



**“ Dilde, fikirde, işte birlik”**

*Gaspıralı*

# TURKSOSBİLDER

Uluslararası

Türk Kültür Coğrafyasında

Sosyal Bilimler Dergisi

Cilt-Volume:4 Sayı-Issue: 1 2019





## Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

### International Journal of Social Sciences in Turkish Cultural Geography

<p><b><u>Editör</u></b> Dr. Ümit POLAT</p> <p><b><u>Editör Yardımcısı</u></b> Dr. Mehmet MUTLU</p> <p><b><u>Alan Editörleri</u></b> Dr. Hakan AKDAĞ Dr. Metin DENİZ Dr. Savaş KARAGÖZ Dr. Mehmet MUTLU Dr. Rafet AYDIN</p> <p><b><u>İletişim</u></b> Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde-TÜRKİYE E-posta: <a href="mailto:turksosbilder@gmail.com">turksosbilder@gmail.com</a> Tel: +90 388 225 44 15</p> <p>Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER), yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.</p> <p>Yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.</p>	<p><b><u>Editor</u></b> Assist. Prof. Umit POLAT</p> <p><b><u>Deputy Editor</u></b> Assist. Prof. Mehmet MUTLU</p> <p><b><u>Field Editors</u></b> Assist. Prof. Hakan AKDAĞ Assist. Prof. Metin DENİZ Assist. Prof. Savaş KARAGÖZ Assist. Prof. Mehmet MUTLU Assist. Prof. Rafet AYDIN</p> <p><b><u>Contact</u></b> Nigde University, Faculty of Education Nigde-TURKEY E-mail: <a href="mailto:turksosbilder@gmail.com">turksosbilder@gmail.com</a> Phone: +90 388 225 44 15</p> <p>International Journal of Social Sciences at Turkish Cultural Geography (TURKSOSBİLDER) is an international refereed journal published twice a year.</p> <p>The responsibility of the articles lies with the authors.</p>
--	---



## YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Tayyip DUMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Suat ÜNLÜ	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Kaya YILDIZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ebulfaz SÜLEYMANLI	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KOÇ	Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN	Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. M. Cem ŞAHİN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan ÇAPCIOĞLU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Asif YOLDAŞ	Hitit Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent ALICI	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet MUTLU	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Alihaydar ŞAR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DUMAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah TEMİZKAN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem ÇAKIR	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ethem YEŞİLYURT	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Muammer ERGÜN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Raşit KOÇ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Yalçın BAY	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem ÇAKIR	Ankara Üniversitesi



Doç. Dr. Burhan SAYILIR	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sami ACAR	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ümmügülsüm CANDAĞER	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Yakup DOĞAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi B. Bumin ÖZARSLAN	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi B. Bumin ÖZARSLAN	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ramazan ALABAŞ	Kastamonu Üniversitesi



## HAKEM KURULU / REFEREES BOARD

Prof. Dr. Kaya YILDIZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Suat ÜNLÜ	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. M. Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN	Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. M. Cem ŞAHİN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet MUTLU	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Tuncay TÜRK BEN	Aksaray Üniversitesi
Dr Öğretim Üyesi. Ümit POLAT	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İpek YILDIZ	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Şahin KIZILABDULLAH	Ankara Üniversitesi



## **Editörden**

*Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi* yayın hayatına cilt;4, sayı;1 olarak devam etmektedir. Bilimsel bilginin birikimi ve paylaşımının temel araçları hakemli dergilerdir. Bilimsel bir dergi olarak amacımız; eğitim ve sosyal bilimler alanında olduğu kadar, çeşitli disiplinlerin öğretimi ile ilgili kuramsal çalışma ve uygulama alanında bilgi birikimine katkı sağlamak, kuram ve uygulamacıların ürettiği bilgileri, deneyimleri ve uygulamaları okuyucuya ulaştırmaktır.

Dergimizin diğer amacı ise, Türk kültür coğrafyasında eğitim-öğretim ve sosyal konuların ele alınarak; bu bağlamda her türlü sorunu gündeme getirmek, tartışmak ve çözüm önerileri sunmaktır.

*Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi* editörleri olarak, yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin ve hakemlerin kimliklerini karşılıklı olarak gizli tutulduğu, tarafsız ve bilimsel yayın ilkelerine uygun bir süreçte değerlendirileceğini derginin yayın politikası olarak taahhüt ediyoruz. Dergimiz Türk kültür coğrafyasında eğitim- öğretim ve sosyal bilimler alanında bilimsel bilginin niteliğini geliştirmesi için özellikle genç akademisyen ve araştırmacılar için her zaman bilgilendirici, yönlendirici ve destekleyici dönütler vererek Türk kültür coğrafyasının eğitim ve öğretiminde araştırma ve geliştirme kapasitesinin yükselmesine katkı sağlayacaktır.

*Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi* olarak, okuyucu, yazar ve hakemlerimize gelecek sayılarda buluşmak dileğiyle saygılarımızı sunarız.

Dr. Ümit POLAT



## İÇİNDEKİLER / CONTENT

Gülçin GÖKMEN, S. Gülfem ÇAKIR	Sayfa
<b>Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Bağlılık, Duyguları Yönetme, Yaşam Pozisyonları, Temas Engelleri ve Koşulsuz Kendini Kabul ile Affetme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> Analysis of the Correlation Between Education Faculty Students' Social Connectedness, Emotional Management, Life Positions, Contact Disturbances, Unconditional Self-Acceptance and Forgiveness Levels	1-7
A. B. KIRAN, E. DURMUŞ, N. N. SUCU	Sayfa
<b>Öğretmenlik Mesleğinin İtibar Kaybı Nedenleri Üzerine Bir İnceleme</b> A Study on the Causes of Loss of Reputation in Teaching Profession	8-13
S. Sağında YAZICIOĞLU, M. Engin DENİZ	Sayfa
<b>Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması</b> Comparison Between; Canadian and Turkish Students, Self Compassion, Compassion, Emotional Intelligence	14-29
Muhammed Recai ÇİFTÇİ	Sayfa
<b>İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susmam Süreleri</b> “ Silence Times in the Holy Scripture Recitations in Istanbul Mosque and Churches “	30-55
Gülşah TURA, Aylın TUNALI, Ezgi BİTER	
<b>Karşı Cinsle İlişkide Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Aleksitimi</b> Social Competence Expectations in Relation with Opposite Sex and Alexithmia	56-64
Fadime BOZTOPRAK	Sayfa
<b>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut’un 20. Yüzyıldaki Yansıması Barış Manço Tipi</b> “The Reflection of Dede Korkut in the 20th Century as the Barış Manço Type in Teaching Turkish as a Foreign Language”	65-75
Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ	
<b>Örgütsel Sosyalleşme İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisine Teorik Eğitimin “ Etkisi</b> “The Effect Of Theoretical Education On The Relationship Between Organizational Socialization And Organizational Citizenship Behavior	76-98



## EĞTİM FAKÖLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BAĞLILIK, DUYGULARI YÖNETME, YAŞAM POZİSYONLARI, TEMAS ENGELLERİ VE KOŞULSUZ KENDİNİ KABUL İLE AFFETME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Gülçin Gökmen**

**Orcid:0000-0002-8295-6318**

Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Kemal Ekşi Anadolu İmam Hatip Lisesi,  
gulcingokmen@protonmail.com

**S. Gülfem Çakır**

**Orcid:0000-0003-0625-3802**

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı,  
glfmcakir@gmail.com

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı eğitim fakóltesi öğrencilerinin affetme düzeyleri ile sosyal bağlılık, duyguları yönetme becerileri, yaşam pozisyonları, gestalt temas engelleri ve koşulsuz kendini kabul arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakóltesi' nin farklı bölümlerine devam eden 265 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 217' si kadın, 47' si erkektir ve yaşları 18 ile 40 arasında değişmektedir. Araştırma verileri Heartland Affetme Ölçeği, Sosyal Bağlılık Ölçeği, Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği, Yaşam Pozisyonları Ölçeği, Gestalt Temas Engelleri Ölçeği ve Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim fakóltesi öğrencilerinin sosyal bağlılık, "Ben OK'im, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu ve "Ben OK değilim, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu ile affetme arasında düşük düzeyde bir ilişki varken; duyguları yönetme becerileri, "Ben OK'im, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu, koşulsuz kendini kabul, "Ben OK değilim, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu, temas engeli ve tam temas engeli değişkenleri ile affetme arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin affetme düzeyleri ile bağımlı temas engeli ve temas sonrası engeli arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Affetme, Sosyal Bağlılık, Duyguları Yönetme Becerileri, Yaşam Pozisyonları, Gestalt Temas Engelleri, Koşulsuz Kendini Kabul



**ANALYSIS OF THE CORRELATION BETWEEN  
EDUCATION FACULTY STUDENTS' SOCIAL CONNECTEDNESS,  
EMOTIONAL MANAGEMENT, LIFE POSITIONS,  
CONTACT DISTURBANCES, UNCONDITIONAL SELF-ACCEPTANCE  
AND FORGIVENESS LEVELS**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate the relationship between the level of forgiveness and social connectedness, emotion management skills, life positions, Gestalt contact disturbances and unconditional self-acceptance of the faculty of education students. This study participated, 265 students attending from different departments of the Faculty of Education students who are studying at Akdeniz University 2015-2016 academic year. Of the participants were 217 female and 47 male and their ages ranged from 18 to 40 years. Research data were collected using Heartland Forgiveness Scale, Social Connectedness Scale, Emotion Management Skills Scale, Life Positions Scale, Gestalt Contact Disturbances Scale and Unconditional Self-Acceptance Scale. When the findings of the study were examined, there was a weak level of relationship between forgiveness and social connectedness, "I am OK, You are not OK" life position, "I am not OK, You are OK" life position of the education faculty students'. Results also showed that there was a moderate level relationship between forgiveness and emotion management skills, "I am OK, You are OK" life position, unconditional self-acceptance, "I am not OK, You are not OK" life position, contact disturbance and full contact disturbance variables. There was no significant relationship between dependent contact disturbance and final contact disturbance with the level of forgiveness of the education faculty students'.

**Keywords:** Forgiveness, Social Connectedness, Emotional Management Skills, Life Positions, Unconditional Self-Acceptance, Gestalt Contact Disturbances

**Giriş**

Affetme hakkında, psikoloji alanında son otuz yılda birçok araştırma yapılmıştır. Son yıllarda pozitif psikoloji kavramlarından biri olarak öne çıkan affetmenin fiziksel, zihinsel, ilişkisel ve ruhsal sağlığa yararının oldukça fazla olduğu çeşitli araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur. Affedememe durumu olumsuz duygularla ve stresle iç içeyken affetme, merhamet, empati, sevgi gibi olumlu duygularla yan yanadır ve stresi azaltmak için kullanılabilir duygu odaklı bir başa çıkma stratejisi olarak kullanılabilir (Worthington ve Scherer, 2004). Sarı (2014) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen bir araştırmanın sonucunda affetme ile kendini gerçekleştirme arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Affetmenin fiziksel ve psikolojik olarak sağladığı yararları bakıldığında psikolojik danışma süreci içinde iyileşmeyi kolaylaştırıcı terapötik bir araç olarak kullanılması önerilmektedir (Tekinalp ve Terzi, 2012; Toprak, 2013).

Affetme konusundaki bu araştırma diğer yaklaşımlara görece daha yeni olan ve Türkiye’de az sayıda araştırma yapılan pozitif psikoloji açısından önemli bir araştırma olabilir. Pozitif psikolojinin içinde yer alan affetme kavramı, Kohut’ un benlik psikolojisi üzerine temellendirilmiş sosyal bağlılık, transaksiyonel analiz kuramına ait bir kavram olan yaşam pozisyonları, bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde ele alınan koşulsuz kendini kabul ve duyguları yönetme becerileri, Gestalt kuramına ait bir kavram olan Gestalt temas engelleri değişkenleri kapsamında, farklı kuramların bakış açıları ışığında birleştirilerek çok yönlü incelenmeye çalışılmıştır. Bu çok yönlü bakış açısının affetmenin doğasını anlamayı kolaylaştırması ve alan yazını zenginleştirilmesi umulmaktadır. Farklı kuramlara ait bu kavramların affetmenin yapısı ile örtüşmekte olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların kişisel bir iyileşme aracı olarak affetme düzeyini arttırmak isteyen bireylerle çalışırken yararlanılabilecek ek kaynaklar ortaya koyacağı beklenmektedir. Bu anlamda, farklı yaklaşımlara ait kavramların incelenmesinin affetme ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi' nin farklı bölümlerine devam eden 265 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 217' si kadın, 47' si erkektir ve yaşları 18 ile 40 arasında değişmektedir. Araştırma verileri Heartland Affetme Ölçeği, Sosyal Bağlılık Ölçeği, Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği, Yaşam Pozisyonları Ölçeği, Gestalt Temas Engelleri Ölçeği ve Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

## Bulgular

Analiz sonuçları affetme ve sosyal bağlılık ( $r = .245, p = .000$ ); affetme ve duyguları yönetme becerileri ( $r = .515, p = .000$ ) arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, affetme ile "Ben OK'im, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu ( $r = -.251, p = .000$ ), "Ben OK değilim, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu ( $r = -.151, p = .014$ ) ve "Ben OK değilim-Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu ( $r = -.532, p = .000$ ) arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer yandan affetme ile "Ben OK'im, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .300, p = .000$ ). Affetme ile temas engeli ( $r = -.322, p = .000$ ) ve tam temas engeli ( $r = -.404, p = .000$ ) arasında negatif bir ilişki olduğu görülürken; affetme ile bağımlı temas engeli ( $r = -.018, p = .773$ ) ve temas sonrası engeli ( $r = -.132, p = .032$ ) arasında  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Son olarak, affetme ile koşulsuz kendini kabul arasında ise pozitif bir ilişki olduğu ( $r = .324, p = .000$ ) görülmüştür.

Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal bağlılık, duyguları yönetme becerileri, "Ben OK'im, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu, koşulsuz kendini kabul değişkenlerine ilişkin puanları arttıkça affetme puanlarının da arttığı ya da affetme düzeyleri düştükçe öğrencilerin sosyal bağlılık, duyguları yönetme becerileri, "Ben OK'im, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu, koşulsuz kendini kabul değişkenlerine ilişkin puanlarının düşüş gösterdiği gözlemlenmektedir. Sosyal bağlılık ve affetme arasında düşük düzeyde bir ilişki varken duyguları yönetme becerileri, "Ben OK'im, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu ve koşulsuz kendini kabul değişkenleri ile affetme arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin "Ben OK'im, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu, "Ben OK değilim, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu ve "Ben OK değilim, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu; temas engeli ve tam temas engeli değişkenlerine ilişkin puanları arttıkça affetme puanlarının azaldığı; bir başka deyişle affetme düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin "Ben OK'im, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu, "Ben OK değilim, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu ve "Ben OK değilim-Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu; temas engeli ve tam temas engeli değişkenlerine ilişkin puanlarının düştüğü gözlemlenmektedir. "Ben OK'im, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu ve "Ben OK değilim, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu ile affetme arasında düşük düzeyde bir ilişki varken "Ben OK değilim, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu; temas engeli ve tam temas engeli ile affetme arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin affetme düzeyleri ile bağımlı temas engeli ve temas sonrası engeli arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim fakóltesi öğrencilerinin sosyal bağlılık, "Ben OK'im, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu ve "Ben OK değilim, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu ile affetme arasında düşük düzeyde bir ilişki varken; duyguları yönetme becerileri, "Ben OK'im, Sen OK'sin" yaşam pozisyonu, koşulsuz kendini kabul, "Ben OK değilim, Sen OK değilsin" yaşam pozisyonu, temas engeli ve tam temas engeli değişkenleri ile affetme arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görölmektedir. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin affetme düzeyleri ile bağımlı temas engeli ve temas sonrası engeli arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sosyal bağlılık duygusu güçlü olan bireyler, yeni sosyal ortamlara daha rahat katılabilirler ve bu bireylerin diğer insanlara karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Sosyal bağlılık duygusu zayıf olan bireyler ise ihtiyaçlarını ve duygularını yönetmekte zorlanabilirler ve benlik saygıları düşük olduğu gibi kaygı, depresyon ve yalnızlık duygularını da yoğun yaşayabilmektedirler (Lee ve Robbins, 1998). Affedici düşünceler algılanan kontrolün yüksek oluşuyla ve daha düşük stres tepkileriyle ilişkilidir (Witvliet, Ludwig ve Vander, 2001). Endişe (Maltby ve ark., 2001), anksiyete (Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen, Billings, et al. 2005), depresyon (Maltby ve ark., 2001; McCullough ve Witvliet, 2002; Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen, Billings, et al. 2005) ve düşük benlik saygısı (McCullough ve Witvliet, 2002) affetme eğiliminin düşük olmasıyla ilişkili görölmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da sosyal bağlılık ile affetmenin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Zhu (2015) tarafından affetmenin yaşam doyumunu üzerinde etkisinin incelendiği araştırmada affetmenin yaşam doyumuna olan etkisinin sosyal destek ve dengeli duygulanım aracılığıyla olduğu görölmüştür. Affedici kişilik düzeyi yüksek olan bireylerde negatif duygulanımın da düşük olmasının etkisiyle saldırganlık düzeyinin affedici kişilik düzeyi düşük olanlara göre daha az olduğu görölmüştür (Soylu, 2010). Görölüyor ki duyguları yönetme becerileri ile affetme arasındaki ilişki bu araştırmamızın bulgularını da destekler niteliktedir. Affedememe durumu, olumsuz duygularla ve stresle iç içeyken affetme, merhamet, empati, sevgi gibi olumlu duygularla yan yanadır ve stresi azaltmak için kullanılabilir duygu odaklı bir başa çıkma stratejisi olarak kullanılabilir (Worthington ve Scherer, 2004).

Sarı (2014) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütölen bir araştırmamızın sonucunda affetme ile kendini gerçekleştirme arasında önemli bir ilişki olduğu görölmüştür. Birey kendisi, başkaları ve dünya ile ilgili çocukluk yaşantılarındaki sözel ve sözsüz mesajlara tepki olarak bir dizi karar (Ben OK'im, insanlar OK değil, dünya acımasız gibi) alır (Akkoyun, 1993). Bireyin kendisine ve başkalarına ilişkin algılarını dayandırdığı, duygu, düşünce ve davranışlarını içeren temel duruma yaşam pozisyonu denilmektedir. İnsanın çevresiyle olan ilişkisinde kendisini ve çevresini iyi ya da kötü olarak algılamasına dayalı olarak bir pozisyon benimsemesi sonucunda yaşam pozisyonları ortaya çıkar. Dört temel yaşam pozisyonu bulunmaktadır. Yaşam pozisyonları şu şekilde sınıflandırılmaktadır: "Ben OK değilim, Sen OK değilsin", "Ben OK'im, Sen OK değilsin", "Ben OK değilim, Sen OK'sin", ve "Ben OK'im, Sen OK'sin" (Berne, 1962, Akt; Özpolat, İşgör ve Akbaba, 2013). OK olma kavramı bireyin kendi potansiyeline inancını, kendisi ve çevresi hakkında olumlu algılarını temsil eden pozitif psikolojik özellikleri içeren bir yaşam kavramıdır (Özpolat, İşgör ve

Akbaba, 2013). Bu araştırmadan elde edilen bir bulgu olan “Ben OK değilim, Sen OK değilsin” yaşam pozisyonunun affetme ile negatif yönde ilişkili oluşu şu şekilde açıklanabilir: “Ben OK değilim, Sen OK değilsin” yaşam pozisyonu bireyin kendisi ve çevresi hakkında olumsuz algılara sahip olduğunun göstergesidir (Özpolat vd., 2013). Affedici düşünceler, algılanan kontrolün yüksek oluşuyla ilişkilidir (Witvliet vd., 2001). “Ben OK değilim, Sen OK değilsin” yaşam pozisyonuna sahip olan bir bireyin yaşama dair algıladığı kontrolün düşük olacağı ve dolayısıyla affetme durumunun azalacağı düşünülebilir. “Ben OK’im, Sen OK’sin” yaşam pozisyonuna sahip olan bireyler ise kendini ve başkalarını önemser, hayatı yaşamaya değer bulur; kişisel sorunlarına ve başkalarının sorunlarına karşı duyarlıdır (Özpolat vd., 2013). Affetme de empati, dışadönüklük, uyumluluk (Berry, Worthington, O’Connor, Parrott ve Wade, 2005), umut ve sosyal çekicilikle (Rye vd., 2001) pozitif ilişki içerisindedir. “Ben OK’im, Sen OK’sin” yaşam pozisyonunun affetme ile pozitif yönde olan ilişkisi de bu şekilde açıklanabilir. “Ben OK değilim, Sen OK’sin” yaşam pozisyonuna sahip olan bireyler ise kendini ve hayatını değerli bulmaz. Yoğun olarak değersizlik duygusu yaşarlar. Kendilerini başkaları ile kıyasladıklarında zayıf hissederler. Bu bireyler duygusal olarak gerileme, çekilme, depresyon gibi bazı psikolojik durumları yaşayabilir. Değersizlik anlayışı ve kendini suçlama, kendini affetme sürecini zorlaştırmaktadır. (Yamhure-Thompson, Robinson, Michael ve Snyder, 1998). Depresyon ve düşük benlik saygısı affetme eğiliminin düşük; ruh sağlığının iyi olması ise affetme eğiliminin yüksek olmasıyla ilişkili görülmektedir (McCullough ve Witvliet, 2002). “Ben OK değilim, Sen OK’sin” yaşam pozisyonuna sahip olan bireylerin değersizlik anlayışına sahip olacağı ve kendini suçlama eğiliminde bulunacak olmasının yanı sıra düşük benlik saygısına sahip olması ve depresyon gibi psikolojik durumunun iyi olmadığını gösteren nedenlerden dolayı affetmekte zorlandıkları düşünülmektedir.

Temas kavramı üzerine vurgu yapmakta olan Gestalt kuramına göre temas döngüsünde sürekli engellenmeler yaşayan kişilerde, kaygı problemleri gibi duygusal sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre kaygı, sağlıklı kullanılan temas biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin kendilik algıları, Gestalt temas biçimleri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin kendilik algıları, Gestalt temas biçimleri ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür (Akça, Şahin ve Vazgeçer, 2011). Affetme ile kaygı arasında da ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Osterndorf, Enright, Holter ve Klatt, 2011). Affetme odaklı psikolojik danışma sürecinde, affedici olmanın kişilerin benlik saygısı ve umut düzeylerinde artışa; kaygı ve depresyon düzeylerinde ise düşüşe yol açtığı görülmüştür (Freedman ve Enright, 1996). Bu araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak affetme ile Gestalt Temas Engelleri arasındaki ilişkilerin de incelendiği bu çalışmada temas ve tam temas engelleri affetme ile ilişkili bulunurken; bağımlı temas ve temas sonrası engelleri affetme ile ilişkili bulunmamıştır. Literatürde bu bulguları destekleyen ya da bu bulguların aksini söyleyen herhangi bir çalışmaya erişilememiştir.

Akılcı Duygusal Yaklaşıma göre koşulsuz kendini kabul, mantık dışı inançlar (Thompson ve Waltz 2008), , mükemmeliyetçilik, hayal kırıklığı intoleransı (Stanković vd., 2015) düşük benlik saygısı (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2010), anksiyete (Chamberlain ve Haaga 2001; Flett vd., 2003) ve depresyon (Chamberlain ve Haaga 2001; Flett vd., 2003; Kapıkıran ve Kapıkıran, 2010; Stanković vd., 2015) ile ters yönde ilişkilidir. Koşulsuz kendini kabulle benlik saygısı, yaşam doyumu (Chamberlain

ve Haaga 2001) ve bilişsel ve duygusal bilinçlilik (Hall vd., 2009) arasında ise olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Ayrıca rasyonel olmayan inançlar, fonksiyonel olmayan duygular, duygusal rahatsızlıklar (Macavei 2006, Opris ve Macavei 2007), aşırı sıkıntılı olma hali (Opris ve Macavei 2007) arttıkça koşulsuz kendini kabul azalmaktadır. Koşulsuz kendini kabul ile yakın ilişki içerisinde olan otomatik düşünceler, affetme sürecinde de önemli yer tutmaktadır. Bireyin otomatik düşüncelerinin farkında varması, değiştirmesi ve inançlarını düzenlemesi böylece zihnini yeniden yapılandırması affetmeyi kolaylaştırmaktadır (Gordon, Baucom ve Snyder, 2000; Thoresen, Luskin ve Haris, 1998). Hem koşulsuz kendini kabul hem affetme sürecine etki eden otomatik düşünceler bu iki değişkenin yani affetme ve koşulsuz kendini kabul değişkenlerinin arasında da bir bağlantı olabileceğine dair ipucu oluşturmuştur ve yapılan bu araştırma ile de koşulsuz kendini kabul ile affetme arasında ilişki olduğu görülmüştür. Tüm bu kuramsal temeller ve yapılan araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak yaşam pozisyonları, koşulsuz kendini kabul, duyguları yönetme becerileri ve gestalt temas engelleri değişkenlerinin affetme sürecine katkıda bulunabilecekleri düşünülebilir.

Sosyal bağlılık, duygularını yönetme becerileri, yaşam pozisyonları, gestalt temas engelleri ve koşulsuz kendini kabul değişkenleri ile affetme arasındaki korelasyonların incelendiği bu araştırma, affetme alt boyutlarına göre ayrıntılı bir şekilde ele alınabilir. Bu değişkenlerin affetme üzerinde yordayıcı rolünün incelendiği araştırmalar da yapılabilir. Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırma, farklı örneklem grupları üzerinde de gerçekleştirilebilir. Literatürü incelediğimizde affetme ile ilgili nitel çalışmalara çok rastlanmamaktadır. Bu nedenle affetme konusunda nitel araştırmaların yapılması da önerilebilir.

### Kaynakça

- Akça, F., Şahin, G. ve Vazgeçer, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendilik algıları, Gestalt temas biçimleri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 18-28.
- Akkoyun, F. (1993). Saygı kavramına transaksyonel analiz (TA) açısından bakış. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(1), 16-22.
- Berry, J.W., Worthington, E.L., Jr., O'Connor, L., Parrott, L. III, Wade, N.G. (2005). Forgiveness, vengeful rumination and affective traits. *Journal Of Personality*, 73(1), 183-226.
- Chamberlain, J.M. ve Haaga, D.A.F. (2001), Unconditional self-acceptance and psychological health, *Rational-Emotive & Cogn-Behav Therapy*, 19, 163-176.
- Flett, G.L., Beser, A., Davis, R.A. ve Hewitt, P.L. (2003). Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance and depression. *Journal of Rational Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 2(21), 119-138.
- Freedman, S.R. ve Enright, R.D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 983-992.
- Gordon, K. C., Baucom, D. H. ve Snyder, D. K. (2000). The use of forgiveness in marital therapy. In M.E. McCullough, K.I. Pargament ve C.E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: theory, research and practice* (s. 203-227). New York: Guilford Press.
- Hall H.K., Hill A.P., Appleton P.R., vd. (2009). The mediating influence of unconditional self-acceptance labile self-esteem on the relationship between multidimensional perfectionism an exercise dependence. *Psy Sport and Exercise*, 10(1), 35-44.
- Kapıkıran, N.A. ve Kapıkıran, N.A. (2010). Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencileri için geçerliği ve güvenilirliği. *Kriz Dergisi*, 18(1), 33-44.
- Lee, R. M. ve Robbins, S.B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 338-345.

- Macavei, B. (2006). Dysfunctional attitudes scale, form a; norms for the Romanian population. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 6, 157-171.
- Maltby, J., Macaskill, A. ve Day, L. (2001). Failure to forgive self and others: A replication and extension of the relationship between forgiveness, personality, social desirability, and general health. *Personality And Individual Differences*, 30, 881-885.
- Mccullough, M. E. ve Witvliet, C. O. (2002). The psychology of forgiveness. C. R. Snyder ve S. J. Lopez(Eds.), *Handbook of positive psychology* (s. 446-458). Oxford University Press: New York.
- Opris, D. ve Macavei, B. (2007). The profil of emotional distress; norms for the Romanian population *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 7, 139-158.
- Osterndorf, C. L., Enright, R. D., Holter, A. C. ve Klatt, J. (2011). Treating adult children of alcoholics through forgiveness therapy. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 3(29), 274-292.
- Özpolat, A., İşgör, İ. ve Akbaba, S. (2013). Analysis of the relation between university students' life positions and their positive-negative affectivity. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(1), 135-145.
- Rye, M. S., Loiacono, D. M., Folck, C. D., Olszewski, B. T., Heim, T. A., Madia, B. P., (2001). Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales. *Current Psychology*, 203, 260-277.
- Sarı, T. ve Tunç, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde umudun yordayıcısı olarak psikolojik iyi olma. *International Journal of Social Science*, 45, 291-302.
- Soylu (2010). *Psikolojik ve sosyal dışlanma ile sosyal reddedilme kavramları arasındaki farklılıkların saldırganlık temelinde incelenmesi: Cinsiyet, bağışlayıcı kişilik ve negatif duygulanımın rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Stanković, S., Matić, M., Vukosavljevic-Gvozden, T. ve Pacic, G. (2015). Frustration intolerance and unconditional self-acceptance as mediators of the relationship between perfectionism and depression. *Psihologija*, 48(2), 101-117.
- Tekinalp, B. E. ve Terzi, Ş. (2012). Terapötik bir araç olarak bağışlama: iyileştirici etken olarak bağışlama olgusunun psikolojik danışma sürecinde kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 37(166) 14-24.
- Thompson, B.L. ve Waltz, J.A. (2008). Mindfulness, self-esteem and unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 26, 119-126.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., vd. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313-359.
- Thoresen, C. E., Luskin, F. ve Harris, A. H. S. (1998). Science and forgiveness interventions: Reflektions and recommendations. In E. L. Worthington, Jr. (Ed.), *Dimensions of forgiveness: psychological research and theological speculations* (s. 163-192). Templeton Foundation Press: Philadelphia.
- Toprak, H. (2013). Psikolojik danışma sürecinde affetmeye genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 115-131.
- Witvliet, C. V. O, Ludwig, T. E. ve Vander Laan, K. L. (2001). Granting Forgiveness or Harboring Grudges: Implications for Emotion, Physiology and Health. *Psychological Science*, 12(2), 117-123.
- Worthington, E. L., Jr. ve Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review and hypotheses. *Psychology and Health*, 19(3), 385-405.
- Yamhure-Thompson, L., Robinson, C., Michael, S., ve Snyder, C. (1998). *Factors that facilitate and hinder forgiveness of the self*. (109th) San Francisco, CA, Annual Meeting of The American Psychological Association.
- Zhu, H. (2015). Social support and affect balance mediate the association between forgiveness and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 123(2), 671-681.



## ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN İTİBAR KAYBI NEDENLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

A. B. Kıran- Orcid:0000-0002-0461-8073,

E. Durmuş- Orcid:0000-0003-1570-2729,

N. N. Sucu -Orcid:000-0002-8997-2863

### Öz

Arapça kökenli olan itibar sözcüğü saygı görme, prestij anlamlarına gelmektedir. Her birey itibar görmek ister. İtibarı hayatın her alanına yayan birey itibarı edindiği meslek ile de edinir. Kişi seçeceği meslekte iyi bir konumda olmak, maddi ve manevi kazanç elde etmek ister, bu nedendir ki seçeceği mesleğin toplumdaki itibarını önemser.

Doktorluk, hakimlik, avukatlık, polislik gibi topluma hizmet etmeyi amaçlayan meslek grupları toplum tarafından saygı görürler. Öğretmenlik de toplumsal faydayı amaçlayan bir meslek grubudur, öğretmenlik yıllar boyu toplum tarafından saygı görmüştür. Ancak toplanılan veriler ışığında öğretmenlik mesleğinin toplum, okul ve öğretmenler nezdinde bir itibar kaybı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, İtibar, Öğretmenlik Mesleği, Toplum, Okul, Basın-Yayın.

### ABSTRACT

#### A STUDY ON THE CAUSES OF LOSS OF REPUTATION IN TEACHING PROFESSION

The word itibar reputation Arapça, which originated in Arabic, means respect and prestige. Every individual wants to see reputation. The individual who spreads the reputation to every area of life also obtains the reputation with his profession. The person wants to be in a good position in the profession of his choice and to gain financial and moral gain, so he cares about the credibility of the profession he will choose in the society.

Professional groups aiming to serve the society such as doctor, judge, lawyer and policing are respected by the society. Teaching is also a profession aimed at social benefit, and teaching has been

respected by the society for many years. However, in the light of the collected data, it was concluded that teaching profession is a loss of reputation among the society, schools and teachers.

**Key words:** Teacher, Reputation, Teaching Profession, Society, School, Press.

## ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN İTİBAR KAYBI NEDENLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

### Giriş

İtibar Arapça bir kelime olup saygı görme, değerli ve güvenilir olma durumu, saygınlık ve prestij anlamına gelmektedir.<sup>1</sup> Toplum içerisinde birey kendine yer edinmek, saygınlık görmek, değerli olmak kısacası itibar görmek ister. Kişinin itibar arayışının en çok görüldüğü nokta meslek seçimidir. Meslek seçiminde de kimlik, itibar, gelir, hayat tarzı gibi olgular göz önüne alındığında sosyal anlamda meslek seçiminin önemi ve itibarı üzerinde önemli bir eğilim fark edilmektedir. Bu nedenle kişiler meslek seçiminde, mesleğin toplumsal itibarını önemsemekte ve göz önünde bulundurmaktadır. Günümüzde meslek psikolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel değerleri olan önemli bir sosyal olgu olarak görülmektedir. Psikolojik açıdan bireyle ilgili özellikleri; ilgi, yetenek ve başarısını meslek hayatına yansıtması bakımından; sosyo-ekonomik açıdan toplum içerisindeki statüsü, prestiji, geliri ve yaşantısını etkilemesi bakımından önemlidir (Köksalan, 1999, s:3).

