöntemleriyle öğrenecek ve yapılandıracaklardır.

2.1.3. Pozitif Düşünme Becerisi

Pozitif düşünme, her koşulda yapıcı bir bakış açısı geliştirmek, olumlu olasılıkların varlığına inanmak ve olumsuzluklardan kaçınmak şeklinde tanımlanan bir zihinsel tutumdur. Bu tutum, bireyin yaşamının her alanını olumlu bir yönde etkileyen bir bakış açısıdır (Salık, 2017). Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. “Kardeşim, sen düşünceden ibaretsin; geriye kalan et ve kemiksin. Gül düşünürsün, gülistan olursun; diken düşünürsün, dikenlik olursun” deyişi, bireyin düşüncelerinin yaşamı üzerindeki dönüştürücü etkisini vurgulamaktadır.

Olumlu düşünme becerisi, motivasyonu destekleyen, düşünsel esneklik sağlayan ve duygusal dengeyi koruma yeteneği sunan bir adaptasyon aracıdır (Salık, 2017). Olumlu bir perspektiften bakma yeteneğidir ve bu durum, bireylerin daha yaratıcı ve

özüm odaklı olmalarını sağlar (Naseem & Khalid, 2010, s. 42). Olayların hem iyi hem de kötü yönlerini kabul ederek olumlu yönlere odaklanmak ve olayları pozitif bir şekilde yorumlamaktır (Bekhet ve Zauszniewski, 2013). Olayları pozitif düşüncelerle değerlendirmek bireyin günlük hayal kalitesine de etki etmektedir. Olumlu düşünme, iyimserlik, umut, sevinç ve mutluluk gibi pozitif duygularla da ilişkilidir (Naseem & Khalid, 2010, s. 42).

Pozitif düşünme bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleriyle şekillenen; yaşam doyumu, benlik saygısı ve iyimserlik gibi psikolojik kavramların temelinde yer alan örtük bir boyutu ifade eder. Pozitiflik, bireyin kendisine, geçmiş deneyimlerine ve geleceğine yönelik olumlu değerlendirmeler yapma eğiliminde olduğunu gösterir. Bu yönelim, bireyin yaşamı anlamlandırma şeklini olumlu yönde etkileyen bir kişilik özelliğı olarak öne çıkmaktadır (Yıldız, 2016). Olumlu düşünme, bilinçaltımızın yönlendirilmesini olumlu yönde kullanmaktır. Bilinçaltı, bilgiyi değerlendirmez; doğru veya yanlış, mantıklı veya mantıksız, gerçek veya gerçek dışı mı olduğu konusunda yargıda bulunmaz. Davranışlarımızı ve performansımızı etkilemek istiyorsak bunu ancak bilinçaltı zihnimizle yapabiliriz. Düşüncelerimizin davranışlarımızı etkilediğini bildiğimiz için, olumlu düşünceleri seçip sürekli tekrarlamalıyız. Çünkü tekrarlanan düşünceler zamanla kök salar. Sürekli tekrarlanan olumsuz düşünceler ise olumsuz sonuçlara neden olur (Peiffer, 1997; Öğretir, 2004). Kökleri derinlerde olan bu duygu ve düşünceler, zamanla tutumlara dönüşürler. Düşünce biçimi tıpkı davranış biçimi gibi alışkanlıklara dönüşebilir. “Olumsuz” ya da “olumlu”, “iyimser” ya da “kötümser” olmak bir tutumu gösterir.Örneğın P ve O bir proje üzerinde birlikte çalışmışlardır. İşın sonunda bağılı bulundukları yetkili onları çağırarak yaptıkları çalışmanın olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili görüşlerini belirtir.Bu eleştirilere “P” ve “O” farklı tepkiler göstermişlerdir. “O” iyimserdir, eleştirileri yapıcı eleştiri olarak; P ise kötümser olduğu için yıkıcı eleştiri olarak algılamaktadır. Bir başka ifade ile “P” iyi eleştirileri adeta hiç görmez, kötü eleştirileri büyütür, karamsarlığa düşer, kendini yorgun ve üzgün hissetmektedir. Sonunda kendini her zaman olduğu gibi başarısız bir insan olarak görmektedir (Höder,1992; Öğretir, 2004).

Başka bir şekilde ifade edilirse, olumlu düşünme; bireyin yaşadığı olumsuz bir olaya farklı bir pencereden yaklaşarak, bu olaya olumlu bir anlam yükleyebilmesini sağlar. Pozitif düşünme becerilerini aktif şekilde kullanan kişiler,

karşılaştıkları güçlüklerle daha iyimser bir tutumla yaklaşabilir ve stresli anlarda olayları daha yönetilebilir bir hâle dönüştürebilir. Bu kişiler, yaşamlarının yolunda gittiğini, amaçlarına ulaşabildiklerini ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli kaynaklara sahip olduklarını daha fazla hissederler. Cüceloğlu (2001) pozitif düşünmeye “Olumlu düşün, olumlu olsun, hayat sen nasıl hissedersen öyle şekillenir” şeklinde vurgu yapmıştır.

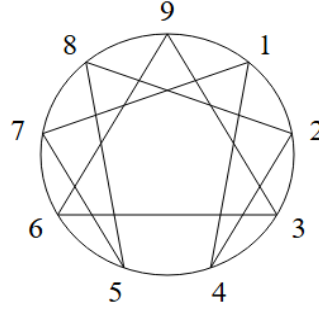
Pozitif düşünme, araştırmacılar tarafından çeşitli yönlerden incelenen bir yaklaşımdır. Ortak bir nokta olarak, temelinde bireyin geleceğe dair olumlu beklentileri ve bu beklentilerin davranışlara yansıdığı yönündedir. Pozitif düşünmenin etkisini deneyimleyen bireyler süreç uzun ve zorlu sürse bile bu yaklaşıma devam etmektedirler. Anında sonuç alamayan bireyler çabalarını sürdüremez, vazgeçme eğilimi gösterirler. Bundan ötürü insanların beklentileri onlara iki tercih sunar, çabayı sürdürmek ya da vazgeçmek (Scheier& Carver, 1993, s. 26).

2.1.4. Kişilik Tipleri

Kişilik sözcüğü, köken olarak Latincedeki “persona” kavramına dayanmaktadır. Günlük hayatta sıkça karşılaştığımız bir kavram olup, bireyin çevresiyle fiziksel ve sosyal etkileşimini belirleyen, düşünce, duygu ve davranışlarının karakteristik ve ayırt edici bir yapısıdır (Atkinson, 2008 , s. 223). Kişilik, bireyin hem kendi iç dünyasıyla hem de dış dünyayla kurduğu, bireyleri birbirinden farklı kılan, tutarlı ve organize olmuş etkileşim biçimidir (Cüceloğlu, 2006 , s. 404). Bireysel davranışların ve bireyin deneyiminin altında yatan içsel nedenlerin bütünüdür (Cloninger, 200, s. 3). Yörükoğlu (2000, s. 33)’na göre kişilik kavramı bireye özgü bütün özellikler, çevresine uyum göstermek için geliştirdiği davranış şekilleridir. Her birey olaylar karşısında farklı tutum ve davranışlar sergilemektedir (Özkalp, 1996). Kişiliği bireyin yaşam şekli olarak tanımlayabiliriz. Nasıl kültürler toplumun yaşam biçimini gösteriyorsa, kişilik de bireyin yaşam biçimini ifade etmektedir. Fakat bu yaşam biçiminin bilinen veya bilinmeyen, bazıları birinci, bazıları ikinci derece olmak üzere, birçok boyutu bulunmaktadır. Bunlara zeka, yetenek, duygu, sinirlilik, öfke, neşe, üzüntü, kıskançlık, arkadaşlık, eğitim, ahlak, kültür, gelenekler ,göz rengi şeklinde örnekler verilebilir. Kişilik bir insanla alakalı her şey olabilir (Eroğlu, 2011).

Enneagram Yunanca "dokuz" anlamına gelen ennea ve "yazılı" anlamına gelen grammos sözcüklerinden türetilmiştir. Riso ve Hudson (2000) kişilik tiplerinin enneagramı, bir dizi eski bilgelik geleneğinin modern bir sentezidir. Enneagram, insan doğasının dokuz temel kişilik tipini, dokuz farklı temelde düşünme, hissetme ve hareket etme modelini tanımlayan bir kişilik tipolojisidir ve bunların karmaşık ilişkilerini haritalayan geometrik bir figürdür. Bu geometrik figür, savunucuları tarafından insan doğasının dokuz kişilik stilini ve aralarındaki ilişkileri haritalamak için bir model olarak kullanılmaktadır.

Her biri sayıyla gösterilen dokuz kişilik tipinden oluşan Enneagram aile, arkadaşlar ve iş arkadaşlarıyla ilişkileri geliştirmek için önemli bir araçtır. Sergilemiş olduğumuz davranışlarımızın nedenini açıklamakta ve bireysel gelişim için gerekli yolları göstermektedir. Kişilik tiplerinin evrensel bir yapıya sahip olduğu Enneagram'ın temel prensiplerindendir. Diğer bir özellik ise kişilik tiplerinin geniş bir yelpazeyi (sağlıklı sağlıklı-normal) içermesi nedeniyle bir kişilik tipinin tüm özelliklerinin kişide görülmemesidir. Enneagram'ın öteki temel kuralı da kişilik tiplerini değerlendirirken bir 'iyi' veya 'kötü' ayrımı yapmaz; her tipin kendi içinde sağlıklı ve sağlıklı halleri mevcuttur. Her bir kişilik tipi, varoluşsal kaygılara karşı savunma mekanizması olarak bazı temel dürtüleri üstlenecektir. Genel olarak bir numaralı “mükemmeliyetçi” kişilik tipi ahlaki değerlerin doğruluğuna inanır. İkinci “yardımcı” kişilik tipi kendisinin önemine inanırken, üçüncü “başarılı” kişilik tipi numaradaki ise mükemmelliğine inanır. Dört numaradaki “romantik” kişilik tipi kendi özgürlüğüne önem verirken, beş numaradaki “gözlemci” kişilik tipi ise bilginin gücüne inanır. Altı numaradaki “sadık” kişilik tipi için halkın sağladığı güven önemlidir; Yedi numaralı “maceracı” kişilik tipi için ise maddiyat önemlidir. Sekiz rakamı için güç önemlidir "meydan okuyan" kişilik tipidir. Dokuz kişilik tipi için asıl önemli olan huzurdur (Baron, 1994; Taştan, 2012). Enneagram kişilik tiplerine ilişkin detaylı görsel temsil, Şekil 2.1’de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Enneagram Kişilik Tipleri

Kişilik tipini bilmek hem kişi hem de onunla temas halinde olan kişiler için önemli bir avantajdır. Kişi öncelikle kendini tanımalı, neleri sevip sevmediğini bilmeli, kendisini strese sokan stres etkenleriyle daha iyi baş edebilmelidir. Kişi mesleki tercihlerini kendi özelliklerine göre yapabilecek ve kendisini bekleyen psikolojik rahatsızlıkları önlemek için önlem alabilecektir. Kişi tipini bilmek iletişimi kolaylaştırabilir ve insanlar arasında olumlu bir diyaloga yol açabilir.

Tip 1-Mükemmeliyetçi

Literatürde Tip 1 “Reformcu” (Riso & Hudson, 2009), “Kusursuzluğu Arayan” (Yılmaz & Ünal, 2015), “Mükemmeliyetçi” (Palmer, 2010) gibi isimlerle ifade edilmektedir. Yüksek etik değerlere sahip Tip 1 bireyler, doğruyu bulma amacı ve kusursuzluk arayışındadırlar. Acarkan’a (2016) göre, tip1 kişilik özellikleri şunlardır: Prensip ve ilke odaklı, öz disiplinli, ahlakçı, objektif, adil, sorumluluklarında hassas, düzenli ve titiz,gelişimci,mantıkçı-rasyonel,esnek olmayan, yargılayıcı-düzelten, reformist-muhafazakar eleştirel, kontrolcü, hatalara tahammülsüz, adalete duyarlı, tutarlı ve akılcı, neden-sonuç ilişkisi kuran, kategorize eden, metod-yöntem belirleyen, düşünerek davranan, ölçülü hareket eden, detaycı, gergin, suçlayan şeklinde tanımlanmaktadır. Acarkan’a (2016) göre, temel stres ve sıkıntı nedenleri şunlardır:

- ✓ Hata ve eksiklerin sürekli tekrar etmesi ve kendilerinin bu durumu kontrol edememesi.
- ✓ Etik ahlaki değerlere saygı duyulmaması ve bu değerlere aykırı davranışlar sergilenmesi.
- ✓ Muhatapların rasyonel ve nesnel olmaması ve bu durumu sürdürmeleri.
- ✓ Mükemmeliyete ulaşamayacaklarına dair umutsuzluğa düşmeleri.

Tip 2- Yardımcı,

Literatürde “Sitemkâr verici” (Palmer, 2010), “Duyguları Hissetmeyi Arayan” (Yılmaz & Ünal, 2015), “Yardımcı” (Riso & Hudson, 2009) gibi isimlerle ifade edilmektedir. Acarkan’a (2016) göre tip 2 kişilik özellikleri şunlardır: Sevgiyi çok önemseyen, duygularını güçlü yaşayan, duygularını dışa vuran, yakınlıktan hoşlanan, şefkatli-acıyan, ilişki ve etkileşim seven, ilişkilerine bağlı-bağımlı, ilgiden hoşlanan, arkadaş canlısı, konuşkan, manipüle eden, sempatik, fedakâr, paylaşımcı, destekleyici ve dayanışmacı, destek-yardım bekleyen ihtiyaçlarında ısrarcı olan, dışa dönük, çabuk etkilenip duygulanan şeklinde tanımlanmaktadır. Acarkan’a (2016) göre, temel stres ve sıkıntı nedenleri şunlardır:

- ✓ Yalnızlık hissiyle yüzleşmeleri.
- ✓ İlişkilerini düzeltme çabalarının sonuç vermediğini fark etmeleri.
- ✓ Olumlu yaklaşımlarına rağmen ilgi ve değer görmemeleri.
- ✓ Muhataplarından vefasızlık, ilgisizlik, nankörlük görmeleri.

Tip 3- Başarılı

Literatürde “Hayranlık Uyandıracak ve Kendilik İmajı Arayan” (Yılmaz & Ünal, 2015), “Başaran” (Palmer, 2010; Riso & Hudson, 2009) gibi isimlerle ifade edilmektedir. Acarkan’a (2016) göre, tip 3 kişilik özellikleri şunlardır: Yetkin/üstün olmaya çalışan, iş odaklı, pratik, hırslı, kendini adapte edebilen, iyimser, statü kariyer edinen, popülist, diplomatik davranan, dikkat çekmeyi seven, boş durmayan, iş-sonuç çıkarabilen, yarışmacı-rekabetçi, fırsatları gören, kendine öncelik veren, olumsuzlukları görmezden gelen, duygularına takılmayan, sonuç odaklı olan, kişisel faydasını gözetken, pragmatik olan, kendini motive edebilen, şartlara uyum sağlayabilen, hedef odaklı olan, imajına çok özenen şeklinde tanımlanmaktadır. Acarkan’a (2016) göre, temel stres ve sıkıntı nedenleri şunlardır:

- ✓ Tüm gayretlerine rağmen kendilerini yetersiz ve eksik hissetmeleri.
- ✓ İmaj ve statülerinin bozulması ve bunu düzeltememeleri.
- ✓ Sürekli yenik düşmek ve geri planda kalmak.

Tip 4- Özgün

Literatürde “Traji-Romantik” (Palmer, 2010) “Bireyci” (Riso & Hudson, 2009), “Duyguların Anlamını Arayan” (Yılmaz & Ünal, 2015) gibi isimlerle ifade edilmektedir. Acarkan’a (2016) göre, tip 4 kişilik özellikleri şunlardır: Sıradan olmaktan kaçınan, duygusal derinlik ve anlam arayan, kendini/iç dünyasını gözlemleyen, estetik ve güzellik arayan, bireyselci, romantik, mükemmeliyetçi, fark edilmeyi bekleyen, kolay incinen, tutkulu, sezgileri önemseyen, duygusal hayalci, samimi, merhametli, dost canlısı, nitelikli olana imrenen, farklılığı kabul eden, ince zevkli şeklinde tanımlanmaktadır. Acarkan’a (2016) göre, temel stres ve sıkıntı nedenleri şunlardır:

- ✓ Bireysel varlıklarının görmezden gelinmesi ve kendilerine has kimliklerini ortaya koyamamaları.
- ✓ Başkaları ile kıyaslanmak ve bunun sonucunda eleştirilmeleri.
- ✓ Hayatlarını ve ilişkilerini boş amaçsız görmeleri.
- ✓ Duygularının görmezden gelinmesi.
- ✓ Kendileri ile yeterince yalnız zaman geçirememeleri.

Tip 5- Gözlemci

Literatürde Tip 5’in “Gözlemci” (Palmer, 2010), “Araştırmacı” (Riso & Hudson, 2009), “Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan” (Yılmaz & Ünal, 2015) gibi isimlerle ifade edildiği görülmektedir. Acarkan’a (2016) göre, tip 5 kişilik özellikleri şunlardır: Sakin-soğukkanlı, kontrollü davranan, derinlemesine merak eden, objektif, odaklanan, bağımsız yetkinlik arayan, kavramsal ve analitik düşünen, arşivleyen, salt akılcı değerlendiren, her ihtimali düşünen, az talepkar, sınırlı sosyal, içe dönük, duygulara mesafeli, fiziksel yakınlığa mesafeli, hayata karşı yeterlilik için uzmanlaşan, kendine güvenenen, kendini sınırlı açan/ketum, mantıklı, iyice düşünüp tepki veren, ayrıntılara inen, kendi kendine yeterli olmaya çalışan şekilde tanımlanmaktadır. Acarkan’a (2016) göre, temel stres ve sıkıntı nedenleri şunlardır:

- ✓ Kendini bilgisiz ve yetersiz görmek.
- ✓ Olumsuz dış etkenler sebebi ile dilediği gibi çalışamaması.
- ✓ Anlamlandıramadığı veriler ve kontrol edemediği durumlarla karşılaşmak.

- ✓ Özel alana, mahremiyete saygı duymayan, ölçsüz, tepkisel davranan kişilerle iletişim kurmak.

Tip 6- Sorgulayan

Literatürde “Sadık” (Riso & Hudson, 2009), “Entelektüel Dinginlik Arayan” (Yılmaz ve Ünal, 2015) gibi isimlerle ifade edilmektedir. Acarkan’a (2016) göre, tip 6 kişilik özellikleri şunlardır: Zihinsel netlik-kesinlik arayan, soran/danışan, sürekli bilgi ve veri toplayan, hatadan kaçınan, tedbirli, kaygıya eğilimli, risk almaktan kaçınan, onaylanma ihtiyacı hisseden, hesaplı/tutumlu, obsesif-takıntıya meyilli, perde arkasına meraklı, otorite ihtiyacı olan, çabuk kuşkulanan, olumsuz ihtimallere duyarlı, tüm ihtimalleri gözetken, sivrilmekten kaçınan, sadakat arayan, güven alanı ve odağı arayan şeklinde tanımlanmaktadır. Acarkan’a (2016) göre, temel stres ve sıkıntı nedenleri şunlardır:

- ✓ Geleceğe dair bilinmezlikler arttığında.
- ✓ Kendilerini desteksiz ve yalnız hissettiklerinde.
- ✓ Doğrunun ne olduğu konusunda hakkında net fikri olmadan karar vermek zorunda kaldıklarında.
- ✓ Yanlış davrandıklarını fark edip eleştirilere maruz kaldıklarında

Tip 7- Maceracı

Literatürde “Ehl-i Keyf” (Palmer, 2010), “Hevesli” (Riso & Hudson, 2009), “Keşfetmenin Hazzını Arayan” (Yılmaz & Ünal, 2015) gibi isimlerle ifade edilmektedir. Acarkan’a (2016) göre, tip 7 kişilik özellikleri şunlardır: Bilgiyi keşfetme ve keyifli deneyim arayan, hayal gücü yüksek, vizyoner/gelecek odaklı, pratik ve açık uçlu düşünen, konuşkan, hızlı bağlantı kuran, iyimser, sınırlanmak istemeyen, deneyerek öğrenen, yeniliğe açık ve girişken, değişimi seven, çok hareketli, hevesli/deneyim seven, öğrenen, her şeye meraklı, merak nesnesi-odağı hızlı değişen, aceleci ve dürtüsel, neşeli, sıkıntı ve zordan kaçınan, kolayı seven ve seçen, keyif ve eğlence seven, bağlanmayı sevmeyen, olumsuza takılmayan şeklinde tanımlanmaktadır. Acarkan’a (2016) göre, temel stres ve sıkıntı nedenleri şunlardır:

- ✓ Kendilerini sınırlanmış ve engellenmiş hissetmeleri ve bu durumdan kurtulamamaları.
- ✓ Başa çıkmak zorunda kaldıkları güçlüklerin üstesinden bir türlü gelememeleri

- ✓ İstemedikleri şeylere uzun süre maruz bırakıldıklarında.
- ✓ Aradıkları keyfi, zevki, rahatlığı ve sevinci bir türlü yakalayamadıklarında.

Tip 8- Reis

Literatürde “Meydan Okuyan” (Riso & Hudson, 2009), “Reis” (Palmer, 2010), “Mutlak Güç Arayan” (Yılmaz & Ünal, 2015) gibi isimlerle ifade edilmektedir. Acarkan’a (2016) göre, tip 8 kişilik özellikleri şunlardır: Mutlak güç/hakimiyet/varoluş arayan, cesur, çatışmacı, sert/öfkeli, dayanıklı-güçlü, mücadeleci, fiziksel güç kullanan, riskten çekinmeyen, baskın/hükmedici, hakimiyet kuran/patron, meydan okuyan, otoriter, iddialı, kendine çok güvenen, etkin olmaya çalışan, kararlı, direkt davranan-konuşan, enerjisi yüksek, baskın kontrolcü, hak ve adalet dağıtan, arzularında tamlik arayan şeklinde tanımlanmaktadır. Acarkan’a (2016) göre, temel stres ve sıkıntı nedenleri şunlardır:

- ✓ Çevrelerini kontrol edememek ve otorite sahibi olamamak
- ✓ Kaybetmeleri ve aciz duruma düşmeleri
- ✓ Hâkimiyetlerini sarsacak bir ihanetle karşılaşmaları
- ✓ Baskı altında kalmaları ve her şeye rağmen bunu değiştirememeleri

Tip 9- Uzlaşmacı

Literatürde “Uzlaşmacı” (Palmer, 1995), “Barışçı” (Riso & Hudson, 2009), “Duyumsal-Hareketsel (Fiziksel) Konfor Arayan” (Yılmaz & Ünal, 2015) gibi isimlerle ifade edilmektedir. Acarkan’a (2016) göre, tip 9 kişilik özellikleri şunlardır: İç huzur-güç-dengeyi koruma, duyumsal rahatlık arayan, sabırlı, öfkesini bastıran, ılımlı tepkiler veren, dengeleyici, yumuşak huylu, pasif direnç gösteren, eylemde acele etmeyen, rutini seven, yavaş hareket eden, hayır demekte zorlanan, uyumlu-uzlaşan, alçakgönüllü, birleştirici, kolayı tercih eden, esnek ve kabullenici, barışçı, kendi sınırlarına çekilen şeklinde tanımlanmaktadır. Acarkan’a (2016) göre, temel stres ve sıkıntı nedenleri şunlardır:

- ✓ Görmezden gelinmeleri ve dışlanmaları.
- ✓ Uzun süre baskı ve zorlamalara maruz kalmaları.
- ✓ Sürekli gergin ve çatışma ortamında bulunmaları.

- ✓ Çatışmaya sürüklenmeleri, tavır almak zorunda bırakılmaları ve karşı koymaya mecbur edilmeleri.

2.1.5. Pozitif Düşünme Becerisinin Kişilik Tipleri ile İlişkisi

Kişilik tipleri, bireylerin düşünce tarzlarını, stresle başa çıkma stratejilerini ve hayata karşı tutumlarını doğrudan etkiler. Her bir Enneagram tipi, bireyin dünyayı nasıl algıladığına, neye önem verdiği ve neleri tehdit olarak gördüğüne dair ipuçları sunar (Riso & Hudson, 1999). Bütün bireylerin dokuz farklı kişilik tipinden birine ait olarak doğduğu varsayılmaktadır. Bireyin kendisinde var olan baskın özellikleri, temel motivasyon kaynakları, duyguları, yanlış tutumları, iyi veya kötü alışkanlıkları, temel korkuları bu şekilde ortaya koyulmaktadır.

İnsanlar farklı kişilik tiplerine sahip oldukları gibi farklı düşünme stillerine de sahiptirler. Olumlu düşünme stiline sahip bireyler karşılaştıkları durumlara ve genel olarak hayatlarına iyimser bir bakış açısıyla bakabilme yetkinliğindedirler. Olumlu düşünme becerisi, yalnızca ruhsal bir rahatlık sağlamakla kalmaz; aynı zamanda stresle başa çıkma, sosyal ilişkileri güçlendirme ve problem çözme gibi birçok alanda bireyin psikolojik dayanıklılığını artırır (Seligman, 2002). Kuramsal olarak değerlendirildiğinde, bazı Enneagram kişilik tiplerinin yapısı gereği olumlu düşünmeye daha eğilimli oldukları, bazılarının ise yoğun kaygı ya da içsel eleştirme eğilimleri nedeniyle bu beceriyi geliştirmekte zorlandıkları söylenebilir. Örneğin, Tip 7 (Maceraperest) bireyler, genellikle hayata umutla bakan ve geleceğe dair olumlu beklentiler taşıyan kişiler olarak bilinirken; Tip 6 (Sadık) bireyler, karşılaşılabilecekleri riskleri önceden fark etme çabaları nedeniyle daha kaygılı ve şüpheli bir tutum sergileyebilirler (Riso & Hudson, 1999).

Enneagram son yıllarda çalışılan güncel konular arasında yer almaya başlamıştır. Her ne kadar Enneagram kişilik tipleri ile olumlu düşünme arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan araştırmalar sınırlı olsa da, bu iki kavram arasındaki bağlantıyı dolaylı biçimde ortaya koyan çalışmalar literatürde yer almaktadır. Enneagram kişilik tiplerinin bireylerin düşünme stilleri ve yaşam memnuniyeti üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar üzerinden, olumlu düşünme ile potansiyel ilişkiler hakkında araştırmalara ulaşılmaktadır. Ancak, doğrudan kişilik tipleri ile olumlu düşünme arasındaki ilişkiyi ele alan daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Yağcı, Arıcı Doğan, Kütük ve Acarkan (2024) tarafından yapılan, bir araştırmada üniversite öğrencilerinin Enneagram kişilik tipleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kişilik tipleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Tip 8 (Lider) kişilik özelliğine sahip bireylerin "öznel" ve "tekilci" düşünme stillerine daha yatkın olduğu, yani işleri kendi bildiği yoldan yapmayı, bağımsız hareket etmeyi ve planlamaya önem verdikleri görülmüştür. Buna karşılık Tip 1 (Mükemmeliyetçi) gibi daha kuralcı yapıdaki bireylerin, olayları analiz etme ve değerlendirme süreçlerinde daha temkinli olduğu saptanmıştır. Bu farklılıklar, bireylerin olaylara nasıl yaklaştıkları ve nasıl çözüm yolları geliştirdikleri konusunda kişiliklerinin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmada kişilik tiplerinin sadece düşünme stilleriyle değil, aynı zamanda yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenlerle de etkileşim içinde olabileceği belirtilmiş, ancak bu değişkenlerle ilişkiler genellikle zayıf düzeyde bulunmuştur. Bu çalışma, Enneagram kişilik tiplerinin bireylerin olaylara nasıl yaklaştığını ve sorunları çözme biçimlerini etkilediğini ortaya koymakta ve dolaylı olarak olumlu düşünme eğiliminin de kişilik yapısından etkilenebileceğine işaret etmektedir. Özellikle dışa dönük, sonuç odaklı ve bağımsız düşünen bireylerin daha olumlu ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirdiği vurgulanmaktadır.

Kesme (2024) yetişkin bireylerle yaptığı araştırmada, Enneagram kişilik özellikleriyle dindarlık ve hayat memnuniyeti düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgular Enneagram kişilik tipleri, dindarlık, hayat memnuniyeti ve demografik değişkenler arasında bazı anlamlı ilişkilerin var olduğu sonucunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaş ile dindarlık arasında pozitif ilişki vardır, yaş arttıkça dindarlık seviyesi de artış göstermiştir. Yaş ile tip 4, 5, 6, 7 ve 9 arasında negatif ilişki vardır, yaş arttıkça bu tiplere ait özellikler azalmaktadır. Erkek katılımcılar, kadınlara göre daha fazla tip 3 ve 8'in özelliklerine sahip bulunmuştur. Ekonomik durum ile hayat memnuniyeti arasında pozitif ilişki vardır, katılımcıların varlıkları arttıkça hayat memnuniyeti düzeyleri de artış göstermiştir. Ekonomik durum ile dindarlığın bilgi-ibadet boyutu arasında pozitif ilişki vardır. Eğitim düzeyi ile tip 1, 2, 4, 6 ve 7 Enneagram tipleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca Enneagram kişilik tipleri, dindarlık ve hayat memnuniyeti düzeyleri arasında da bazı anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre

bireylerin dindarlık seviyesi arttıkça, tip 1'e ait özellikleri artış göstermektedir. Tip 1 ile dindarlık arasında pozitif ilişki vardır. Katılımcıların dindarlık seviyesi artış gösterdikçe, hayat memnuniyeti düzeyleri de artış göstermektedir. Hayat memnuniyeti düzeyi ile tip 5 hariç tüm tiplerin de pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışma, belirli kişilik tiplerinin daha yüksek yaşam memnuniyeti ile ilişkili olduğunu ve dolayısıyla olumlu düşünme eğilimlerini yansıtabileceğini göstermektedir.

Keskin (2023) tarafından yapılan çalışmada pozitif düşünme ile yaşam doyumu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yani pozitif düşünme düzeyi arttıkça öğrencilerin yaşam doyumları da artmaktadır. Yaşam memnuniyeti ile olumlu düşünme arasında güçlü bir bağ olduğunu araştırmalar ortaya koymaktadır. Bu bulgular kişilik tiplerinin olumlu düşünmeyle olan ilişkisini desteklemektedir.

Turan et al. (2020) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada enneagram kişilik tipleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kişilik tipleri ile akademik başarı arasında düşük düzey düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bazı kişilik tiplerinin akademik başarıyla daha yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Özellikle “başarı odaklı”, “mükemmeliyetçi” ve “maceracı” kişilik tiplerinin akademik başarıyla en yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu üç kişilik tipi, hedefe yönelik çalışma, disiplinli olma, iyimserlik ve hayatı keşfetme arzusu gibi özellikleriyle olumlu düşünme becerileriyle örtüşmektedir. Örneğin; "maceracı" kişilik tipine sahip öğrencilerin genellikle olaylara iyimser yaklaşan, enerjik, yaratıcı ve hayatı dolu dolu yaşamaya çalışan bireyler olduğu belirtilmiştir. Bu özellikler, pozitif düşünmenin davranışa yansıyan örnekleri olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla araştırmada doğrudan “olumlu düşünme” terimi kullanılmamış olsa da, bazı kişilik tiplerinin pozitif tutum ve düşünme tarzlarına daha yatkın olduğu ve bu yönlerinin akademik başarılarını olumlu etkilediği görülmektedir.

Park ve Ha (2014) hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerini kullanma düzeyleri ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve aralarında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Başka bir açıdan literatürde Alistair Miller'ın 2008 yılında yayımlanan “A Critique of Positive Psychology—or ‘The New Science of Happiness’” başlıklı makalesinde, olumlu düşünme ve pozitif psikolojiye yönelik önemli eleştiriler

bulunmaktadır. Miller, pozitif psikolojinin bilimsel temellerinin zayıf olduğunu ve bazı temel varsayımlarının sorgulanması gerektiğini savunmaktadır.

