

e-ISSN 2667-7938

Yıl: 2023 Cilt: 5 Sayı: 9

Year: 2023 Volume: 5 Issue: 9

**IZUJED** IZU Journal of Education

**İZÜ  
EĞİTİM  
DERGİSİ**

**IZÜ** Istanbul  
Zaim  
Universitesi





# İZÜ EĞİTİM DERGİSİ

## IZU Journal of Education

<https://dergipark.org.tr/pub/izujed>



<b>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Adına Sahibi</b> <i>Owner on behalf of Istanbul Sabahattin Zaim University</i>	Ahmet Cevat ACAR İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü
<b>Yayın Kurulu</b> <i>Editorial Board</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  Ali GÜNEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i>  Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  İsmail GELEN <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>  Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  Mehmet ÖNCEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>  Rıdvan EZENTAŞ <i>Bursa Uludağ Üniversitesi</i>  Zehra Sedef KORKMAZ <i>Artvin Çoruh Üniversitesi</i>
<b>Baş Editör</b> <i>Editor-in-Chief</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
<b>Yönetim Ediörü</b> <i>Managing Edior</i>	Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>  Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>

	Elif Esra ARIKAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
<b>Editör Yardımcıları</b> <i>Vice Editors</i>	Bedirhan BÜYÜKDUMAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Ece YAĞCI <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
<b>Yönetim Yeri</b> <i>Head Office</i>	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
<b>İnternet Adresi</b> <i>Web Address</i>	<a href="https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed">https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed</a>
<b>Yayın Türü</b> <i>Publication Type</i>	Yerel Süreli / Periodical Yılda iki sayı yayımlanır: Bahar ve Güz Published two issues per year: Spring and Fall
<b>Online Yayınlanmaktadır</b> <i>Published Online</i>	E-ISSN : 2667-7938
<b>Derginin Tarandığı Kaynaklar</b>	 
<b>Bilim Danışma Kurulu</b> <i>Science Advisory Board</i>	
<b>Ahmet Şükrü ÖZDEMİR</b> <i>Marmara Üniversitesi</i> <b>Ali GURBETOĞLU</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> <b>Ali GÜNEŞ</b> <i>Ankara Medipol Üniversitesi</i> <b>Aytaç AÇIKALIN</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> <b>Bayram Ali ERSOY</b> <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i> <b>Besra TAŞ</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> <b>Bilal YILDIRIM</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> <b>Bülent DİLMAÇ</b> <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> <b>Carlos HERVÁS GÓMEZ</b> <i>University of Seville</i> <b>Elif Esra ARIKAN</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> <b>Emin AYDIN</b> <i>Marmara Üniversitesi</i> <b>Emine Gül ÖZENÇ</b> <i>Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	<b>İzzet ER</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> <b>Kamisah OSMAN</b> <i>The National University of Malaysia</i> <b>Kasım VARLI</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> <b>Latife KABAKLI ÇİMEN</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> <b>María-Dolores DIAZ-NOGUERA</b> <i>University of Seville</i> <b>Mehmet Ali ÇORLU</b> <i>Marmara Üniversitesi</i> <b>Mehmet ÖZENÇ</b> <i>Gaziantep Üniversitesi</i> <b>Metin BOŞNAK</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> <b>Midrabi Cihangir DOĞAN</b> <i>Marmara Üniversitesi</i> <b>Muhittin SAĞIRLI</b> <i>İstanbul Üniversitesi</i> <b>Mustafa Sami TOPÇU</b> <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i> <b>Mustafa ŞEKER</b> <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>

<p><b>Emrah GÖRGÜLÜ</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Erol SÜZÜK</b> <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p><b>Ertuğrul ORAL</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Evren Bilge KUTLAY</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Fatma YAŞAR EKİCİ</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Hakan AKÇAY</b> <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p><b>Halil EKŞİ</b> <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p><b>Hanife Gülhan ORHAN KARSAK</b> <i>Kırklareli Üniversitesi</i></p> <p><b>Hanna DAVID</b> <i>Tel Aviv University</i></p> <p><b>Hasan BACANLI</b> <i>Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi</i></p> <p><b>Hasan Said TORTOP</b> <i>Aydın Üniversitesi</i></p> <p><b>Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>İbrahim DEMİR</b> <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p><b>İbrahim TAŞ</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>İbrahim YILGÖR</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>	<p><b>Mustafa Yüksel ERDOĞDU</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Mümin YAMANKARADENİZ</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Necmettin ÖZMEN</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Nüket AFAT</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Orhan AKINOĞLU</b> <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p><b>Osman ÖZDEMİR</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Ramazan KORKMAZ</b> <i>Maltepe Üniversitesi</i></p> <p><b>Remziye CEYLAN</b> <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p><b>Sam DAKKA</b> <i>Sheffield Hallam University</i></p> <p><b>Sefer ADA</b> <i>Gedik Üniversitesi</i></p> <p><b>Servet BAYRAM</b> <i>İstanbul Medipol Üniversitesi</i></p> <p><b>Turgay ŞİRİN</b> <i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i></p> <p><b>Victor Hugo PERERA RODRIGUEZ</b> <i>University of Seville</i></p> <p><b>Yusuf CERİT</b> <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i></p>
<p><b>Dil Editörleri</b> <i>Language Editors</i></p>	<p><b>Necmettin ÖZMEN (Türkçe)</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p><b>Emrah GÖRGÜLÜ (İngilizce)</b> <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>

## İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

### *Araştırma Makaleleri/Research Articles*

- Narrative Terapi: Terapötik Dünyaya Yeni Renkler Katmak Üzerine Bir Derleme** 1  
*Narrative Therapy: A Review on Adding New Colors to the Therapeutic World*  
Hatice Vildan YILDIZ, Adem Semai TUZCUOĞLU
- Somatik Deneyimleme Üzerine Bir Derleme Çalışması: Kuramsal Temel, Teknikler ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları** 21  
*A Review Study of Somatic Experiencing: Theoretical Basis, Techniques, and Group Counseling Practices*  
Deniz ERÖK ÖZKAPU, Adem Semai TUZCUOĞLU
- Türk Atasözlerinin MEB Türkçe Öğretim Programı'ndaki Temalara Göre Sınıflandırılması: Erdemler Teması Örneği** 37  
*Classification of Turkish Proverbs in the Turkish Curriculum of the Ministry of National Education by Themes: Example of Virtues Theme*  
Büşra ARABACI
- Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz-Yeterliklerine Etkisi** 74  
*The Effect of School Principals' Instructional Leadership Characteristics on Teachers' Self-Efficacy*  
Orhan Kadir UYSAL, Orkun Osman BİLGİVAR

## Anlatı Terapisi: Terapötik Dünyaya Yeni Renkler Katmak Üzerine Bir Derleme

Hatice Vildan KARACABEY<sup>a</sup>

Adem Semai TUZCUOĞLU<sup>b</sup>

### Öz

Anlatı terapisi üçüncü dalga yaklaşımlar arasında yer alan, felsefi ve kurumsal temellerini sosyal yapısalcılık, post-yapısalcılık, söylem, feminizm, hermenötik, postmodernizm üzerine temellendiren ve geleneksel psikoterapi yöntemlerinden oldukça farklılaşan bir psikoterapi modelidir. Anlatı terapisi, insanların hayatının sosyal ve kültürel bağlamlar tarafından şekillendiğini varsaymaktadır ve bu bağlamların belirli söylemler ve kabul edilen 'gerçekler' ile anlatılara dönüştüğünü öne sürmektedir. Bu anlatılar, insanların kimliklerini belirlemede ve nasıl düşüneceklerini, nasıl hissedeceklerini veya nasıl davranacaklarını etkilemektedir. Anlatı terapisi baskın anlatılardan kaynaklı olarak insanların yaşadıklarına karşın alternatif hikayeleri ortaya çıkarmaktadır ve gelecekteki yaşamlarını daha anlamlı ve zengin kılabilecek davranışları sürdürmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu derleme çalışmasının amacı, anlatı terapisini tanıtmak ve genel olarak ele almaktır. Bu amaçla, öncelikle anlatı terapisinin ortaya çıkışı ele alınacak ve ardından felsefi temelleri ve kuramsal dayanakları açıklanacaktır. Daha sonra terapi süreci ve terapötik süreçte kullanılan teknikler incelenecek ve son olarak anlatı terapisinin etkililiğine dair yapılan çalışmaların sonuçları gözden geçirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Narrative Terapi, Etkililik, Psikolojik Danışma, Anlatı Terapisi, Anlatı

<sup>a</sup> **Sorumlu Yazar:** PhD Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey, E-mail: [hvildan@marmara.edu.tr](mailto:hvildan@marmara.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-2906-6188

<sup>b</sup> **Dr. Öğr.Üyesi,** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey, E-mail: [semai.tuzcuoglu@marmara.edu.tr](mailto:semai.tuzcuoglu@marmara.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-7846-4986

**Atıf:** Karacabey, H.V. & Tuzcuoğlu, A. S. (2023). Anlatı Terapisi: Terapötik Dünyaya Yeni Renkler Katmak Üzerine Bir Derleme. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5 (9), 1-20. 10.46423/izujed.1249061

## Narrative Therapy: A Review on Adding New Colors to the Therapeutic World

### Abstract

Narrative therapy is a therapeutic model that is situated among the third wave approaches and differs greatly from traditional psychotherapy methods. It is based on philosophical and institutional foundations that stem from social constructivism, post-constructivism, discourse, feminism, hermeneutics, and postmodernism. Narrative therapy assumes that people's lives are shaped by social and cultural contexts, which are then transformed into stories with accepted "truths" and discourses. These narratives shape people's identities and influence how they think, feel, and behave. The therapy aims to reveal alternative stories that are dominant in people's lives and to help people pursue behaviors that make their future lives more meaningful and rich. The purpose of this review study is to introduce and discuss narrative therapy in general. To this end, the origin of narrative therapy will be discussed first, followed by an explanation of its philosophical foundations and theoretical basis. Then, the therapy process and techniques used in the therapeutic process will be examined, and finally, the results of studies on the effectiveness of narrative therapy will be reviewed.

**Keywords:** Narrative Therapy, Effectiveness, Psychological Counseling, Narrative

### Extended Abstract

#### Introduction

People who interpret the meaning of their lives together with stories are influenced by the dominant culture, discourses, and the way they evaluate their events (Corey, 2019). Solving problems in people's competences, skills, beliefs, knowledge, value assumes that they are adequately equipped to factors such as narrative therapy, individuals and their stories in the stories they are looking in ways to understand the various contexts of an egalitarian relationship with the therapist (Freedman & Combs, 1996).

#### Sources on which Narrative Therapy is Based

Narrative therapy assumes that problems arise in social, cultural and political contexts. Ways are being explored to rewrite the client's stories, while in the story epston examine the various contexts and white's (1990) narrative therapy the social philosophical foundations of structuralism and post-structuralism (Combs & Freedman, 2004; Freedman & Combs, 1996), discourse, feminism (Madigan & Law, 1998); hermeneutic / collaborator (Smith & Nylund, 1997); attachment theory (Byng-Hall, 1998; Dallos, 2001), and from postmodernism (Hoffman, 1990) is (akt: Wallis vd., 2011).

#### The Views of Narrative Therapy on Human and Nature

According to narrative therapy, human nature cannot be evaluated with an objective reality (Gladding 2017). The focus of the problem is on how the dominant stories affect the person (Sharf, 2015). The therapist needs to evaluate individuals in various contexts, see the dominant discourse elements as the elements that dominate people, and constantly question the sources of power and information (White & Epston 1990).

#### Basic Concepts in Narrative Therapy

Story, analogy, externalization, unique results, rewriting conversations are important concepts in narrative therapy.

## **The Therapeutic Process in Narrative Therapy**

Far from giving advice, guidance and opinions, the therapist sees the client as an expert of the narrative (Morgan, 2020). The therapist, who tries to explore the client's narratives with his multifaceted questions, evaluates the client as an expert of his life by giving importance to subjective reality (Morgan, 2022; Tarragona, 2008). Focusing on the solution options that work in problems related to the client's story, who is driving in his own life, the therapist pays special attention to the use of language (White & Epston, 1990). The therapist guides the client through the process of exploring alternative narratives. The therapist focuses on the impact of cultural reality, which affects narratives, and the ways in which narratives consisting of different contexts are evaluated on the client's dominant narrative and alternative narratives (Tarragona, 2008; Zimmerman & Dickerson, 2001). Clients first express themselves with alternative stories in imagination, imagination and dialogues, and then they begin to behave consistently with their alternative stories (Parry & Doan, 1994).

## **Therapeutic Techniques in Narrative Therapy**

### **The Position of 'Not Knowing' in the Therapeutic Process**

It includes asking questions aimed at entering the client's context with sincere curiosity in an empathetic way (Corey, 2019).

### **Externalization**

It is a technique that allows clients to embody the events that make them unhappy and personalize them.

### **Rewriting the Whole Story**

It is important in terms of the kind of narrative that the client places the problems he experiences in terms of the effects of the problems on his life. The identification and enrichment of alternative narratives, along with narratives shaped by power elements, relationships and other contextual elements, is possible with the rewriting technique (Russell & Carey, 2003).

### **Recording of Evidence / External Witness Application**

Many people move away from people who are of special importance to them because of the difficulties they face in their lives. External witness practices contribute to the client's return to a social context, who has become lonely along with his dominant stories, and to the strengthening of his alternative narratives together with other people, away from individuality (Fox, 2003).

### **Rituals and Celebrations**

Ritual, celebration and certificates, which are a technique specific to narrative therapy, include celebrating the important steps taken by the client in the process of moving from the dominant narrative full of problems to the preferred narratives (Morgan, 2022).

### **Letters**

The letters written by the therapist during the sessions increase the client's functionality in the therapeutic process. The client's session did not occur in cases where the therapeutic technique to keep records of Sessions letter stay within the context contributing to the problem dissallastirilm the client's alternative story of desire, desire, skill and competence itself provides a unique and emphasis on outcomes and explore the elements of belirginlestirili

### **To Strengthen the New Story**

Dominant narratives are based on weak descriptions. Regardless of the influence of the context in which it is conceptualized, a one-level narrative prevents the formation of alternative narratives and perspectives. The weak descriptions and inferences formed by the problem areas in the dominant



narrative make the client more restricted, dysfunctional and inadequate. The fact that the dominant narrative dominates the individual's life even more with weak descriptions contributes to the further concealment of the person's skills, knowledge, abilities and desires and the emergence of weaker descriptions (Morgan, 2022).

### **Breaking Free from Destructive Cultural Assumptions**

As mentioned, narrative therapy focuses on the influence of various contexts, such as culture, on the client's life and dominant story. Destructive cultural assumptions and assumptions that support problem situations in the client's dominant narrative are usually accepted by the client as true. At this point, the therapist by the client that creates the problem background of the assumptions on the stand 'true' or 'real' deconstructing assumptions that are considered very important for therapy is performed with fragment (Bertolino & O' Hanlon, 2002).

### **Current Research in Narrative Therapy**

Narrative therapy is a psychotherapeutic method that emphasizes that people shape their lives through stories and narratives. Individual, group and family therapy which can be applied in narrative therapy, anxiety, depression, trauma, somatic disorders, work stress, life periods of adjustment problems, and there are many studies that show its effectiveness in many problem areas such as age. Narrative therapy, which is suitable for individuals in all developmental periods, is supported by many studies that have demonstrated its effectiveness in individual and group formats. It is observed that the number of qualified studies aimed at evaluating the effectiveness of narrative therapy practices in different problem areas has increased in the relevant literature.

### **Giriş**

Anlatı terimi; beşerî bilimler, sosyal bilimler ve sağlık bilimlerinde sıklıkla kullanılan bir şemsiye terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Wallis vd., 2011). Bir kavram olarak anlatı kelimesi gerçek ya da hayali şekilde olayların, deneyimlerin hikayesi veya anlatımıdır (Gürbüz & Şahin, 2006). Anlatı yoluyla yazılı veya sözlü şekilde kelimeler, görüntüler, imgeler ve benzeri unsurlar çeşitli biçimlerde sunulabilir. Benzer şekilde, anlatı kavramı olay örgüsü, tema gibi hikâyeye dair unsurlara atıfta da bulunabilir ve başlangıcı, ortası ve sonu belirli bir yapıyı temsil edebilir. TDK'de (2023) anlatı kavramı ayrıntılarıyla anlatma anlamına gelmektedir. Genel anlamda ise anlatı kavramı, farklı disiplinlerde farklı şekillerde anlaşılabilir ve kullanılabilir bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Edebiyatta, tarihte, sosyal bilimlerde ve diğer disiplinlerde bir terim olarak anlatı kavramı her disiplinin kendi perspektifi ve tarihinden temellenerek köklenmiştir. Diğer disiplinlerde somut bir yapıda ilerleyen anlatı kavramı, psikolojide kesin olmayan, soyut ve metaforik bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Hyvärinen, 2010). Anlatı kavramının terapide çeşitli bağlamlarda farklı temalarla beraber kullanıldığı görülmektedir. Söz gelimi, anlatı ile bir kişi insanları anlamının belirli yollarına atıfta bulunmayı veya sorunlar ve bu sorunların insan yaşamı üzerindeki etkilerini anlamayı ya da sorunlar hakkında konuşma yollarını, terapötik süreci anlamlandırma yollarını kastediyor olabilir (Morgan, 2022). Schiff (2012)'e göre ise anlatı kavramı, istediği şekilde tanımlayabilen her kullanıcının kendi tasarısı doğrultusunda yapılandırıldığı boş bir levhadır. Bunlarla birlikte, psikolojide 'anlatı' kavramı, genel olarak insanların hayat hikayelerine ve bu hikayelerin belirli anlatımları ve yeniden anlatımları yoluyla yapılabilecek farklılıklara verilen vurguyu ifade etmektedir (Smith & Sparkers, 2009).

1980'lerde Avustralya ve Yeni Zelanda'da ortaya çıkan anlatı terapisi, günümüzde oldukça popüler olan bir terapi yaklaşımıdır (Shapiro & Ross, 2002). Anlatı terapisi, insanların

hayatlarını merkeze almakta ve onları yaşamlarının uzmanı olarak görmektedir. Problemleri insanlardan ayrı olarak değerlendiren yaklaşımın öncü isimleri Michael White ve David Epston'dır (Morgan, 2022). Yaşamlarının anlamını hikayelerle beraber yorumlayan insanlar; baskın kültürden, söylemlerden, olaylarını değerlendirme biçimlerinden etkilenirler (Corey, 2019). Problemlerin çözümü konusunda insanların yetkinlik, beceri, inanç, bilgi, değer gibi unsurlarda yeterli donanıma sahip olduklarını varsayan anlatı terapisinde, bireyler öykülerini ve öykülerini çeşitli bağlamlarda anlamının yollarını terapistle beraber eşitlikçi bir ilişki içerisinde incelemektedirler (Freedman & Combs, 1996).

İnsanların birçok öyküye sahip olarak tek bir öykü özelinde değerlendirilemeyeceğini ifade eden anlatı terapisi; bireylerin kim olduklarını, nasıl sorunları olduğunu farklı bağlamlarda, çoklu öykülerle anlaşılabilirliği üzerine temellendirilmiştir (Madigan, 2016). Anlatı terapisi; insanları keskin sınırlar ve tanımlamalarla değerlendirmemek gerektiğini ifade ederek olaylar, kişiler ve durumlara karşı genellemeler yapmaktan kaçınmaktadır (Corey, 2019). Kimilerince bireylerin bağlamlarını ve kültürel etkilerini dikkate alan 4.dalga terapi yaklaşımlarından biri olarak kabul edilen, geleneksel terapi kuramlarından farklılaşan anlatı terapisinin temel varsayımları aşağıda sıralanmıştır (Payne, 2006):

- Anlatılara, öykülere dair konuşmalarda tek bir doğru yön yoktur. Konuşmanın gidebileceği birçok yön bulunmaktadır (Morgan, 2022).
- Danışan sorun değildir. Danışanda sorun olan durum problemiyle kurmuş olduğu ilişkinin biçimidir (Morgan, 2022).
- Anlatıların şekillenmesinde, gideceği yönün belirlenmesinde danışanın rolü belirleyicidir (Morgan, 2022).
- Danışan kendi hayatının uzmanı olduğundan deneyimlerini en etkili biçimde ancak kendisi yorumlayabilir (Corey, 2019).
- Danışan kendi problemlerinin çözümü noktasında problemin etkisini azaltacak yeterliliğe sahip biri olarak değerlendirilir (Morgan, 2022).
- Dil kullanımı ya bireyin problem durumları içerisinde kalmasına ya da alternatif seçenekler üzerinde değerlendirmeler yapması noktasında belirleyicilik oluşturmaktadır. Dilin kullanım şekli de anlatılar için önemlidir (Tarragona, 2008). Dil problemleri umut anlatılarına dönüştürebilir (Combs & Freedman, 2012).
- Gerçeklik, bireyin yaşadığı deneyimlere yüklediği anlamlar, yorumlamalar ve diğer insanlarla olan etkileşim örüntüleri neticesinde oluşmaktadır (Payne, 2006; Tarragona, 2008). Özne gerçeklikler aslında sosyal olarak inşa edilmiştir (Freeman & Combs, 1996) ve yanlış kabul edilir (Johnston, 2010).
- Danışan ve danışman arasında eşitlikçi bir ilişki kurulması ve sorunların çözümü noktasında iş birliği yapmaları önemlidir (Tarragona, 2008).
- Danışanın sorunlarının çözümü noktasında aktif rol alarak eylemlilik göstermesi önemlidir (Tarragona, 2008). Kişinin kendi hayatının sürücü koltuğuna geçmesi gerekir (Morgan, 2022).
- Danışanın yaşamında problem ve etkileri dışında kalan olaylara, durumlara ve konulara odaklanmak ve işe yarayan çözüm seçeneklerini ön plana almak gerekir (Tarragona, 2008).

- Kişinin amaçları, hayalleri, inançları, yeteneği, değerleri, umutları vasıtasıyla baskın hikayesinde yer alan problemlerin üstesinden geldiği zamanlar incelenmelidir (Tarragona, 2008).
- Terapide insanların sorgulamadan kabul ettikleri öykülerini, düşüncelerini, inançlarını ve tutumlarını sorgulamaları ve bunların değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Terapi sürecinde yapı bozumu ve yapıların yeniden inşa edilmesi süreci söz konusudur.
- Terapiyle baskın hikâyeden kaynaklı insanların geçmişte yaşadıkları deneyimlerden etkilenmelerini azaltılarak alternatif hikayeler oluşturulması ve gelecekteki yaşamlarını daha iyi yönlendirmeleri amaçlanır.
- Terapötik süreçte belge ve dokümantasyon kullanımı ve seremonilerin gerçekleştirilmesi danışanın problem ilişkili değişen durumunun sürdürülmesinde kalıcılığı yakalamak adına önemlidir (Morgan, 2022).

### Anlatı Terapisinin Temellendiği Kaynaklar

Anlatı terapisi, sorunların sosyal, kültürel ve politik bağlamlarda ortaya çıktığını varsaymaktadır. Terapinin diğer terapi ekollerinden farklılaştığı noktalar, terapi uygulamalarının dayandığı zemini ideolojik, politik ve etik yargılardan arındırarak ilişkisel kimlikle ilgili olan post yapısal kuramlara çevirmesi, bireysellikten çıkması, sorunla eşsiz çıktıkların olduğu istisna zamanları incelemesidir (Madigan, 2016; Morgan, 2022). Döneminin öncü isimlerinden, baskın felsefi ve teorik görüşlerinden etkilenen anlatı terapisi diğer terapi ekollerine göre görünümünü dar bir perspektiften çıkararak daha sistemik ve esnek bir duruşa geçirmiştir. Foucault, Goffman, Bateson gibi buldukları çağı etkileyen öncü isimlerden etkilenen anlatı terapisine göre sorunlar, daha geniş sosyo-politik bağlamda yer alan ve söylemde yansıtılan kişiye dair dışsal durumlar olarak görülmektedir (Madigan & Law, 1998). Söz gelimi Foucault'nun güç unsurları, söylem biçimleri ve özne iktidar ilişkisine yönelik saptamaları, anlatı terapisinin kişilerin hikayelerinin bağlamsal olarak değerlendirilmesi ve baskın güç unsurlarının hikâye üzerindeki etkilerini değerlendirilmesi üzerinde etkili olmuştur (Madigan, 2016). Goffman '*sembolik etkileşim*' üzerine yaptığı çalışmalar ve güç unsurlarının bireyler üzerindeki etkileri üzerine incelemeleri ve Bateson da iletişim sistemleri ve sorunların dışsallaştırılması üzerine olan çalışmalarıyla anlatı terapisini etkilemişlerdir (Bochner, 2016; Dyck, 2000; Madigan, 2016). Danışanın öykülerini yeniden yazmanın yollarını araştırılırken öyküyü çeşitli bağlamlarda inceleyen White ve Epston'un (1990) anlatı terapisi felsefi temellerini ise sosyal yapısalcılık ve post-yapısalcılık (Combs & Freedman, 2004; Freedman & Combs, 1996), söylem, feminizm (Madigan & Law, 1998); hermenötik / işbirlikçi (Smith & Nylund, 1997); bağlanma teorileri (Byng-Hall, 1998; Dallos, 2001) ve postmodernizmden (Hoffman, 1990) almaktadır (akt: Wallis vd., 2011). Freedman ve Combs (1996) ise gerçekliklerin anlatılar aracılığıyla, sosyal bir şekilde dil vasıtasıyla inşa edildiği ve dolayısıyla gerçekliğe dair tek bir doğru yönün olmayacağı şeklindeki argümanlarıyla anlatı terapisinin kurumsal dayanaklarını özetler bir şekilde ifade etmişlerdir (Akt: Buckman vd., 2008). Bununla birlikte; anlatı terapistleri, dilin kullanımında bireylerin çevresindeki insanlarla iletişim kurmaları kadar bireyin kendi ile konuşmasının da kişisel gerçekliği şekillendirmede etkili olduğunu düşünmektedirler (Johnston, 2010).

### Postmodernizm

Modern dünya düzeni evrensel gerçekliklerin var olduğu varsayımı üzerine temellendirilmiştir. Modernizm bilginin tek bir tanımlama durumunu içermesi, bilginin

herkes tarafından benzer şekilde nitelendirilmesi üzerinedir (Yurdakul, 2020). 2. Dünya Savaşı sonrası dünyada ve toplumlarda sosyal, politik ve kültürel olarak var olan kabullere karşı gelişen yeniden yapılandırma hareketi güvenilir evrensel gerçekliklerin olmadığını, dini, siyasi, toplumsal yapılarla devam etmenin imkânsız hale geldiğini ve çok dizeli, çok fikirli bir dünyada yaşanması gerektiği fikrini belirgin hale getirmiştir (Parry & Doan, 1994). Tam da bu dönemde modernizm karşıtı olarak ortaya çıkan Postmodernizm, olgular arasında bağ kurma, disiplinler arası bir birlik sağlama amacını taşıırken, bilginin yaratıcı bir süreçte şekillendiğine ve genel-özel, özel-genel geçişlerin bir arada bulunduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, sosyal, kültürel ve politik olguların tek başlarına dünyayı açıklayamayacağı, bunun yerine dünyanın çoklu fenomenolojik bakış açısıyla anlamlandırılabilceği fikrini öne sürmektedir. (Kararımak & Bugay, 2010; Wilterdink, 2002).

İnsanlar yaşamda karşılaştıkları sorunları ya da deneyimleri kendilerine göre anlamlandırıp sorunlarına dair çıkarımlarda bulunmaktadır. Yaşamda karşılaşılan deneyimler ve deneyimlere yüklenen anlam parçacıklarının zamanla bir araya gelerek bir bütün halinde açıklanması kişinin öznel bir gerçeklik oluşturmasına sebep olmaktadır. Anlatı terapisi bireylerde bu gerçeklik zeminini ifade ederken gerçekliği temsil eden bir metafor olarak öykü kavramını kullanmaktadır (Doan 1997). Postmodern felsefeyi benimseyen anlatı terapisi kişinin odaklandığı öyküsünün tek bir gerçekliği oluşturamayacağı ve beraberinde olan diğer öykülerin de varlığının önemli olduğunu ifade etmektedir (Madigan, 2016). Sabit bir gerçeği işaret eden öyküyle birlikte alternatif anlamlar ve gerçekliklere dayalı öyküler de bireylerde bulunmaktadır. Postmodern felsefenin de işaret ettiği gibi gerçeklik çok yönlü bir temele dayalı olarak çoklu anlamlarla oluşabilir. Bu nedenle terapide alternatif hikayelerin gündeme getirilmesi gerçekçiliğe dayalı bir zemini oluşturmak adına önemlidir. (Doan 1997).

### **Post Yapısalcılık**

Anlatı terapistlerinin fikirlerinin dayandığı diğer bir teori post yapısalcılıktır (Thomas, 2002). Post yapısalcılık psikoloji gibi birçok disiplinde baskın varlığını sürdüren ve insanları, yapıları belirli evrensel normlara göre sınıflandıran yapısalcılığa bir yanıt olarak doğmuştur (Combs & Freedman, 2012). Post yapısalcı felsefe insanların belirli bağlamlarda incelenebileceği ve anlam oluşturmanın bağlamsallaştırma ile ilintili olduğu görüşünü savunmaktadır (Edkins, 2007). Evrensel gerçeklikler oluşturarak her durumu ve koşulu kapsayan nesnel bilgiler oluşturulamayacağı görüşünde olan post yapısalcılara göre insan yaşamı istisnaları veya benzersizliği nasıl somutlaştırdıkları açısından değerlendirilmelidir (Combs & Freedman, 2012). Post yapısalcı felsefe üzerine temellenen anlatı terapisinde insanlar hayatlarına dair detayları kendi bilgilerine dayalı olarak tanımlama gücüne ve yetkinliğine sahip olmaktadır. Olaylara dair tek bir yönün olamayacağı, aynı olayı ne kadar çok kişi yorumlarsa bir o kadar yorumun, anlamın veya gerçeğe dair farklı yönlerin de oluşacağı varsayılmaktadır. Buna göre, anlatı terapisine göre insanlar diğerleriyle canlandırdıkları, anlattıkları ve hatırladıkları öyküleri ile anlamlı yaşamlar inşa etme gücüne sahip olmaktadır (Combs & Freedman, 2012).

Her insanın diğer insanların inançlarını, niyetlerini ve eylemlerini etkilemesi ve bir o kadar diğer insanlardan etkilenmesi söz konusudur. Sosyal gruplarda insanların birbirinden etkilenme ve birbirini etkileme durumu ortak söylem pratikleri geliştirilerek baskın kültürel normlarının oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Schmidt, 2008). Anlatı terapisi bir insanın baskın hikayesinin kültürel normların oluşturduğu baskın söylemlerden arınık olmayacağı gerçeğinden yola çıkarak post yapısalcılıkla beraber insanların düşüncelerini, öykülerini, duygularını nasıl ve ne şekilde yapılandırdıklarını keşfederek ortaya çıkarmaktadır (Madigan,

2016). Böylelikle bireyin oluşturduğu gerçeklik örüntüsünün arkasındaki yapı örüntülerini bozarak yeniden inşa etme yoluna giden anlatı terapisi insanları hikayelerindeki bağlamlara yönlendirerek baskın hikayelerini sorgulamalarını sağlamaktadır. Post yapısalcılıkla birlikte anlatı terapisi danışanda içselleştirilen baskın hikâyenin söylem unsurlarını inceleyerek yapı sökülümünü yapmakta ve danışanın hikayeyi kendinden ayrı bir parça olarak görüp dışsallaştırmasını sağlamaktadır (Madigan, 2016). Anlatı terapisiyle beraber baskın söylemin etkisindeki birey hikayesindeki yerel, kişisel, bağlamsallaştırılmış bilgiyi temele almaya başlamaktadır (Combs & Freedman, 2012).

### **Hermeneutik**

Anlatı terapisini temellendiren bir dizi alt yapı kaynağından biri de hermeneutiktir. Hermeneutik herhangi bir ifade, anlam, metin ya da sanat eserini yorumlama sanatı ve anlama öğretisidir (Topakkaya, 2007). Doğa bilimlerinde baskın olan pozitivist bakış açısının sosyal bilimlerde uygulanmasının mümkün olamayacağı fikri üzerine temellenmiş olan hermeneutik insanların nesnel bir gerçeklik üzerinde değerlendirilemeyeceğini savunmaktadır. (Cevizci, 2015). İnsanların yaşamlarının bağlı oldukları kültürel yapılar, dönemsel ve tarihsel koşullar gibi çeşitli bağlamlarla beraber incelenmesi, değerlendirilmesi gerektiğini ifade eden hermeneutik anlatı terapisi için oldukça önemlidir. Anlatı terapisi hermeneutik ile beraber nesnel bir gerçekliğin söz konusu olamayacağını, gerçekliği oluşturan anlatı unsurlarının dekonstruksiyon yoluyla incelenmesi gerektiği üzerine temellenmiştir. Terapist danışanın anlatısına dair yorumunu ve kendi içerisindeki bağlamını sorgulayarak keşfedici olmakta ve anlatıyı danışandan dışsallaştırmaktadır (Buckman vd.,2008).

### **Anlatı Terapisinin İnsan ve Doğası Üzerine Olan Görüşleri**

Anlatı terapisi insanların yaşadıkları deneyimleri, çevrelerini nasıl ve ne şekilde anlamlandırdıkları üzerine temellenmiştir (Sharf, 2015). Anlatı terapistleri insanların öykülerine, öykülerde oluşturdukları anlam parçalarına odaklanarak sorunların nedenlerini keşfetmeye çalışmazlar (Gladding, 2017; Sharf, 2015). Anlatı terapisine göre insan doğası nesnel bir gerçeklikle değerlendirilemez (Gladding, 2017). Problemin, baskın öykülerin kişiyi nasıl etkilediği üzerine odaklanılır (Sharf, 2015). Terapistin bireyleri çeşitli bağlamlarda değerlendirmesi, baskın söylem unsurlarını insanı tahakküm altına alan unsurlar olarak görmesi ve iktidar ve bilgi kaynaklarını sürekli olarak sorgulaması gerekmektedir (White & Epston 1990). Baskın söylem unsurlarının kendisi üzerindeki etkisini de sorgulaması gereken terapist bir anlamda politik bir etkinliğin içine girmektedir (White & Epston 1990). Bu sorgulamalara bağlı olarak, terapistin psikolojik özellikleri, insanın sosyal ve tarihsel süreçlerden politik, ekonomik ve kültürel bağlamlardan ayrı değerlendirmesinin mümkün olmadığı görülmektedir (Espin, 1995). Anlatı terapisi normal ve anormal gibi kavramsal etiketlemeleri reddetmekte, insanları problemleri çeşitli bağlamlar neticesinde oluşan kısıtlayıcı öykülere sahip kişiler olarak değerlendirmektedir (Nichols, 2013; White & Epston, 1990). Birey baskın kültür tarafından şekillenerek gelişen öyküler yaşamakta, kendisini en çok etkileyen öykü alanlarına ilişkin benlik kurgusu geliştirmektedir (Zimmerman& Dickerson, 1996). Baskın söylemler üzerinden dayatılan bu öyküler zamanla bireyi şekillendirmeye başlamakta ve bireyin yaşamdaki alternatif öykülerle bağını koparmaya neden olmaktadır (Shapiro & Ross 2002).