İtibar olan ve tercih edilen mesleklerin başında; çeşitli mühendislik dalları, hukuk, tıp, akademisyenlik/öğretmenlik gibi alanların yanında finans, medya ve halkla ilişkiler, reklamcılık, pazarlama, menajerlik, danışmanlık, tasarım, çeşitli büro işleri vb. profesyonel meslekler vardır (İlhan, 2008, s:317). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği itibar gören mesleklerdendir. Türk Dil Kurumu'na göre öğretmen: "Bir bilim dalını, bir sanatı ya da teknik bilgileri öğretmeyi meslek edinmiş, okulda öğrencilere ders veren kimse" olarak tanımlanmaktadır (TDK,2018). Öğretmenlik Mesleği: Eğitim ve öğretim görevlerini yürütmek amacıyla özel bir uzmanlık gerektiren bir meslektir (MEB, 2002).

Bugünün dünyasında "Öğretmene verilen değer", medeniyetlerin inşasında ve ihyasında önemli ölçütlerden biri olarak kabul ediliyor. İnsanların yetişmesi, öz benliklerini keşfetmesi, idealleri doğrultusunda ilerlemesi ve bir anlamda milletin, ülkenin ve insanlığın geleceğini doğrudan etkileyen başkarakter olarak tanımlanması için soyut tarafını ortaya koyuyor. İşin soyut, teorik düzlemi bu olmakla birlikte, hayatın görünen yüzünde öğretmenin konumu, itibarı, saygınlığı noktasında soyut tanımlarla pratik yaşantılar arasında ne kadar uyum var, bunun üzerine düşünülmesi gerekiyor(Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016,s:13).

Öğretmen yıllar boyu toplumda saygın bir yere konumlandırılmıştır ancak son yıllarda belirgin bir itibar kaybı gözlemlenmektedir. Devlet politikası, halkla iç içelik, eğitim fakültelerindeki niteliksiz eğitim, eğitim fakültelerine kontenjan fazlası öğretmen alımı, eğitim fakülteleri dışında da formasyon (öğretmenlik belgesi) verilmesi, öğretmen ücretlerinin yeterli olmaması, sosyal medya ve basın yayın organlarının yönlendirici ifadeleri böyle bir çalışmanın gerekliliğini ortaya koymuştur.İtibarlı bir meslek grubu iken neden öğretmen "Atanamayan öğretmen" söylemine maruz kalmaktadır? Bu makalenin amacı öğretmenliğin popüler meslek gruplarından biri iken neden son zamanlarda tercih edilen değil de mecbur bırakılan bir meslek grubu haline



# Öğretmenlik Mesleğinin İtibar Kaybı Nedenleri Üzerine Bir İnceleme

A. B. Kıran, E. Durmuş, N. N. Sucu

dönüşmüştür sorularına cevap aranmaktadır.

## Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik mesleğindeki itibar kaybı nedenlerini toplum, okul ve basın-yayın organları değişkenleri üzerinden incelemektir.

## Kapsam

İyi yetişmiş insan gücünün bir ülkenin kalkınmasında rol oynayan en önemli unsurlardan biri olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir (Gurbetoğlu, 2015). Ülkenin kalkınması ve ilerlemesini, birçok bilim vagonundan oluşan bir tren metaforu olarak düşünürsek, bilimin her alanında yetişmiş nitelikli uzmanlara ve onların gelişimini sağlayacak nitelikli bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı karşılamada en büyük görevi ise öğretmenler üstlenmektedir. Öğretmenlik mesleği insanlık tarihinin en eski mesleklerinden birisidir. Her toplumda öğretmenlik mesleği taşıdığı görev ve sorumluluklarıyla önemli bir meslek olarak görülmüştür. Hem bireyin geleceğini şekillendiren hem de toplumun geleceğini etkileyen bir yapıya sahiptir. Böylesine etkili bir meslek tabii olarak tartışılan bir konu olmuş ve mesleğe dair algılar sürekli gündemde kalmıştır. Bu mesleğin itibarının gidişatı da bu gündemlerden biri olma rolünü hiç kaybetmemiş ve sebepleri araştırılmıştır.

## Yöntem

Araştırma nitel araştırma modellerinden görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir.. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemindeki 73 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, öğretmenlerden elden, elektronik posta ve ses kaydı yoluyla toplanmıştır. Katılımcılara öğretmenlik mesleğinin toplumdaki, okuldaki ve basın-yayın organlarındaki itibarına yönelik fikirlerini saptamak amacıyla açık uçlu 4 soru sorulmuştur. Veriler, içerik analizi ile incelenmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, belirlenen problemler doğrultusunda sırasıyla verilmekte ve tartışılmaktadır. Araştırmada ilk olarak “Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarı nasıldır ” olarak belirlenen alt probleme yönelik, adayların ankete verdikleri cevapların analiz sonuçları verilmiştir. Daha sonra 2.soru ile “öğretmenin okuldaki itibarı üzerine düşünceleri” ve 3.soru ile de “sosyal medya basın organlarının öğretmenlerin itibarı üzerindeki olumlu/olumsuz yönlendirmeleri varsayımına dair görüşleri” temalaştırılarak sunulmuştur. Son olarak ise “öğretmenlerin itibarını artırabilmek amacıyla ne önerirsiniz ?” sorusundan hareketle öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen cevaplar tablo 4 e eklenmiştir. Bu araştırmada elde edilen verilen alt tabloda temalaştırılarak verilmiştir. Bu mesleğin saygınlığı, ülkeler ve kültürlerle göre değişiklik gösterse de diğer meslekler gibi sadece bir kazanç kapısı değil kutsal bir meslek olarak görülmüştür (Şişman, 2001). Türkiye’de ise öğretmenlik mesleği, Cumhuriyet yılları ve günümüz kıyaslandığında statüsünün gittikçe azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleği statüsü çok yüksek değil ancak yine de saygın bir meslek olarak kabul edilmektedir. Sahip olduğu saygınlığa rağmen, yıllardır izlenen yanlış politikalar yüzünden Türkiye’de öğretmenlik kapısı daima değişik meslek gruplarındaki

## Öğretmenlik Mesleğinin İtibar Kaybı Nedenleri Üzerine Bir İnceleme

A. B. Kıran, E. Durmuş, N. N. Sucu

insanların ulaşabileceği bir kapı olmuş, kolay elde edilebilen bir meslek konumuna getirilmiştir.

Bu uygulamalar hiç kuşku yok ki, öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını azaltmış, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek olarak algılanmasına neden olmuştur (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Tartışma araştırmanın alt problemine göre sıralanmıştır.

**Tablo 1. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki İtibarı Sonuçları İncelendiğinde**

Alt Temalar	Özel		Devlet		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Olumlu	11	14,1	4	5,2	15	19,2
Olumsuz	46	58,9	17	21,8	63	80,8
<b>TOPLAM</b>	<b>57</b>	<b>73</b>	<b>21</b>	<b>27</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Elde edilen verilerde, katılımcı öğretmenler toplumsal yaşantıda öğretmenlere karşı olumsuz bir yaklaşım sergilendiğini düşünmektedirler. Geçen yıllara nazaran bir itibar kaybı olduğunu ifade etmişlerdir. 1. Alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarının giderek azaldığı saptanmıştır.

**Tablo 2. Öğretmenlik Mesleğinin Okuldaki İtibarı Sonuçları İncelendiğinde**

Alt Temalar	Özel		Devlet		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Olumlu	15	19,7	5	6,6	20	26,3
Olumsuz	40	52,6	16	21,1	56	73,7
<b>TOPLAM</b>	<b>55</b>	<b>72,3</b>	<b>21</b>	<b>27,7</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

2. Alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin okuldaki itibarının da olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Bu olumsuzlukların nedenleri olarak okul içi denetim eksikliği, meslek içi kurslarının yetersiz olması, öğretmenler arası iletişimsizlik, öğretmen-veli iletişimsizliği gibi sonuçlar elde edilmiştir. Bu verilerden yola çıkılarak

**Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı Kaybı Nedenleri Üzerine Bir İnceleme**  
A. B. Kıran, E. Durmuş, N. N. Sucu

**Tablo 3. Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Medya ve Basın Organlarındaki İtibarı Sonuçları İncelendiğinde**

Alt Temalar	Özel		Devlet		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Olumlu	21	24,1	4	4,6	25	28,7
Olumsuz	44	50,6	18	20,7	62	71,3
<b>TOPLAM</b>	65	74,7	22	25,3	87	100

3. Alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde; basın-yayın ve sosyal medyanın öğretmenlik mesleği üzerinde olumsuz bir intiba oluşturduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenler son yıllarda kullanımı yaygınlaşan sosyal medya aracılığıyla öğretmenler ve öğretmenlik mesleği üzerinde sosyal medyanın olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bazı katılımcı öğretmenler ise öğretmenler okul içi ve okul dışı faaliyetlerini paylaşarak; bilgi aktarımı yaptığını ve sosyal medyanın bu anlamda olumlu olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir.

**Tablo 4. Öğretmenlik Mesleğinin İtibarını Yükseltmek İçin İletilen Öneriler**

Alt Temalar	Özel		Devlet		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul İçi Denetim	5	6,3	2	2,5	7	8,8
Ücret Artışı	14	17,8	3	3,8	17	21,6
Meslek İçi Eğitim	12	15,1	5	6,3	17	21,4
Farkındalık	14	17,8	4	5,1	18	22,9
Özlük Hakkı	10	12,7	1	1,2	11	13,9
Eğitim Fakültesi Dışında Öğretmen Yetiştirilmesi	5	6,3	4	5,1	9	11,4
<b>TOPLAM</b>	60	76	19	24	79	100

4. Alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlik mesleğinin itibarını yükseltmek için katılımcı öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde; meslek içi eğitimin artırılması, öğretmen maaşlarının artırılması, eğitim fakülteleri dışında öğretmen yetiştirilmesi, okul içi denetimin artırılması, toplumsal farkındalığın artırılması, özlük hakların düzenlenmesi, öğretmenlik bölüm puanların yükseltilmesi önerileri dile getirilmiştir. Bu verilerden yola çıkılarak katılımcı öğretmenlerin geneli sosyo-ekonomik açıdan iyileştirme talep etmektedirler. Öğretmenlerin eğitim kalitesinden

## Öğretmenlik Mesleğinin İtibar Kaybı Nedenleri Üzerine Bir İnceleme

A. B. Kıran, E. Durmuş, N. N. Sucu

de memnun olmayıp iyileştirilmesi gerektiği kanısındadırlar. İtibar düzeyinin artırılması için öneri sunan öğretmenlerin geneline bakıldığında belirli başlıklar halinde öneriler toplanmıştır.

Verilerden yola çıkılarak ;

Meslek içi eğitim kurslarının niteliği ve sayısı artırılabilir.

Öğretmenlere ekonomik anlamda iyileştirme yapılabilir.

Okul içi denetimler arttırılabilir.

Eğitim fakülteleri iyileştirilebilir.

Eğitim fakülteleri dışında öğretmen yetiştirilmeye bilir.

Öğretmen adaylarına kişilik envanteri yapılabilir..

Toplumun eğitime bakış açısını iyileştirmek için farkındalık oluşturulabilir.

Öğretmenler kişisel ve mesleki gelişim seminerlerine katılabilir.

### Sonuç

Sonuç olarak ise; toplumda, okulda ve öğretmen nezdinde bir itibar kaybı olduğu gözlemlenmiştir özellikle yapılan görüşme formunu dolduran özel okullarda çalışan öğretmenler bir itibar kaybı olduğu; velinin öğretmene ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz bir tavır takındığını belirtip toplum nezdinde “hiçbir şey olamıyorsan öğretmen de olamadın söylemiyle karşı karşıya kalıp toplumsal açıdan olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirilip alelade olabilecek bir meslek grubu olduğuna ilişkin yakınmalarından rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcı öğretmenler basın organları ve sosyal medyada öğretmenlerin olumsuz bir perspektifle ele alındığı; şiddet, taciz haberleri;3 ay tatil yapıyorlar haberleriyle gündeme gelen öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde olumsuz bir etki gösterdiğini tecrübeleri dahilinde ifade etmişlerdir. Bu bağlamda itibar kaybını önlemek için neler yapılabilir öneriler kısmında yer verilmiştir. Öneriler; ücret artışı, özlük haklarının düzenlenmesi, toplumsal farkındalık yaratma, meslek içi eğitim kurs ve seminerlerinin artımı, okul içi denetiminin sağlanması, eğitim fakülteleri dışında öğretmen yetiştirilmesi temaları üzerinde ortak görüş beyan etmişlerdir.

### Kaynakça

- Çakır,T.,(2009),Kurumsal İtibarın Oluşumunda Liderliğin Rolü,(Yayımlanmamış Doktora Tezi),Afyon
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2 (19), 207-237.
- Gurbetoğlu,A.(2015).Tanzimat'tan Günümüze Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çabaları Ve Geçmişten Alınmayan Dersler.Tyb Akademi.13.
- Köksalan,B.,(1999). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler,İnönü Üniv., Sos. Bil. Enst. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Malatya, S. 3
- Şişman, M. (2001). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem A Yayınları.

### İNTERNET KAYNAKLARI

<http://www.tdk.gov.tr>(E.T. 18.11.2018)



## Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması

S. Sağında Yazıcıoğlu  
Orcid: 0000-0002-0630-5150  
[seray\\_saginda@hotmail.com](mailto:seray_saginda@hotmail.com)  
M. Engin DENİZ  
Orcid: 0000-0002-7930-3121  
[engindeniz2003@yahoo.com](mailto:engindeniz2003@yahoo.com)

### Öz

Bu araştırma sosyo-demografik özelliklere göre Kanadalı ve Türk üniversite öğrencilerinin öz anlayış, duygusal zeka ve merhamet duygularının arasında fark olup olmadığını araştırmaktadır. Araştırma 10 yıldan fazla süredir eğitim gördükleri ülkede yaşamak koşuluna bakılarak; Kanada’da ve Türkiye’de eğitim gören üniversite öğrencileri arasında yapılmıştır. Araştırmada Kanadalı öğrencilere uygulama yapılırken Öz Anlayış ölçeği, Duygusal Zeka Ölçeği, Merhamet ölçeklerinin yabancı versiyonları kullanılmıştır. Türkiye’de ise Türkçeye adapte edilmiş, geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış ölçeklerin Türkçe versiyonları kullanılmıştır. Araştırma analizlerinde T-testi, Korelasyon analizi, Çok yönlü varyans analizi ve Manova yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Türk üniversite öğrencilerinin öz anlayış düzeylerinin, Kanadalı üniversite öğrencilerinin öz anlayış düzeylerinden daha yüksek olduğu yönündedir. Aralarındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ölçeği alt ölçeği olan sosyallik ülkeye göre farklılaşmaktadır. Türkiye’de yaşayan katılımcıların puan ortalaması Kanada’da yaşayan katılımcıların puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Merhamet Ölçeğinin alt ölçekleri; sevecenlik, umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme yaşanan ülkeye göre farklılaşmaktadır. Türkiye’de yaşayan katılımcıların sevecenlik alt ölçeği puan ortalaması Kanada’da yaşayan katılımcıların sevecenlik alt ölçeği puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Kanada’da yaşayan katılımcıların umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt ölçekleri puan ortalaması Türkiye’de yaşayan katılımcıların umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt ölçekleri ortalamasından anlamlı derecede yüksektir.

**Anahtar Kelime:** Duygusal Zeka, Öz Anlayış, Merhamet

## **COMPRESSION BETWEEN; CANADIAN AND TURKISH STUDENTS, SELF COMPASSION, COMPASSION, EMOTINAL INTELLIGENCE**

### **ABSTRACT**

This research examines; Canadian and Turkish university students' differences in self-compassion, emotional intelligence and the level of compassion, due to their socio-demographic characteristics. Field research is made with students who are studying in Canada and Turkey with the required condition of more than 10 years living in the country that they are studying. The research used; Self-Compassion Scale, Emotional Intelligence Scale and Compassion Scale for Canadian students. While in Turkey, the Turkish adapted versions of same scales, with proven validity and reliability were used. In the analysis; T-Test, Correlation Analysis, Versatile Variants Analysis and Manova methods were used. The research shows that Turkish university students has higher level of self-compassion than Canadian university students. The difference between them are found statistically reasonable. The social sub-scale of emotional intelligence scale of university students differs by Country. The participants live in Turkey have significantly higher average points than the participants living in Canada. The sub-scales of Compassion Scale, namely kindness, recklessness, irritation and disengagement differs by Country. Average kindness sub-scale points of Turkish participants are significantly higher than Canadian participants. The participants from Canada have significantly higher points in; recklessness, irrelatıon and disengagement sub-scales than participants from Turkey.

**Key Words:** Compassion, Emotional Intelligence, Self Compassion

### **GİRİŞ**

Kültür bir nesilden diğerine aktarılan, yaşanılan toplumda kabul edilen, paylaşılan, kendilerinden önceki nesillerden miras kalan, değerler, inançlar, normlar ve kurallar bütünüdür. Zaman zaman azda olsa nesilden nesle aktarılırken değişime uğrayabilmektedir.( Nişancı, 2012).

Markus ve Kityama (1991)' göre bireyci ve toplulukçu toplumlarda yetişen bireylerin benlik yapıları çoğunlukla farklıdır. Bireyci toplumlarda yetişen bireyler daha fazla özerk benlik yapısına sahiptirler. Toplulukçu toplumlarda yetişen bireyler ise çoğunlukla ilişkisel benlik yapısına sahiptirler. Özerk benlik yapısına sahip kişiler için özgünlük, farklı olma, kendi kişisel amaçları önemlidir. Bu nedenle özerk benlik yapısına sahip kişiler duygularını, düşünce yapılarını ve bireysel ihtiyaçlarını kendileri belirlemektedir. İlişkisel benlik yapısına sahip kişiler ise başkalarının duyguları, düşünce yapıları, beklentileri ve tercihlerine göre sosyal davranışlarını ve ihtiyaçlarını belirleyebilmektedir. Bununla beraber daha çok Kuzey Avrupa ülkelerinde ve ABD' de görülen bireyci kültürler, bireysel gereksinim ve başarıya önem vermektedir. Bu kültürlerdeki insanlar kendilerini bağımsız ve eşsiz olarak görürler. Bu durumun tam tersi olan kollektif, toplulukçu kültürlerde insanlar; aile, ulus gibi daha büyük bir gruba ait olma isteğindedirler. Bu insanlar rekabetten çok işbirliğine önem verirler. Bireysel başarıdan çok grup başarısı önemlidir. Pek çok Asya, Afrika, Orta ve Güney Amerika ülkeleri kollektif, toplulukçu kültür tanımına uymaktadır. (Burger, 2006).

Bireylerin sağlıklı bir kişilik yapılanması oluşturabilmesi karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi, ona duyarlı bir şekilde yaklaşabilme becerisinden geçer. Bu da kişilerin karşısındakinin sadece dinlemesi değil, aynı zamanda karşısındakinin fark etmediği duyguları anlayabilmesi ve farklı bakış açılarını kavrayabilmesiyle mümkün olmaktadır. Sağlıklı ilişkiler kurabilmek için empati becerisine sahip olabilmek gerekir. Empati, bireyin kişiler arası ilişkilerinde karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi ve duyarlı bir yaklaşım içerisinde olmasını sağlayan duygusal zeka kapasitesidir.(Çetin 2008'den akt. Özden, 2015) Duygusal zeka bireyin

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

kendisinin ve başkalarını duygularını algılayabilmesi, bunları birbirinde ayırt edebilmesi ve duyguları yönetebilme becerisidir.(Yaşlıoğlu ve ark., 2013: 193). Bu kişilerin merhamet duyguları da daha gelişmiştir. Ebeveynlerin destekleyici, koşulsuz kabul edici davranışları çocuklarında davranışları ile doğrudan ilişkilidir. Saldırgan ebeveynlerin çocukları da kendileri olumsuz davranışlar sergilemektedir. Özellikle anne çocuk ilişkisi çocukların akranlarıyla ilişkilerini, sosyal beceri gelişimlerini etkilemektedir(Özden, 2015). Ailelerin çocukları yetiştirme aşamalarındaki tutumları, çocukların yetişkinlik yaşlarında kendilerini seven, değer veren, kendilerine karşı öz saygısı olan kişiler olup olamayacağını belirlemektedir. Çocuk yaşta aileleri ile sıcak ve destekleyici ilişkiler deneyimleyen çocuklar, yetişkin yaşlarında daha fazla kendilerini seven, ilişkilerinde daha fazla anlayışlı olan kişiler olmaktadır. Aile ilişkileri olumsuz olan, sürekli eleştiriye maruz kalan çocuklar ise kendilerine karşı anlayışsız, öz anlayışları düşük kişiler olmaktadır. (Sümer,2008; Neff 2003a ‘den akt. Bolat,2013). Bu araştırmada kültürel faktörlerden etkilenen farklı aile yapılarında yetişmiş üniversite öğrencilerinin öz anlayış, duygusal zeka ve merhamet düzeylerinin ne yönde farklılaştığını görerek, hangi kültürde yetişmiş üniversite öğrencilerinin kendilerini seven, değer veren, empatik ilişki kurabilen ve sosyal bireyler olduğu incelenmiştir.

Öz-anlayış son yıllarda, stres, tükenmişlik ve duygusal yorgunluk gibi durumlarda kişilere direnç ve zorluklara başa çıkma gücü sağlaması nedeniyle oldukça dikkat çekmektedir. Temelini Budizm ve Sufizm öğretilerinden alsa da Batı psikolojisindeki öz-anlayış çalışmalarının kökenini sosyal psikoloji alanında Kristin Neff (2003a, 2003b, 2004) ile evrimsel nörobilim alanında Paul Gilbert (2005a, 2006) ve çalışmaları oluşturur.

Öz-anlayış, ‘anlayışlı olma’ ile yakından ilintilidir. Anlayışlı olma, bir diğerinin acısından etkilenmeyi, diğerinin ıstırabının farkında olmaya kendini açmayı, bundan kaçınmaya çalışmamayı ve sevecenlik hisleriyle diğerinin acısını yatıştırma arzusu duymayı anlatır (Wispe, 1991). Öz-anlayış kuramcılarının öncüsü olan Neff’e göre, birçok psikoloji kuramı bireylerin öncelikli ilgilerinin kendilerine yönelik olduğunu öne sürse de kişiler hata veya başarısızlık durumunda kendilerine karşı, sevdikleri kişilere ve hatta yabancılara olduklarından çok daha acımasız ve nezaketsiz olabilmektedirler (Neff, 2003a). Öz- anlayış ise bireyin kendi deneyiminin bütün insanların paylaştığı ortak bir deneyim olduğunu, ıstırabın, başarısızlığın ve yetersizliklerin insan olmanın bir gereği olduğunu ve bireyin kendisi dahil tüm insanların anlayışlı olmaya değer olduğunu ifade eder. Kendini daha az yargılama, diğerlerini de daha az yargılamayı getirir (Neff, 2003a; 2003b).

Öz-anlayışa sosyal zihniyet kuramının evrimsel merceğinden bakan Gilbert’e göre bireyin öz-anlayış kapasitesi, diğerlerine şefkatli olmasını sağlayan güdüsel, duygusal ve bilişsel-davranışsal yeteneklerine bağlıdır ve böylece birey, hayatta kalma olasılığını artırır (Gilbert, 2005a). Gilbert’e göre “bir diğerinin iyi olma halini önemseme arzusu” ile “strese hassasiyet/stresi tanıma” güdüsel yeteneklerdir ve bireyin sıkıntılı durumu inkâr etmesi veya durumdan çözülmesi yerine sıkıntıyı tanımasını ve işlemlerini sağlar. Duygusal yetenekler olan “sempati”, sıkıntıdan duygusal olarak etkilenmeyi; “strese tahammül”, bir diğerinin sıkıntı ve acı verici duygularından kaçmak yerine bu duygulara tahammül etmeyi anlatır. Bilişsel yetenekler ise sıkıntının kaynağını anlamak ve bunu gidermek için gerekli olan “empati” ile bir diğerinin durumuna veya davranışlarına eleştirisiz yaklaşmayı sağlayan “yargılamama”dır. (Gilbert 2005a). Öz- anlayış, bu altı anlayış boyutunu bireyin kendisiyle bağlantı kurmak için kullanması ve bunu “şefkatle” yapmasıdır (Gilbert, 2005a; Gilbert ve Procter, 2006).

Öz-anlayışın ölçümü ile ilgili kavramlaştırmayı ilk geliştiren ise Neff’tir (2003a, 2003b). Dünyada ve Türkiye’de yapılan öz-anlayış araştırmalarının büyük bölümünde Neff’in tanımladığı öz-anlayış öğeleri üzerinden geliştirdiği Öz-anlayış Ölçeği kullanılmaktadır. Neff, öz-anlayışın üç temel öğesini öz- sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik olarak belirtmiştir. Bu üç öğe, birlikte ve birbirleriyle etkileşerek öz anlayış durumunu oluştururlar. Öz-anlayış; bireyin kişisel

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

yetersizlikleri, hataları, başarısızlıkları ile ruhsal, duygusal veya fiziksel acı çektiği genel yaşam olaylarında uygulanabilir (Neff, 2003a, 2003b).

Öz-sevecenlik, bireyin kendisine yargılayıcı ve eleştirel bir tutum takınmak yerine destekleyici ve anlayışlı davranması anlamına gelir. Öz-sevecenliğin karşıt kavramı öz- yargılamadır (Neff, 2003a). Gerek Batı gerekse Doğu kültürlerinde bireyin başkalarına nazik ve sevecen davranmasının önemi üzerinde durulur, ancak bu tutumu bireyin kendisine göstermesi beklenmez. Doğrudan sorulduğunda, çoğu kişi diğerlerine kendilerine olduklarından daha nazik ve sevecen davrandıklarını söylemişlerdir (Neff, 2003a). Başkalarına çok sevecen ve anlayışlı davranan birçok kişi kendileri için aynı tutumu benimsemediklerini belirtmişlerdir (Neff, 2003a). Öz-sevecenliğin gerek yetişkinlerde gerekse gençlerde depresyonun özellikleri olan yetersizlik ve başarısızlık düşüncelerini, öz-eleştiriye, kendini ayıplamayı, kınamayı ve ruminasyonu azalttığı görülmüştür (Neff ve McGeehee, 2010; Neff, 2011; Neff ve Germer, 2012).

Paylaşımların bilincinde olma, bireyin kendi deneyimlerini yalnızlaştırıcı ve diğer insanlardan ayırıştırıcı değil, aksine tüm insanların ortak deneyimi olarak görmesidir (Neff, 2003a). Dünyadaki insanların tümünün başarısız olabildiğini, hata yapabildiğini ve hiçbir bireyin kusursuz olmadığını, bunun insanların ortak paydası olduğunu fark etmektir. Bireyler hatalarında kendilerini yalnız hissettiklerinde acıları daha da artar (Neff, 2011). Paylaşımların farkında olmanın karşıt ögesi sosyal izolasyondur. Kusurların ortak insanlık deneyimleri olduğunu hatırlamak kişiyi daha az yalnız ve izole hissettirir (Neff, 2003a).

Bilinçlilik, kişinin acı dolu düşüncelerini ve duygularını dengeli bir farkındalıkla gözlemlemesi, onlarla özdeşleşmemesi, şimdiki ana dikkat etmesi ve kabullenmesidir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999). Bilinçliliğin karşıt ögesi “aşırı özdeşleşmesidir (Neff, 2003a). Birey bilinçli olduğunda yargılama, kaçınma veya bastırma yapmaksızın şimdiki anın gerçekliğini deneyimlemeye kendini açar (Bishop vd., 2004). Bilinçlilik sadece bilişsel bir dikkat değil, aynı zamanda kişinin şimdiki andaki deneyimine sevgi dolu, arkadaşça bir merakla yaklaşmasıdır (Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli dikkat sayesinde kişi, şimdiki anı derinden yaşar ve geçmişle ilgili değerlendirmelere veya gelecekle ilgili endişelere kendini kaptırmaz (Neff, 2003a). Bireyin olumsuz duygularının ve düşüncelerinin bilincinde olması, onlarla aşırı özdeşleşip tepkisel davranmaması anlamına gelir (Kabat-Zinn, 2003; Neff, 2003b).

Duygusal zeka en genel haliyle bireyin kendisinin ve başkalarını duygularını algılayabilme, bunları birbirinde ayırabilme becerisi ve duyguları yönetme potansiyel ve kapasitesidir. Bu bağlamda duyguların ifade edilmesi, düzenlenmesi ve sorunların çözümünde kullanılması gibi kavramları içerisine alan bir kavramdır (Yaşlıoğlu ve ark., 2013: 193). Duygusal zekanın altında yatan temel düşünce ise duyguların insanları daha zeki kıldığıdır. Kişiyi akılcı olan düşünce yolundan uzaklaştırmaktansa onu şekillendirmeye yardımcı olur (Caruso ve Salovey, 2007: 62). Goleman’a (1999) göre duygusal zeka, kişinin kendini harekete geçirebilme, karşı karşıya kaldığı zorlu durumlara rağmen yoluna devam edebilme, dürtülerini kontrol etmek suretiyle isteklerini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, karşı karşıya kaldığı sıkıntılı durumların öğrenmeyi engellemesine müsaade etmeme, kendini karşı tarafın yerine koyabilme ve umut beslemedir. Kendisinin ve başkalarının duygularını anlama ve kontrol etme konusunda iyi ve yüksek duygusal zekaya sahip olanlar profesyonel bireyler kişisel hayatlarında birçok açıdan avantajlı olmanın yanında diğerlerine göre daha mutlu ve üretkendirler (Karabulutlu ve ark., 2011).

Gilbert’in tanımına göre merhamet, başka insanların ya da kendisinin içerisinde bulunduğu problemleri durumlarda, o problemi giderme çabası, yardım etme isteğidir (Akt.Akdeniz, 2014)).



**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

Pommier'in (2011) merhamet ölçeğinde merhamet, bilinçli farkındalık, paylaşımların bilincinde olma ve sevecenlik olmak üzere üç faktörü temel alarak ortaya çıkar. Sevecenlik, kişinin hem başkalarına hem de kendisine karşı ilgili ve anlayışlı olmasıdır. Yakınlık duygusu oluşturan anlayışlılık, bireyle diğer insanlar arasındaki farklılaşmanın azalmasını sağlar (Akt.Akdeniz,2014). İnsanlar, başkalarına veya kendilerine merhamet göstererek, tüm insanların acı çekebileceği gerçeğini kavramakta ve acı içerisinde olan kişileri, ortak hayatın bir parçası şeklinde görmektedirler. Başkalarını ortak hayatın bir parçası şeklinde göremeyince de kişi uzaklaşır ve diğer insanların çektiği acıyı görmezden gelme eğilimi gösterir (Neff, 2003b).

Üçüncü faktör olan bilinçli farkındalıkta kişinin, negatif duygular karşısında dengeli bir yaklaşıma sahip olmalıdır. Kişi, başka birisinin acısıyla gereğinden fazla özdeşleşirse kendisi de sıkıntı yaşar. Dengeli bir yaklaşım göstererek başkalarının acısının kendisini olumsuz yönde etkilemesine izin vermez (Neff, 2003b).

## **YÖNTEM**

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere değinilmiştir.

### **1. Araştırmanın Modeli**

Türkiye ve Kanada'da yaşayan üniversite öğrencilerinin öz-anlayış, duygusal zeka ve merhamet düzeylerinin yaşanan yere göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma; genel tarama modellerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar 2016).

### **2. Çalışma Grubu**

Bu araştırma Türkiye'den üç vakıf üniversitesi, Kanada'dan ise iki özel üniversitede öğrenim gören öğrenciler arasından kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 230 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 18-30 yaş aralığındaki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini kolayda örnekleme tekniği ile Türkiye'den toplam 115 öğrenci, Kanada'dan ise toplam 115 öğrenci belirlenmiştir. Türkiye örnekleminin yaş ortalaması 22,11±1,85 ve Kanada örnekleminin ise 20,88±3,53'dir. Katılımcıların eğitim gördüğü bölümlere ilişkin geniş bir yelpazede çalışılmıştır. Üniversitelerin psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, mühendislik, hukuk ve işletme programlarından katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir.

### **3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasından anket formu kullanılmıştır. Kullanılan anket formunda 4 bölüm yer almaktadır. Bu bölümler kişisel bilgi formu, Öz-anlayış Ölçeği, Duygusal Zeka Ölçeği ve Merhamet Ölçeği'dir. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

## **BULGULAR**

Çalışmanın bu kısmında araştırma sorularına göre gerçekleştirilen analizlerin ayrıntılı bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular sırasıyla ele alınacaktır.

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

## 1. Betimleyici İstatistikler

**Tablo 1. Araştırma Örneklemine Ait Özellikler**

	Türkiye (n=115)		Kanada (n=115)	
	Kişi Sayısı (n)	Yüzde	Kişi Sayısı (n)	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>				
Kadın	89	77.4	63	54.8
Erkek	26	22.6	52	45.2
<b>Gelir durumu</b>				
1000-2000 TL (CAD)	9	7.8	(23)	(20.0)
2001-5000 TL (CAD)	52	45.2	(32)	(27.8)
5001 TL (CAD) ve üstü	54	47.0	(60)	(52.2)
<b>Sınıf düzeyi</b>				
1	8	6.9	23	20.0
2	26	22.6	29	25.2
3	7	6.1	25	21.7
4	74	64.4	38	33.1
<b>Yaş</b>				
18-19 yaş	10	8.7	45	39.1
20-21 yaş	36	31.3	38	33.1
22 yaş ve üzeri	69	60.0	32	27.8

Araştırmada, Türkiye'deki katılımcıların çoğunluğu kadınlardan (%77,4) oluşmaktayken; katılımcıların çoğunluğu 5001 TL ve üzeri (%47,0) gelir durumuna sahiptir. Bu katılımcıların çoğunluğu 4. sınıf düzeyindedir (%64,4) ve yaş aralığı 22 yaş ve üzeridir. (%60,0).

Araştırmada, Kanada'daki katılımcıların çoğunluğu kadınlardan (%54,8) oluşmaktayken; katılımcıların çoğunluğu 5001 CAD ve üzeri (%52,2) gelir durumuna sahiptir. Bu katılımcıların çoğunluğu 4. sınıf düzeyindedir (%33,1) ve yaş aralığı 18-19 yaş aralığıdır. (%39,1).