Olumlu Düşünme ile İlgili Eleştiriler:

1. Kısıtlı Kişilik Tipine Odaklanma: Miller, pozitif psikolojinin başarı, mutluluk ve iyi oluşu genellikle dışa dönük, neşeli, hedef odaklı ve statü arayışında olan bireylerle ilişkilendirdiğini belirtir. Bu yaklaşımın, farklı kişilik yapılarına sahip bireyleri dışladığını ve olumlu düşünmenin evrensel bir çözüm olarak sunulmasının yanıltıcı olduğunu vurgular.
2. Düşünce Biçimlerinin Basitleştirilmesi: Makale, bireyleri iyimser veya kötümser olarak kategorize ederek insan davranışlarının karmaşıklığını göz ardı ettiğini savunur. Miller, olumlu düşünmenin tek başına başarı ve mutluluğu garanti etmediğini, bireyin yaşam deneyimlerinin ve bağlamsal faktörlerin de önemli olduğunu ifade etmektedir.

Miller'ın eleştirileri, olumlu düşünmenin her birey için uygun bir yaklaşım olmayabileceğini ve pozitif psikolojinin daha kapsayıcı, eleştirel ve felsefi temellere dayanan bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Jung et al. (2007) Koreli bireylerle yaptıkları çalışmada, olumlu düşünme düzeylerinin yaş, eğitim ve gelir gibi değişkenlerle birlikte anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir. Bazı kişilik yapılarına sahip bireylerin (örneğin yüksek öz-yeterlik sahibi olanların) daha olumlu düşünme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Zhang (2002) Hong Kong'lu üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, olumlu düşünme ile bilişsel süreçler arasında pozitif yönlü ilişki bulmuştur. Zhang ve Sternberg (2000), bireylerin düşünme stillerinin kişilik yapılarıyla yakından ilişkili olduğunu ve farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin öğrenme ve problem çözme yaklaşımlarında belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda bilişsel süreçlerin şekillenmesinde kişilik yapısının etkili olduğu düşünüldüğünde, bu bulgu enneagram tipi ile olumlu düşünce arasında dolaylı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2.1.6. Otomatik Düşünce

Otomatik düşünceler; bilinçli bir çaba olmadan, aniden ortaya çıkan düşüncelerdir. Kişinin sorgulamadan ve farkında olmadan benimsediği düşünceler

olarak da adlandırabilir (American Psychological Association,2018). Zihnimizde sanki otomatik pilot devreye girmiş gibi var olan bu düşünceler hayatımızın birçok alanına yayılıp yerleşebilirler. Kişinin içinde bulunduğu durum ile ilgili bilgi ve verileri işlerken yaşadığı bilimsel çarpıtmalar otomatik düşüncelerin temelini oluşturur. Bunlar planlanmış bir düşünme süreci değil , hızlı ve çabasız gelişen zihinsel olaylardır. Bu düşünceler, sık sık davranışa müdahale eden ve kişiyi kendi iç dünyasında sürdürdüğü bir iç konuşma gibidir (Beck et al., 2008; Budak, 2000).

Olumsuz düşünceler birey olumsuz bir durumla karşılaştığında sorgulamadan kabul ettiği, herhangi bir süzgeçten geçirmeden doğrudan kabul ettiği düşünce kalıpları olarak değerlendirilmiştir (Beck & Newman, 2005). Bu düşünceler mantıksız ya da gerçekliğe uygun gelmese bile birey bunların zihnine gelmesinin önüne geçemez. Bunlara inanma eğilimi gösterir. Bundan dolayı otomatik düşünceler güçlü duygusal tepkilere neden olmaktadır (Türkçapar, 2018). Duygularla bağlantılı ve iç içedir. Bireyler otomatik düşüncelerini çoğunlukla fark edemese de bu düşüncelerin hissettirdiği duygusal etkileri hissederler.

J. Beck'e göre birey;

1. Sıkıntı ve huzursuz hissetmeye başladığında,
2. İşlevsiz davranışlar sergileme eğilimi olduğunda,
3. Bedensel veya zihinsel olarak rahatsız edici değişiklikler fark ettiğinde,

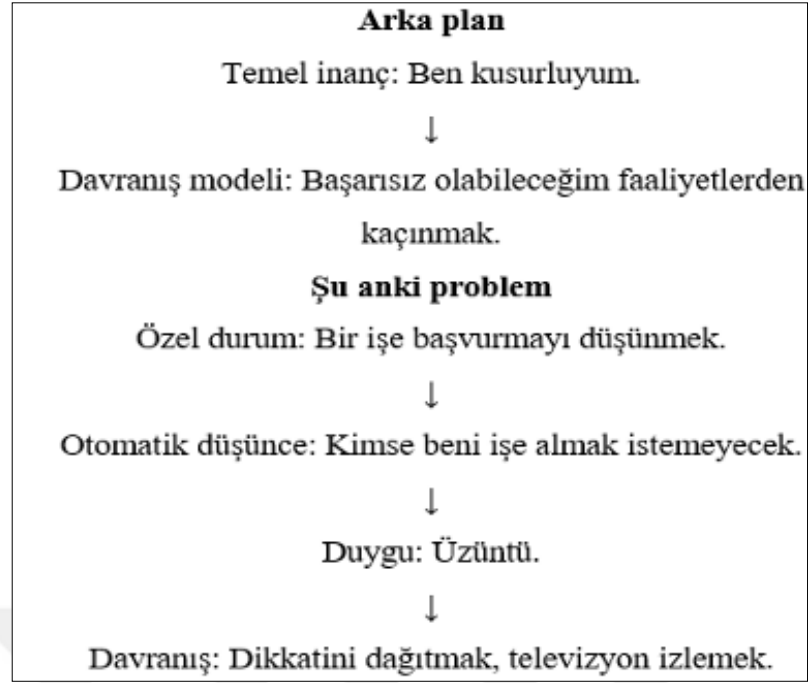
‘Şuan aklımdan neler geçiyor?’ sorusuna bulduğu yanıtlar otomatik düşüncelerini yansıtır.

Yapılan bir araştırmaya göre kişinin bir gün içinde zihninden yaklaşık 400 farklı düşünce geçirdiğini, bu düşüncelerin yüzde 13'ünün ise herhangi bir niyet olmadan zihinde oluştuğunu belirlemiştir. Bu kendiliğinden gelişen düşünceler otomatik düşünce olarak ifade edilmektedir. Zihinde anlam kümeleri olarak akan bu düşünceler konuşma dilindeki gibi değildir ve daha telegrafik, kısa ve özlü bir biçimdedir (Türkçapar, 2015, s.82). Davranışları etkileyen bu düşünceler olumlu veya olumsuz tüm insanlarda ortaya çıkmaktadır. Özellikle tatsız olaylar karşısında bireyin kontrolü dışında bu düşünceler kendiliğinden gelişir, olumsuz duygularla tetiklenir (Leahy, 2015, s.26).

Bu düşüncelerin genel olarak özellikleri şu şekildedir;

- ✓ Otomatik düşünceler yalnızca ruh sağlığı konusunda sorunları olan bireylere has bir kavram değildir (Beck, 2016).
- ✓ Bu düşünceler sözel veya görsel yapılar şeklinde olabilir (Kuyucu, 2007).
- ✓ Temel inançlara kıyasla daha fark etmek daha kolaydır (Savaşır ve Batur, 2003).
- ✓ Zihinde kendiliğinden ve ansızın ortaya çıkarlar (Beck, 2016).
- ✓ Bu düşünceleri bulmak için bir çaba sarfetmeye gerek yoktur (Kuyucu, 2007).
- ✓ Otomatik düşünceler, bireylerde dikkat dağınıklığı odaklanma problemleri, umutsuzluk, isteksizlik, çaresizlik ve motivasyon eksikliği gibi sorunlara yol açabilir (Aysan & Bozkurt, 2004).
- ✓ Çocuklarda otomatik düşünceler, özsaygının azalmasına, kaygı ve depresyonun artmasına neden olabilir (Ergin & Kapçı, 2017).

Otomatik düşünceler geçerlilik ve işe yararlılık açısından değerlendirildiğinde, bu fikirlere işlevsel bir bakış açısıyla yaklaşmak genellikle duygularda pozitif bir değişikliğe yol açmaktadır. Bu dıştaki düşünceler daha kalıcı ve katı yapılarla bağlantılıdır. Bu yapılar iki kategoride incelenir; Ara inançlar: bireylerin kendileri , diğer insanlar ve deneyimleriyle ilgili benimsedikleri kurallar, tutumlar ve varsayımlardan oluşur (Ergin & Kapçı, 2013). Temel İnançlar: bireylerin kendilerine ve diğer insanlara dair genel ve değişmez yargılarıdır. Herhangi bir olgu ile karşılaşan bireyin temel inancı, o olguya ilişkin algısını şekillendirir. Bu etki, o kavrama ait otomatik düşüncelere yansıtılarak ortaya çıkar (Beck, 2016). Şekil 2.2’ de örneklendirilerek gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Temel inançların davranışlar üzerindeki etkisi (Beck, 2019, s.36).

Otomatik düşünceler, bireyin hem kendisini hem de dış dünyayı olumsuz olarak değerlendirmesine neden olur (Gotlib & Coyne, 1983). Sanıldığı gibi aksine bu düşünceler yalnızca psikolojik problemleri olan insanlarda değil, psikolojik problemleri olmayan insanlarda da görülür. Bundan ötürü sahip olunan otomatik düşüncelerin belirlenip bunların yerine olumlu düşüncelerin benimsenmesi son derece önemlidir (Beck, 2001). Otomatik olumsuz düşüncelere sahip olan ergenler de genellikle kendilerini başarısız görmeye meyillidirler (Schniering & Rapee, 2004, s. 49). Ergenlerin kendilerine yönelik negatif tutumları ile otomatik düşünceleri onlardaki kaygı düzeyini artırır (Tümkeya, Çelik ve Aybek, 2011, s.36). Bu düşünceler, dikkat dağınıklığına, kararsızlığa ve bellek zayıflamasına neden olmaktadır (Aysan & Bozkurt, 2004).

2.1.7. Pozitif Düşünme Becerisinin Otomatik Düşünce İle İlişkisi

Bireyin genel ruh sağlığı çevresinde oluşan olayları nasıl yorumladığı ve bu olaylara hangi zihinsel tepkileri verdiği açısından oldukça belirleyicidir. Bilişsel kurama göre bireyin düşünme şeklinin davranış ve duygularını şekillendirdiğini öne sürer. Zihinden farkında olmadan geçen, hızlı ve çoğu zaman kalıplaşan yorumlar otomatik düşünceler olarak ifade edilmektedir (Beck, 1976). Bu düşünceler olumlu olabildiği gibi olumsuz içerikli de olabilir. Özellikle kaygı, stres veya depresyon durumlarında olumsuz içerikli olarak zihinde belirirler. Örneğin, bir işin sunum

aşaması için "yeteneksizim, zaten hiçbir şeyi beceremem" gibi otomatik düşüncelere neden olabilir. Diğer taraftan pozitif düşünme becerileri, bireyin olaylara daha olumlu, iyimser ve çözüm odaklı yaklaşma durumudur. Pozitif düşünme aracılığı ile birey içsel konuşmasını olumlu otomatik düşünceler üretecek şekilde destekleyebilir. Örneğin, aynı sunum için "bu defa istediğim gibi ilerlemedi fakat bir sonraki sunumu daha iyi sunabilirim" düşüncesi pozitif düşünme becerilerinin ürünüdür (Seligman, 2002). Pozitif düşünme becerileri bir tür "zihinsel süzgeç" işlevi görerek bireyin zihninin olumsuz düşüncelerden arındırır ve ruh sağlığını güçlendirir.

Literatürde otomatik düşünce üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Doğrudan pozitif düşünme becerileri ve otomatik düşünceler arasındaki ilişkiye yönelik yapılmış araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır.

Kurt (2022) otomatik düşünceler ile psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışma yapmıştır. Çalışma, olumsuz otomatik düşünceler ile depresyon, anksiyete ve diğer psikolojik semptomlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Yalçın ve Karaman (2020) yaptıkları araştırmada otomatik düşünceler ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, olumsuz otomatik düşüncelerin yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, bireylerin olumlu düşünme becerilerinin geliştirilmesinin yaşam doyumunu artırabileceği yönündeki kanıtları güçlendirmektedir.

Sarıcı ve Tagay (2020) tarafından üniversitede öğrencileriyle bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada otomatik düşüncelerin bilişsel duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bireylerin duygusal tepkilerini düzenleme becerilerinde otomatik düşüncelerin olumsuz yönde etkisinin olduğunu göstermiştir.

Yayan (2018) orta yaş grubundaki bireylerle bir araştırma yapmıştır. Otomatik düşüncelerin pozitif ve negatif duygular üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları olumsuz otomatik düşüncelerin negatif duyguları artırırken, pozitif duyguları azalttığını ortaya koymuştur.

Boyraz ve Lightsey (2012) pozitif düşünme eğilimi olan bireylerin stresli yaşam olaylarına daha anlamlı tepkiler verdiğini ve bu bireylerde olumlu otomatik düşüncelerin daha sık görüldüğünü saptamıştır.

Brinol ve arkadaşları (2012) liseli gençlerle kendileri ile ilgili hoşlarına gitmeyen ve zihinlerinden atamadıkları düşünceler üzerine bir çalışma yapmışlardır. İki ayrı grubun oluşturulduğu deneysel çalışmada ilk deney grubunda 83 öğrenci, ikinci deney grubunda ise 284 öğrenci bulunmaktadır. İlk çalışmada, öğrencilere kendi bedenler ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz düşüncelerini bir kağıda yazmaları istenmiştir. Daha sonra, grubun yarısından negatif düşünceleri yazdıkları kağıtları buruşturup çöpe atmaları, diğer yarısından ise yazılanları gözden geçirip yazım hatası yapıp yapmadıklarını kontrol etmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre olumsuz düşüncelerini fiziksel olarak çöpe atan öğrencilerin bedenlerine ilişkin daha olumlu tutumlar geliştirdikleri gözlenmiştir. Araştırmacılar, sadece hayal etmekle aynı etkinin oluşmadığını; düşüncelerin somutlaştırılıp fiziksel bir eylemle "atılmasının" kişinin tutumlarını değiştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacıların yürüttüğü diğer çalışmada ise 284 öğrenciye "Akdeniz diyeti" olarak bilinen bir diyet türü hakkındaki olumlu ve olumsuz düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Sonra kağıtlara yazdıkları düşüncelerini ister cüzdanlarına koymaları, ister masada tutmaları ya da isterlerse uzak bir yere atmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular düşüncelerini yanlarında taşıyan öğrencilerin bu düşüncelerden daha fazla etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

Karagöz (2011) tarafından yapılan çalışmada olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkileri deneysel olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin geleceğe yönelik iyimserlik puanlarında anlamlı derecede bir artış görülürken, depresyon ve bilişsel çarpıtma puanlarında da anlamlı derecede bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca geleceğe yönelik iyimserlik ve depresyon düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Geleceğe yönelik iyimserlik ve bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Depresyon ile bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında ise pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre olumlu düşünme eğitimi alan öğrencilerin geleceğe yönelik umut dolu ve pozitif baktıkları görülmüştür. Bu öğrencilerde olumsuz otomatik düşünceler ve çarpıtılmış düşüncelerde düşüş görülürken depresyon belirtilerinde de anlamlı bir şekilde azalma olduğu görülmüştür. Eğitime katılan öğrenciler katılmayan öğrencilere kıyasla daha iyimser düşünceler geliştirmişlerdir.

Kumcağız (2000) lise öğrencilerinin otomatik düşünceleri ile kullandıkları savunma mekanizmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yaptırmıştır. Araştırma yapıldığı yıllarda Samsun il sınırları içerisindeki tüm liselerde öğrenim gören 386 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin olumsuz otomatik düşünce düzeyleri ile savunma mekanizmaları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özellikle olumsuz otomatik düzeyi yüksek olan öğrenciler daha yoğun bir şekilde savunma mekanizmalarına başvurmuştur. Olumsuz otomatik düşüncelerin azaltılmasının, öğrencilerin daha sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştireceğine ve psikolojik iyi hallerinin artmasına katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır.

Lightsey (1994) yaptığı çalışmada, pozitif otomatik düşüncelerin mutluluk düzeyini artırırken depresyon belirtilerini azalttığını ifade etmiştir.

Bu araştırmalar olumlu düşünme becerilerinin geliştirilmesinde otomatik düşüncelerin belirleyici bir hedef olduğunu açıkça göstermektedir. Bu alanda gerçekleştirilecek çalışmaların bireylerin psikolojik dayanaklarının artmasına ve zihinsel iyi hallerinin güçlenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.1.8. Sosyal İlişki

Sosyal ilişki, bir kişinin veya grubun kendi dışındaki birey ve grupların karşılıklı beklenti ve davranış şekillerini hesaba katarak sürdürdüğü etkileşimlerdir. Sosyal ilişkinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- En az iki kişi arasında olmalı,
- İlişkide bulunanların birbirlerinin varlığından haberdar olmaları,
- İlişkinin ortak bir anlamı olmalı,
- İlişki belli bir zaman sürecinde devam etmeli,
- İlişkide bulunan bireylerin içten karşılıklı bağ hissetmeleri (Erkal, 1982).

Toplumsal yaşama uyum sağlayan bireylerin ruhsal açıdan sağlıklı bir gelişim yaşamış oldukları söylenebilir. Toplumsal değerlerin farkında olmak ve bu değerleri benimsemek, kişiler arası iletişimin daha sağlıklı kurulmasını sağlar. Özellikle bireyin sosyal becerilerinin temellerinin atıldığı ve sosyal kimliğinin şekillendiği çocukluk ve ergenlik dönemleri, kritik evrelerdir. Bu evrelerde sosyalleşme davranışları büyük çoğunlukla aile ortamında başlar. Daha sonra zamanla okul ve

arkadaş çevresi gibi dış faktörlerin etkisiyle gelişmeye devam eder (Vatandaş, 2020).

Zencikıran'a (2016) göre çocuğun dünyaya bakış açısı ve davranışları üzerinde ebeveynlerin ve ailedeki diğer fertlerin çocuk ile etkileşimi doğrudan etki etmektedir. Sonrasında okul hayatı ile birlikte çevresel faktörlerinde çocuk üzerinde yönlendiriciliği başlamaktadır. Erken ergenlikte çocukların sosyal ilişkilerinin temel noktası aileden uzaklaşarak akran etkisinin yoğunlaştığı bir yapıya doğru değişim göstermektedir. Bu süreçte sosyal beceri ve yetkinliklerinin hangi yöne doğru gelişeceğini sosyal ilişkilerin niteliği belirleyecektir. Artık çocukları etkileyen başka faktörler de oluşmaya başlamaktadır. Bunlar öğretmen ve akran davranışlarıdır (Doğrucan & Yıldırım, 2020; Koç & Tatar, 2020).

Olumlu sosyal ilişkiler, akran grubunda birliktelik ve yakın ilişki kurmayı güçlendirmenin yanı sıra öğrencilerin özgüvenlerini (Bakır & Danış, 2020; Humphreys, 2001) ve akademik başarılarını artırmasını sağlamaktadır (Norris, 2003; Özbeşler & Duyan, 2009; Küçükşen, 2020). Dolayısıyla çocuğun sağlıklı bir benlik algısı geliştirmesinde, aile ve akranlarından alacağı destek büyük önem taşımaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki bedensel ve ruhsal değişimler daha yoğun olduğu için bireyin alacağı desteği daha gerekli kılmaktadır. Böylelikle çocuğun istenmeyen davranışlarının önüne geçilerek, aile ve akran desteği sosyal gelişim açısından düzeltici bir rol oynayabilir.

Bu doğrultuda önemli bir kavram olarak karşımıza çıkan sosyal destek bireylere zor durumlarda gösterilen yardım biçimi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal destek tüm insanlar için önemli olmakla birlikte, ergenlik döneminde ayrıca koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Sarason ve Sarason (1982) sosyal desteği yüksek bir kişinin stresli dönemlerde başvurabileceği ve güvенеbileceği birçok kişi bulunmaktadır. Fakat sosyal destek düzeyi düşük bir kişi bu tür kişilerarası kaynaklardan yoksundur (Cohen, 1988; Schwarzer & Leppin, 1991). Sosyal ağlar ergenlerin gelişim sürecine için olumlu katkılar sunmaktadır. Bu sosyal ağlar aile, öğretmen, arkadaş ve diğer önemli kişileri içermektedir.

Alanyazında sosyal desteğin sıklıkla iki yönlü olduğu görülmektedir. Algılanan (perceived) ve sağlanan (received) sosyal destek şeklinde incelenebilir. Sağlanan sosyal destek, bireyin sosyal çevresi tarafından sağlanan desteğin miktarını ifade eder

(Bruhn & Billy, 1984). Algılanan sosyal destek bireyin ihtiyaç duyduğundan çevresinden göreceği desteğe duyduğu inancı yansıtmaktadır. Yapılan çalışmalarda her iki destek türünde bireyin yaşadığı zorlukların olumsuz etkilerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir (Lakey & Cohen, 2000).

Bireyin çevresinden elde ettiği bu destek kaynaklarının bireye en çok duygusal, araçsal, bilgisel ve değerlendirme desteği olarak fayda sağladığı görülmektedir. Duygusal destek; bireyin kendisini daha iyi hissetmesine katkı sağlamak için insanların söyledikleri veya yaptıkları şeyleri içermektedir. Bunların ilgi, güven, empati ve sevgi olduğu söylenebilir. Araçsal destek, bireyin günlük hayattaki sorumluluklarını yerine getirebilmesine yardımcı olmak amacıyla diğerleri tarafından sunulan maddi kaynaklar ve para gibi somut destekler olarak kabul edilir. Bilgisel destek, bireyin karşılaştığı durumlarla başa çıkması için yönerge ve önerileri, bir durumda gezinmesine yardımcı olan tavsiyeleri kapsamaktadır. Değerlendirme desteği, geri dönüt ve onaylamayı belirtmektedir (House, 1981).

2.1.9. Pozitif Düşünme Becerisinin Sosyal İlişki Unsurları İle İlişkisi

Barbara Fredrickson'ın "Broaden-and-Build (1998)" (Genişlet ve İnşa Et) kuramına göre, olumlu duygular bireylerin düşünce ve davranış biçimlerini şekillendirerek, zamanla psikojik kaynaklar ve sosyal beceriler geliştirmelerine olanak tanır. Bu süreç, bireylerin sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine ve olumlu düşünme becerilerini artırmalarına katkı sağlayabilir.

İyi oluş ile sosyal ilişkiler arasında da pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Çok sayıda arkadaşı ve aile üyeleri olan bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Diener & Ryan 2009). Literatür incelendiğinde son yıllarda bireylerin iyi oluş düzeyleri ile sosyal destek arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda iyi oluşun alt boyutları olan öznel iyi oluş, özsaygı, yaşam doyumu gibi bileşenlerin sosyal destek ile olan ilişkileri incelenmiştir. Bunların haricinde depresyon ve yalnızlık gibi ruh sağlığını olumsuz etkileyen değişkenlerle sosyal desteğin ilişkisi ele alınmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen genel bulgulara göre; öznel iyi oluş (Çevik, 2010), yaşam doyumu (Yalçın, 2011) ve öz saygı (Siyez, 2008), bireylerin algıladığı sosyal destek düzeyi ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Öte yandan depresyon (Eldeleklioğlu, 2006) ve yalnızlık (Duru, 2008)

gibi olumsuz ruhsal durumların ise sosyal destek düzeyi arttıkça azaldığı görülmüştür. Bu ilişkiler yalnızca tek bir yaş grubuna özgü olmayıp, ergenlerden (Kahriman & Polat,2003;Yıldırım,2004), üniversite öğrencilerine (Ceyhan et al., 2005; Tüzün, 1997) ve yaşlı bireylere (Arslantaş & Ergin, 2011; Bozo et al., 2009) kadar farklı gruplar üzerinde incelenmiştir.

Sosyal destek doğrudan ve dolaylı olarak bireylerin ruh sağlığı üzerinde etkili olabilmektedir (Colarossi & Eccles, 2003). Bireyin sosyal destek algısı, kabul görme, kendine değer verme,başkalarına bağlılık inançlarını artırarak ruh sağlığını olumlu şekilde etkilemektedir. Olumlu sosyal destek ağları, ergenlerin stresli durumlarla başa çıkmasına yardımcı olur (Ryan, 2001). Bilhassa ergenlik döneminde, en önemli sosyal destek kaynağı ailedir (Bayın, 2020). Aileden alınan sosyal destek ergenin duygusal dayanıklılığı açısından temel bir rol üstlenmektedir. Araştırmalar, ergenin ailesinden algıladığı destek düzeyinin, stresle başa çıkmada koruyucu bir faktör olduğunu (Demirtaş, 2007) ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Nitekim olumlu bir arkadaş grubuna sahip olmak dahi, ailenin yerini tam anlamıyla dolduramamaktadır (Newman & Newman, 2001). Aynı zamanda psikolojik sağlamlık ile iyi bir sosyal destek ağı arasında da ilişkiler bulunmuştur (Werner, 1993).

Mehrpour ve arkadaşlarının (2024) İsviçre'de yürüttüğü bir çalışmada, genç yetişkinlerin arkadaş çevresindeki sosyal bağlarının, sosyal kimlik duygusu aracılığıyla yaşam doyumu ve özsaygı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, sosyal arkadaşlık ilişkilerinin ve sosyal desteğin bireylerin psikolojik iyi oluşlarını desteklediğini gösterebilir.

Bir diğer araştırmada Karadeniz (2021) tarafından yapılmış ve üniversite öğrencilerinin güvenli bağlanma stillerinin psikolojik iyi oluş düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.Bu bulguya göre, güçlü sosyal bağların bireylerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Duy ve Şahin (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada üniversite öğrencilerinde kaygılı ve kaçınan bağlanma biçimlerinin sosyal bağlılık düzeylerini olumsuz etkilediği, yetersizlik duygusu ve mükemmeliyetçiliğin bu ilişkide aracı rol oynadığı tespit edilmiştir.

Nurkan (2020) ise yetişkin bireylerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile bağlanma stilleri ve olumlu sosyal davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin daha yüksek düzeyde olumlu sosyal davranışlar sergilediğini bulmuştur.

Hayata olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmak, iyimserlik, bireylerin sosyal ilişkilerinde de etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İyimser öğrenciler genellikle kendilerini birey olarak kabul eden, pozitif özellikler taşıdıklarına inanan, özgüveni yüksek, sosyal açıdan beğenilen niteliklere sahip ve yüksek oranda irade sergileyen bireylerdir (Tsivilskaya & Artemyeva, 2016). Özellikle yapılan araştırmalar da göstermektedir ki; iletişim becerileri ve duygusal zekânın alt boyutlarından biri olan duyguların olumlu şekilde kullanımı, yani iyimserlik, bu becerilerle anlamlı bir ilişki içindedir (Taşlıyan, Hırlak & Harbalıoğlu, 2015; Büyükbeşe, Direkçi & Erşahan, 2017; Pelit, Karaçor & Kılıç, 2018).

2.1.10. Problem Çözme Becerisi

Türk Dil Kurumu (TDK) Genel Türkçe Sözlüğünde “sorun” olarak kullanılan “Problem” teoremler ya da belirli kurallar kullanılarak çözülmesi beklenen soru ya da durumdur (TDK, 2024). İnsanlar geçmişten günümüze kadar hayatları boyunca karşılaştıkları sorunları çözerek gelişimlerini bir üst seviyeye taşımışlardır. Bu sorunlar alanyazında “problem” adı altında ele alınmakta ve farklı tanımlar yapılmaktadır. Problem, bireyin amacına ulaşmasını engelleyen; daha önce karşılaştığı ya da ilk kez deneyimlediği çözüme yönelik bir zorunluluk ya da istek hissedilen durumlardır.

Dewey’e (1996) göre problem, bireyin zihninde belirsizlikler yaratan ve insana karşı ortaya çıkan engellerdir. Bu engeller toplum yapısının değişmesiyle ve bunun sonucunda ortaya çıkan siyasi ve sosyal problemler, ekonomik krizler, teknolojik gelişmeler ve bireyin hayat boyu karşılaştığı özel sorunları olarak sıralanabilir (Baars et al., 2018; Garcia et al., 2019). Nezu ve arkadaşları (2007) problem kavramını kişinin çeşitli sebeplerden ötürü istediği duruma erişememesi olarak tanımlamaktadır.

Kalaycı’ya (2006) göre ise bir olay ya da durum sırasında bireyde oluşan belirsizlik hissinin yaratmış olduğu rahatsızlığı problem olarak ifade etmektedir. Bir problem çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir ve herhangi bir kişi veya kuruluş için farklı

anlamlar taşıyabilir. Ancak bir durumun “problem” olarak kabul edilmesi için kişide belirli bir rahatsızlık yaratması gerekmektedir (Bingham, 1971; Dağlı, 2004).

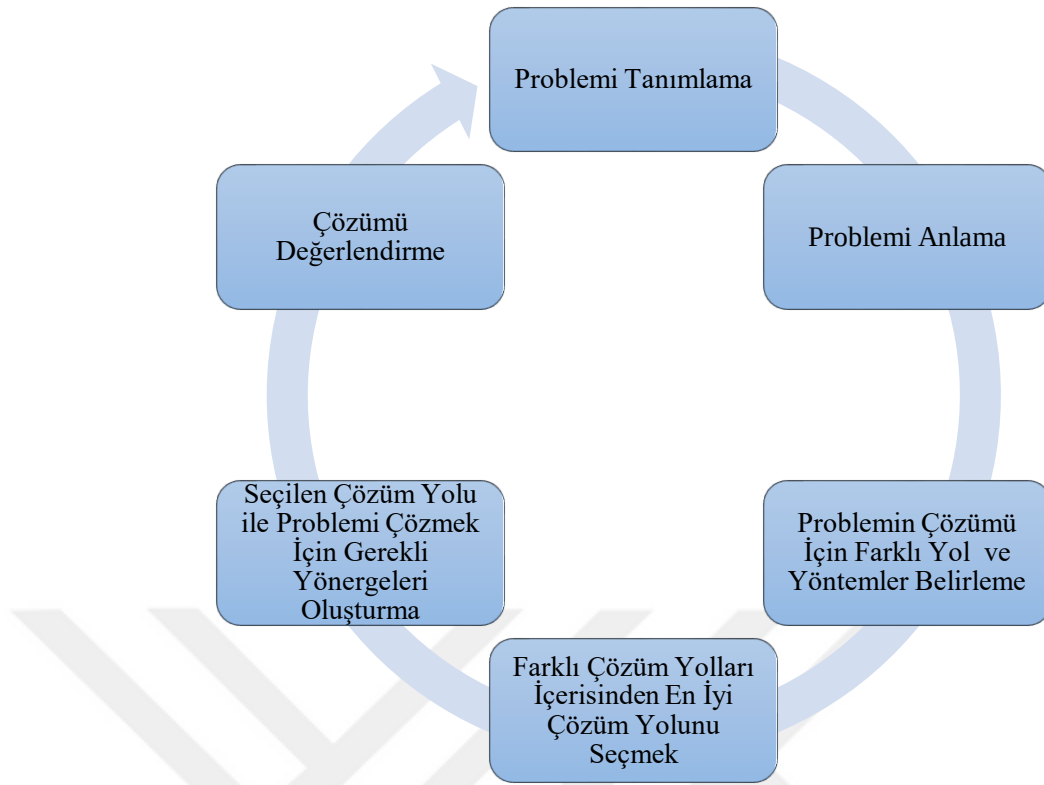
Öğülmüş (2006) problemi durumların mevcut hali ile olması gereken hali arasındaki fark olarak belirtmektedir. Bloom ve Niss (1991) ise problem tanımında bireyin karşılaştığı bir duruma çözüm üretmek için adım adım izleyeceği yolu bilememesi veya yöntem bilgisine sahip olmaması durumuna vurgu yapmaktadırlar. Bazı problemlerin insanların düşüncelerinde karışıklık yarattığı bazılarının ise bu etkiyi yaratmadığı ifade edilebilir. Birey bir problemle daha önceden karşılaşmış ve çözümü bularak o problemi sorun olmaktan çıkarmış ise yeniden aynı durumla karşılaştığında bunu problem olarak algılamayacaktır. Bu da bir durumun problem olarak adlandırılabilmesi için o durumun yeni ve alışılmadık olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Gelbal, 1991, s.168).

