

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ,
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ VE EMPATİK EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
SEDA ATA

DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR. ATILGAN ERÖZKAN

HAZİRAN 2010

MUĞLA

T.C.

MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ,
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ VE EMPATİK EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN
SEDA ATA

Sosyal Bilimler Enstitüsünde
‘Yüksek Lisans’

Diploması verilmesi için Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 17.06.2010

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 14.06.2010

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Atılgan Erözkan

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Zafer Gökçakan

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Ebru İkiz

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Nurgün OKTİK


HAZİRAN 2010

MUĞLA

TUTANAK


Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 02/06/2010 tarih ve 488/6 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliğinin 25/4 maddesine göre, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Seda ATA'nın 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı tezini incelemiş ve aday 14/06/10 tarihinde saat 15:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 45 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul olduğuna oy birliği ile karar verildi.



Tez Danışmanı

Yrd.Doç.Dr. Atılğan ERÖZKAN



Üye

Yrd.Doç.Dr. F.Ebru İKİZ



Üye

Prof.Dr.Zafer GÖKÇAKAN

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Seda ATA

17.06.2010

Seda ATA

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı: ATA

Adı: Seda

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi

Y.Dil :

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta

Yeterlilik

(X)

()

()

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite :

Fakülte :

Enstitü :

Diğer Kuruluşlar:

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : ERÖZKAN, Atılgan

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL: TÜRKÇE

TEZİN SAYFA SAYISI: 96

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Bağlanma Stilleri

2. Duygusal Zekâ

3. Empatik Eğilim

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Okul Öncesi Öğretmeni

2. Bağlanma Stilleri

3. Duygusal Zekâ

4. Empatik Eğilim

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Preschool Teacher

2. Attachment Styles

3. Emotional Intelligence

4. Empathic Tendency

1-Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum ()

2- Teziden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir ()

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir (X)

Yazarın İmzası:

G. A. A. J.

Tarih:17/06/2010

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir.

Bu çalışma betimsel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırma, amacına uygun olarak 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Muğla il merkezindeki resmî okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 500 okul öncesi öğretmeni (489 kadın; 11 erkek) ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada Bilgi Toplama Formu, İlişki Ölçekleri Anketi, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizleri için SPSS/WINDOWS 14.0 programı kullanılmıştır. Cinsiyetler arası farkı belirlemek için 'Mann-Whitney U testi', aldıkları puanlarının cinsiyete göre; kıdeme ve yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'Kruskal Wallis testi' kullanılmıştır. Ayrıca, bağlanma stilleri ve duygusal zekâ puanlarının empatik eğilim düzeylerinin, yordamasına ilişkin ise aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularından okul öncesi öğretmenlerinin kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre bağlanma stilleri, duygusal zekâ alt boyutları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Kıdem ve cinsiyet değişkenine göre bağlanma stilleri alt boyutları, duygusal zekâ alt boyutları ve empatik eğilimlerinin puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde empatik eğilim puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Yaş değişkenine göre; bağlanma stillerinin alt boyutları arasında en çok kayıtsız bağlanma boyutu puanlarında; duygusal zekâ alt boyutlarından ise en fazla 'kişisel boyut' puanlarında ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları, önceki bulgular ışığında bağlanma stilleri, duygusal zekâ ve empatik eğilim kapsamında, başka araştırma ve uygulamalara da yol gösterecek bağlamda tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Öğretmeni, Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ, Empatik Eğilim.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate attachment styles, emotional intelligence level and emphatic tendency of the pre-school teachers in relation to some variables.

The study was carried out by using descriptive method. In line with the purpose of the study, the study was carried out among the 500 pre-school teachers (489 females and 11 males) working in primary schools in Muğla city in 2009-2010 school year.

In the study, Personal Information Form, Relationship Scales Questionnaire, Bar-On Emotional Intelligence Measurement Scale and Emphatic Disposition Scale were used as data collection tools. The data were analyzed through SPSS/WINDOWS 14.0 program package. Some tests were conducted to determine the differences caording to gender. Mann-Whitney U test was used to test whether the scores obtained vary significantly depending on the gender and Kruskal Wallis test was used to test whether the scores vary depending on the length of service and age. Moreover, in order to interpret the Attachment Styles and Emotional Intelligence Scores and Empathy Tendency regression analysis was employed.

The findings of the study revealed that there are significant differences among the attachment styles, sub-dimensions of emotional intelligence and emphatic dispositions based on the length of service, age and gender. Moreover, significant differences based on the length of service and gender variables were found among the attachment styles and sub-dimensions of emotional intelligence and emphatic tendency. It was found that the female participants have higher level of emphatic tendency when compared to their male colleagues. According to age variable, most significant variations among the sub-dimensions of attachment styles were observed for unrestricted attachment, and among the sub-dimensions of emotional intelligence for personal dimensions scores and emphatic tendency scores.

The findings of the study were discussed in light of the previous findings reported in the literature in such a way as to provide guidance for further studies within the context of Attachment Styles, Emotional Intelligence and Empathic Tendency.

Key Words: Pre-school Teacher, Attachment Styles, Emotional Intelligence, Empathy Tendency

TEŞEKKÜR

Destek, teŐvik ve yardımlarını esirgemeyen Sayın Hocam Atılgan ERÖZKAN'a, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım AnıŐ AYBERK ve İlker AYSEL'e ve her zaman destekleri ile yanımda olan değerli aileme teŐekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iv
GİRİŞ	1
Amaç.....	10
Sayılıtlar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
BÖLÜM I	13
KURAMSAL AÇIKLAMALAR	13
1.1.BAĞLANMA KURAMI	13
1.1.1 Bebeklikte Bağlanma.....	14
1.1.2. Ergenlikte ve Gençlikte Bağlanma.....	17
1.1.3 Yetişkinlik Döneminde Bağlanma.....	19
1.2. DUYGUSAL ZEKÂ	26
1.2.1 Duygusal Zekâ Modelleri.....	29
1.2.1.1 Mayer ve Salovey’ın Teorisi.....	29
1.2.1.2.Goleman’ın Teorisi.....	32
1.2.1.3 Bar-on Teorisi.....	34
1.2.1.4 Nelson ve Low’un Teorisi.....	41
1.3.1. Empatik Eğilim.....	49
1.4. BAĞLANMA STİLLERİ, DUYGUSAL ZEKÂ VE EMPATİK EĞİLİM İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	51
1.4.1. Bağlanma Stilleri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	51
1.4.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	53
1.4.3. Empati ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	55
BÖLÜM II	58
2.1. YÖNTEM	58
2.1.1. Araştırma Modeli.....	58

2.1.2. Evren ve Örneklem	58
2.1.3. Veri Toplama Araçları	59
2.1.3.1. Bilgi Formu	59
2.1.3.2. İlişki Ölçekleri Anketi.....	59
2.1.3.3. Bar-On Duygusal Zekâ Yeteneği Ölçeği	59
2.1.3.4. Empatik Eğilim Ölçeği.....	60
2.1.4. Verilerin Analizi.....	61
BÖLÜM III.....	62
BULGULAR.....	62
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	72
ÖNERİLER	75
KAYNAKÇA	76
EK I BİLGİ TOPLAMA FORMU	97
EK II İLİŞKİ ÖLÇEKLERİ ANKETİ.....	98
EK III BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ.....	99
EK IV EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ (GÜNLÜK DAVRANIŞ ANKETİ).....	101

TABLULAR

Tablo No.	Sayfa No.
Tablo.1. Dörtlü bağlanma modeli	23
Tablo.2. Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler	35
Tablo.3'de Araştırma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri	59
Tablo.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri, Empatik Eğilimleri ve Duygusal Zekâlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları	64
Tablo.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zekâ Puanlarının Empati Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	65
Tablo.6. Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ ve Empati Eğilimlerine İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	67
Tablo 7. Yaşlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ ve Empati Eğilimlerine İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	69
Tablo.8. Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ ve Empati Eğilimlerine İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	71

GİRİŞ

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Bloom (1956)'un yaptığı çalışmaya göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, % 20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bilgilere göre çocuğun eğitiminde erken yılların değeri büyüktür ve bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, doğru davranışlarını pekiştirmek gerekir. Bu da ancak en iyi şekilde planlanmış, sistemli bir okul öncesi eğitimle olur (Poyraz, 2006).

Bu dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesi kadar aile içinde ve aile dışında bulunduğu ortamların ona sağladığı sevgi ve şefkat son derece önemlidir. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte nasıl biri olacağı konusunda büyük ölçüde belirleyicidir. Zira bu dönem çocuğun dıştan gelecek etkilere karşı en savunmasız olduğu dönemdir. Bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir (Oktay ve Polat, 2005).

Çocuğun kendini tanıması, kendi yeterliklerinin farkına varması, çevreye karşı ilgi ve merak duyması büyük ölçüde bu dönemde gerçekleşir. Bu dönem aynı zamanda diğer insanlar ve toplumsal kurallarla ilk tanışmanın gerçekleştiği sosyalleşme dönemidir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Oktay, Zembat ve Unutkan, 2007).

Okul öncesi eğitim; çocuğun sonraki yaşlardaki öğrenmelerinin temelini oluşturması, çocuğun olumlu kişilik geliştirmesi, aynı zamanda, tutum alışkanlık, inanç ve değer yargılarının oluşması açısından çocuğun ileriki hayatını etkileyen oldukça önemli bir süreçtir (Zembat, 2005).

Çocuklar hangi öğrenim kademesinde olurlarsa olsunlar öğretmen, program, fiziksel donanım materyal, aile ve çevre gibi değişkenlerin etkisi altındadırlar. Sıralanan bütün bu değişkenler çocuğun öğrenim yaşantısını çeşitli boyutlarıyla etkiler. Öğretmenler daha genel bir anlamda ise "eğitimciler" bu öğrenim sürecinin

sorumluluğunu üstlenen temel öğeyi oluşturmaktadır. Çünkü bir öğrenim kurumu ancak öğretmenlerin kalitesiyle orantılı olarak bir değer taşır. Mevcut ideal olanakları çocuğa sunan, bunlardan olumlu yönde yararlanılmasını sağlayan öğretmendir (Mağden, 1993).

Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi'nde ve 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulunca kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisi'nin 7. maddesinde "Çocuk en azından ilk aşamalarda, parasız ve yatılı olmak kaydıyla eğitim hakkına sahiptir. Kendisine, genel kültürünü ilerletecek ve fırsat eşitliği temelinde yeteneklerini, bireysel karar verme kapasitesini, ahlaki ve toplumsal sorumluluğunu geliştirecek ve böylece toplumun yararlı bir üyesi haline gelmesini sağlayacak bir eğitim verilecektir." denilerek bu bildirgeyi kabul eden tüm ülkelerin sorumlu kişi ve kuruluşlarına gerekli görev ve yol gösterilmiştir (Özer, 1996).

Okul öncesi eğitim özellikle 20.yüzyılın son çeyreğinde hemen her ülkede giderek daha fazla önem kazanmıştır. Pek çok ülkede değişik okulöncesi eğitim modelleri denenmiş, ulusal ve uluslar arası kuruluşların desteği ile çeşitli projeler gerçekleştirilmiştir. Ülkemiz ve diğer ülkeler dikkate alındığında, okul öncesi eğitim her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır (Gürkan, 2000). Ülkemizde, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 32 ilde başlatılan zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasına 2010-2011 eğitim-öğretim yılı için en az 20 ilin ilave edilme hedefi verilen önemi göstermektedir.(<http://egitim.milliyet.com.tr/okul-oncesi-egitimde-yuksek-basari/okuloncesiegitim/haberdetayarsiv>)

Okulöncesi dönemde çocuğun karşılanması gereken birçok gereksinimi vardır. Bu dönemde gereksinimleri doğru bir şekilde karşılanamayan çocukların daha sonraki dönemlere sağlıklı bireyler olarak ulaşmaları çok güçtür. Okulöncesi dönem çocuğunun gereksinimleri; sevgi ve ilgi, sağlıklı bakım ve beslenme, güven, hareket ve oyun, bağımsızlık ve yetişkin desteği olarak sıralanabilir. Sevginin çocuğa doğru ve yeterli miktarda verilmesi gerekir. Her çocuk yaşamını sürdürebilmek için düzenli bakım ve sağlıklı beslenmeye gereksinim duyar. Çocuğun diğer önemli bir gereksinimi de güvendir. Sağlıklı bir çocuğun hareketsiz olması düşünülemez. Hareketin en iyi gerçekleştirildiği alan ise oyundur. Oyun çocuğun tüm gelişim

yönlerini destekleyip öğrenme fırsatları yarattığı için çok önemlidir. Çocuğun okulöncesi dönemdeki diğer önemli gereksinimi de kendi kendisini tanıma, bağımsız olma ve yetişkin desteğidir. Okulöncesi eğitim ilkeleri çocuklarının bu gereksinimlerini karşılamaya yönelik oluşturulmuştur (Oktay, 2000).

Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler aşağıda verilmektedir.

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim, çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alanlardaki gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim çocuğun, kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.

10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2006).

Okul öncesi eğitim kurumunda, çocuğun en yakın çevresindeki kişi olarak yer alan öğretmen hem eğitim-öğretim sürecinde, hem de eğitim ortamının şekillenmesinde, çocuklara en verimli eğitim olanaklarının sağlanmasında temel sorumluluğa sahiptir. Dolayısıyla öğretmen çocuğun yaşantısında en çok birlikte olduğu kişidir. Çocuğun kişiliğinin oluşmasında, alışkanlıkları kazanmasında, bilgi ve becerilerinin gelişmesinde öğretmen büyük rol oynar. Gerektiğinde çocuğun durumu ve özelliklerine göre ailesini yönlendirir. Aileden sonra yaşamda iletişim kurduğu ve model aldığı ilk yetişkindir. Çocuğun hayatında bu kadar önemli bir rolü üstlenen öğretmen, çocuğa doğal olarak kendi birikimini ve kültürünü yansıtacaktır. Öğretmenin gelmiş olduğu çevre ve yaşadığı şehir, ailesi, yaşama bakış açısı, değer yargıları, sahip olduğu yaşam becerileri, özel yetenekleri onun birikimini oluşturur. Hatta mesleğini seçme nedeni, mesleğine ve çocuklara karşı oluşturduğu bakış açısı

da birikiminin bir parçasıdır. Öğretmen sahip olduğu tüm değerleri çocuklara ve eğitim sürecine yansıtacaktır (Howes, 2000).

Sağlıklı bir toplum, sağlıklı yetişen çocuklardan oluşur. Onları yetiştiren de öğretmenlerdir. Ancak öğretmenin bunu başarabilmesi için öncelikle kendisinin her yönden sağlıklı, mutlu, iyi yetişmiş ve gerekli akademik yeterliklere sahip olması gereklidir. Çalışma ortamı ve yaşam kalitesinin iyi düzeyde olması gereklidir. Öğretmenin yaşamındaki fiziksel, ekonomik, sosyal ve psikolojik boyutlar, çocuklara vereceği eğitimi etkilemektedir. Öğretmenin çocuklara iyi bir eğitim verebilmesi için akademik yeterliğe sahip olmasının yanında, özel ve mesleki yaşamındaki memnuniyeti de en yüksek düzeyde olmalıdır. Ayrıca aileleriyle olumlu ilişkilere sahip olan çocukların öğretmenleriyle de olumlu ve aileleriyle olumsuz ilişkilere sahip çocukların da öğretmenleriyle olumsuz ilişkiler kurmaya yatkın olduklarında ortaya konulmuştur (Kontos& Wilcox-Herzog, 2001).

Öğretmenler ebeveynler gibi çocukların öğrenme ve sosyal etkileşim yapıları içerisinde önemli ve etkili sosyal ortaklarıdır. Ayrıca, öğretmen – çocuk ilişkisi çocuğun okula uyumu ve akran ilişkileri için güçlü bir yordayıcıdır (Berk & Winsler, 1995; Howes & Hamilton, 1992). Dahası okul öncesi eğitim döneminde kurulan olumlu öğrenci- çocuk ilişkisinin ileride görülebilecek sosyal gerileme veya saldırganlık davranışlarını azaltan bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen-öğrenci ilişkisindeki değişimler çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini etkiler. (Pianta, Steinberg,& Rollins, 1995; Howes, 2000).

Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de kişilerarası iletişim becerilerine, olumlu insan ilişkilerine ihtiyaç vardır. Eğitimin başarı ve sağlıklı gerçekleşmesi için öğretmenin sadece akademik donanımı yeterli olmamaktadır. Özellikle 0-6 yaşlar arasındaki çocuklarla çalışan öğretmenlerin güler yüzlü, enerjik ve sabırlı olmaları beklenmektedir. Öğretmenin böyle olabilmesi ise kendiyile barışık olmasıyla, sağlıklı bir kişiliğe sahip olmasıyla, benlik saygısının yüksek olmasıyla, mutlu ve doyumsuz bir iş ortamı ve özel yaşantıya sahip olmasıyla doğrudan bağlantılıdır. (Haktanır, 2005, 2007).

Bowlby (1973, 1980) bağlanma kuramında, kişinin erken yaşlarda bakıcıları ile kurduğu ilişkinin niteliğinin daha sonraki yıllardaki kişilerarası ilişkileri için bir rehber görevi gördüğünü ileri sürmüştür. Bowlby bağlanmayı, insanların kendileri için önemli gördükleri başkalarına karşı -önemli diğerleri geliştirdikleri güçlü duygusal bağlar şeklinde kavramlaştırmıştır. Bağlanma kuramına göre, yaşamın ilk yıllarında anne ve babaların çocuğa verdikleri tepkiler doğrultusunda çocuk kendisine ve başkalarına ilişkin olarak zihinsel temsiller oluşturur ve bu zihinsel temsiller daha sonraki yıllarda yakın kişilerarası ilişkileri için bir rehber/model görevi görür. Onun "içsel işleyiş modelleri" adını verdiği bu modellerin tamamen anne-baba ya da bakıcı davranışları ile şekillendiğini öne sürmüştür. Bowlby (1980) bağlanma kuramında, bağlanma davranışının bebek ile bakıcısı arasındaki yakınlaşmanın devamlılığında biyolojik bir işleve sahip olduğunu da belirtmiştir. Ona göre bebek bu kişiden ayrılmaya başladığında yakınlığın sürdürülmesi için belirli davranışsal sistemler harekete geçmektedir. Bu bağlanma davranışı, bebeklikten itibaren oluşan ve hayat boyu şekillenerek ve çeşitlenerek süre giden bir yapıdır (Akt: Erözkan, 2004: 120).

Bowlby (1982), bağlanmayı, bir kişinin korktuğunda, yorulduğunda veya hasta olduğunda bir figürle ilişki kurmak ya da yakınlık aramak için duyduğu güçlü bir istek" olarak tanımlar. Bağlanma davranışının kendine özgü dinamikleri vardır. Bağlanma davranışının bu dinamikleri insan hayatında çok önemli olan beslenme ve cinsel davranışlardan farklıdır ancak insan hayatında en az onlar kadar önemlidir. Bu yüzden sağlıklı bir gelişim sürecinde, bağlanma davranışı çocuk ve ebeveynler arasındaki duygusal bağların gelişimini sağlar (Goodwin, 2003).

Bowlby (1982, 1973), anne ve çocuk arasında oluşan bağı ve bu bağın ortaya koyduğu işlevleri bir model olarak ileri süren ilk kişidir. Anne ve çocuk arasında oluşan bağ, yaşayabilmek için mutlaka birilerinin bakımına gereksinimi olan çocuğun hayatta kalma şansını artırır. Bebek ve anne arasında oluşan bu bağ, annenin bebeğin gösterdiği rahatsızlık ya da korku belirtilerini fark etmesine ve bebeğin rahatlık, korunma ve çevreyi keşfedebilmesi için "güvenli üs" görevi sağlamasına yardım eder (Cooper, Shaver & Colins, 1998).

Ainsworth ve arkadaşları (1978) bağlanma ile ilgili olarak yaptıkları çalışmaya, bebeklerin annelerine bağlanma biçimlerini inceleyerek başlamıştır. Araştırmalar sonucunda bireylerin güvenli, kararsız ve kaçınan olmak üzere üç bağlanma biçimi gösterdikleri ifade edilmiştir. Güvenli bağlanmanın, çocukların bağlandıkları kişiye ne zaman ihtiyaç duysalar yanlarında olacaklarından emin olduklarında gelişeceği belirtilmektedir. Kararsız bağlanma, bağlanılan yetişkinin bebeğin ağlamasına veya yanına çağırmasına duyarsız olduğu ya da karşılık vermede yavaş davrandığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Kararsız bağlanma stili gösteren bebeklerin normalden daha fazla ağlayan, çevreyi daha az inceleyen ve genellikle endişeli görünen çocuklar olduğu belirtilmektedir (Bowlby, 1988). Kaçınan bağlanma stili, bebeklerin bağlandıkları kişiyle fiziksel temas kurmaya çalıştıklarında sürekli olarak reddedilmeleri ya da geri çevrilmeleri sonucunda ortaya çıkar. Ainsworth (1989) bebeklerin ebeveynleriyle kurmuş oldukları ilişkilerle şekillenen bağlanma biçimlerinin genellikle yetişkin olduklarında kurmuş oldukları yakın ilişkilerde de tekrarlanacağını belirtmektedir.

Yetişkin ilişkilerinde bağlanma üzerine son yıllarda yapılan çalışmalar, Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından ortaya konan dörtlü bağlanma modeli üzerinde yoğunlaşmaktadır. İlişkilerde kendi ve diğer kişilere yönelik pozitif ve negatif görüşler temelinde dört bağlanma stili olduğu ifade edilmektedir. Hem pozitif benlik görüşüne hem de diğer kişilere yönelik pozitif bir görüşe sahip bireyler güvenli olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bireylerin genellikle benlik saygıları yüksektir ve diğer kişilere güven duyarlar. Güvenli bireyler eşleri tarafından terk edilme konusunda çok az endişelidirler (Noller & Feeney, 1994). Saplantılı bağlanma stili; kendileri hakkında olumsuz başkaları hakkında olumlu görüşlere –ki bu durum aşırı düzeyde güveni ifade eder- sahip bireylerin özelliğidir. Bu bağlanma stili özelliği gösteren bireyler yakın ilişkilerinde kişisel değerlilik ve kişisel yeterliği bulmak için çabalarlar. Korkulu bağlanma stilineki bireyler, kendilerine ve diğer kişilere yönelik negatif görüşe sahiptirler, sosyal olarak çekingen davranırlar, samimi ilişkilerden kaçınırlar ve kendilerini değersiz, diğer insanları güvenilmez olarak değerlendirme eğilimindedirler. Korkulu bağlanma stilineki bireyler, sonuçlarından korktukları için sosyal ilişki arzularını bastırırlar. Kayıtsız bireyler kendilerine yönelik pozitif benlik görüşüne ve diğer insanlara karşı negatif bir görüşe sahiptirler.

Kendilerini değerli görme eğilimindedirler ve diğer insanlara karşı olumsuz tutum içerisindedirler. Yakın ilişkilere girmede isteksiz davranırlar. Sosyal ilişki ve yakınlık ihtiyacını ya da isteğini inkâr etme eğilimindedirler.