## 1.2. Öz-anlayış, Duygusal Zeka ve Merhamet Düzeylerinin Türkiye ve Kanada Karşılaştırması

**Tablo 2. Türkiye ve Kanada'da Yaşayanların Öz Anlayış Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

	N	X	SS	t	P
<b>Öz anlayış</b>					
Türkiye	115	3.32	.52		
Kanada	115	3.01	.55	4.40	.00

Öz anlayış yaşanan ülkeye göre farklılaşmaktadır. Türkiye'de yaşayan katılımcıların ortalaması Kanada'da yaşayan katılımcıların ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir.

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

**Tablo 3. Türkiye ve Kanada’da Yaşayanların Duygusal Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

	N	X	SS	t	P
<b>İyi oluş</b>					
Türkiye	115	5.04	.97		
Kanada	115	5.10	1.13	-.42	.67
<b>Öz kontrol</b>					
Türkiye	115	4.26	1.04		
Kanada	115	4.24	.94	.19	.84
<b>Duygusalılık</b>					
Türkiye	115	4.78	.93		
Kanada	115	4.86	1.26	-.53	.59
<b>Sosyallik</b>					
Türkiye	115	5.13	1.07		
Kanada	115	4.85	.95	2.06	<b>.04</b>
<b>Duygusal zeka genel</b>					
Türkiye	115	4.76	1.05		
Kanada	115	4.83	1.07	-.54	.58

Duygusal Zeka Ölçeği'nin sadece Sosyallik faktörü, yaşanılan ülkeye göre farklılaşmaktadır. Sosyallikte Türkiye’de yaşayan katılımcıların ortalaması Kanada’da yaşayan katılımcıların ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir.

**Tablo 4. Türkiye ve Kanada’da Yaşayanların Merhamet Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

	N	X	SS	T	P
<b>Sevecenlik</b>					
Türkiye	115	4.31	.69		
Kanada	115	4.00	.76	3.17	<b>.00</b>
<b>Umursamazlık</b>					
Türkiye	115	1.81	.81		
Kanada	115	2.40	.76	-5.72	<b>.00</b>
<b>Paylaşımların bilincinde olma</b>					
Türkiye	115	4.04	.77		
Kanada	115	4.10	.80	-.62	.53
<b>Bağlantısızlık</b>					
Türkiye	115	1.80	.71		
Kanada	115	2.14	.77	-3.49	<b>.00</b>
<b>Bilinçli farkındalık</b>					
Türkiye	115	4.06	.72		
Kanada	115	3.93	.64	1.48	.13
<b>İlişki kesme</b>					
Türkiye	115	1.76	.71		
Kanada	115	2.17	.77	-4.13	<b>.00</b>

Merhamet Ölçeği'nin; sevecenlik, umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt ölçekleri yaşanılan ülkeye göre farklılaşmaktadır. Sevecenlik alt ölçeği ise Türkiye’de yaşayan katılımcıların ortalaması Kanada’da yaşayan katılımcıların ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir. Umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt ölçekleri, Kanada’da yaşayan katılımcıların ortalaması Türkiye’de yaşayan katılımcıların ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir.

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

**1.3. Sosyodemografik Özelliklere Göre Öz-anlayış, Duygusal Zeka ve Merhamet Düzeyinin Ülkeler Arasında Karşılaştırılması**

**Tablo 5. Ülke ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre -Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zeka Ölçeklerinin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	$\lambda$	F	Denence sd	Hata sd	p	$\eta^2$
Ülke	.72	6.84	12	215	.00	.27
Cinsiyet	.84	3.37	12	215	.00	.15
Ülke * Cinsiyet	.93	1.27	12	215	.23	.06

Çok boyutlu varyans analizi sonucunda, bağımlı değişkenlerdeki popülasyon ortalamalarının ülke\*cinsiyet değişkeninde anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p=0,238>0,05$ ).

**Tablo 6. Ülke ve Yaş Değişkenlerine Göre -Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zeka Ölçeklerinin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	$\lambda$	F	Denence sd	Hata sd	p	$\eta^2$
Ülke	.75	5.70	12	213	.00	.24
Yaş	.85	1.47	24	426	.06	.07
Ülke * Yaş	.857	1.42	24	426	.08	.07

Çok boyutlu varyans analizi sonucunda, bağımlı değişkenlerdeki popülasyon ortalamalarının ülke\*yaş değişkeninde anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p=0,08>0,05$ ).

**Tablo 7. Ülke ve Gelir Durumu Değişkenlerine Göre -Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zeka Ölçeklerinin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	$\lambda$	F	Denence sd	Hata sd	p	$\eta^2$
Ülke	.82	3.78	12	213	.00	.17
Gelir durumu	.90	.88	24	426	.62	.04
Ülke * Gelir durumu	.88	1.13	24	426	.30	.06

Çok boyutlu varyans analizi sonucunda, bağımlı değişkenlerdeki popülasyon ortalamalarının ülke\*gelir durumu değişkeninde anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p=0,30>0,05$ ).

**Tablo 9. Ülke ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre -Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zeka Ölçeklerinin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	$\lambda$	F	Denence sd	Hata sd	p	$\eta^2$
Ülke	.77	5.12	12	211	.00	.22
Sınıf düzeyi	.85	.96	36	624.15	.52	.05
Ülke * Sınıf düzeyi	.73	1.90	36	624.15	.00	.09

Çok boyutlu varyans analizi sonucunda, bağımlı değişkenlerdeki popülasyon ortalamalarının ülke\*sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p=0,00<0,05$ ). Ülke\*sınıf düzeyi değişkeni bağımlı değişkenlerin (multivariate) varyanslarının %9,8'ini ( $\eta^2=0,098$ ) açıklamaktadır. MANOVA sonucunda ülke\*sınıf düzeyi değişkeninin önemli bulunması nedeniyle izleme analizi (Multivariate Anova) yapılmıştır.

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

**Tablo 8. Ülke ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre -Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Ölçeklerinin ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Bağımlı değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	p	$\eta^2$
Ülke * sınıf düzeyi	Öz anlayış	.29	3	.09	.33	.79	.00
	İyi oluş	6.14	3	2.04	1.86	.13	.02
	Öz kontrol	6.23	3	2.07	2.09	.10	.02
	Duygusallık	4.13	3	1.37	1.12	.34	.01
	Sosyallik	15.25	3	5.08	5.23	<b>.00</b>	.06
	Duygusal zeka genel	10.92	3	3.64	3.28	<b>.02</b>	.04
	Sevecenlik	1.78	3	.59	1.10	.34	.01
	Umursamazlık	2.42	3	.80	1.27	.28	.01
	Paylaşımın bilincinde olma	3.25	3	1.08	1.74	.15	.02
	Bağılantısızlık	1.26	3	.42	.76	.51	.01
	Bilinçli farkındalık	.57	3	.19	.40	.75	.00
	İlişki kesme	5.73	3	1.91	3.52	<b>.01</b>	.04

Ülke\*sınıf düzeyi değişkenine ilişkin sosyallik, duygusal zeka genel ve ilişki kesme alt ölçeklerinin arasındaki farkın önemli, diğer bağımlı değişkenlerde gözlenen farkların istatistiksel açıdan önemsiz olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise ülke\*sınıf düzeyi değişkeninin sosyallik üzerindeki etkisinin daha büyük olduğu görülebilir.

**Tablo 10. Kanada Örneklemini İçin Öz-anlayış, Duygusal Zeka ve Merhamet Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması**

	N	X	SS	T	P
<b>Öz anlayış</b>				-0.98	.32
Kadın	63	2.96	.57		
Erkek	52	3.06	.51		
<b>İyi oluş</b>				.19	.84
Kadın	63	5.12	1.16		
Erkek	52	5.08	1.11		
<b>Öz kontrol</b>				-1.59	.11
Kadın	63	4.11	1.02		
Erkek	52	4.39	.83		
<b>Duygusallık</b>				2.33	<b>.02</b>
Kadın	63	5.10	1.42		
Erkek	52	4.56	.98		
<b>Sosyallik</b>				.26	.79
Kadın	63	4.88	.97		
Erkek	52	4.83	.92		
<b>Duygusal zeka genel</b>				.41	.68
Kadın	63	4.87	1.14		
Erkek	52	4.79	1.00		
<b>Sevecenlik</b>				3.24	<b>.00</b>
Kadın	63	4.20	.66		
Erkek	52	3.75	.81		

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

<b>Umursamazlık</b>				-3.95	<b>.00</b>
Kadın	63	2.16	.67		
Erkek	52	2.70	.77		
<b>Paylaşımların bilincinde olma</b>				.96	.33
Kadın	63	4.17	.66		
Erkek	52	4.02	.94		
<b>Bağlantısızlık</b>				-2.11	<b>.037</b>
Kadın	63	2.00	.74		
Erkek	52	2.30	.78		
<b>Bilinçli farkındalık</b>				2.24	<b>.027</b>
Kadın	63	4.05	.58		
Erkek	52	3.78	.68		
<b>İlişki kesme</b>				-3.70	<b>.000</b>
Kadın	63	1.94	.73		
Erkek	52	2.45	.73		

Duygusallık, sevecenlik, umursamazlık, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık ve ilişki kesme cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Duygusallık, sevecenlik ve bilinçli farkındalıkta, kadın katılımcıların ortalaması, erkek katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesmede, erkek katılımcıların ortalaması, kadın katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

**Tablo 11. Türkiye Örneklemi İçin Öz-anlayış, Duygusal Zeka ve Merhamet Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması**

	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
<b>Öz anlayış</b>				-1.21	.22
Kadın	89	3.29	.49		
Erkek	26	3.43	.59		
<b>İyi oluş</b>				-1.44	.15
Kadın	89	4.97	.93		
Erkek	26	5.28	1.08		
<b>Öz kontrol</b>				-.90	.37
Kadın	89	4.22	1.03		
Erkek	26	4.43	1.09		
<b>Duygusallık</b>				1.17	.24
Kadın	89	4.83	.93		
Erkek	26	4.59	.92		
<b>Sosyallik</b>				-2.90	<b>.00</b>
Kadın	89	4.98	1.07		
Erkek	26	5.65	.88		
<b>Duygusal zeka genel</b>				-1.96	.05
Kadın	89	4.66	1.01		
Erkek	26	5.11	1.11		
<b>Sevecenlik</b>				1.02	.31
Kadın	89	4.35	.61		
Erkek	26	4.16	.90		
<b>Umursamazlık</b>				-1.51	.13
Kadın	89	1.75	.75		
Erkek	26	2.02	.97		
<b>Paylaşımların bilincinde olma</b>				1.84	.06

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

Kadın	89	4.11	.75		
Erkek	26	3.79	.81		
<b>Bağlantısızlık</b>				-2.24	<b>.03</b>
Kadın	89	1.71	.66		
Erkek	26	2.10	.82		
<b>Bilinçli farkındalık</b>				1.15	.25
Kadın	89	4.12	.65		
Erkek	26	3.89	.93		
<b>İlişki kesme</b>				-2.65	<b>.00</b>
Kadın	89	1.67	.63		
Erkek	26	2.08	.88		

Sosyallik, bağlantısızlık ve ilişki kesme cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Tüm anlamlı değişkenlerde, erkek katılımcıların ortalaması, kadın katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

## TARTIŞMA

Öz anlayış yaşanan ülkeye göre farklılaşmaktadır. Türkiye’de yaşayan katılımcıların ortalaması Kanada’da yaşayan katılımcıların ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir. Yapılan araştırmayla benzer sonuçlar göstermekte olan, Deniz ve arkadaşları (2012) yapmış oldukları kültürler arası araştırmada Türkiye’deki öğrencilerin öz anlayış puan ortalaması ile diğer ülkede yaşayan üniversite öğrencilerinin öz anlayış puan ortalaması arasında anlamlı derecede fark bulunmuşlardır. Türkiye’de yaşayan üniversite öğrencilerinin öz anlayış puan ortalaması, diğer ülkede yaşayan üniversite öğrencilerinin öz anlayış puan ortalamasından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Tayland, Tayvan ve Amerika’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öz anlayış düzeyleri karşılaştırılmıştır. Tayland ülkesinde Budist kültür yaygındır. Taylandlı üniversite öğrencilerinin öz anlayış puan ortalamaları, Amerikan ve Tayvanlı üniversite öğrencilerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Daha sonrasında Amerika’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öz anlayış puan ortalamaları, Tayvanlı öğrencilerinin öz anlayış puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumunun Budist kültürüne de kendilerine yönelik öz saygının ve kendine değer vermenin yaygın olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. (Akt. Deniz ve arkadaşları, 2012). Öz anlayışın temeli empati becerilerinin gelişmiş olması ve ortak paylaşım içerisinde kendine ve diğerine anlayışlı olmasıdır. Ortak paylaşım içerisinde olabilen bireyler, adalet, eşitlik, kültürel değerlere önem verirler. Bu bağlamda ilişkilerinde hoşgörülü olabilirler. (Neff, & Harter, 2002a; Neff, & Harter, 2002b; Neff, 2003; Neff, & Harter, 2003). Bu araştırmada ise Türk Kültürü toplulukçu kültür olarak ele alınmıştır. Kanada’da öğrenim gören üniversite öğrencileri ise bireysel kültürde yetişmişlerdir. Türk kültüründe yetişmiş olan üniversite öğrencilerinin öz anlayış puan ortalamalarının yüksek bulunması geçmişten bu yana gelen kendilerine yönelik anlayışlı olma anlayışının yansımaları olabilir. (Deniz ve arkadaşları, 2012).

Yapılan araştırmada Kanadalı ve Türk üniversite öğrencilerinin öz anlayış puan ortalaması cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öz anlayış ve cinsiyet arasında fark olasılığı üzerine birbirinin karşıtı varsayımlar olagelmıştır. Örneğin Neff’in (2003a) ilk varsayımına göre, kadınlar, erkeklere oranla ortak paylaşımların daha fazla farkındadırlar. İkinci varsayım ise, kadınlarda öz- yargılama ve aşırı özdeşleşmenin daha fazla olacağı yönündedir. Bunun nedeni kadınların özleştirilme ve ruminasyona daha yatkın olmaları gösterilebilir. (Neff, 2003a). Alt öğelerin cinsiyet ekseninde karşılaştırıldığı çalışma sayısı ise çok azdır. Ergenler arasında yapılan bir araştırmada erkeklerde izolasyon faktörü kızlara göre yüksek bulunmuş, diğer faktörler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Sun; Chan ve Chan., 2016). Cinsiyetler arasında toplam öz-anlayış karşılaştırmalarında edinilen bulgular ise tutarsızdır. Birtakım çalışmalar üniversite öğrencisi erkeklerin kadınlara nazaran öz-anlayış puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. (Neff vd., 2005; Neff vd., 2008; Neff ve Vonk, 2009; Raes, 2010). Yakın zamanda ABD örneklemini üzerinden yapılan bir meta analizde de erkeklerin kadınlara göre daha öz- anlayışlı olduğu görülmektedir (Yarnell vd., 2015). Deniz ve

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

arkadaşları (2012)'nin yaptıkları kültürler arası araştırmada ise Türkiye'deki kız öğrencilerin öz anlayış puan ortalamalarının, diğer ülkelerdeki erkek öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. ABD (Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2007a), Tayland (Neff vd., 2008) ve Türkiye'de (İskender, 2009) yapılan ayrı ayrı çalışmalarda ise öz anlayış ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Kanadalı ve Türk üniversite öğrencilerinin öz anlayış, merhamet ve duygusal zeka puan ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öz-anlayış ve yaş değişkeni arasındaki ilişkisi de araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bireyler, farklı yaş dönemlerinde farklı psikolojik stratejilere ihtiyaç duyarlar. Genç yetişkinler, iş ve ilişki alanlarında yeni fırsatlar arama gibi gelişimsel ihtiyaçlarını gidermek için hayatlarını düzenlemeye çalışırken, orta yaştaki bireyler kariyer, aile gibi mevcut hayat düzenlerine uyum göstermeye çalışırlar. Öz-anlayışın desteklediği sağlıklı kabul, orta yaştaki yetişkinlerde daha önemli bir tutum olabilir (Neff, 2003a). Yapılan çalışmalarda öz-anlayış ve yaş arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür (Neff ve Vonk, 2009; Potter, Yar, Francis, ve Schuster, 2014). Neff'e göre bu durum, öz-anlayışın yansıtıcı bilgelikle ilişkisini göstermektedir (Neff, Rude vd., 2007; Neff ve Vonk, 2009).

Duygusal Zeka Ölçeği'nin sadece Sosyallik faktörü, yaşanan ülkeye göre farklılaşmaktadır. Sosyallikte Türkiye'de yaşayan katılımcıların ortalaması Kanada'da yaşayan katılımcıların ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir. Duygusal zekanın sosyallik alt boyutu duyguları yönetebilmeyi, girişken olmayı ve sosyal yeterliliği kapsamaktadır. Sosyallik alt boyutundan yüksek puan alan kişilerin çoğunlukla sosyal becerilerinin yüksek olduğu ve başka kişileri etkileme becerinin kuvvetli olduğu görülmektedir. ( Gilbert, 2009 akt. Akdeniz, 2014).

Yapılan araştırmada Türkiye'den ve Kanada'dan katılan katılımcıların öz anlayış puan ortalamaları ile duygusal zeka puan ortalamaları arasında anlamlı, pozitif yönde ilişki vardır. Bununla birlikte öz anlayış ile sosyallik, öz kontrol, bilinçli farkındalık alt boyutları arasında anlamlı, pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka ile öz anlayış arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki sonucuna varılan çokça araştırmalar mevcuttur. ( Akdeniz,2014). Neff(2003b) öz anlayışın duygusal zeka, sosyal bağlılık ve empati ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna varmıştır. Bir diğer araştırma olan Heffernan, Quinn Griffin, McNulty ve Fitzpatrick (2010) hemşireler üzerine yaptıkları araştırmada öz anlayış ile duygusal zeka arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. (Akt. Akdeniz, 2014).

Merhamet Ölçeği'nin; sevecenlik, umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt ölçekleri yaşanan ülkeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt ölçekleri, Kanada'da yaşayan katılımcıların ortalaması Türkiye'de yaşayan katılımcılarından ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir. Sevecenlik alt ölçeği ise Türkiye'de yaşayan katılımcıların ortalaması Kanada'da yaşayan katılımcıların ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir. Burger (2004) 'e göre, Kuzey Avrupa ülkelerinde ve Abd'de görülen bireysel kültürlerde bireyler daha özerktirler. Bu kültürdeki insanlar kendilerini bağımsız ve eşsiz görmektedirler. Toplumcu kültürlerin yaygın olduğu Asya, Afrika, Orta ve Güney Amerika ülkelerinde ise gruba ait olma, birlikte hareket etme anlayışı ön plandadır. Bu kişiler iş birliğini önemsemektedirler. Ayrıca Asya gibi toplumcu kültürlerde Budizm etkisiyle birlikte kendilerine karşı daha anlayışlı oldukları ve sevecen oldukları görülmektedir. ( Neff, 2003a akt. Bolat, 2013). Toplumcu kültürlerde bireylerin birbirlerine karşın daha anlayışlı olmaları, sevecenliğin ön planda olması bununla beraber bireysel kültürlerde ise, bağımsız hareket etme anlayışının ön planda olması, bireyselliğin önemi ve ilişkilerin daha kopuk olması yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.



**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

Ülke ve sınıf düzeyi değişkenine ilişkin sosyallik, duygusal zeka genel ve ilişki kesme alt ölçeklerinin arasında anlamlı derecede fark bulunmuştur. Özellikle ülke ve sınıf düzeyi değişkeninin sosyallik üzerindeki etkisinin daha etkili olduğu görülmektedir.

Kanada da öğrenim gören bireylerin duygusallık, sevecenlik, umursamazlık, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık ve ilişki kesme alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Duygusallık, sevecenlik ve bilinçli farkındalık alt boyutlarında, kadın katılımcıların ortalaması, erkek katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt boyutlarında, erkek katılımcıların ortalaması, kadın katılımcıların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Türk katılımcılarda sosyallik, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt boyutları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Tüm anlamlı değişkenlerde, erkek katılımcıların ortalaması, kadın katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir

Erginsoy (2002), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada duygusal zekayla kişiler arası ilişki tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyerek çeşitli değişkenlere göre duygusal zekanın değişip değişmediğini tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan çalışmada duygusal zeka düzeyi ile kişiler arası ilişki düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin bulunduğu sınıfın duygusal zekayı kısmen etkilediği, öğrencilerin cinsiyetine ve okudukları bölüme göre duygusal zeka düzeylerinde farklılaşma görüldüğü ve yaşın duygusal zeka üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Erdoğan (2008) duygusal zeka üzerinde etkili olan faktörleri tespit etmek amacıyla üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışma ile kız öğrencilerin duygusal zeka puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kızıl (2014) duygusal zeka ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi incelemek için öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada duygusal zekanın yaş, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Akdeniz (2014)'ün yaptığı araştırma da duygusal zeka alt boyutlarından olan öz kontrol alt boyutunun erkek katılımcılarda daha yüksek olduğu, iyi oluş, sosyallik ve duygusallık alt boyutlarının puan ortalamalarında ise kadın ve erkek katılımcılarda fark görülmediği gözlemlenmiştir. Duygusal zeka alt boyutunun ise kadınların puan ortalamalarının, erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Sánchez-Ruiz, Perez- Gonzales ve Petrides (2010) yapmış oldukları araştırmada sosyallik, iyi oluş ve ilişki kesme alt boyutları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, öz kontrol alt boyutunun, erkek katılımcıların puan ortalamasında anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. (Akt. Akdeniz 2014). Fransa'da Mikolajczak ve ark. (2007) tarafından yapılan araştırma, bu araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar göstermektedir. Duygusallık alt boyutu puan ortalaması kadın katılımcılarda, erkek katılımcılara oranla anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarında ise erkek katılımcıların puan ortalamaları, kadın katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Sosyallik boyutunun erkek katılımcılarda anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varılması, bununla beraber duygusallık alt boyutunun kadın katılımcılarda yüksek görülesi yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Brody ve Hall (1993) duygusal zekanın, ailelerin kadın ve erkeklere karşın eğitim yaklaşımları ile doğrudan ilişkili olduğunu söylemektedir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sonuç olarak; yapılan araştırma da öz anlayış puan ortalaması kültürler arası yapılmış diğer araştırmalarla benzer olarak Türk katılımcılarda diğer ülkede yaşayan katılımcılara oranla anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Duygusal zeka alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde sosyallik alt boyutu Türk katılımcılarda, Kanadalı katılımcılara oranla anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Merhamet Ölçeği'nde ise; sevecenlik alt ölçeği Türkiye'de yaşayan katılımcıların ortalaması Kanada'da yaşayan katılımcıların ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir. Umursamazlık,

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

bağılantısızlık ve ilişki kesme alt ölçekleri, Kanada'da yaşayan katılımcıların ortalaması Türkiye'de yaşayan katılımcıların ortalamasından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Burger (2004) ve Neff 2003a akt. Blot (2013) ' e göre toplulukçu ve Budizm etkisinin yaygın olduğu Asya kültüründe, kendine olan öz saygının daha fazla olduğu, Abd, Avrupa ülkelerinde yaygın görülen bireysel kültürlerde ise, bağımsızlığın ve gruba ait olamama anlayışının araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Akdeniz (2014) ve Mikolajczak ve ark. (2007)'nin yapmış oldukları araştırma sonuçlarına benzer olarak, Kanadalı üniversite öğrencilerinin duygusallık, sevecenlik ve bilinçli farkındalıkta, kadın katılımcıların ortalaması, erkek katılımcıların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Umursamazlık, bağılantısızlık ve ilişki kesmede, erkek katılımcıların ortalaması, kadın katılımcıların ortalamasından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda Mikolajczak ve ark. (2007)'nin yapmış oldukları araştırma sonucu ile benzer olarak, Türk üniversite öğrencilerinin sosyallik, bağılantısızlık ve ilişki kesme alt boyutlarında erkek katılımcıların ortalaması, kadın katılımcıların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Kanadalı ve Türk katılımcıların sosyallik, duygusal zeka genel, ilişki kesme alt boyutlarının sınıf değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Sınıf değişkeni ile ilgili çıkan sonuç yapılan diğer araştırmalarla benzer sonuçlar göstermektedir.

Bu araştırmanın; kültürler arası yapılan bir araştırma olması, merhamet değişkenin alt boyutlarına göre kültürler arası farklılaşmalar göstermesi, öz anlayış değişkenin de ise Türklerin öz anlayış puan ortalamalarının, Kanadalı katılımcılardan yüksek olması sonucuna varılması, bununla beraber duygusal zeka alt boyutlarından olan sosyallik alt boyutunun Türklerde yüksek olduğu sonucuna varılması nedeniyle literatüre katkısı olmuştur. Ayrıca demografik değişkenlerin göz önüne alınarak yapılması araştırmanın çok boyutlu değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Ancak üniversite öğrencileri arasında, kısıtlı örneklem ile yapılması araştırmanın geliştirilmesi gereken yönüdür. Kültürler arası yapılacak araştırmalarda daha fazla katılımcı sayısı ve yaş aralığı ile araştırmanın yapılması önerilmektedir.

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

**KAYNAKÇA**

- Akdeniz S. (2014) Farklı Merhamet Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete, Stres ve Duygusal Zekanın İncelenmesi, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bolat, Z. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Burger, Jerry M. (2006). Kişilik. 1. Baskı. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Brody LR., & Hall JA. (1993). Gender and Emotion. Handbook of Emotions, M Levis, J Havilland (Ed), New York: Guilford.
- Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2007). *Yönetimde Duygusal Zeka*. İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., ve İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma.
- Erginsoy, Devrim, "Duygusal Zeka ve Kişiler Arası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 2002.
- Gilbert, P. & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology veamp; Psychotherapy*, 13, 353-379.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. New York: Guilford.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S. L., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devings, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. doi: 10.1093/clipsy.bph077
- Goleman, D. (1999). *Duygusal Zeka: Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. (12. Basım). (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 9–74). London: Routledge.
- Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control beliefs about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37, 711-720.
- Kabat-Zinn, J. (2003). "Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future." *Clinical Psychology: Science ve Practice* 10(2): 144-156.
- Karabulutlu, Y. E., Yılmaz, S. ve Yurttaş, A. (2011). The Relationship Between Emotional Intelligence Levels of Students and Problem Solving Skills. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(2), 75-79.
- Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. 1991. Culture and self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98 (2): 224-253
- Neff, K. D., & Harter, S. (2002a). The authenticity of conflict resolutions among adult couples: Does women's other-oriented behavior reflect their true selves? *Sex Roles*, 47, 403–417.
- Neff, K. D., & Harter, S. (2002b). The role of power and authenticity in relationship styles emphasizing autonomy, connectedness, or mutuality among adult couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19, 827–849.
- Neff, K. D., & Harter, S. (2003). Relationship styles of self-focused autonomy, other focused connectedness, and mutuality across multiple relationship contexts. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 81–99.
- Neff, K. D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- Neff, K. D. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9, 27-37.
- Neff, K. D., Hsieh, Y., & Dejithirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287.

**Kanadalı ve Türk Üniversite Öğrencilerinin  
Öz Anlayış, Merhamet ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması**  
S. Sağında Yazıcıoğlu M. Engin Deniz

- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S.S. (2007a). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality, 41* (1), 139-154
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*, 267-285.
- Neff, K. D. & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality, 77*, 23-50.
- Neff, K. D. & McGeehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity, 9*, 225-240.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Compass, 5*, 1-12.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2012). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal Of Clinical Psychology, 69*(1), 28-44, Özden, B. (2015). *Yönetim Bilimi Açısından Üstün Yetenekli Çocukların Duygusal Zeka Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of personality assessment, 88*, 338-353. doi: 10.1080/00223890701333431
- Potter, R., Yar, K., Francis, A. J., & Schuster, S. (2014). Self-compassion mediates the relationship between parental criticism and social anxiety. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 14*(1), 33-43.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences, 48*, 757-761.
- Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L. K. (2016). Self-compassion and psychological well being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences, 101*, 288-292.
- Wispe, L. (1991). *The psychology of sympathy*. New York: Plenum.
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C. & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*. Doi: 10.1080/15298868.2015.1029966.
- Yaşlıoğlu, M., Pekdemir I. ve Toplu, D. (2013). Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Yöntemleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü, *Yönetim Bilimleri Dergisi, 111*(22), 191-220.



## İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri

Muhammed Recai ÇİFTÇİ

muhammedrecai@gmail.com

0000-0003-0915-982

### Öz

İstanbul'da yaşayan Ermeni, Rum ve Türklerin mabedlerinde gerçekleştirdikleri Zebur, İncil ve Kuran-ı Kerim okuyuşlarında görülen susma süreleri bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Konu ile ilgili yapılan literatür taramasının sonucunda, mabed müziği alanının yapılacak karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

Betimsel bir karakter taşıyan ve karşılaştırmalı yöntemle ele alınacak olan bu çalışmada, okuyuşlarda görülen susma sürelerinde her etnik grubun kendi içinde tutarlı olduğu hipotezi test edilmiştir.

Hristiyanlık ve İslam dinini temsil eden söz konusu etnik grupların okuyucularından sesli-görüntülü olarak alınan 15 adet okuyuş örneği bilgisayar destekli ses analiz programları ile işlenerek, susma süreleri milisaniye ölçeğine kadar tespit edilmiştir. Bu süreler bütün icranın süresine oranlanarak yüzdelik olarak ortaya konulmuş ve aralarında bir karşılaştırma yapma imkânı doğmuştur.

Okuyuşların incelenmesiyle ilk planda; Hristiyanların icralarını yürük ve tempolu bir tavırla, Müslümanların ise daha ağırca gerçekleştirdikleri görülmüştür. Sonuç olarak; ortalama bazında Ermenilerin icranın %7'sini, Rumların yaklaşık %13'ünü, Türklerin ise %31'ini susarak geçirdikleri tespit edilmiş ve çalışmanın hipotezi ispatlanmıştır.

Saha üzerinde daha geniş ölçekte ve bu çalışmaya dahil olmayan etnik grupların katılımıyla yapılacak farklı araştırmaların alana daha verimli ve kesin bilgiyi kazandıracığı bir gerçektir. Ayrıca bu çalışma, kutsal kitapların okunuşu esnasında okuyucuların susma sürelerini belirleyen refleksler ile bu sürelere etki eden dini, sosyolojik, psikolojik ve filolojik etkenlerin neler olduğuna dair yapılacak araştırmalara açılan bir kapı olma iddiasındadır.

**Anahtar kelimeler:** İstanbul, Mabed Müziği, Zebur, İncil, Kuran-ı Kerim, Susma Süreleri

**Silence Times in the Holy Scripture Recitations in Istanbul Mosque and Churches**

**Abstract**

The subject of this study is the silence times seen in the Psalms, New Testament and Quran recitations performed by the Armenians, Greeks and Turks living in Istanbul.

As a result of the literature review on the subject, it is understood that the temple music field needs comparative studies.

In this study, which has a descriptive character and will be discussed with a comparative method, the hypothesis that each ethnic group is consistent in itself during the silence times in the recitations was tested.

15 reciting samples taken from reciters of these ethnic groups representing Christianity and Islam were processed with computer aided sound analysis programs and their silence times were determined up to millisecond scale. These silence times are expressed as a percentage by comparing the duration of the whole performance and the possibility of making a comparison between them has emerged.

With the examination of the readings; it was seen that the performances of Christians were performed with a brisk and paced attitude and that the Muslims performed leisurely.

As a result; on average it was determined that Armenians spent for silence 7% of the reading, about 13% of the Greeks and 31% of the Turks and the hypothesis of the study has been proved.

It is a fact that different researches on a larger scale with the participation of ethnic groups who are not included in this study will provide more efficient and precise information to the field. In addition, this study claims to be a gateway to research on the reflexes that determine the silence times of reciters during the reciting of the sacred books and the religious, sociological, psychological and philological factors affecting these silence times.

**Key Words:** Istanbul, Temple Music, Psalms, New Testament, Quran, Silence Times

**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Bağlılık, Duyguları Yönetme, Yaşam Pozisyonları,  
Temas Engelleri ve Koşulsuz Kendini Kabul ile Affetme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin  
İncelenmesi**

**1. Giriş**

İstanbul, farklı dinlere mensup insan topluluklarının beraber yaşama imkanı bulduğu bir kenttir. Bünyesinde barındırdığı pek çok mabedde özellikle Hristiyanlar ve Müslümanlar tarafından bu dinlerce kutsal olarak kabul edilen Mezmur, İncil ve Kuran gibi kitaplar makamsal nitelikte okunmaktadır. Türk müziği kodlarının kullanıldığı bu icraların müzikal niteliklerine ve bu icralarda karşılaşılan susma sürelerine dair bilimsel bir çalışmanın bulunmadığı ilgili literatür taraması ile tespit edilmiştir (Çiftçi, 2019: 7-11).

**1.1. Problem Durumu**

İstanbul'daki Hristiyan ve Müslüman mabedlerinde okunan Mezmur, İncil ve Kuran ayetlerinin makamsal okunuşlarında görülen susma sürelerinin icranın bütünü içerisinde ne kadar yer tuttuğu ve söz konusu susma sürelerinin her dinî ve etnik grubun kendi içindeki icralarla ve diğer dini ve etnik grupların icralarıyla olan oransal münasebeti araştırmaya değer bir konu olarak karşımızda durmaktadır.

**1.2. Problem Sorusu**

İstanbul'daki Hristiyan ve Müslüman mabedlerinde makamsal olarak okunan Mezmur, İncil ve Kuran ayetlerinin okunuşlarında görülen susma süreleri, dini ve etnik gruplar düzeyinde ne oranda tutarlıdır?

**1.2.1. Alt Problem Soruları**

1. Her bir okuyuşta görülen ortalama sus süresi ne kadardır?
2. Mezmur, İncil ve Kuran ayetlerinin okuyuşlarındaki susma süreleri icranın bütünü içerisinde ne oranda yer tutmaktadır?

**1.3. Hipotez**

İstanbul'daki Hristiyan ve Müslüman mabedlerinde makamsal olarak okunan Mezmur, İncil ve Kuran ayetlerinin okunuşlarında görülen susma süreleri, her dini ve etnik grubun kendi içinde tutarlıdır.