Birey yaşamı boyunca büyük veya küçük pek çok problemle karşılaşır. Bu nedenle problem çözme becerisi günlük hayatta karşılaşılabilecek basit ya da karmaşık problemleri çözme sürecinde sıklıkla kullanılacak temel bir yaşam becerisi olarak öne çıkmaktadır (Gelen, 2020). Bundan dolayı problem çözme becerisi 21.yüzyılın en önemli becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında da bu becerinin sıkça vurgulandığı ve günümüzde bireylerin sahip olması gereken beceriler arasında yer aldığı özellikle belirtilmektedir (MEB,2018a; MEB,2018b).

Bireyin karşılaştığı sorun ya da engelleri çözme becerisi problem çözme becerisi olarak tanımlanabilir (Yılmaz, Ural, & Güven, 2018). Bu beceride başarı, öncelikle problemin ne olduğunun doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanında durumla ilgili yeterli bilgiye sahip olunması, olası çözüm yollarının formüle edilmesi, en iyi çözüme götüren seçenekten başlanması ve uygun görülen seçeneğin uygulanması gerekmektedir. Değerlendirme başarılı olmuşsa süreç devam ettirilmelidir; tam tersi durumda başka seçenek uygulamaya konulmalıdır. Öte yandan, bireyin karşılaştığı problemin çözümüne ilişkin herhangi bir bilgi birikimi yoksa veya daha önce benzer bir problem ile karşı karşıya kalmamışsa, problem çözme sürecinde başarısız olma ihtimali artmaktadır. Problem çözme , bireylerin değişen koşullar sonucunda günlük hayatlarına ilişkin ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla göstermiş oldukları zihinsel, duygusal ve davranışsal uyum sürecini içeren bir beceridir (Shewchuk et al., 2000). Bu bir

problemin nedenlerini analiz ederek ve bu nedenlerin ortaya çıkardığı etkileri azaltma veya tamamen ortadan kaldırma sürecidir (Kuru, 2021). 21.yüzyıl becerileri arasında önemli bir yer edinen bu beceri, bireyin yalnızca akademik hayatında ve eğitim ortamlarında değil, sosyal ilişkilerinde ve arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlara çözüm üretme aşamalarında da destekleyici bir işlev sağlamaktadır (Joseph & Strain, 2010). Eğitim kurumları da bireyleri yaşamın farklı alanlarında karşılaşacakları sorunlara çözüm üretebilecek şekilde yetiştirmeyi hedeflemelidir (Trilling & Fadel, 2009).

Gelen'e (2020) göre bireyler genç yaşlarda daha basit problemlerle karşılaşırken, ilerleyen yaşlarda daha karmaşık problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Problem çözme, üst düzey zihinsel becerilerin edinmesinde işe koşulan etkili bir yöntemdir. Özellikle günümüzde de bu yöneme bilim adamları tarafından çok önem verilmektedir. Öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlamada da birçok yararı olduğu saptanmıştır. Problem çözme yöntemleri ile ilgili Amerika ve Avrupa'da yayımlanmış çok sayıda eser vardır. Bu bağlamda özellikle 20. yüzyılın başlarında bu alanda önemli eserler yazan John Dewey araştırmalarında da belirttiği gibi her yaştaki insanın problem çözme sürecine dair yöntemler hakkında bilgi sahibi olması gerektiği vurgulanmıştır. Bilimin problem çözmede bir dayanak olarak kullanılabilmesi için temelleri ilk olarak John Dewey tarafından ortaya konulan ve sonrasında çeşitli kuramcılar tarafından geliştirilerek tanımlanan bilimsel yöntem sürecinden yararlanılmaktadır. Bu süreç, farklı kuramcılar tarafından çeşitli aşamalarla ifade edilmiş olsa da, tüm yaklaşımlarda ortak olarak yer alan dört temel aşama bulunmaktadır: (1) problemin tanımlanması, (2) hipotezlerin oluşturulması, (3) hipotezlerin test edilmesi ve (4) sonuçların çıkarılmasıdır (Mandell, 1980). Şekil 2.3'te problem çözme süreci ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.



Şekil 2.3. Problem Çözme Süreci

Gerçekte problem çözenin, yöntem mi, teknik mi, strateji mi yoksa yaklaşım mı olduğu konusunda görüş ayrılıkları mevcuttur. Moffatt, Demirel ve Barth problem çözme yönteminden söz ederken, Bilen ve Sönmez problem çözme tekniğinden söz etmektedir ve problem çözmeyi örnek vaka üzerinde kullanılabilecek bir teknik olarak ele almaktadır (Aksoy, 2003,s. 90). Bazı kuramcılar tarafından ele alınan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Barth, problem çözme sürecini altı temel aşama çerçevesinde açıklamaktadır. Bu model, bireyin problem durumunu tecrübe etmesiyle başlayıp, genelleme aşamasına kadar uzanan sistematik bir süreci ifade eder. Söz konusu aşamalar şu şekildedir:

1. Tecrübe aşaması,
2. Çeşitlilik ve belirsizlik aşaması,
3. Problemi belirleme aşaması,
4. Denence oluşturma aşaması,
5. Araştırma ve kanıtlama aşaması,
6. Genelleme aşaması

(Kalaycı, 2006, s. 57).

Hicks, problem çözme sürecini altı temel aşamadan oluşan bir model çerçevesinde açıklamaktadır. Bu modele göre, bireylerin etkili bir problem çözme süreci yürütebilmeleri için öncelikle bir problem çözme modelini bilmeleri, ardından bu modeli kendi durumlarına uyarlayarak problemi çözmeleri gerekmektedir. Süreç aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

1. Problemin belirlenmesi,
2. Verilerin toplanması,
3. Problemin yeniden tanımlanması,
4. Uygun çözümlerin üretilmesi,
5. En iyi çözümün seçilmesi,
6. Çözümün onaylanması ve uygulamaya geçilmesi

(Kalaycı, 2006, s. 57).

Ross ve Kennedy, problem çözme sürecine ilişkin yaklaşımlarını altı aşamalı bir yapı üzerinden tanımlamışlardır. Bu sürece göre problem çözme, yalnızca mevcut durumu anlamaktan ibaret olmayıp, aynı zamanda geçmiş deneyimlerden faydalanmayı ve uygulama sürecini de içermektedir. Aşamalar şu şekildedir:

1. Problemi anlama,
2. Problemi analiz etme,
3. Daha önce çözülmüş problemlerle karşılaştırma,
4. İşlem yollarını belirleme,
5. Uygulama

2.1.11. Pozitif Düşünme Becerilerinin Problem Çözme Becerisi ile İlişkisi

Araştırmacılar problem çözme sürecine odaklanarak bu sürecin çeşitli aşamalardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu aşamaları tanımlamaya çalışmışlardır. Bağımsız bir hayat sürdürebilmek ve başarılı bir şekilde yaşlanmak için bireyin problem çözme becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu nedenle insan hayatını büyük ölçüde etkileyen pek çok bilim alanında önemli bir kavram olarak ele alınan problem çözme becerisine katkıda bulunan değişkenlerin belirlenmesi ve bu

becerinin gelişmesinin bireyin hayatındaki sonuçlarının bilinmesi oldukça önemlidir (Kuru, 2021). ABD'de bir lise öğretmeni olan Rachna Nath, geliştirdiği bir programda öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar ise programın oldukça işe yarar bir boyutta olduğunu kanıtlamıştır. Öğrenciler bu program sayesinde gerçek dünya problemlerine yönelik çözümler üretmiş ve bu süreçte problem çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirmişlerdir.

Problem çözme becerileri üzerine yapılan araştırmalar bireylerin probleme yaklaşım ve problem çözme stil ve yeterlilikleri açısından farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kendisini problem çözme konusunda yeterli olarak algılayan bireylerin, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları, kişilerarası ilişkilerde daha girişken ve akademik açıdan daha etkili çalışma yöntemleri benimsedikleri belirlenmiştir (Şahin, Şahin & Heppner, 1993). Problem çözmede başarılı olan öğrenciler; kendilerini bu sürece yönelik daha yüksek düzeyde güdülenmiş, problem çözümünde şansa daha az yer veren bireyler olarak değerlendirilmekte; daha dikkatli, sezgisel, tutarlı, kararlı ve sistematik olarak algılanmaktadır (Heppner, Stephen, Strozier & Heppner, 1991). Öte yandan problem çözme becerileri konusunda kendini başarısız gören bireylerin daha fazla içsel çatışma yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve obsesif davranışlar sergiledikleri, bununla beraber düşmanca ve olumsuz davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Dixon, Heppner & Anderson, 1991).

Özyıldırım ve Hergüner (2023) tarafından yapılan araştırmada ise farklı lise türlerindeki öğrencilerin problem çözme ve duygusal zeka becerileri incelenmiştir. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin bu becerilerde en yüksek puanları aldığı, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük puanlara sahip olduğu bulunmuştur.

Bahadır-Yılmaz ve Yüksel (2023) yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki elde etmişlerdir. Buna göre, bilişsel esnekliğin artmasının problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için müdahale programlarının geliştirilmesi araştırmacılar tarafından önerilmektedir.

Gök (2020) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin duygusal öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, duygusal öz yeterlik düzeyinin artmasının problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Demir (2019) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile, yaşam doyumu ile pozitif yönde, algılanan stres ile ise arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun sonucunda problem çözme becerilerinin öğrencilerin yaşam doyumunu artırmada, stres düzeylerini ise azaltmada önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Erdem ve Genç (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, liselerde öğrenim gören 450 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (yaklaşık %63'ü), problem çözme sürecinde “sık sık böyle davranırım” şeklinde kendilerini değerlendirmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin problem çözme konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin en çok katıldıkları ifade “Bir problemle karşılaştığımda önce problemin ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışırım” olmuştur. Öğrencilerin problem çözme sürecine bilinçli yaklaştıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra en az katıldıkları madde ise bazı durumlarda duygusal olarak çok etkilendikleri için çözüm yollarını göremedikleri olmuştur. Bu da olumsuz hissiyatlar veren duyguların, stres ve zorlayıcı durumların problem çözme sürecini zorlaştırdığının göstergesi olabilir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular da öğrencilerin problem çözme becerileriyle ilgili görüşlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve yaş gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Genel olarak öğrencilerin problem çözmeye karşı olumlu tutum sergilediklerini, duygusal etkilenebilmelerinin bu durumu sekteye uğrattığı söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin bu becerileri daha etkin şekilde kullanabilmeleri için duygusal dayanıklılıklarının artırılmasını sağlayacak ve sistematik düşüncelerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Açık (2013) 205 lise öğrencileri ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin problem çözme becerileri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir görülmemiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin problem çözme becerilerinin erkek öğrencilerin problem çözme becerilerine göre daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle problem çözme becerisine güven ve yaklaşma-kaçınma alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

D’Zurilla (1990), stresle başa çıkmada ve olumsuz etkilerini azaltmada problem çözme eğitiminin etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda; problem çözme eğitimlerinin, stresi ve stresin olumsuz etkilerini azalttığını, bireylerin psikolojik durumlarını olumlu şekilde etkilediği ortaya konmuştur. Problem çözenin stres yönetiminde uygulanabilecek etkili bir yöntem olduğu ve kişilerde umut düzeyini artıran bir yaklaşım olduğu tespit edilmiştir.

Nezu (1985) ise 213 üniversite öğrencisinin katılımıyla yürüttüğü çalışmada, problem çözme becerisi algısını duygusal stres ve psikolojik bozukluk gibi değişkenler açısından ele almıştır. Elde edilen bulgular neticesinde; problem çözme becerilerini olumlu olarak değerlendiren bireylerin iç kontrol seviyelerinin yüksek olduğu, depresyon ve anksiyete düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Chang (1998) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 148 lisans öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. İntihar riski, mükemmeliyetçilik ve kültürel etkenler gibi değişkenlerle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, intihar riski ile problem çözme becerileri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani problem çözme becerileri arttıkça intihar riskinin azaldığı söylenebilir.

2.1.12. Ülkemizde Pozitif İletişim Kampanyaları

Pozitif İletişim; bireyler ve kurumlar arasında iyimserlik, anlayış, güven ve empati temelleriyle kurulan etkili bir iletişim biçimidir. Bu yaklaşım özellikle kriz zamanlarında topluma umut aşılamayı, toplumsal dayanışmayı güçlendirmeyi ve moral seviyesini yükseltmeyi hedefler (T.C. İletişim Başkanlığı, 2023). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, bu anlayışı benimseyerek çeşitli kampanyalar aracılığıyla kamuoyuyla pozitif bir bağ kurmaktadır.

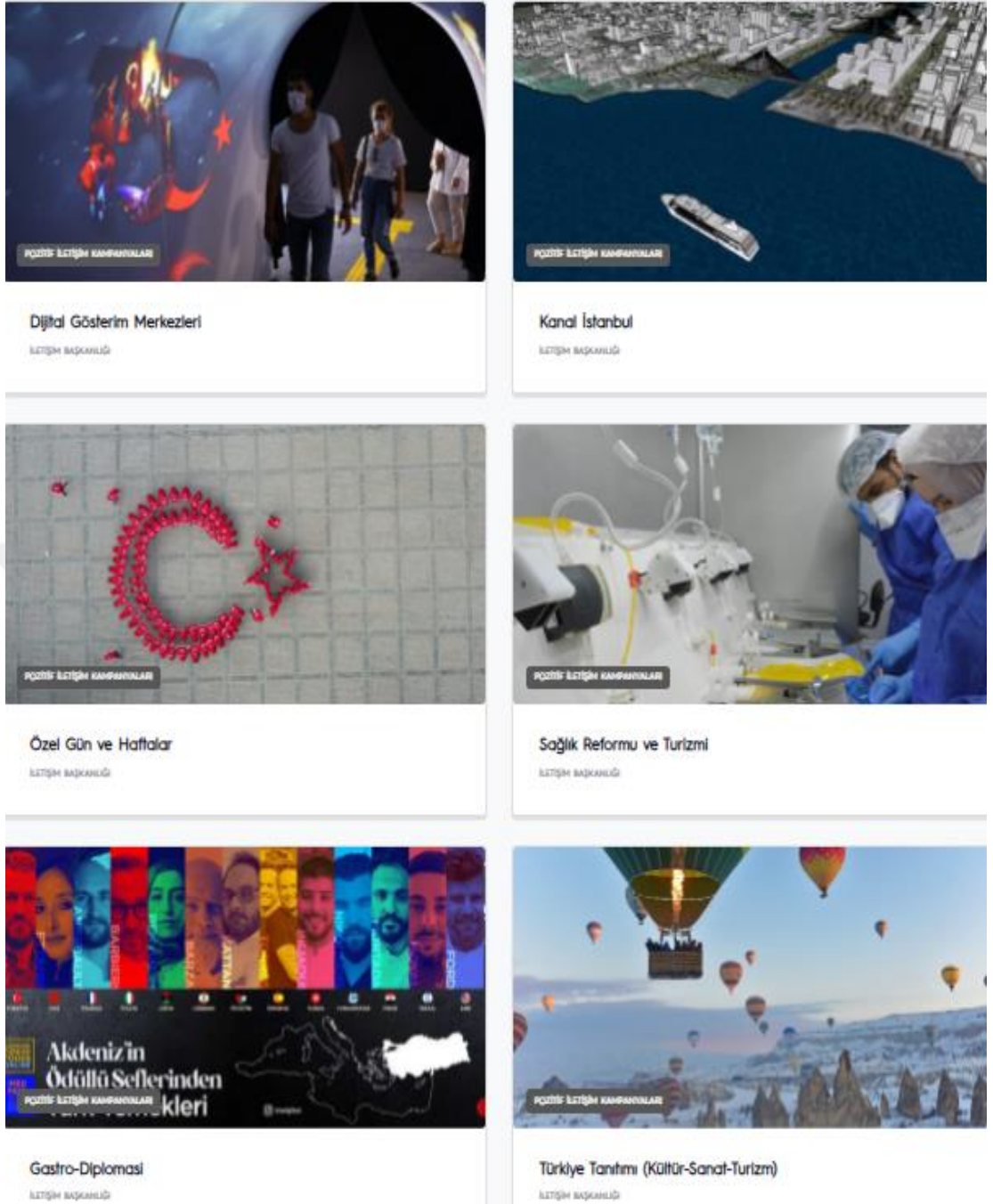
İletişim Başkanlığı'nın resmi internet sitesinde belirtildiği üzere pozitif iletişim kampanyaları, kamuoyunda olumlu bir algı oluşturmayı, toplumsal dayanışmayı güçlendirmeyi ve umut verici mesajlarla vatandaşların duygusal ihtiyaçlarına hitap etmeyi hedeflemektedir (T.C. İletişim Başkanlığı, 2023). Bu kampanyalar kriz

dönemlerinde veya toplumsal hassasiyetlerin arttığı zamanlarda bireylerin yalnızlık hissini azaltmayı ve toplumsal bağlılık duygusunu pekiştirmeyi amaçlayan bir yapıdadır.

T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı'nın 2019 ve 2020 yıllarını içeren kamu diplomasisi faaliyetleri kapsamında kurumun kurumun "2. Yılında İletişim Başkanlığı" adlı resmi raporunda "Stratejik iletişim faaliyetleri, pozitif iletişim çalışmaları, stratejik iletişim enstrümanları, medya ile ilişkiler, dezenformasyonla mücadele ve kamuoyunu aydınlatma çalışmaları, Cumhurbaşkanlığı medya organizasyonu ve altında T.C. İletişim Başkanlığı koordinasyonunda gerçekleştirilen kamu faaliyetleri" olarak sınıflandırılmıştır (T.C. İletişim Başkanlığı, 2021).

Pozitif iletişim çalışmaları, İletişim Başkanlığı'nın kamuoyuyla duygusal bağ kurmayı hedefleyen, ortak değerler etrafında birleşmeyi teşvik eden ve Türkiye'nin uluslararası imajını olumlu yönde güçlendirmeyi amaçlayan faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu çalışmalar içerisinde kültür-sanat temelli projeler, tanıtım filmleri, dijital sergiler ve uluslararası kampanyalar yer almaktadır.

Pozitif iletişim kampanyaları içerisinde "Dijital Gösterim Merkezleri, Kanal İstanbul, Özel Gün ve Haftalara Yönelik Çalışmalar, Sağlık Reformu ve Turizm, Gastro-Diplomasi, Türkiye Tanıtımı (Kültür-Sanat-Turizm) faaliyetleri gerçekleştirilmiştir (T.C. İletişim Başkanlığı: 2021:4). Şekil 2.4'te pozitif iletişim kampanyalarına ilişkin örneklerin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 2.4. Türkiye'deki Pozitif İletişim Kampanyaları

Bu bağlamda kampanyalar aracılığı ile pozitif iletişim stratejilerinin sadece yerel düzeyde değil, küresel alanda da kamuoyu oluşturmak amacıyla nasıl etkin şekilde kullanılabildiğini ortaya koymaktadır. Pozitif İletişimler Türkiye'nin uluslararası imajını güçlendirmesinin yanı sıra yurttaşlar kurulan olumlu bağları ve güven temelli iletişimi de desteklemektedir. Pozitif iletişim kampanya temaları aracılığıyla ortaya çıkan mesajlar, pozitif ve motive edici bir yapıya sahiptir. Kampanyalarda kullanılan dil ve görsel unsurlar da bunu destekler niteliktedir.

İletişim Başkanlığı'nın resmi web sitesinde yürütülen kampanyalar arasında öne çıkanlar şu şekildedir:

- ✓ Türkiye'nin Yüzleri: Türkiye'nin dört bir yanından bireylerin başarı hikayeleri aracılığıyla ilham verme ve toplumsal aidiyet duygusunu pekiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda farklı toplumsal kesimlerin ortak değerlerde buluşabileceğini göstermektedir.
- ✓ Birlikte Güçlüyüz: Afetler ve zorlayıcı toplumsal olaylar sırasında yurttaşların birlikte hareket etme gücünü simgeleyen bu kampanya, toplumsal dayanışma duygusu ile halkın moralini yüksek tutmayı amaçlamaktadır.
- ✓ Gönül Elçileri: Gönüllük esasını ilke edinen sosyal projeler aracılığı ile vatandaşları aktif sorumluluk almaya teşvik eden bu kampanya, bireylerin topluma olan katkılarını görünür hale getirmekte ve olumlu örnekleri yaygınlaştırmaktadır.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılan araştırmalara ve araştırmaların genel olarak değerlendirilmesine yer verilmiştir. Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Öğretir (2004) tarafından yapılan çalışmada, “Pozitif Düşünmeye Dayalı Grup Eğitim Programının” annelerin olumlu düşünme düzeylerini artırmada çocuğuna ve eşine karşı olumlu tutum geliştirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, pozitif düşünmeye dayalı grup eğitim programına katılan annelerin çocuklarına yönelik davranışlarında otoriter ve tutarsız tutumdan uzaklaştığı, demokratik ve koruyucu bir tutuma yaklaştığı belirlenmiştir. Ayrıca annelerin benlik algılarında, kendini denetleme becerilerinde, otomatik düşüncelerle ve stresle başa çıkma yöntemlerinde ve evlilik doyumlarında belirgin düzeyde artış olduğu görülmüştür. Katılımcıların problemleri çözmede farklı yollar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak uygulanan “Pozitif Düşünmeye Dayalı Grup Eğitimi Programının” annelerin olumlu davranışlarının sayısını artırırken, olumsuz davranışların sayısını azaltmada etkili olduğu bulguları elde edilmiştir. En önem kısımlardan biri de bu etkinin zamanla azalmadan uzun süreli bir etki olduğunun görülmesidir.

Güler ve Emeç (2006) üniversite öğrencilerinin iyimserlik yönelimleri ile yaşam memnuniyeti seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya katılan 443 öğrenciye; iyimserlik yönelimi, dini inanç, akademik başarı, yaşam memnuniyeti, aylık hane halkı geliri, kişisel harcama miktarı, kız/erkek arkadaşın olması, okuduğu bölümden memnuniyet, geleceğe yönelik kariyer beklentileri, ikamet ettikleri yer gibi çeşitli demografik bilgilerden oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaşam memnuniyeti ve iyimserlik düzeyi arasında güçlü bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca dini inancı yüksek olan öğrencilerin, kariyer endişesi taşımayanların, yaşamının büyük kısmını kentte geçirmiş olanların, aylık harcama miktarı fazla olanların diğer öğrencilere kıyasla yaşam memnuniyetleri ve iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Karagöz (2011) tarafından yapılan çalışmada, olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlik, depresyon düzeyi ve bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Antalya Kumluca İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören 30 öğrenciyle yürütülmüş ve deney, plasebo ve kontrol gruplarıyla ön-test/son-test modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, olumlu düşünme eğitim programına katılan öğrencilerde anlamlı değişiklikler gözlenmiştir:

- Geleceğe yönelik iyimserlik düzeylerinde belirgin bir artış,
- Depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerinde ise anlamlı bir azalma olduğu saptanmıştır.

Ayrıca, geleceğe yönelik iyimserlik ile depresyon arasında negatif yönlü, bilişsel çarpıtmalar ile depresyon arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, olumlu düşünme becerilerinin psikolojik iyilik hâli üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve özellikle depresyon belirtilerinin azaltılmasında koruyucu bir rol üstlenebileceğini göstermektedir. Program, öğrencilerin yaşamlarına yönelik daha pozitif bir bakış geliştirmelerine, stresle daha etkili başa çıkmalarına ve sorun çözme kapasitelerini güçlendirmelerine katkı sağlamıştır. Bu da, olumlu düşünmenin yalnızca bireysel duygular üzerinde değil, aynı zamanda bilişsel süreçler ve gelecek algısı üzerinde de dönüştürücü bir güce sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yıldız (2011) “Olumlu Düşünme Eğitim Programının Ergenlerin Geleceğe Yönelik İyimserlik Düzeyine Etkisi” üzerine bir araştırma yapmıştır. Olumlu düşünmenin bireylerin psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programı, deney grubundaki ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlik düzeylerinde anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulara göre, olumlu düşünme becerilerinin bireylerin umut düzeyini, öz-yeterlik inançlarını, benlik saygılarını ve olumlu beklentilerini artırdığı görülmüştür. Araştırmada olumlu düşünmenin bireylerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiği ve olumsuz otomatik düşüncelerin azalmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca programın farklı demografik değişkenlere göre etkililiği de incelenmiş; cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, olumlu düşünme eğitimlerinin farklı gruplar üzerinde benzer etkilere sahip olabileceğini göstermektedir. Araştırmada, olumlu düşünmenin hem öğrenilebilir bir beceri olduğunu hem de ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları, yaşam doyumları ve geleceğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Büyükbeşe, Direkçi ve Erşahan (2016) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının iletişim becerilerine ve bireysel yenilikçilik seviyelerine etkisini incelenmiştir. Araştırma bulguları, duygusal zekânın “iyimserlik” alt boyutunun hem iletişim becerilerini hem de bireysel yenilikçiliği anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Olumlu duyguların, yaratıcı düşünme süreçlerini ve etkili iletişimi desteklediği belirtilmektedir.

Salık (2017) yaptığı çalışmada, olumlu düşünme becerileri ile başa çıkma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre olumlu düşünme beceri düzeyi yüksek bireyler, karşılaştıkları olayları farklı bakış açılarıyla yaklaşılabilmektedirler. Bu bireyler düşüncelerini denetleme ve çözüm üretme güçleri sayesinde stresli veya olumsuz durumlar karşısında daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirmektedirler. Başa çıkma potansiyellerin farkında olma, özgüven ve öz yeterlilik duyguları, olumsuz durumları bir felaket olarak değil yönetilebilir durumlar olarak değerlendirmeleri gibi daha dirençli davranışlar sergilemektedirler. Olumlu düşünme becerilerinin bireylerin psikolojik sağlamlıklarını ve yaşam doyumlarını destekleyen bir unsur olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Döklü (2018) tarafından yapılan araştırmada, üniversite düzeyindeki tenis oyuncularının yaşam bağlılığı ve olumlu düşünme becerilerinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan tenis oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları ile olumlu düşünme ilişkisi arasında anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşam bağlılığı ile olumlu düşünme arasında da anlamsız pozitif ve zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Karadağ (2019) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin olumlu düşünme becerileri ile kişilerarası iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Olumlu düşünme becerisi ile kişilerarası iletişim becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bireylerin olumlu düşünme eğilimlerinin sosyal etkileşim süreçlerinde daha başarılı olmalarını sağlayabileceğini belirtmektedir. Olumlu düşünme becerisinin bireylerin sosyal hayatlarına etki eden önemli etmenlerden biri olacağı vurgulanmıştır.

Muradova (2020) ise pozitif iletişim bağlamında olumlu bakış açısının kurum içi etkileşime etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çalışanların olumlu düşünme becerileri arttıkça kurum içi iletişim kaliteleri de anlamlı biçimde yükselmektedir. Bu durum sadece bireysel verimliliği değil, aynı zamanda takım içi uyumu ve genel iş doyumunu da olumlu etkilemektedir.

Şahinler, Biçer, Acet ve Acet (2020) “Sporcularda Olumlu Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında farklı illerdeki spor fakülteleri ve spor liselerinde eğitim gören sporcuların olumlu düşünme beceri düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya 426 sporcu katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sporcuların olumlu düşünme düzeylerinin yaş, eğitim durumu ve yaşadıkları bölge değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Buna göre, yaşı ve eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin olumlu düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca büyükşehir ve il düzeyinde yaşayan sporcuların olumlu düşünme becerilerinin, ilçede yaşayanlara kıyasla daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, cinsiyet ve aktif olarak spor yapma durumu ile olumlu düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca olumlu düşünmenin, sporcuların stresle başa çıkma becerileri, performans odaklı motivasyonları ve genel psikolojik iyilik halleri üzerinde destekleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Sporcularda olumlu

düşünmenin, özellikle müsabaka öncesi ve sonrası süreçlerde motivasyonu artırma ve kaygıyı azaltma açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Uygun (2023) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin olumlu düşünme becerileri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin öznel iyi oluşla olan ilişkisi araştırılmıştır. Öznel iyi oluş, olumlu düşünme becerileri ve duygusal öz-yeterlik ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiği saptanmıştır. Özellikle bireylerin duygularını anlaması ve bu duyguları düşünceyi destekleyici şekilde kullanmaları, olumlu düşünceyi pekiştirerek ruhsal sağlığa katkı sağlamaktadır.

Tülek (2023) tarafından yapılan bir araştırmada ise sporcularda bilinçli farkındalık düzeyinin tükenmişlik, öz yeterlilik ve olumlu düşünme becerileriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Bilinçli farkındalık düzeyi artan sporcuların öz yeterlilik duyguları ve olumlu düşünme becerilerinin de arttığı görülmüştür. Olumlu düşünebilme becerilerine göre sporcuların yaşı ve spor yaşlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Spor yaşı arttıkça olumlu düşünmenin daha da geliştiği ortaya çıkmıştır. Ancak cinsiyet, eğitim durumu ve spor dalı değişkenlerinin olumlu düşünme üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Keskin (2023) üniversite öğrencilerinde affediciliğin, pozitif düşünme ve yaşam doyumu ile ilişkisi adlı araştırmasında 385 üniversite öğrencisinden elde edilen verilere göre, öğrencilerin pozitif düşünme düzeyleri ile affedicilik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmada pozitif düşünme ile yaşam doyumu arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular, pozitif düşünme düzeyi yüksek olan bireylerin hem kendilerini hem de yaşadıkları zorlukları daha kolay kabullenebildiğini ve yaşamdan daha fazla doyum sağladıklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmada cinsiyet değişkeni açısından pozitif düşünme düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş; erkek öğrencilerin pozitif düşünme düzeylerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Reyhan Börekçioğlu (2024) gebelerin olumlu düşünme becerilerinin psikososyal sağlık düzeyi ile ilişkisinin incelendiği araştırmada 296 gebe kadından veriler elde edilmiştir. Değerlendirme Ölçeği sonuçları karşılaştırıldığında, iki ölçek arasında anlamlı düzeyde pozitif ve düşük düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular olumlu düşünme becerilerinin yüksek olduğu

gebelerde psikososyal sağlının da daha iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, sağlık profesyonelleri tarafından verilen doğum öncesi bakım hizmetlerinde, gebelerin psikososyal açıdan desteklenmesinin yanı sıra olumlu düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin de sürece entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Olumlu düşünmenin, gebelerin yaşam kalitesine ve bebeğin gelişimine olan olumlu etkileri göz önüne alındığında, bu becerilerin kazandırılması toplum sağlığı açısından da değerli bir katkı sunmaktadır.