### **Anlatı Terapisindeki Temel Kavramlar**

#### **Öykü**

Anlatı terapisi, insanların yaşamlarını deneyimlerine yükledikleri anlamlarla birlikte düzenlemelerine odaklanan bir terapi yaklaşımıdır. Yaşamlarını anlamlandırmak üzerine oluşturulan öyküler bireyin kendi deneyimleri, dış kaynakları öyküler ve söylemlerle beraber şekillenmektedir (Çelik, 2017). Dış unsurlara dair kaynaklardan etkilenmesinin yanı sıra, başkalarının öykülerini de şekillendiren öyküler sosyal etkileşimlerden birçok faktöre bağlı olarak etkilenmektedir (Zimmerman& Dickerson, 1996). Yaşamında çeşitli unsurlara bağlı olarak tekrarlanan öyküler zamanla bireyin baskın öyküleri haline gelmekte ve baskın öyküler bireyin değerlendirme ve anlamlandırma sistemini çok yönlü olarak etkilemeye başlamaktadır (Kararımak & Bugay 2010). Öyküler insanın dünyayı anlamlandırmasında güçlü bir rol oynamaktadır. Öykü yapısının oluşması için öyküdeki yapıların olay içermesi, ardışık bir sıra izlemesi, bir zaman bağlamında gerçekleşmesi ve bir tema etrafında düzenlenmesi gerekmektedir.

### **Analoji**

Epson ve White (1990), insanların metinsel bir kimliği olduğunu, anlamın yaşanılan deneyimin bireyden ve çevreden kaynaklı olarak öyküleştirilmesiyle ortaya çıktığını ifade etmiştir. Baskın öyküyle beraber problem durumlarının oluştuğunu ifade eden anlatı terapisi, problemlerin çözümünün metin analogisiyle, 'alternatif hikayelerin yeniden oluşturulmasına alan yaratmakla' mümkün olduğunu belirtmektedir (Madigan, 2016; White & Epston, 1990). Gerçekliğin sübjektif zeminine dikkat çeken metin analogisi baskın öykülere dair sorunların çözümünde anlatının yeniden yazılmasının önemli olduğu görülmektedir (Madigan, 2016).

### **Dekonstrüksiyon (Yapı bozumu)**

Sarup'a göre (1997) yapı bozumu, metnin, anlatının içindeki ölçütleri, tanımları ve kriterleri sökerek anlatı yapının özgün parçalarını darmadağın hale getirmek için kullanılmaktadır. Terapi, felsefe gibi birçok disiplinde kullanılan yapı bozumu, bir anlatının tek bir bütünden oluşmayıp çelişen ve birbirinden farklı birçok anlamla beraber bir bütünü oluşturması üzerinde durmaktadır (Madigan, 2016). Bu yaklaşıma göre, bir anlatının birden fazla yorumlama biçimi vardır.

### **Dışsallaştırma**

Baskın öyküye dair problemlerin, sorunların farklı şekillerde tanımlanması yoluyla dışsallaştırma yapılmış olunur. Dışsallaştırma ile kişinin kendisi ve diğer kişilerle ilintili olan sorunları ve sorunların kendisi üzerindeki etkileri ile ilgili kavramsal olmaktan çıkarak daha az sınırlayıcı olmaya başlamaktadır. Dışsallaştırma yoluyla, insanlar baskın öykülerinden ayrışmaya başlamaktadırlar (Madigan, 2016).

### **Eşsiz Sonuçlar**

Baskın öykü dışındaki insanların yaşamlarında göz ardı edilmiş hikayelerinin varlığında oluşan sonuçlar eşsiz sonuçları oluşturmaktadır. Eşsiz sonuçlara odaklanılarak yeniden yazma süreçlerine giriş yapılmaktadır (Madigan, 2016).

### **Yeniden Yazma Konuşmaları**

İnsanlar alternatif öykülerindeki temalar, yapılar ve anlamlar ve eşsiz çıktılar üzerinde konuştukça baskın anlatılarına dair unsurlar birer öykü teması haline gelmektedir. Yeniden yazma konuşmalarıyla sorunlar ve yaşam deneyimleri eski anlatılardan farklı olarak alternatif öykü temaları üzerine yerleştirilerek yeniden yorumlanır. Yeniden yazma konuşmaları ve çalışmalarlarıyla eşsiz sonuçlar yeni anlatılar vasıtasıyla açıklanmış olur. Deneyimlere yönelik

çkarılan anlamlar yeniden canlandırılır ve birey yaşam deneyimlerini alternatif öyküleriyle beraber yeniden yazmaya başlar (Madigan, 2016; Morgan, 2022).

### **Anlatı Terapisinde Terapötik Süreç**

McLeod (1997), tüm terapi yaklaşımlarının hikâye anlatma ve hikâyeyi yeniden anlamlandırma üzerine temellendiğini belirterek, anlatı kavramının terapötik süreçte tüm psikoterapötik yaklaşımları kapsayan bir şemsiye terim olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, diğer terapi ekollerinden farklı olarak anlatı terapisinde 'anlatı' kavramı süreli bir odak noktası olarak kasıtlı bir temel üzerine inşa edilmiştir (Payne, 2006). Anlatı terapisi, bir kişinin kimliğinin öykülere veya anlatılara dayalı bir şekilde inşa edildiğini ve bu öykülerin insanın nasıl düşündüğünü, davrandığını ve hissettiğini yönlendirdiğini öne sürmektedir (Heywood vd.,2022). Terapötik süreçte terapist danışanı eşitlikçi bir zeminde keşfetmeye dayalı empatik bir tutum benimsemektedir (Kararımak & Bugay, 2010; Tarragona, 2008).

Terapist tavsiye verme, yönlendirme ve görüş vermekten uzak bir şekilde danışanı anlatının uzmanı olarak görmektedir (Morgan, 2020). Danışanın anlatılarını çok yönlü sorularıyla keşfetmeye çalışan terapist öznel gerçekliğe önem vererek danışanı hayatının uzmanı olarak değerlendirmektedir (Morgan, 2022; Tarragona, 2008). Kendi yaşamında direksiyon başında olan danışanın öyküsüne dair sorunlarda işe yarayan çözüm seçeneklerine odaklanan terapist dil kullanımına özel bir dikkat göstermektedir (White & Epston, 1990). Terapist alternatif anlatıları keşfetme sürecinde danışana rehberlik etmektedir. Terapist anlatılar üzerinde etkili olan kültürel gerçekliğin, farklı bağlamlardan oluşan anlatıların değerlendirilme şekillerinin danışanın baskın anlatısı ve alternatif anlatılarındaki etkisi üzerinde durmaktadır (Tarragona, 2008; Zimmerman & Dickerson, 2001). Danışanlar öncelikle imajinasyon, hayal gücü ve diyaloglarda kendilerini alternatif hikayeleri ile ifade ederlerken akabinde alternatif hikayelerine tutarlı davranışlarda bulunmaya başlamaktadırlar (Parry & Doan, 1994)

Carr (1998) anlatı terapisinde psikolojik danışma sürecini ana hatlarıyla aşağıdaki adımlarla ilerleyen bir süreç olarak tanımlamıştır:

#### **1. Terapistin işbirlikçi yaklaşımı**

Terapist ve danışan arasında saygıya dayalı eşitlikçi bir ilişki kurma danışanın kültürel bağlamını, danışan üzerinde etkili olan söylem unsurlarını göz önünde bulundurmaya, danışana çok yönlü bir bakış açısı kazandıracak ve anlatılarıyla ilgili kendi bağlamını oluşturmasına yardımcı olacak sorular sormayı, dikkatli bir merakla beraber aktif dinleme becerisini de kapsamaktadır (Corey 2019; Morgan, 2022). İşbirlikçi yaklaşımla danışanın hikayesini açık fikirlilikle etkin dinleme ile dinlemek işlevsel bir anlatı terapisi sürecinin temel yapıtaşlarından biridir.

#### **2. Sorunun dışsallaştırılması**

Danışanın sorununun somutlaştırılması danışan ile sorunu arasına mesafe koymayı sağlamaktadır. White'ın (1990) önerdiği üzere, yapı söküm sürecinde danışanlara, kendilerini sorunlarla dolu hikâyenin dilinden uzak tutmaları, "problemi" dışsallaştırmaları ve problemin kendilerinin suçu olmadığı, suçun kendilerinden çok problemde olduğu öğretilmektedir.

#### **3. Alternatif sonuç ve yorumlar aranması**

Danışanın baskın anlatımındaki sorunları yaşamadığı istisnai zamanları inceleyerek o dönemde geçirdiği deneyimleri araştırmayı içermektedir. Terapist, bu aşamada danışanın

hayatında önceki dönemlere ait başarılarla dair ipucu veren çok küçük bilgi parçalarını, parıldayan anları tanımlar (Johnston,2010).

#### **4. Yeni hikâyeye odaklanma**

Alternatif anlatılardaki davranış, olay, etki, değerlendirme gibi detaylarla ilgili olarak sorular sormayı içermektedir. Baskın hikâyenin etkisiyle danışanla ilgili örtük kalmış kısımlara odaklanılır.

#### **5. Geçmiş ve gelecek arasında bir bağ kurulması**

Terapist "problem" in ne zaman başladığı ne zaman baskın hale geldiği, baskın olmadığı zamanları ve danışanın şu anki hayatında mevcut izlerini keşfetmeye çalışmaktadır (Besley, 2001). Geçmiş yaşantıdaki baskın anlatının şu anı etkilemesi, baskın anlatı ve alternatif anlatılar arasında bağlantı kurulması ve bununla beraber alternatif anlatıların geleceği yönelik olası etkilerine değinilmektedir.

#### **6. Şahit/dış gözlemci davet edilmesi**

Danışanın alternatif hikayelerine tanıklık eden yaşamındaki bireyler oturumlara davet edilebilir. Şahit ya da dış gözlemciler danışanın terapi esnasındaki ilerlemesine şahit olan, danışanın geçmiş hayatında olmayan kişiler de olabilir. Şahit ya da dış gözlemcinin danışanın ilerlemesine tanıklık etmesi ve terapi süreci dışında da ya da terapi sonrasında da danışana destek olacak olan somut birer kayıt olarak düşünülmesi gerekmektedir (Morgan,2022).

#### **7. İçsel temsillerin kullanılması**

Danışanın çevresindeki bireylerle ilişkilerindeki içsel temsiller terapi oturumlarında kullanılmaktadır (Morgan,2022).

#### **8. Yazılı materyal kullanımı**

Alternatif hikâyeye dair unsurların desteklendiği sertifika, ödül, seans arası mektuplar, referans mektupları yazılı materyallerdendir. Yazılı materyaller, sorunun dışsallaştırılmasını, terapötik süreçte var olan ilerlemeyi ve artan farkındalığı, sorunun sonuç üzerindeki etkisini, danışanın düşünme kalıplarındaki değişikliği ve danışanın gücünü içerir (Cokey, 2019). Ritüeller ve seremoniler danışan değişimini pekiştirerek kalıcı hale getirmede etkili olurlar (Sapır & Ross, 2002).

#### **9. Gerçekleştirilen uygulamaların gelecekteki danışanlar için özetlenip kayıt altına alınması**

Danışanın terapötik süreç boyunca edindiği deneyimi kayıt altına alması ve bu yolla benzer soruna sahip diğer danışanların da bu deneyimlerden faydalanmalarına katkıda bulunmayı içermektedir.

### **Anlatı Terapisinde Terapi Teknikleri**

Anlatı terapisinde kullanılan terapötik yöntem ve tekniklere aşağıda verilmiştir.

#### **Terapötik Süreçte 'Bilmeme' Konumu**

Empatik bir şekilde içten bir merakla danışanın bağlamına girmeye yönelik sorular sormayı içermektedir (Corey, 2019). Andersen'e (1987) göre, anlatı terapistleri, danışanın hayatını keşfetmeye dayalı olarak sorunlu hikayeler ve alternatif hikayeler aramakta ve bunlarla beraber danışanın yaşamak istediği hikâye örüntülerini de açıklamaya çalışmaktadırlar.



Bilmeyen konumundaki terapist danışanların sorunların etkisinden kurtulmalarını sağlayacak alternatif öykülerin ve konuşmaları izini sürerek danışanın anlatısında yeni olanaklar oluşturmaya katkıda bulunmaktadır. Terapist danışan ile temas ederek çözüm bulmak için işbirliği içerisine girmektedir (Avila, 2005).

### **Dışsallaştırma**

Danışanların mutsuz eden ve kişiselleştirdikleri olayları somutlaştırmalarını sağlayan bir tekniktir. Sorunun farklı şekilde tanımlanması danışanın kendini baskın anlatı karşısında yeniden konumlandırmasını sağlamaktadır (Madigan, 2016). Böylelikle dışsallaştırma ile baskın anlatı veya sorun örüntülerinin danışanı sabitleştirmesi ve sınırlayıcı olmasının işlevsel olmayan etkilerine karşı konulmaktadır. Dışsallaştırma yaklaşımı ile danışan kendisini problemlili bir birey olarak görmek yerine problemle ilişkisi sorunlu olan bir birey olarak görmeye başlamaktadır. Kendisini sorunlu biri olarak etiketlemek yerine problemini somutlaştıran konuşmalarla danışan baskın anlatısı ile arasına mesafe koyacak ve özdeşleşmiş olduğu anlatıya dair unsurlardan ayrılmış olmaktadır (White & Epston, 1990). Ayrıca dışsallaştırma ile terapötik süreçte danışan ve terapist anlatıyı bir bağlam üzerinde inceleme fırsatı bulmaktadırlar.

Dışsallaştırma konuşmalarında sorunu ifade eden kelimelerin seçimi, sorunun iyice araştırılıp geniş bağlamlar dahilinde değerlendirilmesi problemin bireyden ayrı bir varlık olarak değerlendirilmesi adına önemlidir. Terapistin halihazırda baskın anlatı ve problem durumları ile ilgili sürecin nasıl işlediğine dair varsayım ve çıkarımlarını genelleştirmemesi ve soruna dair her yeni konuşmayı diğerlerinden farklı bir biçimde değerlendirmesi de problemin dışsallaştırılması noktasında önemli durmaktadır (Morgan, 2022). Problemin dışsallaştırılması içselleştirilmesine bir alternatif olarak görülmekte ve baskın anlatıdaki problemlerin bir anlatı temasına dönüşmesine katkıda bulunmaktadır.

### **Problem Öyküsünün Satır Aralarını Okumak**

Bilmeyen konumundaki terapist danışanların sorunların etkisinden kurtulmalarını sağlayacak alternatif öykülerin ve konuşmaları izini sürerek danışanın anlatısında eşsiz çıktıkları keşfetmeye katkıda bulunmaktadır (Avila, 2005). Danışanın yaşamında iz bırakan sonuçların keşfi birey için alternatif anlatılarının varlığı açısından oldukça önemlidir (White, 2018).

### **Bütün Öyküyü Yeniden Yazmak**

Danışanın yaşadığı problemleri ne tür bir anlatı içerisine yerleştirdiği problemlerin yaşamına olan etkileri açısından önemlidir. Güç unsurları, ilişkiler ve diğer bağlamsal unsurlar tarafından şekillenen anlatılarla beraber alternatif anlatıların tanımlanıp zenginleştirilmesi yeniden yazma tekniği ile mümkündür (Russell & Carey, 2003).

Alternatif öykülerin yanında yeniden yazma tekniği ile danışan anlatısındaki var olan problem durumlarını, problem durumlarına katkılarını ve sorumluluklarını yeni bir dille, işlevsel bir şekilde anlatmaya başlamaktadır. Bu sayede danışan, yaşamının tek bir anlatı ile biçimlendirilmesinin mümkün olmadığını kavramakta ve yaşamında birçok öykü temasının var olduğunu keşfetmektedir. Yeniden yazma ile danışan geçmişi, geleceği ve şimdiki kapsayan bir düzlemde güç unsurlarına dair içselleştirdiği her türlü baskıdan, baskın öyküsünün kendisi üzerindeki etkilerinden sıyrılarak kendi anlatısını oluşturmaya başlamaktadır (Prochaska & Norcross, 2014). Terapi ortamında yapılan yeniden yazma

konuşmalarının hikâye örgüsüne ait olaylar içermesi, kronolojik bir seyir ile belirli sıralama dahilinde ilerlemesi ve temalar dahilinde oluşturulması önemlidir (Epston & White, 1990; White, 2001).

### **Kanıtın Kayıt Altına Alınması/ Dış Şahit Uygulaması**

Birçok kişi yaşamlarında karşılaştıkları zorluklardan ötürü kendileri için özel öneme sahip olan insanlardan uzaklaşmaktadırlar. Dış şahit uygulamaları baskın öyküleriyle beraber yalnızlaşan danışanın sosyal bir bağlama dönmesine, alternatif anlatılarının bireysellikten uzak olarak diğer insanlarla beraber güçlendirilmesine katkıda bulunmaktadır (Fox, 2003).

Bireyin alternatif hikayelerine, yaşamındaki değişimlerine tanıklık ederek alternatif hikayeleri destekleyecek ve takdir edecek olan şahitler alternatif anlatıların kalıcı hale getirilmesi noktasında önemli kişilerdir. Dış şahit uygulamasında danışanın değişimini destekleyici olan şahit veya şahitler birer tanık olarak terapötik ortama dahil edilmektedirler (Murdock, 2013). Dış şahitler 'tanımlayıcı törenler' vasıtasıyla terapi ortamına girmektedirler (White, 1995). Tanımlayıcı törenler danışanların yeni benliklerini tanımlamada, güçlendirmede etkili olan dış şahitlerin izleyici rolünde olduğu ve danışanın tercih ettiği öyküsünde aktif rol almalarını sağlayan törenler olarak danışanın alternatif anlatılarını bağlamsal bir hale getirmektedir (White, 1995).

Dış şahit uygulamalarında terapist danışan ile röportaj yapmaktadır ve dış şahitler bir seyirci olarak törene dışarıdan tanıklık etmektedirler. Röportajın akabinde, danışan ile seyirciler yer değiştirmekte ve röportajı tartışmaya başlamaktadırlar. Seyircilerin röportajdaki konuşmaları değerlendirmeleri ve alternatif anlatıların kendileri üzerindeki etkisini incelemelerinden sonra ise danışan tekrardan terapist ile röportaj yapmaya başlamaktadır. Dış şahitleri dinleyen danışan, dinlediklerini değerlendirdiği bu röportajdan sonra dış şahitlerle bir araya gelmekte ve bu eşsiz deneyim hakkında şahitlerle etkileşime dayalı bir diyalog gerçekleştirmektedir (Russel & Carrey, 2003). Dış şahit uygulamalarında katılımcıların alkış yapmamasına, danışana nasihat vermemelerine, bir grup ruhu oluşturabilmelerine, alternatif hikayelere ve eşsiz çıktılara odaklanmalarına, danışan ile olan gizlilik ve mahremiyet içeren unsurlara dikkat etmelerine, kendi değer yargılarını sürece empoze etmemelerine dikkat edilmelidir.

### **Ritüeller ve Kutlamalar**

Anlatı terapisine özgü bir teknik olan ritüel, kutlama ve sertifikalar sorunlarla dolu baskın anlatıdan tercih edilen anlatılara doğru giden süreçte danışanın attığı önemli adımları kutlamayı içermektedir (Morgan, 2022). Danışanların kendi bağlamlarına göre değişecek olan kutlama ve ritüel pratikleri terapötik süreçte terapistle ya da terapist olmadan gerçekleştirilebilmektedir.

### **Mektuplar**

Seanslar esnasında terapist tarafından yazılan mektuplar, danışanın terapötik süreçte işlevselliğini artırmaktadır. Danışanın seansların gerçekleşmediği zamanlarda terapötik bağlam içerisinde kalmasına katkıda bulunan mektup tekniği seansların kayıt altına alınmasını, sorunun dışsallaştırılmasını, danışanın alternatif hikayelerde görülen istek, arzu, yetkinlik ve beceri gibi kendisine dair unsurlara yönelmesini ve eşsiz çıktılarının belirginleştirilip vurgulanmasını sağlamaktadır. Sorunun birey üzerindeki etkisi, bireyin ve çevresinin soruna olan katkıları gibi birçok konuya değinen mektuplar danışanın alternatif

anlatılarına dair açıklama ve betimlemelere de yer vererek danışanın ilerlemesini bir belge olarak somut bir zeminde görülmesini sağlamaktadır (Morgan, 2022; Payne, 2006).

Anlatı terapisinde yazılan mektup tekniği bir format dahilinde yazılmaktadır. Bir mektup aşağıdaki unsurlara sahip olmalıdır (Morgan,2022):

- Mektubun giriş paragrafı son oturumda konuşulanları içermelidir.
- Baskın anlatıyı ifade eden cümleler sorunun danışanın şimdiki yaşamı ve önceki yaşamına olan etkilerini içermelidir.
- Alternatif hikayelere dair seans içerisinde konuşulan konular terapist tarafından danışanın bağlamsal bir değerlendirme yapması adına sorular sorularak ele alınmalıdır.

### **Yeni Öyküyü Güçlendirmek**

Baskın anlatılar zayıf betimlemeler üzerine kuruludur. Kavramsallaştırıldığı bağlamın etkisinden bağımsız olarak tek düze bir anlatım alternatif anlatıların, bakış açılarının oluşmasına engel olmaktadır. Baskın anlatıdaki problem alanlarının oluşturduğu zayıf betimleme ve çıkarımlar danışanı daha kısıtlı, işlevsiz ve yetersiz bir hale getirmektedir. Baskın anlatının zayıf betimlemelerle bireyin yaşamında daha da baskınlaşması kişinin beceri, bilgi, yetenek ve arzularının daha da gizlenmesine ve daha zayıf betimlemelerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır (Morgan, 2022). Bu noktada, alternatif hikayeler ve alternatif bakış açılarının ortaya çıkması esnasında, bu anlatılara dair eşsiz çıktılar zengin bir içerikle ifade edilmeleri önemlidir. Yeni öykülerin güçlenmesi, bireyin yaşamı için tercih ettikleri alternatif anlatıları yeniden yazmalarına katkıda bulunarak danışanı yaşamı için daha işlevsel bir hale getirmekte ve güçlendirmektedir.

### **Yıkıcı Kültürel Varsayımlardan Sıyrılmak**

Anlatı terapisti bahsedildiği üzere, kültür gibi çeşitli bağlamların danışanın yaşamında ve baskın hikayesinde etkisi olduğu üzerinde durmaktadır. Danışanın baskın anlatısında problem durumlarını destekleyen yıkıcı kültürel varsayım ve kabuller genellikle danışan tarafından doğru olarak kabul görmektedirler. Bu noktada terapistin sorunu oluşturan arka plan varsayımlarının üzerinde durması, danışan tarafından 'doğru' ya da 'gerçek' olarak kabul edilen varsayımları parçalara ayırması ile gerçekleştirilen yapı sökümü terapi için oldukça önemlidir (Bertolino & O' Hanlon, 2002). Yapı sökümü danışan tarafından adeta gerçek olarak kabul edilen kültürel varsayımların, bağlamların ve fikirlerin işlevsel ve etkili sorularla bozulması, danışanın problemi dışsallaştırılmış bir odağa taşınmasına sebep olmaktadır (Morgan, 2022). Baskın öyküler tarafından gizlenen ve yapı sökümü ile açığa çıkan öz bilgiler danışan için işlevsel bir şekilde kullanılabilir (White, 2004).

### **Anlatı Terapisinde Güncel Araştırmalar**

Anlatı terapisti, insanların yaşamlarını öyküler ve anlatılar aracılığıyla biçimlendirdiğini vurgulayan bir psikoterapötik yöntemdir (Madigan, 2016). Kaygı, depresyon, travma, somatik bozukluklar, iş stresi, yaşam dönemleri uyum problemleri, yas gibi birçok sorun alanında etkililiği gösteren anlatı terapisti, bireysel, grup ve aile terapilerinde uygulanabilir. Anlatı terapisti, tüm gelişim dönemlerindeki bireylere uygun olup, birçok araştırma tarafından bireysel ve grup formatlarında etkili olduğu desteklenmektedir. Literatürde anlatı terapisti uygulamalarının farklı sorun alanlarındaki etkililiğini değerlendiren nitelikli çalışmaların

sayısının arttığı gözlenmektedir. Bu bölümde, bireysel ve grup formatında anlatı terapisinin etkililiğini ortaya koyan çalışmaların bir bölümüne yer verilmiştir.

En eski çalışmalardan biri olan White'ın (1984) yaptığı bir çalışmada, enkopresiz problemi olan çocuk danışanlarda "Sneaky Poo" olarak adlandırılan dışsallaştırma tekniği uygulanmıştır. Sorunu isimlendirerek, çocukların kendilerini suçlamadan sorunla ilişkilerinin değiştiği ve sorunun kendilerinden kaynaklanmadığını fark ettikleri ve çözüm seçeneklerini uygulamaya başladıkları görülmüştür. Sonraki yıllarda, hastalığa bağlı stres bozukluğu yaşayanlarda (Petersen vd., 2005), obezite hastalığı olan bireylerde (Mirmiran vd., 2017), kaygılı bireylerde (Horner & Tully, 2016), öğrenme güçlüğü çekenlerde (Lambie & Milsom, 2010), depresyon bozukluğu olan kişilerde (Dastbaaz vd., 2014), iletişim zorlukları olan gençlerde (Wolter vd., 2006), duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik olarak çocuk ve ergenlerde (Beaudoin vd., 2016), sosyal kaygı bozukluğu yaşayan gençlerde (Looyeh vd., 2014) ve benzeri sorun veya durum alanlarında çalışan bireylerle anlatı terapisi üzerine birçok çalışma gerçekleştirilmiştir.

Anlatı terapisi, bireyin kendi öyküsü yanı sıra çevrenin de etkisini göz önünde bulunduran ve bu etkileri reddetmeyen bir yaklaşımdır. Bu nedenle, anlatı terapisi sadece bireysel uygulamalarda değil, grup bazında da farklı gruplarda etkili bir şekilde uygulanabilir (Madigan, 2016). "Kolektif anlatı uygulamaları" olarak adlandırılan bu çalışmalar, kitlesel ruh sağlığı programları, sorunlarla karşılaşan bireyler, gruplar veya topluluklarla yapılan çalışmaları ve araştırmaları kapsamaktadır (Denborough, 2008; Madigan, 2016). Bu kolektif uygulamalar, farklı kültürlerden gelen terapistlerin işbirliğiyle çeşitli tekniklerle birlikte gerçekleştirilmiştir, örneğin kolektif zaman çizelgeleri, tarihin haritaları, güçlendirme şarkıları, hayat ağacı, hayat uçurtması, kolektif naratif dökümantasyon gibi yöntemler kullanılmaktadır. İlgili literatürde, cinsel şiddete maruz kalmış mahkumlar, okullarda zorbalık yaşayan öğrenciler, kanser hastaları, taciz gibi konularda sorun yaşayan öğrenciler, toplumsal cinsiyete yönelik baskın söylemlere sahip erkekler, Aborjin toplulukları, seks işçileri, HIV veya AIDS'ten etkilenen çocuklar, yeme bozukluğu olan bireyler ve işgal altında kalmış kişilerle yapılan kolektif anlatı terapisi uygulamaları, anlatı terapisinin farklı gruplar arasında kullanılan bir terapötik yöntem olduğunu göstermektedir (Abu-Rayyan, 2009; Denborough, 2008; 2018; Madigan, 2016; Sardana vd., 2016; Weber vd., 2006).

Alan yazında gerçekleştirilen birçok çalışmada çeşitli konularda gerçekleştirilen anlatı terapisine dayalı grupla psikolojik danışma programlarının etkililiğini ölçülmüştür. Taghipour ve diğerleri (2022) gerçekleştirdikleri bir çalışmada, intihar dışı kendine zarar verme davranışında bulunan öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri anlatı terapisine dayalı grupla psikolojik danışma programını uygulamışlardır. Program sonunda, öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin arttığı ve kendilerine zarar verme davranışlarının azaldığı görülmüştür. Diğer bir çalışma, amfetamin bağımlılığı olan kişilerin psikolojik semptomlarını azaltmadan anlatı terapisinin etkililiğini ortaya koymuştur (Shakeri vd., 2020). Sosyal fobisi olan kız öğrencilere yönelik uygulanan anlatı terapisine dayalı grupla psikolojik danışma çalışması, sosyal fobi semptomlarını önemli ölçüde azaltmıştır (Rumian vd., 2020). Ghavibazou ve diğerlerinin (2020) gerçekleştirdikleri bir çalışmada, düşük evlilik doyumu yaşayan kadınlarla gerçekleştirilen anlatı terapisi uygulamalarının iletişim kalıpları üzerindeki etkinliği ortaya konulmuş ve katılımcıların evlilik doyumlarının arttığı görülmüştür. McKenzie ve arkadaşlarının (2020) yürüttükleri bir çalışmada, zihinsel engelli kişilerle gerçekleştirilen tüm anlatı terapilerinin etkinliği hakkında eleştirel bir inceleme

yapılmıştır. Çalışma sonucunda, anlatı terapisinin etkililiğine yönelik çelişkili sonuçlar olduğu ve bu durumun oluşmasında küçük örneklem gruplarının kullanılması ve kontrol gruplarının eksik olmasının etkili olduğu ortaya konulmuştur.

## **Sonuç**

Anlatı terapisi terapi dünyasına getirdiği yeni renklerle beraber geleneksel danışmanlık yaklaşımlarından farklı varsayımlar, amaçlar ve yöntemleri içermektedir. Psikoloji tarihinde birçok yönden radikal fikirlere sahip olan anlatı terapisi yaklaşımında terapist ve danışan, danışanın sorun öyküsünü beraberce yeniden yazmaktadır. Anlatı terapisi, insanların problemlili olmadığını, ancak sorunları ile ilişkilerinin problemlili olduğunu vurgulamakta ve kültürel ve politik olarak inşa edilen baskın hikayeler dışında insanların hayatındaki birçok hikâyenin olduğunu varsaymaktadır. Anlatı terapisi terapötik süreçte dil aracılığı ile inşa edilen ve bireylerin sorgulamadan kabul ettikleri 'gerçeklik' varsayımlarını sorgulamalarını ve kendi yaşamlarının uzmanı olarak bağlamlarını oluşturmalarını hedeflemektedir.

Hikayelerini yeniden yazan bireyler kendi bağlamlarını oluşturarak yaşamlarının öznesi olmaktadır. Grup ve aile terapilerinde de yaygın olarak kullanılan anlatı terapisinin ele alındığı bu çalışmanın sınırlılıklarından biri, anlatı terapisinin varsayımlarının ve yöntemlerinin yeterince açıklanmaması olabilir. Bu yaklaşımın diğer terapi yöntemlerinden nasıl farklılaştığını ve hangi temel prensiplere dayandığını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak önemlidir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı, anlatı terapisinde dilin terapötik süreçteki kullanımına ilişkin olarak ayrıntılı bir biçimde değinilmemesi olabilir. Anlatı terapisine özgü teknikleri ayrıntılı bir şekilde açıklamamak ve uygulama detaylarına derinlemesine girmemek araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Anlatı terapisi, geçtiğimiz yüzyılın bilimsel ve felsefi kaynaklarını temel alan bir terapi yaklaşımı olarak psikoterapi dünyasında etkisini genişletmekte ve özel bir konuma sahip olmaktadır. Birey ve hikayesini, toplumsal, politik ve kültürel bağlamlardan ayrı olarak değerlendiren anlatı terapisi yaklaşımının, kültürel ve dil bağlamında nasıl uygulanabileceği konusunda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Yapılacak çalışmalarda terapi süreci, farklı kültürel bağlamlara uyum sağlamak üzere uyarlanmalıdır. Anlatı terapisinin etkililiğini incelemek için farklı örneklem gruplarıyla daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir. Farklı yaş grupları, kültürel geçmişe sahip insanlar, farklı cinsiyetler ve sosyoekonomik statülere sahip bireyler gibi çeşitli gruplar üzerinde terapi uygulanmalı ve sonuçları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmelidir. Son olarak, anlatı terapisi yaklaşımının etkililiğini farklı kültürel ve toplumsal bağlamlar gibi çeşitli bağlamların etkisi altında incelemek adına kesitsel ve boylamsal olarak daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Abu-Rayyan, N. M. (2009). Seasons of life: Ex-detainees reclaiming their lives. *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, (2), 24-40.
- Andersen, T. (1987). 'The reflecting team; dialogue and meta-dialogue in clinical work', *Family Process*, 26 (4): 415-28.
- Avila, C. E. (2005). *Emotionally focused therapy and narrative therapy integrated: Application to a trigeminal neuralgia client*. (Alliant International University, SanDiego).
- Beaudoin, M. N., Moersch, M., & Evare, B. S. (2016). The effectiveness of narrative therapy with children's social and emotional skill development: an empirical study of 813 problem-solving stories. *Journal of Systemic Therapies*, 35(3), 42-59.
- Bertolino, B., & O'Hanlon, B. (2002). *Collaborative, competency-based counseling and therapy*. Boston: Allyn and Bacon.
- Besley, T. (2001). Foucauldian influences in narrative therapy: An approach for schools. *The Journal of Educational Enquiry*, 2(2).
- Bochner, A. P. (2016). *Coming to narrative: A personal history of paradigm change in the human sciences*. Routledge.
- Buckman, R., Kinney, D., & Reese, A. (2008). *Narrative therapies. Theoretical perspectives for direct social work practice A generalist-eclectic approach*. Springer Publishing Company.
- Carey, M., & Russell, S. (2003). Re-authoring: Some answers to commonly asked questions. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 3, 60-71.
- Carr, A. (1998). Michael White's narrative therapy. *Contemporary Family Therapy*, 20, 485-503.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefeye giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Combs, G., & Freedman, J. (2012). Narrative, poststructuralism, and social justice: Current practices in narrative therapy. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 1033-1060.
- Corey, G. (2019). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Mentis Yayıncılık.
- Çelik, H. (2017). "Psikoterapide yeni soluk: öyküsel terapi". *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4 (1). 34-50.
- Dastbaaz, A., Yeganehfarzand, S. H., Azkhosh, M., Shoaee, F., & Salehi, M. (2014). The effect of group counseling. *Iranian Rehabilitation Journal*, 12 (20), 11-15.
- Denborough, D. (2008). *Collective narrative practice*. Dulwich Centre Publications.
- Denborough, D. (2018). *Do you want to hear a story?: Adventures in collective narrative practice*. Dulwich Centre Publications.
- Doan, R. E. (1997). Narrative therapy, postmodernism, social constructionism, and constructivism: Discussion and distinctions. *Transactional Analysis Journal*, 27(2), 128-133.
- Dyck, T. (2000). *Narrative therapy with individual adults* (Master's thesis).
- Edkins, J. (2007). *Poststructuralism. in international relations theory for the twenty-first century* (pp. 98-108). Routledge.