#### 1.4. Metodoloji

Araştırmada kullanılacak veriler “alan araştırması” yöntemiyle elde edilmiş, daha sonra nitel ve nicel yöntemlerle “analiz” edilip, “karşılaştırma” yöntemleriyle işlenmiştir. Yapılan bu araştırma betimsel bir niteliktedir (Karasar, 2007: 77).

#### 1.5. Sınırlamalar

Araştırmada elde edilen veriler ve bunlara bağlı olarak yapılacak yorumlar, ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır. Araştırmamız ile ilgili farklı verilerin ortaya çıkmasıyla daha farklı sonuçlara ulaşılması mümkündür.

Ermeni okuyuculardan Murat İçlinalça İncil’den Markos 12/28-34. ayetleri ve Mezmur’dan 85/1-11. ayetleri Ermenice, Rum okuyuculardan Panteleimon Zafeiris İncil’den Matta 22/34-40. ayetleri ve Mezmur’dan 85/1-10. ayetleri Rumca, Türk okuyuculardan ise Kerim Öztürk Kuran-ı Kerim’den Kehf Sûresi 107-110. ayetleri Arapça olarak okumuştur. Okuyucuların Rast, Hüzzam ve Hicaz makamlarındaki tek sesli okuyuşları incelenecektir.

#### 1.6. Varsayımlar

Bilgisayar programlarının güvenilir veriler sunduğu, okuyucuların yeterli müzikal donanıma sahip olup alanı temsil ettiği varsayılmıştır.

#### 1.7. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evrenini, Hristiyan ve Müslüman mabedlerinde okunan kutsal kitap okunuşları, örneklemine ise İstanbul’daki Hristiyan Ermeni ve Rumların makamsal olarak okudukları Mezmur ve İncil ayetleri ile Müslüman Türklerin makamsal olarak okudukları Kuran ayetleri teşkil etmektedir.

#### 1.8. Veri İşleme Teknikleri

Sesli-görüntülü olarak ilgili okuyuculardan alınan okuyuşlar, Wavepad Audio Editor adlı ses oynatma aracının milisaniyelik oynatma modu kullanılarak analiz edilmiş ve okuyuş içerisindeki susma süreleri milisaniye ölçeğine kadar tespit edilmiştir.

Susma süresi, okuyucunun herhangi bir sebebe bağlı olarak sustuğu her süreyi kapsamaktadır.

Ayetlerdeki susma sürelerini gösteren tabloların isimleri kısaltılarak sırasıyla etnik grup, okunan makam ve okunan kitap ismi şeklinde belirlenmiştir. Bu tablolardaki ilk sütunda, okuyuş içerisinde susulan bölüm, kelimelerin arasındaki ardışık noktalarla gösterilmiştir. Daha sonra tablonun alt kısmına toplam okuyuş süresi, toplam sus süresi, okuyuştaki sus adedi, ortalama sus süresi ve sus



**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

süresinin icra süresine oranı ile bilgiler işlenmiştir.

**2. Bulguların Analizi**

2.1. Ermenilerin Mezmur Okuyuşundaki Susma Süreleri

2.1.1. Rast Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

*Tablo 1: Ermeni-Rast-Mezmur Susma Süreleri*

Sus Yeri (...)	Sus Süresi (Sn)
YEM YES...BAHYA	0,24
HUSATSA...VOĞORM	0,52
DZARAYI KO...ASDVADZ	0,29
ZANTSNİM...Zİ TU	0,40
ARKEZ...UN GN TİR	0,62
MOTS...HAVUR	0,54
İNTS...VOÇ	0,43
IZ KO..ZAM	0,68
ARAÇİKO...PARAVOR	0,42
HAVİDYAN...MEDZ	0,45
ASDVADZ...ARAÇ	0,66
KUM...YEV	0,44
KUMME...PARK	0,72
SIRPO...AY JM	0,45
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>87,17</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>6,86</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>14</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,49</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>7,87</b>

Bu okuyuşta gerçekleştirilen ‘sus’lar, bu şekilde tablolaştırılmıştır. Bu icrada 14 tane sus bulunmaktadır.

Bir sus için ortalama süre yaklaşık 0,5 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın yaklaşık % 8’ine tekabül etmektedir.

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

2.1.2. Hüz zam Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

Tablo 2: Ermeni-Hüz zam-Mezmur Susma Süreleri

Sus Yeri (...)	Sus Süresi (Sn)
YEM YES...BAHYA	0,06
HUSATSA...VOĞORM	0,00
ZORHANABAZ...URAKH	0,17
DZARAYI KO...Zİ AR KEZ	0,13
ZANTSNİM...Zİ TU	0,08
ARKEZ...UN GN TİR	0,00
MOTS...HAVUR	0,00
İNTS...VOÇ	0,00
IZ KO..ZAM	0,03
ARAÇİKO...PARAVOR	0,04
HAVİDYAN...MEDZ	0,04
ASDVADZ...ARAÇ	0,00
KUMME...PARK	0,00
SIRPO...AY JM	0,00
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	121,66
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	0,55
<b>Sus Adedi</b>	14
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	0,04
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>0,45</b>

Bu okuyuşta gerçekleştirilen ‘sus’lar, bu şekilde tablolaştırılmıştır. Bu icrada esasen 14 tane sus bulunmaktadır. Ancak bu okuyuş iki icracı tarafından karşılıklı olarak okunmuştur. Bir icracı okuyuşun son hecesinde uzatma yaparak bitirirken, uzatma esnasında diğer icracı okuyuşuna başlamaktadır. Bundan dolayı tabloda söz konusu kısımların sus süreleri ‘0 saniye’ olarak görünmektedir.

Bir sus için ortalama süre yaklaşık 0,04 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın yaklaşık % 0,5’ine tekabül etmektedir.

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

2.1.3. Hicaz Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

Tablo 3: Ermeni-Hicaz-Mezmur Susma Süreleri

Sus Yeri (...)	Sus Süresi (Sn)
YEM YES...BAHYA	0,39
HUSATSA...VOĞORM	0,62
ZORHANABAZ...URAKH	0,32
ZANTSNİM...Zİ TU	0,57
ARKEZ...UN GN TİR	0,75
MOTS...HAVUR	0,39
İNTS...VOÇ	0,42
DER YEV...VOÇ	0,33
IZ KO..ZAM	0,72
HAVİDYAN...MEDZ	0,53
ASDVADZ...ARAÇ	0,69
KUM...YEV	0,38
KUMME...PARK	0,54
SIRPO...AY JM	0,44
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>87,57</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>7,09</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>14</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,51</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>8,10</b>

Bu okuyuşta gerçekleştirilen ‘sus’lar, bu şekilde tablolatırılmıştır. Bu icrada 14 tane sus bulunmaktadır.

Bir sus için ortalama süre 0,5 saniyedir. 1 saniyenin altında bir sus süresi aralığında, seri bir okuyuşun gerçekleştirildiği sonucuna varılabilir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın % 8’ine tekabül etmektedir.

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

2.2. Ermenilerin İncil Okuyuşundaki Susma Süreleri

2.2.1. Rast Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

Tablo 4: Ermeni-Rast-İncil Susma Süreleri

Sus Yeri (...)	Sus Süresi (Sn)
KRİSDOS...ASE	0,53
GINER ANONTS...YEV VİCE	0,35
GINEİN..U YERP	0,11
VAV ANONTS...HARTSUTS	0,45
ANOR ISAV.. VORN E	0,14
ARAÇINI...HİSUS	0,28
ANOR..POLOR	0,58
AYSE...LİSE	0,20
İSRAYEL...MER	0,22
DER E..YEV KU	0,50
SIRDOVIT.. YEV KU	0,33
MIDKOVIT...YEV KU	0,27
ZORUTYUNOVIT...ASİGA	0,33
BADVİRANKI...U YERGRORTI	0,23
NİMAN..KU İNGERİT	0,25
SİT BES..ASONTS	0,26
ÇİGA..TİBİRİ	0,54
İSAV ANOR...AĞEG	0,26
MEGE...YEV ANGE	0,16
MI ÇİGA...YEV POLOR	0,19
MIDKOV...YEV POLOR	0,18
ZORUTYUNOV...ZANİGA	0,10
BES...SİRELI	0,07
GEZNERE...U ZOHERE	0,18
AVELİYE...HİSUS	0,61
DİVAV...İSAV	0,34
İSAV ANOR..ASDUDZO	0,13

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

HERU ÇES...YEV AL	0,09
GER...ANOR	0,20
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>142,46</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>8,08</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>29</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,28</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>5,67</b>

Bu icrada 29 tane sus bulunmaktadır. Bir sus için ortalama süre yaklaşık 0,3 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın yaklaşık %6'sına tekabül etmektedir. Sus sürelerinin 1 saniyenin çok altında değerler olması, seri bir okuyuş tarzının benimsendiği fikrini ön plana çıkarmaktadır.

2.2.2. Hüzam Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

Tablo 5: Ermeni-Hüzam-İncil Susma Süreleri

<b>Sus Yeri (...)</b>	<b>Sus Süresi (Sn)</b>
KRİSDOS...ASE	0,30
GİNEİN..U YERP	0,32
VAV ANONTS...HARTSUTS	0,22
ANOR ISAV.. VORN E	0,13
ARAÇİNİ...HİSUS	0,20
ANOR..POLOR	0,22
AYSE...LİSE	0,20
DER E..YEV KU	0,14
ANTSOVİT...U KU	0,23
ZORUTYUNOVİT...ASİGA	0,22
BADVİRANKI...U YERGRORTI	0,13
NİMAN..KU İNGERİT	0,28
SİT BES..ASONTS	0,31
ÇİGA..TİBİRİ	0,41

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

VARTABED.. ŞİDAG	0,21
MEGE...YEV ANGE	0,19
MI ÇIGA...YEV POLOR	0,21
ANTSOV...U POLOR	0,39
SİRELI...U INGERI	0,27
BES SİRELİ...AMEN	0,17
AVELİYE...HİSUS	0,56
DIVAV...ISAV	0,32
ISAV ANOR..ASDUDZO	0,18
HERU ÇES...YEV AL	0,27
GER...ANOR	0,49
HARTSI...NEL	0,27
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>128,36</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>6,84</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>26</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,26</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>5,33</b>

Bu okuyuşta 26 adet sus bulunmaktadır. Bir sus için ortalama süre yaklaşık 0,3 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın % 5'ine tekabül etmektedir.

Sus sürelerinin 1 saniyenin çok altında bir ortalama bulunması, okuyuşun seri bir şekilde gerçekleştirildiği fikrini doğrulamaktadır.

2.2.3. Hicaz Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

Tablo 6: Ermeni-Hicaz-İncil Susma Süreleri

<b>Sus Yeri (...)</b>	<b>Sus Süresi (Sn)</b>
ASE...TBİRNEREN	0,5
GINER ANONTS...YEV VİCE	0,28
VAV ANONTS...HARTSUTS	0,68
ANOR ISAV.. VORN E	0,4
ARAÇINI...HİSUS	0,13
ANOR..POLOR	0,45

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

AYSE...LISE	0,21
İSRAYEL...MER	0,35
DER E..YEV KU	0,7
SIRDOVIT.. YEV KU	0,21
ANTSOVIT...U KU	0,18
ZORUTYUNOVIT...ASİGA	0,64
BADVİRANKI...U YERGRORTI	0,22
NIMAN..KU INGERIT	0,59
SİT BES..ASONTS	0,11
ÇIGA..TİBİRİ	0,32
ISAV ANOR...AĞEG	0,27
MEGE...YEV ANGE	0,25
MI ÇIGA...YEV POLOR	0,68
MIDKOV...YEV POLOR	0,17
ZORUTYUNOV...ZANİGA	0,28
SİRELI...U INGERI	0,04
GEZNERE...U ZOHERE	0,26
AVELİYE...HİSUS	0,41
KHELASUTYUNOV...BADASKHAN	0,15
DIVAV...ISAV	0,31
ISAV ANOR..ASDUDZO	0,38
HERU ÇES...YEV AL	0,2
MEGI...ÇER	0,15
GER ANOR...PAN	0,3
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>132,15</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>9,82</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>30</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,33</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>7,43</b>

30 adet 'sus'un bulunduğu bu okuyuşun, sus süreleri ile alakalı tablosuna göre bir sus için ortalama süre 0,3 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın %7'sine tekabül etmektedir. Rumların Mezmur Okuyuşundaki Susma Süreleri

#### 2.2.4. Rast Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

Tablo 7: Rum-Rast-Mezmur Susma Süreleri

Sus Yeri (...)	Sus Süresi (Sn)
TO US SU...KE EPA	0,36
EĞO...FİLAKSON	0,58
OSİOS İ Mİ..SO SOSON	0,24
DULON SU...O THEOS	0,27
THEOS MU...TON	0,23
EPİSE...ELEİSON	0,71
ME KİRİE...OTİ	0,28
SOME...OLİN	0,18
İMERAN...EFRANON	0,58
TU DULUSU...OTİ	0,22
PROSE KİRİE...İRATİN	0,21
PSİHİN MU...OTİ Sİ	0,54
POLİ ELEOS...PASİTİS	0,35
EPİKALUMANİSE...ENOTİSE	0,84
Tİ FONİ...TİS DEİSE	0,28
DEİSE OS MU...EN İMERA	0,60
PROSE...OTİ	0,22
EPİKUSAS MU...UK ESTİN	0,64
THEİS...KİRİE	0,31
KİRİE...KE UK	0,19
ERĞA SU...PANTA	1,52
EPİSAS...İKSUSİ	0,25
KİRİE...KE DOKSASUSİ	0,32
TO ONOMA SU...OTİ	0,61
THAUMASİA..Sİ I	0,22
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>106,08</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>10,75</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>25</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,43</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>10,13</b>

Bu okuyuşta gerçekleştirilen ‘sus’lar, bu şekilde tablolatırılmıştır. Bu icrada 25 tane sus



**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

bulunmaktadır.

Bir sus için ortalama süre 0,43 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın yaklaşık % 10'una tekabül etmektedir.

2.2.5. Hüzzam Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

Tablo 8: Rum-Hüzzam-Mezmur Susma Süreleri

Sus Yeri (...)	Sus Süresi (Sn)
EPAKUSON MU...OTİ	0,34
EĞO...FİLAKSON	0,79
PSİHİN MU...OTİ	0,75
OSİOS İ Mİ..SO SOSON	0,53
THEOS MU...TON	0,47
EPİSE...ELEİSON	0,74
ME KİRİE...OTİ	0,28
SOME...OLİN	0,23
İMERAN...EFRANON	0,58
TU DULUSU...OTİ	0,28
PROSE KİRİE...İRATİN	0,41
PSİHİN MU...OTİ Sİ	0,74
EPİİKİS...KE POLİ	0,17
POLİ ELEOS...PASİTİS	0,49
EPİKALUMANİSE...ENOTİSE	0,68
ENOTİSE KİRİE...TİN	0,16
HİN MU...KE PROSHES	0,42
Tİ FONİ...TİS DEİ	0,27
DEİSE OS MU...EN İMERA	0,75
THLİP SE OS MU... E KEK	0,20
KEKRAKSA PROSE...OTİ	0,47
EPİKUSAS MU...UK ESTİN	0,55
EN THEİS..KİRİE	0,39
KİRİE...KE UK	0,44
ERĞA SU...PANTA	0,57
ETHNİ...OSA	0,12
OSA EPİSAS..İKSUSİ	0,40
NİSUSİN...EN OPI	0,20

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

KİRİE...KE DOKSASUSİ	0,43
DOKSASUSİ...TO ONOMA	0,20
TO ONOMA SU...OTİ	1,40
THAUMASİA...Sİ I	0,14
Sİ I...THEOS	0,18
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>141,59</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>14,77</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>33</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,45</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>10,43</b>

Bu okuyuşta gerçekleştirilen ‘sus’lar, bu şekilde tablolatırılmıştır. Bu icrada 33 tane sus bulunmaktadır. Bir sus için ortalama süre yaklaşık 0,5 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın % 10’una tekabül etmektedir.

2.2.6. Hicaz Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

Tablo 9: Rum-Hicaz-Mezmur Susma Süreleri

<b>Sus Yeri (...)</b>	<b>Sus Süresi (Sn)</b>
EĞO...FİLAKSON	0,75
OSİOS İ Mİ...SO SOSON	0,24
THEOS MU...TON	0,32
EPİSE...ELEİSON	0,55
OLİN...TİN	0,27
İMERAN...EFRANON	0,50
PROSE KİRİE...İRATİN	0,25
PSİHİN MU...OTİ Sİ	0,66
HRİSDOS...KE EPİİKİS	0,28
POLİ ELEOS...PASİTİS	0,29
EPİKALUMANİSE...ENOTİSE	0,67
HİN MU...KE PROSHES	0,38
DEİSE OS MU...EN İMERA	1,34
EPİKUSAS MU...UK ESTİN	0,61
KİRİE...KE UK	0,27
ERĞA SU...PANTA	0,66
ETHNİ...OSA	0,20

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

KİRİE...KE DOKSASUSİ	0,30
TO ONOMA SU...OTİ	0,49
THAUMASÍA...Sİ I	0,28
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>101,08</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>9,31</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>20</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,47</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>9,21</b>

Bu okuyuşta gerçekleştirilen ‘sus’lar, bu şekilde tablolştırılmıştır. Bu icrada 20 tane sus bulunmaktadır.

Bir sus için ortalama süre yaklaşık 0,5 saniyedir. 1 saniyenin altında bir sus süresi aralığından, seri bir okuyuşun gerçekleştirildiği sonucuna varılabilir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın % 9’una tekabül etmektedir.

### 2.3. Rumların İncil Okuyuşundaki Susma Süreleri

#### 2.3.1. Rast Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

*Tablo 10: Rum-Rast-İncil Susma Süreleri*

<b>Sus Yeri (...)</b>	<b>Sus Süresi (Sn)</b>
MOSE...TUS	0,38
SADUKEUS...SİNİH	0,45
TO AUTO...KE EPİ	0,85
EKS AUTON...NOMİKOS	0,34
LEĞON...DİDASKALE	0,91
DİDASKALE...PİA	0,47
MEĞALİ...ENTO	0,28
ENTO NOMO...O DE	0,72
İ SUS.. EFİ	0,60
EFİ AUTO...AĞAPİSİS	1,66
TON THEON SU..EN OLİ	0,24
KARDİA SU...KE EN	0,35
PSİHİ SU...KE EN	0,37
KEEN OLİ..Tİ	0,38

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

DİANİA SU...AUTİ	0,90
PROTİ..KE	0,36
ENTOLİ...DEUTERA	0,77
AUTİ ...AĞAPİSİS	0,74
PLİSİON SU...OS	0,41
AUTON..EN TAU	0,73
TESDİSİN...ENTOLES	0,32
NOMOS..KEİ	0,62
PROFİTE...KREMANTE	0,39
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>94,52</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>13,24</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>23</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,58</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>14,01</b>

Bu icrada 23 tane sus bulunmaktadır. Bir sus için ortalama süre yaklaşık 0,6 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın %14'üne tekabül etmektedir. Sus sürelerinin 1 saniyenin çok altında değerler olması, seri bir okuyuş tarzının benimsendiği fikrini ön plana çıkarmaktadır.

**2.3.2. Hüzzam Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri**

*Tablo 11: Rum-Hüzzam-İncil Susma Süreleri*

<b>Sus Yeri (...)</b>	<b>Sus Süresi (Sn)</b>
AKUSANTES...OTİ	0,42
SADUKEUS...SİNİH	0,66
TO AUTO...KE EPİ	0,89
EPIROTİSEN..İS	0,05
EKS AUTON...NOMİKOS	0,07
NOMİKOS...PİRAZON	0,80
LEĞON...DİDASKALE	1,68
DİDASKALE...PİA	0,51
ENTO NOMO...O DE	1,18
EPİ AUTO...AĞAPİSİS	1,39
TON THEON SU..EN OLİ	0,45

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

KARDİA SU...KE EN	0,23
PSİHİ SU...KE EN	0,50
DİANİA SU...AUTİ	0,93
PROTİ..KE	0,48
ENTOLİ...DEUTERA	2,04
AUTİ ...AĞAPİSİS	0,88
PLİSİON SU...OS	0,36
AUTON..EN TAU	1,40
TESDİSİN...ENTOLES	0,37
ENTOLES...OLOS	0,40
OLOS..NOMOS	0,39
NOMOS..KEİ	1,14
PROFİTE...KREMANTE	0,56
KREMANTE..E	0,58
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>107,02</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>18,36</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>25</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,73</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>17,16</b>

Bu okuyuşta 25 tane ‘sus’ bulunmaktadır. Bir sus için ortalama süre 0,7 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın % 17’sine tekabül etmektedir.

Sus sürelerinin 1 saniyenin altında bir ortalama bulunması, okuyuşun genel olarak seri bir şekilde gerçekleştirildiği fikrini doğrulamaktadır.

**2.3.3. Hicaz Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri**

*Tablo 12: Rum-Hicaz-İncil Susma Süreleri*

<b>Sus Yeri (...)</b>	<b>Sus Süresi (Sn)</b>
AKUSANTES...OTİ	0,56
SADUKEUS...SİNİH	0,43
TO AUTO...KE EPİ	0,74
NOMİKOS...PİRAZON	0,64
LEĞON...DİDASKALE	1,63
DİDASKALE...PİA	0,46
MEĞALİ...ENTO	0,32

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

ENTO NOMO...O DE	0,63
EFİ AUTO...AĞAPİSİS	0,58
TON THEON SU..EN OLİ	0,53
KARDİA SU...KE EN	0,40
PSİHİ SU...KE EN	0,39
DİANİA SU...AUTİ	1,01
AUTİ ESTİ...PROTİ	0,40
ENTOLİ...DEUTERA	0,86
OMİA...AUTİ	0,26
AUTİ ...AĞAPİSİS	1,00
PLİSİON SU...OS	0,66
OS...SE	0,06
AUTON..EN TAU	0,71
TESDİSİN...ENTOLES	0,19
ENTOLES...OLOS	0,58
NOMOS..KEİ	0,56
PROFİTE...KREMANTE	0,51
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>105,23</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>14,11</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>24</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>0,59</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>13,41</b>

Bu okuyuşta 24 tane ‘sus’ bulunmaktadır. Bir sus için ortalama süre yaklaşık 0,6 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın %13’üne tekabül etmektedir. Genellikle icranın başında ve ortasında bulunan susların, sonundaki suslara göre daha uzun bir zaman diliminde seyrettiği görülmektedir.

#### 2.4. Türklerin Kuran Okuyuşundaki Susma Süreleri

##### 2.4.1. Rast Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

Tablo 13: Türk-Rast-Kuran Susma Süreleri

Sus Yeri (...)	Sus Süresi (Sn)
RACÎM....BİSMİLLAH	7,18
RAHÎM...İNNELLEZÎNE	11,39
NÜZÜLÂ....HÂLİDÎNE	11,24
FİHÂ...LÂ YEBĞÜNE	2,50
HİVELÂ...GUL LEV	11,51
RABBÎ...GUL LEV	11,65
MEDEDÂ...GUL İNNEMÂ	12,68
VAHİD...FE MEN	6,29
SALİHÂ....FEL YA'MEL	4,29
EHADÂ...SADEGALLAH	1,02
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>256,16</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>79,75</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>10</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>7,98</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>31,13</b>

Bu okuyuşta gerçekleştirilen ‘sus’lar, bu şekilde tablolştırılmıştır. Bu icrada 10 tane sus bulunmaktadır. Bir sus için ortalama süre yaklaşık 8 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın yaklaşık üçte birine tekabül etmektedir. Genellikle icranın başında ve ortasında bulunan susların, sonundaki suslara göre daha uzun bir zaman diliminde seyrettiği görülmektedir.

2.4.2. Hüzzam Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

Tablo 14: Türk-Hüzzam-Kuran Susma Süreleri

Sus Yeri (...)	Sus Süresi (Sn)
RACÎM....BİSMİLLAH	6,81
RAHÎM...İNNELLEZÎNE	11,29
NÜZÜLÂ....HÂLİDÎNE	9,43
FİHÂ...LÂ YEBĞÜNE	1,34
HİVELÂ...GUL LEV	10,83

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

RABBÎ...GUL LEV	5,04
MEDEDÂ...GUL İNNEMÂ	11,59
VAHİD...FE MEN	3,37
SALİHÂ...FEL YA'MEL	2,43
EHADÂ...SADEGALLAH	0,91
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>214,45</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>63,04</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>10</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>6,304</b>
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	<b>29,40</b>

Bu okuyuşta gerçekleştirilen ‘sus’lar, bu şekilde tablolatırılmıştır. Bu icrada 10 tane sus bulunmaktadır. Bir sus için ortalama süre yaklaşık 6,5 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın yaklaşık üçte birine tekabül etmektedir. Genellikle icranın başında ve ortasında bulunan susların, sonundaki suslara göre daha uzun bir zaman diliminde seyrettiği görülmektedir.

2.4.3. Hicaz Makamında Okunan Ayetlerdeki Susma Süreleri

Tablo 15: Türk-Hicaz-Kuran Susma Süreleri

<b>Sus Yeri (...)</b>	<b>Sus Süresi (Sn)</b>
RACİM...BİSMİLLAH	8,58
RAHİM...İNNELLEZİNE	12,59
NÜZÜLÂ...HÂLİDİNE	5,76
FİHÂ...HÂLİDİNE	4,56
FİHÂ...LÂ YEBĞÜNE	1,31
HİVELÂ...GUL LEV	10,43
RABBÎ...GUL LEV	8,59
MEDEDÂ...GUL İNNEMÂ	12,62
VAHİD...FE MEN	8,48
SALİHÂ...FEL YA'MEL	3,41
EHADÂ...SADEGALLAH	1,01
<b>Toplam Okuyuş Süresi (Sn)</b>	<b>236,50</b>
<b>Toplam Sus Süresi (Sn)</b>	<b>77,34</b>
<b>Sus Adedi</b>	<b>11</b>
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	<b>7,03</b>



**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)	32,70
--	-------

Bu okuyuşta gerçekleştirilen 'sus'lar, bu şekilde tablolaştırılmıştır. Bu icrada 11 tane sus bulunmaktadır.

Bir sus için ortalama süre 7 saniyedir. Bütün bir icra süresince gerçekleştirilen susların oranı, bütün icranın yaklaşık üçte birine tekabül etmektedir. Genellikle icranın başında ve ortasında bulunan susların, sonundaki suslara göre daha uzun bir zaman diliminde seyrettiği görülmektedir.

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

Karşılaştırma ve Değerlendirmeler

3.1. Rast Makamındaki Okuyuşlardaki Susma Süreleri

Tablo 16: Rast Okuyuşlardaki Susma Süreleri

RAST MAKAMI	ERMENİLER		RUMLAR		TÜRKLER	ORT.
	ZEBUR	İNCİL	ZEBUR	İNCİL	KURAN-I KERİM	
<b>Ortalama Sus Süresi (Sn)</b>	0,49	0,28	0,43	0,58	<b>7,98</b>	1,952
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	7,87	5,67	10,13	14,01	<b>31,13</b>	13,762

Mezmun ve İncil okuyuşundaki ortalama sus süresine bakıldığında, Ermenilerin İncil okuyuşunu daha kısa süreli suslarla gerçekleştirdikleri ve Mezmun okuyuşuna nispetle daha seri bir okuyuş gerçekleştirdikleri söylenebilir. Sus süresinin icra süresine oranına bakıldığında da aynı yargıya ulaşmak mümkündür.

Mezmun ve İncil okuyuşundaki ortalama sus süresine bakıldığında, Rumların da Mezmun okuyuşunu daha kısa süreli suslarla gerçekleştirdikleri ve İncil okuyuşuna nispetle daha seri bir okuyuş gerçekleştirdikleri söylenebilir. Sus süresinin icra süresine oranına bakıldığında da aynı yargıya ulaşmak mümkündür. Aynı veriden hareketle Rumların Ermenilere göre okuyuş içerisinde daha uzun süreli suslar kullandıkları da söylenebilir.

Rast makamında gerçekleştirilen okuyuşlardaki her sus için ortalama süreye bakıldığında, en yüksek veriye Müslümanların okuyuşlarında rastlanmaktadır. Diğer okuyuşlardaki ortalama sus süreleri, Müslümanların okuyuşundaki sus başına düşen ortalama 8 saniyelik bu süreye göre çok daha az bir süreyi teşkil etmektedir. Bu veriye göre Müslümanların haricindeki grupların okuyuşlarını çok kısa süreli suslarla gerçekleştirdikleri ve nisbeten seri bir okuyuş gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Sus süresinin icra süresine oranına bakıldığında da, icra içerisinde daha uzun süreyle sus kullananların Müslümanlar olduğu görülmektedir. Bu veriye göre okuyuşun yaklaşık üçte birlik kısmı susarak geçmektedir.

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

Genel ortalamaya bakıldığında bütün icralardaki her bir sus için yaklaşık 2 saniyelik bir sus süresi olduğu görülmektedir. Bütün sus süreleri, icraların yaklaşık %14'ünü teşkil etmektedir.

3.2. Hüzzam Makamındaki Okuyuşlardaki Susma Süreleri

Tablo 17: Hüzzam Okuyuşlardaki Susma Süreleri

HÜZZAM MAKAMI	ERMENİLER		RUMLAR		TÜRKLER	ORT.
	ZEBUR	İNCİL	ZEBUR	İNCİL	KURAN-I KERİM	
<b>Ort. Sus Süresi (Sn)</b>	0,04	0,26	0,45	0,73	<b>6,3</b>	1,556
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	0,45	5,33	10,43	17,16	<b>29,4</b>	12,554

Mezmun ve İncil okuyuşundaki ortalama sus süresine bakıldığında, Ermenilerin Mezmun okuyuşunu daha kısa süreli suslarla gerçekleştirdikleri ve İncil okuyuşuna nispetle daha seri bir okuyuş gerçekleştirdikleri söylenebilir. Sus süresinin icra süresine oranına bakıldığında da aynı yargıya ulaşmak mümkündür. Mezmun okuyuşundaki ortalama verilerin İncil okuyuşundaki verilere göre çok daha düşük seviyelerde olması, bu okuyuşun iki icracı tarafından karşılıklı okunmasıyla ilgili bir durumdur. Zira bu okuyuşta iki icracı, biri diğerinin melodik cümleyi bitirmesi ile birlikte icraya değişmeli olarak devam etmektedirler. Dolayısıyla bir okuyuşun tek bir okuyucu tarafından gerçekleştirildiğinde mümkün olabilecek sus süreleri, bu tür bir okuyuşta bulunmamaktadır.

Mezmun ve İncil okuyuşundaki ortalama sus süresine bakıldığında, Rumların da Mezmun okuyuşunu daha kısa süreli suslarla gerçekleştirdikleri ve İncil okuyuşuna nispetle daha seri bir okuyuş gerçekleştirdikleri söylenebilir. Sus süresinin icra süresine oranına bakıldığında da aynı yargıya ulaşmak mümkündür. Aynı veriden hareketle Rumların Ermenilere göre okuyuş içerisinde daha uzun süreli suslar kullandıkları da söylenebilir.

Hüzzam makamında gerçekleştirilen okuyuşlardaki her sus için ortalama süreye bakıldığında, en yüksek veriye Müslümanların okuyuşlarında rastlanmaktadır. Diğer okuyuşlardaki ortalama sus süreleri, Müslümanların okuyuşundaki sus başına düşen ortalama 6 saniyelik bu süreye göre çok daha az bir süreyi teşkil etmektedir. Bu veriye göre Müslümanların haricindeki grupların okuyuşlarını çok kısa süreli suslarla gerçekleştirdikleri ve nisbeten seri bir okuyuş gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Sus süresinin icra süresine oranına bakıldığında da, icra içerisinde daha uzun süreyle sus kullananların

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

Müslümanlar olduğu görülmektedir. Bu veriye göre okuyuşun yaklaşık üçte birlik kısmı susarak geçmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında bütün icralardaki her bir sus için 1,5 saniyelik bir sus süresi olduğu görülmektedir. Bütün sus süreleri, icraların yaklaşık %13'ünü teşkil etmektedir.

3.3. Hicaz Makamındaki Okuyuşlardaki Susma Süreleri

*Tablo 18: Hicaz Okuyuşlardaki Susma Süreleri*

HİCAZ MAKAMI	ERMENİLER		RULAR		TÜRKLER	ORT.
	ZEBUR	İNCİL	ZEBUR	İNCİL	KURAN-I KERİM	
<b>Ort. Sus Süresi (Sn)</b>	0,51	0,33	0,47	0,59	<b>7,03</b>	1,786
<b>Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)</b>	8,1	7,43	9,21	13,41	<b>32,7</b>	14,17

Mezmun ve İncil okuyuşundaki ortalama sus süresine bakıldığında, Ermenilerin İncil okuyuşunu daha kısa süreli suslarla gerçekleştirdikleri ve Mezmun okuyuşuna nispetle daha seri bir okuyuş gerçekleştirdikleri söylenebilir. Sus süresinin icra süresine oranına bakıldığında da aynı yargıya ulaşmak mümkündür.

Mezmun ve İncil okuyuşundaki ortalama sus süresine bakıldığında, Rumların da Mezmun okuyuşunu daha kısa süreli suslarla gerçekleştirdikleri ve İncil okuyuşuna nispetle daha seri bir okuyuş gerçekleştirdikleri söylenebilir. Sus süresinin icra süresine oranına bakıldığında da aynı yargıya ulaşmak mümkündür. Aynı veriden hareketle Rumların Ermenilere göre okuyuş içerisinde daha uzun süreli suslar kullandıkları da söylenebilir.

Rast makamında gerçekleştirilen okuyuşlardaki her sus için ortalama süreye bakıldığında, en yüksek veriye Müslümanların okuyuşlarında rastlanmaktadır. Diğer okuyuşlardaki ortalama sus süreleri, Müslümanların okuyuşundaki sus başına düşen ortalama 7 saniyelik bu süreye göre çok daha az bir süreyi teşkil etmektedir. Bu veriye göre Müslümanların haricindeki grupların okuyuşlarını çok kısa süreli suslarla gerçekleştirdikleri ve nisbeten seri bir okuyuş gerçekleştirdikleri söylenebilir.

**İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri**  
M. R. ÇİFTÇİ

Sus süresinin icra süresine oranına bakıldığında da, icra içerisinde daha uzun süreyle sus kullananların Müslümanlar olduğu görülmektedir. Bu veriye göre okuyuşun yaklaşık üçte birlik kısmı susarak geçmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında bütün icralardaki her bir sus için 1,8 saniyelik bir sus süresi olduğu görülmektedir. Bütün sus süreleri, icraların %14'ünü teşkil etmektedir.