Yıldırım, Fırat ve Yıldırım (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile olumlu düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Yozgat ilinde öğrenim gören gönüllü 389 lise öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri orta seviyenin üzerinde, olumlu düşünme beceri düzeyleri ise orta düzeyde bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile olumlu düşünme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, olumlu düşünme becerileri yüksek olan bireylerin, psikolojik yönden daha iyi hissettiklerini ve yaşamdan daha fazla doyum sağladıklarını göstermektedir. Ayrıca olumlu düşünme düzeylerinde yaş, cinsiyet, spor yapma durumu gibi değişkenlerin kısmen etkili olduğu, ancak anne-baba eğitimi ve gelir düzeyi gibi bazı demografik faktörlerin anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, olumlu düşünmenin yalnızca duygusal değil, aynı zamanda psikolojik sağlamlık ve genel yaşam doyumunu üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, gençlerin olumlu düşünme becerilerinin geliştirilmesinin, onların psikolojik iyi oluşlarını destekleyeceği önerilmektedir.

Samur (2025) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada otizmlı çocuk annelerinin, manevi başa çıkmalarının ve olumlu düşünme becerilerinin ve ebeveyn tükenmişliğine etkisinin belirlenmesi incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında annelerin olumlu düşünme becerileri ile ebeveyn tükenmişliği düzeyleri arasında zayıf ancak anlamlı bir negatif ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Olumlu düşünme becerileri arttıkça ebeveyn tükenmişliğinin azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca olumlu düşünme becerilerinin ebeveyn tükenmişliği üzerinde anlamlı ve açıklayıcı bir etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, olumlu

düşünme becerilerinin annelerin psikolojik dayanıklılığını destekleyici bir unsur olarak ele alınabileceğini göstermektedir.

2.2.2.Yurtdışı Araştırmalar

Pozitif düşünmeye eleştirel ve karşı bakan görüşlerde literatürde bulunmaktadır. Lazarus ve Folkman (1984) pozitif düşünmeyi “bilinçsiz bir şekilde kendini aldatma” olduğunu söylemektedirler. Taylor (1983) ise gerçekçi olmayan iyimserliğin bile bazı hastalıklı durumlarda bireyi güçlenmesi için önemli olduğunu ifade etmiştir. Belirsiz bir geleceğe rağmen umudu olumlu yönde devam ettirmek kendini aldatmak olsa bile faydalıdır.

Brown ve arkadaşları (1992) tarafından yapılan bir araştırmada kaygı ya da depresyon tedavisi gören bireylerin iyileşme sürecinde pozitif yaşam yaklaşımının sürece olan olumlu etkileri araştırılmıştır. Bir yıl sonra aynı hastalarla yapılan takip çalışmasında, pozitif yaşam yaklaşımlarını sürdürdükleri ve artarak devam ettiğini saptamışlardır. Bu süreci “taze başlangıç” olarak adlandırmışlardır. Bireylerin hayata yeniden umut dolu bir şekilde yaklaştıkları vurgulanmıştır

Willis (1993) benzer şekilde pozitif düşüncenin gücü ile kanser arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Pozitif düşünmenin kanser tedavisinde önemli bir rolü olduğunu ortaya koymuştur.

Rittenberg (1995) kanser hastalarının tedavisinde olumlu düşünmenin önemini araştırmayı amaçladığı çalışmada, olumlu düşünmenin hastalık ve çevre ile başa çıkmada etkili bir strateji olduğunu ortaya koymuştur.

Lubeck’e göre bağışıklılık sistemimiz, özgüvenimizin yüksek olduğunda, tutum ve davranışlarımız olumlu olduğunda daha iyi çalışır. Ona göre “kanser” gerçek bir hastalık değildir. Vücudun uzun süreli stres, üzüntü, öfke, gibi olumsuz duygularla oluşturduğu bir tümördür. Ancak vücut güçlü olursa bu olumsuzluklara karşı kendini koruyabilir. Pozitif duygularla ve düşüncelerle benimsenen bir yaşam tarzının bağışıklılık sistemini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Pek çok ülkede, özellikle Avrupa’da, kanserin tedavisinde “temizleme (cleansing)” ve “zehirden arındırma (detoxification)” gibi doğal yöntemler kullanılmaktadır. Ancak Amerika’da bu yöntemlerle tedaviye izin verilmemektedir. Yine de kişi, kendi iyileşme sürecinde bu yöntemleri doğal bir adım olarak tercih edebilir. Tıp otoritelerinin çoğu, fiziksel arınmanın yanında ruhsal güçlendirmeyi sağlayacak bir yaşam tarzının da gerekli

olduğunu savunmaktadır. Peki ruhsal güçlenme nasıl sağlanır? Pozitif düşünmeye çalışmak ile gerçekten pozitif düşünmek arasında fark vardır. İnsanlar bu ruhsal gücü ve ilhamı farklı kaynaklardan alabilir. Kimi bunu dini inançları aracılığıyla sağlarken, kimi spor gibi fiziksel aktiviteler (koşma, yüzme vb.) yoluyla elde eder.

Bir başka araştırmada Ray ve arkadaşları (1995) kronik yorgunluktan şikayet eden bireylerle bir yıl boyunca süren çalışmalar yapmışlardır. Elde edilen sonuçlar pozitif deneyimlerin bu hastalıktan kurtulmak için önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda pozitif düşünmenin hem ruh sağlığına hem de fiziksel sağlık durumlarına olumlu etkiler sağladığı söylenebilir.

Wachs ve Katarzyna (1995) plasebo'nun etkilerini inceleyen bir vaka çalışmasında pozitif düşünmenin bağışıklık sistemi üzerindeki etkisi üzerine bir çalışması yapmışlardır. Marete Flies adında 11 yaşındaki lupos (bağışıklık sistemin bozulması) hastalığına yakalanmış bir çocuk steroid tedavisi görmüş fakat bu tedavi başka hastalıkların çıkmasına neden olmuştur. Bunun üzerine doktorlar tedavi şeklini değiştirerek 15 ay boyunca ilaç şeklinde plasebo vitaminleri vermişlerdir. Daha sonra sadece plasebo ve haftada 1 pozitif düşünceye dayalı eğitim verilerek tedavi sürmeye devam etmiştir. Marete' nin durumunda beklenmedik şekilde iyileşmeler yaşanmaya başlanmıştır. Ama daha önce aldığı ilaçlardan dolayı edindiği hastalıklar yüzünden 22 yaşında vefat etmiştir. Doktoların görüşüne göre bu kadar uzun süreli yaşayabilmesinin sebebi pozitif bilim plasebonun etkisini ve beyin ile bağışıklık sistemi arasındaki bağlantıdan kaynakladığını belirtmişlerdir. İlaçların kötü yan etkilerinden zarar görmemek için olaylara olumlu bir şekilde yaklaşılması bağışıklık sistemini güçlü tutacağı da vurgulanmaktadır.

Brewin'in (1996) psikolojik stres teorilerine dayanan araştırmasında, doğum süreci ile olumlu düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve olumlu düşüncenin doğumu kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Benzer şekilde Lisa (1996) stresle baş etmenin temelini aktif teknikler kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu teknikler arasında bireyin bir amacı olması, bu amaca ulaşmak için farklı yollar üretip uygulaması, kendine güven duyması, günlük planını yapması, başkalarına yardım etmeye gönüllü olması ve her durumda pozitif düşünmesi yer almaktadır. Lisa ayrıca bireylerin gün içerisinde 10 dakika kendi kendine pozitif konuşmalar yapması gerektiğini hatta uyumadan önce

bu konuşmaları tekrar etmesinin bireyin ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaratacağını vurgulamaktadır.

Frank ve arkadaşlarının (1996) yaptığı araştırmada ise pozitif olayların depresyonun ortaya çıkmasına engel olmadığını ancak hastalığın tekrardan ortaya çıkmasını engellediği yönünde önemli bir rol oynadığı sonucunu elde etmişlerdir. Pozitif düşüncenin etkisinin nasıl olduğu iki farklı hasta üzerinde gösterilmiştir. “Ben iyi bir insanım” , “İşimi iyi yapıyorum” hasta bu iki cümleyi gerçekten içten gelerek, inanarak söylüyorsa iyileşmeyi desteklediğini; ancak içten gelmeden söylenmesi durumunda bireyleri depresif duygularla depresyona sürükleyebileceğini belirtmişlerdir (Frank et al., 1996; Macleod & Moore, 2000).

Kolba ve Mike (1996), göğüs kanseri hastalığıyla mücadele eden kadınları incelemişlerdir. Bu hastalığa yakalanan kadınlara pozitif düşünceye dayalı çok az eğitim verilmesine karşın hızlı bir iyileşme sürecine girdikleri gözlenmiştir. Bu bağlamda Noble (1996) hastalıkların tedavisinde yanlış inanışlar ve kavramlar üzerine pozitif düşünceyi ele aldığı bir çalışma yapmıştır. Noble’a göre insanlar 1988’lerden sonra sonra "Hastalıkları kendimiz yaratırız ve yine kendimiz iyileştirebiliriz" düşüncesini benimsemişlerdir. Fakat son zamanlarda bu düşüncenin yerini “Deneyimlerimizin yorumlarından biz sorumluyuz” düşüncesi almıştır. Bu bakış açısına göre birey hastalığı meydana getirebiliyorsa onu yok etme gücüne de sahiptir. Bu aşamada sadece hastalığı gerçekten yenebileceğine dair inancı oldukça önemlidir.

Pozitif düşüncenin sağlık alanında da birçok etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarda açıkça görülmektedir. Bazı araştırmalarda pozitif düşünce bireylerin kanserle mücadele etmesini ve hatta iyileşmesini sağlamaktadır. De Raeve (1997) eğer hastalardan pozitif olunması bekleniyorsa hastalar pozitif konuşurlar ve olumlu tutumlar sergilerler. Ama içsel olarak farklı duygular yaşayabilmektedirler. Pozitif düşünce ve pozitif tutum arasında bir ayrım vardır. Pozitif tutum olaylara iyimser yaklaşmamızı sağlayan zihinsel bir durumdur. Öte yandan pozitif düşünce ise zihinsel süreçleri ve başa çıkma yöntemlerinin kullanımını ortaya çıkarır (Wilkes et al., 2003).

Scott (1997) kadın sporcular üzerinde subelites diye tanımlanan kadın atletlerin tutum ve ilkelerini incelemiştir. Kadın atletlerin yeteneklerinden ziyade kazanma

isteklerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atletlerin düşünceleri “Eğer bir şeyi çok iyi yapmayı planlamıyorsan, başaramazsın, gerçekten istediğın zaman başarabilirsin” şeklindedir. Bundan dolayı sporcuların başaracaklarına inanmak gibi olumlu düşüncelere sahip olmaları hedefe ulaşmalarını desteklemektedir.

Diener ve arkadaşları (1999) da önemli bir duruma dikkat çekmiştir. Çalışmalarında pozitif ve negatif olayların bulunduğu makaleler üzerine içerik analizi yapmışlardır. Ortalama 17 negatif içerikli makaleye karşılık 1 pozitif makale (17 ye 1 oranında) bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bunun sonucunda ruh sağlığı alanında pozitif düşüncenin ve deneyimlerinin göz ardı edildiğı belirlenmiştir. Macleod ve Moore (2000) bu ihmalin nedenlerini incelemiş ve ruh sağlığı üzerinde pozitif bilişin önemi ile ilgili deneysel ve kuramsal destekler sunmuştur. Bu alandaki eksikliklere dikkat çekmiştir.

Pozitif psikoloji alanında önemli çalışmaları bulunan Csikszentmihalyi ve Seligman, mutluluğun formülünü aradıkları araştırmalarında pozitif düşüncüyü insan doğasında var olan iyilik hali olarak tanımlamaktadırlar. Csikszentmihalyi'ye göre birey ne kadar iyimserse zorlukların üstesinden gelme gücü o kadar yüksek olur. Zorlayıcı durumlar örneğın; dağa tırmanmak ya da keman çalmak gibi pozitif düşünce sayesinde kolay ve çabuk bir şekilde aşılabilmektedir (Jennifer, 1999).

Çin toplumuna yönelik yapılan çalışmalarda da olumlu düşünmenin bilişsel süreçlerle ilişkili olduğı saptanmıştır. Zhang ve Sternberg (2000) bireylerin öğrenme yaklaşımları ile düşünce tarzları arasında güçlü bir bağ olduğunu, olumsuz düşünceye sahip bireylerin öğrenme güçlüğü yaşadığını belirtmiştir. Zhang'ın (2002) Hong Konglu üniversite öğrencileriyle yaptığı başka bir çalışmada ise olumlu düşünme ile bilişsel süreçler arasında doğrudan bir ilişki olduğı bulunmuştur.

Macleod ve Moore (2000) pozitif bilişin (yani olumlu düşünce ve deneyimlerin) ruh sağlığı ve pozitif düşünce ile ilişkisi incelemişlerdir. Psikolojik araştırmalarda ve terapilerde pozitif biliş ve pozitif deneyimlerin rollerine çok az önem verildiğini belirtmişlerdir. Araştırmalarında pozitif ve negatif düşüncelerin birbirinden farklı olduğunu vurgulamışlardır. Birinin artmasının diğersinin azalacağı anlamına gelmediğini belirtmişlerdir. Pozitif deneyimlerin depresyon sürecinde iyileşme sağlayacağını ifade etmişlerdi. Pozitif yaşantıların bireylerin psikolojik

dayanıklılığını artırırken tedavi sürecinde olumlu katkılar sağladığına dikkat çekmişlerdir.

Ashton (2001) yaptığı deneysel bir çalışmada, kişisel kontrol ve motivasyon eğitime odaklanan üç farklı program karşılaştırılmıştır. Pozitif düşüncelerle desteklenen grup, tartışma gruplarındaki öğrencilerin orijinal boyutuna bakıldığında diğer üç gruptan daha yüksek puanlar almıştır. Ayrıca içselleştirilmiş kontrol programına katılan öğrencilerde kendi kaderlerini yönetme inançlarının daha güçlü olduğu gözlenmiştir.

Wong ve arkadaşları (2001), Hong Kong'da görev yapan 279 Çin hemşire ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada katılımcılara üç farklı anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ruh sağlığı yerinde ve pozitif düşünen hemşirelerin stresle daha iyi mücadele ettiklerini, yardım aramada daha becerikli oldukları görülmüştür. Bu çalışmada pozitif düşünce başa çıkma stratejilerin toplam %8.8'ini oluşturduğu bulgulanmıştır. Pozitif düşünmenin stresle başa çıkmada ve ruh sağlığını desteklemede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Gustafson ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan nitel bir araştırma travmatik el kazaları geçiren bireylerde pozitif düşüncenin başa çıkma stratejisi olarak kullanıldığını göstermiştir. Araştırmada bir İsveç hastanesinin el cerrahisi bölümüne başvuran, yaşları 25 ile 71 arasında değişen ağır travmatik el kazası geçirmiş kadın ve erkek hastalarla, kazadan 8 ila 20 gün sonra, üç gün boyunca hastanede görüşmeler yapılmıştır. Başa çıkma stratejilerinden biri olan pozitif düşünme konusunda, hastalar gerçek veya olası bir sorunun olumlu yönlerine odaklanmışlar ya da durumu daha az olumsuz hale getirmek için kendi koşullarındaki iyi şeylere yoğunlaşmışlardır. Hastalar, durumlarının olumlu yönlerine odaklanarak tedavi sürecine dair belirsizlikleri daha değerlendirmişlerdir.

Sue (2002) pozitif düşünce ile bireysel sorumluluk arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bireylerin dışsal suçlamalar yapmak yerine, kendi potansiyellerine farkına varıp yapıcı adımlar atmasının önemine dikkat çekmiştir. Pasif bireyler hem kendilerine hem de çevrelerine sorun yaratabilirler. Fakat pozitif düşünen aktif bireyler hem kendileri hem de çevreleri için çözüm yolları üretebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda Ernest Hemingway'in (1952) yazdığı "Yaşlı Adam ve Deniz" adlı eserindeki Santiago karakteri Sue'nin bu görüşlerini açıkça destekler

niteliktedir. Hikayede geçen karakter Santiago uzun süre balık tutamamasına rağmen umudunu hiç yitirmemiştir. Denizde dev köpek balığı ile mücadeleler vermiştir. Bu durum onun başarısız olduğu anlamına gelmemektedir; aksine azmi, direnci, sabır ve kararlılığı pozitif düşüncenin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Trish ve arkadaşları (2002) tarafından atletlerin zeka bölümleri ile psikolojik beceri eğitim programının değerlendirildiği bir çalışma yapmışlardır. 1-6 yıl arasında basket oynayan 14 sporcuya 2 kadın koç, 2 psikolog ve 1 spor psikolog rehberlik etmişlerdir. Her sporcu ile 3 ay boyunca 3'er saatlik görüşmelerde nefes alma teknikleri, stres yönetimi, pozitif düşünce ile ilgili konular görüşülmüştür. Bu programlar sonrasında atletlerin hem turnuvalardaki başarıları hem de psikolojik becerilerinde artışlar gözlemlenmiştir.

Peg (2002), daha mutlu ve uzun bir yaşamın altı yolu olduğunu belirtmektedir. Bu yolların ilki ise pozitif düşünmedir. 1960 yılında Mayo Kliniklerinde 800'den fazla kişiye kişilik testi uygulanmıştır. Bu bireyler iyimser ve kötümser olarak iki gruba ayrılmıştır. 30 yıl sonra tekrardan bu bireylere ulaşıldığında kötümser olanların %19'unun hayatını kaybettiği tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, bireyin öfke ya da depresyon gibi olumsuz duygular yaşadığında vücudun adrenalin ve kortizon gibi güçlü stres hormonlarını salgıladığı, bu hormonların bağışıklılık sistemine zarar vererek kalp krizi riskini artırdığı ortaya konmuştur. Bireyin geleceğini değiştiremeyeceğini düşündüğü takdirde de alkol, sigara, uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıklar edinme ihtimali de artmaktadır. Buna karşın, iyimser bireylerin bu tür zararlı alışkanlıklardan uzak durduğu, kendine daha iyi baktığı ve yaşam kalitesini artırmaya çalıştığı vurgulanmaktadır.

O'Baugh ve arkadaşları (2003) tarafından Avustralya'da yapılan bir araştırmada, olumlu düşünmenin hastalar ve hemşireler tarafından farklı şekillerde yorumlandığı görülmüştür. Hastalar olumlu düşünmeyi ulaşılabilir bir yaşam hali olarak görürken, hemşireler bunu daha çok bireysel bir kişilik özelliği şeklinde değerlendirmiştir. Bu durum, olumlu düşüncenin tanımının kültürel ve mesleki bağlamlara göre değişebileceğini göstermektedir.

Wilkes ve arkadaşları (2003) kanser tedavisi gören hastalar için pozitif olmanın anlamını incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Kanser hastaların bakış açısından pozitif yaklaşımı ele almışlardır. Hastanenin panosuna duyuru yazısı

asarak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlere çağrı yapmışlardır. Programa 11 hasta olumlu cevap vererek katılmıştır. Sonuçta hastaların tutumlarındaki etki belirlenmiştir. Bütün kanser hastalarının pozitif kalmaya zorlandıkları veya savaştıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu durumun hastalıkla başa çıkmada yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte sadece sosyal destek değil, profesyonel sağık personelinden de destek görmesi gerektiğı vurgulanmıştır.

Day ve Maltby (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ise, pozitif düşünme ile bireylerin kendini şanslı hissetmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan depresyon, kaygı ve irrasyonel inançlar ile kendini şanslı hissetmek arasında ise negatif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Kişilerin kendini şanslı olarak hissetmesi, güvende ve kontrollü hissettiklerini göstermektedir. Bu durum bireylerin pozitif düşüncelerini artırmakta ve psikolojik sağıklarını korunmasını sağlamaktadır. Ancak araştırmada iyi şans düşüncesinin irrasyonel bir düşünce olduğu kabul edilmektedir. Bu inancın bireyler üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Kötü şans düşüncesi gibi bir düşünce ile karşılaştırıldığından iyi şansa inanmak bireylerin psikolojik sağıamlıkları için daha olumlu etkiler yarattığı söylenmektedir.

Grant ve Higgins (2003) yaptıkları araştırmada bireylere kendileri ile ilgili gurur duyabilecekleri deneyimleri yaşama fırsatı sunulduğunda, bu kişilerin daha iyimser bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu şartlar altında bu deneyimi yaşayan bireyler yaşamayanlara kıyasla pozitif düşünceler geliştirebilmekte ve psikolojik açıdan kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Araştırma bulgularına göre bu tür olumlu deneyimler bireylerin motivasyonlarını artırmakta ve kişisel hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba sarfetmelerini sağlamaktadır.

Macleod ve arkadaşları (2005) intihar girişiminde ümitsizlik ve bireylerin geleceğe dair pozitif veya negatif düşünceleri ile ilgili yaptıkları araştırmada; kişisel intihar girişiminde bulunan bireylerde ümitsiz olmanın önemli bir faktör olduğunu belirlenmiştir. Ancak araştırmacılar geleceğe dair pozitif düşünme düzeyinin eksikliğinin, geleceğe dair negatif düşüncelerin varlığından daha önemli bir faktör olduğunu belirlemişlerdir.

Lyubomirsky, King ve Diener (2005) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz, pozitif duyguların bireylerin başarısı ve sağığı ile ilişkili olduğunu ortaya

koymuřtur. Arařtırma, pozitif dűřűnme becerilerinin geliřtirilmesinin bireylerin fiziksel saęlık, sosyal iliřkiler ve iř performansı űzerinde olumlu etkiler yarattıęını gűstermektedir.

Andersson ve arkadaşları (2007) tinnitus (kulak çınlaması) yařayan bireylerde bu durumun doęrudan hayatı tehdit etmese de biliřsel sűreleri olumsuz etkiledięini ve depresyon ile anksiyete dűzeylerini artırdıęını ortaya koymuřtur. Bu bulgular, fiziksel rahatsızlıkların dűřűnce biçimlerini etkileyebileceęine dair űnemli kanıtlar sunmaktadır.

Psikolojik destek çalıřmalarına odaklanan Hung ve Sung (2007), depresyon tanısı almıř bireylere uyguladıkları kısa sűreli psikoterapi ile olumlu dűřűnce kazandırmayı bařarmıřlardır. Bu bulgular olumlu dűřűnmenin psikoterapi műdahalelerle geliřtirilebileceęini gűstermektedir. Öte yandan Ayers (2007) doęum sonrası post-travmatik stres bozukluęu (PTSB) yařayan kadınlarla yaptıęı çalıřmada, olumsuz dűřűncelerin (űlűm korkusu, panik, çaresizlik vb.) bu sűrete yoęun olarak yařandıęını ve PTSB'nin temelini oluřturduęunu saptamıřtır.

Jung ve arkadaşları (2007) Koreli 409 (215kadın ve 194 erkek) katılımcının űzerinde yaptıkları arařtırmada, olumlu dűřűnce ile yařam doyumunu arasındaki iliřkiyi çeřitli sosyo-demografik deęiřkenlerle karřılařtırmıřlardır. Bulgular sonucunda eęitim durumu, meslek, aile geliri ve yařları arasında anlamlı iliřkiler olduęu gűrűlműřtűr. ve űzellikle daha genç, eęitimli ve gelir seviyesi yűksek bireylerin daha olumlu dűřűndűęűnű ve daha yűksek yařam doyumuna sahip olduklarını belirlemiřlerdir.

Çin'in řanghay kentindeki yűksek okul ve fakűlte űęretim elemanlarıyla gerçekleřtirdięi çalıřmasında Zhang (2008) olumlu dűřűnceye sahip űęretim űyelerinin űęretme tarzları ile dűřűnce tarzları arasındaki iliřkiyi incelemiřtir. Bulgular sonucunda aralarında olumlu iliřki olduęu tespit edilmiřtir. Arařtırmada olumlu dűřűnceye sahip olan űęretim elemanlarının űęrencilerine sundukları bilgileri ve űęretim tarzlarının daha iyi olduęu vurgulanmaktadır. Bu baęlamda olumlu dűřűnmenin yalnızca bireysel deęil, aynı zamanda eęitsel bařarı ve űęretici iliřkilere de katkı saęladıęı gűrűlmektedir.

Ji ve arkadaşları (2021), pozitif dűřűnceye dair kűltűrel ve baęlamsal etkileri derinlemesine inceleyen bir çalıřma yapmıřlardır. Arařtırmada Doęu Asya

kültürlerinden (özellikle Çin) bireylerin, Batılı (özellikle Kanada kökenli) bireylere kıyasla olumlu ve olumsuz olaylara farklı tepkiler verdiği gözlemlenmiştir. Çalışma pozitif düşüncenin evrensel bir yaklaşım olmadığını, bireyin kültürel değerleri ve olayları nasıl anlamlandırıdığına bağlı olarak farklılık gösterebileceğini vurgulamaktadır. Üç ayrı çalışmadan elde edilen bulgulara göre;

- Çinli katılımcılar, olumlu olaylara daha temkinli yaklaşarak bu olayların olumsuz sonuçlanabileceğini düşünme eğilimindeyken, olumsuz olaylara ise daha umutlu ve iyimser yaklaşmışlardır.
- Bu yaklaşım, "değişim teorisi" adı verilen, hayatın iniş çıkışlarla dolu olduğu ve her şeyin zamanla değişebileceği inancıyla açıklanmıştır.
- Batılı katılımcılar ise olumlu olaylara daha mutlak bir iyimserlikle yaklaşırken, olumsuz olaylarda daha kötümser bir düşünce yapısı sergilemişlerdir.

Abdullayeva, S. (2021) “Some of the Factors Fostering Positive Thinking” adlı çalışmasında genç bireylerde olumlu düşünceyi geliştiren bazı faktörlerin incelenmesi amaçlamıştır. Azerbaycan’da farklı üniversitelerde 332 gönüllü öğrencinin katıldığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre olumlu düşünceyi destekleyen başlıca unsurların aile, mutlu bir çocukluk dönemi, arkadaşlık, aşk, iyimserlik, özgüven ve dini inanç olduğu belirlenmiştir. Yaş, cinsiyet ve maddi gelir düzeyinin ise olumlu düşünce üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma, genç bireylerin pozitif düşünce geliştirmesinde sosyal bağların, kişisel güvenin ve maneviyatın önemini vurgulamaktadır.

2.2. 3.Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Pozitif Düşünme Becerileri ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde çeşitli bilimsel tezlere ve makalelere ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar genel olarak olumlu düşünme becerileri yüksek olan bireylerin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. İyimserlik ile pozitif düşünme arasında güçlü bir bağ olduğu açıkça görülmektedir. Pozitif düşünme becerileri bireylerin zihinsel sağlığı için koruyucu bir unsurdur. Bu beceri bireylerin stresli ve zorlayıcı durumlar karşısında başa çıkma seviyelerine oldukça fayda sağlamaktadır. Pozitif düşünme becerileri yüksek düzeyde olan bireyler

problemleri çözmeye daha esnek olmakla birlikte, farklı pencerelerden olaylara yaklaşabilmektedirler. Akademik başarılar ve kişilerarası ilişkilerde de pozitif düşüncenin belirleyici bir yönü olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi pozitif düşünmeye dayalı eğitim programlarının bireyler için oldukça olumlu etkiler sağladığı ve hayat kalitelerini artırdığı görülmektedir. Motivasyon, yaşam memnuniyeti, üstbiliş düşünme, duygusal zeka, gibi çeşitli psikolojik değişkenlerle ilişkili olduğu öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar ışığında olumlu düşünme becerilerinin geliştirilmesinin ve desteklenmesinin, bireylerin ve toplumun genel iyilik haline katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Pozitif Düşünme Becerileri ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarda ortak düşünceler olumlu düşünmenin kaygı, stres, depresyon ve fiziksel hastalıklarla başa çıkmada önemli bir yöntem olduğu yönündedir. Kanser hastalarının düşünme şekilleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Buradan elde edilen bulgular hastalığın iyiye gitmesinde olumlu düşünmenin çok önemli bir etken olduğudur. Olumlu düşünmenin mesleki başarı üzerindeki olumlu etkisi de yadsınamaz bir gerçektir. Aynı şekilde yaşam kalitesini artırmada, hedeflere ulaşmada, kişilerarası sağlıklı ilişkiler kurmada, özgüveni artırmada önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Pozitif düşünceye dayalı eğitimlerin başarılı sonuç verdiği şeklindedir. Hem koruyucu hem de destekleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Pozitif düşünmenin sadece bireysel bir durum değil aynı zamanda sosyal bağlar ve yaşam amacı ile desteklenen bir süreç olduğu da açıkça görülmektedir. Sonuç olarak, pozitif düşünenin zihinsel sağlık, bedensel sağlık ve iyimserlik üzerinde doğrudan etkileri olduğunu söyleyebiliriz.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada pozitif düşünme becerisinin kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak, Survey (alan taraması) modeli içerisinde betimsel araştırma türü kullanılmıştır. Betimsel araştırmanın en belirgin özelliği, mevcut halihazırda var olan durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi (Sönmez ve Alacapınar, 2011) ortaya çıkarmaktır. Bu tür araştırmalarda amaç, ele alınan olayları ve durumları var olduğu gibi, değiştirmeden, ayrıntılı olarak tanımlamak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri açıklamaktır (Çepni, 2007; Erkuş, 2005). Araştırmada bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve ilçe türü belirlenirken, pozitif düşünme becerisi bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, kişilik tipi, otomatik düşünce , sosyal ilişki ve problem çözme becerisi diğer araştırma değişkenleri kapsamında incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni tüm Türkiye’deki lise öğrencileridir. Bu araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından dolayı, çalışma evreni olarak Samsun ilindeki lise öğrencileri seçilmiştir. Samsun ilinde bulunan 17 ilçeden nüfus ve okul çeşitliliğine göre Fen Lisesi , Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki/ Teknik Lisesi çeşitliliği sağlanarak maksimum çeşitlilik örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde iki aşama kullanılmıştır. Birinci aşamada seçkisiz örnekleme türlerinden tabakalı örneklem ile lise türleri tanımlanmıştır. İkinci aşamada ise ilçelerden bu lise türlerine göre basit seçkisiz örneklem türü kullanılarak okullar tanımlanmıştır. Seçkisiz örnekleme, evreni en iyi temsil eden örnekleme türlerinden biri olarak kabul edilmekte ve bu yöntemle elde edilen verilerin, çalışma evrenine genellenebilirliği yüksek olmaktadır. Temsil gücünün yüksek olması nedeniyle bu model tercih edilmiştir. Nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olup evrenin bütününe erişimin mümkün olmadığı durumlarda, evrende belirli özelliklerin normal şekilde dağıldığı varsayımı ile

evrendeki tüm özellikleri içeren daha sınırlı sayıdaki bir grubun küçük evrenden seçildiği yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.101).