Bağlanma kuramı bir duygu düzenleme modelidir (Feeney, 1999; Kobak & Sceery, 1988). Bu noktadan hareketle Kobak ve Sceery (1988), içsel çalışma modellerinin bireylerin stresli durumlara karşı gösterdikleri tepkileri düzenleyen kuralları oluşturduğunu ve bu modelin duygularımızı düzenleyen ve davranışlarımızı oluşturan bir kişisel özelliğimiz olduğunu ortaya koymuştur. Bağlanma stilleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde güvenli bağlanan kişilerin, güvensiz bağlananlara göre olumsuz duygularla daha iyi başa çıktıkları (Kobak & Sceery, 1988) ve iletişim içinde oldukları insanlara karşı olumlu duygularının daha fazla olduğu bulunmuştur (Simpson, 1990).

Ayrıca bağlanma stilleri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara bakıldığında zaman güvenli bağlanma stiliyle duyguları algılama, anlama ve yönetme arasında güçlü bir bağ bulunmuştur (Görünmez, 2006; Kafetsios, 2004; Kim, 2005; Peck, 2003; Zimmerman, 1999).

Duyguların, insanların üst düzeydeki yaşama ilişkin deneyimlerinde oynamış olduğu yapıcı rol gittikçe artan bir ilgi konusu olmaktadır. Duyguların sadece zekâyâ değil, aynı zamanda yaşamdan doyum sağlamaya katkısını ifade eden inanış, duygusal zekâ konusunda yapılan çeşitli araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Buna göre, bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları doğru ekilde algılayıp, değerlendirmesi ve ifade etmesi; bu duygular arasında ayırım yapıp, elde ettiği bilgileri düşünce süreçlerinde ve davranışlarında kullanması ile ilgili olan ve üstün yetenekleri tanımlayan duygusal zekâ, bireyin sadece özel yaşamındaki değil, iş yaşamındaki başarısını da belirlemede geleneksel olarak IQ (Zekâ Katsayısı) ile ölçülen zekâ kadar önemlidir (Acar, 2002).

Duygusal zekâ; bireyin kendisinin duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneğidir (Petrides & Furnham, 2006). Diğer bir deyişle duygusal zekâ; duyguları yönetebilme ve onların bilgisi ile gücünden yararlanma becerisidir (Casper, 2003).İnsanın

kendisini ve çevresiyle olan ilişkisini etkin bir şekilde yönetme yeteneği olan duygusal zekâyı oluşturan dört temel unsur; öz-bilinç, öz-yönetim, sosyal bilinç ve sosyal beceridir (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Yılmaz' a göre (2004) bireyin kendisini tanıması, yeterliliklerini bilmesi, duygularını anlaması ve duygularıyla baş edebilmesi, insanları anlayarak onlarla etkin biçimde iletişim kurması olan duygusal zekâ, bireyin yaşamdan olan beklentisini karşılama da etkileyecektir. Yaşam doyumu kavramının bir parçası olan doyum, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır. Yaşam doyumu genel olarak kişinin bütün yaşamını ve bu yaşamın tüm boyutlarını içerir. Yaşam doyumu, belirli bir durumu ilişkin doyum değil, genel olarak tüm yaşantılarındaki doyum anlaşılır. Yaşam doyumu; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade eder (Vera, 1999).

İnsanın kendisini ve çevresiyle olan ilişkisini etkin bir şekilde yönetme yeteneği olan duygusal zekâyı oluşturan bazı temel öğeler vardır. Bu öğeler; öz-bilinç, öz-yönetim, sosyal bilinç ve sosyal beceridir. Kişilerin özel ve iş yaşamında başarılı ve mutlu olmaları duygusal zekâsına bağlıdır. Öz-bilinç temeli üzerinde gelişen ve duygusal zekânın bir alt boyutu olan (kişiler arası beceri) empati, başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmayı sağlar. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hisseder. Bunun sonucunda kişi rahatlar ve kendini daha iyi ifade etmeye başlar (Öztürk, 2006).

Empati en genel ve bilinen tanımıyla; kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisidir. Diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlama ya da kendimizi diğer kişinin yerine koyma işlemi (Tamborini, Stiff & Heidel, 1990); bir kişinin kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısı ile bakması ve o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve bu durumu iletmesi süreci (Dökmen, 1994); olumlu sosyal davranışın ve diğerlerine yardım biçimlerinin belirleyicisi (Miller, Stiff & Ellis, 1988); kişinin kendisini bir başkasının yerine koyup, onu duygu ve düşünce boyutlu anlama çabası;

bulduğumuz koşulların bir diğer kişi tarafından duyarlılık ve anlayış örüntüsü içerisinde değerlendirilerek duruma uygun bir davranışa dönüştürülmesi şekillerinde ifade edilmiştir.

Özellikle okul öncesi dönem çocukları, kendi duygularını ifade etme konusunda yetişkinlerden farklıdır. Bu fark sebebiyle, ne söylediklerinden daha çok nasıl söylediklerine dikkat ederiz. Yani onlarla iletişim kurmak için özellikle sözel olmayan yüz ifadelerine ve bedensel hareketlerine bakarak o anda nasıl bir duygu içinde olduklarını anlamaya çalışırız. Bedensel belirtileri anlamak için bu belirtilere duyarlılık kazanmak gerekir. Öğretmen bir etkileşim süreci olan eğitim çalışmalarında öğrencinin rol model aldıkları kişidir. Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler bu süreçte öğrencilere daha etkili ve faydalı olacaktır. Empatik anlayış ve insan doğasına ilişkin olumlu görüş ve düşünceler öğretmenlerde gereken temel kişilik özellikleri arasındadır (Karahana,1998). Empati kurabilen insanlar, başkaları tarafından sevilir, kabul edilir ve onaylanırlar. Sevilen, beğenilen ve kabul edilen kaynaklar, ikna edici iletişimde etki sağlama hususunda daha avantajlıdırlar. Ayrıca diğer insanlar tarafından doğru anlaşılma ve önem verilmek ise bireyi rahatlatır. Dolayısıyla yargılanmadığını, eleştirilmediğini hissederek kendini iyi hisseder. Empati sadece kendisiyle empati kurulana yararı olan bir etkinlik değildir. Empati, empati kuran kişi için de önemlidir. Empatik eğilim ve becerileri yüksek olan insanlar çevreleriyle daha az çatışma yaşar, daha çok sevilir ve aranılırlar (Dökmen, 2004).

Empatinin, etkili öğretimin önemli bir özelliği olduğu saptanmıştır. Amerika'da Öğretmen Eğitim Programının önemli bir parçası olarak iletişim beceri eğitimi çok fazla dikkat çekmeye başlamıştır (Warner, 1984). Öğretmenler çocuğu hissederse, güven oluşturur ve çocuğun sorunlarını anlama ve iletme yeteneğini geliştirebilir. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmede, sıcaklık, empati saygı, içtenlik, dinleme gibi becerilere sahip olması gerektiğini vurgulanmaktadır (Maring &Magelky, 1990).

Amaç

Bu araştırmanın amacı Muğla ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin

bağlanma stilleri duygusal zekâ düzeylerinin ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdemlerine göre incelenmesidir.

Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Okul Öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 2) Okul Öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri ve duygusal zekâ düzeyleri empatik eğilimlerini yordamakta mıdır?
- 3) Okul Öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okul Öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Okul Öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Kişisel Bilgi Formu”, “BarOn Duygusal Zekâ Ölçeği”, “İlişki Ölçekleri Anketi”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ni gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. 2009-2010 eğitim öğretim yılı Muğla ilinde bulunan resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle,
2. Veri toplama araçlarındaki ifadelerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okul öncesi Öğretmeni: Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak üzere, çocuk gelişimi ve

eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yüksek öğrenim görmüş, öğretmenlik formasyonuna sahip kişiler okul öncesi öğretmeni olarak görevlendirilir (MEB, 2004).

Bağlanma: İnsanların kendileri için önemli gördükleri diğerlerine karşı geliştirdikleri güçlü duygusal bağlardır (Sümer ve Güngör, 1999).

Duygusal Zekâ: Duyguları hissetmek, düşünceleri desteklemek için duyguları ortaya koymak, duygusal bilgi ve duyguları anlamak, zihinsel ve duygusal gelişimi artırmak için duyguları etkili bir şekilde yönetebilme yeteneğidir (Goleman, 2001).

Empatik Eğilim: Kişilerin, günlük yaşamdaki empati kurma potansiyelidir ve empatik iletişim becerisini etkileyen bir özelliktir (Öz, 1998).

BÖLÜM I

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1.BAĞLANMA KURAMI

Orijinal olarak John Bowlby (1982) tarafından önerilmiş olan bu kuram, bebeğin bağlanılan kişinin bağlanma ilişkileri ile ilgili yaşantılarının kişilik yapısına entegre edilmesidir. İçel çalışma modelleri dünyanın, diğerlerinin, kişinin kendisinin ya da diğerleriyle olan ilişkilerinin zihinsel temsilleridir. İçsel çalışma modelleri hem yaşantı hem de davranışların değerlendirilmesinde yol göstericidir. Erken yaşlarda yaşanan tecrübeler kişinin kendisi ile ilgili beklentilerinin ve ilişkilerini nasıl yaşadığının anlaşılmasına yardımcı olur.

Bowlby (1973) bir çocuğun güvenlik duygusunun gelişmesi ve yerleşmesi, ihtiyaç duyduğunda bakım sağlayanların ulaşılabilmesine ve ihtiyaca karşılık verme düzeyine bağlıdır. Bu durumun üç önemli sonucu vardır. Birincisi bir çocuk bağlandığı kişileri ulaşılabilir ve gereksinimlere yanıt verebilir olarak algıladığında kendisini güvende hisseder. İkinci olarak, bir çocuğun ihtiyaçlara yanıt verme büyük oranda bakım sağlayıcının vermiş olduğu tepkilere ve bakım sağlayan ile çocuk arasındaki var olan iletişimin kalitesine bağlıdır. Üçüncü bağlanma ilişkilerinde kapalı iletişim bakım sağlayıcının ulaşılabilirliği ile ilgili endişeleri arttırarak ve korku, kırgınlık ve üzüntü gibi bağlanma ile alakalı duyguların ifade edilişiyle uyum problemleri riski yaratır.

Bowlby (1973) geçmiş yaşantıların kişiliği oluşturduğunu dinamik etkileşim temelli bir bağlanma modeli tanımlamıştır. Bağlanma ilişkisinde içsel çalışma modelleri arasında var olan dinamik etkileşimler bağlanma ilişkilerinin kalitesinde önemli rol oynamaktadır. Annenin veya bakıcının çocuğa verdiği tepkiler ve onun yakınlık isteğine karşı verdiği cevaplar çocuğun zihnine kodlanır. Bir bebeğin bağlanma stilinin kapsamlı açıklaması, içsel çalışma modellerini, bağlanma ilişkisinde ortaya çıkan aksaklıkları, çocuğun gereksinimlerine bakıcının yanıt vermesi ya da vermemesi ile başa çıkmak için geliştirdiği davranışları içermelidir (Kobak, 1999).

1.1.1 Bebeklikte Bağlanma

Ainsworth ve arkadaşları (1978), 12 -18 ay arasında yer alan bebeklerin bağlanma stillerini belirlemek için Yabancı Durum Testi adı verilen bir laboratuvar prosedürü geliştirdi. Bu test bebek ile bakıcı ilişkisinin oyuncaklarla dolu ve bir yabancının yer aldığı bir odaya sokulmasını içermektedir. Daha sonra bakım sağlayan kişinin odadan ayrılması ile iki kısa süreli ayrılık gerçekleşir ve bunları bir oyun seansı takip eder. Bu test özel olarak bağlanma sistemini harekete geçirmek için geliştirilmiştir. Ainsworth ve arkadaşları (1978) laboratuvarında kaydedilmiş olan gözlemlerini teyit etmek için bebek ve bakım sağlayıcı arasındaki ilişkileri daha iyi anlamak için kapsamlı ev gözlemleri yapılmıştır. Yabancı durum bebekte 'altın standart' olarak kabul edilmektedir.

Ainsworth üç tip organize bağlanma stili tanımlanmıştır: güvenli, kaygılı/kararsız ve kaçınan. Bu sınıflandırmaya Main ve Solomon (1986) tarafından 'tanımlanamayan' grubu eklenmiştir. Genellikle kategorisel olarak tanımlanmasına rağmen bağlanma süreklilik arz eden bir boyuttur. Çoğu bebek dört tipten birine kategorize edilebilir, fakat farklı zamanlarda farklı bağlanılan kişi ile farklı davranışlar sergileyebilirler ve bu dört tipin hepsini farklı düzeylerde sergileyebilirler. Waters ve Dean (1985) doğal ortamlarda süreklilik arz eden doğrusal bir ölçek üzerinde güvenlik için bir skor ortaya koyan bir bağlanma Q tipi ölçüm geliştirdiler ve onların bu ölçümü Yabancı Durum derecelendirmeleri ile büyük uyum göstermektedir.

Güvenli bir biçimde bağlanabilen çocuklar bakım sağlayıcılarını dünyayı keşfetmek için güvenli bir üs ve sıkıntılı zamanlarda huzur buldukları bir sığınak olarak kullanılırlar. Yabancı Durum Testinde, güvenli bir biçimde bağlanmış olan bebekler kısa ayrılıklarda annelerini/ bağlanılan kişiye özlediklerinin işaretlerini gösterirler ve kişinin geri gelmesi üzerine onu heyecanlı bir biçimde karşılar ve ona karşı ilerlemeye çalışır ve kucağa alınmak ister ve kısa bir temas sonrasında yatıştır ve oyuna geri döner (Main, 1996). İncelenen bebeklerin yaklaşık %55-65'lik bir kısmı güvenli bağlanan olarak sınıflandırmaktadır.

Kobak ve arkadaşlarının (1993) yaptığı çalışmada 'yabancı durumda' kaygılı/kararsız bağlanan bebekler, görüşme boyunca ebeveynleri ile meşgul olmaktadır, sinirlilik göstermektedirler, ebeveyne karşı direnç gösterebilmekte ya da pasif kalabilmektedirler. Yeniden buluşma gerçekleştiğinde, bu çocuklar oyuna geri dönememekte ve ebeveyne odaklanmaya ve ağlamaya devam etmektedirler. Bakım sağlayan /çocuk ikilisinde, çocuk bakım sağlayıcıyı dünyayı keşfetmek için bakım sağlayıcıyı güvenli bir üs olarak etkin bir biçimde kullanamamakta ve muhtemelen bakım sağlayıcıdan ayrılacağından korkmaktadır. Bu çocuklar bağlanma davranışlarının ikincil bir stratejisini geliştirdiler. Bebekler üzerinde yürütülen çalışmalarda yaklaşık bebeklerin %10'u güvensiz-dirençli/kararsız bağlanma stiline sahip olarak sınıflandırılmışlardır.

Ayrıca Kobak ve arkadaşlarının (1993) yaptığı çalışmada güvensiz kaçınan bebekler ayrılma durumunda ağlamamakta ve 'yabancı durum' prosedürü esnasında çevre ya da oyuncaklar ile ilgilenmektedir. Geri döndüğünde ebeveynlerini göz ardı ederler ya da çok az bir duygu gösterirler. Çocuk bakım sağlayıcıyı sıkıntı zamanlarında güvenli bir sığınak olarak etkin bir biçimde kullanamaz duygusal olarak başkalarına çok yakın olmaktan ya da bağımlı olmaktan korkmayı öğrenebilir. Bu tür çocuklarda bağlanma davranışının ikincil stratejisini etkisizleştirmeyi kullanırlar. İncelenen bebeklerin yaklaşık olarak %20-25 güvensiz-kaçınan bağlanma stiline sahip olarak sınıflandırmaktadır.

Keşfetme ve gelişme için en iyi olmasa da güvensiz bağlanma biçimleri bakım sağlayıcılar gereksinimlere yanıt vermesine uyum sağlama olarak görülebilir. Main ve Hesse (1990) bir bebeğin tehdit için düşük bir eşik oluşturarak ve böylece bağlanma ifadelerini maksimize ederek tutarsız bakım sağlayıcıların varlığından emin olmayı deneyebilirler. Benzer bir biçimde, bir bebek, gereksinimlerine yanıt vermeyi reddeden ya da verip vermeyeceği olasılığını açık bırakan bir bakım sağlayıcıların varlığından emin olmayı deneyebilirler.

Sroufe ve arkadaşları (2005) yaptığı çalışmada benzersiz bir biçimde, bir bebek gereksinimlerine yanıt vermeyi reddeden ya da verip vermeyeceğini olasılığını açık bırakıp bir bakıcıyı göz ardı etmek için orta düzey bir tehdit durumunda bile

bağlanma ifadelerini minimize edebilir. Hem güvenli hem de güvensiz bağlanma biçimleri gelecekte ortaya çıkabilecek durumları ortaya çıkabilecek durumları ortadan kaldırmak için evrimsel olarak uyumlu olarak kabul edilirler.

Tanımlanan üç farklı bağlanma stilinin aksine ‘tanımlanamayan’ bağlanma stiline sahip olan bir bebek sıkıntı anında tek bir tutarlı bağlanma stratejisini sürdürebilme yetisinin olmadığını işaret eden karmaşık ve yönü belli olmayan davranışlar sergiler (Main & Solomon, 1990).

Yabancı Durum Testinde, tanımlanamayan stile sahip olan bebekler ebeveyne doğru koşma ancak ulaşmadan birden geriye dönme, ebeveynden uzaklaşırken ona doğru dayanma, kendinden geçmiş gibi donuk bir şekilde durma ya da direk korku ifade etme gibi diğer kategorilerde gözlemlenmeyen belirgin davranışlar sergilerler. Tanımlanamayan stile sahip olan bebekler bakıcıları ile aralarındaki bağlanma ilişkisi hem korku kaynağı hem de güvenli bir liman olduğunda çözülmez bir paradoks ortaya çıkar (Main & Hesse, 1990). Bebeklerinin sıkıntılı durumunu bir tehdit olarak algılayan ebeveynler tanımlanamayan stilde bağlanma oluşturma yönünde bir eğilim gösterebilirler. Tanımlanamayan stile sahip olan bebekler, bakıcıları ile karmaşık bir etkileşim stili geliştirirler (Main & Cassidy, 1988). Klinik olmayan popülasyonlarda bebeklerin yaklaşık %5-15 organize olmayan olarak sınıflandırılırlar, fakat kötü davranılan bebeklerin %80’e kadar olan kısmı organize olmayan sınıflandırmaktadır.

Bağlanma araştırmaları, bir bağlanmanın yoğunluğunu ölçmeye çalışmak yerine onu sınıflandırmak için bağlanmanın özelliklerine odaklanırlar. Bir çocuk güçlü bir bağlanma davranışı gösterebilir, ancak bu davranışlar her zaman için sergiledikleri bağlam kapsamında değerlendirilmelidir. Hinde (1979)’nin ortaya koymuş olduğu ‘penetrasyon’ kavramı bir çocuğun bağlanma stilini anlamak için daha faydalı ve kullanışlı bir çerçeve sağlayabilir. Bu yüzden, çocuklar bağlanma stilinden bağımsız olarak farklı bakım sağlayıcılar ile farklı bağlanma ilişkileri sergileyebilirler. Bu kavram ayrıca bir çocuğun belli bakım sağlayıcıları tercih etmelerine yol açan bağlanma ilişkilerindeki hiyerarşiyi açıklamada da yardımcı olur.

Fraley ve Spieker (2003) bağlanma stratejilerinin değişken boyutlarla temsil edildiği sonucuna varmışlardır. Onlar araştırmada bir kategorisel modeli kullanmanın

yararını kabul etmektedirler, ancak büyük bir örneklem grubuyla gerçekleştirdikleri analizlerinde kategorisel model için hiçbir kanıt elde edememişleridir. Onlar iki boyutlu bir model önermektedirler. Birinci boyut, yakınlık aramaya karşın kaçınma stratejileri ve ikinci boyutunda ise dirençli stratejileri vardır. Ancak bağlanma ile ilgili olarak var olan araştırmaların çoğunluğu Bir bağlanma davranışı ile bağlanma davranışı sisteminin çoğunun anlaşılabilir biçimde değişmesine rağmen sistemin kendisinin büyük oranda aynı olduğu sonucuna varmışlardır. Çeşitli kültürlerde yapılan çalışmalar da kültürel faktörlerin bağlanma stillerinin dağılımını etkilemediğini ve çalışmaların büyük çoğununda güvenli bağlanan bebeklerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ayrıca farklı kültürlerde kullanılan Yabancı durum testinin kullanımı için geçerli yorumlar ve sonuçlara ulaşmak için çocuk yetiştirme gelenek ve amaçları hakkında bilgiye gereksinim olduğunu ortaya koymuştur (Van Ijzendoorn & Sagi, 1999; Gillath, Shaver, Mikulincer, Nitzberg, Erez, & Van Ijzendoorn, 2005).

Ainsworth'un (1991) bağlanma stilleri üzerinde yapmış olduğu çalışmalar gözlemlenebilir davranışlar üzerinde odaklanmış ve davranışlara aracılık ediyor olabilecek olan bilişsel süreçlere pek önem vermemiştir. Ainsworth (1991) bağlanma stillerinde var olan farklılıkları davranış stratejilerinde farklılık olarak kavramsallaştırmıştır. Main, Kaplan ve Cassidy (1985), bağlanma stilinde görülen bireysel farklılıkları kişinin bağlanma ile ilgili zihinsel temsilde var olan bireysel farklılıklar olarak yeniden kavramsallaştırmıştır. Onlar güvenli bağlanmaya karşı güvensiz bağlanmanın duyguları, davranışları, dikkati, hafızayı ve bilişi yönlendiren içsel çalışma modellerinde farklılıklar olarak kavramsallaştırılabileceğini önermişleridir. Onlar bağlanma ile ilgili bilginin düzenlenmesi için içsel çalışma modeli kavramını kullanmanın daha büyük çocuklar ve yetişkinlerde bağlanmanın incelenmesini mümkün kılar. Bağlanma kuramının temsil düzeyde genişletilmesi çocuklukta, gençlikte ve yetişkinlikte bağlanmanın incelenmesini sağlar.

1.1.2. Ergenlikte ve Gençlikte Bağlanma

Ergenlik geçici bir rol kararsızlık dönemidir. Çeşitli roller düşünülür, değerler denenir, benimsenir ve sonra terk edilir ve yenileri aranır. Bir dönem için

benimsenen değerlerden bir süre sonra tamamen vazgeçilebilir. Bazen yıkıcılığa kadar varabilen karalı bağımsızlık, bir diğer an bebeksi bağımlılık gösterebilir. Ergenlik döneminde bireyin 'ben kimim' sorusuna yanıt bulabilmesi için öncelikle aile ve toplumun bireyin kendisine ilişkin olumlu bir imge geliştirebilmesi için gerekli koşulları sağlamış olması gerekir (Gençtan, 2009)

Bağlanma stilleri ergenlik döneminde, ergenlerin bağlanma davranışlarını ve ilgileri ebeveynlerinden çok akranlarına yönlendirdikleri için değişikliğe uğrar (Bowlby, 1982). Ergenlik döneminde bağlanma ilişkilerinde görülen temel gelişmelerden birisi bağlanmanın olduğu kişilerin fiziksel varlığının öneminde, bakıcının ulaşılabilirliğine ve ihtiyaçlara yanıt vermeleri ile ilgili beklentilerin önemindeki azalmadır (Liable & Thompson, 2005). Çocuklukta bağlanma güvenliği sıkıntılı zamanlarda çocuğun bakım sağlayıcının ulaşılabilir ve gereksinimlere yanıt vermesidir (Bowlby,1973). Ayrıca Bowlby (1982) yakın olmaktan ziyade bağlanılan kişi ile iletişimin bağlanma davranışını oluşturduğunu belirtir. Fiziksel ayrılıklar ya da ayrılma tehlikesi ulaşılabilirliğe bir tehdit olarak algılanır (Kobak,1999).

