



İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK VE OTOMATİK DÜŞÜNCE BİÇİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNED RESOURCEFULNESS AND AUTOMATIC THOUGHTS OF FIFTH GRADE ELEMENTARY STUDENTS

Berna GÜLOĞLU*, Gül AYDIN**

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile otomatik düşünce biçimleri arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa bunun cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediğini incelemektir. Bu amaçla, Çocuklar İçin Öz Denetim Ölçeği (Ç-ÖDÖ) ve Çocuklar İçin Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE) Ankara'daki iki ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan 232 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler, Ç-BÜE puanlarına uygulanan 2 (öğrenilmiş güçlülük düzeyi) X 2 (cinsiyet) faktörlü, çoklu varyans analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğrencilerin gerek "kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısına sahip olmak" gerekse "kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmak" alt testlerinde ve testin toplamında yüksek puan aldıklarına işaret etmiştir. Ancak, veriler hem testin toplamında hem de iki alt testte kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgular, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocukların kendilerine geleceğe ve dünyaya ilişkin bakış açılarının düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocuklara oranla daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: öğrenilmiş güçlülük, otomatik düşünce, öz denetim, ilköğretim okulu öğrencileri

ABSTRACT: The purpose of the present study was to investigate the relationship between learned resourcefulness level and automatic thought patterns of fifth grade Turkish elementary school students. Children's Version of Self-Control Schedule (C-SCS) and Cognitive Triad Inventory for Children (CTI-C) were given to 232 fifth grade students in two elementary schools in Ankara. The differences among the automatic thought patterns (CTI-C) of the students by gender and learned resourcefulness (C-SCS) were explored using a 2 (high-low learned resourcefulness) X 2 (gender) factorial MANOVA. Results showed that students who were highly resourceful scored significantly higher in total, negative view of self, future and world and positive view of self, future and world subscales of CTI-C. The results also yielded that there is no significance difference between males and females in total, negative view of self, future and world and positive view of self, future and world subscales of CTI-C

Keywords: learned resourcefulness, automatic thoughts, self-control, elementary school students

1. GİRİŞ

Öğrenilmiş güçlülük; bireyin, bugüne dek öğrenmiş olduğu, hedefe yönelik davranışlarını engelleyen düşünce, duygu, acı gibi etkenleri denetim altına almasını mümkün kılan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Rosenbaum, 1983, 1990). Bireyin; duygusal ve fizyolojik tepkileriyle başa çıkmak için kişisel kaynaklarından ve bilişlerinden yararlanması, planlama, problemi tanımlama, seçenekleri değerlendirme ve sonuçları tahmin etme gibi problem çözme stratejilerini kullanması, doyumunu erteleyebilme becerisine ve içsel olaylarını erteleyebileceğine dair genel bir inanca sahip olması gibi davranışlar öğrenilmiş güçlülük kavramı içine girmektedir (Rosenbaum, 1980, 1983, 1990).

Bireyin kendi davranışlarını düzenlemesine ilişkin olarak daha önce Kanfer (1970, 1977) ve Bandura (1978) tarafından geliştirilmiş iki model bulunmaktadır. Kanfer'in (1970, 1977) etkileşimsel modeline göre, herhangi bir zamanda ortaya çıkan davranış birbiri ile etkileşen üç değişkenle açıklanmaktadır. Bu değişkenler; durumsal (situational), kişinin kendisinin ürettiği (self-generated) ve biyolojik değişkenler olarak adlandırılmaktadır. Kanfer'in (1970) modelinde, bireyin kendi

* Dr., Kavaklıdere İlköğretim Okulu, bernaguloğlu@yahoo.com

** Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, gulay@metu.edu.tr

davranışlarını düzenleme süreci üç aşamada gerçekleşmektedir: a) içsel olayları kendi kendine izleyebilme (self-monitoring), b) içsel olayları kendi kendine değerlendirme (self-evaluation), c) kendi davranışlarını pekiştirme (self-reinforcement).

Bandura da (1978), Kanfer gibi, bireyin kendi davranışlarını düzenlemesini bir etkileşim modeli ile açıklamaya çalışmış ve bu sistemi güdüleyen olgular üzerinde durmuştur. Ona göre insan davranışı bilişsel, durumsal ve davranışsal faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bandura'nın (1977) bu model için ortaya attığı özyeterlilik (self-efficacy) kavramı, davranışı yönlendiren bilişsel yapılardan birini oluşturmaktadır. Ancak bireyin bazı yetenekleri yoksa beklenti tek başına istenen davranışın ortaya çıkmasında yeterli değildir. Bu yetenek, Rosenbaum'a (1983) göre öğrenilmiş güçlülüktür.

Yukarıda sözü edilen bu modeller davranışları düzenlemenin güdüselleşen yönü üzerine odaklanmıştır. Öğrenilmiş güçlülük kavramı ise bu modellerin bir tamamlayıcısı gibi işlev görmektedir ve içsel olayların kendi kendine düzenlenmesi sürecinde gereken bilişsel becerilere ağırlık vermektedir. Bir davranışın öğrenilmiş güçlülük kategorisine dahil edilebilmesi için içsel bir olay tarafından başlatılması, içsel olayın hedef davranışın performansı üzerindeki karıştırıcı etkilerini ortadan kaldırması ya da azaltması gerekmektedir. Bu da içsel olayları kendi kendine izleyebilme, duyguları adlandıracak sözel beceriler ve kendi kendine değerlendirme gibi bazı becerilerin gelişmiş olmasını gerektirmektedir (Rosenbaum, 1983).