### 3.4. Bütün Okuyuşlardaki Susma Süreleri

Tablo 19: Bütün Okuyuşlardaki Susma Süreleri

		ERMENİLER		RUMLAR		TÜRKLER	
		ZEBUR	İNCİL	ZEBUR	İNCİL	KURAN	
Ort. Sus Süresi	RAST	0,49	0,28	0,43	0,58	7,98	
	HÜZZAM	0,04	0,26	0,45	0,73	6,3	
	HİCAZ	0,51	0,33	0,47	0,59	7,03	
<b>ORT.</b>							
Sus Süresinin İcra Süresine Oranı (%)	RAST	7,87	5,67	10,13	14,01	31,13	13,762
	HÜZZAM	0,45	5,33	10,43	17,16	29,4	12,554
	HİCAZ	8,1	7,43	9,21	13,41	32,7	14,17

Ortalama sus süreleri ile ilgili verilere bakıldığında her dini grubun kendi içinde bir tutarlılık sergilediği söylenebilir. Ermenilerin Hüzzam Mezmur okuyuşundaki iki icracılı okuyuştan kaynaklanan orantısızlık dikkate alınmadığı takdirde, veriler tam bir iç tutarlılığı yansıtmaktadır. Bunun yanında Ermeniler ve Rumlar arasında da süreler açısından büyük oranda bir benzeşme bulunmakla birlikte, Hristiyanlar ve Müslümanlar arasında okuyuşlarda ortalama sus süreleri açısından bir benzeşme bulunmamaktadır.

Sus süresinin icra süresine oranı ile ilgili verilere bakıldığında da aynı tutarlılık durumu söz konudur. Ermeniler ve Rumlar arasında sus süresinin icra süresine oranlanmasıyla ortaya çıkan veriler arasında genel olarak bir benzeşme bulunmakla birlikte, Hristiyanlar ve Müslümanlar arasında bu açıdan bir benzeşme bulunmamaktadır.

### 3. Sonuç

Beyoğlu Üç Horan Ermeni Kilisesi muğannîlerinden Murat İçlinalça, Rum okuyuculardan Penteleimon Zafeiris ve Üsküdar Valide-i Cedîd Cami imam-hatiplerinden Kerim Öztürk'ten sesli ve

## İstanbul Cami ve Kiliselerindeki Kutsal Kitap Okuyuşlarında Görülen Susma Süreleri M. R. ÇİFTÇİ

görüntülü olarak alınan ve bilgisayar destekli ses oynatma programları ile analizi gerçekleştirilen Mezmur, İncil ve Kuran-ı Kerim okuyuşlarının ortalama susma süreleri ile ilgili verilere bakıldığında her dini grubun kendi içinde bir tutarlılık sergilediği söylenebilir. Bunun yanında Ermeniler ve Rumlar arasında da süreler açısından büyük oranda bir benzeşme bulunmakla birlikte, Hristiyanlar ve Müslümanlar arasında okuyuşlarda ortalama sus süreleri açısından bir benzeşme bulunmamaktadır. Sus süresinin icra süresine oranı ile ilgili verilere bakıldığında da aynı durum söz konusudur. Hristiyanlar ve Müslümanlar arasında bu açıdan bir benzeşme bulunmamaktadır.

Elde edilen bütün veriler değerlendirildiğinde, çalışmamızın başında sunduğumuz “İstanbul’daki Hristiyan ve Müslüman mabedlerinde makamsal olarak okunan Mezmur, İncil ve Kuran ayetlerinin okunuşlarında görülen susma süreleri, her dini ve etnik grubun kendi içinde tutarlıdır.” şeklinde **ortaya koyulan hipotezin doğru olduğu tespit edilmiştir.**

### 4. Öneriler

Saha üzerinde daha geniş ölçekte ve bu çalışmaya dahil olmayan etnik grupların katılımıyla yapılacak farklı araştırmaların alana daha verimli ve kesin bilgiyi kazandıracığı bir gerçektir.

Kutsal kitapların okunuşu esnasında okuyucuların susma refleksini ve susma sürelerini belirleyen pek çok etken bulunmaktadır. Okuyucuların çok çeşitli amaçlara binaen sustukları ve bu sürelerin uzunluk ve kısalığını belirleyen dini, sosyolojik, psikolojik ve filolojik pek çok etkenin bulunduğu bir ön yargı olarak zihnimize bulunmaktadır. Okuyuşu etkileyen bu etkenler, araştırmaya değer bir başka konu olarak karşımızda durmaktadır.

### Kaynakça

#### Kitaplar

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

#### Tezler

Çiftçi, M. R. (2019). *İstanbul’daki Hristiyan ve Müslüman Mabedlerinde Okunan Tevrat, Zebur, İncil ve Kuran-ı Kerim Ayetlerinin Karşılaştırmalı Müzikal Analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, İstanbul.



## KARŞI CİNSLE İLİŞKİDE SOSYAL YETKİNLİK BEKLENTİSİ VE ALEKSİTİMİ

Gülşah Tura, [gulsah.tura@kocaeli.edu.tr](mailto:gulsah.tura@kocaeli.edu.tr)

Orcid:0000-0002-0611-7993

Aylin Tunalı, [tunaliaylin@gmail.com](mailto:tunaliaylin@gmail.com)

Orcid:0000-0001-6981-1619

Ezgi Biter, [biter.ezgi@gmail.com](mailto:biter.ezgi@gmail.com)

Orcid:0000-0001-6981-1619

### Öz

Araştırmanın amacı lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin; karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentileri ve aleksitimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Çalışma grubu üniversitede öğrenimine devam eden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 142 kadın, 68 erkek toplam 210 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Toronto Aleksitimi Ölçeği”, “Karşı Cinsle İlişkide Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H Testi, Mann Whitney U Testi ve Tukey Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin ilişki sonlandırabilme beklentisi ve aleksitimi düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürülebilirlik beklentisi ve aleksitimi düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İlişki sonlandırabilme beklentisi ile duyguları tanıma zorluğu ve duyguları ifade etme zorluğu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Aleksitimi puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. İlişki başlatabilme ve sürdürülebilirlik beklentisinin cinsiyete göre farklılaştığı, erkeklerin kadınlara göre ilişki başlatabilme ve sürdürülebilirlik beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. İlişki başlatabilme beklentisinin sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin orta sosyo-ekonomik düzeydeki bireylere göre ilişki başlatabilme beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları bulgulardan hareketle aleksitimi ve karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisi kapsamında başka araştırma ve uygulamalara da yol gösterecek şekilde tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Aleksitimi, Karşı Cinsle İlişkide Sosyal Yetkinlik, Sosyal Yetkinlik Beklentisi.

## SOCIAL COMPETENCE EXPECTATIONS IN RELATION WITH OPPOSITE SEX AND ALEXITHMIA

### ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate the correlation undergraduate and graduate students between the levels of alexithymia and social competence expectations in relation with opposite sex. Research is designed with the relational screening model. The study group was designed from 210 students (142 females, 68 males)

who were selected by simple random sampling method.. The data of the study were collected with “Toronto Alexithymia Scale ”, “Social Competence Expectations in Relation with Opposite Sex Scale” and “ Personal Information Form ”. In the analysis of the data; Pearson Product Moment Correlation, T-Test, One Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal Wallis-H Test, Mann Whitney U Test and Tukey Test were used. As a result of the study, a significant negative correlation was found between the alexithymia and expectation of termination of relationship. As a result of the study, a significant negative correlation was found between the alexithymia and expectation of maintaining a relationship. Concluded that there was a negative correlation between the expectation of ending the relationship and the difficulty in recognizing emotions and the difficulty in expressing emotions. There was a significant difference in alexithymia scores according to class level. It was observed that the expectation of initiating and sustaining relationships differed according to gender, and the expectation of men to initiate and sustaining relationships was higher than that of women. It was seen that expectation of initiating relationship showed a significant difference according to socio-economic level, and it was seen that individuals with high socio-economic level had higher expectation to initiate relationship than individuals at middle socio-economic level. Based on the findings, alexithymia and social competence expectations in relation with opposite sex were discussed in order to guide other researches and practices.

**Key Words:** Alexithymia, Social Competence in Relation with Opposite Sex, Social Competence Expectations.

## **Karşı Cinsle İlişkide Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Aleksitimi**

### **Giriş**

Genç yetişkinlik döneminde sosyal ilişkilerin yanı sıra karşı cinsle kurulan ilişkiler de bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Evlilik ve aile yaşamına hazırlık olarak görülen bu dönemde genç yetişkin bireyden, karşı cinsle olgun ilişkiler kurması beklenmektedir (Yeşilyaprak, 2002). Karşı cinsle sağlıklı bir ilişki başlatabilmek ve bunu sürdürebilmek, sağlıklı eş seçimine de önayak olabilecektir. Kişilerarası ilişkilerde bireysel beceriye bağlı olarak gösterilen performans hakkında bireyin kendilik beklentisi olarak tanımlanan sosyal yetkinlik beklentisi (Ünlü, 2004) aile, akranlar ve karşı cinsle kuracağı ilişkilerde belirleyici özelliğe sahiptir. Kendilerini sosyal yönden yetkin gören bireyler, karşı cinsle kuracakları ilişkilerde daha sağlıklı ve istikrarlı adımlar atabileceklerdir (Bilgin, 1996).

Sağlıklı bir ilişkiyi başlatabilmede, sürdürebilmede ve sağlıklı bir şekilde o ilişkiyi sonlandırabilmede duygularının farkında olmak ve bunu karşı tarafa ifade edebilmek birey için oldukça önemlidir. Duygusal farkındalığa sahip olmayan bireylerin kendi istek ve duygularının bilincinde olması güçtür. Bu yüzden bu bireylerin kendilerini tanımaları da zordur. Kendi ile iletişim sorunu yaşayan bireylerin, dış dünya ile de iletişim sorunu yaşayacağı ve kişilerarası ilişkiler kurmakta güçlük çekeceği inkar edilemez (Koçak, 2002).

İlk kez Sifneos (1972) tarafından ortaya konan aleksitimi kavramını, Dereboy (1990) “duygular için söz yokluğu” şeklinde Türkçe’ye çevirmiştir. Aleksitiminin kapsadığı üç kişilik özelliği; duyguları tanıma ve tanımlama zorluğu, düşlem yaşamında kısıtlılık ve dışa dönük düşüncedir (Dereboy, 1990). Aleksitimik bireyler duygularını tanıyamamakta ve duygularını kendilerine özgü bir şekilde ifade edememektedir. Hayal güçleri oldukça zayıftır. Tutum ve davranışlarına kendi duygularına bağlı olarak değil, dış etkenlere, çevresel beklentilere bağlı olarak yön verirler (Erden, 2005). Aleksitimik bireyler bedensel belirtiler ve duyguları arasındaki farkı anlayamamaktadır. Bu yüzden duygularına bağlı olan yaşantılarını dile getirmek yerine duyguların bedensel belirtileri ile ilgili kalıp ifadelerde bulunmaktadırlar. Diğer insanlarla empati kurma becerileri oldukça zayıftır (Krystal, 1979).

Özgüven ve Bilge (1997) tarafından üniversite öğrencilerinin karşı cins arkadaşlığı ile ilgili olarak yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin %76’sı karşı cins arkadaşlığının amacının “duygusal yakınlık kurmak” olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada üniversite öğrencilerinin karşı cins ile ikili ilişkide başarının nasıl sağlanacağıyla ilgili verdiği cevaplarda duygusal olgunluğun, anlayış ve dürüstlüğün ardından ikinci sırada yer aldığı görülmüştür. Buradan yola çıkılarak karşı cinsle ilişkide duygusal yakınlık kurmanın ve duygusal olgunluğun önemli görüldüğü anlaşılmıştır.

Aleksitimi ile evlilik uyumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradan aleksitimik bireylerin evlilik uyumunun daha az olduğu anlaşılmaktadır (Epözdemir, 2012). Tepeli Temiz’in (2018) bağlanma örüntüleri ile ilgili yaptığı bir çalışmada ise güvensiz bağlanmanın kaygı ve kaçınma boyutlarının



aleksitimiye pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Oktay ve Durak Batıgün'ün (2014) yaptıkları bir çalışmada aleksitimi puanları yüksek olan bireylerin kişilerarası ilişkilerde besleyici tarzı daha az, ketleyici tarzı daha fazla kullandığı görülmüştür. Aleksitimik bireylerin belirleyici özellikleri arasında yer alan duygularını fark etme, tanıma ve ifade etmede güçlük yaşamalarının ve kişilerarası ilişkilerde ketleyici tarzı daha fazla kullanmaları ile karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentileri arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Bu düşüncenin doğruluğunu test etmek çalışmanın en önemli amacını oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişkenleri ile aleksitimi puanları arasında manidar bir fark var mıdır?
2. Cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilişki başlatabilme beklentisi, ilişki sürdürülebilirlik beklentisi ve ilişki sonlandırabilme beklentisi arasında manidar bir fark var mıdır?
3. Aleksitimi ile ilişki başlatabilme beklentisi, ilişki sürdürülebilirlik beklentisi ve ilişki sonlandırabilme beklentisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlişki başlatabilme beklentisi, ilişki sürdürülebilirlik beklentisi ve ilişki sonlandırabilme beklentisi ile duyguları tanıma zorluğu, duyguları ifade etme zorluğu ve dışa dönük düşünce arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

## Araştırmanın Modeli

Karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisi ve aleksitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişki tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmada koşullara ve katılımcılara herhangi bir müdahale olmaksızın insanlar arasındaki farklılıkların neden ve sonuçları belirlenmeye çalışılacağı için ilişki model tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu; basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş lisans ve yüksek lisans öğrenimine devam eden 210 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Değişken		F	%
Cinsiyet	Kadın	142	67.6
	Erkek	68	32.4
Sınıf Düzeyi	1	25	11.9
	2	44	21.0
	3	33	15.7
	4	94	44.8
	5	8	3.8
	Yüksek Lisans	6	2.9
Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	22	10.5
	Orta	163	77.6
	Yüksek	25	11.9
Fakülte	Sağlık Bilimleri ve Tıp	36	17.1
	Mühendislik	33	15.7
	Eğitim	29	13.8
	Hukuk	8	3.8
	Mimarlık	7	3.3
	Siyasi, İdari ve İktisadi Bilimler	78	37.1
Fen-Edebiyat	6	2.9	

İletişim	3	1.4
Sanat	10	4.8

Çalışmaya katılan öğrencilerin 142'si (%67.6) kadın, 68'i erkektir (%32.4). Öğrencilerin 25'i (%11.9) 1. sınıfta, 44'ü (%21.0) 2. sınıfta, 33'ü (%15.7) 3. sınıfta, 94'ü (%44.8) 4. sınıfta, 8'i (%3.8) 5. sınıfta, 6'sı (%2.9) yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 22'si (%10.5) düşük sosyo-ekonomik düzeyde, 163'ü (%77.6) orta sosyo-ekonomik düzeyde, 25'i (%11.9) ise yüksek sosyo-ekonomik düzeydedir. Öğrencilerin 36'sı (%17.1) sağlık bilimleri ve tıp fakültelerinde, 33'ü (%15.7) mühendislik fakültesinde, 29'u (%13.8) eğitim fakültesinde, 8'i (%3.8) hukuk fakültesinde, 7'si (%3.3) mimarlık fakültesinde, 78'i (%37.1) siyasi, idare ve iktisadi bilimler fakültesinde, 6'sı (%2.9) fen-edebiyat fakültesinde, 3'ü (%1.4) iletişim fakültesinde ve 10'u (%4.8) güzel sanatlar fakültesinde öğrenim görmektedir.

## **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanması için Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Karşı Cinsle İlişkide Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile katılımcılara ait bazı bilgiler alınmıştır.

### *Toronto Aleksitimi Ölçeği*

Toronto Aleksitimi Ölçeği, bireyin aleksitimik özelliklerini ölçmek için geliştirilmiştir. Taylor ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ölçek, ilk olarak 4 faktörlüdür ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ele aldığı 4 faktör; düşlem yaşamında kısıtlılık, bedensel ve duygusal duyuları ayırt etme zorluğu, duyguları tanıma ve ifade etme güçlüğü ve dış merkezli bilişsel yapıdır. Toronto Aleksitimi Ölçeği 1992 yılında yeniden düzenlenmiştir ve 20 maddeden oluşan günümüzde kullanılan haline getirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması Güleç ve diğ. (2009) tarafından yapılmıştır. TAÖ-20'nin 3 alt boyutu; duyguları tanıma güçlüğü, duyguları ifade etme güçlüğü ve dışa dönük düşüncedir. Toplam ölçeğin iç tutarlılığı  $\alpha = 0.78$ , duyguları tanıma güçlüğü alt ölçeğinin iç tutarlılığı  $\alpha = 0.80$ , duyguları ifade etme güçlüğü alt ölçeğinin iç tutarlılığı  $\alpha = 0.57$ , dışa dönük düşünce alt ölçeğinin iç tutarlılığı ise  $\alpha = 0.63$  olarak saptanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi (I- Hiçbir zaman, II-Nadiren, III-Bazen, IV-Sık sık, V-Her zaman) bir derecelendirme ölçeğidir (Güleç ve diğ., 2009).

### *Karşı Cinsle İlişkide Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği*

Karşı Cinsle İlişkide Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği; ergenlik dönemindeki bireylerin ilişki başlatabilmeye, ilişki sürdürülebilmeye ve ilişki sonlandırabilmeye ilişkin inançlarını ölçmek için Ünlü (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipinde (I-Hiçbir zaman, II-Ara sıra, III-Sık sık, IV-Her zaman) bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır ve 3 faktörlü bir yapıdadır. Birinci faktör başlatabilme, ikinci faktör sürdürübilme, üçüncü faktör ise sonlandırabilmedir. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Birinci faktörün (başlatabilme) iç tutarlılık kat sayısı  $\alpha = 0.72$ , ikinci faktörün (sürdürübilme) iç tutarlılık kat sayısı  $\alpha = 0.59$ , üçüncü faktörün (sonlandırabilme) iç tutarlılık kat sayısı  $\alpha = 0.66$ 'dır. Alt ölçekler arasındaki korelasyon  $p < .01$  düzeyinde manidar bulunmuştur. Ölçek üniversite öğrencilerinin karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisini de ölçebilecek niteliktedir (Ünlü, 2004; Türkoğlu, Akbaş, ve Çelikkaleli, 2015).

### *Kişisel Bilgi Formu*

Kişisel Bilgi Formu ile katılımcılara ait cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte ve sosyo-ekonomik düzey bilgileri alınmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi yapılırken SPSS Statistics 17.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada; karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisinin alt boyutları ile aleksitimi arasındaki ilişki ve karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisinin alt boyutları ile aleksitiminin alt boyutları arasındaki ilişki veriler normal dağıldığı için Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi ile incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni ile toplam puanlar arasındaki farklılığın analizi için bağımsız örneklem t testi; sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri ile toplam puanlar arasındaki farklılığın analizinde normal dağılan veriler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılmayan verilerin analizi için Kruskal-Wallis-H Testi yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda manidar bir fark olduğu görülen sonuçlarda farkın hangi kategoriler arasında olduğunu anlamak için Tukey Testi, Kruskal Wallis-H Testi sonucunda manidar bir fark olduğu görülen sonuçlarda farkın hangi kategoriler arasında olduğunu anlamak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

## Bulgular

Araştırmada; öğrencilerin kendilerine yönelik ilişki başlatabilme, ilişki sürdürebilme ve ilişki sonlandırabilme beklentileri ile aleksitimi arasındaki ve aleksitiminin alt boyutları olan duyguları tanıma zorluğu, duyguları ifade etme zorluğu ve dışa dönük düşünce arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Analizi ile bakılmıştır. Aleksitimi, aleksitiminin alt boyutları ve ilişki başlatabilme beklentisi, ilişki sürdürebilme beklentisi ve ilişki sonlandırabilme beklentisi; sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim görülen fakülte değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Aleksitimi, Aleksitiminin Alt Boyutları ve İlişki Başlatabilme Beklentisi, İlişki Sürdürebilme Beklentisi ve İlişki Sonlandırabilme Beklentisine İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon	Aleksitimi	Duyguları Tanıma Zorluğu	Duyguları İfade Etme Zorluğu	Dışa Dönük Düşünce
İlişki Başlatabilme				
İlişki Sürdürebilme	-.248**	-.214**		-.232**
İlişki Sonlandırabilme	-.386**	-.355**	-.312**	-.228**

\*\*p < 0.01

Aleksitimi ile ilişki sonlandırabilme alt boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönde ve manidar bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = -0.386$ ,  $p < 0.01$ . Bu sonuca göre aleksitimi, bireyin ilişkiyi sonlandırabilmeye ilişkin kendisinden beklentisini azaltmaktadır. Duyguları tanıma zorluğu ve ilişki sonlandırabilme arasında orta düzeyde, negatif yönde ve manidar bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = -0.355$ ,  $p < 0.01$ . Bu sonuca göre duygularını tanıma konusunda zorluk çeken bireylerin ilişkiyi sonlandırabileceklerine ilişkin kendilerinden beklentileri daha azdır. Duyguları ifade etme zorluğu ve ilişki sonlandırabilme arasında orta düzeyde, negatif yönde ve manidar bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = -0.312$ ,  $p < 0.01$ . Bu sonuca göre duygularını ifade etme konusunda zorluk çeken bireylerin, ilişki sonlandırabileceklerine ilişkin kendilerinden beklentileri daha azdır. Aleksitimi ve ilişki sürdürebilme arasında zayıf düzeyde, negatif yönde ve manidar bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r = -0.248$ ,  $p < 0.01$ . Bu sonuca göre aleksitimi, bireyin ilişkiyi sürdürebilme beklentisini azaltmaktadır. Aleksitimi ve aleksitiminin alt boyutları ile ilişki başlatabilme arasında ise manidar bir ilişki bulunamamıştır.

Aleksitimi puanları sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Aleksitimi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p
1	25	118.52			
2	44	103.98			
3	33	93.70			
4	94	104.60	5	13.42	.020
5	8	165.56			
Yüksek Lisans	6	61.42			

Sınıf düzeyine göre aleksitimi puanlarında manidar bir fark olduğu görülmüştür,  $\chi^2$  ( $sd=5$ ,  $n=210$ ) = 13.42,  $p < 0.05$ . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 4.'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğreniminin 5. Yılına Devam Eden ve Yüksek Lisans Öğrenimine Devam Eden Öğrencilerin Aleksitimi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
5	8	10.25	82.00	2.00	.004
Yüksek Lisans	6	3.83	23.00		

Öğreniminin 5. yılına devam eden öğrencilerin ve yüksek lisans öğrenimine devam eden öğrencilerin aleksitimi puanları arasında manidar bir fark bulunmuştur, [U = 2.00, p < .01]. Sıra ortalaması dikkate alındığında öğreniminin 5. yılına devam eden öğrencilerinin aleksitimi puanlarının, yüksek lisansa devam eden öğrencilerin aleksitimi puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisinin alt boyutu olan ilişki sürdürülebilirlik beklentisi cinsiyete göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5.'te verilmiştir.

**Tablo 5.** İlişki Sürdürebilme Beklentisinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	142	11.18	2.13	208	3.53	.01
Erkek	68	12.32	2.30			

İlişkiyi sürdürülebilirlik beklentisinde cinsiyete göre manidar bir farklılık vardır,  $t(208) = 3.53$ ,  $p < .01$ . Ortalamalara bakıldığında erkeklerin ilişki sürdürülebilirlik beklentilerinin ( $\bar{X} = 12.32$ ), kadınların ilişki sürdürülebilirlik beklentilerinden ( $\bar{X} = 11.18$ ), daha yüksek olduğu görülmektedir.

Karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisinin alt boyutu olan ilişki başlatılabilirlik beklentisi cinsiyete göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6.'da verilmiştir.

**Tablo 6.** İlişki Başlatılabilirlik Beklentisinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	142	10.56	2.88	208	1.99	.048
Erkek	68	11.36	2.39			

İlişkiyi başlatılabilirlik beklentisinde cinsiyete göre manidar bir farklılık vardır,  $t(208) = 1.99$ ,  $p < .05$ .

Ortalamalara bakıldığında erkeklerin ilişki başlatabilme beklentisinin ( $\bar{X} = 11.36$ ), kadınların ilişki başlatabilme beklentisinden ( $\bar{X} = 10.56$ ), daha yüksek olduğu görülmektedir.

Karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisinin alt boyutu olan ilişki başlatabilme beklentisi sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7.'de verilmiştir.

**Tablo 7.** İlişki Başlatabilme Beklentisinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	53.74	2	26.87	3.61	.029	Orta/Yüksek
Gruplariçi	1538.73	207	7.43			
Toplam	1592.48	209				

İlişki başlatabilme beklentisinde sosyo-ekonomik düzeye göre manidar bir farklılık vardır, ( $F(2,207)=3.61$   $p < 0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Tukey Testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre fark orta sosyo-ekonomik düzey ve yüksek sosyo-ekonomik düzey arasındadır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin ilişki başlatabilme beklentisinin ( $\bar{X} = 12.20$ ), orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin ilişki başlatabilme beklentisinden ( $\bar{X} = 10.63$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada; öğrencilerin kendilerine yönelik ilişki başlatabilme, ilişki sürdürülebilirlik ve ilişki sonlandırabilme beklentileri ile aleksitimi ve aleksitiminin alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisi; ilişki başlatabilme, ilişki sürdürülebilirlik ve ilişki sonlandırabilme alt boyutları ile ayrı ayrı değerlendirilmekte, toplam puan alınmamaktadır (Ünlü, 2004). Aleksitimi ile ilişki sürdürülebilirlik beklentisi arasında zayıf düzeyde, negatif yönde, manidar bir ilişki olduğu ve aleksitimi ile ilişki sonlandırabilme beklentisi arasında orta düzeyde, negatif yönde, manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bireyin aleksitimik olması, karşı cinsle kurduğu ilişkiyi sürdürme ve sonlandırma konusunda kendinden beklentisini olumsuz yönde etkilemektedir. İlişki başlatabilme beklentisi ve aleksitimi arasında ise manidar bir ilişki bulunamamıştır.

İlişki sonlandırabilme beklentisi ile duyguları tanıma zorluğu ve duyguları ifade etme zorluğu arasında orta düzeyde, negatif yönde manidar bir ilişki olduğu ve ilişki sonlandırabilme beklentisi ile dışa dönük düşünce arasında negatif yönde, zayıf düzeyde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre duygularını tanımakta ve ifade etmekte güçlük çeken, tutum ve davranışlarına çevresel beklentilere bağlı olarak yön veren kişilerin (Erden, 2005) ilişkiyi sonlandırabilme konusunda kendilerinden beklentilerinin daha az olduğu söylenebilir.

Sevindi ve Kumcağız'ın (2018) lise öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada aleksitimi ve iletişim becerileri arasında negatif yönde, yüksek düzeyde, manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Ceyhan'ın (2000) yaptığı bir çalışmada ise duygularını diğer insanlara rahatça anlatamayan bireylerin iletişim kurarken zorlandıkları görülmüştür. Bu iki bulgudan hareketle aleksitimik bireylerin sağlıklı bir iletişim kurmakta zorluk yaşamalarının ilişki sürdürülebilirlik ve ilişki sonlandırabilme konusunda kendilerinden beklentilerini olumsuz yönde etkiliyor olabileceği söylenebilir. Çünkü ilişki sürdürülebilirlik ve ilişki sonlandırabilme sosyal yetkinliği iletişim becerisine sahip olmayı gerektirebilir.

İlişki sürdürülebilirlik beklentisi ile duyguları tanıma zorluğu ve dışa dönük düşünce arasında negatif yönde, zayıf düzeyde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; duygularını adlandıramayan ve dış etkenlere bağlı olarak yapacaklarına yön veren kişilerin bir ilişkiyi sürdürülebilirlik ilişkine kendilerinden beklentilerinin daha az olduğu söylenebilir.

Araştırmadaki bir başka bulgu erkeklerin ilişki başlatabilme ve ilişki sürdürülebilirlik beklentilerinin, kadınların ilişki başlatabilme ve ilişki sürdürülebilirlik beklentilerinden daha yüksek olduğudur. Sakallı ve Curun'un (2001) romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara karşı tutumları ile ilgili yaptıkları bir araştırmada kadınların romantik ilişkilerde erkeğin daha girişken olması gerektiği konusundaki kalıp yargılarda daha fazla hem fikir olduğu görülmüştür. Erkeklerin ise romantik ilişkilerde erkeğin baskın, kadının kabul edici olması gerektiği hakkındaki kalıp yargılarda daha fazla hemfikir olduğu görülmüştür. Bu bulgular erkeklerin ilişki

başlatabilme ve ilişki sürdürebilme beklentisinin kadınlara göre daha yüksek olması ile örtüşmektedir. Kalıp yargılar kadınların ilişkiyi başlatabilme ve ilişkiyi sürdürebilme beklentilerini olumsuz yönde etkiliyor olabilir.

İlişki başlatabilme beklentisinin sosyo-ekonomik düzeye göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin ilişki başlatabilme beklentisinin ( $\bar{X} = 12.20$ ), düşük ( $\bar{X} = 10.63$ ) ve orta ( $\bar{X} = 10.63$ ) sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin ilişki başlatabilme beklentisinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak anlamlı fark orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzey arasında bulunmuştur. Erözkan'ın (2007) üniversite öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada sosyal kaygının alt boyutları olan sosyal kaçınma ve bireysel değersizliğin yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerde, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki bireylere göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin ilişki başlatabilme beklentisinin diğer sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin ilişki başlatabilme beklentisinden daha yüksek olması, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin sosyal ortamlardan kaçınmalarının daha az olması ve kendilerini daha az değersiz hissetmeleri ile ilgili olabilir.

Batıgün ve Büyüksahin'in (2008) üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada kaygılı ve kaçınması bağlanma örüntülerinin aleksitimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle aleksitimi ile ilişki sürdürebilme ve ilişki sonlandırabilme arasında negatif yönde, manidar bir ilişki olmasının aleksitimik bireylerin bağlanma stilleri ile de ilgili olabileceği söylenebilir. Çünkü yaşamın ilk yıllarında geliştirilen ilişkiler sonraki yıllarda yaşanan ilişkileri de etkilemektedir. Güvensiz bağlanma stili geliştiren çocukların diğer insanlara daha az güvendiği ve yetişkinlikte kurdukları kişilerarası ilişkilerde sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Collins ve Read, 1990). Bunun için karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisi ve aleksitimi arasındaki ilişkide bağlanma stillerinin aracı rolüne bakılması önerilebilir.

Çalışmada yüksek lisans öğrenimine devam eden öğrencilerin aleksitimi puanları ile öğreniminin 5. yılına devam eden öğrencilerin aleksitimi puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında öğreniminin 5. yılına devam eden öğrencilerin aleksitimi puanları diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin aleksitimi puanlarından daha yüksek, yüksek lisans öğrenimine devam eden öğrencilerin aleksitimi puanları ise diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin aleksitimi puanlarından daha düşüktür. Karlıdağ, Ünal ve Yoloğlu'nun (2001) hekimlerle yaptıkları bir çalışmada aleksitimik bireylerin duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır ve araştırmanın sonuçlarında tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin aleksitimi düzeylerinin arttığı düşünülüyor söylenebilir. Öğreniminin 5. yılına devam eden öğrencilerin de aleksitimi puanlarının diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerden yüksek olmasının sebebinin uzun süren üniversite öğreniminden kaynaklı olarak yaşadıkları tükenmişlik olabileceği düşünülmüştür. Aynı çalışmada aleksitimik bireylerin kişisel başarı düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Yüksek lisans öğrencilerinin aleksitimi puanlarının diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerinden daha düşük olması akademik başarı ve aleksitimi arasında ilişki olabileceğini düşündürmüştür. Aleksitimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakılması önerilebilir.

### **Kaynakça**

- Bilgin, M. (1996). Grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Büyükoztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ceyhan, E. (2000). Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 6, 59-210.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644-663.
- Dereboy, I.F. (1990). "Aleksitimi Özbildirim Ölçeklerinin Psikometrik Özellikleri Üzerine Bir Çalışma", (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Epözdemir, H. (2012). The effect of alexithymic characteristics of married couples on their marital adjustment. *Journal of Family Psychotherapy*, 23(2), 116-130.
- Erden, D. (2005). Farklı yetişme koşullarının aleksitimi, depresyon ve psikiyatrik belirtilerle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*; 8:60-66.
- Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 543-551.
- Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çıtak, S., Evren, C., Borckardt, J., & Sayar, K. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version of the 20-item Toronto alexithymia scale (TAS-20). *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, 19(3), 214.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 183-212.
- Krystal, H.J. (1979). Alexithymia and psychotherapy, *American Journal of Psychotherapy*, 33 (1) , 17-31.
- Oktay, B. & Durak Batıgün, A. (2014). Aleksitimi: bağlanma, benlik algısı, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke. *Türk Psikoloji Yazıları*, Haziran 2014,17 (33), 31-40
- Özgüven, İ. E., & Bilge, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin karşı cins arkadaşlığı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(8).
- Sakallı, N., & Curun, F. (2001). Romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara karşı tutumlar. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 22, 31-45.
- Sevindi, T., & Kumcagız, H. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin aleksitimi düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1335-1343.
- Temiz, Z. T. Bir sınıflandırma çalışması: aleksitimik belirtiler ve bağlanma örüntüleri. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 21-42.
- Türkoğlu, İ. E., Akbaş, T., & Çelikkaleli, Ö. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve flört davranışlarına göre karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik inancının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 189-198.
- Ünal, S. & Karlıdağ, R. & Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin yaşam doyumunu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4:113-118.
- Ünlü, V. (2004). Karşı Cinsle Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeşilyaprak, B. (2002) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, (Editör; 12.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.



# TURKSOSBİLDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

## TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DEDE KORKUT'UN 20. YÜZYILDAKİ YANSIMASI BARIŞ MANÇO TİPİ

Fadime Boztoprak

Orcid: 0000-0001-9787-8087

nuraan\_18@hotmail.com

Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel amaç, sadece temel dil becerilerini kazandırmak değildir. Çünkü dil, bir milletin kültür kodlarını üzerinde taşır. Öğretilen dilin sahip olduğu milletin düşünce dünyası ve yaşayış biçimi hedef dilin içinde gizlidir. Türkçe öğretiminde, Türk kültür kodlarını aktarmada en büyük yardımcılarından biri, Dede Korkut Hikâyeleridir. UNESCO tarafından Dünya Somut Olmayan Kültür Mirası Temsili Listesi'ne eklenen Dede Korkut Hikâyelerinin, Türkçenin yabancılar için öğretiminde ders ortamına ve ders için hazırlanan materyallere doğru bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Avrupa Dil Portfolyosu'nda da belirtildiği üzere, dil öğrenme bir kültürleşme sürecidir. Bu çalışmada, kültürleşme sürecinden yola çıkılarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlü kültür unsurlarından olan Dede Korkut Hikâyelerinden bir uyarlama örneğiyle Türk kültür kodlarından ad verme geleneği aktarılmaya çalışılmıştır. Dede Korkut'un 20. yüzyıldaki yansıması Barış Manço'dan, Barış Manço'nun şarkılarından, kıyafetlerinden, kliplerinden ve programlarından faydalanılarak öğrencilerin; dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma, yazma temel dil becerilerinin yanı sıra telaffuz ve iletişim gibi becerileri geliştirmeyi de amaçlamıştır. Çalışmada verilen örnekler, Avrupa Dil Portfolyosu'nda belirlenen B1-B2 seviyelerinde oluşturulmuştur. Etkinliklerde her etkinlik farklı beceri alanını kapsamaktadır. Bu çalışmayla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi aşamasında sözlü kültür unsurumuz Dede Korkut'tan ve Türk kültür kodlarının taşıyıcısı konumunda olan Dede Korkut'un 20. yüzyıldaki yansıması Barış Manço'dan örneklerle kültürleşme sürecine yardımcıları ve kültür aktarımındaki rolleri üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı Dil Öğretimi, Türkçe, Kültür, Dede Korkut, Barış Manço

### THE REFLECTION OF DEDE KORKUT IN THE 20TH CENTURY AS THE BARIŞ MANÇOTYPE IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

#### Abstract

The main purpose of teaching Turkish as a foreign language is not only to let students gain basic language skills because language carries the cultural codes of a nation. The whole thought and the way of living of the nation that is taught is hidden within the target language. Dede Korkut Stories are one of the biggest helpers in teaching Turkish and in conveying Turkish cultural codes. The stories of Dede Korkut, which are added to the UNESCO World Heritage List of Intangible Cultural Heritage, must be accurately transferred to the classroom environment and the materials prepared for the course in teaching Turkish to foreigners. As stated in the European Language Portfolio, language learning is a process of acculturation. In this study, starting from the process of acculturation, an adaptation example of Dede Korkut Stories, one of the elements of oral culture in teaching Turkish as a



## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması Barış Manço Tipi F. Boztoprak

foreign language, is tried to convey the tradition of naming Turkish cultural codes. The reflection of Dede Korkut in the 20th century can be seen in Barış Manço, Barış Manço's songs, clothes, clips and programs. It is aimed to improve students listening comprehension, reading comprehension, speaking, writing and basic language skills, as well as pronunciation and communication skills through these items. The examples given in the study were created at B1-B2 levels determined in the European Language Portfolio. Each activity covers different skill areas. In this study, the role of oral culture in teaching Turkish as a foreign language; Dede Korkut a dreflector Barış Manço who is the bearer of Turkish cultural codes in the 20th century and their role in the cultural transfer process is tried to focus on.

**Key Words:** Foreign Language Teaching, Turkish, Culture, Dede Korkut, Barış Manço

### TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DEDE KORKUT'UN 20. YÜZYILDAKİ YANSIMASI BARIŞ MANÇO TİPİ

#### Giriş

Dil, bir milletin kimliğidir, iletişim aracıdır. Aynı zamanda kültür taşıyıcısı ve aktarıcısıdır. Dil ve kültürü birbirinden ayrı düşünmek yanlıştır. “Dil kültürle yaşar, kültür de dil ile gelişir ve birikir.” (Günay, 1995). Öyleyse ikinci bir dil öğreniminde hedef dilin kültürü de öğrenilmiş olur. Yabancı dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimi ve aktarımıdır. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde öncelikle öğreten kişinin kendi kültürünü iyi bilmesi gerekmektedir. Yanlış bir aktarım, bütün topluma mâl edilmiş olur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel öğelerin bütün dil seviyelerine uygun olacak şekilde yerleştirilmesi gerekir. Avrupa Dil Portfolyosu'na göre dil seviyeleri A1, A2, B1, B2, C1, C2 şeklinde yer almaktadır. Bu seviyelere göre Türkçenin sözlü kültür geleneğinden ve UNESCO'nun “Dünya Somut Olmayan Kültür Mirası Temsili Listesi” ne eklenen Türk destanı Dede Korkut'tan faydalanmak gerekmektedir. Türk kültür kodlarını üzerinde taşıyan Dede Korkut Hikâyeleri milli ve manevi değerler doğrultusunda büyük önem taşımaktadır. Türk edebiyatı tarihinin önemli isimlerinden biri olan merhum Fuat Köprülü'nün: “Bütün Türk edebiyatını terazinin bir gözüne, Dede Korkut'u diğer gözüne koysanız, yine Dede Korkut ağır basar.” sözleriyle Dede Korkut'un önemini açıkça belirtmiştir. Türk milletinin yüzyıllar önceki hassasiyetlerinin yansıtıcısı niteliğinde olan bu eserde edebî çizgileri ve unsurları bulmanın yanı sıra “tarih, aile, töre, kadın, çocuk, sanat, av, nüfus siyaseti ve din” gibi pek çok motife rastlamak mümkündür. Bu yüzden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal olarak kullanılabilir en önemli araçtır.

#### Resim 1 Dede Korkut UNESCO



“Toplumsal dönüşümün sonucu olarak, zamana uygun biçimde kendisini ifade edebilecek, yeni ihtiyaç ve talepleri karşılayacak, bilgili, görgülü, saza ve söze aklı eren, çağın bilgisine ve tekniğine hâkim bir kişinin ancak, bu ozan geleneğini sürdürebileceği görülmüştü. Yeni ozanlığın en

## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması Barış Manço Tipi F. Boztoprak

mükemmel modelini, ürünleri ile Ozan Barış ortaya koyar. Ozan Barış, halkıyla bütünleşen, ezgileri, türküleri ve öğütleriyle, herkesin gönlüne yerleşmeyi başarmıştır. Çağa uygun koşup düzduğu beyitlerle, ahlaki yapısıyla ve toplumsal değerleri korumasıyla güçlü bir ozan tipidir. Ayrıca ulusunu tanıtmak için dünyayı gezmesi de onun ozanlığının bir başka işlevi olmuştur. Bıraktığı eserlerle, yaratıcılıkla yüklü zihni ile ulus ve insan sevgisi ile tam bir güçlü, gelmiş son ozan tipi Ozan Barış'tır.”(Yıldırım, 1999)

Resim 2 Dede Korkut, Barış Manço



Bu bağlamda 20. Yüzyılda Dede Korkut tipiyle karşımıza çıkan Barış Manço; Türk kültür değerlerini aktarmada, Türkçenin söz varlığını ve kültürel değerlerin ifade çeşitliliğini göstermesi bakımından güçlü bir tiptir. Manço'nun şarkılarında kullandığı sözcükler, kalıp ifadeler; programlarında giydiği kıyafetler, taktığı aksesuarlar; kullandığı ezgiler, jest ve mimikler bakımından incelendiğinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak aktarımında Barış Manço büyük role sahiptir.

### Kültür Aktarım Sürecinde Dede Korkut Metinleri

Kültür aktarım süreci, dil öğretim süreciyle orantılıdır. Türkçenin öğretiminde kullanılan sözcüklerin önemi büyüktür. Çünkü kullanılan her sözcük kültür taşıyıcısı konumundadır. Bu yüzden Türkçe öğretiminde dört dil becerisi kullanılırken her kelimenin anlam önemi büyüktür. Avrupa Dil Portfolyosu'na göre dört dil becerisi şunlardır:

- Dinlediğini Anlama
- Okuduğunu Anlama
- Konuşma
- Yazma

Bu dil becerilerinin bütün dil seviyelerinde aynı oranda olması gerekmektedir. Dil öğrenimi dört dil becerisi gerçekleştiğinde olmaktadır. Dinleme ve okuma, algılamayla; konuşma ve yazma üretmeyle ilgili dil beceri alanlarıdır.

Türkçeyi yabancılarla öğretirken kültürü göz ardı edemeyiz. “Yabancı dil öğrenen kişi iletişim açısından gerekli olan kültürel verilerini öğrenmeli, iletişim becerilerini edinmelidir” (Demircan, 1990). Bu yüzden öğreten kişinin kültürünü iyi bilmesi, iyi tanıması ve yaşatması gerekmektedir. Yanlış öğretilen her kültür ilmiği toplumsal bir düğüm olarak gelecekte karşımıza çıkabilir. Bunu önlemek adına kültür kodlarının birçoğunu bünyesinde taşıyan eserleri metin olarak derse getirmeliyiz.

Dede Korkut Hikâyeleri, Türk milletinin yaşam tarzı ve tarihiyle ilgili bilgiler içermektedir. 15.yüzyılda kaleme alınan eser, bugün dahi birçok Türk Dünyasında anlatılmakta ve okunmaktadır. 12 hikâyeden oluşan bu eserde:

- 1) Çok temiz, güzel ve zengin bir dil kullanılmıştır.

## **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması** **Barış Manço Tipi F. Boztoprak**

- 2) Anlatım açık, yalın ve durudur.
- 3) Hikâyelerde en önemli meziyet kahramanlıktır.
- 4) Aileye, çoğalmaya, kadına, çocuğa ve çocuk terbiyesine büyük önem verilir. Kadınların ailenin en önemli unsuru olduğu vurgulanır. Önsözünde dört ayrı kadın tipi çizilir.
- 5) Bütün hikâyelerde dini unsurlar (namaz kılma, dua etme, arı sudan abdest alma) görülür.
- 6) Kahramanlar dövüşlerini, Allah ve peygamber sevgisi için yapar.
- 7) Türk milletinin karakteristik özellikleri; doğruluk, adalet, güzellik yüceltilir.
- 8) Misafirperverlik ve cömertlik insanların ortak özelliğidir.
- 9) At, ağaç, su, yeşillik kısaca tabiat çok sevilir.
- 10) Kahramanların en büyük yardımcısı atlardır.
- 11) Kadınlar, eşlerine karşı aşırı saygılıdır. Eşler de kadınlara önem verir, iyi davranır.
- 12) Hikâyelerde, birçok öğüt vardır. Bu nedenle bu hikâyeler didaktiktir.
- 13) Hikâyelerde yaşanan olayların tarihi bilgilerle ilgisi vardır.
- 14) Hikâyelerde geçen ve hikâyelere adını veren Dede Korkut; yaşlı, herkesin saygı gösterdiği, hakanların bile akıl danıştığı, çocuklara isim koyan, eğlencelerde kopuz çalıp şiirler söyleyen, kırgınlıkları gidermede aracılık eden kişidir.

“Bentahila ve Davles, yabancı dil öğretiminde amacın, öğrenciye dilin nasıl kullanılacağını gösteren belirli kuralları set olarak dayatmak yerine onun kafasında, dildeki kültürel öğenin varlığı ve onun bir toplumdaki diğerine farklılık gösterebileceği konusunda bir farkındalık oluşturmak gerekir, demektedir.” (Özışık, 2004)

Kültürel öğeler ile hedef dilin konuşulduğu ülkenin önemli tarihi olayları, gelenek, görenek ve âdetleri, edebiyatı, mimari yapısı, günlük hayata dair genel davranış tarzları, yemek ve alışverişle ilgili alışkanlıkları, hayata ve olaylara bakış açıları kastedilmektedir. Bunların birçoğu Dede Korkut Hikâyelerinde mevcuttur.

Yabancı dil öğrenimi doğru metinlerle desteklenmelidir. Doğru metinlerden kastedilen kültürel özelliklerin içinde bulunup bulunmama durumudur. Polat'ın belirlediği ölçütlerden hareketle metin seçiminde dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- Edebî metinler, dilbilgisi ve sözcük örgüsü yönünden, öğrencinin yabancı dil düzeyinin üstünde olmamalıdır. Yapısıyla öğrenciyi çok zorlayan bir metinle öğrenci arasındaki iletişim olumsuz etkilenir.
- Metin seçiminde, dil seviyesinin uygunluğun yanı sıra, konuya uygunluk da önemli bir ölçüttür. Konu öğrencinin dil ile ilgili önceliklerine, ilgisine, yaşam deneyimine, içinde bulunduğu gerçekliğe uygun olmalıdır.
- Yabancı dilde yazılmış yazınsal metnin arkasında farklı değerler, farklı yaşam biçimleri vardır. Bu nedenle yazınsal metinler söz konusu kültür unsurlarını öğrenciye hissettirmelidir.
- Yabancı dil ders kitaplarında kullanılan metinlerin en önemli amaçlarından biri öğrenciyi öğrendiği dilin kültür ü evrenine sokmak ve kültürlerarası iletişimi sağlamak olmalıdır.
- Kültürel unsurların aktarılmasında zengin bir kültür mirası olan ve Türk kültürünün en özgün ve bozulmamış şekliyle yer aldığı sözlü halk kültürünün unsurlarından mutlaka faydalanılmalıdır.
- Yabancıların Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları konulardan biri de Türkçede sıkça karşılaşılan mecaz, mazmun ve semboller ile üstü kapalı ve kinayeli anlatımlardır. Bu anlatımlar öğrencinin temel dil ihtiyaçlarının karşılandığı temel seviyeden sonra yavaş yavaş verilmeye başlanmalı, öğrenci dilin soyut ve kültürel boyutuyla da karşılaşmalıdır. (Polat, 1993)

### **Dede Korkut Hikâyelerine Uyarlama Örneği**

#### **Ad Verme Geleneği**

“Merhaba Ayşe.

Merhaba Mary.

## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması Barış Manço Tipi F. Boztoprak

Nereye gidiyorsun?

Ödev hazırlamak için kütüphaneye gidiyorum.

Ödevinin konusu ne?

Dede Korkut Hikâyelerinde ad verme geleneğini araştırıyorum ve çok ilginç bir şeyle karşılaştım.

Ben Dede Korkut Hikâyelerini duydum ama okumadım. Ne bulduğunu bana da söyler misin? Çok merak ettim. Çocuklara isim verirken çok farklı bir gelenek var. Çocuklar 15 yaşına gelene kadar babalarının isimleriyle çağırılıyorlar. Örneğin Dirse Han'ın bir oğlu oluyor. Onu herkes Dirse Han'ın oğlu diye çağırıyor.

Ne kadar ilginç! Sonra ne oluyor?

Hikâyelerde çocuğun kendine özgü bir ad alabilmesi için bir kahramanlık yapması gerekiyor. Bu kahramanlığı herkesin görebileceği bir yerde yapması gerekiyor. Örneğin Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesinde Dirse Han'ın oğlu meydanda Bayındır Han'ın boğası ile yaptığı mücadele sonucunda Boğaç adını almıştır.

Peki, çocuğa ismini kim verir?

Çocuğa ismini Dede Korkut verir. Dede Korkut toplum tarafından bilgisine önem verilen bir kişidir.

Bilge bir kişi olduğu gibi onun olağanüstü güçleri olduğuna da inanılır. Dede Korkut,

“Adımı ben verdim, yaşımı Allah versin!” gibi bazı güzel sözler söyleyerek çocuğa ismini verir.

Peki, günümüzde çocuklara nasıl isim veriyorsunuz? Günümüzde de çok güzel âdetler var. Çocuk doğduğu zaman bir aile büyüğü gelerek sağ kulağına ezan okur ve çocuğun ismini kulağına üç kez söyler. Böylece çocuğa isim verilmiş olur. Çocuğa verilen isim genellikle aile büyüklerinin isimlerinden seçilir. İsmi çocuğun talihine ve kişiliğine etki ettiği düşünülür.”

( Kalfa, 2013)

### Bulgular

**Tablo 1 Uyarlama Örneğinin B1 Sınıflarında Tespiti**

	DOĞRU	YANLIŞ	BOŞ	FARKLI
A	5	9	4	0
B	6	8	3	1
C	10	7	1	0
D	7	8	2	1
E	8	8	1	1
F	7	9	1	1

Tablo 1’de Uyarlanmış Dede Korkut örneğinde geçen “kütüphane” sözcüğü B1 seviyesindeki 18 öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve anlama becerileri ölçülmüştür. Verilen cevaplarda A sınıfından 5 öğrencinin “kütüphaneye” şeklinde doğru olarak yazdığı görülmektedir. 9 öğrencinin ise kendisinden yazılması istenilen kelimeyi yanlış olarak yazmıştır. Bu yanlış cevapların içinde “kutüpane” ve “kütüpane” cevapları sıklık göstermektedir. 4 öğrenci ise soruyu boş bırakmıştır. Beklenen cevapla hiç ilintili olmayan kelime kullanımı bu soruda görülmemektedir.

Örnek uygulama metinden anlaşılacağı üzere ders içindeki uygulanan metin seviye guruplarına göre farklılık göstermektedir. Metin sayesinde hem dil becerileri ölçülmekte hem de kültürel öğeler aktarılmaktadır.

### Kültür Aktarım Sürecinde Barış Manço

Söz varlığı, kültürel değerlerin ifade çeşitliliği bakımından Türkçenin zenginliği yadsınamaz. Türkçenin bu

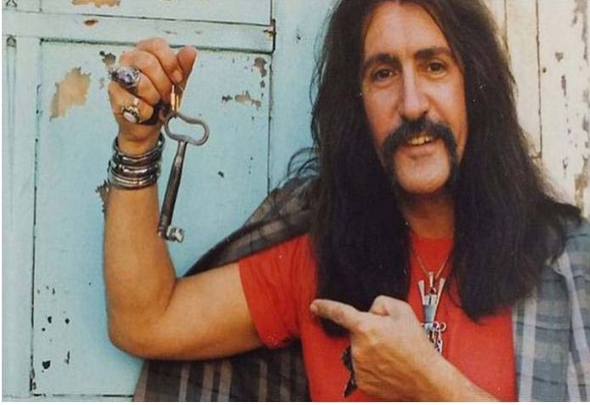
## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması Barış Manço Tipi F. Boztoprak

zenginliğini aktarmada şiirler, hikâyeler, masallar, destanlar, romanlar ve bunların sahipleri şairler, yazarlar ve anlatıcılarla birlikte en büyük rollerden biri de şarkılar, türküler ve şarkıcılarıdır. Çünkü şarkılar, türküler; ritimle söylenir, ezberlenmesi daha kolaydır.

“Müzik Zekâsı: Sesler, notalar ve ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma, yeni sesler ve ritimler üretme yeteneğidir.” (Özden, 2002) Bu zekâyâ sahip insanlar, yeni öğrendikleri bir dilin telâffuzunu doğru bir şekilde öğrenmede ve kullanmada oldukça yardımcı olmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretilirken müzikle eğitimin zevkli ve eğlenceli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, “aralarında kafiye ya da ses benzerliği bulunan sözcüklerin seçilmesi de kelime öğretimini kolaylaştırır.” (Kıvrar: 2000) Barış Manço gibi rol modeler sahip değerli bir sanatçının şarkılarını kullanmanın, yabancılar Türkçe öğretiminde bir yöntem olarak kullanılabilmesi unutulmamalıdır. Bu düşünce doğrultusunda çalışmamızda, sanatçının Türk kültürüne ait değerleri içeren ve Türkçenin söz varlığını gösteren şarkılarından örnekler yer almaktadır. Çalışmada yer alan örnekler Türk kültürüne ait unsurların yanında bu yöntemin dil bilgisi kurallarının öğretilmesinde ve Türkçenin diğer zenginliklerini kazandırmada da kullanılabilmesi unutulmamalıdır. Türkçe öğretiminde dört dil becerisi kullanılırken her kelimenin anlam ve önemi büyüktür. “Birden fazla kazanımı bir arada sunmak yabancılar Türkçe öğretiminde oldukça önemli bir faaliyettir.” (Barın, 2010)

### Barış Manço Şarkı Örneklerindeki Bulgular ve Yorumlar

#### Resim 3 Barış Manço, Anahtar



“Sınıfın en güzel kızı o yalnız geziyor kimse ona yaklaşıyor  
Yine koltuğunda koca koca kitaplar kütüphaneden geliyor  
Baktım bir cilt şair Mehmet Akif  
İki büyük kitap Fatih Sultan Mehmet  
Üç kalın cilt Mevlana birde Mimar Sinan...”

Örnekte yer alan “Anahtar” şarkısı hikâye tekniğiyle Türk büyüklerine yer vermektedir. Türkçe öğrenen hedef kitleye Türk büyüklerini ve Türk tarihini aktarmada kolaylık sağlayacak anahtar bir metindir.

“Hava ayaz mı ayaz ellerim ceplerimde  
Bir türkü tutturmuşum duyuyorsun değil mi?  
Çalacak bir kapım yok mutluluğa hasretim  
Artık sokaklar benim görüyorsun değil mi?..”

“Anlıyorsun Değil Mi?” şarkısıyla Türkçe öğrenen hedef kitle, sadece Türk kültürüne ait olan “türkü tutturmak” deyimini duyup anlamını öğrenerek Türkçenin anlam zenginliğini kavramış olacaktır. “Ayaz” sözcüğüyle “rüzgâr” kelimesinin eş anlamlı olduğunu öğrenecektir.

“Dün yine seni andım gözlerim doldu  
O tatlı günlerimiz bir anı oldu  
Ayrılık geldi başa katlanmak gerek

## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması Barış Manço Tipi F. Boztoprak

Seni çok çok özledim arkadaşım eşek

Arkadaşım eş arkadaşım şek arkadaşım eşek..."

Türk milleti hayvansever bir millettir. Tarih boyunca bunun örnekleri çok fazladır. Mitlerde, destanlarda, efsanelerde hayvanlara sıklıkla yer verilir. At için "At Türk'ün kanadadır." Sözü bunu tesciller. Bozkurt, liderlik ruhunu; çift başlı kartal devleti anlatır. Barış Manço, bu şarkısıyla arkadaşları olarak gördüğü eşiği dile getirmiştir. Bu şarkıyla, özellikle nakarat bölümlerindeki heceleme tekniğiyle telaffuz açısından hedef kitle ileleme kaydedecektir.

"...Beni kovsalar dokuz köyden  
Doğruyu hep söylerim ben  
Ölürümde dönmem sözümden delikanlı gibi

O kızdan vazgeç unut onu beni dinle  
Onun gözü yükseklerde kızın gözü sadece parada  
Aklı fikri bir zengin kocada

Açtırdın bana kutuyu  
Zorla söyledin kötüyü  
Sonuna kadar dinle şimdi delikanlı gibi

Aşkın kör etmiş gözünü  
Kulağın duysun bu sözümü  
Benimde sabrımın sonu var delikanlı gibi..."

"Dokuz köyden kovulmak, gözü yükseklerde olmak, açtırma kutuyu söyletme kötüyü" gibi kalıplaşmış atasözü ve deyimlerin yer aldığı "Deli Gibi" şarkısı Türkçe öğrenenler için eğlenceli ve soyut anlamları kavrama açısından yerinde bir örnektir.

"...Bugün bayram erken kalkın çocuklar  
Giyelim en güzel giysileri  
Elimizde taze kır çiçekleri üzmemelim bugün annemizi

Sen yaz geceleri yıldızlar içinde  
Ara sıra bize göz kırparsın  
Sen soğuk günlerde kalbimi ısıtan en sıcak anısın

Bu gün bayram çabuk olun çocuklar  
Annemiz bugün bizi bekler  
Bayramda hüzünlenir melekler  
Gönül alır bu güzel çiçekler"

Yabancılarla Türkçe öğretirken kültürel değerlerimizin aktarılması ve Türk yaşantısından örnekler verilmesi kültürleşme sürecine katkı sağlayacaktır. Manço'nun "Bugün Bayram" şarkısı da dini ve milli bayramlarımızın önemini aktarması açısından, büyüklere verilen değeri göstermesi bakımından önemli bir örnektir.

"Domates biber patlıcan  
Domates biber patlıcan

## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması Barış Manço Tipi F. Boztoprak

Bir anda bütün dünyam karardı  
Bu sesle sokaklar yankılandı  
Domates biber patlıcan..."

Dil öğrenme sürecinde "dil banyosu" önemli bir yere sahiptir. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan kelimelerin ezgiler eşliğinde dil öğrenen kitleye aktarılması kalıcı öğrenme sağlayacaktır.

"...Arpa buğday yan yana orak istemez  
Yağız at şahlandımı durak dinlemez  
Sanki biraz naz ediyorsun ama senin bana gönlün var gibi gibi  
Yüzüme karşı git diyorsun ama sanki gözlerin kal der gibi gibi  
Yeter çektiğim insaf et gayrı  
Senin bana gönlün var gibi gibi..."

Bağlaçlar ve edatlar Türkçe öğrenen kitle için karışık gelse de doğru metin örnekleriyle bu konuların kavranılmasına kolaylık sağlayacaktır.

"Bir bakışı canlar yakar gülüşüne cihan değer  
Nazo gelin ayağına takar halhal  
Ayağında gümüş halhal ince nakış gümüş halhal  
Yavru ceylan gibi kaçır seke seke çaydan geçer  
Nazo gelin ayağına takar halhal"

Kültürel motiflere yer veren metin örneklerine dikkat edildiği sürece kültür aktarımı ve dil öğrenmede rahatlıkla istenilen seviyeye gelinecektir.

"Eski adamlar doğruyu söylemiş  
Bir çiçekle bahar olmaz  
Kişi kendini bilip sağa sola sormalı  
Can pazarı bu oyun olmaz  
Zürafanın düşkünü beyaz giyer kış günü  
Sonunda şifayı kapıp da şaşırınca  
Bana gel beni dinle iyi yaz  
Defteri kalemi al iyi yaz  
Nane limon kabuğu bir güzel kaynasın aman  
Ha hahahaha içine hatmi çiçeği biraz çörek otu katasın  
aman  
Ha hahahaha hatta biraz tarçın bir tutam zencefil aman  
Ha hahahaha bin derde deva geliyor biraz daha sabret  
güzelim  
Ha hahahaha hapşu  
Çok yaşa  
Sende gör  
Rahat ve iyi yaşa..."

Halk bilimi, bir milletin kültürünü yansıtır. Bu bilimin içinde yer alan her kültür ögesi milletin kültür kodlarını üzerinde taşır. "Nane Limon Kabuğu" şarkısıyla "Kocakarı" ilaç yöntemiyle hastalığın şifası bulunur.

"...Halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi  
Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi  
Barış der biraz tuzum ekmeğim olsa

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması**  
**Barış Manço Tipi F. Boztoprak**

Buz gibi pınar suyundan bir testim olsa  
Bir de şöyle püfür püfür bir çınar gölgesi  
Kaç kula nasip olur ki keyfin böylesi  
Bir lokma ye, bir yudum iç, bir oh çekiver  
İlaç neye yarar vade gelmişse eğer..."

"Olmaya Devlet Cihanda" isimli şarkı Kanunî Sultan Süleyman'ın "Halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi/ Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi" (Dal:2009) beyiti vasıtasıyla metinler arası bir örnektir. Kanuni'yi hatırlatarak Türk milleti ve dünya devletleri açısından Kanuni'nin önemini vurgulamaktadır.

"...Sözüm meclisten dışarı dostlar  
Bu günlerde kendimi hıyar gibi hissediyorum  
Hani ince kıyım doğrasalar beni  
Marmara ege karadeniz  
Ve hatta akdeniz cacık olur diyorum..."  
"...Bir kızı sevdi Mehmet  
Eridi de bitti Mehmet  
Ama başlık parasını  
Bulamadı gitti Mehmet  
Nuh dedi kız babası Mehmet  
Peygamber demedi Mehmet  
Kız eline kına yaktı Mehmet  
Babası paraya taktı Mehmet  
Olmadı gitti Mehmet  
Bir ömür bitti Mehmet  
Bütün köy toplansın  
Bu Mehmet ne ballı çocuk  
Vallahi çok şanslı çocuk  
Ne amcası var ne dayısı  
Bundan iyisi Şam'da kayısı  
Mehmet, ula Mehmet  
En büyük Mehmet bizim Mehmet  
En büyük Mehmet bizim Mehmet..."

Asker uğurlama törenleri Türk kültürünün önemli geleneklerindedir. Türk genci "vatan borcu namus borcu" diyerek kına yakılarak uğurlanır. Kına, Türk kültüründe üç önemli manaya gelmektedir: Erkeğe kına yakılır, vatana kurban olsun, diye; kıza kına yakılır, yuvasına kurban olsun, diye; koça kına yakılır, Allah'a kurban olsun, diye. Somut ve soyut örneklerle, kullandığı atasözleriyle Türkçenin zenginliğini ortaya koyan Barış Manço, Türkçe öğretilirken örnek verilebilecek rol modele sahiptir.

Barış Manço, Türk kültür zenginliğini tamamlamak adına kıyafetlerini ve yüzüklerini eksik etmeyen örnek bir modeldir. Saçlarını gök yeveli bir bozkurttan aldığını söyleyen sanatçı Dede Korkut'u hatırlatarak 20. yüzyılda karşımıza çıkmaktadır.

Taktığı aksesuarlar ve konuşurken, şarkı söylerken yaptığı jest mimikler sağır ve dilsizler için oluşturulmuş bir alfabeyi temsil etmektedir. Bu yönüyle 7'den 77'ye herkese seslenen ve etkileyen bir sanatçıdır.

Barış Manço'nun yaptığı programlar ve yurt dışı gezileri incelendiğinde Türk kültürünün taşıyıcısı ve aktarıcısı konumunda olduğu görülecektir. 21. Yüzyılda Dede Korkut'un birçok özelliği anlatıldığı gibi Barış Manço'nun şarkıları ve kılık kıyafeti de ayn



## **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması** **Barış Manço Tipi F. Boztoprak**

### **Sonuç**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Dede Korkut Hikâyeleri, Dede Korkut ve Barış Manço Şarkıları ve Barış Manço tipi önemli bir kaynaktır. Dede Korkut Hikâyelerinde geçen 12 hikâyede Türk kültüründen izler taşımaktadır. Barış Manço şarkıları da aynı hassasiyete sahiptir. Kültürel unsurların yer aldığı bu Türk destanıyla, Barış Manço tipiyle ve şarkılarıyla hedef kitleye öğretilmesi gereken dil becerilerinin yanı sıra kültür aktarımı da mevcuttur. Bu sayede kültürleşme gerçekleşmektedir. Türk tarihinden, coğrafyasından, gelenek ve göreneklerinden birçok kodu içinde barındıran bu eserler ve şahsiyetler Türkçe öğretiminde Türk kültürünün aktarılmasına yardımcı olacaktır.

Türkçenin yabancılarla öğretiminde dil yeterlik düzeyleri kontrol edilerek Dede Korkut Hikâyelerinin uyarlanmasına dikkat edilmelidir. Barış Manço şarkıları yerinde örneklerle desteklenerek verilmelidir. A1-A2 seviyelerinde basit cümleler ve sade cümleler olmasına özen gösterilmelidir. B1-B2 seviyelerine olayları ve kültürel kodları orta düzeyde olacak şekilde verilmelidir. C1-C2 seviyeleri akademik ve anadile yakın seviyeler olduğu için orijinal metinler verilmesi gerekmektedir.

Türkçe ve Dede Korkut, dille kültürün harmanlanmış halidir. Bu sebeple Türkçenin Yabancılarla öğretiminde Dede Korkut metninden ve 20. Yüzyıldaki karşılığı olan Barış Manço'dan, onun şarkılarından faydalanılması yerinde olacaktır. Ayrıca "Dede Korkut Mirası: Destan, Masal ve Müzik" çok uluslu dosyası olarak geçtiğimiz yıl mart ayında UNESCO'ya gönderilen Türkiye'nin kültür mirası temsili listesine 17'nci unsur olarak 28.11.2018 tarihinden itibaren dâhil edildi. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü olan bu kuruluş Avrupa Dil Portfolyosu'na da kaynaktır. Bu yüzden Dede Korkut Hikâyelerinin öneminin bilinmesi ve aktarımındaki hassasiyeti yabancılarla Türkçe öğreten herkesin koruması gerekmektedir.

### **Kaynakça**

- Artuç, Seda. (2013). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Barış Manço Şarkılarıyla Türk Kültürüne Ait Değerlerin Kazandırılması" Türk Yurdu Dergisi 102:312.
- Barın, Erol. (2004). "Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Deyimler ve Atasözlerinin Önemi". Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi 1: 22-26.
- Barın,Erol.(1994). " Yabancılarla Türkçenin Öğretimi Metodu". Atatürk Üniversitesi Tömer Dil Dergisi. 17: 53-56.
- Barın, Erol. (2010). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sorunlar Yüksek Lisans Ders Notları" Gazi Eğitim Fakültesi: Ankara.
- Çobanoğlu, Ö., ( Summer 2000). "Barış Manço Araştırmalarının Önemi ve Yöntemi Üzerine Tespitler", Milli Folklor Dergisi, sayı: 12 (46), 40-46
- Dal, S. (2009). Muhibbi Divanı. Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Demircan, Ömer.( 1990). Yabancı - Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Elif Kitabevi.
- Emre, H., (Ocak 2013) "Kültürün değişimi ve Dönüşümü Bağlamında Ozan-Baksı Geleneğinden Çağdaş Bir Ozanlığa Geçiş Süreci", Bilim ve Kültür Dergisi, 1 (1), 55-72.
- Günay, Doğan (1995). "Roman Çözümlemesine Toplum-dilbilimsel Bir Yaklaşım". Dil Dergisi,35, 5-24.
- <http://www.sarki-sozleri.info/baris-manco>
- Özışık, Cem. "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Farkındalık: New Headway Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.
- Kalfa, Mahir.(2013). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı". Milli Folklor. 97.166.
- Kırvar, S. (11-13 Mayıs 2000). "Hızlandırılmış Öğrenme Metodu İle Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi" Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu: İstanbul.
- Özden, Y. (2002). Kendini Gerçekleştir. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Polat, Tülin. (1993) "Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi". Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII: 181-189.
- TDK,Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları, 2010.