Bebekler için kullanılan Yabancı durum testinden farklı olarak ergenlik kullanılan döneminde bağlanma testi yoktur. Benzer bir biçimde, ergenlik döneminde bağlanmanın işlevinin tam bir anlayışı mevcut değildir. Dwyer (2005) ergenlik döneminde bağlanma stilini değerlendirmek için geliştirilmiş olan bazı ölçümleri, yarı yansıtımlı teknikler ve görüşmeler yer almıştır. Onun yapmış olduğu bu inceleme bu ölçümlerin bazılarının ümit vaad edici olduğunu gösterse de hiçbirisi tam olarak çocuğun bağlanma stilini değerlendirebilecek kadar kapsamlı değildir (Dwyer, 2005; Liable, 2005). Bu ölçümlerin hiç birisi sıkıntılı anlarda gözlemlenen bakım sağlayıcı davranışları ile çocuğun bağlanma stili arasındaki ilişkiyi doğrudan incelememiştir. Bu veriler bizim çocuklukta bağlanma ile ilgili anlayışımızı geliştirmek için yararlıdır (Liable, 2005).

Ergenlikte gerçekleşen gelişimsel değişimlerdeki gelişmeler ilk bağlanma figüründen ayrılarak bağlanma zihinsel sunumlarına doğru yönelir. Bu durum genel bağlanma sistemine yerleştirilmiş bağlanma figürlerinin derecelendirilmesidir. Bu genelleştirilmiş bağlanmanın zihinsel sunumu, yeni bağlanma ilişkilerinde

gösterilecek davranışların önemli düzeyde tahmin edilebilmesi için bütünleşmiş bir strateji sağlar. Bu dönemde ailelerin ergenlerde meydana gelen değişiklikleri fark ederek, bu değişikliklere uygun esnek tepkiler vermesi, çocuklarının sosyal davranışlarını cesaretlendirir. Böylelikle aileler ergen çocuklarının olumlu akran gruplarının gelişimini ve duygu düzenlemeleri için ayarlama stratejileri kullanmalarını sağlarlar (Allen & Land, 1999).

Granot ve Maylless (2001) güvenli bağlanma stili ile okula uyum sağlama arasında ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Onlar yapmış oldukları araştırmaların bağlanma sisteminin dar bir bakış açısıyla değerlendiklerine kabul etmelerine rağmen, bağlanma stili ile direk bağlantılı olmayan alanlarda bile orta dönem çocuklukta bağlanma ilişkisinin önemini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada kişisel bildirim ve yansıtımlı ölçümler bağlanmayı değerlendirmek için kullanılmıştır.

Güvenli bağlanma stilindeki ergenler güvenli bağlanma stillerinde olan ailelere sahip olmaya ve sosyal aktivitelere daha fazla katılmaya, bununla birlikte olumlu duygu düzenleme becerileri kazanmaya ve benzer güvenli akranlarla arkadaş olmaya eğilimlidirler. Güvenli olmayan bağlanma stilindeki ergenler güvenli olmayan ebeveynlere sahip olduklarından dolayı bu dönemde daha fazla sorun yaşarlar. Bu sebeple, güvenli bağlanma stilinde olmayan ergenler suç işleme, diğer antisosyal davranışlar gösterme ve zorlu kişilerarası ilişkiler kurma eğilimindedirler (Cooper, Shaver, & Colins, 1998).

1.1.3 Yetişkinlik Döneminde Bağlanma

Bağlanma araştırmalarını sürekli meşgul eden soru bağlanma stiline ne zaman bir bireyin özelliği ne zaman belirli ilişkilerin özelliği olarak var olduğudur. Bebeklikte Yabancı Durum Testi ile yapılmış olan kapsamlı araştırmalardan bağlanma stiline bebek-bakıcı çiftinin bir özelliği olduğu belirtilmiştir. Boylamsal çalışmalar bebeklikten yetişkinliğe kadar bağlanma stilinde tutarlılığın olduğunu göstermekte ve bu da stabil içsel çalışma modellerinin varlığına işaret etmektedir. Ancak var olan araştırmalar çocuklukta devam eden ilişkilerden bağımsız olarak stabil bağlanma stillerinin ve içsel çalışma modellerinin varlığını tanımlamak için yeterli olmadığını düşünen Van IJzendoorn (1996), çocukluk döneminde bağlanma

stilinde tutarlık olmayabileceğini ve bağlanma stilinde sürekliliğin ebeveynin sağladığı bakımdaki süreklilik ile direk bağlantılı olduğunu öne sürmektedir. Bu yüzden ki gençlik dönemi bağlanma stiline bireysel bir özellik olma ihtimali azdır.

Çocukluktaki bağlanma ile yetişkin bağlanması arasında pek çok açıdan fark olduğunu öne süren Shaver, Hazan ve Bradshaw (1988) romantik sevginin bağlanma, bakım ve cinsel birleşme sistemlerini içerdiğini ve bu yönleriyle de yetişkin bağlanmasının erken yaşlardaki bağlanmadan farklılaştığını belirtmişlerdir. Onlara göre, farklardan biri çocukluktaki bağlanmanın tipik olarak tek yönlü olmasıdır. Yani bağlanma figürü bakım sağlar ama bunu elde etmez. Buna karşılık, yetişkin bağlanması tipik olarak karşılıklıdır. Her iki eş de bakım ve gözetme sağlar ve bunu birbirlerinden elde eder.

Yetişkin bağlanmasıyla ilgili araştırmalar, bağlanma stiliyle birleşmiş zihinsel modellerin içeriklerini anlamaya ve ilişkilerin farklı modellerinin ilişkisel yaşantılarına odaklanmıştır (Weger & Polcar, 2000: 152, akt: Yılmaz, 2007). Bowlby'nin (1973) rekabet halindeki davranış sistemleri ile ilgili olarak yapmış olduğu incelemesinde, gençliği keşif sisteminin oldukça aktif olduğu ve tam olarak geliştiği zaman olarak gösterilmektedir. Yetişkinlik döneminde meydana gelen temel değişkenlerden birisi gelecekte çocuklar ve eş ile kurulacak ilişkileri tahmin eden ve bunun içinde farklı bakım sağlayıcılar ile bebeğin göstermiş olduğu çok sayıda farklı bağlanma stillerinden kaynaklanan tek ve genel bağlanma organizasyonunun gelişmesidir (Cox, Owen, Henderson ve Margand, 1992). Bu gelişme mantık ve soyut mantık yürütme bağlamında ortaya çıkmakta olan yetenekler ile gerçekleşir. Ayrıca bağlanılan kişiler olarak ebeveynlerden arkadaşlarına doğru bir kayma olur ve hiyerarşik bağlanma ilişkilerinden (bakım alıcı), arkadaş bağlanma ilişkilerine (hem bakım veren hem de alan) doğru bir kayma gerçekleşir (Buhrmester, 1992; Youniss & Haynie, 1992). Yapılan araştırmalarda yetişkinlik bağlanma stillerinin var olan ilişkileri göz ardı etmeden yeni ilişkileri, eski sağlam ilişkiler üzerine kurarak gerçekleştiği sonucuna varılmıştır (Allen, Hauser, Bell & O'Conner, 1994; Fraley & Davis, 1997).

Yetişkin bağlanma davranışını ölçmek amacıyla gerçekleştirilen ilk girişim, Main, Kaplan ve Cassidy (1985)'nin yaptıkları çalışmadır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada yarı yapılandırılmış, Ainsworth (1978)'ün yabancı ortamda çocukların davranışlarını gözlemleyerek oluşturduğu sınıflandırma sisteminden yola çıkarak geliştirdikleri ve “Yetişkin Bağlanma Görüşmesi-YBG (Adult Attachment Interview-AAI)” adını verdikleri bir görüşme tekniği kullanmışlardır. Bu görüşme sonucunda ortaya çıkan sınıflandırmada; kayıtsız/kaçınan, kaygılı/saplantılı, bağımsız/güvenli ve tanımlanamayan stillerden söz edilebilmektedir.

Görüşmeler sonucunda yapılan sınıflandırmayla güvenli olarak sınıflandırılan kişilerin, çocuklukla ilgili anılarını daha fazla hatırladıkları ve bu kişilerin hatırladıklarının da çoğu zaman olumlu olduğu belirlenmiştir. Kayıtsız/kaçınan olarak sınıflandırılan kişilerin, bağlanma ilişkilerinin değerini düşürme eğiliminde oldukları ve özel bağlanma deneyimlerini hatırlamakta sık sık zorlandıkları görülmüştür. Saplantılı/kaygılı bağlanan gruptakiler, anne-babalarını olumlu ve destekleyici olarak tanımlamaktadırlar. Ancak bu kişilerin çocukluk anılarını tutarlı bir şekilde bütünleştirmekte zorluk yaşadıkları görülmüştür (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Hazan ve Shaver (1987) yakın ilişkilere dair inançlar temelinde yetişkin bağlanmasını araştırmışlardır. Araştırmacılar, yetişkinlikte yakın ilişkileri anlamak için önerdikleri modelde yetişkin ilişkilerinde sadece erken çocukluk yaşantılarının etkili olmadığını, romantik aşkın kendisinin de bir bağlanma süreci olduğunu belirtmişlerdir. Hazan ve Shaver (1987) çalışmalarında, Ainsworth ve arkadaşlarının (1978) güvenli, kaçınan ve kaygılı/kararsız olarak şeklindeki sınıflamasını kullanmışlardır. Bu bağlanma stillerini yetişkin bağlanmasına uyarlayarak çocukluktaki bağlanma davranışının özelliklerini yakın ilişkilerde bağlanma davranışlarının özellikleriyle paralel hale getiren paragraflarla ölçüm yapmışlardır. Araştırmacılar, bu üç paragraftan hangisinin katılımcıları daha iyi betimlediğini sormuşlardır. Sonuç olarak, güvenli stil olarak tanımlananların yakın ilişkilerde daha mutlu, başkalarını da güvenilir ve destekleyici olarak algıladıkları, kaçınan stile sahip olanların ilişkilerinde uzak ve soğuk, tek başlarına kalmayı yeğleyen özelliklere sahip olduklarını, kaygılı/kararsız stile sahip olanların ise ilişkilerine takıntılı,

kendileriyle ilgili kuşku duyan ve başkalarının kendileriyle ilişki kurmak istemediklerini düşünen kişiler oldukları belirtilmiştir.

Collins ve Read (1990), Hazan ve Shaver'ın (1987) geliştirdikleri üçlü kategorik sistemde, bağlanma figürüne ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir olarak algılanıp algılanmadığı ile bağlanma figürüyle ayrılığa verilen tepki konularında ifadeler olmadığını fark etmişler ve bağlanma çalışmalarında çalışılması esas olarak gördükleri bu yönlerin de çalışılabilir olmasını sağlamak için kategorileri bu konulardaki ifadeleri de ekleyerek likert tipi puanlaması olan "Yetişkin Bağlanma Ölçeği (Adult Attachment Scale)" adını verdikleri bir ölçek geliştirmişlerdir. Onlar çalışmalarında, yetişkin bağlanmasının yakınlık, kaygı ve bağlılık olmak üzere üç boyutu olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, yakınlık boyutunun samimi ve yakın olmaktan duyulan rahatlığı, bağlılık boyutunun partnerine ihtiyaç duyduğunda kendisinin yanında olacağına dair düşünceleri, kaygı boyutunun ise kişinin terk edileceği veya sevilmeceğine ilişkin düşünceleri ifade ettiğini rapor etmişlerdir. Buna ek olarak, Collins ve Read (1990) yakınlık ve bağlılık boyutlarının birbiriyle olan ilişkisinin yüksek olduğunu, kaygı boyutunun ise bu boyutlardan tamamen bağımsız olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, yakınlık konusunda rahat olan ve diğer insanlara daha rahat güvенеbilenlerin, benlik değerlerinin yüksek olduğunu, genel olarak diğer insanlara daha çok güvendiklerini, diğer insanların iyi olduklarına dair inançlarının daha kuvvetli olduğunu, zaman ve değişen durumlar karşısında daha kolay uyum sağlayabildiklerini ve kendi hayatlarında kontrol sahibi olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık, araştırmacılar kaygı boyutunda yüksek puan alanların kendilik değerlerinin anlamlı olarak düşük olduğunu, sosyal baskılardan daha çok etkilendiklerini, insan doğasını karmaşık ve anlaşılmaz olarak düşündüklerini saptamışlardır.

İnsanların diğer insanlara ilişkin çalışma modelleri olduğu gibi kendisine ait çalışma modelleri de vardır. Bireyin kendisine ilişkin benlik modeli hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşüncesi ikili ve diğer insanlara ilişkin çalışma modeli olumlu ya da olumsuz olarak ikili ise çalışma modelleri dört bileşimde tanımlanabilir (Bartholomew & Horowitz, 1991). Tablo-1'de iki yönün birleşmesinden ortaya çıkan dört bağlanma stili gösterilmektedir. Her hücre, insanların farklı düzeylerde olabileceğini göstermektedir.

	Olumlu (Düşük)	Olumsuz (Yüksek)
Olumlu (Düşük) DİĞERLERİ MODELİ (Kaçınma)	Hücre 1 GÜVENLİ Yakınlık kurma konusunda rahat ve bağımsız	Hücre 2 SAPLANTILI İlişkilere takıntılı, sürekli ilişkilerini düşünme
	Hücre 4 KAYITSIZ Yakınlığa karşı kayıtsız ve Karşıt-bağımlı	Hücre 3 KORKULU Yakınlıktan korkan ve sosyal ilişkilerden kaçınan
Olumsuz (Yüksek)		

Tablo.1. Dörtlü bağlanma modeli (Bartholomew ve Horowitz, 1991)

Güvenli bağlanma stili olumlu benlik ve başkaları modellerinin birleşimini içermektedir. Bu anlamda, güvenli kişiler olumlu benlik algısını ve kendini sevmeye değer görme duygusunu başkalarının güvenilir, destek veren, ulaşılabilir ve iyi niyetli olduğuna dair olumlu beklentilerle birleştirir. Bu özellikleriyle güvenli kişiler hem başkalarıyla kolaylıkla yakınlık kurabilir hem de özerk kalmayı başarabilirler (Sümer ve Güngör, 1999).

Saplantılı bağlanma stili, olumsuz benlik modeli ile olumlu başkaları modelinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Saplantılı bağlanma, kendini değersiz hissetme veya sevmeye değer görmeme duyguları ile başkalarına ilişkin olumlu değerlendirmeleri yansıtır. Bu nedenle saplantılı bağlanan kişiler yakın ilişkilerde kendini doğrulama ya da kanıtlama eğilimi gösterirler. Bu kişiler sürekli olarak ilişkileri ile takıntılıdır ve ilişkilerinden pek de gerçekçi olmayan beklentilere sahiptirler. Kuramsal olarak, güvenli ve saplantılı bağlanma stilleri Hazan ve Shaver (1987) 'in güvenli ve kaygılı/kararsız stillerine karşılık gelmektedirler (Sümer ve Güngör, 1999).

Kayıtsız stil ise kendine değer verme (yüksek özsaygı) ve başkalarına karşı olumsuz tutuma sahip olmanın karışımı ile tanımlanır. Kayıtsız stile sahip kişiler, özerkliğe aşırı derecede önem verirler ve başkalarına olan gereksinimi ve yakın ilişkilerin gerekliliğini savunmacı bir şekilde reddederler (Bartholomew, 1990). Ayrıca, kayıtsız kişiler yakınlık duygusundan yoksun kalma pahasına özerklik duygusuna ve yüksek özsaygıya sahip olurlar.

Korkulu bağlanma stilinde bireyin başkalarının güvenilmez ve reddeden bireyler olacağı düşüncesi ile kendisinin sevilmeceğine ilişkin beklentileri ve değersizlik duygusunu ifade etmektedir. Bu stil, diğer insanlarla yakın olmaktan kaçınarak, reddedilme riskine karşı kendilerini koruma çabalarını ifade etmektedir (Bartholomew & Horowitz, 1991). Bu bağlanma stili Hazan ve Shaver (1987)'in yetişkin bağlanmasında belirttiği kaçınma biçimine karşılık gelmekte ve "korkulu bağlanma stili" olarak isimlendirilmektedir (Hamarta, 1994).

Yapılan araştırmalar yetişkinlikte var olan bağlanma stili yaşamın diğer dönemlerinde sahip olunan bağlanma stilleri ile önemli bir devamlılığa sahiptir. Araştırmalar ayrıca göstermektedir ki hem gelişimsel hem de demografik unsurlardan dolayı yetişkinlikte bağlanmada doğal ve anlaşılır kopmalar olmaktadır (Waters & Deane, 1995).

Hayatta kalmak için gençlerin yetişkinlere olan bağımlılıklarında meydana gelen azalma gençlikte bağlanmanın rolü, anlamı ve işlevi ile ilgili önemli sorular ortaya çıkarır. Allen ve Land (1999) bağlanma sisteminin gençlerde önemli duygu-düzenleme işlevlerinin gelişimini desteklediği öne sürülmektedir. Yetişkinlikte Bağlanma davranış sistemi işlevini sürdürmeye devam eder. Yetişkinlerde sıkıntılı oldukları zamanlarda daha yaşlı ve daha akıllı olarak gördükleri kişilere sığınma eğilimindedirler (Bowlby, 1980) ve daha yakın zamanlarda yapılmış olan çalışmalar yakın ilişkilerde çiftler arasında var olan bağlanmanın doğasını incelemektedirler (Kobak, Hazan & Ruckdeshel, 1994).

Weiss'in (1982) boşanan çiftler üzerinde yapmış olduğu çalışma yetişkin bağlanma ilişkilerinde ortaya çıkar rahatsızlıklara tepki olarak korku, kızgınlık ve üzüntüden rolünü ortaya koymuştur. Onun yapmış olduğu çalışmalar bağlanılan yetişkin kişilerin elde edilebilirliği ve gereksinimleri karşılması yetişkin güvenliğinin ve mutluluğunun önemli yönleri olarak kaldığı işaret etmektedir.

Kobak (1999) sorunlu çiftler de görülen ortak dinamiklerin bağlanma teorisi tarafından açıklanabileceğini işaret etmektedir. Bu dinamiklerin bağlanılan bir kişinin ulaşılabilirliğine karşı algılanan tehditlere verilen tepkileri temsil ettiğini ifade etmektedir. Bir eş ya da bağlanılan kişi ulaşılabilir olmadığında verilen bu

tepkiler tipik olarak kendilerini savunmacı kırgınlık olarak ve temelde yatan bağlanma korkularını gizleyen suçlama olarak ortaya çıkar.

Bağlanma teorisi ile ilgili yapılan kuramsal açıklamalara göre; zihinsel modellerin bir göstergesi olarak kabul edilen bağlanma stilleri, bireyin yaşamı boyunca sosyal etkileşimini, yakın ilişkilerini, hem kendini hem de çevresini algılayışını etkilemektedir.

1.2. DUYGUSAL ZEKÂ

Duygular zihinsel işlemlerin dört temelinden birisi olarak bilinir. Bunlar motivasyon, duygu biliş ve bilinçtir. Motivasyon içsel bedensel durumlara tepkilerden doğduğunu ve açlık, susuzluk, sosyal temas ihtiyacı ve cinsel istekler gibi dürtüleri içermektedir. Motivasyon hoşnut olmayı sağlama ve üretim ihtiyacı gibi eylemleri yönetir. Duygular çevre ile bireyin arasındaki ilişkideki değişikliklerin bir belirtisidir hem de bu değişikliklere bir tepkidir. Aynı zamanda çeşitli temel davranışsal tepkileri düzenlerler. Biliş problem çözmeye ve bireyin çevreden bir şeyler öğrenmesine izin verir buna ilave olarak öğrenme, hafıza ve problem çözmeyi içerir. Duygusal zekâ ise duygu ve bilişin kesişimi olarak görülebilir Bu tanıma göre duyguların çeşitli özellikleri vardır:

- a) Her bir duygu biyolojik tabanlı özellikleri paylaşır,
- b) Basit duygular daha karmaşık duygularla birleşebilirler,
- c) Duygular gösterim kuralları tarafından düzenlenebilir. Fakat temel olarak değiştirilemezler,
- d) Duyguların ilişkileri ve ilişkilerdeki değişiklikleri bildiren işlevsel amaçları vardır,
- e) Duygular ve bilişler zihnin değişik işlevlerini sergilerler, aksi halde beyin her ikisini de birleştirir ve birleşik bir şekilde ifade eder (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Bireyin yaşamındaki başarısının belirleyicisi olarak, öncelikle kendine ait duygularını fark edip tanınmasını, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir karışımıdır (Acar, 2002).

John Bowlby (1980) 'a göre, "Duygular, ya kendi organizmik durumunun ve hareket dürtüsünün ya da yaşadığı çevresel durumların başarısının, birey tarafından

sezgisel değerlendirme evreleridir. Aynı zamanda, duygulara özgün yüz ifadeleri, beden duruşu ve harekete başlangıç ifadeleri ile eşlik edildiğinden genellikle karşıdaki kişi hakkında çok değerli bilgiler verir". Bu tanım birçok fikri içermektedir. Duygular bireyin bedenindeki meydana gelen olayların değerlendirilmesi ya da yorumlanması hem de bireyin çevresinde olan olaylarla ilgilidir. Duygu işaretleri yüz ifadelerinde, vücudun duruşunda veya eylem dürtülerinde bulunabilir. Buna ilaveten duyguyu ifade etme bir bireyden diğerine bilgi akışını sağlar (Plutchik, 2003).

1980'lerin başında, İsraili Psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekâ kavramını geliştirmeye başlamış; "Bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür." şeklinde tanımlamıştır. Peter Salovey ve John Mayer, 1990'da Duygusal Zekâyı şöyle açıklamışlardır : "Bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilginin kullanılmasıdır." Daniel Goleman, 1995 yılında yayınlanan "Duygusal Zekâ" adlı kitabında "Duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi" olarak tanımlıyor.

Duygusal zekâ kavramının ilk modelinde 'duygusal katsayı' ifadesi kullanılmıştır (Bar-On, 1997). Peter Salovey ve John Mayer'in ilk olarak 1990 yılında duygusal zekâ ifadesini kullanmışlardır. Onlar duygusal zekâyı kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve hislerini gözlemleyebilme, bunları birbirlerinden ayırt edebilme ve kişinin kendi düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için bu bilgiyi kullanabilme yetisini içeren sosyal zekânın bir biçimi olarak tanımlamışlardır (Salovey & Mayer, 1990). Mayer Salovey'in EI modeli (1997) Gardner (2004)'ın kişisel zekâsını içermektedir. Onlar EI'yı duyguları doğru bir biçimde değerlendirme ve ifade etme yetisi; duygu ve duygusal bilgiyi anlama yetisi ve duygusal ve entelektüel gelişimi destekleyecek biçimde düzenleme yetisi olarak tanımlamaktadırlar (Mayer & Salovey, 1997).

Daniel Goleman (1995) insan zekâsının çok dar bir çerçevede ele alındığını ve insanların yaşamda başarılı olma yetilerinin göz ardı edildiği iddia etmektedir. Mayer ve Salovey'in (1990) modelini kendi duygusal zekâ versiyonuna uyarlamıştır. Duygusal zekânın, kendimizi motive etmek ve kendi duygularımızı ve ilişkilerimizi ve ilişkilerde yer alan duygularımızı ve başkalarının duygularını fark etme kapasitesini ifade ettiğini belirtmektedir.