Lazarus ve Folkman'ın (1984) stres ve başa çıkma kuramını ve Kanfer'in (1977) üç basamaklı kendi davranışlarını düzenleme (self-regulation) modelini temel alan Rosenbaum (1988, 1990), bireyin kendi davranışlarını denetleyebilmesi için birçok bilişsel süreçten geçmesi gerektiğine işaret etmektedir. İfade etme aşamasında, birey kendi içindeki veya çevresindeki gerçek veya hayali değişikliklere karşı duygusal ve bilişsel tepkileri deneyimlemektedir. Bu tepkiler bilişsel bir çaba gerektirmeden az veya çok otomatik olarak gerçekleşmektedir. Kendini değerlendirme aşamasında, birey aksaklıklara (disruptions) karşı verdiği ilk otomatik tepkilerinin anlamını kendi kendini izleyerek bilinçli bir şekilde değerlendirmekte ve bu aksaklıkların kendi iyiliği için önemli olup olmadığına karar vermektedir. Bu süreç Lazarus ve Folkman'ın (1984) birincil ve ikincil değerlendirme kavramlarına benzemektedir.

Öz denetim davranışlarının başlıca üç işlevi olduğu ileri sürülmüştür; onarıcı özdenetim (redressive), yenileyici özdenetim (reformativ) ve deneyimleyici özdenetim (experiential) (Rosenbaum, 1989, 1990, 1993). Onarıcı öz denetim, bireyin amaca yönelik davranışlarına müdahale eden duygularını, acılarını ve bilişlerini denetleyebildiği davranışları içerir. Bu davranışlar, aksaklıkları yeniden düzenler ve bireyin dengeye ulaşmasına yöneliktir. Diğer yandan, yenileyici öz denetim, bireylerdeki değişim sürecine rehberlik edecek davranışları içerir. Bu davranışlar, dengeden ziyade dengesizliğe yol açar. Deneyimleyici öz denetim ise, bilişsel denetim sürecinin sonuçlarının üstesinden gelecek müzik, sanat, spor gibi keyif verici etkinliklere yönelmeyi sağlayan davranışları içerir. Deneyimleyici öz denetimin amacı, Maslow'un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisinde üst sıralarda yer alan güdülerin tatmin edilmesidir.

Bunun yanı sıra, Rosenbaum'un (1990) Öz Denetim modeli, bilişsel süreçlerin durumsal, fiziksel ve kişisel belirleyicilerle etkileşim halinde olduğunu ileri sürmektedir. Durumsal etkenler, bireyin sosyal çevresinden aldıkları geribildirimlerdir. Geri bildirim kalitesi, bireyin davranışının sonucunu belirler. Geribildirim olumsuz olduğu zaman, bireyler yan hedeflere ulaşmak için çabalamayı bırakırlar ya da yeni hedefler ararlar. Cinsiyet, yaş, acı, yorgunluk, açlık gibi aksaklıkların kaynağı olan fiziksel etkenler hedefe yönelik davranışların yerine getirilmesini engellerler. Kişilik özellikleri bireyin yaşamındaki değişikliklere verdiği tepkiyi, kendi iyiliği üzerindeki etkisini nasıl değerlendireceğini, baş edebilme becerilerini nasıl değerlendireceğini ve bu değişiklikler ışığında davranışlarını denetlemeyi nasıl planlayacağını belirler (Rosenbaum, 1990).

Öğrenilmiş güçlülüğün, öğrenilmiş çaresizliğin karşıt-tezi olduğunu da belirten Rosenbaum'un (1983, 1990) bu görüşü bazı çalışmalarla desteklenmiştir. Örneğin, Rosenbaum ve Ben-Ari'nin (1985) yaptıkları bir çalışmanın bulguları, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan deneklerin düşük olanlara oranla anagramları çözmek için daha fazla çaba sarf ettikleri ve daha fazla anagram çözdüklerini göstermiştir. Deneyin ilk aşamasında aynı ölçüde başarısızlık yaşayan deneklerden yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olanların, ikinci aşamada daha fazla çaba göstermeleri, bu deneklerin

öğrenilmiş çaresizliğe karşı daha dirençli olduklarına işaret etmektedir. Bu da büyük bir olasılıkla öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylerin başarısızlığın yarattığı streste başa çıkabilmek için gerekli olan bilişsel becerilere daha fazla sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmalar ayrıca, öğrenilmiş güçlülüğün öğrenilmiş çaresizlik geliştirmeye karşı bir kalkan oluşturduğunu göstermektedir (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985; Rosenbaum ve Jaffe, 1983; Rosenbaum ve Palmon, 1984). Örneğin, Rosenbaum ve Jaffe (1983) öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük bireylerin davranışlarının sonuçlarını kontrol edemedikleri durumlarda öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylere oranla daha fazla çaresizlik geliştirecekleri denencesini sınıadıkları bir deney düzenlemişlerdir. Bu deneyde deneklerden önce çözümü olmayan problemler çözmeleri istenerek onlarda deneysel olarak öğrenilmiş çaresizlik geliştirilmiş, daha sonra bu deneklere bu kez çözümü olan problemler verilmiştir. Sonuçlar yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip bireylerin daha fazla problem çözdüklerini düşük öğrenilmiş düzeyine sahip bireylerin ise çaresizlik geliştirerek deneyi yarım bıraktıklarını göstermiştir. Bu bulgular öğrenilmiş güçlülüğün bireylerin ilerde öğrenilmiş çaresizlik ve ona bağlı depresyona yatkınlık gelişip gelişmeyeceğini tayin eden en önemli faktör olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

Kanfer'in (1970, 1977) etkileşimsel modeline benzer şekilde, Rosenbaum'da (1990), öğrenilmiş güçlülüğün çevresel veya durumsal ve bireysel etmenlerden etkilendiğini söylemektedir. Otomatik düşünceler, öğrenilmiş güçlülüğün gelişimini etkileyen bireysel etmenlerden biri olarak görülmektedir (Zausniewski, Chung, Chang ve Krafcik, 2002). Otomatik düşünce, bireylerin bir durumda kendilerine söyledikleri otomatik, tekrar eden cümleler olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik sorunlar, bireyler tutarlı bir şekilde olumsuz düşüncelere sahip olduklarında ortaya çıkmaktadır (Franklin, 2002).