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması**  
**Barış Manço Tipi F. Boztoprak**

Turhan, Mümtaz.(1997). Kültür Değişmeleri. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Tunca, H., (2005) Barış Manço:Uzun Saçlı Dev Adam. İstanbul: Epsilon Yayınları

Uçgun, D. (Güz-2006). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri” TÜBAR-XX: Niğde.

Yıldırım, Dursun (1999), “Dede Korkut'tan Ozan Barış'a Dönüşüm”, Türk Dili, sayı: 565-570, Haziran, s. 505-530.

Yangın, B., (2002), Çağdaş Türk Ozanı Barış Manço. İstanbul: Akçağ Yayınları.

Yılmaz,Oğuzhan (2010). “Dede Korkut Hikâyelerinde Sosyal Hayat”. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi I, 193-211.

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ



## ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY

Orcid:0000-0003-1004-8318

Uğur DEMİRCİ

Orcid:0000-0002-4677-3477

demirciugur943@gmail.com

### Öz

Bu çalışmanın amacı örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisine teorik eğitimin etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini Polis Akademisi Başkanlığına bağlı Polis Amirleri Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören komiser yardımcısı adayı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada tam sayım örneklem kullanılmıştır. Teorik eğitimin başında ve teorik eğitimin sonunda yapılan iki uygulama sonrasında elde edilen 1660 veri araştırmaya dahil edilmiştir. Nicel paradigma çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmanın deseni deneysel tek gruplu ön test-son test modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmada Chao ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği ile Podsakoff ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki korelasyon teorik eğitim öncesi .345 (zayıf), teorik eğitim sonrası .521 (orta) olarak bulunmuştur. Bu nedenle örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde teorik eğitimin aracılık etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Sosyalleşme, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Teorik Eğitim ve Örgütsel Sosyalleşme Teorik Eğitim ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

### Abstract

#### The Effect Of Theoretical Education On The Relationship Between Organizational Socialization And Organizational Citizenship Behavior

The main purpose of this study is to reveal the effect of theoretical training on the relationship between organizational socialization and organizational citizenship behavior. The population of the study includes the sergeant candidates attending the Police Chiefs Training Center under the Turkish Police Academy. Full count sampling is conducted in the study. For the purposes of this study, data were collected from 1660 sergeant candidates at the beginning and at the end of theoretical training. The research design, conducted within the

<sup>1</sup> Örgütsel Sosyalleşme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisine Eğitimin Etkisi isimli tezden üretilmiştir.

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

framework of quantitative paradigm, was set as a single group pretest-posttest model. In this research, the organizational socialization scale, developed by Chao et al. (1994), was used to measure the participants' organizational socialization levels and the organizational citizenship behavior scale, developed by Podsakoff et al. (1990) was used to measure the participants' organizational citizenship behavior levels. While the calculated correlation level of the participants' organizational socialization and organizational citizenship behavior levels before the training was found to be .345 (low), the calculated correlation level of the participants' organizational socialization and organizational citizenship behavior levels following the end of the theoretical training was found to be .521 (moderate). For this reason, it is concluded that theoretical training has mediating effect on the relationship between organizational socialization and organizational citizenship behavior.

**Keywords:** Organizational Socialization, Organizational Citizenship Behavior, Theoretic Training and Organizational Socialization, Theoretic Training and Organizational Citizenship Behavior

## 1.Giriş

Günümüzde örgütlerin ayakta kalabilmeleri ve uzun dönemde rekabetlerini sürdürebilmeleri giderek zorlaşmıştır. Bu nedenle işverenler çalışanlardan sadece formel iş tanımlarının, atanmış görevlerinin ve rollerinin gereklerini yerine getirmelerinin ötesinde, örgütün sosyal ve psikolojik ortamına katkı yapmalarını beklemektedir. Artık samimi bir biçimde çalışan; görevlerinde titiz ve dakik davranan; işini savsaklamayan; emirleri sorun yaratmadan kabul eden; kurallara uyan, gözetim ve denetim yapılmadığı anlarda da kurallara uyacağına güvenilen; çalışma arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eden; zorunlu olmadığı halde ek görevler üstlenen; beklenmedik zamanlarda ortaya çıkan görevleri şikayet etmeden yerine getiren; örgütsel sorunlara duyarlı ve çözümlerine katkıda bulunan; dedikodudan uzak duran; örgüt dışındaki kişilere ve kurumlara yaptığı iş, çalıştığı yer ve yöneticileri hakkında olumlu şeyler söyleyen; kurumun sırlarını saklamaya özen gösteren; çatışma ve dikkat dağıtıcı unsurların hiç ya da çok az olduğu bir iş iklimi oluşmasına katkı sağlayan; örgütsel varlıkları ve kaynakları koruyan; çalışma ortamının temiz ve düzenli tutulmasına yardım eden çalışanlara her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bateman ve Organ (1983) tarafından bu tür davranışlar “Örgütsel vatandaşlık davranışı” olarak adlandırılmıştır.

Örgütsel vatandaşlık davranışının örgüt kaynaklarının verimli kullanılmasına; çalışanlar arasındaki ilişkileri güçlendirerek verimliliğin artmasına; yönetsel etkililiğin yükselmesine; örgütün çevreye ve değişime karşı uyum kabiliyetinin artmasına; daha çekici kılnarak yetkin kişilerin örgütü tercih etmesine; yönetim faaliyetlerinin kolaylaşmasına; takımların uyum seviyesinin artmasına ve takım çalışmasının kolaylaşmasına; çalışanlar arasında çatışmaları azaltarak zamanın daha etkili kullanılmasına, kişisel gelişim yönüne teşvik edilmesine, sorumluluk duygusu geliştirilmesine ve sosyal sermayeyi geliştirerek örgütsel etkililiğin artırılmasına zemin hazırlama gibi örgütlerin başarısı açısından önemli birçok fonksiyonu bulunmaktadır (Kaplan, 2011). Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı örgütü yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan korur; çalışanların yeteneklerinin ve becerilerinin gelişmesini sağlar; verimliliğin (Çetin, 2004:1-10), örgütsel ve bireysel performansın (Bhatla, 2017; Podsakoff ve MacKenzie, 1997) artmasını ve sürekliliğini mümkün kılar ve çalışanların işten ayrılma niyetlerini (Becton, vd., 2017; Çelik ve Çıra, 2013) negatif yönde etkiler. Bunlar, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı kazanmaları ve sürdürmeleri için örgütlerin çaba harcamalarını gerektiren önemli gerekçelerdir.

Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı edinmelerini ve sergilemelerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında kişilik özellikleri (Borman vd., 2009), duygusal zeka düzeyi (Çarıkcı vd., 2010), algılanan kişi-örgüt uyumu (Akbaş, 2011; Bell ve Mengüç, 2002), örgütsel adalet algısı (Çetinkaya ve Çimenci,

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

2014; Poyraz ve Kaya 2009; Williams vd., 2002), örgütsel sağlık (Buluç, 2008), tükenmişlik düzeyi (Meydan vd., 2011) örgütsel sessizlik (Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014) iş doyumu (Prasetio vd., 2017; Zadeh vd., 2015; Yılmaz, 2012; Schappe, 1998; Barusman ve Mihdar, 2014), örgütsel bağlılık (Ortiz vd., 2015; Ünal, 2013; Feather ve Rauter, 2004), örgütsel öğrenme (Arslantaş, 2006; Somech ve Zahavy, 2004) sayılabilir. Örgütsel vatandaşlık davranışının edinilmesinde örgütsel sosyalleşmenin de etkisi vardır.

Örgütsel sosyalleşme, yeni işe başlayan birinin örgütte etkili bir çalışan olabilmesi için gerekli değerleri, inançları, yetkinlikleri ve davranışları öğrenme süreci olarak ifade edilebilir (Ashforth vd., 1997, 200). Bu, çalışan açısından örgüt üyeliği ve örgütte oynadığı/oyunacağı rol için gerekli olan değerlerin, yeteneklerin, beklenen davranışların ve sosyal bilginin kazanılması sürecidir (Louis, 1980:229-230; Chao vd, 1994:730).

Örgütsel sosyalleşmenin birçok iş tutumunun edinilmesinde, örgüt-birey uyumunun sağlanmasında, işgücü devir oranının düşürülmesinde ve stresin azaltılmasında önemli rol oynadığı bilinmektedir. İş tutumları bağlamında bakıldığında iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşleşme, örgütsel vatandaşlık davranışı örgütsel sosyalleşmenin önemli çıktıları arasındadır (Chatman, 1991; Ostroff ve Kozlowski, 1992; Chao vd., 1994; Major vd., 1995; Ge vd.,2010; Balcı vd., 2012). Bu nedenle doğru yapılandırılmış örgütsel sosyalleşme süreci ile örgüt açısından önemli birçok iş tutumu elde edilebilir, en önemlisi de çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı edinmeleri ve bu davranışı sürdürmeleri konusunda etkili olunabilir. Bunun sonucunda da bireysel ve örgütsel performans artışı sağlanabilir.

Eğitim, hem örgütsel vatandaşlık davranışlarının edinilmesinde, hem de örgütsel sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynar. Alan yazında eğitim, çalışanların örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini artıran önemli bir faktör olarak dikkate alınmaktadır. Ancak bu yönde yeterince ampirik çalışma bulunmamaktadır. Alan yazında teorik eğitim “Gerçekten de sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışının edinilmesini etkiliyor mu?”, “Sosyalleşme düzeyi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin daha güçlü hale gelmesine neden oluyor mu?” ya da “Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye aracılık ediyor mu?” gibi sorulara cevap bulunamamıştır. Bu araştırma söz konusu sorulara açık bir cevap verme ihtiyacından doğmuştur. Bu araştırmanın amacı örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde teorik eğitimin aracılık rolünü test etmektir. Bu amaçla Polis Akademisi Polis Amirleri Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören öğrencilere teorik eğitimlerinin başında ve sonunda örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeklerinden oluşturulmuş anket uygulanmıştır. Araştırma nicel paradigma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni deneysel tek gruplu öntest-son-test modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları teorik eğitimin örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık ilişkisinde aracılık rolü üstlendiğini ve bu ilişkiyi güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırma sonuçları teorik eğitimin örgütsel sosyalleşme üzerinde etkili olduğunu ancak örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

## 2.Kavramsal Çerçeve

### *Örgütsel vatandaşlık davranışı*

Örgütsel vatandaşlık davranışı Organ tarafından isteğe bağlı, formel ödül sistemi ile doğrudan veya açıkça

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

ilişkisi olmayan ve örgütün verimliliğine katkı sağlayan kişisel davranışlar şekilde tanımlanmıştır (1988: 4). İsteğe bağlılık, söz konusu davranışların bireyin iş tanımı ve rolleri için zorunlu olmadığını; davranışın tümüyle kişisel tercihe bağlı olduğunu ve yapılmaması durumunda cezayı gerektirmediğini ifade etmektedir. Yukarıdaki tanıma göre örgütsel vatandaşlık davranışının üç temel unsuru vardır: Davranışın gönüllü olarak sergilenmesi, örgüte yarar sağlaması (Van Dyne vd., 1995) ve çok boyutlu bir doğaya sahip olması (Bogler ve Somech, 2005). Organ (1988), tanımlamış olduğu örgütsel vatandaşlık davranışını yardımseverlik, vicdanlılık, centilmenlik, nezaket ve sivil erdem olmak üzere beş boyutta ele almıştır:

- *Yardımseverlik (özgecilik ya da diğerkamlık)*, çalışanların belirgin bir biçimde gönüllü olarak diğerlerine yardım etmeleri, onların performanslarını ve etkililiklerini artırmaya yönelik davranışlar sergilemeleridir (Sezgin, 2005:323). Çalışma arkadaşlarına bir projede yardımcı olmak, takım arkadaşının rahatsızlığından dolayı işe gelmediği zaman onun işini üstlenmek bu boyuta örnek olarak gösterilebilir (Özkalp, 2003:96). Yardımsever çalışanlar, herhangi bir ödül beklemezsiniz veya yapmadığı takdirde ceza almayacağını farkında olarak, kendilerinininkine ilave olarak arkadaşlarının iş yükünü de üstlenmektedirler.
- *Vicdanlılık*, çalışanların işleri ve rolleriyle ilgili yükümlülüklerinin ötesinde, örgütün işleyişine gönüllü katkıda bulunmalarıdır (Allison vd., 2001:284). Bu davranışı sergileyen bireyler bilerek ve isteyerek örgüt kurallarına uyar, diğerlerinin uyması için gayret eder ve örgüt kaynaklarını isteyerek tasarruflu kullanır.
- *Centilmenlik (sportmenlik)*, bireylerin çalışma ortamında gerginliğe ve çatışmaya neden olabilecek davranışlardan kaçınmasını ve önemsiz şeyleri sorun haline getirmemesini ifade eder (Organ, 1990, 96).
- *Nezaket*, çalışanların verecekleri kararlarda diğerlerine danışma ve uygulamaların sonuçlarından diğerlerini haberdar etme davranışdır (Organ, 1988:47).
- *Sivil erdem*, bir bütün olarak örgüte en üst düzeyde bağlılığı ve ilgiyi, örgütsel yaşama aktif ve gönüllü katılımı, dolayısıyla örgütün işlerini nasıl geliştireceği konusunda fikir üretmeye yatkınlığı ifade eder (Podsakoff vd., 1994:351). Bu davranışın temelinde sorumluluk bulunmaktadır. Bu nedenle sivil erdem, örgüt çıkarı için sorumluluk almayı ifade eder.

## ***Eğitimin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi***

Werner'e (1994) göre örgütlerin, örgütsel vatandaşlık davranışına doğal olarak sahip çalışanları elde etmeleri neredeyse imkânsızdır. Ahmad (2011) da örgütlerin çalışanlarını eğitim ve geliştirme yoluyla örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri yönünde motive edebileceklerini ifade etmektedir. Ancak alan yazında eğitim ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisini doğrudan ortaya koyan çalışma bulunmadığı gibi yapılan çalışmalarda temel vurgu ya da temel odak noktası genellikle insan kaynakları kapsamındaki uygulamalardan biri olan eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olup olmadığı üzerinedir (Sun vd., 2007; Snape ve Redman, 2010; Ahmad, 2011; Mukhtar vd., 2012; Akgemici ve Koçyiğit, 2013; Memon vd., 2015; Ahmed, 2016). Bu araştırmaların da sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Örnek olarak Ahmed (2016) insan kaynakları uygulamalarından eğitim ve geliştirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı ile pozitif ilişkili olduğunu tespit etmişken; Snape ve Redman (2010:1222) bu değişkenler arasında açık bir ilişki olmadığını ve bunun tam olarak araştırılması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte Mukhtar ve arkadaşları (2012), eğitim ve geliştirme faaliyetleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın tam bir aracı

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

etkisinin bulunduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan alan yazında özellikle mentorluk uygulamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olduğunu tespit eden araştırmalar mevcuttur (Donaldson, vd., 2000; Tepper ve Taylor, 2003).

Alan yazında doğrudan eğitim sonuçlarını ölçen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan her ne kadar yukarıda bahsedilen çalışmalar eğitim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında bir ilişkinin varlığını ortaya koysa da alanda halen fikir birliği mevcut değildir. Podsakoff ve arkadaşları (2000:531) yapmış oldukları meta analiz sonucunda eğitim ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinin tutarlı güçlü bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda Cooper-Thomas ve Anderson (2006:503) ekstra rol davranışının prensip olarak rol model olan aynı seviyedeki veya üst seviyedeki iş arkadaşlarından öğrenebileceğini savunmaktadır. Yukarıdaki mentorluk ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisine yönelik çalışmalar Cooper-Thomas ve Anderson'un iddiaları destekler niteliktedir. Ancak eğitim, doğrudan olmasa da dolaylı olarak örgütsel vatandaşlık davranışının çalışanlar tarafından sergilenmesinde etkili olabilir. Bu bağlamda araştırmamızın ilk hipotezi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

*H<sub>1</sub> Teorik eğitimin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi vardır.*

## **Örgütsel sosyalleşme**

Örgütsel sosyalleşme, bireyin örgütteki rolü için gerekli sosyal bilgi ve becerileri edinme süreci olarak ifade edilebilir (Van Maanen ve Schein, 1979:211). Bu süreç, çalışan açısından örgüt üyeliği ve örgütsel rolü için gerekli olan değerlerin, yeteneklerin, beklenen davranışların ve sosyal bilginin kazanılması sürecidir (Louis, 1980:229-230; Chao vd, 1994:730). Örgütsel sosyalleşme ister örgüt içindeki yatay veya dikey geçişler esnasında, ister örgütler arası geçişlerde olsun bireyin tüm kariyeri boyunca devam eder (Van Maanen ve Schein, 1979). Bu nedenle örgütsel sosyalleşme birey açısından sürekli devam eden bir süreçtir.

Örgütsel sosyalleşme alan yazınında yer alan araştırmaların örgütsel, bireysel ve örgüt-birey etkileşimi olarak üç farklı yaklaşımda yapıldığı görülmektedir. Örgütsel perspektiften yapılan araştırmalarda sosyalleşme süreci, içeriği ve sosyalleşme taktikleri (Feldman, 1981;Fisher, 1986; Schein, 1968; Van Maanen ve Schein, 1979; Chao vd.,1994; Taormina, 1997; Ostroff ve Kozlowski, 1992; Thomas ve Anderson, 1998; Haueter vd., 2003); bireysel perspektiften yapılan araştırmalarda çalışanların sosyalleşme sürecinde kazandığı bireysel özellikler ve proaktif sosyalleşme taktikleri (Ashford ve Cummings, 1985; Ashford, 1986; Bauer ve Green, 1994); örgüt-birey etkileşimi perspektifinden yapılan araştırmalarda ise bireylerin kullandıkları proaktif sosyalleşme taktikleri ile örgütsel sosyalleşme taktiklerinin etkileşimini konu edildiği tespit edilmiştir (Jones, 1983; Reichers, 1987; Hartley, 1992).

Örgütsel sosyalleşme sürecini açıklamaya çalışan araştırmalar ışığında bazı kuramlar geliştirilmiştir. Alan yazında model olarak da adlandırılan bu kuramlar: Aşama Modelleri, Mantıksal Yapı (Louis, 1980), Birikimli Sosyalleşme Modeli (Bauer ve Green, 1994), İlişkisel Model (Bauer ve Green, 1994), Etkileşimci Model (Jones, 1983), İletişimci Sosyalleşme Süreci (Clair, 1996), Sembolik Etkileşim (Hartley, 1992), Modernist ve Postmodernist Perspektif (Tierney, 1997) şeklinde sıralanabilir. Bunlardan Aşama Modelleri örgütsel sosyalleşme alanında en çok çalışılan modeller olmuştur. Bunlar sırasıyla Buchanan'ın (1974) Üç Aşamalı Erken

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

Kariyer Dönemi Modeli, Porter, Lawler ve Hackman'ın (1975) Üç Aşamalı Modeli, Feldman'ın (1976) Üç Aşamalı Modeli, Schein'in (1978) Üç Aşamalı Modeli ve Wanous'un (1980) Sosyalleşme Aşamalarını Birleştirme Yaklaşımı şeklinde sıralanabilir. Söz konusu modeller bireyin rasyonel davrandığı ve örgütle bütünleşene kadar bir uzam boyunca hareket ettiği varsayımına dayanır (Balcı, 2003:83).

Alan yazında yer alan modeller arasında en fazla kabul gören ve yaygın olarak kullanılan Feldman'ın (1976) geliştirdiği aşama modelidir. Feldman modelinde sosyalleşme sürecini ön sosyalleşme, karşılaşma ve değişim şeklinde üç aşamada sınıflandırmıştır. Örgüte girmeden önceki öğrenmelerini kapsayan ön sosyalleşme aşamasında bireyler, işleri hakkında beklentilerini biçimlendirir ve o işte çalışıp çalışmama konusunda karar verir (Feldman, 1976). Karşılaşma aşamasında birey örgütün gerçek yüzünü görür ve önceden edindiği bilgiler ile bu gerçeklik arasında karşılaştırma yapar (Feldman, 1981). Bu iki aşamayı geçen birey son olarak kalıcı değişimlerin meydana geldiği değişim aşamasına ulaşır. Bu aşamada yeni işe girmiş olan bir birey, işi için gerekli görevlerde yetkinleşir, yeni rolleri başarır, grup değerlerine ve normlarına uyum sağlar (Feldman, 1981). Böylece birey “dışardan biri” olmaktan çıkıp “içerden biri” haline gelir (Balcı, 2003:85).

Alan yazın incelendiğinde örgütsel sosyalleşmenin birçok bireysel ve örgütsel olumlu sonuçları bulunduğu görülmektedir. Saks ve Gruman (2012: 31) görev ustalığı, rol açıklığı, sosyal kabul, öz yeterlilik, uyum algısı ve performans kaygısını örgütsel sosyalleşmenin bireysel sonuçları arasında; iş tatmini, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti, iş performansı, rol uyumu ve stresi de örgütsel sonuçları arasında göstermektedir. Bunun yanında örgütsel sosyalleşme motivasyon (Wanous, 1980), kişi örgüt uyumu (Cooper Thomas vd., 2004; Saks vd., 2007), örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı (Ge vd., 2010; Salavati vd., 2011) ile pozitif ilişkili olduğu bilinmektedir.

## *Eğitimin örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisi*

Örgütler açısından eğitim örgütün amaç ve hedeflerine katkı sağlayacak davranışların öğrenilmesi amacıyla ortaya konulan formel prosedürler olarak tanımlanabilir (McGehee ve Thayer, 1961:10). Örgütsel sosyalleşme, önceleri her ne kadar bu tanım çerçevesinde, işe ilişkin davranışların öğrenilmesi üzerinde yoğunlaşmışsa da, sonraları işe ilişkin davranışların yanında işe yeni başlayanların tutumlarını nasıl geliştirdikleri, değerleri ve oynamaları gereken rolleri nasıl öğrendikleri üzerine odaklanmaya başlamıştır (Feldman, 1989:377). Bu kapsamda örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitim sadece işe ilişkin becerilerin öğretilmesi sürecinin ötesine geçerek örgüt hakkındaki algıların ve beklentilerin şekillendirildiği, sosyal davranışlara ilişkin normların geliştirildiği, ortak değerlerin ve ideolojilerin nakledildiği ve bireylerin kariyer planlarını hazırladığı süreç halini almıştır. Hatta eğitim, örgütsel sosyalleşmenin bir parçası olmaktan çıkıp eş anlamlısı haline gelmiştir (Feldman, 1989: 398).

Örgütsel sosyalleşme sürecinde yeni işe başlayan bireyin örgüt üyesi olabilmek amacıyla öğrenmesi gereken bilginin kapsamı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, içerik bakımından aralarında önemli farklılıklar bulunmayan modellerin geliştirilmiş olduğu görülmüştür (Ostroff ve Kozlowski, 1992; Chao vd, 1994; Taormina 1997; Thomas ve Anderson, 1998; Haueter vd, 2003). Bunların arasında Chao ve arkadaşları (1994) geliştirdikleri modelde örgütsel sosyalleşmeyi aşağıdaki altı boyutta ele almıştır:



# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

- *Performans gerekleri*: İşe ilişkin görevlerin öğrenilmesidir (Feldman, 1976). Örgütsel sosyalleşme sürecinde nelerin öğrenilmesi gerektiği ile çalışanın gerekli bilgi, yetenek ve kabiliyetlerini ne kadar geliştirebildiği önem taşımaktadır ve çalışanın gerekli bilgi, yetenek ve yetkinliklerinde ne kadar ustalık gösterdiği örgütsel sosyalleşmeden doğrudan etkilenmektedir (Chao, 1994:731).
- *İnsan ilişkileri*: Çalışanların diğer çalışanlarla doğru ve sürdürülebilir ilişkiler oluşturabilmesini ifade eder. Örgüt çalışanları arasında yeterli ve nitelikli bir iş ilişkisinin oluşturulması örgütsel sosyalleşmenin ana amaçlarından biridir (Schein, 1968; Feldman, 1976, 1981; Louis, 1980; Fisher, 1986).
- *Politika*: Örgütte var olan ilişkiler ve güç yapısı hakkında bilgi edinilmesini ifade eder. Bireyin örgütteki formel ve informal iş ilişkileri ile güç yapısı hakkında bilgi elde etmesi sosyalleşme sürecinin başarısı açısından önem taşır (Chao, 1994: 732). Bu konuda bilgi edinmiş, öğrenmiş ve uyum sağlamış bir çalışanın aynı zamanda örgütteki bilgili ve güçlü bireyleri tanınması daha etkili bir örgütsel sosyalleşme sağlayacaktır (Pfeffer, 1981).
- *Dil*: Bireyin işe ilişkin gereken teknik dilin yanı sıra örgüte özgü kısaltmaları, argoları ve jargonları öğrenmesini ifade eder (Chao, 1994: 732). Örgüte özgü dili öğrenen bir çalışan diğer örgüt çalışanlarından kolayca bilgi edinebilir ve etkili bir iletişim kurabilir (Manning, 1970).
- *Örgütsel amaç ve değerler*: Örgütün spesifik amaç ve değerlerinin öğrenilmesini ifade eder (Chao, 1994:732). Fisher'a (1986) göre, örgütsel amaç ve değerler aynı zamanda örgütteki informal ve yazılı olmayan değerleri de kapsamaktadır. Örgütsel amaç ve değerleri öğrenmesi bireyi kısıtlı iş çevresinin dışına çıkartarak örgütün bütününe bağlar (Chao, 1994: 732)
- *Tarih*: Örgütün kuruluş hikayesinin, kurucularının kimliklerinin, geleneklerinin, ritüellerinin ve mitlerinin öğrenilmesini ifade eder. Bunların öğretilmesi sonucunda kültürel bilgi yeni çalışanlara aktarılmış ve örgütsel sosyalleşme sürdürülmüş olur (Ritti ve Funkhouser, 1987).

Eğitim programları işe yeni başlayanların iş çevresine ilişkin durumları görmesini sağlar ve ortaya çıkan değişik olayların kendileri için ifade ettiği anlamı şekillendirir (Salancik ve Pfeffer, 1978). Bunun yanında eğitim programları sosyalleşme sürecinde grup normlarının geliştirilmesi açısından da önemli bir mekanizmadır. Eğiticilerin bu programlarda verdikleri tavsiyeler işe yeni başlayanların daha sonra işleriyle ilgili karşılaşacakları zorlukları yenmelerinde kendilerine yardımcı olur. Aynı zamanda eğitim programına katılanlar uygulanan kurallar vasıtasıyla belirgin grup değerleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Bununla birlikte eğitim sürecinde belirlenen ilişki boyutu, işe yeni başlayanların sonraki çalışma sürecinde hangi düzeyde ilişki içerisinde olacağı algısını şekillendirir ve eğitim sürecinde yöneticisiyle formel bir ilişki içerisinde olan çalışanın daha sonra bunu iş hayatına yansıtmasını sağlar (Feldman, 1984).

Eğitim programları işe yeni başlayanların örgütsel sosyalleşme sürecinde çok önemli bir fonksiyona sahip olmasına rağmen, zaman zaman yeterli olmayabilmektedir. Böyle durumlarda işe yeni başlayanların yöneticileriyle, iş arkadaşlarıyla ve mentorlarıyla olan etkileşimi, amaçlanan uyum ile formel eğitim arasında oluşan boşluğu doldurma yönünde önemli bir rol oynamaktadır (Feldman, 1984:386).

Tüm bu nedenlerle eğitim örgütler tarafından örgütsel sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak çok sık

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

kullanılmaktadır (Van Maanen, 1976; Feldman, 1989; Saks ve Ashforth, 1997; Wanous, 1980). Ancak bu yaygın kullanıma rağmen eğitim programları üzerine çok az araştırma bulunmaktadır (Wanous, 1993). Bunlardan bir kısmı eğitimin örgütsel sosyalleşmenin hangi aşamasında olması gerektiğine ilişkin teorik çalışmalardır. Buna karşılık konuyla ilgili amprik bir çalışmaya mevcut değildir (Taormina, 1997:31) ve yapılan alan yazın taramasında da rastlanmamıştır. Diğer bir kısım çalışmalar da Van Maanen ve Schein'in (1979) ortaya koymuş oldukları örgütsel sosyalleşme taktiklerinin sonuçlarını araştırmaya yönelik çalışmalardır. Bu alandaki mevcut çalışmaların bir diğer amacı da örgütsel sosyalleşme uygulaması olarak eğitimin sosyalleşme çıktıları üzerine etkisini araştırmaktır.

Sadece bir çalışmada (Klein ve Weaver, 2000) formal eğitim olarak yapılandırılmış oryantasyon eğitimine katılan çalışanlar ile katılmayanların örgütsel sosyalleşme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitime katılanların örgütsel sosyalleşmenin üç boyutunda (amaç ve değerler, tarih ve insan ilişkileri) katılmayanlardan daha fazla sosyalleştikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmamızın ikinci hipotezi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

*H<sub>2</sub> Teorik eğitimin örgütsel sosyalleşme üzerinde etkisi vardır.*

## ***Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi***

Alan yazın incelendiğinde birçok örgütsel sosyalleşme uygulamasının ve çıktılarının örgütsel vatandaşlık davranışının belirleyicisi olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel sosyalleşme uygulamalarından görev özerkliği (Farh vd., 1990) ve geri bildirim (Podsakoff vd., 1996) örgütsel vatandaşlık davranışının belirleyicileri arasındadır. Örgütsel vatandaşlık davranışının diğer belirleyicileri arasında örgütsel sosyalleşmenin bireysel çıktıları olan rol açıklığı (Chahal, 2010), öz yeterlilik (Wahyu Ariani, 2012) ve birey-örgüt uyumu (Wei, 2013) ile örgütsel çıktıları olan iş tatmini (Organ ve Ryan, 1995), örgütsel bağlılık (O'Reilly ve Chatman, 1986) ve örgütsel özdeşleşme (Tokgöz ve Aytemiz Seymen, 2013) yer alır.

Saks ve Ashforth örgütsel vatandaşlık davranışını da örgütsel sosyalleşmenin çıktıları arasında göstermiştir (1997:239). Ancak 2006 yılı öncesinde bu konuda yapılmış herhangi bir amprik araştırma yoktur (Cooper-Thomas ve Anderson, 2006:500). 2006 yılı sonrasında bu yönde yapılmış olan çalışmalar da sınırlı olmakla birlikte sonuçları incelendiğinde tümünde örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edildiği görülmüştür (Rodopman, 2009; Ge vd., 2010; Salavati vd., 2011; Çavuş, 2011; Özdemir, 2015; Yıldırım, 2017). Bu bağlamda araştırmamızın üçüncü hipotezi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

*H<sub>3</sub> Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında bir ilişki vardır.*

## ***Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisine teorik eğitimin arabulucu etkisi***

Alan yazında örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisine teorik eğitimin etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yukarıda anlatıldığı üzere hem örgütsel sosyalleşme hem de örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olduğu değerlendirilen teorik eğitimin var olan örgütsel sosyalleşme örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde de etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Bu nedenle

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

araştırma kapsamında aşağıdaki hipotez oluşturulmuştur:

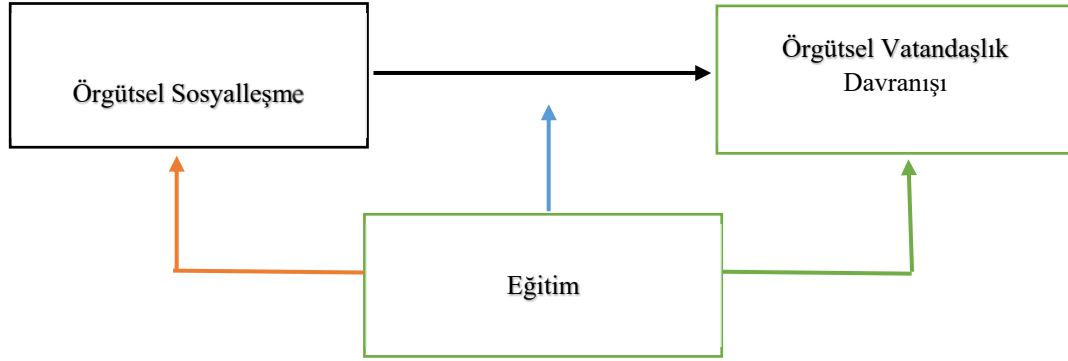
*H.4. Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisine teorik eğitimin etkisi vardır.*

## 3.Yöntem

### Model

Bu araştırmanın amacı örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde teorik eğitimin aracılık (mediator) rolünü test etmektir. Bu amaçla örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin alan yazın incelenerek elde edilen bilgiler ışığında Şekil 1’de yer alan araştırma modeli oluşturulmuştur.

Araştırma nicel paradigma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Deseni “Deneysel tek gruplu ön test-son test modeli” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla Polis Amirleri Eğitim Merkezi’nde öğrenim gören Komiser Yardımcısı adaylara teorik eğitimlerinin başlangıcında ve bittikten sonra kendilerinin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini belirlemek üzere ilgili ölçekleri içeren anket uygulanmıştır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

### Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara Polis Akademisi Başkanlığı bünyesinde öğrenim gören komiser yardımcısı adayları oluşturmaktadır. Polis Akademisi Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Polis Amirleri Eğitim Merkezi’nde (PAEM) öğrenim gören 2000 aday, değişik üniversitelerin çeşitli fakültelerinden mezun olduktan sonra gerekli sınavları başarıyla tamamlayarak burada öğrenim görmeye hak kazanmışlardır. Eğitimleri sonunda bitirme sınavlarını başarıyla tamamlamaları durumunda ilk defa Emniyet Genel Müdürlüğü kadrolarında görev alacaklardır.

