

AN EXAMINATION OF POSITIVE METACOGNITION AND META-EMOTION OF PROSPECTIVE TEACHERS' IN TERMS OF ATTACHMENT STYLES¹

Gülhan KÖÇER

Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, gulhansahin@nevsehir.edu.tr
ORCID Numarası: 0000-0002-3557-3285

Sema ÖNGÖREN

Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, ongorensesma@gmail.com
ORCID Numarası: 0000-0002-6034-1400

Received: 11.10.2017

Accepted: 12.12.2017

ABSTRACT

In this study it is examined that whether positive metacognition and positive meta-emotion differ or not according to the attachment styles of pre-service teachers'. The sample of the research is composed of 273 pre-service teachers'. In the study, "Experience of Close Relationships" inventory were used to measure attachment style scores of pre-service teachers' and "Positive Metacognition and Positive Meta-Emotional Scale" were used to measure positive metacognition and positive meta-emotion. According to the attachment styles of the pre-service teachers' in the research, subscale scores of "confidence to finish repetitive feelings and thoughts" were found to differ significantly. Secure and dismissing attached pre-service teachers' had significantly higher levels of "confidence to finish repetitive feelings and thoughts" subscale scores than Preoccupied and fearful pre-service teachers'. Dismissing attached pre-service teachers' "confidence to finish repetitive emotions and feelings" subscale scores were found significantly higher than Preoccupied and fearful pre-service teachers'. Moreover, as a result of the correlation analysis, it was concluded that there was a meaningful relationship on negative direction between anxious attachment, and "confidence to finish the repetitive feeling and thinking" and "the interpretation of emotions as cues, restraining sudden reactions and trusting the mind to solve the problem" subscales.

Keywords: Attachment styles, metacognition and meta-emotion.

¹ Bu çalışma 05-08 Ekim 2017 tarihinde Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumunda (ISOEVA) sözlü bildiri olarak sunulmuştur

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OLUMLU ÜSTBİLİŞ VE OLUMLU ÜST-DUYGULARININ BAĞLANMA STİLLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bağlanma stillerine göre olumlu üstbiliş ve olumlu-üst-duygularının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 273 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının bağlanma stilleri puanlarını ölçmek için "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri" ve olumlu üstbiliş ve olumlu üst-duygularını ölçmek için "Olumlu Üstbiliş ve Olumlu Üst-Duygu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının bağlanma stillerine göre "tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Güvenli ve kayıtsız bağlanan öğretmen adaylarının "tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" alt boyut puanları saplantılı ve korkulu bağlanan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca yapılan korelasyon analizi sonucunda kaygılı bağlanma ile "tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" ve "duyguları ipuçları olarak yorumlama, ani tepkileri sınırlama ve problemi çözmek için zihni kurgulamaya güven" alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma stilleri, üstbiliş ve üst-duygu.

EXTENDED SUMMARY**Introduction**

In this research, whether the positive metacognition and positive metaemotion differ according to attachment styles of pre-service teachers' is investigated. The independent variable of the study is attachment styles. In the research, as the attachment styles of the pre-service teachers'; secure attachment, preoccupied attachment, fearful attachment, and dismissing attachment styles. The dependent variable of the research is the positive metacognition and positive meta-emotion of pre-service teachers'.

Method**Research Model**

This research has the feature of relational screening model, one of the general screening models. In the study, the relationship between the positive metacognition and positive meta-emotion, and attachment styles of pre-service teachers is investigated.

Population and Sample

The population of the research consists of students who are studying at the Education Faculty of Hacı Bektaş Veli University in Nevşehir. The sample of the study consists of a total of 273 university students, including 220 female and 52 male students, who were selected by disproportionate sampling method among first, second, third and fourth grade students of the Faculty of Education. The age of the students in the sample ranges between 17-24.

Discussion and Conclusion

While the scores of arithmetic mean, median, standard deviation, skewness and kurtosis values for ECR and Positive Metacognition and Positive-Metaemotion Scales showed a normal distribution of ECR "anxiety" and "avoidance" sub-dimension scores, it was found that scores of "Positive Metacognition and Positive Metaemotion" does not have a normal distribution. When the distribution of pre-service teachers' attachment status according to ECR scale was examined, it was seen that the pre-service teachers' with fearful attachment were the largest group with 48%. In addition, the pre-service teachers' with preoccupied attachment were identified as 26%, the ones with dismissing attachment as 15%, and the ones with secure attachment as 10.06%.

Individuals develop perceptions of themselves and others based on their relationships with caregivers during infancy. These internal working models, also referred to as mental representations, play a crucial role in shaping lifelong relationships by creating attachment patterns. Metacognitive skills include the ability to predict behavior based on mental representations. Infants perceive and interpret the emotions, thoughts and behaviors of others through metacognitive skills. Infants who perceive the caregiver as loving, warm,

supportive, and achievable see themselves as worthy and worthy of love, also see their caregivers trustworthy. Thanks to these positive perceptions, they develop a secure attachment relationship with the caregiver. Infants who perceive the caregiver as cold and irrelevant see themselves worthless, and their caregivers untrustable. As a result, they develop an insecure attachment relationship. Fonagy et al. (1991: 1993; 1994) similarly define a particular metacognitive ability in explaining secure attachment; in the context of attachment, the individual's capacity to think both his/her own actions and the actions of others in a reflective way in relation to mental states (Bosma & Gerlisma, 2005). Kobak & Hazan (1991) hypothesized that internal working models form a flexible basis for developing adult attachment styles in order to determine the relationship between attachment style and metacognition. Internal working models are a cognitive framework that includes the individual's mental representations to understand the world, itself and others. Moreover, adult attachment styles play an important role in the ability to establish secure relationships. Secure attachment is a healthy attachment style that allows individuals to work autonomously as well as work with others in appropriate situations. Secure attachment, characterized by internal regulatory mechanisms, allows individuals to be flexible and constructive in interpersonal relationships by teaching when and where to use metacognitive processes (Alaimo & Cascio, 2015). Dearborn (2014) has also reached similar jurisdictions in his work and states that there are differences in metacognitive beliefs between anxious and avoidant attachment dimensions. These differences reflect different cognitive and metacognitive internal working models about self and others.

According to the attachment styles of pre-service teachers', the difference between subscale scores of "confidence to finish repetitive emotions and thoughts" is significant at 0.01 level. As a result of the Mann Whitney U test done to determine the source of the difference, the subscales of "confidence to finish repetitive emotions and thoughts" of the pre-service teachers' with secure attachment were significantly higher than the pre-service teachers' with preoccupied and fearful attachments. The "confidence to finish repetitive emotions and thoughts" scores of pre-service teachers with dismissing-attachment were significantly higher than those of the pre-service teachers' with preoccupied and fearful- attachments. It has been seen that there is no significant level of differentiation between the pre-service teachers' with secure and dismissing attachment. Main (1985) indicates that children with secure attachment have more metacognitive skills than those with insecure attachment. This can be explained by having more epistemic (knowledge-related) area to observe the actions, situations or thinking processes of children who have secure attachment. Because the processes of thinking have not been branched in these children. On the other hand, Insecure attachment can lead to the development of defensive thinking processes, the inhibition and restrictions of access to the recognition of memories, emotions, intentions and options (Main, 1993). In the absence of the metacognitive capacity, infants and children may be inadequate in comprehending the representation features of their own and others' thoughts. This can leave them vulnerable to the inconsistency of the caregiver's behavior (Main, 1991; Fonagy & Target, 2006, as cited Alaimo & Cascio). Strong metacognitive capacity may diminish the destructive effect of negative attachment experiences in children. The same may be true for adults. On the other hand, the lack of developmentally specific metacognition in younger children may increase their vulnerability in the effects of problem-related attachment issues. The same may be true for the adults who have developing metacognition

(Main, 2007). Alaimo & Cascio (2015) have found a negative relationship between attachment styles and emotional dysregulation, and also a positive relationship between attachment styles and metacognition in their study on adult attachment, emotional dysregulation and metacognitive functions of patients with personality disorder.

