T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

Türkçe Derslerinde ‘Erdemlerimiz’ Temasındaki Sevgi Kavramının İşlenmesinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Anlama Becerisi Üzerine Etkisi

Özlem KAVAK

Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

İSTANBUL- 2020

T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

Türkçe Derslerinde ‘Erdemlerimiz’ Temasındaki Sevgi Kavramının İşlenmesinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Anlama Becerisi Üzerine Etkisi

Özlem KAVAK

PROF. DR. Yıldız KOCASAVAŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

İSTANBUL- 2020

3102140015 öğrenci numaralı Özlem KAVAK tarafından hazırlanan bu çalışma ..../..../ 2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ
(Danışman)
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Emel SİLAHSIZOĞLU
Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Akış
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Selahittin TOLKUN
Anadolu Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

ÖNSÖZ

Çağımızın gereksinimlerine ayak uydurabilmek ve olumlu yöndeki değişime dâhil olabilmek hem ülkemiz hem de bireyler adına çok önemlidir. Yetiştirilecek bireylerde istenen özelliklerin hangi amaçlar doğrultusunda ve hangi yöntemler kullanılarak kazandırılacağı planlanırken çağımızın gereksinimlerinin takip edilmesi şarttır. Yaşanan değişime dâhil olabilmek için öncelikle eğitim sistemimizin düzenlenmesi gerekmektedir. Gelişime dayanarak düzenlenmiş bir eğitim sisteminde yer alan kalıcı ve gerçek hayatta da kullanılabilecek öğrenmeler sayesinde başarılı, özgüvenli, üst düzey düşünme becerilerini ile sosyal becerileri edinmiş, araştırmacı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, hayat boyu öğrenme becerisine sahip, sevginin değerini bilen, erdemli bireyler yetişecektir. Öte yandan gelişime kapalı olan geleneksel öğretim tekniklerinde ısrarcı olunursa ezberci bireyler yetişecektir. Bütün bu söz konusu açıklamalar doğrultusunda çağdaş yaklaşımlardan aktif öğrenmeyi doğru uygulamalarla eğitim sistemimize dâhil etmemiz gerekmektedir. Araştırmamızda aktif öğrenme teknikleri uygulanarak işlenen erdemler temasındaki sevgi kavramına ilişkin eğitim durumlarının öğrencilerin anlama becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Bu araştırma sürecinde bana yol gösteren, bilgileriyle yön veren, çok sevdiğim ve saygı duyduğum danışmanım Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ'a, araştırmayı yapmama izin veren yönetici ve öğretmenlere, çalışmalara katılan tüm öğrencilere, her zaman manevî desteklerini hissettiğim anneme, babama ve kardeşime, vermiş oldukları destek bursları ile maddî olarak beni destekleyen TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın alana katkı sağlaması dileğiyle…

Özlem KAVAK

İstanbul, 2020

ÖZET

TÜRKÇE DERSLERİNDE ERDEMLER TEMASINDAKİ SEVGİ KAVRAMININ İŞLENMESİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ

Akademik başarının fazlasıyla önemsendiği okullarımızda yetişen öğrencilerimizin anlama becerilerine dair elde edilen sonuçlar, geleneksel Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinin anlama becerilerinde ulaşılmak istenen hedefe varmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Bir beceri dersi olan Türkçe derslerinde, çağdaş eğitim yaklaşımlarında yer alan aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı anlama becerisini geliştirici etkinliklere yer verilmesi gerektiği düşünülerek bu araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe dersinde kullanımının öğrencilerin anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Giriş bölümünde araştırmanın amacını gösteren problem durumundan, hipotezlerden, araştırmanın öneminden bahsedilerek söz konusu varsayımlar ve sınırlılıklar açıklanmış; bazı terim ve kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Kavramsal çerçeve kısmında araştırmanın dayandığı anadili eğitimi, aktif öğrenme, anlama becerileri, erdemler ve erdemli olma kavramları ile sevgi kavramına dair alanyazın araştırmalarına yer verilmiştir.

Yöntem bölümünde ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen modelinin kullanıldığı belirtilerek denek havuzundan seçkisiz atama ile deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Araştırma sürecinde aktif öğrenme teknikleri kullanılarak hazırlanan eğitim durumları deney grubundaki öğrencilere uygulanırken geleneksel öğretim tekniklerine uygun eğitim durumları ise kontrol grubunda uygulanmıştır. İşlemlerin başlangıç ve bitiminde, her iki gruba da "Türkçe Okuduğunu Anlama Beceri Testi" uygulanmıştır. Veriler, SPSS kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgulara bakıldığında her iki grubun okuduğunu anlama becerisi ön test puan ortalamaları açısından birbirine denk olduğu görülmüştür. Deney grubunun okuduğunu anlama bilgi düzeyi ön test puanları, bilgi üstü düzeyi ön test puanları ve son test toplam puanları ile okuduğunu anlama bilgi düzeyi son test puanları, bilgi üstü düzeyi son test puanları ve son test toplam puanları arasında son durum lehine anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan geleneksel öğretim tekniklerinin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama bilgi düzeyi ön test puanları, bilgi üstü düzeyi ön test puanları ve son test toplam puanlar ile okuduğunu anlama bilgi düzeyi son test puanları, bilgi üstü düzeyi son test puanları ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımın okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi davranışlarını kazandırmada etkili olmadığı söylenebilir. Bu bulgular, aktif öğrenme yaklaşımının okuduğunu anlama becerisi davranışlarını kazandırmada etkili olduğu hipotezini doğrular niteliktedir. Araştırmacının ve deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci boyunca mutlu ve istekli olmaları, duyuşsal açıdan da uygundur.

ABSTRACT

THE EFFECT OF ACTIVE LEARNING TECHNIQUES ON COMPREHENSION SKILLS IN STUDYING THE CONCEPT OF LOVE IN THE THEME OF VİRTUES IN TURKISH CLASSES

The results obtained regarding the comprehension skills of students educated in schools where the academic success is highly emphasized have revealed that the traditional Turkish teaching methods and techniques are inadequate to achieve the desired objective in terms of comprehension skills. The aim of the study is to examine the effect of using active learning techniques in Turkish classes on the comprehension skills of the students considering that activities improving the comprehension skills where active learning techniques are used in contemporary education approach should take place in Turkish classes as being skill courses.

In the introduction section, the assumptions and limitations were explained by highlighting research problem indicating the aim of the study, hypotheses, and the importance of the research; definitions of some terms and concepts were included as well. In the conceptual framework, literature review on mother tongue education, active learning, comprehension skills, virtues, the concepts of being virtuous and of love which were forming the basis of the study were included.

In the method section, the random design model with pre-test and post-test control groups was used, and two groups were determined via random sampling method from the participant pool as experimental and control groups. Education program structured by using active learning techniques were applied to the students in the experimental group, while the education program structured by using traditional teaching techniques were applied to the students in the control group during the research. “Turkish Reading Comprehension Skill Test” was applied to both groups at the beginning and at the end of the procedures. The data were analyzed by using SPSS. When the results were examined, it was found that reading comprehension skills of both groups was similar in terms of mean pre-test scores. It was found that there was a significant difference between experimental group’s reading comprehension knowledge level pre-test scores, over knowledge pre-test scores and post-test total scores and reading comprehension knowledge level post-test scores, over knowledge post-test scores and post-test total scores in favor of post-tests. On the other hand, there was no significant difference between the comprehension knowledge level pre-test scores, over knowledge pre-test scores, post-test total scores and reading comprehension knowledge level post-test scores, over knowledge post-test scores and post-test total scores of the control group where the traditional teaching methods were applied. It could be noted that the traditional approach is not effective in terms of gaining behaviors after presenting the knowledge in reading comprehension skills. These result have supported the hypothesis that the active learning approach is effective in gaining reading comprehension skills. It was also found appropriate that researcher and the experimental group students were happy and willing during the application process in terms of affective aspect.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **III**

ÖZET ..... **IIV**

ABSTRACT ..... **V**

İÇİNDEKİLER ..... **VI**

TABLOLAR LİSTESİ……..**X**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XII**

GRAFİKLER LİSTESİ……..…….**XIIIII**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**

1.1. PROBLEM DURUMU ……**1**
1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER.....**4**
1.3. ÖNEM.....**6**
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) **7**
1.5.SINIRLILIKLAR.....**8**
1.6. TANIMLAR **8**

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **10**
2.1. ANADİLİ EĞİTİMİ **10**
2.2. ANLAMA BECERİLERİ.....**16**
2.2.1. DİNLEME BECERİSİ.....**19**
2.2.2. OKUMA BECERİSİ.....**26**
2.3. AKTİF ÖĞRENME.....**33**
2.3.1. ÖĞRENME.....**33**
2.3.2. ÖĞRENME STİLLERİ.....**37**
2.3.3. AKTİF ÖĞRENME NEDİR?.....**38**
2.3.4. AKTİF ÖĞRENMENİN DÜŞÜNSEL TEMELLERİ.....**43**
2.3.5. GELENEKSEL VE ÇAĞDAŞ ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....**46**
2.3.6. AKTİF ÖĞRENMENİN FAYDALARI.....**56**
2.3.7. AKTİF ÖĞRENME YAKLAŞIMINDA SINIF YÖNETİMİ.....**59**
2.3.7.1. SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRENCİNİN YERİ.....**59**
2.3.7.2. SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETMENİN YERİ.....**61**
2.3.7.3. SINIF ÖZELLİKLERİ.....**66**
2.3.8. AKTİF ÖĞRENME VE YENİ YAKLAŞIMLAR.....**70**
2.3.9. AKTİF ÖĞRENME VE ÖĞRETİM SÜRECİ.....**79**
2.3.10. AKTİF ÖĞRENME VE DEĞERLENDİRME.....**83**
2.3.11. AKTİF ÖĞRENMEDE SINIF YÖNETİMİ.....**86**
2.3.12. ÜLKEMİZDEKİ TÜRKÇE DERSLERİNDE AKTİF OLARAK KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....**87**
2.3.13. AKTİF ÖĞRENME YAKLAŞIMINI DESTEKLEYEN YÖNTEM, TEKNİK VE TAKTİKLER **88**

2.3.14. AKTİF ÖĞRENMENİN UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....114
2.4. ERDEMLER VE ERDEMLİ OLMAK KAVRAMLARI.....117
2.4.1. ERDEM NEDİR?.....117
2.4.1.1. MUTLULUĞU TEMEL ALAN ERDEM ÖĞRETİLERİ……120
2.4.1.2. ÖDEVİ TEMEL ALAN ERDEM ÖĞRETİLERİ……125
2.4.2. ERDEM ÇEŞİTLERİ……131
2.4.2.1. İYİLİKSEVERLİK ERDEMİ……133
2.4.2.2. KARARLILIK ERDEMİ……134
2.4.2.3. ÖLÇÜLÜLÜK ERDEMİ……135
2.4.2.4. YİĞİTLİK ERDEMİ……....135
2.4.2.5. CÖMERTLİK ERDEMİ……..136
2.4.2.6. YÜCE GÖNÜLLÜLÜK ERDEMİ……..136
2.4.2.7. SAKİNLİK ERDEMİ……...137
2.4.2.8. SAMİMİLİK ERDEMİ……137
2.4.2.9. ŞAKACILIK ERDEMİ……137
2.4.2.10. ADALET ERDEMİ……137
2.4.2.11. DUYARLILIK ERDEMİ……...139
2.4.2.12. YARDIMSEVERLİK ERDEMİ……139
2.4.2.13. ONURLULUK ERDEMİ……...140
2.4.2.14. HOŞGÖRÜLÜ OLMA ERDEMİ……..140
2.4.2.15. SORUMLULUK SAHİBİ OLMA ERDEMİ……141
2.4.3. ERDEM VE SEVGİ KAVRAMLARINA DAİR FİKİR AYRILIKLARI……..……...141
2.4.4. ERDEM VE DİN İLİŞKİSİ……..144
2.4.5. ERDEMLİ İNSANIN ÖZELLİKLERİ……....150
2.4.6. TOPLUMSAL HAYATTA ERDEMİN VE ERDEMLİ OLMANIN YERİ.....151
2.4.7. KİŞİSEL HAYATTA ERDEM VE ERDEMLİ OLMANIN YERİ.....158
2.4.8. EDEBİYATIMIZDA ERDEME DAİR DÜŞÜNCELER VE SEVGİ İLİŞKİSİ.....161
2.4.8.1. TÜRK EDEBİYATINDA ERDEM VE ERDEMLİ OLMA…….162
2.4.8.1. SAFAHÂT / ÂSIM……...162
2.4.8.2. DÎVÂNÜ LÛGÂTİ'T-TÜRK……..166
2.4.8.3. KUTADGU BİLİG……...……169
2.4.8.4. MESNEVÎ……177
2.4.8.5. DÎVÂN-I HİKMET……..180
2.4.8.6. ATABETÜ'L HAKÂYIK……180
2.4.8.7. YUNUS EMRE ŞİİRLERİ……..185
2.4.8.8. MASALLAR……186
2.4.8.9. DEDE KORKUT HİKÂYELERİ……...187
2.4.8.10. ATASÖZLERİ……189
2.4.8.11. DEYİMLER……189
2.4.8.12. EFSANELER……..190
2.4.8.13. ROMAN (SERGÜZEŞT ÖRNEKLEMİNDE)……192
2.4.8. 2. DÜNYA EDEBİYATINDA ERDEM VE ERDEMLİ OLMA ……197
2.4.8.2.1. ROBİNSON CRUSOE……..198
2.4.8.2.2. POLLYANNA……...209
2.4.8.2.3.PİNOKYO……...212
2.4.9. ERDEM VE ERDEMLİ OLMAK KAVRAMLARININ EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ.....217
2.4.9.1. OKULLARIN ERDEMLİ BİREY OLUŞTURMAYA KATKISI...221
2.4.9.2. EĞİTİMDE ERDEMLİ BİREY OLUŞTURMA SÜRECİ……...223
2.4.9.3. ÖĞRETMENLERİN ERDEMLİ BİREY OLUŞTURMAYA

KATKISI……...225
2.5. ERDEM VE SEVGİ……226
2.5.1. KİŞİSEL HAYATTA ERDEM VE SEVGİNİN YERİ……...232
2.5.2. TOPLUMSAL HAYATTA ERDEM VE SEVGİNİN YERİ……....233
2.5.3. ERDEM, SEVGİ VE İNANÇ İLİŞKİSİ……...……...235
2.5.4. ERDEMLİ OLMA YOLUNDA SEVGİ TÜRLERİ……...236
2.5.4.1. HAYVAN SEVGİSİ……...……...236
2.5.4.2. ANNE SEVGİSİ……237
2.5.4.3. BABA SEVGİSİ……238
2.5.4.4. KARDEŞ SEVGİSİ……...……239
2.5.4.5. ÖZSEVGİ……...239
2.5.4.6. TANRI SEVGİSİ……...240
2.5.5. ERDEM, SEVGİ VE EĞİTİM……..240
2.5.6. ERDEM VE SEVGİ ZEKASI……...……242

BÖLÜM III: YÖNTEM……...……...244

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ ……244
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM/ ÇALIŞMA GRUBU……245
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI……246
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ ……267

BÖLÜM IV: BULGULAR……270

4.1. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÖN TEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR……270
4.2. DENEY GRUBUNUN ÖN TEST SON TEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR……271
4.2.1. DENEY GRUBUNUN "OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ" BİLGİ DÜZEYİ ERİŞİLERİ……271
4.2.2. DENEY GRUBUNUN "OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ" BİLGİ ÜSTÜ DÜZEYİ ERİŞİLERİ……271
4.2.3. DENEY GRUBUNUN "OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ" TOPLAM ERİŞİLERİ……272
4.3. KONTROL GRUBUNUN ÖN TEST SON TEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR……...273
4.3.1. KONTROL GRUBUNUN "OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ" BİLGİ DÜZEYİ ERİŞİLERİ……...……273
4.3.2. KONTROL GRUBUNUN "OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ" BİLGİ ÜSTÜ DÜZEYİ ERİŞİLERİ……..274
4.3.3. KONTROL GRUBUNUN "OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ" TOPLAM ERİŞİLERİ……274
4.4. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ FARK PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR……..…..275
4.4.1. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ "OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ" BİLGİ DÜZEYİ ERİŞİLERİ……275
4.4.2. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ "OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ" BİLGİ ÜSTÜ DÜZEYİ ERİŞİLERİ……....276
4.4.3. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ "OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ"TOPLAM ERİŞİLERİ……...277

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER……...278

5.1. TARTIŞMA…….....278
5.2. SONUÇ……289
5.3. ÖNERİLER……292

KAYNAKLAR……295
EKLER……309
ÖZGEÇMİŞ……338

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2- 1: Anlama Becerileri ve Özellikleri…...……..18

Tablo 2- 2: Geleneksel Sınıf ile Aktif Sınıfın Karşılaştırılması…….....48

Tablo 2- 3: Sınıf İçi İletişim……...……67

Tablo 2- 4: İşbirlikli Öğrenme Grubuyla Geleneksel Öğrenme Grubunu Karşılaştırma…….77

Tablo 2- 5: Aktif Öğrenme Teknikleri ile İşbirlikçi Öğrenme Tekniklerini Karşılaştırma…….78

Tablo 2- 6: Silberman'ın Aktif Öğrenme Yaklaşımı……...80

Tablo 2- 7: Aktif Öğrenme Yöntem, Teknik ve Taktikleri…….91

Tablo 2- 8: Silberman'ın Aktif Öğrenme Stratejileri……..92

Tablo 2- 9: Harmin'in Aktif Öğrenme Stratejileri……..94

Tablo 4- 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular….270

Tablo 4. 2- 1: Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Düzeyi Erişileri……...271

Tablo 4. 2- 2: Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Üstü Düzeyi Erişileri……...……272

Tablo 4. 2- 3: Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Toplam Erişileri..272

Tablo 4. 3- 1: Kontrol Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Düzeyi Erişileri……...273

Tablo 4. 3- 2: Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Üstü Düzeyi Erişileri……...274

Tablo 4. 3- 3: Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Toplam Erişileri……...……275

Tablo 4. 4- 1: Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Düzeyi Erişileri……...……275

Tablo 4. 4- 2: Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Bilgi Üstü Düzeyi Erişileri……..276
Tablo 4. 4- 3: Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Toplam Erişileri……...277

ŞEKİLLER LİSTESİ

GRAFİKLER LİSTESİ

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problem durumu, amaç, önem, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar kısımlarından oluşmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Türkçe dersi, bilgi ile desteklenerek anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasına odaklı bir derstir. Öğrencilerin söz konusu dil becerilerini kazanabilmeleri için uygun yöntem ve tekniklerle desteklenen eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Nasıl ki hayatta sorunlarla karşılaşıldığında onları çözmek için yöntemler geliştirilmesi gerekiyorsa öğrenciler de hazırlanan eğitim durumlarıyla gerçek ya da gerçeğe uygun sorunlarla karşılaştırılarak bu sorunlara yaparak-yaşayarak öğrenme yoluyla özgün çözümler üretmeleri sağlanmalıdır. Çeşitli araştırmalar göstermektedir ki anadili öğretiminde öğrencilerdeki dil beceri alanları aktif öğrenme yöntemleriyle geliştirilmeye çalışıldığında öğrencilerin öğrenme seviyeleri yükselmekte ve öğrenmeye ket vurucu etmenler azalmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin çok yönlü olarak gelişimlerini destekleyici, zihinsel ve sosyal gelişimlerini artırıcı, üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarını sağlayan, aktif olarak katılabilecekleri verimli ve çağdaş eğitim yaklaşımları eğitim sistemimize eklenmeli; öğrencilerin dili doğru ve aktif biçimde kullanmaları sağlanmalıdır. Geleneksel eğitim sistemi, akademik başarının artırılması üzerinde durmasına rağmen elde edilen veriler istenen sonuçların elde edilemediğini göstermektedir.

Aralık 2019'da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve bilim, okuma ve matematiğin temel konularına odaklanan PISA (Uluslararası Öğrencileri Değerlendirme Programı) 2018 Türkiye Ön Raporu'na göre Türkiye, okuma becerileri alanındaki ortalama puanını 2015 yılında aldığı puandan 38 puan fazla alarak 466'ya çıkarmayı başarmıştır. Böylece 79 OECD ülkesi arasında 40. Olarak sıralamada yerini almıştır. Bu alanda programa katılan 79 OECD ülkesi sıralamasında puanını en çok artıran ikinci ülke olmuştur. Bu durum bu alanlarda yapılan çalışmaların eskiye oranla daha etkili olduğunun göstergesi sayılabilir. 2000 yılından beri uygulanmaya başlanan ve Türkiye'nin 2003'ten beri katıldığı üç yılda bir uygulanan PISA araştırmaları sonucunda Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki bu iyileşmenin arka planında 2015 senesi itibariyle eğitimde gerçekleşen çağdaş

yaklaşımlara yönelme hamlesinin etkili olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe dersi müfredatını ve eğitim durumlarını öğrenilmesi istenenilen bilgilerin günlük yaşamla bağlantılandırılarak düzenlemesinin okuma becerisinin gelişiminde büyük bir olumlu etkisi olmuştur (MEB, 2019, ss. 10-16). Bu çalışmanın başladığı zamanlara dönüldüğünde ise 70 OECD ülkesinin katılımıyla gerçekleşen PISA 2015 okuma becerileri alanındaki sonuçlara göre, OECD ülkelerinin bu alandaki ortalama puanları 493 iken Türkiye'nin 428'dir. Bu sonuçlara göre Türkiye, ülkeler sıralamasında 50. sırada yer almıştır. 2012 yılı sonuçlarına göre değişimin incelendiğinde ise OECD ülkeleri genelinde -1 puan değişimi gözlenirken Türkiye içn bu değişim -18 olarak kendini göstermiştir. Bu olumsuz değişim açısından Türkiye, katılımcılar arasında 3. sırada yer alarak okuma becerileri açısından yetersizliğini ortaya koymuştur (OECD, 2018b, s. 5). PISA sonuçlarının ülkelerin eğitim sistemlerindeki öğrencilerin neler başarabileceklerini ve başaramadıklarını göstermesi açısından dikkate değer sonuçlarıyla rehber alınması gereken sonuçlar olduğu unutulmamalıdır. Detaylı bilgiye Ek 1 incelenerek ulaşılabilir.

Araştırmalar incelendiğinde geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin, eğitim durumlarının uygulandığı Türkçe dersi müfredatının uygulamada olduğu zamanlarda okuma becerilerinin gelişiminde ilerleme söz konusu olmamakta hatta tam tesine öğrencilerin gün geçtikçe bu alandaki becerilerinin gelişiminin yavaşladığı görülmektedir. Oysaki 2015 yılından itibaren eğitim stratejilerini çağdaş yaklaşımlardan faydalanarak oluşturmaya yönelen Türkçe dersi açısından okuma becerilerinde ilerlemenin görülmesi etkileyicidir. Bu değişim başlamış olsa da henüz istendik seviyede değildir. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin bu olumlu değişime katkı sağlayacağı ve okuma becerilerinde gelişimi artıracağı düşünülmektedir.

Akademik başarının bu denli önemsendiği okullarımızda yetişen öğrencilerimizin değerlendirme sonuçları, geleneksel Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinin anlama becerilerinde ulaşılmak istenen hedeflere varmada yetersiz kaldığını göstermektedir. 2019'da Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye genelinde öğrencilerin çeşitli derslerde okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek üzere yaptığı çalışma neticesinde, Türkçe derslerinde metinde açıkça ifade edilmeyen fikri bulma, bilgi, düşünce ve deneyimlerini kullanma becerilerine dayalı okuduğunu anlama

düzeyindeki soruları cevaplamada okuduklarının yaklaşık %40'ını anlamadıkları gözlenmiştir (https://www.memurlar.net/haber/857134/ogrencilerin-yuzde-40-i-okudugunu-anlamiyor.html). Bu sorunun çözümü, öğrenciyi öğrenmeye katılmaya sevk etmeye geleneksel öğretim teknikleri yerine öğrenciyi öğrenmeye katılması için güdüleyen aktif öğretim yöntemlerinin Türkçe derslerinde kullanılarak yaygınlaştırılmasında gizlidir. Bilginin hızla yenilendiği çağımızın gereksinimlerine ve değişen koşullara ayak uydurabilen, toplumun ihtiyaç duyduğu ve ülkesini daha da geliştirebilecek vatandaşları yetiştirebilen, öğrenci katılımını sağlayarak deneyimleri aracılığıyla öğrenmesini değerli bulan, yaşam boyu bilgiyi kullanma ve yeniden üretme becerisi kazandıran, çağdaş ve ilerlemeci eğitim sistemlerinden faydalanmak gerekmektedir. Tüm öğrenciler için mümkün olan en iyi eğitimin sağlanması için kaybedilecek zamanın olmadığı da ortadadır.

Geçmişten günümüze bilgili insan tanımı değişmiştir. Bilginin ezberlenerek çeşitli becerilerle birlikte yeni nesillere aktarılmasını amaçlayan eski eğitim sisteminin etkisizleştiği günümüzde bilgiyi keşfeden ve ona ulaşma yollarını bilen, bu bilgiyi üst düzey düşünme becerileriyle anlamlandırma süreçlerinden geçirerek onu üretim için kullanmayı başarabilen, karşılaştığı sorunlara özgün çözümler üretebilen insan modeline evrilme söz konusu olmuştur. Bu değişim öğretim merkezli yöntemlerin yerini öğrenme merkezli yöntemelere bırakmasına yol açmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının ön plana çıkmasıyla öğrenci, sorular yoluyla araştırmacı bir profil çizmektedir. Bu yaklaşımın bir parçası olan aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye bizzat katılarak onu kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle öğrencinin öğrenme sürecinde alacağı kararlarla öğrenmesinden kendisinin sorumlu olduğunun farkında olarak öğrenmeyi öğrenme becerisini kazandığı çağdaş ve ilerlemeci bir öğrenim sürecidir. Pek çok öğretim yöntemi kullanımına olanak sağlayan aktif öğrenme yöntemleri, ucuz ve her yerde ulaşılabilir araç-gereçlerler verimliliği yüksek bir çağdaş öğretim yöntemi olması açısından da avantaj sağlamaktadır. Şimdiye kadar ifade edilenlerden hareketle aktif öğrenme yaklaşımına uygun yöntem ve tekniklerin sınıflarda uygulanmasının çağın eğitim gereksinimlerine ayak uydurabilen, anlama becerileri gelişmiş ve başarılı öğrencilerin yetiştirilmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin doğuştan sahip oldukları bilgiyi öğrenmeye yönelik merakları beslenerek güdülenmeleri sağlanabilecek ve bilgiden öte bilgiye

ulaşmayı öğrenme eksenli bir öğretim anlayışı esas olacaktır. Aktif öğrenme ve yöntemleri, son yıllarda, dünya çapında ilgi gören bir yaklaşım niteliğindeyken Türkçe öğretimi ile ilgili olarak anlama becerilerinin kazandırılmasındaki etkisinin de incelenmesi gerekmektedir.

Aktif öğrenme teknikleri eğitim durumlarında uygulanırken erdem ve sevgi kavramlarının seçilmesinin sebebi, günümüz insanının teknolojik gelişmelere rağmen yalnızlaştığının, erdemler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığının, erdemli insan olmaktan uzaklaştığının ve sevgi ihtiyacının gittikçe arttığının fark edilmesidir. Eski kalabalık aile kültürünün yerini alan çekirdek ailelere mensup, özellikle çalışma şartları gereği yakınlarından uzaklaşarak metropollerde yaşamaya başlayan bireyler, gün geçtikçe yalnızlaşarak ihtiyaç duydukları sevgi ve ilgiden mahrum yaşamaktadırlar. Duygu fakiri olma yolundaki insanın erdem göstermesi de beklenemez. İşte bu yüzden aktif öğrenme tekniklerinin anlama becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışma ile aynı zamanda bireyin erdem ve sevgi kavramlarını etkili biçimde edinmesini sağlamak amaçlanmaktadır.

1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı eğitim durumlarından oluşan Türkçe öğretimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin geliştirilmesinde nasıl sonuçlar ortaya koyacağının araştırılması ve öğrencilerin anlama becerisindeki gelişimin nasıl sağlanacağına yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel amacı anlama beceri alanının geliştirilebilir olduğunu ve öğrencilerin bu becerilerinin aktif öğrenme teknikleriyle geliştirilebileceğini göstermektir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek sonuçlardan yola çıkılarak aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe derslerindeki etkinliklerde kullanılmasının yaygınlaştırılarak çeşitlendirilmesi, literatüre ve bu konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara başvurulabilecek bir kaynak oluşturulması beklenmektedir.

Hipotezler:

1. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı Türkçe öğretiminin ve geleneksel yaklaşıma dayalı Türkçe öğretiminin öğrencilerin anlama becerileri üzerindeki etkileri, aktif öğrenme tekniklerine dayalı Türkçe öğretimi lehine anlamlı farklılıklar gösterir.

2. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı Türkçe öğretimi, uygulamalar süresince yapılan etkinlikler açısından, geleneksel yaklaşıma dayalı Türkçe öğretimine göre olumlu yönde farklılıklar göstermektedir.

Problem Cümlesi:

Altıncı sınıf Türkçe derslerinde 'Erdemlerimiz' temasındaki sevgi kavramının işlenmesinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımının anlama becerisine etkileri nelerdir?

Alt Problemler:

1. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi testine ilişkin bulgularda ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney grubunun okuduğunu anlama becerisi testinin toplam erişi puanlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubunun okuduğunu anlama becerisi testinin bilgi düzeyini ölçen sorulardaki puanlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney grubunun okuduğunu anlama becerisi testinin bilgi üstü düzeyini ölçen sorulardaki puanlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi testinin toplam erişi puanlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi testinin bilgi düzeyini ölçen sorulardaki puanlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi testinin bilgi üstü düzeyini ölçen sorulardaki puanlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi testindeki toplam erişi puanlarında son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi testinde yer alan bilgi düzeyini ölçen sorulardaki son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi testinde yer alan bilgi üstü düzeyini ölçen sorulardaki son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11. Anlama becerilerini kazandırmada, aktif öğrenme ile geleneksel öğrenme teknikleri arasında, aktif öğrenme lehine bir fark bulunmakta mıdır?

1.3. ÖNEM

Modern dünyanın ilerlemeci eğitim felsefesini benimsemiş ülkelerinde öğrencilerin aktif kılındığı yaparak-yaşayarak öğrenmeler ön plandadır. Çağdaş eğitimin kazanımlarında bireyleri eleştirel düşünme becerileri gelişmiş ve yaratıcı, diğer insanlarla etkili iletişim kurabilen, çevresine ve kendisine karşı duyarlı, ön yargıdan uzak ve ilkeli, bilgiyle donanmış niteliklerle yetiştirmek vardır. Nitelikli bireyler yetiştirmenin yolu eğitim olduğuna göre eğitimin de modern zamanın gereksinimlerinin öngördüğü biçimde olumlu ve istendik bir doğrultuda evrilmesi kaçınılmazdır. Eğitim bilimlerindeki gelişmeler, modern dünya ülkelerinin eğitim sistemlerinde davranışçı öğrenme kuramlarının yerini bilişsel öğrenme kuramlarının almasını sağlamış; ülkemizdeki eğitim anlayışının da değişime uğraması gerektiği fikrini ortaya çıkarmıştır. Türkçe öğretim programları da diğer derslerdeki öğretim programları gibi değişim ve gelişim yaşamıştır. Öte yandan program değişikliklerine rağmen çağdaş öğretim yöntemlerinin yeterince bilinmemesi ve sınıflarda uygulanamaması sorunlarının varlığı göz ardı edilemeyecek boyuttadır.