- Espin, O. M. (1995). Race, racism, and sexuality in the life narratives of immigrant women. *Feminism & Psychology, 5*(2), 223-238.
- Fox, H. (2003). Using therapeutic documents-A review. *International Journal of Narrative Therapy & Community Work, 4*(4), 26-36.
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy*. New York: Norton.
- Ghavibazou, E., Hosseinian, S., & Abdollahi, A. (2020). Effectiveness of narrative therapy on communication patterns for women experiencing low marital satisfaction. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 41*(2), 195-207.
- Gladding, S. T. (2017). *Aile terapisi, tarihi, kuram ve uygulamaları* (İ. Keklik & İ. Yıldırım Çev.). Ankara: Türk PDR Yayınları.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Heywood, L., Conti, J., & Hay, P. (2022). Paper 1: a systematic synthesis of narrative therapy treatment components for the treatment of eating disorders. *Journal of Eating Disorders, 10*(1), 137.
- Hyvärinen, M. (2010). Revisiting the narrative turns. *Life Writing, 7*(1), 69-82.
- Johnston, S. K. (2010). *The effect of forgiveness therapy and narrative therapy training with graduate counseling students: personal, academic, and professional development, and psychological well-being* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin--Madison).
- Karairmak, Ö., & Bugay, A. (2010). Postmodern diyalog: Öyküsel psikolojik danışma. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(33), 24-36.
- Lambie, G. W., & Milsom, A. (2010). A narrative approach to supporting students diagnosed with learning disabilities. *Journal of Counseling & Development, 88*(2), 196-203.
- Looyeh, M. Y., Kamali, K., Ghasemi, A., & Tonawanik, P. (2014). Treating social phobia in children through group narrative therapy. *The Arts in Psychotherapy, 41*(1), 16-20.
- Madigan, S. (2016). *Naratif terapi*. İstanbul: Okuyan Us.
- Madigan, S. & Law, I. (Eds.). (1998). *Praxis: Situating discourse, feminism & politics in narrative therapies*. Vancouver: The Cardigan Press.
- McKenzie-Smith, L. (2020). Are narrative therapy groups effective for people with intellectual disabilities? A critical review of the literature. *Tizard Learning Disability Review, 25*(4), 213-222. doi:10.1108/TLDR-05-2020-0008
- McLeod, J. (1997). *Narrative and psychotherapy*. Sage Publications
- Mirmiran, P., Ghorbani, Z., & Hosseini-Esfahani, F. (2017). A narrative review of obesity and its associated complications in Iranian Women. *Women's Health Bulletin, 4*(2), 1-9.
- Morgan, A. (2022). *Narrative terapi nedir?* (Çev. Aydın İ.E.). Kaknüs Yayıncılık.
- Murdock, N. L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları: Olgu sunumu yaklaşımıyla*. (Akkoyun, F., Çev.) Nobel Yayıncılık.
- Payne, M. (2006). *Narrative therapy: An introduction for counsellors*. Sage Publications.
- Parry, A., & Doan, R. E. (1994). *Story re-visions: Narrative therapy in the postmodern world*. Guilford Press.

- Petersen, S., Bull, C., Propst, O., Dettinger, S., & Detwiler, L. (2005). Narrative therapy to prevent illness-related stress disorder. *Journal of Counseling & Development*, 83(1), 41-47.
- Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (Eds.). (2014). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis* (8th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Rumian, K., Pollok-Waksmańska, W., Łukasik, R., Smolarczyk-Kosowska, J., Ngo, A., Ryl, S., ... & Walewska-Zielecka, B. (2020). The effectiveness of the narrative therapy on the fear of negative/positive evaluation and social phobia symptoms in socially anxious female students. *The effectiveness of the narrative therapy on the fear of negative/positive evaluation and social phobia symptoms in socially anxious female students*, 179.
- Sardana, S., Marcus, M., & Verdelli, H. (2016). Narratives of violence, pathology, and empowerment: mental health needs assessment of home-based female sex workers in rural India. *Journal of Clinical Psychology*, 72 (8), 827-838.
- Sarup, M. (1997). *Post-yapısalcılık ve postmodernizm* (Çev. A. Baki Güçlü). Ankara: Ark Yayınları.
- Schiff, B. (2012). The function of narrative: Toward a narrative psychology of meaning. *Narrative Matters*, 2(1), 33-47.
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annu. Rev. Polit. Sci.*, 11, 303-326.
- Shakeri, J., Ahmadi, S. M., Maleki, F., Hesami, M. R., Moghadam, A. P., Ahmadzade, A., ... & Elahi, A. (2020). Effectiveness of group narrative therapy on depression, quality of life, and anxiety in people with amphetamine addiction: A randomized clinical trial. *Iranian Journal of Medical Sciences*, 45(2), 91.
- Sharf, R. S. (2015). *Theories of psychotherapy & counseling: Concepts and cases*. Cengage Learning.
- Shapiro, J., & Ross, V. (2002). Applications of narrative theory and therapy to the practice of family medicine. *Family Medicine-Kansas City-*, 34(2), 96-100.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2009). Narrative inquiry in sport and exercise psychology: What can it mean, and why might we do it? *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 1-11.
- Taghipour A, Ghamari kivi H, Sheikholslamy A, Rezaeisharif A. (2022). The efficacy of the narrative therapy emphasizing on innovative moments on cognitive emotion regulation in girls with nonsuicidal self injury. *Journal of Psychological Science*. 21(109), 145-162. doi:[10.52547/JPS.21.109.145](https://doi.org/10.52547/JPS.21.109.145)
- Tarragona, M. (2008). Postmodern/poststructuralist therapies. *Twenty-First Century Psychotherapies: Contemporary Approaches to Theory and Practice*, 167-205.
- TDK. (2023). 14.01. 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Thomas, L. (2002). Poststructuralism and therapy- What's it all about? *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, 2002(2), 85-89.
- Topakkaya, A. (2007). Felsefî hermeneutik. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 75-92.
- Wallis, J., Burns, J., & Capdevila, R. (2011). What is narrative therapy and what is it not? The usefulness of Q methodology to explore accounts of White and Epston's (1990) approach to narrative therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(6), 486-497.



- Weber, M., Davis, K., & McPhie, L. (2006). Narrative therapy, eating disorders and groups: enhancing outcomes in rural NSW. *Australian Social Work*, 59(4), 391-405.
- White, H. (1990). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. JHU Press.
- White, M. (1984). Pseudo-encopresis: From avalanche to victory, from vicious to virtuous cycles. *Fam Syst Med*, 2, 150-160.
- White, M. (1995). *The narrative perspective in therapy*. In M. White (Ed.), *Re-authoring lives: Interviews & essays*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- White, M. (2001). Narrative practice and the unpacking of identity conclusions. *Gecko: A Journal of Deconstruction and Narrative Ideas in Therapeutic Practice*, (1), 28-55.
- White M.(2004). Working with people who are suffering and the consequences of multiple trauma. *Int J Narrat Ther Commun Work*. 1, 44-75.
- White, M. (2018). *Men's culture, the men's movement, and the constitution of men's lives*. In *Men's ways of being* (pp. 163-193). Routledge.
- White, M. and Epston, D. (1990) *Narrative Means to Therapeutic Ends*. W. W. Norton
- Wilterdink, N. A. (2002). The sociogenesis of postmodernism. *European Journal of Sociology/Archives Européennes De Sociologie*, 43(2), 190-216.
- Wolter, J.A., DiLollo, A., & Apel, K. (2006). A narrative therapy approach to counseling: A model for working with adolescents and adults with language-literacy deficits. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 37,168-177.
- Yurdakul, H. (2020). Michel Foucault, post-modernizm ve bilgi. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, (6), 14-32.
- Zimmerman, J. L., & Dickerson, V. C. (1996). *If problems talked: Narrative therapy in action*. Guilford Press.

## Somatik Deneyimleme Üzerine Bir Derleme Çalışması: Kuramsal Temel, Teknikler ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları

Deniz ERÖK ÖZKAPU<sup>a</sup>

Semai TUZCUOĞLU<sup>b</sup>

### Öz

Somatik deneyimleme kuramı, son yıllarda psikolojik danışma uygulamaları için giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu kuram, bedensel duygu ve hislerin işlenmesi ve regülasyonunda etkili bir teknik olarak öne çıkmaktadır. Kuramın temelinde, travma sonrası oluşan somatik etkilerin önemi ve bunların işlenmesinde bedenin kullanımı yatar. Yapılan çalışmalar incelendiğinde hem bireysel hem de grupla psikolojik danışma alanında yürütülen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu derleme çalışmasında, somatik deneyimleme kuramının temelinde yatan felsefe, kullanılan teknikler ve aşamalar ayrıntılı bir şekilde ele alınmış kuramın, grupla psikolojik danışma uygulamalarında kullanımının avantajları incelenmiştir. Çalışmalar, somatik deneyimleme tekniklerinin çeşitli durumlarda kullanılabilirliğini, özellikle travma sonrası tedavi süreçlerinde olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu nedenle, somatik deneyimleme kuramına dayalı psikolojik danışma uygulamaları, günümüzde artan bir şekilde uygulanmakta ve ruh sağlığı için önemli bir tedavi yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda bu derleme çalışması, somatik deneyimleme kuramına dayalı psikolojik danışma uygulamalarının temel felsefesini, tekniklerini ve grupla psikolojik danışma uygulamalarında kullanımının avantajlarını incelemeyi ve psikolojik danışmanların somatik deneyimleme kuramını anlamalarına ve uygulama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Somatik deneyimleme, grupla psikolojik danışma, kuram, derleme

## A Review Study of Somatic Experiencing: Theoretical Basis, Techniques, and Group Counseling Practices

### Abstract

The somatic experiencing theory has become increasingly important in recent years for psychological counseling practices. This theory emphasizes the importance of processing and regulating bodily emotions and sensations, particularly in the context of trauma. At the core of the theory is the recognition of the importance of somatic effects in trauma and the use of the body in their processing. Research has shown that somatic experiencing techniques can be effective in both individual and group counseling settings. This review examines the philosophy, techniques, and stages underlying the somatic experiencing theory in detail, with a particular focus on the advantages of using this theory in group counseling. Studies suggest that somatic experiencing techniques can be effective in a variety of situations, especially in the treatment of trauma. Therefore, psychological counseling practices based on somatic experiencing theory are increasingly being utilized as an important treatment method for mental health. As such, this review aims to examine the fundamentals of somatic experiencing theory, including its philosophy, techniques, and advantages of group counseling, to assist psychological counselors in understanding and developing their somatic experiencing skills.

- **Keywords:** somatic experience, group counseling, theory, review

<sup>a</sup> **Sorumlu Yazar:** Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, mail: [erokdeniz@gmail.com](mailto:erokdeniz@gmail.com)

<sup>b</sup> **Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi Adem Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, mail: [semai.tuzcuoglu@marmara.edu.tr](mailto:semai.tuzcuoglu@marmara.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7846-4986>

## Extended Abstract

### Introduction

Individuals can externalize their experienced mental problems physically, and the emotional burden that arises after a traumatic experience can be converted into somatizations (Yılmaz, 2007). Pierre Janet researched the relationship between trauma and the body in 1988. Subsequently, various studies on the importance of bodily experiences in healing trauma have been continued (Cardena et al., 2008).

Somatic Experiencing Therapy, developed by Levine, is an alternative approach based on the view that trauma is trapped in the individual's body and that accessing the body is necessary for healing from trauma (Levine, 2010). Rather than re-experiencing traumatic life events, this approach focuses on helping individuals learn how to use healthy survival behaviors that were interrupted during the traumatic event by paying attention to the bodily sensations and somatized life experiences that they perceive (Levine, 2015). In the somatic experiencing approach, the relationship between mind and body is examined, and the individual is considered as a whole, utilizing somatic models, talk-based therapy techniques, neuroscience, and trauma treatment (Shapiro, 2020).

This study aims to provide a more detailed and systematic examination of the somatic experiencing approach, which has been proven effective in many situations. The resulting framework will aim to enrich the current understanding of this topic and encourage the development of applications that can further enhance this approach.

Trauma is the experience or witnessing of events that involve actual or perceived death or injury or threaten the physical integrity of oneself or others (Herbert, 2016). In other words, trauma is the most avoided, overlooked, denied, misunderstood, and untreated cause of human suffering. Although researchers regard reactions to traumatic events as "normal reactions to abnormal events", they sometimes state that these normal reactions continue for a long time without losing intensity. However, responses to similar traumatic events can vary from person to person (Altınsoy, 2020; Erdur & Baker, 2014). Individuals have a wide range of responses to traumatic situations, and many factors can affect these responses. These factors can include genetic makeup, an individual's history of trauma, and family dynamics, and may also vary based on the individual's age (Levine, 2010a). Thus, the extent to which traumatic events encountered throughout life affects individuals can vary based on the degree to which they perceive a threat to their identity, their ability to make sense of the event, and their way of responding to it (Tedeschi & Calhoun, 1995).

Psychology traditionally approaches trauma through its effects on the mind. However, we cannot fully understand or heal trauma without addressing the body and mind as a whole (Levine & Frederick, 1997). In this context, somatic interventions aim to address the way trauma responses are stored or patterned in the body, in addition to working with cognition and emotions (Leitch et al., 2009). When our bodies are distressed, they send us messages to alert us that something inside is wrong and that we need to pay attention to it. If these messages go unanswered, they can eventually manifest as trauma symptoms (Levine, 2010a). Therefore, in addition to psychological trauma, there is concrete evidence that trauma survivors experience significant and often debilitating physical or somatic symptoms related to their experiences (Leitch et al., 2009).

Research has reported that trauma can cause various serious somatic symptoms, including loss of bowel and bladder control, seizures, tremors, heart arrhythmia, cardiovascular disease, migraine, diabetes, and stress-related illnesses, in addition to mental health problems (Leitch et al., 2009). According to Levine (2010a), the reason for these stress-related symptoms is that when people are under threat, their bodies instinctively produce a large amount of energy to defend themselves against the threat, which must also be addressed to heal from trauma. Somatic Experiencing (SE) therapy, developed by Levine (1977; 1997; 2010) to understand and treat post-traumatic stress disorder, works towards this goal.

Somatic Experiencing is a therapeutic approach that assists in creating physiological sensations and emotional states that transform fear and helplessness by accessing various instinctual responses through awareness of one's physical sensations (Levine, 2010b). Grounded in the theory that humans, like animals, possess an innate capacity to heal and achieve resilience, SD aims to treat trauma by monitoring a person's internal sensory changes, strengthening their self-regulatory capacity, healing traumatic material that has become blocked in the nervous system, and mitigating over-stimulation, which is prevalent in traumatized individuals (Carleton, 2009). The somatic experiencing theory places significant emphasis on six key concepts: "sources," "felt sense" "pendulation and modulation," "titration," "discharge," and "multiple elements of experience: SIBAM." The therapy process, which is structured around these concepts, comprises the stages of "preparation," "monitoring," "discharge," and "returning to balance."

### Findings and Discussion

In this study, the basic theory and techniques of somatic experiencing have been examined. Additionally, research has been conducted on how the somatic experiencing-based process progresses and how the interventions are applied in contemporary group counseling practices. As a result of these studies, it has been observed that somatic experiencing produces effective results in both individual and group counseling settings.

It is observed that somatic experiencing practices are increasingly being utilized, which offer an effective way for individuals to establish a connection with themselves and take control of their lives. It is believed that disseminating these practices, whose effectiveness and frequency are increasing daily, will contribute to therapy processes in Turkey. Studies on somatic experiencing are an important resource that will aid individuals in recognizing their bodies and realizing their emotions and sensations.

It is believed that somatic experience-based programs implemented in schools for students, teachers, or parents will also generate highly effective outcomes. Due to various reasons, studies involving body awareness and self-regulation skills can contribute to improving mental health. Research in this area is deemed effective in coping with problems that impact individuals' lives.

### Giriş

Bireyler, deneyimledikleri ruhsal sorunları bedensel yollarla dışa vurabilmektedir. Travmatik deneyim sonrasında kişilerde oluşan duygusal ağırlık somatizasyonlara dönülebilmektedir (Yılmaz, 2007). Pierre Janet tarafından 1988 yılında travma ve beden ilişkisine dair önemli araştırmalar yapılmaya başlanmış olup ilerleyen süreçte travmanın iyileştirilmesinde

bedensel tecrübelerin önemine dair çeşitli araştırmalar yapılmaya devam edilmiştir (Cardena ve ark., 2008).

Beden merkezli travma tedavilerinden somatik deneyimleme Levine tarafından, travmanın bireyin bedeninde hapsediği ve travmanın sağaltımı için bedene ulaşılması gerektiğini görüşü temelinde geliştirilmiş bir alternatif yaklaşımdır (Levine, 2010). Bu yaklaşımda bireylerin travmatik yaşam olaylarını tekrardan deneyimlemesi yerine; kişilerin algılamakta olduğu bedensel uyarım ve somatize edilmiş yaşam deneyimlerine odaklanılarak travmatik olay esnasında duraklamaya uğramış yaşamda kalma davranışlarını nasıl sağlıklı bir şekilde kullanabileceklerini öğrenmeleri hedeflenmektedir (Levine, 2015). Somatik deneyimleme yaklaşımında zihin ile bedenin ilişkisi incelenirken, bireyin bir bütün olarak ele alınarak hem somatik modelitelerden hem de klasik konuşma temelli terapi tekniklerinden, nörobilimden, ve travma tedavisinden yararlanır (Shapiro, 2020).

Bu araştırmada birçok durum karşısında etkili olduğu kanıtlanan somatik deneyimleme yaklaşımın daha detaylı ve aşamalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu konuya dair oluşan çerçeve sonucunda ise bu çalışmalarını zenginleştirmeye yönelik uygulamaların artması hedeflenmektedir.

### Travma

Ruh bilimi alanlarında yapılmış olan araştırmalarda oldukça fazla yer alan travmanın tanımlanması, genellikle Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM)'na göre yapılmaktadır. Bu kapsamda travma ile ilgili bozukluklar, DSM-1'de bir bütün olarak ele alınmış, DSM-2' de ise ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. DSM-1 ve DSM-2' de travmatik olaylar kapsamında sadece büyük ölçekli felaketler ele alınırken DSM-3'te bireysel yaşantılar önemli hale gelmiş ve travmaya bağlı bozukluklar "Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB)" olarak netleşmiştir (Çolak, Kokurcan ve Özsan, 2010; Pai, Suris ve North, 2017). DSM-4'e göre korku, kaygı ve çaresizlik gibi duygular ortaya çıkaran gerçek bir ölüm ya da ölüm tehdidi içeren; kişinin kendisinin ya da yakın olduğu birinin maddi ve manevi bütünlüğüne zarar verici yaşantılara maruz kalması olarak tanımlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994). DSM-5 ile birlikte önemli değişiklikler yaşanmış, daha önce anksiyete bozuklukları kapsamında kategorize edilen TSSB, korku temelli duyguların dışında birçok duyguya (suçluluk, utanç, öfke gibi) sebep olması sebebiyle "Örselenme (travma) ve Tetikleyici Etkenle (stresörle) İlişkili Bozukluklar" adı altında yeni bir tanı kategorisine dâhil edilmiştir.

Travma, kişinin gerçek ya da algılanan bir ölüm ya da yaralanma içeren, ya da kendisinin veya başkalarının fiziksel bütünlüğüne tehdit oluşturan olaylar yaşaması veya tanık olmasıdır (Herbert, 2016). Başka bir deyişle travma, insan ıstırapının en çok kaçınılan, göz ardı edilen, reddedilen, yanlış anlaşılın ve tedavi edilmeyen nedenidir. Son zamanlarda travma, "İş yerinde travmatik bir gün geçirdim" gibi günlük stresin yerini almak için moda bir kelime olarak kullanılsa da, bu kullanım tamamen yanıltıcıdır. Tüm travmatik olayların stresli olduğu doğru olsa da, tüm stresli olaylar travmatik değildir. (Levine, 2010a). Bir deneyimin travmatik olarak nitelendirilebilmesi için, kontrol edilebilirliğinin düşük olması ya da olmaması, sıra dışı olması, ani ve beklenmedik olması, kronik hasarlar bırakması gerektiği de belirtilmektedir (Tedeschi ve Calhoun, 1995).

Yaşam, içerisinde birçok deneyim barındıran inişli çıkışlı bir yoldur. Bu deneyimler bazen haz dolu iken bazen acı dolu olabilir ve tüm deneyimler karşısında insanlar birtakım tepkilerde

bulunurlar. Araştırmacılar travmatik olaylara verilen tepkilere “anormal olaylara karşı verilen normal tepkiler” olarak bakmasına karşın bazen bu normal tepkilerin şiddetlerini kaybetmeden uzun bir süre devam ettiklerini belirlemektedirler. Bununla birlikte benzer travmatik olaylara verilen tepkiler kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Altınsoy, 2020; Erdur ve Baker, 2014). Travma söz konusu olduğunda, iki insan tam olarak aynı değildir. Bir kişi için uzun vadede zararlı olduğunu kanıtlayan şey, bir başkası için canlandırıcı olabilir. Travmatik durumlar karşısında birey, geniş bir tepki yelpazesine sahiptir ve bu tepkileri etkileyebilen birçok faktör vardır. Bunlar genetik yapı, bireyin travma geçmişi, aile dinamikleri vb. faktörler olabildiği gibi bireyin yaşına göre de değişebilmektedir (Levine, 2010a). Çocukluk çağında yaşanan travmatik olay ile yetişkinlik yaşında karşılaşılan travmatik olaya verilen tepkiler değişiklik gösterebilir. Burada etkili olan faktör bireyin kimlik gelişimidir. Buna göre yaşam boyunca karşılaşılan travmatik olayların kişileri etkileme düzeyi, kişinin kimliğine karşı olarak algıladığı tehdit derecesine, olayı anlamlandırabilme becerisine ve tepki verme biçimine göre değişebilmektedir (Tedeschi ve Calhoun, 1995). Bir başka örnek olarak travmatik olaylara verilen tepkiler, bireyin sahip olduğu olumlu veya olumsuz özelliklere ve çevre desteğine göre değişebilmektedir (Briere, Scott ve Jones, 2015). Verilen örnekler gibi birçok değişkene bağlı olarak değişebilen travma sonrası tepkileri, Herbert (2016) 3 grupta incelemiştir. Bunlar (1) travmatik yaşantısının yoğun bir şekilde tekrar tekrar yaşanması, (2) hissizlik ve kaçınma ve son olarak (3) yüksek uyarılma semptomları olarak belirtilmiştir.

Travmada zihnin derinden etkilendiğini biliriz. Örneğin, bir araba kazasına karışan bir kişi, başlangıçta duygusal tepkiden ve hatta bu olayın gerçekten yaşandığına dair net bir hafızadan veya histen korunur. Bu dikkate değer koruma mekanizmaları, bu kritik dönemleri zarar almadan atlatabilmemiz için olanak tanır ancak tehlikenin geçtiği güvenli bir zaman ve yerde açığa çıkmak için hazır bekler. Benzer şekilde, vücut da travmaya derinden tepki verir. Travma anında gerilir, korkuyla kasılır, çaresizlik ve dehşet içinde donar ve çöker. Zihnin hayati tehlikeye karşı koruyucu tepkisi normale döndüğünde, vücudun tepkisinin de olaydan sonra normalleşmesi amaçlanır. Bu onarıcı süreç engellendiğinde, travmanın etkileri sabitlenir ve kişi travmatize olur. Psikoloji geleneksel olarak travmaya zihin üzerindeki etkileriyle yaklaşır. Bu yaklaşım en iyi ihtimalle hikâyenin sadece yarısını açıklayabilir. Beden ve zihin bir bütün olarak birlikte erişilmezse, travmayı derinlemesine anlayamaz veya iyileştiremeyiz (Levine ve Frederick, 1997). Bu kapsamda çalışmalar yapan somatik müdahaleler bilişler ve duygularla çalışmanın yanı sıra özellikle travma sonrası tepkilerin vücutta depolanma veya örüntülenme şeklini hedefler. (Leitch vd., 2009).

## **Travma ve Beden**

Çağlar boyunca, travmanın tedavisinde tıp insanları tarafından kullanılan yöntemler çeşitli ve karmaşıktır. Bununla birlikte, bu çeşitli ritüeller ve inançlar, ortak bir travma anlayışını paylaşır; insanlar zorlayıcı yaşam olaylarına maruz kaldıklarında, ruhları ve bedenleri bir ayrışma yaşayabilir (Levine ve Frederick, 1997) ve yaşanan bu ayrışmayı klinik olarak gözlemleyebiliriz (Lombardi, 2018).

Bedenimiz tedirgin olduğunda bize mesajlar verir. Bu mesajların amacı, içimizdeki bir şeylerin yanlış gittiğini ve bu duruma karşı dikkat etmemiz gerektiğini bize bildirmektir. Bu mesajlar cevapsız kalırsa zamanla travma belirtilerine dönüşür (Levine, 2010a). Bu sebeple psikolojik travmaya ek olarak, travmadan kurtulanların, deneyimlerinden kaynaklanan önemli ve

sıklıkla zayıflatıcı fiziksel veya somatik semptomlar yaşadığını gösteren somut kanıtlar vardır (Leitch vd., 2009). Travmatize olmuş bireylerde, zihin ve beden arasındaki tekrarlayan ve zayıflatıcı bu etkileşim döngüsü, geçmiş travmayı canlı tutar, benlik duygusunu bozar ve travmayla ilgili bozuklukları sürdürür. Pek çok insan travmatik deneyimlerinin parçalanmış bir anısıyla, kolayca yeniden etkinleştirilen bir dizi nörobiyolojik tepki aracılığıyla baş başa kalabilir ve bu süreç genellikle bilinçsiz, yoğun ve sözel olmayan ifadeler ile dışa vurulur (Ogden vd., 2006).

Stres, belirli psikolojik ve fiziksel yaşantılara cevap olarak ortaya çıkan psikolojik, davranışsal ve fizyolojik reaksiyonlar olarak ifade edilebilir (West, 2010). Fizyolojik değişkenlerin denge halinde olmasını ifade eden homeostasi, stres faktörlerinin durağan haline dönmesini amaçlayan çeşitli fizyolojik ve davranışsal cevapları da tetikler. Bu durum "stres yanıtı" olarak tanımlanır. Bu yanıt sürecinde adrenal ve noradrenal salınımı olur ve bu salınım sinir sisteminde hızlı bir aktifleşme oluşturur. Normal durumlarda adrenal glukokortikoidler ilk yarım saat içerisinde maksimum seviyeye ulaşmakta ve sonraki 60-90 dakika içerisinde ise eski haline geri dönmektedir. Stres ile etkili bir şekilde baş edebilen organizma ihtiyaç durumunda strese karşı hızlı bir yanıt oluşturabilir ve sonrasında etkin bir şekilde bu aktiviteyi sona erdirebilir. Vücudun strese karşı dengede kalma durumunu koruma becerisi olarak açıklanan bu süreç "allostasi" olarak adlandırılır (McEwen, 2003). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde devamlı olarak strese maruz kalmanın başta hipokampus, prefrontal korteks ve amigdala gibi alanlarda oluşturduğu değişimlere dair pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (Gündüz, 2015; Bolu vd., 2014; Özer, 2016; Kocatürk, 2000; Gül ve Eryılmaz, 2015). Bununla birlikte travmatik stresin, hem zihinsel sağlık sorunlarına hem de bağırsak ve mesane kontrolünün kaybı, nöbet, titreme, kalp ritim bozukluğu vb. kalp hastalıkları, kulunç, diyabet ve stresle ilişkili hastalıkların sürekliliği dâhil olmak üzere çeşitli ciddi somatik semptomlara neden olduğu bilinmektedir (Leitch vd., 2009).

Levine (2010a)'e göre strese bağlı oluşan bu semptomların sebebi, insanların herhangi bir tehdit altında, vücudunun tehlide karşı kendini savunabilmek için içgüdüsel olarak çok fazla ürettiği enerjidir ve travmanın iyileştirilebilmesi için bu enerji üzerinde de çalışılmalıdır. Levine (1977; 1997; 2010) tarafından travma sonrası stres bozukluğunu anlamak ve tedavi etmek için geliştirilen Somatik Deneyimleme (SD) terapisi bu hedef doğrultusunda işlemektedir.

### **Somatik Deneyimleme**

Somatik Deneyimleme, kişinin fiziksel beden duyularının farkındalığı yoluyla çeşitli içgüdüsel tepkilere erişerek korku ve çaresizlik durumlarını dönüştüren fizyolojik duyu ve duygu durumlarının yaratılmasına yardımcı olan bir terapi şeklidir (Levine, 2010b). Levine' in 1970'lerde hayvanların tehditlerle nasıl başa çıktıklarına dair yapmış olduğu araştırmaların sonucunda geliştirilen SD, bireyin hem fiziksel hem de zihinsel sağlığını yeniden dengelemek için sinir sistemi aracılığıyla çalışan fiziksel bedeni ve zihni dikkate alır (Carleton ve Gabay, 2012).

Levine (2010a), hayvanların sürekli ölüm tehdidi altında olduğunu, ancak hiçbir travma belirtisi göstermediğini fark ettiğinde, hayvan sinir sistemi üzerindeki stresi incelemeyi amaçlamıştır. Yapmış olduğu araştırmalar sonucunda ilk olarak, vahşi av hayvanlarının görüntülerini incelerken, çoğu hayvanın ölümden kıl payı kurtulduktan sonra normale dönmek için benzer bir fizyolojik sürece sahip olduğunu sonrasında ise travmanın, algılanan

yaşam tehdidine karşı üçüncü hayatta kalma tepkisi, yani donma ile ilgisi olduğunu fark etmiştir. İnsanlar da, diğer memelilere benzer şekilde tehditlere yanıt verir. Kişinin sinir sistemi beklenmedik, istenmeyen bir uyarı tarafından hasara uğratıldığında veya tehdit edildiğinde, organizma sinir sistemini düzenlemek ve vücudu yeniden dengelemek için hayatta kalma moduna girerken, muazzam bir enerji açığa çıkar. Ortaya çıkan bu hayatta kalma enerjisi ile amaçlanan savaşmak veya kaçmak bir seçenek olmadığında, "ölü numarası yapmak" bizi hedef olmaktan çıkarır, ancak bu tepki zamana duyarlıdır. Diğer bir deyişle, doğal rotasında çalışması gerekir ve savaş ya da kaç için hazırlanan devasa enerji, tehdidin geçmesinin ardından sallanmalar ve titremeler yoluyla boşaltılması gerekir. Tüm memelilerde vücut otomatik olarak, bu doğuştan ve belirli ardışık biyolojik adımlar ile bu enerjinin sağaltımını yapabilir. Bu adımlar, kendi kendini düzenlemeden sorumlu olan, bir kontrol sistemi olarak hareket eden ve vücudun normale dönmesini sağlayan otonom sinir sisteminin kontrolündedir. Donma aşaması tamamlanmazsa bu enerji vücutta hapsolür. Bu adımlar çoğu zaman insanlarda farklı işlemektedir. Travma mağduru pek çok insan travmatik deneyimlerini hatırlamadığından, bu enerjinin boşaltılmaması bilişsel bir karar değildir. İnsanlarda belirli sebepler ile travmatik deneyimin etkileri vücutta (sinir sistemine gömülmüş hayatta kalma enerjisi olarak) hapsolmüş halde kalabilir ve bu da sonuçta ortaya çıkan zihinsel, duygusal ve fiziksel sıkıntılardan sorumlu tıkanıklıklara neden olur (Levine, 2010a). Bu tıkanıklıklar psikolojik olarak tanımlandığında zihin beden ayrışması olarak tezahür eder. Nörobiyolojik olarak tanımlandıklarında ise, vücutta ve hayatta kalmaya yönelik savaş, kaç veya donma tepkilerinin aracılık edildiği, beynin sürüngen bölümü olarak adlandırılan alt seviyelerinde düzensizlikler olarak tezahür eder (van der Kolk, 2014). Bu bilgiler ışığında Levine, insanların yaşadıkları bu travmatik deneyimleri psikobiyojik farkındalık üzerinden ele alarak travmanın somatik göstergelerine hitap eden bir model üzerinden otonom sinir sisteminin kendi kendini düzenleyebilmesine vurgu yapmaktadır (Parlak, 2021). SD, depolanan bu enerjiyi serbest bırakmak ve ciddi düzensizlik ve ayrışmaya neden olan bu tehdit alarmını kapatmak için çalışır. Bu kapsamda SD' nin, amacı danışanların içsel düzenleyici kapasitelerinin geliştirilmesini ve güçlendirilmesini kolaylaştırmaktır (Levit, 2018).

Sonuç olarak insanların, tıpkı hayvanlar gibi iyileşmek ve esnekliğe ulaşmak için doğuştan gelen bir kapasiteye sahip olduğu teorisini temel alan SD, kişinin içsel duyum değişikliklerini izleyerek, öz düzenleme kapasitesini güçlendirerek, sinir sisteminde tıkalı kalmış olan travmatik materyalin sağaltımını sağlayarak ve travma geçirmiş insanlarda çok yaygın olan aşırı uyarılma durumunu devre dışı bırakarak travmanın tedavisini amaçlamaktadır (Carleton, 2009).

SD bilişsel terapilerden farklıdır, çünkü ana müdahale stratejisi, danışanın dikkatini öncelikle bilişsel veya duygusal deneyimlerden ziyade hem içsel (interception) hem de kas-iskelet (proprioepsiyon) gibi çevresel duyumlara yönlendirmeyi içerir. Bununla birlikte SD, bir maruz bırakma terapisi de değildir; özellikle travmatik anıların doğrudan ve yoğun bir şekilde çağrılmasından kaçınır. Bunun yerine, yoğun travmatik anılara dolaylı ve kademeli olarak yaklaşır ve travmatik deneyimlerle çelişen yeni sağlıklı içsel duyumların yaratılmasına odaklanır (Payne vd., 2015).



## Temel Kavramlar

### Kaynaklar

Psikoterapide bir travmayı işlemeye başlamadan önce, travmadan kurtulan kişi tarafından bu acı verici deneyimlere panzehir olarak bir kaynak oluşturulması hayati önem taşır. Bu nedenle sürecinin en başından itibaren, danışanın travmatik deneyim ile birlikte tetiklenen aşırı uyarılmasını etkisiz hale getirmesine ve bu anlarda güvenli ve destekleyici bir alana erişebilmesine yardımcı olabilecek, kişiye özgü her türlü kaynak SD'nin en önemli kavramlarından biridir (Carleton ve Gabay, 2012). Kaynaklar ilk seans ile birlikte belirlenir ve tedavi boyunca bunlara atıfta bulunulur. Danışanın hayatında veya hayal gücünde olumlu olan, kendini güvende hissedebileceği her şey olabilir. Örneğin, duyular, imgeler, davranışlar, duygular veya anlamlar vasıtasıyla birey bu destekleyici kaynaklara ulaşabilir (Carleton, 2009). Travma anında veya sonrasında yaşanan yoğun, acı verici duygular ile birlikte, tekrardan sosyal hayata katılıma ve sakinleşmeye aracılık eden karmaşık davranışları düzenlemek için çok az kaynağımız kalır (Levine, 2010b). Bireyler, travma tuzağından kurtulma olasılığının var olduğu durumlarda bile travmanın sağaltımını için gerekli uygun araçlar ve kaynakların yokluğunda zorlanabilirler. Bu kapsamda travmayı iyileştirmek için eski anıları düşmenin ve duygusal acılarını yeniden yaşamamanın, yoğun ve acı verici deneyimin tekrar tekrar travmatize edici riskinden dolayı gereksiz olduğunu söylenebilir. Semptomlardan ve korkulardan kurtulmak için yapılması gereken, kaynakları harekete geçirmek ve bilinçli olarak kullanmaktır (Levine ve Frederick, 1997). Sakinleştirici duyuları içeren kaynakların yeniden hatırlanması, yoğun travmatik duygular ile çelişir ve travmanın tedavisini kolaylaştırabilecek yeni sinir yolları yaratır. Bununla birlikte kaynakların dengeleyici içeriği gevşeme hissini arttırabilir ve içsel duyularına erişimini kolaylaştırabilir (Levine vd., 2018).