When the results of the correlation analysis are examined, it is seen that there is a significant negative correlation between anxious attachment and "confidence to finish the repetitive emotions and thoughts" subdimension scores, and "interpretation of emotions as cues, restraint of sudden reactions and confidence in mental fictionalism to solve the problem" subscale scores.

When metaemotion is considered, the individuals with secure attachment are aware of their positive and negative emotions, and do not feel uncomfortable expressing these emotions. It can be said, however, that individuals who can not develop secure attachment tend to ignore feelings and try to suppress them instead of expressing disturbing emotions and thoughts in a normal way in response to stressful situations. Bartholomew & Horowitz (1991) also state that the need for refusing, repressing, or avoiding emotions of securely attached individuals is very low and on the other hand, the individuals with avoidant attachment do not give vent to their emotions (Şencan, 2015). They also develop an inactive deactivation strategy that suppresses or rejects their emotions and often disturbs both negative and positive emotions because these emotions can increase the sincerity and dependence that the avoidant individual desires to reduce most (Mikulincer & Shaver, 2005, 2007; Morey & Gentzler, 2017). Chen, Lin, & Li (2012) state that meta-emotions related to motherhood (emotion coaching, emotion dismissing, etc.) are related to children's mutual secure attachment enhancement with their mothers. Mothers who are inclined to adopt the philosophy of emotion coaching are more successful in establishing secure parent-child attachment. Children whose emotions are ignored by their mothers develop a low level of secure attachment with their mothers. Yeh et al. (2005), in their study on the effects of maternal meta-emotions on school-aged children's attachment relationships with their mothers, found that the more highly developed the emotion coaching philosophy of mother, it is more likely for child to have tighter relationship with mother and also insecure-resistant or an insecure-avoidant attachment of child is less. Furthermore, it has been found that mothers who have a philosophy that ignores emotions too much are more likely to develop insecure attachment in their children (Chen, et al., 2012). Gottman et al., states three different parental forms. These are: emotion-coaching, emotion-dismissing and emotion dysfunction parents. Emotion coaching parents talk to their children about emotions, helped them verbally define and accept the emotions, discuss the situations that reveal the emotions, and provide them with goals and strategies to overcome these situations. On the other hand, emotion dismissing parents think that negative emotions of child is a potential detrimental to him. These parents are afraid that negative emotions may be out of control, and for this reason they try to leave out those feelings as soon as possible. This exclusive strategy involves ignoring the child, distracting, or denying emotion. Finally, parents with emotion dysfunction feel that emotion is clearly dangerous, but they do not know how to deal with this problem. The emotions of these parents are often out of control at the time they feel guilty (Chen et al., 2012; Gottman et al., 1996).

The secure parent-child dyad discusses emotional issues clearly and meaningfully and uses strategies such as emotional coaching more often when discussing more difficult emotions such as anger. However, children and adolescents with secure attachment are more equipped to use constructive and functional coping strategies such as problem solving and social support. In addition, they are good at coping with certain negative emotions such as sadness, anger and fear even if these are more intense (Dubois-Comtois, Cyr & Moss, 2011, Chen, et al., 2012; Parrigon, Kerns, Abtahi & Koehn, 2015). Chen, Lin, & Li (2012), in their research, have precipitated that there is a relationship between the secure attachment of child with his mother and meta-emotions, also mothers who are inclined to adopt the philosophy of emotional coaching are more likely to develop secure attachment with their children.

When the results of this research and other studies related to this subject are evaluated, it is seen that the styles of attachment that occurs according to the nature of the relationship established with the caregiver in early period continue during adolescence and adulthood periods. In accordance with the studies, it can be said that there is a bi-directional interaction between metacognition and meta-emotion. While the metacognition and metaemotion of individuals are affected by the mental representations (perceptions of self and others) underlying the attachment styles, it is seen that meta cognition and especially maternal meta-emotions (emotion-coaching, emotion-dismissing and emotion dysfunction) affect the formation of attachment styles and the individuals with secure attachment have higher meta cognition and meta-emotion. In this study, it is seen that there is no statistically significant difference between secure attachment, and also dismissing attachment have high meta cognition and meta emotion scores. This may be explained by the fact that besides the individuals with dismissing attachment have negative perceptions about others, they have positive self-model like individuals with secure attachment and also they regard themselves worth to be loved and supported. Arslan (2008) concludes that the adolescents with secure and dismissing attachment have higher level of "confidence" when compared to adolescents with other attachment styles. As a result, it can be said that the attachment styles of pre-service teachers have a relation with meta cognition and meta-emotion. In this direction, the following can be proposed for further studies: In this research, the relationship between the attachment styles pre-service teachers and metacognition and meta emotions has been examined. In subsequent researches, the relationship between the metaemotion philosophy of parents and the childrens' attachment styles can be analysed. The study group was composed of pre-service teachers' in this study. Further studies can be conducted with person at different age groups.

GİRİŞ

Duygusal bağ kurma eğilimi ve gereksinimi yeni doğanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli ve gelişimsel açıdan işlevsel olan bağlanma sistemini ifade eder. Bağlanma sisteminin amacı sadece bir yakınlık olarak değil, duygusal olarak da uygun ve duyarlı bir bağlanma figürüne erişim olarak da ifade edilmektedir. Bu sistem yeni doğanların onlara bakan kişiye/kişilere fiziksel yakınlığını güçlü tutarak hem çocukların çevreden gelebilecek tehlikelerden korunmasına yardım eder hem de onlara çevreyi keşfetmeleri için gerekli koşulları sağlar. Bu nedenle, bakım veren ile yakınlığın korunması bağlanma sistemi içindeki en temel hedeftir. Bu sayede yeni doğanlara güven içinde gelişebilecekleri bir alan sağlanmakla birlikte yaşam boyu sürecek duygusal yeterliliğin temelleri atılmış olur (Bowlby, 2013; 2014; İpekçi, Gökçay, Candoğan, Şahin & Toklu, 2017; Soysal & İşeri, 2010; Sümer & Güngör, 1999). Bağlanma teorisine göre insanlar anne babasıyla olan deneyimlerine dayanarak bebeklik, çocukluk ve yetişkinlik dönemleri boyunca diğer kişilerle olan ilişkileri ile ilgili bir takım zihinsel modeller geliştirirler (Hamarta, 2004). Erken yaşlardaki bağlanma yaşantıları temelinde oluşan bu zihinsel modeller ya da Bowlby'nin deyimi ile içsel çalışan modeller hem kişinin kendisine ilişkin beklenti, inanç ve duygularını hem de başkalarına duyulan güven ve sosyal ilişkilerde hissedilen rahatlık düzeyini etkiler. Bağlanma kuramına göre zihinsel modeller bebeklik döneminde bakım veren ile olan ilişkiden doğan bilişsel ve duyusal nitelikte şemaları ifade eder. Bu şemalar (temsiller) bireyin kendisini ve diğer insanları nasıl değerlendirdiği ile ilgili düşünceler olarak bireyin zihninde bulunur ve bağlanma stillerinin ortaya çıkmasına neden olur. Örneğin, bağlanma kuramcılarına göre eğer bakım veren çocuğun ihtiyaçlarına duyarlılık gösterip hem beslenmesine yeterli ölçüde eğilip hem de çocuğa yeterli sevgi ve sıcaklık sağlar ise çocuk hem kendini sevmeye layık algılar hem de bakım vereni güvenilir bulur. Böylelikle hem kendisine ilişkin hem de bakım verene ilişkin zihinsel modelleri olumlu olduğundan güvenli bağlanma geliştirir. Buna karşın bakım veren ile soğuk ve reddedici deneyimleri olan çocukların kendilerine ve başkalarına ilişkin modelleri olumsuzdur. Dolayısıyla bu çocuklar güvensiz bağlanma (kaygılı-kararsız veya kaçınan) geliştirirler (Arslan, 2008; Cassidy, 1988; Doğan, 2016; Hazan & Shaver, 1994; Sümer & Güngör, 1999).