Gerçekten de çeşitli araştırmalar yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyinin, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu düşünceleriyle daha fazla (Zausniewski, Chung, Chang ve Krafcik, 2002; Chang, 2004), üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarıyla daha az (Rosenbaum, 1980), Afrikalı Amerikalı bayanların olumsuz bilişleriyle daha az (Zausniewski, Picot, Roberts, Debanne ve Wykle, 2005), diyabetli bayanların olumlu bilişleriyle daha fazla (Zausniewski, McDonald, Krafcik ve Chung, 2002) ve depresyonlu yetişkinlerin kişisel inançlarıyla (Chien, 2005) daha fazla ilişkili olduğunu doğrulamıştır.

Bireyin ruh sağlığı açısından bu denli önemli olan yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine ve olumlu otomatik düşüncelere sahip olmanın çocuklukta kazanıldığına inanılmaktadır. Garber ve Hillsman (Akt. Zausniewski, Chung, Chang ve Krafcik, 2002) sosyalleşme süreci içinde uygun bilişsel-davranışsal becerileri kazanamayan çocukların çaresizlik duyguları geliştirdiklerini, akademik ve sosyal başarılarının düşük olduğunu, olumsuz otomatik düşünceler ve hatta depresyon geliştirmeye daha yatkın olduklarını ileri sürmüşlerdir. Böylece, otomatik olarak olumlu düşünce oluşturabilen bireyler yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olarak kabul edilmektedir.

Özetle, öğrenilmiş güçlülük ve olumlu otomatik düşünceler bireylerde depresyon (Huang, Sousa, Tu ve Hwang, 2005; Stiles ve Götestam, 1989), düşük kendilik değeri (Daly ve Burton, 1983; Preechawang, 2004), kaygı ve yalnızlık (Hamana, Ronen ve Feigin, 2000; Hogg ve Deffenbacher, 1984; Zwemer ve Deffenbacher, 1984)) gibi olumsuz durumlar yaratabilecek bazı olumsuz duygularını ve davranışlarını düzenleyebilme fırsatı veren bir özellik olarak nitelendirilmektedir.

Ülkemizde öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda; öğrenilmiş güçlülük veya otomatik düşünce biçimleri ile denetim odağı (Cenkseven, 2004; Dağ, 1990; Demir-Akman, 2003; Demirci, 1998; Gözene, 2002), başarı ve başarısızlığın atfedildiği içsel ve dışsal etmenler (Yıldız, 1997); depresyon ve başa çıkma becerileri (Akbağ, 2000; Siva, 1990), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Maraşlı, 2003) ve mizah tarzları (Aslan, 2006), okul başarısı (Bozkurt, 1998), sorun çözme becerileri (Bilge ve Arslan, 2000), aile tutumları ve aile çevresi (Yurttal-Dinç, 1999; Öztütüncü, 1996) arasındaki ilişkilerin incelendiği ancak birbirleriyle olan ilişkileriyle ilgili araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca, her iki kavramında çocuklukta kazanıldığı gözönüne alındığından ve Türkiye'de çocuklarla yapılmış çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın çocuklarla yürütülmesi uygun görülmüştür.

Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı literatürdeki bu iki boşluğu kapatmak amacıyla ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Daha önce bahsedildiği gibi öğrenilmiş güçlülük, çevresel veya durumsal ve bireysel etmenlerden etkilenmektedir (Rosenbaum, 1990). Cinsiyette bireysel etkenlerden biri olduğundan dolayı bu çalışmanın bir diğer amacı da öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimleri arasında cinsiyete bağlı değişme olup olmadığı araştırmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinin Çankaya ilçesindeki iki ilköğretim okuluna devam eden 232 (105 kız, 127 erkek) beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler araştırmaya katılmaya gönüllü olan bireylerdir. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir (convenient) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Çocuklar İçin Öz Denetim Ölçeği (Ç-ÖDÖ)

Bu ölçek, davranış sorunlarına çözüm bulmak için uygulanan kendini denetleme yöntemlerindeki bireysel farklılıkları değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Rimon, 1980). Ölçeğin orijinali 32 maddeden oluşmakta ve çocuklar her maddenin kendi davranışlarını ne kadar tanımladığını 6'lı likert tipi bir dereceleme ile göstermektedir (5 = kesinlikle bana benziyor, 0 = kesinlikle bana benzemiyor). Ölçekte, bazı maddeler tersine puanlanmaktadır. Bu puanlama şekli çocukların düşük veya yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olduklarını belirlemeyi kolaylaştırmaktadır. Yüksek puan yüksek öğrenilmiş güçlülüğe işaret etmektedir.