Gelişerek değişen modern dünya ve çağdaş eğitim sistemleri incelendiğinde geleneksel eğitimin, istenen niteliklerdeki bireyleri yetiştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Yirminci yüzyılın kendisinden ne istenirse sorgulamaksızın sadece onu yapan sessiz öğrenci profilinin yerini özgüvenli, kararlarını kendi alabilen, kararlarının sorumluluklarının da farkında dünya vatandaşı olma potansiyeline sahip öğrenci profili almaya başlamıştır. Bireyin modern dünyada aktif biçimde yer alabilmesini sağlayıcı becerileri edinebilmesi, vatanına ve dünyaya faydalı olabilmesi için modern öğrenme teorileri ve tekniklerini bilerek eğitimde uygulayan öğretmenlere ve dolayısıyla eğitim sistemimizde yenileşmeye ihtiyaç vardır. Türkçe öğretiminde öğrenciye salt bilgi yükleme çalışmalarının anadili temel becerilerinin geliştirilme çalışmalarının önüne geçmesi, Türkçe öğretimini gerçek amacından uzaklaştırmıştır. Bu yüzden, ezberciliği önleyici, öğrenciyi aktif kılan, yaşayarak öğrenmeyi esas alan, öğrencinin anadiline hâkimiyeti konusunda özgüvenli hissettiği, yaratıcılığı geliştiren, anadili temel becerilerini ön plana çıkaran bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe öğretimini verimsizleştiren geleneksel öğretim teknikleri yerine eğitim sistemimizdeki çağdaş yaklaşımlardan yapılandırmacılığa dayanan aktif öğrenme teknikleri kullanımının anlama becerisi üzerindeki etkisi üzerine yapılan bu çalışma, yeni yapılacak araştırmalar için başvurulabilecek bir kaynak ve veri niteliğinde olacağından ötürü önemlidir. Araştırma sonuçlarının bundan sonra yapılacak çalışmalara da katkı sağlayıcı olması, öğretmenleri konuyla ilgili bilgilendirecek olması ve eğitimcilerin çalışmalarında olumlu etkilerde bulunması umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrenciler birbirleriyle etkileşime girmemiştir.

2. Araştırmadaki deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve istekleri benzerdir.

3. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine verilen ölçme araçlarını samimiyetle yanıtlamışlardır.

4. Kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da benzer şekilde etkilemiştir.

5. Araştırmanın uygulayıcısı konumundaki araştırmacı, deneysel uygulamanın gereklerini göz önünde bulundurarak davranışlarına yön vermiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, İstanbul ili Eyüpsultan ilçesindeki devlet okullarından Hacıalipaşa Ortaokulu'nda okuyan altıncı sınıf öğrencileri ve Rami Ortaokulu'nda okuyan altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

2. Bu araştırma, Türkçe dersi temalarından " Erdemlerimiz" temasındaki "Sevgi" kavramı ile sınırlandırılmıştır.

3. Bu araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin yalnızca "anlama becerileri" üzerindeki etkileri incelenmiştir.

1.6. TANIMLAR

*Aktif Öğrenme: "*Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir." (Açıkgöz, 2014, s. 17)

Aktif Öğrenme Teknikleri: "Çeşitli konu alanlarında, çeşitli amaçlar için ve çeşitli öğrenci gruplarında uygulamaya elverişli olan ve çok az malzemeyle bile uygulanabilecek tekniklerdir." (Açıkgöz, 2014, s. 128).

*Anadili Eğitimi: "*Çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitim, çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlendirmektir." (Göğüş, 1983, s. 40)

*Erdem: is.*1. Ahlakın övdüğü iyilikçilik, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adı, fazilet. 2. *fel.* İnsanın ruhsal olgunluğu (Türkçe Sözlük, 2005, s. 642).

Sevgi: is. İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu (Türkçe Sözlük, 2005, s. 1742).

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan anadili eğitimi, anlama becerileri, sevgi, erdemler ve erdemli olma kavramları, aktif öğrenme ve aktif öğrenme tekniklerine dâir alan yazın taraması gerçekleştirilmiş; araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında literatürde var olan çalışmalara ulaşılarak çalışmanın kavramsal çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır.

2.1. ANADİLİ EĞİTİMİ

Atatürk, 'Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti geçirdiği nihayetsiz felâketler içinde ahlâkını, ananelerini, hatıralarını, menfaatlerini, kısaca bugün kendi milliyetini oluşturan her şeyinin dili sayesinde muhafaza olduğunu görüyor. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir." (https://tr.wikiquote.org/wiki/Mustafa_Kemal_Atatürk/Dil) sözüyle anadilimizin atalarımızdan yarınlara bırakılmış ne kadar önemli bir miras olduğunu belirterek milletinin her bir ferdine anadilimize gereken önemin verilmesi yolunda rehberlik etmiştir. Anadili hem duyguların hem de düşüncelerin taşıyıcısı konumundadır. Anadilinin bilinci gelişmiş kişiler özgüvenli bir toplumun temelini oluştururken bir yandan da kimlik bunalımına düşmekten kurtulacaklardır. Anadilin aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı olma özelliği yönüyle millî kültürümüzün korunması ve devamlılığı sağlanacaktır. Anadili eğitimi söz konusu olduğunda diğer evrensel bilimlerin ölçütlerinden farklı olarak millî ve yerel bir tarafının olduğu da göz önünde bulundurularak hem çağdaş hem de milli bir anlayışla hareket edilmelidir. Anadiline sahip çıkmayan milletlerin anadiline o milletten başka milletlerin sahip çıkacağına inanmak safdillik olacaktır.

Anadili; insanın kişisel ve toplumsal yaşamında vazgeçilmez bir değer olma özelliğinde olan, doğuştan gelen dil hazır bulunuşluğunun etkisiyle bebeklikten itibaren annenin ve yakın çevrenin etkisiyle insanın bilinçaltına yerleşerek yaşadığı toplumla bağ kurmasını sağlamaya yarayan dildir. Türkçe Sözlük (TDK, 2005, s. 93)'te geçen tanıma göre "ana dili: insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil"dir. Aksan'a (2009) göre büyüme evresindeki çocuk, ses özellikleri bakımından öteki dillerden farklı olan ve dünyayı

anlamlandırmaya yarayan düşünce dizgesinden oluşan anadili ile tanışır. Anadilinin ses dizgesini duyma ve tekrarlama yoluyla edinir; anlama ve anlatma açısından öteki dillerden ayrılan anadilinin kendine has bakış açısını içselleştirir (ss. 51-52). Adalı'ya (1983) göre anadili, insanın doğduğu çevreden edindiği ses dizgelerini anlama ve anlatma yoluyla kullandı takdirde bilincinin uyanmasını sağlayan bir araçtır. İnsan, anadili aracılığıyla yapmış olduğu duygusal ve düşünsel alışverişlerle ihtiyaç duyduğu değer edinimini sağlayarak kendi anlam evrenini oluşturur. Varlığını çevresine tanıtırken de anadili aracılığıyla kurduğu iletişimi kullanır (s. 31). Bruner'e (1991) göre ise anadili; yazılı ve sözlü anlatım yoluyla bireyin kendisiyle, doğru, kibar ve güçlü olarak konuşmasının yegâne biçimidir (s. 83). Bu ifadeler göstermektedir ki insanın birey olarak kendisini ve çevresini anlamlandırabilmesinin, var oluşunu içselleştirebilmesinin yolu anadiline hâkim olmasına, onu etkili ve doğru kullanabilmesine bağlıdır.

Anadilinin insanın kişisel hayatına etkisinin yanında millî unsurların da bir parçası olmasından yola çıkan Güneş'e (1997) göre dil, ulusu tanımlamanın ötesinde ulusu oluşturmaya da yarayan, toplumu bir arada tutan kültür, amaç birliği ve gelişimini sağlayan bir araçtır (s. 125). Bu nedenle dünyadaki modern eğitim sistemleri, milli sistemlerinin temelini oluşturan anadili öğretiminin daha kaliteli olabilmesi için bilimsel araştırmaların ve bu araştırmalardan elde edilen verilerin sonucunda yapılacak düzenlemelerin üzerinde dikkatle durmaktadırlar. Anadili öğretiminin az zaman ayırarak geçiştirilemeyeceği, özellikle formel eğitim yoluyla sistematik biçimde devam ettirilmesi gerektiği ve ömür boyu sürecek bir yapısının olduğu her zaman hatırda tutulmalıdır.

Adalı'ya (1983) göre anadilini öğrenme süreci; seçme, analiz etme, sentez, organize etme gibi bilişsel süreçlerin kullanımına ihtiyaç duyan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duygusal, duyumsal ve kişiye has bir anlam evreni 'oluşturma- dışlaştırma' sürecidir. Bu yüzdendir ki anadili, bu çerçeveden bağımsız biçimde öğretilememektedir. Anadilin tam olarak istendik biçimde kullanımı da eğitimin pek çok aşamasına yayılarak gerçekleştirilebilecek bir beceri özelliğini taşımaktadır (s. 35). Anadili öğretiminde çocuğun gelişimi göz önünde tutularak yalından karmaşığa doğru bir yol izlenmesi faydalı olacaktır. Bu ifadeler göstermektedir ki kişiliğin oluşumunda büyük bir etkisi olan anadili

öğretiminde, anlama ve anlatma becerileri olarak sınıflandırılan temel dil becerilerinin birbirlerini tamamlayıcı nitelikleri göz önünde bulundurularak bütünleşik biçimde öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bunun yolu da uygun eğitim programlarının hazırlanması ile etkili yöntem ve tekniklerinin eğitimde uygulanmasından geçmektedir.

Özdemir'in (1983) araştırmasında belirttiği deneysel çalışmanın gösterdiği üzere insan, ancak kendi anadilinde düşünebilir ve özgün fikirler ortaya koyabilir. Bilimsel çalışmalar yapabilmenin, yabancı dil öğrenmenin ve bu esnada ulaşılmak istenen amaca doğru ilerlerken anadilini bir araç olarak kullanabilmenin yolu yetkin bir anadili becerisini kazanmış olmaktan geçmektedir (ss. 21-23). Bu ifadeler göstermektedir ki ülkemizde yabancı dil öğrenmede yaşanan güçlüklerin aşılabilmesi ve daha üretken bilimsel çalışmalar yapılabilmesi için insanı diğer canlılardan ayıran en önemli meziyetlerden biri olan düşünmeyle organik bağa sahip olan anadilin öğretimine verilmesi gereken önem ortadadır.

Anadili iletişim kurabilme ihtiyacını karşılayabilmemizi, ufkumuzu genişletebilmemizi, çağdaşlaşabilmemizi sağlayan bir araç olmasının yanı sıra eğitimin de temelini oluşturarak sürdürülebilirliğini sağlamada çok önemli bir yere sahiptir. Anadili eğitimini öğrencilere sadece bilgi yüklemeyi merkeze alarak düzenlemek, öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirmelerine, yaratıcı fikirler üretmelerine ve duygularını anlamlandırıp sağlıklı biçimde ifade edebilmelerine engel olmaktadır. Öte yandan kaliteli bir anadili eğitimi almış öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarının da istendik yönde arttığı gözlenmektedir. Ülkemizde yıllardır üzerinde durulduğu hâlde çözülemeyen bir sorun olan yabancı dil öğretiminin istendik düzeyde olamamasının temeli de anadili eğitiminin yetersizliğinde gizlidir. Sever (2011) de bu görüşü destekleyerek anadili öğretiminin özellikle ilkokul ve ortaokul kademesinde olmak üzere tüm derslere temel oluşturduğunu belirterek Türkçe öğretimine büyük önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (s. xi.). Kendine ve topluma yabancılaşma kavramının yaygınlaştığı modern dünyada Maslow hiyerarşisindeki kendini gerçekleştirmiş bireylerin yetişebilmesinin ve bireylerin toplumla kaynaşabilmelerinin temelini de kaliteli bir anadili eğitimi oluşturmaktadır. Kişinin ve toplumun üzerinde etkili olan ve çok boyutlu bir yapısıyla anadili eğitiminin üzerinde dikkatle durulması, anadili

eğitiminin çağdaş yöntem ve teknikler yoluyla geliştirilmesi gerekmektedir. Başkan (2003) ise ülkemizde yabancı dil öğretimi için pek çok araç gereç ve yöntemden faydalanılmasına rağmen anadilin zaten öğrenilmiş olduğu düşüncesiyle anadili öğretimi için özel bir çabaya gerek duyulmayışının insanı ve toplumu olumsuz etkileyerek kişilerarası iletişimsizliği artırdığını; var oluşunu anlamlandıramayan kişilerin gün geçtikçe kendilerini ve çevrelerindeki diğer kişileri sevmeyen kişilere dönüştüklerini belirtmektedir (s. 367).

Demirel (2006), anadilin öğrenim sürecinin öncelikle kişinin aile ve yakın çevre tarafından rastgele kültürleme yoluyla başladığını, sonra da okullar aracılığıyla dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlayan tasarlanmış kültürleme ile devam ettiğini belirtmektedir (s. 7). Göğüş'e (1983) göre ise anadili eğitimi kişinin çevresinden öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinlikleri vasıtasıyla iş ve toplum yaşamında ilgi ile iletişim ihtiyaçlarına cevap verebilecek biçim ve yetkinliğe ulaştırmaya çalışmaktır. Anadili eğitimindeki amaç, anadildeki çeşitli dil becerilerinin kazandırılıp kişiyi bu alanda bilinçlendirmektir. Eğitim felsefemizin ulusal ve demokratik bir yönetimi gerçekleştirmeyi amaçladığı göz önünde bulundurulduğunda anadili eğitimiyle her vatandaşın Türkçeyi, bütün bilgi ve beceri yönleriyle öğrenip kullanabilmesinin amaçlandığı da söylenebilir (s. 40). Görüldüğü üzere insanların ve toplumların hayatlarının her anında çok büyük etkileri olan anadili öğretiminin uygun yöntem ve tekniklerle yapılması bireysel, toplumsal ve hatta ülke yönetimi açısından çok büyük bir önem teşkil etmektedir. Anadili eğitiminin temelini öğrenilen bilgilerin öğrenenler tarafından ezberlenmesi değil özümsenmesi ve beceri hâline getirilebilmiş olması oluşturmaktadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf) belirtildiği üzere öğrencilerin;

1. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,

3. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
4. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
5. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
7. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
8. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
9. Millî, manevî, ahlâkî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
10. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (s. 8).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, "Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçe sevgisi ve öğrenme isteğiyle okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile meslekî becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir." (s. 8). Görüldüğü üzere ülkemizdeki Türkçe Öğretim Programı'nda da belirtildiği üzere anadili eğitiminde çocuğun sahip olduğu anlama ve anlatma becerilerinin çeşitli eğitim durumları aracılığıyla istendik düzeye gelecek şekilde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Anadili eğitimindeki temel amaç, bilgi öğretiminden ziyade beceri edinimi üzerine olmalıdır. Geleneksel anadili öğretim yöntem ve teknikleri beceri edinimine yeterince katkı sağlamaktan uzaktır. Bu yüzden yeni ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Görüldüğü üzere anadili öğretiminde öncelik verilen alanlar bütüncül bir anlayışla beceri öğretimi olmakla birlikte

kazanılan becerilerle millî değerlerine bağlı, kendini gerçekleştirmiş, meslekî olarak da donanımlı dünya vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır. Ülkesinin ve dünyanın kültürel değerleriyle beslenen ve bu değerleri katkılarıyla besleyecek bireyler yetiştirmenin yolu anlama ve anlatma becerilerine hâkim bireyler yetiştirmekten ve dolayısıyla anadili öğretiminin yetkinliğinden geçmektedir. Günümüz öğrencilerinin hayatlarının vazgeçilmezi hâline gelmiş sosyal medya ve kitle iletişim araçları olumsuz yönleriyle anılsa da öğrencilerin anadillerini doğru kullanabilecekleri çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri yoluyla iyi yetişmiş ve becerikli öğretmenler tarafından eğitimde aktif olarak kullanılırsa öğrencilerin anadili bilincini kazanmalarında iyi bir araç hâline de getirilebilir.

Anadili eğitiminde istendik amaçlara ulaşılması hususunda dikkat edilmesi gereken ilkeleri Özdemir (1983) şöyle sıralamaktadır:

1- Çocuğun çevresi, ilgi ve ihtiyaçlarıyla sınırlı olan dilsel evreni anadili öğretiminin başlangıç noktasıdır ve bu dilsel evren çeşitli eğitim aşamalarıyla geliştirilmelidir.
2- Anadili etkinliklerinden konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüşmeyi gerektirerek derslerin akışını etkileyecek bir ilişki ağı yoluyla bütünsellik yaratır.
3- Anadili dersi sanılanın aksine salt bilgi dersi değil yapmayı ve uygulamayı gerektiren bir beceri ve alışkanlık dersidir.
4- Anadili dersi, ulusal bilinç ve coşku kazandırma, nedensellik ilişkisi kurarak yargılama gücü kazanma, dil beğenisi kazandırma, hayal gücünü devindirme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olarak insan kişiliğini kurma ve geliştirme dersidir.
5- Anadili dersi hem bir amaç ders hem de bir araç ders olduğu için her ders öğretmeni bir ölçüde anadili dersi öğretmeni olduğunu bilmelidir (s. 27).

Görüldüğü üzere, anadili öğretiminin bir beceri dersi olmasından yola çıkılırsa Türkçe eğitim-öğretim süreci düzenlenirken öğrencinin aktif olması, öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilmesi, disiplinlerarasılığın göz önünde bulundurulması, çağdaş yöntem ve araç-gereçlere yer veren bir planlamanın yapılması gerekmektedir. Öğrenci anadilini daha iyi öğrendikçe üst düzey düşünme becerileri gelişerek algılama ve yorumlama becerisi kazanacaktır. Bu

değerlendirmeler ışığında, anadili eğitimi ele alınırken Türkçemiz için daha kapsamlı akademik çalışmalar yapılması ve anadilimizin öğretimine uygun çağdaş yöntemler geliştirilmesi şarttır. Bu çalışmada da dil öğretimi derslerinde "anlama" becerisinin geliştirilmesi için aktif öğrenme yöntemlerine ihtiyaç olduğu üzerinde durulmaktadır.

Burada; kendilerine has amaç, yöntem ve araç-gereçler kullanılarak kişinin çevresinde olan biteni ve duyguları anlamasını sağlayan anlama becerilerinin etkinlik alanları olan anlama becerileri üzerinde durulacaktır.

2.2. ANLAMA BECERİLERİ

Bruner (1991), yaşantılarla örülü ve beceriler üzerine yoğunlaşıp sahip olunan becerilerin daha güçlü becerilerin öğrenimine ulaşmada kullanıldığı bir öğretim sonucunda, bireyin içsel güdülenmesinin sağlandığı bir eğitim programının oluşturulmasının önemi üzerinde durmaktadır. Bireyin değişiminin sürekliliğinin sağlanmasını ise dili merkeze alan ve beceri üzerinde duran alanların gelişiminden geçtiğini belirtmektedir (ss. 26-27). Gelişim sırası ve özellikleri farklılık gösterse de temel dil becerileri, bireyin duygu ve düşüncelerinin oluşumuna, gelişimine ve ifade edilişine bir bütünlük içinde etki etmektedir.

Ergin (2005) tarafından kod çözme becerileri olarak nitelendirilen (s. 48) ve Özdemir'e (1983) göre de anlama gücünü geliştirmeye yönelik beceriler arasında kullanışlılık açısından birbirine benzeyenler, özneye dönük olan okuma ve dinlemedir. İnsan, başkalarının duygu, düşünce, plan ve hayallerini paylaşmak için okuma ve dinleme becerilerini kullanır. Ayrıca bir yandan da okuyarak ve dinleyerek bilgi birikimini zenginleştirmek ister. Böylece anlama becerileri, gündelik hayattaki toplumsal ve bireysel ilişkilerin, etkinliklerin aracı ve amacı olma görevini üstlenirler (s. 26). Bu açıdan bakıldığında dinleme ve okuma becerilerinin kendilerine has avantajlara sahip, bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağlayan, dildeki alıcı beceriler olduğu söylenebilir.

Anlama becerisi, anlatma becerisinin ön koşulu niteliğindedir. Anlamayla ilgili etkinlik alanlarından dinleme becerisi ve okuma becerisi kazanıldıktan sonra anlatma becerileri yetkinleşmektedir. Bu yönüyle anlama becerilerinin temel becerilerin bütüncül olarak kazanılmasında çok önemli bir yeri vardır. Dinleme ve okuma etkinlikleri anlama ile sonuçlanmadığında ise bir değer taşımayacaktır.

Adalı'ya (1983) göre ise alıcı eylemler olan okuma ve dinleme, genellikle yanlış bir kanı ile bir eylemsizlik durumu olarak algılansa da yaratıcı etkinliklerdir ve bir yorumlama süreci gerektirirler. Gelen bildirimlerin aralarında bağlantılar kurulması, düşüncelerin analiz edilip çözümlenmesi ve sentezlenmesini gerektirir. Doğal dile dayanan bu iki beceri konuşma ve yazma becerileriyle ortak özellikler taşımakla birlikte kendilerine özgü nitelikleri de barındırmaktadır. Bu nitelikler uygulamalarla açığa çıkarılıp pekiştirilmelidir. Dört temel dil becerisinin de dille arasındaki ilişki, birbirlerini var etme ilişkisidir. Bir dili öğrenmek dört temel beceriyi de kullanabilmeyi gerektirir. Bu becerilerin başarıyla ortaya koyulabilmesinin şartı da yaşanılan dili kavratmayı hedefleyen iyi bir dilbilgisi eğitimine sahip olmaktan geçmektedir (ss. 32-35).

Taşer'e (2012) göre dinleme ve okuma, eğitim ve öğretimde kullanılan başlıca iki beceri olmasına rağmen bu beceriler yetkin biçimde edinilmediğinde bu yetersizlik sınavlardaki başarısızlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır (s. 200). Anlama etkinliklerinin önemini vurgularken aynı zamanda yerinde eleştirilerde bulunan Güneş (1997) de bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmektedir: Anlama becerisi, okul öncesinde dinleme yoluyla geliştirilmeye başlarken okuma yazmanın öğrenilmesinin ardından genellikle okuma yoluyla geliştirilmeye devam etmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda anlama eğitimine yer verilmesine ve erken dönemde gelişimi başlamasına rağmen yöntem ve teknik konusunda yeterli bilgiye sahip olunmaması, uygulayıcı öğretmenlerin uygulamadaki yetersizliklerinin de etkisiyle anlama becerisi eğitiminde kayda değer olumsuzluklar yaşanmaktadır. Öğrencilere eğitimleri boyunca çeşitli bilgiler verilmesine rağmen anlama becerisi eğitimindeki eksiklik, öğrencilerin bu bilgilerden yeterince faydalanarak öğrendiklerini hayata geçirmelerine engel olmaktadır (s. 59). Bu yüzden anlama becerilerinin geliştirilme sürecinde eğitimin erken yaşlarda başlamasının yanı sıra doğru yöntem ve tekniklerinin kullanımına önem verilmesinin bu eğitimdeki yeri unutulmamalıdır.

Okuma becerisi ile anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen Güneş'e (1997) göre anlama; okuyucunun okuduğu yazının anlamını bulması ve üzerinde dikkatlice düşünüp neden- sonuç ilişkisi kurarak değerlendirmeler yapabilmesidir. Tam anlamıyla bir anlamanın gerçekleşmesi, okuyucunun yazar tarafından kendisine verilmek istenilen iletileri objektif biçimde saptadıktan sonra kendi yaşam

tecrübelerinden hareketle üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerektirir. Anlama süreci sıralaması anlamı bulma, anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme şeklinde gerçekleşir. Anlamı bulma aşamasında yazının yüzeysel olarak anlaşılması amaçlanarak kelime anlamlarını buldurma gibi çalışmalara önem verilmelidir ki yanlış anlamlar çıkarılmasın ve ezberciliğe yönelinmesin. Bir sonraki aşama olan anlamı kavrama aşamasında, ezberciliğe karşı çıkılarak bulunan anlamın zihinde düzenlenmesi yapılmalıdır. Son aşama olan anlamı değerlendirmede okuyucunun okuduklarını ön bilgileriyle ve doğruluk, değerlilik kıstaslarıyla değerlendirerek bir sonuca varması gerekir. Böylece yüzeysel anlamlardan uzaklaşılarak daha iyi ve hızlı anlama sağlanacaktır (ss. 59-64). Görülmektedir ki anlama ile okuma arasında organik bir bağ bulunmakla birlikte ikisi de tam anlamıyla istendik biçimde gerçekleştirilmediği takdirde amaçlanan sonuca ulaşılamamaktadır. Okuma becerisinin gelişimi ile anlamanın gerçekleşmesi için bir basamak oluşturulmakta; anlama süreçleri sırasıyla ve yapılması gerekenler tam anlamıyla gerçekleştirilerek ilerlendiği takdirde de anlama ortaya çıkmaktadır.

Anlama becerilerinin özellik ve nitelikleri aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 2- 1: Anlama Becerileri ve Özellikleri

Anlama Becerileri ve Özellikleri	Sözlü	Yazılı	Alıcı	Verici	Tümleyeni ve karşıtı	Gelişim aşaması
Dinleme	✚	−	✚	−	Konuşma	1.
Okuma	−	✚	✚	−	Yazma	2.
Açıklama	Sesi kullanır.	Harfi kullanır.	Anlayıcı, kavrayıcı, içedönük, hem etkin hem edilgen.	Anlatıcı, üretici, dışadönük, etkin, yaratıcı.	Karşıtlar birlik oluşturur.	Karşıtıyla birlikteliği göz ardı edilemez.

(Tablo Şahin'in (2004, s.20) "Dilsel Etkinlikler" tablosundan faydalanılarak oluşturulmuştur.)

Güneş'e (1997) göre anlama becerileri kazanımlarını ölçme ve değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, özetleme ve tamamlama soruları

yaygın olarak kullanılmaktadır. Okuma öncesinde ve okuma esnasında öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek için kullanılabilecek en etkili yol metinle ilgili sorular sormaktır. Sokrates'ten günümüze dek kullanılan ve faydası gözlemlenen soru sorma yöntemi, doğru kullanılmadığı zaman etkisizleşmekte ve ilginin farklı yönlere kaymasına neden olabilmektedir. Sorular yüzeysel bilgiyi ölçmekten ziyade üst düzey düşünme becerilerini kullandıran bir yapıda olmalıdır. Öğrencinin yorum gücünü geliştirirken tecrübelerini kullanmasını da sağlayarak okuduğunun özüne yoğunlaşmasını ve yazarın niyetini anlamasını sağlamalıdır. Anlama becerilerini geliştirmede kullanılan cevap modelleri de anlamada çok önemli bir yere sahiptir. Kapalı uçlu cevaplar okuyucu açısından yanıltıcı olabilirken açık uçlu cevaplar öğrenciyi güdüleyerek düşünmeye sevk etmektedir. Üst düzey anlama becerisi ölçülmek istendiğinde soruların kısa olması; kelime ve metin anlamına dair soruların ise seri olarak sorulması gerekmektedir. Öğrencilerin soruları cevapsız bırakmalarına izin verilmemelidir ki anlama yanlışları düzeltilebilsin (ss. 249-250). Ölçme ve değerlendirme sürecinin anlama becerilerinin kazanım düzeyini değerlendirmeye katkısı olduğu kadar bu becerilerin ediniminin sağlanmasını devam ettirmeye de katkı sağladığı görülmektedir. Kavram yanılgılarının ve anlamaya dair farkında olunmaksızın atlanan kısımların keşfedilmesine de büyük faydası söz konusudur.

2.2.1. Dinleme Becerisi

Türkçe öğretiminin öncelikli hedefi, öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmaktır. Türkçenin temel amaçlarından biri olan 'Görüp izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru olarak anlar bir duruma getirme" amacına ulaşmak için öncelikle tam ve doğru anlamanın sağlanması gerekmektedir. Anlama becerilerinden dinleme becerisi tam da bu noktada anlamanın sağlanması açısından çok önemli olan ve her sınıf düzeyinde öğrencilerin gelişimlerine paralel olarak daha da geliştirilip öğretilmesi gereken bir beceridir. Epiktetos'un deyişiyle "Bir güzel söz söyleme sanatı varsa, bir de güzel dinleme ve anlama sanatı vardır." (https://tr.m.wikiquote.org/wiki/Epiktetos). İletişim çağını yaşadığımız bugünlerde işitsel araçların hayatımızda başköşede olmaları dikkate alınırsa dinleme becerisinin hayatımızdaki önemi görülecektir. Karar mekanizmasının en önemli etmenlerinden birini oluşturan dinleme becerisinin gelişimi ile anlama seviyesinde büyük bir artış görüleceği, insanın hayata ve kendine dair farkındalığının artacağı açıktır. 2019

Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinleme becerisi olarak "dinleme/ izleme" ifadesini kullanmaktadır.

Bireyin yaşamındaki ilk anlama etkinliği dinlemedir. Normal şartlar altında, dinleme becerisi, bireyin yaşının artmasına bağlı olarak gelişim gösterir. Birey anne karnından itibaren dünyayı ve hayatı tanımaya çalışıp çevresindekilerle ilgili duygu ve düşünceler oluştururken öncelikle dinleme becerisini aktif olarak kullanır. Bu açıdan Uluğ'un (2012) da katıldığı üzere dinleme de okuma, konuşma, yazma gibi kişinin dünyayı ve kendisini öğrenme yollarından biridir. (s. 89). Sever (2011), öğrenmenin gerçekleşmesi için kurulan iletişim sürecinde, 'kaynak'ın iletilerinin 'alıcı' ile paylaşılması gerektiğini belirtmektedir. Kaynağın söze dönüştürerek ilettiği bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin alıcı tarafından algılanarak anlamlandırılmasının, kavranmasının, yorumlanmasının ve yeni yaşantılar kazanabilmesinin, alıcının dinleme becerisiyle ilgili birikimlerinde yer alan bilgi ve alışkanlıklarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır (s. 10). Alıcı ve kaynağın iletişim sürecinde iletinin kaynak tarafından gönderilirken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmesi ve yanlış anlaşılmalara neden olmamasının sağlanması gerekir.

Sever'e (2011) göre, insan hayatındaki okul, iş, toplumsal ilişkiler vb. ilişkilerde kendini gösteren dinleme beceri ve alışkanlığı, okul öncesi dönemde, kendiliğinden edinilmesine rağmen öğrencilerin dinlediklerini üst düzey düşünme becerilerini kullanarak anlamalarını, ayırmalarını, eleştirip değerlendirmelerini sağlayacak beceri ve alışkanlıklar kazanmalarında anadili öğretiminin sorumluluğu çok büyüktür (s. 11). Okuldaki öğrenmenin büyük bir bölümünün dinleme yoluyla gerçekleştiği görüldüğü üzere ilkokul birinci sınıfta öğrencilerin sesleri dinlemesiyle başlayan resmî öğretimdeki dinleme becerisinin geliştirilme süreci ortaokulda da sınıf düzeylerine ve bireysel farklılıklara uygun olarak seçilen dinleme etkinlikleriyle sürdürülmelidir. İlkokulda dinleme alışkanlığı ve davranışları kazanımı hedeflenirken; ortaokulda bu alışkanlık ve davranışlar uygulamaya dökülmelidir. Taşer'in (2012) belirttiği üzere iyi bir dinleyici, konuşanın görsel ve işitsel dilini dikkatle izleyerek söylediğinin arasında gizlenmiş anlamları da anlayabilir. Konuşmacının konuşmasında isteyerek yaptığı eksiltme, çarpıtma ve bozmalarını çözümleyebilir (ss. 206-207). Bu durum bize göstermektedir ki dinleme becerisi

iletişim çağı insanının farkındalığını artırıcı, iş hayatı ve özel hayatta ilişkileri sağlamlaştırıcı, eğitici ve öğretici, yaşamda yol gösterici ve öneminin bilinerek geliştirilmesi gereken çok değerli bir beceridir.

Dinleme becerisi ses veya söz işitmeyle ilgili, alıcı, dilsel, analitik ve dinleyicinin aktif olmasını gerektiren bir beceridir. Bu durumla ilgili Taşer (2012), yapılan konuşmanın tam olarak anlamını kavramanın ancak etkin bir katılımla meydana gelebileceğini belirtmektedir (s. 177). Dinlemenin gerçekleşebilmesi için kulağa gelen sesin işitme organı olan kulaktaki işitme duyusuyla algılanması ve zihinde aktif bir anlamlandırma sürecinin gerçekleşmesi gerekir. Dinleme becerisi de anlatma becerilerinden konuşma becerisi gibi sözlü dil etkinlikleri içinde yer almaktadır. Demirel'e (2006) göre "*Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir* (s. 72). Uluğ (2012) ise dinlemeyi tanımlarken "*Dinleme, bireyin ses dağılımsal uyaranlara karşı başlangıçta gösterdiği sistemsiz tepkilerin, belirli bir eğitimle zaman içinde sistemleşerek daha nitelikli bir duruma gelmesidir*." ifadesini kullanır (s. 89).