Komiser yardımcısı adayları teorik eğitimlerine başlamadan önce kısa süreli bir oryantasyon eğitimine tabi tutulurlar. Bu eğitim sırasında adaylar mesleğe ilişkin ilk disiplin kuralları ve okulda davranış şekilleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Disiplin kurallarını öğrenen adaylar yaklaşık sekiz aylık teorik eğitime başlarlar. Bu dönemde tümüyle yatılı okuyan ve resmi kurallar çerçevesinde öğrenim gören adaylar mezun olduklarında kendileri için gerekli olacak temel polislik, polis müdahale yöntemleri, adli mevzuat ve suç soruşturma, toplumsal hareketler ve kitle psikolojisi, insan hakları gibi derslerinin yanında çağdaş siyasi ideolojiler, kamu harcama hukuku, radikalizm-şiddet ve terör, güvenlik yönetimi ve liderlik, kriminoloji gibi konularda yüksek lisans dersleri de alırlar. Teorik eğitim sonrasında derslerinde başarılı olan adaylar uygulamalı eğitime

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

gönderilirler.

Tam sayım örneklem kullanılan araştırma kapsamında yapılan ilk uygulamada 1956 öğrenciden, ikinci uygulamada 1738 öğrenciden veri toplanmıştır. Birinci ve ikinci uygulama verilerinin sağlıklı olarak karşılaştırılması ve iki uygulamada aynı öğrencilere ait verilerinin bir araya getirilebilmesi amacıyla öğrenci numaralarına dayalı karşılaştırma yapılmış ve veri analize uygun 1660 gözlem birimi elde edilmiştir.

## *Veri toplama aracı*

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanılmıştır. Anket, katılımcıların örgütsel sosyalleşme düzeylerinin tespitine yönelik olarak Chao ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği ile katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin tespitine yönelik olarak Podsakoff ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Chao ve arkadaşları tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği 34 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek performans, dil, tarih, amaç-hedef, politika ve insan ilişkileri şeklinde altı alt boyuta sahiptir. Podsakoff ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve 24 maddeden oluşan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği'nin alt boyutları ise özgecilik, centilmenlik, nezaket, erdemlilik ve vicdanlılıktır.

Belirtilen ölçeklerdeki soruların Türkçe'ye çevrilmesi sırasında McGorry'nin (2000) çalışmasında belirttiği basamaklar izlenmiştir. 5'li likert kullanılarak oluşturulan anket araştırma öncesinde pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. 370 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine ilişkin toplam Cronbach Alfa değeri .906 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları değerleri .112 ile .550 arasında değişmektedir. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğine ilişkin hesaplanan toplam Cronbach Alfa değeri .853'dür. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .038 ile .605 arasında değişmektedir. Elde edilen Cronbach Alfa değerleri ışığında her iki ölçeğin de yeterli güvenilirlik seviyesine sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Teoride var olan kavramsal modelin veri yardımı ile test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik modelleri kullanılmaktadır. Yapısal eşitlik modellerinden birisi olan doğrulayıcı faktör analizi genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılır ve önceden belirlenmiş bir yapının doğruluğunu ortaya koymaya çalışır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda rapor edilmesi gereken çeşitli indeksler vardır. Ancak bunların hepsinin rapor edilmesine gerek duyulmaz. Bu çalışmada uyum değerlerini raporlamak üzere  $X^2(df)$  ve p değeri ile Normed Chi-Square (CMIN/DF), RMR, CFI, TLI ve RMSEA indeksleri kullanılmıştır.

Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine ilişkin ki kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranının CMIN/DF ( $X^2/df$ ) 2.188; (Root Mean Square Residual) RMR değerinin .030; (Tucker-Lewis index) TLI değerinin .902; (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) CFI değerinin .911 ve RMSEA değerinin .057 olduğu görülmüştür. Buna göre ölçeğin altı boyutlu faktör yapısının yeterli uyum değerlerini sağladığı söylenebilir. Ancak ölçeğin sağlıklı yapıya sahip olabilmesi için ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin de uygun olması gerekir. Bu bağlamda ölçek maddelerinin standart regresyon ağırlıkları incelendiğinde 4., 8., 10. ve 17. soruların regresyon ağırlıklarının sırasıyla .099, .501, .134 ve .400 şeklinde olduğunun anlaşılması üzerine standart regresyon ağırlığı küçük olan 4 numaralı sorudan başlanarak sırasıyla 10., 17. ve 8. sorular önce tek tek sonrasında karşılıklı

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

eşleştirilerek ölçekten çıkarılmış ve her seferinde analiz tekrarlanarak model iyilik değerleri ve standart regresyon ağırlıkları tekrar gözden geçirilmiştir. Bu dört maddenin tümü ölçekten çıkarılmadan standart regresyon ağırlıklarında herhangi bir iyileşme olmaması sebebiyle 4. (Hiç bir meslektaşımı arkadaşım olarak görmüyorum), 8. (Görevimi etkin ve başarılı biçimde nasıl gerçekleştirebileceğimi biliyorum), 10. (Teşkilattaki arkadaşlarım tarafından tertiplenen sosyal etkinliklerden genellikle hariç tutulurum) ve 17. (Teşkilatın değerlerine tam olarak inanmıyorum) sorular ölçekten çıkarılmıştır.

Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine ilişkin madde çıkarma işlemi sonrasında yapılan analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin ki kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranını ifade eden CMIN/DF (X2/df) değerinin 2.312; (Root Mean Square Residual) RMR değerinin .027; (Tucker-Lewis index) TLI değerinin .913; (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) CFI değerinin .922 ve RMSEA değerinin .060 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin son haliyle yeterli uyum değerlerine ulaştığını göstermiştir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğine ilişkin ki kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranını ifade eden CMIN/DF (X2/df) değeri 1.898; (Root Mean Square Residual) RMR değeri .019; (Tucker-Lewis index) TLI değeri .935; (Karşılaştırmalı Uyum Index) CFI değeri .943 ve RMSEA değeri .049'dur. Elde edilen bu analiz sonuçlarına göre, ölçeğin beş boyutlu faktör yapısının yeterli uyum değerlerini sağladığı görülmüştür. Ancak ölçeğin sağlıklı yapıya sahip olabilmesi için ölçek maddelerinin faktör yüklerinin uygun büyüklükte olması gerektiğinden ölçek maddelerine ilişkin standart regresyon ağırlıkları hesaplanmıştır. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğine ilişkin standart regresyon ağırlıkları incelendiğinde 2, 13 ve 14 numaralı soruların sırasıyla .075, .315 ve .163 faktör yük değerlerine sahip oldukları ve bu nedenle ölçekten çıkarılmaları gerektiği değerlendirilmiştir. Bu amaçla standart regresyon ağırlığı küçük olan 2 numaralı sorudan başlanarak sırasıyla 14. ve 13. sorular önce tek tek, sonrasında karşılıklı eşleştirilerek ölçekten çıkarılmış ve her seferinde analiz tekrarlanarak model iyilik değerleri ve standart regresyon ağırlıkları tekrar gözden geçirilmiştir. Madde çıkarma işlemi sırasında bu üç maddenin tümü ölçekten çıkarılmadan standart regresyon ağırlıklarında herhangi bir iyileşme olmaması sebebiyle 2 ("Ağlamayana meme yok" yaklaşımının her zaman uygun olduğunu düşünüyorum), 13 (İşe gelmedikleri için işi birikenlere yardım ederim) ve 14 (Diğer çalışanların haklarını istismar etmem) numaralı sorular ölçekten çıkarılmıştır.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğine ilişkin madde çıkarma işlemi sonrasında yapılan analizden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ölçeğin ki kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı olan CMIN/DF (X2/df) değerinin 2.175; (Root Mean Square Residual) RMR değerinin .018; (Tucker-Lewis Index) TLI değerinin .935; (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) CFI değerinin .944 ve RMSEA değerinin .056 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerine ilişkin standart regresyon ağırlıkları ölçekten 3 soru çıkarıldıktan sonra geriye kalan 21 maddenin tümünün yeterli faktör yük değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, ölçeğin son haliyle yeterli uyum değerlerine ulaştığı değerlendirilmiştir. Gerekli madde çıkarımları yapıldıktan sonra Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine ilişkin toplam Cronbach Alfa değeri.906 olarak; Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğine ilişkin toplam Cronbach Alfa değeri ise .853 olarak hesaplanmıştır. Böylece asıl çalışmada kullanılan anket demografik bilgilere ilişkin 6, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine ilişkin 30 ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğine ilişkin 21 olmak üzere toplam 57 maddeden oluşmuştur.

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

Ölçeklerin değerlendirmesinde ise Tablo 1’de belirtilen aralıklar kullanılmıştır. Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı= (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/5= (5-4)/5=4/5=0,80).

**Tablo 1.** Ölçekleri Değerlendirmede Kullanılan Fark Aralıkları

Fark Aralığı	Ölçekteki Karşılığı	Değerlendirme
1,00-1,80	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük
1,81-2,60	Katılmıyorum	Düşük
2,61-3,40	Kararsızım	Orta
3,41-4,20	Katılıyorum	Yüksek
4,21-5,00	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek

## 4. Bulgular ve Analiz

Araştırmaya katılanların 652’si (% 39,3) 20-24 yaş aralığında, 1008’i (% 60,7) 25 ve üstü yaşıdadır. 1490’ı (% 89,8) erkek, 170’i (% 10,2) kadın olan katılımcıların 1614’ü (%97,2) lisans, 46’si (% 2,8) ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 1027’si (% 61,9) sosyal-beşeri bilimler, 270’i (% 16,3) mühendislik bilimleri, 208’i (% 12,5) eğitim bilimleri, 135’i (8,1) fen bilimleri ve 20’si (% 1,2) de sağlık bilimleri alanında lisans eğitimi sahibidir. Ayrıca katılımcıların 1129’u (% 68) 1 yıl ve daha az, 365’i (% 22) 2-3 yıl arası, 89’u (% 5,4) 4-5 yıl arası ve 77’si (% 4,6) 6 yıl ve üstü iş deneyimine sahiptir.

Araştırma kapsamında katılımcıların teorik eğitim başlamadan önce yapılan birinci uygulamada ve teorik eğitim tamamlandıktan sonra yapılan ikinci uygulamada ölçülen örgütsel vatandaşlık davranışı tutumlarına ilişkin istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcılar tarafından örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğine teorik eğitim öncesinde verilen cevapların ortalamasının 4,3946, teorik eğitim sonrasında verilen cevapların ortalamasının 4,3630 olduğu görülebilir. Bunun yanında teorik eğitimin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre % 95 güven aralığında gerçekleştirilen analiz neticesinde significant değerlerinin (P<0.05) anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak her ne kadar teorik eğitimin sonunda katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı tutumlarında istatistiki olarak negatif yönde bir anlamlılık görünse de, değerler arasındaki farkın çok yüksek olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre teorik eğitimin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisinin bulunmadığı ifade edilebilir. Bu nedenle H1 hipotezi reddedilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların teorik eğitim öncesi ve teorik eğitim sonrası oluşan örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerine ilişkin t testi sonuçları.

Örg ütse	Uygulama zamanı	N	X	Ss	T	P
-------------	-----------------	---	---	----	---	---

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

	Teorik eğitim öncesi	1660	4,3946	,35372	2,886	,004
	Teorik eğitim sonrası	1660	4,3630	,39017		

\* P<0.05

Araştırma kapsamında katılımcıların teorik eğitim başlamadan önce yapılan birinci uygulamada ve teorik eğitim tamamlandıktan sonra yapılan ikinci uygulamada ölçülen örgütsel sosyalleşme tutumlarına ilişkin istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcılar tarafından örgütsel sosyalleşme ölçeğine teorik eğitim öncesinde verilen cevapların ortalamasının 3,3429, teorik eğitim sonrasında verilen cevapların ortalamasının 3,6873 olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında teorik eğitimin örgütsel sosyalleşme üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre % 95 güven aralığında gerçekleştirilen analiz neticesinde significant değerlerinin (P<0.05) anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Tüm bu sonuçlara göre, teorik eğitimin örgütsel sosyalleşme üzerinde pozitif yönlü etkisinin olduğu yani örgütsel sosyalleşme tutumunu artırdığı ifade edilebilir. H<sub>2</sub> hipotezi kabul edilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların teorik eğitim öncesi ve teorik eğitim sonrası oluşan örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin t testi sonuçları.

Örgütsel Sosyalleşme	Uygulama zamanı	N	X	Ss	T	P
	Teorik eğitim öncesi	Teorik eğitim sonrası	1660	3,3429	,48650	-25,159
		1660	3,6873	,43565		

\* P<0.05

Araştırma kapsamında katılımcıların örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasında ilişki bulunup bulunmadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde gerçekleştirilen birinci uygulama sonucu oluşan katılımcıların örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $\beta=0.251$  ve  $p<.005$ ). ANOVA testi sonucu, örgütsel sosyalleşme tutumlarının örgütsel vatandaşlık davranışı tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir ( $F=223,467$  ve  $p<.005$ ). Örgütsel sosyalleşmenin örgütsel vatandaşlık davranışını açıklama derecesi olan R<sup>2</sup> değeri 0.119 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre  $p<.005$  anlamlılık düzeyine göre, örgütsel sosyalleşmenin örgütsel vatandaşlık davranışını %12 oranında açıkladığı ifade edilebilir.

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

**Tablo 4.** Teorik eğitim öncesi ve sonrası gerçekleştirilen uygulama sonuçları üzerinde gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları.

	Bağımsız değişken	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	F	β	t	p
Teorik eğitim öncesi	Örgütsel Sosyalleşme	0,345	0,119	0,118	223,467	0,251	14,949	,000
Teorik eğitim sonrası	Örgütsel Sosyalleşme	0,521	0,272	0,271	618,775	0,467	24,875	,000

Bağımlı değişken: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

İkinci uygulama sonucu oluşan katılımcıların örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $\beta=0.467$  ve  $p<.005$ ). ANOVA testi sonucu, örgütsel sosyalleşme tutumlarının örgütsel vatandaşlık davranışı tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir ( $F=618,775$  ve  $p<.005$ ). Örgütsel sosyalleşmenin örgütsel vatandaşlık davranışını açıklama derecesi olan  $R^2$  değeri 0.272 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre  $p<.005$  anlamlılık düzeyinde örgütsel sosyalleşmenin örgütsel vatandaşlık davranışını %27 oranında açıkladığı ifade edilebilir.

Tablo 4 incelendiğinde birinci uygulama sonucuna ilişkin gerçekleştirilen regresyon analizi neticesinde elde edilen R değeri 0,345 iken bu değer ikinci uygulama sonuçlarında 0,521'e yükseldiği anlaşılmaktadır. Buna göre örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında bir ilişki olduğu ve ikinci uygulamada bu ilişkinin güçlendiği ifade edilebilir. Aynı şekilde birinci uygulama sonucuna ilişkin gerçekleştirilen regresyon analizi neticesinde elde edilen  $R^2$  değeri 0,119 iken bu değer ikinci uygulama sonucunda 0,272'ye yükseldiği anlaşılmaktadır. Buna göre örgütsel sosyalleşmenin örgütsel vatandaşlık davranışını açıklama oranının %12'den ikinci uygulama sonuçlarında %27'ye yükseldiği ifade edilebilir. Bu nedenle örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu, teorik eğitimin bu ilişkiyi pozitif yönlü anlamlı bir şekilde etkilediği ifade edilebilir. Bu nedenle  $H_3$  ve  $H_4$  hipotezleri kabul edilmiştir.

## 5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler



# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

Bu araştırmada Ahmad (2011), Mukhtar ve arkadaşları (2012), Akgemici ve Koçyiğit (2013), Memon ve arkadaşları (2015), Ahmed (2016), Donaldson ve arkadaşları (2000), Tepper ve Taylor (2003) ve Cooper Thomas ve Anderson'un (2006) yapmış oldukları çalışmalara dayanarak eğitimin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olduğu öngörülmüştü. Ancak bu araştırmada teorik eğitimin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilmeleri için performansa ilişkin sorunlarının bulunmaması, rol açıklığının (Chahal, 2010) ve görev özerkliğinin (Farh vd., 1990) sağlanmış olması gerekmektedir. Yerine getireceği rolleri bilmeyen veya bu rolleri yerine getirecek yetkinliğe sahip olmayan çalışanın örgütsel vatandaşlık davranışı da göstermesi beklenemez. Bununla birlikte eğitim yararı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif ilişki mevcuttur (Ahmad, 2011). Katılımcıların henüz teorik dersleri bitirdikleri ve staj veya iş hayatına katılma gibi herhangi bir uygulama içerisinde bulunma imkanlarının bulunmadığı göz önüne alındığında, teorik eğitim döneminde almış oldukları dersleri özümseyememiş veya bu derslerin yararına henüz varamamış olabileceklerinden, örgütsel vatandaşlık davranışı tutumlarında bir gelişme gerçekleşmemiş olabilir. Bu nedenle, her ne kadar araştırma sonuçlarında teorik eğitimin örgütsel vatandaşlık üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiş olsa da, tümüyle etkisiz olacağını söylemek doğru olmayabilir.

Öte yandan her ne kadar bu eğitimlerin temel amacı çalışanlara mesleki açıdan bilgi, beceri ve nitelik kazandırmak ve bu kazanımları günlük iş aktivitelerinde ortaya koymalarını sağlayarak örgütsel ve bireysel performansı artırmak (Mathieu vd., 1992:833) olsa da; bireyler bu eğitimler esnasında eğitimcilerce ortaya konan davranışları takip ederek işlerine ve örgütlerine ilişkin tutumlarında da değişikliğe giderler veya var olan tutumlarını daha fazla güçlendirirler. Bu nedenle bu araştırmada katılımcıların eğitim döneminde muhatap oldukları eğitmenlerin ve diğer idarecilerin tutum ve davranışları, kendilerini örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeye sevk etmiyorsa veya örgüt kültürü bu tutumun gerektirdiği iklimi yaratamıyorsa, araştırma neticesi bu şekilde elde edilmiş de olabilir. Bu yönde yapılacak araştırmalarla hususun netleştirilmesinde fayda bulunduğu değerlendirilmektedir.

Tüm bunlardan ayrı olarak Cooper-Thomas ve Anderson (2006:503) ekstra rol davranışının prensip olarak rol model olan aynı seviyedeki veya üst seviyedeki iş arkadaşlarından öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu husus da özellikle göz önünde bulundurularak uygulamalı eğitimin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olup olmadığının araştırılarak tartışmanın netleştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada teorik eğitimin örgütsel sosyalleşme üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları doğru yapılandırılmış teorik eğitimin çalışanların örgütsel sosyalleşme sürecinde ihtiyaçları olan bilgiyi edinmelerinde önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Örgütler doğru yapılandırılmış bir teorik eğitimle yeni işe başlayan çalışanlarının örgütsel sosyalleşmelerini daha etkili biçimde gerçekleştirebilirler. Böylece yeni işe başlayan birey çok daha kısa sürede dışardan biri olmaktan çıkıp örgütün bir üyesi haline gelebilir.

Bu çalışmada daha önce yapılmış çalışmalarda olduğu gibi (Salavati vd., 2011; Bodoh, 2012; Poohongthong vd., 2014; Özdemir, 2015; Yıldırım, 2017), örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ilk uygulama sonuçlarında örgütsel sosyalleşme ile örgütsel

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

vatandaşlık davranışı arasında zayıf düzeyde ( $r=0,345$ ) pozitif yönlü ilişki tespit edilmişken, ikinci uygulama sonuçlarında orta düzeyde ( $r=0,521$ ) pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu çalışmanın ilk uygulama sonuçlarına göre örgütsel sosyalleşmenin örgütsel vatandaşlık davranışını açıklama oranı % 12 iken, ikinci uygulamada % 27 olarak tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlara göre örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu, bu ilişkide eğitimin etkili olduğu; bu ilişkiyi güçlendirdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle örgütsel sosyalleşme süreçlerini teorik eğitim ile destekleyen örgütlerin, çalışanlarında daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı elde edebileceği ifade edilebilir.

Bu araştırma sonuçları bu yönde yapılmış diğer araştırmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında var olan ilişkinin farklılaşabildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu iki değişken arasındaki ilişkiyi etkileyen başka faktörlerin de bulunabileceği dikkate alınmalıdır. Örgütsel sosyalleşmenin sağlanması amacıyla kullanılan teorik eğitimin yanı sıra bir çok formel ve informel uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamalar arasında oryantasyon programları, iş karakterleri, sosyalleşme ajanları, proaktif sosyalleşme taktikleri vb. sayılabilir. Söz konusu uygulamalar çalışanların örgütsel sosyalleşme sürecinde ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlarken; aynı zamanda onlara örgütsel vatandaşlık davranışlarının kazandırılması gibi önemli işlev görebilir.

Bu araştırma örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisine teorik eğitimin etkisini test etmek üzere yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deneysel desende gerçekleştirilecek bu yöndeki araştırmalar bu çalışma sonuçlarını daha fazla genellemeye imkan verebilecektir. Bununla birlikte uygulamalı eğitimin bu ilişkide etkili olup olmadığına ilişkin araştırmalara da ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca teorik ve uygulamalı formel eğitimlerin yanında informel eğitimin etkisini araştıran çalışmaların da yapılması yararlı olacaktır. Çalışanların örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları ile yöneticilerinin bu yöndeki algıları farklılık gösterebilir. Yöneticilerin çalışanlar hakkındaki örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının test edilmesi; bu sonuçların çalışanların algılarıyla karşılaştırılması yönünde yapılacak araştırmaların faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik çalışma bu araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Örgütsel sosyalleşme sürecinde bireyin ihtiyaç duyduğu bilgilerden hangilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olduğunun tespiti de önem arz etmektedir. Bu nedenle örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik araştırmalara ihtiyaç bulunduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde etkileri olabilecek oryantasyon programları, iş karakterleri, sosyalleşme ajanı ve proaktif sosyalleşme taktikleri gibi uygulamaların etkilerinin bulunup bulunmadığına dair araştırmaların yapılmasında fayda vardır.

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

## Kaynakça

- Ahmad, K. Z. (2011). The association between training and organizational citizenship behavior in the digital world. *Communications of the IBIMA*, 1-11.
- Ahmed, N.O.A. (2016). Impact of human resource management practices on organizational citizenship behavior: An empirical investigation from banking sector of Sudan. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 964-973.
- Akbaş, T.T. (2011). Algılanan kişi-örgüt uyumunun örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Görgül bir araştırma. *ÇOMÜ Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 55-81.
- Akgemici, T. ve Koçyiğit, N. (2013). İnsan kaynaklarında eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Humanitas*, 1, 17-31.
- Allison, B. J., Voss, R. S. ve Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76 (5), 282-288.
- Arslantaş, C.C. (2006). Örgütsel öğrenmenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 153-170.
- Ashford, S.J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: Aresource perspective. *The Academy of Management Journal*, 29(3), 465-487.
- Ashford, S.J. ve Cummings, L.L. (1985). Proactive feedback seeking: The instrumental use of the environment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 67-79.
- Ashforth, B.E., Saks, A.M. ve Lee, R.T. (1997). On the dimensionality of Jones' (1986) measures of organizational socialization tactics. *International Journal of Selection and Assessment*, (5)4,200-214.
- Balcı, A, Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, A. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-74.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barusman, A.R.P. ve Mihdar, F.(2014). The effect of job satisfaction and organizational justice on organizational citizenship behavior with organization commitment as the moderator. *International Journal of*

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

*Humanities and Social Science*, 4 (9), 118-126.

Bateman, T. S. ve Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: the relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, (26), 587–595.

Bauer, T. N. ve Green, S. G. (1994). Effect of newcomer involvement in work-related activities: A longitudinal study of socialization. *Journal of Applied Psychology*, 79, 211–223.

Becton, J.B., Carr, J.C.; Mossholder, K.W. ve Walker, H.J. (2017). Differential effects of task performance, organizational citizenship behavior, and job complexity on voluntary turnover. *Journal of Business and Psychology*, 32 (4), 495-508.

Bell, S.J. ve Mengüç, B. (2002). The employee-organization relationship, organizational citizenship behaviors and superior service quality. *Journal of Retailing*, 78 (2), 131-146.

Bhatla, N. (2017). The effect of dimensions of the organizational citizenship behavior on performance of employees in finance sector with special reference to banking sector in Lucknow. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(4).

Bogler, R.ve Somech, A. (2005), Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making?. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 420-38.

Borman, W.C., Penner, L.A., Allen, T.D ve S.J., Motowidlo. (2009). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of Selection and Assesment*, 9 (1/2), 52-69.

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.

Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (4), 571-602.

Chahal, H. (2010). Antecedents and consequences of organisational citizenship behaviour (OCB): A conceptual framework in reference to health care sector. *Journal of Services Research*, 10(2), 25-44.

Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolfe, S., Klein, H. J., ve Gardner, P.D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 779(5), 730-743.

Chatman, J. (1991). Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science Quarterly*, 3, 459-84.

Clair, R.P. (1996). The political nature of the colloquialism. A real job: Implications of organizational socialization. *Communication Monographs*, 63, 249-267.

Cooper-Thomas, H.D. ve Anderson, N. (2006). Organizational socialization: A new theoretical model and recommendations for future research and HRM practices in organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 21(5), 492-516.

Çarıkcı, İ., Kanten, S. ve Kanten, P. (2010). Kişilik, duygusal zeka ve örgütsel vatandaşlık davranışları

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 41-65.

Çelik, M. ve Çıra, A. (2013). Örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde aşırı iş yükünün aracılık rolü. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 13 (1), 11-20.

Çetin, M.Ö. (2004). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çetinkaya, M. ve Çimenci S. (2014). Örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Yapısal Eşitlik Modeli çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12 (23), 237-278.

Donalton, S.I., Ensher, E.A. ve Grany-Vallone, E.J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationship on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 26, 233-249.

Farh, J.L., Podsakoff, P.M. ve Organ D.W. (1990). Accounting for organizational citizenship behavior: Leader fairness and task scope versus satisfaction. *Journal of management*, 16, 705-721.

Feather, N. T. ve Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (77), 81-94.

Feldman, D.C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.

Feldman, D.C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6, 309-318.

Feldman, D.C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of Management Review*, 9, 47-53.

Feldman, D.C. (1989). Socialization, resocialization, and training: Reframing the research agenda. I.L. Goldstein (Ed). *Training and Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fisher, C. D. (1986) Organizational socialization: An integrative review. K. M. Rowland ve G. K. Ferris (Editörler), *Research in personnel and human resources management* içinde (s.101-45). Greenwich, CT: JAI Press.

Ge, J., Su, X. ve Zhou, Y. (2010). Organizational socialization, organizational identification and organizational citizenship behavior. *Nankai Business Review International*, 1(2), 166-179.

Hartley, K. (1992). Socialization by way of symbolic interactionism and culture theory: A communication perspective. *Konuşma İletişim Derneği Yıllık Toplantısı*'nda sunulan bildiri. ABD: Chicago.

Hauter, J.A., Macan, T.H. ve Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization: Construct validation of multidimensional scale. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 20-39

Jones, G. R. (1983). Psychological orientation and the process of organizational socialization: An interactionist

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

perspective. *The Academy of Management Review*, 8(3), 464-474.

Kaplan, İ. (2011). *Örgütsel vatandaşlık davranışı ve iş tatmini ilişkisi; Konya Emniyet Teşkilatı üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi

Kılıçlar, A. ve Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 328-346.

Klein, H.J. ve Weaver, N.A. (2000). The effectiveness of an organizational level orientation training program in the socialization of new hires. *Personnel Psychology*, (53), 47-66.

Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25 (2), 226-251.

Major, D.A., Kozlowski, S.W.J., Chao, G.T. ve Gardner, P.D. (1995). A longitudinal investigation of newcomer expectations, early socialization outcomes, and the moderating effects of role development factors. *Journal of Applied Psychology*, 3, 418-31.

Manning, P.K. (1970). Talking and becoming: A view of organizational socialization. J.D. Douglas (Editör). *Understanding everyday life* içinde (s.239-256). Chicago, IL:Aldine.

McGehee, W. ve Thayer, P.W. (1961). *Training in business and industry* (2nd ed.) New York: Wiley.

Memon, M.A., Salleh, R. ve Baharom, M.N.R. (2015). A review of the relationship between training and turnover intention: Organizational citizenship behaviour as the missing. *11. Asya Uluslararası Yönetim Akademisi Konferansı* 'nda sunulan bildiri. Malezya.

Meydan, C.H., Şeşen, H. ve Basım, N. (2011). Adalet algısı ve tükenmişliğin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki öncüllük rol. *IŞGÜÇ Dergisi*, 13 (2), 41-62.

Mukhtar, A., Muhammad, A.S., Imran, A. ve Jilani, S., M., A. (2012). Impact of HR Practices on organizational citizenship behavior and mediating effect of organizational commitment in NGOs of Pakistan. *World Applied Sciences Journal*, 18 (7), 901-908.

Organ, D.W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington.

Ortiz, M.Z.; Rosario, E; Marquez, E.; Gruñeiro, P.C ve Rico, G.P. (2015). Relationship between organizational commitments and organizational citizenship behaviour in a sample of private banking employees. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 35 (1/2). 91-106.

Ostroff, C. ve Kozlowski, S.W. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45(4), 849-874.

Özkalp, E. (2003). *Örgütsel davranış*. T.C. Anadolu Üniversitesi. Yayın No: 1468: Eskişehir.

Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Ballinger Publishing Company.

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

- Pfeffer, J. (1983). Organizational demography. *Research in Organizational Behavior*, 5, 299-357.
- Podsakoff, P. M ve MacKenzie S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: a review and suggestion for future research. *Human Performance*, 10 (2), 133-151.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., ve Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26, 513-563.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S.B. ve Scott, B. (1994). Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness. *Journal of Marketing Research*. (8). 351-363
- Porter, L.W. Lawler, E.E. ve Hackman, J.R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Poyraz, K. ve Kara, H. (2009). Örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (9), 71-91.
- Prasetio, A.P., Yuniarsih, T. ve Ahman, E. (2017). Job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behaviour in state-owned banking. *Universal Journal of Management*, 5(1), 32-38.
- Reichers, A.E. (1987). An interactionist perspective on newcomer socialization rates. *The Academy of Management Review*, 12(2), 278-287.
- Ritti, R.R. ve Funkhouser, G.R. (1987). *The ropes to skip and the ropes to know*. New York: Wiley.
- Saks, A. M., Uggerslev, K. L. ve Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A metaanalytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 413-446.
- Saks, A.M. ve Ashforth, B.E. (1997). Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of Vocational Behavior*. 51. 234-79.
- Saks, A.M. ve Gruman, J.A. (2012). Getting newcomers on board: A review of socialization practices and introduction to socialization resources theory. C.R. Wanberg (Ed). *The Oxford Handbook of Organizational Socialization* içinde (s.27-55). Oxford: Oxford University Press.
- Salancik, G.R. ve Pfeffer, J. (1978). A social information processing approach to job attitude and task design. *Administrative Science Quarterly*, 23, 224-253.
- Salavati, A., Ahmadi, F. Sheikhesmaeili, S. ve Mirzaei, M. (2011). Effects of organizational socialization on organizational citizenship behavior. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business*, 3(5), 395-410.
- Schappe, S. P. (1998). The Influence of job satisfaction, organizational commitment, and fairness perceptions on organizational citizenship behavior. *The Journal of Psychology*, 132 (3), 277-290.
- Schein, E.H. (1968). Organizational socialization and the profession of management. *Industrial Management Review*, 9, 1-16.

# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

- Schein, E.H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sezgin, F., (2005), Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 317-339.
- Snape E. ve Redman, T. (2010). HRM practices, organizational citizenship behaviour, and performance: A multi-level analysis. *Journal of Management Studies*, 47(7), 1219-1247.
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: the relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (77), 281-298.
- Sun, L.-Y., Aryee, S., ve Law, K. S. (2007). High-performance human resource practices, citizenship behavior, and organizational performance: A relational perspective. *Academy of Management Journal*, 50, 558–577.
- Taormina, R.J. (1997). Organizational socialization: a multidomain, continuous process model. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1), 29-47.
- Tepper, B.J. ve Taylor, E.C. (2003). Relationship among supervisors' and subordinates' procedural justice perceptions and organizational citizenship behaviors. *Academy of Management Journal*, 46, 97-105.
- Thomas, H.D.C. ve Anderson, N. (1998). Changes in newcomers psychological contracts during organizational socialization: A study of recruits entering the British army. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 745-767.
- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68 (1), 1-16
- Ünal, Ö.F. (2013). İş tatmini boyutları ile örgütsel vatandaşlık boyutları ilişkisinde örgütsel bağlılık boyutlarının ara değişkenlik rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 243-269
- Van D. L., Cummings, L.L. ve McLean P. J. (1995). Extra-role behaviors: in pursuit of construct and definitional clarity. *Research in Organizational Behavior*, 17(1),215-285.
- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: socialization to work. R.Dubin (Ed). *Handbook of Work, Organization, and Society* içinde. Chicago: Rand McNally.
- Van Maanen, J. ve Schein, E. H. (1979). Toward of theory of organizational socialization. *Annual Review of Research in Organizational Behavior*, 1, 84-89.
- Wanous, J. P. (1980), *Organizational Entry Recruitment, Selection, and Socialization of Newcomers*. Addison-Wesley Publishing Company, New Jersey
- Wanous, J. P. (1980), *Organizational Entry Recruitment, Selection, and Socialization of Newcomers*. Addison-



# ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİNE TEORİK EĞİTİMİN ETKİSİ

Serap BENLİGİRAY, Uğur DEMİRCİ

Wesley Publishing Company, New Jersey

- Wanous, J. P. (1993). Newcomer orientation programs that facilitate organizational entry. H. Schuler, J. L. Farr, ve M. Smith (Ed). *Series in applied psychology içinde. Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives* (ss. 125-139).
- Werner, J. M. (1994). Dimensions that make a difference: Examining the impact of in-role and extra-role behaviors on supervisory ratings. *Journal of Applied Psychology*, 79, 98–107.
- Williams, S., Pitre, R. ve Zainuba, M. (2002). Justice and organizational citizenship behavior intentions: fair rewards versus fair treatment. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 33-44.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 2 (2), 1-14.
- Zadeh, M.H., Esmaili, M.R., Tojari, F. ve Zarei, A. (2015). Relationship between Job satisfaction, organizational commitment and organizational justice with organizational citizenship behavior in physical educators. *MAGNT Research Report*, 3 (2), 199-2010.