Araştırmada 10-11. Sınıf lise öğrencileri dâhil edilme, 9 ve 12. Sınıf öğrencileri ise hariç tutulma kriteri olarak tanımlanmıştır. 10-11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin seçilmiş olmasının nedeni; 9.sınıf öğrencileri genellikle ergenlik döneminin başında olan ve okula uyum sürecinde olan öğrencilerdir. 12.sınıf öğrencileri okuldan mezuniyet sürecinde olan akademik ve sosyal baskıları yoğun şekilde yaşayabilecek öğrencilerdir. Bu durumlar pozitif düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde sapmalar yaşatabilir. 10 ve 11. sınıfa devam eden öğrenciler lise eğitimlerinin ortasında olan, okul hayatına daha adapte olmuş ancak hala geleceğe yönelik kararlar verme ve gelişim süreçlerine odaklanabilecek bir aşamadadır. Bu nedenle pozitif düşünme becerilerinin incelenmesi açısından en uygun grup olarak kabul edilmektedir. Araştırmaya dâhil olacak tahmini katılımcı sayısı (2022 sayımına göre Samsun nüfusu 1.368.488) olduğundan 2354 şeklinde (EK-1) belirlenmiştir. Ayrıca nicel araştırmalarda her bir bağımsız değişkenin 10 katı, bağımlıdeğişkenlerde soru sayısının 5 katı kişi olmalıdır. Örneklem büyüklüğü, çalışma evrenine verilerin genellenebilmesi için yeterli sayıdadır. Tablo 3.1’de, araştırmaya katılan öğrencilerin ilçelere göre dağılımı sunulmaktadır. Tablo 3.2’de, araştırmaya katılan öğrencilerin liselere göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3.3’te, öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı sunulmaktadır. Tablo 3.4’te, öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3.1. İlçelere Göre Öğrenci Dağılımları

İlçeler	Frekans	Yüzde
19 Mayıs	115	4,9
Alaçam	83	3,5
Asarcık	85	3,6
Atakum	240	10,2
Ayvacık	45	1,9
Bafra	159	6,7
Canik	90	3,8
Çarşamba	160	6,8
Havza	133	5,6
İlkadım	407	17,3
Kavak	163	6,9
Ladik	155	6,6
Salıpazarı	52	2,2
Tekkeköy	127	5,4
Terme	132	5,6
Vezirköprü	178	7,6
Yakakent	32	1,4
Toplam	2356	100,0

Tablo 3.2. Liselere Göre Öğrenci Dağılımı

Lise Türleri	Frekans	Yüzde
Fen Lisesi	393	53,3
Anadolu Lisesi	886	37,6
İmam Hatip Lisesi	574	24,4
M.T.AL.	501	21,3
Toplam	2354	100,0

Tablo 3.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrenci Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Frekans	Yüzde
10.Sınıf	1255	53,3
11.Sınıf	1099	46,6
Toplam	2354	100,0

Tablo 3.4. Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	1063	45,1
Erkek	772	32,8
Toplam	2354	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Buna ek olarak “etik kurul izinleri alınmıştır”. Kullanılan ölçekler şu şekildedir;

- 1-Caprara ve arkadaşları tarafından geliştirilen Çıkrıkçı, Ö. Çiftçi, M. ve Gençdoğan, B. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Pozitiflik Ölçeği
- 2-Kenan Taştan (2019) tarafından geliştirilen Kişilik Tipi Ölçeği
- 3-Hollan ve Kendal (1980) tarafından geliştirilen Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ),
- 4-Turner, Frankel ve Levin (1983) tarafından geliştirilen Duyan, Gelbal ve Var (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği – SİUÖ,
- 5-Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri

3.3.1. Pozitiflik Ölçeği

Pozitiflik Ölçeği, Caprara ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş; Türkçe'ye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ise Çıkrıkçı ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.73, test-tekrar test güvenilirliği ise 0.91 olarak belirlenmiştir. Bu ölçek, bireylerin pozitiflik düzeyini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır ve toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Maddelerden biri (madde 6) ters puanlanmaktadır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek, 5'li likert tipi bir değerlendirme sistemine sahiptir. Katılımcılar her maddeyi “Hiç uygun değil” (1) ile “Tamamen uygun” (5) arasında derecelendirmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar en az 8, en fazla 40 olabilmektedir. Elde edilen yüksek puanlar, bireyin yüksek düzeyde pozitif bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmacının ölçme aracı için yaptığı güvenilirlik analizinde ölçme aracının tümü için Cronbach's Alpha (CR. α) güvenilirlik katsayısı 0.89 (yüksek derecede güvenilir) olarak bulunmuştur.

3.3.2. Kişilik Tipleri Ölçeği

Ölçek, 2013 yılında Taştan ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 44 maddeden oluşan Türklerde Enneagram prensiplerine göre kişilik tiplerini belirlemek amacıyla kullanılan 0-6 likert tipinde bir ölçektir. Her biri bir kişilik tipinden oluşan 9 alt tip vardır. Kişilik tipine yönelik geliştirilen 0 (kesinlikle hayır), 6 (kesinlikle evet) şeklinde derecelendirilen likert tipinde bir ölçektir. 7,27,34 ve 39 maddeler ters çevirilerek puanlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısının (Cronbach

alfa değeri) 0.83 olduğu belirtmiştir (Taştan, 2019). Araştırmacının ölçme aracı için yaptığı güvenirlik analizinde ölçme aracının tümü için Cronbach's Alpha (CR. α) güvenirlik katsayısı 0.89 (yüksek derecede güvenilir) olarak bulunmuştur.

3.3.3. Otomatik Düşünce Ölçeği

Ölçek, Hollon ve Kendall (1980) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 30 maddeden oluşmakta ve depresyonla ilişkili olan olumsuz düşüncelerin bireylerin aklından otomatik olarak geçiş sıklığını saptamayı amaçlayan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin her bir maddesinde bireylerin aklından otomatik olarak geçebilecek bir düşünce betimlenmekte ve kişilerden bu düşüncenin bir önceki hafta boyunca akıllarından ne kadar sıklıkla geçtiğini, "1-Hiç", "2-Ara Sıra", "3-Oldukça Sık", "4- Sık Sık", "5- Her Zaman" seçeneklerinden kendilerine uygun olanı belirtmeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150 olmaktadır. Yüksek puan depresyonla ilişkili görülen otomatik düşüncelerin kişinin aklından geçme sıklığının yüksek olduğuna, diğer deyişle depresyona özgü bilişsel yapının ve olumsuz benlik değerlendirmesinin varlığına işaret etmektedir. Ölçeğin tümü için bulunan iç tutarlık katsayısı 0.95'tir (Şahin & Şahin, 1992). Araştırmacının ölçme aracı için yaptığı güvenirlik analizinde ölçme aracının tümü için Cronbach's Alpha (CR. α) güvenirlik katsayısı 0.89 (yüksek derecede güvenilir) olarak bulunmuştur.

3.3.4. Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği

Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği, bireylerin sosyal destek algılarını sosyal ilişki unsurlarına göre (aile ve arkadaş desteği) ölçmek amacıyla Turner, Frankel ve Levin (1983) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını ise Duyan, Gelbal ve Var (2013) tarafından yapılmıştır. Bu uyarlama çalışmasında sosyal ilişki unsurları ölçeğinin 1070 ilköğretim öğrencisi üzerinde uygulandığı, uygulama sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.81 bulunduğu belirtilmektedir. Bu ölçek 15 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. 5'li likert şeklinde olan ölçekte "Benim için tamamiyle geçerli" yanıtı "5" ile ve "Benim için asla geçerli değil" yanıtı ise "1" ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. Sosyal ilişki unsurlarını sosyal destek açısından belirlemeye yönelik maddelerden ikisi olumsuz (7 ve 15) ve on üçü de olumlu anlam taşımaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin çevrelerinden daha çok sosyal destek aldıklarını

düşündüklerini göstermektedir (Turner, Frankel & Levin, 1983; Duyan, Gelbal & Var, 2013). Araştırmacının ölçme aracı için yaptığı güvenirlik analizinde ölçme aracının tümü için Cronbach's Alpha (CR. α) güvenirlik katsayısı 0.89 (yüksek derecede güvenilir) olarak bulunmuştur.

3.3.5. Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Bu ölçek, 24 maddelik, 1-5 arası puanlanan 5'li likert tipi, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen kendini değerlendirme ölçeğidir. Derecelendirme, “Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)” şeklinde yapılmakta ve puanlanmaktadır. Olumsuz maddeler ise yukarıdaki derecelemenin tam tersi şeklinde puanlanmaktadır. Puanlardaki artış bireyin problem çözme konusunda kendini algılayışının yüksekliğini; azalma ise problem çözme hususunda kendini algılayışının düşük olduğunu göstermektedir. Puan ranjı 24-120'dir. Ölçeğin tamamının cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0,80 olduğu bulunmuştur (Serin, Bulut-Serin & Saygılı, 2010). Araştırmacının ölçme aracı için yaptığı güvenirlik analizinde ölçme aracının tümü için Cronbach's Alpha (CR. α) güvenirlik katsayısı 0.89 (yüksek derecede güvenilir) olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve İş Zaman Çizelgesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilere 5 tane ölçek uygulanmıştır. Ölçek sahipleri tarafından gerekli ölçek izinleri alınmıştır. Buna ek olarak Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 24.11.2023 tarihinde yaptığı 11.toplantısında 2023-985 sayılı karar ile “Etik Kurul İzni” alınmıştır (EK-7). Samsun ilinin ilçelerinde (19 Mayıs, Alaçam, Asarcık, Atakum, Ayvacık, Bafra, Canik, Çarşamba, Havza, İlkadım, Kavak, Ladik, Salıpazarı, Tekkeköy, Terme, Vezirköprü, Yakakent) bulunan okullarda yapılan veri toplama işlemi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE bölümünden gerekli izinler alınarak şeklinde ve “yüz yüze” uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, yaklaşık beş ay süresince yürütülmüştür. Belirlenen okullardaki öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Ölçme araçları basılı kağıt. Ölçme araçlarının uygulanması ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Öğrencilerin araştırmaya katılmalarında gönüllük

esas alınmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerine veli onam formu gönderilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Pozitiflik Ölçeği, Kişilik Tipi, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerisi ölçeği ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS istatistik programına girilerek verilerin analizi yapılmıştır. Analizlerde parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisinin kullanılması gerektiğini belirlemek için normal verilerin toplam puanlarının dağılımına bakılarak veriler öncelikli değer olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen normallik testi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde çarpıklık-basıklık değerleri için +1 ve -1 aralığı mükemmel olarak kabul edilen bir ölçüm değeridir (George ve Mallery, 2012). Buna göre elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım şartlarını taşımakta olduğu görülmektedir. Normal dağılım şartlarını taşıyan Pozitiflik Ölçeği, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerisi ile parametrik testler yapılarak bağımsız değişkenlerle olan ilişki değerleri ortaya konmaktadır. Cinsiyet, sınıf düzeyleri, lise türü ve ilçe değişkenlerine ait veriler, frekans ve yüzde olarak analiz edilmiştir. Ölçeği araçlarından elde edilen diğer verilerin betimsel istatistiği, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ortalamalarının ortalaması, standart sapma analizleri ile tablolandırılmıştır. Öğrencilerin pozitif düşünme becerisinin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için Bağımsız Gruplar t Test analizi yapılmıştır. Öğrencilerin pozitif düşünme becerisinin lise türleri ve ilçe değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için ANOVA analizine başvurulmuştur. Anlamlı farklılık bulunduğu bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post-Hoc testi uygulanmıştır. Veri analizlerinde anlamlılık düzeyi $p=0.05$ olarak alınmıştır. Pozitiflik ölçek toplam puanının kişilik tipi, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerisi ölçek puanlarına göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için ANOVA analizi yapılmıştır. Pozitiflik ölçeği 8 madde, kişilik tipi ölçeği 44 madde, otomatik düşünce ölçeği 30 madde, sosyal ilişki ölçeği 15 madde, problem çözme beceri ölçeği 24 madde şeklindedir. Ölçeklerin madde puanları farklı olduğundan ötürü madde puanlarını karşılaştırmak için toplam puanların soru sayısına göre ortalaması alındıktan sonra toplam puanların ortalaması karşılaştırılmıştır. Kişilik Tipi ölçeğinin likerti diğer ölçeklerden farklı olmasından

ötürü Recode into Same Variable ile 7’li likertten 5’li likerte indirgenmiştir. Ölçek aralıklarının belirlenmesinde Tekin’in (1996) önerdiği “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” formülü ile hesaplanması göz önünde bulundurulmuştur. Hesaplama adımları şu şekilde yapılmıştır: En büyük puan ile en küçük puanın farkı ($5 - 1 = 4$) alınır. Çıkan fark, 5’e bölünür ($4 / 5 = 0,8$). Bulunan rakam’a (0,8), 1 eklenerek ($1 + 0,8 = 1,8$) ilk dizi genişliği bulunur. Benzer şekilde toplama işlemine devam edilerek ölçekteki her bir seçeneğe gelen dizi genişlikleri (puan aralıkları) bulunur. Bulunan bu puan aralıkları ölçüt olarak Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Veri Toplama Araçlarındaki Seçeneklere İlişkin Esas Alınan Aralıklar

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler	Sınırlar
Kesinlikle <u>Katılıyorum</u>	4.21 – 5.00	Katılıyorum	3.41 – 5.00
Katılıyorum	3.41 – 4.20		
Kararsızım	2.61 – 3.40	Kararsızım	2.61 – 3.40
<u>Katılmıyorum</u>	<u>1.81 – 2.60</u>	Katılmıyorum	1.00 – 2.60
Hiç Katılmıyorum	1.00 – 1.80		

Sonuç olarak veri toplama araçlarındaki herhangi bir maddenin aritmetik ortalaması;

- 3.41 – 5.00 arasında veya bu değerlere eşitse katılımcıların maddede belirtilen görüşe katıldığı,
- 2.61 – 3.40 arasında veya bu değerlere eşitse katılımcıların maddede belirtilen görüşle ilgili kararsız olduğu ya da kısmen katıldığı,
- 1.00 – 2.60 arasında veya bu değerlere eşitse katılımcıların maddede belirtilen görüşe katılmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda varılan bulgular alt amaçlara göre ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır. Bulgular, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak verilmiştir.

4.1. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu bölümde tüm ölçeklerin toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, ölçek toplam puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve ilçe türü değişkenine göre değişimi incelenmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Pozitiflik Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Geleceğe yönelik güçlü bir inancım var.	2354	3,66	1,17
Yaşamımdan memnunum.	2354	3,68	1,15
Başkalarına ihtiyacım olduğunda genellikle yanımda olurlar.	2354	3,71	1,16
Umut ve istek ile geleceği sabırsızlıkla bekliyorum.	2354	3,59	1,25
Bir bütün olarak benliğimden memnunum.	2354	3,74	1,18
Gelecek bana zaman zaman belirsiz görünüyor.*	2354	3,60	1,25
Gurur duyacak birçok Şeye sahip olduğumu hissediyorum.	2354	3,69	1,19
Kendimi genellikle güvende hissetmiyorum.	2354	3,81	1,18

Tablo 4.1.'de ortalamalar incelendiğinde pozitiflik ölçeğinde 8.maddenin en yüksek ($\bar{X}$ =3,81) , 4. maddenin ($\bar{X}$ =3,59) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Kendimi genellikle güvende hissediyorum” ifadesinin yer aldığı 8. maddeye çoğunlukla “Uygun” yanıtını verdikleri, “Umut ve istek ile geleceği sabırsızlıkla bekliyorum” ifadesinin yer aldığı 4.maddeye ise çoğunlukla “Uygun” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Kişilik Tipleri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Bütün seçenekleri değerlendirdiğim için eyleme geçmekte zorlanırım.	2354	3,64	1,746
Detaylar konusunda çok hassasım.	2354	4,48	1,75
Eleştirel bir bakış açısına sahibim.	2354	4,71	1,68
Neyin tehlikeli ya da zararlı olacağını hemen tespit ederim.	2354	5,29	1,98
Yaptığım işi en ince ayrıntısına kadar düşünür, öyle yaparım.	2354	4,84	2,26
Alçakgönüllü biriyim.	2354	5,17	1,59
Can sıkıntısına hiç tahammül edemem.	2354	2,93	1,87
İnsanların benimle, lafı evirip çevirmeden dosdoğru konuşmalarını isterim.	2354	6,10	1,57
Takdir edilmek benim için çok önemlidir.	2354	5,13	1,93
Bir iş verdiğim insan çok yavaş çalışırsa, işi ondan alıp kendim tamamlarım.	2354	5,06	2,16
Çok azimli biriyim.	2354	4,67	1,80
Çok çalışkan biriyim.	2354	4,28	1,65
Elimi attığım hemen her işin altından kalkarım.	2354	4,79	1,54
Her zaman ulaşmak istediğim bir hedefim vardır.	2354	5,20	1,67
Her zaman yapacak işim vardır.	2354	4,40	1,72
Çabuk kırılabilirim.	2354	4,51	2,03
Çok hassas bir insanım.	2354	4,21	2,04
Çok yoğun duygular yaşarım.	2354	4,37	2,19
Estetik anlayışım çok gelişmiştir.	2354	4,43	2,17
Sık sık hüzünlenirim.	2354	4,01	2,26
Araştırmacı biriyim.	2354	4,50	2,62
Ayrıntılara çok dikkat ederim.	2354	4,97	2,03
Gözlem yeteneğim çok iyidir.	2354	5,20	1,55
Hayal dünyam çok gelişmiştir.	2354	5,12	1,69
Sanatçı ruhluym.	2354	4,06	2,06
Kendimi emniyette hissetmek için sürekli tetikte olmam gerekir.	2354	4,39	2,82
Riske girmekten hoşlanmam.	2354	4,10	2,17
Şüphecililiğim risk almama engel olur.	2354	3,93	2,49
Yönetici pozisyonunda olmaktan rahatsızlık duyarım.	2354	3,18	1,90
Aktif ve sosyal bir insanım.	2354	4,96	2,28
Bitmek tükenmek bilmeyen bir enerjiye sahibim.	2354	4,36	2,00
Genelde neşeli biriyim.	2354	5,01	2,13
Girdiğim ortama neşe saçarım.	2354	4,83	1,76
Girdiğim her savaşı kazanamayabilirim ama düşmanlarım beni kolay kolay unutmazlar.	2354	2,81	1,73
Her işi başarabilirim.	2354	4,61	1,68

Tablo 4.2. (devamı)

Her zaman kendi başıma buyruk olmayı tercih ederim.	2354	4,25	1,88
Herkesten farklı olduğumu düşünürüm.	2354	4,20	1,95
Sıra dışı olmak benim için önemlidir.	2354	4,31	2,30
Tartışmalarda kolay kolay geri adım atmam.	2354	2,90	1,85
Birine açıkça öfkelenmekte zorlanırım.	2354	3,27	2,12
En çok kaçındığım şey çatışmadır.	2354	3,43	2,20
En önemli özelliğim barışçı ve uyumlu olmaktır.	2354	4,46	1,83

Tablo 4.2.' de ortalamalar incelendiğinde kişilik tipleri ölçeğinde 8.maddenin en yüksek ($\bar{X}=6,10$, 34. maddenin ($\bar{X}=2,81$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “İnsanların benimle, lafı evirip çevirmeden dosdoğru konuşmalarını isterim” ifadesinin yer aldığı 8. maddeye çoğunlukla “Evet”yanıtını verdikleri, “Girdiğim her savaşı kazanamayabilirim ama düşmanlarım beni kolay kolay unutamazlar” ifadesinin yer aldığı 34. maddeye ise “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Tüm dünya bana karşıymış gibi geliyor	2354	3,66	1,21
Hiç bir işe yaramıyorum	2354	3,84	1,20
Neden hiç başarılı olamıyorum	2354	3,39	1,25
Beni hiç kimse anlamıyor	2354	3,14	1,31
Başkalarını düş kırıklığına uğrattığım oldu	2354	3,39	1,20
Devam edebileceğimi sanmıyorum	2354	3,80	1,32
Keşke daha iyi bir insan olsaydım	2354	3,60	1,41
Öyle güçsüzüm ki ...	2354	3,95	1,29
Hayatım istediğim gibi gitmiyor	2354	3,08	1,37
Kendimi düş kırıklığına uğrattım	2354	3,29	1,35
Artık hiçbir şeyin tadı kalmadı	2354	3,02	1,45
Artık dayanamayacağım	2354	3,80	1,33
Bir türlü harekete geçemiyorum	2354	3,29	1,38
Neyim var benim	2354	3,36	1,42
Keşke başka bir yerde olsaydım	2354	3,00	1,49
Hiçbir şeyin iki ucunu bir araya getiremiyorum	2354	3,77	1,24
Kendimden nefret ediyorum	2354	3,98	1,32

Tablo 4.3. (devamı)

Değersiz bir insanım	2354	4,02	1,31
Keşke birden yok olabilseydim	2354	3,57	1,51
Ne zorum var benim	2354	3,90	1,28
Hayatta hep kaybetmeye mahkûmum	2354	4,06	1,24
Hayatım karmakarışık	2354	3,35	1,43
Başarısızım	2354	3,61	1,33
Hiç bir zaman başaramayacağım	2354	3,98	1,25
Kendimi çok çaresiz hissediyorum	2354	3,63	1,33
Bir şeylerin değişmesi gerek	2354	2,62	1,40
Bende mutlaka bir bozukluk olmalı	2354	3,75	1,35
Geleceğim kasvetli	2354	3,63	1,36
Hiç bir şey için uğraşmaya değmez	2354	3,64	1,37
Hiçbir şeyi bitiremiyorum	2354	3,73	1,34

Tablo 4.3'te ortalamalar incelendiğinde otomatik düşünce ölçeğinde 21.maddenin en yüksek ($\bar{X}=4,06$), 26. maddenin ($\bar{X}=2,62$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Hayatta kaybetmeye hep mahkûmum” ifadesinin yer aldığı 21. maddeye “Her zaman” yanıtını verdikleri, “Bir şeylerin değişmesi gerek” ifadesinin yer aldığı 26. maddeye ise “Ara sıra” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Arkadaşlarımla birlikteyken, kendim olabiliyorum ve rahatlayabileceğimi hissediyorum.	2354	3,79	1,23
Birçok arkadaşımın hayatla ilgili konularda ortak bakış açısına sahibim.	2354	3,38	1,14
Beni tanıyanlar, bana güvenir ve saygı duyar.	2354	4,00	1,06
Ne olursa olsun, ihtiyacım olduğunda ailemin yanımda olacağını bilirim.	2354	4,00	1,86
Bir şeyler yapmak için dışarı çıkmak istediğimde, birçok arkadaşımın bunları benimle birlikte yapmaktan hoşlanacağını bilirim.	2354	3,64	1,22
Her şeyimi anlatabileceğim en az bir arkadaşım var.	2354	3,97	2,15
Bazen aileme tamamıyla güvenebileceğim konusunda emin olamıyorum.	2354	3,23	1,49

Tablo 4.4. (devamı)

Beni tanıyanlar, yaptığım işte iyi olduğumu bilirler.	2354	3,74	1,26
Bazı arkadaşlarıma kendimi çok yakın hissediyorum.	2354	3,99	1,22
Ailemdeki insanlar bana güvenir.	2354	4,03	1,90
Ailem değerli bir insan olduğumu düşündüklerini bana hissettirir	2354	3,73	1,28
Ailemdeki insanlar sorunlarıma çözüm bulmamda yardımcı olur.	2354	3,63	1,31
Arkadaşlarım her istediğimde sorunlarım hakkında konuşmak için bana zaman ayırır.	2354	3,52	1,30
Ailemin her zaman bana destek vereceğini bilirim	2354	3,91	1,23
Arkadaşlarımla olduğum zamanlarda bile kendimi yalnız hissediyorum.	2354	3,42	1,14

Tablo 4.4'te ortalamalar incelendiğinde sosyal ilişkiler ölçeğinde 10.maddenin en yüksek ($\bar{X}=4,03$) ,7. maddenin ($\bar{X}=3,23$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.Buna göre öğrencilerin “Ailemdeki insanlar bana güvenir” ifadesinin yer aldığı 10.maddeye “Benim için geçerli” yanıtını verdikleri, “Bazen aileme tamamıyla güvenebileceğim konusunda emin olamıyorum” ifadesinin yer aldığı 7. maddeye ise “Benim için biraz geçerli” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.	2354	3,41	1,21
Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.	2354	2,97	1,31
Karşıma sorunlar çıktığında sakın olmaya çalışırım.	2354	3,48	2,71
Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.	2354	2,62	1,32
Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.	2354	3,18	1,65
Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.	2354	3,04	1,48
Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.	2354	3,20	1,24
Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.	2354	3,14	1,42

Tablo 4.5. (devamı)

Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.	2354	3,43	1,26
Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.	2354	2,98	1,38
Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.	2354	3,20	1,29
Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.	2354	2,59	1,53
Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.	2354	3,34	1,18
Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.	2354	3,86	1,25
Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.	2354	3,21	1,27
İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.	2354	3,40	1,29
Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.	2354	3,15	1,37
Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.	2354	3,57	1,26
Sorunlarımı çözemediğim zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.	2354	3,20	1,31
Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.	2354	3,42	1,21
Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.	2354	3,16	1,25
Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.	2354	3,73	1,70
Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.	2354	3,17	1,26
Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.	2354	3,23	1,26

Tablo 4.5.'te ortalamalar incelendiğinde problem çözme becerileri ölçeğinde 14. maddenin en yüksek ($\bar{X}=3,86$) , 12. maddenin ($\bar{X}=2,59$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim” ifadesinin yer aldığı 14. maddeye “Her zaman böyle davranırım”yanıtını verdikleri, ”Sorun yaşadığımda kendimi

kolay kolay derse veremem’’ifadesinin yer aldığı 12. maddeye ise ‘‘Hiçbir zaman böyle davranmam’’ yanıtını verdikleri görülmektedir.

4.2. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	P	η^2
Pozitiflik	Kız	1063	29,66	6,80	1833	,662	,508	0,23
	Erkek	772	29,44	6,87				
Kişilik Tipleri	Kız	1063	197,4	26,58	1833	5,085	.000	0,014
	Erkek	772	190,9	27,72				
Otomatik Düşünce	Kız	1063	103,9	26,48	1833	-5,793	.000	0,018
	Erkek	772	111,1	26,36				
Sosyal İlişki	Kız	1063	56,84	11,35	1833	2,386	.017	0,003
	Erkek	772	55,57	11,24				
Problem Çözme	Kız	1063	75,71	14,98	1833	-7,537	.000	0,03
	Erkek		80,83	13,47				

Tablo 4.6 incelediğinde T testi sonuçlarına göre pozitiflik ölçek toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p \geq .05$). Kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). Kişilik tipleri ölçek puanları kız öğrenciler de ($\bar{X}=197,44$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=190,93$) göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne göre değerlendirildiğinde 0,2’den küçük bir değer olduğu için düşük düzeyde bir etkiden söz edilmektedir. Otomatik düşünce ölçek puanları erkek öğrenciler de ($\bar{X}=111,18$), kız öğrencilere ($\bar{X}=103,94$) göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne göre değerlendirildiğinde ise düşük düzeyde bir etkiden söz edilmektedir. Sosyal İlişki ölçek puanları kız öğrenciler de ($\bar{X}=56,84$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=55,57$) göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne göre 0,2’den küçük bir değer olduğu için düşük düzeyde bir etki söz konusudur. Problem Çözme Becerileri ölçek puanları

erkek öğrenciler de ($\bar{X}=80,83$), kız öğrencilere ($\bar{X}=75,71$) göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne göre değerlendirildiğinde 0,2'den küçük bir değer olduğu için düşük düzeyde bir etkiden söz edilmektedir. Bağımsız Gruplar t testi için etki büyüklüğü değerleri minimum sınır değerleri şu şekildedir: Düşük düzeyde etki 0,2, orta düzeyde etki 0,5, yüksek düzeyde etki 0,8

4.3. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Pozitiflik, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Df	T	P	η^2
Pozitiflik	10.Sınıf	1255	29,63	6,70	2352	,860	.390	0,4
	11.Sınıf	1099	29,39	6,63				
Kişilik Tipleri	10.Sınıf	1255	193,70	26,52	2352	-1,440	.150	0,8
	11.Sınıf	1099	195,34	28,82				
Otomatik Düşünce	10.Sınıf	1255	106,73	26,54	2352	-,532	.595	0,0
	11.Sınıf	1099	107,31	25,94				
Sosyal İlişki	10.Sınıf	1255	56,12	11,15	2352	,398	.691	0,0
	11.Sınıf	1099	55,93	11,59				
Problem Çözme	10.Sınıf	1255	77,69	14,34	2352	-,431	.667	0,0
	11.Sınıf	1099	77,94	13,95				

Tablo 4.7 incelendiğinde T testi sonuçlarına göre pozitiflik, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p \geq .05$).

4.4. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Değişimi

Pozitiflik, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4,8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	Lise Türleri	N	$\bar{X}$	SS
Pozitiflik	Fen Lisesi	393	29,19	7,21
	Anadolu Lisesi	886	30,11	6,47
	İmam Hatip Lisesi	574	28,97	6,67
	M.T.A.L	501	29,36	6,50
	Toplam	2354	29,52	6,67
Kişilik tipleri	Fen Lisesi	393	194,96	28,59
	Anadolu Lisesi	886	195,30	27,67
	İmam Hatip Lisesi	574	194,26	25,91
	M.T.A.L	501	192,84	28,66
	Toplam	2354	194,46	27,62
Otomatik Düşünce	Fen Lisesi	393	110,40	25,34
	Anadolu Lisesi	886	106,46	25,57
	İmam Hatip Lisesi	574	107,83	26,06
	M.T.A.L	501	104,33	28,09
	Toplam	2354	107,00	26,26
Sosyal İlişki	Fen Lisesi	393	56,84	10,44
	Anadolu Lisesi	886	56,87	10,70
	İmam Hatip Lisesi	574	55,26	11,68
	M.T.A.L	501	54,80	12,58
	Toplam	2354	56,03	11,35
Problem Çözme Becerisi	Fen Lisesi	393	80,23	14,55
	Anadolu Lisesi	886	76,71	13,79
	İmam Hatip Lisesi	574	78,04	14,16
	M.T.A.L	501	77,59	14,30
	Toplam	2354	77,81	14,16

Tablo 4.8 incelendiğinde pozitiflik ölçeğinde Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek, imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en düşük, kişilik tipleri ölçeğinde Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek, mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük, otomatik düşünce ölçeğinde fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek,

mesleki teknik Anadolu lisesindeki öğrencilerin ise en düşük, sosyal ilişki ölçeğinde Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek, mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük, problem çözme becerisi ölçeğinde fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek, Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu en yüksek ortalamalar, sırasıyla kişilik tipleri ($\bar{X}=195,30$), otomatik düşünce ($\bar{X}=110,40$), sosyal ilişki ($\bar{X}=56,87$), problem çözme becerisi ($\bar{X}=80,23$), pozitiflik ($\bar{X}=30,11$) şeklindedir. Aynı ölçekler için en düşük ortalamalar sırasıyla; $\bar{X}=194,26$, $\bar{X}=104,33$, $\bar{X}=54,80$, $\bar{X}=76,71$, $\bar{X}=28,97$ 'dir.

Pozitiflik, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9' da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçekler		Karelerin Toplamı	Df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.	Farkın Kaynağı
Pozitiflik	Gruplar Arası	535,642	3	178,547	4,026	007	Anadolu Lisesi> İmam Hatip Lisesi
	Grup İçi	104214,7	2350	44,347			
	Toplam	104750,3	2353				
Kişilik Tipleri	Gruplar Arası	2057,968	3	685,989	,899	,441	
	Grup İçi	1794,169	2350	763,476			
	Toplam	1796,227	2353				
Otomatik Düşünce	Gruplar Arası	8769,058	3	2923,019	4,254	,005	Fen Lisesi> M.T.AL
	Grup İçi	1614,646	2350	687,083			
	Toplam	1623,415	2353				
Sosyal İlişki	Gruplar Arası	1982,227	3	660,759	5,148	,002	Anadolu Lisesi> M.T.AL
	Grup İçi	301626,0	2350	128,351			
	Toplam	303608,2	2353				
Problem Çözme	Gruplar Arası	3434,390	3	1144,797	5,741	,001	Fen Lisesi> Anadolu Lisesi
	Grup İçi	468587,7	2350	199,399			
	Toplam	472022,1	2353				

Tablo 4.9. incelendiğinde ANOVA sonuçlarına göre pozitiflik, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri ölçek toplam puanları öğrencilerin lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). Kişilik tipleri ölçek toplam puanı lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p \geq .05$).

Tablo 4.10. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

Lise Türleri	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	M.T.A.L
Fen Lisesi		,001		,008
Anadolu Lisesi	,001		,008	,014
İmam Hatip Lisesi		,008		
M.T.A.L	,008	,014		

p≤.05

Tablo 4.10 incelendiğinde pozitiflik ölçek toplam puanlarında Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}$ =30,11), imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X}$ =28,97) göre pozitiflik düzeyleri daha yüksektir. Otomatik düşünce ölçek toplam puanlarında fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}$ =110,40), mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X}$ =104,33) göre otomatik düşünce düzeyleri yüksektir. Sosyal ilişki ölçek toplam puanlarında anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}$ =56,87), mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X}$ =54,80) göre sosyal ilişki düzeyleri daha yüksektir. Problem çözme becerisi ölçek toplam puanlarında fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}$ =80,23), anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X}$ =76,71) göre problem çözme beceri düzeyleri daha yüksektir.