### Hissedilen Duyum

Gendlin ve meslektaşları, terapideki iyileşmenin, danışmanın/terapistin terapötik yönelimi, özel teknikler veya ele alınan problem türü ile çok az ilgisi olduğunu fark edip, terapi sürecinde gerçekleşen olumlu değişimin danışanların deneyimlerini içsel olarak nasıl işledikleriyle ilgili olduğunu vurgulamışlardır (Strohl, 2021). Bu çalışmaların sonucuna dayanarak, Gendlin (1981)'e göre iyileşen kişilerin sezgisel olarak kendi içinde çok ince ve belirsiz bir içsel-bedensel farkındalığa ya da "hissedilen duyuma" odaklanılmaktadır ve "hissedilen duyum" danışanın yaşadığı sorunun çözümünü ortaya çıkaracak anahtar elinde tutan bilgiyi içerir. Hissedilen duyum, kendimiz ile ilgili duyum ve bilginin doluluğunu deneyimlediğimiz bir araçtır (Levine ve Frederick, 1997). Bir durum, kişi veya olay hakkında bedensel farkındalık olarak tanımlanabilecek hissedilen duyum zihinsel bir deneyim değil, fiziksel bir deneyimdir. Belirli bir zamanda belirli bir konu hakkında hissettiğiniz ve bildiğiniz her şeyi kapsayan bir iç aura olarak nitelendirilebilir (Gendlin, 1981). Bedeninizin ve onun duyularının bilinçli olarak farkında olmak, herhangi bir deneyimi daha yoğun hale getirir. Örneğin, rahatlık deneyiminin, sandalyeden, kanepeden veya üzerinde oturduğunuz herhangi bir yüzeyden değil, hissettiğiniz rahatlık duygusundan geldiğini bilmek önemlidir. Herhangi bir mobilya mağazasını ziyaret ettiğinizde yakında ortaya çıkacağı gibi, bir sandalyenin rahat olup olmadığını, üzerine oturup bedensel olarak nasıl hissettirdiğini anlayana kadar bilemezsiniz (Levine, 2010a).

Hissedilen duyum, deneyimi oluşturan bilgilerin çoğunu bir araya getirir. Bilinçli olarak farkında olmasanız bile, hissedilen duyu size herhangi bir anda nerede olduğunuzu ve nasıl hissettiğinizi söyler. Tek tek parçaların bakış açısından neler olup bittiğini yorumlamak yerine organizmanın genel deneyimini aktarır (Levine, 2010a). Görme, ses, koku, dokunma ve tat gibi fiziksel (dış) duyular, hissedilen duyunun temelini oluşturan bilginin yalnızca bir kısmına katkıda bulunan unsurlardır. Diğer önemli veriler vücudumuzun içsel farkındalığından elde edilir (aldığı pozisyonlar, sahip olduğu gerilimler, yaptığı hareketler, sıcaklık vb.). Hissedilen duyu birçok etmen tarafından etkilenebilir hatta düşüncelerimiz tarafından değiştirilebilir olsa da bir düşünmeden fazlasıdır (Levine ve Frederick, 1997). Hissedilen duyu zaman zaman belirsiz ve karmaşık olabilir. Bununla birlikte sürekli hareket eder, değişir ve dönüşür. Hissedilen duyumun bu dinamik yapısı sebebiyle, çoğu zaman algılarımızda değişir ve dönüşür. Nihayetinde hissedilen duyum aracılığıyla hareket edebilir, yeni bilgiler edinebilir, birbirimizle ilişki kurabilir ve bunlara bağlı olarak kim olduğumuzu bilebiliriz. Bu, insan olma deneyimimizin o kadar ayrılmaz bir parçasıdır ki, onu olduğu gibi kabul ederiz, hatta bazen bilinçli olarak ona katılana kadar var olduğunun farkına bile varmayız (Levine, 2010a). SD, travmanın iyileştirilme sürecinde, doğası gereği sözsüz olma eğilimi gösteren travmatik belleğe erişiminin kolay olacağından ötürü hissedilen duyumlara odaklanır (Parlak, 2021). SD sürecinde hissedilen duyu aracılığıyla beden hafızalarına erişildiğinde, bir olay anında kullanma şansına sahip olunmayan içgüdüsel hayatta kalma enerjisi boşaltılmaya başlanır (Levine ve Frederick, 1997).

### **Salınım ve Modülasyon**

Bir SD uygulayıcısının birincil görevlerinden biri, otonom sinir sistemi ve diğer temel düzenleyici sistemlerdeki değişikliği veya hareketi izlemektir. Hareketin doğuştan meydana gelme yollarından biri, kasılma ve gevşemedir (Levine vd., 2018). Otonom sinir sistemi, normal şartlarda, sempatik ve parasempatik modlar arasında salınım yapacak şekilde sabitlenmiştir (Carleton, 2009). Danışanlar travmatik materyale erişim sağladığında, otonom sinir sistemi Levine' in salınım dediği modeli sergileyecektir (Levine vd., 2018). Salınım, temel kasılma ve genişleme sürecini, yani gerilim ve gevşeme veya nefes alma ve nefes verme arasındaki hareketi destekleyen vücudun doğal ritmi olarak tanımlanır (Carleton ve Gabay, 2012). Salınım, danışanlara hissedilen her şeyin zamanla sınırlı olduğunu, ıstıرابın sonsuza kadar sürmeyeceğini fark ettirir. Salınım, tekrar tekrar daralmadan genişlemeye açılan hareket olarak ifade edilen ritimdir. Bu iki kutup arasında istem dışı, içsel bir ileri geri sallanmadır. Korku ve acı gibi zor hislerin kenarlarını yumuşatır. İnsanın kötü ve zor duyular arasında ilerleme, genişleme ve iyilik duygularına açılma yeteneğinin önemi travmanın iyileşmesi ve daha genel olarak ıstıرابın hafifletilmesi açısından göz ardı edilemez. Bir danışanın bu ritmi bilmesi ve deneyimlemesi hayati önem taşır. Sabit gelgiti danışanlara, ne kadar kötü hissedersen hissetsinler (daralma aşamasında), genişlemenin kaçınılmaz olarak takip edeceğini ve beraberinde bir açılma, rahatlama ve akış hissi getireceğini söyler. Aynı zamanda, çok hızlı veya büyük bir genişlemenin korkutucu olabileceğini ve danışanların genişlemeye karşı hızlı bir şekilde daralmasına sebep olabileceğini hatırlatır (Levine, 2010b). Modülasyon ise, danışanların dikkatlerini kaynakların sakinleştirici etkisi ile travmatik materyalin yoğun gerilimi arasında, dengeli bir şekilde yönetebilmeleri ve bu süreçte bunalmadan travmatik materyali sindirmelerine yardımcı olabilmek için rehberlik eden bir işlem olarak tanımlanabilir (Carleton ve Gabay, 2012).

## Titrasyon

Somatik deneyimlemede önem arz edilen bir diğer kavram titrasyondur. Bu terim kimyada iki reaktifin (kuvvetli asit ve kuvvetli baz gibi) hızlı bir şekilde bir araya getirilmesinden kaynaklanan patlayıcı reaksiyonu önlemek için damla damla karıştırıldığı süreci tanımlamak için kullanılır. Aynı zamanda, bir kişi için doğru dozu belirlemek üzere yeni bir ilacın dikkatli ve yavaş bir şekilde verilmesi sürecini tanımlamak için de kullanılır. SD'de titrasyonu, aynı şekilde, travmatik materyalin bireyde yeniden ezici bir hal almasını ve canlanmasını önlemek amacıyla küçük adımlar ile işlenmesinin vurgusu ile ele almaktadır (Payne vd., 2015). Çünkü aşırı uyarılmalar, danışanların daha düşük bir işlevsellik düzeyinde yeniden travma yaşamasına neden olabilir (Carleton ve Gabay, 2012). Sonuç olarak SD'de titrasyon travmatik deneyimle ilişkili somatik aktivasyona, vücut duyularına, hislere ve düşüncelere yavaş yavaş erişme süreci olarak tanımlanır (Leitch vd., 2009).

Travmatik aktivasyonu kolayca entegre edilebilecek kadar küçük parçalara bölmek, danışanın çok fazla malzemeyi ezici olmayan bir şekilde işleyebilmesinin önünü açar. Titrasyon süreci boyunca vücudu çok yavaş ve dikkatli bir şekilde aktive etmek gerekir, böylece sinir sistemi her adımda düzenlenebilir ve yeniden bütünleşebilir. Travma tarafından sinir sistemi içerisinde kilitlenen enerji, en etkili şekilde küçük artışlarla salınır. Bu küçük adımlar zamanla sinir sisteminde daha fazla genişleme, esneklik ve aktivasyon ile birlikte travmatik materyale tolere seviyesini arttıracaktır. Az miktarda genişlemeden sonra, bir sonraki adım, kişinin sinir sisteminde artan enerjiye uyum sağlamasına izin veren denge halidir. Denge hali kurulmaz ise danışanlar eski düzensizlik kalıplarına geri dönebilirler (Carleton ve Gabay, 2012).

## Boşaltma

Tehdit altındaki herhangi bir insan, bu tehdidin üstesinden gelebilmek için üretilen tüm enerjiyi boşaltmalıdır, yoksa bir travma kurbanı olur. Üretilen bu hayatta kalma enerjisi öylece kaybolmaz. Vücutta kalıcıdır ve sıklıkla anksiyete, depresyon ve psikosomatik ve davranışsal problemler gibi çok çeşitli semptomların oluşmasına neden olur. Bu semptomlar, organizmanın sıkışmış enerjiyi sağlatmanın çaresiz bir yoludur (Levine ve Frederick, 1997). Özetle sarsıcı deneyimler yaşayan travmatize olmuş kişilerin sistemlerinde çok fazla hayatta kalma enerjisi birikir ve bu da duygusal ve fiziksel varlıklarına ekstra ağırlık ekler. Hem terapist hem de danışan tarafından yapılan izleme sayesinde, duruş, cilt rengi, gerginlikler, istemsiz hareketler, kalp atış hızı ve nefes alma kalıpları gözlemlenerek vücutta bu enerjinin belirtileri görülebilir (Carleton ve Gabay, 2012).

## Deneyimlemenin Çoklu Unsurları: SIBAM

Travma geçirmiş bireyler ile çalışan bir terapistin öncelikle kendi bedeniyle derin ve kalıcı bir ilişki geliştirmesi gerekir (Levine ve Frederick, 1997). Somatik empati olarak adlandırılan bu beceri, danışanların somatik deneyimlerini terapistin öznel deneyimini olarak hissedebilmesini içerir (Parlak, 2021). İşte bu noktada Levine tarafından geliştirilen SIBAM modeli terapistlerin, danışanların öznel deneyimlerini çok boyutlu olarak takip edebilmesini sağlar. SIBAM modeli aşağıdaki boyutlarının İngilizce karşılıklarının baş harfleri ile isimlendirilmiştir. Buna göre;

- Duyum (Sensation)
- Zihinsel görüntü (Image)

- Davranış (Behavior)
- Duygu (Affect)
- Anlam (Meaning) boyutlarından oluşmaktadır.

SIBAM modelinin amacı, danışanı en ilkelden en karmaşığa farklı dil ve beyin sistemlerinde yönlendirmek ve bu yolla vücudun maksimum enerji sağaltımına izin vererek mümkün olduğunca çok deneyim unsuruna farkındalık getirmektir (Levine ve Frederick, 1997; Carleton ve Gabay, 2012). Duyumlar, zihinsel görüntüler, duygular ve anlamlar danışan tarafından takip edilirken, davranış boyutu terapist tarafından doğrudan gözlemlenir. Bu sayede model, deneyimin çoklu unsurlarının ve katmanlarının yakından izlenmesine izin verir (Levine ve Frederick, 1997).

### Terapi Süreci

SD'de terapi süreci Levine'e (2010a) göre on iki aşamadan oluşan dört süreç temelinde ilerlemektedir;

- Hazırlık Aşamaları
  1. Vücudun sınırlarını bulma
  2. Topraklama ve merkez hissi
  3. Kaynakların inşası
- İzleme Aşamaları
  4. Hissedilen duyumdan belirli duyumlara
  5. Uyarılmanın izlenmesi
  6. Salınımın izlenmesi
- Boşaltma Aşamaları
  7. Şiddete karşı doğal saldırganlık
  8. Kaygıya karşı doğal kaçış
  9. Çöküş ve yenilgiye karşı güç ve dayanıklılık
  10. Hareketsizlik tepkisinden korkuyu ayırmak
- Dengeye Dönüş Aşamaları
  11. Oryantasyon
  12. Yerleşme

#### 1. Hazırlık Aşamaları

Hazırlık aşamaları olarak adlandırılan ilk üç aşama, travmada kaybolan veya hasar gören bazı temel kaynaklarla çalışır. Bu kaynaklardan ilk sınırlarımızdır. Travmatik bir yaşantı deneyimleyen kişi, vücudu ile olan bağlantının kopması nedeniyle genellikle kendi fiziksel sınırlarını hissedemez hale gelir. Bununla birlikte en temel sınırlarımız olan fiziksel sınırların kaybolması sosyal sınırları da etkiler, çünkü fiziksel sınırların tanımlanmamış olması sosyal sınırları tanımlamayı engelleyecektir. Kişinin kendi vücuduyla olan temel bağlantının yeniden kurulması, tüm bu alıştırmaların gerçekten anahtarıdır, çünkü travma, önce beden ve benlikle, sonra başkaları ve çevreyle bağlantı kaybıyla ilgilidir. Temel kaynaklardan ikincisi ise bedenimizin ağırlık merkezi ve ayaklarımızın altındaki zemindir. Bu işlevler travmada tehlikeye girer. Travmada insanlar zeminlerini kaybederler, bu nedenle iyileşmenin önemli bir kısmı zemini yeniden kurmayı öğrenmektir. Hem zeminle hem de hareket ve duygunun başladığı yer olan bedenimizin ağırlık merkeziyle olan ilişkinizi yeniden kurmak önemlidir. Hazırlık sürecinin son aşaması olarak SD'nin temel kavramlarında tartışılan kaynakları inşası

aşaması belirtilmektedir. Hazırlık sürecindeki aşamalarda gerçekleştirilen tüm egzersizler için Levine'in (2010a) kitabını inceleyebilirsiniz.

## 2. İzleme Aşamaları

İzleme aşamaları, daha önce anlatılan hissedilen duyuma odaklanılan aşamalardır. Travmatik deneyim sonrasında sadece zihinsel değil bedensel bir çökme de yaşanır. İzleme aşamalarında kişilerin vücutlarının çöktüğü, gerildiği veya daraldığı bölümlerinin fark edilip normalleşme çalışmalarına başlanabilir. Bu aşamalarda hissedilen duyuma odaklanılıp, otonom sinir sisteminde sıkışmış enerjinin sağaltımı için kanallar oluşturulmaya çalışılır. İzleme aşamalarından ilki "hissedilen duyumdan belirli duyumlara" aşamasıdır. Bu aşamada danışan, hissedilen duyumuna ulaşmak için ustalaşmaya çalışan bir öğrenci gibidir. Öncelikle bir nesnenin bedende yarattığı hissedilen duyumundan başlar, daha sonra içsel görüntülerin yarattığı hissedilen duyuma yönlendirilir ve hissedilen duyumunu anlamlandırmaya çalışır. Sürecin ikinci aşaması ise bedende olumsuz uyarılma yaratabilecek, duyular, zihinsel görüntüler, duygular ve anlamlar gibi SIBAM modelinde danışanın takibinde olan etmenlerin fark edilmesidir. Bu sayede travmatik deneyimin etkilerinin yıkıcılığı azaltılabilir. Sürecin son adımı ise yine kuramın temel kavramlarında bahsedilen "salınım"ın fark edilmesine ve başlatılmasına yönelik egzersizleri kapsar.

## 3. Boşaltma Aşamaları

Travmatik yaşantı sonrasında vücutta ve zihinde ortaya çıkan uyum bozucu semptomların, bir hayatta kalma tepkisi olan donma ile ilgili olduğunu yukarıdaki bölümlerde bahsedilmiştir. Tehdit unsuru karşısında insanlar, savaşmak veya kaçmak bir seçenek olmadığında, ölü numarası yaparak hayatta kalmaya çalışırlar. Ancak bu hayatta kalma tepkisi ile ortaya çıkan enerji vücutta sıkışarak söz konusu semptomların kaynağı olabilir. Bu aşamada iki temel hayatta kalma tepkisi olan, savaş ve kaç tepkisi ile çalışılır. Çünkü vücutta biriken enerji aslında bu iki tepkinin bitirilmemesi ile alakalıdır. Bu tepkiler sağlıklı bir şekilde sonlandırılırsa bu enerjinin sağlatımı sağlanmış olacaktır. Bu kapsamda ilk olarak savaşma tepkisi, "şiddete karşı doğal saldırganlık" aşamasında çalışılırken kaçma tepkisi, "kaygıya karşı doğal kaçış" aşamasında çalışılır. Sonrasında travma sonrasında çöküntüye uğramış vücutta "çöküş ve yenilgiye karşı güç ve dayanıklılık" aşamasında destek verilir ve son olarak da donma tepkisinin insanlarda yaratabileceği suçluluk duyguları ile "hareketsizlik tepkisinden korkuyu ayırmak" aşamasında çalışılır.

## 4. Dengeye Dönüş Aşamaları

Sürecin son aşamalarını barındıran dengeye dönüş aşamaları, travmanın sıkışmış enerjisinden kurtulan bireylerin sosyal çevresine sağlıklı bir şekilde katılımını desteklemeye yönelik oluşturulmuştur. Vücudun ritmini bulması ve bireyin dengeye dönmesi, uzun zamandır boğuşulan travmatik deneyim sonrasında unutulmuş bir durum olabilir. Bu yüzden bireyin oryantasyonu sosyal katılımda kritik bir rol oynar. Savaş ya da kaç tepkilerimizden ilk çıktığımızda, buraya ve şimdiye döneriz ve çevremizdeki nesnelere ve organizmalarla anlamlı temaslar kurarız. Bu kapsamda ilk olarak, sürecin bu bölümüne kadar kendi içsel duyularına odaklanmış danışan, oryantasyon aşamasında, dış çevreye ve sosyal katılıma odaklanmaya yönlendirilir. Son olarak ise yerleşme aşamasında danışanın yeni ve dengeli benliği ile sosyal çevresine yerleşmesine destek olunur.

### Somatik Deneyimle Temelli Yürütülen Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları

Somatik deneyimleme temelinde yürütülen çeşitli grupla psikolojik danışma uygulamaları gün geçtikçe daha sık uygulanmaya ve etkililiği artmaya başlamıştır. Somatik deneyimleme tekniklerinin uygulandığı çeşitli gruplar ve uygulamalar olsa da somatik deneyimleme kuramının temel ilkeleri ve aşamaları doğrultusunda daha yapılandırılmış şekilde ilerleyen grupla psikolojik danışmalarının ise daha az olduğu görülmektedir. Yapılandırılmamış çalışmalar genellikle beden farkındalığı, mindfulness ve çeşitli nörobiyolojik çalışmalardan oluşmaktadır (Badenoch & Cox, 2011; Cohen, 2011; Denninger, 2011).

Somatik deneyimleme temelli grupla psikolojik danışma uygulamalarının ilk aşamalarında öncelikle grup üyelerinin hissedilen duyularını fark etmeleri amaçlanır. Grupta üyeler arası etkileşim kurulmadan önce her bir bireyin kendisiyle ilişki kurması sağlanmaya çalışılır. Grup üyeleri ilk etapta bunu yapmakta zorlanabilir ancak tekrar tekrar davet edildiklerinde ve cesaretlendirildiklerinde grup üyeleri kendi bireysel sinir sistemlerinin çeşitli durumlardaki olma halini keşfetmeye başlar (Hayatta kalma modunda mıyım yoksa keşfetmeye açık bir modda mıyım?). Somatik deneyimleme temelli grupla psikolojik danışma uygulamalarının bireysel uygulamalardan farklılaştığı ilk nokta da grup liderinin tüm üyelerin sinir sistemini eş zamanlı olarak takip etmesidir. Bunu yaparken bireysel, alt grup üyesi ve bir bütün olarak grubun sinir sistemi değerlendirilir. Grup lideri üyelerin psikolojik dayanıklılığını artırmak amacıyla bireysel grup üyelerini ve bir bütün olarak grubu, çözülmeden, baskın çıkmadan veya sadece alışılmış kalıplara güvenmeden giderek artan yoğun deneyimlere tahammül etme kapasitelerini genişletmeleri için destekler (Taylor ve Saint-Laurent, 2017)

Travma deneyiminin ayırt edici özelliklerinden biri, kişinin kontrolünün tamamen dışında gerçekleşmiş olmasıdır ("Ben oyun alanında o zorba tarafından saldırıya uğramayı kendim seçmedim!"), ancak grubun kişilerarası dünyasında, üyelere, belirli bir fırsatı değerlendirip değerlendirmeme konusunda seçenekleri olduğu defalarca hatırlatılır. Dahası, bu yalnızca bir seçenek değildir. Aynı zamanda kişinin içinde hissedilen ince sinyallerle danışanın farkındalığının artmasını sağlayan deneyimler sunar. Grup üyelerini vücutlarından gelen sinyallere bilinçli bir dikkat göstermeden- dahil olma "riskini almaya" teşvik etmek onları kişilerarası veya içsel ipuçlarının doğru bir şekilde değerlendirilmesine izin vermeyen, seçimi geçersiz kılan eski kalıpları yeniden canlandırmaya yönlendirir.

Grupla psikolojik danışma süreci ilerledikçe grup üyelerinin güven duygusu artmaya başlar. Grubun daha güvenli bir yer haline gelmesi grup üyelerinin kendilerine daha riskli gelen durumları deneyimlemeyi göze almasını da sağlar. Grupla psikolojik danışma süreci sadece "nasılım" ve "nasılsın"ı canlandırmaktan öteye geçerek kalıpları fark etmek ve yeni bir şey deneme olasılığını gibi fırsatların kullanıldığı bir ortam haline gelir. Sürecin odağı, içerikten ("bana ne oldu") kalıplara ("bunu nasıl deneyimledim") yeni olasılıklara ("Acaba bu hissedilen dürtüyü takip etsem, uzaklaşsam veya ilerlesem ne olurdu?") doğru kayar (Taylor ve Saint-Laurent, 2017).

Grubun ilişkisel alanı her zaman canlı ve sürekli değişen bir yapıya sahiptir. Grup lideri üyeleri her zaman yavaşlamaya ve "şu anda ne olduğunu" fark etmeye ettiğinden, eski kalıpları deneyimlemek, gözlemlemek ve bunlarla çalışmak, geçmiş ve geçmiş arasındaki bağlantıyı koparmak için birçok fırsat ortaya çıkar. Bu da kişilerin şimdiye dair yeni seçenekler keşfederek bir zamanlar mevcut olan tek seçeneğe alışmaları sonucu bağlandıkları çarpık gerçekliklerden uzaklaşmalarını sağlar. Bahsedilen bu değişim grup üyesinin terapistle, başka

bir üyeye olan ilişkisi sonucu ya da başka üyelerin deneyimlerinden kazanılan dolaylı öğrenmelerle gerçekleşebilir (Taylor ve Saint-Laurent, 2017).

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada somatik deneyimlemenin temel kuramı, teknikleri incelenmiştir. Bununla birlikte somatik deneyimleme temelli çağdaş grupla psikolojik danışma uygulamalarında sürecin nasıl ilerlediği ve nasıl çalışmalar yapıldığına dair araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda somatik deneyimlemenin hem bireysel hem de grupla psikolojik danışma uygulamalarında etkili sonuçlar ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Özellikle bireylerin kendileriyle temasa geçmeleri ve yaşamlarındaki kontrolü ellerine almalarında etkili bir yol sunan somatik deneyimleme uygulamalarının gün geçtikçe daha sık kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Etkililiği ve sıklığı gün geçtikçe artan bu uygulamaların Türkiye’de yaygınlaşmasının terapi süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Somatik deneyimlemeye dair yapılan çalışmalar kişilerin bedenlerini tanıma, duygu ve duyularını fark etmelerine destek olacak önemli bir kaynaktır.

Okullarda öğrencilere, öğretmenlere ya da velilere yönelik olarak uygulanacak somatik deneyimleme temelli programların da oldukça işe yarar sonuçlar oluşturacağı düşünülmektedir. Birçok sebepten kaynaklı olarak bireylerin yaşamlarını etkileyen sorunlarla baş etmelerinde beden farkındalığı ve kendini düzenleyebilme becerisini içeren çalışmaların toplumsal ruh sağlığının daha iyi düzeye gelmesine katkı sağlayacağı ve buna yönelik çalışmaların etkili olacağı söylenebilir.

### KAYNAKÇA

- Altınsoy, F. (2020). *Travmatik deneyimi olan bireyler için bir travma sonrası büyüme modeli* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir.
- Badenoch, B., & Cox, P. (2011). Integrating interpersonal neurobiology with group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 60, 462-481. <https://doi.org/10.1521/ijgp.2010.60.4.462>
- Bolu, A., Erdem, M., & Öznur, T. (2014). Travma sonrası stres bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical Investigation*, 8 (2).
- Briere, J. N., & Scott, C. (2016). *Travma terapisinin ilkeleri belirtiler, değerlendirme ve tedavi için bir kılavuz DSM-5 için güncellenmiş* (B.D. Genç, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Briggs, P. C., Hayes, S., & Changaris, M. (2018). Somatic Experiencing® informed therapeutic group for the care and treatment of biopsychosocial effects upon a gender diverse identity. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 53. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00053>
- Cardena, E., Maldonado, J. R., van der Hart, O., & Spiegel, D. (2009). Hypnosis. In D. Forbes, J. I. Bisson, C. M. Monson, & L. Berliner (Eds.), *Effective treatments for PTSD: Practice guidelines from the international society for traumatic stress studies* (pp. 427-458). Guilford Press.
- Carleton, J. A. (2009, Ekim). Somatic treatment of attachment issues: Applying neuroscientific and experimental research to the clinical situation. Paper presented at the Canadian Society for Psychotherapy Research. <http://www.jacquelineacarletonphd.com/text/pdfs/somatictreatmentofattachmentissues.pdf>
- Carleton, J. A., & Gabay, J. L. (2012). Somatic experiencing: A neuroscientific approach to attachment trauma. *Annals of Psychotherapy & Integrative Health* 15(1), 52-65.

- Cohen, S. L. (2011). Coming to our senses: The application of somatic psychology to group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 61(3), 397–413. <https://doi.org/10.1521/ijgp.2011.61.3.396>
- Çolak, B., Kokurcan, A., & Özsan, H. H. (2010). DSM'ler boyunca travma kavramının seyri. *Kriz dergisi*, 18(3), 19-25. [https://doi.org/10.1501/Kriz\\_0000000322](https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000322)
- Denninger, J. W. (2011). Group and the social brain: Speeding toward a neurobiological understanding of group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 60, 595–604
- Erdur-Baker, Ö. (2014). Afetler, krizler, travmalar ve travmatik stres tepkileri. Ö. Erdur-Baker & T. Doğan, (Der.), *Afetler, krizler travmalar ve psikolojik yardım içinde* (ss. 3-24). Türk PDR Derneği Yayınları.
- Gendlin, E. T. (1981). *Focusing*. Bantam Books.
- Gül, I. G., & Eryılmaz, G. (2015). Travma sonrası stres bozukluğunun nörobiyolojisi: Bir gözden geçirme. *Klinik psikiyatri*, 18, 71-79.
- Gündüz, N. (2015). Travmatik stres ve beyin. *Türkiye Klinikleri Psychiatry - Special Topics Journal*, 8(1), 1-9.
- Herbert, C. (2016). *Travma sonrası psikolojik tepkileri anlamak*. (N. Azizlerli ve R. Güneş, Çev.)Psikonet Yayınları.
- Kocatürk, P. A. (2000). Strese cevap. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53, 49-56.
- Leitch, M. L., Vanslyke, J., & Allen, M. (2009). Somatic experiencing treatment with social service workers following Hurricanes Katrina and Rita. *Social Work*, 54(1), 9-18. <https://doi.org/10.1093/sw/54.1.9>
- Levine, P. A. (2010a). *Healing trauma: A pioneering program for restoring the wisdom of your body*. Sounds True.
- Levine, P. A. (2010b). *In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness*. North Atlantic Books.
- Levine, P. (2015). *Trauma and memory: Brain and body in a search for the living past: A practical guide for understanding and working withtraumatic memory* (1st ed.). North Atlantic Books.
- Levine, P. A., & Frederick, A. (1997). *Waking the tiger: Healing trauma: The innate capacity to transform overwhelming experiences*. North Atlantic Books.
- Levine, P. A., Blakeslee, A., & Sylvae, J. (2018). Reintegrating fragmentation of the primitive self: Discussion of "somatic experiencing". *Psychoanalytic Dialogues*, 28(5), 620-628. <https://doi.org/10.1080/10481885.2018.1506216>
- Levit, D. (2018). Somatic experiencing: In the realms of trauma and dissociation: What we can do, when what we do, is really not good enough. *Psychoanalytic Dialogues*, 28(5), 586-601. <https://doi.org/10.1080/10481885.2018.1506225>
- Lombardi, R. (2018). Beyond the Psychosexual: The body–mind relationship discussion of "Somatic Experiencing". *Psychoanalytic Dialogues*, 28(5), 629-639. <https://doi.org/10.1080/10481885.2018.1506226>
- McEwen, B. S. (2003). Mood disorders and allostatic load. *Biological Psychiatry*, 54 (3), 200-207.
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. WW Norton & Company.



- Özer, Ö. (2016). *Travma sonrası stres bozukluğu olan hastalarda talamus hacimleri ve klinik değişkenlerle ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Pai, A., Suris, A. M., & North, C. S. (2017). Posttraumatic stress disorder in the DSM-5: Controversy, change, and conceptual considerations. *Behavioral Sciences*, 7(1), 7. <https://doi.org/10.3390/bs7010007>
- Parlak, S. (2021). Somatik deneyimleme. N. Canel (Der.), *Terapide yeni ufuklar* içinde. Pinhan yayıncılık.
- Payne, P., Levine, P. A., & Crane-Godreau, M. A. (2015). Somatic experiencing: using interoception and proprioception as core elements of trauma therapy. *Frontiers in Psychology*, 6, 93. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00093>
- Shapiro, L. (2020). *The somatic therapy workbook: Stress-relieving exercises for strengthening the mind-body connection and sparking emotional and physical healing*. Ulysses Press.
- Taylor, P. J., & Saint-Laurent, R. (2017). Group psychotherapy informed by the principles of somatic experiencing: moving beyond trauma to embodied relationship. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67(1), 171-181. <https://doi.org/10.1080/00207284.2016.1218282>
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Mind, brain and body in the transformation of trauma*. Penguin UK.
- Vasquez, E. (2022). *Healing from trauma: Engaging survivors of domestic violence in somatic experiencing group therapy* (Publication No: 28968397) [Doctoral dissertation, Saint Mary's College of California]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- West, B. J. (2010). The wisdom of the body: A contemporary view. *Frontiers in Physiology*, 1, 1-2. <https://doi.org/10.3389/fphys.2010.00001>
- Winblad, N. E., Changaris, M., & Stein, P. K. (2018). Effect of somatic experiencing resiliency-based trauma treatment training on quality of life and psychological health as potential markers of resilience in treating professionals. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 70. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00070>

### **Katkı Oranı Beyanı**

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Çalışma herhangi bir destek almamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

## Türk Atasözlerinin MEB Türkçe Öğretim Programı'ndaki Temalara Göre Sınıflandırılması: Erdemler Teması Örneği\*

Büşra ARABACI<sup>a</sup>

### Öz

Atasözleri toplumun kültür ve değerlerini barındıran anonim ürünlerdir. Ataların gözlem ve deneyimleri doğrultusunda hemen hemen her olaya, duygu ve düşünceye atfettikleri bir atasözü ile karşılaşmak mümkündür. Atasözleri toplumu düzenleyen ahlaki normları öğüt verici nitelikte gelecek nesillere aktarmaktadır. Türk geleneklerine ait motifler bulundurması açısından da Türk toplumu için büyük önem arz etmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Erdemler" temasına ayrıca yer verilmektedir. Eğitimciler "Erdemler" temasındaki hedefleri öğrencilere kazandırmak için atasözlerinden yararlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Erdemler" temasının alt başlıklarına (Ahlak, Alçak Gönüllük, Azim, Cömertlik, Dostluk, Dayanışma, İyimserlik, Kardeşlik, Vefa, Vicdan vb.) (MEB, 2019: 15) uygun bir "atasözleri havuzu" oluşturmaktır. Bu çalışma nitel bir çalışma olup çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma için Ömer Asım Aksoy'un Atasözü ve Deyimler Sözlüğü-1 ve Kitab-ı Atalar kitapları taranmış ve atasözünün anlamını karşılayan temaya uygunluğuna göre bazı listeler oluşturulmuştur. Hazırlanan listelerin Türkçe Öğretim Programı'nda "Söz Varlığı" kısmında yer alan (MEB, 2019 :36), "T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." kazanımı için bir ders materyali olarak kullanılması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Atasözleri, Türkçe Öğretim Programı, Erdemler, Tema

## Classification of Turkish Proverbs in the Turkish Curriculum of the Ministry of National Education by Themes: Example of Virtues Theme

### Abstract

Proverbs are anonymous products that contain the culture and values of the society. Proverbs convey the moral norms that regulate the society to future generations in an advisory quality. It is of great importance for Turkish society in terms of having motifs belonging to Turkish traditions. The theme of "Virtues" is also included in the Turkish Curriculum. Educators use proverb to help students gain the goals in the "Virtues" theme. The aim of this study is to create

\*Bu çalışma, "TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı (2021, 2. Dönem, Destek No: 1919B012104439)" kapsamında desteklenen ve Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ'in akademik danışmanlığında yürütülen projeden üretilmiştir.