Robertson'a (2002) göre ortalama bir kişi gününün %45'ini dinleyerek geçirmesine rağmen dinleme verimliliği %25'in altında kabul edilmektedir (s. 57). Göğüş (1978), insanların beraber geçirdikleri sürenin %42'sinin ve okulda geçen zamanın 2,5 ilâ 4 saatinin dinleme eylemiyle geçtiğini belirterek okuldaki başarı ile dinleme becerisi arasındaki ilişkinin kuvvetinin önemine değinmektedir (s. 227). Buradan yola çıkıldığında dinleme becerisi insanın hayatında en fazla yer kaplayan dil becerisi olmasına rağmen insanlar tarafından istendik bir verimde kullanılamadığında gerek okul başarısı yönünden gerekse etkili iletişim yönünden istenen sonuçlara ulaşılamamaktadır. İnsanın konuşabilen ve konuşulanları anlayabilen bir yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurularak anlama becerilerinden dinleme becerisinin geliştirilmesi sağlanmış olsa toplumsal ve kişiler arası iletişimsizlik temelli kavgalara çare bulunabilecektir. Dinleme becerisi gelişmiş bir dinleyici, konuşmacının kendisine yolladığı iletileri yanlış anlama ihtimalini de düşünüp savunma mekanizmalarını kullanarak kavga etmeye zemin oluşturmak yerine sağlıklı bir iletişim gerçekleştirerek sorunların oluşmasına izin vermeyecektir. Bu yüzden aktif bir dinlemenin değeri asla küçümsenmemelidir.

Dinleme becerisinin, dil becerileri arasında en az tanınan ve herkesin kendini yeterli sandığı bir dil becerisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Hâlbuki anadili öğretiminde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda gelişimi için diğer beceri alanlarıyla bütünleştirilmiş olarak kullanıldığında ne kadar etkili olacağı ve bu yönde uygun yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerektiği açıktır. Dinleme becerisinin ne kadar kazanıldığı ve uygulandığı, Türkçe derslerindeki başarıyı etkilemekle birlikte dolaylı olarak diğer derslerdeki başarıyı da beraberinde getirecektir. Taşer'in (2012) belirttiği üzere bütün bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda günümüzde pek çok gelişmiş ülkede dinleme becerisi, bilimsel bir eğitim ve uygulama konusu olarak kabul görmektedir. Dinleme becerisinde yetkin olmayanlar, dinleme kurslarında eğitim alarak sağlıklı bir algılamayı öğrenmekte ve potansiyellerini açığa çıkarabilmektedirler (s. 18). Cüceloğlu'na (1997) göre de konuşma becerisinin geliştirilmesi hususunda bazı okullar ve programlar kurslar düzenlerken dinleme becerisinin geliştirilmesi alanında böyle bir kursa kolay kolay rastlanmamaktadır. Başarılı iletişim için elzem olan 'anlayabilmek için dinleme' kişinin rastlantı eseri kendi kendine öğrenmesine bırakılmaktadır. Bu düşünce de derslerde ve programlarda dinleme becerisinin geliştirilmesine dair etkinliklerin arka planda kalmasına yol açmaktadır (s. 167). Ergin (2005) de iletişimde hedeflenen ürünlere ulaşılabilmesi için hem konuşanın hem de dinleyicinin birlikte temellendirdikleri bir amaca hizmet etmeleri gerekmektedir (s. 120). Çocuklarımızın ne kadar iyi okuryazar olduklarıyla övündüğümüz gibi onların ne derece iyi dinleyici olduklarıyla da övünebilmemiz gerektiği unutulmamalı ve dinleme becerisine gereken önem en az diğer becerilere verildiği kadar olmalıdır.

Geleneksel kültürümüzde dinleme becerisini merkeze alan bir sözlü edebiyata sahibiz. Halk edebiyatı ürünlerimizden masallarımızın, destanlarımızın, şiirlerimizin günümüze dek gelebilmesinde; atasözlerimiz ve deyimlerimizde dinlemenin önemi gözlenmektedir. Gürel ve Tat'ın (2012) derlemiş oldukları dinlemenin önemiyle ilgili atasözlerimizden bazıları şunlardır: "Az söyle, çok dinle.", "Kızım sana söylüyorum, gelinim sen işit.", "Tatlı söz dinletir, tatsız söz esnetir.", "Ulu sözü dinlemeyen, uluyakalır.", "İstediğini söyleyen, istemediğini işitir.", "Sözü söyle alana, kulağında kalana" vb. Dinlemenin önemiyle ilgili deyimlerimizden bazıları ise şöyledir: "can kulağı ile dinlemek", "laf dinlemek", "koyun kaval dinler gibi dinlemek", "kulak vermek", "kulak kabartmak", "söz dinlemek", "yarım kulak dinlemek", "ağzından

çıkanı kulağı duymamak", "anlayıp dinlemek", "bir kulağından girip öbür kulağından çıkmak", "kulak tıkamak", "eski kulağı kesiklerden olmak", "duymazdan gelmek", "kulağı okşamak", "kulağı dikilmek" vb. (ss. 280-284).

Uluğ (2012), işitme duyusu ile dinleme becerisi arasındaki farklılığa dikkat çekmektedir. İşitmek, ses dalgalarının kulak zarına çarpmasıyken dinleme, duyulanı anlamak ve korumaktır. Bu yüzden her işitmenin dinleme olarak kabul edilememektedir. Dinleme sonrası istendiğinde dinlenilenlerin yazılı ve sözlü olarak ifade edilebiliyor olması gerekirken dinleyici, dinlediklerini genel hatlarıyla dâhi ifade edemiyorsa gerçek bir dinleme gerçekleşmemiş demektir (s. 91). Dinleme becerisinin gerçekleşmesi için işitme duyusunun kullanılmasına ihtiyaç varken işitme duyusunun kullanıldığı her an dinleme becerisi kullanılmış olmamaktadır. Çünkü işitme, bireyin isteği dışında gerçekleşirken dinleme bireyin isteği doğrultusunda üst düzey düşünme becerileri olan kavrama ve yorumlamanın kullanımını da gerektiren bir beceridir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesine özel zaman ayrılacak biçimde ders işleme planı yapılmalıdır. Uluğ'a (2012) göre dersin özelliğine göre değişse de öğrencinin bir derste dinleyip izleyerek öğrenebildiği bir konunun ders dışında öğrencinin kendi çabalarıyla öğrenilme süresi üç ders saatine eşittir. Bu durumun nedeni üzerinde durulduğunda sınıf içinde yapılan sözlü anlatımların; konunun özünü ve en önemli noktalarını öğrenciye iletme imkânını sağlaması, anlatımda akıllı tahta vb. görsel araçların kullanılmasıyla görsel-işitsel dinleme olanağı sağlayarak anlamayı kolaylaştırması, sınıf içi etkileşimin öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olması ve sınav hazırlığında yardımcı olması gibi yönleriyle ders başarısını artırdığı söylenebilir (ss. 89-90). Bu yönüyle dinleme becerisinin geliştirilmesi öğrenmede verimliliğin, etkinliğin ve zamandan kazancın çok önemli bir parçasını oluşturmaktadır. İyi bir konuşmacı olmanın yolunun da iyi bir dinleyici olmaktan geçtiği unutulmamalıdır.

Türkçe ders kitaplarının yoğun olarak okuma, yazma ve dilbilgisi üzerine yoğunlaşmış olduğu; dinleme becerisinin ise diğer temel dil becerilerinden geri planda kaldığı görülmektedir. Özbay (2005) da dinleme becerisi eğitiminin diğer dil becerilerine göre çoğunlukla geri planda kalmasını, dinleme becerisinin doğuştan kazanılan bir beceri olduğuna dâir hatalı algıya ve ölçülmesinin kolay olmamasına

yormaktadır (s. 125). Bu düşünceden hareketle ders kitaplarının dinleme becerisini geliştirici biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin uygulanması sürecinde öğretmenlerin gereken donanıma sahip olmamaları ya da bu beceriyi yeterince önemsemeyip zaman zaman arka planda tutmalarından kaynaklı olarak istenen verimin alınamaması da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun çözümü için Eğitim Fakültelerinden itibaren öğretmen eğitimlerinin özenle takip edilmesi ve zaman zaman güncellenmesi şarttır. Demirel (2006) de dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi yolunun öğretmenin de iyi bir dinleyici olmasından, çağdaş öğretim araç gereçlerinden faydalanmaktan, kullanılan öğretim yöntemlerinin uygunluğundan geçtiğini belirtmekte; hevesli, amaçlı, meraklı, eleştirel dinleyiciler yetiştirme yollarının aranarak aydın vatandaşlar yetiştirmenin öneminden dem vurmaktadır (s. 75).

Eğitim yoluyla geliştirilmesi amaçlanan dinleme türleri arasında eleştirel dinleme, katılımcı dinleme, seçici dinleme vb. türler örnek olarak gösterilebilir. Ergin'e (2005) göre inleme becerilerinin geliştirilmesi için faydalanabilecek dinleme teknikleri şunlardır:

1. Yönelmeli dinleme: Dersin başlangıcında öğrenenlere yön gösterebilecek birkaç davranış veya kısa okuma parçası ile birlikte sorular sunulur. Ardından parçanın uzunluğu, davranışların karmaşıklığı ve soru sayısı artırılır.

2. Yönergeli izleme: Öğrenenlere bireysel veya grup hâlinde tekrara düşülmeden yönergeler verilerek bu yönergeleri takip etmeleri istenir. Öğretmen, bu süreçte öğrenenlerin çalışmalarına veya ürünlerine bakarak dinleme becerisini değerlendirebilir.

3. Ana fikirler, ayrıntılar ya da sonuçlar için dinleme: Sunulacak metnin ana fikrini, parçadan çıkarılabilecek yan düşünceleri, çeşitli detayları bulmaları isteneceği belirtilerek öğrenenlere bir parça sunulur.

4. Dinlemede bağlamdan yararlanma: Dinlenilen bağlamdaki anlamları ayırt edebilme, eksik ifade edilen cümleleri veya boşlukları tamamlayabilme amacıyla dinleme tekniğidir.

5. Sununun özetlenmesi: Öğrencilerden ana hatlarıyla dinlediklerini özetlemeleri istenir. Böylece öğrenenlerin ana fikri ve yardımcı fikirleri birbirinden ne kadar ayırabildikleri gözlenebilmektedir.

6. İlişkili ve ilişkisiz bilgileri ayırt etme: Öğrenenin dinleme metninin ana fikrini bulduktan sonra ana fikre en yakından en uzak olana doğru düşünceleri sıralamasının istendiği tekniktir. Tümcedeki bağlantılı sözcükleri veya paragraftaki bağlantılı cümleleri bulmaları istenebilir.

7. Bu çalışmanın ve diğer dinleme çalışmalarının uygulama aşamasında gerektiği zamanlarda konu, öğrenci hazırbulunuşluğu ve zaman sınırlamaları dikkate alınarak etkileşimli ve etkileşimsiz dinleme türlerinin her ikisine de yer verilmesinin doğru olacağı düşünülmektedir (ss. 127-128).

Dikkatin dağılmasına aldırmamak, uyarım eksikliği, duygusal sorunlar, başarılı olamama korkusu, peşin hükümlü dinleme, özgüvensizlik, tecrübesizlik, dinlenecek konuya dair ön bilgi sahibi olmama, bedensel ihtiyaçların karşılanmamış olması, zihinsel hazırlığın yetersizliği, ana düşünceyi ve temel iletiyi anlamaya çalışmak yerine her dinleneni anlamak için çabalamak, not almada yetersizlik, sahte dikkat, dinlenilen bazı şeylere aşırı duyarlılık gösterme, düşünce hızından yeterince yararlanmama, açıklama ve yorumlama içeren zorlu konulardan kaçınmak gibi öğrenciye ilişkin olumsuz etmenler ile sınıflardaki öğrenci sayılarının kalabalık oluşu, dinleme içeriğinin ilgi çekici olmaması, konuşmacının çok alçak sesle konuşması ve anlatım becerilerinin yetersizliği, konuşmada kullandığı dilin etkileyici olmaması gibi dışsal etmenler dinlemeye zarar veren bir ortam yaratabilmektedir. Dinleme sanıldığının aksine etkin bir bilişsel uyanıklık ve dikkat isteyen yorucu bir eylemdir (Ergin, 2005, s. 125; Uluğ, 2012, ss. 89-97; Taşer, 2012, ss. 203-205). Dinlemeye zarar veren etmenler dikkate alınarak bu etmenlerin ortadan kaldırılması için uygun çözüm yolları bulunursa istendik dinleme becerisi alışkanlıkları kazanılarak sürdürülebilir. Bu yüzden gerek içsel gerek dışsal etmenlerin düzenlenip gerekli hazırbulunuşluğun sağlanmasının ne kadar önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Demirel (2006) de dinleme etkinlikleri yapılırken konu hakkında genel bilgilendirme yapılması, başlıktan ve resimlerden yola çıkılarak konu hakkında tahminlerde bulunulması, dinleme metninin görsellerle canlandırılması, öğrenilen yeni sözcük veya sözcük gruplarının kullandırılması, metnin tonlama ve vurguya

uygun biçimde okunması, dinleyicilerin gerektiğinde not almaları, metinle ilgili sorulara cevap verilmesi, metnin özetlenmesi ve tamamlanması, dinleme sonrası dinleyicinin metni görselleştirmesi, metnin olay sırasına konulması, eksik cümlelerin tamamlanması, metne uygun başlık önerilmesi, dinlenilen metne uymayan ifadelerin belirlenmesi gibi çalışmalara yer verilmesinin uygun olacağını belirtmektedir (ss. 76-77).

Dinleme sürecinin amaca uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek için gözlem yoluyla ölçme değerlendirme kalabalık sınıflarda zor olacağından öğrencilere uygulanacak değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirme formları kullanılmalıdır. Böylece hem daha verimli bir süreç olurken hem de öğretmenlere nesnel bir veri sunulmuş olacaktır.

2.2.2. Okuma Becerisi

İnsan, varoluş mücadelesinin en başından beri kendisini ve çevresini anlamak için uğraşmaktadır. Önceleri sadece gözlemleriyle bunu başarmaya çalışırken günümüzde yazılanları okuyarak ve okuduklarını anlamlandırmaya çalışarak bu mücadelesini sürdürmektedir. Okuduğunu anlamak isteyen bireyin okuma becerisini geliştirmesi hayatîdir. Ayrıca teknolojik gelişmelerin görseller ile desteklenen okunacak şeyleri artırması dolayısıyla günümüz insanının okuma becerisini geliştirmesi çok daha önemli hâle gelmiştir. Okuma becerisi gelişen bireyler, daha fazla kaynağa ulaşma ve daha fazla bilgiyi edinme fırsatına sahip olacaklar; güncel bilgilerle tazelenebileceklerdir. Okuma yoluyla gerek kendisini gerek dünyadaki diğer insanları daha iyi anlayan birey farkındalık kazanacak, sosyal ve kişisel hayatında kendine ve çevresindekilere daha çok güven hissiyle kuşanacaktır. Bu hususta Rousseau (1991), okumayı nasıl öğrendiğini veya beş altı yaşına dek nasıl yaşadığını hatırlayamasa da okuduğu ilk kitapları ve kendi üzerindeki etkilerini hatırladığını belirtir. Ardından da kendine dair kesintisiz anlamda ilk farkındalığının okumakla başladığını ifade etmektedir (s. 7). Başkalarının hislerine ve düşüncelerine dair farkındalık anlamına gelen empati ile okuma arasındaki ilişkiyi inceleyen Young (2018) ise A New School for Social Research'ün yaptığı araştırma sonucunda Çehov gibi dünyaca ünlü yazarları okumanın duygusal zekâda artış meydana geldiğini belirtmektedir (s. 21).

Okumak için pek çok sebep ortaya koyulabilse de okumanın zannedildiği gibi basit bir eylem olmadığı kişilerin okuma oranlarından görülebilmektedir. Güneş'e (1997) göre okuma eski zamanlarda sadece okunan kelimenin anlamını bilmekle eş tutulmakta olup bu yönde eğitim çalışmaları yapılıyordu. Gelişmeler göstermiştir ki sadece kelime anlamını bilmek yeterli değildir; anlama, kavrama, zihinde düzenleme, ilişki kurma ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması okuduğunu anlama için zorunludur (s. 59). Öte yandan kelime dağarcığının geniş olmasının önemi de yadsınmamalıdır. Yaylamaz (2011), kelime dağarcığının zenginliği ile dil becerileri arasında olumlu bir korelasyon olduğunu ve akademik başarı üzerinde de olumlu etkilerde bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca sınıflama, bağ kurma, anlamlandırma, eleştirel düşünme gibi zihinsel beceriler ile kişilerarası ve iletişimsel becerileri de olumlu etkilediğini vurgulamaktadır (ss. 84-85). Young'ın (2018) Valery'den alıntıladığı üzere kelimeler güneşe tutulmuş cama benzerler. Gerçekliği zihnimizde anlamlandırmamızı sağlarken bir sembol olarak geri planda silikleşirler (s. 17). Kelimelerin anlam oluşturmadaki görevinin önemi görülmektedir. Kelime dağarcığının gelişimi de pratikte bol bol kelime ile karşılaşmak ve anlamlandırarak zihne yerleştirmekle ilgilidir.

Sever (2011) ise bireylerin okuduklarındaki anlam evrenini iyi anlayabilmelerinin yolunun sahip oldukları kelime, tümce ve paragraf düzeyindeki bilgi ve becerileriyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu beceriler kelime düzeyinde kelimenin anlamlarını bilerek doğrudan ve dolaylı anlamlarını hatırlayabilme, doğru kelimeyi seçebilme; tümce düzeyinde tümce yapısı ve anlatım özelliklerini bilme, tümcelerin iletilerini ve seçilme nedenlerini anlama; paragraf düzeyinde ise ana fikir, yardımcı fikirler ve bunlar arasındaki ilişkileri fark etme, düşünceyi geliştirme yollarını tanımadır (s. 14). Yaylamaz (2011) ise okumayla ilgili yapılan araştırmalarda beynin sağ ve sol lobu arasındaki bağı güçlendirdiğine dair veriler elde edildiğinden bahsetmektedir. Bu durumun da çözümleme ve analiz etme, yaratıcı düşünme gibi becerilerin gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedir (ss. 51-52). Görülmektedir ki sadece kelime anlamını öğretmek ve bilgi basamağında takılı kalmak okuma becerisinin geliştirilmesinde yeterli olmamakta; ön bilgilerden ve öğrenilenlerden yola çıkılarak üst düzey düşünme becerilerinin de kullanılması gerekmektedir.

Okuma sürecinde birbirini etkileyen ve bütünleyen çeşitli içsel ve çevresel faktörler söz konusudur. Güneş'e (1997) göre okuma; görme, anlama ve bellek olmak üzere birindeki aksaklığın diğerlerini etkilediği üç faktörün birbiriyle uyumlu olması sonucu meydana gelmektedir (s. 53). Sever'e (2011) göre ise görme, hatırlama, seslendirme ve değerlendirme gibi karışık eylemleri içeren bir süreçtir. Okuma, okumanın genel niteliklerini oluşturan iletişim, algılama ve öğrenme sürecinden oluşmakla birlikte bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olma özelliğini de barındırmaktadır. (s. 13). Taşer (2012), okuma hızı ile algılama ve düşünme hızının bağlantılı olduğunu, insanın sözcük hazinesini genişletmesiyle algılama ve okuma hızının da yükseleceğini belirtmektedir (s. 182).

Okurun aktif olduğu okuma süreci Demirel'e (2006) göre okurun aktif olduğu okuma süreci, gözlerin ve ses organlarının çeşitli devinimleri ve zihnin yazılı göstergeleri anlaması sonucunda meydana gelir. Okuma sürecinin sonunda yazar ile okur arasında anlama ve anlaşılma bağının kurulması beklenir (s. 81). Young (2018) da okumanın yazarın yazma ve okuyucunun yazılanı okumayı seçme özgürlüklerinin birlikteliğinden doğduğunu ifade etmektedir (s. 18). Bu açıdan bakıldığında okumanın anlamlandırılmasının okuyucunun isteği olmaksızın gerçekleşemeyeceği görülmektedir. Okurun aktif olmasının önemi fark edilmektedir. Seslendirme yönü okumanın gözlemlenebilen aktif tarafını oluştururken okumanın çok yönlü, okurun aktif biçimde gördüğü işaretleri ön bilgilerle anlamlandırmasını gerektiren zihinsel ve bedensel bir etkinlik olduğu unutulmamalıdır. Taşer (2012), yazarın yazdıklarının okuyucu tarafından anlaşılabilmesinin okuyucunun kendi hayat tecrübesinden yola çıkıp bu tecrübeleri harekete geçirdiği oranda gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır (s. 177). Güneş'e (1997) göre ise okuma becerisi fizyo-psikolojik bir temele dayanmakla birlikte psikologların da hemfikir olduğu üzere sözcük zinciri yoluyla düşünceyi takip etmek, tümcelerin anlamını kavrama, okuduğunu anımsama gibi yetenekleri de kapsamaktadır. Ayrıca psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim tarihi, felsefe, dilbilim, epistemoloji gibi birçok disiplin de okuma becerisiyle ilgilenmekte ve ona katkıda bulunmaktadırlar (ss. 9-10). Okuma becerisi söz konusu olduğunda disiplinlerarasılığın ve genetik etmenlerin de göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Uzman görüşleri göstermektedir ki okuma becerisinin kazanılıp geliştirilmesiyle öğrenciler anadillerini kurallara uygun bir şekilde öğrenip kullanabileceklerdir. Öğrencilerin bilgi birikimlerini oluşturmalarında, duygularının farkına varmalarında, özgün düşünce sistemlerini oluşturmalarında okuma becerisinin yeri çok önemlidir. Öğrenci, sınırlı dünyasının dışına çıkarak gündelik bilgilerin yanı sıra atalarından ona kalan miras olan kültürel değerlerini de okuma becerisiyle edinir. Bu yüzden okuma becerisi son derece önemli bir dil becerisidir.

Okurun yaşanılan çağa uyum sağlamasında, yaşam boyu öğrenmenin devam ettirilebilmesinde, bireyin gelişimi sürecinde okuma becerisi çok önemli bir yere sahip olan bir eylemdir. Okuma becerisi anlamayı geliştirici, alıcı nitelikte yazıya dayanan bir dil becerisidir. Uluğ (2012), öğrenmenin başlıca araçlardan biri olan okumanın kişinin bilgi seviyesini artırdığını, yeni düşünceler üretmesini ve düşüncelerini derinleştirilmesini sağladığını belirtmektedir. Sistemli bilginin çoğunun yazılı olmasından dolayı okumak günümüzde elzemdir (ss. 36-37). Young (2018) da yazılı eserlerle erken yaşta karşılaşmanın bireysel ve politik açıdan kişiye hayatta üstünlük kazandıracağını belirtmektedir. Anne Cunningham ve Keith Stanovich'in araştırmaları sonucunda çocuk edebiyatı sayesinde edinilen kelime ediniminin üniversite öğrencilerinin sohbetleri veya en fazla izlenen TV programındaki sohbetlerden edinilen kelime miktarından yüzde elli daha fazla olduğunu açıklamaktadır. Bu kelime ediniminin artması bir döngü oluşturarak daha fazla okumaya isteklendirmektedir (s. 20). Görüldüğü üzere kelime ediniminin temel kaynağı okuma eyleminden geçmekte ve okuma eylemi sayesinde de kelime dağarcığı genişlemektedir. Bu olumlu döngünün devam edebilmesi okuma becerisinin de bu gelişim eğrisiyle orantılı olarak geliştirilmesine bağlıdır.

Okuma, bireysel gelişimi desteklediği kadar toplumsal ve küresel ölçekte etkiye de sahiptir. Güneş'e (1997) göre okuma becerisi ile bireyin gelişimi, ülkelerin tarihi, gelişmişlikleri, kültürleri, sosyal yapıları ve teknolojileri arasında önemli bir ilişki mevcuttur. Birey okuma becerisini geliştirdikçe önce kendisinin, sonra ailesi ile ulusunun ve nihâyetinde de tüm dünyanın gelişmesinde etki yaratmaktadır. Öte yandan modern dünyada okuma becerisini geliştiren bireylerin kişilerarası sözlü iletişimde zayıfladıkları hususunda olumsuz eleştiriler de vardır (ss. 13-42). Demirel (2006) de okumanın bireysellikten öte toplumsal bir etkinlik olduğunu

savunmaktadır. İnsanın topluma uyum sağlamak ve medenileşmek amacıyla okuduklarını belirtmektedir. Batıl inançlardan ve bilgisizlikten korunmanın en etkili yollarından birini oluşturan okuma becerisinin gelişiminde çevre ve ailenin okumaya olan bakış açısı ve alışkanlıklarının yeri çok büyüktür (s. 82). Vatandaşlarının okuma becerilerinin yüksek olduğu ülkelerde demokratik eğilimin daha üst düzey olduğu gözlenmektedir. Bu yüzden okuma becerisinin sadece ders alanıyla ilgili bir beceri olmadığı göz önünde bulundurularak toplumsal, kültürel ve hatta iktisadi alanlarda da ne kadar önemli etkilere sahip olduğu bilinerek bu becerinin geliştirilmesine büyük önem verilmelidir.

Anlama becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan okumanın çeşitli türleri vardır. Bu türlerden hangisinin daha tercih edilebilir olduğu konusunda çeşitli fikir ayrılıkları söz konusudur. Güneş'e (1997) göre sesli okuma, yarı sesli okuma ve sessiz okuma olmak üzere üçe ayrılır. Sesli okuma; yazıyı görerek seslendirmek yoluyla anlamı kavramadır (s. 56). Taşer (2012), sesli okumanın kişinin sözcükleri boğumlamada ve doğru yerde kullanmada tecrübelenmesini, sözel iletişimde okuyucunun konuşma becerisinde rahatlık kazanmasını ve dinleyicinin de dinleme becerisinin gelişmesini, okuyucunun etkili konuşma alışkanlığı kazanmasını, öykünün dramatik yapısının ve kişilerinin kişiliklerinin belirginleştirilmesini, sıkılgan kişilerin bu hâllerinden kurtarılmasını sağlamada etkili bir role sahip olduğunu belirtmektedir (ss. 181-182). Uluğ (2012), sesli okumanın dinleyicilerin anlayabileceği bir ton ve akıcılıkta olması gerektiğini ve telaffuza dikkat edilerek hatasız ve doğal biçimde okuma yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (s. 39). Demirel (2006) ise sesli okumanın başarılı olabilmesi için metnin tümce yapısına, anlatım özelliklerine, yazım kurallarına, sözcüklerin doğru seslendirilerek açık ve net biçimde okunmasına, sesin metindeki ana fikir ya da olay örgüsüne uygun ayarlanıp dinleyenlere sezdirilerek düzenlenmesine dikkat edilmesi gerektiğinin ve sesli okuma sırasında yanlışlar yapılsa bile düzeltmelerin okuma sonrasında yapılmasının önemini vurgulamaktadır (ss. 85-86). Görüldüğü üzere sesli okumanın kişinin toplumsal yapıya uyum sağlamasına, özgüven kazanımına, etkili konuşma becerisi kazanmasına, dinleme becerisinin istendik biçimde gelişmesine yardımcı olmakta ve kişiyi psikolojik olarak rahatlatabilmektedir. İnsanın ses enstrümanını doğru kullanmasına yardımcı olması da aynı zamanda disiplinlerarası bir yapıyla birlikte kişinin sanatsal çalışmalara yönlendirilmesine de fayda sağlayabilmektedir. Sesli

okuma esnasında okuyanın yanlışları görüldüğü zaman değil de sonradan düzeltme yapılması da kişinin özgüvenine zarar vermenin önüne geçmek ve dikkatinin dağılmamasını sağlamak açısından önemlidir.

Okullarımızda ilkokulda okumayı öğrenme aşamasında sesli okuma daha ön plandayken okuma becerisinin gelişimiyle birlikte ilerleyen sınıf düzeylerinde sessiz okuma sesli okumaya göre daha fazla tercih edilmeye başlanır. Bu geçiş döneminde de yarı sesli okuma türü ortaya çıkmaktadır. Güneş (1997), sesli okumanın eskiden daha da yaygın biçimde tercih edilmesine rağmen, günümüzde okuma hızını yavaşlattığı ve anlamayı güçleştirdiği yönünde eleştiriler aldığını belirtmektedir. Sesli okumaya yapılan bu eleştiriler sonucunda giderek sessiz okumaya geçilmeye çalışılmışsa da bu bir anda olamamış ve yarı sesli okuma doğmuştur. Yarı sesli okuma; bir nevi mırıldanma şeklinde yapılan okumadır. Yoğun olarak ilkokulda gözlenmektedir (ss. 56-57).

Güneş'e (1997) göre sessiz okuma en güncel okuma çeşidi olmakla birlikte burada, diğer okuma türlerinden farklı olarak ses telleri, kulak, ses dalgalarına yer verilmez. Sessiz okumayla birlikte gerek okuma hızının gerek okuyucunun anlama düzeyinin yükseldiği görülmektedir (s. 57). Uluğ (2012), yapılan araştırmalara göre bir sözcüğün sesle hecelenmesinin, gözle anlaşılmasına oranla dört kat daha fazla zaman aldığını ve bu yüzden etkili bir okumada sesin yerinin olmadığını belirtmektedir. Okumada göz ile ses, ters orantılı olarak birbirlerine etki ederek biri okumayı hızlandırırken diğeri yavaşlatmaktadır (ss. 44-45). Sessiz okumanın soyut düşüncenin gelişimiyle daha sık tercih edilebilir hâle gelmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca sessiz okumanın zamandan tasarruf sağlama açısından da avantajlı olduğu ortadadır.

Sever (2011), Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından birinin öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı ile okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmak olduğunu belirtmektedir. Yazılı kültürünü tanıyan ve gelişimine katkı sağlayan, özgün bir düşünce sistemine sahip, duygu ve düşüncelerini aktarmakta sorun yaşamayan, iletişim becerilerini kullanarak sorunlarına çözüm bulmayı tercih eden bireylerin yetiştirilmesi ile bireylerin okuma beceri ve alışkanlığı kazandırılması arasında güçlü bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Okuma konusunda öğrencilerin güdülenmelerinin önemini de vurgulamaktadır (ss. 18-20). Uluğ'a

(2012) göre de okuma becerisi, konuşma ve dinleme becerilerinin üzerine yapılandırılır. Okulda öğrenme de anlama becerisini geliştirmek için kullanılan gereçlerin çoğunluğunun yazılı metinlere dayanmasından ötürü büyük ölçüde dinleme ve okumaya dayanmaktadır. Okuma becerisi, sonradan edinilen bir beceri olduğundan ancak etkili bir eğitim ile geliştirilebilir. Okuma becerisi yetersiz öğrencilerin, okuduğunu anlamada zorlandıkları ve akademik alanda istenen başarıyı kazanamadıkları gözlenmektedir (ss. 36-38). Bu durum okumanın anlama becerisi üzerindeki etkisinin önemini vurgulamaktadır. Ne geçen seneler ne de değişen eğitim yaklaşımları bu durumu değiştirememiştir. Türkçe öğretiminin üretici, sosyal, akademik ve gündelik hayatta başarılı bireyler yetiştirilmesi okuma becerisine özellikle önem vermesi gerekmektedir.

Uluğ'a (2012) göre öğrencilerin bazıları okudukları kelimenin anlamını algılamak yerine sadece kelimeyi tam olarak seslendirerek okuma derdine düşmektedirler. Hâlbuki bir bakışta metindeki anlaşılması beklenen düşünceyi kavramaya yetecek sözcüğü okumaya çalışmak doğru olandır. Metin paragraflardan oluşuyorsa giriş paragrafının konunun amacına, sonuç paragrafının ise ana fikre ve yardımcı fikirlere ulaşmada etkisi göz önünde bulundurularak okuma yapılmalıdır. Okuma türlerini bilmek kadar okuma kuralları da bilmek de önemlidir. Okuyucunun hecelemekten, dudak kıpırdatmaktan, sık sık geri dönüşlerden, dikkat dağınıklığından, hoşlandığı sözcüklerde okuma hızını yavaşlatmaktan, anlayamayacağına dair peşin hükümlülükten uzak durarak okuduğu metne kendini tam anlamıyla verip okumayı amaçlı biçimde devam ettirmesi gerekir. Okumanın sonunda anlaşılma durumu üzerine tartışılmalı ve ihtiyaç hâlinde tekrarlarla metin değerlendirilmelidir. Değerlendirme aşamasında ön bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurulmalıdır (ss. 46-54).