4.5. Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının İlçe Türü Değişkenine Göre Değişimi

Pozitiflik, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının ilçe türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	İlçeler	N	$\bar{X}$	SS
Pozitiflik	19 Mayıs	115	29,24	5,00
	Alaçam	83	28,47	5,23
	Asarcık	85	28,69	5,78
	Atakum	240	28,04	6,35
	Ayvacık	45	27,93	6,86
	Bafra	159	27,10	7,21
	Canik	90	28,12	6,38
	Çarşamba	160	28,58	6,85
	Havza	133	30,07	8,15
	İlkadım	407	31,24	6,77
	Kavak	163	31,50	6,29
	Ladik	155	30,93	7,37
	Salıpazarı	52	31,69	8,21
	Tekkeköy	127	30,06	6,88
	Terme	132	28,74	5,43
	Vezirköprü	178	28,90	5,26
	Yakakent	32	29,24	4,86
	Toplam	2354	29,52	6,67
Kişilik Tipleri	19 Mayıs	115	191,45	22,18
	Alaçam	83	187,31	28,77
	Asarcık	85	197,59	34,13
	Atakum	240	192,98	26,28
	Ayvacık	45	196,55	29,70
	Bafra	159	191,74	28,58
	Canik	90	192,72	25,66
	Çarşamba	160	202,09	26,90
	Havza	133	188,09	25,49
	İlkadım	407	196,30	27,26
	Kavak	163	193,45	23,69
	Ladik	155	198,63	32,78
	Salıpazarı	52	197,18	28,35
	Tekkeköy	127	192,03	30,48
	Terme	132	196,81	27,84
	Vezirköprü	178	193,18	25,36
	Yakakent	32	193,33	26,11
	Toplam	2354	194,46	27,61
Otomatik Düşünce	19 Mayıs	115	113,11	26,50
	Alaçam	83	104,39	27,63
	Asarcık	85	100,59	28,93
	Atakum	240	105,97	29,17
	Ayvacık	45	105,65	28,60
	Bafra	159	105,90	24,57
	Canik	90	106,23	28,90
	Çarşamba	160	108,63	28,09
	Havza	133	111,97	23,80
	İlkadım	407	105,99	25,71
	Kavak	163	111,95	23,70
	Ladik	155	100,83	27,07
	Salıpazarı	52	111,34	24,86
	Tekkeköy	127	103,52	26,52
	Terme	132	108,87	24,45
	Vezirköprü	178	107,29	22,06

Tablo 4.11(devamı)

Sosyal İlişki	Yakakent	32	111,75	23,50
	Toplam	2354	106,99	26,25
	19 Mayıs	115	55,40	10,25
	Alaçam	83	50,85	12,46
	Asarcık	85	58,39	14,43
	Atakum	240	56,01	11,43
	Ayvacık	45	56,71	8,38
	Bafra	159	52,54	10,65
	Canik	90	53,62	8,79
	Çarşamba	160	57,71	11,00
	Havza	133	56,25	10,98
	İlkadım	407	58,05	10,63
	Kavak	163	58,60	10,28
	Ladik	155	54,48	11,97
	Salıpazarı	52	57,47	10,35
	Tekkeköy	127	54,89	12,32
	Terme	132	54,27	13,19
	Vezirköprü	178	55,90	10,70
	Yakakent	32	58,51	12,12
	Toplam	2354	56,03	11,35
	19 Mayıs	115	82,14	16,50
	Alaçam	83	78,28	11,44
	Asarcık	85	72,95	13,01
	Atakum	240	77,19	14,53
	Ayvacık	45	76,34	13,23
	Bafra	159	78,14	13,88
Problem Çözme Becerileri	Canik	90	78,97	14,86
	Çarşamba	160	76,82	15,82
	Havza	133	78,65	14,04
	İlkadım	407	77,76	13,26
	Kavak	163	80,02	13,84
	Ladik	155	75,67	14,45
	Salıpazarı	52	80,58	13,39
	Tekkeköy	127	76,40	17,03
	Terme	132	77,44	13,09
	Vezirköprü	178	77,77	12,24
	Yakakent	32	79,46	13,26
	Toplam	2354	77,81	14,15

Tablo 4.11 incelendiğinde pozitiflik ölçeğinde Kavak ilçesindeki öğrencilerin en yüksek, Bafra ilçesindeki öğrencilerin en düşük, kişilik tipleri ölçeğinde Çarşamba ilçesindeki öğrencilerin en yüksek, Alaçam ilçesindeki öğrencilerin ise en düşük, otomatik düşünce ölçeğinde 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin en yüksek, Asarcık ilçesinde öğrencilerin ise en düşük, sosyal ilişki ölçeğinde Kavak ilçesindeki öğrencilerin en yüksek, Alaçam ilçesindeki öğrencilerin ise en düşük, problem çözme becerileri ölçeğinde 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin en yüksek, Asarcık ilçesindeki öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu en yüksek ortalamalar, sırasıyla kişilik tipleri ($\bar{X}$ =202,09), otomatik düşünce ($\bar{X}$ =113,11), sosyal ilişki ($\bar{X}$ =58,60), problem çözme becerisi ($\bar{X}$ =82,14), pozitiflik

($\bar{X}=31,50$) şeklindedir. Aynı ölçekler için en düşük ortalamalar ise sırasıyla; $\bar{X}=187,31$, $\bar{X}=100,59$, $\bar{X}=50,85$, $\bar{X}=72,95$ $\bar{X}=27,10$ 'dur.

Pozitiflik, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının ilçe türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçekler		Karelerin Toplamı	Df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.	Farkın Kaynağı
Pozitiflik	Gruplar Arası	4674,120	16	292,133	6,826	,000	İlkadım>Alaçam İlkadım>Atakum İlkadım>Bafra İlkadım>Canik İlkadım>Çarşamba İlkadım>Terme İlkadım>
	Grup İçi	100106,5	2339	42,799			Vezirköprü Kavak>Atakum Kavak>Bafra Kavak>Canik Kavak>Çarşamba Kavak>Terme Kavak>
	Toplam	104780,6	2354				Vezirköprü Ladik>Atakum Ladik>Bafra Havza>Bafra Salıpazarı> Atakum Salıpazarı>Bafra Tekkeköy>Bafra
							Çarşamba>Alaçam Çarşamba>Havza
Kişilik Tipleri	Gruplar Arası	28757,95	16	1797,372	2,379	,002	19 Mayıs>Ladik Havza>Ladik Kavak>Ladik
	Grup İçi	1767,481	2339	755,657			
	Toplam	1796239	2354				
Otomatik Düşünce	Gruplar Arası	26690,84	16	2923,019	2,444	,001	
	Grup İçi	1596,766	2339	682,670			
	Toplam	1623,415	2354				
Sosyal İlişki	Gruplar Arası	9679,352	16	604,960	4,814	,000	İlkadım>Alaçam İlkadım>Bafra
	Grup İçi	293934,4	2339	125,667			
	Toplam	303613,8	2354				
Problem Çözme	Gruplar Arası	7019,039	16	438,690	2,207	,004	19 Mayıs>Asarcık 19 Mayıs>Ladik Kavak>Asarcık
	Grup İçi	465027,1	2339	198,814			
	Toplam	472046,1	2354				

Tablo 4.12 incelendiğinde ANOVA sonuçlarına göre pozitiflik, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanları ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$).

Tablo 4.13. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Pozitiflik Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

İlçeler	Bafra	Havza	İlkadım	Kavak	Ladik	Salıpazarı	Tekkeköy	Terme	Vezirköprü
Alaçam			,042						
Atakum			,000	,000	,002	,027			
Bafra		0,12	,000	,000	,000	,001	,016		
Canik			,005	,009					
Çarşamba			,002	,007					
Havza	,012								
İlkadım								,014	,008
Kavak								,031	,026

$p \leq .05$

Tablo 4.13 incelendiğinde pozitiflik ölçeğinde İlkadım ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=31,24$), Alaçam ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,47$), Atakum ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,04$), Bafra ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=27,10$), Canik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,12$), Çarşamba ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,58$) göre ölçek toplam puanları daha yüksektir. Kavak ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=31,50$), Atakum ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,04$), Bafra ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=27,10$), Canik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,12$), Çarşamba ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,58$), Terme ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,74$), Vezirköprü ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,90$) göre ölçek toplam puanları daha yüksektir. Ladik ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=30,93$), Atakum ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,04$) göre ölçek toplam puanları daha yüksektir. Havza ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=30,07$), Bafra ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=27,10$) göre ölçek toplam puanları daha yüksektir. Salıpazarı ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=31,69$), Atakum ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=28,04$), Bafra ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=27,10$) göre ölçek toplam puanları daha yüksektir. Tekkeköy ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=30,06$) Bafra ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=27,10$) göre ölçek toplam puanları daha yüksektir.

Tablo 4.14. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilik Tipleri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

İlçeler	Alaçam	Havza
Çarşamba	,019	,002

$p \leq .05$

Tablo 4.14 incelendiğinde Kişilik Tipi ölçeğinde Çarşamba ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=202,09$), Alaçam ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=187,31$) ve Havza

ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=188,09$) göre toplam puanları daha yüksektir.

Tablo 4.15. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Puanlarına Post-Hoc Testi Tablosu

İlçeler	Ladik
19 Mayıs	,019
Havza	,043
Kavak	,020

$p \leq .05$

Tablo 4.15 incelendiğinde Otomatik Düşünce ölçeğinde 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=113,11$), Ladik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=100,83$) göre toplam puanları daha yüksektir. Havza ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=111,97$), Ladik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=100,83$) göre toplam puanları daha yüksektir. Kavak ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=111,95$), Ladik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=100,83$) göre toplam puanları daha yüksektir.

Tablo 4.16. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

İlçeler	Alaçam	Bafra	İlkadım
Alaçam	-	-	,028
Bafra	-	-	,035
İlkadım	,028	0,35	-

$p \leq .05$

Tablo 4.16 incelendiğinde Sosyal İlişki ölçeğinde İlkadım ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=58,05$), Bafra ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=52,54$) ve Alaçam ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=50,85$) göre sosyal ilişki düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 4.17. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

İlçeler	Asarcık	Ladik
19 Mayıs	,001	,027
Kavak	,025	

Tablo 4.17 incelendiğinde Problem Çözme Beceri ölçeğinde 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=82,14$), Asarcık ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=72,95$) göre toplam puanları daha yüksektir. 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=82,14$), Ladik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=75,67$) göre toplam puanları daha yüksektir. Kavak ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=80,02$), Asarcık ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=72,95$) göre toplam puanları daha yüksektir.

4.6. Pozitiflik Ölçek Toplam Puanının Ortalamasının Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerisi Ölçek Toplam Puanlarının Ortalamasına Göre Değişimi

Pozitiflik ölçek toplam puanının ortalamasının kişilik tipleri,otomatik düşünce,sosyal ilişki,problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının ortalamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.18’ de verilmiştir.

Tablo 4.18. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamaları ile Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerisi Ölçek Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Ölçekler	N	$\bar{X}$	SS
Ölçekler	Pozitiflik	2354	3,24	,589
	Kişilik Tipi	2354	3,69	,833
	Otomatik Düşünce	2354	3,35	,522
	Sosyal İlişki	2354	3,56	,875
	Problem Çözme Becerisi	2354	3,73	,756
	Toplam	11780	3,51	,752

Tablo 4.18 incelendiğinde Problem Çözme Becerisi ölçeğinin en yüksek, Pozitiflik ölçeğinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamalar sırasıyla Problem Çözme Becerisi ($\bar{X}=3,73$), Kişilik Tipi ($\bar{X}=3,69$), Sosyal İlişki ($\bar{X}=3,56$), Otomatik Düşünce ($\bar{X}=3,35$), Pozitiflik ($\bar{X}=3,24$) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçekler Karelerin	Toplamı	Df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.	Farkın Kaynağı
Gruplar Arası	426,680	4	106,670			Kişilik Tipi>
Grup İçi	6251,730	11775	,531			Pozitiflik
						Otomatik Düşünce>
						Pozitiflik
						Sosyal İlişki>
						Pozitiflik
						Problem Çözme
						Becerisi>Pozitiflik
Toplam	6678,410	11779		200,91	,000	

Tablo 4.19 incelendiğinde ANOVA sonuçlarına göre pozitiflik ölçek toplam puan ortalaması kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerisi ölçek toplam puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$).

Tablo 4.20. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerisi Ölçek Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

Ölçekler	Pozitiflik	Kişilik Tipi	Otomatik Düşünce	Sosyal İlişki	Problem Çözme
Pozitiflik		,000	,000	,000	,000
Kişilik Tipi	,000				
Otomatik Düşünce	,000				
Sosyal İlişki	,000				
Problem Çözme	,000				

Tablo 4.20 incelendiğinde Kişilik Tipi ölçek toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3,69$), pozitiflik ($\bar{X}=3,24$) ölçek toplam puan ortalamasına göre daha yüksektir. Otomatik düşünce ölçek toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3,35$), pozitiflik ($\bar{X}=3,24$) ölçek toplam puan ortalamasına göre daha yüksektir. Sosyal ilişki ölçek toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3,56$), pozitiflik ($\bar{X}=3,24$) ölçek toplam puan ortalamasına göre daha yüksektir. Problem çözme becerisi ölçek toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3,73$), pozitiflik ($\bar{X}=3,24$) ölçek toplam puan ortalamasına göre daha yüksektir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda varılan bulgular alt amaçlara göre ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

5.1. Pozitiflik Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre öğrencilerin pozitiflik ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde , en yüksek ortalamanın 8. Maddeye ($\bar{X}=3,59$) ait olduğu görülmektedir. Bu madde “Kendimi genellikle güvende hissediyorum” şeklindedir. Öğrencilerin bu ifadeye çoğunlukla “Uygun” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının olumlu olabileceğinin ve aile,çevre ilişkilerinin sağlıklı olabileceğinin göstergesi olabilir.En düşük ortalamanın ise 4. maddeye ($\bar{X}=3,59$) ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunlukla bu maddeye “Uygun” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu madde “Umut ve istek ile geleceği sabırsızlıkla bekliyorum” şeklindedir. Bu bulgu öğrencilerin çok azının geleceğe dair umut içerisinde ve hedef odaklı olabileceğinin göstergesi olabilir. Karamsar bir bakış açısı içerisinde olabilecekleri de söylenebilir.

Araştırma neticesinde pozitiflik ölçek toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tülek (2023) araştırmasında olumlu düşünmenin cinsiyet üzerinde anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Araştırmamızın bulgularından farklı olarak Karadağ (2019) yaptığı çalışmasında olumlu düşünme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve erkeklerin olumlu düşünme becerisinin kadınlara oranla biraz daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Pozitiflik ölçek toplam puanı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Yıldız (2011) araştırmasında olumlu düşünmenin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tümkaya, Çelik, Aybek (2011) yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin sınıf seviyesine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Pozitiflik ölçek toplam puanı lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir Farklılığın anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ve imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum okul atmosferi, eğitim sistemi, gelecek beklentisi ve sosyal etkileşim unsurları gibi

farklılığından kaynaklanabilir. Çelikeci (2021) ve Gürsu (2012) araştırmalarında yüksek başarı sıralaması ile öğrenci alan liselerdeki öğrencilerin, düşük başarı sıralaması ile öğrenci alanlara liselerdeki öğrencilere göre psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmalardaki bu farklılaşmanın okulların bulundukları çevre, okullara ilişkin başarı algısı ve ergenlerin okullara yüklediği anlamlardaki değişkenlikten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Pozitiflik ölçek toplam puanı ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın İlkadım ve Alaçam, Atakum, Bafra, Canik, Çarşamba, Terme, Vezirköprü ilçeleri arasında olduğu, İlkadım ilçesindeki öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu farklılığın Kavak ve Atakum, Bafra, Canik, Çarşamba, Terme, Vezirköprü arasında olduğu, Kavak ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu farklılığın Ladik ve Atakum, Bafta arasında olduğu, Ladik ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Salıpazarı ve Atakum, Bafra ilçeleri arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın Salıpazarı ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Havza ve Bafra ilçesindeki öğrenciler arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın Havza ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Tekkeköy ve Bafra ilçeleri arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın Tekkeköy ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum çevresel, sosyal, ekonomik ve kültürel etkenlerden kaynaklı olabilir. Kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrencilerin yaşam koşullarının ve sosyal destek kaynaklarının farklılaşması bu durumu etkilemiş olabilir. Kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin daha fazla öğrenme kaynaklarına erişebilmesi, sosyal etkileşim ağlarının daha yoğun olması ve farkındalık temelli programlara daha sık maruz kalmaları, pozitif düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Buna karşın, kırsal bölgelerde sosyal ilişkilerin daha sıkı ancak sınırlı çevre içinde geliştiği, ekonomik ve kültürel kaynakların ise görece daha kısıtlı olduğu düşünüldüğünde, bu durum bireylerin geleceğe yönelik olumlu beklenti geliştirme ya da olumsuz yaşantılarla başa çıkma becerilerini sınırlandırabilir. Buna karşın Atakum gibi merkezi bir ilçede öğrencilerin pozitif düşünme düzeyleri diğer ilçelere kıyasla daha düşük çıkmıştır. Bu durumun olası nedenleri, ilçenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı çerçevesinde değerlendirilebilir. Atakum, kentleşme düzeyi yüksek, nüfusu hızla artan ve göç alan bir ilçe olması nedeniyle öğrencilerin yoğun rekabet, akademik baskı ve bireyselleşme gibi stres faktörlerine daha fazla maruz kalabileceği bir ortam

sunabilir. Kentsel yaşamın getirdiği bireyselleşme, toplumsal dayanışmanın azalması, aile içi etkileşimlerin zayıflaması ve sürekli değişen sosyal çevreler, bireylerin pesimist düşüncelerine neden olabilir. Bununla birlikte sosyal medya kullanımı, yoğun sınav kaygısı ve geleceğe yönelik beklentilerin az olması gibi gençler üzerinde yaygın olarak gözlemlenen stres kaynakları da bu sonuç üzerinde etkili olabilir.

5.2. Kişilik Tipi Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre öğrencilerin kişilik tipleri ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 8. maddeye ($\bar{X}=6,10$) ait olduğu görülmektedir. Bu madde, “İnsanların benimle, lafı evirip çevirmeden dosdoğru konuşmalarını isterim” şeklindedir. Öğrencilerin bu maddeye çoğunlukla “Evet” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu durum genç bireylerin kimliklerini oluşturmaya çalıştıkları bu dönemde belirsizliklerden kaçındıklarını ve dürüstlük beklentilerinin yüksek olduğunun göstergesi olabilir. Aynı zamanda bu eğilim, bireylerin sosyal ilişkilerde şeffaflık ve güven ihtiyacını da ortaya koyabilir. En düşük ortalamanın 34. maddeye ($\bar{X}=2,81$) ait olduğu görülmektedir. Bu madde, “Girdiğim her savaşı kazanamayabilirim ama düşmanlarım beni kolay kolay unutamazlar” ifadesini içermektedir. Öğrencilerin bu ifade için çoğunlukla kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu durum, bireylerin kendilerini saldırgan, doğrudan çatışmacı, intikamcı ya da rekabetçi bir kişilik tipiyle tanımlamakta zorlandıklarını veya bu tür ifadeleri abartılı bulduklarını düşündürebilir. Bunun yanı sıra, ergen bireylerin duygusal açıdan değişkenlikleri ve toplumsal normlara duyarlılıkları sebebi ile kendilerini bu tarz güçlü ve iddialı şekilde tanımlamaktan çekinebilecekleri de söylenebilir.

Araştırma neticesinde, kişilik tipleri ölçek toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin kişilik tiplerini bildikleri ve bunu ifade edebildikleri; çevreleriyle kurdukları sosyal ilişkilerde daha farkında ve açık olabildikleri söylenebilir. Enneagram kuramına dayalı kişilik modeli, bireylerin dokuz temel kişilik tipinden birine ya da birkaçına eğilimli olduğunu belirtmektedir. Bu dokuz kişilik tipi; mükemmeliyetçi (Tip 1), yardımsever (Tip 2), başarı odaklı (Tip 3), bireyselci (Tip 4), araştırmacı (Tip 5), sadık (Tip 6), maceracı (Tip 7), meydan okuyucu (Tip 8) ve

uzlaştırıcı (Tip 9) gibi farklı kişilik tipini kapsamaktadır (Riso & Hudson, 1999). Kız öğrencilerin kişilik puanlarının daha yüksek çıkması, özellikle yardımseverlik (Tip 2), uyumluluk (Tip 9) gibi tiplere daha fazla eğilim gösterebileceklerini düşündürmektedir. Kenan Taştan (2019) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin Enneagram'ın bazı alt tiplerinde (örneğin yardımseverlik ve duygusal duyarlılık) erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar almış olması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim Yıldız ve Duy (2020) tarafından yürütülen bir araştırmada kız öğrencilerin kişilerarası ilişkilerde daha empatik ve uyumlu davranışlar sergilediği, erkek öğrencilerin ise daha çok bireysel başarı ve dışadönük güç imajında yöneldikleri saptanmıştır. Bu farklılık, Enneagram'daki tip 3 (başarı odaklı) ve tip 8 (meydan okuyucu) gibi kişilik tiplerinin erkeklerde daha ön planda olabileceğini düşündürmektedir.

Kişilik tipleri ölçek toplam puanı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kenan Taştan'ın (2019) yaptığı çalışmada da sınıf düzeyi ile kişilik tipi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, kişilik gelişiminin yaşla ya da sınıf düzeyiyle doğrudan değişmediğini destekler niteliktedir.

Kişilik tipleri ölçek toplam puanı lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türünün dolayısıyla eğitim programları farklılıklarının bireyin kişilik özellikleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstergesi olabilir. Enneagram kuramı, kişilik tiplerinin bireyin erken yaşlarda şekillendiğini ve çevresel etkilere karşı görece kalıcı özellikler taşıdığını savunur (Riso & Hudson, 2000). Bu bağlamda, bu değişkenin kişilik tipi üzerinde belirleyici bir etki oluşturmaması kuramsal olarak da beklenebilir bir durumdur. Dolayısıyla, kişilik gelişimini anlamada yalnızca eğitimsel bağlamlar değil, bireyin erken dönem yaşantıları ve psikososyal gelişim süreçleri belirleyici faktörler olarak değerlendirilebilir.

Kişilik tipleri ölçek toplam puanı ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın Çarşamba ve Alaçam, Çarşamba ve Havza ilçeleri arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın Çarşamba ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum yaşanan çevrenin sosyo-kültürel yapısının ve eğitim seviyesinin bireyin kişilik özellikleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Kentsel ve kırsal ilçelerde yetişen bireylerin karşılaştıkları sosyal etkileşim biçimleri, eğitim olanakları, aile yapısı ve toplumsal beklentiler farklılık

gösterebilmekte, bu durum da bireylerin kişilik gelişimini dolaylı ya da doğrudan etkileyebilir. Özellikle Enneagram kuramında kişilik tiplerinin erken yaşantılarla şekillendiği göz önüne alındığında, bireyin doğup büyüdüğü çevresel koşulların bu süreçte önemli bir rol oynayabileceğini düşündürtebilir.

5.3. Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre öğrencilerin otomatik düşünce ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın “Hayatta kaybetmeye hep mahkûm” ifadesine ($\bar{X}=4,06$) ait olduğu görülmektedir. Bu sonuç, lise öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik ya da sürekli başarısızlık hissinin bazı gruplarda oldukça yaygın olabileceğine işaret etmektedir. Bu tür düşünceler, bireyin öz yeterlik inancını ve sorunlarla başa çıkma gücünü olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle ergenlik döneminde hissedilen yoğun akademik baskılar, aile beklentileri ve sosyal çevredeki kıyaslamalar, gençlerin bazen kendilerini başarısız ve yetersiz görmelerine neden olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin “kaybetmeye mahkûm” gibi genellenmiş olumsuz düşünceler taşıyor olması, onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. En düşük ortalamanın ise “Bir şeylerin değişmesi gerek” ifadesine ($\bar{X}=2,62$) ait olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin hayatlarında değişim isteği ve arayışında olma düzeylerinin düşük olduğunu ya da değişim konusunda kararsızlık yaşadıklarını ortaya çıkarabilir. Oysa ergenlik dönemi bireylerin kendileri için yeni hedefler koyma ve hayatlarını inşa etme temellerinin atıldığı bir dönem olarak düşünülebilir. Bu iki bulgu değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaşama dair karamsar bir bakış açısı içinde olabilecekleri ve bu olumsuz düşüncelerinde değişim isteğini sınırlayabileceği söylenebilir.

Araştırma neticesinde, otomatik düşünce ölçek toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, erkek öğrencilerin daha fazla olumsuz otomatik düşünceye sahip olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum erkeklerin toplumsal roller gereği yaşadıkları baskı ile duygularını bastırmaları ve duygularını ifade etmede daha çekingen davranışları ile ilişkili olabilir.

Otomatik düşünce ölçek toplam puanında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf düzeyi ne olursa olsun olumsuz otomatik düşüncelere karşı benzer düzeyde savunmasız olabilecekleri söylenebilir.

Otomatik düşünce ölçek toplam puanı lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu yüksek puan elde ederek liseye giren öğrencilerin sınav kaygısı ve baskılar nedeni ile daha yoğun otomatik düşünceye sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Söz konusu durumu destekler şekilde Tümkiye, Çelik ve Aybek (2011) lise öğrencilerinin yalnızlık ve bilişsel çarpıtma düzeylerini inceledikleri çalışmada, akademik baskının yüksek olduğu okul türlerinde öğrencilerin daha fazla olumsuz bilişsel örüntüler geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Fen lisesi gibi yüksek başarı beklentisinin olduğu ortamlarda öğrencilerin olumsuz düşünme kalıplarını değiştirmeye yönelik bilişsel yapılandırıcı gibi müdahalelerle desteklenmesi, olumsuz otomatik düşüncelerle başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

Otomatik düşünce ölçek toplam puanı ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın 19 Mayıs ve Ladik ilçeleri arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin lehinedir. Havza ve Ladik ilçeleri arasında farklılık görülmektedir. Farklılık Havza ilçesindeki öğrencilerin lehinedir. Kavak ve Ladik ilçeleri arasında farklılık görülmektedir. Farklılık Kavak ilçesindeki öğrencilerin lehinedir. 19 Mayıs, Havza ve Kavak ilçelerinin Ladik'e kıyasla daha merkezî, imkânlarla daha fazla erişim sağlayan, eğitim ve rehberlik hizmetlerine daha kolay ulaşılabilen ilçeler olması, bu öğrencilerin olumsuz otomatik düşüncelerle daha az karşılaşmasını sağlayabilir. Buna karşın, Ladik ilçesinin coğrafi ve sosyal olarak daha kısıtlı bir çevreye sahip olması, öğrencilerin sosyal desteğe ulaşmada zorlanmasına ve olumsuz düşünce örüntülerinin daha sık ve uzun süreli olmasına neden olabilir.

5.4. Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre öğrencilerin sosyal ilişki ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın,

“Ailemdaki insanlar bana güvenir” ifadesine ($\bar{X}=4,03$) ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin kendilerine inandıklarını düşündüklerini ve aile içi olumlu, güven temelli bir ilişkinin olabileceğinden söz edilebilir. Bu bağlamda kendilerine güvenildiğini hisseden bireylerin sağlıklı bir sosyal gelişim içerisinde olduklarından söz edilebilir. En düşük ortalama, “Bazen aileme tamamıyla güvenebileceğim konusunda emin olamıyorum” ifadesine ($\bar{X}=3,23$) verilmiştir. Bu durum bazı öğrencilerin aile güveni konusunda şüphe duyduklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ergenlik dönemi, bireyin bağımsızlık ihtiyacının arttığı, aile ile çatışmaların yoğun yaşandığı bir süreçtir. Bu süreçte çelişkili tutumlar veya ebeveynlerle yaşanan iletişim kopuklukları kişinin aileye duyduğu güveni zedeleyebilir. Bilhassa ergenlik döneminde, en önemli sosyal destek kaynağı ailedir. Aileden alınan sosyal destek ergenin duygusal dayanıklılığı açısından temel bir rol üstlenmektedir. Araştırmalar, ergenin ailesinden algıladığı destek düzeyinin, stresle başa çıkmada koruyucu bir faktör olduğunu (Demirtaş, 2007) ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu iki bulgu değerlendirildiğinde, öğrencilerin genel olarak ailelerinin kendilerine güven duyduklarını düşündükleri, ancak bir grup gencin ailelerine güvenmeleri konusunda tereddüt yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, aile desteği ve aile içi iletişim kalitesinin öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerindeki etkisini bir kez daha ortaya koymaktadır. Okullarda yürütülecek rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında, aile ilişkilerinin güçlendirilmesine yönelik içeriklere de yer verilmesi vurgulanabilir.

Araştırma neticesinde, sosyal ilişki ölçek toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının geleneksel olarak küçük yaşlardan itibaren desteklenen sosyal ilişki kurma, empati yeteneği ve duygularını ifade edebilme sayesinde daha yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip olabileceklerini düşündürtebilir. Araştırmamızın bulgularına benzer olarak Memiş & Memiş (2013), kız öğrencilerin sosyal beceri puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Yıldırım ve Acar (2014) da kız öğrencilerin sosyal destek arama ve bu ilişkilerini devam ettirme eğilimlerinin daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Doğan ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Sosyal ilişki ölçek toplam puanı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu araştırmaya benzer olarak Koçyiğit ve Kartal (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal ilişkilerinde sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmacılar, bu durumu ergenlik döneminde bireylerin sosyal çevrelerini değerlendirme biçimlerini sınıf düzeylerinden daha çok kendi bireysel özelliklerinden etkilendiği şeklinde yorumlamışlardır.

Sosyal ilişki ölçek toplam puanı lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, anadolu liselerinin akademik yönelimlerin benzer olması ve daha geniş sosyal çevreler sunması nedeniyle öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirme imkânlarının daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Buna karşın MTAL öğrencilerinin daha dar ve mesleki odaklı sosyal çevrelere sahip olmaları, sosyal ilişki ölçek puanlarının daha düşük çıkmasına neden olabilir. Bu tür destekler öğrencilerin sosyal ilişkilerini olumlu yönde geliştirici olabilir. Baştürk (2002) tarafından yapılan araştırmada, lise türüne bağlı olarak sosyal destek ve ilişki düzeylerinde farklılıklar olduğu ve akademik yönelimli okullarda öğrencilerin sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğu vurgulanmıştır. Bu tür bir destek, öğrencilerin daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir. Anadolu liselerinin toplumdaki genel itibarı ve bulunduğu sosyoekonomik çevre, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve sosyal çevrelerini etkileyebilir. Daha olumlu bir okul imajına sahip olan okullarda öğrenciler kendilerini daha güvende ve rahat hissederek sosyalleşmede daha başarılı olabilmektedir (Şahin & Güler, 2020).

Sosyal ilişki ölçek toplam puanı ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın İlkadım-Alaçam ve İlkadım- Bafra ilçeleri arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın İlkadım ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. İlkadım ilçesi, Samsun'un merkez ilçelerinden biri olup; kentsel yapısı, nüfus yoğunluğu, sosyal etkileşim olanakları, ulaşılabilir eğitim ve kültürel kaynakları açısından daha zengin bir ortam sunabilir. Kırsal yapıya daha yakın olan Alaçam ve kısmen yarı-kentsel özellik gösteren Bafra gibi ilçelerde ise sosyal etkileşim alanlarının sınırlılığı, akran çeşitliliğinin azlığı, ailelerin sosyokültürel

seviyeleri ve sosyal destek eksikliği gibi etmenler öğrencilerin sosyal ilişki düzeylerinde daha düşük puanlar almasına neden olabilir.