Duygusal Zekâ kavramının doğuşu ile birlikte bu kavram en çok eğitim ve iş dünyasının ilgisini çekti. Okul dönemi sonrası başlayan iş yaşamı kişisel ve sosyal becerilerin en yoğun kullanıldığı alanlardan biridir. Bilimsel araştırmalar IQ düzeyinin başarıyı % 20 etkilemesine karşın duygusal zekânın iş, aile ve sosyal yaşam başarısı üzerinde en önemli belirleyici olduğunu ortaya koyuyor. Yine yapılan uygulamalar sonucu insanların duygusal zekâ yetenekleri olarak tanımlanan beceri ve yeteneklerini süreç içinde geliştirebilecekleri yönündedir. (Goleman, 2000)

Duygusal zekâ için bir önşart insanların düşünme ve seçim yapma yetisine sahip olduklarının kabul edilmesidir, böylece insanlar hem kendilerini hem de başkalarına fayda sağlayacak biçimde davranmaya çalışırlar (Bar-On & Parker, 2000). Bu yüzden EI yapılandırıcı düşünme, ayırt edici duygular ve etkin sonuçlar elde etmeyi içeren hassas ve mantıklı bir süreç vasıtasıyla duyguların yönetilme yetisi olarak görülebilir. Bu yüzden, duygusal zihni kişisel olarak yönetmeyi ve gözlemlemeyi öğrenmek duygusal zekânın önemli bir yönüdür. Nelson ve Low (2003)'a göre kişisel olarak bilinçli bir biçimde davranış değişikliğini yönlendirmek için duygusal öğrenme sistemi yaratmıştır. Kişsel yönlendirme ve gözlem olmaksızın, duygular doğal bir biçimde tepki verme eğilimine yol açar. Adım adım sürecin uygulanmasının insanlardaki duygusal tepki verme alışanlığını değiştirecektir. Nelson ve Law (2005) ' a göre duygusal olarak sağlıklı davranışlar

(1) Düşünme,

(2) Duyguları yönetme ve ifade etme,

(3) Etkin davranışlar seçme süreçlerinde ortaya çıkmaktadır.

Benzer bir biçimde Gardner (2004), çalışma hayatında gerekli olan kapasite etkin bir biçimde duyguların çeşitliliğini tanımlamak, onları isimlendirmek ve uzun dönemde kişinin davranışlarını yönlendirmede kullanmaktır. Mayer ve Salovey (1993) 'e göre duygusal zekâ entelektüel süreçlere yardım eden zihinsel bir yetidir.

1990'lı yıllarında başında duygusal zekâ kavramı yeni yeni gündeme gelmeye başlamıştı. Duygusal zekânın başlıca dört ana modeli vardır. Bunlar: Salovey ve Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-on (1997) ve Nelson ve Low (1999) tarafından geliştirmiştir. Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modeli ilk olarak duygular ve düşüncenin karşılıklı etkileşimini vurgulamışlardır. Mayer, Caruso ve Salovey (2000) duygusal zekâ yetisini ortaya koymanın en iyi yolunun kişiye duygusal bir problemi nasıl çözeceğini sormak olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu yüzden onların modeline yeti modeli adı verilmiştir. Yetenek modelinin aksine duygusal zekâ karışık modelleri iyimserlik, güvenilirlik ve esneklik gibi kişilik özellikleri, sosyal becerileri ve kişisel kapasiteleri ifade ederler. Bar-on (2002), Goleman (1995) ve Cooper ve Sawaf'ın (1997) modelleri duygusal zekânın karışık modellerli olarak kabul edilir. Livingstone ve Day (2005) MSCEIT ve EQ-i skorlarının orta düzeyde ilişkili olduklarını vurgulamıştır. Bilişsel yeti skorları EQ-i alakalı olmadığı bulunmuştur.

Kısaca, yetenek modeli beceri temellidir, objektif araçları ile ölçülebilir ve deneysel olarak geçerliği teyit edilmiştir buna karşın karışık modeller bilişsel olmayan kişilik özellikleri temellidirler (Ciarrachi, Chan, & Caputi, 2000; Mayer et al, 2000). Genellikle karışık modeller kişisel bildirimler ve gözlemci derecelendirmeleri vasıtasıyla ölçülürler (Bar-on & Parker, 2002; Cherniss & Goleman, 2001; Cooper & Sawaf, 1997).

1.2.1 Duygusal Zekâ Modelleri

1.2.1.1 Mayer ve Salovey'in Teorisi

John Mayer New Hampshire Üniversitesi'nde, Peter Salovey de Yale Üniversitesi'nde profesördür. Mayer, DiPaola ve Salovey (1990) duygusal zekâyı zihinsel yetenek modeli olarak tanımlamışlardır. Hayatı daha iyi bir hale getirebilecek biçimde kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını doğru bir

biçimde değerlendirilmesini, duyguların doğru bir biçimde ifade edilmesini ve duyguların uyarlanmasını içeren bir duygusal bilgi işleme tipidir. Onların duygusal zekâyı hem bilişsel hem de duygusal sistemler boyunca işleyen pratik bir zekâ olduğunu iddia etmişlerdir. Duyguları düşünmek pratik yaparak geliştirilecek bir beceridir (Mayer ve ark, 1990). Bu gerçek zekâ duyguları tanımlamak, onları anlamak, diğer insanların duyguları temelinde karar almak ve kişinin kendi duygularını yönetmesi becerisidir (Mayer, 2001).

Mayer ve Salovey (1997)'e göre duygusal zekâ, duyguları algılama ve ifade etme, duyguları düşüncelere dönüştürme, duygular ile mantık yürütme ve anlama, kişinin kendisini ve diğerlerinin duygularını düzenleme yetisidir. Bu model duygusal zekânın iletişimsel bir süreç olduğunu göstermiştir. Kişi kendisinin ve diğerlerinin duygularını düşünme ile ilgili bilgileri algılar ve daha sonra kişi kendisi ve diğerlerinin duygusal gereksinimlerine uygun tepkiler verebilir. Bu yüzden duygusal zekâ, bir zekâ ya da bir yetenek olarak adlandırılmaktadır. Bir zekâ olarak değerlendirildiği için duygusal zekânın özelliklerinin ölçülmesi gerekir. Birçok araştırmacı hangi davranışların arzu edilen sonuçlara katkı sağladığı ile ilgili etkilerini incelemiştir (Bar-on & Parker, 2000).

Duyguların algılanması ve ifade edilmesi: kişi kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanımlayabilmekte, uygun bir biçimde duyguları ifade edebilmekte ve dürüst bir biçimde bu duyguların gereksinimlerini yerine getirebilmektedir. Duygular düşünceleri kolaylaştırır: kişi duygulardan kaynaklanan önemli bilgilere dikkat atfedebilmekte, güçlü duygular hafızaya ve hüküm vermeye yardımcı olmakta, farklı bakış açılarının dikkate alınması kişinin iyimser bir bakış açısına sahip olmasına yardımcı olabilmekte ve pozitif duygular belirli problem yaklaşımlarına ilham vermektedir. Duygusal bilginin kullanımı: kişi sevme hoşlanma gibi duyguları adlandırabilmekte, korku kaynaklı stres gibi duygusal dönüşümlerin gerçek anlamını yorumlayabilmekte, birlikte var olan sevgi ve nefret gibi karmaşık duyguları fark edebilmekte ve kızgınlıktan utanmaya geçiş gibi duygusal dönüşümleri fark edebilmekte. Hem duygusal hem de entelektüel gelişimi desteklemek için duyguların içsel düzenlemesi: kişi duygulara açık kalabilir, hüküm verme vasıtasıyla duyguları birbirlerinden ayırabilir, kendisinin ve diğerlerinin duygularını, gözlemleyebilir ve

negatif duyguları, düzenleyerek ve hoş olanları arttırarak kendisinin ve diğerlerinin duygularını yönetebilir (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Duygusal zekâ Mayer ve Salovey 'in (1997) teorisinde bilişsel bir yeti olarak görülmektedir. Birinci adım olarak üst düzey yetilere sahip üst düzey yetilere sahip olan insanlar diğerlerini gözlemleyebilir ve onların duygularını doğru bir biçimde tahmin edebilir, duyguları doğru bir biçimde isimlendirebilir ve bir durumda doğru duygusal bilgiyi alabilirler. Özellikle bir iş ortamında duyguları doğru bir biçimde algılama, tanımlama ve ifade etme yetisi bire bir etkileşimlerde doğru bilginin alınması için önemlidir (Caruso & Wolfe, 2001). İkinci basamakta düşünceleri kolaylaştırmak için duyguları ve ruh hallerini kullanan insanlar ruh hallerinin bilişsel aktiviteleri ve bireylerin davranışlarını etkiyebildiğinin anlaşılmasına önemli katkılar yapmaktadır (Isen, Daubman, & Newick, 1987). Bu türden yetiler risk algılaması ve kişisel keşfetme ile ilgili kariyer kararı alma sürecini kolaylaştırabilmektedir (Emmerling & Goleman, 2003). Salovey ve Mayer (1990) modellerinde düşünmenin kolaylaştırılması için duyguların kullanımını açıklamak için bu kavramları dahil etmiştir.

Mayer ve Salovey (1995) duygunun üç zihinsel yapıdan birisi olduğuna işaret etmektedirler ve bunlar biliş, duygu ve motivasyondur. Mayer ve arkadaşlarının (2000) yeti modeli teorisi duygusal zekânın bilişsel zekâ gibi diğer zekâlara benzer bir zekâ türü olduğunu ifade etmektedir. Bu farklı cevapları ve skorları olan bilişsel sorular vasıtası ile ölçülebilir. Ayrıca son dönemde yapılan araştırmalar duygusal zekânın yaşla gelişebildiğini ifade etmektedir, yani yaşlı insanlar genç insanlara göre daha yüksek bir duygusal zekâ düzeyine sahiptir (Kafetsios, 2004; Van Rooy, Alonso, & Viswesvaran, 2005). Duygusal zekâ bilişsel zekâ gibi öğrenilebilir. Duygusal zekânın yetenek modelinde Mayer ve Salovey (1995) yüksek skor alanlar ile çok sayıda önerme ortaya koymuştur. Onlar, duyguları yeniden çerçevelendirmekte, iyi duygusal rol modellerini seçebilmekte, duyguları etkin bir biçimde ifade edebilmekte ve sosyal problem çözmeye, liderlik ve ruhanilik gibi duygusal alanlarda profesyonel olarak gelişebilmekte. Daha sonra, Mayer ve arkadaşları (2000) duygusal zekâ ölçümünün kariyer gereksinimlerine uyan en iyi yetileri bulmada ve yetersiz olunan alanları telafi etmede bireylere yardımcı olmak

için kullanılabilir. Başka bir deyişle, duygusal zekâ düzeyleri ile ilgili farkındalığa sahip olan insanlar güçlü olan noktalarından yararlanabilmekte ve zayıf noktalarını telafi edebilmektedirler.

Bazı araştırmacılar danışmanlar ve hemşireler için empati kurmanın gerekli bir yeti ve kendini bilme, kendini yönetme, sosyal farkındalık ve ilişki yönetiminin başarılı liderlerin önemli yetileri olduğunu ortaya koymuşlardır (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Onun modelindeki bilişsel yetiler kişinin kendisini tanıması ve ruh hali ve kendine saygı gibi kişilik özelliklerini içerir. Bu yüzden, duygusal zekâ yaşamla etkin bir biçimde baş edebilmek için kullanılan bilgilerin tamamını yansıtan kişisel yetenek ya da zekâdır (Mayer ve diğ., 2000).

1.2.1.2. Goleman'ın Teorisi

Goleman'ın kitapları duygusal zekâyı popüler bir hale getirmiştir (Cherniss & Goleman, 2001). Goleman (1995) kısa bir tanım vermektedir: 'Burada duygusal zekâ diye adlandırılan yetiler, kişisel kontrol, gayret ve sebat ve kişinin kendisini motive etme yetisini içerir'. Goleman (1995) duygusal beceri çerçevesinde duygusal zekâyı , kişinin kendini motive etme ve ilişkilerini iyi yönetme yetisi olarak ifade etmektedir. Bar-on ve Nelson ve Low (2003)'a benzer bir biçimde Goleman'da (1995) 'duygusal becerinin iş yaşamında muhteşem bir performans ile sonuçlanan duygusal temelli öğrenilen bir kapasite' olduğuna inanmaktadır Duygusal Yetenek Çerçevesi duygusal zekânın beş boyutunu içerir:

(1) Kişinin kendini tanıması kişinin içsel durumlarını, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilmesidir;

(2) Kişisel düzenleme kişinin kendi içsel durumlarını, dürtülerini ve kaynaklarını yönetme becerisidir;

(3) Motivasyon hedeflere ulaşmayı kolaylaştıran duygusal eğilimlerdir;

(4) Empati diğer insanların duygularının, gereksinimlerinin ve endişelerinin farkında olmaktır;

(5) Sosyal beceriler diğer insanlardan arzu edilen tepkileri almada becerikli olmak demektir (Goleman, 1998).

Boyatzis, Goleman ve Rhee (2000) insanların kendileri için yapmış oldukları değerlendirmeler ile birlikte çalıştıkları insanların onlar için yaptıkları değerlendirmeleri kıyaslamıştır. Bu çalışmaya yaklaşık 600 tane yönetici, çalışan ve üniversite mezunu katılmıştır. Bu model daha sonra daha iyi bir hale getirilmiş ve 25 beceri 20'ye, 5 alanda 4'e indirgenmiştir.

(1) Kendini tanıma: Duygusal olarak kendini tanıma, doğru bir biçimde kendini değerlendirme ve kendine güven.

(2) Kendini yönetme: Duygusal olarak kendini kontrol etme, güvenilirlik, vicdan sahibi olma, adapte olma, başarı yönelimi ve girişimcilik.

(3) Sosyal farkındalık: Empati, hizmet verme eğilimi ve organizasyonel farkındalık

(4) İlişki yönetimi : Diğer insanların gelişimine katkıda bulunma, etkileme, iletişim, çatışma yönetimi, vizyon sahibi olma, değişime açık olma, takım çalışması ve işbirliğine yatkın olmadır. Kendini tanıma, kişisel düzenleme ve motivasyon kişisel yeti ile ilgili alanlar empati ve sosyal beceri ise sosyal yeti ile alakalı alanlardır.

Herkesin bildiği gibi duygular bulaşıcı olabilir. Goleman (1998) diğerlerinin davranışlarını etkileyebilen, takım çalışmasını mümkün kılabilen ve diğerlerinin duygularını yönetmede yardımcı olabilen duygusal zekânın gücüne inanmaktadır. Yani duygusal zekâ kişinin zararlı bir hale gelebilecek duygularını tespit edip onları yararlı duygular haline dönüştürmesini sağlayarak kişiye fayda sağlar. Örneğin en etkili liderler çalışanlarının çalışma şartları ile ilgili duygu ve düşüncelerine önem verenlerdir. Ayrıca duygusal yetinin mükemmelliğe yaptığı katkının anlaşılması için bir çalışmanın Boston'da yapılmasını istedi. 40 tane işletmede yapılan yıldız çalışanlar ile ortalama çalışanların yer aldığı bir çalışmadan elde edilen ile ortalamada çalışanların yer aldığı bir çalışmadan elde edilen verileri ederek

'duygusal becerilerin duygusal zekâ uzmanlık ile kıyaslandığında mükemmelliğe katkıda bulunma konusunda iki kat daha önemli olduğu görülmüştür. Bunların yanında kendi duygusal zekâ modeline uygun sosyal zekâyı geliştirdi. O insanların kendi doğalarında yer alan empati, işbirliği ve fedakarlık gibi yetilerin geliştirilmesi için sosyal zekâyı geliştirebileceklerine inanmaktadır.

Davranış ile ilgili bir ayrımı ortaya koymak için Goleman (2006) bazı olayların bizim bilincimiz dışında işlediği ve çok hızlı ilerlediğini buna karşı bazı davranışların çaba ve bilinçli bir niyet gerektirdiği, ve daha yavaş hareket ettiğini ileri sürerek sosyal zekâyı iki boyuta ayırmaktadır.

(1) Sosyal farkındalık, temel bir empati, empatik doğruluk, dinleme ve sosyal biliş gerektirir.

(2) Sosyal ilişki yönetimi, kendini iyi bir şekilde ifade etme, etki ve ilgi gerektirir.

1.2.1.3 Bar-on Teorisi

Bu model zekânın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutları gibi bilişsel olmayan zekâ faktörlerini içermektedir. Bu faktörlerin ortak paydası; kişinin gündelik yaşamla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha etkin olmalarıdır. Bu açıdan Bar-On 'un modeli zihinsel yeteneklerle (kişinin kendinin farkında olması gibi) zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri(kişisel bağımsızlık, kendine saygı ve ruh hali) birleştiren karma bir modeldir (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Duyguların bireylerin başarılarındaki rolü belirlemeyi hedefleyen Bar-on'a (1997) göre duygusal zekâ, kişinin çevresel talep ve baskılarla başa çıkma yetisini etkileyen bilişsel olmayan beceri ve yetiler olarak tanımlamaktadır (Warwick & Nettelbeck, 2004). Başlangıçta bu yapıya duygusal zekâ ya da sosyal zekâ adını vermişti. Daha sonra Bar-on (2006) modelini duygusal-sosyal zekâ olarak yeniden tanımlamıştır. Bu modele göre kendimizi ne kadar anladığımızı, ne kadar etkili ifade edebildiğimizi, diğerlerini nasıl anlayabildiğimizi, onlarla kendimizi nasıl ilişkilendiğimizi ve günlük talepler ile nasıl başa çıkabildiğimizi belirleyen birbiri ile

alakalı duygusal ve sosyal bir yeti olarak tanımlamıştır. Hayatta kalma ve uyum sağlama açısından önemli olan duygusal ifade ile ilgili Darwin'in yapmış olduğu çalışmalardan etkilenmiştir.

Bu model duygusal zekâdan sosyal zekâyâ doğru geliştirilmiştir ve şu beş temel bileşeni içerir:

- (1) Duyguları ve hisleri tanıma, anlama ve ifade etme
- (2) Diğerlerinin nasıl hissettiğini anlama ve onlarla alaka kurma
- (3) Duyguları yönetme ve kontrol etme
- (4) Değişimi yönetme, yeni durumlara adapte olma ve kişisel ve kişilerarası problemleri çözme
- (5) Pozitif düşünce ve kişisel motivasyon yaratma becerisi

Duygusal Zekâ	Boyutu Oluşturan Yetenekler
Kişisel Boyut	Saygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, bağımsızlık, öz-gerçekleştirme
Kişiler Arası Boyut	Empati, sosyal sorumluluk, kişiler arası ilişkiler
Uyum	Özne nesnel farkındalığı. Esneklik, problem çözme
Stres Yönetimi	Strese tolerans, tepki kontrolü
Genel Ruh Hali	Mutluluk, optimizm

Tablo.2. Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler (Bar-On, 1997)

(1) Kişisel Boyut

Bar-on, (1997). kişisel boyutun, bireyin kendisiyle olan ilişkisini ve kendi içindeki değerleri içerdiğini ifade eder ve bu boyutun alt boyutlarının, duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık olduğunu söyler Bu boyutundan yüksek skor alan bireyler, duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen kişilerdir. Bu kişiler duygularını rahatça ifade edebilir ve düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenlidirler. Bu boyutun yüksek olması, insan ilişkilerinin önemli olduğu okul ortamında önemli bir yetenektir.

a)Duygusal Benlik Bilinci: Bu alt boyuttan yüksek skor almış kişiler, duygularıyla ilişki içindedir. Duygularını tanımlayabilirler. Yine bu kişiler, neler hissettiklerini tam olarak bilir ve niçin böyle hissettiklerini anlayabilirler.

b) Kendine Güven: Bu alt boyuttan yüksek skor almış kişiler, duygularını, düşüncelerini ve inançlarını açıkça ifade edebilir ve yıkıcı olmadan kendi haklarını savunurlar. Bu kişiler aşırı kontrollü veya utangaç kişiler değildirler, duygularını sinirlenmeden veya kötü üsluptan uzak bir şekilde, direk ve açıkça ifade ederler. Onlar, fikirlerini açıklarlar ve duygusal olarak zor olsa da, bir şeyleri kaybedeceklerini bilseler de doğru olduklarını düşündüklerini açıkça söyler yeri geldiğinde, karşı çıkarlar. Bu kişiler, başkalarının kendilerini rahatsız etmelerine veya kendilerinden avantaj sağlamalarına izin vermezler.

c) Kendine Saygı: Bu alt boyuttan yüksek skor almış kişiler, kendileri hakkında iyi şeyler hissederler. Kendilerini kabul eder ve saygı duyarlar. Kendini kabul etmek, bireyin kendini algılamasında olumlu ve olumsuz yönlerini, sınırlılıklarını ve yeteneklerini olduğu gibi kabul etmesidir. Bireyin kendine saygı duyması, genel olarak kendini olduğu gibi sevmesidir. Duygusal zekânın bu kavramsal boyutu bireyin kendini emniyette, güçlü, emin, güvenli ve yeterli hissetmesi ile ilgilidir. Bireyin kendinden emin olması öz saygısına bağlıdır. Bu da bireyin çok iyi şekilde gelişmiş kendini tanımlama duygusuna bağlıdır. Bu kişiler kim olduklarını bilirler. Kendine saygısı olan kişi sahip olduğu özellikler ve

yeteneklerden memnundur. Tam tersi durumda, birey sürekli kendini yetersiz ve önemsiz hisseder.

d) Kendini Gerçekleme: Bu alt boyuttan yüksek alan kişiler, kendi potansiyelinin farkında olan ve yaşamını anlamlı, zengin ve dolu kılmaya çalışan kişilerdir. Bu kişiler, hayatta nereye gittiklerini ve niçin bu yolda olduklarını çok iyi bilirler, Bireyin potansiyelini gerçekleştirme uğraşı, hoşlandığı aktiviteleri geliştirmesi, sürdürmesi ile ilgilidir. Kendini gerçekleştirme, bireyin yetenek, beceri ve kapasitesini maksimum düzeyde geliştirmek uğraşının, devamlı ve dinamik sürecidir. Bu faktör, bireyin en iyisini yapma ve kendini genel olarak geliştirme çabasıyla ilgilidir. Kendini gerçekleştirme, iş tatmini ile yakından ilgilidir.

e) Bağımsızlık: Kendi kendini yöneten, kendine bağlı, düşüncelerinde davranışlarında özerk ve bağımsız kişiler bu faktörden yüksek puan alırlar. Bu kişiler diğer insanların tavsiyelerini ister veya göz önüne alırlar fakat Önemli kararlarında başkalarına bağlı kalmazlar. Yine bu kişiler duygusal gereksinimleri için başka kişilere bağlı değildir. Duygusal anlamda da bağımsızdırlar. Bağımsızlık yeteneği, kendine güven, içsel güce ve beklenti ve gerekliliklerin esire olmadan yerine getirme isteğinin gücüne bağlıdır.