Ölçeği, Türkçe'ye uyarlamak amacıyla 399 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisinden alınan verilere açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) uygulanmıştır (Güloğlu, 2006). Ç-ÖDÖ'nin kuramsal alt yapısını oluşturan ve 32 maddelik tek faktörden oluştuğu öngörülen orijinal model başlangıç noktası olarak alınmış ve ilgili madde gruplarının ölçtüğü örtük değişkenler ile örtük değişkenlere ilişkin özellikler temel bileşenler analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda, eigendeğeri 1'in üzerinde olan 12 faktör olduğu saptanmıştır. Bu 12 faktör varyansın %57.77'sini açıklamaktadır. Ancak, her bir faktöre yüklenen madde gruplarının teorik olarak anlamlı olmadığı görüldüğünden, scree test sonuçları temel alınarak iki faktörlü yapı incelenmiş ve eigen değeri 2.969 ve 2.160 olan iki anlamlı faktör bulunmuştur. Bu iki faktör varyansın % 30.17'sini açıklamaktadır. On beş madde (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 19, 25, 28 ve 30) hiçbir faktöre yeterli ölçüde yüklenmediklerinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

AFA sonucunda ortaya çıkan iki boyutlu Ç-ÖDÖ modelin DFA bulguları incelendiğinde $\chi^2(102) = 184.43$, $p < .000$, $\chi^2/df = 1.81$, GFI = 0.95, AGFI = 0.93, CFI = 0.88, RMSEA = 0.045, ve SRMR = 0.052 değerlerine sahip olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu değerler 15 maddenin çıkarılmasıyla oluşan 17 maddelik ölçeğin, 32 maddelik orijinal ölçeğe oranla daha kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, Ç-ÖDÖ'nün 17 madde ve 'Olumlu başa çıkma becerileri' ve 'Olumsuz başa çıkma becerileri' adı verilen iki faktörden oluştuğu doğrulayıcı faktör analizi sonucunda saptanmış ve bu modelin kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkar olduğu sonucuna varılmıştır. 'Olumsuz başa çıkma becerileri' boyutundaki 8 madde tersine puanlanmaktadır.

Ayrıca, ölçeğin Türkçe uyarlamasının Çocuklar için Depresyon Ölçeği (Ç-DÖ) ile belirlenen ölçüt bağımlı geçerliğinin de düşük düzeyde olsa da yeterli sayılabileceği düşünülmüştür ($r = -.21$). Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile hesaplanan ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlığına ilişkin bulgular ise ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının güvenirliğinin yeterli olduğuna işaret etmektedir (faktör 1= .73, faktör 2= .60, toplam= .66).

2.2.2. Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE)

Bu ölçek, çocuklardaki bilişsel hata eğilimini yansıtan otomatik düşünceleri ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Kaslow, Stark, Printz, Livingston ve Tsai, 1992). Ölçeğin orijinali çocukların kendisine, geleceğine ve dünyaya ilişkin düşüncelerini tanımlayan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta 12 madde bulunmaktadır. Her madde için çocuklara (evet, belki, hayır) olmak üzere üç seçenek verilmektedir. Ancak, araştırmacı tarafından yürütülen Türkçe'ye uyarlama çalışmaları sırasında bu seçeneklerin çok sınırlayıcı olduğu düşünülerek, çocukların otomatik düşünce biçimlerini daha incelikli belirlemek amacıyla, cevaplama biçimi değiştirilmiş ve çocuklardan kendilerine, geleceklerine ve dünyaya ilişkin düşüncelerini 4'lü dereceleme ölçeği üzerinde göstermeleri istenmiştir (0 = her zaman doğru, 3 = hiçbir zaman doğru değil). Ölçekte, bazı maddeler tersine puanlanmaktadır. Her iki alt test ve toplam testten yüksek puan almak olumlu düşünce biçiminin varlığına işaret etmektedir.

Ölçeği, Türkçe'ye uyarlamak amacıyla 403 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisinden alınan verilere açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) uygulanmıştır (Güloğlu, 2006). Ç-BÜE'nin kuramsal alt yapısını oluşturan ve 36 madde aracılığıyla üç faktörden oluştuğu öngörülen orijinal model başlangıç noktası olarak alınmış ve ilgili madde gruplarının ölçtüğü örtük değişkenler ile örtük değişkenlere ilişkin özellikler temel bileşenler analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda, eigendeğeri 1'in üzerinde olan 8 faktör olduğu saptanmıştır. Bu 8 faktör varyansın %51.63'ünü açıklamaktadır. Ancak, her bir faktöre yüklenen madde gruplarının kuramsal olarak anlamlı olmadığı görüldüğünden ve ölçeğin üç ve dört faktörlü olduğunu gösteren daha önceki araştırma bulgularına dayanarak, üçlü ve dörtlü alternatif faktör yapıları araştırılmıştır. Daha önceki bulguyla benzer şekilde bu faktörlerin içerdiği maddelerin de kuramsal olarak pek anlamlı olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine, scree test sonuçları temel alınarak iki faktörlü yapı incelenmiş ve eigen değeri 4.226 ve 2.245 olan iki anlamlı faktör bulunmuştur. Bu iki faktör varyansın % 40.44'ünü açıklamaktadır. Yirmi madde (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 31, 32 ve 33) hiçbir faktöre yeterli ölçüde yüklenmediklerinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

AFA sonucunda ortaya çıkan iki boyutlu Ç-BÜE modelin DFA bulguları incelendiğinde χ^2 (103) = 243.42, $p < .001$, $\chi^2/df = 2.36$, GFI = 0.93, AGFI = 0.91, CFI = 0.93, RMSEA = 0.057, ve SRMR = 0.056 değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler 20 maddenin çıkarılmasıyla oluşan 16 maddeli ölçeğin, 36 maddelik orijinal ölçeğe oranla daha kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, Ç-BÜE'nin 16 madde ve 'Kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısı' ve 'Kendine, geleceğine ve dünyaya olumlu bakış açısı' adı verilen iki faktörden oluştuğu doğrulayıcı faktör analizi sonucunda saptanmış ve bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkar bulunmuştur.

Ayrıca, ölçeğin Türkçe uyarlamasının Çocuklar için Umutsuzluk Ölçeği (Ç-UÖ) ile belirlenen ölçüt bağıntılı geçerliğinin de yeterli olduğu görülmüştür ($r = -.66$). Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ile hesaplanan ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlığına ilişkin bulgular ise ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının güvenilirliğinin yeterli olduğuna işaret etmektedir (faktör 1= .80, faktör 2= .75, toplam= .81).