Bowlby (1973, 1979) bağlanmanın beşikten mezara kadar devam eden bir süreç olduğunu ve erken yaşlarda oluşan zihinsel modellerin çok fazla değişime uğramadan yetişkinlikte de işlev gördüğünü ileri sürmektedir (Hazan & Shaver, 1994; Sümer & Güngör, 1999). Diğer bir ifadeyle bağlanmanın davranışsal sisteminin işlem ve dinamiklerinin yaşam boyunca hemen hemen aynı kaldığı düşünülmektedir. Varsayımsal olarak bunun nedeni bağlanma sisteminin sinirsel temelinin büyük ölçüde değişmeden kalmasıdır (Hazan & Shaver, 1994). Bununla birlikte bebek bağlanması ve yetişkin bağlanması arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bebekler ve küçük çocuklar kendilerini tam anlamıyla güvende hissedebilmek için bir bağlanma kişisi ile fiziksel temas gereksinimi duyabilirken daha büyük çocuklar ve yetişkinler genellikle sadece bağlanma kişilerinin eğer gerekirse dokunabilecekleri bilgisini rahatlama kaynağı olarak kullanabilirler (fiziksel temas rahatlığı gereksinimin hiçbir zaman bütünüyle kaybolmamasına karşın). Önemli olan hissedilen güvenliktir (Hazan & Shaver, 1994). Hazan & Shaver (1987) Bowlby' nin bağlanma teorisine göre yetişkin bağlanmasını güvenli, kayıtsız, saplantılı ve korkulu olarak sınıflandırmıştır (Alaimo & Cascio, 2015). Güvenli bağlanan kişiler, kendilerini sevmeye değer olarak

görürken başkalarını da genellikle kabul edici ve destekleyici olarak görürler. Saplantılı bağlanan kişiler kendilerini seilmeye değer görmezken, başkalarını seilmeye değer bulurlar. Kayıtsız bağlanan kişilerin, benlik modeli olumludur; ancak diğerleri modeli olumsuzdur ve özerkliğe aşırı önem verirler. Korkulu bağlanan kişiler kendini başkalarının sevgisine ve desteğine layık görmez, başkalarını da reddedici ve güvenilmez olarak görürler. Bu bireyler, reddedilme riskine karşı kendilerini korumak amacıyla diğer insanlarla yakın ilişkiler kurmaktan kaçınırlar (Arslan, 2008; Bartholomew & Horowitz, 1991; Bartholomew & Shaver, 1998; Hamarta, Deniz & Durmuşoğlu-Saltalı, 2009).

Bakım veren kişiyle olan deneyimler temelinde oluşan zihinsel temsillere dayanarak gelişen ve yaşam boyu devam eden bağlanma stillerinin bireylerin üstbilgi ve üst-duygularını etkilediği düşünülmektedir. Konu ile ilgili yapılmış çalışmalarda, bağlanma stili ile üstbilgi ve üst-duygu arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Walton (2010) bağlanma ile üstbilgişel işlevler arasında ilişki olduğunu, Ardowni (2002) ise bağlanma teorisinin, bir tarafta üstbilgi diğer tarafta zihinsel sağlığın, geçmiş ve mevcut ilişkilerin kalitesi arasında açıklayıcı bir köprü oluşturmak için kullanılabileceğini ifade etmektedir. Chen, Lin & Li (2012) de duygu koçluğu felsefesini benimseme eğiliminde olan ebeveynlerin çocuklarını dinlediklerini ve onlarla duygusal konular hakkında konuştuklarını bu davranışın güvenli bağlanma ilişkisinin kurulması için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Üstbilgişel işlevler; duyguları ve zihinsel olayları temsil etme, zihinsel durumları kendine ve diğer kişilere atfetme ve zihinsel temsillere dayanarak davranışları tahmin etme yeteneklerini içermektedir (Alamio & Cascio, 2015). Üstbilgi, genel olarak düşünme hakkında düşünme faaliyetine veya biliş hakkındaki bilişlere işaret eden bir kavram olarak tanımlanabilir (Karakelle & Saraç, 2010). Bilim dünyasına bu kavramı ilk kez kazandıran Flawel (1976) ise üstbilgi kavramını, kişinin kendi bilişsel süreçleri ve bu süreçlerle ilgili herhangi bir şeyle ilgili bilgisi olarak tanımlamıştır (Zhou, 2016). Bu kapsayıcı tanımın şemsiyesi altında yaygın olarak kullanılan ve üst biliş ile ilişkilendirilen birçok kavram yer almaktadır. Bu kavramların bazıları, üstbilgişel inançlar, üst bilişsel farkındalık, üstbilgişel deneyimler, üstbilgişel bilgi, bilme hissi, öğrenme yargısı, zihin teorisi, üst bellek, üstbilgi becerileri, yürütücü beceriler, üst düzey beceriler, anlama izleme, öğrenme stratejileri, deneyimsel stratejiler ve öz-düzenlemedir (Demirsöz, 2014; Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Wells (2000) üstbilginin üstbilgişel bilgi, üstbilgişel deneyim ve üstbilgişel kontrol stratejileri şeklinde üç temel boyutu olduğunu ileri sürmektedir. Üstbilgişel bilgi, bellek ve bilişsel kontrolün etkinliği ile ilgili belirli düşünce ve inanç türlerinin anlamı hakkındaki inançlardır. Kısaca bireylerin kendi bilişleri hakkında sahip oldukları inançlar ve teorilerdir. Üstbilgişel deneyimler, belirli zihinsel olayların anlamının değerlendirilmesini, üstbilgişel duyguları ve biliş durumunun değerlendirilmesini içerir. Üstbilgişel kontrol stratejileri ise bireylerin kendi bilişsel sistem aktivitelerini kontrol etmede verdikleri tepkilerdir. Yılmaz vd., kişinin kendi düşünceleri ile ilgili inanç ve değerlendirmelerini "üstbilgişel bilgi"; düşünceyi izlemek, kontrol etmeye çalışmak gibi düşünce süreçlerini ise "üstbilgişel düzenleme stratejileri" olarak adlandırmaktadırlar (Yılmaz, Sungur, Konkan & Şenormancı, 2014). Üstbilgişel biliş bilgisi ya da biliş hakkındaki bilgiler düşünme ve öğrenmeyi düzenlemek için kullanılır. Bu da bize bilişin düzenlenmesi boyutunu vermektedir. Bilişlerin düzenlenmesi için üç temel beceriye ihtiyaç vardır:

planlama, izleme ve değerlendirme. Bu boyut vasıtasıyla birey kendi öğrenme ve hafıza süreçlerini kontrol edebilir (Karakelle & Şentürk, 2006).