(2) Kişiler Arası Boyut

Bar-on (1997) kişiler arası boyut içerisinde, kişiler arası yetenek ve faaliyetlerin önemini vurgular. ve bu ana boyutun alt boyutlarını; empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk olarak tanımlar. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, sosyal yetenekleri iyi olan, sorumluluk sahibi olan kişilerdir. Bu kişiler diğer bireyleri anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler. Bu yetenekler, takım çalışmasında ve insan ilişkilerinde gerekliliktir. İyi geliştirilmiş kişiler arası yetenekler, insanlarla ilişkili olarak, yönetim ve liderlik faaliyetlerinde çok önemlidir. Araştırmacılar boyutun içeriğini şöyle açıklamışlardır:

a)Empati: Bu alt boyuttan yüksek alan kişiler, diğer kişilerin duygularının farkında olan ve onları değerlendirebilen kişilerdir. Bu kişiler, karşıdakilerin neyi, nasıl ve niçin hissettiklerini anlar ve onlara karşı duyarlıdırlar. Yani karşıdaki kişilere önem verirler. Empatik olmak, diğer kişileri duygusal olarak okumak anlamına gelmektedir.

b)Kişiler Arası İlişkiler: Diğer insanlarla karşılıklı olarak doyumlu ilişkiler kurup geliştiren kişiler genelde bu boyuttan yüksek puan alırlar. Bu kişiler dostluklar kurabilen, sevgiyi veren ve alan kişiler olarak tanımlanırlar. Bu kişilerin kurdukları karşılıklı ilişkiler, sosyal etkileşimin istekli ve eğlenceli olduğu ilişkilerdir. Bu duygusal yetenek, diğer kişilere karşı duyarlı olmayı, ilişki kurmada istekli olmayı ve ilişkilerde doyumlu olmayı gerektirir.

c)Sosyal Sorumluluk: Sosyal sorumluluk boyutundan yüksek puan alan kişiler, üyesi oldukları sosyal grupta işbirlikçi, destekleyici ve yapıcı üyeler olarak tanımlanırlar. Bu boyut kişisel menfaati olmasa da. sorumlulukları yerine getirme yeteneğini açıklar. Burada sosyal bilinç vardır. Bireyler, insan ilişkilerinde duyarlıdırlar ve sahip oldukları yetenekleri ve deneyimlerini başkalarının veya grubun amaçlarına katkıda bulunmak için kullanırlar.

(3) Uyum Boyutu

Bar-on (1997) uyumluluk boyutunun, problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik alt boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir. Uyumluluk skoru, bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemlerle ilgili olmasında ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkartır. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, problemlerle durumları anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkindirler. Bu kişiler, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun çözümler üretebilirler. Bu uyumluluk sadece özel yaşamlarında değil iş yaşamlarında da geçerlidir. Bu kişiler örgütlerde daha çok, araştırma geliştirme de başarılı olurlar.

a) Problem Çözme: Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler, problemleri fark edip tanımlamanın ötesinde bu problemlere etkin çözümler bulup bunları uygulama

yeteneğine de sahip kişilerdir. Problem çözme, çok evreli bir süreçten oluşur. (1) problemi sezme ve bu problemi çözmek için kendine güven ve motivasyonunun olması, (2) problemi mümkün olduğunca açık bir şekilde tanımlamak ve formüle etmek, (3) mümkün olduğunca çok çözüm üretmek, (4) çözümlerden bilinin uygulanmasına karar vermek. Problem çözme sürecinde bireyin, bilinçli, disiplinli, metodolojik ve sistematik olması gereklidir. Birey problemlerden kaçmak yerine üstüne gider.

b) Gerçekçilik Boyutu: Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler, yaşadıkları ile gerçekte var olanlar arasındaki benzerlikleri değerlendirebilen kişilerdir. Bu kişiler, acil durumlarda genellikle doğru şekilde harekete geçerler ve gerçekçi kişiler olarak tanımlanırlar. Yaşamdaki genel yaklaşımları, pasif şekilde varsaymak değil, aktif şekilde uygulamaktır. Bu kişiler ayaklan yere basan, gerektiğinde hayallerden sıyrılıp, ortaya çıkan durumların gerçekçiliğine dönebilen bireylerdir. Tarafsızlık ve her şeyi olduğu gibi görebilmek, bu boyutun önemli gerekliliklerindedir.

c) Esneklik: Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değişen durum ve şartlara kolaylıkla uydurabilen kişilerdir. Duygusal zekânın bu boyutu, bireyin tanıdık olmayan, tahmin edilemeyen, sürekli değişimin var olduğu durumlara uyum sağlayabilmesi ile ilgilidir. Esnek kişiler, çevik, sinerjik kişilerdir. Yanlışlıkların ispatlanması, bunu kabul eder ve fikirlerini değiştirebilirler. Farklı fikir ve düşüncelere açıktırlar.

(4) Stresle Başa Çıkma Boyutu

Bar-on (1997) stresle başa çıkma boyutunun, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğuk kanlı, nadiren fevridirler ayrıca, baskı altında dahi iyi çalışırlar. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, stresli, endişe doğurabilecek ve kritik işlerde çalışabilirler. Bu yetenek, polisler, itfaiyeciler, acil servis çalışanları, örgütlerde ise özellikle yöneticiler için çok önemlidir.

a) Stres Yönetimi: Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, ters giden şeyler olduğunda ve stresli durumlarda morallerini bozmadan soğukkanlılıklarını koruyabilen kişilerdir. Çok ender, endişelenir ve alt üst olurlar. Stres toleransı demek, güçlükleri bastırmadan ya da yok saymadan üstüne gidip onunla başa çıkabilmektir. Bu yetenek (1) stresle başa çıkabilmek için hareket tarzını seçebilme yeteneğini, (2) iyimser bir eğilimi, (3) stresli durumu etkileyebileceği veya kontrol edebileceği hissinin olmasını gerektirir. Bu yeteneği güçlü olan kişiler, umutsuzluk veya çaresizlik hissine kapılmayıp, kriz ve problemlerinde stresle kolaylıkla baş edebilirler.

b) Dürtü Kontrolü: Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, güdülerini, ihtiyaçlarını erteleyebilen veya onlara karşı direnebilen kişilerdir. Dürtü kontrolü olan bir kişi, çok nadiren sabırsız davranır veya kontrolünü kaybeder. Dürtü kontrolü, saldırganlık dürtüsünü kabullenebilme, sakin olabilme, çatışmayı, düşmanca ve sorumsuz davranışları kontrol edebilme kapasitesini gerektirir. Dürtü kontrolüne sahip olmayan biri, sık sık hayal kırıklığı yaşar, sabırsızdır, öfkesini kontrol edemez, ani ve beklenmedik çıkışlarda bulunur. Ve bu tür, davranışlarından dolayı problemler yaşar.

(5) Genel Ruh Durumu Boyutu

Bar-on (1997), genel ruh durumunun, mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir. Anketin bu boyutu, yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duygulan ölçer. Bu boyutun yüksek skoru, yaşamdan nasıl zevk alınacağı bilen neşeli, olumlu umutlu ve iyimser kişileri tanımlar. Bu boyut, insan ilişkilerinde birleştirici bir element olmasının yanı sıra, problem çözümü ve stres toleransında etkili, motivasyonel bir boyuttur. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, işyerinde coşkulu ve pozitif bir iklim oluşturulmasına yardımcı olurlar.

a) Mutluluk: Yaşamdan zevk alan, yaşamı doyumlu kişiler bu alt boyuttan yüksek skor alan kişilerin genelde mutlu bir mizaçları vardır ve onlarla birlikte olmak çok zevklidir. Yaşama farklı bakış açılan ile bakabilirler, iş yaşamında ve özel yaşamlarında huzurlu, rahat kişilerdir. Mutluluk neşeli ve istekli olmakla ilişkilidir. Bu boyuttan düşük skor alan kişi, sürekli endişe hali, geleceğe ilişkin belirsizliklerin

yoğunluğu, toplumdan uzaklaşma, kendini sürekli suçlu hissetme, yaşamdan zevk almama gibi depresyon belirtileri gösterebilir.

b) İyimserlik: Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, yaşamın renkli tarafından bakabilen, sıkıntı ve şanssızlıklara rağmen olumlu düşünebilen kişilerdir. İyimserlik yaşama umutla bakmaktır, yaşama karşı olumlu tutuma sahip olmaktır. Bu alt boyut, kendini gerçekleştirme, problem çözme ve stres toleransı boyutlarında önemli bir role sahiptir. İyimserliğin karşıtı, kötümserliktir ki bu da bir depresyon belirtisidir (Baron, 1997).

1.2.1.4 Nelson ve Low'un Teorisi

Nelson ve Low (2005) yapılandırmacı düşünmenin vermiş olduğu bir bakış açısıyla DZ'yı tanımlamışlardır. Onların tanımlarına göre duygusal zekâ olgunlaşmış yeti ve becerilerin;

(1) Kişinin kendi duygularını doğru bir biçimde bilmesi, değerli hissetmesi ve kişisel değer temelinde sorumlu bir biçimde davranması,

(2) Sağlıklı ilişkiler kurup bunları sürdürmesi,

(3) Diğerleri ile iyi geçinip iş birliği yapması,

(4) Günlük yaşam ve çalışma hayatının baskıları ile etkin bir biçimde başa çıkabilmesi için bir araya gelmesidir.

Güçlü duygular genellikle kişinin davranışlarını etkiler ve tepki göstermesine neden olur. Bu nedenle duygusal zekânın temel yönü kişinin kendisini nasıl yönlendireceğini ve duygularını nasıl denetleyeceğini öğrenmesidir. Sternberg (1996) zeki insanları, kendileri motive edebilen, dürtülerini kontrol etmeyi öğrenebilen, kişisel sorunlarının üstesinden nasıl geleceklerini bilen, sorumluluk almayı başarısızlık riskini kabullenmeyi bilen, bağımsız, kişisel olarak anlamlı hedeflere odaklanan, düşünceleri eyleme dönüştürebilen, hem mantık hem de duyguyu dengeleyebilen, kendine güveni olan insanlar olarak tanımlamıştır.

Duygusal olarak zeki olan insanlar kendi hislerini anlarlar, iyi yargılarda bulunurlar, etkin eylemler geliştirirler, eylemleri aktif ancak tepkisel değildir.

Duygusal zekâ, kişinin performansı ve üreticiliği için gereklidir. Fiziksel sağlığın ve kişisel açıdan iyi olmanın direkt olarak kişinin kendisini yönlendirmesi için yapılandırmacı düşünmeyi kullanma yetisi ile alakalıdır. İnsanların davranış sergilemeden önce durup düşünmesi gerekir. Bu duygusal zekâ yetisi yapılandırmacı düşünmenin sürekli olarak kullanılmasını gerektirir. Nelson ve Low (2005) beş safhayı içeren kendini eğitime tecrübesini gerçekleştirme için duygusal öğrenme sistemini oluşturdular: kendini değerlendirme, kendini tanıma, kendini bilme, kendini geliştirme ve kişisel olarak daha iyi bir duruma gelme. Bu adımların her biri gerçekleştikçe hem duygusal hem de bilişsel zihin uygulamaları bir araya getirilir.

Bu beş adım şu şekilde açıklanabilir.

(1) Kendini değerlendirme, kişisel beceri sınırlarını oluşturma ve kişinin var olan durumlar karşısındaki tutumunu anlama adımıdır.

(2) Kendini tanıma yaşanan tecrübeyi doğru tanımlama ve adlandırma yetisidir.

(3) Kendini bilme kişinin kendisi hakkında önemli ve faydalı duygusal bilgeleri elde etmektir ki buda kişinin nasıl davranacağı konusunda tercihler yapmada yardımcı olur.

(4) Kendini geliştirme kişinin daha iyi bir duruma gelme durumudur. Sürekli pratik yapma yeni ve daha iyi davranışların oluşumuna katkı sağlar ve bunlar sonrasında bilinçli davranışlar haline gelir.

(5) Kişinin kendini geliştirmesi kişisel ve akademik hedefleri elde etmesi için duygusal zekâ temelli davranışları göstermesidir.

Daha etkin performans göstermek için insanların davranışları yapılandırmacı düşünce tarafından yönlendirmelidir. İnsanlar duygusal ve bilişsel zihinleri uyum içinde kullandıklarında akıllıca davranırlar. Duygusal öğrenme sistemi kişinin

duygusal ve bilişsel zihinleri arasında bağ ve dengeyi kurmasına ve böylece duygusal olarak daha yapılandırıcı olmasını sağlayan sistematik bir süreç sağlar. Bu özelliklere sahip kişide yüksek bir farkındalık bulunur. Kısaca bu süreç kişinin duygular ile düşünceleri dengelemesine yardımcı olan bir süreçtir. DZ becerileri okul, üniversite, iş hayatı, işletme ve aile gibi çeşitli alanlarda performansa ve üretkenliğe katkı sağladığını ispatlamıştır. (Nelson &Low, 2005)

1.3. EMPATİ

Başlangıçtan 1950'lerin sonlarına kadar empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmış, "empati ölçümü" adı altında daha çok kişilerin birbirlerinin özelliklerini nasıl algıladıkları ölçülmüştür. 1960'lı yıllarda ise empatinin bilişsel boyutunun yanı sıra duygusal boyutu da vurgulanmıştır. Bu yıllarda, bir kişinin karşısındaki gibi hissetmesi empati olarak kabul edilmiştir. 1970'lerde ise üçüncü aşamaya geçilmiştir. Bu dönemde empati, 1960'lara oranla daha dar anlamda kullanılmaya başlanmış, bir kişinin belirli duygusunu anlamaya ve durumunu ona iletmeye " empati" adı verilmiştir (Dökmen, 2005).

Eisenberg ve Fabes (1990)'e göre empati, bireyin karşısındakinin duygu durumuna yönelik algısından kaynaklanan etkin bir yanıttır. Yaptıkları çalışmalarında empatik becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumlarının, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca saldırganlık düzeyi yüksek olan çocukların empatik beceri düzeylerinin düşük olduğu, yani saldırganlık ve empatik beceri arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Çocuklara verilen empati eğitiminin saldırganlığı ve antisosyal davranışı azalttığı, sosyal uyumu artırdığı da belirtilmiştir.

Empatinin kökeni özbilinçtir. Birey kendi duygularına ne kadar açık ise karşısındakinin duygularını okumayı da o derece becerebilmektedir. Bireyin kendisinin ne hissettiği hakkında hiçbir fikrinin olmaması, onun çevresindeki kişilerin ne hissettiğini anlamamasına yol açmaktadır. İnsanlar nadiren duygularını kelimelere dökmektedirler. Çoğu kez başkasının ne hissettiğini sezebilmenin anahtarı, ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi ve benzer sözsüz ifadeleri okuyabilmektir (Goleman, 1998).

İnsanların zihinlerinde kurdukları empatiyle, karşısındaki kişiye ilettikleri empati arasında farklılık olduğunu belirtmektedirler. Karşımızdaki insanlara empatik tepki vermek için sözlü ifade ve bedenimizi kullanarak onu anladığımızı ifade etme yolu kullanılabilir. Empatik tepki vermenin en etkili yolu, her ikisini birlikte kullanmaktır (Kılıç, 2005). İnsanların en çok istedikleri şeylerden biri de başkasının

duygu ve düşüncelerini anlamaktır. Kişiyi anlamak iletişimi kolaylaştıracaktır. Empatik beceri kişinin bizim başkalarıyla kuracağınız iletişimin kalitesini ve ilişkileri sürdürme becerisini arttıracaktır (Preece &Ghozati, 2001).

Başka birine karşı empatik olmanın pek çok yolu vardır. Birinin özel dünyasına girmek, onun evine girmek gibidir. Korku, coşku, şefkat, mahcubiyet ya da onun başına gelen olaylara karşı hissettiği değişen duygularına karşı hassas olmayı gerektirir. Bu birinin çok farkında olmadığı durumları algılamayı içerse de, bu durum onun bilinçdışı duygularını ortaya çıkarma girişimiyle dahi ilgili değildir. Danışanın, korku duyduğu konulara karşı, canlı ve korkusuz bir hava sağlanmalıdır. Aldığımız tepkilerle yapacağınız rehberlik sayesinde karşı tarafın iç dünyasına girebilen güvenilir biri olabilirsiniz. Karşı tarafın duygularının çıkış noktasını oluşturan kişisel tecrübelerin mümkün olduğu kadar anlayabilen terapist, yardım etme sürecinde hızla ilerleyecektir. Birinin kişisel dünyasına bu kadar önyargısız bir şekilde girmek için kendi değer yargılarımızı ve bakış açımızı bir kenara bırakmalıyız. Kendi düşüncelerinden sıyrılabilmek, sadece başkasının yabancı dünyasını meydana getiren öğeler içinde kaybolmayacağını bilen, kendi iç dinamiklerine güvenen insanlar tarafından yapılabilir ve onlar istedikleri zaman kendi dünyalarına rahatlıkla dönebilirler (Rogers, 1980).

Morse ve arkadaşları (1992) empatinin dört önemli boyutunun olduğunu belirtmektedirler. Duygusal boyut; bir kimsenin duygularını hayal yoluyla hissetmedir. Moral boyut; duyguları anlamak için gerekli olan iç motivasyondur. Bilişsel boyut; diğerlerinin duygularını anlayabilme yeteneği ile entelektüel ve analitik becerileri içermektedir. Davranışsal boyutta ise; aktif dinleme ve kritik etme gibi iletişim becerileri yer almaktadır.

Günümüzde empati kavramını en iyi şekilde açıklayan açıklayan Carl Rogers'dır. Rogers'a(1980) göre : “empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir”.

Dökmen (2006)'e göre, Rogers (1980)' in empati tanımının üç temel ögesi bulunmaktadır:

- 1- Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan gerek kendini, gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir; kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Karşımızdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğumuzda, o kişinin rolünde kısa bir süre kalmalı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerimize geçebilmeliyiz. Aksi halde empati kurmuş sayılmayız.
- 2- Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Bu durum, literatürde empatinin bilişsel boyutu olarak tanımlanmıştır. Ancak 1970'li yıllardan itibaren empatinin duygusal boyutunun da olduğu vurgulanmıştır.
- 3- Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır. Diğer kişinin duyguları ve düşünceleri tam olarak anlaşılrsa da, eğer ona anlaşıldığı ifade edilmezse empati kurma süreci tamamlanmış sayılmaz. Araştırmacılar, insanların zihinlerinde kurdukları empatiyle, karşılarındaki kişiye ilettikleri empati arasında farklılık bulunduğunu ve bu farkın özellikle çocuklarda daha belirgin olduğunu belirtmişlerdir

Empatinin yalnızca bire bir ilişkilerde etkili olduğunu düşünmek hatalı olacaktır. Özellikle eğitim ortamlarında empati, gerek eğitimciler ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasında ve eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında bir araç, gerekse gelecekte eğitim alanında çalışmayı amaçlayan bireylere kazandırılması gereken bir özellik olması bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, ders yaşantılarının öğrenciler için olan anlamını anladığında öğrenmede artış olduğu gözlenmiştir (Rogers, 1983).

Yerli literatürdeki tek empati sınıflaması Dökmen (2006)'e aittir. Aşamalı Empati Sınıflaması adı verilen bu sınıflandırmaya göre üç temel empati basamağı vardır. Bu basamaklar, Onlar basamağı, Ben basamağı ve Sen basamağıdır. Bu basamakların her birisi de kendi içinde “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar şu şekilde özetlenebilir:

Onlar Basamağı: Bu basamakta tepki veren bir kişi, karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez; sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez; bu soruna ilişkin olarak kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki, bu geribildirim, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi, birtakım genellemeler yapar, atasözleri kullanır.

Ben Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir; kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir; bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Ben basamağında empatik tepki veren kişi, karşısındaki insanı bir ölçüde rahatlatılabilir. Bu yüzden Ben basamağındaki tepkiler Onlar basamağındaki tepkilere oranla daha kaliteli sayılabilir. Ancak, Ben basamağında empatik tepki veren kişiler, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki kişinin rolünü almadıkları için, yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar.

Sen Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklaşarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır.

Dökmen (2006), empatik tepkileri, bu üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde, en kalitesiz tepkiden en kaliteliye doğru olmak üzere şu şekilde sıralamıştır:

1- Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder: Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, birtakım genellemeler yapar, felsefi görüşlere, atasözlerine başvurabilir; dinlediği soruna ilişkin olarak genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirir; sorununu anlatan kişiyi toplumun değer yargıları açısından eleştirir.

2. Eleştiri: Dinleyen kişi, sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar.

3. Akıl verme: Karşısındakine akıl verir, ona ne yapması gerektiğini söyler.

4. Teşhis: Kendisine anlatılan soruna ya da sorunu anlatan kişiye teşhis koyar.

5. Bende de var: Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler.

6. Benim duygularım: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder.

7. Destekleme: Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.

8. Soruna eğilme: Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, konuya ilişkin sorular sorar.

9. Tekrarlama: Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetler; yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtmış olur; bu arada dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığı mesaja ekler.

10. Derin duyguları anlama: Bu basamakta empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını ve onlara eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

Yukarıdaki basamaklardan 1. basamak, Onlar basamağına; 2., 3., 4., 5. ve 6. basamaklar Ben basamağına; 7., 8., 9. ve 10. basamaklar ise Sen basamağına ilişkindir.

Araştırmacılar, insanların zihinlerinde kurdukları empatiyle, karşısındaki kişiye ilettikleri empati arasında farklılık olduğunu belirtmektedirler. Karşımızdaki insanlara empatik tepki vermenin başlıca iki yolu vardır: Yüzümüzü/bedenimizi

kullanarak onu anladığımızı ifade etmek ve sözlü olarak onu anladığımızı ifade etmek. Empatik tepki vermenin en etkili yolu, her ikisini birlikte kullanmaktır (Kılıç, 2005; Dökmen, 2006).

Empati hakkında yapılan en önemli çalışmalardan biri de Davis'in 1994 yılında yapmış olduğu, empatinin kavramsal ve duygusal bileşenlerini inceleyen çalışmasıdır. Bu modelde empati, başkasının bireysel tecrübelerine yanıtlar verebilen bir yapının ayarları olarak tanımlanmıştır. Bu modelde, çok parçalı empatinin birbirinden farklı olan bileşenlerle birbirine bağlandığı gösterilmiştir. Modelde empatiyi ortaya çıkaran oluşumlar ve sonuçları etkileyen bileşenler, empati kavramının açıklanması için kullanılmıştır. Role bürünme ve kavramaya, idrak etmeye ilişkin empati terimleri genellikle birbirinin yerine geçebilmektedir.

1.3.1. Empatik Eğilim

Empatik iletişim becerilerinin temelini empatik eğilim oluşturmaktadır. Rogers (1983) "empatik eğilimi" sosyal duyarlılık olarak tanımlamıştır. Sosyal duyarlılığın bir kişilik özelliği olduğunu ve her insanda bulunmadığını, sosyal duyarlılığa sahip bireylerin daha fazla empatik olabileceklerini ve empatiyi kolayca öğrenebileceklerini belirtmiştir. Hemşirelerin hastalarına yardımcı olabilmeleri, empatik eğilime sahip olmalarını ve empati becerilerinin istenilen düzeyde geliştirilmiş olmasını gerektirir (Öz, 1998). Bu nedenle, her ne kadar bir kişilik özelliği olsa da empatik eğilim ve empatik beceri, mesleki eğitim sırasında kazandırılmalı ve mesleki uygulamalarla da geliştirilmelidir. Bu konuda yapılan çalışmalar, eğitimle empatik iletişim becerilerinin geliştirildiğini ancak, kısa süreli eğitimin bir kişilik özelliği olan empatik eğilimi etkilemediğini göstermektedir (Gladstein, 1987).