<sup>a</sup> **Sorumlu Yazar:** YL Öğr., Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Kırşehir, Turkey E-Mail: arabacibusra2@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-7409-014X

**Atıf:** Arabacı, B. (2023). Türk atasözlerinin MEB Türkçe Öğretim Programı'ndaki temalara göre sınıflandırılması: Erdemler teması örneği. *Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5 (9), 37-73. 10.46423/izujed.1273192

a "Ministry of Education" (MONE, 2019: 15) appropriate to the subtitles of the theme of "Virtues" (Morality, Humility, Perseverance, Generosity, Friendship, Solidarity, Optimism, Brotherhood, Loyalty, Conscience, etc.) in the MEB Turkish Lesson Curriculum. proverbs pool". This study is a qualitative study and document analysis method was used in the study. For the study, Ömer Asım Aksoy's Proverbs and Idioms Dictionary-1 and Kitab-1 Atalar books were scanned and some lists were created according to their compatibility with the theme that meets the meaning of the proverb. In the "Vocabulary" section of the Turkish Curriculum (MEB, 2019: 36), "T.6.3.6. It determines the contribution of idioms and proverbs to the text." It is intended to be used as a course material for learning.

**Keywords:** Proverb, Turkish Education Programme, Virtues, Topic

## Extended Abstract

overbs are anonymous products that contain the culture and values of the society. It is possible to come across a proverb that the ancestors attributed to almost every event, emotion and thought in line with their observations and experiences. Proverbs are of great importance for Turkish society in terms of both transferring the moral norms that regulate the society to future generations and containing the motifs of Turkish traditions. This importance is also included in the Basic Law of National Education (1973) with the following statements. "To equip every Turkish child with the basic knowledge, skills, behaviors and habits necessary to be a good citizen; It is to educate according to the national moral understanding." In this context, only "Virtues" are included in the curriculum of the Ministry of National Education -Science Course (MEB, 2018), Social Studies Course (MEB, 2018), Mathematics Course (MEB, 2018), Turkish Course (MEB, 2019). It is seen that the title of "Turkish Course Curriculum" is also included. In the theme of "virtues", while educators use proverbs to help their students gain and reinforce proverbs, the students will learn the proverbs, which are the basis of Turkish culture, to stay in their minds and the past will be transferred to students who will become members of the society. Hunutlu (2017:1) defines proverbs as language products that keep the elements of a nation alive and carry traces of worldview, culture and social life. He also states that proverbs are in the public domain, are formed as a result of experience and are shaped over a long period of time. Alemdar (2019) says that idioms and proverbs are structures that keep the language alive. He argues that having a figurative structure plays a big role in expanding the meaning boundaries of words. While the deep structure of the meanings of the proverbs keeps the language alive, it also develops the students' critical thinking power. In his related study, Söylemez (2018) includes the following statements about critical thinking. "Critical thinking is a flexible way of thinking that starts with focusing on this, requires research, going to the source, evaluating the information, the source, the presenter with criteria such as reason, purpose, consistency, and giving importance to thinking about it. period. It is the most important helper in reaching the truth and choosing the information." The aim of the study is to create a "repository of proverbs" that teachers can use while teaching the "Virtues" theme in the MEB Turkish Curriculum. The theme of virtues has various sub-titles (Morality, Humility, Perseverance, Generosity, Friendship, Solidarity, Optimism, Brotherhood, Loyalty, Conscience, etc.) (MEB, 2019: 15). In this study, Turkish proverbs will be scanned by document analysis method and lists will be created regarding which proverb will be an example for which theme. The lists prepared are also in the Turkish Curriculum "Vocabulary" (MEB, 2019: 36), "T.6.3.6. It determines the contribution of idioms and proverbs to the text." under the heading. At the same time, it will be a course material for learning. Education is perceived as a learning process that continues its existence in all areas of human life. Education, which starts in the family, continues its continuity in all areas, both inside and outside, with or without a programme. Education and society are two phenomena that cannot be separated from each other. Sayan (2015) also argues that education and society are intertwined in this regard. Education creates society by educating individuals, therefore education; It is the source and locomotive of social development. Therefore, it emphasizes the increasing importance of education. Educated individuals also form a regular society structure. However, in parallel with the education given in schools, students are expected to be individuals connected to the society. It adheres to its national and moral values, knows what it wants, is aware of its interests and needs, shows positive personality development, has strong cultural bonds, adopts social norms, and attaches importance to social moral rules. Turkish Proverbs have a

very important place in gaining these expected behaviors. We have stated that the theme of virtues is not included in the other programs examined apart from the Turkish Curriculum. Sensitivity is given importance in Turkish lessons. Because of this importance, this study was needed. In the findings part of the study, the list of proverbs, which is the aim of the study, is given. In order to make the classification even more efficient and reinforce it, attention should be paid to supporting the research findings with other activities and gaining a functional quality. What is learned should not be limited to the classroom environment.

### Introduction

In the TDK Current Dictionary, education is defined as “helping children and young people acquire the necessary knowledge, skills and understandings for their social lives, and help them develop and raise their personalities directly or locally, in or out of school” (<https://sozluk.gov.tr/>). Education is designed by people and the education process continues. The education that starts in the family continues in every field, with or without a programme, inside and outside the school. Sayan (2015) argues that education and society are intertwined in this regard. Defines education as preparing individuals for society and says that this goal can be achieved with education; However, education is the engine of the upbringing of the society says. Therefore, education is given great importance. This situation causes the training programs to be compulsory. In parallel with the education given at the school, individuals who are loyal to their national and moral values, prefer what they prefer, are interested and have a goal, are positively oriented, have strong point ties, adopt their norms and are willing to set It is important that the understanding of thought formed is in this direction. Targeted differences are possible through education. Sarıbaş and Babadağ (2015) say that education has an important power on society, individuals and the economy. In general, it will be advocated to equip the cultures of the societies with the desired education systems. Tekin (1980: 3) defines becoming educable as acculturation. Behaviors are discarded in the first 5-6 years by interacting with the environment. This is also an education, but it is not planned. In this direction, the school is designed to encourage attention, to plan and to apply it in a process. The aim of non-formal education learned in early childhood is to reach a more comprehensive education that can adapt to society, culture and the individual. A change program in education is planned for the planned purposes (Demirel, 2015). Söylemez (2018) states that the target keyword to be taught in Turkish also expresses the understanding of continuous education. Demirel (2015: 26) says that the purpose of the program and development, which takes this idea from positive examples, is to prepare for life from school. Demirel (2015: 12) states and presents that the training program, which is a guide in education, organizes the knowledge, skills, attitudes and behaviors that are desired to be gained in line with the aims of the training program in a planned manner. to students in lesson sets. At the end of the educational process, it aims to bring a behavioral change in the society and in this direction in the individual.

## Method

Proverbs are anonymous products that contain the culture and values of the society. It is possible to come across a proverb that the ancestors attributed to almost every event, emotion and thought in line with their observations and experiences. Proverbs are of great importance for Turkish society in terms of both transferring the moral norms that regulate the society to future generations and containing the motifs of Turkish traditions. This importance is also included in the Basic Law of National Education (1973) with the following statements. "To equip every Turkish child with the basic knowledge, skills, behaviors and habits necessary to be a good citizen; It is to educate according to the understanding of national morality." In this context, only the "Virtues" theme in the Ministry of National Education Science Course (MEB, 2018), Social Studies Course (MEB, 2018), Mathematics Course (MEB, 2018), Turkish Course (MEB, 2018) Curriculum appears to While using proverbs to help their students gain and reinforce the human values (Morality, Humility, Perseverance, Generosity, Friendship, Solidarity, Optimism, Brotherhood, Loyalty, Conscience, etc.) included in the "Virtues" theme, students use proverbs, human values and human values, which are the basis of Turkish culture The traces of the culture will be transferred to the students. Aksoy (1988: 5) expresses how important the existence of proverbs in Turkish Culture with a traditional and settled understanding is. Hunutlu (2017:1) defines proverbs as language products that keep the elements of a nation alive and carry traces of worldview, culture and social life. He also states that proverbs are among the people, they are formed as a result of experiences and are shaped over a long period of time. Alemdar (2019) says that idioms and proverbs are structures that keep the language alive. He argues that having a figurative structure plays a big role in expanding the meaning boundaries of words. While the deep structure of the meanings of the proverbs keeps the language alive, it also develops the students' critical thinking power. In his related study, Söylemez (2018) includes the following statements about critical thinking. "Critical thinking is a flexible way of thinking that starts with focusing on this, requires research, going to the source, evaluating the information, source, presenter with criteria such as reason, purpose, consistency, and giving importance to thinking. period. It is the most important helper in reaching the truth and choosing the knowledge." The aim of the study is to create a "repository of proverbs" that teachers can use in the teaching of the "Virtues" theme in the Turkish Ministry of Education Curriculum. The theme of virtues has various sub-titles (Morality, Humility, Perseverance, Generosity, Friendship, Solidarity, Optimism, Brotherhood, Loyalty, Conscience, etc.) (MEB, 2019: 15). In this study, Turkish proverbs will be scanned by document analysis method and lists will be created regarding which proverb will be an example for which theme. The lists prepared are also in Turkish Teaching Program "Vocabulary" (MEB, 2019: 36), "T.6.3.6. It determines the contribution of idioms and proverbs to the text." under the title. It will also be a course material for learning. Education is perceived as a learning process that continues to exist in all areas of human life. The education that begins in the family continues in all areas, with or without a programme, within and outside the family. Regardless of the planned or unplanned system, lifelong education is very important for a society to continue its existence because education creates educated individuals. Educated individuals also form a regular society structure. However, in parallel with the education given in schools, students are expected to be connected to the society. He is a person who is loyal to his national and moral values, knows what he wants, is aware of his interests and needs, shows positive personality development, has strong cultural ties, adopts social

norms, and attaches importance to social moral rules. Turkish Proverbs have a very important place in gaining these expected behaviors. We have stated that the theme of virtues is not included in the other programs examined apart from the Turkish Curriculum. Sensitivity is given importance in Turkish lessons. Because of this importance, this study was needed. In the findings section of the study, the list of proverbs, which is the aim of the study, is given.

### **Findings and Discussion**

It has also been determined in the study that proverbs are given great importance in the Turkish Curriculum and in the Turkish lesson. In this context, the following conclusions emerge from the proverbs that were examined and classified according to 20 subject headings in the "Virtues" theme.

When the tables are examined, there is a point that draws attention of the meaning of a proverb can enter more than one virtue. For example, while the proverb "Salt cannot be added to an open wound" is included in table 1, that is, moral virtue, it is also included in table 15, that is, the virtue of respect.

Another point is that when the proverbs related to the virtue of solidarity are examined, it is seen that the proverbs that are used a lot among the people are included in Table 5. Considering the readiness level of the students, it is thought that the proverbs here will be learned more quickly. Among the learning principles adopted with the constructivist approach, the most appropriate proverbs for the "vitality" principle are also included in Table 5. The student will have the opportunity to use the proverbs he learned in table 5 more in daily life.

There are 83 proverbs that carry the meaning of morality in the list, which will both provide teaching of the virtues theme and be used as material in Turkish lessons. The most proverb classification is in moral virtue. This is followed by the sub-theme with 45 proverbs meaning perseverance, 38 proverbs meaning respect, 32 proverbs meaning honesty, 31 proverbs meaning trust, 28 proverbs meaning friendship, and 24 proverbs meaning cooperation. There are very few proverbs that mean sharing, fraternity, and peace.

The place and importance of proverbs in mother tongue teaching was emphasized. Yangil (2021: 3) reinforces this importance by emphasizing that the most important power that ensures the existence and continuity of a nation is language. Because it sees language as a national and holistic dynamic far beyond being an individual phenomenon. The greatest responsibility in the realization of language teaching in schools falls on Turkish lessons and Turkish teachers. Kalaycı and Yıldırım (2020) argue that the Turkish course has a very important task in preserving the mother tongue, protecting the national consciousness and the common culture of the society. He states that his duties are not limited to this, but he assumes the role of a bridge by transferring the national culture to future generations, establishing bonds between generations, and that his role is very large. We expect students to adopt the values of the society they live in and we care that they do not break their ties with the past. The most effective means of achieving this goal is Turkish lessons in schools. When we look at the general objectives of the Turkish Curriculum, it is aimed to "recognize national and

universal values through works of Turkish and world culture and art" (MEB 2005: 4). it is expressed.

### Giriş

Eğitim, TDK Güncel Sözlük'te (<https://sozluk.gov.tr/>) "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında eğitimin birçok tanımına rastlanmaktadır fakat araştırmacıların buldukları birkaç ortak nokta dikkat çekmektedir. Bunlardan biri, eğitimin amaçlar sistemi olduğu ve bireyde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmeyi hedeflediği, hususudur. Diğer bir ortak kanı ise eğitimin bireyleri topluma uyum sağlayabilme süreci olarak tanımlanması noktasında araştırmacıları birleştirmiştir. Gökyer (2021: 1), eğitimi bir kurum bireyleri de bu kurumun üyeleri olarak nitelendirir. Toplumun ve üyelerinin beklentilerinin karşılıklı olduğunu söyler. Karşılıklı beklentileri ise davranışa dönüştürmek amacıyla eğitim gereklidir, der. Bu amacın sağlanabilmesi için eğitimin planlı bir şekilde örgütlenmesi gerektiğini vurgular.

Eğitim, insan yaşamının her alanında varlığını devam ettiren bir öğrenme süreci olarak algılanmaktadır. Ailede başlayan eğitim, devamlılığını programlı-programsız, okul içi-dışı fark etmeksizin her alanda sürdürmektedir. Eğitim ile toplum birbirinden ayrı düşünülemeyen iki olgudur. Sayan (2015) eğitim ile toplumun iç içe olduğunu savunmaktadır. Eğitim; toplum gelişmesinin kaynağı, lokomotifidir, der. Bu nedenle eğitimin öneminin giderek arttığını vurgular. Düzenli toplum yapısı, bireylerin nitelikli eğitim almasına bağlıdır. Okullarda verilen eğitime paralel olarak öğrencilerin millî ve manevi değerlerine bağlı, ne istediğini bilen, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında, olumlu kişilik gelişimi gösteren, kültürel bağları kuvvetli, toplumsal normlarını benimseyen, toplumsal ahlak kurallarını önemseyen bireyler olmaları istenir ve öğrencilerden de bunlar beklenir. İstendik yöndeki davranış değişikliklerinin bu doğrultuda olması önemsenir. Hedeflenen davranış değişiklikleri ise eğitim ile sağlanır. Sarıbaş ve Babadağ (2015), eğitimin; toplumsal, bireysel, ekonomik ve siyasal açısından önemli bir güce sahip olduğunu vurgular. Bireylere, evrensel kültürel değerlerin kazandırılmak istenilen davranışların eğitim sistemleriyle kazandırılmasının mümkün olacağını savunur ve eğitim sistemlerinin de bu doğrultuda şekillendirilmesinin gerekliliğinden bahseder. Tekin, (1980: 3), eğitimi birey açısından toplumsallaşma-kültürlenme, toplum açısından kültürlenme olarak adlandırır ve bu süreci aslında kapsamlı bir öğrenme ya da öğretme programı olarak nitelendirir.

Davranışların temeli ilk 5-6 yıl içerisinde çevre ile etkileşimle atılmaktadır. Bu dönemde pekişen bilinçli-bilinçsiz, olumlu-olumsuz birçok davranışın öğrenilme şekli informal eğitim olarak adlandırılmaktadır. Bu yüzden okul, misyonu gereği davranıştaki istendik yöndeki değişimleri plan, program ve bir süreç ekseninde gerçekleştirmeyi hedefler. Çocuklukta temeli atılan informal eğitim ile öğrenilmiş davranışlar, yerini okullarda toplum-kültür ilişkisinde bireye uyum sağlama becerisini kazandıran daha nitelikli ve kapsamlı davranışlara bırakır.

İstenilen amaca ulaşabilmek için eğitimde çeşitli program geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Demirel, 2015). Programın temeli pek çok araştırmada da görüldüğü üzere çok



eski yıllara dayanmaktadır. Şen, (2020: 182) programlarda güncellenme ve yeniliğin, içinde bulunduğu çağın değişen eğitim sistemlerinin ve değişen eğitim ortamlarının ihtiyaç duyduğu ölçüde yapılmasının zorunlu olduğunu vurgular. Yapılan yenilik/güncelleme, Türkçe Öğretim Programı özelinde de karşımıza çıkmaktadır. Kardeş (2020: 18) Türkçe Öğretim Programı'nın günümüze kadar geçirdiği değişimleri vurgularken temelinin Osmanlı Devleti'ne dayandığını ancak eğitim dilinin Arapça ve Farsça olmasından kaynaklı olarak bu dönemde Türkçe Öğretim Programı'na dair somut bir kanıya varılamayacağını dile getirir. Daha sonraki dönemlerin yani Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinin etkisi araştırılarak bir çıkarıma varıldığını ancak Cumhuriyet Döneminden sonra İlköğretim birinci ve ikinci kademe incelenmesiyle yapılan değişiklikleri daha iyi görebildiğimizi belirtir.

Söylemez (2018), günümüz Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılmak istenilen anahtar yeterliklere bakıldığında okul dışında da devam eden bir öğrenme anlayışının benimsendiğini söyler. Demirel (2015: 26), bu düşünceyi destekler nitelikte şu ifadelerle yer vererek program geliştirme çalışmalarının en önemli amacının okul ve okul çevresindeki hayata uyum sağlayabilmek için öğrencilerin geliştirilmesi olduğunu vurgular. Demirel (2015: 12), öğretim programının, eğitimde kılavuz niteliği taşıdığını, eğitim programının amaçlarının bu doğrultuda kazandırılmak istenilen tutum ve davranışları, planlı bir biçimde düzenleyerek bunları öğrencilere ders kümeleri hâlinde sunduğunu belirtir. Varış (1978), öğretim programları incelendiğinde programın amacının sadece akademik hedefler olmadığını, bireyin eğitim sürecinin sonunda amaçlarını, bilgilerini, davranışlarını, tutumlarını, ideallerini ve ahlak ölçülerini toplumun istediği yönde değiştirmesini ve bireyde bu yönde bir davranış değişikliği meydana getirmeyi de amaçladığını dile getirir. Akınoğlu (2005), 1924,1926,1936,1948,1950,1954,1955,2005,2006 yıllarındaki programlar arası yaptığı karşılaştırmada 2005'den önceki öğretim programlarının yenilenen öğretim programlarına kıyasla daha esnek olduğunu ve değişime açık olduğunu vurgularken önceki öğretim programlarının içerik/konuya olan eğiliminin, yeni öğretim programlarında yerini öğrenciye göreliliğe bırakmış olduğunu belirtir. Yani öğrencinin düşünme süreçleri merkeze alınmış, ezberleyen öğrenci modeli yerine düşünen öğrenci modeli benimsenmiştir. Programda, öğrencilerin her okul kademesinde (ilkokul, ortaokul) kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek maksatıyla "millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlama" amacı da ayrıca belirtilmiştir (MEB, 2018 :3). Bu beklentiyi karşılamak amacıyla Türkçe Öğretim Programı'nda temalara yer verilmektedir.

Özdemir (2019: 37), tema ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır. "Ders kitaplarında tema ile kastedilen, farklı disiplinleri bünyesinde barındıran metinlerin, ortak bir konu etrafında bütünleşmesidir." der. Çeçen ve Çiftçi (2007) ise öğrencilere kazandırılmak istenilen davranışların metin yoluyla kazandırılacağını savunmakla beraber temanın ders kitaplarına alınacak metinlerin ana konusunu oluşturduğunu dile getirir. Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin belli bir konuyu tek bir metin üzerinden çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni bir bütün içerisinde tema çerçevesinde çalıştıklarını vurgular. Türkçe Öğretim Programı'nda Erdemler, Birey ve Toplum, Millî Kültürümüz, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Sağlık ve Spor vb. olmak üzere 16 ana tema belirlenmiştir. Bu temalardan *Erdemler, Millî Kültür, Millî Mücadele ve Atatürk* temaları her sınıf düzeyi için zorunlu temalardır. Ders kitaplarında bu temalara uygun okuma parçalarına ve etkinliklere

yer verilmektedir. Arhan ve Gültekin (2013), her metnin tek bir ana tema içerisinde yer alabileceği gibi bir metinde de birden çok temanın bulunabileceğini de belirtir. Şahin ve Bayramoğlu (2016) Türkçe Öğretim Programı'nın, Türkçe ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitaplarının içerisinde bulunan tema ve metinlerin Türkçe dersinin temel yapı taşı olduğunu vurgular. Metin ve temalara böyle bir misyon yüklemelerinin en büyük gerekçesi ise öğrenciye kazandırılmak istenen hedef davranışların, kazanımların, ahlaki bilgilerin, gelenek ve göreneklerin, dil bilgisi öğretimi ve çalışmalarının, anlam bilgisinin, okuduğunu anlama ve anlatma becerilerinin, kısacası hayata dair her şeyin metinler aracılığıyla öğrencilere verilmesidir. Tema-metin ilişkisinin öğretmen ve öğrenciler için büyük önem arz ettiği görülmektedir. Bu nedenle günümüze kadar geliştirilen öğretim programlarında hangi temalara yer verileceği açıkça belirtilmiş olup metinlerin nitelikleri, uygulanacakları sınıf düzeyleri, metnin yer aldığı temaya uygun işleyeceği konular vb. gibi pek çok husus dikkate alınmış, büyük bir titizlikle incelenmiş ve programda da yerini almıştır.

"Erdemler" teması, 20 alt temaya yer vermiştir. Bu alt temalar "Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb." (MEB 2019: 15) dir. "Erdem" kelimesi TDK Güncel Sözlük'te (<https://sozluk.gov.tr/>) "Ahlakın övdüğü iyi olma, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adı, fazilet -felsefe" şeklinde tanımlanmıştır. Ramazan (2015) çalışmasında erdem kelimesini "İnsan ilişkilerinde sayısız ahlaki davranıştan bahsedilebilir, her bir ahlaki davranış için bir ilke belirlemek yerine, daha kapsayıcı birkaçını öne çıkarmak öğrenilmesi ve yol göstermesi bakımından daha etkili olacaktır. İşte ahlaki bakımdan her zaman ve mekânda iyi ve doğru olacağı düşünülen bu ilkeler, erdem adı altında değerlendirilmiştir" şeklinde tanımlamaktadır. "Erdemler" başlığı, toplumun "iyi insan" "ahlaklı insan" olarak nitelendirdiği, toplumun ahlak ölçülerinin bulunduğu bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimle bireylere Türkçe Öğretim Programı'nda yer verilen "erdemler" temasındaki nitelikleri kazandırma ve bireylerde "erdemler" temasının niteliklerine paralel doğrultuda davranış değişikliği meydana getirebilme amaçlanmaktadır. Hedeflenen davranış değişikliğine Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Genel Amaçlar" kısmında da "Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır" (MEB, 2006: 4) şeklinde yer verilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlar kısmında "Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü öğrencilere tanıtmaktır" (MEB, 2006: 4) ifadesi yer almaktadır. Başaran (2013), sözlü kültür için Türk geleneği içinde oluşturulan ürünlerin ait oldukları dönemi ve o günün şartlarını en iyi biçimde yansıttıklarını, döneme ayak uydurabilme evsafına sahip olduklarını belirtir. Türk toplumunun geçmiş tecrübelerinin anlatıldığı öğüt verici nitelikteki en önemli sözlü kültür ürünleri ise atasözleridir. Balyemez ve Karaoğlu (2022), atasözlerinin bireylere nasihat verici nitelikte olmalarının yanı sıra toplumun uyması gereken genel kuralları barındırdıklarını ve içinden çıktıkları toplumun zihniyetini de önemli ölçüde yansıttıklarını vurgular. Yaşar (2007), "atasözleri, toplumu oluşturan bireylerin eğitilmiş, bilgili, meslek sahibi, üretken, topluma faydalı ve bilgisini kendisi ve toplum için doğru amaçlarla kullanan bireyler olarak yetişmelerini öğütlemiş ve yol göstermiştir." diyerek atasözlerinin toplum için önemini bir kez daha vurgulamıştır.

Atasözleri toplumun kültür ve değerlerini barındıran anonim ürünlerdir. Ataların gözlem ve deneyimleri doğrultusunda ortaya çıkan atasözleri, hem toplumu düzenleyen ahlaki normları

öğüt verici nitelikte gelecek nesillere aktarması hem de Türk geleneklerine ait motifler bulundurması açısından Türk toplumu için büyük önem arz etmektedir. Aksoy (1988: 5), Türk kültüründe atasözlerinin gelenekleşmiş ve yerleşmiş bir anlayışla varlığının ne kadar önemli olduğunu dile getirir. Filiz (2014), atasözleri için dilin kültürel boyutunu yürüten ve destekleyen ulusal malzemeler olduğunu söyler. Eker (2010: 10), dilin maddi ve manevi kültürü besleyen önemli bir öge olduğunu vurgular ve dil olmadan diğer kültürel öğelerin hiçbirinin ortaya çıkmayacağını belirterek ulusların yaşamında dilin vazgeçilmez bir kurum olduğunu söyler. Toplum, dil var oldukça varlığını devam ettirebilen bir olgudur. Özbay ve Melanlıoğlu (2009), dilin toplumsal yaşantının yansıtıcısı ve yaratıcısı olduğunu belirtir. Dilin, insanların yaşamlarını düzenleyen, erdemli davranışlar sergileyen bireylerin uyum içerisinde bir arada yaşamasını sağlayan sistemler bütünü olduğu değerlendirilmesinde bulunur. Yangil de (2021: 3) milletin varoluşunu ve sürekliliğini sağlayan en önemli gücün dil olduğunu vurgulayarak pekiştirir çünkü dili bireysel bir olgu olmanın çok ötesinde ulusal ve bütünsel bir dinamik olarak görür. TDK Güncel Sözlük (<https://sozluk.gov.tr/>) atasözünü: “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbimesel” şeklinde tanımlamaktadır. Humutlu’da (2017:1) atasözlerini; bir milletin dünya görüşünü, sosyal yaşamını, kültürünü yansıtan ve bu unsurları diri saklayan dil ürünleri olduğunu söyler. Milletin tecrübeleri sonucu oluştuğunu ve uzun bir zaman diliminde şekillenip halka mal olduğundan bahseder. Aksoy da (1988:5), atasözleri için Humutlu ile ortak görüşlere yer vererek o da atasözlerinin, geçmişten gelen geniş halk kitlelerinin yüzyıllar boyunca yaşadıkları denemelerden, bunlara dayanan düşünce ve tecrübelerden doğduğundan bahsetmiştir. Atasözleri, birtakım değişimlere uğrasada günümüze kadar gelmeyi başarmıştır.

Bulut (2013), atasözleri ve deyimlerin öğretimi, eğitim öğretim yaşantısında; metinler veya edebî metinler aracılığıyla kültür aktarımını sağlamak; Türkçeyi etkili ve doğru kullanmayı öğretmek; duygu, düşünce ve hayalleri daha iyi ifade edilebilmek; bilimsel, yaratıcı düşünebilmek; millî ve evrensel değerleri özümseyebilmek; üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmek gibi bir hedefi olduğunu vurgular. Atasözü erdemli insan olmanın niteliklerini anlatmasının yanı sıra Türk kültürünün de en önemli motifidir. Türkçe Öğretim Programı’nda da atasözlerine büyük önem atfedilmiş ve kazanımlarda yer verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı’nda okuma becerisinde yer alan “söz varlığı” başlığı altındaki kazanımlardan birinin “T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar” şeklinde olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Hedeflenen kazanımın her sınıf düzeyinde yer alması, atasözlerine verilen önemi göstermektedir. Ders kitaplarında bu temalara, kazanımlara uygun okuma parçalarına ve etkinliklere yer verilmektedir. Yine Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bu temalar işlenirken hangi sınıf düzeyinde hangi tür metinlerden yararlanılacağı da belirtilmiştir ve atasözleri, her sınıf düzeyinde kullanılacak metin türleri içinde sıralanmıştır (MEB, 2019: 17).

“Erdemler” temasının ayrı bir başlık altında ele alınması, atasözlerine de her sınıf düzeyinde yer verilmesi eğitimde bu konunun önemsendiğini göstermektedir. Bulut (2013), Türkçe öğretiminde yer alan dil öğrenme alanlarının; okuma, yazma ve konuşma becerilerinin eğitimiyle birlikte dil öğretiminde de atasözleri ve deyimlerin vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu dile getirir. Çelikkaya (1991), eğitimi; bir yönelme, yönlendirme olarak tanımlar. Bahsi geçen yönelme ve yönlendirmenin de bilgilendirilerek veya içten gelen bir faktörle inandırılarak meydana getirilebileceğini savunur.

Atasözlerinin “Erdemler” temasındaki 20 alt temaya göre sınıflandırılmasının ve ders ortamında bu atasözlerinin işlenmesi, öğrenci davranışlarını yönlendirme anlamında bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Yapılacak olan bu sınıflandırma ile amaçlanan, öğretmenlere konuya uygun atasözü bulma açısından pratiklik kazandırmak, hazırlanan listeleri öğretmenler için önemli bir ders materyali olarak tasarlamak, kullanılmayan atasözlerinin günümüzde unutulmasının önüne geçmek ve en önemlisi öğrencilerde atasözleri farkındalığı kazandırmaktır. Bunun yanı sıra kelime hazinelerinin atasözleri ile daha da zenginleştirilmesi hedeflenmektedir.

Yapılan literatür taramasında Bağcı Ayrancı ve Pilav’ın (2017), Kütahya yöresinden Millî Kültür teması için aktardıkları birkaç atasözü ve Girmen’in (2013), Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi çalışmasının dışında atasözlerini MEB Türkçe Öğretim Programı’ndaki temalar doğrultusunda sınıflandıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik, atasözlerini, MEB 2019 Türkçe Öğretim Programı’na göre tasnif ihtiyacını gerekli kılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Öğretim Programı’nda (5-8. Sınıf) “Erdemler” teması başlığı altında yer alan (ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma) 20 alt temaya göre Türk atasözlerini sınıflandırmaktır. Bununla birlikte Türkçede günlük hayatta çok bilinen birçok atasözünün dışında bilinmeyen ya da fazla kullanılmayan atasözlerini ortaya koymak, konuşma dilinde daha az kullanılan ya da artık kullanılmayan atasözleri ve kelimeleri günümüz Türkçesine kazandırmaktır. Eğitimin, bireylerde erdemli insan olma, manevi değerleri önemseme ve bunları gelecek nesillere aktarma misyonu, atasözlerinin öğretilmesiyle güçlendirilmelidir. Alan yazın incelendiğinde değerler eğitimiyle ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Girmen: 2013, Kardeş ve Cemal, T. Ateş: 2017). Değerler eğitime kıyasla “erdemler” teması daha az çalışılmış, özellikle erdemler teması ve atasözlerinin bir arada bulunduğu herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden Türkçe öğretiminde büyük öneme sahip atasözlerinin, erdemler teması ile ilişki kurularak yapılan bu çalışmaya gerek duyulmuştur. Bağcı, Ayrancı ve Pilav’a göre (2017) Türkçe derslerinde dilin kendi ürünlerinden yararlanılarak hedeflenen becerilerinin kazandırılmasının daha etkili olacağı düşüncesi hakimdir.

### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Kral (2020), nitel araştırma yöntemini; insanların davranışlarını, tutumlarını, görüşlerini, deneyimlerini anlamayı, yorumlamayı ve betimlemeyi hedefleyen, derinlemesine incelemeye imkân sunan daha detaycı bir yaklaşımla araştırmayı sağlayan bir teknik olarak ifade eder. Karataş (2015), nitel yöntem ile yapılan araştırmaların üç genel veri toplama tekniği bulunduğunu ve bunların görüşme, gözlem ve doküman inceleme olduğunu belirtir. Bu çalışmada doküman inceleme veri tekniği kullanılmıştır. Özkan (2021: 2), doküman incelemesi genel olarak “araştırmanın veri setini oluşturulan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi” olarak tanımlamaktadır. Baş-Akturan (2008: 117), yazılı ve görsel dokümanların incelenmesinin araştırma problemine ilişkin olarak daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım

sağlanması açısından önemli olduğunu söyler. Gürbüz-Şahin (2008: 431), nitel araştırmayı, veriyi toplama ve çözümleme işlemi olarak nitelendirir. Araştırma konusu için belge incelemesi, belgeler, arşiv, kayıtları ve çeşitli materyaller kullanıldığını ifade eder.

Çalışmada ilk olarak nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman inceleme yöntemi ile Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri Sözlüğü-1 (Aksoy, 1988) ve Anadolu sahasındaki ilk atasözü derlemesi olan *Kitab-ı Atalar* (akt. İzbudak, 1936) incelenmiştir. Araştırmaya *Kitab-ı Atalar'ın* dâhil edilmesindeki amaç, Anadolu'daki bu en eski atasözü kitabından sözleri günümüze aktarmaktır. Böler'in (2017) açıklamalarına göre *Kitab-ı Atalar*, 1480-1481'de hazırlanan ve yazarı belli olmayan bir yazma eserdir. Yazmanın İstanbul (Fatih) ve Paris olmak üzere iki nüshası vardır. Fatih nüshasında eserin adı *Kitab-ı Atalar*, Paris nüshasında ise *Kitab-ı Atalar Sözi* olarak geçmektedir. Bu atasözleri derlemesinin Fatih nüshası üzerine çalışıp yeni yazıya aktaran ilk araştırmacı Veled Çelebi İzbudak'tır (1936). *Kitab-ı Atalar'daki* atasözleri taranırken İzbudak'ın bu yayınından yararlanılmıştır. İzbudak, eseri yeni yazıya aktarırken "Atalar Sözü" başlığını kullanmıştır ancak orijinal yazmada eserin asıl adı *Kitab-ı Atalar* olarak geçtiği için eldeki makalede de *Kitab-ı Atalar (KA)* adı tercih edilmiştir.