Üstbilis, "bilis hakkındaki bilis" üst-duygu ise "duygu hakkındaki duygu" olarak tanımlamakla birlikte ikisi arasında paralellik olduğu, duygu ve bilisin ayrı ayrı olarak yürütücü kontrollerin içinde yer aldığı ifade edilmektedir (Gottman, Katz & Hooven, 1996; Norman & Furnes, 2016). Üst-duygu terimi daha dar anlamda kişinin duyguları hakkındaki duygularından (kızgın olmaktan dolayı suçlu hissetmek) ziyade genel anlamda duygu hakkında duygu ve düşünceleri kapsamaktadır. Bu düşünce bilisin yürütücü işlevlerini ifade eden üstbilisle paralellik göstermektedir (Allen & Armour, 1993; Bvinelli, 1993; Flavell, 1979; Fodor, 1992; Olson & Astington, 1993, akt. Gottman vd., 1996). Benzer şekilde, üst-duygu felsefesi, duygunun yürütücü işlevlerini ifade etmektedir (Gottman, vd., 1996). Mitmansgruber vd., üstduyguyu geniş bir şekilde kişinin "duygusal benliğindeki" duygusal tepkiler olarak tanımlamakla birlikte üst-duygunun düzenleyici bir işleve sahip olduğunu ve fenomenolojik kalitesinin (ör: endişe, öfke, merhamet) öz-düzenleme kalitesini, (ör: ilişkili motivasyon ve eylem eğilimini) yansıttığını iddia etmektedirler (Mitmansgruber, Beck, Höfer & Schüßler, 2009; Norman & Furnes, 2016).

Bağlanmanın bebeklik döneminde oluştuğunu ve hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu düşünülürken anne ile çocuk arasındaki uygun duygusal etkileşimin özellikle annenin benimsemiş olduğu üst-duygu felsefesinin bağlanmanın oluşumu için önemli olduğunu ve anne ile bebek arasında geliştirilen bağlanma stillerinin diğer kişilere genellenerek ergenlik ve yetişkinlik döneminde de çok fazla değişime uğramadan devam ettiği görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada genç yetişkinler olan öğretmen adaylarının bağlanma stillerinin belirlenerek, bağlanma stilleri ile üst bilis ve üst- duyguları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının öğretmen adaylarının kendilerini ve diğerlerini algılama, diğerleriyle ilişki kurma ve duyguları tanıma ve ifade etme noktasında doğru bir değerlendirme yapılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bağlanma stillerine göre, olumlu üstbilis ve olumlu üst-duygularının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, bağlanma stilleridir. Araştırmada, öğretmen adaylarının bağlanma stilleri olarak; güvenli bağlanma, kayıtsız bağlanma, saplantılı bağlanma ve korkulu bağlanma stilleri ele alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, öğretmen adaylarının olumlu üstbilis ve olumlu üst-duygularıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının bağlanma stilleri ile olumlu üstbilis ve olumlu üst-duyguları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeli özelliğine sahiptir. İlişkiisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 650 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Eğitim Fakültesinde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından oransız örnekleme yöntemiyle seçilen 221'i kız, 52'si erkek olmak üzere toplam 273 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklemini oluşturan öğrencilerin yaşları 17-24 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının %81'inin kız, %19'unun erkek; %49.1'inin 17-20 yaş aralığında, %50.9'unun 21-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının bağlanma stillerini belirlemek için "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE)" ve olumlu üstbiliş ve olumlu üst-duygularını ölçmek için "Olumlu Üstbiliş ve Olumlu Üst-Duygu Ölçeği" kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçme araçları ile ilgili geniş bilgiler verilmiştir.

Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE)

Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri, Brennan, Clark & Shaver (1998) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, yetişkinlikte romantik ilişkilerdeki bağlanmayı ölçmekte kullanılan 60 farklı ölçeğin faktör analizine tabi tutulması sonucu elde edilmiştir. Söz konusu faktör analiz sonucunda yakın ilişkilerde birbirinden bağımsız olduğu düşünülen iki boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar ilişkide "kaçınmayı" ve "kaygı"yı yansıtmaktadır. Başka bir ifadeyle kişiler arası yakın ilişkilerin kaçınma ve kaygı olmak üzere iki temel boyutu vardır. Her bir faktör 18 maddeyi içermektedir. Dolayısıyla ölçek 36 maddeden oluşan bir ölçektir. Deneğin bağlanma stili bu iki boyut temelinde değerlendirilebileceği gibi, 2 boyuttan aldıkları puanlar kullanılarak Bartholomew & Horowitz'in (1991) önerdiği Dörtlü bağlanma modeli ile uygunluk gösteren ve "küme analizi" ile belirlenen dört kategoriden biri içerisinde de sınıflandırılabilir. Dörtlü bağlanma modeline göre değerlendirmede kaçınma ve kaygı temel boyutları oluşturmak koşuluyla, kaygı yüksek–düşük, kaçınma yüksek–düşük formülasyonu içinde yüksek kaygı – yüksek kaçınma; yüksek kaygı – düşük kaçınma; düşük kaygı – düşük kaçınma; düşük kaygı yüksek kaçınma aralıkları belirlemektedir. Böylece ölçekten hem boyutlar temelinde sürekli ölçüme dayalı, hem de kategorik sınıflandırma yöntemiyle iki tür ölçüm alınabilmektedir. Ölçekteki her bir madde, Likert tipi 7 dereceli (1= hiç katılmıyorum, 7=tamamen katılıyorum) bir değerlendirme ile değerlendirilmektedir. Boyut temelli değerlendirmede (kaygı ve kaçınma), ölçeği oluşturan 36 maddenin 18'i bağlanmada kaygıyı, diğer 18 madde kaçınmayı ölçmektedir. Böylece kaygı ve kaçınma değişkenleri sürekli hale gelmektedir. Her boyutun ortalamasının altında kalan değerler düşük kaygıyı ya da düşük kaçınmayı göstermektedir. Ortalamanın üstünde kalan puanlar yüksek kaygıyı ya da yüksek kaçınmayı betimlemektedir. Söz konusu iki boyutun düşük ve yüksek kombinasyonları ölçümleri kategorik hale getirmekte kullanılmaktadır. Düşük Kaygı + Düşük Kaçınma = Güvenli Bağlanma; Düşük Kaygı + Yüksek Kaçınma= Kayıtsız Bağlanma; Yüksek Kaygı +Düşük Kaçınma = Saplantılı Bağlanma; Yüksek Kaygı + Yüksek Kaçınma= Korkulu Bağlanma olarak tanımlanmaktadır. Ölçekteki 3., 15., 19., 22., 25., 27., 29., 31., 33. ve 35. maddeler ters puanlanmaktadır. YİYE'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Sümer

(2006) tarafından yapılmıştır. Çalışmada YİYE'nin iki faktörlü (kaygı ve kaçınma) bir yapıda olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik (iç tutarlık) katsayılarının, kaygı boyutu için .86, kaçınma boyutu için .90 olduğu bulunmuştur (Arı, 2015). Bu araştırmada YİYE ölçeğinin Alfa Güvenirlik katsayısı kaygı alt boyutu için (α) .82 kaçınma alt boyutu için (α) .80 olarak belirlenmiştir.