Konuşma ve dinleme becerisine sahip olmayan engelli bireyler için özel eğitim kurumlarında farklı yöntem ve teknikler uygulanarak okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Yukarıdaki ifadeler göstermektedir ki anadili öğretiminde çok büyük bir yeri olan okuma becerisinin geliştirilmesi için uygun eğitim durumlarının oluşturulmasında seçilecek yöntem ve tekniklerin yeri büyüktür. Öğrencilerin aktif olarak katıldıkları ve mekanik okumadan ziyade okuduklarını anlayan ve bunu

hayatının bir parçası hâline getirmiş bireyler yetiştirmek için okuma becerisinin edinilmesinde çağdaş yaklaşımlara ve aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine yer vermek akılcı görünmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ve çalışmamızda söz konusu olan öğrenci grubunun seviyesini oluşturan altıncı sınıf okuma becerisiyle "akıcı okuma, söz varlığı ve anlama" temel kazanımlarının kazandırılması hedeflenmektedir (Türkçe Öğretim Programı, 2019, s. 40).

2.3. AKTİF ÖĞRENME

2.3.1. Öğrenme

İnsan, öğrenme isteği genetik mirasıyla dünyaya gelmekte ve anne karnından itibaren çevresiyle etkileşime girerek öğrenme olarak isimlendirilen kalıcı davranış değişiklikleri yaşamaktadır. Yaşadığımız çağda öğrenme kavramı oldukça önemli bir hâle gelmiştir çünkü dünyanın her yerinde ve alanında bilgi katlanmış biçimde büyümektedir. İnsanın bu bilgiye erişimi ve nasıl öğrenmesi gerektiği soruları eğitimden psikolojiye pek çok alanda çalışma yapan araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bireylerin salt kendi alanlarında değil diğer pek çok alana ait öğrenmeleri de edinmeleri gerekmektedir. Bu bilgi ediniminin de olabildiği kadar çağa ayak uydurabilecek hızda, kalıcı ve pratik olması gerekmektedir. Ayrıca bilmek ile öğrenmenin birbirinden farklı kavramlar olduğu da birbirine karıştırılmamalıdır. Senge'e (2014) göre öğrenme, ilk izlenimlerimizle doğuştan gelen bireysel ve sosyal bir olgu gibi görünse de insanoğlunu yalnızca soyut bilgiye değil birbirine de bağlamaktadır (s. 4). Bu görüşe ek olarak öğrenmenin kültürel açıdan önemi açısından bakan Bruner (1991) insanı diğer canlılardan ayıran özgün yönünün öğrenebilmesi olduğunu belirtmektedir. Öğrenme, insanın hayatı boyunca kullanması gereken çok önemli ve zorunlu bir eylemdir çünkü insan, öğrenilenlerin korunması ve yeni nesillere aktarılmasını sağlayan kültürün ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenme, öğrenenin sahip olduğu bilgi şemalarını düzeltme için kullanılabilecek olan bilginin uygun zaman ve yerde verilmesine dayanmaktadır. Öğretimle de düzeltici bilginin ne zaman ve nerede verileceği en uygun şekilde düzenlenmeye çalışılır. Düzeltmeler yapılırken öğrencinin öğretmene bağımlı olmadığı ve kendi başına yapılabileceği bir yöntem seçilmelidir. Öte yandan insan, çocukluktaki öğrenmeleriyle şekillendirilerek toplumda yerini alır ve insanlığını ortaya çıkarma fırsatı yakalayabilir (ss. 39-93). Görüldüğü üzere nitelikli bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenmenin, öğrenme

sürecinin ve ilkelerinin iyi bilinerek doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Öğrenmenin sadece insanın kendisi için değil içinde yaşadığı toplum ve toplumlardan oluşan dünya insanlığı için de önemi çok büyüktür. Kültürel mirasın taşıyıcısı olmasının yanı sıra kültüre katkı sağlayabilmesinin de anahtarı konumundadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ulaşılabilecek en üst seviye olan kendini gerçekleştirmiş insana ulaşmanın yolu etkili bir öğrenme sürecinde gizlidir.

Öğrenmenin tanımı konusunda tam olarak fikir birliğine varılamamıştır. Senemoğlu'na (2012) göre öğrenme; insanın büyümesi ve vücudunda meydana gelen değişik sebeplerle oluşan geçici değişimlerden ziyâde yaşantı ürünü davranışlardaki ya da potansiyel davranıştaki olabildiğince kalıcı izli değişmedir (s. 88). Bu tanımdan yola çıkıldığında, hafızaya alınıp saklanarak gerektiğinde ortaya çıkarılan davranış ya da bilgilerle ilgili olan "belleme" kavramı ile "öğrenme" kavramının birbirine karıştırılmaması gerekmektedir. Öğrenmeyle ilgili pek çok farklı görüş ve teori ortaya konulsa da öğrenme teorilerinin ortak tarafları da vardır. Binbaşıoğlu (1998) bu ortak tarafları şöyle sıralamaktadır: Amaç, hazır bulunuşluk ve uyaran. Öğrenme, sinir sisteminin ve dış şartların etkisiyle şekillenen karmaşık bir süreçtir. Ayrıca, öğrenme sürecinde aktif rol alan öğrenenin ilgisini çekecek alıştırmalar ve oyunlara yer verilmesi gerekir (s. 92). Öğrenmeyi tanımlarken bilgimize bilgi katmanın yanı sıra bakış açımızı ve kendimizi de yenilemek demek yanlış sayılmayacaktır.

Öğrenme sürecinde beyin bir bilgiyle karşılaştığında bu bilgiyle daha önce karşılaşma durumunu, bu bilgiyi nerede saklayabileceğini, bu bilginin ona olan faydasını, bu bilgiye benzer bir bilgiyi yakın zamanda edinip edinmediğini sorgulayarak öğrenme sürecini başlatır. Bu sorgulama ardından öğrenmenin gerçekleşebilmesi için içsel ve çevresel süreçler kullanılarak edinilecek bilginin çevre ile tartışılması ya da paylaşılması gerekir ki kalıcı olarak öğrenmeye adım atılmış olsun. Başka bir örnek üzerinden gidilecek olursa öğretmenin sınıfta öğrencilerin öğrenme seviyelerini artırıcı farklı etkinlikler yapmasının ardından öğrenciler bu bilgileri kendi sözleriyle ifade ederek örneklendirirler. Böylece çeşitli tespitlerde ve tahminlerde bulunarak bilgiyle bağ kurmuş ve bilgiye farklı bakış açılarıyla yaklaşmış olurlar. Öğrenmeyi somutlaştırmaya çalışırsak zihnimiz, kullanıcısı olduğumuz bir bilgisayara benzetilebilir. Bilgisayarın çalışabilmesi için de bireyin öğrenebilmesi için de zihnin açık olması gerekir. Ayrıca bilgisayarın ve

zihnimizin, gelen bilgileri doğru işleyebilmesi için o bilgiye dair gerekli yazılımının olması şarttır. Bu yazılımlar bildiğimiz şeyler ve düşünme biçimimizdir. Pasif öğrenmede ise zihnimizdeki bu süreç gerçekleşmez ve bilgisayara kaydetme işlemi gerçekleşmediğinden bilgi hafızada saklanamaz. Kişi de bir bilgiyi başkalarıyla paylaşmaz ve onlara bu bilgiyle ilgili açıklamalarda bulunmazsa bu bilgi kalıcılaşmaz, hafızaya kaydedilmez (alıntılayan Kalem, 2002, s. 3). Senge (2014) de öğrenme sürecinin güçlendirilmesinde bilgiyi kimin nasıl öğrettiğinden ziyade öğrencinin nasıl anladığının, bilginin kapsamının, öğrencinin kim olduğunun ve o ana kadar bildiklerinin önemi üzerinde durmaktadır. Öğrenmeyi tetikleyen gücün öğrencilerin birbirleriyle ve öğrenilecek konularla iletişime girmeleri ve bakış açılarıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, öğrenenin ilgisi ve merakı tetiklenmediğinde kalıcı bir öğrenmeden söz edilememektedir. Yaşam boyu öğrenme de insanların hayatla ilişki kurmalarını ve hayal ettikleri geleceği yaratmalarında çok önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (ss. 27-76). Görüldüğü üzere öğrenme süreci sayesinde hem o ana kadar sahip olunan bilginin hem de çevresel faktörlerle edinilen yeni bilgilerin kişinin genetik olarak sahip olduğu öğrenme becerisi aracılığıyla yoğrulup ilgi ve merakla sürdürülmesiyle kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Bu öğrenme sürecinin sağlıklı ve kalıcı bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinin yapısının farkında olunması gerekmektedir. Ayrıca öğrenmenin ilgi ve merak ile tetiklenerek arttığı da unutulmamalıdır.

Uluğ'un (2012) belirttiği üzere öğrenmeyi etkileyen pek çok değişken vardır. Bunlar arasında bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan öğrenmeye hazır bulunuşluğu, öğrenme amacı ve motivasyonuna sahip olma durumu, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi gibi temel değişkenlerin yanı sıra öğrenme ortamındaki araç-gereçler, ışık, ses, ısı gibi çevresel faktörler ve öğretici davranışlar ifade edilebilir. Amerikan eğitimci Edgar Dale'in öğretim modeline göre öğrenme somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğrudur. Ne kadar çok duyu organı harekete geçirilirse öğrenme o kadar etkili olacaktır. Duyu organlarımızdan öğrenmeye etkisi en çok olan duyumuz görme olmasın rağmen tüm duyuların öğrenmeye dâhil edilmesinin verimliliği en yüksek öğrenme olacağı ortadadır. Bu yüzden göre en etkili öğrenme, bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesi yoluyla olandır. Unutmayı azaltmak için en etkili yolun ise öğrenilenler arasında ilişki kurmak olduğu

unutulmamalıdır (ss. 99-101). Bu bilgiler ışığında öğrenme sürecinin doğru işleyebilmesi için zihinsel anlamlandırma süreçlerinin doğru işletilmesini sağlayıcı bir öğretim ortamının sağlanması, hazır bulunuşluk ve güdülemenin üstünde önemle durulması, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması gerektiği söylenebilir.

Öğrenme her zaman okul ortamında, sadece bilişsel alanda ve istendik yönde olmayabilir. Fidan ve Erden'e (1998) göre öğrenme, çevreyle etkileşimde bulunulan her an sürekli olarak gerçekleşir. Doğru davranışlar öğrenilebildiği gibi yanlış ve kötü davranışlar da öğrenilebilir. Öğrenme bilinçli ya da bilinçsiz biçimde de olabileceği gibi bilgi ve becerilerle birlikte duyuşsal tepkileri de kapsar. Öğrenme sağlıklı dokunmuş bir kişilik yapısını, ömrü boyunca kullanabilmesi için bireye kazandırmayı amaçlar (s. 163).

Öğrenmenin önündeki engellerden biri ezberciliktir. Ezberci öğrenci, öğrenme materyali hakkında düşünmeksizin, sadece hafızasında anlamsız bir şekilde tutmayı tercih eder. Üst düzey düşünme becerileri, eleştirel düşünme, yaratıcılık söz konusu olmaz. Öğrenmenin gerçekleşemediği ezbercilik sonucunda öğrenildiği varsayılan bilgi günlük hayata aktarılamaz. Ergin (2005) de, yaratıcılığın özel bir yetenek olmayıp geliştirilebilir olduğunu ifade etmek için John Dewey'nin yaratıcı kişilerin doğaüstü yeteneklerle dünyaya geldiğine sadece aptalların inandığını belirttiği sözünün altını çizmektedir (s. 39). Senge (2014), bu noktada insanın bilişsel gelişiminin, aklî bilgiyle ilgili olduğu kadar bu bilgileri kullanarak bir şeyler yapabilmesiyle de yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. Geleneksel sınıflar, sadece kafanın çalıştığı ve bedenin öteki bölümlerinin hareketsiz bırakıldığı öğrenme ortamları ile pasif öğrenmelere yol açmaktadır. Hâlbuki her öğrencinin farklı kâbiliyetleri ve yönelimleri vardır. Bu yüzden öğrenme yöntemleri çeşitlendirilerek daha geniş ve derinlemesine öğrenmeler gerçekleştirilmelidir (ss. 43-44).

Öğrenme ve öğretme, birlikte ilerleyen bir süreçtir ve etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için okullarda resmi öğretim sonucunda bir ürün olarak gerçekleşen öğrenmenin nasıl meydana geldiği konusunda bilgi sahibi olunmalıdır (Yavuz, 2005, s. 8; Erden ve Akman, 2004, s. 16). Öğretmenlerin öğrenmeye engel olacak her türlü durumu dikkatle takip ederek önlem alması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması, öğrencilerine uygun öğrenme durumları hazırlaması,

aileden de destek alıp güdüleyici olmaları şarttır. Saban (2004) da öğretmenin kendi alan bilgisi açısından uzman, şefkatli ve iyi bir öğretici olmasına rağmen öğrencilerin öğrenme biçimlerini önemsemediği takdirde öğrenmenin istendik seviyede olamayacağını belirtmektedir (s. 1).

Öğrenmenin açıklanması sürecinde farklı felsefî yaklaşımların ve düşüncelerin ortaya konulması sonucu, öğrenmenin hangi koşullarda ve nasıl oluştuğunu inceleyen birbirinden farklı öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Bu bölümde anlatılan öğrenme kuramları ve yaklaşımları ışığında öğrenmenin bilgiyi pasifçe kabul etme değil aktif olarak yapılandırma süreci olduğu görülmektedir. Kişiler öğrenme sürecinde kendi kendilerine de öğrenmenin nasıl olabileceğini fark ederler. Gerçek anlamda bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi zihinsel bir devinime bağlıdır. Öğrenme sürecinde öğretmenin ve öğreneni karşılıklı olarak kullandıkları dil öğrenmeye etki eder. Öğrenme, bireysel olmasının yanı sıra iletişim de gerektiren sosyal bir eylemdir. Öğrenme, durumlardan etkilenen bir süreçtir ve gerçekleşmesi için yeterli zamana ihtiyaç duyar. Güdüleme, öğrenmenin önemli bir parçasıdır.

2.3.2. Öğrenme Stilleri

Doğumdan ölene kadar devam eden öğrenme ve öğretmenin pek çok yolu vardır. Bazı öğrenciler çok hızlı öğrenirken bazı öğrencilerin çok yavaş öğrenmesinin temelinde her bireyin farklı şekilde öğrenmesi yatmaktadır. Öte yandan öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaktan ziyâde deneye yanıla el yordamıyla keşfettikleri öğrenme biçimlerinden faydalandıkları gözlenmektedir çoğunlukla. Bu durumun sonucunda da olumlu sonuçlar alınabildiği gibi olumsuz pek çok ürün de ortaya çıkabilmektedir. Pek çok potansiyel harcanıp gidebilmektedir. Aktif öğrenme yaklaşımında her öğrencinin öğrenme stilinin farklı olabileceği göz önünde bulundurulmaktadır. Bu ifadelerin ışığında Erden ve Akman (2004) öğrenmenin zamanı, yeri, hangi durumlarda, kiminle ve hangi uyarıcılarla olacağı gibi kişiden kişiye farklılık gösteren öğrenme stilini, kişinin belli bir öğrenme çevresindeki kişisel seçimleri olarak adlandırmaktadır (s. 232).

Kolb, dört temel öğrenme biçiminden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi, yaşantı ve problemlerle bireysel açıdan ilgilenmek ve hissetmek temelinde sezgilere dayalı çareler üretmeye dönük öğrenme biçimi olan somut yaşantıdır. İkincisi, fikir ve durumları itinayla takip ederek değişik bakış açılarından değerlendirme sürecini

merkeze alan öğrenme biçimi olan yansıtıcı gözlemdir. Üçüncüsü, rasyonelliğin duygulara baskın geldiği ve bir problemin çözümünün bilimsel yaklaşımla olacağını vurgulayan öğrenme biçimi olan soyut kavramsallaştırmadır. Dördüncüsü ise işlevsel uygulamalar yapma ve işe yarayan gerçeği kabullenmeye dayalı öğrenme biçimi olan etkin yaşantıdır. Kolb'un öğrenme biçimine ilâveten alan uzmanı birçok bilim insanının farklı sayıda ve türde öğrenme stilleri de mevcuttur. Örneğin; Barsch, öğrencilerin daha iyi nasıl öğrendiklerini belirleyebilmek için 24 maddelik "Öğrenme Stilleri Envanteri"ni geliştirmiştir. Bu envantere göre görsel malzemelerle daha iyi öğrenen görsel tip öğrenciler, işitsel malzemelerle daha iyi öğrenen işitsel tip öğrenciler, dokunarak ve dokunduklarını hissederek daha iyi öğrenen devinimsel tip öğrenciler olmak üzere üç gruba ulaşılmıştır (Demirel, 2003, ss. 137-139). Babadoğan'ın (2005) belirttiği üzere dört çeyrekli beyin modeline dâir araştırmalar neticesinde sırasıyla düşünme, öğrenme ve öğretim üzerine yoğunlaşılmaya başlanmıştır. Gregorc'un çabaları Butler'ın modelleştirmeleriyle devam edilmiştir (s. 105). Telman (1998) ise, yaşamımız boyunca meydana getirdiğimiz tüm davranışlarımızın öğrenme eylemimizin ürünleri olduğunu ifade ederek bazı öğrenmelerin kendiliğinden diğerlerinin ise planlı olduğunu belirtmektedir. Öğrenme şekillerinin deneme yanılma, örgün eğitim, yaygın eğitim ve genel yetişkin öğrenimi yollarıyla meydana geldiğini vurgulamaktadır (s. 25). Bu çalışmada amaç öğrencilerin bütün öğrenme biçimleri dikkate alınarak uygun bir plan dâhilinde öğretimin gerçekleşmesini sağlamaktır.

Öğrenme stilini belirleyen pek çok etmen vardır. Öğrencinin gelişim özelliklerini etkileyen biyolojik yapısı, çevreyle olan etkileşimi, davranışları ve hazır bulunuşluğu önemli etmenlerden bazılarıdır. Öğretmenin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olması, başarılı öğrencilerin başarılarını daha da artırırken başarısız öğrencilerin de başarı kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Aksi durumlarda ise sınıf içinde disiplinsizlik, güvensizlik, bıkkınlık, karamsarlık vb. olumsuz duygu ve davranışlar ortaya çıkmaktadır.

2.3.3. Aktif Öğrenme Nedir?

Bruner'e (1991) göre bir öğretim kuramı; bilginin, öğrenenin ve bilgi edinme işleminin doğasının farkında olunarak öğretilecek bilginin öğrenci zihninde en doğru ve kolay şekilde inşa edilmesinin biçimleri üstünde durmalıdır. En iyi öğrenmenin

sağlanması ise bireyi öğrenmeye en aktif şekilde hazırlayacak deneyimlerden ve öğrenilecek konunun sunuluşunda en aktif düzenlemenin sağlanmasından geçmektedir (ss. 32-58). Bu noktada deneyimlerin tek başlarına yeterli olamayacağı ve deneyimlerin çaba gösterilmiş bir düşünceye dönüştürülmesi gerektiği üzerinde de durulmalıdır. Var olan öğretim kuramları incelendiğinde bu ifadeler ışığında aktif öğrenme son yıllarda yurt içindeki ve yurt dışındaki eğitim alanlarında gözde bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir sıfat olan aktif sözcüğü Fransızcadaki "actif" sözcüğünün "etkin, canlı, hareketli, çalışkan, etkili, etken, faal" anlamlarına karşılık olarak dilimizde kullanılmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 2005, s. 61).

Aktif öğrenmenin pek çok tanımı yapılmıştır. Bonwell ve Eison aktif öğrenmeyi öğrencilerin yaptıkları ve yapmayı düşündüklerini içeren bir şey olarak tanımlamaktadırlar (Keyser, 2000, s. 36). Kane (2004) ise aktif öğrenmeyi radikal, popüler ve özgürleştirici olarak tanımlar (s. 278). Ülkemizde aktif öğrenme hakkında yaptığı çalışmalarla tanınan Açıkgöz'e (2014) göre "*Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir."* (s. 17). Bu tanımlardan yola çıkıldığında aktif öğrenmede, öğrencinin öğrenme sürecine hem fiziksel hem de zihinsel yönden aktif katılarak bilgiyi kendi öğrenmesinden sorumlu olacak şekilde kendisinin edinmesini sağlayıcı eğitim durumlarında yer almasının sağlanması gerekmektedir. Öğrencilere kendi kapasitelerini olabildiğince en üst seviyede kullanmalarını sağlayıcı deneyimler yaşatılarak onların sosyo-kültürel birikimler kazanmaları sağlanmalıdır. Demirel'e (2003) göre de öğrencinin aktif katılımı için onlara okuma, yazma, konuşma, tartışma, tecrübelerle ilişkilendirerek yeni öğrendiklerini hayatına aktarabilme ve problemleri tek başlarına çözebilme imkânı sunulmalıdır (s. 213). Kalem (2002), iyi bir eğitim ortamının öğrencilerin aktif olarak zihinsel katılımda bulundukları, bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirip benimsedikleri, düşüncelerini paylaşıp ortak sonuçlara ulaşabildikleri ve düşüncelerini test edebildikleri, fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerinin düşüncelerine değer vererek dinleyebildikleri ortamlar oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır (s. 9). Aktif öğrenme yaklaşımında tam da bu ifadelerin gerçekleştirildiği bir ortam ve öğrencinin aktif olduğu etkinlikler, tartışmalar, alan gezileri vb. sınıf içi ve sınıf dışı

ortamı kapsayıcı bir öğretim anlayışı söz konusu olmaktadır. Aktif öğrenmede insan, bilgiyi yönetmektedir.

Aktif öğrenmenin pek çok tanımı ve isimlendirilişi mevcuttur. Örneğin; aktif öğretim, aktif öğrenim, aktif eğitim, etkin öğrenme, etkin öğretim… Açıkgöz'e (2014) göre aktif öğrenme bir öğretim modelinin adı olmasına rağmen aktif öğrenmede asıl olan öğretmenin öğretmesi değil öğrenenin öğrenmesi olduğu için "öğretim" terimi yerine aktif *öğrenme* ifadesi kullanılmaktadır (s. 299).

Şahin (2004), aktif öğrenmenin birbiriyle bağlantılı olan "*temel öğeler, öğrenme strate*jileri ve *öğretme kaynakları"* etmenlerinden meydana geldiğini belirtmektedir. *Temel öğeler* "konuşma, dinleme, yazma, okuma ve yansıtma" uygulamalarından oluşmaktadır. Bu uygulamaların uygulanma biçimini içeren *öğrenme stratejileri,* "işbirlikli çalışma, benzetim, tartışma, problem çözümü" vb. yöntemlerden oluşmaktadır. *Öğretme kaynakları* ise "okuma, yazılı ev çalışmaları, dış konuşmacılar, televizyon ve hazırlanmış materyaller" vb. araç gereçlerden meydana gelmektedir. Bütün bu faktörler sentezlendiğinde aktif öğrenmede, *öğretme kaynakları*ndan faydalanılmak suretiyle, uygun *öğrenme stratejilerinin* seçilmesi yoluyla, öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve yansıtma davranışlarını ortaya koymalarını sağlamak esastır (s. 59).

Barnes, ilk dört ilkeyi katılımcı yön ve son üç ilkeyi de gerçekçi yön olarak gruplayıp yedi temel aktif öğrenme ilkesi önermektedir. Barnes'e göre yedi aktif öğrenme ilkesi şunlardır: amaççılık, yansıtıcılık, yansıtıcılık, uzlaşmacılık, eleştirellik, karmaşıklık, durum dürtüsellik, meşguliyet. Bu ilkelere göre hazırlanan uygulamalar öğrencilerin dikkatini çekebilecek, öğrenci davranışlarında etkilerini gösterecek, öğretmen ile öğrencinin amaç ve yöntemde anlaştığı, öğrencinin öğrenmelerini yorumlayarak değerlendirebildiği, gerçek yaşam gibi karmaşık ve bulunulan zamandaki gereksinimlerden doğan, gerçek yaşamdaki sorumluluklara uygun nitelikte olmalıdır. Kyriacou'nun diğer araştırmacılarla işbirliği yaparak hazırlamış olduğu aktif öğrenmede biri veya daha fazlası bulunması gereken unsurları ise şöyledir: somut materyaller ve doğrudan tecrübe kullanımı, araştırmacı ve problem merkezli tekniklerin kullanımı, küçük grup çalışmalarının kullanımı, öğrencinin öğrenme sürecini veya etkinliklerini sahiplenmesi, öğrenme süreci ve etkinliklerine kişisel ilgi ve odaklanma (Tural, 2006, ss. 9-11). Öğrenme

etkinliklerinin belirtilen aktif öğrenme ilkelerinden birkaçına sahip olması yeterlidir; hepsine sahip olması şart değildir.

Eğitimin temel amaçlarından biri öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktır. Ezbere dayalı öğretim suya yazı yazmak gibi geçici olarak hafızada tutma işleminden ibaret olduğundan aktif öğrenme modeli ezberciliğe karşıdır. Ezber sadece hatırlamayla ilgili zihinsel süreçleri gerçekleştirirken kullanılmalıdır. Bu yüzden çağdaş öğretim yöntemleri salt ezberciliğe karşıdır. Öğrencinin öğrenme arzusu, sadece öğretmenin açıklamaları ve yol göstermesi ile baş başa bırakıldığında başlamadan biter. Aktif öğrenme yaklaşımına göre hazır olarak sunulan bilginin alınması değil bilginin öğrenci tarafından üst düzey zihinsel süreçler vasıtasıyla yapılandırılması sonucu anlamlandırılması öğrenmeyi beraberinde getirmektedir. Yaratıcı, düşünen ve sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmek için aktif öğrenme yaklaşımı bu yönüyle çok önemlidir. Demirel (2003), yaratıcılığı ifade ederken özgün çıktılar meydana getirme, yeni çözüm yolları bularak senteze ulaşma ve bunları gerçekleştirebilmek için bireyin özgür bir ortama ihtiyacı olduğundan bahsetmektedir. Drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklerin yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için kullanılması gerekmektedir (s. 226).

Öğrencinin zihinsel becerilerini kullanarak sorumluluğunu alacağı kararlar vermesi ve öğreneceklerini kendisi için anlamlı kabul etmesi çok önemlidir. Öğretmen tarafından çerçevesi belirlenmiş ve kontrolü sağlanan bir özgürlük öğrencinin hakkıdır ancak sınırsız özgürlük gibi bir yanılgıya düşmek sorunları beraberinde getirecektir. Öğretmenin öğrenme sürecini oluşturan planlama, etkinlikler, sınıf yönetimi, araç-gereç temini gibi görevlerini öğrenciye fayda sağlayacak biçimde düzenlemesi gerekmektedir. Öğrencilerin ise öğrendikleri ve öğrenecekleri ile ilgili birbirleriyle konuşup yazılar yazmaları, ön bilgilerini kullanarak öğrenmeyi istedikleri bilgi ve becerileri günlük hayatla ilişkilendirerek uygulayabilmeleri gerekmektedir. İlginçtir ki ülkemiz eğitimcilerinin bir kısmında öğrencinin sadece derse aktif katılmasının aktif öğrenmeyi sağlayacağına dair kavram yanılgıları vardır. Öğrencinin derse aktif katılımı aktif öğrenmenin olmazsa olmazı olmasına karşın aktif öğrenmenin gerçekleşmesinde yeter şart değildir. Diğer aktif öğrenme ilkelerinden olan öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kullanması, ön bilgilerle öğrenilenleri anlamlandırarak günlük yaşamlarıyla bağlantı

kurması, öğrendiklerini çevresine ifade ederek paylaşabilmesi gibi ilkelerin de gerçekleştirilmesi ile tam anlamıyla bir aktif öğrenmeden bahsedilebilir. Öğrenmediği hâlde aktif biçimde notlar alan, öğrenmeyi erteleyen ilgisiz bir öğrencinin aktif bir öğrenme içinde olduğu söylenemez.

Birçok eğitim yaklaşımı öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri için çoğunlukla dış güdüleyicilere yer vermektedir. Aktif öğrenme yaklaşımı da öğrenme sürecinde dış güdüleyicilere yer verse de iç güdüleyicilerin etkisiyle güdülenmenin öğrencileri öğrenmeye çok daha fazla yönelttiği bilinmekte ve öğrencilerden, kendi kendilerine iç güdüleyicileri kullanmaları beklenmektedir. Öte yandan eğitimciler öğrencilerin kendiliğinden içsel güdülenme yaşayacaklarını umma gibi bir yanılgıya düşebilmektedirler. Bu durumun önüne geçmek için planlı, özverili ve zamana yayılmış bir şekilde öğrencilerin içsel güdülenme kazanmaları için uğraşılması gerektiği unutulmamalıdır.

Öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan, daha etkili ve verimli öğrenebilmenin yollarını aramaya yönelik modellerden biri olan aktif öğrenme modeli, John Dewey'in öğrenci merkezli eğitim felsefesine dayanan ve 1980'lerden günümüze etkinliğini koruyan bir çağdaş öğrenme modelidir. Öğrenmenin en verimli hâle gelebilmesi için uygun yöntem ve teknikleri seçme ve uygulama sorumluluğunu olan öğretmenlerin çağdaş yöntem ve teknikleri öğrenmeleri gerekmektedir. Oysaki öğretmenlerin çoğu, kendi öğrenciliklerinden hatırladıkları ders kitapları temelli anlatım ve dikte yöntemini kullanarak eğitimde başarılı olunacağına dair bir fikre dayanarak öğretim yapamaya çalışmakta, verimsiz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Nasıl ki tiyatro oyunlarında devleşen sanatçılar prova yapmaksızın bu başarılarını elde edemezlerse aktif olarak öğrenme sürecine katılmayan öğrenciler de verimli bir öğrenme gerçekleştiremezler. Sadece öğretmenin ve çalışkan öğrencilerin aktif olduğu, işbirliği yerine bireyselliği öven yarışmalarla öğrenmenin gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir sınıfta tüm öğrenciler için verimli bir öğrenmeden söz edilemez. Bu yüzden öğretmenlere aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini bilmek ve uygulamak konusunda büyük bir görev düşmektedir.

Aktif öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin kalıcı ve araştırmaya dayalı öğrenmesi söz konusudur. Öğrenci, fikirler ortaya koyar, araştırır, uygular ve

öğrendiklerini çevresiyle paylaşır. Öğrenme sürecinde sınıf içi ve sınıf dışı işbirlikçi çalışmalarda yer alır. Aktif öğrenme adı gibi aktif, keyifli ve ilgi çekicidir. Bu noktada belirtmekte fayda vardır ki her eğlenceli ve keyifli zaman geçirilen çalışmada aktif öğrenmenin gerçekleşeceğini düşünmek büyük bir yanılgıdır.

2.3.4. Aktif Öğrenmenin Düşünsel Temelleri

Babadoğan'ın (2005) belirttiği üzere Antik Yunan döneminden bu yana öğrenciler öğretim sürecine oyunlaştırılmış bir soru-cevap yoluyla aktif olarak katılmaktadırlar. Sokrates, Platon ve Aristoteles'in de etkileriyle aktif öğrenmenin kavramsal temelleri atılmıştır. Ayrıca Orta Çağ'daki çıraklık sistemi ve sanayi devrimi sonrası süreçte de öğrencilerin eğitim-öğretime aktif katılımlarının olduğu gözlenmiştir (s. 102).

Aktif öğrenmenin felsefî dayanaklarını varoluşçuluk ve ilerlemecilik akımları oluşturmaktadır. Öztürk (2005), ilerlemecilik akımının uygulandığı Amerikan okullarında bu akıma karşı ciddî tepkiler verildiğini, öğrencilerin bir şey öğrenmediklerine dair eleştirilerin öğretmenler ve veliler tarafından ortak bir yüksek sesle haykırıldığını ve ilerlemeciliğin eğitime sosyal sorumluluk katmadığının da zaman içinde bu eleştirilere eklendiğini belirtmektedir. 1930'lardan itibaren yeniden kurmacılık ile ilerlemecilikten birlikte söz edilmeye başlanmıştır. Ülkemizde de 1940'lı yıllardan itibaren Dewey'nin fikirleri ve eğitim anlayışının incelenmesiyle oluşturulan Köy Enstitüleri ve 1968 Eğitim Programı da ilerlemecilik felsefesine göre meydana getirilmiştir. Öte yandan ebeveynlerin yeni eğitim felsefelerine dair yeterli bilgilerinin olmaması ve uygulamaları zaman kaybı görmeleri, okul koşullarının yetersizliği, eğitim sisteminin ve eğitim programının iç tutarlılığının olmamasından dolayı bu ilerici akımların yaygınlaşması zorlaşmış olabilir (ss. 158-160). Görülmektedir ki ülkemizde ve dünyada aktif öğrenmenin temelleri eskiye dayanmakla beraber önemi yakın zamanda anlaşılmıştır.