Her iki kitapta da yer alan atasözleri incelenmiş, toplam 445 atasözünün erdemler temasında bulunan 20 alt temadan hangisi ile ilgili olduğu belirlenip tasnif edilmiştir. 445 atasözünde yer alan 20 atasözü, ortaokul seviyesi öğrencilerinin psikolojik ve sosyal gelişimine uygun görmediğimizden listeden çıkarılmış ve 425 atasözü ile çalışılmıştır. Bu atasözlerinin anlamları incelenmiş, uygun olduğu düşünülen erdeme ait tabloya alınmıştır. Ayrıca atasözlerinin anlamı dikkate alındığında da bir atasözünün birden fazla listelemeye ve erdeme dâhil edilebildiği gözlemlenmiştir. Atasözlerinin yer aldığı tabloların adlandırılmaları, Erdemler temasının alt başlıklarına göre yapılmıştır. Atasözleri, anlamlarına bakılarak karşıladığı düşündüğümüz alt başlığa ait tabloda tasnif edilmiştir. Örneğin Tablo 1 "Ahlak" Erdemine Uygun Atasözleri, Tablo 2 "Alçak Gönüllük" Erdemine Uygun Atasözleri... şeklindedir. Aynı şekilde atasözleri de alfabetik sıraya uygun olarak listelenmiş olup her bir atasözünün geçtiği kaynak belirtilmiş bunlara tabloda bulunan "Kaynak/Eser" başlığı altında yer verilmiştir. ÖAA şeklindeki kısaltma ifadesi Ömer Asım Aksoy isimli yazara, KA şeklindeki kısaltma ifadesi ise *Kitab-ı Atalar* isimli esere aittir. Atasözlerinin sınıflandırılması, yukarıda anlatıldığı şekilde yapılmıştır ve yapılan bu sınıflandırmaların sonucunda 20 ayrı tablo hazırlanmıştır. Hazırlanan tablolar, çalışmanın "bulgular" kısmını oluşturmaktadır. Taranan dokümanlardan biri olan *Kitab-ı Atalar* (Akt. İzbudak, 1936) Atasözleri Derlemesi isimli kaynak kitapta yer alan atasözlerinin günümüz Türkçesiyle ses özelliğinin uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Bu uyumsuzluktan kaynaklı olarak atasözlerinin, çalışmanın veri setini oluşturan ortaokul öğrencileri için anlamayı zorlaştırdığı düşünülmektedir. Çalışmanın "bulgular" kısmında yer alan tablolarda atasözlerinin orijinal hâlleri değiştirilmeden kullanılmıştır. Sadece atasözlerinde geçen kelimeler ve noktalama işaretleri günümüz yazım kurallarına göre düzeltilerek yazılmıştır. Atasözlerinin içinde yer alan eski kelimelerden, anlamı bilinmeyen kelime sayısı oldukça fazladır. Bu kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıkları ve anlamları dipnot şeklinde verilmiştir. Tablolarda bazı atasözlerinin, bünyesinde barındırdığı kelimelerin açıklamaları yapılsa dahi anlaşılmasının pek mümkün olmadığı saptanmıştır. Bahsi geçen atasözleri için ulaşıldıysa günümüz Türkçesindeki karşılığına yer verilmiştir. Günümüz Türkçesinde mevcut karşılığına ulaşamayan atasözlerinin anlamı da yine dipnot olarak verilmiştir. Taranan kaynaklarda atasözleri, orijinal hâlleri değiştirilmeden çalışmaya alındığı için öğrencilerin, tasnif edilen tabloyla atasözünün anlamı arasında ilişki

kuramayacağı düşünülmüştür. Bundan dolayı dipnot uygulaması ile bu sorunun önüne geçilmek istenmiştir. Ömer Asım Aksoy'un Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü-1 kitabından seçilen ve çalışmaya dahil edilen atasözlerinin öğrenciler tarafından daha anlaşılır düzeyde olduğu belirlenmiştir ancak az da olsa Ömer Asım Aksoy'un kitabında da anlaşılması zor olan atasözlerine rastlanmıştır. Bu sorunda yine dipnotta anlamlarının verilmesiyle daha anlaşılır hale getirilerek çözülmüştür. Oluşturulan veri setleri alan uzmanı öğretim üyesi tarafından incelenmiş olup gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### Sınırlılıklar

İncelenen kaynaklarda Ömer Asım Aksoy'un Deyimler ve Atasözleri -1 kitabında yer alan "balık, baştan kokar." ve "devletin malı deniz, yemeyen domuz." 2 atasözü olumsuz çağrışımlarından kaynaklı olarak listelemeye dâhil edilmemiştir. Anadolu sahasındaki ilk atasözleri derlemesi olan Kitab-ı Atalar (Akt. İzbudak, 1936) adlı derleme kitapla ilgili yapılan kaynak taraması sonucunda da 18 atasözü "ilk atasözleri" olması sebebiyle Eski Türkçe birçok kelime barındırdığından tabloya dâhil edilmemiştir. Çünkü çalışmanın veri grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin hazırbulunuşluluk düzeyi ve kelime hazinesi, bu sözleri anlamaya müsait değildir. Deniz'e (2018, :35) göre hazırbulunuşluluk kavramı sadece bireyin olgunlaşma düzeyini ifade etmekle kalmaz, psikolojik ve fiziksel sağlık durumunu, ilgilerini, yeteneklerini, güdülenme düzeyini ve daha önceki öğrenme yaşantılarını da ifade eder. Bu tanımdan da yola çıkarak örneğin "Dostluk" anlamı taşıyan "Öylelik yoldaşa kuşluğadek küy." atasözü listelemeye dâhil edilmemiştir çünkü ortaokul seviyesindeki bir bireyin kelime bilgisi ve daha önceki öğrenme yaşantısında bu bilgiler mevcut değildir. Günümüzde bu kelimelerin kullanılmaması; öğretmenler açısından anlatmayı, öğrenciler açısından da anlaşılmayı zorlaştıracaktır. Bu yüzden de atasözlerinin listelemeye dâhil edilmemesi uygun görülmüştür. Atasözlerinde geçen bazı kelimelerin değişime uğrayarak günümüzde kullanıma devam edildiğine rastlanmaktadır. Atasözleri verilirken bu değişimin öğrencilere söylenmesi gerekmektedir. Bunun bir örneği Tablo 13'te yer almaktadır. "Nerdiban ayak ayak çıkmak gerek" atasözündeki "Nerdiban" kelimesinin günümüz Türkçesinde *merdiven* olarak kullanımına devam edilmektedir. Bu ve buna benzer atasözleri, öğrencilerin kelime hazinesini de zenginleştirecektir.

Çalışmanın hitap ettiği ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesini geliştireceği düşünülen bir örnek ile de tablo 8'de karşılaşılmıştır. Güven alt temasının işlendiği listelemede yer alan "Asil ile taş taşı, bedasil ile yeme aşı." atasözündeki "asil" ve "bedasil" kelimeleri incelendiğinde bu kelimelerin anlamayı zorlaştırdığı görülmektedir. Bahsi geçen kelimelerin anlamları, dipnot şeklinde sayfa sonunda yer almaktadır. Dipnot şeklinde bir uygulamaya yer vermekle amaçlanan, çalışmada yer alan sınırlılıkları en az düzeye indirmektir.

### Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Bu temalardan; "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur. (MEB, 2019: 15). Araştırmada "Erdemler" teması ele alınmıştır. "Erdemler" temasında 20 alt tema içinde yer alan; ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa,

vicdanlı olmak, yardımlaşma vb. incelenen atasözleri anlamlarına uygun olan konu başlıklarına göre tablolarda tasnif edilmiştir.

**Tablo 1: “Ahlak” Erdemine Uygun Atasözleri**

Atasözleri	Kaynak /Eser
Acı (kötü) söz insanı (adamı) dininden çıkarır (tatlısöz yılanı ininden çıkarır), (Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır).	ÖAA
Açık yaraya tuz ekilmez.	ÖAA
Ad kişi adından korktukça adsız Tanrıdan korkmaz <sup>2</sup> .	KA
Adam (adamın iyisi) iş başında belli olur.	KA
Adam adamdan korkmaz, utanır (hatır sayar).	ÖAA
Adam ahbabından bellidir.	ÖAA
Adamak kolay, ödemek güçtür.	ÖAA
Adamın iyisi alışverişte belli olur.	ÖAA
Ağaç yaşken eğilir.	ÖAA
Ağanın gözü, yiğidin sözü.	ÖAA
Ağır basar, yeğni kalkar.	ÖAA
Ağır ol batman gel.	ÖAA
Ağır otur ki bey (ağa, molla) desinler.	ÖAA
Ağır taş batman döver (yerinden oynamaz).	ÖAA
Ağır yongayı yel kaldırmaz.	ÖAA
Ağırılık altın kale, hafiflik başa bela.	ÖAA
Ağır taş batman döver (yerinden oynamaz).	ÖAA
Ağlatan gülmez.	ÖAA
Ağlayanın malı gülene hayır etmez.	ÖAA
Ağzı eğri, gözü şaşı ensesinden (arkasından) belli olur bellidir.	ÖAA
Aklına geleni işleme, her ağacı taşlama.	ÖAA
Akrabanın akrabaya akrep etmez ettiğini.	ÖAA
Al elmaya taş atan çok olur.	ÖAA
Alçacık eşeğe herkes biner. (Alçak eşek binmeye kolay, öksüz çocuk dövmeye kolay).	ÖAA
Alışmış kudurmuştan beterdir.	ÖAA
Alma mazlumun ahını, çıkar aheste aheste.	ÖAA
Alma soysuzun kızını, sürer anası izini.	ÖAA
Altın ateşte, insan mihnette belli olur.	ÖAA
Altın pas tutmaz, (deli yas tutmaz).	ÖAA
Altın yerde paslanmaz taş yağmurda ıslanmaz.	KA
Anadan gören inci dizer; babadan gören sofraya yazar.	ÖAA
Ananın çıktığı dala kızı salıncak kurar.	ÖAA

<sup>2</sup> Adlı sanlı bir adam şerefine haleldar olmasından ne kadar korkar ve çekinirse; adsız, şansız ve şerefsiz kimse de adından değil Tanrıdan bile korkmaz. (İzbudak V. 1936, s.38)

Ar dünyası değil, kâr dünyası.	ÖAA
Arabanın ön tekerleği nereden geçerse art tekerleği de oradan geçer. (Ön tekerlek nereye giderse art tekerlek de oraya gider.)	ÖAA
Arık öküze bıçak olmaz (çalınmaz).	ÖAA
Arkadaşını söyle, kim olduğunu söyleyeyim.	ÖAA
Arpa eken buğday biçmez.	ÖAA
Arpa unundan kadayıf olmaz.	ÖAA
Arsızın yüzüne tükürmüşler, “yağmur yağıyor” demiş.	ÖAA
Asıl asmaz sağ yılmaz <sup>3</sup> .	KA
Asil ile taş taşı, bedasil ile yeme aşı.	ÖAA
Atım kulağın kesim yine atdur toguzun kuyruğın kestini yine toguzdur. <sup>5</sup>	KA
Buğday ekmeğın yoksa buğday dilin de mi yok?	ÖAA
Bey ardından çomak çalan çok olur.	ÖAA
Bıçağı kestiren kendi suyu, insanı sevdiren kendi huyu.	ÖAA
Bir kimsenin adı çıkacağına canı çıksın.	ÖAA
Çalma elin kapısını, çalarlar kapını.	ÖAA
Dilim seni dilim dilim dileyim.	ÖAA
El elin aynasıdır.	KA
Elin ağzı torba değilki büzesin.	ÖAA
Gönül yapmak arş ‘yapmakdur.	KA
Gönül yiken (yıkan) Tanrıya irmez.	KA
Görgülü kuşlar gördüğünü işler, görmedik kuşlar ne görsün ki ne işler?	ÖAA
Güzele kırk günde doyulur, iyi huyluya kırk yılda doyulmaz.	ÖAA
Haramzade <sup>7</sup> pazar bozar, helalzade pazar yapar. (Helalzade barıştırır, haramzade karıştırır.) <sup>8</sup>	ÖAA
Her kişi kendü aybını gözedür.	KA
Her yumru koz olmaz. <sup>9</sup>	KA
Horyattan savaş kopar. <sup>10</sup>	KA
İden bulur inleyen ölür.	KA
İstedğini söyleyen istemediğini işitir.	ÖAA
Kanı kanla yumazlar kanı su ile yurlar.	ÖAA

<sup>3</sup> Asıl azmaz, bal kokmaz; kokarsa yağ kokar; aslı ayrandır. (İzbudak V. 1936, s.11)

<sup>4</sup> Yıymak: Kokmak, taaffün etmek. (İzbudak V. 1936, s.81)

<sup>5</sup> Atın kulağı kesilmekle kıymetten düşmez; domuzun kuyruğunu kesmekle de onun çirkinliği ne artar ne de eksilir. (İzbudak V. 1936. s.60)

<sup>6</sup> Tanrı taâlânın tecelliyatına ait en büyük makam. (İzbudak V. 1936. s.67)

<sup>7</sup> Haramzade: Piç. (Aksoy, Ö. A. 1988, s.155)

<sup>8</sup> Sütü bozuk kişi, iki kimsenin arasını açar, anlaşmalarına engel olur. Soylu kişi arabuluculuk yapar, anlaşmalarına yardım eder. (Aksoy, Ö. A. 1988, s.302)

<sup>9</sup> Her yuvarlak şey ceviz olmaz. (İzbudak V. 1936, s.13)

<sup>10</sup> Terbiyesiz ve geçimsiz adamın bulunduğu yerde kavga gürültü eksik olmaz. (İzbudak V. 1936, s.64)



Kaşığ ile aş virüp sapuyile göz çıkarma. <sup>11</sup>	KA
Katranı kaynatsan olur mu şeker?	KA
Kendü gözindeki hezeni (hîzüm)ü <sup>12</sup> görmez biregii gözündeki çöpü görür. <sup>13</sup>	KA
Kişinin aybını yüzüne (söylemek) gerek.	KA
Kişinün musahibi kendüden yiğ gerek. <sup>14</sup>	KA
Kuyuyu büyücek kaz nâgeh sen düşesin. <sup>15</sup>	KA
Oğul atadan görmeyince sofrı salmaz.	KA
Sorma kişinin aslını, sohbetinden bellidir.	ÖAA
Söz ağızdan çıkar.	ÖAA
Söz tokuz boğundur boğa boğa söyle.	KA
Taş yerinde ağırdır.	ÖAA
Tuz etmek bilmezden it yiğdür. <sup>16</sup>	KA
Tüy (yüz) güzelliği hamamdan eve, huy (ad, öz) gizelliği Urum'dan Şam'a. <sup>17</sup>	ÖAA
Üzüm üzümüne baka baka kararır.	ÖAA
Yağlı dilimin yoksa, yağlı dilin de mi yok!	ÖAA
Yaman komşu, yaman avrat, yaman at. Birinden göç, birini başa, birini sat.	ÖAA
Yankudan kaya yıkılır bühtandan ölür er. <sup>18</sup>	KA
Yarım elma gönül alma.	ÖAA
Yola gitmeyi yöne getirürler.	KA
Yüğüük <sup>19</sup> ata bin, dedikodudan kaç.	KA
Yüz koyunludan yüzi berk yiğdür <sup>20</sup> .	KA

Tablo 1 incelendiğinde 82 atasözünün anlamının “ahlak” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 57 tanesi, Ömer Asım Aksoy'un sözlüğünde; 25 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

<sup>11</sup> Kaşığ ile aş yedirir, sapı ile gözünü çıkarır; namerd kimse yaptığı bir iyiliği bin kere başa kakar. (İzbudak V. 1936, s.50)

<sup>12</sup> Hezen, hezem: (Hizüm) kuru odun, odun parçası. (İzbudak V. 1936, s.72)

<sup>13</sup> Kendi gözündeki hezemi (hizümü) görmez, elin gözündeki çöpü görür. (İzbudak V. 1936, s.20)

<sup>14</sup> İnsanın arkadaşı kendisinden daha bilgin, daha terbiyeli olmalıdır. (İzbudak V. 1936, s.30)

<sup>15</sup> El için kuyu kazarsan biraz geniş kaz, belki bir gün kendin düşersin. (İzbudak V. 1936, s.12)

<sup>16</sup> Tuz ve ekmeğin hakkını bilmeyen adamdan köpek daha iyidir. (İzbudak V. 1936, s.30)

<sup>17</sup> Yüz ve vücut güzelliği geçici, huy güzelliği kalıcıdır. (Aksoy, Ö.A. 1988 s 451)

<sup>18</sup> Aksi sadadan kayalar yıkılır, mert olan kimseyi de iftira öldürür. (İzbudak, V. 1936, s.28)

<sup>19</sup> Yüğüük: Cevval, seri, yüğüüğü (yüğüreği)- kaçacağı, yüğüüreceği yer. (İzbudak V. 1936, s.82)

<sup>20</sup> Yüz koyunludan (zenginden), yüzi pek ve cerbezeli adam daha iyidir. (İzbudak V. 1936, s.58)

**Tablo 2:** “Alçak Gönüllük” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak /Eser
Alçak uçan yüce konar yüce uçan alçak konar.	KA
Alçak yerde tepecik kendisini dağ sanır. (Alçak yerin tepeciği dağ görünür).	ÖAA
Altın kepeğe muhtaç.	ÖAA
Aptal ata binerse bey oldum sanır, şalgam aş a girerse yağ oldum sanır.	ÖAA
Arpa samanyla, kömür dumanıyla.	ÖAA
Ata binersen Allah'ı, attan inersen atı unutma.	ÖAA
Ayıpsız yâr isteyen yârsız kalır.	ÖAA
Baş sallamakla kavuk eskimez.	ÖAA
Başak büyüdükçe boynunu eğer.	ÖAA
Büyük lokma ye (de) büyük söyleme.	ÖAA
Düşmez kalmaz bir Allah.	ÖAA
Hatasız kul olmaz.	ÖAA
Konur <sup>21</sup> eşek çayırım almaz. <sup>22</sup>	ÖAA
Ne oldum dememeli ne olacağım demeli.	ÖAA
Sirkesini sarmısağını sayan paçayı yiyemez.	ÖAA
Tanışıklu taş aşar. <sup>23</sup>	KA
Üzümün çöpü var, armudun sapı var.	ÖAA
Yerdeki yüze basılmaz (kimse basmaz).	ÖAA
Yirdeki yüzi kimse basmaz.	KA

Tablo 2 incelendiğinde 19 atasözünün anlamının “alçak gönüllük” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 16 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 3 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 3:** “Azim” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/Eser
Adam (adamın iyisi) iş başında belli olur.	ÖAA
Ağlamakla yâr ele girmez.	ÖAA
Ağlamayan çocuğa meme vermezler.	ÖAA
Ağustosta beyni kaynayanın zemheride kazanı kaynar.	ÖAA
Akan su yosun tutmaz.	ÖAA
Akarsu çukurunu kendi kazar (Su yatağını bulur.)	ÖAA
Arayan Mevlasını da bulur, belasını da.	ÖAA

<sup>21</sup> Konur: Kibirli. (Aksoy Ö.A. 1988, s.368)

<sup>22</sup> Kendini beğenmiş kişi, yararlanılacak nesnelere hor

Baktığından bunlardan yoksun kalır. (Aksoy Ö.A. 1988, s.368)

<sup>23</sup> Danışan dağ aşmış, danışmayan yolda şaşmış. (İzbudak V. 1936, s.41)

Âşıka Bağdat uzak (irak) değil (gelmez). (Dervişe Bağdat'ta pilav var" demişler, "Yalan değilse irak"değil" demiş.)	ÖAA
Baba malı tez tükenir, evlat gerek kazana.	ÖAA
Bağda izin olsun, üzüm yemeye yüzün olsun.	ÖAA
Bağı ağlayanın yüzü güler.	ÖAA
Bakan yemez, kapan yer.	ÖAA
Bakarsan at, bakmazsan mat.	ÖAA
Bakarsan bağ, bakmazsan dağ (olur).	ÖAA
Bal demek ile ağız tatlı olmaz.	KA
Belâ çekmeyince bal yenmez.	KA
Bir inat bir murat.	ÖAA
Deveci ile görüşen kapısını yüksek açmalı.	ÖAA
Devlet adama ayağıyla gelmez.	ÖAA
Dut kurusu ile yâr sevilmez.	ÖAA
Eken biçer, konan göçer.	ÖAA
Ekmeden biçilmez.	ÖAA
Emek olmadan (emeksiz) yemek olmaz.	ÖAA
Er olan ekmeğini taştan çıkarır.	ÖAA
En kolay iş yemek, çığnemedenden yutulmaz.	ÖAA
Gül dikensiz olmaz.	KA
Her inişin yokuşu vardır.	KA
İşleyen demir pas tutmaz (paslanmaz, ışıldar).	ÖAA
Kaynayan kazan kapak tutmaz.	ÖAA
Kazanına ne korsan çömçende o çıkar.	ÖAA
Kısmet gökten zembille inmez.	ÖAA
Kurt avın komaz. <sup>24</sup>	KA
Mayasız yoğurt çalınmaz.	KA
Ne ekersen onu biçersin.	KA
Paça ıslanmadan balık tutulmaz.	ÖAA
Su bulanmayınca turulmaz.	KA
Tağ ne kadar yuceyise yol üstünden aşar. <sup>25</sup>	KA
Taşıma su ile değirmen dönmez.	ÖAA
Toprağı işleyen, ekmeği dişler.	KA
Vakit nakittir.	ÖAA
Yağ yalan kış gerçek.	KA
Yatur kurtan yiler köpek yiğdür. <sup>26</sup>	KA
Yıl ismeyince çöp deprenmez. <sup>27</sup>	KA
Zahmetsiz rahmet olmaz.	ÖAA
Zahmetsüz lokma yinmez.	ÖAA/KA

<sup>24</sup> Kurt avını bırakmaz, mutlaka yakalar. (İzbudak V. 1936, s.21)

<sup>25</sup> Dağ\* ne kadar yüksek olursa olsun yine bir geçidi bulunur; azim ve tedbir her müşkili halleder. (İzbudak V. 1936, s.10.)

<sup>26</sup> Tenbel tenbel yatan kurttan, koşup rızkını ariyan köpek hayırlıdır. (İzbudak V. 1936, s. 34)

<sup>27</sup> Yel esmeyince çöp kımıldamaz. (İzbudak V. 1936, s.16)

Tablo 3 incelendiğinde 45 atasözünün anlamının “azim” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 31 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 13 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir. 1 tanesinin hem Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde hem de Kitab-ı Atalar adlı atasözü derlemesinde yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 4: “Cömertlik” Erdemine Uygun Atasözleri**

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Allah balmumu yakana balmumu, yağmumu yakana yağmumu verir. (Allah çam isteyene çam, mum isteyene mum verir).	ÖAA
Az veren candan, çok veren maldan.	ÖAA
Balile kaymak isteyen akçasına kıymak gerek. <sup>28</sup>	KA
Cömerd elin kimse kesmez.	ÖAA
Karışık <sup>29</sup> kaza savar.	KA
Kefenin cebi yok.	ÖAA
Nakes ile cevmerdin harcı birdür. <sup>30</sup>	KA
Veren eli herkes öper.	ÖAA

Tablo 4 incelendiğinde 8 atasözünün anlamının “cömertlik” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 5 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 3 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 5: “Dayanışma” Erdemine Uygun Atasözleri**

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Adam adama (gene, her zaman) gerek olur, (iki serçeden börek olur.)	ÖAA
Adam adama gerek olmasa her biri bir dağ başında olurdu.	ÖAA
Adam adama yük değil, can gövdeye mülk değil adam adama yük olmaz.	ÖAA
Ağaç düşse de yakınına yaslanır.	ÖAA
Akıl akıldan üstündür.	ÖAA
Balta sapını yonamaz.	ÖAA
Bir (tek) elin nesi var, iki elin sesi var. (Bir elin sesi çıkmaz).	ÖAA
Bir elin nesi var, iki elin sesi var.	ÖAA
Bir göz ağlarken öbür göz gülmez.	KA
Çoğ ağız bir olıcak bir ağız hiç olur. <sup>31</sup>	KA
Derdini saklayan derman bulamaz.	ÖAA
El elden üstündür.	ÖAA
El eli yıkar, iki el yüzü.	ÖAA

<sup>28</sup> İyi yaşamak, bol para safetmekle olur., parasına kıymıyan bal ile kaymağı yiyemez. (İzbudak V. 1936, s.42)

<sup>29</sup> Karışık: Mahlût [hassaten arpa buğday mahlûtu] (İzbudak V. 1936, s.73)

<sup>30</sup> Nekes ile cömerdin harcı bir gider. (İzbudak V. 1936, s.21)

Nekes: Cimri (TDK Güncel Sözlük)

<sup>31</sup> Birkaç kişi bir söz üzerinde birleşirlerse, yalnız kalan, bahiste (sözde) mağlûp olur. (İzbudak V. 1936, s.36)

Helüksüz <sup>32</sup> dıvar olmaz.	KA
Her sakaldan bir tel çekseler, köseye sakal olur.	ÖAA
İki çetük bir arslana tabdur. <sup>33</sup>	KA
Karındaşı olmayan garib olur.	KA
Komşu hakkı, Tann hakkı(-dır).	ÖAA
Konşunun sakalın yoklularsa sen dahi sakalın ülüt.	KA
Tek elin nesi var, iki elin sesi var.	ÖAA
Yalnız taş, duvar olmaz.	ÖAA
Yalunuz elün avazı çıkmaz.	KA

Tablo 5 incelendiğinde 22 atasözünün anlamının “dayanışma” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 15 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 7 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 6:** “Dostluk” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Abdalın dostluğu köy görününceye kadar.	ÖAA
Adam ahbabından bellidir.	ÖAA
Ağaç düşse de yakınına yaslanır.	ÖAA
Akıllı düşman, akılsız dosttan hayırlıdır. (Deli dostun olacağına akıllı düşmanın olsun).	ÖAA
An beni bir kozla, o da çürük çıksın. (Dost ‘yâr’beni ansın bir koz ile, o da çürük çıksın.)	ÖAA
Arkadaşını söyle, kim olduğunu söyleyeyim.	ÖAA
Ata dostu oğla mirastır.	ÖAA
Baz bazla, kaz kazla, kel tavuk topal horozla.	ÖAA
Benzeye benzeye yaz, benzeye benzeye kış olur.	ÖAA
Bir fincan (acı) kahvenin kırk yıl hatın (hakkı) vardır.	ÖAA
Dost (iyi dost) kara günde belli olur.	ÖAA
Dost acı söyler.	ÖAA
Dost dostun ayıbını yüzüne söyler.	ÖAA
Dost dostun eğlerlenmiş atıdır.	ÖAA
Dost ile etmeği inceçük uzunca yimek gerek.	KA
Gönül bir sırça saraydır, kırılırsa yapılmaz.	ÖAA
Her şeyin yenisi, dostun eskisi.	ÖAA
İsin yanına varan is, misin yanına varan mis kokar. (Karga ile gezen boka konar.)	ÖAA
İyi dost kara günde belli olur.	ÖAA
Kır atın yanında duran ya huyundan ya suyundan (tüyünden).	ÖAA
Kişi arkadaşından bellidir. (Adam ahbabından bellidir.)	ÖAA
Kişinin musahibi kendüden yiğ gerek. <sup>34</sup>	KA

<sup>32</sup> Helük: Kerpip kırıkları ki, bina esnasında taş ve kerpiç arasına sokulmuştur. (İzbudak V. 1936, s.72)

<sup>33</sup> İki kedi birleşirse bir aslana mukabil olabilirler. (İzbudak V. 1936, s.47)

<sup>34</sup> İnsanın arkadaşı kendisinden daha bilgin, daha terbiyeli olmalıdır. (İzbudak V. 1936, s.30)

Miskçiyle konuş, miskine bulaş; pisçiyle konuş, pisine bulaş. <sup>35</sup>	ÖAA
Sadık dost akrabadan yeğdir.	ÖAA
Sen dost kazan düşman ocağın başından çıkar. <sup>36</sup>	KA
Üzüm üzüme baka baka kararır.	ÖAA
Yakın (hayırlı) dost (komşu) hayırsız hısımdan (akrabadan) yeğdir (iyidir).	ÖAA
Yoldan kal, yoldaştan kalma.	ÖAA

Tablo 6 incelendiğinde 28 atasözünün anlamının “dostluk” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 25 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 3 tanesi, Kitabı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 7: “Dürüstlük” Erdemine Uygun Atasözleri**

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Adamakla mal tükenmez (Hak saklasın vermesinden).	ÖAA
Adamın iyisi alışverişte belli olur.	ÖAA
Aktan kara kalktı mı? Yasa adalet yok mu?	ÖAA
Al gömlek gizlenemez.	ÖAA
Allah doğrunun yardımcısıdır.	ÖAA
Analık usta, yumağı ufak yapar; çocuklar usta, ekmeği çifte kapar.	ÖAA
Ardıcın közü olmaz, yalancının sözü olmaz.	ÖAA
Arife günü yalan söyleyenin (oruç yiyenin) bayram günü yüzü kara çıkar (olur).	ÖAA
Asil ile taş taşı, bedasıl ile yeme aşı.	ÖAA
Ayrımanım (yoğurdum) ekşidir diyen olmaz.	ÖAA
Birden çıkan bine yayılır.	ÖAA
Çok mal haramsız, çok söz yalansız olmaz.	ÖAA
Doğru söyleyenin tepesi delik olur.	ÖAA
Doğru söz katarından belli olur.	ÖAA
Doğru söz yemin istemez.	ÖAA
Doğruluk dost kapısı.	ÖAA
Dost dostun ayıbını yüzüne söyler.	ÖAA
Dünya tükenir, yalan tükenmez.	ÖAA
Eğri otur (oturalım), doğru söyle (konuşalım).	ÖAA
Görünen köy kılavuz istemez.	ÖAA
Görünen köye ne kulağuz gerek.	KA
Hak deyince akan sular durur.	ÖAA
Hak söz ağıldan acıdur.	ÖAA/ KA
Toğrı söyleyene ölüm yoktur.	KA
Ya olduğun gibi görün ya görüdüğün gibi ol.	ÖAA

<sup>35</sup> Bir kişi, arkadaşlık ettiği kimse iyi ise iyi, kötü ise kötü huylar kapar. Krş. “Kişi arkadaşından bellidir.” (İzbudak V. 1936, s.392)

<sup>36</sup> Kazanırsan dost kazan, düşmanı anan da doğurur. (İzbudak V. 1936, s.54)

Yalancının evi yanmış, kimse inanmamış.	ÖAA
Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.	ÖAA
Yalancıyı kaçtığı yere kadar kovalamalı.	ÖAA
Yalanın kemiği yok ki boğazına bata.	ÖAA
Yalancının evi yanmış, kimse inanmamış.	ÖAA

Tablo 7 incelendiğinde 30 atasözünün anlamının “dürüstlük” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 27 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 2 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir. 1 tanesinin hem Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde hem de Kitab-ı Atalar adlı atasözü derlemesinde yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 8: “Güven” Erdemine Uygun Atasözleri**

Atasözleri	Kaynak/Eser
Açma sırrını dostuna o da söyler dostuna.	ÖAA
Adam adamı bir kere (defa) aldatır (sınar).	ÖAA
Adama dayanma ölür, ağaca dayanma kurur.	ÖAA
Adamın adı çıkacağına canı çıksın.	ÖAA
Ak koyunu (ala keçiyi) gören, içi dolu yağ sanır.	ÖAA
Akarsuya inanma, eloğluna dayanma.	ÖAA
Akraba ile ye iç, alışveriş etme.	ÖAA
Akrabanın akrabaya akrep etmez ettiğini.	ÖAA
Almadığın hayvanı kuyruğundan tutma.	ÖAA
Anan güzel idi, hani yeri, baban zengin idi, hani evi.	ÖAA
Ardıcın közü olmaz, yalancının sözü olmaz.	ÖAA
Asil <sup>37</sup> ile taş taşı, bedasıl <sup>38</sup> ile yeme aş.	ÖAA
Atım tepmez, itim kapmaz deme. (Atın tepmezi, itin kapmazı olmaz).	ÖAA
Avrettin ile bazarun kimseye inanma. <sup>39</sup>	KA
Beylere ve avrete inanma, akar suya tayanma. <sup>40</sup>	KA
Çıktı dokuzda inmez sekize.	ÖAA
Emanate hıyanet <sup>41</sup> olmaz.	ÖAA
Erenlerin sağı solu olmaz.	KA
Eyü söze ne tanışık gerek.	KA
İyi ve doğru söz hakkında başkasıyla istişareye <sup>42</sup> lüzum yoktur. <sup>43</sup>	KA
Görünüşe aldanma (aldanmamak).	ÖAA
Güvenme (inanma) dostuna, saman doldurur postuna.	ÖAA

<sup>37</sup>Asil: Soylu. (Aksoy, Ö.A. 1988, s.155)

<sup>38</sup>Bedasıl: Soysuz. (Aksoy, Ö.A. 1988, s.155)

<sup>39</sup>Zevceni, bir de ticaret işini kimseye inanma. (İzbudak V. 1936, s.19)

<sup>40</sup> Beylere ve kadına inanma, akar suya dayanma; çağlayıp akan suya karşı durma. (İzbudak V. 1936, s.11)

<sup>41</sup> Hıyanet: Kutsal sayılan şeylere el uzatma, kötülük etme veya karşı davranma, hainlik, ihanet.

Güveni kötüye kullanma, aldatma, vefasızlık. (TDK Güncel Sözlük)

<sup>42</sup> İstişare: Danışma. (TDK Güncel Sözlük <https://sozluk.gov.tr/>)

<sup>43</sup> İyi ve doğru söz hakkında başkasıyla istişareye lüzum yoktur. (İzbudak V. 1936, s.53)

İki emini bir yemin aralar.	ÖAA
İnsanolu çiğ süt emmiş.	ÖAA
İssiden <sup>44</sup> korkan soğuk suyu üfürür içer. <sup>45</sup>	KA
Kadına, çocuğa, sarhoşa sırrını söyleme.	KA
Kişi bildüğü otı yiyicek karın ağrımaz.	KA
Kurda “neden boynun (ensen) kalın?” demişler, “işimi kendim görürüm de ondan” demiş. (“İşimi kimseye inanmadığımdan” demiş.)	ÖAA
Kurdun boynu yoğun olduğu için kimseye inanmaz.	ÖAA
Kurt ile koyun dost olmaz.	KA
Yılanı yumşak diyü el sunma.	KA

Tablo 8 incelendiğinde 31 atasözünün anlamının “güven” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 21 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 10 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 9:** “İyilikseverlik” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/ Eser
At ölür meydan kalır, yiğit ölür şan kalır.	ÖAA
Bir (sağ) elinin verdiğini öbür (sol) elin görmesin (duymasın).	ÖAA
Bir ağacın gölgesinde bir sürü yatar.	ÖAA
Bir kuş bir çalıya sığmur sen bir calunca olmadın mı?	KA
Cömerd elin kimse kesmez.	KA
El elden üstündür.	KA
El eli yıkar, iki el yüzü.	ÖAA
Eylik iden eylik bulur.	KA
Eylük eyle suya sal, eğer eylük eylük ise ol seni bulur.	KA
İyiliğe iyilik her kişinin kân, kötülüğe iyilik er kişinin kân. (Kötülük	ÖAA
İyilik eden iyilik bulur.	ÖAA
Kiminin devesi (parası), kiminin duası.	ÖAA

Tablo 9 incelendiğinde 12 atasözünün anlamının “iyilikseverlik” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 7 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde geçmektedir. 5 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 10:** “Kardeşlik” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/ Eser
İki kardeş savaşmış ebleh <sup>46</sup> ana inanmış.	KA
Karındaşı olmayan garib olur.	KA

<sup>44</sup> İssi: Sıcak (İzbudak V. 1936, s.73)

<sup>45</sup> Sütten ağzı yanan, ayrıntı üfürür de içer. (İzbudak V. 1936, s.41)

<sup>46</sup>Ebleh: Ahmak, budala. (İzbudak V. 1936, s.70)



Tablo 10 incelendiğinde 2 atasözünün anlamının “kardeşlik” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden hiçbiri Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde geçmemektedir. 2 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 11:** “Merhamet” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Alçacık eşeğe herkes biner. (Alçak eşek binmeye kolay, öksüz çocuk dövmeye kolay).	ÖAA
Aman diyene kılıç kalkmaz.	ÖAA
Ananın bastığı yavru (civciv) incinmez (ölmez).	ÖAA
Beş parmağın hangisini kessen acımaz?	ÖAA
Bir kuş bir çalıya sığınur sen bir calunca olmadın mı. <sup>47</sup>	KA
Dağda gez, belde gez insafı elden bırakma.	ÖAA
Eğilen baş kesilmez.	ÖAA
Et tırnaktan ayrılmaz.	ÖAA
Etle tırnak arasına girilmez.	ÖAA
İslâm’ın şartı beş, altıncısı insaf demişler.	ÖAA
Lokma şefkat arturur.	KA
Oduncuya, kuşçuya rahmet yoktur. <sup>48</sup>	KA
Şefkati olmayan şefkat bulmaz.	KA
Uluların gönlü mum bigi gerek. <sup>49</sup>	KA

Tablo 11 incelendiğinde 14 atasözünün anlamının “merhamet” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 9 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 5 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 12:** “Paylaşma” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Analık usta, yumağı ufak yapar; çocuklar usta, ekmeği çifte kapar.	ÖAA

Tablo 12 incelendiğinde 1 atasözünün anlamının “paylaşma” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözü de Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde geçmektedir.