Olumlu Üstbilgi ve Olumlu Üst-Duygu Ölçeği

Orjinal adı Positive Metacognitions and Positive Meta-Emotions Questionnaire (PMCEQ) olan "Olumlu Üstbilgi ve Olumlu Üst-Duygu Ölçeği" Beer & Moneta (2010) tarafından geliştirilmiştir. Kayış, Akin, Arslan & Demirci (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 18 madde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven (TDDBG) (1, 4, 7, 10, 13, 16), duyguları ipuçları olarak yorumlama, ani tepkileri sınırlama ve problemi çözmek için zihni kurgulamaya güven (DİYZKG) (2, 5, 8, 11, 14, 17), esnek ve ulaşılabilir amaçlar hiyerarşisi düzenlemeye güvendir (EUADG) (3, 6, 9, 12, 15, 18). Ölçekteki her bir madde, Likert tipi 4 dereceli (1= hiç katılmıyorum), (2= çok az katılıyorum), (3= kısmen katılıyorum) (4=tamamen katılıyorum) bir değerlendirme göz önüne alınarak değerlendirilmektedir. Ölçekteki 1., 4., 7., 10., 13., 16. maddeler ters kodlanmaktadır. Yüksek puanlar yüksek düzeyde olumlu üstbilgi ve olumlu üst-duyguları göstermektedir. Kayış vd., (2012) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, doğrulayıcı faktör analizi sonucu faktör yükü .39 ile .79 aralığında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74 bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .20 ile .48 arasında değişmektedir. Bu araştırmada Olumlu Üstbilgi ve Olumlu Üst-Duygu Ölçeğinin Alfa Güvenirlik katsayısı (α) .75 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 16.0 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. "Olumlu Üstbilgi ve Olumlu Üst-Duygu Ölçeği" için aritmetik ortalama 48.46, ortanca 48, standart sapma 8.26, çarpıklık .444 ve basıklık 2.005 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, "Olumlu Üstbilgi ve Olumlu Üst-Duygu Ölçeği" puanlarının normal bir dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. YİYE "kaçınma" alt boyutu için aritmetik ortalama 66.57, ortanca 67, standart sapma 16.76, çarpıklık -.222 ve basıklık -.356 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, YİYE "kaygı" alt boyut puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. YİYE "kaygı" alt boyutu için aritmetik ortalama 72.71, ortanca 72, standart sapma 17.46, çarpıklık -.150 ve basıklık -.266 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, YİYE "kaygı" alt boyut puanlarının da normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan analizlerin sonuçları tablolar halinde belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bağlanma Durumları

Bağlanma Stilleri	f	%
Güvenli	29	10.6
Kayıtsız	41	15.0

Saplantılı	71	26.0
Korkulu	132	48.4
Toplam	273	100

Tablo 1'deki bağlanma durumları dağılımı incelendiğinde korkulu bağlanan öğretmen adaylarının %48.4 ile en büyük grubu oluşturduğu görülmüştür. Bunun yanında saplantılı bağlanan öğretmen adayları %26, kayıtsız bağlanan öğretmen adayları %15 ve güvenli bağlanan öğretmen adayları %10.6 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bağlanma Stillerine Göre “Olumlu Üstbilis ve Olumlu Üst-Duygu” Puanlarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Değişken	Güvenli N=29		Kayıtsız N=41		Saplantılı N=71		Korkulu N=132	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
TDDBG	15.15	3.85	15.97	3.65	12.67	3.90	13.13	3.53
DİYZKG	17.20	3.67	17.67	3.73	17.12	3.12	16.74	4.51
EUADG	18.55	3.49	18.19	4.31	17.85	3.83	17.42	3.53

Tablo 2 incelendiğinde kayıtsız (\bar{X} =15.97) bağlanan öğretmen adaylarının "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven (TDDBG)" puan ortalamalarının sırasıyla; güvenli (\bar{X} =15.15), korkulu (\bar{X} =13.13) ve saplantılı (\bar{X} =12.67) bağlanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kayıtsız (\bar{X} =17.67) bağlanan öğretmen adaylarının "Duyguları ipuçları olarak yorumlama, ani tepkileri sınırlama ve problemi çözmek için zihni kurgulamaya güven (DİYZKG)" puan ortalamalarının sırasıyla; güvenli (\bar{X} =17.20), saplantılı (\bar{X} =17.12) ve korkulu (\bar{X} = 16.74) bağlanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Güvenli (\bar{X} =18.55) bağlanan öğretmen adaylarının "Esnek ve ulaşılabilir amaçlar hiyerarşisi düzenlemeye güven (EUADG)" puan ortalamalarının sırasıyla kayıtsız (\bar{X} =18.19), saplantılı (\bar{X} =17.85) ve korkulu (\bar{X} =17.42) bağlanan öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Bağlanma Stillerine Göre “Olumlu Üstbilis ve Olumlu Üst-Duygu” Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Bağlanma Stilleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
TDDBG	Güvenli	29	168.67	3	27.583	0.1
	Kayıtsız	41	185.39			
	Saplantılı	71	116.25			
	Korkulu	132	126.17			
DİYZKG	Güvenli	29	142.41	3	5.764	.124
	Kayıtsız	41	158.15			
	Saplantılı	71	142.13			
	Korkulu	132	126.48			

EUADG	Güvenli	29	154.40	3	3.829	.281
	Kayıtsız	41	148.71			
	Saplantılı	71	138.61			
	Korkulu	132	128.67			

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının bağlanma stillerine göre "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven (TDDBG)" puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Kayıtsız bağlanan öğretmen adaylarının Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven puanları (185.39) iken sırasıyla güvenli (168.67), korkulu (126.17) ve saplantılı bağlanan öğretmen adaylarının (116.25) olarak saptanmıştır. Bu durumda kayıtsız bağlanan öğretmen adaylarının Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bağlanma stilleri açısından farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmış ve sonuçlar tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bağlanma Stillerine Göre "Olumlu Üstbilgi ve Olumlu Üst-Duygu" Puanlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-witney U-testi	Z	p
TDDBG	Güvenli	29	33.03	958.00	523.000	-.885	.392
	Kayıtsız	41	37.24	1527.00			
	Güvenli	29	63.10	1830.00	664.000	-2.784	.005
	Saplantılı	71	45.35	3220.00			
	Güvenli	29	102.53	2973.50	1289.500	-2.757	.006
	Korkulu	132	76.27	10067.50			
	Kayıtsız	41	73.27	3004.00	768.000	-4.161	.001
	Saplantılı	71	46.82	3324.00			
	Kayıtsız	41	116.88	4792.00	1481.000	-4.385	.001
	Korkulu	132	77.72	10259.00			
	Saplantılı	71	96.08	6822.00	4266.000	-1.055	.291
	Korkulu	132	105.18	13884.00			

Tablo 4 incelendiğinde bağlanma stilleri değişkenine göre öğretmen adaylarının "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven (TDDBG)" alt boyut puanları karşılaştırıldığında güvenli bağlanan öğretmen adaylarının "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" alt boyut puanları saplantılı ve korkulu bağlanan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde ($p < .01$) yüksek bulunmuştur. Kayıtsız bağlanan öğretmen adaylarının "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" puanları saplantılı ve korkulu bağlanan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde ($p < .01$) yüksek bulunmuştur. Güvenli ve kayıtsız bağlanan öğretmen adayları ile saplantılı ve korkulu bağlanan öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde ($p > .05$) farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının "Bağlanma Stilleri" ile "Olumlu Üstbilgi ve Olumlu Üst-Duygu" Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Brown Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişken	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Kaygı	1.00	-.070	-.358**	-.159**	-.071
(2) Kaçınma		1.00	.081	-.074	-.066
(3) TDDBG			1.00	.252**	.072
(4) DiYZKG				1.00	.579**
(5) EUADG					1.00

Tablo 5 incelendiğinde, kaygılı bağlanma ile "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" ($r=-.358$, $p<.01$) ve "Duyguları ipuçları olarak yorumlama, ani tepkileri sınırlama ve problemi çözmek için zihni kurgulamaya güven" alt boyut puanları arasında ($r=-.159$, $p<.01$) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının kaygılı bağlanma düzeyi arttıkça "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" ve "Duyguları ipuçları olarak yorumlama, ani tepkileri sınırlama ve problemi çözmek için zihni kurgulamaya güven"lerinin azaldığı söylenebilir.