Dökmen (2005) empatiyi; empatik eğilim (EE) ve empatik beceri (EB) olmak üzere iki yönüyle ele almıştır. Empatik eğilim empatinin duygusal boyutunu oluşturmakta ve bireyin empati kurma potansiyelini göstermektedir. Empatik beceri ise bireyin empati kurabilme durumunu göstermektedir

Empati, duyarlılık, yaratıcılık ve verilen mesajın anlaşıldığını iletebilme yeteneklerini gerektirmekle birlikte, empatik iletişim becerilerinin temelini empatik eğilim oluşturmaktadır. Rogers (1983) “empatik eğilimi” sosyal duyarlılık olarak tanımlamıştır. Sosyal duyarlılığın bir kişilik özelliği olduğunu ve her insanda bulunmadığını, sosyal duyarlılığa sahip bireylerin daha fazla empatik olabileceklerini ve empatiyi kolayca öğrenebileceklerini belirtmiştir.

Rogers (1980), empatiye ilişkin araştırma bulgularını sıralamış ve bunlardan birinin de empatik var oluş şeklinin empatik kimselerden öğrenilebilir olduğunu, doğru empati kurabilme yeteneğinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve terapistlerin, anne- babaların, öğretmenlerin empatik olmaya yardımcı olabileceğini; empatinin doğuştan kazanılmadığını, öğrenildiğini ve en hızlıda empatik ortamda öğrenildiğini belirtmektedir.

Traux ve ark. (1967) ve Stoffer (1968), doğuştan yardımsever kişinin eğitim görmeden empatik olabileceğini belirtirken; Shaprio ve Voog (1969), doğuştan yardımsever olan kişinin empatisinin çevresine olumlu etki yaptığını bulmuşlardır. Bu sonuçlarda yüksek düzeyde bir empati için doğuştan yardımsever kişilik özelliğine sahip olmanın ve bir eğitim almanın gerektiği belirtilmiştir. Empatik eğilim düzeyine ilişkin elde edilen bulgular ise, empatik eğilimin bir kişilik olduğu ve eğitimle önemli derecede değiştirilemeyeceği yönünde olmuştur (Aktaran: Yıldırım, 1992).

Tanrıdağ (1992), empatinin biyolojik temelini literatürdeki görüşler ışığında açıklamış, empati ile beyindeki biyolojik yapı ve mekanizmalar arasında bir ilişkinin varlığını, empati kurma kapasitesinin doğuştan itibaren potansiyel olarak var olduğunu ve empatinin, doğumdan itibaren işleyen taklit, özdeşim, rol alma gibi bazı mekanizmalara dayandığını ve çocuğun egosantrizm döneminden sonra başkalarının duygularını anlama ve paylaşma noktasına geldiğini belirtmiştir

1.4. BAĞLANMA STİLLERİ, DUYGUSAL ZEKÂ VE EMPATİK EĞİLİM İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde iletişim becerileri ve bağlanma stilleriyle ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalar sunulmaktadır.

1.4.1. Bağlanma Stilleri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Sümer ve Cozzarelli (2004), bağlanma stili ve yakın (romantik) ilişkideki bireylerin kendileri ve birlikte oldukları kişilerin davranışlarına yönelik yüklemeleri ve ilişkilerinin kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yakın ilişki yaşayan 352 katılımcıya bağlanma, yükleme ve ilişki niteliğini ölçmeye yönelik ölçekler uygulanmıştır. Sonuçlar, güvenli insanların, güvensiz insanlardan daha az uyumsuz yüklemeler bildirdiğini göstermiştir.

Hamarta (2004), ise üniversite öğrencilerinin yakın ilişkilerindeki bazı değişkenleri (benlik saygısı, depresyon ve saplantılı düşünme) bağlanma stili açısından incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma 42 sonucunda öğrencilerin bağlanma stillerinin ilişkisel benlik saygısı, ilişkisel depresyon ve ilişkisel saplantılı düşünme puanlarını önemli düzeyde açıkladığını gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2007), üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-babanın öğrenim düzeyi, ebeveyn tutumları ve sosyo-ekonomik düzey açısından incelemiştir. Araştırma Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim 500 kişi üzerinde (268 kız; 232erkek) gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları üniversite öğrencileri için bağlanma stillerinin alt boyutları olan “güvenli bağlanma” ve “korkulu bağlanma” üzerinde cinsiyetler; “güvenli bağlanma” üzerinde anne eğitim düzeyleri; korkulu bağlanma üzerinde baba eğitim düzeyleri; “saplantılı bağlanma” üzerinde ebeveyn tutumları; “korkulu bağlanma” ve “saplantılı bağlanma” üzerinde sosyo-ekonomik düzeyler arasında; iletişim becerilerinin alt boyutlarından “bilişsel iletişim becerisi” ve “duygusal iletişim becerisi” üzerinde baba eğitim düzeyleri; “davranışsal iletişim becerisi” üzerinde ebeveyn tutumları; “duygusal iletişim becerisi” üzerinde sosyo-

ekonomik düzeyler arasında farklılık olduğunu ortaya koymuştur. İletişim becerileri ve bağlanma stilleri arasında orta ve düşük düzeyde ilişkin olduğu saptanmıştır.

Bahadır (2006), romantik ilişkilerde bağlanma ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bağlanmanın hem kategorik olarak hem de kaygı ve kaçınma boyutlarıyla ele almış, çalışmada ayrıca bağlanma ve çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkide olumsuz duygu durumu düzenleme beklentisinin rolü araştırmıştır. Bağlanmadaki bireysel farklılıklarını dört farklı grupta (güvenli, saplantılı, kayıtsız, korkulu sınıflandırılmasının ardından bu bağlanma gruplarının ilişkide yaşanan çatışmayı çözmek için kullandıkları stratejiler açısından farklılaşp farklılaşmadığının incelendiği analizlerin sonuçlarına göre, çatışma çözme stratejilerinden zorlama, kaçınma, uzlaşma ve işbirliği stratejileri bağlanma stillerine göre farklılaşmakta olduğu tespit edilmiştir. Bağlanma stillerine göre uyma stratejisinin farklılığı ise anlamlı değildir. Cinsiyete göre çatışma stratejilerinden yalnızca uzlaşma stratejisinde farklılık bulunmaktadır. Kadınlar, erkeklere göre uzlaşma stratejisini daha fazla tercih etmektedirler.

Görünmez (2006), bağlanma stilleri (güvenli ve güvensiz) ile duygusal zekâ yetenekleri (duyguları değerlendirme, duygulardan yararlanma ve duyguları düzenleme) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya yaşları 21 ve 26 arasında değişen 210 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda güvenli bağlanma stiline hem toplam duygusal zekâyı hem de duygusal zekânın alt boyutları olan duygulardan yararlanma ve duyguları düzenleme düzeyini yordadığı görülmüştür. Ancak güvensiz bağlanmanın duygusal zekâ yetenekleri ile negatif yönde bir ilişkisi belirlenmiştir. Güvensiz bağlanma stillerinden, korkulu bağlanma ve kaçınan bağlanma boyutları toplam duygusal zekâyı ve onun duygulardan yararlanma ve duyguları düzenlemeyi kapsayan alt boyutlarını negatif yönde yordamaktadır.

Bowlby (1988) ilk yayınlanan araştırmalarından birinde 44 suçlu gencin gözlem sonuçlarının kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Bu araştırmadan, annenin bakımına olan ihtiyacın, hırsızlarda ve sevgiden yoksun olanlarda kontrol grubundakilere göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır (Akt:Seven, 2006).

1.4.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Ciarrochi, Chan ve Bajgar (2001) gençlerde duygusal zekânın ölçülmesi üzerine kapsamlı bir çalışma yapmışlardır. Yaş ortalaması 13,8 olan, 73 erkek ve 58 kız olmak üzere toplam 131 denek üzerinde yaptıkları çalışmada yazarlar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca, duygusal zekâ, bireylerin başkalarından almış oldukları sosyal destekle ve bu sosyal destekten tatmin olmakla da önemli derecede ilişkili çıkmıştır.

Kafetsios ve Loumakou (2007), 475 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zekâ ve duyguları düzenlemenin, işte yaşanan duygular ve iş doyumunu ile ilişkisini incelemiştir. Duygusal zekâyı ölçmek için Bar-On'un EQ-i adlı ölçeğini kullanmıştır. Verilerin gençler ve yaşlılar olmak üzere iki grup için ayrı ayrı analiz edildiği bu araştırmanın sonucunda; sadece duygusal zekânın genel ruh hali boyutunun, işte yaşanan duyguların anlamlı bir yordayıcısı olduğu, duyguları düzenlemenin ise genç öğretmen grubunda hem işte yaşanan duyguları hem de iş doyumunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Carmeli (2003), İsrail'de bulunan 262 kıdemli yönetici üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zekâ ile işe yönelik tutumlar, davranışlar ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın; iş performansı, fedakârlık davranışları, kariyere adanmışlık, duygusal adanmışlık ve iş doyumunu üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu, işten ayrılma niyeti, devam adanmışlığı ve iş-aile çatışması üzerinde olumsuz etkisinin bulunduğu saptanmıştır.

Villard (2004), Ohio State Üniversitesinde haberleşme alanında çalışmakta olan işgörenler ve onların liderlerinden oluşan 251 kişi üzerinde yaptığı araştırmada, liderlerin duygusal zekâ düzeyleri ile işgörenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bar-On'un EQ-i adlı ölçeği ile Brayfield-Rothe Index adlı iş doyumunu ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, liderlerin duygusal zekâ düzeyi ile işgörenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ve eğitim düzeyi ile iş doyumunu arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Öte yandan, duygusal zekânın aile sıcaklığı ve başkalarının yüz ifadelerini okuyabilmekle de ilişkili olduğu görülmüştür. Yine bu çalışmada ortaya çıkan bir başka önemli sonuç, Ciarrochi, Chan ve Caputi 'nin (2000) çalışmalarıyla benzer şekilde yüksek duygusal zekâya sahip katılımcıların ruh hallerini, diğerlerine nazaran çok daha iyi yönettikleridir. Son olarak, bu çalışmada duygusal zekâ ile ilişkili çıkan iki değişken yüksek kendine güven ve düşük endişedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, yüksek duygusal zekâ sahibi katılımcıların aynı zamanda yüksek derecede kendine güvendiklerini ve düşük endişe sahibi olduklarını söylemek mümkündür.

Bar-on ve Parker (2000) tarafından yapılan başka bir çalışmada erkekler ve kadınlar arasında toplam duygusal zekâ puanları açısından bir farklılık gözlenmemiş, duygusal zekânın alt bileşenlerinde bazı farklılıklar görülmüştür. Çalışmaya göre kadınların kişiler arası ilişkilerde erkeklerden daha başarılı oldukları, diğer taraftan erkeklerin ise, stresle başa çıkmada ve içsel dürtülerin kontrolünde daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Aşan ve Özyer (2003), üniversite öğrencileri üzerinde, duygusal zekâya etki etmesi beklenen demografik değişkenlere dair bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonuçlarından bir tanesi kız öğrencilerin duygusal zekâlarının, erkek öğrencilerin duygusal zekâlarından yüksek çıkmasıdır. Çalışmanın bir başka sonucu kardeş sahibi olan öğrencilerin, kardeşi olmayanlara göre duygusal zekâlarının daha gelişmiş olduğudur. Yazarlar bu sonucu, kardeş sahibi kişilerin kardeşleriyle kurmak zorunda oldukları etkileşim sonucu daha fazla dışadönük, paylaşımcı, empati yetenekleri yüksek ve daha sosyal olmalarına bağlamaktadırlar. Söz konusu çalışmada literatürde üzerinde durulmamış farklı konular ele alınmıştır. Bunlardan bir tanesi öğrencilerin mezun oldukları okulun statüsüdür. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin devlet okullarından ya da özel okullardan mezun olmaları duygusal zekâ açısından bir fark oluşturmamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin metropollerde veya küçük şehirlerde yetişmiş olmalarının da duygusal zekâ üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bir diğer bulgu, ailelerin gelir düzeyi ile öğrencilerin duygusal zekâları arasında bir ilişkinin olmadığıdır. Çalışmada yaş ile duygusal zekâ arasındaki ilişki de incelenmiş, literatürde genel kabul edilen yargının aksine, bu iki değişken arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Erginsoy (2002) tarafından yapılan Duygusal Zekâ ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasında, sınıflar ve yaş arttıkça anlamlı bir ilişki olduğu; cinsiyete göre bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Güllüce (2006), yöneticilerin mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri Bar -On Duygusal Zekâ Testi ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI) kullanılarak toplanmıştır. Erzurum'daki 68 işletmede çalışan 122 yönetici örneklemini üzerinde bu ölçekler uygulanmıştır. Araştırmada, yöneticilerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

1.4.3. Empati ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Dökmen (1988) araştırmasında empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 51 üniversite mezunu ile yürütülen araştırmada empatik becerilerin ölçülmesi araştırmacı tarafından oluşturulan üç açık uçlu soru ile, sosyometrik statünün ölçülmesi öğrencilerin sorunlarını anlatmayı tercih ettikleri ya da etmedikleri arkadaşlarını yazılı olarak belirttikleri sosyometri testi ile sağlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyometrik statü ile empati kurma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Eroğlu (1995) empatik eğilim düzeyleri farklı annelerin çocuklarının uyum ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya sekizinci sınıfa devam eden 401 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Empatik Eğilim Ölçeği' ile 'Hacettepe Kişilik Envanteri' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda empatik eğilim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının genel uyum ve kişisel uyum düzeyleri ile sosyal uyum düzeylerinin, empatik eğilim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annenin empatik eğilim düzeyinin çocuklarının akademik başarıları üzerindeki etkisinin önemli olmadığı belirlenmiştir.

Köksal-Akyol ve Koçer-Çiftçi (2004) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı’da birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” (EBÖ-B Formu) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının empatik becerilerinin buldukları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ve sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte öğretmen adaylarının empatik becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Brems (1988), araştırmasında empatinin boyutlarını ve bu boyutların değişik faktörlerle ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 122 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler değerlendirilmiş ve empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri içerdiği belirlenmiştir. Bilişsel faktörler ile dokunma, kendini açma, sosyalleşme, özümleme ve tutuculuk arasında; duygusal faktör ile dokunma, kendini açma arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Ohbachi ve arkadaşları (1992), empati ve saldırganlık üzerinde kendini açmanın etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Toplam 60 bayan üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda kendi açma davranışının empatiyi arttırdığı ve buna bağlı olarak da saldırganlığın azaldığı saptanmıştır.

Hatcher ve diğerleri (1994), empatinin eğitimle geliştirilebileceği üzerine yaptıkları çalışmalarının örneğine 104 lise ve kolej öğrencisi katılmıştır. Çalışmada Rogers’ın (1980) arkadaşlık ilişkilerini kolaylaştırma sınıfları eğitimi programı kullanılmıştır. Örnekleme alınan öğrencilere eğitime katılmadan önce “Kişilerarası Tepki Gösterme İndeksi” (IRI) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her ne kadar kolejdeki kız öğrenciler eğitime yüksek empati puanları ile başlamış olsalar da, erkek ve kızların empatiyi eşit olarak öğrenebilecekleri belirtilmiştir.

Dimberg ve arkadaşları (2002), duygusal empatinin yüz ifadelerine göre farklı seviyelerde gösterildiğini konu alan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, karşıdaki kişi ile yüz yüze yapmış olduğu iletişimde mimiklerin empatideki rolünü araştırmaktır. Araştırmada yüksek ve düşük duygusal empati seviyesine sahip olan

bireyler arasındaki mimikleri kullanma sıklığı araştırılmıştır. Farklı empati düzeyine (düşük ve yüksek) sahip 61 katılımcıya farklı zamanlarda üç farklı duygusal yüz ifadesi olan resim gösterilmiştir. Araştırma sonucunda daha yüksek empati düzeyine sahip olan bireylerin resimlere anında tepkiler verdiği, daha düşük empati seviyesine sahip olanların ise anlık tepki vermediği ortaya çıkmıştır. Düşük empati seviyesine sahip katılımcıların kızgın surat resmine tepki olarak gülümsediği ifade edilmiştir.

Davis ve Franzoi (1991) öz bilinçlilik (Self-consciousness) ve empatide meydana gelen değişimleri ve durağanlığı incelemişlerdir. Araştırmada 103 erkek ve 102 kız lise öğrencisi birbirini izleyen üç yıl içerisinde yılda bir kez olmak üzere gözlenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlik döneminde yaşla birlikte öz bilinçlilik düzeyinde anlamlı bir artma ya da azalmanın olmadığı fakat empatik ilgi ve görüş açısı alma gibi empatik eğilimlerde artma olurken bireysel strese azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek empati puanlarına sahip olduğu bulunmuştur.

Strayer ve Roberts (2004), çocukların empati düzeylerinin duygusal faktörlerle ve çocukların sosyal davranışları ile ilişkisini inceleyerek çocuğa ait duygusal faktörlerin, ebeveynlere ait faktörlerle (empati, duygusal dışavurum, çocuğun duygusal dışavurumunun desteklenmesi, sıcaklık ve kontrol) ilişkisini saptamışlardır. Bu araştırmaya 5-13 yaş arasındaki 50 çocuk ve ebeveyni dahil edilmiştir. Çalışmada ebeveynler kendi duygusal özelliklerini ve çocuk yetiştirme biçimlerini anlatırken, çocuklardan da anne babalarının çocuk yetiştirme biçimlerini tanımlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda çocuğun yaşının ve ailenin çocuk yetiştirme biçiminin çocuğa ait duygusal faktörlerin %32 sini açıkladığını ve bu durumun da çocuğun empati düzeyini güçlü bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir.

BÖLÜM II

2.1. YÖNTEM

2.1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, kadem ve yaş değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır.

2.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2009-2010 öğretim yılında Muğla ilinde bulunan, resmî okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden tesadüfî eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Gönderilen 520 anketten 510 tanesini geri dönmüş ve tam olarak doldurulan 500 anket örneklem grubu olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma evreni içerisinde yer alan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin

DEM. DEĞ.	FAKTÖR	n	%
Cinsiyet	Kadın	489	97,8
	Erkek	11	2,2
Yaş	20-25	158	31,6
	26-30	91	18,2
	31-35	84	16,8
	36-40	167	33,4
Kıdem	0-5 yıl	200	40
	6-10 yıl	47	9,4
	11-15 yıl	86	17,2
	21yıl +	167	33,4

istatistikî bilgiler Tablo-3'de (Araştırma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri) verilmiştir.

2.1.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilimlerine ilişkin veriler Bilgi Formu (BF), İlişki Ölçekleri Anketi, Bar-On Duygusal Zekâ Yeteneği Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği ile sağlanacaktır.

2.1.3.1. Bilgi Formu

Bu formda örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenleri hakkında cinsiyete, yaşa ve mesleki kıdeme ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1.3.2. İlişki Ölçekleri Anketi

Griffin ve Bartholomew (1994) 'un geliştirmiş olduğu bu ölçek 30 maddeden oluşmakta ve farklı maddeler toplanarak dört bağlanma prototipini ölçmek amaçlanmaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde bireylerin kendilerini ve yakın ilişkilerdeki tutumlarını ne derece tanımladıklarını gösterecek şekilde 7 basamaklı bir ölçek üzerinde (1= Beni hiç tanımlamıyor; 7= Tamamıyla beni tanımlıyor) işaretlenmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin alfa değerleri .70 civarındadır. Türkçe uyarlama çalışmaları Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde 30 madde dört faktör altında toplanmıştır. Alt ölçekler arasındaki güvenirlik katsayıları .41 ile .71 arasındadır, ölçeğin test-tekrar test güvenirliğinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

2.1.3.3. Bar-On Duygusal Zekâ Yeteneği Ölçeği

Acar (2002) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan BarOn EQ Anketi kullanılmıştır. Bar-on (1997) Duygusal Zekâ Yeteneği Ölçeği 87 madden oluşmaktadır. Duygusal zekânın 5 alt boyutunu değerlendirmektedir. Kişisel Beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle basa çıkma, genel ruh durumu alt boyutlarını ölçer. Maddeler 1=tamamen katılıyorum, 2=katılıyorum, 3= kararsızım, 4=katılmıyorum ve 5=kesinlikle katılmıyorum olmak üzere 5'li dereceleme ile cevaplanır. Anketin güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach Alpha katsayıları, anketin toplam boyutları için 92,12; kişisel beceri boyutunda.83,73; kişiler arası beceri boyutunda 77,87; uyumluluk boyutunda 65,42; stresle basa çıkma boyutunda

73,14 ve genel ruh durumu boyutunda ise Alpha katsayısı 75,06 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmalarına göre 16 Kişilik Faktörü Envanteri (Personality Factor Questionnaire) ile test arasındaki ilişki $r = .70$ olarak hesaplanmıştır. Aşağıda Duygusal Zekâ anketinde yer alan boyutlara ilişkin değerlendirme bilgileri yer almaktadır.

1-Kişisel Boyut: Bireyin kendisiyle olan ilişkisi, kendi içindekileri değerler. Bu boyutun alt boyutları, duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık boyutlarıdır.

2-Kişiler Arası Boyut: Kişiler arası boyut, kişiler arası yetenek ve faaliyetlerin altını çizmektedir. Bu ana boyutun alt boyutları; empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluktur. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, sosyal yetenekleri iyi olan, sorumluluk sahibi olan kişilerdir..

3-Uyum Boyutu: Uyum boyutu, problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Uyum skoru, bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemleri durumlarla ilgili olmasında ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkartır. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, problemleri durumları anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkindirler.

4-Stresle Yönetimi Boyutu: Stresle yönetimi boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler.

5-Genel Ruh Hali Boyutu: Genel ruh durumu, mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşmaktadır. Anketin bu boyutu, yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duyguları ölçer. Bu boyutun yüksek skoru, yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen neşeli, olumlu umutlu ve iyimser kişileri tanımlar. (Acar, 2002).

2.1.3.4. Empatik Eğilim Ölçeği

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeğinin amacı; kişilerin günlük yaşamında empati kurma eğilimlerini ölçmektir. Likert türü bir ölçek olarak hazırlanıp ve 20 maddeden oluşur. Bireyler maddelerdeki görüşe ne derece katıldıklarını her bir maddenin yanında verilen, “1-5” arasında değişen değerlerden

birini işaretleyerek belirtmektedirler. Empatik Eğilim Ölçeği, Dökmen (1988) tarafından yürütülen güvenilirlik çalışmalarına göre ölçek 70 kişilik bir öğrenci grubuna üç hafta arayla iki defa uygulanmış, bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişki $r=.82$ bulunmuş; deneklerin, ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki ise $r=.82$; cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Yirmidört kişilik üniversite öğrenci grubuna Dökmen (1994), benzer ölçekler geçerliliği katsayısını hesaplamak üzere, Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama Alt Ölçeği"ni uygulamış, ölçek puanları arasındaki korelasyonu .68 olarak bulmuştur.

Tanrıdağ (1992) araştırmasında, EEÖ' nın geçerlik katsayısı ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelden psikologlar için en fazla .89, sosyal hizmet uzmanları için .88 ve psikiyatrist için en fazla .83 olarak hesaplanmıştır.