2.3. İşlem

Çocuklar İçin Öz-denetim Ölçeği (Ç-ÖDÖ) ve Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE) 2004-2005 Öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ilinin Çankaya ilçesindeki iki ilköğretim okulunda öğrenim gören 232 beşinci sınıf öğrencisine bir ders saatinde uygulanmıştır. Uygulamadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere ölçeklerle ilgili detaylı bilgi verilmiş ve cevaplarının kesinlikle gizli tutulacağı belirtilmiştir. Öğrenciler ölçekleri ortalama olarak 20 dakika sürede yanıtlamışlardır.

3. VERİLERİN ANALİZİ

Ç-BÜE'nün toplam ve alt ölçeklerinden alınan puanlara, 2 (yüksek-düşük öğrenilmiş güçlülük) X 2 (cinsiyet) faktörlü Çoklu Varyans Analizi uygulanmıştır. Bu amaçla Ç-ÖDÖ puanlarının medyan

değerleri kesme noktası olarak kabul edilmiş ve medyan değeri 52.5 ve altında olan öğrencilerin düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine, 52.5'un üzerinde olan öğrencilerin ise yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip oldukları varsayılarak bu değişken kategorik hale getirilmiştir.

4. BULGULAR

Çocuklarda öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünceler arasında bir ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediği Ç-BÜE'nün toplam ve alt ölçeklerinden alınan puanlara, 2 (yüksek-düşük öğrenilmiş güçlülük) X 2 (cinsiyet) faktörlü Çoklu Varyans Analizi uygulanarak sınanmıştır.

Tablo 1'de Ç-BÜE puanlarına uygulanan çoklu varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 1: Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyini Dikkate Alan, Kız ve Erkek Örneklemelerinin Ç-BÜE Puanlarına Uygulanan Çoklu Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Toplam Kareler	df	Ortalama Karesi	F	η^2	Gözlenen Güç	Sig.
Düzeltilen Model	Toplam	1450.027	3	483.342	9.897	.115	.998	.000
	Olumsuz	586.065	3	195.355	7.946	.095	.990	.000
	Olumlu	199.140	3	66.380	4.341	.054	.865	.005
Yol kesen (Intercept)	Toplam	240927.278	1	240927.278	4933.357	.956	1.000	.000
	Olumsuz	72939.732	1	72939.732	2966.821	.929	1.000	.000
	Olumlu	48739.335	1	48739.335	3187.551	.933	1.000	.000
Öğrenilmiş Güçlülük	Toplam	1384.136	1	1384.136	28.342	.111	1.000	.000
	Olumsuz	573.172	1	573.172	23.314	.093	.998	.000
	Olumlu	175.906	1	175.906	11.504	.048	.922	.001
Cinsiyet	Toplam	11.678	1	11.678	.239	.001	.078	.625
	Olumsuz	5.447	1	5.447	.222	.001	.076	.638
	Olumlu	1.174	1	1.174	.077	.000	.059	.782
Öğrenilmiş Güçlülük X Cinsiyet	Toplam	13.282	1	13.282	.272	.001	.081	.603
	Olumsuz	6.452E-02	1	6.452E-02	.003	.000	.050	.959
	Olumlu	11.495	1	11.495	.752	.003	.139	.387
Hata	Toplam	11134.693	228	48.836				
	Olumsuz	5605.413	228	24.585				
	Olumlu	3486.240	228	15.291				

Toplam	Toplam	255365.000	232					
	Olumsuz	79677.000	232					
	Olumlu	52812.000	232					
Düzeltilmiş Toplam	Toplam	12584.720	231					
	Olumsuz	6191.478	231					
	Olumlu	3685.379	231					

Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE)'nin toplam puanına ve alt testlerinin ortalama puanlarına uygulanan çoklu varyans analizi (MANOVA) bulguları, gruplar arasında [Wilks' $\Lambda = .888$, $F(1,225) = 14.330$, $p < .001$, $\eta^2 = .112$] istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğuna işaret ederken, cinsiyet [Wilks' $\Lambda = .999$, $F(1,225) = .125$, $p > .05$, $\eta^2 = .001$] açısından ise anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları, testin toplam puanında [$F(1,231) = 28.342$, $p < .001$, $\eta^2 = .111$] ve kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısına sahip olmak [$F(1,231) = 23.314$, $p < .001$, $\eta^2 = .093$] ile kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmak

[F (1,231) = 11.504, $p < .005$, $\eta^2 = .048$] alt boyutlarında öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek ve düşük olan çocuklar arasında anlamlı düzeyde farklar olduğunu göstermiştir.

Ç-BÜE'ne uygulanan çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları, testin toplam puanında [F (1,231) = .239, $p > .05$, $\eta^2 = .001$] ve kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısına sahip olmak [F (1,231) = .222, $p > .05$, $\eta^2 = .001$], ile kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmak [F (1,231) = .077, $p > .05$, $\eta^2 = .000$] boyutlarında cinsiyet farkı görülmediğine işaret etmektedir.

Bulgular, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan öğrencilerin testin toplamından da (M = 34.83), kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısına sahip olmak (M = 19.38) ve kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmak (M = 15.44) alt boyutlarından yüksek puan aldıklarına işaret etmektedir. Bu bulgular öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan çocukların kendilerine geleceğe ve dünyaya bakış açılarının düşük olanlara oranla daha olumlu olduğuna işaret etmektedir. Ancak, kız ve erkek öğrenciler arasında gerek testin toplamında gerekse kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısına sahip olmak ve kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmak alt testlerinde bir fark olmadığını göstermektedir.

5. YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocukların, Ç-BÜE'nün toplamından ve alt boyutlarından yüksek puan aldıklarını, bir başka deyişle kendilerine, geleceğe ve dünyaya ilişkin bakış açılarının düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocuklara oranla daha olumlu olduğunu göstermektedir. Fakat bu farkın kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı olmadığına işaret etmektedir.

Bu bulgular geçmişte yapılmış olan ve öğrenilmiş güçlülüğün çevresel veya durumsal ve bireysel etmenlerden etkilendiğini gösteren çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır. Örneğin, Zausniewski, Chung, Chang ve Krafcik (2002), olumsuz düşünce yapısına sahip çocukların, olumlu düşünce yapısına sahip çocuklarla karşılaştırıldığında daha düşük düzeyde öğrenilmiş güçlülüğe sahip olduklarını bulmuştur. Çocuklarla yapılmış sadece iki çalışmanın bulunması bizleri yetişkinlerle yapılmış çalışmaları bildirmeye yöneltmektedir. Yetişkinlerle yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar vermektedir. Chang (2004) çocukların öğrenilmiş güçlülük düzeyinin olumlu ve anlamlı bir şekilde otomatik düşünce biçimleriyle ilişkili olduğunu rapor etmiştir. Zausniewski, McDonald, Krafcik ve Chung (2002) ise diyabet hastası bayanlarda öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve olumlu bilişler arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmişlerdir. Bir başka çalışma bulgusu, Afrika kökenli Amerikalı kadınların öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile olumlu biliş arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Zausniewski, Picot, Roberts, Debanne ve Wykle, 2005). Rosenbaum (1980) ise üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile öğrenilmiş güçlülük arasında olumsuz yönde bir ilişki bulmuştur. Chien (2005) bireyin kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmasını yansıtan olumlu kişisel inançlar ile öğrenilmiş güçlülük arasında anlamlı bir bağlantı olduğuna işaret etmiştir.

Öğrenilmiş güçlülük ile otomatik düşünce arasında bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalara rastlanmamıştır.

Rosenbaum (1990), öğrenilmiş güçlülüğün çevreden yaşam boyunca öğrenildiğini ancak bunun cinsiyete bağlı olmadığını ileri sürmektedir. Bu görüş bu çalışmanın bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Aynı şekilde Zausniewski, Chung, Chang ve Krafcik (2002) ve Chang (2004)'in çalışmaları da öğrenilmiş güçlülük ile otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişkinin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini bulmuşlardır.

Yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine ve olumlu otomatik düşüncelere sahip olan bireylerin zorlu durumlarla daha yapıcı bir biçimde baş ettikleri (Clanton, Rude ve Taylor, 1992), aldıkları sosyal destekle yaşama karşı olumlu tutum gösterdikleri (Sinha, Nayyar, Sinha, 2002), sadece şimdiki değil gelecekteki iyilik hallerini de etkilediği (Calvete ve Conner-Smith, 2005; Owen-Richards, 1994) dikkate alındığında bu araştırma bulgularının çocuk ruh sağlığı açısından önemli ipuçları taşıdığı ileri sürülebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve otomatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkiyi aydınlatmayı amaçlayan bu çalışmanın, çocukların öğrenilmiş güçlülük düzeylerini arttırmayı hedefleyen psikolojik danışmanlar için yararlı olacağı düşünülmektedir. Dünyada farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmaların sonuçları göstermiştir ki, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip bireyler olumlu otomatik düşünce biçimlerine de sahiptir. 5. sınıfa giden Türk çocukları ile yürütülen bu çalışmanın bulguları da ÇBÜE'nin "kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısına sahip olmak" ile "kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmak" alt testlerinde ve testin toplamında yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Bu bulgular, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocukların kendilerine geleceğe ve dünyaya ilişkin bakış açılarının düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocuklara oranla daha olumlu olduğuna işaret etmektedir. Türkiye'de öğrenilmiş güçlülük düzeyi ile otomatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka araştırmalara rastlanmadığından dolayı bu bulgular farklı örneklem gruplarıyla yapılacak çalışmalarla desteklenmelidir.