Kalem'e (2002) göre varoluşçuluğun eğitime yansımasında, öğrencilerin herhangi bir yetişkinin zorlaması altında kalmadan özgün değerlerini oluşturabilmesi, tartışıp karar verebilmesi karşımıza çıkar. Öğretmen ise öğrencinin yardımına koşan ve gelişimine yardım eden kişidir. İlerlemecilikte ise öğrenme problem çözme süreciyle gerçekleşir. Yaparak yaşayarak ve deneysel öğrenme, kalıcılık sağlama açısından çok önemsenirken bireyin çevreyle etkileşiminin önemi yadsınamaz (ss.

14-15). Açıkgöz'e (2014) göre ise aktif öğrenme, yapılandırmacılığın öğrenme alanındaki karşılığı olan bilişselcilik temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacılık ve bilişselcilikle ilgilenen araştırmacılar, bu kuramları uygulamaya dönüştürmeye çalışırken öğretmeyle değil öğrenmeyle ilgili açıklamalar ve öneriler bildirerek aktif öğrenmeyi ortaya çıkarmışlardır (s. 59).

1900'lü yılların başlarından itibaren dilbilim ve ruhbilim akımları, dil öğrenimi ve öğretimi alanlarında önemli yenilikler getirmişlerdir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili yapılan uzun araştırmalar sonucunda 1970'lerden itibaren davranışçı yaklaşımın yerini bilişselci yaklaşıma bıraktığı görülmektedir. Her okulun demokratik bir toplumun ilk örneği olması beklenmiştir. Erden ve Akman'a (2004) göre davranışçılar öğrenenin edilgin bir alıcı olduğu varsayımıyla öğrenmenin uyarıcı ile davranışın ilişkilendirilmesinden meydana geldiği fikrinden hareketle öğrenmeyi ödül, ceza, tekrar vb. etkenlerle öğretmenin sıkı kontrolünde gerçekleştirmeye uğraşırken Gestalt psikologları diye tanınan bilişselciler öğrenmede çok etkili bir rol oynayan ve doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenerek öğrenmeyi zihinsel süreçlerle edinilen bilgilerin zihinde belli kurallar dâhilinde düzenlenmesi olarak görmüşlerdir. Davranışçı kuramcıların öğrenme ilkeleri hâlâ geçerli olsa da 1970'lerden itibaren geliştirilememişken bilişsel öğrenme kuramları ise pek çok araştırmacının bulgularıyla gelişmiş ve gelişimine devam etmektedir (ss. 156-157). Açıkgöz'e (2014) göre bilişselciliğin savunucuları, davranışçı akımın sadece gözlenebilir davranışları temel almasını, öğrenmeyi uyarıcı-tepki reaksiyonuna eş tutmasını, pekiştireçlerin görevini tam olarak açıklayamamasını, davranışı meydana geldiği şartlardan bağımsız olarak açıklamaya çalışmasını, öğrenme sürecinde öğreneni pasif görmesini, hayvan deneylerinin çıktılarını insana da genellemesini vb. eleştirmiş ve çeşitli araştırmalarla eleştirilerini doğrulamışlardır. Bu yüzden davranışçılık eskisi gibi rağbet görmezken bilişselcilik dikkatleri çekmeyi başarmıştır (ss. 79-81).

Aktif öğrenme yaklaşımının ortaya çıkış süreci ve temel dayanağıyla ilgili araştırmalar yapmış olan Binbaşıoğlu'na (1998) göre aktif öğrenme yaklaşımı yeni olmamasına rağmen uygulama alanında yaygın olarak ilgi görmesi yönüyle yenidir. Eğitim ve öğretim tarihindeki yenilikçilerin görüşleri incelendiğinde, çoğunun aktif öğretimi çeşitli şekillerde savunduğu görülmektedir. 16. yüzyılda 'Çocuk,

doldurulacak bir kap değil yakılacak bir ateştir.' sözüyle Rebelais ve 18. yüzyılda J. J. Rousseau gibi düşünürlerin fikirleri; İsviçre'de Adolphe Ferriere'in okulu, Almanya'da Hugo Gaudig'in çalışmaları, Belçika'da Ovid Decroly'nin yöntemi, Amerika'da Washburne'un Winnetka Sistemi, Helena Parkhust'un Dalton Planı, Türkiye'deki Köy Enstitüleri projesi gibi çalışmalar öğrencilerin aktif katılımları ve yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri ortamlar yaratmaları açısından dikkat çekici ve aktif öğrenmenin önemini vurgulayıcı bir yapıdadır (ss. 73-74). Açıkgöz'e (2014) göre de aktif öğrenme yaklaşımının gelişimi, davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş sürecinin hızlandığı ve kritik dönem denilebilecek 1970'lerden sonraya rastlamaktadır. Daha önce Dewey, Pestalozzi, Rousseau gibi yazarlara göre geleneksel yöntemlerin öğrencilerin tabiâtları gereği sahip oldukları öğrenme ve düşünme becerilerine zarar verdiğini ve öğrencileri pasifleştirdiğini belirten Açıkgöz, bu eleştirilerden hareketle bugünkü aktif öğrenme modelinin temelinde yer alan bilginin hazır olarak aktarılamaması, öğrencinin süreçte aktif olması vb. önerilerin doğduğunu belirtmektedir. Tüm bu eleştirileri ve düşünceleri düzenleyen aktif öğrenme modelinin geliştirilmesiyle de öğrenme sürecinin çevresel şartların dolaysız bir çıktısı olmadığını, içsel ve bilişsel bir süreç olduğu inancına ulaşıldığını vurgulamaktadır (s. 8).

Bruner (1991), her neslin kendi yaşadığı toplumdaki değişim hızını göz önünde bulundurarak kendisinden sonraki nesillerin bağımsızlıklarını ve rasyonel ilerlemelerini garantilemek amacıyla sonraki nesillere sunulacak olan eğitimin yapısını, rotasını, hedeflerini zaman içinde tazeleyerek tekrardan nitelendirmesinin önemini vurgulamaktadır (ss. 17-18). Özden'e (2003) göre de bilginin yapısı ve yeni değerlerle şekillenen eğitim amaçları göz önünde bulundurularak öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (s. 207). Görüldüğü üzere uzmanlar da öğrenme ve öğretme sürecinin öneminin, uygun yöntem ve tekniklerin seçiminin birey, toplum ve ülke açısından hayatiliği üzerinde aynı fikirdeler. Günümüzün önemli kavramlarından biri olan küreselleşme de göz önünde bulundurularak dünyadaki diğer toplumlarla da uyum içinde olabilecek insanın yetiştirilmesi gerektiği göz önüne alınmalıdır. Yeni yüzyıllara insan hazırlayan eğitim anlayışı, uygun öğretim yöntemleri ve araçlarıyla donatıldığı sürece en üst düzey verimle öğrenme sağlanacaktır. Bu süreçte toplumsallığın ve dünya çapındaki

değişimin önemine karşın insan faktörünün eğitimde hala en önemli etmen olduğu unutulmamalıdır.

Aktif öğrenme[1] 21. yüzyıl eğitimcilerinin oldukça önemsediği yaygınlaşan çağdaş yaklaşımlardandır. Çok yönlü bir yaklaşım olan aktif öğrenme, Türkçe eğitim programındaki anlama becerilerine de yeni bir anlayış getirmektedir. Türkçe dersinin eğitim felsefesi, yapısı, amaçları, öğrenci merkezliliği gibi özellikleri aktif öğrenme yaklaşımıyla uyuşmaktadır. Aktif öğrenme, eğitim alanında yukarıda bahsedilmiş olan düşünsel kuramlar ve bu kuramların etkileri sonucunda ortaya çıkmış; 1970'lerden günümüze dek davranışçılığa karşı gelip bilişselcilik temeliyle varlığını sürdürmüş ve günümüzde de devam ettirilmektedir.

2.3.5. Geleneksel ve Çağdaş Öğrenme Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Öğrenme ve öğretme süreçleri; pasif bilgi ediniminden öğrenmeyi öğrenmeye, öğretmen merkezlilikten öğrenci merkezliliğe, bireysellikten işbirlikçiliğe, katı sınıf ortamından esnek ve öğrenciye göreliğin ön planda olduğu sınıf ortamına doğru gelişerek değişmektedir. Öte yandan geleneksel yaklaşımla düzenlenen öğretim programlarının bilgi ve teknoloji çağına uyum sağlayamadığı; günümüz öğrencilerinin ve toplumunun ihtiyaçlarını karşılayamadığı görülmektedir. Babadoğan'ın (2005) belirttiği üzere öğrencilere ne öğretileceğiyle ilgili olarak her şeyi öğretme arzusu 1950'lere kadar sürmüştür. Bu yıllardaki bilgi patlaması, nüfus artışı ve öğrenmek istenen şeylerin an be an çeşitlenmesinden ötürü sadece önemli olan bilgilerin öğretilmesine karar verilmiştir. Öte yandan yıllar içinde önemli olanın kime göre önemli olduğuyla ilgili tartışmalar, eğitimcileri 1980'lerden bugüne dek uzanan ve günümüzde kabul gören anlayışa yani öğrenmeyi öğrenmeye getirmiştir (s. 100). Bu durum aktif öğrenme yaklaşımının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Gelişmiş ülkelerin çağdaş öğretim programlarındaki öğrenci merkezlilik, aktif bir öğretmen ve öğrenci etkileşimi, ders kitaplarının yanı sıra pek çok araç gereçten faydalanma, bilgiye ulaşma sorumluluğunu alan öğrencilerin yetiştirilmesi hedefleri aktif öğrenmenin önemini vurgular niteliktedir.

Açıkgöz'e (2014) göre geleneksel öğrenme yaklaşımındaki sınıf düzeni anlayışında sıralar hâlinde oturan öğrenciler ile karşılarında ders anlatan ve kontrolü

[1] "Etkin öğrenme" ifadesi çalışmamızda "aktif öğrenme" ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Daha çok eski kaynaklarda aktif öğrenme karşılığı olarak etkin öğrenme ifadesine yer verilmiştir.

altındaki ortamda bilgi sunan öğretmen akla gelmektedir. Bu öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin öğretmenin anlattıklarını pasif biçimde dinlemesi, öğretmenin ödül ve cezalarla öğrenmeyi sağlamasından oluşmaktadır (ss. 7-8). Aktif öğrenme yaklaşımında öğrencilerin hareketli yapıları öğrenme ortamına katılmalarını teşvik edici olarak kullanılır. Öğrencilerin oyun, müzik, görsellere olan ilgileri değerlendirilir. Keyser (2000), öğretmenlerin kontrolün bir kısmını ölçülü olarak öğrencilere bırakmalarının öğrencileri araştırmaya ve öğrenmeye daha istekli kıldığını; öğrendiklerini daha uzun süre hatırlamasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir (s. 37).

Geleneksel eğitim anlayışında bilgi, öğrencinin ileride ihtiyaç duyacağı düşünülerek öğretmenin kontrolcü tavrıyla öğrenciye belletilmeye uğraşılır. Aktif öğrenmeye dayalı eğitim anlayışında ise bilgi, başka bilgiler türetmek amaçlanarak öğretmenin planlayıcılığında, öğrencinin bilgiyi anlaması üstüne yoğunlaşır. Geleneksel öğretim anlayışında öğrenciler öğrenmelerinde pasifken; aktif öğrenme anlayışında öğrenciler öğrenme süreçlerinde aktif olarak öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. Geleneksel eğitimde öğretmenin anlatım yöntemiyle öğrenciye sunduğu bilgiler öğrenci tarafından içselleştirilmeden sadece ezberlenirken aktif öğrenme yaklaşımında öğrenci, diğer öğrenciler ve öğretmenin işbirlikçi çalışması sonucu deneyimler yoluyla önbilgilerle sentezlenerek yapılandırılıp içselleştirilir. Geleneksel eğitimde her öğrencinin zihinsel süreçlerini aynı biçimde kullanacağını kabul eden öğretmeni tarafından tek taraflı bir iletimle yönlendirilmeye alıştırılmış öğrenci, kendi başına ödev yaparken veya bir ürün ortaya koymak istediğinde bocalamaktadır. Aktif öğrenmede ise çift yönlü bir etkileşim ile öğrencinin de düşünce, duygu ve öğrenme sorumluluklarının önemsendiği, bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulup her öğrencinin öğrenme düzeyine göre esneyebilen yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bir öğrenme ortamı olduğu için öğrenci tek başına kaldığında da ödev yapmakta ve ürün ortaya koymakta zorlanmamaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında unutulmamalıdır ki geleneksel öğretim yöntemleri de aktif öğrenme yöntemlerini destekleyecek şekilde ihtiyaç duyuldukça eğitimde kullanılmalıdır.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki geleneksel öğrenme yaklaşımıyla yetişen öğrencilerden testlerde en iyi not alan öğrenciler bile bilgilerini gerçek

hayatta kullanmada başarısız olabilmektedirler. Bu sorunun çözümü çağdaş yaklaşımlardan biri olan aktif öğrenme yaklaşımında belirtildiği üzere öğrencilerin okulda öğrendiklerini değişik durumlarda kullanabilmelerinde, düşünen ve yaratıcı bireyler olmalarında saklıdır. Ergin'e (2005) göre yaratıcılık; problemlere duyarlı olma ve onları tanımlayarak çözüm arayışında olabilme, yordama gücüne sahip olma, var olan yetersizliklere yönelik hipotezler geliştirmeye çalışma ve bunları deneyerek sonuç üretebilmektir. Yaratıcı öğrenmenin aktif olarak kullanıldığı çağdaş yaklaşımlarda konular, anlamlı bir öğrenmeye basamak oluşturdukları için değerli görülmektedir ve tek başlarına öğrenme için bir anlam ifade etmezler. Bilgiye erişmek için aktif katılımlı deneysel çalışmaların yapıldığı bir alana ihtiyaç vardır. Öğrenilecek her bilgi, öğrenenin ön bilgisinden ve ona olan tutumundan etkilenmektedir. Öğrenme büyümekten bağımsız düşünülemez ki bu durum hayatla olan bağının göstergesidir. Öğrenenin merak ve ihtiyaçları öğrenmeye başlamada çok etkilidir. Çözüm bulmak da çözüm bulma süreci de kısa ve uzun vadede önemsenir. Öğrenme sonucu bir ürün ortaya koyabilmek öğrenme süreci kadar önemlidir (ss. 39-41). Aktif öğrenme yönteminin eğitimdeki yeri tartışılırken geleneksel öğretim yöntemleri ile karşılaştırma yapılması gerekliliği mutlaktır. Bu yüzden aşağıdaki dikkate değerdir.

Tablo 2- 2: Geleneksel Sınıf ile Aktif Sınıfın Karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler değişik oturma düzenlerinde (Kümeler hâlinde, U, O, V ya da iç içe halkalar hâlinde) oturabilirler. Sınıfın önü ve arkası diye bir sınırlama yoktur. Değişik alanlarda aktif, etkileşimli etkinlikler devam etmektedir ve öğretmen kendisine ihtiyacı olanlara rehberlik yapmaktadır.	Öğrenciler sıralanmış biçimde, birbirleriyle sınırlı bir etkileşim içinde oturarak kendilerine anlatım yapan öğretmeni dinlemektedir.
Amaç	Bilginin içselleştirilmesi, anlamlandırılarak yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin özelikle problem çözmek için kullanılması ve kavramanın sağlanabilmesi.	Sunulan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrar edilmesi.

Kurallar	Herkes eş zamanlı olarak birbiriyle konuşabilir ve birbirini dinleyebilir. Dersin akışına destek olan kurallar önemlidir ve çok kurala ihtiyaç yoktur.	Öğrenciler kendilerine söz verilmedikçe konuşamaz, harekete geçemez veya arkadaşlarıyla iletişim kuramaz.
Öğrenci	Araştırır, sorgular, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırır, açıklar, örneklendirir, anlamlandırır, önceki öğrendikleriyle ilişki kurarak değerlendirir, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksiklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka şekillerde anlatır, örnek isteyerek neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırıp sınıfla öğrenmeye çabalar.	Edilgen bir alıcıdır; not alır, sunulan bilgileri ezberler ve sınavlarda sunar ve sonrasında unutur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır.	Uzman, bilgi sunan ve karar vericidir.
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir uyuşmazlıkları olsa da bunun ilerlemeye yardım edici yönlerinden faydalanılır.	Öğrencilerin dersten bunalır, ezberciliğe yönelim artar, disiplinin bozulur, isteksizlik baş gösterir, öğretmenlerde tükenmişlik hissedilir, gelişim yavaşlar, yetersiz sosyal iletişim söz konusudur, olumsuz sınıf ortamında bilgiyi kullanma olanağına kavuşmak zorlaşır.
Avantajları	Yararlı, ekonomik, işlevsel, bilgiyi kullanmaya olanak sağlayıcıdır.	……
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili düşünme ve iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, yaşam boyu öğrenerek kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, azimli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen kişiliktir.	Bilgileri ezberleyen, gelişmeye açık olmayan, sorun çözme becerilerinden yoksun, içe kapanık, yaratıcı olmayan, bağımlı kişiliktir.
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Bireysel öğrenme, iyileri seçip kötüleri eleyen yarışma, öğrencinin potansiyelini sabit görme, tek yönlü öğretim.

(Açıkgöz ,2014, ss. 35-36)

Geleneksel yaklaşımın günümüz insanının beklentilerine yanıt verememesi, bilgi birikiminde her an değişmelerin yaşanması, öğrenme yöntem-teknik ve yaklaşımlarındaki gelişmeler, teknolojik buluşlar vb. nedenler de etkin öğrenmenin ya da genel anlamda öğrenci merkezli yaklaşımların ilgi görmesini sağlamıştır. İncelenmiş olan literatür bulguları çağdaş yaklaşımların geleneksel yaklaşıma göre öğrenmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu düşünceyi destekleyici biçimde pek çok devletin skolastik zihinler yetiştiren hali hazırdaki eğitim sistemlerinin faydasını sorgulamaktadır. Hâlbuki toplumların düşünen, yaratıcı, problem çözme becerileri yüksek kişilere ihtiyaçları vardır. Bu sebeplerden yola çıkarak toplumlar sessizce oturup kendisine sunulanı almayı yeterli bulmayan ve eğitimde aktif bir role sahip olmak isteyen öğrenciler yetiştirmek istemektedirler. Böylece öğrencilerin pek çok duyusunu kullanarak, analiz ederek, söyleyerek, yaparak, katılarak, kendi bilgisini yine kendisi üreterek ve öğrendiklerini paylaşarak öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olarak yetişmeleri sağlanacaktır.

Babadoğan (2005), aktif öğrenmenin ilgi görme nedenleri arasında beynin çalışma sistemiyle uyumlu olmasını, hayatı boyunca öğrenen kişilere gereksinimin olmasını, geleneksel öğretimin dönemin ihtiyaçlarına uygun olmamasını, öğrenme-öğretme süreçlerinde değişimlere bağlı gelişmelerin meydana gelmesini, aktif öğrenmenin verimli ve yararlı olmasını öne sürmektedir (s. 103). Aktif öğrenmenin daha iyi anlaşılabilmesi için aktif öğrenmenin temel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

1. *Öğrenen, öğrenme sürecinin etkin bir katılımcısıdır*. Davranışçı yaklaşımın öğrenciyi etkileyen koşulları yok sayarak kurduğu "uyaran- tepki" bağına karşın aktif öğrenmede öğrenci bilgiyi ön bilgilerine ekleyerek düzenler, sınıflandırır ve olgunlaştırır. Sonuçta meydana gelen öğrenme, öğrencinin bilgiyi işleme yöntemlerinden ve önceki öğrenmelerinden etkilenerek öğrenci tarafından yapılandırılmış olur (Açıkgöz, 2014, ss. 43-45). Bilgi aktarımına daha az yer verilirken öğrencinin beceri gelişiminin, kendi tutum ve değerlerini keşfetmesinin üzerinde önemle durulur (Keyser, 2000, s. 36). Öğrencinin aktif olarak katıldığı okuma, yazma, tartışma gibi etkinlikler düzenlenir. Öğrenci, araştırmalarında değişik bilgi kaynaklarına kendisi ulaşır

ve ulaştığı kaynaklardan bilgiyi bulma, toplama ve düzenleme için çaba harcar. Öğrenci öğretmenin yol göstericiliğinde kendi gereksinimlerinin ve becerilerinin farkına vararak kendi öğrenmesini yönetmeyi öğrenir. Öğrenme sürecinde öğreneceği bilgileri seçebilir, sınıflandırabilir, öğrenme stratejilerini kendine göre düzenleyebilir, mola zamanını belirleyebilir. Kendi isteğiyle öğrenme eylemini gerçekleştirmiş olur. Bu durum günlük hayatta hedefleri olan bireylerin amaçlarına ulaşmak için planlar ve araştırmalar yapmalarını, hedeflerine ulaşmak için beceri ve kaynakları edinmeye çalışmalarını hatırlatmaktadır. Okuldaki aktif eğitim de günlük hayattaki akışın yansıması olmalıdır. Öğrenmeyi kendi kendine başarmanın keyfini tadarak ömür boyu öğrenme becerisini kazanabilir.

2. *Öğrenme kümülatif işleyen bir süreçtir.* Ön bilgiler yeni öğrenilecekler için anlamlandırma süreçlerinde kullanılır. Öğrenme süreci birikimli ilerleyen bir süreç olduğu için okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri de eski ve yeni öğrenilenlerin ilişkilendirilmesi ve bunlar hakkında düşünceler üretilmesi üzerine temellendirilmelidir. Geleneksel öğretimde öğrencilerin bu imkânları çok sınırlıdır (Açıkgöz, 2014, ss. 45- 46). Öğrenciler dinlediklerinden fazlasına sahiptir (Keyser, 2000, s. 36). Zihinsel örüntüler yoluyla edinilen yeni bilgi ön bilgilerle ilişkilendirildiğinde hem öğrenme kolaylaşmakta hem de kalıcılaşmaktadır. Bu yüzden aktif öğrenme sürecinde öğrenciye öğrenilecek bilgi ile önbilgilerini karşılaştırma ve uygulama fırsatları tanınmaktadır.

3. *Öğrencilerin öğrenme yetileri eğitim yoluyla artırılabilir.* Önemli olan bir konu hakkındaki her bilgiyi bellemek değil öğrenmek istenilenlere nasıl ulaşılabileceğini öğrenmek için gerekli olan öğrenme ve bilgi edinme becerilerini edinmektir. Bu öğrenme becerileri modern insanın hayatı boyunca kullanmasını gerektirdiği için yaşamında hayatî bir etkiye sahiptir. Aktif öğrenmede öğrencilerin ihtiyaçları olan öğrenmeleri bireysel olarak ortaya koymalarını sağlayıcı zihinsel beceri ve alışkanlıklara sahip olmalarından yola çıkılarak öğrenme etkinlikleri bu becerilere dayandırılmakta ve beceriler aktif öğrenme yöntemleriyle geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu beceriler, sınıf içinde öğretmenin örnek olması veya

tasarlanmış örnekler yoluyla kazandırılmaya çalışılabilir. Öğrenci bir konuya yönelik bilgi ve becerileri edinirken eş zamanlı olarak etkili düşünmeyi de öğrenebilir. Aktif öğrenme teknikleri bu durum göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır (Açıkgöz, 2014, ss. 46- 47). Görüldüğü üzere aktif öğrenmeye göre öğrenme kapasiteleri değişken ve geliştirilebilir bir niteliktedir. "Başarısız öğrenci" diye nitelendirilen öğrencinin eksik ön bilgisi ve öğrenme stratejisi aktif eğitim yoluyla düzenlenirse daha iyi öğrenen öğrenciler yetiştirilebilir.

4. *Öğrenme malzemesi, öğrenene bildiği durumlar dikkâte alınarak sunulmalıdır.* İnsanın öğrenme yetisine sınır koyulamasa da uygun öğretme yöntemleri kullanılmazsa öğrenme sorunları yaşanabilmektedir. Öğrenme malzemelerinin öğrenci yaşamından bağımsız seçilmesi, anlamlı öğrenmeye engel oluşturmaktadır. Oysaki öğrenciler, öğrenme araç gereçleri üzerinde ne denli çok konuşur, yazarak ifade eder, okur, gözlemler, değerlendirir ve yaparak yaşayarak uygulamalarda bulunurlarsa o denli etkili öğrenirler (Açıkgöz, 2014, ss. 47- 48). Bu bağlamda Senge'in (2014) belirtmiş olduğu sözlü iletişimler hakkında yapılan çalışmalardan elde edilen verilere göre insanların kendilerine anlatılanların yalnızca yüzde yirmi beşini hatırladığı ve bu oranın sınıf ortamında daha da az olabildiği bilgisi bu maddenin önemini destekler niteliktedir (s. 90).

5. *Kalıcılık için öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi gerekir.* Öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi için öğrenciler seviyelerine uygun bir soruyu cevaplayabilir, bir fikri ispatlamaya uğraşabilir, öğrenme malzemesini değişik bir forma sokarak bir proje hazırlayabilirler. Öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi bilginin derinlemesine içselleştirilmesini sağlayacaktır. Aktif öğrenme teknikleri bilgileri uygulamaya geçirilecek özellikte olduğundan bu eylemler sırasında özel bir çabaya ihtiyaç yoktur. Uygulama süreçleri karmaşıklaştıkça kalıcılık artar ve öğrenme anlam kazanır (Açıkgöz, 2014, ss. 48-50). Bruner (1991) de öğrencilerin somut durumlar aracılığıyla öğrenmelerini değerli bulmaktadır (s. 67). Erden ve Akman'a (2004) göre öğrencilere çalışmaları sonucunda kendilerini başarılı hissedebilecekleri ve sonuca çabuk ulaşabilecekleri araştırma ödevleri verilirse öğrenciler istekle

araştırmalar yaparak ve gerektiğinde rehberlik yardımı da alarak başarılı olma hissini içselleştireceklerdir (s. 101).

6. *Etkileşim insanı ve beyni geliştirir.* Öğrenmenin içsel bir süreç olma özelliğinin yanı sıra sosyal etkileşimle etkililiğini artma özelliği, aktif öğrenme etkinlikleri için vazgeçilmez bir koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme etkinliklerinin meydana geldiği ortamdaki fikirler ve beklentiler öğrenme sürecini etkilemektedir. Piaget, sosyal etkileşim olmaksızın uyumun sağlanamayacağını belirtirken Vygotsky kuramı ile ve Bruner de "karşılıklılık" kavramı ile sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır. Aktif öğrenme teknikleri, öğrenciyi güdüleyen grupta etkili olma duygusunu hissetmesini sağladığından dolayı işbirlikli öğrenmedeki "eşit başarı fırsatı" ilkesiyle yakından ilişkilidir. Etkileşim olanakları açısından zenginleştirilmiş ortamlarda eğitim gören öğrencilerin beyinlerinin gelişeceği ve öğrenme yetilerinin artacağı sonucuna ulaşılabilir (Açıkgöz, 2014, ss. 50-52). Aktif öğrenme teknikleri öğrenciye çevresiyle etkileşim olanağı sağladığı için öğrenme üzerinde geleneksel öğretime göre çok daha etkili olmaktadır. Geleneksel sınıf ortamında öğrenci, öğretmenin tek yönlü iletimi haricinde kimseyle etkileşim kuramayıp pasif bir ortamda yer alırken aktif öğrenmenin etkin olduğu sınıf ortamında öğrenciler hem öğretmenleri hem de diğer öğrencilerle aktif bir etkileşim içine girerek sosyal becerilerini geliştirme imkânına sahip olurlar. Böylece birbirleriyle ve öğrenmeyle aralarında olumlu bir bağ kurularak öğrenmenin verimli hâle gelmesi sağlanır. Bu çalışmalar sayesinde paylaşma, ortak bir karara varabilme, kendilerini güvende hissettikleri bir gruba dâhil olabilme, özgüven kazanma gibi amaçlara çok daha kolay ulaşılır. Ayrıca kalabalık sınıflarda öğretmenin her bir öğrenciyle bire bir ilgilenmesi çok zordur.

7. *Öğrenme sürecinde etkili olmak öğreneni güdüler.* DeCharms'ın "Kişisel Nedenleme Kuramı"na göre kişilerin çevresindeki değişiklikler yaratma ve kendi davranışlarını seçme isteği vardır. Bu istek, dışarıdan gelen müdahalelere yönelik mücadele isteğini doğurur. Kimi zaman kişiye dışarıdan sunulan pekiştireçler içsel motivasyonu azaltıcı bir etkide bulunarak kişiyi dışsal güdülenmeye bağımlı hâle getirebilmekte ve kontrolün bireyden

ödüle geçme durumlarıyla karşılaşılabilmektedir. Bu yüzden, öğrencilere belli sayıda seçenek sunulmalı ve öğrencilerin bu seçenekler arasından kendilerine uygun olanı tercih edebilmeleri sağlanmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler doğuştan sahip oldukları anlam çıkarma arzularını kaybederler. Öğrenciler için asıl büyük ödül sayılabilecek olan öğrenme mutluluğu ve heyecanından mahrum kalmamalarıdır (Açıkgöz, 2014, ss. 52-53). Vural'a (2004) göre de aktif öğrenme seri, keyifli, destekleyici ve hoşa giden bir yapıda olmalı; öğrenciyi yüksek sesle düşünmeye sevk etmelidir (s. 163).

8. *Öğrenmede belleme değil anlamlandırma önemlidir.* Sığ ya da derin bir anlam söz konusu olsa da eğitimin amacı bilgilerin doğal bir biçimde birbiriyle ilişkilendirilerek edinimi olmalıdır. Bu nedenle öğrenme, bellemeden ziyâde akıl yürütme, problem çözme, bilgiyi işleme ve yeniden üretme gibi eylemler içermelidir (Açıkgöz, 2014, ss. 53-54). Ezbercilik yerini ilgi duyma ve kuşkulanmaya, tecrübe ederek ve araştırarak uygulamalar yapmaya bırakarak anlamlı öğrenme gerçekleştirilmelidir (Demirel, 2003, s. 214).

9. *Meşgul etme özelliğini barındırma öğrenme sürecinin etkililiğini artırır.* Meşgul edici malzemeler ve etkinlikler öğrencinin karmaşık düşünmesini ve zihinsel yetilerini olabildiği kadar fazla çalıştırmayı gerektirdiği için öğrencinin çabalayarak, düşünerek öğrenmesini sağlar. Bir öğrenme sürecinin meşgul edici olabilmesi için beyne dayalı öğrenmenin temel ilkelerinden olan öğrencinin pek çok bilgiyi sentezlemesi, karşılaştığı durumlara adapte edebilmesi ve yeni bilgilerle ön bilgilerinin arasındaki ilişkiyi keşfetmesi gerekmektedir. Buna ek olarak meşgul edici ve zor olanı zor olanı keşfetmek heves ve arzu uyandırdığından anlamlı ve verimli öğrenmelere yol açar. Dikkat edilmesi gereken bir husus da şudur ki meşgul edicilik düzeyi doğru belirlenmezse öğrencinin özgüveni zedelenerek beynin çalışması istenmedik yönde etkilenebilir ve öğrenci kendisini umutsuz hissedebilir. Aktif öğrenme sınıflarında öğrenciler, birbirleriyle iletişimde olmalarının ve ihtiyaç duyduğunda arkadaşlarından ve öğretmeninden yardım almanın ferahlatıcı etkisiyle meşgul edici durumlardan gereken öğrenmeyi edinebilirler (Açıkgöz, 2014, ss. 54-56). Uğraştırıcılık bu kadar önemliyken geleneksel

öğretimdeki uygulamalarda, bilginin ezberlenmek suretiyle sıradan çalışmalara yer veriliyor olması öğrenmeyi engellemektedir. Aktif öğrenme yaklaşımında ise ezberden öte akıl yürütme, sorun çözme, keşfetme ve üretici düşünme gibi keyifli uğraştırıcılığa önem verilerek öğrenmenin etkililiği artırılmaktadır.