2.1.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi SPSS/WINDOWS 14.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilim puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Diğer alt problemler için yapılması öngörülen varyans analizi ve t testi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testinde $P<.05$ bulunduğu zaman (varyansların homojen olmadığı durumlarda) varyans analizi (Anova) yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi, t testlerinin yerine de anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi'ne başvurulmuştur (Büyüköztürk,2005). Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin İlişki Ölçekleri Anketleri, Duygusal Zekâ ve Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Non-Parametrik Mann Whitney U Testi, kıdeme ve yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Ayrıca, Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zekâ Puanlarının Empati Eğilimlerin, yordamasına ilişkin ise aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Tablo.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri, Empatik Eğilimleri ve Duygusal Zekâlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bağlanma Stilleri	1	26.53	4.54	1								
	2	16.06	5.33	.14**	1							
	3	15.33	3.57	.49**	.65**	1						
	4	23.34	4.03	.42**	.84**	.81**	1					
Duygusal Zekâ	5	91.63	12.56	.17**	.82**	.72**	.81**	1				
	6	33.74	8.60	.51**	.80**	.78**	.86**	.79**	1			
	7	56.47	6.13	.62**	.72**	.78**	.84**	.76**	.93**	1		
	8	48.53	5.77	.68**	.61**	.76**	.78**	.72**	.89**	.90**	1	
	9	41.15	7.37	.54**	.66**	.90**	.82**	.80**	.90**	.87**	.90**	1
10- Empati	43.41	5.38	-.007	-.72**	-.30**	-.65**	-.59**	-.56**	-.45**	-.41**	-.34**	1

1- Güvenli, 2-Korkulu, 3-Saplantılı, 4-Kayıtsız, 5- Kişisel, 6- Kişilerarası, 7- Uyum, 8- Stres Yönetimi, 9- Genel Ruh Hali,

Tablo.4’de okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri ve duygusal zekâ ölçeği alt boyutları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Bağlanma stilleri Güvenli bağlanma alt boyutu ile, korkulu bağlanma ($r=.14$), saplantılı bağlanma ($r=.49$), kayıtsız bağlanma ($r=.42$), duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel boyut ($r=.17$), ile $p<.01$ düşük düzeyde ve pozitif yönde; kişilerarası boyut ($r=.51$), uyum ($r=.62$), stres yönetimi ($r=.68$), genel ruh hali ($r=.54$) $p<.01$ orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Korkulu bağlanma alt boyutu ile, saplantılı bağlanma ($r=.65$) kayıtsız bağlanma ($r=.84$), kişisel boyut ($r=.82$), kişilerarası boyut ($r=.80$), uyum ($r=.72$), stres yönetimi ($r=.61$), genel ruh hali ($r=.66$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde; empati ($r=-.72$) ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Saplantılı bağlanma alt boyutu ile kayıtsız bağlanma ($r=.81$), kişisel boyut ($r=.72$), kişilerarası boyut ($r=.78$), uyum ($r=.78$), stres yönetimi ($r=.76$), genel ruh hali ($r=.90$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde; empati ($r=-.30$) ile negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Kayıtsız bağlanma alt boyutu ile kişisel boyut ($r=.81$), kişilerarası boyut ($r=.86$), uyum ($r=.84$), stres yönetimi ($r=.78$), genel ruh hali ($r=.82$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde; empati ($r=-.65$) ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Kişisel boyut ile kişilerarası boyut ($r=.79$), uyum ($r=.76$), stres yönetimi ($r=.72$), genel ruh hali ($r=.80$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde; empati ($r=-.59$) ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Kişilerarası boyut ile uyum ($r=.93$) ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde; stres yönetimi ($r=.89$), genel ruh hali ($r=.90$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde; empati ($r=-.56$) ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Uyum ile stres yönetimi ($r=.90$), genel ruh hali ($r=.87$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde; empati ($r=-.45$) ile negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Stres yönetimi ile genel ruh hali ($r=.90$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde; empati ($r=-.41$) ile negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Genel ruh hali ile empati ($r=-.34$) ile negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Tablo.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zekâ Puanlarının Empati Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağlanma Stilleri	Değişkenler	R	ΔR^2	B	SH _B	β	T	P
	Sabit	-----	-----	58.677	1.021	-----	57.456	.000
Korkulu	.723	.523	-.465	.052	-.460	-8.887	.000	
Saplantılı	.757	.574	.895	.069	.595	13.053	.000	
Kayıtsız	.817	.668	-1.063	.086	-.797	-12.338	.000	
Güvenli	.821	.675	.124	.039	.105	3.218	.001	
$R^2 = .821, F_{(4, 495)} = 256.444, p < .000$								
Duygusal Zekâ	Sabit	----	----	50,687	2,544		19,926	,000
	Kişisel	,593	,351	-,296	,021	-,689	-14,160	,000
	Genel Ruh Hali	,630	,397	,850	,056	1,163	15,188	,000
	Kişilerarası	,772	,595	-,793	,055	-1,268	-14,545	,000
	Uyum	,781	,611	,381	,073	,434	5,207	,000
	Stres	,785	,617	-,204	,073	-,219	-2,803	,005
	$R^2 = .785, F_{(4, 495)} = 158.968, p < .000$							

Tablo.5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stillerinin dört alt boyutunun empatik eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir. Analizin ilk aşamasında “korkulu bağlanma” puanlarının toplam varyansın %52,3’ünü; ikinci aşamada “saplantılı bağlanma” puanlarının %5,1’ini; üçüncü aşamada “kaytsız bağlanma” puanlarının %9,4’ünü ve “güvenli bağlanma” puanlarının %0,7’sini açıkladığı görülmektedir. Her dört değişken birlikte okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim puanlarına ilişkin varyansın toplam %67,5’ini açıklamaktadır [$F_{(4, 495)}= 256.444, p< .000$].

Duygusal zekâ alt boyutlarının okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini yordayıp yordamadığı incelendiğinde, duygusal zekânın beş alt ölçeğinin de anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir. Analizin ilk aşamasında “kişisel boyut” puanlarının toplam varyansın %35,1’ini; ikinci aşamada “genel ruh hali” puanlarının %4,6’sını; üçüncü aşamada “kişilerarası boyut” puanlarının %19,8’ini; dördüncü aşamada “uyum” puanlarının %1,6’sını ve “stres yönetimi” puanlarının %0,6’sını açıkladığı görülmektedir. Her beş değişken birlikte okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim puanlarına ilişkin varyansın toplam %61,7’sini açıklamaktadır [$F_{(4, 495)}=158.968, p< .000$].

Tablo.6. Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ ve Empati Eğilimlerine İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişkenler		Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U
Bağlanma Stilleri	Güvenli	Kız	489	26.40	4.49	246.05	120318.50	513.500*
		Erkek	11	32.27	2.14	448.32	4931.50	
	Korkulu	Kız	489	15.84	5.18	245.85	120220.00	415.000*
		Erkek	11	25.72	1.61	457.27	5030.00	
	Saplantılı	Kız	489	15.18	3.48	245.82	120206.00	401.000*
		Erkek	11	21.72	1.48	458.55	5044.00	
	Kayıtsız	Kız	489	23.16	3.88	245.87	120232.50	427.500*
		Erkek	11	31.54	1.69	456.14	5017.50	
Duygusal Zekâ	Kişisel Boyut	Kız	489	91.17	12.31	246.07	120329.00	524.000*
		Erkek	11	111.90	3.36	447.36	4921.00	
	Kişilerarası Boyut	Kız	489	33.38	8.36	246.06	120324.50	519.500*
		Erkek	11	49.54	1.75	447.77	4925.50	
	Uyum	Kız	489	56.23	5.98	246.15	120365.00	560.000*
		Erkek	11	67.09	1.75	444.09	4885.00	
	Stres Yönetimi	Kız	489	48.31	5.64	246.06	120322.50	517.500*
		Erkek	11	58.36	1.80	447.95	4927.50	
	Genel Ruh Hali	Kız	489	40.86	7.18	246.07	120326.50	521.500*
		Erkek	11	54.00	2.04	447.59	4923.50	
	Empati	Kız	489	43.56	5.34	254.05	124229.50	954.500*
		Erkek	11	36.81	1.47	92.77	1020.50	

N= 500*p<.01

Bağlanma stilleri ve duygusal zekâ alt boyutları ile empatik eğilim puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, tüm alt boyutların ve empatik eğilimin cinsiyete göre manidar bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre, bağlanma stilleri alt boyutlarından en çok güvenli bağlanma (U= 513.500*) stilinde, en az da saplantılı bağlanma stilinde (U= 401.000*), farklılık görülmüştür; duygusal zekâ alt boyutlarından uyum boyutunda (U= 560.000*), en çok fark görülürken, en az fark stresi yönetme boyutunda (U= 517.500*) görülmüştür; empatik eğilimlerine bakıldığında ise en fazla farka bu boyutta rastlanmıştır.

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri ve duygusal zekâ düzeylerinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar kadın okul öncesi öğretmenlere

göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde empatik eğilim puanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo .7. Yaşlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ ve Empati Eğilimlerine İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler		Yaş Grupları	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	χ^2	Anlamlı Fark
Bağlanma Stilleri	Güvenli	20-25	158	24.64	5.35	201.17	40,613*	31-35>20-25 ve 26-30 36-40>20-25 ve 26-30
		26-30	91	25.08	6.39	230.20		
		31-35	84	27.94	1.24	269.67		
		36-40	167	28.40	1.70	298.59		
	Korkulu	20-25	158	20.57	4.44	382.07	431,215*	20-25>26-30, 31-35 ve 36-40 26-30>31-35 ve 36-40
		26-30	91	19.43	5.46	365.46		
		31-35	84	12.00	.00	126.00		
		36-40	167	12.00	.00	126.00		
	Saplantılı	20-25	158	15.67	4.92	286.45	191,587*	20-25>31-35 ve 36-40 26-30>20-25, 31-35 ve 36-40
		26-30	91	18.41	3.73	393.57		
		31-35	84	14.00	.00	176.00		
		36-40	167	14.00	.00	176.00		
	Kayıtsız	20-25	158	25.50	4.18	376.08	405,772*	20-25>31-35 ve 36-40 26-30>31-35 ve 36-40
		26-30	91	26.06	5.37	364.83		
		31-35	84	21.00	.00	130.00		
		36-40	167	21.00	.00	130.00		
Duygusal Zekâ	Kişisel	20-25	158	98.37	12.57	333.08	290,708*	20-25>31-35, 36-40 26-30>20-25, 31-35 ve 36-40
		26-30	91	103.84	8.93	400.31		
		31-35	84	85.14	2.35	172.93		
		36-40	167	81.86	6.01	129.75		
	Kişilerarası	20-25	158	37.12	10.30	307.40	52,937*	20-25>31-35 ve 36-40 26-30>31-35 ve 36-40
		26-30	91	38.63	11.28	261.82		
		31-35	84	29.00	.00	183.50		
		36-40	167	30.26	2.40	224.20		
	Uyum	20-25	158	58.51	7.35	264.74	3,432*	20-25>31-35 ve 36-40 26-30>31-35 ve 36-40
		26-30	91	58.25	9.27	241.92		
		31-35	84	54.70	1.61	258.30		
		36-40	167	54.46	1.62	237.78		
	Stres	20-25	158	48.62	8.18	210.60	39,950*	36-40>20-25 31-35 >26-30, 20-25, ve 36-40
		26-30	91	51.06	7.46	281.91		
		31-35	84	48.64	1.23	319.99		
		36-40	167	47.01	.15	236.18		
Genel Ruh Hali	20-25	158	41.58	10.50	217.42	131,738*	20-25>31-35 ve 36-40 26-30>20-25, 31-35 ve 36-40	
	26-30	91	47.58	6.72	397.88			
	31-35	84	38.01	.10	179.79			
	36-40	167	38.82	1.08	237.05			
Empati	20-25	158	38.99	4.42	137.09	234,510*	26-30>20-25 31-35>20-25 ve 26-30 36-40>20-25 ve 26-30	
	26-30	91	41.08	5.54	179.73			
	31-35	84	46.65	2.03	336.44			
	36-40	167	47.24	2.87	353.13			

Tablo.7’de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri ve duygusal zekânın alt boyutları ile empatik eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda tüm alt boyutlarla anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bağlanma stillerinin alt boyutları arasında en çok kayıtsız bağlanma puanlarının yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

36-40 yaşları arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin güvenli bağlanma puanları 31-35, 26-30 ve 20-25 daha yüksek olduğu bulunmuştur.

20-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin korkulu bağlanma puanlarının 26-30, 31-35 ve 36-40; 26-30 yaşları arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin saplantılı bağlanma puanlarının 31-35, 36-40 ve 20-25 daha yüksek olduğu bulunmuştur.

20-25 yaşları arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin güvenli bağlanma puanlarının 31-35, 26-30 ve 36-40 yaş aralığındaki meslektaşlarının puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Duygusal zekâ alt boyutlarıyla yaş değişkenine göre ise en fazla ‘kişisel boyut’ puanlarında farklılaşma görülmüştür. 26-30 yaşları arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin hem kişisel boyut hem de genel ruh hali puanlarının 31-35, 36-40 ve 20-25 puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

20-25 yaşları arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin hem kişilerarası boyut hem de uyum puanlarının 31-35, 36-40 ve 26-30 puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

31-35 yaşları arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin stres yönetimi puanlarının, 26-30 36-40 ve 20-25 yaş aralığındaki meslektaşlarının puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Empatik eğilim puanlarının yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. 36-40 yaşları arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin empatik

eğilim puanları 31-35, 26-30 ve 20-25 yaş aralığındaki meslektaşlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo.8. Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ ve Empati Eğilimlerine İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler		Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	χ^2	Anlamlı Fark
Bağlanma Stilleri	Güvenli	0-5 yıl	200	23.59	5.34	172.25	118,244	6-10> 0-5,11-15 ve 21+ 11-15> 0-5 21+> 0-5
		6-10 yıl	47	30.06	4.20	381.55		
		11-15 yıl	86	27.81	1.78	267.47		
		21yıl +	167	28.40	1.70	298.59		
	Korkulu	0-5 yıl	200	19.19	4.77	361.90	434,896	0-5> 11-15, 21+ 6-10> 0-5,11-15 ve 21+
		6-10 yıl	47	24.27	2.73	435.87		
		11-15 yıl	86	12.18	1.21	131.90		
		21yıl +	167	12.00	.00	126.00		
	Saplantılı	0-5 yıl	200	15.53	4.38	295.18	202,414	0-5> 11-15, 21+ 6-10> 0-5, 11-15, 21+
		6-10 yıl	47	21.51	2.60	452.30		
		11-15 yıl	86	14.08	.57	180.99		
		21yıl +	167	14.00	.00	176.00		
	Kayıtsız	0-5 yıl	200	24.77	3.98	361.26	416,732	0-5> 11-15 ve 21+ 6-10> 0-5 ve 11-15
		6-10 yıl	47	30.02	4.64	424.90		
		11-15 yıl	86	20.94	.92	131.60		
		21yıl +	167	21.00	.00	130.00		
Duygusal Zekâ	Kişisel	0-5 yıl	200	97.78	11.32	337.08	293,407	0-5>11-15 ve 21+ 6-10>0-5, 11-15 ve 21+ 11-15>21+
		6-10 yıl	47	111.19	4.81	442.74		
		11-15 yıl	86	85.62	4.27	178.56		
		21yıl +	167	81.86	6.01	129.75		
	Kişilerarası	0-5 yıl	200	35.00	10.04	253.66	113,840	0-5> 11-15 ve 21+ 6-10> 0-5, 11-15 ve 21+
		6-10 yıl	47	48.87	3.50	443.01		
		11-15 yıl	86	29.31	2.70	189.02		
		21yıl +	167	30.26	2.40	224.20		
	Uyum	0-5 yıl	200	56.54	7.60	214.67	90,901	0-5> 11-15 ve 21+ 6-10> 0-5, 11-15 ve 21+
		6-10 yıl	47	66.38	4.35	434.38		
		11-15 yıl	86	54.80	2.21	258.04		
		21yıl +	167	54.46	1.62	237.78		
	Stres	0-5 yıl	200	47.65	7.51	190.21	139,913	0-5> 21+ 6-10> 0-5, 11-15 ve 21+ 11-15> 0-5, 21+
		6-10 yıl	47	57.40	4.18	433.76		
		11-15 yıl	86	48.68	2.04	318.36		
		21yıl +	167	47.01	.15	236.18		
Genel Ruh Hali	0-5 yıl	200	41.48	9.34	246.36	108,917	0-5> 11-15 ve 21+ 6-10> 0-5, 11-15 ve 21+	
	6-10 yıl	47	53.46	2.86	441.33			
	11-15 yıl	86	38.19	2.07	181.95			
	21yıl +	167	38.82	1.08	237.05			
Empati	0-5 yıl	200	40.22	4.65	161.89	237,494	0-5> 6-10 11-15> 0-5 ve 6-10 21+> 0-5 ve 6-10	
	6-10 yıl	47	37.55	5.45	106.65			
	11-15 yıl	86	46.62	2.24	335.90			
	21yıl +	167	47.24	2.87	353.13			

Tablo.8’de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri ve duygusal zekânın alt boyutları ile empatik eğilimlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda tüm alt boyutlarla anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bağlanma stillerinin alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görüşmüştür. Bu fark en çok ‘korkulu bağlanma’ puanlarında ortaya çıkmıştır.

6-10 yıl hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerin, 0-5,11-15 ve 21+ hizmet süresine sahip öğretmenlerden bağlanma stillerinin her alt boyutundan (güvenli, korkulu, saplantılı, kayıtsız) daha fazla puan almışlardır.

Duygusal zekâ alt boyutlarıyla kıdem değişkenine göre ise en fazla ‘kişisel boyut’ puanlarında farklılaşma görüşmüştür. 6-10 yıl hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerin, 0-5,11-15 ve 21+ hizmet süresine sahip öğretmenlerden duygusal zekânın her alt boyutundan (kişisel boyut, kişilerarası boyut, uyum, stres yönetimi) daha fazla puan almışlardır.

Empatik eğilim puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaştığı görüşmüştür. 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerinin sırasıyla 11-15, 0-5 ve 6-10 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerden daha yüksek empatik eğilim puanlarına sahip oldukları görüşmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara yer verilmiştir. Ulaşılan genel sonuçlar araştırmanın bağımlı değişkenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilim düzeylerinin, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdemden oluşan bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir.

Kadın okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim puanlarından erkek meslektaşlarına göre yüksek puanlara sahip olmasına yapılan çeşitli araştırmalarda da rastlanmıştır (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001; Wied, 2007). Eisenberg-Berg ve Lenon (1980) ise sözsüz empati boyutunda erkek çocukların kızlardan daha yüksek puan aldıklarının bulmuşlar ve yapılan bazı araştırmalar kadınların empatik düzeyleri ile erkeklerin empatik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Alisinaoğlu, 1995).

Kadınların erkeklere göre psikolojik ve sosyal yönden ilişkilerinde daha duyarlı oldukları, karşısındaki kişilerin neler düşünüp hissettiklerini anlamaya ilişkin daha çok istekli oldukları ve kendi duygularını daha çok dışa vurdukları bilinmektedir. Sosyalleşme süreci içerisinde toplumun bireylere sunduğu kalıplara uygun olarak duygusal, anlayışlı, duygularını rahatça ifade eden tepki çeşitleri, kız çocukları için desteklenirken, duygularını ifade etmeyen, güçlü ve bağımsız tepki çeşitleri ise erkek çocuklarda özendirilmektedir. Küçük yaştan itibaren söz konusu tepkileri içselleştirilmektedir. Sosyalleşme gerçekleri göz önüne alındığında kadınların empatik eğilim düzeylerinin erkeklerin empatik eğilim düzeylerinden daha yüksek çıkması beklenen bir sonuç olmaktadır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucuna göre en yüksek empatik eğilim puan ortalaması yaşça büyük (36-40) guruba aittir. Yapılan Kruskal Wallis analiziyle okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ve böylelikle kişilerarası ilişkilerde sabırlı ve iletişime açık olunacağı için empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stillerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı saptandıktan sonra, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek güvenli bağlanma puanına sahip oldukları bulunmuştur. Saplantılı ve korkulu bağlanma puanları açısından en yüksek puana sahip grup 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerdir.

Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe güvenli bağlanma davranışını sergilediklerini göstermektedir. Kendilerine ve çevrelerindeki kişilere ilişkin zihinsel modellerinin olumlu yönde geliştirdikleri söylenebilir. Onur (2006), lise ergenlerinin bağlanma stillerinin yaş gruplarına göre farklılaştığını saptamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaştığı saptandıktan sonra, hem kişisel boyut hem de genel ruh hali puanları açısından 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip oldukları bulunmuştur. Buda mesleki tecrübenin genç yaşta okul öncesi öğretmenlerin, kendi duygularının farkında olan, verilecek kararlara rehberlik edebilen, güçlü yanlarını ve sınırlarını bilen kişilerden oluştuğu söylenebilir Genel ruh hali becerilerine sahip bir okul müdürü; fırsatları iyi değerlendiren, olayların iyi yönlerini görebilen kişiler oldukları söylenebilir.

Kişilerarası ve uyum boyutunda alınan puanlarda 20-25 yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarına göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Uyum boyutuna ait becerilere sahip bu yaş grubundaki öğretmenlerin olumsuz duygularını kontrol edebilen, güvenilir, değişen durumlara uyum sağlayabilen, engelleri aşma isteği duyan kişiler oldukları söylenebilir. Kişiler arası ilişkiler boyutuna ait becerileri yüksek olan bir öğretmenin; başkalarının duygularını anlayabilen, çevresinin ilgi ve gereksinimlerini fark edebilen ve karşılamaya çalışan kişiler oldukları söylenebilir.

31-35 yaşları arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin stres yönetimi puanlarının, diğer meslektaşlarının puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Stres yönetimi becerilerine sahip olan bu yaş grubu öğretmenlerin yol gösterici, ikna kabiliyeti yüksek, anlaşmazlıklara uzlaşmacı olarak yaklaşabilen kişiler oldukları söylenebilir.

6-10 yıl hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerin, 0-5,11-15 ve 21+ yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden bağlanma stillerinin her alt boyutundan (güvenli, korkulu, saplantılı, kayıtsız) daha fazla puan almışlardır. Güvenli bağlanma puanları en düşük olan öğretmenler 0-5 yıl hizmet süresine sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak mesleki anlamda tecrübesizliğin başkalarını kabul edici, sıcak ve duyarlı olarak değerlendirme davranışını etkilediği söylenebilir.

Duygusal zekâ alt boyutlarıyla kıdem değişkenine göre ise en fazla 'kişisel boyut' puanlarında farklılaşma görülmüştür. 6-10 yıl hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerin, 0-5,11-15 ve 21+ yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden duygusal zekânın her alt boyutundan (kişisel boyut, kişilerarası boyut, uyum, stres yönetimi) daha fazla puan almışlardır. Bu bulgulardan 6-10 yıl hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerinin anlaşmazlıklara uzlaşmacı olarak yaklaşabilen, işbirlikçi, esnek, uyumlu, kişisel becerileri gelişmiş, kişilerarası becerilere sahip, belirsizlikler karşısında rahat oldukları söylenebilir.

Empatik eğilim puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerinin sırasıyla 11-15, 0-5 ve 6-10 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerden daha yüksek empatik eğilim puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu meslekte çalışma süresinin deneyimle doğru orantılı olduğu göz önünde bulundurularak, iş yaşamında ilerleyen yıllarla beraber deneyim kazanıldığı ve bu deneyimin okul öncesi öğretmenin, öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini anlamayı ve bunu uygun şekilde ifade etmeye katkısının olduğu söylenebilir. Taşdemir (1999), yapmış olduğu araştırmada; mesleki kıdem arttıkça hemşirelerin empatik eğilim düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak Kılıç (2005), çalışmasında empatik eğilimle mesleki kıdem arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir.