TARTIŞMA/YORUM ve SONUÇ

Araştırma sonucunda YİYE ölçeğine göre, öğretmen adaylarının bağlanma durumları dağılımı incelendiğinde korkulu bağlanan öğretmen adaylarının %48.4 ile en büyük grubu oluşturduğu görülmüştür. Bunun yanında saplantılı bağlanan öğretmen adayları %26, kayıtsız bağlanan öğretmen adayları %15 ve güvenli bağlanan öğretmen adayları % 10.06 olarak belirlenmiştir.

Bireyler bebeklik dönemlerinde bakım verenle olan ilişkilerine dayanarak kendilerine ve diğerlerine yönelik algılar geliştirirler. Zihinsel temsiller olarak da adlandırılan bu içsel çalışan modeller bağlanma stillerinin oluşmasını sağlayarak bireylerin yaşam boyu kuracağı yakın ilişkilerin şekillenmesinde önemli rol oynarlar. Üstbilişsel beceriler ise zihinsel temsillere dayanarak davranışları tahmin etme yeteneklerini içermektedir. Bebekler üstbilişsel beceriler sayesinde diğerlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını algılayıp yorumlarlar. Bakım veren kişiyi sevgi dolu, sıcak, duyarlı, destekleyici ve ulaşılabilir olarak algılayan bebekler kendilerini değerli ve sevilmeye layık olarak görürken bakım veren kişiyi güvenilir bulurlar. Bu olumlu algılar sayesinde bakım veren kişiyle güvenli bir bağlanma ilişkisi geliştirirler. Bakım veren kişiyi soğuk, ilgisiz ve duyarsız olarak algılayan bebekler ise kendilerini değersiz bakım veren kişiyi de güvenilmez bulurlar. Bunun neticesinde güvensiz bir bağlanma ilişkisi geliştirirler. Fonagy vd. (1991; 1993; 1994) benzer şekilde güvenli bağlanmayı açıklamada özel bir üstbilişsel yetenekten bahsetmekte ve bu yeteneği; bağlanma ilişkilerinde bireyin zihinsel durumlarla ilgili olarak hem kendi eylemlerini hem de diğerlerinin eylemlerini yansıtıcı bir şekilde düşünme kapasitesi olarak tanımlamaktadırlar (akt., Bosma & Gerlsma, 2005). Kobak & Hazan (1991) bağlanma stili ve üstbilgi arasındaki ilişkiyi belirlemek için içsel çalışan modellerin yetişkin bağlanma stilleri geliştirmede esnek bir temel oluşturduğunu varsaymışlardır. İçsel çalışan modeller, bireyin dünyayı, kendisini ve diğerlerini anlamak için zihinsel temsillerini içeren bilişsel bir çerçevedir. Dahası yetişkin bağlanma stilleri güvenilir ilişkiler kurma

yeteneğinde önemli rol oynar. İçsel düzenleyici mekanizmalar tarafından karakterize edilen güvenli bağlanma, üstbilişsel işlemlerin ne zaman ve nerede kullanılmasının uygun olduğunun öğrenilmesini sağlayarak bireylerin kişilerarası ilişkilerde esnek ve yapıcı olmalarını sağlar (akt., Alaimo & Cascio, 2015). Dearborn (2014) de çalışmasında benzer yargılara ulaşmış olup kaygılı ve kaçınmacı bağlanma boyutları arasında üstbilişsel inançlarda farklılıklar olduğunu ifade etmektedir. Bu farklılıklar benlik ve diğerleri hakkında farklı bilişsel ve üstbilişsel içsel çalışan modelleri yansıtmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının bağlanma stillerine göre "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Mann Witney U testi sonucunda güvenli bağlanan öğretmen adaylarının "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" alt boyut puanları saplantılı ve korkulu bağlanan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kayıtsız bağlanan öğretmen adaylarının "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" alt boyut puanları saplantılı ve korkulu bağlanan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Güvenli ve kayıtsız bağlanan öğretmen adayları ile saplantılı ve korkulu bağlanan öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Altıntaş, Durmaz & Çiftçi (2010) yaptıkları araştırma sonucunda; "kaygılı yakın ilişki" ile üst biliş işlevleri alt boyutlarından "olumlu inançlar" ile "kontrol edilemezlik ve tehlike", kişilik yapısı olarak "duygusal dengesizlik", "dışadönüklük" ve "içedönüklük" pozitif yönlü ve anlamlı, kişilik yapısı olarak "gelişime açıklık" ise negatif yönlü ve anlamlı olarak ilişkili tespit edilmiştir. "Kaçıngan yakın ilişki" ile üstbiliş işlevleri alt boyutlarından "kontrol edilemezlik ve tehlike", kişilik yapısı olarak "içedönüklük" ve "duygusal dengesizlik" pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki sergilemiştir. "Güvenli yakın ilişki" ile üstbiliş işlevleri alt boyutlarından "kontrol edilemezlik ve tehlike" pozitif, "bilişsel farkındalık" negatif; kişilik yapısı olarak "yumuşakbaşlılık" ve "dışadönüklük" negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Main (1985) güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlananlara kıyasla daha fazla üstbilişsel beceriye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum güvenli bağlanan çocukların eylemlerini, durumlarını ya da düşünme süreçlerini gözden geçirmek için daha fazla epistemik (bilgi ile ilgili olan) alana sahip olmasıyla açıklanabilir. Çünkü bu çocuklarda düşünme süreçleri bölümlere ayrılmamıştır. Diğer taraftan güvensiz bağlanma, savunmacı düşünme süreçlerinin geliştirilmesine, anılara, duygulara, niyetlere ve seçeneklerin tanınmasına erişimin engellenmesine veya sınırlandırılmasına neden olabilir (Main, 1993). Üstbilişsel kapasitenin yokluğunda bebekler ve çocuklar kendi ve diğerlerinin düşüncelerinin temsil niteliğini anlamada yetersiz olabilirler. Buda onları bakım veren kişinin davranışlarının tutarsızlığına karşı korunmasız bırakabilir (Main, 1991; Fonagy & Target, 2006, akt. Alaimo & Cascio, 2015). Güçlü üstbilişsel kapasite ise, çocuklarda uygun olmayan bağlanma deneyiminin yıkıcı etkisini azaltabilir. Aynı durum yetişkinler için de geçerli olabilir. Buna karşılık, daha genç çocuklarda gelişimsel olarak belirli üstbilişselliğin yokluğu problemli bağlanmayla ilgili olayların etkilerinde onların savunmasızlığını arttırabilir. Aynı durum üstbilişi geliştirmekte olan yetişkinler için de geçerli olabilir (Main, 2007). Alaimo & Cascio (2015) kişilik bozukluğu olan hastalarda yetişkin bağlanma, duygusal bozukluk ve üstbilişsel işlevler adlı çalışmada bağlanma stilleri ile duygusal bozukluk arasında negatif; bağlanma stilleri ile üstbiliş arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde kaygılı bağlanma ile "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" alt boyut puanları arasında ve "Duyguları ipuçları olarak yorumlama, ani tepkileri sınırlama ve problemi çözmek için zihni kurgulamaya güven" alt boyut puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının kaygılı bağlanma düzeyi arttıkça "Tekrarlayıcı duygu ve düşünceleri bitirmeye güven" ve "Duyguları ipuçları olarak yorumlama, ani tepkileri sınırlama ve problemi çözmek için zihni kurgulamaya güven"lerinin azaldığı söylenebilir.