10. *Bireysel farklılıklar öğrenme biçimlerini de şekillendirir.* Araştırmalar öğrenme biçimleri ile akademik başarının birbiriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Öğretimin öğrenenin öğrenme biçimiyle uyumlu şekle sokulması gerekir ki öğrencilerde cesaretsizlik, hayal kırıklığı, usanma gibi hislerle meydana gelen disiplin suçu gibi istenmedik olaylar yaşanmasın. Geleneksel sınıflar öğretim, öğrencinin öğrenim biçimine yanıt vermekte zorlanmaktadır. Bu yüzden Schroeder'in araştırma verilerindeki bulgular da incelendiğinde, öğrencilerin %60'ının uygulama eğilimli olması ve somut aktif yaşantıları seçmelerinden dolayı en elverişli model olarak aktif öğrenme karşımıza çıkmaktadır (Açıkgöz, 2014, ss. 56-57).

11. *Aktif öğrenme "öğrenmeye aktif katılım"ı aşan bir kavramdır.* Aktif öğrenme için aktif katılım ihtiyaç olmasına karşın tek başına yetersizdir. Aktif öğrenme, aktif katılımın işaretleri olan soru sorma, açıklama yapma vb. hareketler kadar öğrenme sürecini yapılandırma, düzenleme, kontrol etme vb. eylemleri de barındırır (Vural, 2004, ss. 163-164).

Yukarıda detaylı biçimde anlatıldığı üzere aktif öğrenme modelinin temelinde beynin çalışması, öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, öğrenmenin kalıcı ve geliştirilebilir olması, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak uygun öğrenme biçimlerine yer verilip güdüleyici ve uğraştırıcı çalışmaların olduğu görülmektedir. Aktif öğrenmenin amacı olarak bilimsel düşünme becerisi kazanmak, nedenselliği kavramak, kendini ve öğrendiklerini yaşam boyu yenilemek, toplumsal ve bireysel bilinç kazanmak, sosyalleşmek, iletişim becerilerini geliştirmek de yer almaktadır. Aktif öğrenmenin teorik kısmı kadar nasıl uygulamaya geçirilebileceği üzerinde de durulmalıdır.

2.3.6. Aktif Öğrenmenin Faydaları

Bilimin hızla ilerlediği çağımızda insanoğlu her alanda bilgi bombardımanına uğramaktadır. Bu fikri destekleyici ifadeleriyle Erdem (1994), gün geçtikçe çoğalan öğrenilmesi gereken bilginin içselleştirilmesinin daha hızlı ve işlevsel olmasının gerektiğini, eğitimde faydalanılan kaynakların ve insan enerjisinin de bir kapasitesi olduğu göz önünde bulundurularak öğrenme sürecinde birtakım düzenlemelere gidilmesi gerektiği fikrini ortaya koymaktadır (s. 41).

Günümüz öğrencilerinin yaşanılan çağa ayak uydurabilmesi ve gelecekte de toplumu daha ileri seviyelere çıkarabilmesi için üst düzey bilgi ve beceriler kazanmaları şarttır. Değişen ve gelişen yirmi birinci yüzyıl şartlarında öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde aktif öğrenme yaklaşımının kullanılması gerekmektedir. Bunun da yolu sorgulayan, neden- sonuç ilişkileri kurabilen, yaratıcı, çok yönlü, değişime açık, edindiği bilgileri özümseyip düzenleyerek gerçek hayata aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Eğitim sonucu kazanılmasını umduğumuz kazanımlar kendi toplumunun değer yargılarını bilerek ona uyum sağlayabilen, toplumunun yararının yanı sıra kendi yararını da gözetebilen, toplumunun ve diğer toplumların dinamiklerini takip ederek ileri görüşlü bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu kazanımların gerçekleştirilmesinin yolu da aktif öğrenmeden geçmektedir.

Geleneksel öğretim anlayışında çoğu öğrenci okul yıllarında öğrenmekten soğumakta ve derslerde öğreneceği her bilgiyi sınavda alacağı not için bir korku öğesi olarak görmektedir. Ders kitapları ise öğretmen ve ailelerinin baskısıyla okunmak zorunda kalınan materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders içerikleri güncellikten uzak yapıları, yoğun bir bilgi aktarımı içermeleri ve yakın çevreyle ilişkilendirilememeleri nedeniyle öğrenilenler hayata aktarılamamakta, öğrencileri bunaltmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çekmeyen içerikler öğrencilerin dikkatlerinin de kısa sürede dağılmasına neden olmaktadır. Öğretmenler ise dikkati dağılan ve öğrenmekten uzaklaşmış öğrencilerin üzerinde sınıf düzenini bozdukları gerekçesiyle baskı kurarak hem zaman kaybedilmesine hem de öğrenme fırsatlarının kaçırılmasına yol açmaktadırlar. Akademik bilgilerin öğrenilmesi üzerinde yoğun biçimde durulurken öğrencilerin duyuşsal ve devinişsel gelişimleri geri planda kalmaktadır. Demokrasi bilincinin, empatinin, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin geleneksel öğretim yaklaşımında yeri olmamakla birlikte; öğrencilerin bireysel

farklılıkları görmezden gelinerek yavaş öğrenen öğrencilerin daha da içlerine kapanmasına ve toplumda önemli roller üstlenecek üstün zekâlı öğrencilerin kendilerini yeterince geliştirmelerine imkân tanınmamaktadır.

Geleneksel öğretim anlayışının olumsuzlukları incelendiğinde çağdaş bir öğretim anlayışı olan aktif öğrenmenin faydaları daha da bir önemle karşımıza çıkmaktadır. Açıkgöz'e (2014) göre aktif öğrenmenin kullanışlılık, ekonomiklik ve destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde pozitif etki olmak üzere üç temel faydası bulunmaktadır. Bunlardan kullanışlılık özelliği; aktif öğrenme tekniklerinin uzun veya kısa süreli olarak farklı konular ve farklı eğitim düzeylerinde kullanılabiliyor olmasından dolayı avantaj sağlamaktadır. Ekonomiklik özelliği; aktif öğrenmenin fazladan görevliler, pahalı araçlar ve özel alanlara ihtiyaç duymaksızın basit araçlarla da uygulanabiliyor olması ve disiplin, bilgi aktarımı vb. durumlarla zaman kaybını engellediği için verimi artırıcıdır. Destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde pozitif etki özelliği; tek bir alana özgü olmayıp her zaman kalıcı ve değişmesi zor öğrenme ürünleri olan öğrenme arzusu, okuma alışkanlığı, işbirlikçi çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma vb. öğrenme ürünlerinin kazanımı ile hem başarıyı artırmakta hem de öğrencilerin özgüvenli, saygılı, etkili öğrenme ve düşünme becerilerine sahip, başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlayarak ezberciliği önlemektedir (ss. 15-16). Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazanılmasının, özgüvenli ve içten güdülenmeli olmanın, kaliteli bir meslekî ve kişisel hayatın anahtarı, aktif öğrenmeden geçmektedir.

"Öğrenmeyi aktif hâle getirmek niçin gereklidir?" Bir şeyi iyi öğrenmek onu duymaya, görmeye ve onunla ilgili sorular sormaya, başkalarıyla onu tartışabilmeye yol açar. Bunun da ötesinde öğrenciler onu yapmaya istek duyarlar. Sahip oldukları ve elde ettikleri bilgiye dayanarak değerlendirme yaparlar (Silberman, 1995, s. xi). Aktif öğrenme, duygusal ihtiyaçları da dikkate alarak işbirliği içinde öğrenmeye katılan öğrencinin kaygı, kıskançlık ve zarar verici yarışma dürtülerini de azaltmakta; öğrencinin paylaşma ve yardımlaşma gibi istendik kişilik özellikleri kazanmasını sağlamaktadır. Aktif öğrenme sayesinde çağın ve toplumun ihtiyacına uygun bireyler yetişmiş olacaktır. Binbaşıoğlu'na (1998) göre doğru düzenlenmiş bir öğretim çerçevesinde planlanan çalışmalar sonucu öğrenciler bilgili, sosyal ve maharetli; iletişim becerileri yüksek, sevilen ve sayılan; madde, biçim ve ses gibi güzel sanat

eserlerinin değerini bilen; doğa ve kültür eserlerine duyarlı ve yaratıcı bireyler olarak toplumdaki yerlerini alırlar (s. 77).

Aktif öğrenmenin faydaları yukarıdakilerle sınırlı değildir. Temel olarak aktif öğrenmenin akademik başarıyı artırdığı ve bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve sosyal açılardan öğrencilerin gelişimine büyük katkısının olduğu söylenebilir. Bu teze konu olan öğrencilerin yaş dönemleri, Piaget'nin somut işlemler dönemine denk gelmektedir. Piaget'ye göre somut işlemler dönemindeki çocukların bilişsel yapıları, bazı problemleri çözebilecek durumda olsa da somut nesnelere bağlılık söz konusudur. Bu yüzden aktif öğrenmenin gerekliliği daha da ön plana çıkmaktadır.

Yukarıda vurgulanmış olan faydaların yanı sıra göre aktif öğrenmenin faydalarından bazıları da şunlardır:

1. Öğrenilenlerin ihtiyaç duydukları an kullanılacak şekilde transferi
2. Öğrencileri bağımsız olmaya ve eleştirel düşünmeye teşvik etme
3. Öğrencileri grup ve bireysel çalışmalarda öğrendiklerinin sorumluluğunu almaya ve özdenetimi geliştirmeye teşvik etme
4. Öğrencileri çeşitli açık uçlu etkinliklerle öğrenme çevresine, okula ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar oluşturmaya yönlendirme
5. Olumlu arkadaş ilişkileri, etkileşim ve işbirliği
6. İstendik seviyede kaygı düzeyi, özgüven, yüksek benlik algısı kazandırması
7. Üst düzey düşünme süreçlerinin etkin kullanımı
8. Etkili sınıf yönetimi ile derse katılımı üst seviyede tutabilmesi
9. Değişik kaynakları araştırarak bilgiye öğrencinin kendisinin ulaşması
10. Bilgiyi örgütleme ve sunma olanağı sağlama
11. Yavaş öğrenen ve üstün zekâlı bireylerin ihtiyacı olan zamanı sunarken aynı zamanda normal grupta eğitim imkânı sağlama
12. Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar sunularak esnek olması, mevcut programa uyum sağlayabilmesi
13. Yaşam boyu öğrenme olanağı sağlama
14. Yüksek etkileşimle öğrencilerin hızlı geribildirim alıp vermesi sonucunda daha az zamana ihtiyaç duyulması (Açıkgöz, 2014, s. 16; Keyser, 2000, s. 39; Kane, 2004, s. 277; Şahinel, 2003, s. 12).

2.3.7. Aktif Öğrenme Yaklaşımında Sınıf Yönetimi

2.3.7.1. Sınıf Yönetiminde Öğrencinin Yeri

Senge (2014), bütün çocukların öğrenebileceği fikrinin son yıllarda gittikçe yaygınlaştığını, uygun koşulların sağlanarak her çocuğun yeterliliklerine değer verilmesi hâlinde öğrenmenin gerçekleşeceğini belirtmektedir (ss. 161-162). Aktif öğrenme yaklaşımında öğrenci, keşfeden ve öğrenme sorumluluğu olan bireydir. Keşif sürecinde öğretmen tarafından keşfetmeye güdülenen öğrencinin keşfettikçe söz konusu derse olan ilgisinin daha da artması öğrenmekten zevk alan ve öğrenmeyi öğrenen bir birey olması amaçlanır. Bruner'e (1991) göre öğrencinin öğrenme arzusunun artırılması için okulun doğal olmayan ortamındaki öğretim çalışmalarının hoşlanılan duruma dönüştürülmesi ve öğretimde hangi değişkenlerin faydalı olduğunun fark edilmesi gerekmektedir (s. 94). Aktif öğrenmede öğrenci zihinsel ve devinsel yönden aktifken geleneksel yaklaşımda kendisine aktarılanları tekrarlayan pasif bir alıcıdır. Aktif öğrenme yaklaşımında öğrenci konuları tekrarlamakla yetinmez; öğrendiklerini nerede kullanacağını tasarlar, niçin onu öğrendiğini bilir. Kendi öğrenmesini değerlendirerek iyi ve kötü olduğu alanları fark edebilir.

Yavuz'a (2005) göre aktif öğrenmede öğrencinin öğrenme süreci şöyledir: Öğrenci kendisi için uygun olduğunu düşündüğü hedefleri ve öğrenme etkinliklerini seçerek planlar. Kendini güdüleyerek özgüvenini artırır. Uygun bir başlama stratejisi seçerek dikkatini toplar. Önbilgilerini kullanarak okur, dinler, analiz eder, bağ kurar ve bir şema oluşturur. Yeni bir durum için muhtemel etkinlikleri düşünerek uygular. Öğrendiklerini kendi cümleleri ile ifade eder. Yeni bir strateji deneyerek başarmak için muhtemel etkinlikleri düşünür. Öğrenme sürecini değerlendirerek performansıyla ilgili karar verir (ss. 24-25).

Harmin'e (2006) göre aktif öğrenmenin kullanıldığı sınıfta temel olarak beş öğrenci özelliği göze çarpar. Bu özellikler onurlu olma, enerjik olma, öz denetimli olma, gruba ait olma ve çevresinde olan bitene karşı duyarlı olmadır. Bu nitelikler sayesinde öğrencilerin derse aktif olarak dâhil olmaları sağlanır ve yetenekleri geliştirilir. Aktif öğrenciler daha istekli, konu hakkında daha fazla düşünen, yeni bilgilerini önceki bilgileri ile bütünleştiren kişiler durumuna gelirler. Öğrenciler kendilerinin aktif olmasının yanı sıra grup başarısı için diğer öğrencilerin de öğrenmesine yardımcı olurlar (ss. 3-8). Ergin'e (2005) göre aktif öğrenmenin söz

konusu olduğu sınıfta öğrenciler ile öğretmenin bu sürece birlikte dâhil olmaları ve birbirlerini bu birlikteliğe teşvik etmeleri anlamına gelen bir dinamizm söz konusudur. Bu dinamizm sonucunda öğrenci, etkinliklere katılarak öğrenme gayreti gösterir. Öğrenci katılımı illâ ki gözle görülür olmayabilir. İçsel ve gizli bir bilişsel katılım da kabul edilmektedir (s. 32).

Aktif öğrenme yaklaşımının uygulanması sonucunda öğrencilerin sergilediği davranışlar aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenme amaçlarını kendileri belirlerler.
2. Öğrenilmesi istenen içeriğin çerçevesini arkadaşlarıyla birlikte çizerler.
3. Mümkün olduğu kadar çok bilgiye ulaşmak amacıyla araştırma yaparlar.
4. Kaynaklara kendileri ulaşarak farklı kaynaklardan bilgi edinme biçimlerini öğrenirler.
5. Kendilerine sunulan bilginin doğruluğunu sorgularlar.
6. Bilgileri ilişkilendirerek şekillerle ifade ederler.
7. Problemlere farklı çareler bulmaya çalışırlar.
8. Kendi öğrenme stratejileri vardır ve öğrenilecek içeriğe göre bu stratejilerden uygun olanı veya olanları tercih ederler.
9. Öğrenme uygulamalarının programını ve tercihlerini kendileri seçerler.
10. Çalışmalarını kendi yaptıkları plan çerçevesinde tek başlarına ya da yaşıtlarından oluşan bir toplulukla sürdürürler; yalnızca ihtiyaç duyduklarında öğretmenden destek isterler.
11. Öğrenme seviyelerini periyodik olarak takip ederler.
12. Kavrama seviyelerini anlamak amacıyla öğrendiklerini farklı biçimlerde ortaya koymaya çalışırlar.
13. Başarısız olduklarında başarısızlık sebeplerini sorgularlar.
14. Ulaştıkları bilgileri diğer öğrencilere de iletir, onlarla bağ kurarak daha fazla bilgiye ulaşmak için ortak hareket ederler.
15. Çalışmalarının sonuçlarını özdeğerlendirme ölçütlerine göre değerlendirirler.
16. Diğer öğrencilerden ve öğretmenlerinden çalışmaları hakkında dönüt alırlar. (akt. Düztepeliler, 2006, ss. 5-6)

Konu alanı uzmanlarının görüşleri incelendiğinde değişen ve gelişen eğitim ve öğretim yaklaşımları sonucunda durağan bir öğrenci modeli düşünmek saçma

olur. Yeni bir öğrenci modelinin oluşturulması gerekliliği ve en uygun yaklaşımın da aktif öğrenmeye dayalı olduğu görülmektedir.

2.3.7.2. Öğretmenin Yeri

Eğitimdeki değişim ve gelişim sonucu öğretmenin de öğrenme- öğretim süreçlerindeki duruşunun değişmesi şarttır. Senge (2014), MIT'nin Mühendis Fakültesinin eski dekanı Gordon Brown'dan alıntıladığı şu sözle öğretmenliğin bireyin hayatındaki yerini gözler önüne sermektedir: "Öğretmen olmak için peygamber olmanız gerekir çünkü insanları otuz kırk yıl sonraki bir dünyaya hazırlıyorsunuz.". Ayrıca tıbbın temel mottosu niteliğindeki "Önceliğin zarar vermemek olmalı!" ifadesi öğretmenlerin uyguladıkları öğretim için de geçerli olmalıdır (ss. 60-206). Öğretmenin öğrencinin kişilik özelliklerine ve ruhsal yapısına uygun davranarak ona kendisinin seçip ayırt ettiği bilgileri keşfetmenin keyfini yaşatmalı; kimi zaman yol gösterirken kimi zaman da tamamen özgürce kendi yolunu çizmesine izin vermelidir.

Bruner (1991), öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal etkileşimin öğrenme eyleminde her zaman etkisinin olduğunu belirtmektedir. Öğretmeninin kullandığı etkili sözel ifadeleri ile ortaya koyduğu olumlu tavrının, yerinde ve doğru öğrenme malzemesi tercihinin, dersi iyi yönetmesinin dersteki başarıyı artırarak etkilediğini vurgulamaktadır (ss. 33-78). Aktif öğrenme yaklaşımında öğretmenin donanımlı, kültürlü ve yenilikçi olması sağlanmaksızın öğrencilerin gelişimini sağlamayı amaçlamaya çalışmanın istenmedik sonuçlar doğuracağı unutulmamalıdır. Aktif öğrenciyi ancak aktif öğrenci yetiştirmeyi bilen öğretmen yetiştirebilir. Öğretmenin yenilikçi, öğrencilerini yönlendiren ve onlara öğrenmeleri için uygun ortamı sağlayan, aktif, yaratıcı ve araştırmayı seven bir birey olması çok önemlidir. Öğretmenin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, öğrencileri araştırmaya yönlendirici, öğrenme ortamını düzenleyici bir yapısı olmalıdır. Öğretmende bulunması beklenen bu özellikler, geleneksel öğretmen tipinden uzaklaşılması gerektiğine işaret etmektedir. Öte yandan öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu öğretmenleriyle paylaşmaları ile öğretmenin sorumluluğunun bitmiş olduğu zannedilmemelidir. Öğretmenin pasif olması söz konusu olamayacağı gibi öğrencinin de her isteğinin gerçekleştirileceği gibi bir yanılgıya düşülmemelidir.

Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayacak öğretmenlerden beklentiler listesi şöyle oluşturulabilir:

1- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenen kişiler olarak öğrencilere hitap edebilmeleri için alanlarında sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, eğitimdeki gelişmelere uyum sağlamaları, kişisel olarak sürekli gelişip değişmeleri gerekmektedir.
2- Öğretmenler işleyecekleri konuyla ilgili makale veya kitapları okumalı, çizelgeler yapmalı, meslektaşlarıyla veya kendi kendine beyin fırtınası yapmalı; pratik olanı yansıtmalıdır.
3- Öğretmenler, aktif öğrenmeyi kullanan diğer öğretmenlerin derslerini ziyaret ederek onların da tecrübelerinden faydalanmalıdırlar.
4- Fırsat bulurlarsa aktif öğrenmeyi kullanma hakkında kendileri için düzenlenen konferans programına katılmalıdırlar.
5- Değişiklik fikrinin kabulünün zor olduğu ve bazı meslektaşların destekleyici olmayabileceğini unutmamalıdırlar.
6- Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştıran kişidir. Öğretmen, derslerde öğrencilere daha çok sorumluluk vererek otonomi sağlamalıdır ki öğrenciler böylelikle öğrenmelerinin sorumluluklarını taşıyabilsinler. Ayrıca öğretmen sınıfın içinde dolaşarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönleriyle ihtiyaç duyan öğrenci veya öğrenci gruplarına bir kaynak görevi görmelidir.
7- Belirli bir yöntem konusunda saplantılı olmamalıdır.
8- Öğrencilerin iyi bir gözlemci olmalarını destekleyici ilgilerini çekecek sorular sormalıdır.
9- Öğrencilerin gözlemlerini sözlü veya yazılı biçimde ortaya koyabilmesine imkân sağlamalıdır.
10- İyi bir eğitim için öğretmenin ahlaki sorumluluğa sahip olması gerekir.
11- Öğrenme olanakları tüm öğrencileri kapsayıcı şekilde düzenlenmelidir.
12- Öğretmenler aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini seçerken hile yapmamalıdırlar. Ciddî bir amaca sahip olmalı, eğitim amaçları ve kazanımlarıyla ilişkilendirilen etkinliklerle zaman kaybına izin vermemelidirler.
13- Öğretmenler, keyifli, umutlu, meraklı, hümanist, öğrencilerine sevgi besleyen ve saygı duyan, her öğrencinin özel olduğunun bilincinde, sabırlı,

merhametli, tarafsız davranabilen bir yapıda olmalıdır (Demirel, 2003, s. 215), (Ergin& Birol, 2005, s. 31), (Kane, 2004, s. 284), (Keyser, 2000, ss. 38-39), (Tural, 2006, s. 16).

Açıkgöz'e (2014) göre geleneksel öğretmen, öğrencilerin önünde durup her şeyi kontrol eden, çoğu zaman kendisi konuşan, bilgiye kaynaklık ederek öğrencilere aktaran, soru sorup değerlendiren, cezalandıran ve ödüllendiren, sınıfta en etkin ve dominant birey olarak sürecin tüm sorumluluğunu üstüne alandır. Aktif öğrenme modeli öğretmeninin geleneksel model öğretmeninden farkı; öğrenme engellerinin aşılmasında, öğrencilere gerekli durumlarda açıklama yaparak önerilerde bulunup yön çizmede, öğrencilerin farklı bakış açılarıyla konuları değerlendirmelerini sağlamada, öğrencilerin gelişimlerini gözlemede öğrenciler kadar aktif olmasıdır. Aktif öğrenme modeli öğretmen iyi konuşup anlatan değil öğrencilerinin iyi konuşup anlatan bireyler olmalarına destek olarak onlara olanaklar yaratan öğretmendir (ss. 34- 37). Töremen (2011), sınıftaki öğrenmenin kalitesini öğretmenlerin dinleme yetilerinin etkilediğini belirtmektedir (2011, s. 123). Öğretmenlerin öğrencilerinin düşünce ve duygularını, paylaşımlarını dikkatlice dinlemeleri öğrencilerin güdülenmelerini artırıcı çok önemli bir etkendir.

Geleneksel sınıftaki öğrencilerin öğrenmeden zevk almaktansa öğretmeninin beğenisini kazanmak, anlamakta güçlük çektikleri zamanlarda arkadaşlarının alay etmesinden ve hata yapmaktan korkmak vb. çekinceleri bulunmaktadır. Bu kadar çekincenin olduğu ortamda öğrenme doğal olarak arka planda kalmaktadır. Öğretmenin motive edici ifadeler ve davranışlarla öğrencilerinin çekincelerini azaltması, öğrenmeyi keyifli ve ilginç hâle getirmesi, uygun miktarda ve dikkatlice belirlenmiş ödüllere yer vermesi gerekir. Ödev verilirken de seçim şansı içeren ödevler ile öğrencinin ilgisi daha çok çekilmelidir.

Açıkgöz'e (2014) göre aktif öğrenmede öğretmenlerin öğrencilere kılavuz olma, motive etme, liderlik yapma, öğretim ve konu alanı uzmanlığı vb. misyonlarının dönüşüm geçirerek kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve düzenleyicilik misyonları doğmuştur (2014, s. 37). Cibran'ın (2017) belirttiği üzere nasıl ki bir ermiş, tapınağın gölgesinde müritleri arasında dolaşırken bilgeliğini değil de merhametini ve inancını paylaşarak çevresindekileri kendi akıllarının sınırına

taşıyorsa veya bir müzisyen ritmin şarkısını söylese de ritmi hisseden kulağı ve duyulan sesi karşısındakine sunamıyorsa (s. 31) aktif öğrenme öğretmeni de böyle olmalıdır. Öte yandan eğer öğretmen öğrenmenin tamamını öğrencinin sorumluluğuna bırakırsa, gündelik hayatta da görüldüğü üzere öğrencilerin bir kısmı endişe ve korku duygularına kapılıp öğrenme sorumluluğunu ve riskini almak istemeyebilir. Bu durumun önüne geçmek için öğretmenlerin rollerini iyi oynaması gerekmektedir.

Aktif öğrenme temelli dersleri planlarken öğretmenler aşağıdaki ilkelere dikkat etmelidir:

1. Ders süresince yapılacak etkinliklerin amacını belirleme ve öğrencilere açıklamak. Dersin saatine uygun biçimde etkinliklerin hangi sırada yapılacağı ve ne kadar süreceğini planlanmak
2. Sınıfın maddî imkânlarını aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına olanak sağlayacak biçimde öğrencilerle düzenlemek
3. Öğrencilerin dersle ilgili endişe ve korkularını yok edip öğrenmeye güdülemek
4. Öğrencilerin kendilerine has özelliklerini önemseyerek öğretimi düzenlemek
5. Öğrencilerin etkileşimde bulunmasını ve ortak bilgi üretimini sağlayacak farklı aktif öğrenme yöntem-teknikleri kullanma (Aynı tekniğin haftada bir kez uygulanması daha uygun olur.)
6. Aktif öğrenme tekniklerini kullanarak öğrencilere örnek olma
7. Öğrencilerin çalışmalarını kendilerinin sürdürebilmelerine destek olma, mecbur kalınmadıkça öğrencilerin kararlarına karışmamama
8. Öğrencilerin öğrenme konusuna dair yargılara ulaşıp çıkarımlarda bulunmalarına yardımcı olma
9. Öğrencilerin hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmelerini sağlama
10. Sınıf yönetimi konusunda dikkatli olma, öğrencilerin ders dışı konuşmalarını önleme.
11. Teknolojiden olabildiğince çok faydalanma
12. Öğrencilerin yüz yüze kaldıkları sorunları, öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak çözmelerine imkân tanıma

13. Kendiliğinden oluşan yani planlama dışı etkinlikleri bir şekilde değerlendirme sürecine katma.
14. Öğrenme-öğretme süreci sonunda mutlaka geribildirim almaya önem verme (Şahinel, 2003, ss. 20-21; Düztepeliler, 2006, ss. 7-8).

Kane'e (2004) göre öğretmenlerin öğrenciler ve yöntem arasında önemli bir arabuluculuk rolü vardır. Eğer öğretmen geniş bir teknik repertuarına sahip olarak belirli bir etkinlik için uygun tekniği bulma ve yaratma arzusuna sahipse, öğrenme deneyiminin kalitesi ve keyfi üzerinde gerçek bir etki sahibi olabilir. Fakat tekniği yanlış zamanda veya yanlış yerde kullanırsa öğrencileri öğrenmeden uzaklaştırabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin duyarlılıklarına karşı dikkatli olmaları ve bunları objektif olarak uygun yöntemi seçip dengelemeleri gerekir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyo-dinamikten bağımsız olarak hiçbir etkinlik veya teknik tek başına var olamaz. Bazı öğretmenler ve öğrenciler için uygun olanlar başkaları için olmayabilir. Tekniği uygulayacak olan öğretmenler teknik konusunda tereddüttelerse iyice düşünmelidirler çünkü tereddüt öğrencilere de bulaşabilir. Öte yandan öğretmenler bir tekniği denemek istiyorlarsa denemeye devam etmeleri ve iyileştirebilmek için hatalar yapmayı da kabul etmeleri gerekmektedir (ss. 284-285). Bu ifadeler göstermektedir ki doğru zamanda doğru tekniğin az ya da çok beceriyle kullanılması fark etmeksizin öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu değişim yaratacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin öğretim sürecinde birçok tekniği çok iyi tanıması ve araç olarak kullanabilmesi gereklidir.

Aktif öğrenmeyi kullanan öğretmenler Piaget'den etkilenmişler. İlköğretim öğrencilerinin özelliklerinin özellikle somut, uygulamaya dayalı öğrenme etkinlikleriyle daha iyi öğrendiklerini, dikkatlerini kısa süre toparlayabildiklerini, sessizce yerlerinde oturma yetilerinin kısıtlı olduğunu bilirler. (Silberman, 1996, s. ix) Silberman'ın da belirttiği gibi aktif öğrenmeyi kullanan öğretmenler bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmak yerine öğrencilerin kendilerinin keşfetmelerini sağlayacak ortamlar ve yöntemler hazırlayarak yol gösterici olurlar. Öğrenilen bilgilerin içselleştirilmesi sürecinde öğrencilerin geçmiş yaşantılarını, sosyo-ekonomik durumlarını, bireysel farklılıklarını, öğrenmeye karşı olan tutum ve davranışlarını, zekâ türlerini, öğrenme şekillerini göz önünde bulundururlar. Böylece öğrenciler öğretmenleri tarafından önemsendiklerini düşünerek öğrenmeye yönelik

daha fazla çaba gösterir ve öğrenebileceklerine dair olumlu tutum geliştirirler. Ayrıca öğretmenler yeni bir bilgi öğrenilmesini istediğinde bu yeni bilginin öğrencilerin ön bilgileriyle ilişkilendirilmesine dikkat etmeli, ilişkilendirilmeyen bilgilerin özümsenmeyip unutulacağını göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin edinmesini istediği bilginin kullanım ortamını hazırlamalı, kolay sorularla öğrencileri motive etmeli, ilgi çekici sorularla meraklandırmalı, araştırma isteğini uyandırarak güdüleme sağlamalıdır. Bütün bu ifadeler göstermektedir ki ülkemizde ve dünyada öğretmenlere çok büyük sorumluluklar düşmektedir.

2.3.7.3. Sınıf Özellikleri

Öğrencinin öğrenme alanı neresidir? Her yer! Özellikle son üç yüzyıllık bir dönemde öğrenme alanı olarak belirlenmiş olan okulları ve dolayısıyla ülkemizdeki geleneksel sınıf özelliklerini incelemekle işe başlayalım. Sınıflarımız genel olarak geleneksel eğitim sisteminin ihtiyacına uygun olarak öğrencinin devinimine ve etkinlik yapmasına uygun olmayan bir yapıdadır. Baykal (2005), eğitimin Aristo zamanındaki karşılıklı konuşma ve hareket hâlinde yapıldığı okullardan Prusya Askerî Akademisi'nden beri kullanılmakta olan öğrencilerin karatahta karşısında dizilerek oturdukları sıra düzenine kayarak monoloğa evrildiğini belirtmektedir. Öte yandan her davranışın en uygun fiziksel ortamda öğretilmesinin temel alındığı; gerçek yaşam alanlarının güvenli, ekonomik ve sade bir örneği olan Köy Enstitülerinin 1940'larda uygulanmış olmasına dikkat çekmektedir. Her Enstitü'nün kendi yakın çevresinin imkânlarına göre kendilerine has bir öğrenme alanı kurmalarının çağımıza damgasını vurmuş bir kavram olan "okulsuz eğitim"in gerçekleştirilmiş hâli olduğunu ortaya koymaktadır (ss. 139-141).