5.5. Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin problem çözme becerileri ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın “Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim” ifadesine ($\bar{X}=3,86$) ait olduğu görülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla bu maddeye “Her zaman böyle davranırım” yanıtını vermişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda bazı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında sağlıklı iletişim kurmak yerine, fiziksel ya da sözlü tepkiler verme eğilimi içerisinde olabileceklerinden söz etmek mümkündür. Problem çözme becerilerinin gelişmemiş olması da bu sonucun ortaya çıkmasında özellikle etkili olabilir. Problem çözmede başarılı olan öğrenciler; kendilerini bu sürece yönelik daha yüksek düzeyde güdülenmiş, problem çözümünde şansa daha az yer veren bireyler olarak değerlendirilmekte; daha dikkatli, sezgisel, tutarlı, kararlı ve sistematik olarak algılamaktadırlar (Heppner, Stephen, Strozier ve Heppner, 1991). Öte yandan, problem çözme becerileri konusunda kendini başarısız gören bireylerin daha fazla içsel çatışma yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve takıntılı davranışlar sergiledikleri, bununla beraber düşmanca ve olumsuz davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Dixon, Heppner ve Anderson, 1991). Bundan ötürü öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve sorunlarla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici müdahalelere ihtiyaç duyulabilir. ABD’de bir lise öğretmeni olan Rachna Nath, geliştirdiği bir programda öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar ise programın oldukça işe yarar bir boyutta olduğunu kanıtlamıştır. Öğrenciler bu program sayesinde gerçek dünya problemlerine yönelik çözümler üretmiş ve bu süreçte problem çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirmişlerdir. En düşük ortalamanın “Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem” ifadesine ($\bar{X}=2,59$) ait olduğu görülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla bu maddeye “Hiçbir zaman böyle davranmam” yanıtını vermişlerdir. Bu ifade, öğrencilerin çoğunluğunun yaşadıkları sorunlarla baş ederken akademik hayatlarının olumsuz etkilenmediğini gösterebilir. Diğer açıdan öğrenciler

yaşadıkları kişisel sorunları derslerine yansıtmadıklarını ifade etmiş olabilirler. Fakat bu sonuç akademik başarılarının olumsuz bir şekilde etkilenmeyeceğini açıkça ortaya koymazken duygularını bastırması olabileceklerini de ortaya koyabilir. Bu durum da duyguların görmezden gelinmesi ve akademik odaklanmanın tam olarak sağlanmaması gibi riskler baş gösterebilir (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). İki bulgu da değerlendirildiğinde, öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıkları sorunlara karşı sağlıklı iletişim yolları seçerek yapıcı olmayan tepkiler verdiklerinden söz edilirken yaşadıkları sorunların doğrudan ders başarılarına yansımadığı kanaatinde oldukları ortaya konabilir. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile duygusal düzenleme becerileri arasında bir kopukluk olabileceği düşünülebilir. Nitekim Serin ve Gençdoğan (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, lise öğrencilerine verilen 8 haftalık problem çözme eğitiminin, öğrencilerin hem akademik başarısında hem de kişilerarası ilişkilerinde olumlu değişimlere neden olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, problem çözme becerisi ölçek toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Toplumumuzda kız çocukları daha baskıcı, koruyucu ve kısıtlayıcı yetiştirilirken; erkek çocuklarının bağımsız, daha risk alan şekilde yetiştirilmesi onların erken yaşlardan itibaren daha karar verici ve sorun çözme durumuyla karşı karşıya kalmalarına neden olabilir. Toplumsal rol ve beklentinin de bu sonuç üzerinde etkisinin olduğu düşünülebilir. Koray ve Azar (2008) yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin, kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Erdem ve Genç (2013) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin problem çözme becerileri konusundaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini belirtmişlerdir.

Problem çözme becerisi ölçek toplam puanı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Problem çözme becerilerinin belirli bir yaş aralığında genel olarak benzer düzeylerde olabileceği söylenebilir.

Problem çözme becerisi ölçek toplam puanı lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler ve anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, fen liselerinin müfredatının ve yoğun bilimsel içerikleri öğrencilerin analitik düşünme,

strateji geliştirme ve problem çözme yeteneklerinin daha fazla geliştirmesine katkı getireceği şeklinde yorumlanabilir. Özyıldırım ve Hergüner (2023) tarafından yapılan araştırmada farklı lise türlerindeki öğrencilerin problem çözme ve duygusal zeka becerileri incelenmiştir. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin bu becerilerde en yüksek puanları aldığı, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmamızın bulgularından farklı olarak Yıldız (2021) ve Binboğa (2002) tarafından yapılan araştırmalarda lise öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı vurgulanmıştır.

Problem çözme becerisi ölçek toplam puanı ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın 19 Mayıs ve Asarcık ilçeleri arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. 19 Mayıs ve Ladik ilçeleri arasında farklılık olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Kavak ve Asarcık ilçeleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık ise Kavak ilçesindeki öğrencilerin lehinedir. Eğitim olanaklarındaki farklılıklar, sosyoekonomik düzey, kültürel ve ailevi faktörler, sosyal etkileşimler, okul dışı etkinlikler ve destek programları gibi faktörler böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

5.6. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamasının Kişilik Tipi Ölçek Toplam Puan Ortalamasına Göre Değişiminin Tartışma ve Yorumu

Pozitiflik ölçek toplam puan ortalaması kişilik tipleri ölçek toplam puan ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kişilik tipi ölçeği lehine olduğu görülmektedir. Pozitiflik ölçek puanlarının kişilik tipi ölçek puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşması ve kişilik tipi lehine olması bireyin kişilik tiplerinin pozitif düşünme becerisi üzerinde belirleyici olduğunu düşündürtebilir. Yağcı, Arıcı Doğan, Kütük ve Acarkan (2024) çalışmalarında enneagram kişilik tiplerinin bireylerin olaylara nasıl yaklaştığını ve sorunları çözme biçimlerini etkilediğini ortaya koymakta ve dolaylı olarak olumlu düşünme eğiliminin de kişilik yapısından etkilenebileceğine işaret etmektedir. Özellikle dışa dönük, sonuç odaklı ve bağımsız düşünen bireylerin daha olumlu ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirdiği vurgulanmaktadır. Jung ve arkadaşları (2007) bazı kişilik yapılarına sahip bireylerin (örneğin yüksek öz-yeterlik sahibi olanların) daha olumlu düşünme eğiliminde

olduklarını tespit etmişlerdir. Zhang ve Sternberg (2000) bireylerin düşünme stillerinin kişilik yapılarıyla yakından ilişkili olduğunu ve farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin öğrenme ve problem çözme yaklaşımlarında belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

5.7. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamasının Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puan Ortalamasına Göre Değişiminin Tartışma ve Yorumu

Pozitiflik ölçek toplam puan ortalaması otomatik düşünce ölçek toplam puan ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın otomatik düşünce lehine olduğu görülmektedir. Pozitiflik ölçek puanlarının otomatik düşünce ölçek puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşması ve otomatik düşünce lehine olması otomatik düşüncenin sıklığının pozitif düşünme becerisi üzerinde etkili olabileceğini gösterebilir. Kumcağz (2000) Samsun il sınırları içerisindeki tüm liselerde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı araştırmasında olumsuz otomatik düşüncelerin azaltılmasının, öğrencilerin daha sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştireceğine ve psikolojik iyi hallerinin artmasına katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Lightsey (1994) yaptığı çalışmada, pozitif otomatik düşüncelerin mutluluk düzeyini artırırken depresyon belirtilerini azalttığını ifade etmiştir. (Koçak, 2017) kelimelerin düşünceleri ve inancı etkilediğini belirtmektedir. Olumlu düşünebilmek için cümlelerden olumsuz kelimelerin silinmesi gerektiğini ve bu yaklaşımın, her olayın olumlu yönlerini görebilme yeteneğini geliştirmeye yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Zihin olumlu düşüncelerle dolunca bu kişiye sağlık, başarı, sevinç ve mutluluk olarak geri döner. Hiçbir etkisi olmayan bir kimyasal madde ile iki grup hasta üzerinde yapılan bir deneyde bir gruba ilacın çok etkili olduğunu ve hastalığı tedavi ettiği söyleniyor. Bu grup üzerinde %70 civarında bir tedavi sağlandığı görülüyor. Diğer gruba ise ilacın hastalığı tedavi ettiği söyleniyor. Bu grupta ise %25 olumlu sonuç alınıyor. Pozitif düşünmenin gücü ve insan hayatındaki yerinin ne denli önemli olduğunu görmekteyiz. Anthony Robbins kafamızdaki olumsuz düşünceleri bahçedeki yabancı otlara benzetmektedir. Onlara kızmak yerine onları her gün temizleyip zihnimize olumsuz düşünceler yerine olumlu düşünceler ekmemiz gerektiğini belirtmektedir.

5.8. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamasının Sosyal İlişki Ölçek

Toplam Puan Ortalamasına Göre Değişiminin Tartışma ve Yorumu

Pozitiflik ölçek toplam puan ortalaması sosyal ilişki ölçek toplam puan ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın sosyal ilişki ölçeği lehine olduğu görülmektedir. Sosyal ilişki puanlarının, pozitiflik ölçeklerine göre anlamlı üstünlük göstermesi, sosyal ilişkileri güçlü bireylerin hem duygusal dayanıklılıklarının hem de umut ve yaşam doyumu gibi pozitif duygularının daha fazla olduğunun göstergesi olabilir. (Koçak,2017) olumlu düşünmek ve olumlu yaşamak için insanın kendine ve çevresine güvenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kendine ve çevresine güvenen, inançlı ve azimli insanların hayat kalitesinin arttığını belirtmektedir. Karadeniz (2021) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin güvenli bağlanma stillerinin psikolojik iyi oluş düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda güçlü sosyal bağların bireylerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Mehrpour ve arkadaşlarının (2024) İsviçre'de yürüttüğü bir çalışmada, genç yetişkinlerin arkadaş çevresindeki sosyal bağlarının, sosyal kimlik duygusu aracılığıyla yaşam doyumu ve özsaygı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, sosyal arkadaşlık ilişkilerinin ve sosyal desteğin bireylerin psikolojik iyi oluşlarını desteklediğini ve pozitif düşünceyi artırdığını gösterebilir.

5.9. Pozitiflik Ölçek Toplam Puan Ortalamasının Problem Çözme Becerisi

Ölçek Toplam Puan Ortalamasına Göre Değişiminin Tartışma ve Yorumu

Pozitiflik ölçek toplam puan ortalaması problem çözme becerisi ölçek toplam puan ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın problem çözme becerisi ölçeğinin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, problem çözme becerisinin bireylerin olumlu düşünme becerisini ve stresle başa çıkma düzeyini desteklediğini düşündürtebilir. Pozitif düşünme eğiliminde olan bireylerin, karşılaştıkları problemler karşısında daha etkili baş etme stratejileri geliştirebildikleri ve daha iyimser bir tutum sergileyebildikleri söylenebilir. Yaşam amaçları kısıtlanan veya engellenen bireylerin çok çabuk öfkelenedikleri ve uyumsuz başa çıkma stilleri kullandıkları görülmektedir (Yazgan, 2003). Diğer yandan yaşam amaçlarının varlığı, bireyleri bu amaçları engelleyen problemleri çözmeye ve zorluklarla mücadele etmeye daha istekli hale getirmektedir (Ülküer, 1988). Demir (2019)

tarafından yapılan çalışmada, lise ğrencilerinin problem çözme becerilerinin yaşam doyumunu ile pozitif yönde, algılanan stresle arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler elde etmiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularımızdan da yola çıkarak pozitif düşünme becerisine sahip bireylerin problemlerle ve stresle başa çıkma düzeylerinin daha gelişmiş olabileceğı söylenebilir.



6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkarak birtakım öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırma sonucunda pozitiflik ölçek toplam puanının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın lise türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre pozitiflik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada pozitiflik ölçek toplam puanının ilçe türüne göre farklılaştığı görülmüştür. İlkadım ilçesindeki öğrencilerin, Alaçam, Atakum, Bafra, Canik, Çarşamba ilçesindeki öğrencilere göre pozitiflik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Kavak ilçesindeki öğrencilerin, Atakum, Bafra, Canik, Çarşamba, Terme, Vezirköprü ilçesindeki öğrencilere göre pozitiflik düzeylerinin daha yüksek olduğu; Ladik ilçesindeki öğrencilerin, Atakum ilçesindeki öğrencilere göre pozitiflik düzeylerinin daha yüksek olduğu; Havza ilçesindeki öğrencilerin, Bafra ilçesindeki öğrencilere göre pozitiflik düzeylerinin daha yüksek olduğu; Salıpazarı ilçesindeki öğrencilerin, Atakum, Bafra ilçesindeki öğrencilere göre pozitiflik düzeylerinin daha yüksek olduğu; Tekkeköy ilçesindeki öğrencilerin, Bafra ilçesindeki öğrencilere göre pozitiflik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Araştırmada kişilik tipleri ölçek puanının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Bu durum, kız öğrencilerin içsel farkındalık, duygusal derinlik ve kişilerarası ilişkilerdeki duyarlılık gibi özelliklere daha yatkın olabileceklerine ve enneagram tiplerinin toplumsal cinsiyet rolleri ile etkileşim hâlinde şekillenebileceğine işaret etmektedir. Kişilik tipi ölçek puanı sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Enneagram kişilik tiplerinin bireylerin yaşları ve eğitim düzeylerine göre değişkenlik göstermediği, sabit bir yapı gösterme eğiliminde olabileceği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde kişilik tipi ölçek puanı lise türü değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Enneagram kuramı çerçevesinde kişilik tiplerinin bireyin erken yaşantılarında şekillendiği ve çevresel faktörlere göre kalıcı özellikler taşıması bu sonuçları etkilemiştir.

Araştırmada elde edilen diğer sonuç ise kişilik tipi ölçek puanının öğrencilerin yaşadığı ilçe türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği'dir. Bu sonuç, bireylerin içinde bulundukları sosyo-kültürel çevrenin ve yaşam alanlarının kişilik özelliklerinin şekillenmesinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada otomatik düşünce ölçek puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve erkek öğrencilerin lehine olduğu sonucu elde edilmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal beklentiler, duyguların bastırılması, düşünceleri ifade etme şekli, gelişimsel faktörler ve çevresel etkenler bu farklılığın çıkmasında etkili olmuştur. Araştırmada sonucunda otomatik düşünce ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ergenlik dönemindeki bireyler, duygusal ve bilişsel olarak aynı gelişimsel süreçlerinden geçtikleri için, sınıf düzeyine göre farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna karşın otomatik düşünce ölçek puanlarının lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve fen lisesindeki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Özellikle fen lisesi gibi yüksek puanlarla giriş yapılan liselerde yüksek başarı beklentisi, sınav baskısı ve rekabet gibi etkenler öğrencilerde kaygı ve stres oluşturabilmekte; bu da otomatik düşüncelerin sıklığı ve içeriği üzerinde etkili olmaktadır. Araştırma sonucunda otomatik düşünce ölçek puanının öğrencilerin yaşadığı ilçe türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve Çarşamba ilçesi lehine olduğu saptanmıştır.

Araştırmada sosyal ilişki ölçek puanının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve kız öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin sosyal ilişki kurma, sürdürme ve sosyal destek arama konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha etkin olabildikleri belirlenmiştir. Öte yandan sosyal ilişki ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Sosyal ilişki ölçek puanlarının lise türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklı lise türlerinde sunulan eğitim ortamlarının, akran ilişkilerinin farklılığı ve sosyal etkileşim fırsatları bu sonucun ortaya çıkmasında etken olmuştur. Araştırmadan elde edilen diğer sonuç ise sosyal ilişki ölçek puanının ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermesidir. Kentsel ve kırsal ilçelerde yetişen bireylerin karşılaştıkları sosyal etkileşim biçimleri, eğitim olanakları ve aile yapısı gösterebileceğinden sosyal ilişkilerin etkilenmesi de kaçınılmaz bir durumdur.

Araştırma sonucunda problem çözme becerisinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve erkek öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Çevresel

etkenler ve toplumsal beklentilerin bu sonuç üzerinde etkisi vardır. Buna karşın problem çözme becerisi öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan lise türüne göre problem çözme becerisi ölçek puanlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılaşmanın fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine olması fen liselerine yüksek puanlarla yerleşen öğrencilerin güçlü bir akademik alt yapıya sahip olmaları, akademik yönelimin ve okul türünün öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde belirleyici olabileceğini öne çıkarmaktadır. Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç ise problem çözme becerisi ölçek puanlarının ilçe türüne göre farklılık göstermesidir. Kentsel ilçelerde bulunan okulların imkanları, eğitimin niteliği ve öğrencilere sunulan gelişim fırsatlarının daha fazla olması, bu bölgelerdeki öğrencilerin problem çözme becerilerini daha üst düzeyde kullanabilmelerine olanak tanımıştır.

Araştırmada pozitif düşünme becerisinin kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerisi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda pozitif düşünme becerisi bireyin kişilik özellikleriyle, sağlıklı düşünme biçimiyle, çevresiyle kurduğu ilişkilerle ve karşılaştığı problemlere başa çıkma becerisiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Pozitif kişilik ve yapıcı kişilik özelliklerine sahip bireylerin pozitif düşünme becerilerinin daha yüksek olması beklenebilirken; düşük otomatik düşünce düzeyi olan bireylerde de pozitif düşünmenin daha baskın olabileceği dikkat çekmektedir. Aynı şekilde sağlıklı sosyal ilişkiler ve etkili problem çözme becerileri de bireylerin olaylara olumlu ve umut odaklı yaklaşımlarını destekleyen önemli etkenlerdir. Bu sonuçlar, pozitif düşünme becerisinin çok yönlü güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Öğrencilerin pozitif düşünme beceri düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla, okullarda düzenli olarak pozitif düşünme temelli seminerler, atölye çalışmaları, konferanslar ve grup çalışmaları düzenlenebilir. Bu etkinliklerde öğrencilere, olumlu düşünce kalıpları geliştirme, olumsuz otomatik düşüncelerle başa çıkma, geleceğe yönelik umut geliştirme ve şükran günlüğü tutma gibi yöntemlere yer verilerek yaşamlarında pozitif düşünme becerisinin benimsenmesi desteklenebilir.

2. Pozitif düşünme becerisinin bireyin hayatında uygulanabilir olması için katılımcı temelli etkinlikler ve çalışma oturumları düzenlenebilir. Bu oturumlarda bireye baskı ve stresle başa çıkma, zamanını kontrol edebilme, başkaları ile etkili iletişim kurabilme yolları, problemle karşılaşıldığında öncesi ve sonrası rahatlama egzersizleri, bedeni ve zihni sağlıklı tutma yolları, kontrollü kalabilme yolları, destek oluşturma ve destek haritası çıkarma gibi etkili yöntemler kullanılması önerilebilir.

3. Özellikle teknoloji ve dijital çağda yetişen gençlerin ilgisini çekmek adına, dijital uygulamalar, çevrim içi günlükler ve pozitif düşünme egzersizleri içeren platformlar aracılığıyla öğrencilerin bu beceriyi hayatlarına adapte etmeleri desteklenebilir.

4. Ülkemizdeki pozitif iletişim kampanyalarının hedef kitlesine gençler ve öğrenciler de dâhil edilebilir. Bu bağlamda okullarda "Olumlu Düşüncenin Gücü" gibi sloganlarla yürütülen kampanyalar yürütülebilir. Bu kampanyalar, öğrencilere yönelik poster hazırlama, afiş tasarımı, yaratıcı drama, video üretimleri ve sosyal sorumluluk etkinlikleriyle desteklenebilir.

5. Atakum gibi gelişmekte olan ve hızlı kentleşen bölgelerde yaşayan öğrenciler için pozitif düşünme becerisini desteklemeye yönelik rehberlik hizmetlerinin ve psikolojik sağlık programlarının artırılması önerilebilir.

6.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Pozitif düşünme becerisi ile ilgili alanyazında yapılmış çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Bu nedenle pozitif düşünme becerisi ilgili yapılacak çalışmaların sıklığının artırılması önerilebilir.

2. Pozitif düşünme becerisinin yaşam üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemek için görüşmeler, odak grup çalışmaları ve gözlemler yoluyla nitel araştırmalar yapılabilir. Olumlu düşünme becerisini artırılması ve öğrencilerin bu beceriye yönelik durumlarını incelemek için araştırmalar yapılabilir.

3. Pozitif düşünme becerilerinin hem nicel hem de nitel durumlarını aynı anda değerlendirmek amacıyla karma desenli araştırmalar yapılabilir. Pozitif düşünme eğitim programlarına etkisi nicel olarak ölçülürken, öğrencilerin sürece dair duygu ve düşünceleri nitel verilerle açıklanabilir. Bu sayede eğitim programların içeriğini geliştirmek için önemli veriler elde edilebilir.

4. Pozitif düşünmenin bireyin hayatına ve gelişimine nasıl katkı sunacağını anlayabilmek için birtakım değişkenlerle araştırmalar yapılması önerilebilir. Örneğin; umut düzeyi, akademik başarı ve motivasyon, stres ve kaygı, özyeterlilik şeklinde araştırmalar yapılabilir.

5. Lise öğrencilerine yönelik bir pozitif düşünme eğitimi programı hazırlanarak, ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmalar yapılabilir. Gerçekleştirilen uygulamadan sonra öğrencilerin iyi oluş, stresle başa çıkma, motivasyon, yaşam doyumu, özbenlik algısı ve umut düzeyi gibi değişkenler analiz edilerek, pozitif düşünmeye dayalı bir programın etkililiği bilimsel olarak ortaya konabilir.

6. Benzer çalışma üniversite öğrencileri ile, farklı illerde, farklı okullarda, farklı yaş grupları ile yapılabilir.

7. Ülkemizde yürütülmekte olan pozitif iletişim kampanyalarının ne ölçüde etkili olduğu; ön-test/son-test anketleri, odak grup görüşmeleri gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak ölçülebilir. Böylece gelecekteki kampanyalar daha stratejik ve etkili hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullayeva, S. (2021). Some of the factors fostering positive thinking. *Faculty of Business Economics and Entrepreneurship International Review*, (3–4), 149–162. <https://doi.org/10.5937/intrev2103148A>
- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.
- Akın, A., Uysal, R., & Akın, Ü. (2015). Olumlu Düşünme Becerileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliliği. *İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Akademik Bakış Dergisi*, 51, 265-270. <https://dergipark.org.tr/pub/abuhbd/issue/32945/366081>.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde kullanılması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Alacapınar, F. G. ve Sönmez, V. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- American Psychological Association | Dictionary of Psychology: automatic thoughts (<https://dictionary.apa.org/automatic-thoughts>)
- Andersson, G., Strömberg, T., & Ström, L. (2007). Internet-based cognitive behavior therapy for distress associated with tinnitus: A randomized controlled trial. *Psychosomatic Medicine*, 69(1), 58–66.
- Arslandaş, H., & Ergin, F. (2011). Yaşlılarda sosyal destek ve yaşam kalitesi ilişkisi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 53(1), 20–27.
- Ashton, P. (2001). The effects of positive thinking and motivational training on students' personal control. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 500–508.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D., ve Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Arkadaş Yayınları.
- Aubrey, C., Ghent, K. and Kanira, E (2012). Enhancing Thinking Skills in Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, 20 (4), 332-348.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Alfa Yayınları.İstanbul.
- Ayers, S. (2007). Thoughts and emotions after childbirth: A qualitative study of women with postnatal post-traumatic stress symptoms. *British Journal of Health Psychology*, 12(2), 247–261.
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşam Doyumu, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Olumsuz Otomatik Düşünceleri: İzmir İli Örnekleme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.Malatya.
- Baars, M., van Gog, T., de Bruin, A., & Paas, F. (2018). Effects of problem solving after worked examples on learning and transfer: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 511–538. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9410-3>
- Bahadır-Yılmaz, E., & Yüksel, A. (2023). Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

- Bakır, N. ve Daniş, G. (2020). Üniversitedeki kız öğrencilerin özgüven düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Social Sciences Research Journal*, 9(3), 133-140.
- Baron R, Wagele E. *The Enneagram Made Easy: Discover the 9 Types of People*. New York: Harper Collins Publishers; 1994.
- Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]
- Bayın, G. (2020). *Ergenlerin aileden algıladıkları sosyal destek ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Beck, A. T. (2005). The current state of cognitive therapy: A 40-year retrospective. *Archives of General Psychiatry*, 62(9), 953–959. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.9.953>
- Beck, A. T., Freeman, A., & Davis, D. D. (2008). *Kişilik bozukluklarının bilişsel terapisi* (T.Özakkaş, Ed.). Litera Yayıncılık.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi*. (Çev. N. H. Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beck, J. S. (2016). *Bilişsel Davranışçı Terapi*. (Çev: Şahin, M. ve Tarı Cömert, I.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bekhet, A.K., Zauszniewski, J.A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: psychometric testing of a new Journal Nursing Research, 35(8), 1074–1093.
- Binboğa, D. (2002). *Osmangazi üniversitesi sağlık yüksek okulu öğrencilerinin stresle başa çıkma ve genel sağlık durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bingham, W. V. (1971). *Aptitudes and aptitude testing*. Harper & Row.
- Bloom, B. S., & Niss, M. (1991). Problem solving in mathematics education. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 371–389). Macmillan.
- Boyraz, G., & Lightsey, O. R. (2012). Can positive thinking help? Positive automatic thoughts as moderators of the stress–meaning relationship. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 267–277. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01150.x>
- Bozo, Ö., Tuncay, T., & Gündoğdu, E. (2009). Yaşlılarda yaşam doyumu, sosyal destek ve psikolojik sağlık. *Türk Geriatri Dergisi*, 12(3), 172–179.
- Börekçioğlu, R. (2024). *Gebelerin olumlu düşünme becerilerinin psikososyal sağlık düzeyi ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Açık Erişim Tez Arşivi.
- Brewin, C. R. (1996). Theoretical foundations of cognitive-behavior therapy for anxiety and depression. *Annual Review of Psychology*, 47, 33–61.
- Brinol, P., Petty, R. E., & Barden, J. (2012). The thought dumping effect: When thoughts expressed physically influence attitudes. *Psychological Science*, 23(7), 769–774. <https://doi.org/10.1177/0956797611433871>

- Brown, G. W., Harris, T. O., & Hepworth, C. (1992). Life events and endogenous depression: A puzzle reexamined. *Archives of General Psychiatry*, 49(10), 790–800.
- Bruhn, J.G. ve Philips, B. U. (1984). Measuring social support: A synthesis of current approaches. *Journal of Behavioral Medicine*, 7, 151–169.
- Büyükbeşe, T., Direkçi, M., & Erşahan, B. (2017). Duygusal zekâ ve iletişim becerileri ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 1247–1255.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*.
- Chang, E. C. (1998). Cultural influences and perfectionism as predictors of suicide risk in a college population. *Cognitive Therapy and Research*, 22(3), 237–254. <https://doi.org/10.1023/A:1018721308214>
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorias de La Personalidad* (A. S. Fernandez-Molina & M. E. Ortiz-Salinas, Çev. Ed). Mexico: Pearson Educacion.
- Costa, A. L. (2006). Five Themes in a Thought-Full Curriculum. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 62–66.
- Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology*, 7(3), 269–297.
- Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. E. P. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çelikci, S. (2021). Ergenlerde eylemlilik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çevik, C. (2010). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 789–812.
- D’Zurilla, T. J. (1990). Problem-solving training for effective stress management and prevention. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 4(4), 327–337..
- Dağlı, A. (2004). *Eğitimde problem çözme becerileri*. Pegem A Yayıncılık.
- Day, L., & Maltby, J. (2003). Belief in good luck and psychological well-being: The mediating role of optimism and irrational beliefs. *The Journal of Psychology*, 137(1), 99–110.
- De Raeve, L. (1997). Positive thinking in cancer care: The case for and against. *European Journal of Cancer Care*, 6(1), 26–32.
- Demir, M. (2019). *Lise öğrencilerinde problem çözme becerileri, yaşam doyumu ve algılanan stres arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Demirtaş, A.S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

- Dewey, J. (1996). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Prometheus Books. (Orijinal çalışma 1933 yılında yayımlanmıştır)
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Dixon, W. A., Heppner, P. P., & Anderson, W. P. (1991). Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 51–56.
- Doğan Cüceloğlu (2001). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, T. (2008). Psikolojik Belirtilerin Yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 30-44.
- Doğrucan, A ve Yıldırım, Z. (2020). Kadına yönelik aile içi şiddet üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 122-138.
- Döklü, S. (2018). *Üniliğ tenis müsabakalarında yaşam bağlılığı ile olumlu düşünmenin psikolojik dayanıklılık üzerine olan etkisinin araştırılması* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Duru, E. (2008a). Yalnızlık ve sosyal destek. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 14–23.
- Duy, B., & Şahin, M. (2020). Bağlanma stilleri, sosyal bağlılık, yetersizlik duygusu ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 72–85.
- Duyan, V., Gelbal, S., & Var, E. (2013). Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(2), 51–63.
- Eldeleklioğlu, J. (2006). Üniversite öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve baş etme stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 691–708.
- Emeç, H. ve Güler, K, B. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *B.D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*. 21(2):129-149.
- Ennis, R.H., (1985), “Goals for critical thinking curriculum”, In. A. Costa (Ed.). *Developig Minds: A Source Book for Teaching Thinking*, VA:ASCD, Alexandria, USA.
- Erdem, A. R., & Genç, G. (2014). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 1–17.
- Ergin, D. A. ve Kapçı, E. G. (2013). Çocuk ve ergenlerde olumsuz bilişlerin değerlendirilmesi, çocukların otomatik düşünceleri ölçeğinin uyarlanması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 72 – 77.
- Erkal, M. (1982). *Sosyoloji*. KTÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Erkal, E. Mustafa, Burhan BALOĞLU, Filiz BALOĞLU; *Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü*, Der Yayınları.
- Eroğlu, F. *Davranış Bilimleri*. Beta Yayınevi.

- Ersözölü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Fleishman, J. A. (1984). Personality characteristics and coping patterns. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 229–244.
- Frank, E., Kupfer, D. J., Perel, J. M., Cornes, C., Jarrett, D. B., Mallinger, A. G., Thase, M. E., McEachran, A. B., & Grochocinski, V. J. (1996). Three-year outcomes for maintenance therapies in recurrent major depression. *Archives of General Psychiatry*, 53(9), 769–774.
- FREITAG, F.E. (2003). *Pozitif düşünce negatif etkilerden kurtulmanın yolları ya da dünyanın saklı bilinci*. (U.Önder, Çev.).Omega Yayınları.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(6), 167-173.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Çukurova Üniversitesi.
- Gelen, İ. (2020). *21. yüzyıl becerileri ve eğitim*. Eğitim Yayınevi.
- Gotlib, I., & Coyne, J. (1983). The role of cognition in depression: a critical appraisal. *Psychological Bulletin*, 94(3), 472-505. doi: 10.1037//0033-2909.94.3.472
- Gök, B. (2020). *Lise öğrencilerinin duygusal öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Grant, H., & Higgins, E. T. (2003). Optimism, promotion pride, and prevention pride as predictors of quality of life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(12), 1521–1532.
- Gustafson, Y., & Skoog, I. (2012). Positive thinking reduces stress among older adults: An intervention study. *Aging & Mental Health*, 16(3), 291–298.
- Güneş, F. (2014). *Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürsu, O. (2012). Ergenlerde psikolojik sağlığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 110-130.
- Hançerlioğlu, O. (2007). *Düşünce tarihi; dört bin yıllık düşünce, sanat ve bilim tarihinin klasik yapıtları üzerine eleştirel inceleme*, (3. Baskı). Ankara: Eriş Yayınları.
- Hankin, Benjamin L., Lyn Y., Abramson. (2001). A Prospective Test Of The Hopelessness Theory Of Depression In Adolescence. *Cognitive Therapy And Research*, 25(5), 607 – 632
- Hayes, N. (2011). *Psikolojiyi anlamak*. (F. Şar & A. Hekimoğlu, Çev.).Optimist Yayınevi
- Heppner, P. P. (1982). The problem-solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 15(4), 229–241.
- Heppner, P. P., Stephen, S. T., Strozier, A. L., & Heppner, M. J. (1991). Problem-solving appraisal and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 196–202.

- Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344–428.
- Hollon, S. D., & Kendall, P. C. (1980). Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 4(4), 383–395. <https://doi.org/10.1007/BF01178214>
- House, J. S. (1981). *Work, stress, and social support*. Addison-Wesley.
- Humphreys, T. (2001). *Çocuk eğitiminin anahtarı: Özgüven*. Epsilon Yayıncılık
- Hung, C. H., & Sung, M. H. (2007). Short-term effectiveness of a group psychoeducation intervention for depressive outpatients. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14(1), 55–61.
- İletişim Başkanlığı. (t.y.). *Pozitif İletişim Kampanyaları*. T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı. <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/pozitif-iletisim-kampanyalari>
- Jung, H., Lee, S., & Kim, Y. (2007). Positive thinking and life satisfaction: A Korean perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 10(1), 1–10.
- Joseph, G.E., & Strain, P.S. (2010). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(3), 162–173. <https://doi.org/10.1177/0271121410378444>
- Kahriman, F., & Polat, H. (2003). Ergenlerde sosyal destek ve depresyon düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(2), 60–68.
- Kalaycı, N. (2006). *Eğitimde problem çözme ve eleştirel düşünme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadağ, Ş. (2019). Üniversite öğrencilerinde olumlu düşünme becerisinin kişilerarası iletişim becerisi ile ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(Eğitim & Psikoloji), 131–136. <https://doi.org/10.18506/anemon.521122>
- Karadeniz, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kent Üniversitesi].
- Karadeniz, G. (2020). Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünce Kuramları. In E. Yazgın & Y. Yazgın (Eds.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri* (pp. 1–26). Pegem Akademi.
- Karagöz, Y. (2011). *Olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kaya, Ö. S., & Demir, E. (2017). Kendini toparlama gücü ve stresle başa çıkma stratejilerinin mutluluk düzeyini yordama gücü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 18-33
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi*. Hukuk Yayınları.
- Keskin, N. (2023). *Üniversite öğrencilerinde affediciliğin, pozitif düşünme ve yaşam doyumu ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, S. B. (2023). *Üniversite öğrencilerinde affediciliğin, pozitif düşünme ve yaşam doyumu ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

- Kesme, A. (2024). *Yetişkinlerde enneagram kişilik özelliklerinin dindarlık ve hayat memnuniyeti ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. TezAra. <https://tezara.org/theses/883799>
- Koçak, M. (2017). *Olumlu düşüncenin gücü* (A. Erleten, Ed.). Erasmus Yayınları.
- Koç S. ve Tatar M., (2020). Öğretmen adaylarının bakış açılarıyla ailenin sosyalleşme sürecindeki yeri ve etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 516-523.
- Koçyiğit, S., & Kartal, N. (2019). Ergenlerin otomatik düşüncelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 322-335. <https://doi.org/10.19126/suje.559634>
- Kolba, J., & Mike, R. (1996). Psychological resilience in breast cancer survivors: Effects of brief positive thinking training. *International Journal of Cancer Therapy*, 5(2), 67-75.
- Koray, Ö., & Azar, A. (2008). Erkek ve kız öğrencilerin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 45-55.
- Koray, Ö. (2003). Yaratıcı Düşünceye Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Özyeterlik
- Koran, N. (2020). Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi. Eda ve Yücel Yazgın. Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri içinde bölüm (54-75). Ankara: Pegem Akademi.
- Kumcağız, H. (2000). *Lise öğrencilerinin olumsuz otomatik düşünceleri ile savunma mekanizmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt, A. (2022). *Otomatik düşünceler, belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esnekliğin psikolojik semptomlarla ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.
- Kuru, A. (2021). Problem çözme yaklaşımının çeşitli kuramlar açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 123-138.
- Kutlu, M. Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2004). İletişim beceri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz.
- Kuyucu, Y. (2007). *Boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Küçükşen, K. (2020). Uluslararası öğrencilerin ön yargı algıları ve sosyal ilişki düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(8), 120-132.
- Lakey, B., & Cohen, S. (2000). Social Support and Theory. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 29-52). Oxford University Press.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 699-715
- Leahy, R. L. (2015). *Bilişsel terapi ve uygulamaları*. (T. Özakkaş, Çev.). Litera Yayıncılık.

- Lightsey, O. R. (1994). "Thinking positive" as a stress buffer: The role of positive automatic cognitions in depression and happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 325–334. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.41.3.325>
- Lubeck, H. (1994). The immune system and cancer: The power of belief. *European Journal of Holistic Medicine*, 8(1), 21–29.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- Macleod, K. A. & Moore, R. (2000). Positive Thinking Revisited: Positive Cognitions, Well Being and Mental Health. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 1-10.
- Macleod, A. K., Tata, P., Kentish, J., & Jacobsen, H. (2005). Future thinking and suicidal behavior: The role of positive future thinking. *Crisis*, 26(1), 16–20.
- Mandell, A. (1980). *Scientific problem solving in education*. Boston: Academic Press.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions Of Thinking: A Framework For Curriculum and Instruction*. ASCD.
- McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education*, 26(1), 3–29.
- Mehmet Akif Ersoy Çok Programlı Anadolu Lisesi. (2021, Aralık 27). *Anadolu İmam Hatip Lisesi nedir?* https://karapurcekcpal.meb.k12.tr/icerikler/anadolu-imam-hatip_12293477.html
- Mehrpour, M., et al. (2024). The impact of peer group social bonds on self-esteem and life satisfaction via social identity among Swiss youth. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(2), 202–221. <https://doi.org/10.1177/02654075241263239>
- Memiş, A., & Memiş, M. R. (2013). Lise öğrencilerinin otomatik düşüncelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 271–287.
- Miller, A. (2008). A critique of positive psychology—or 'the new science of happiness'. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 591–608. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00646.x>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *İlkokul ve ortaokul öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Eğitimde 2023 vizyonu*. <https://vizyon.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_digerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (t.y.). *Olumlu Düşünme Becerileri Kursu*. https://bursa.meb.gov.tr/akademi/Home/CustomEducationDetail/44MEB_BURSA_IL_MILLI_EGITIM_MUDURLUGU+1Kadikoy Anadolu Imam Hatip+1
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2021). *Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarında Yeni Dönem*. https://dogm.meb.gov.tr/pdf/Yeni_Donem_Kitapcik.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2024). *Anadolu Liseleri*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/16180203_anadoluliseleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Tanıtım Faaliyetlerine İlişkin Yönerge*. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2210.pdfMEB_ORTAOGRETIM_GENEL_MUDURLUGU+3Mevzuat+3Mevzuat+3
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Genel Bakış*. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakisAnasayfa|EduPagePro+2TyMM+2TyMM+2>
- Muradova, N. (2020). *Pozitif iletişim bağlamında olumlu bakış açısının kurum içi iletişime etkisi: SOCAR şirketi üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Naseem, Z., & Khalid, R. (2010). Positive Thinking in Coping with Stress and Health Outcomes: Literature Review.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2001). *Development through life: A psychosocial approach* (7th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- Nezu, A. M. (1985). A problem-solving formulation of depression: A literature review and proposal of a pluralistic model. *Clinical Psychology Review*, 5(5), 459–487.
- Noble, M. (1996). Healing beliefs and positive health: Patient perspectives on responsibility. *Journal of Holistic Nursing*, 14(1), 56–65.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.) [*Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum*, 4. baskı]. Anı Yayıncılık.
- Nurkan, S. (2020). *Yetişkin bireylerin spiritüel iyi oluş, bağlanma stilleri ve sosyal davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- O’Baugh, J., Wilkes, L., Vaughan, K., & O’Donoghue, D. (2003). The meaning of positive thinking: The perceptions of patients and nurses. *International Journal of Nursing Practice*, 9(1), 54–59.
- Öğretir, A. D. (2004). *Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerinde etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öğülmüş, S. (2006). *Eğitimde karşılaşılan sorunların çözümünde problem çözme teknikleri*. Anı Yayıncılık.

- Öncül, R., (2000), *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, Sözlük Dizisi*. MEB Yayınları.
- Özbeşler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.
- Özden, Y. (2004). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y., (2005), *Öğrenme ve Öğretme*, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık.
- Özer, E. (2016). Temel benlik değerlendirmesi, başa çıkma stratejileri ve psikolojik sağlamlık. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Özkalp, Enver ve Kirel, Çiğdem. *Örgütsel Davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özyıldırım, M., & Hergüner, G. (2023). Lise öğrencilerinin problem çözme ve duygusal zeka becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 51–64.
- Palmer, H. (2010). *Ruhun aynası: Enneagram'a yansıyan insan manzaraları* (S. Çiftçi, Ed.; O. Gündüz, Çev.; 2. basım). Kaknüs Yayınları.
- Park, J., & Ha, Y. (2014). The relationship between enneagram personality types and communication skills in nursing students. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 44(2), 136–144.
- Pascarella, E. T. (1989). The development of critical thinking: Does college make a difference? *Journal of College Student Development*, 30(1), 19–26.
- Peg, D. (2002). Positive thinking and longevity: A longitudinal study of optimism and health outcomes. *Journal of Health Psychology*, 7(3), 327–336.
- Pelit, E., Karaçor, Z., & Kılıç, İ. (2018). Duygusal zekâ, iletişim ve iyimserlik ilişkisi: Konaklama işletmeleri örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 1020–1033.
- Perkins, D. N. (1985). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reid, J. M., & Paradis, D. J. (1989). Thinking skills across the curriculum. *Educational Leadership*, 47(1), 32–37.
- Riso, D. R., ve Hudson, R. (2009). Enneagram İle Kişilik Analizi (G. Aksoy, Çev.; 1. Basım). Butik Yayıncılık.
- Rittenberg, R. A. (1995). Positive thinking and cancer recovery: A review. *Journal of Psychosocial Oncology*, 13(3), 1–17.
- Salık, H. H. (2017). *Olumlu düşünme becerileri ve başa çıkma yeterliği arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenler göz önünde bulundurularak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Samur, İ. (2025). *Otizmlili çocuk annelerinin manevi başa çıkma ve olumlu düşünme becerilerinin ebeveyn tükenmişliğine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Sancar, M., Ersoy, Y., Baykent, D., ve Çakırokkalı, N., (1996), “Yaratıcı- Synectics Öğretme Modeli ile Yaratıcılığın Geliştirilmesi; Isı İletiminin Öğretimi”, ODTÜ, Fen Bil. Eğt. Böl., Ankara
- Sarason, I.G. ve Sarason, B.R. (1982). Concomitants of social support: Attitudes, personality characteristics, and life experiences. *Journal of Personality*, 50(3), 331-344.

- Sarıcı, H., & Tagay, Ö. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenlemelerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve otomatik düşüncelerin yordayıcı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 46–66. <https://doi.org/10.9779/pauefd.6443>
- Savaşır, I. ve Batur, S. (2003). Bilişsel-davranışçı görüşme ve değerlendirme süreçleri. I. bilişsel davranışçı terapiler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schniering, C. A. ve Rapee, R. M. (2004). The relationship between automatic thoughts and negative emotions in children and adolescents: a test of the cognitive content-specificity hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(3), 464-470.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1–2), 111–139.
- Schwarzer, R. ve Leppin, A. (1991). Social support and health: A theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 99-127. doi:10.1177/0265407591081005
- Scott, L. A. (1997). Motivation and mindset in subelite female athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 28(1), 45–60.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Serin, O., Bulut-Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Serin, N. B., & Gençdoğan, B. (2011). Problem çözme eğitiminin lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve kişilerarası ilişkileri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749–761.
- Sevinç, M.(2003). *Bilişsel Gelişim ve Düşünme Becerilerinin Eğitimi*. M.Sevinç (Ed.) Gelişim ve Öğrenmede Yeni Yaklaşımlar (157-168).Morpa Yayıncılık.
- Sezgin, F. (2011). *Problem çözme süreçleri ve bilişsel yaklaşımlar*. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Singh, R., & Jha, A. K. (2013). Positive and negative affect, and grit as predictors of resilience among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 63–70.
- Siyez, D. M. (2008). Ergenlerin benlik saygısı ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 910–923.
- Sharma, A. (2012). *Gandhi: A spiritual journey*. HarperCollins.
- Sue, D. (2002). Responsibility and positive mindset: A cross-cultural perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 6(4), 73–88.
- Sumi, K. (1997). Optimism, social support, stress and physical health in Japanese college students. *Psychological Reports*, 81(2), 815–818.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınevi, İstanbul.

- Şahin, İ., Turan, H., & Yıldırım, A. (2020). Enneagram kişilik tipleri ve akademik başarı (Kocaeli - İzmit ilçesi 7. ve 8. sınıf örneği). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KOSBED)*, 39, 149–158. <https://doi.org/10.35343/kosbed.526020>
- Şahin, N. H., & Şahin, N. (1992). *Reliability and validity of the Turkish version of the Automatic Thoughts Questionnaire*. *Turkish Journal of Psychology*, 7(26), 42–47.
- Şahin, N. H., Şahin, N., & 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.
- Şahinler, Y., Biçer, T., Acet, A., & Acet, M. (2020). Sporcularda olumlu düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 598–613. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.817059>
- Şenşekerci, E. & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Ünv. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019–2023)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/06/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023*. <https://www.sbb.gov.tr>
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Harbalıoğlu, M. (2015). Duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 115–136.
- Taşpınar, M. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Elhan Kitap.
- Taştan, K. (2019). Development and validation of a Personality Type Inventory based on Enneagram. *Konuralp Tıp Dergisi*, 11(1), 112–120
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38(11), 1161–1173.
- TDK (2025), [Türk Dil Kurumu Sözlükleri](https://sozluk.gov.tr) (24.03.2025).
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (9. Baskı)*. Yargı Yayınları.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Trish, E., Holman, A., & Kerr, D. (2002). Psychological skill development in adolescent athletes. *The Sport Psychologist*, 16(1), 55–68.
- Tsivilskaya, I., & Artemyeva, E. (2016). Positive psychology in higher education: optimism and personal development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 201–205. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.180>
- Tülek, İ. T. (2023). *Bireysel ve takım sporcularının bilinçli farkındalık düzeylerinin tükenmişlik, öz yeterlilik ve olumlu düşünme ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi].
- Tümkaya, S., Çelik, M. ve Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 77-94.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Beceri*. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2024). *Genel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>

- Türkçapar, H. (2015). *Bilişsel terapi*. HYB Yayıncılık.
- Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel Davranışçı Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama* (2. bs). Epsilon Yayınevi.
- Tüzün, Ş. (1997). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin yaşam doyumu ile ilişkisi. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 5(2), 99–105.
- Uygun, E. (2023). *Üniversite öğrencilerinde olumlu düşünme becerileri ve duygusal öz-yeterliğin öznel iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi].
- Ülkür, N. S. (1988). Çocuklara problem çözme becerisi nasıl kazandırılır? *Yaşadıkça Eğitim*, 5, 28.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. PegemA Yayıncılık.
- Vatandaş, S. (2020). Sosyalleşme ve sosyalleşmenin sosyal medya mecralarındaki anlamsal ve işlevsel dönüşümü. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 813-832.
- Wachs, H., & Katarzyna, B. (1995). The placebo effect and positive thinking in pediatric autoimmune disease: A case study. *Journal of Mind-Body Medicine*, 10(1), 33–41..
- Welfel, E. R. (1982). Reflective thinking and student learning: An empirical study. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375–381.
- Wenglert, L., & Rosen, R. (2003). Positive thought patterns and adolescent adjustment. *Child & Adolescent Mental Health*, 8(1), 10–17.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503–515.
- Wilkes, L., White, K., O’Riordan, L., & Black, D. (2003). The meaning of being positive for people with cancer. *European Journal of Cancer Care*, 12(3), 209–216.
- World Health Organization (WHO). (1978). *Declaration of Alma-Ata*. International Conference on Primary Health Care, Alma-Ata, USSR. <https://www.who.int>
- Yağcı, F., Arıcı Doğan, D., Kütük, H., & Acarkan, İ. (2024). Üniversite öğrencilerinin enneagram kişilik tipleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 285–300. <https://doi.org/10.17336/igusbd.1197620>
- Yalçın, A. F., & Karaman, B. (2020). Yetişkinlerde sıfatlara dayalı kişilik özellikleri, otomatik düşünceler ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 5792–5817. <https://doi.org/10.26466/opus.681101>
- Yalçın, İ. (2011). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu: Algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve psikolojik yardım alma tutumları açısından bir inceleme. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1467–1492.
- Yayan, G. (2018). *Orta yaş grubundaki bireylerin otomatik düşünce düzeylerinin depresyon, anksiyete ve pozitif-negatif duygular üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yazgan, Y. (2003). *Düş kalkan Büyümek*. İstanbul, Epsilon Yayınevi.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 95-105

- Yıldırım, A. (2016). Okul Öncesinde Sanat Eğitiminde Yaratıcılık. H. T. Ünal (Ed.), Çocukta sanat eğitimi ve yaratıcılık içinde (s. 124-145). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. & Acar, H. (2014). Ergenlerde benlik saygısı ve depresif belirtilerin yordayıcısı olarak otomatik düşünceler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 13–22.
- Yıldırım, M., Fırat, F., & Yıldırım, C. (2024). Lise öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve olumlu düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 10(2), 307–317. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10898005>
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2004a). Ergenlerde sosyal destek ve özsaygı düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 65–74
- Yıldız, H. (2021). Ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerinin aile ilişkileri açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, M. A. (2016). Multiple Mediation of Emotion Regulation Strategies in the Relationship Between Loneliness and Positivity in Adolescents. *Education and Science*, 41 (2), 217–231.
- Yıldız, S. (2011). Lise öğrencilerinde pozitif düşünme ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 42–56.
- Yıldız, S. (2011). *Olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlik düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yıldız, S. (2016). Olumlu düşünmenin psikolojik sağlık üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 85–100.
- Yılmaz, A., Ural, A., & Güven, G. (2018). Problem çözme becerisi ve eğitimde önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 45–60.
- Yılmaz, Enver D., ve Ünal, Ö. (2015). *Aşk-ı Mizaç-Dokuz Tip Mizaç Modeline Göre İlişkilerin Doğası* (1. Basım). Say Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı*. Özür Yayınları.
- Zencirkıran, M. (2016). *Sosyoloji*. Dora Yayıncılık.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>
- Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and the big five personality traits. *Educational Psychology*, 22(1), 17–31.
- Zhang, L. F. (2008). Thinking styles and teaching approaches among university teachers in China. *The Journal of Psychology*, 142(5), 449–460.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related?
Educational Psychology, 20(3), 271–289.



EKLER

Ek-1. Evren Büyüklükleri İçin Tahmini Örneklem Büyüklüğü (Alfa=.05)

N	SAPMA MİKTARI				
	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1000				375	278
3000		1334	787	500	341
5000		1622	880	536	357
10000	4899	1936	964	566	370
50000	8057	2291	1045	593	381
100000	8763	2345	1056	597	383
500000	9423	2390	1065	600	384
Not: Bu tablo, Çingı (1994, 25)'den uyarlanmıştır.					

Ek -2. Pozitif Düşünme Becerisinin, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Değişkenleri Açısından İncelenmesi
Araştırması

Bu veri toplama araçları Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Prof. Dr. İsmail GELEN danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Emel BİRLİK tarafından yürütülen ‘‘Pozitif Düşünme Becerisinin, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Değişkenleri Açısından İncelenmesi’’ konulu tezde veri toplamak amacıyla uygulanacaktır. Sizden ad-soyad vb. kişisel verileriniz istenmemektedir. Araştırma verilerinin güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından, soruları içtenlikle yanıtlamanız önemlidir. Lütfen yanıtsız soru bırakmayınız. Araştırmada gizliliğin esas olduğunu ve verilerin hiçbir yerde paylaşılmayacağını beyan ederim. Çalışma esnasında araştırmaya ilişkin sorularınız araştırmacı Emel BİRLİK tarafından cevaplanacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Emel BİRLİK

		Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1	Geleceğe yönelik güçlü bir inancım var.	1	2	3	4	5
2	Yaşamımdan memnunum.	1	2	3	4	5
3	Başkalarına ihtiyacım olduğunda genellikle yanımda olurlar.	1	2	3	4	5
4	Umut ve istek ile geleceği sabırsızlıkla bekliyorum.	1	2	3	4	5
5	Bir bütün olarak benliğimden memnunum.	1	2	3	4	5
6	Gelecek bana zaman zaman belirsiz görünüyor.*	1	2	3	4	5
7	Gurur duyacak birçok şeye sahip olduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5
8	Kendimi genellikle güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5

Ek-3. Kişilik Tipi Ölçeği

No	Aşağıdaki sorular kişilik tipinizi belirlememize yardımcı olacaktır. Lütfen genel yaşantınızı dikkate alarak her bir soru için size en uygunkutucuğa işaret koyunuz. Yaşınız:..... Cinsiyet:1-K () 2-E () Mesleğiniz:.....Eğitiminiz:.....	0-Kesinlikle hayır	1-Hayır	2-Kısmen	3-Ne evet ne hayır	4-Kısmen evet	5-Evet	6-Kesinlikle evet
1	Bütün seçenekleri değerlendirdiğim için eyleme geçmekte zorlanırım.							
2	Detaylar konusunda çok hassasım.							
3	Eleştirel bir bakış açısına sahibim.							
4	Neyin tehlikeli ya da zararlı olacağını hemen tespit ederim.							
5	Yaptığım işi en ince ayrıntısına kadar düşünür, öyle yaparım.							
6	Alçakgönüllü biriyim.							
7	Can sıkıntısına hiç tahammül edemem.							
8	İnsanların benimle, lafı evirip çevirmeden dosdoğru konuşmalarını isterim.							
9	Takdir edilmek benim için çok önemlidir.							
10	Bir iş verdiğim insan çok yavaş çalışırsa, işi ondan alıp kendim tamamlarım.							
11	Çok azimli biriyim.							
12	Çok çalışkan biriyim.							
13	Elimi attığım hemen her işin altından kalkarım.							
14	Her zaman ulaşmak istediğim bir hedefim vardır.							
15	Her zaman yapacak işim vardır.							
16	Çabuk kırılabilirim.							
17	Çok hassas bir insanım.							
18	Çok yoğun duygular yaşarım.							
19	Estetik anlayışım çok gelişmiştir.							
20	Sık sık hüzünlenirim.							
21	Araştırmacı biriyim.							
22	Ayrıntılara çok dikkat ederim.							
23	Gözlem yeteneğim çok iyidir.							
24	Hayal dünyam çok gelişmiştir.							
25	Sanatçı ruhluym.							
26	Kendimi emniyette hissetmek için sürekli tetikte olmam gerekir.							
27	Riske girmekten hoşlanmam.							
28	Şüpheliğim risk almama engel olur.							
29	Yönetici pozisyonunda olmaktan rahatsızlık duyarım.							
30	Aktif ve sosyal bir insanım.							
31	Bitmek tükenmek bilmeyen bir enerjiye sahibim.							
32	Genelde neşeli biriyim.							
33	Girdiğim ortama neşe saçarım.							
34	Girdiğim her savaşı kazanamayabilirim ama düşmanlarım beni kolay kolay unutamazlar.							
35	Her işi başarabilirim.							
36	Her zaman kendi başıma buyruk olmayı tercih ederim.							
37	Herkesten farklı olduğumu düşünürüm.							
38	Sıra dışı olmak benim için önemlidir.							
39	Tartışmalarda kolay kolay geri adım atmam.							
40	Birine açıkça öfkelenmekte zorlanırım.							
41	En çok kaçındığım şey çatışmadır.							
42	En önemli özelliğim barışçı ve uyumlu olmaktır.							
43	Huzur ve sükûneti korumak için elimden gelen her şeyi yaparım.							
44	Sabırlı biriyim.							

Ek-4. Otomatik Düşünce Ölçeği

Ne kadar aklınızdan geçti?	Hiç+	Ender	Ara-Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Tüm dünya bana karşıymış gibi geliyor	1	2	3	4	5
2. Hiç bir işe yaramıyorum	1	2	3	4	5
3. Neden hiç başarılı olamıyorum	1	2	3	4	5
4. Beni hiç kimse anlamıyor	1	2	3	4	5
5. Başkalarını düş kırıklığına uğrattığım oldu	1	2	3	4	5
6. Devam edebileceğimi sanmıyorum	1	2	3	4	5
7. Keşke daha iyi bir insan olsaydım	1	2	3	4	5
8. Öyle güçsüzüm ki ...	1	2	3	4	5
9. Hayatım istediğim gibi gitmiyor	1	2	3	4	5
10. Kendimi düş kırıklığına uğrattım	1	2	3	4	5
11. Artık hiçbir şeyin tadı kalmadı	1	2	3	4	5
12. Artık dayanamayacağım	1	2	3	4	5
13. Bir türlü harekete geçemiyorum	1	2	3	4	5
14. Neyim var benim	1	2	3	4	5
15. Keşke başka bir yerde olsaydım	1	2	3	4	5
16. Hiçbir şeyin iki ucunu bir araya getiremiyorum	1	2	3	4	5
17. Kendimden nefret ediyorum	1	2	3	4	5
18. Değersiz bir insanım	1	2	3	4	5
19. Keşke birden yok olabilseydim	1	2	3	4	5
20. Ne zorum var benim	1	2	3	4	5
21. Hayatta hep kaybetmeye mahkûmum	1	2	3	4	5
22. Hayatım karmakarışık	1	2	3	4	5
23. Başarısızım	1	2	3	4	5
24. Hiç bir zaman başaramayacağım	1	2	3	4	5
25. Kendimi çok çaresiz hissediyorum	1	2	3	4	5
26. Bir şeylerin değişmesi gerek	1	2	3	4	5
27. Bende mutlaka bir bozukluk olmalı	1	2	3	4	5
28. Geleceğim kasvetli	1	2	3	4	5
29. Hiç bir şey için uğraşmaya değmez	1	2	3	4	5
30. Hiçbir şeyi bitiremiyorum	1	2	3	4	5

Ek-5. Sosyal İlişki Ölçeği

	Benim için asla geçerli değil	Benim için pek geçerli değil	Benim için biraz geçerli	Benim için oldukça geçerli	Benim için tamamıyla geçerli
1-Arkadaşlarımla birlikteyken, kendim olabiliyorum ve rahatlayabileceğimi hissediyorum.					
2-Birçok arkadaşımın hayatla ilgili konularda ortak bakış açısına sahibim.					
3- Beni tanıyanlar, bana güvenir ve saygı duyar.					
4-Ne olursa olsun, ihtiyacım olduğunda ailemin yanımda olacağını bilirim.					
5-Bir şeyler yapmak için dışarı çıkmak istediğimde, birçok arkadaşımın bunları benimle birlikte yapmaktan hoşlanacağını bilirim.					
6-Her şeyimi anlatabileceğim en az bir arkadaşım var.					
7-Bazen aileme tamamıyla güvenebileceğim konusunda emin olamıyorum.					
8-Beni tanıyanlar, yaptığım işte iyi olduğumu bilirler.					
9-Bazı arkadaşlarıma kendimi çok yakın hissediyorum.					
10-Ailemdeki insanlar bana güvenir.					
11-Ailem değerli bir insan olduğumu düşündüklerini bana hissettirir					
12-Ailemdeki insanlar sorunlarıma çözüm bulmamda yardımcı olur.					
13-Arkadaşlarım her istediğimde sorunlarım hakkında konuşmak için bana zaman ayırır.					
14-Ailemin her zaman bana destek vereceğini bilirim					
15-Arkadaşlarımla olduğum zamanlarda bile kendimi yalnız hissediyorum					

Ek-6. Problem Çözme Beceri Ölçeği

	Hiçbir zaman böyle davranmam	Ender olarak böyle davranırım	Arada sırada böyle davranırım	Sık sık böyle davranırım	Her zaman böyle davranırım
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.				
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.				
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakın olmaya çalışırım.				
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.				
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.				
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.				
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.				
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.				
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.				
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.				
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.				
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.				
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.				
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.				
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.				
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.				
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.				
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.				
19	Sorunlarımı çözemediğim zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.				
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.				
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.				
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.				
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.				
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi olurluna bırakırım.				

Ek-7. Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
24.11.2023	11	2023-985

KARAR NO: Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Emel BİRLİK'in Prof. Dr. İsmail GELEN danışmanlığında "Pozitif Düşünme Becerisinin, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Değişkenleri Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket ve ölçek çalışmasını içeren 129793 sayılı dilekçesi okunarak görüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Emel BİRLİK'in Prof. Dr. İsmail GELEN danışmanlığında "Pozitif Düşünme Becerisinin, Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Değişkenleri Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket ve ölçek çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek-9. Ölçek İzinleri

Ölçek İzni

Gelen kutusu



ben 28 Nis

Merhaba. Ben Emel Birlik. Ondokuz Mayıs Üniv...



ozkan.cikrikci 28 Nis

alıcı: ben v



Sayın Emel Birlik,
Ölçme aracını çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarım.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla.
Prof. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI



Oguz Serin 17:24

alıcı: ben v



Merhaba Ölçeği kullanma isteğinizi kabul ediyoruz Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur ölcek ve ölcek bilgisi ektedir. İyi çalışmalar dilerim

Prof. Dr. Oğuz SERİN



ben 10:16

Hocam merhaba.Ben Emel Birlik.Ondokuz Mayıs Üniver...



kenan tasta 12:50

alıcı: ben v



Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Doç. Dr. Kenan Taştan
Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi



ÖLÇEK KULLANIM İZİN

Gelen kutusu



ben 27 Eki

Hocam merhaba.Ben Emel Birlik.Ondokuz Mayıs Üniver...



Veli Duyan 27 Eki

alıcı: ben v



Sayın Emel Birlik
Ölçeği çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyar başarılar dilerim. Sağlıcakla esenlikle kalın

iPhone'umdan gönderildi

ölcek izni

Gelen kutusu



Gulsen T. 31 Eki

alıcı: ben v



Merhaba Emel,
Otomatik Düşünceler Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak sizden önemli ricam,Ölçeğin başka kopyalarını değil, size gönderdiğim kopyasını ve belirtilen kaynakları da kullanmanızdır. Ayrıca, Envanterin orijinalini geliştiren araştırmacılarla ilgili gerekli referanslarının da çalışmanızda verilmesi gerekmektedir. Çalışmanızda başarılar dilerim



Basaran Gencdogan 09:13

alıcı: ben v



Sayın Emel Birlik

Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan yazarlardan biri olarak Pozitiflik Ölçeğini araştırmalarınızda kullanmanıza izin veriyorum. Ölçeğin yayınlandığı makaleyi gönderiyorum. Ölçek makalenin sonunda yer almaktadır.

ÖZ GEÇMİŞ

Emel BİRLİK, Tatvan Öğretmen Lisesi'ni bitirdikten sonra Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünden 20.06.2018 tarihinde mezun oldu. 2022 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Programı Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programına girdi. Mezuniyetinden bu yana öğretmen olarak görev yapmaktadır.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0009-0000-4682-3588

Yayınlar:

1. Gelen, İ., & Birlik, E. (2023). Deneyap Teknoloji Atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesi. *INTERNATIONAL EDUCATION CONGRESS 2023 CONFERENCE ABSTRACT BOOK* (ss.134-136). [Edu Yayıncılık/Ankara Üniversitesi].

Kazanılan Ödüller, Teşvikler ve Burslar

1.3 adet başarı belgesi (MEB)

2.1 adet üstün başarı belgesi (Valilik)

3.Çalışkanlık ödülü (Valilik)