Öğrenilmiş güçlülüğün, öğrenilmiş çaresizliğin karşıt-tezi olduğu, öğrenilmiş çaresizliğe sahip olan bireylerin ise depresyon açısından risk altına buldukları bilinmektedir. Bunun yanısıra, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olanların öğrenilmiş çaresizliğe karşı daha dirençli oldukları da bilinmektedir. Yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olan çocukların sorun çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğu, kendilerine daha fazla güvendikleri, öfke, kaygı, depresyon gibi olumsuz duyguları daha az yaşadıkları bilinmektedir. Ayrıca, olumlu otomatik düşüncelere sahip bireyler ruh sağlıklarını daha iyi koruyabilmektedir. Bu bilgilerin ışığında bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek çocukların gelecekteki ruh sağlıklarının daha iyi olacağını ileri sürmek mümkündür. Bu bulgunun gerek çocuk ruh sağlığı açısından gerekse okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) servislerinin çalışmaları açısından önemli doğurguları vardır. PDR servislerinde öğrenilmiş güçlülüğü geliştirmeyi hedefleyen stratejiler içeren grup çalışmalarının planlanması öğrencilerin ruh sağlıklarının korunması ve geliştirilmesine önemli katkılar yapacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: A unifying theory of psychological change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 1, 237-269.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 7-18.
- Bozkurt, N. (1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Calvete, E., ve Connor-Smith, J. K. (2005). Automatic thoughts and psychological symptoms: A cross-cultural comparison of American and Spanish students. *Cognitive Therapy and Research*, 29(2), 201-217.
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Chang, H. (2004). *Test of a model to predict adaptive functioning and depression in school-aged children*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Case Western Reserve University, Cleveland, OH.
- Chien, Y. L. (2005). *Learned resourcefulness, cognitive processes and adaptive functioning in depressed adults*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Case Western Reserve University, Cleveland, OH.
- Clanton, L. D., Rude, S. S., ve Taylor, C. (1992). Learned resourcefulness as a moderator of burnout in a sample of rehabilitation providers. *Rehabilitation Psychology*, 37, 1131-140
- Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Daly, M. J. ve Burton, R. L. (1983). Self-esteem and irrational beliefs: An exploratory investigation with implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(3), 361-366.
- Demir-Akman, P. (2003). *Denetim odakları farklı üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, S. (1998). *Düşünme ihtiyacı ölçeği psikometrik özellikleri: Düşünme ihtiyacı, kontrol odağı inancı ve öğrenilmiş güçlülük ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Franklin, D. J. (2002). *Cognitive therapy for depression*. [http:// www. psychologyinfo.com](http://www.psychologyinfo.com). adresinden alınmıştır.
- Goodhart, D. E. (1985). Some psychological effects associated with positive and negative thinking about stressful event outcomes: Was Pollyanna right? *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 216-232.
- Gözene, Ö. (2002). *Riskli alkol kullanan üniversite öğrencileri ile riskli alkol kullanmayanlarda, stresli yaşam olayları, iç-dış kontrol odağı inancı ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerinin ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güloğlu, B. (2006). *The effect of a cognitive behavioral group counseling program on the learned resourcefulness level and automatic thought patterns of elementary school students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hamana, R., Ronen, T. ve Feigin, R. (2000). Self-control, anxiety, and loneliness in siblings of children with cancer. *Social Work in Health Care*, 31(1), 63-83.
- Hogg, J. A., ve Deffenbacher, J. L. (1986). Irrational beliefs, depression, and anger among college students. *Journal of College Student Personnel*, 27, 349-353.

- Hoglund, C. L. ve Collison, B. B. (1989). Loneliness and irrational beliefs among college students. *Journal of College Student Development*, 30, 53-57.
- Huang, C., Sousa, V. D., Tu, S. ve Hwang, M. (2005). Depressive symptoms and learned resourcefulness among Taiwanese female adolescents. *Archives of Psychiatric Nursing*, 19(3), 133-140.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues and speculations. In C. Neuringer ve J. L. Michael (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology* (pp. 178-220). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kanfer, F. H. (1977). The many faces of self-control or behavior modification changes its focus. In R. B. Stuart (Eds.), *Behavioral self-management: Strategies, techniques, and outcome*. New York: Brunner, Mazel.
- Kaslow, N. J., Stark, K. D., Printz, B., Livingston, R., ve Tsai, S. L. (1992). Cognitive Triad Inventory for Children: development and relation to depression and anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 339-347.
- Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing.
- Maraşlı, M. (2003). *Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlölük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McWhirter, B. T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling and Development*, 75(6), 460-469.
- Owen-Richard, L. (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.
- Öztütüncü, F. (1996). *Liseli ergenlerdeki irrasyonel olumsuz otomatik düşüncelerin ana-baba tutumları ve aile-içi ilişkiler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Preechawong, S. (2004). *Self-esteem, learned resourcefulness and self-management behavior of Thai adolescents with asthma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Case Western Reserve University, Cleveland, OH.
- Rimon, D. (1980). *Children's assessment of the self-control: Development of a scale*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tel Aviv University, Israel.
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavioral Therapy*, 11, 109-121.
- Rosenbaum, M. (1983). Learned resourcefulness as a behavioral repertoire for the self-regulation of internal events: Issues and speculations. In M. Rosenbaum, C. M. Franks, ve Y. Jaffe (Eds.), *Perspectives on behavior therapy in the eighties* (pp. 54-73). New York: Springer.
- Rosenbaum, M. (1988). Learned resourcefulness, stress, and self-regulation. In S. Fischer & I. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition, and health* (pp. 483-496). Chichester: John Wiley & Sons.
- Rosenbaum, M. (1989). Self-control under stress: The role of learned resourcefulness. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, 2, 249-258.
- Rosenbaum, M. (1990). The role of learned resourcefulness in the self-control of health behavior. In M. Rosenbaum (Eds.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior* (pp.3-30). New York: Springer.
- Rosenbaum, M. (1993). The three functions of self-control behavior: redressive, reformative, and experiential. *Work and Stress*, 7, 33-46.
- Rosenbaum, M. ve Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: Effects of non-contingent success and failure on individuals differing in self-control skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 198-215.
- Rosenbaum, M., ve Jaffe, Y. (1983). Learned helplessness: The role of individual differences in learned resourcefulness. *British Journal of Social Psychology*, 22, 215-225.
- Rosenbaum, M., ve Palmon, N. (1984). Helplessness and resourcefulness in coping with epilepsy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 244-253.

- Sinha, S. P., Nayyar, P. ve Sinha, S. P. (2002). Social support and self-control as variables in attitude toward life and perceived control among older people in India. *The Journal of Social Psychology, 142*(4), 527-540.
- Siva, N. A. (1991). *İnfertilite'de stresle baş etme, öğrenilmiş güçlülük ve depresyonun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Stiles, T. C. ve Götestam, K. G. (1989). The role of automatic negative thoughts in the development of dysphoric mood: An analogue experiment. *Cognitive Therapy and Research, 13*(2), 161-170.
- Yıldız, Ç. (1997). *Yüksek ve düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip bireylerin başarı ya da başarısızlık durumlarına ilişkin nedensel yüklemeler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yurttal - Dinç, F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zausniewski, J. A. (1995). Resourcefulness: A conceptual analysis. *Issues in Mental Health Nursing, 16*(1), 13-31.
- Zausniewski, J. A., Chung, C., Chang, H., ve Krafcik, K. (2002). Predictors of resourcefulness in school-aged children. *Issues in Mental Health Nursing, 23*, 385-401
- Zausniewski, J. A., McDonald, P. E., Krafcik, K., ve Chung, C. (2002). Acceptance, cognitions, and resourcefulness in women with diabetes. *Western Journal of Nursing Research, 2002, 24*(7), 728-750.
- Zausniewski, J. A., Picot, S. J., Roberts, B. L., Debanne, S. M., ve Wykle, M. L. (2005). Predictors of resourcefulness in African American women. *Journal of Aging and Health, 17*, 609-633.
- Zwemer, W. A. ve Deffenbacher, J. L. (1984). Irrational beliefs, anger, and anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 31*(3), 391-393.