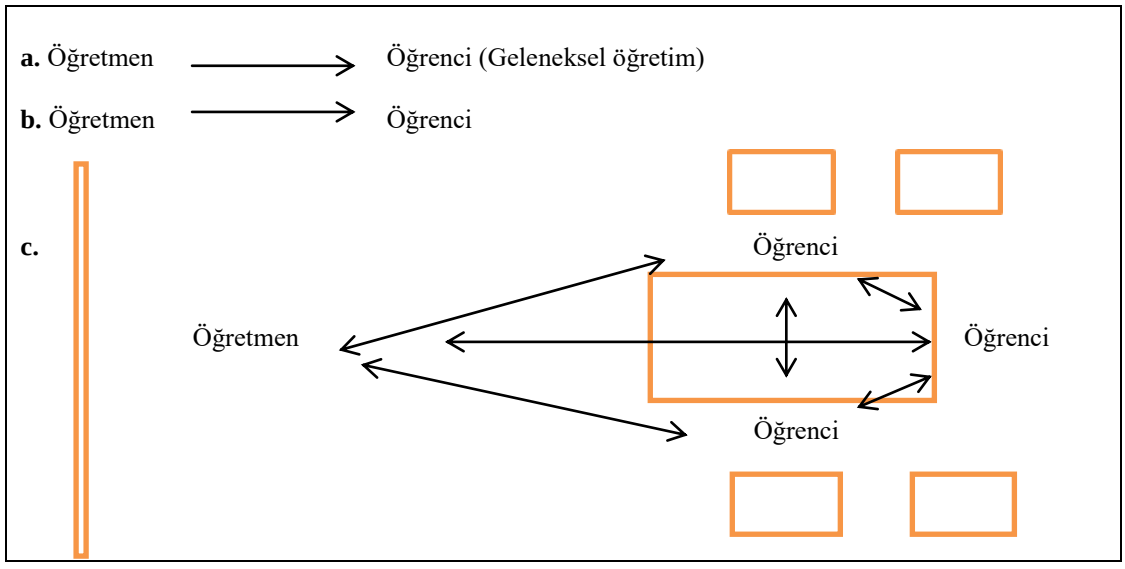
Günümüzde eğitim sistemimizdeki değişimle beraber okulların da fiziksel ve donanımsal yapılarının değiştirilerek yeni bir ruh kazandırılması gerekmektedir. Sadece dersliklerden bahsedilen bir geleneksel sınıftan ziyade okul çalışanlarını da içeren genel iklimi önemseyen çağdaş öğrenme ortamları ön plana çıkmaktadır. Sınıf içinde özel düzenlemelere yer verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme için gereksinimleri olan doğru ışıklandırma ve renklendirme, akustik düzen, yeterli sıcaklığa sahiplik, yeterli sınıf mevcudu gibi ögeler eğitim ortamı hazırlanırken düzenlenmelidir. İnsanın yaşadığı ev nasıl ki psikolojisini etkiliyorsa öğrencinin içinde bulunduğu sınıf da öğrencinin psikolojisini etkilemektedir. Öte yandan Ergin

(2005), öğretmen, öğrenciler, kazanımlar, hedefler, kitaplar, yöntem ve teknikler, sınıflar vb. şeyler bir bütün hâlinde bir araya getirilse bile öğretimin istenen şekilde meydana geleceğini söylemenin mümkün olmayacağını belirtmektedir (ss. 32-33). Bu etmenlerin hepsinin arasındaki birbirini tamamlayıcı yapı sağlandığı müddetçe istenen bir sınıf ortamına ve öğrenmeye kavuşulabilecektir.

Aktif öğrenme yaklaşımının hâkim olduğu bir sınıfta olumlu bir iletişim ve etkileşim içeren interaktif ortamın sürdürülmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel girişimlerde bulunabilme yeteneklerinin geliştirilmesini sağlayıcı, özgür ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Bunun için de sınıf mevcutlarının azaltılması, görsel-işitsel araç gereçlerin ve donanımın yeterli olması sağlanmalıdır.

Senge (2014), birçok eğitimcinin aşırıya ulaşan yarışma dürtüsüyle hareket etme konusunda endişelendiği günümüzde aktif öğrenmenin gerçekleşmesi istenen sınıflarda yarış ruhu ile işbirliğine eş zamanlı olarak sahip olunabileceğini ve işbirlikçi çalışmaya değer vermenin yaygınlaşmasının önemini vurgulamaktadır (s. 54). Bonwell ve Eison'a göre ise aktif öğrenme sınıflarında öğrenciler dinlemekten ziyâde derse aktif katılarak becerilerini geliştirmeyi önemserler. Öğrenciler okuma, yazma, tartışma gibi eylemlere katılmaları için güdülenerek üst düzey düşünme seviyelerine ulaşırlar. Ayrıca öğrencilerin tutum ve değerlerine önem verilir (Tural, 2006, s. 14).

Tablo 2-3: Sınıf İçi İletişim



(Töremen, 2011, s. 124'den alıntılanmıştır.)

Yukarıdaki sınıf içi tabloyu yorumlarsak tablonun a bölümüne baktığımızda Töremen'e (2011) göre öğretmenin öğrenciyle arasındaki iletişimi engelleyici sınırları kaldırarak saygı temelli, öğrenme merkezli biçimde öğrenciyle işbirlikçi davranışlar ortaya koyması gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ne kadar istendik yönde olursa, öğrenme de o kadar muazzam olacaktır (2011, s. 124). Tablonun b bölümüne bakıldığında öğretmen ve öğrenci arası etkileşimin iletişim için yetersiz olduğu görülmektedir. Hâlbuki tablonun c bölümünde belirtildiği üzere öğrencilerin birbirleriyle iletişim ve paylaşım içinde oldukları, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak oluşturdukları fikirlerini tartıştıkları, yaratıcı biçimde ürünler ürettikleri, zevkli ve etkili bir sınıf içi iletişim içinde olmaları, öğretmenin de öğrenciyle beraber öğrenen ve öğrenmeyi kılavuzlayarak kolaylaştıran olması en doğru ve verimli iletişim olacaktır.

Aktif öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

1. *Güven:* Özgüvenli ve öğrenmeye hazır olan öğrencilerin özsaygılarının varlığı gözle görülür boyuttadır. Öğrenciler kendilerini güvende ve rahat hissettikleri yerdir. Sınıf içinde her yarışı kazanma ya da herkesi memnun etme kaygısı yoktur. Ödül veya başarı öğrencinin insanî değerinin belirleyicisi değildir.

2. *Enerji:* Öğrencilerin etkin olarak katıldıkları ve onları sürekli faal halde çalışır biçimde tutan etkinlikler vardır. Oyalanan, yaptığı etkinlikten bunalan ya da vakit öldürmeye çalışan öğrenci söz konusu değildir. Öğrenciler dersin sona erme zamanıyla ilgilenmezler çünkü hâllerinden memnundurlar.

3. *Özdenetim:* Öğrenciler öğrenme sorumluluklarını üstlenir, kendi belirledikleri hızla çalışmalarını yönetir ve kendilerini motive ederler. Kendi tercihlerini yaparak çalışmalarını başlatıp bitirir ve olanak varsa çalışmalarını kendileri düzeltirler.

4. *Gruba Ait Olma:* Öğrenciler, öğretmen ve diğer öğrencilerle olumlu bir etkileşim içinde olarak birbirini dikkatle dinlerler. Birbirlerini olduğu gibi kabullenir ve saygı çerçevesinde iletişimlerini devam ettirirler. Dışlanmışlık söz konusu olmaz.

5. *Duyarlı Olma:* Öğrenciler diğer öğrencilere karşı anlayışlı ve duyarlıdır. Çevrelerinde olan bitenin farkındadır. İlgili, istekli, yaratıcı ve azimli öğrenciler dikkat çekmektedir (Demirel, 2003, ss. 214-215).

Aktif öğrenmede ideal ve keskin hatlarla belirlenmiş bir sınıf şeklinden bahsetmek mümkün değildir. Sınıftaki eşyaların yeni olması değil öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmesini en istendik biçimde destekleyici bir ortamın oluşmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi esastır. Kalem'e (2002) göre öğrenmenin rahat, verimli ve hızlı olabileceği uygun sınıf düzenleri Ek 1'de sunulmuştur. Öğrenme ortamının sınıfla kısıtlanamayacağı da unutulmamalıdır. (ss. 136-141).

Öğrenme amacına uygun seçilmiş veya hazırlanmış araç-gereçler sayesinde öğrencilerin öğrenmeleri bariz biçimde artmakta, kalıcılaşmakta ve verimlileşmektedir. Öğrenmeye yönelik ilgileri artmaktadır. Bruner'e (1991) göre öğretmenlerin kullanacağı öğretim malzemelerinin ders başarısını artırmada büyük bir önemi vardır. Bu yüzden öğretmenlere verilen öğretim malzemelerinin sadece başarı seviyesi yüksek öğrenciler için değil tüm öğretmenler ve öğrenciler için cezbedici, pratik ve duruma göre esneyebilen bir yapıda olması şarttır (s. 78). Senge (2014) de bu görüşü destekleyerek öğrenilecek materyalin daha az ezber gerektirici, daha canlı ve değişken bir meta olarak düşünülmesi durumunda öğrenme sürecinin de daha aktif duruma geleceğini belirtmektedir (s. 63). Demirel (2006), öğretimde kullanılacak malzemelerin kazanılması amaçlanan kazanımlara yönelik, öğrenci seviyesine uygun, merak uyandırıcı, pratik ve hesaplı olma özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Türkçe derslerinde kullanılması önerilen malzemeleri işlevsel, işitsel ve görsel-işitsel olarak üçe ayırmaktadır (s. 56). Carl ve arkadaşlarınca yapılan bir araştırma sonucunda, anlamların kazandırılma sürecinde resimlerin kelimelere göre daha tesirli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçla birlikte, öğretimde kullanılabilecek malzeme olarak hem resimlerin hem de kelimelerin kullanılabileceği görülmektedir. Resimler kullanılacağında gereksiz ögeler içermeyen, az obje içeren ve basit arka plana sahip resimler seçilmeye çalışılmalıdır. Dikkat edilmesi gereken önemli noktalar ise malzemenin öğrenenin ön bilgileri ile iyi ilişkilendirilmiş ve olabildiğince fazla çağrışım yaptırıcı olmasıdır. Dwyer'in araştırma sonucuna göre ise gerçekçi renkli görseller, öğrenenin bireysel hızında gözlem yapabilmesine imkân sağlarken basit çizimli görseller, öğrenenin hızının

otorite tarafından düzenlendiği durumlarda daha fazla etki etmektedir. Bu duruma ek olarak öğrenenin pek çok duyusunu harekete geçiren ve öğretimi verimli hâle getirmek için kullanılan araç gereçlerin öğretimin amacı değil aracı olduğu unutulmamalı fakat gereken önem de gösterilmelidir (Ergin, 2005, s. 60-84). Özbay'a (2012) göre araç-gereçler sayesinde çoklu öğrenme ortamı sağlanır. Öğrencinin ilgilerinin toplanması ve kişisel beklentilerinin karşılanması kolaylaşır. Hatırlamayı kolaylaştırırken süre açısından verimlidir. Gözlemlerin güvenli yapılabilmesi için imkân sağlanmış olur. Defalarca kullanılabilir. İçeriği anlaşılır kılarak anlamayı kolaylaştırır. Soyut şeyler somutlaştırılır (ss. 163-164).

2.3.8. Aktif Öğrenme ve Yeni Yaklaşımlar

İnternetin de etkisiyle hızla gelişen ve değişen bilgi karşısında öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerin yeterli olmadığı göz önünde bulundurularak "yaşam boyu öğrenen" bireylerin yetiştirilmesi için çağdaş öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç artmaktadır. Tek tip kişilikler yetiştirmeyi amaçlayan davranışçı yaklaşıma dayalı eğitim terk edilerek bireyin kapasitesi ve seçimlerine dayalı gelişimini destekleyen çağdaş yaklaşımlara yönelim artmaktadır. Yeni yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmak ve analizlerde bulunmak kendi dilimizin öğretiminde bize uygun bir öğretim modeli oluşturabilmemizde yardımcı olacaktır. Geniş kapsamlı ve çağdaş nitelikteki aktif öğrenme, öğrenci merkezli eğitimin ilkelerini temele alan diğer çağdaş yaklaşımlarla birlikte kullanılabilir bazı teknik ve uygulamalarla çok yönlülük özelliği taşımaktadır. UNESCO, Demirel'in (2003) belirttiği üzere eğitimde çağdaş yönelimler olarak "Çoklu Zekâ Kuramı", "Aktif Öğrenme", "Yaşam Boyu Öğrenme", "Yapılandırmacılık", "Proje Tabanlı Öğrenme", "Probleme Dayalı Öğrenme", "İşbirliğine Dayalı Öğrenme" ve "Beyin Temelli Öğrenme"yi ortaya koymaktadır (ss. 205- 206). İfade edilen yaklaşımların ortak özellikleri olarak öğrenci merkezlilik, nitelikli bir programa sahip olma, öğretmene öğrenci rehberi rolü biçme, öğrenciyi ve öğrenmeyi bütüncül olarak ele alma, farklılıklara ve çok yönlülüğe olumlu yaklaşma sayılabilir. Yeni yaklaşımların temelinde Dewey'nin etkileşim ve süreklilik fikirlerini görmek mümkündür. Eski yaklaşımlar ile yeni yaklaşımların arasındaki en önemli farklılıklardan biri de yeni yaklaşımların daha fazla öğrenci kitlesine hitap ediyor olması sayılabilir. Aktif öğrenme ise geçmişten günümüze dek kullanılmış ve yeni yeni eğitim hayatımıza giren yöntem ve

yaklaşımların etkili yönlerinin belirlenmesi ile oluşturulmuş bir sentez niteliğindedir. Söz konusu çağdaş yaklaşımlar aşağıda şöyle açıklanmaktadır:

1. *Çoklu Zekâ Kuramı*

Gardner'a (2006) göre, öğrencilerin öğrenmeleri istenen bilgileri edinmeye çalıştıkları eğitim sürecinde yüzleştikleri zorlukların eğitimciler tarafından bilinmesi çok önemlidir. Bu nedenle, eğitimcilerin öğrenci zihinleri arasındaki farklılıkları dikkate almaları ve olabildiğince farklı türde öğrenciye ulaşabilecek bir eğitim planı düzenlemeleri gerekmektedir (s. 175).

Demirel (2007), Gardner tarafından ortaya konulan Çoklu Zekâ Kuramı'na göre evrensel olarak insanın çoklu zekâ türlerine sahip olduğunu, bütünsel biçimde değişip gelişen zekâ türlerinin çevre koşullarına göre daha da etkinleştiğini ve çoklu öğrenme ortamlarında bireylerin problem çözme becerisinin ve yaratıcılığının daha fazla olabileceğini belirtmiştir. Sekiz zekâ alanına yer veren çoklu zekâ kuramının amacı, eğitimde bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Ezberci eğitimden uzaklaşarak yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirilmeye çalışılır. Değerlendirmede klasik yöntemler yerine bireysel ve grup çalışmaları, portfolyolar, gözlem, sonuçtan ziyade süreç değerlendirmesi dikkate alınır. (ss. 1-36). Ekici (2002) de bu kuram kılavuzluğunda öğretim faaliyetleri öğrencilerin zekâ türlerine uygun biçimde planlanırsa her öğrencinin öğrenebileceğini ve başarılı olabileceğini düşünmektedir (s. 79). Çoklu zekâ kuramı dünyada pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de ses getirmiş ve uygulanmaya çalışılmış bir çağdaş kuramdır. Zekâ türlerinin özelliklerinden ziyade çoklu zekâ kuramının felsefî yapısı üzerinde durmak öğrenme için daha faydalı olacaktır. Çoklu zekâ kuramı sayesinde toplumun ve eğitimin uzun yıllar boyunca zekânın belirtisi olarak gördüğü dil ve matematik zekâsının baskınlığının yerini birbiriyle bağlantılı ve her bireyde farklı baskınlıkta olan zekâ alanlarının hepsine değer verilmesine bırakması tarafımızca da ümit edilmektedir. Öte yandan her konunun tüm zekâ türleri kullanılarak öğretilmeye çalışılmasının da zaman kaybı ve beyhude bir çaba olacağı unutulmamalıdır. Kuramı uygulayacak olan öğretmenlerin kuramı yakından tanımaları, uygulamaları ve ölçme değerlendirmelerini ona göre hazırlamaları gerekmektedir.

2. *Yapılandırmacılık*

Yapılandırmacılık, pozitivizm ötesi paradigmadan ortaya çıkan bir üründür. Öğretimle ilgili olmaktan öte bilgiyi temelden kurmaya dayalı öğrenmeyle ilgili bir kuramdır. Öğrenenlerin aktif olduğu, anlama seçerek ulaştıkları, kendi bilgilerini bireysel ve sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırdıkları bir yaklaşımdır. Piaget ve Vygotsky yaklaşımın öncüleridir. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, ömür boyu devam eden bir olgudur. Kargaşa öğrenmeyi tetikler ve öğrenilecek bilginin yapılandırılmasını destekler. Ön bilgiler öğretim için başlangıç noktası olarak kabul edilmelidir. Öğrenme süreçleri işbirliğine, kişisel bağımsızlığa, üreticiliğe, yansıtmaya, aktif katılıma, kişisel uygunluğa ve çoğulculuğa dayanmalıdır. Yapılandırmacı sınıf, bilgilerin öğrenciye belletilmeye çalışılmadığı, öğrencinin aktif katılımının söz konusu olduğu, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Dünyanın karmaşık bir yer olmasının hissettirilmesi sağlanarak gerçeğin bir yorumdan oluştuğu bilgisi öğrencilerle paylaşılır. Değerlendirme aşamasında esnek, öznel, süreç temelli, kendini ve birbirini değerlendirmenin yer aldığı bir sistem olmalıdır (Demirel, 2003, ss. 232-235; Demirel, 2007, ss. 39-58). Erden ve Akman (2004) da bu bilgilere ek olarak diğer öğrenme kuramlarından ve düşünme biçimlerinden etkilenmiş yeni bir görüş olan bu yaklaşımda, bilgilerin öğrenen tarafından yapılandırıldığını, öğrenenin öğrenip anladığından fazlasını meydana getirdiğini, bazı şartlarda doğru olarak nitelendirilen bilginin bazı şartlarda yanlış sayılabileceğini ve bilginin doğruluğundan ziyâde kullanışlılığının önemli olduğunu, bireyin ön bilgilerine ilâveten kültürel ve sosyal yapının da öğrenmeyi etkilediğini belirtmektedirler. Öğretmenin bilgi verme rolünden ziyade çeşitli malzemeler kullanarak öğrencinin aktif biçimde öğrenme etkinliklerine dâhil olmasını sağlayıcı rolü çok önemlidir. Sınıf ortamında özellikle gözlem yapma, bilgi toplama, hipotez üreterek çözme ve beraber çalışma çok önemsenmelidir (s. 171).

Yapılandırmacılığın son yıllarda yoğun ilgi görmesi Korkmaz'a (2004) göre dört temel nedene dayanmaktadır. Bu kuram, sınıftaki öğretmen egemenliğinin öğrenciyle paylaşıldığı bir alternatif olma özelliği taşımaktadır. Geleneksel öğretmen görevlerinden bilgi edinme ya da üretme sorumluluğunu öğrenciye devrederek öğretme – öğrenme süreçlerine değer vermektedir. Öğrenci, öğretmen ve okul yönetimi pek çok bürokratik işlemden uzaklaştırmaktadır. Bilgiyi üretenin kişiler

olduğunu savunarak pek çok bakış açısına değer vermekte ve toplumlardaki azınlıkların fikirlerine değer kazandırmaktadır (s. 65).

Yapılandırmacı sınıflar, öğrencilerin hareketlerinin kabul edilip desteklendiği mekânlardır. Etkileşim içinde ham bilgiden faydalanılır. Ödev planlaması sürecinde gözlemleme, sınıflandırma, inceleme, yordama, ortaya koyma vb. bilişsel terimlerden faydalanılır. Öğrenci fikirlerinin ve cevaplarının ders işlenişini yönlendirmesine, öğretim stratejisinin veya ders içeriğinin belirlenmesine izin verilir. Öğrencilerin kavram bilgileri konusunda sorgulayıcı olunur. Öğrencilerin öğretmenleriyle ve diğer arkadaşlarıyla olan iletişimlerine dikkat etmeleri sağlanır. Öğrencilerin açık uçlu sorularla eleştirel bir tavır takınmaları veya diğer arkadaşlarına sorular sormaları desteklenir. Öğrencilerin düşünceleri üzerinde detaylı şekilde durulur ve tartışmalardan faydalanacak ortam yaratılır. Düşüncelerinde ikilem yaşatıcı tecrübelere maruz bırakılır ve ulaşılan bulgular üzerine konuşulur. Her soru sonrasında öğrencilerin soruları yorumlamaları ve soruyu cevaplamaları için uygun zaman verilerek öğrendikleri kavramlar arasındaki bağlantıyı anlamaları ve yapılandırmaları için ihtiyaç duyulan zaman sunulur (akt. Tandoğan, 2006, s. 26).

3. *Proje Tabanlı Öğrenme*

Demirel'e (2007) göre proje tabanlı öğrenme, öğrenme eyleminin öğretmen ve öğrencilerin ekip çalışmasıyla beraber yapılandırıldığı, problem çözmeyi içeren, disiplinler arası, yenilikçi, öğrenciyi merkeze alan, etkinlik ilkesine dayalı, uzun vadeli öğrenme etkinliklerine odaklı, sosyal ve etik değerlerin kazandırılmasına olanak sağlayan, gerçek dünyadaki konularla bütünleşik bir öğrenmeyi savunan yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temeli, bir konunun derinlemesine araştırılmasına ve deneyimler yoluyla bir öğrenme ürünü oluşturulmasına dayanmaktadır. Felsefî açıdan pragmatizme, eğitim akımı olarak ise ilerlemeciliğe dayanır. Araştırma sürecinde bazen tüm sınıf bazen de küçük gruplar oluşturularak sorumluluk paylaştırılır. Farklı zekâ türlerine ve öğrenme stillerine sahip öğrencilere uyarlanabilir. Böylece bireysel öğrenme ve toplumsal hayat arasında ilişki kurulmuş olur. Değerlendirme ise süreç ve ürünün birlikte ele alındığı tümel bir değerlendirme sistemidir (ss. 67-76).

4. *Probleme Dayalı Öğrenme*

Gündelik hayatta birçok problemle karşılaşırız. Öğrenilenlerin bu problemleri çözmede yardımcı olabilecek ve çözüm ihtiyacını karşılayıcı nitelikte olması gereklidir. Problem çözmeyi öğrenen kişiler başkalarına bağımlı olmadan problemler karşısında kendi kararlarını alabilecek bilgi ve beceriyi kazanmış kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Demirel'e (2007) göre eğitimin en önemli yaklaşımlarından biri olan problem çözmeyi öğrenme yaklaşımı; öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan kazanımlara kazanabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini aktif biçimde uygulayabilmelerine olanak sağlayacak gerçek gündelik hayat problemlerinin ele alındığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrencilerin ön bilgilerini uyandırmada, gündelik hayatlarında yaşayabilecekleri durumlarda öğrenmenin ortaya çıkmasına destek olmada, bilgiyi düzenleme ve anlamlandırmada aktif rol oynayarak bilginin kazanılmasında etkili olmaktadır. Dewey'nin "yaparak-yaşayarak öğrenme" ilkesi merkezli bir yaklaşımdır. Öğrencilerin aktif katılımlarını gerektirir. Öğretmenin rolü rehber olarak öğrencileri bir problem durumuyla karşı karşıya bırakmak, az miktarda bilgi paylaşmak ve öğrencilere sorular sorup bilginin büyük bir kısmını keşfetmelerini sağlayıcı yönlendirmede bulunmaktır (ss. 81-89). Okul ile yaşamın bütünleştirilmesi gerekmektedir.

Erden ve Akman'a (2004) göre problem çözme becerisinin geliştirilmesi için kişinin probleme dâir ön bilgilerinin olması ve bilgiyi zihninde örgütlemesi gerekmektedir. Okulda öğrencilerin kendi hayatlarında da pek çok kez karşılaştıkları ve ilgi çekici problemlerin örnek olarak çözülmesi, öğrencilerin hızlı ve doğru çözümler bulmaları sağlanmalıdır. Problem çözme sürecinde öğrencilerin problemi anlamalarına destek olunarak problemin amacını belirlemelerine ve amaca ulaştıran araçları seçip amaçla ilişkilendirmelerine rehberlik edilmelidir (s. 208).

5. *İşbirliğine Dayalı Öğrenme*

Gün geçtikçe zayıflayan insanî ilişkilerin güçlendirilmesi için gerekli olan önlemlerin de en kesin ve sağlam yolu eğitimden geçmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme, ülkemizde "kubaşık öğrenme" veya "işbirlikli öğrenme" olarak da adlandırılmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme aktif öğrenmenin pek çok ilkesini uygulama olanağı sağlamaktadır. Zaman zaman işbirlikçi öğrenme ile aktif

öğrenmeyi aynı sanmak gibi bir yanılgıya düşülse de aktif öğrenme işbirlikçi öğrenmeyi kapsayan bir yaklaşımdır. Demirel'e (2007) göre işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar oluşturarak beraber çalıştıkları, başarıları için ödüllendirildikleri bir öğrenme yaklaşımıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında her öğrenci, grup arkadaşlarının neyi nasıl yaptıklarına dair sorumluluğu üstlenmekte, grup çalışması yaparken birbirlerinin eksiklerini tamamlamakta, bildiklerini pekiştirmektedirler. Grubun başarılı olabilmesi için grubun tüm üyelerinin konuya hâkim olması ve çaba göstermesi gerekir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin başarıyı artırdığı, üst düzey düşünme becerilerini ve özsaygıyı geliştirdiği, okula ve derse karşı olumlu tutum oluşturduğu, toplumsal beceriler edinilmesine yardımcı olduğu, bireysel farklılıklara uygun biçimde öğrenmeye imkân tanıdığı görülmektedir. Bu yaklaşım öğrenci merkezli, öğretmenin de düzenleme becerilerinin üst düzey olduğu bir tabloyu ortaya koymaktadır (ss. 98-103).

Keyser'e (2000) göre aktif öğrenmeye dayalı bir yaklaşım olan işbirlikçi öğrenme her zaman bir aktif öğrenmeye dâhilken tüm aktif öğrenmelerde işbirliği yapılmaz. İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları "küçük grupların öğretimsel kullanımı"dır. Grubun boyutuna, her öğrencinin grup içindeki rolüne, sonuçların sınıf oturumunda nasıl değerlendirileceği ve kullanılacağına dikkat edilerek öğrenim planlanmalıdır. Bu çalışmanın herhangi bir "grup çalışması" olmadığı göz önünde bulundurulmalı ve aktif öğrenmede olduğu gibi akademik bir görev ve bunu gerçekleştirmesi gereken öğrenciler için belirli grup egzersizi seçilmelidir. Birçok egzersiz tek tek veya grup hâlinde çalışabilir (s. 36). Demirel (2003) ise öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra işbirlikçi tutuma sahip değillerse bununla ilgili becerileri kazanmalarını sağlayıcı çalışmaların yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Sınıfın fiziksel düzeni de işbirlikçi çalışmaya uygun hâle getirilmelidir (s. 217).

Senge (2014), sınıfı tanımlarken ortak hedefe ulaşmak için birbirinin yardımına gereksinimi olan insan takımı ifadesini kullanmaktadır. Ona göre işbirlikçi öğrenme, öğrencilerin beraberce bir görevi sahiplendikleri, beyin fırtınası ve takımın görüşlerini özetleme gibi teknikleri kullandıkları, öğretmenin de öğretimi kolaylaştırıcı bir konumda yer aldığı bir öğrenme biçimidir. İşbirlikçi öğrenme, bir

defâya mahsus karar almayla, bazı somut ödevleri gerçekleştirmekle sınırlı değildir. Sorun çözerken veya kavranması istenen konular üzerinde çalışılırken asla saygı çerçevesinden çıkmaksızın birlikte düşünme ve düşünceleri ifade etmektir. İşbirlikçi grubun daima aynı kararda birleşmesi beklenmemelidir fakat düzenin devamının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca pek çok başarılı öğretmen, işbirlikçi öğrenmeyi içgüdüsel olarak eskiden beri ne olduğunun farkında olsun veya olmasın uygulayagelmektedir. (ss. 115-119). Bu ifadeler bize göstermektedir ki işbirlikçi öğrenme yaklaşımında bir grubun kazanımı, grubun her bir öğrencisinin kazanımlarının toplamından fazladır. İşbirliğine dayalı öğrenmede sıradan bir grup çalışması ya da bir küme çalışmasından öte ortak bir fikir ve amaç birliğiyle beraber sıkı bir işbirliği vardır. İşbirlikçi öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme", "Öğrenci Takımları", "Grup Araştırması", "Birleştirme", "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" gibi pek çok uygulama biçimi de vardır. Öte yandan günümüzde iş hayatında gözlemlenen bireysel başarı yerine takım başarısının yüceltilmesi olgusu da iyi bir takım arkadaşı olma becerisinin eğitim ortamlarında kazandırılması gerektiği fikrini akla getirmektedir.

Her grup çalışması işbirlikçi öğrenme ile sonuçlanmaz. Öğrenme gruplarının bazıları öğrencilerin öğrenmesine olanak sağlarken bazı öğrenme grupları ise öğrencinin öğrenmesini engeller, düzensizlik oluşturur ve özgüven kırıcıdır. Bu grup çalışmalarında öğrenciler ortak bir hedef uğruna bir araya gelmeyip öyle olmak zorunda oldukları için bir arada olabilirler. Bazı öğrenciler çok çalışırken diğerleri sorumluluklarını çalışan öğrencilere yükleyerek çalışan öğrencilerle aynı sonuçtan faydalanmak isteyebilirler. Bu durum grup potansiyelinin düşmesine, adaletsizliğe, verimin düşmesine ve tüm sorumluluğu yüklenen öğrencilerde sömürülme duygusuna sebep olabilir. Ayrıca başarılı öğrenciler kendilerine göre daha az başarılı öğrencilerin fikirlerine değer vermeyerek onlara değersiz hissettirebilirler. Bu noktada Baykal (2005) da işbirlikçi uygulamalarda karşılaşılabilecek olumsuz durumlarla ilgili özgünlüğü ve yeniliği azaltacağı, çalışma gruplarına yeterli eksik kılavuzluk yapılması hâlinde yanlış anlaşılmaların fark edilmeden yerleşebileceği, tüm görevlerin bir başarılı öğrenciye yüklenebileceği, öğrenciler arası seviye farklılıkları yaratabileceği, bireysel benliğin aşındırılabileceği gibi fikirlerini sunmaktadır (ss. 136-137). Öte yandan işbirlikçi öğrenme amacıyla ortak bir hedef uğruna bir araya gelip paylaşımda bulunulan, sorumluluğun paylaşıldığı, grup

üyelerinin birbirlerine yardımcı oldukları ve birbirlerini yüreklendirdikleri, öğretmenin de çalışma sürecine rehberlik ettiği grup çalışmalarında yüksek bir başarı, verimli bir öğrenme, grup içi etkileşim ve olumlu duyuşsal özellikler ortaya çıkacaktır. Kalem (2002), Aranson ve Patnoe'nin tespitlerinden yola çıkarak işbirlikçi öğrenmenin, öncelikle akademik başarısı düşük öğrencilerde daha etkili olmak üzere bütün öğrencilerde özgüveni yükselttiğini; değişik kültür ve etnik kökenlerden gelen, sosyo-ekonomik seviyeleri değişik öğrenciler arasındaki ön yargıların yok edilmesi ve arkadaşlık bağlarının geliştirilmesini istendik yönde etkilediğini belirtmektedir (s. 39)

Tablo 2- 4: İşbirlikli Öğrenme Grubuyla Geleneksel Öğrenme Grubunu Karşılaştırma

	İşbirlikli Öğrenme Grubu	**Geleneksel Öğrenme Grubu**
1	Grup heterojen dağılım gösterir.	Grup homojen dağılım gösterir.
2	Grup başarısı ön plandadır.	Bireysel başarı ön plandadır.
3	Ödülü grup kazanır.	Ödül bireysel olarak kazanılır.
4	Grup içi olumlu bağımlılık ve dayanışma vardır.	Grup içinde olumlu bağımlılık ve dayanışma yerine mecburi birliktelik vardır. Daha başarılı görünmek isteyen grup üyesi, bilgisini gruptan saklayabilir.
5	Grup içi eşit başarı fırsatı vardır.	Grup içi başarı yoktur, bireysel başarı vardır.
6	Grup üyeleri sorumluluklarını bilir ve grup üyeleriyle paylaşır, birbirlerini güdüler ve cesaretlendirir. Hem grup sorumluluğu hem de bireysel sorumluluk vardır.	Grup üyelerinden bazıları fazla sorumluluk üstlenirken, diğerleri sorumluluklarını grup üyelerine yükleyerek aynı başarıyı paylaşmaya çalışırlar. Bireysel sorumluluk söz konusudur.
7	Grup üyeleri sosyal beceriler kazanır.	Grup üyeleri sosyal beceriler kazanamaz.
8	Öğretmen rehber olarak grup ihtiyaç duydukça yönlendirmelerde bulunur.	Öğretmen grubu kendi hâline bırakır, sadece gözlemci olur.
9	Grup üyeleri motivasyonları yüksek biçimde çalışmalarını sürdürür ve sonuçtan keyif alırlar.	Grup üyeleri güdülenmeleri zayıf biçimde kendilerine verilmiş olan görevleri yerine getirmeye çabalarlar.