**Tablo 13:** “Sabır” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/Eser
Acele ile menzil alınmaz.	ÖAA
Acele işe şeytan karışır.	ÖAA

<sup>47</sup> Bir kuş bir çalıya sığınır, çalı da kuşu muhafaza eder; sen bir çalı kadar da olamadın. (İzbudak V. 1936, s.55)

<sup>48</sup> Yaş ağaç kesen oduncu ile kuşbaza (kafeste kuş besliyen) ölürse «rahmet olsun» denilmez. (İzbudak V. 1936, s.65)

<sup>49</sup> Büyüklerin gönlü mum gibi yumuşak olmak lâzımdır. (İzbudak V. 1936, s.42)

Acele yürüyen yolda kalır.	ÖAA
Ağır git ki yol alsın.	ÖAA
Ak akçe karagün içindir.	ÖAA
Allah dağına göre kar verir (verir kışı).	ÖAA
Allah sabırlı kulunu sever.	ÖAA
Altın ateşte, insan mihnette belli olur.	ÖAA
Evmek ile kalkan pişmanlıkla oturur. <sup>50</sup>	KA
Geç olsun da güç olmasın.	ÖAA
Her şeyin vakti var, horoz bile vaktinde öter.	ÖAA
İven kız ere varmaz, varsa dahi baht bulmaz <sup>51</sup> .	KA
Ne iversin <sup>52</sup> şeker suya mı düştü?	KA
Nerdiban <sup>53</sup> ayak ayak çıkmak gerek.	KA
Sabır acıdır, (acı ise de) meyvesi tatlıdır.	ÖAA
Sabırla koruk helva olur, dut yaprağı atlas.	ÖAA
Sabreden derviş, muradına ermiş.	ÖAA
Sabreyle işine, hayır gelsin başına.	ÖAA
Sabrın sonu selamettir.	ÖAA
Su bulanmayınca turulmaz.	ÖAA
Şer işi uzad hayra donsun, hayır işi uzatma, şere dönmesün.	KA

Tablo 13 incelendiğinde 21 atasözünün anlamının “sabır” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 16 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 5 tanesi, Kitab-1 Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 14:** “Sadakat” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Açma sırrını dostuna o da söyler dostuna.	ÖAA
Köpek ekmek veren (yediği) kapıyı tanır.	ÖAA
Kurt komşusunu yemez.	ÖAA
Kurt konşısın incitmez.	KA

Tablo 14 incelendiğinde 4 atasözünün anlamının “sadakat” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 3 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 1 tanesi, Kitab-1 Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 15:** “Saygı” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Açık yaraya tuz ekilmez.	ÖAA

<sup>50</sup> Önünü ardını düşünmeden acele ile yapılan işin sonu nedamettir. (İzbudak V. 1936, s.35)

<sup>51</sup> Bir kız acele etmekle kocaya varamaz, önünü ardını düşünmiyerek evlense bile mesut olamaz. (İzbudak V. 1936, s.11)

<sup>52</sup> İvmek: Acele etmek; ivek, ivecen-acul, aceleci. (izbudak V. 1936, s.73)

<sup>53</sup> Nerdiban: Merdiven

Ad kişi adından korktukça adsız Tanrıdan korkmaz <sup>54</sup>	KA
Adam adamdan korkmaz, utanır (hatır sayar).	ÖAA
Ağır basar, yağni kalkar.	ÖAA
Ağır otur ki bey (ağa, molla) desinler.	ÖAA
Ana hakkı Tanrı hakkı.	ÖAA
Anadan gören inci dizer; babadan gören sofraya yazar.	ÖAA
Aslını saklayan (inkâr eden) haramzadedir.	ÖAA
At ölür meydan kalır, yiğit ölür şan kalır.	ÖAA
Atasını tanımayan Allah'ını tanımaz.	ÖAA
Baba himmet. Oğul hizmet.	ÖAA
Bağduy ekmeğin yoksa buğday dilin de mi yok?	ÖAA
Destursuz başa girilmez (gireni sopa ile kovarlar) (girenin yediği sopayı Mevla bilir).	ÖAA
Dört atanın dördü de hak.	ÖAA
Gelmek iradet gitmek icazet.	KA
Gökten ne yağdı da (yağar ki) yer kabul etmedi (etmesin?)	ÖAA
Gönül bir sırça saraydır, kırılırsa yapılmaz.	ÖAA
Gönül yapmak arş yapmaktır.	KA
Gönül yiken (yıkan) Tanrıya irmez.	KA
İstedliğini söyleyen istemediğini işitir.	ÖAA
Kendü gözindeki hezeni (hîzüm)ü görmez biregii gözündeki çöpü görür.	KA
Kesemedüğün eli öp başuna ko.	KA
Komşu hakkı, Tann hakkı(-dır).	ÖAA
Oğul atadan görmeyince sofraya salmaz.	KA
Oğula devlet gerek ise ataya anaya hürmet eyleye.	KA
Öpülecek el ısırılmaz.	ÖAA
Say beni sayayım seni.	ÖAA
Söz tokuz boğundur boğa boğa söyle.	KA
Su küçüğün, sofraya (söz) büyüğün.	ÖAA
Sünnet var cümle kesmek yok.	ÖAA
Ulu sözi yirde kalmaz. <sup>55</sup>	KA
Ulu sözü dinlemeyen uluya kalır.	ÖAA
Ulu yanılmaz yanılıcak katı yanılır. <sup>56</sup>	KA
Ulular ile urgan çekişme. <sup>57</sup>	KA
Ulular köprü olsa basup geçme.	KA
Uluların sözü Kur'ana girmez illa yanınca yiler <sup>58</sup> .	KA
Ulusun bilmiyen Tanrısın bilmez.	KA

<sup>54</sup>Adlı sanlı bir adam şerefının haleldar olmasından ne kadar korkar ve çekinirse; adsız, şansız ve şerefsiz kimse de adından değil Tanrıdan bile korkmaz. (İzbudak V. 1936, s.38)

<sup>55</sup>Büyüklerin sözü altun gibidir. Yerde kalmaz, biri almazsa öbürü alır. (İzbudak V. 1936, s.9)

<sup>56</sup>Büyükler hata etmezler, bir kere de yanılırlarsa hatanın en büyüğünü yaparlar. (İzbudak V. 1936, s.44)

<sup>57</sup>Büyüklerle münakaşaya girişme. (İzbudak V. 1936, s.15)

<sup>58</sup>Büyüklerin sözü, kuran ayetlerinden değilse de delâlet ettiği mana itibarile ondan aşağı kalmaz. (İzbudak V. 1936, s.9)

Yüz yüzden utanır. ÖAA

Tablo 15 incelendiğinde 38 atasözünün anlamının “saygı” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 23 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 15 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözünde geçmektedir.

**Tablo 16:** “Sevgi” Erdemine Ait Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/Eser
An beni bir kozla, o da çürük çıksın. (Dost ‘yâr’beni ansın bir koz ile, o da çürük çıksın.)	ÖAA
Ana gibi yâr olmaz, Bağdat gibi diyar olmaz.	ÖAA
Ana ile kız, helva ile koz.	ÖAA
Ana, yürekten yana.	ÖAA
Ananın bastığı yavru (civciv) incinmez (ölmez).	ÖAA
Aşk olmayınca meşk olmaz.	ÖAA
Baba evladının fenalığını istemez.	ÖAA
Bir selam bin hatır yapar.	ÖAA
Değirmen iki taştan, muhabbet iki baştan.	ÖAA
Deniz dalgasız olmaz, gönül sevdasız olmaz.	ÖAA
Dört atanın dördü de hak.	ÖAA
El(-in) vergisi, gönül(-ün) sevgisi.	ÖAA
Et tırnaktan ayrılmaz.	ÖAA
Gönül karımaz (kocamaz).	ÖAA
Gönül ummadığı yere küser.	ÖAA
Gönül yapmak arş yapmaktır.	KA
İki kardaş savaşmış ebleh ana inanmış.	KA
İnsanın eti yenmez, derisi giyilmez; tatlı dilinden başka nesi var?	ÖAA
Koyunun melediğini kuzu melemez.	ÖAA
Sev seni seveni hâk ile yeksan ise, sevme seni sevmeyeni Mısır’a sultan ise.	ÖAA
Uluların gönlü mum bigi gerek.	KA
Yarım elma gönül alma.	ÖAA

Tablo 16 incelendiğinde 22 atasözünün anlamının “sevgi” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 19 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 3 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 17:** “Sılayirahim” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözü	Kaynak/Eser
Ana hakkı Tanrı hakkı.	ÖAA
Ulusun bilmiyen Tanrısın bilmez.	KA

Tablo 17 incelendiğinde 2 atasözünün anlamının “Silayirahim” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 1 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 1 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 18:** “Vefa” Erdemine Uygun Atasözler

Atasözleri	Kaynak/Eser
Ana hakkı Tanrı hakkı.	ÖAA
Ata binersen Allah’ı, attan inersen atı unutma.	ÖAA
Bir fincan (acı) kahvenin kırk yıl hatın (hakkı) vardır.	ÖAA
Bir selam bin hatır yapar.	ÖAA
Çam sakızı, çoban armağanı.	ÖAA
Çoban armağanı çam sakızı.	ÖAA
Dikensiz gül olmaz.	ÖAA
Hatır için çiğ tavuk (da) yenir.	ÖAA
İt yal yediği kapıyı bekler.	ÖAA
Köpek ekmek veren (yediği) kapıyı tanır.	ÖAA
Kurt konşısın incitmez.	KA
Ne ekersen onu biçersin.	ÖAA
Yoğsul âlâ ata binse selâm almaz.	KA

Tablo 18 incelendiğinde 13 atasözünün anlamının “vefa” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 11 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 2 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 19:** “Vicdanlı Olmak” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Alçacık eşeğe herkes biner. (Alçak eşek binmeye kolay, öksüz çocuk dövmeye kolay).	ÖAA
Bir kuş bir çalıya sığınur sen bir calunca olmadın mı.	KA
İslâm’ın şartı beş, altıncısı insaf demişler.	ÖAA
Karıncaya dahi merdane yok.	KA
Ne idersen it, insafı elden koma.	KA
Oduncuya, kuşçuya rahmet yoktur.	KA
Uluların gönlü mum bigi gerek.	KA

Tablo 19 incelendiğinde 7 atasözünün anlamının “vicdanlı olmak” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 2 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 5 tanesi, Kitab-ı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir.

**Tablo 20:** “Yardımlaşma” Erdemine Uygun Atasözleri

Atasözleri	Kaynak/ Eser
Adam adama (gene, her zaman) gerek olur, (iki serçeden börek olur.)	ÖAA
Adam adama gerek olmasa her biri bir dağ başında olurdu.	ÖAA

Adam adama yük değil, can gövdeye mülk değil adam adama yük olmaz.	ÖAA
Ağaç düşse de yakınına yaslanır.	ÖAA
Balta sapını yonamaz.	ÖAA
Bir (sağ) elinin verdiği öbür (sol) elin görmesin (duymasın).	ÖAA
Bir el bir eli (el eli) yıkar, iki el (de) yüzü (yıkar).	ÖAA
Bir göz ağlarken öbür göz gülmez.	KA
Bir kuş bir çalıya sığınur sen bir calunca olmadın mı?	KA
Bir mih bir nal kurtarur, bir nal bir at kurtarur bir at bir er kurtarur, bir er bir memleket kurtarur.	KA
Dost dostun eğri olmuş atıdır.	ÖAA
Düğün el ile, harman yel ile.	ÖAA
El el ile değirmen yel ile.	ÖAA
El elden üstündür.	ÖAA
El eli yıkar, iki el yüzü.	ÖAA
Hayırlı komşu, hayırsız akrabadan iyidir.	ÖAA
İki çetük bir arslana tabdur.	KA
Karışık kaza savar.	KA
Komşu hakkı, Tann hakkı(-dır).	KA
Konşunun sakalın yoklularsa sen dahi sakalın ülü. <sup>59</sup>	KA
Kulağuzsuz kuş uçmaz. <sup>60</sup>	KA
Tek kanatla kuş uçmaz.	ÖAA
Veren eli herkes öper.	ÖAA
Yalunuz elün avazı çıkmaz. <sup>61</sup>	KA

Tablo 20 incelendiğinde 24 atasözünün anlamının “yardımlaşma” alt temasına uygun olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinden 15 tanesi, Ömer Asım Aksoy’un sözlüğünde; 9 tanesi, Kitabı Atalar adlı atasözleri derlemesinde geçmektedir

### Sonuç ve Tartışma

Gün ve Memiş (2021: 25) Türkçe eğitiminin, Türkiye Cumhuriyeti Devleti sınırları içerisinde yapılan tüm eğitimlerde olduğu gibi bir program dâhilinde planlandığını ve Türkçe eğitiminin de amaçlarının bu programdaki hedefler dikkate alınarak uygulanması gerektiğini dile getirir. Türkçe eğitiminin ve tüm eğitimlerin öğretim programı dikkate alınarak uygulanmasının önemle altını çizip öğretim programlarının, anayasanın ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak şekillenmesinin gerekliliğini vurgular. Her çocuğun toplum için geleceğin bir ferdi olması, onlara verilecek eğitimin niteliğini daha da önemli kılmaktadır. Farklı disiplinlere ait Ortaöğretim Programları incelendiğinde (Fen Bilimleri, Matematik ve Sosyal Bilimler) yalnızca Türkçe Öğretim Programı’nda “Erdemler” temasının yer aldığı görülür.

<sup>59</sup> Komşun bir belâya uğrıyarak keder ve matem içinde kıvranıyorsa sen de onun elem ve kederlerine ortak ol. (İzbudak V. 1936, s.62)

<sup>60</sup> Rehbersiz yola gidilmez. (İzbudak V. 1936, s.13)

<sup>61</sup> Bir elin sesi çıkmaz. (İzbudak V. 1936, s.29)

Atasözlerinin Türkçe Öğretim Programı'nda ve Türkçe dersi ekseninde oldukça önemsendiği yapılan çalışmada da belirlenmiştir. Erdemler temasının değerler eğitimine kıyasla daha geri planda kaldığı ancak erdemler temasında en az değerler eğitimi kadar çalışılmaya değer bir konu olduğu düşünüldüğü ve önemsendiği için bu çalışmada erdemler temasına yer verilmiştir. Bu bağlamda incelenen ve "Erdemler" temasındaki 20 konu başlığına göre tasnif edilen atasözlerinden şu sonuçlar çıkmıştır:

Her iki kaynaktada toplam 445 atasözü taranmıştır. Ömer Asım Aksoy'un Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü-1 Kitabından 304 atasözü tasnif edilen tablolarda yer almıştır.

Kitab-ı Atalar (akt. Veled İzbudak) kitabından 119 atasözü tasnif edilen tablolarda yer almıştır. Toplam 425 atasözü tasnif edilmiştir. Her iki kaynakta da yer alan 2 atasözüne rastlanmıştır.

Toplam 20 atasözü ise listelemeye dahil edilmemiştir.

Ahlak alt teması için 82 atasözü tespit edilmiştir.

Alçak gönüllük alt teması için 19 atasözü tespit edilmiştir.

Azim alt teması için 45 atasözü tespit edilmiştir.

Cömertlik alt teması için 8 atasözü tespit edilmiştir.

Dayanışma alt teması için 22 atasözü tespit edilmiştir.

Dostluk alt teması için 28 atasözü tespit edilmiştir.

Dürüstlük alt teması için 30 atasözü tespit edilmiştir.

Güven alt teması için 31 atasözü tespit edilmiştir.

İyilikseverlik alt teması için 12 atasözü tespit edilmiştir.

Kardeşlik alt teması için 2 atasözü tespit edilmiştir.

Merhamet alt teması için 14 atasözü tespit edilmiştir.

Paylaşma alt teması için 1 atasözü tespit edilmiştir.

Sabır alt teması için 21 atasözü tespit edilmiştir.

Sadakat alt teması için 4 atasözü tespit edilmiştir.

Saygı alt teması için 38 atasözü tespit edilmiştir.

Sevgi alt teması için 22 atasözü tespit edilmiştir.

Sılayirahim alt teması için 2 atasözü tespit edilmiştir.

Vefa alt temasına uygun 13 atasözü tespit edilmiştir.

Vicdanlı olmak alt temasına uygun 7 atasözü tespit edilmiştir.

Yardımlaşma alt temasına uygun 24 atasözü tespit edilmiştir.

Tablolar incelendiğinde dikkat çeken hususlardan biri bir atasözün anlamı birden fazla erdeme girebilmektedir. Örneğin "Açık yaraya tuz ekilmez" atasözü tablo 1' de yani ahlak erdeminde yer alırken aynı zamanda tablo 15 yani saygı erdeminde de yer almaktadır.

Dayanışma erdemiyle ilgili atasözlerinin halk arasında fazlaca kullanılan atasözleri arasında yer alması da dikkat çeken bir diğer husustur. Öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyleri

dikkate alındığında öğrencilerin buradaki atasözlerini öğrenmelerinin daha çabuk olacağı düşünülmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımla önemsenen öğrenme ilkelerinden “hayatilik” ilkesine en uygun atasözleri de tablo 5’te “dayanışma” erdeminde yer almaktadır. Öğrenci tablo 5’te öğrendiği atasözlerini günlük hayatta daha fazla kullanma imkânı bulacaktır.

Hazırlanan listeler Türkçe derslerinde hem erdemler temasının öğretimini sağlayacak hem öğretmenler için de konuya uygun örnek atasözü bulma açısından pratiklik kazandıracak ve önemli bir ders materyali olacaktır. Ömer Asım Aksoy’un Atasözü ve Deyimler Sözlüğü-1 ve Kitab-ı Atalar kaynakları taranarak listelenen atasözlerinin dağılımı şu şekildedir:

Ahlak anlamını taşıyan 82 atasözü bulunmaktadır. En fazla atasözü sınıflandırması ahlak erdeminde yer almaktadır. Bu sırayı daha sonra 45 atasözü ile azim, 38 atasözü ile saygı, 32 atasözü ile dürüstlük, 31 atasözü ile güven, 28 atasözü ile dostluk, 24 atasözü ile yardımlaşma anlamı taşıyan alt tema izlemektedir. Paylaşma, kardeşlik, sılayirahim anlamı taşıyan çok az atasözüne rastlanmaktadır.

Atasözleri tasnif edilirken anlamlarına dikkat edilmiştir. Bazı atasözlerinin anlamları açıkça belirlenebildiği için tartışmaya kapalıdır. Örneğin “üzüm üzüme baka baka kararır.” Atasözünün anlamının “dostuk” alt temasına ait olduğu açıktır fakat çoğu atasözünün anlamları çıkarım yapılarak, bazıları dolaylı bazıları doğrudan tasnif edildiği tabloya uygun görülmüştür. Örneğin “adamın adı çıkacağına canı çıksın.” atasözü bu çalışmada “güven” alt temasına ait tabloda yer almıştır. Güven tablosuna uygun görülmesinin sebebi ise insanların, başka insanlar ve çevrede bıraktıkları etki bir güven oluşturur. Yanlış algılar, etiketlenmeler etiketlenen kişi hakkında olumsuz düşünce içerisinde olunmasına ve ön yargılı bakılmasına sebep olmaktadır bu da duyulan güveni zedelemektedir. Bahsi geçen atasözünün anlamı bu bağlamda düşünülerek bu alt temaya alınmıştır. Alan yazında başka bir çalışma yapıldığında bu atasözü farklı yorumlanabilir. Bu ve buna benzer atasözleri tartışmaya açıktır ve görecelidir. Burada dikkat çekmek istenilen noka şudur ki listelenen atasözleri anlamı bakımından farklı alt temalara uygun görülsede ana temaya bağlı kalacağından kazandırılmak istenilen erdemleri öğrencilere atasözleri aracılığı ile kazandırılması amacına her türlü hizmet edecektir.

Okullarda dil öğretiminin gerçekleştirilmesinde en büyük sorumluluk Türkçe derslerine ve Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Kalaycı ve Yıldırım (2020) Türkçe dersinin ve atasözlerinin, ana dilin korunmasında, millî bilincin ve toplumun ortak kültürüne sahip çıkılması açısından oldukça önemli bir görevi olduğunu savunur. Görevlerinin bununla da sınırlı kalmadığını millî kültürü gelecek nesillere aktarması, nesiller arasında bağ kurması ile köprü görevini üstlendiğini ve rolünün çok büyük olduğunu belirtir. Öğrencilerin yaşadıkları toplumun değerlerini benimsemelerini bekler ve geçmiş ile bağlarının kopmamasını önemser. Bu amaca ulaşmanın en etkili aracı, okullardaki Türkçe dersleridir. Türkçe Öğretim Programı’nda genel amaçlara baktığımızda “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları amaçlanmaktadır” (MEB 2005: 4) ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Girmen (2013) atasözlerine toplumların somut olmayan kültürel mirasın taşıyıcısı olmak gibi bir misyon atfetmiştir çünkü ona göre atasözleri halkın, doğal ve toplumsal olaylarla ilgili değerlerini belirleyen özlü, kısa, geleneksel anlatıdır. Her ulusun kendi varlığını ve benliğini atasözleri sayesinde yansıttığını dile getirir. Kültürümüzün önemli eserleri olan atasözleri geçmiş ile günümüz arasında çok kuvvetli bir bağ kurmaktadır. Atasözleri kültür aktarımının en önemli unsurlarıdır. Başaran (2013) atasözü için “Yüzyıllar, hatta bin yıllar içinde “ata” tecrübelerinin birikiminin bir sonucu olarak karşımıza



çıkacaktır" ifadelerini kullanmaktadır. Aydın (2013) yüzyıllar önce tecrübe edilmiş kültürel olguların yayılması ve gelecek nesillere aktarılması dil sayesinde mümkündür der ve ekler dilin geçmiş ve gelecek arasında köprü görevini üstlenmesinin sadece bu olguları taşımakla sınırlı olmadığını belirtir. Atasözlerinin insanlık tarihi ile ilgili birçok öğretiyi öğütlediğini ve yol gösterdiğini vurgular. Gelecek kuşaklarında bu öğretilere ve öğütlere bağlı kalarak yaşamlarına bireysel ve sosyal deneyimler katmaları gerektiğinden bahseder. Bahsedilen çalışmalardan da görüldüğü üzere atasözleri Türkçe derslerinin amacını bünyesinde barından en önemli araçlardır. Bu çalışmada da bu öneme tekrar tekrar vurgu yapılmış ve Türkçe dersi için kullanılacak önemli bir meteryal oluşturulmuştur.

Atasözleri ve deyimler için kültürel değerlerin aktarımı dışında eğitim öğretim boyutu itibariyle, bu işlevleri öğrencilere kazandırmak ve kazandırılan becerileri yerine getirmelerine imkân sunan bir araç olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin kendi kavramsal anlayışlarını oluşturup geliştirebilmeleri için etkinliklerin, öğrencileri araştırmaya yönlendirecek ve onları sürece aktif olarak dahil edecek nitelikte düzenlenmesi gerekir. Söylemez (2021: 81-82) öğretmenin görevinin, öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırmak olduğunu söyler. Bu çalışma öğretmenin işini kolaylaştıracak, işi kolaylaşan öğretilerde öğrencisinin öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır.

Atasözleri hem öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek hem de yaşama hazırlamak açısından önemlidir. "Erdemler" temasında yer alan toplumun erdemli insanda olmasını beklediği özellikler öğretim programında belirtilmiştir. Atasözlerinin bu erdemler dikkate alınarak sınıflandırılması öğrencilerin farkındalığını artıracaktır. Ders kitaplarının atasözleri konusunda yetersiz kalması, öğretmenlerin örnek verecek atasözünü hemen bulamaması gibi sorunların çözümünde yapılan çalışmadaki listelerin olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

Tasnif edilen atasözleri, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan "Okuma Becerisi" kazanımlarında söz varlığı başlığı altında "T.5.3.6 Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler" (MEB, 2019 :36) müstakil olarak yer almaktadır ve her sınıf düzeyinde de karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada elde edilen listeler bu kazanım açısından oldukça önemli bir materyaldir. Hazırlanan listelerin diğer kazanımları da destekler nitelikte öğretmenlerin başvuracağı bir kaynak olması hedeflenmiştir. Yine anlama başlığı altında yer alan "T.5.3.33 Okuduğu metindeki gerçek mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder." (MEB, 2019 :37) kazanımıyla da doğrudan ilişkilidir. Yapılan çalışma bu yönüyle alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Mevcut eğitim sisteminin, eleştirel düşünme becerisini önemseydiğini ve günümüz programlarının eleştirel düşünme becerisini geliştirecek doğrultuda düzenlendiğini söyleyebiliriz. Söylemez (2018 :77) eleştirel düşünme becerisiyle ilgili birçok tanıma yer vermiştir. Eleştirel düşünmeyi akıl yürütülen bir süreç olarak tanımlar ayrıca eleştirel düşünmenin çıkarıma ulaştırmak gibi bir görevi olduğunu da söyler.

Eleştirel düşünce becerisi üst düzey bir beceri olmasına karşın, öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Atasözlerinin derin anlamlar içermesi dikkate alındığında, öğrencilerin bazı atasözlerini anlamlandırılması zorlaşabilir. Bu aşamada öğrencilerden çıkarım yapması beklenmektedir. Çıkarım yapabilmek için eğitim sisteminde de geliştirilmesi hedeflenen bir beceridir. Programda okuma becerisi kazanımı olan ve anlama başlığı altında yer alan "T.5.3.30 Okudukları ile ilgi çıkarımlarda bulunur." (MEB, 2019 :37) kazanımıyla da doğrudan bağlantılıdır. Bu kazanımın altında "neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme,

örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.” açıklamasına yer verilmektedir. Söylemez (2018 :76) eleştirel düşünmenin zihinsel bir süreç olduğunu bu yüzden akıl ve mantık yürütmenin bu sürecin bir parçası olduğunu vurgular. Sorulan sorulara cevap aranırken soruların özüne inilmesinin, çok boyutlu bir bakış açısı geliştirilmesinin, farklı disiplinlerle konuyla ilişki kurulmasının gerektiğini söyler ve ekler elde ettiği bilgilerin sınıflama, sıralama, analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirdiğini, eleştirel düşünürün ise üretilen düşünceleri zihinsel süreçlerden geçirerek çıkarımda bulunduğunu belirtir. Bu çıkarımları zihninde örgütlendiğini ve yapılandırdığını söyler. Tasnif edilen atasözleri, derste kullanıldığında öğrencilerin zihinlerini aktif olarak kullanmasını sağlayacak aynı zamanda eleştirel düşünme tanımında da bahsediliği gibi bilgiler arasında analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanacaktır. Öğrencilerin öğretmenlerin yardımı ile metinden hareketle anlamları sezdirmeleri beklenir. Anlam sezdirme etkinlikleri yapılırken tartışma yöntemi kullanılabilir. Listedeki seçilen bir atasözünün anlamı sınıf ortamında konuşulabilir. Öğretmen tartışma yöntemi ile hem öğrencilerin, aktif katılım gösterebileceği bir ders ortamı oluşturmuş olacak hem de birbirlerinin görüşlerine saygı çerçevesinde yaklaşacakları için “saygı” erdemini bizzat yaparak yaşayarak pekiştirmelerini sağlayacaktır. Bu etkinlik aynı zamanda söz varlığını zenginleştirecek ve öğrencinin birçok yeni kelimeyi öğrenmesine imkân sunacaktır.

Öğretmenin sınıfta bir olay kurgulayıp öğrencilerden duruma uygun erdemli davranışı göstermesini bekleyebilir. Canlandırma etkinliğini yaparken amaçlanan bir diğer husus öğrencilerin öğrendikleri atasözlerini karşılaştıkları uygun durumlarda kullanmalarını sağlamaktır. Çalışmada geçen hem “erdemler” hem de “atasözleri” kavramlarının soyut kavramlar olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Eroğlu (2018: 103-104), soyut işlemler dönemi (11-12 yaş üzeri) bu dönemdeki bireyin düşünme sistemi ergen bir yetişkinin düşünce biçimi olan soyut düşünceye ulaşır ve düşünmeyi analiz etme yeteneği kazanır ifadesinde bulunur. Soyut kavramlar anlaşılır, soyut düşünce analiz edilir, sentezlenir ve değerlendirilir. Örneğin matematikte kullanılan çeşitli semboller, denklemler, müzikte kullanılan semboller örneğin notalar, dilde kullanılan çeşitli semboller örneğin metaforlar (benzetmeler), deyimler, kinayeler kolaylıkla anlaşılır duruma gelmekte, somut işlemler döneminde cümle içerisinde kullansalar bile tam ne anlama geldiğini bilmedikleri hürriyet, adalet, sevgi gibi soyut sözcüklerin anlamlarını kavranabileceğini belirtir. Derslerde canlandırma etkinliklerine yer verilmesi somutlaştırma açısından büyük öneme sahiptir.

Yapılan çalışmanın, bahsi geçen alanlarla ilgili öğrencilerin gelişmesinde önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmekte ayrıca atasözlerinin öğrencilere kazandırılması, öğretilmesi açısından da oldukça önemli olduğu belirlenmiştir. Yapılan sınıflandırmanın daha da verimli hâle gelebilmesi ve pekiştirilmesi açısından araştırma bulgularının başka etkinliklerle desteklenmesine ve işlevsel bir nitelik kazanması hususuna dikkat edilmelidir. Öğrenilenler sınıf ortamıyla sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenlerin bu listeleri sınıfta kullanırken yukarıda da belirtilen (canlandırma, sezdirme, tartışma) yöntemleri kullanması verimli bir eğitim ortamı sunacaktır.

### **Katkı Oranı Beyanı**

Büşra Arabacı %100.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bana rehberlik eden, öneri düzeltmeleriyle metni oluşturmada katkıda bulunan proje danışmanım Sn. Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ'e (Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi) teşekkür ederim.

### KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2005). Türkiyede uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (22), 31-46.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1-2*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Alemdar, E. (2019). Türkçe atasözü ve deyim hazinesine Atalar Sözü Mecmuası'ndan katkılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, RumeliDE 2019.Ö5- II. Rumeli [Dil, Edebiyat, Çeviri] Sempozyumu Bildirileri, 112-124. DOI: 10.29000/rumelide.606080
- Arhan, S. ve Gültekin, İ. (2013). Türkçe dersi İlköğretim Programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri yönünden değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, (43)199. 5-31.
- Aydın, S. (2013). Kültürel bir miras olarak atasözlerinin kullanımı üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Folklor/Edebiyat*, 19(75), 173-192.
- Ayrancı Bağcı, B. ve Pilav, S. (2017). Türkçe Öğretim Programı (2017) temaları için Ege Bölgesi halk edebiyatı ürünlerinin kullanılması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 77-97. DOI: 10.29250/sead.341566.
- Balyemez, S. ve Karaoğlu, G. E. (2022). 18-19. Yüzyıla ait bir atasözleri mecmuası: Risâle-i Đurûb-ı Emsâl. *Selçuk Türkiyat Dergisi*, (54), 265-286.
- Başaran, U. (2013). Atasözlerinin kalıpsallığı üzerine. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*8(9), 757-770.
- Bayramoğlu, D. C. ve Şahin, D. (2016). 2015 Türkçe Öğretim Programının metin, tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 11(3), 2095-2130.
- Böler, T. (2017). Kitâb-ı atalar sözi adlı eser üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları içinde* (339-370). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, 8 (13), 559-575
- Çeçen, A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 173-39-49.

- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin anlamları ve farklı açılardan görünüşü. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 73-85.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 12.
- Demirel, Ö. ve Altun, E. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 2-14.
- Deniz, M. E. (2018). Eğitim psikolojinin içeriği. Mehmet Engin Deniz (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi. (11). 35-104.
- Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları. 10-12.
- Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 22.05.2022.
- Eroğlu, Ç. R. A. (2018). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. Mehmet Engin Deniz (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi. (11). 104-105.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 117-142. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29175/312423>
- Gökyer, N. (2021). Eğitim sistemlerinin oluşumu ve Türk eğitim sisteminin yapısı. Necati Cemaloğlu (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi. (2),1.
- Gün, M. ve Memiş, R. M. (2021). Türkçe öğretiminin amacı ve temel ilkeleri. Fulya Topçuoğlu Ünal (Ed.). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Nobel Yayınları, (2) 25.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 431.
- Hunutlu, Ü. (2017). *Cümle nitelikleri yönüyle Türkçe atasözleri*. Ankara: Gazi Kitapevi. 1.
- İzbudak, V. (1936). *Atalar sözü*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi* 10(1), 238-262.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kardaş, D. (2020). Geçmişten günümüze türkçe dersi öğretim programı. Temur, N. ve Şendül, M(Ed.). *Türkçe öğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi. 18.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,15, 170- 189.
- Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Türkojoloji Dergisi*, 21 (2), 113-128. DOI: 10.1501/Trkol\_0000000288.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilimler dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. (1973), (5)12, 2342. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> Erişim tarihi: 04.06.2022
- Mutlu, K. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde benzer atasözü ve deyimlerin önemi ve Polonyalılara Türkçe öğretiminde bunların kullanımı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 64(2), 245-268.
- Özan, B. M. ve Özdemir, T. Y. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Asos Yayınları. 17-28.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2009). Türkçe eğitimi bakımından deyimlerin öğretme öğrenme süreci bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 38(181), 8-9.
- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. 37-42.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.4.
- Sarıbaşı, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*,3 (1), 18-34.
- Sayan, H. (2015). Eğitim ve Öğretmen. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 585-596, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25891/272835>.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384. DOI: 10.14222/Turkiyat3991.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst düzey düşünme becerileri*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık. 76-77-104.
- Şen, Ü. ((2020). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı. Temur, N. ve Şendül, M(Ed.). *Türkçe öğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi. 182.

- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,28(5), 2125-2135.DOI: 10.24106/kefdergi.731886.
- Turan, R. (2015). İbn Miskeveyh’de erdem kavramı ve temel erdemle. *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,1(2), 8-34.
- Yangil, K. M. Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin anlamı, Fulya Topçuoğlu Ünal (Ed.), (2021). *Türkçe öğrenme ve öğretme yaklaşımları*. Ankara: Nobel Yayınları, (2). 3-82.
- Yaşar, Ö. F. (2007). Bilgi toplumu bağlamında Türk Atasözlerinde “eğitim” ve “bilgi” kavramları üzerine düşünceler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19),146-158.

## Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz-Yeterliklerine Etkisi

Orhan Kadir UYSAL<sup>a</sup>

Orkun Osman BİLGİVAR<sup>b</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin öz yeterliklerine etkisini incelemektir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İzmir’de anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 631 öğretmenden veri toplanmıştır. Kolay örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmen grubunda “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında kadrolu öğretmenler lehine okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri anlamlı olarak daha yüksek, mesleki kıdemi 14 ve üzeri olan öğretmenler, mesleğinin ilk 6 yılında olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek algıladıkları bulunmuştur. Öz yeterliğin cinsiyetler arasındaki farkına bakıldığında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ile öz-yeterlik arasında Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda pozitif yönde, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri hakkında derinlemesine bilgi edinebilmek için nitel çalışma yapılması ve farklı liderlik türleriyle ilişkisinin incelenmesi hakkında önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelime:** Öğretimsel liderlik, Öz-yeterlik, Öğretmen, Okul müdürü.

<sup>a</sup> **Sorumlu Yazar:** Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye, ORCID: 0000-0003-3740-7771 E-mail: [orhankadiruysal@hotmail.com](mailto:orhankadiruysal@hotmail.com)

<sup>b</sup> Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey, ORCID: 0000-0001-7002-6191 E-mail: [osman.bilgivar@izu.edu.tr](mailto:osman.bilgivar@izu.edu.tr)

**The Effect of School Principals' Instructional Leadership Characteristics on Teachers' Self-Efficacy**

**Abstract**

The aim of this research is to examine the effects of school principals' instructional leadership characteristics on teachers' self-efficacy according to teacher perceptions. In the research carried out in the relational survey model, data were collected from 631 teachers working in kindergarten, primary school, secondary school and high school in İzmir in the 2020-2021 academic year. "Instructional Leadership Scale" and "Teacher Self-Efficacy Scale" were used in the group of teachers selected by easy sampling method. As a result of the analysis, it was seen that the instructional leadership characteristics of the school principals and the teachers' self-efficacy perceptions were at a high level. It was found that they perceived it significantly higher than the teachers who were in When the difference of self-efficacy between the genders was examined, a significant difference was found in favor of women. As a result of Pearson Product Moment Correlation Coefficient analysis, a positive, significant and low relationship was found between instructional leadership and self-efficacy. In order to gain in-depth information about teachers' self-efficacy, suggestions are made about conducting qualitative studies and examining their relationship with different types of leadership.

**Keywords:** Instructional leadership, Self-efficacy, Teacher, School principal.

**Extended Abstract**

**Introduction**

Instructional leadership characteristics have strong empirical foundations among school-based management theories (Hallinger, 2012). While learning organizations continue to exist (Spillane, 2004), non-learning organizations have lost their influence or disappeared (Senge, 2020). School principals play an important role in the realization of education and training activities by improving the knowledge skills of teachers with their instructional leadership characteristics (Çelik, 2013).

According to Bandura (1997), self-efficacy belief covers the individual's belief in coping with a situation, capacity awareness of how well he or she can do. Self-efficacy; It consists of four sources, namely basic experiences, indirect experiences, physical and psychological state, and verbal persuasion (Bandura, 1977; cited in Kandemir, 2015). Individuals with high self-efficacy display more resilient and sustainable behaviors in the face of difficulties (Kurt, 2009). Individuals with high self-efficacy are more likely to develop (Bandura, 1977).



A teacher with high self-efficacy believes in his/her personal skills, is not afraid of failure, and can perform better by increasing skills (Heslin & Khele, 2006). In addition, by setting high goals, they make more effort to reach these goals, on the contrary, low goals, reluctance and less effort are seen in individuals with low self-efficacy (Bandura, 2012).

Teaching profession is not an easy profession in terms of responsibilities and difficulties (Anhorn, 2008). Although a teacher who has just started the profession has a certain knowledge, there are many aspects that they need to develop (Wang, Odell, & Schwille, 2008). Their professional development will progress in parallel with their career development (Koçak & Memişoğlu, 2020). Teachers with high self-efficacy increase their professional development to be more beneficial for their students (Senol, 2020).

The aim of this study is to examine the effects of school principals' instructional leadership characteristics on teachers' self-efficacy.

### **Findings and Discussion**

According to the results of the research, according to the results of the research, the instructional leadership characteristics of the school principals and their self-efficacy perceptions are high.

Paid teachers find the instructional leadership characteristics of school principals higher than permanent teachers. It can be said that paid teachers, who are just at the beginning of their professional life, need more guidance (Yılmaz, 2018).

Teachers with a seniority of 14 years or more in their profession find the instructional leadership characteristics of school principals higher than the perceptions of teachers in the first 6 years of their profession. It can be said that teachers who cannot follow professional developments adequately and cannot improve themselves need more instructional leadership (Sagir & Emişoğlu, 2013).

Another result of the study is that women's self-efficacy perceptions are higher than men's. When the literature is examined, it is seen that there are different findings on this subject (Çakır, Kan, & Sünbül, 2006; Üredi & Üredi, 2006; Akçay, 2015; Akkuzu & Akçay, 2012; Baysal, 2020).

A low positive correlation was found between school principals' instructional leadership behaviors and teachers' self-efficacy perceptions. Since self-efficacy is a psychological concept, it is closely related to personality traits and innate abilities (Bandura, 1989). There are many factors in self-efficacy belief such as verbal persuasion (Pajares, Johnson, & Usher, 2007), psychological state (Bandura, 1989), indirect experiences (Ulusoy et al., 2011), emotional and cognitive processes. In addition, the relationship of the individual with his environment, living standards, socio-economic factors, physical facilities of the school, etc. characteristics are also effective in the individual's self-efficacy perceptions (Babaoğlan & Korkut, 2012).

## Giriş

Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı çağımızda, eğitim örgütleri olan okullar da kendilerini güncellemeli ve öğrenme kapasitelerini arttırmalıdır (Töremen, 2001). Aksi takdirde etkili okullar oluşturulamaz ve istenilen toplum inşa edilemez (Balcı, 2014). Geçmişten günümüze kadar öğrenemeyen birçok köklü örgütler ya yok olmuşlardır ya da etkilerini kaybetmişlerdir (Senge, 2020). Öğrenen örgütler için okulun niteliğini ve kalitesini arttırmanın temelinde öğretimsel liderlik temel bir yer tutar (Spillane, 2004). 1990'lı yıllardan itibaren öğretimsel liderlik konusu tüm dünyada daha önemli bir yere gelmiş (Bush, 2003) ve bu özelliklere sahip liderler anlamlı farklılıklar oluşturmuşlardır (Bush, 2007).

Okul liderliği ve yönetim teorilerinin arasında en önemli yeri tutan öğretimsel liderliğin, güçlü ampirik temelleri vardır (Hallinger, 2012). Öğretimsel liderlik; nitelikli bireyler yetiştirebilmek için okulun tüm koşullarını iyileştirme, verimli bir ortam oluşturma (Çelik, 2013), okulla ilgili tüm paydaşları etkileme (Şişman, 2018) ve öğretimi sürekli geliştirme peşinde olan liderlik türüdür (Ünal ve Çelik, 2013). Temel görevi eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi olan okullarda, okul idarecileri kendilerini güncellemeli, gelişimlerinde süreklilik sağlamalı ve bu tecrübelerini de aktarabilmek için paydaşlarla etkileşim halinde olmaları gerekmektedir (Gökkyer, 2010). Okullarda öğretmenlerle güçlü bir iletişim ile onların gelişim ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Öğretim liderliği tam bir uzmanlık gerektirmektedir (Bush, 2011). Okul müdürleri öğretimsel liderliğin alt boyutları olan; 1- Mesleki gelişim sağlama, 2- Hedefleri tanımlama ve paylaşma, 3- Süreç içerisinde geribildirim sağlama ve denetleme konularında yeterli olmalıdır (Şahin, 2011).

*Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama* başlıca görevlerindedir (Alig-Mielcarek, 2003). Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını fark etmeli ve bu ihtiyaçlarına uygun destek vermelidir (Hopkins, 2003). Öğretmenlerin destek görmeleri yeterlik inançlarının artmasına sebep olacaktır (Yoo, 2016). Sürdürülebilir kalkınma için öğretmen eğitimi ve gelişimi desteklenmelidir (UNESCO, 2005). Okul müdürünün öğretim lideri olarak en

temel görevi mesleki ve kişisel gelişimi arttırmaktır (Krug, 1992). Bunun yanında öğretmenleri gelişime teşvik etmeli, öğretim süreçlerinin içerisinde aktif olarak rol almalı ve öğretmenlere destek vermelidir (Koşar ve Buran, 2019). Bu süreçte etkileşimli olarak hedeflerin paylaşılması önemli bir noktadır (Şahin, 2011).

*Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme* davranışları öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen ve öğretmenlerin gelişim sağlamalarını kapsayan bir örgütü tanımlar (Leithwood, Louis, Anderson, ve Wahlstrom, 2004). Okul müdürü bu davranışları sergileyebilmesi için öğretmenlere örnek olabilecek yenilikçi öğretim yaklaşımlarına hâkim olmalı ve başarılı bir uygulayıcı olmalıdır (Glanz, 2006). Hedefler ne kadar iyi tanımlanırsa tanımlansın, başarılı bir uygulama yapılmaz ve öğrenme gerçekleşmezse bir anlam taşımaz (Aydın, 1994). Öğretim lideri olarak okul müdürü, okulun amaç ve beklentilerinin farkında olmalı ve bunu gerçekleştirebilmek için ilgili herkesle paylaşmalıdır (Can, 2007). Sürecin ilerleyişinde eksik ve hatalı görülen kısımlar geribildirimler ile geliştirilmeli ve denetimler ile hedeflere ulaşılma düzeyi saptanmalıdır (Aydın, 1994).

*Öğretmen ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme*, öğretimsel liderliğin önemli boyutlarından biridir. Okulun hedeflere ulaşabilme derecesinin göstergesi denetimin (Taymaz, 2015), kaliteli yapılabilmesi için öğretimsel liderlik özellikleri yüksek yöneticiler gerektirmektedir (Sullivan ve Glanz, 2000). Koşar ve Buran (2019), ders denetim faaliyetleri ile öğretimsel liderlik özelliklerini inceledikleri okul müdürlerinin, ders denetimlerinde, profesyonel, nesnel ve geliştirici nitelikte olmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenleri daha iyi tanıyan okul müdürleri, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre rehberlik ederek onların yeterliklerini arttırmalarını ve gelişmelerini sağlar ve onlara geribildirim verir (Glickman, Gordon, ve Gordon, 2014). İyi bir lider sürekli ve düzenli geribildirimde bulunmalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985). Geribildirimde bulunurken, okul müdürlerinin sadece öğretimsel liderlik davranışları ile etkilerinin farkında olmaları değil, bununla birlikte kendi öğretim liderliği hakkında yansıtıcı düşünceleri gerekmektedir (McBrayer, Akins, Gutierrez de Blume, Cleveland, ve Pannell, 2020). Öz yeterlik algıları farklı olan bireylerin öğrenmeleri farklı gerçekleşmektedir. Kozikoğlu ve Altunova'ya (2018) göre, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleği, sorumlulukları ve güçlüğü açısından kolay bir meslek değildir (Anhorn, 2008). Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin her ne kadar belirli bir birikimi olsa da geliştirmeleri gereken birçok yönleri vardır (Wang, Odell ve Schwille, 2008). Gerçekleştirdikleri mesleki gelişim kariyer gelişimine paralel ilerleyecektir (Koçak ve Memişoğlu, 2020). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler öğrencileri için daha faydalı olacak şekilde mesleki gelişimlerini arttırmaktadırlar (Şenol, 2020).

Bandura'ya göre (1997), kişiler hayatlarını öz yeterlik inancına göre yönetirler. Öz yeterlik inancı, bireyin karşılaştığı bir durumla başa çıkabilme inancı, ne kadar iyisini yapabileceğine dair kapasite farkındalığını kapsar. Öz yeterlik; temel yaşantılar, dolaylı yaşantılar, fiziksel ve psikolojik durum ve sözel ikna olmak üzere dört kaynağın etkileşimli bir şekilde bir araya gelmesiyle oluşur (Bandura, 1977; akt: Kandemir, 2015). Öz yeterliği yüksek bireyler zorluklar karşısında daha dirençli ve sürdürülebilir davranışlar sergilemektedir (Kurt, 2009).

Bir öğretmenin öz yeterliği, öğrencilerin öğrenmesini ve başarılarını olumlu yönde etkileyebilme inancıdır (Cerit, 2010). Öz yeterliği düşük olan bir öğretmen kendini çaresiz ve mutsuz hissederek işine odaklanamaz (Flammer, 2015). Öz yeterliği yüksek olan bir öğretmen kişisel becerilerine inanarak, başarısızlıktan yılmaz ve becerileri arttırarak daha iyi performans gösterebilir (Heslin ve Khele, 2006). Ayrıca yüksek hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşabilmek için daha çok çaba gösterir, tam tersi öz yeterliği düşük bireylerde düşük hedefler, isteksizlik ve daha az çaba harcama görülür (Bandura, 2012).

Öz yeterliğin üç alt boyutundan birincisi öğretmenin kişisel öğretim yeterliğidir. Bu boyut öğretmenin öğrenci başarısını arttırmada, dışsal faktörlerin (ebeveyn etkisi ve geçmişi, sosyo-ekonomik durum) sınırlayıcı olduğu inancını yansıtır (Gibson ve Dembo, 1984). İkinci boyut öğretmenin genel öğretim yeterliğini, öğrenciyi geliştirmede uzmanlığına olan inancını ifade eder (Gibson ve Dembo, 1984). Pajares'e (1997) göre öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrencileri için daha fazla emek sarfederler ve sorumluluk düzeyleri daha yüksektir (akt: Yılmaz ve Çokluk, 2008). Üçüncü boyut; mesleki bilgi yeterliliğidir. "Değişim çağı" olarak ifade edilen, bilim ve teknoloji alanında gelişmelerin çok hızlı ilerlediği günümüzde, 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları, çok yönlü olmaları temel yeterlilikler arasındadır (ÖYGM, 2017).

### **Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Öz Yeterliği**

Bandura'ya (1997) göre öğretmenlerin yeterliklerinin güçlendirilmesinde iki önemli faktör liderlik ve öğretmenlere yetki verilmesidir. Okul müdürleri öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak onlara sorumluluk vererek, liderliğini ve yetkilerini dengeli olarak paylaşarak öğretmenlerin yeterliklerini güçlendirebilir (Kurt, 2012). Literatür incelendiğinde öğrencilerin, öz yeterliği yüksek öğretmenlerden düşük öğretmenlere göre daha fazla öğrendiklerini görülmektedir (Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone, 2005; Klassen ve Chiu, 2010). Okul müdürleri, okullarda öğretimsel liderlik özellikleri göstererek öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırabilir ve gelişimlerini destekleyebilir (Glanz, Shulman ve Sullivan, 2007). Öğretim liderliği becerileri yüksek okul müdürlerinin bulunduğu okullarda olumlu farklılıklar görülmekte ve öğrenci başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir (Şişman, 2004). Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi;

“Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkilemekte midir?” olarak belirlenmiş ve aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları, cinsiyet, kıdem, okul türü, okul kademesi ve kadro durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkilemekte midir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin analizi ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### **Araştırma Deseni**

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışan bu araştırma, ilişki desende tasarlanmıştır (Mertens, 2010). Çalışmanın temel amacı, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öz yeterlik algılarına etkisini ortaya koymaktır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim yılında, İzmir’de görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken daha kullanışlı olması sebebiyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Anaokulu, ilkökulu, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 638 öğretmenden veri toplanmıştır. Gelişigüzel doldurulan veriler çıkarıldıktan sonra 631 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Gerekli izinler alındıktan sonra Covid-19 salgını sebebiyle veriler Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Çevrimiçi uygulamalarla form bağlantısı paylaşılarak gönüllülük esasına göre verilerin tam olarak doldurulması sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” (Şahin, 2011) ve “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” (Cerit, 2010) kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

## **Öğretimsel Liderlik (ÖL) Ölçeği**

Öğretimsel liderlik davranışlarını ölçme aracıdır. Alig-Mielcarek (2003) tarafından geliştirilmiş, Şahin (2011) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek; mesleki gelişme (MG) 7, amaç paylaşma (AP) 7 ve geribildirim (G) 8 olmak üzere üç boyut ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli likert formatında ve "Tamamen katılmıyorum (1)" ve "Kesinlikle katılıyorum (5)" şeklindedir. Ölçekte alınabilecek toplam puan 23-115 arasındadır ve puan arttıkça öğretimsel liderlik davranışı artmaktadır. Ölçekteki 13. madde "Bütün gün odasındadır." tersten puanlanmaktadır. Şahin (2011) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını; mesleki gelişmeyi sağlama boyutu .87, paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme .88, geribildirim sağlama ve denetleme boyutunda .81 ve ölçeğin tamamı için .95 bulmuştur. Bu çalışma için değerler alt boyutlar için sırasıyla .95, .94, .89 ölçeğin tamamı için .97 olduğu görülmüştür.

## **Öğretmen Öz Yeterlik (ÖY) Ölçeği**

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmeye yarayan, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen, Cerit (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçme aracıdır. Ölçek; bireysel öğretim yeterliği (BÖY) 6, genel öğretim yeterliği (GÖY) 5 ve mesleki bilgi yeterliği (MBY) 4 olmak üzere toplam üç boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli Likert tipinde ve "Kesinlikle katılmıyorum (1)" "Kesinlikle katılıyorum (5)" şeklindedir. Ölçekte alınabilecek puan 15-75 aralığındadır. Ters puanlama yoktur. Araştırmada Cronbach Alpha katsayıları; bireysel öğretim yeterliği .79, genel öğretim yeterliği.63, mesleki bilgi yeterliği .60 ve öz yeterlik toplam .80 olduğu görülmüştür.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin eşit aralıklı olduğu varsayımıyla, 1.00-1.80 arası "çok düşük", 1.81-2.60 arası "düşük", 2.61-3.40 arası "orta", 3.41-4.20 arası "yüksek", 4.21-5.00 "çok yüksek" kabul edilmiştir.

## **Veri Analizi**

Verilerin analizinde paket istatistik programı SPSS 26.0 kullanılmıştır. Demografik değişkenlere ait anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için Bağımsız t-Testi ve Tek Yönlü Anova testi, anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını anlamak için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı analizi ve öğretimsel liderliğin öz yeterliğe etkisinin bulmak için Basit Doğrusal Regresyon analizleri yapılmıştır.

Verilere ait frekans ve yüzde bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo.1 Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler.**

Değişken	Değişken Adı	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	252	39,9
	Kadın	379	60,1
	Toplam	631	100
Kıdem	6 yıl ve altı	203	32,2
	7-13 yıl	148	23,5
	14-20 yıl	200	31,7
	21 yıl ve üzeri	80	12,7
	Toplam	631	100
Öğrenim durumu	Lisans	543	86,1
	Lisansüstü	88	13,9
	Toplam	631	100
Okul Kademesi	Anaokulu	29	4,6
	İlkokul	308	48,8
	Ortaokul	188	29,8
	Lise	106	16,8
	Toplam	631	100
Kadro durumu	Kadrolu	605	95,9
	Ücretli	26	4,1
	Toplam	631	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunun %39,9’u erkek, %60,1’i kadın; %32,2’si 6 yıl ve altı, %23,5’i 7-13 yıl, %31,7’si 14-20 yıl, %12,7’si 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip; %86,1’i lisans, %13,9’u lisansüstü mezunu; %4,6’sı anaokulu, %48,8’i ilkokul, %28,8’i ortaokul, %16,8’i lise kademesinde; %95,9’u ücretli, %4,1’i kadrolu öğretmendir.

Ölçeklerin alt boyutlarına ait, minimum, maksimum, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve standart hata bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Ölçeklere Ait Betimsel İstatistikler.**

Değişken	Min.	Maks.	x	ss	Çarpıklık	se	Basıklık	se
MG	1.00	5.00	3.85	.85	-.962		.801	
AP	1.00	5.00	3.81	.81	-.893		.843	
G	1.00	5.00	3.79	.77	-.905	.097	.808	.194
ÖL Toplam	1.13	5.00	3.75	.76	-.881		.746	

BÖY	1.67	5.00	3.78	.62	-.265	.297
GÖY	1.20	5.00	3.10	.71	.232	.076
MBY	1.50	5.00	3.90	.57	-.183	.379
ÖY Toplam	1.53	5.00	3.59	.49	.045	.927

Tablo 2’de görüldüğü üzere minimum ve maksimum değerler 1.00-5.00 aralığındadır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri (3.75) ve öğretmenlerin öz yeterlik (3.59) düzeyi **yüksektir**. Basıklık ve çarpıklık değerleri +1 ile -1 aralığında olduğundan normal dağılım göstermektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013).

### Veri Toplama Araçları

### Bulgular

Tablo 3’te cinsiyet, öğrenim durumu ve kadro durumu değişkenlerine göre öğretimsel liderlik özelliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair Bağımsız t-Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Kadro Durumu Değişkenlerine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları.**

Öğretimsel Liderlik							
Değişken	Değişken Adı	N	x	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	252	3.77	.80	629	568	.202
	Kadın	379	3.74	.74			
Öğrenim Durumu	Lisans	543	3.75	.76	629	-388	.703
	Lisansüstü	88	3.78	.79			
Kadro durumu	Kadrolu	605	3.75	.78	629	-1.127	<b>.001</b>
	Ücretli	26	3.92	.38			

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri algıları cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Kadro durumu değişkenine göre; ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini daha yüksek algılamaktadır ( $p<.05$ )

Tablo 4’te kıdem ve okul türü değişkenlerine ait Tek Yönlü Anova analizi sonuçları verilmiştir.



**Tablo 4. Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Kıdem ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.**

Öğretimsel Liderlik								
Değişken	Değişken Adı	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Kıdem	1) 6 yıl ve altı.	Gruplar Arası	10.110	3	3.370	5.906	.001	1 ile 3 1 ile 4 arasında
	2) 7-13 yıl	Grup İçi	357.784	627	.571			
	3) 14-20 yıl	Toplam	367.894	630				
	4) 21 yıl ve üzeri							
School Type	1) Anaokulu	Gruplar Arası	1.754	3	.585	1.001	.392	-
	2) İlkokul	Grup İçi	366.140	627	.584			
	3) Ortaokul	Toplam	367.894	630				
	4) Lise							

Tek Yönlü Anova Testi sonucunda okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Yapılan Scheffe Testi sonucunda; 14-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini daha yüksek algılamaktadırlar ( $p<.05$ ).

Tablo 5'te öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet, öğrenim durumu ve kadro durumu değişkenlerine göre Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Kadro Durumu Değişkenlerine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.**

Öz-Yeterlik							
Değişken	Değişken Adı	N	x	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	252	3.56	.54	629	-1.026	.006
	Kadın	379	3.60	.46			
Öğrenim Durumu	Lisans	543	3.59	.48	629	.955	.300
	Lisansüstü	88	3.54	.55			
Kadro durumu	Kadrolu	605	3.58	.50	629	-.917	.053
	Ücretli	26	3.67	.31			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin öz yeterlik algılarında öğrenim durumu ve kadro durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>.05$ ). Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu fark kadınlar lehinedir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Kıdem ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.**

Öz-Yeterlik								
Değişken	Değişken Adı	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Kıdem	1) 6 yıl ve altı.	Gruplar	1.537	3	.512	2.152	.093	-
	2) 7-13 yıl	Arası						
	3) 14-20 yıl	Grup İçi	149.319	627	.238			
	4) 21 yıl ve üzeri	Toplam	150.856	630				
Okul Kademesi	1) Anaokulu	Gruplar	.080	3	.027	.111	.954	-
	2) İlkokul	Arası						
	3) Ortaokul	Grup İçi	150.777	627	.240			
	4) Lise	Toplam	150.856	630				

Tabloda görüldüğü üzere yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > .05$ ).

ÖL toplam puanı ve alt boyutlarının, ÖY toplam puanı ve alt boyutlarıyla ilişkisini belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı Analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. ÖL ve ÖY Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları.**

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8
1-MG	1							
2-AP	.938*	1						
3-G	.917*	.927*	1					
4-ÖL Toplam	.974*	.980*	.953*	1				
5-BÖY	.282*	.267*	.282*	.286*	1			
6-GÖY	.056	.088*	.031	.089*	.222*	1		
7-MBY	.223*	.233*	.198*	.232*	.608*	.391*	1	
8-ÖY Toplam	.239*	.250*	.219*	.260*	.801*	.715*	.807*	1

\* $p < 0.05$ , N=631

Tabloda görüldüğü üzere ÖL toplam puanı ve alt boyutları ile ÖY toplam puanı ve alt boyutları arasında .089 ile .974 aralığında anlamlı olarak pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı olarak pozitif yönde .260 korelasyon bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin öz yeterlik algılarına etkisini belirlemek için yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 8. ÖL ve ÖY Arasında Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.**

Predictor	Criterion	$\beta$	R <sup>2</sup>	t	Sig.
Öğretimsel liderlik	Öz yeterlik	.260	.068	6.753	.000

Tablo 8'de görüldüğü üzere yapılan regresyon analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını %6,8 oranında anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

### **Sonuç Tartışma**

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ve kendilerinin öz yeterlik algıları yüksek düzeydedir. Ünal ve Çelik (2013), Ayık ve Şayir (2014), Sucu (2016) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde bulmuşlardır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri literatür ile uyumlu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliklerini Ekici (2006) orta düzeyin üstünde, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) orta düzeyde, Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), Yürek (2018), Çelikay (2019) yüksek düzeyde bulmuşlardır. Genel olarak öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini ve öz yeterlik seviyelerini yeterli buldukları söylenilebilir.

Ücretli öğretmenler, kadrolu öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini daha yüksek bulmaktadırlar. Öğretmen açığını kapatmak için yapılan ücretli öğretmen uygulaması (Polat, 2013) tecrübesiz, yetersiz ve bağlılığı daha düşük öğretmenlerin çalışmasına sebep olmaktadır (Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013). Ücretli öğretmenlerin yeni katıldıkları ortamda, okulun işleyişi, eğitim öğretim faaliyetlerinin işleyişi ve okula uyum sağlamaları için daha fazla rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar (Yılmaz, 2018). Bu yüzden okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini daha yüksek algılamış olabilirler.

Mesleğinde 14 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, mesleğinin ilk 6 yılındaki öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini daha yüksek bulmaktadır. Türkiye'de eğitim fakültesi mezunu olmayan atamalar niteliksiz öğretmen grubu oluşturmuştur (Akyüz, 2020). Bu öğretmenlerin öğretimsel, teknolojik ve bilimsel anlamda daha çok rehberliğe ihtiyaçları olduğundan daha yüksek algılamış

olabilirler. Sağır ve Emişoğlu (2013) mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin kendilerini güncelleyemedikleri ve gelişemediklerini belirtmektedirler. Mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin, rehberliğe daha fazla ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırmanın bir başka sonucu kadınların öz yeterlik algıları erkeklere göre daha yüksektir. Bu sonuç yapılan bazı araştırmalarla (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Üredi ve Üredi, 2006; Akçay, 2015) örtüşmektedir. Diğer yandan, Demir ve Başarır (2013) öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin, farkındalık ve beceri boyutunda kadınların erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Akkuzu ve Akçay (2012) yaptıkları çalışmada kadın erkek öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmektedirler. Yine Baysal (2020) öğretmenlerin öz yeterliklerini meta analiz yöntemi ile incelediği araştırmasında kadın ve erkeklerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu araştırmada kadınların öz yeterlik algılarının anlamlı olarak daha yüksek çıkmış olması literatürden ayrılmış gözükmektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda liderlik özellikleri, öz yeterlik inançlarını etkilemektedir (Hebert, 2010; Virga, 2012; Ata ve Güçlü, 2018; Yürek, 2018). Derbedek'in (2008) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterliklerine etkisini incelediği araştırmasında, düşük bir ilişki olduğu, anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ile uyumludur. Öz yeterlik psikolojik bir kavram olması sebebiyle kişilik özellikleri ve doğuştan gelen yetenekleriyle yakından ilgilidir (Bandura, 1989). Öz yeterlik inancında sözel ikna (Pajares, Johnson ve Usher, 2007), psikolojik durum (Bandura, 1989), dolaylı yaşantılar (Ulusoy vd, 2011), duygusal ve bilişsel süreçler gibi birçok etken mevcuttur. Bunun yanında bireyin çevresiyle olan ilişkileri, yaşam standartları, sosyo-ekonomik etmenler, okulun fiziki imkânları vb. özellikler de bireyin öz yeterlik algılarında etkilidir (Babaoğlan ve Korkut, 2012). Bu kadar çok değişkenin arasında öğretimsel liderliğin, öğretmenlerin öz yeterliğinin %6,8'ini yordaması mantıklı görülmektedir.

### **Öneriler**

- ◆ Öğretimsel liderliğe ihtiyacı olan kendini güncellemekte yeterli hissetmeyen, özellikle mesleki kıdemi yüksek öğretmenler ve ücretli öğretmenler için mentör öğretmenler atanabilir.
- ◆ Öğretimsel liderlik ve öz yeterlik konularında nitel çalışmalar yapılarak konu derinlemesine analiz edilebilir.

### **Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmada yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.

### **Kaynakça**

- Akçay, N. O. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 255-262.
- Akkuzu, G., Akçay, N. (2012). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2195-2216.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement* (Doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Altunay, E. (2017). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 20(37), 19-44.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Anhorn, R. (2008). The Profession That Eats Its Young. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(3).
- Ata, E., ve Güçlü, N. (2018). The relationship between self-efficacy beliefs of school administrators and effective school leadership. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1137-1154.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 13(49), 253-279.
- Babaoğlan, E., ve Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-20.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul-Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bandura, A. (1982). The Assessment and Predictive Generality of Self-Percepts of Efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Self-Control*. New York: Freeman.

- Baysal, Y. E. (2020). *Farklı öğretim uygulamalarının fen öğretimi öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Brooks, J. S., ve Normore, A. H. (2010). Educational Leadership and Globalization: Literacy For a Glocal Perspective. *Educational Policy*, 24(1), 52-82.
- Bush, T (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. California: SAGE Publications.
- Bush, T. (2007). Educational Leadership and Management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3): 391-406.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çelikay, P. (2019). *Okul Yöneticilerinin Genel Öz Yeterlik İnançları ve Sahip Oldukları Liderlik Stilllerinin Yetenek Yönetimi Becerileri ile İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi: Mersin.
- Demir, S., ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 609-641.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi: Denizli.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).
- Erdoğan, Ö. ve Tanrıoğen, Z. M. (2014). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları Arasındaki İlişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (15), 41-50.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Glanz, J. (2006). *Instructional Leadership*. California: Corwin Press.
- Glanz, J., Shulman, V., ve Sullivan, S. (2007). Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection? *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (AERA)*: Chicago.

- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım* (Çev. M. Bilgin AKSU ve Esmahan AĞAOĞLU). Anı Yayınları: Ankara.
- Gökkyer, N. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sıralayan Etmenler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 113-129.
- Gülbahar, B. (2014). Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretim Liderliği Rollerini Belirlemeye Yönelik Bir Alanyazın Tarama Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.
- Gümüseli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201-209.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited*.
- Hallinger, P. (2012). *A Data-Driven Approach to Assess and Develop Instructional Leadership with the PIMRS*. In J. Shen (Ed.), *Tools for improving principals' work* (pp. 47-69). NewYork: Peter Lang Publishing.
- Hallinger, P. (2014). Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership: An Empirical Assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539-576.
- Hallinger, P., ve Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hebert, E. B. (2010). *The relationship between emotinal intelligence, transformational leadership and effectiveness in school principals* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University.
- Heslin, P. A., ve Klehe, U. C. (2006). *Self-efficacy*. *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology*, SG Rogelberg, ed, 2, 705-708.
- Hopkins, D. (2003). *School Improvement for Real*. London: Routledge.
- Hou, Y., Cui, Y., ve Zhang, D. (2019). Impact of Instructional Leadership on High School Student Academic Achievement in China. *Asia Pacific Education*, (20), 543-558.
- Kandemir, M. (2015). *Öz-yeterlik*. Ergüner Tekinalp, B. ve Işık Terzi, Ş. (Ed). Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları içinde. Ankara: Pegem A.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

- Koçak, S., ve Memişoğlu, S. P. (2020). Okul Müdürlerinin Denetiminin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 806-819.
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Kozikoğlu İ., ve Altunova N., (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., ve Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. *Review of Research*. Wallace Foundation.
- McBrayer, J. S., Akins, C., Gutierrez de Blume, A., Cleveland, R., ve Pannell, S. (2020). Instructional Leadership Practices and School Leaders' Self-Efficacy. *School Leadership Review*, 15(1), 13.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. California: Sage Publications.
- Mulford, B. (2010). Recent Developments in the Field of Educational Leadership: The Challenge of Complexity. *In Second international handbook of educational change*, 187-208. Springer, Dordrecht.
- Niyazi, C. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., ve Aslan, G. (2013). Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar ve Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- ÖYGM (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. *Electronic Journal*. [Online]: [http://www.kamudanhaber.net/images/upload/OYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYLYKLERY.pdf](http://www.kamudanhaber.net/images/upload/OYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYLYKLERY.pdf) adresinden 28 Nisan 2021 Tarihinde alınmıştır.
- Özdoğru, M. ve Güçlü, N. (2020). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Okul Çıktılarına Etkisinin Meta-Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 88-103.
- Pajares, F., Johnson, M. J., ve Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 104-120.



- Polat, S. (2013). Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 67-88.
- Qadach, M., Schechter, C., ve Da'as, R. A. (2020). Instructional Leadership and Teachers' Intent to Leave: The Mediating Role of Collective Teacher Efficacy and Shared Vision. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 617-634.
- Sağır, M., ve Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinde Sorunla Karşılaşma Dereceleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Senge, P. M. (2020). *Beşinci Disiplin* (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Spillane, J. P. (2004). Educational Leadership. *Educational evaluation and policy analysis*, 26(2), 169-172.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternatives Approaches to Supervision: Case from the Field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2016). Şişman Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 63-75.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. İstanbul: Nobel Akademik.
- Ulusoy, A., Aytar Güngör, A., Köksal Akyol, A., Subaşı, G., Ünver, G., Erdamar Koç, G. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- UNESCO (2005). Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability. Education for Sustainable Development in Action. *Technical Paper no. 2*. Paris: UNESCO
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Virga, J. J. J. (2012). *Examining the perceptions and sources of the self-efficacy beliefs of principals high-achieving elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Maryland University.
- Wang, J., Odell, S. J., ve Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Yaman, E. ve Ezer, Ö. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yılmaz, K., ve Çokluk, Ö. B. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M. (2018). *Ücretli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi: Bartın.
- Yoo, J. H. (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachers' Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94.
- Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin öz yeterlik algıları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tatvan ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi: Denizli.