Extended Abstract

Learned resourcefulness is a cognitive-behavioral repertoire that enables the individuals to acquire health-promoting behaviors and makes them believe that these behaviors are important for coping with stresses and for their well-being and that they are capable of executing them (Rosenbaum, 1983, 1990). According to Rosenbaum (1983, 1990), learned resourcefulness is acquired through experience, modeling, and formal or informal instruction throughout life in one's environment and encompasses the ability to engage in positive thinking, to solve problems, and to be confident in one's ability to deal with adversity. Highly resourceful people are better equipped to constructively overcome challenging or threatening situations (Clanton, Rude, & Taylor, 1992), reduced the crowding stress of high density and enhance positive attitudes toward life with social support (Sinha, Nayyar, & Sinha, 2002) than low resourcefulness people. Additionally, Zausniewski (1995) reported that resourcefulness lead to task accomplishment, positive self-esteem, good health, pride, success, and self-fulfillment.

Like learned resourcefulness, ability to generate positive automatic thoughts have an impact not only on immediate well-being, but also on future well-being (Owen-Richard, 1994). Furthermore, in Calvete and Connor-Smith's study (2005) the association between automatic thoughts and symptoms of anxiety, depression and externalizing problems was supported. Further, Goodhart (1985) found that individuals who have positive thoughts about the outcomes of stressful events reported higher positive well-being, lower maladjustment. Thus, having positive automatic thoughts appear to be psychologically beneficial.

Turkish researchers are usually confined to investigate the relationship between automatic thoughts and learned resourcefulness separately with respect to several variables (Akbağ, 2000; Bilge and Arslan, 2000; Bozkurt, 1998; Cenkseven, 2004; Dağ, 1990; Demir-Akman, 2003; Demirci, 1998; Yurttal-Dinç, 1999; Gözeme, 2002; Maraşlı; 2003; Öztütüncü, 1996; Siva, 1991; Yıldız, 1997) but no study has yet dealt to investigate the relationship between learned resourcefulness and positive automatic thought patterns of elementary school students.

The purpose of the present study was to investigate the relationship between automatic thoughts and learned resourcefulness levels of elementary school students. Children's Version of Self-Control Schedule (C-SCS) and Cognitive Triad Inventory for Children (CTI-C) were given to 232 fifth grade students in two elementary schools in Ankara. The differences among the automatic thought patterns (CTI-C) of the students by gender and learned resourcefulness (C-SCS) were explored using a 2 (gender) X 2 (high-low learned resourcefulness) factorial MANOVA. Results of the present study revealed significant differences in the total scores and "Negative view of self, future and world" and "Positive view of self, future and world" subscales scores of the Cognitive Triad Inventory for Children (CTI-C) in terms of learned resourcefulness levels. These results showed that highly resourceful children scored significantly higher in both CTI-C total score, and "Positive view of self, future and world" and lower in "Negative view of self, future and world" subscales scores of CTI-C.

Nevertheless, the results of this analysis indicated no significant gender difference in both total scores and "Negative view of self, future and world" and "Positive view of self, future and world" subscales scores of the Cognitive Triad Inventory for Children (CTI-C) in terms of learned resourcefulness. Stating differently, the results showed that females and males did not score differently in both the total score and "Positive view of self, future and world" and "Negative view of self, future and world" subscales scores of CTI-C.

In general, these results indicated that learned resourcefulness and patterns of automatic thoughts were related concepts; however the association between the two variables did not vary meaningfully as a function of gender.

These results were consistent with one of the four major assumptions underlying learned resourcefulness that is self-control behavior is always associated with process regulating cognitions (PRCs). When individuals engage in their PRCs, they monitor their actions, assign meanings to events, attribute causality to what has happened, and develop expectancies for the future (Rosenbaum, 1990). Here, PRCs was represented by automatic thought patterns.

These results also supported the previous research findings that showed the relationship between learned resourcefulness and automatic thought patterns. To mention a few, Zausniewski, Chung, Chang, and Krafcik, (2002) indicated that children with more negative automatic thought patterns were less likely to be resourceful as compared to children with positive automatic thought patterns. Additionally, Chang (2004) reported that children's resourcefulness was positively and significantly correlated with children's automatic thought patterns. Zausniewski, McDonald, Krafcik, and Chung (2002) yielded a significant relationship between learned resourcefulness and positive cognitions in women with type II diabetes. Furthermore, Zausniewski et al.'s (2005) study revealed that positive cognitions impact learned resourcefulness of African American women. In a study of Rosenbaum (1980), a significant negative correlation between learned resourcefulness and irrational beliefs indicated that persons with higher learned resourcefulness have lower irrational beliefs. Chien's (2005) study showed that more positive personal beliefs which reflected more 'positive views of self, future and world' were associated with greater resourcefulness.

Overall, the results of the presents study supported the findings of the aforementioned studies and confirmed that automatic thought patterns were significantly related with learned resourcefulness in school aged children. Further research is needed to generalize these findings into other age groups.