Üst-duygu açısından bakıldığında güvenli bağlanan bireyler olumlu ve olumsuz duygularının farkındadırlar ve bu duyguları ifade etmekten rahatsızlık duymazlar. Ancak güvenli bağlanma geliştiremeyen bireylerin stres yaratan durumlar karşısında rahatsız edici duygu ve düşünceleri normal kabul edip bunları uygun bir şekilde ifade etmek yerine söz konusu duyguları görmezden geldikleri veya bastırmaya çalıştıkları söylenebilir. Bartholomew & Horowitz (1991) de güvenli bağlanan bireylerin duygularını reddetme, bastırma ya da duygularından kaçınma ihtiyacının oldukça düşük olduğunu, diğer yandan kaçınmacı bağlanan bireylerin duygularının serbest kalmasına izin vermediklerini ifade etmektedirler (Şencan, 2015). Ayrıca kaçınmacı bağlanan bireyler duygularını bastırdıkları veya kabul etmedikleri etkisiz (deactivating) bir strateji geliştirirler ve genellikle hem olumsuz hem de olumlu duygulardan rahatsız olurlar. Çünkü bu duygular kaçınmacı bağlanan bireylerin bağlanma figürüne ulaşamaması durumunda stres ve hayal kırıklığı yaşamamaları için en aza indirmek istedikleri samimiyet ve bağımlılığı arttırabilir (Mikulincer & Shaver, 2005; 2007; Morey & Gentzler, 2017). Chen vd. (2012) annelere ait üst-duyguların (duygu koçluğu, duyguyu göz ardı etme vb.) çocukların anneleriyle karşılıklı olarak güvenli bağlanma geliştirmeleriyle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Duygu koçluğu felsefesi benimseme eğiliminde olan anneler güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması oluşturmada daha başarılıdırlar. Anneleri tarafından duyguları göz ardı edilen çocuklar ise anneleriyle düşük düzeyli güvenli bağlanma geliştirirler. Yeh vd. (2005) okul çağındaki çocukların anneleri ile bağlanma ilişkilerinde anneliğe özgü üst-duyguların etkilerini araştırdıkları çalışmada annenin duygu koçluğu felsefesi ne kadar çok gelişmiş olursa, çocuğun anneye güvenli bağlanma geliştirmesi de o kadar yüksek olduğu ve çocuğun güvensiz-dirençli veya güvensiz-kaçınmacı bağlanma geliştirme olasılığının azaldığı sonucuna ulaşmışlar. Ayrıca duyguları çok fazla göz ardı eden felsefeye sahip annelerin çocuklarının güvensiz-dirençli bağlanma geliştirme ihtimallerinin daha fazla olduğu bulunmuştur (Chen vd., 2012). Gottman vd. üç farklı ebeveyn şekli olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar: duygu koçluğu yapan ebeveynler, duygu-göz ardı eden ebeveynler ve duygu-bozukluğu olan ebeveynlerdir. Duygu koçluğu yapan ebeveynler çocuklarıyla duygular hakkında konuşurlar, duygularını sözlü olarak tanımlama ve kabul etmelerine yardımcı olurlar, duyguları ortaya çıkaran durumları tartışır ve bu durumların üstesinden nasıl geleceklerini anlatırlar. Diğer tarafta, duyguları göz ardı eden ebeveynler çocuğun olumsuz duygularının, onun için potansiyel bir zarar verici olduğunu düşünürler. Bu ebeveynler olumsuz duyguların kontrolden çıkabileceğinden korkarlar ve bu nedenle olabildiğince hızlı bir şekilde bu duyguları ortadan kaldırmaya çalışırlar. Bu dışlayıcı strateji, çocuğu görmezden gelmeyi, dikkatini dağıtmayı ya da duyguyu inkar etmeyi içermektedir. Son olarak, duygu bozukluğu olan ebeveynler ise duygunun açıkça tehlikeli bir şey olduğunu hissetmektedirler fakat bu problemle nasıl başa çıkabileceklerini bilmezler. Bu ebeveynlerin duyguları kendilerini suçlu hissettirecek derecede çoğu kez kontrolden çıkmaktadır (Chen vd., 2012; Gottman vd., 1996).

Güvenli bir ilişki kuran ebeveyn ve çocuklar duygusal konuları açıkça ve anlamlı bir şekilde tartışırlar. Ebeveynler çocuklara rehberlik eder ve onları desteklerler. Öfke gibi daha zor olan duyguları tartışırken duygu koçluğu gibi stratejileri daha fazla kullanırlar. Bununla birlikte bu ebeveyn ve çocuklar problem çözme ve sosyal destek arayışı gibi yapıcı ve işlevsel başa çıkma stratejilerini kullanmak için daha donanımlıdır. Ayrıca, üzüntü, öfke ve korku gibi belirli olumsuz duygularla ki bu duygular daha yoğun olduğu zamanlarda bile başa çıkmakta daha iyidirler (Chen vd., 2012; Dubois-Comtois, Cyr & Moss, 2011; Parrigon, Kerns, Abtahi & Koehn, 2015). Chen vd., (2012) yaptıkları araştırmada çocukların anneleriyle oluşturdukları güvenli bağlanma ile üst-duygu arasında ilişki olduğunu, duygu koçluğu felsefesini benimsemiş eğiliminde olan annelerin, çocuklarıyla güvenli bağlanma geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın sonuçları ve konu ile ilgili yapılmış çalışmalar değerlendirildiğinde, erken dönemde bakım verenle kurulan ilişki biçiminin niteliğine göre oluşan bağlanma stillerinin ergenlik ve yetişkinlik döneminde de devam ettiği görülmektedir. Yapılmış çalışmalar doğrultusunda bağlanma ile üstbilgi ve üst-duygular arasında çift yönlü bir etkileşim olduğu söylenebilir. Bireylerin üstbilgi ve üst-duyguları bağlanma stillerinin altında yatan zihinsel temsillerden (benliğe ve başkalarına ait algılar) etkilenirken, üstbilgi ve özellikle annelere ait üst-duyguların da (duygu koçluğu, duygu göz ardı, duygu bozulma) bireylerinin bağlanma stillerinin oluşmasını etkilediği, güvenli bağlanan bireylerin üstbilgi ve üst-duygu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada güvenli bağlananlarla arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamakla birlikte kayıtsız bağlanan öğretmen adaylarının üstbilgi ve üst-duygu puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni kayıtsız bağlanan bireylerin başkalarına ait algılarının olumsuz olmasının yanında tıpkı güvenli bağlanan bireyler gibi olumlu benlik modeline sahip olmaları, kendilerini sevmeye ve desteklenmeye değer görmeleri ile açıklanabilir. Arslan (2008) de yaptığı çalışmada güvenli ve kayıtsız bağlanan ergenlerin diğer bağlanma stillerine sahip ergenlere göre daha yüksek düzeyde "güven" duygusuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bağlanma stilleri ile üstbilgi ve üst-duyguları arasında ilişki olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bağlanma stilleri ile üstbilgi ve üst-duyguları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda ebeveynlerin üst-duygu felsefesi ile gençlerin bağlanma stilleri arasındaki ilişki incelenebilir. Bu araştırmada çalışma grubunu öğretmen adaylarının oluşturmuştur. Bundan sonraki araştırmalar farklı yaş grubundaki bireylerle gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alaimo, S. M. & Cascio, M. I. (2015). Adult Attachment, Emotional Dysregulation and Metacognitive Functions in Patients with Personality Disorders. *Psychology*, 6: 1940-1950.
- Altıntaş, M., Durmaz, E. & Çiftçi, F. (2017). Yakın İlişkilerde Üst Biliş İşlevleri ve Kişilik Yapıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5): 1683-1699.
- Ardevini, C. (2002). Attachment Theory, Metacognitive Functions and the Therapeutic Relationship in Eating Disorders. *Eating and Weight Disorders*, 7 (4): 328–331.
- Arı, F. A. (2015). *Evliliklerinde Sorun Yaşayan Bireylerin Bağlanma Stilleri ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arslan, E. (2008). *Başlanma Stilleri Açısından Ergenlerde Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri ve Ego Kimlik Süreçlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2): 226-244.
- Bartholomew, K., & Shaver P. R. (1998). Methods of Assessing Adult Attachment Do They Converge? *Attachment Theory and Close Relationships* Simpson. Eds., J. A. & Rholes, W. S. New York: The Guilford Press, 25-45.
- Beer, N. & Moneta, G. B. (2010). Construct and Concurrent Validity of the Positive Metacognitions and Positive Meta-Emotions Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 49: 977–982.
- Bosma, H. & Gerlsma, C. (2005). From Early Attachment Relations to the Adolescent and Adult Organization of Self. *Handbook of Developmental Psychology*. Eds., Valsiner, J. & Connolly, K. J. Thousand Oaks, CA: Sage, 450-488.
- Bowlby, J. (2013). *Başlanma*. Çev., Tuğrul Veli Soylu. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bowlby, J. (2014). *Ayrılma*. Çev., Müge Günay. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Cassidy, J. (1988). Child-Mother Attachment and the Self in Six-Year-Olds. *Child Development*, 59 (1): 121-134.
- Chen, F. M., Lin, H. S. & Li, C. H. (2012). The Role of Emotion in Parent-Child Relationships: Children's Emotionality, Maternal Meta-Emotion, and Children's Attachment Security. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3): 403–410.
- Dearborn, B. (2014). The Mediating Role of Metacognition in the Relationship Between Adult Attachment Style and Worry. 10.11.2017 tarihinde <http://dataspace.princeton.edu/jspui/handle/88435/dsp012f75r8170> adresinden alınmıştır.
- Demirsöz, E. S. (2014). Bilişüstü Farkındalık ve Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2): 112-123.
- Doğan, T. (2016). Ergenlerde Ana-Babaya Başlanma: Türkiye Profili. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*. 8(4): 406-419.
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C. & Moss, E. (2011). Attachment Behavior and Mother-Child Conversations as Predictors of Attachment Representations in Middle Childhood: A Longitudinal Study. *Attachment & Human Development*. 13(4): 335-357.

- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, 10 (3): 243-268.
- Hamarta, E. (2004). Bağlanma Teorisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1): 53-66.
- Hamarta, E., Deniz, M. E. & Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2009). Bağlanma Stillerinin Duygusal Zekâyı Yordama Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (1): 195-229.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1994). Bağlanma: Yakın İlişkilerle İlgili Araştırmalar İçin Bir Çerçeve. Çev., Ali Dönmez. *Psychological Inquiry*, 5 (1, 1-2): 1-49.
- İpekçi, A. M., Gökçay, B., Candoğan, Ç. B., Şahin & Toklu, T. (2017). Anne-Bebek Bağlanması ile Kolikli Bebek İlişkisi. (Proje No: KA13/91). 11.11.2017 tarihinde <http://tip.baskent.edu.tr/kw/upload/600/dosyalar/cg/sempozyum/ogrsmpzsnm15/15.S11.pdf> adresinden alınmıştır.
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26): 45-60.
- Karakelle, S. & Şentürk, C. (2006). Üst Bilişsel Düzeyleri Yüksek ve Düşük Öğrencilerin Ebeveyn Tutumlarının İncelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 26: 45-56.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (30. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayış, A. R., Akın, A., Arslan, S. & Demirci, İ. (2012). "Turkish Adaptation Study of Positive Metacognitions and Positive Meta-Emotions Questionnaire", 33rd International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), 2-4 July, Palma de Mallorca, Spain.
- Main, M. (1993). Metacognitive Knowledge, Metacognitive Monitoring, and Singular (Coherent) vs. Multiple (Incoherent) Model of Attachment: Findings and Directions for Future Research. *Attachment Across the Life Cycle*. Eds., Parkes, Colin Murray, Joan Stevenson-Hinde, Peter Marris. New York: Taylor & Francis Group.
- Main, M. (2007). Mental Representations Metacognition and The Adult Attachment Interview. *Attachment in Psychotherapy*. Eds., David J. Wallin. New York: Guilford Press, 25-42.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). Attachment Theory and Emotions in Close Relationships: Exploring the Attachment-Related Dynamics of Emotional Reactions to Relational Events. *Personal Relationships*, 12: 149-168. 20.10.2017 tarihinde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1350-4126.2005.00108.x/pdf> adresinden alınmıştır.
- Mikulincer, M. Shaver, P.R (2007). *Attachment in Adulthood Structure, Dynamics, and Change*. Newyork: The Guilford Press. 20.10.2017 tarihinde <http://file.zums.ac.ir/book/082Attachment%20in%20Adulthood%20Structure,%20Dynamics,%20and%20ChangeMario%20Mikulincer%20PhD%20Phillip%20R.%20Sha.df> adresinden alınmıştır.
- Mitmansgruber, H., Beck, T. N., Höfer, S., & Schüßler, G. (2009). When You Don't Like What You Feel: Experiential Avoidance, Mindfulness and Meta-Emotion in Emotion Regulation. *Personality and Individual Differences*, 46: 448-453.

- Morey, J. N. & Gentzler, A. L. (2017). Parents' Perceptions of and Responses to Children's Emotions: Relations with Meta-Emotion Philosophy and Adult Attachment. *Parenting: Science and Practice*, 17 (2): 73-103.
- Norman, E. & Furnes, B. (2016). The Concept of "Metaemotion": What is There to Learn From Research on Metacognition? *Emotion Review*, 8 (2): 187-193.
- Parrigon, K. S., Kerns, K. A., Abtahi, M. M. & Koehn, A. (2015). Attachment and Emotion in Middle Childhood and Adolescence. *Psychological Topics*, 24 (1): 27-50.
- Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örnekleme Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (43): 71-106.
- Soyal, A. Ş. & İşeri, E. (2010). *Bebeklerde Bağlanmanın Gelişimi ve Belirlenmesi/Değerlendirilmesi. Bağlanma, Evlilik ve Aile Psikolojisi Türkiye Bağlanma El Kitabı*. Edt., Tarık Solmuş. İstanbul: Sitem Yayıncılık, 26-34.
- Şencan, B. (2015). *Başlanma Örüntüleri ve Psikolojik İyilik Hali Arasındaki İlişkilerde Duygusal Şemalar, Duygusal Zorlanmaya Tolerans ve Kişilerarası Beklentilerin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Walton, L (2010). Attachment and Metacognition in Borderline Personality Disorder. Doctorate in Clinical Psychology University of Edinburgh. 09.10.2017 tarihinde <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/7591/Walton2010.pdf> adresinden alınmıştır.
- Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B. H. A. M. V. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition Learning*, 1: 3-14.
- Wells, A. (2000). *Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy*. New York: Sons. 11.10.2017 tarihinde <https://books.google.com.tr/books> adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, A. E., Sungur, M. Z., Konkan, R. & Şenormancı, Ö. (2014). Ruminasyonla İlgili Üstbiliş Ölçeklerinin Klinik ve Klinik Olmayan Türk Örneklemlerindeki Psikometrik Özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25: 1-11.
- Zhou, W. (2016). A Case Study of Formation of Mandarin-English College Students' Metacognition. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (12): 2280-2291.