1) Bebeklikte ilk olarak anne ile başlayan iletişimin tüm hayat boyunca devam ettiği bilinmektedir. Anne ile bebek arasında kurulan bağın, oluşan zihinsel modeller aracılığıyla kuracağımız bütün ilişkileri olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyen bir faktör olduğu düşünüldüğünde, ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumda öğretmenle-çocuk arasında kurulacak olan bağ incelenebilir ve bu bağın çocuğun yaşantısında oluşturacağı etkisi hakkında boylamsal çalışmalar yapılabilir.

2) Okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakülteler, nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda farklı sosyo-kültürel düzeydeki ailelerin anaokulu öğretmeni hakkındaki görüş ve beklentilerini dikkat alarak özellikle staj uygulamaları (rehabilitasyon merkezleri, özel eğitim kurumları , çocuk yuvaları) farklı sosyal çevrelerde yapılabilir.

3) Araştırmanın evreni genişletilerek okul öncesi öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelenebilir.

4) Okul öncesi öğretmenine, veliye ve öğrencilere ait kişisel özelliklerin genişletildiği, geniş çaplı bir araştırma yapılabilir.

5) Okul öncesi öğretmenleri ve bu kurumlarda eğitim görmüş çocukların okula uyum problemleri ile ilgili boylamsal bir çalışma yapılabilir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ile bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilimlerinin, bu çocukların okula uyum sorunlarını yordayıp yordamadığı hakkında bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002) . Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-58.
- Ainsworth, M., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ:
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life-span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-811.
- Allen, J. P., Hauser, S., Bell, K., & O'Conner, T. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, 179-194.
- Allen, J. P. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 319-335). New York: Guilford Press.
- Aşan, Ö. ve Özyer, K., (2003). Duygusal zekâya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. *H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 151-167.
- Bahadır, Ş. (2006). *Romantik ilişkilerde bağlanma stilleri, çatışma çözme stratejileri ve olumsuz duygu durumunu düzenleme arasındaki ilişki*.

Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.

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, 226-244.

Bar-On, R. (1997). *Development of the Bar-On EQ-i:S: A measure of emotional and social intelligence*. Paper presented at the 105th Convention Annual of the American Psychological Association.

Bar-On, R. (2002). *EQ-i:S Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto, ON: Multi Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook cognitive domain*. New York: Longman.

- Bordon, L.A., Karr, S.K., & Caldwell-Colbert, A.T. (1988). Effects of a university rape prevention program on attitudes and empathy toward rape. *Journal of College Student Development*, 29, 132-138.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. II. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. III. Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (Ed). In Bar-On, R., & Parker, J., (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Josey-Bass.
- Brems, C. (1988). Dimensionality of empathy and its correlates. *The Journal of Psychology*. 123, 329-337.
- Buhrmester, D. (1992). The developmental courses of sibling and peer relationships. In F. Bou & J. Dunn (Eds.), *Children's sibling relationships* (pp. 192-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Carmeli, A (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*.18, 788-813.
- Caruso, D. R., & Wolfe, C.J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In J.Ciarrochi, J.P. Forgas, & J.D Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everydaylife: A scientific inquiry* (pp. 150-167). Philadelphia: Psychology Press.
- Casper, C. (2003). *Duygusal Zekâmızı Doğru Kullanıyor muyuz?*, İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Cherniss, C., & Goleman, D., (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco, CA: Josey- Bass.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (Eds.) (2001). *Emotional intelligence and everyday life*. New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J., (2001). Measuring EmotionalIntelligence in Adolescents, *Personality and Individual Differences* 31, 1105-1119
- Collins, N. & Read, S. (1990). Adult attachment relationships, working models and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-683.

- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ*. New York, NY: The Berkeley Publishing Group.
- Cooper, M.L., Shaver, P.R., & Collins, N.L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1380-1397.
- Cox, M., Owen, M., Henderson, V., & Margand, N. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Developmental Psychology*, 28, 474-483.
- Çimer, Ö. (1998). *Çeşitli meslek gruplarında çalışan kişilerin empatik eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25, 70-87.
- Dimberg, U., Thunberg, M., & Grunedal, S. (2002). Facial reactions to emotional stimuli: Automatically controlled emotional responses. *Cognition & Emotion*, 16, 449-472.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayandırılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 21, 155-190.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlıkları üzerine psiko-sosyal bir araştırma*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Dökmen, Ü. (2005). *Sosyometri ve Psikodrama*. 7. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dwyer, K. M. (2005). The meaning and measurement of attachment in middle and late childhood. *Human Development*, 48, 155-182.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Eisenberg, N., Zhou Q., & Koller S., (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender Role Orientations, and Demographic Characteristics, *Child Development*, 72 , 518-534 .
- Emmerling, J., & Goleman, D., (2003). Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, 1, 2-32.
- Erginsoy, D. (2002). *Duygusal Zekâ ve Kişiler Arası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Eroğlu, N. (1995), *Empatik eğilimi düzeyleri farklı annelerin çocuklarının uyum ve başarı düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Erözkan, A. (2004). *Romantik ilişkilerde reddedilmeye dayalı ncinebilirlikbilişsel değerlendirme ve başa çıkma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, KTÜ-SBE, Trabzon.
- Feeney, J.A. (1999). Adult romantic attachment and couple relationships. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research*. pp. 355-377. New York: Guilford Press.
- Fraley, R. C., & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships*, 4, 131-144
- Fraley, R.C., & Spieker, S.J. (2003). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of Strange Situation behavior. *Developmental Psychology*, 39, 387-404.
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zeka Kuramı*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Gençtan, E. (2009). *İnsan Olmak*. İstanbul :Metis Yayınları.
- Gillath, O., Shaver, P. R., Mikulincer, M., Nitzberg, R. E., Erez, A., & van IJzendoorn, M. H. (2005). Attachment, caregiving, and volunteering: Placing volunteerism in an attachment-theoretical framework. *Personal Relationships*, 12, 425-446.
- Gladstein, G. A. (1987). *What It All Means. Empathy and counseling: explorations in theory and research*. G. A. Gladstein. New York, Springer-Verlag.

- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The new science of social relationships*. New York , NY: Bantam.
- Goleman, D., Boyatzis R., & McKee, A. (2002). *Yeni Liderler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. Varlık Yayınları. İstanbul.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. Bantam Books, New York.
- Goodwin, I. (2003). The relevance of attachment theory to the philosophy, organization, and practice of adult mental health care. *Clinical Psychology Review*, 23, 35.
- Görünmez, M. (2006). *Bağlanma stilleri ve duygusal zeka yetenekleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530-541.
- Griffin, D., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430-445.

- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki (yöneticiler üzerine bir uygulama)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gürkan, T. (2000). *Okulöncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi*. Ş.Yaşar (Ed.). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Haktanır, G. (2005). *Erken Çocukluk Eğitimi ve Üniversitelerde Kalite*. AÇEV Okul Öncesi Eğitimi'nde Kalite Toplantısı Yayınlanmamış Raporu, İstanbul.
- Haktanır, G. (2007). *Okul Öncesi Öğretmeni'nin Niteliği*. ÖZOKBİR Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu Yayınlanmamış Raporu, Antalya.
- Hathcher, S. L. Nadeau M.S., L.K. Walsh, ve ark.(1994). "The Teaching of Empathy For High School and College Students: Testing Rogerian Methods With The Interpersonal Reactivity Index". *Adolesence*, 29, 116, 961-974.
- Hamarta, E. (2004). Attachment theory. *Anadolu University Journal of Faculty of Education*,14, 53-66.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hinde, R. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, teacher-child relationships and children's second-grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.

Howes, C. & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with children teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.

<http://egitim.milliyet.com.tr/okul-oncesi-egitimde-yuksekbasari/okuloncesiegitim/haberdetayarsiv/14.05.2010/1211582/default.htm> 15mart 2010-05-14

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.

Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 71-87.

Karahan, T. F. (1998). Empatik beceri ve insan doğası anlayışı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 26-31.

Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (2001). How do education and experience affect teachers of young children? *Young Children*, 56, 85-91.

- Kılıç, S. (2005). *İstanbulda'ki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: mediating effects of the self. *Personality and Individual Differences*, 39, 913-923.
- Kobak, R. (1999). The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships: Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. (pp. 21-43). New York: Guilford Press
- Kobak, R., Cole, H., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W., & Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem-solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231-245.
- Kobak, R., Hazan, C., & Ruckdeschel, K. (1994). From symptom to signal: An attachment view of emotion in marital therapy. In S. Johnson & L. Greenberg (Eds.), *Emotions in marital therapy* (pp. 46-71). New York: Brunner/Mazel.
- Kobak, R. & Sceery, A. (1988) . Attachment in adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Köksal-Akyol, A. ve Koçer-Çiftçi, H. (2004). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeninin Yetişmesinde Dramanın Önemi ve Okul Öncesi Eğitimde Drama Dersini Veren Öğretim Elemanında (Liderde)*

Olması Gereken Özellikler, Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, Drama Liderliği, Drama Lideri Yetiştirme Programları, Üniversitelerde Drama Eğitimi, Oluşum Yayınları: Ankara,

Laible, D. (2005). Measuring attachment in middle childhood: Challenges and future directions. *Human Development*, 48, 183-187.

Laible, D. J. & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 71, 1424-1440.

Livingstone, H. A., & Day, A. L. (2005). Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 757-779.

Mağden, D. (1993). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar. 9. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara 1993, YA-PA Yayınları, 172-175.

Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-526.

Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology: 2. Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 237-243.

- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parents unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightening and/or frightened parental behavior the linking mechanism. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in The Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* (pp. 161-184). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, K., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bremerton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure disorganized/disoriented attachment pattern. In T.B. Brazelton & M. Yogman (Eds.), *Affective Development in Infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in The Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Maring, G.H., & P. J. Magelky, (1990). Effective Communication: Key to Parent/Community Involvement. *The Reading Teacher*, 43, 606-607.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000) Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Human Intelligence* (2nd ed), pp 396-420. New York: Cambridge.
- Mayer, J. D. (2001). A Field Guide to Emotional Intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence and everyday life* (pp.3-24). New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2000) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

- M.E.B. (2004). *Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri Taslağı. Temel Eğitime Destek Programı: Öğretmen Eğitimi Bileşeni*. Yayınlanmamış Raporu, Ankara.
- Nelson, D. & Low, G. (1999). *Exploring and developing emotional intelligence skills*. Kingsville, TX: EI Learning Systems.
- Nelson, D. & Low, G. (2003). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Nelson, D. & Low, G. (2005). Emotional intelligence: The role of transformative learning in academic excellence. *Texas Study of Secondary Education*, 13, 7-10.
- Noller, P. & Feeney, J.A. (1994). Relationship satisfaction, attachment and nonverbal accuracy in early marriage. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 199-221.
- Miller, K. I., J. B. Stiff, and B. H. Ellis (1988). Communication and Empathy as Precursors to Burnout Among Human Service Workers, *Communication Monographs*, 55, 250-265.
- Morse JM, Anderson G ve ark. (1992) Exploring empathy: a conceptual fit for nursing practice, *Image*, 24, 273-280.
- Ohbachi, K. I., Ohno, T. & Mukai, H.(1993). Empathy and aggression: Effects of self-disclosure and fearful appeal. *The Journal of Social Psychology*, 133, 243-254,
- Oktay, Ayla ve Polat, U.Ö. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Ankara, Morpa Yayınları.

- Oktay, A.; Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim. *İlköğretmen Dergisi*, 6, 16-19.
- Oktay, A. (2000). *Okul öncesi dönem çocuğunun gereksinimleri ve okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. Okul Öncesinde İlke ve Yöntemler*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Öz, F. (1998). Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2, 21–29.
- Özer, D. (1996). *Anaokulları İçin Gelişimsel Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları,
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Peck, S. D. (2003). Measuring sensitivity moment-by-moment: A microanalytic look at the transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 5, 38-63.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552–569.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life: perspectives from psychology, biology, and evolution*, American Psychological Association, Washington.

- Pianta, R., Steinberg, S., & Rollins, B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Poyraz, H. (2006). *Okul Öncesinde Okul-Aile İlişkileri. Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. H. Poyraz ve H. Dere. (Ed.). (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Preece, J. & Ghozati, K. (2001) Observations and Explorations of Empathy Online. In. R. R. Rice and J. E. Katz (Eds.). *The Internet and Health Communication: Experience and Expectations* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH, Charles E. Merrill.
- Seven, S. (2006). *Altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schierman, S. & Gundy, V.K. (2000). The Personal and Social Links Between Age and Self-reported Empathy, *Social Psychology Quarterly*. 63, 152-174.
- Shaver, P. R., Hazan, C., & Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioral systems. In R. J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (pp. 68-99). New Haven, CT: Yale University Press.

- Simpson, J.A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971-980.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social Development*, 13, 229-254.
- Sümer, N., & Cozzarelli, C. (2004). The impact of adult attachment on partner and self-attributions and relationship quality. *Personal Relationships*, 11, 355-371.
- Sümer, N ve Güngör, D (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örnekleme üzerinde psikometrik değerlendirilmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14, 71 -106.
- Tamborini, R., Stiff, J., & Heidel, C. (1990). Reacting to Graphic Horror: A Model of Empathy and Emotional Behavior, *Communication Research*, 17, 616-640.
- Tanrıdağ, S.R. (1992). *Ankara'daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Egilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Taşdemir G (1999). *Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Van IJzendoorn, M. H. (1996). Commentary. *Human Development*, 39, 224-231.
- Van IJzendoorn, M. & Sagi, A. (1999). Cross cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 713-734). New York: Guilford Press.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence test scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş doyumunu ve Genel Yaşam Doyumunu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: E. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Villard, J.A. (2004). *Determining the Relationship Between Job Satisfaction of County Extension Unit Employees and the Level of Emotional Intelligence of Extension County Chairs*. Ohio. LINK Ltd.
- Warner, R. E. (1984). Can Teachers Learn Empathy?, *Education Canada*. 17, 39-41.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.

- Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in child development*, 50, 41-65.
- Weger, H. & Polcar, L. E. (2000). Attachment Style and The Cognitive Representation of Communication Situations. *Communication Studies*, 51, 149-161.
- Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 171-184). New York: Basic.
- Yıldırım, İ., (1921). Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Programı İle Psikoloji Programı Öğrencilerinin Empatik Eğilim Ve Empatik Beceri Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 193-208.
- Yılmaz, E. (2004). *Duygusal Zekâ ve Öğretmenlik Mesleği Eğitime İlişkin Çeşitlemeler* (syf 133-148), Konya: Eğitim Kitapevi.
- Yılmaz, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve bağlanma stilleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Youniss, J. & Haynie, D. L. (1992). Friendship in adolescence. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13, 59-66.

Zembar, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. A,Oktay ve Ö.P, Unutkan.
(Ed). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: MORPA
Kültür Yayınları.

Zimmermann, P. (1999). Structure and functions of internal working models
of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment &
Human Development*, 1, 291-306.

EK I BİLGİ TOPLAMA FORMU

Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi, sizin gerçek duygu ve düşüncenizi belirtmenizle ve anket sorularının tümünü doğru cevaplamanızla mümkün olacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

1.Cinsiyet:

Kadın () Erkek ()

2.Yaşınız:

a) 20-25 b) 26-30 c) 31-35 d)36-40 e) 41 ve üzeri

3.Ne kadar süredir öğretmenlik mesleğinde çalışıyorsunuz?

a) 0-5 yıl arası b) 6-10 yıl arası c) 11-15 yıl arası d) 16-20 yıl arası e) 21 yıl ve üzeri

EK II İLİŞKİ ÖLÇEKLERİ ANKETİ

Açıklama: Aşağıda yakın duygusal ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissettiğinize ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Yakın duygusal ilişkilerden kastedilen arkadaşlık dostluk, romantik ilişkiler ve benzerleridir. Lütfen her bir ifadeyi bu tür ilişkilerinizi düşünerek okuyunuz ve her bir ifadenin sizi ne ölçüde tanımladığını aşağıdaki 7 aralıklı ölçek üzerinde değerlendiriniz.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Beni hiç Beni kısmen Tamamıyla
Tanımlamıyor. tanımlıyor. beni tanımlıyor

1.Başkalarına kolaylıkla güvenemem.	1	2	3	4	5	6	7
2.Kendimi bağımsız hissetmem benim için çok önemli.	1	2	3	4	5	6	7
3.Başkalarıyla kolaylıkla duygusal yakınlık kurarım	1	2	3	4	5	6	7
4.Bir başka kişiyle tam anlamıyla kaynaşıp bütünleşmek isterim	1	2	3	4	5	6	7
5.Başkalarıyla çok yakınlaşırsam incitileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6.Başkalarıyla yakın duygusal ilişkilerim olmadığı sürece oldukça rahatım.	1	2	3	4	5	6	7
7.İhtiyacım olduğunda yardıma koşacakları konusunda başkalarına her zaman güvenebileceğimden emin değilim.	1	2	3	4	5	6	7
8.Başkalarıyla tam anlamıyla duygusal yakınlık kurmak istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9.Yalnız kalmaktan korkarım.	1	2	3	4	5	6	7
10.Başkalarına rahatlıkla güvenip bağlanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11.Çoğu zaman, romantik ilişkide olduğum insanların beni gerçekten sevmediği konusunda endişelenirim	1	2	3	4	5	6	7
12. Başkalarına tamamıyla güvenmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13.Başkalarının bana çok yakınlaşması beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
14.Duygusal yönden yakın ilişkilerim olsun isterim.	1	2	3	4	5	6	7
15.Başkalarının bana dayanıp bel bağlaması konusunda oldukça rahatımdır.	1	2	3	4	5	6	7
16.Başkalarının bana, benim onlara verdiğim kadar değer vermediğinden kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7
17.İhtiyacınız olduğunda hiç kimseyi yanınızda bulamazsınız.	1	2	3	4	5	6	7
18.Başkalarıyla tam olarak kaynaşıp bütünleşme arzum bazen onları ürkütüp benden uzaklaştırıyor.	1	2	3	4	5	6	7
19. Kendi kendime yettiğimi hissetmem benim için çok önemli.	1	2	3	4	5	6	7
20. Birisi bana çok fazla yakınlaştığında rahatsızlık duyarım	1	2	3	4	5	6	7
21. Romantik ilişkide olduğum insanların benimle kalmak istemeyeceklerinden korkarım.	1	2	3	4	5	6	7
22.Başkalarının bana bağlanmamalarını tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
23.Terk edilmekten korkarım.	1	2	3	4	5	6	7
24.Başkalarıyla yakın olmak beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6	7
25. Başkalarının bana ,benim istediğim kadar yakınlaşmakta gönülsüz olduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
26.Başkalarına bağlanmamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
27.İhtiyacım olduğunda insanları yanımda bulacağımı biliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
28.Başkaları beni kabul etmeyecek diye korkarım.	1	2	3	4	5	6	7
29.Romantik ilişkide olduğum insanlar, genellikle onlarla , benim kendimi rahat hissettiğimden daha yakın olmamı isterler.	1	2	3	4	5	6	7
30.Başkalarıyla yakınlaşmayı nispeten kolay bulurum.	1	2	3	4	5	6	7

EK III BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Sayın katılımcı, aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan

1- Tamamen katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılmıyorum, 5- Kesinlikle katılmıyorum

Açıklamalarından birini seçerek (X) işareti ile belirtmeniz gerekiyor. İfadelerin doğru veya yanlışlığı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.

	1	2	3	4	5
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16. Sevgimi belli edemem.					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19. Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20. Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22. Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
23. Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
24. Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25. Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26. Fiziksel görüntümden memnunum.					
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28. İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29. Sabırsız bir insanım.					
30. Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır					
32. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35. Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37. Hayattan zevk almıyorum.					
38. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39. Haklarımı savunamam.					
40. Oldukça neşeli bir insanımdır.					
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					

43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi başıma karar veremem.					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52. Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56. Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırırım.					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir					
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60. Endişeliyimdir.					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65. Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım					
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68. Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69. Kendimi takdir ederim.					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71. Tarzımı değiştirmem zordur.					
72. Hayatımdan memnunum.					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.					
74. Hafta sonlarını ve tatilleri severim.					
75. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.					
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
77. Acı çeken insanların farkına varamam.					
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79. Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.					
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82. Abartmayı severim.					
83. Gülümsemek benim için zordur.					
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
85. Yeni bir şeylere başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
86. İstedğim zaman "hayır" demek benim için zordur.					
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.					

EK IV EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ (GÜNLÜK DAVRANIŞ ANKETİ)

AÇIKLAMA

Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Bir cümledeki ifadeyi kendinize Tamamen Uygun bulacağınızı düşünürseniz 5'e, Oldukça Uygun bulacağınızı düşünürseniz 4'e, Oldukça Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 2'ye, Tamamen Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 1'e, eğer bir cümleye ilişkin olarak kararsızlık belirtecekseniz 3'e çarpı koyunuz

1. Çok sayıda dostum var	1	2	3	4	5
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır	1	2	3	4	5
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissederim	1	2	3	4	5
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış ayrılırlar	1	2	3	4	5
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir	1	2	3	4	5
6. Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim	1	2	3	4	5
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider	1	2	3	4	5
8. Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır	1	2	3	4	5
9. Çevrede çok sevilen bir insanım	1	2	3	4	5
10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım	1	2	3	4	5
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur	1	2	3	4	5
12. İnsanların çoğu bencildir	1	2	3	4	5
13. Sinirli bir insanım	1	2	3	4	5
14. Genellikle insanlara güvenirim	1	2	3	4	5
15. İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar	1	2	3	4	5
16. Girişken bir insanım	1	2	3	4	5
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır	1	2	3	4	5
18. Genellikle hayatımdan memnunum	1	2	3	4	5
19. Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar	1	2	3	4	5
20. Genellikle keyfim yerindedir	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Seda ATA

Doğum Yeri: Birecik/Şanlıurfa

Doğum Tarihi: 30/01/1985

Medeni Hali: Bekar

Eğitim Durumu:

Lise: 1999-2002 –Meram Anadolu Lisesi-Konya

Lisans: 2002-2006 – Selçuk Üniversitesi

Yüksek Lisans: Muğla Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı (Tez Aşaması)

Yabancı Dil:

İngilizce:

İş Deneyimi:

Van Merkez Zambak Anaokulu (Öğretmen), 2006 - 2008

Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Araştırma Görevlisi), 2008 – devam ediyor

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ İİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.48.00.04.322/ % 4519
Konu : Anket Çalışması

03 Kasım 2009

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma
Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Seda ATA'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri Duygusal Zeka Düzeyleri ve E m patik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket formunu 10/12/2009 - 10/01/2010 tarihleri arasında ekli listede belirtilen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan anasınıfı Öğretmenlerine uygulaması ile ilgili Muğla Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 02/11/2009 tarih ve 8764 sayılı yazısı ile ekleri ilişikte sunulmuştur.

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Seda ATA'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri Duygusal Zeka Düzeyleri ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket formunu 10/12/2009 —10/01/2010 tarihleri arasında ekli listede belirtilen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan anasınıfı öğretmenlerine, eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla Okul Müdürünün uygun görmesi halinde ve uygun göreceği saatlerde, ilgi Yönergenin 13. maddesinde belirtilen esaslar dikkate alınmak kaydıyla uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa AKSAN
Milli Eğitim Müdürü

3 OLUR
3.../12/2009

Faruk Necmi KURT
Vali a.
Vali Yardımcısı