(Açıkgöz, 2014; Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003; Demirel, 2007'den faydalanarak hazırlanmıştır.)

Tablo 2- 5: Aktif Öğrenme Teknikleri ile İşbirlikçi Öğrenme Tekniklerini Karşılaştırma

Aktif Öğrenme Teknikleri	**İşbirlikçi Öğrenme Teknikleri**
1- Öğrencinin ilgisi konu üzerine çekilerek dersten ziyâde öğrenciyle ilgilenilir.	1- Öğrencinin ilgisi konu üzerine çekilerek dersten ziyâde öğrenciyle ilgilenilir.
2- Ders öncesi hazırlık kolaydır.	2- Ders öncesi hazırlık aktif öğrenme tekniklerine göre daha üst düzey planlama gerektirir.
3- Dersi yönlendirmek rahattır.	3- Öğrencilerin dersten kopmaları gözlenebilir.
4- Çok zaman almaz.	4- Çok zaman alır.
5- Ders boyunca pek çok türde etkinlik yapılmasına olanak sağlar.	5- Ders boyunca bir veya iki etkinlik yapılmasına uygundur.
6- Bir tekniğin uygulanmasından pek çok beceri açısından yarar sağlanabilmesi açısından esnek ve çok yönlüdür.	6- Etkinliklerin hem çok başarılı hazırlanması hem de eldeki uygulamalara doğru şekilde adapte edilebilmesi gerekmektedir.
7- Öğrencilerin başlangıç seviyesindeyken bireysel etkinlikleri kabul etme ihtimâlleri daha yüksektir.	7- İşbirlikçi öğrenmeden elde edilen çıktılar emek vermeye değerdir.

(Keyser (2000, s.37)'in çalışmasından faydalanarak hazırlanmıştır.)

6. *Beyin Temelli Öğrenme*

Beyinle ilgili araştırma sonuçlarına göre öğrenme- öğretme sürecinde de değişikliğe gidilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Beyin temelli öğrenme, öğrenmenin daha aktif ve uzun ömürlü olmasını amaçlayan, insan beyninin sistematiğine ve görevlerine dayanan, öğrenilenlerin ön bilgilerle ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulayan, öğrencilerin duygu durumlarının da öğrenmede etkili olduğunu savunan, çok yönlü öğrenme ortamlarından oluşan, öğrenci merkezli, aktif katılımlı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre eğitim programları öğrenenin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmalıdır. En iyi öğrenme gerçek problemleri çözerek gerçekleşmekte ve bu çözümler sonucunda da öğrenme deneyimleri içselleştirilmektedir (Demirel, 2003, s. 242; Demirel, 2007, ss. 111-120). Senemoğlu (2005) ise beyni bir kamera merceğine benzetmekte ve ilgi duyduğu bir şeyle karşılaştığında, kendini güvende hissettiği takdirde açılarak aksi durumlarda da kapanarak harekete geçtiğini belirtmektedir. Bu yüzden beynin başarılı tecrübelerle donatılmasının önemi çok büyüktür. Okulun öğrenciye öğreneceklerini

belirginleştirici iletiler sunması ve ihtiyacı olan bilgiyi öğretmesi gerekmektedir. Tam tersi durumda öğrenci düşünme becerilerinden yoksun biçimde bilgiyi ezberleme çabasına girecek ve öğrenme yaşamını zenginleştiremeyecektir (ss. 66-68).

7. *Keşfederek Öğrenme*

Demirel (2003), Bruner ve arkadaşlarının öğrenmeyi bir keşfetme eylemi olarak gördüğünü, öğrencinin öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluğunu artırıcı yaşantılarla karşılaşmış olmasının gerekliliğini, içeriğin anlamlı ve somuttan soyuta bütünleştirici biçimde yapılandırılarak öğrenme durumlarının sözel olmayan iletilerle başlatılıp zihinsel evrelere uygun biçimde geliştirilmesini ve yaparak yasayarak öğrenilenlerin pekiştirilmesinin gerekliliğini savunduklarını belirtmektedir. Bruner'e göre öğretmen, ödül dağıtmak yerine öğrencinin içsel güdülenmesiyle zihinsel gelişimine göre öğrenmeyi yapılandırmalı ve sıralayarak düzenlemelidir. Bu düzenleme öğrenilecek bilginin temel kavramları ekseninde olmalıdır (s. 142).

8. *Yaşam Boyu Öğrenme*

Bilginin her geçen gün değişmesi, örgün eğitimde edinilen bilgilerin bir ömür boyu meslekî ve özel hayatta yeterli olmaması, toplumsal ve küresel değişime ayak uydurmaya mecbur olunması, insanın yaşam boyu öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Demirel'e (2003) göre yaşam boyu öğrenme, herkes için gerekli olan eğitimi istediği yer ve zamanda kendi imkânları doğrultusunda edinebilmesidir. Yaşam boyu öğrenmenin ögeleri ise süreklilik, yaratıcılık ve öğrenmedir (ss. 221-223).

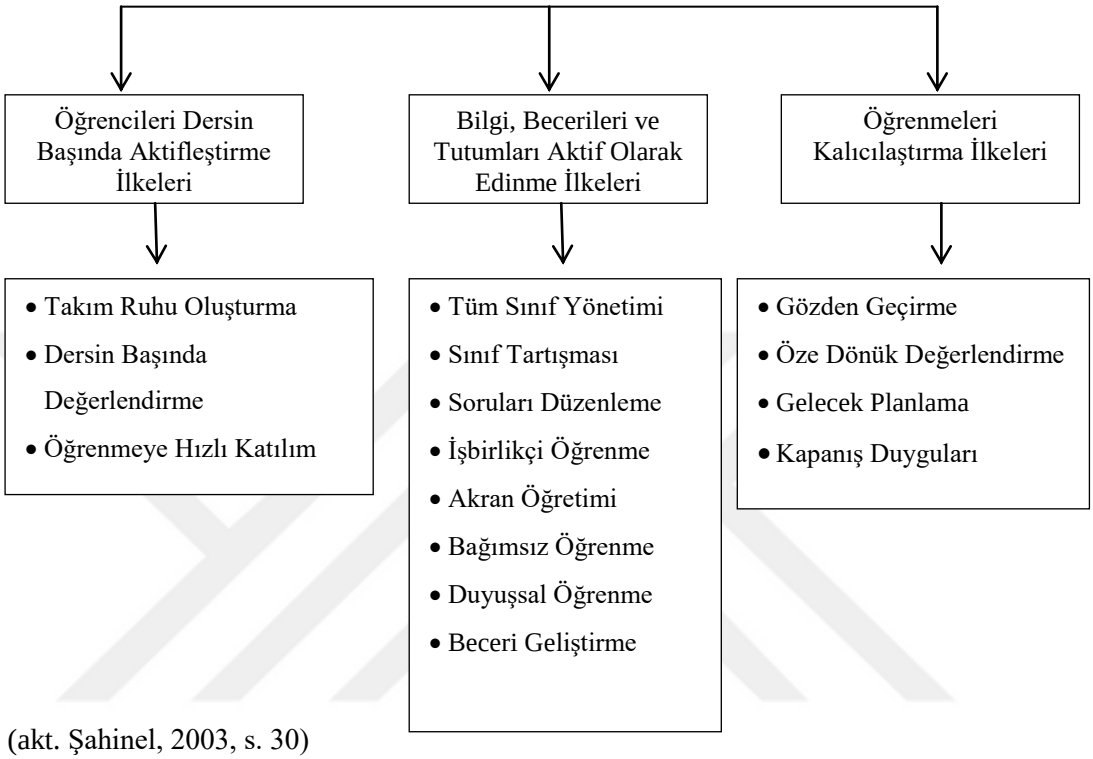
Söz konusu çağdaş yaklaşımlar aktif öğrenme ile yakından ilgilidir. Geleneksel öğretim yöntemine tepki olarak öğretimin bireyselleştirilmesini, her öğrencinin bireysel hızına göre öğrenerek öğretim sürecine katılmasını ve öğrenci merkezli bir öğrenme sürecini hedeflemektedir.

2.3.9. Aktif Öğrenme ve Öğretim Süreci

Öğrencilerin sahip olmaları istenen kazanımların kazandırılması, öğrencilere etkili öğrenme yaşantılarının sunulmasına bağlıdır. Öğrencinin merkeze alındığı eğitim-öğretim yaklaşımlarının öğretim sürecinde kullanılacak etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin de bu anlayışla uyumlu olması gerekmektedir.

Aktif öğrenme yaklaşımına göre öğrenme-öğretme süreçlerini planlama, öğrencilerin derse katılımını sağlama, etkinlikleri uygulama ve değerlendirme süreci aşağıdaki gibi gerçekleştirilmelidir:

Tablo 1- 6: Silberman'ın Aktif Öğrenme Yaklaşımı



(akt. Şahinel, 2003, s. 30)

Telman'a (1998) göre aktif öğrenme beş basamaklı bir modelle mümkün olabilir. Bu modele göre sırasıyla aşağıdaki düzen takip edilmelidir:

1. Öğrenme gereksiniminin belirlenmesi,
2. Öğrenme kazanımlarının vurgulanması,
3. Öğrenme için lâzım olan malzemelerin saptanması,
4. Uygun öğrenme yaklaşımının belirlenmesi,
5. Olası öğrenme ürünlerinin yordanması (s. 29).

Keyser'e (2000) göre bir aktif öğrenme tekniğini seçmek, öğrencilerin öğrenmesi istenilenleri belirlemekle başlar. Gerçekçi olması önemsenip seçilen hedeflerin listesi yazılarak netleştirilmeli, öğretilmek istenen açıkça bilinmelidir. Ardından, bu hedeflerden hangisinin en önemli ve hangilerinin ana hedeflere bağlı olduğu belirlenmelidir. İyi bir öğretim için planlama ve düzenleme şarttır. Aktif

öğrenme teknikleri kullanılırken geleneksel yöntemlerle işlenen derse oranla daha az materyal kullanılmakla birlikte öğretilenlerin ne kadarının gerçekten öğrenildiği ve unutulmadığı incelendiğinde daha fazla öğrenme sağlandığı görülmektedir. Hedeflerle ilgili yapılan ön çalışmanın ardından hangi stil öğretimi ve etkinlik türünün hedeflere en iyi uyacağı sorgulanmalıdır. Aktif öğrenme teknikleri belirli ve önemli hedefleri gerçekleştirmek için kasıtlı biçimde seçilerek öğrencilerin analiz ve sentez üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını zorunlu kılmalıdır. Aktif öğrenmede çoğu öğrenme, egzersizler sırasında gerçekleşecektir ancak aktif öğrenme tekniklerinin açıklayıcı dersin yerine geçemeyeceği de unutulmamalıdır (s. 37).

Senge (2014) aktif öğrenmeye dayalı eğitim sürecinde bilgiyi ezberlemek ve doğru yanıtlara ulaşmaya çabalamaktan ziyâde birbirini etkileme ve değişimi fark etme esaslarını temel almaktadır (s. 65). Derse başlarken öğrencilerin başlangıçtan itibaren aktif olmaları oldukça önemlidir. "Öğrenciler en başından itibaren nasıl aktif hâle getirilebilir?" Öğrencilerin birbirleriyle tanıştırılması sağlanarak işbirliği ruhunu hissedebilecekleri bir ekip oluşturulması ve birbirlerine bağlı hareket etmeleri sağlanır. Ders başında değerlendirme ilkesiyle öğrencilerin davranışları, bilgileri ve yaşantıları hakkında bilgi edinilir. Doğrudan doğruya öğrenmeye katılım ilkesiyle konu hakkında ilk ilgi oluşturularak öğrenciler başlangıçtan itibaren öğrenmede aktif rol almaya cesaretlendirilir. Pekin'e (2000) göre aktif öğrenmede kuramsal yaklaşımlar uyarınca uygulamalı etkinliklerle öğrenme ön plana çıkmaktadır. Bu etkinliklerde bilgi öğrenci tarafından bulunmakta, oluşturmakta veya bilginin geliştirilmesine önemli bir katkıda bulunulmaktadır. Bu süreçte öğretmen, derse hazırlık ve dersi planlama safhasında aktif olduktan sonra etkinliğini azaltmaktadır. Öğrencilere etkinliğe dâir ihtiyaç duydukları bilgiyi ve etkinlikte kullanacakları materyalleri sunduktan sonra öğrencileri bir problem durumuyla karşı karşıya bırakarak etkinliği başlatır. Hazırlanan etkinliklerin uygulanmasında öğretmen rehber olarak görev yapar. Öğretmen, etkinlikte zorluklarla karşılaşanlara bu zorlukları yenebilmeleri için destek olur ve çalışmaları yönlendirir. Aktif öğrenmede hem bireysel hem de grup çalışmalarına önem verilerek öğretmence kontrol edilir. Böylece dersin başından sonuna dek grup-grup, grup-öğrenci, gruplar-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasında güçlü bir iletişim oluşturulmuş olur (ss. 17-20).

“Beynimiz nasıl çalışır?” sorusuna cevap arayan Silberman’a (1996) göre beynimiz gelen bilgiyi devamlı olarak analiz eden bir bilgisayara benzer. Bilgisayarın çalışması için açık olması gerekir. Oysaki öğrenme edilgen olduğu zaman beynimiz kapalı bir bilgisayar gibidir. Bilgisayarın çalışabilmek için uygun yazılımı yorumlaması gerektiği gibi beynimiz de ne bildiğimiz ve nasıl düşündüğümüzle ne öğretildiği arasında bağ kurmaya çalışır. Eğer öğrenme edilgen ise beynimiz kendi yazılımı ile öğrenilecek bilgiyi ilişkilendiremez. Sonuç olarak bilgisayarın kaydetmediği bir bilgiyi saklayamadığı gibi beynimiz de bilgiyi test etmek ya da birisine açıklayarak depolama ihtiyacı duyduğu için edilgen durumda ise kendisine sunulanı saklayamaz (s. 3).

Aktif öğrenmede öğrenciler araştırma yapacakları kaynaklara kendileri karar verir, ulaşır, düzenlemesini yaparak bireysel veya grup hâlinde sunarlar. Grup hâlinde çalışılmaya karar verildiğinde her öğrenci özgün ama çalışmayla da ilgili olacak şekilde grup çalışmasına katkıda bulunur. Öğrencilerin bilgilerini birbirleriyle paylaşmaları ve etkileşim içinde olmaları çok önemlidir.

Aktif öğrenmede zaman kaybını önlemek için yapılması gerekenler Silberman’a (1996) göre şöyledir: Etkinliğe zamanında başlanmalı, açık yönergeler verilmeli, zaman kazanmak için görseller önceden hazırlanmalı, çalışma kâğıtları çabuk dağıtılmalı, tartışmaların uzun sürmesine izin verilmemeli, gönüllüler çabucak belirlenmeli, yorgun ve isteksiz gruplara karşı hazırlıklı olunmalı, zaman zaman etkinliklerin hızı artırılmalı, sınıfın dikkati tam vaktinde çekilmelidir (ss. 28-29).

Aktif öğrenme temelli bir dersi planlarken izlenecek adımlar şöyle sıralanabilir:

1. Programın genel hedefleri doğrultusunda dersin içeriği, konunun kazanımları, ana başlıklar, önemli noktalar incelenip öncelikler belirlenerek iyi bir planlama yapılmalıdır.
2. Konu boyunca kullanılacak kaynaklar ve materyaller üzerinde ön çalışma yapılmalı, çeşitli görsel, işitsel materyallerden faydalanılmalı ve teknolojik malzemelere gerektiği kadar yer verilmelidir.
3. Öğrenci özellikleri değerlendirilerek öğretim süreci boyunca kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine karar verilmelidir.

4. Öğretim etkinliklerinin sınıf içi etkileşim açısından olumlu, sürekliliği sağlayıcı ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici olması amaçlanmalıdır.
5. Öğretim süreci ve zaman düzenlemesi yapılmalıdır.
6. Derse başlamadan kullanılacak dikkat çekme yöntemleri belirlenmeli ve öğrencilerde ilgi ve merak uyandırılarak güdülenme sağlanmalı, öğrenmeye teşvik edici rahat bir ortam oluşturulmalıdır.
7. Sınıf uygulamaları için grup sayıları belirlenerek gruplar oluşturulmalıdır. (tüm sınıf, grupça, eşli ya da bireysel çalışma).
8. Öğrenilen bilgilerin gerçek hayattaki önemini vurgulayacak etkinliklere ve örneklere yer verilerek öğrenilenler yaşamla ilişkilendirilmelidir.
9. Öğretim uygulamalarını destekleyici ve ev ödevi amaçlı kullanılacak çalışma kâğıtları hazırlanmalıdır.
10. Öğretim sürecinin etkililiğini belirlemede kullanılacak ölçme değerlendirme yöntemleri belirlenmelidir (Yavuz, 2005, s. 29; Sökmen, 2000, s. 29).

Aktif öğrenmenin özünde bilgi, beceri ve tutumların edinilmesi esastır. Bilişsel öğrenme açısından kavramları ve bilgiyi kazanma ile ilgilidir. Çözümleme ve bilgilerin aktarılması da bu süreçte önemsenir. Duyuşsal öğrenme açısından da duyguların ve tercihlerin incelenmesi ve açık hâle getirilmesi ile ilgilenmektedir. Aktif öğrenme sürecinde hem ürün hem de süreç odaklılık beraber kullanılırsa en üst düzey verim sağlanabilecektir. Aksi takdirde öğrenme; sadece ürün odaklı olunduğunda öğrencilerin yaşamda kullanılmayan bir yığın bilgiyi ezberlemesinden oluşacakken sadece süreç odaklı olunduğunda öğrencilerin bir sürü önemli bilgiden mahrum kalmasıyla sonuçlanacaktır.

2.3.10. Aktif Öğrenme ve Değerlendirme

2018 Türkçe öğretim programında öğrencilerin süreç içerisinde izlenerek yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla sürekli geri bildirimin sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilmektedir. Tanıma amaçlı değerlendirme; öğretim programlarında vurgulanan öğrencilerin üst düzey düşünme

becerileri, kazanımlar ve değerler açısından ön öğrenmelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesidir. İzleme amaçlı değerlendirme; asıl amacı öğrencilere not vermek olmayan, dönemin başından sonuna kadar öğretimi geliştirmek, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla süreç odaklı olarak yapılan değerlendirmedir. Sonuç odaklı değerlendirmede ise öğrenme öğretme süreci sonunda, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği tespit edilmekte ve öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenmektedir (2005, s. 7). Türkçe Öğretim Programı göstermektedir ki geleneksel ölçme değerlendirme anlayışı yerini çağdaş ölçme değerlendirme anlayışına bırakmıştır. Bu yüzden aktif öğrenme yaklaşımına göre ölçme değerlendirmenin şu anki öğretim programımızla arasındaki bağlantı incelenmelidir.

Aktif öğrenmeyi diğer öğrenme yaklaşımından farklı kılan önemli yönlerinden biri klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerini önermemesidir. Aktif öğrenmede varılmak istenen sonuç öğrenmeleri kalıcı hâle getirmektir. Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri bu süreçte oldukça önemlidir. Aktif öğrenmede süreç değerlendirmesi esas alınır. Koç'un (2000) belirttiği üzere aktif öğrenme yaklaşımında eğitim durumları, öğretmen ve öğrencinin rolleri farklılaşmakta olup değerlendirme öğesi de bu farklılaşmaktan etkilenmektedir. Kalem kâğıt testleri yerini süreç değerlendirmeye, portföylere, grup çalışmalarının yaratıcı uygulamalarla yapılmasına bırakmıştır. Öğrenciler, kendi öğrenmelerini ve arkadaşlarının öğrenmelerini değerlendirebilmektedirler (ss. 225-226). Baykal (2005) ise, eğitimde ölçme değerlendirme denilince yalnızca öğrencilere not verme yanılgısından vazgeçilip objektif ölçümlere dayalı olarak eğitim sürecinin tümünün incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre hiçbir sınavın amaç ve ölçüt belirtmeksizin tek başına iyi-kötü, yeterli-yetersiz olarak tanımlanması mümkün değildir. Bir amaç için uygun olan sınav başka bir amaç için sakıncalı bile olabilir. Bu yüzden değerlendirme süreci planlanırken sınavların hangi amaçla yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır (ss. 150-151).

Kalem (2002), Harmin'in belirttiği üzere eğitimcilerin, test yapma ve klasik değerlendirmeyi aşarak öğrencilerin değerlendirilme sürecindeki sorunlarına çözüm bulunabileceğini belirtmektedir. Bu yüzden Harmin'in önerdiği üzere öğrencilerin

uzun süreli öğrenme alışkanlıklarına odaklanma, yüksek not alma konusundaki ümitsizliklerini yenmelerine destek olma, ölçmeye ayrılan zamanın bir kısmına daha öğrenme sürecinde kullanılabilecek yöntemler bulmaya ayırmaya gayret gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır (s. 42).

Senge (2014), şu anki çoğu okulun öğrenci gelişimini yavan ve standart kâğıt-kalem sınavlarıyla tek bir ölçüm üzerinden yaptığını belirtmektedir. Standart ölçme yöntemlerinin önemsiz olmadığını, bu yöntemlerin öğrenci ve öğretmene değerli sonuçlar sunabileceğini ancak bu ölçme sisteminin ceza olarak değil de gelişim için kullanılması gereken bir araç olarak görülmesi gerektiğini eklemektedir. Nasıl ki sürücü ehliyeti almak için sadece teorik sınav ile yapılan ölçüm yeterli görülmüyor ve uygulama sınavının gerekliliği de önemseniyorsa, aktif öğrenmede ölçme eğiliminin de bu yönde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Suçlama, sıralama ve onaylama amaçlı olmayan, öğrenme amacına hizmet eden ölçmeye yer verilmesini önermektedir. Öğrenme için yapılan ölçme uygulamalarından elde edilen bilgilerin öğrencinin öğrendikleri, öğrenmede bir sonraki aşamanın ne olması gerektiği ve nerede yardım gerekebileceği ile ilgili dönütler toplamada kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta, öğrenciye geri bildirim yapılırken öğrencinin cezalandırıldığı hissini yaşamaması için notlandırılması yerine puanlama esaslı bir geri bildirim yapılması ve geri bildirimin ölçmenin peşi sıra verilmesinin gerekliliğidir ki öğrenci öğrenme odağını değiştirmeden etkisini görebilsin (ss. 58-238).

Aktif öğrenmede kullanılan bazı ölçme-değerlendirme teknikleri şunlardır:

1. Çalışma Dosyası (Portfolio):

Kalem'e (2002) göre çalışma dosyasında öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaptıkları etkinlikler, çalışma kâğıtları, resim kâğıtları vb. çalışmalar yer alır. Böylece öğrenci değerlendirilmesinde neler öğrendiğini gösteren verileri düzenleyerek sunma sorumluluğunu aldığı gibi öğretmenler de öğrencilerinin öğrenme sürecini takip edebilmiş olurlar. Öğretmen çalışma dosyalarını toplayıp değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışma dosyalarına öğrencilerin ihtiyacı olan dönütlerin bulunduğu notlar yazabilir. Çalışma dosyalarındaki çalışmalar arasından çok beğenilen çalışmalarla ödüllendirilip velilerle de paylaşılabilir (ss. 42-43).

2. *Talimat veya Açıklama Türü Değerlendirmeler (Rubric)*

Süreci ön planda tutan, bir çalışmanın sonucu ile öğrencinin öğrenme durumunu ölçmeyi ve değerlendirebilmeyi sağlayan ölçme aracıdır.

3. Objektif Testler

Aktif öğrenmede pek tavsiye edilmeyen bir ölçme değerlendirme yöntemi olmasına rağmen uygulanması gerekirse, problem çözmeye dayalı çalışmalar şeklinde üst düzey düşünme becerilerini kullandıran etkinlikler olarak verilmelidir.

4. *Gözlem*

Senge'in (2004) ifade ettiği üzere öğrenci gelişimiyle ilgili veri edinmenin en etkili yolu öğrencileri gözlemekten geçmektedir (s. 240).

Bruner (1991), değerlendirme yapılırken öğretimin verimi kadar öğrencinin içeriği ne kadar öğrendiğinin, becerilerin sınanması ve daha iyi hâle getirilme gerekliliğinin de göz önünde tutulmasını önemsemektedir (ss. 135-136). Sonuç olarak aktif öğrenmeye uygun değerlendirme yapan öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını takip etmeleri ve yapılan çalışmaların etkisini incelemeleri gerekmektedir. Yapılan çalışmaların etkisiz olduğu görülürse bu durumun nedenleri üzerinde durularak gerekli düzeltmeler yapılmalıdır. Değişiklikler ve düzeltmeler yapılırken hem öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini artırmak hem de öğrencileri öğrenme ortamına çekmek esas alınmalıdır. Böylece öğrenciler hem öğretmenlerine hem de kendilerinin öğrenebilmelerine dair güvenlerini tazelemiş olacaklardır. Öğrenciler aldıkları nottan hoşlanmazsa onlara yükseltme olanağı tanınmalıdır. Öğretmen öğrencilerini değerlendiren değil öğrenmelerini kolaylaştıran kişi olmalıdır. Öğrenci-öğretmen toplantıları gerçekleştirilmeli, öğrencilerin düşünceleri ve sorunları ele alınmalıdır. Öğretmen düşüncelerini olumlu bir dille aktarmalıdır. Süreç ve ürün değerlendirmenin sentezi ile gerçekleşen bir ölçme değerlendirme anlayışı, gerçek öğrenmeye ayna tutacaktır.

2.3.11. Aktif Öğrenmede Sınıf Yönetimi

Aktif bir eğitimin en başat niteliği olan aktif bir sınıf yönetimi, öğrenme için en verimli ortamın oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasını, öğrencilerin

öğrenmelerinin desteklenmesini ve çalışmalara aktif olarak katılmalarına zarar veren güçlüklerin yok edilmesini, sınıf araç gereçlerinin ve sürenin öğrencilerin etkili öğrenmeleri lehine doğru planlanmasını, öğrencilerin öz farkındalık kazanmalarını ve öğrenmelerini denetleme imkânına sahip olmalarına zemin hazırlamaktadır.

2.3.12. Ülkemizdeki Türkçe Derslerinde Aktif Olarak Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Öğrencilerin öğrenme potansiyelleri ne kadar fazla olsa da bu potansiyellerini iyi kullanmama durumları söz konusu olabilmektedir. Bu durumun sebebi öğrencilerin yetersizliğinden ziyâde öğrenme yöntemindeki eksikliğindendir. Görülmektedir ki sadece potansiyel yeterli değildir ve bu potansiyelin açığa çıkarılmasını sağlayan yöntem ve teknikler de eşdeğer ölçüde değerlidir. Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin dikkatle incelenmesi gerekmektedir ki literatürde Türkçe öğretiminde hangi yöntemlerin kullanılacağıyla ilgili ortak bir kanı bulunmamaktadır. Öte yandan nasıl ki fen bilimlerinde bir deney yaparken izlenmesi gereken yollar ve yöntemler varsa Türkçe (anadili) öğretiminde de uygun yöntem ve tekniklerin kullanımına ihtiyaç vardır. Bu yüzden öğretmenlerin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmaları; öğretim sürecinde doğru yöntem ve teknikleri seçebilmeleri gerekmektedir.

Türkçe derslerinde yeni yaklaşımlar üzerinde durulmaya başlansa da hâlâ öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazlalığı ve müfredatı daha rahat yetiştirme kaygıları dolayısıyla en yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemi düz anlatım olarak karşımıza çıkmaktadır. Hâlbuki öğretim yöntemleri belirlenirken öğretimde ulaşılmak istenen kavramlar dayanak noktası kabul edilmelidir. Oysaki öğretim sürecinde yöntem belirlenirken konunun özellikleri iyi analiz edilmeli ve bazen yöntemler birlikte uygulanarak verim artırılmalıdır. Özbay (2012) ise dil öğretim yöntemlerinin ulaşmak istediği sonuçların iletişimi güçlendirmek, öğrenenlerin özelliklerini zamanın ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek biçimde geliştirebilecekleri olanaklar yaratmak olarak açıklamaktadır. Türkçe öğretiminin yeterli olabilmesinin Türkçe öğretmenlerinin "neyi, ne zaman, nerede, ne kadar, niçin ve nasıl öğretebilirim?" sorularına doğru cevap vermelerine bağlı olduğunu belirtmektedir (s. 128). Görüldüğü üzere eğitim ve öğretimde verimliliğin temel koşullarından birisi uygun yöntemi seçebilmektir. Aktif öğrenme yaklaşımının içerdiği öğretim

yöntemlerinin önemi bu noktada daha da dikkat çekmektedir. Bruner (1991), öğrenciye bilgi veya kavramı 'aktarma' isteğine tutulmuş bir öğretim sürecinde eğitimbilimin temelinin risk altında olduğunu belirtmektedir. Bu düşüncenin temelini oluşturan fikir ise bir öğretim programında bilgi aktarımının öğretim programının sadece bir parçası olması gerekirken öğrencinin kendisinin öğrenmeye aktif olarak katılmadığı, öğrenmekten keyif almadığı, dünyaya bakış açısını geliştirmediği, sadece öğrenciye aktarılması gereken bilginin üzerinde durulduğu öğretimin önemsiz bir zaman kaybı olacağı fikri yatmaktadır (s. 59). Bilgi aktarımı Türkçe ders programının bir parçasını oluştururken tek amacıymış gibi hareket edilmemesi gerekmektedir.

Dil öğretim yöntemlerinin belirlenmesi konusunda Ünalan'a (2001) göre dil öğretiminde bir yöntemin başarısını değerlendirmek için algılanabilir olmak, iletişimsel olmak, işlevsel olmak ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Birey tarafından öğrenilecek dil, çevresini rahatlıkla algılamasını ve iletişim kurmasını destekler nitelikte olmalı; çevresinde ve günlük konuşma dilinde rahatça kullanılabilmelidir. Türkçe kitaplarımız yoğunlukla algılamayı artırmayı hedeflemektedir. Birey, kendisine bir yer tarifi sorulduğunda veya bir telefon konuşması yaparken zorlanmaktadır çünkü öğretilen dilin iletişimsel olma ve kullanışlılık özellikleri göz ardı edilmektedir (s. 3).

Sonuç olarak düşünen, sorgulayan, algılayan, yorumlayan ve hislerinin farkına varabilen öğrencilerin yetişmesinde en önemli katkıyı sunması gereken Türkçe derslerinde, belirtilen özelliklere sahip geleceğin bireylerini yetiştirmede uygun öğretim yöntemlerinin seçimine gereken önemin verilmesi çok büyük bir önem taşımaktadır. Bu yüzden yukarıda belirtilen nedenler doğrultusunda Türkçe öğretimine katkı sağlayacak çağdaş öğretim yöntemlerinden olan aktif öğrenme yöntemleri bir sonraki bölümde aktarılmaya çalışılacaktır.

2.3.13. Aktif Öğrenme Yaklaşımını Destekleyen Yöntem, Teknik ve Taktikler

Demirel (2003) yöntemi şöyle ifade etmektedir: "Bir sorunu çözmek, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur." (s. 151). Eklektik yapısı gereği aktif öğrenmede pek çok teknik, yöntem ve strateji kullanılabilir. Aktif öğrenme ile geliştirilen bir programın

temel hareket noktası ise sarmal programlama yaklaşımıdır. Bu anlayışa göre yeri ve zamanı gelince konuların yeniden gözden geçirilerek işlenmesi söz konusudur.

Aktif öğrenme yöntemleri kendini yenileyerek çeşitlenmekte, öğretmence tanınması ve uygulanması artmaktadır. Son zamanlarda yayınlanan birçok araştırma, aktif öğrenmenin uygulanabilirliğini ortaya koymuştur. Aktif öğrenmenin öğretmen ve öğrencilerce eğitimde istenen biçimde uygulanabilmesi için okulların devlet eliyle aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasına uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Kale'ye (2005) göre de öğrenmeyi öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin değer verildiği günümüz koşullarında aktif öğrenme yöntemlerine de daha fazla değer verilmesi gerekmektedir (s. 88).

Aktif öğrenmenin uygulanma sürecinde öğrencilere öğrenme etkinliklerini içeren ortamların sağlanması, büyük ölçüde çeşitli ve uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla ilişkilidir. Hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına karar verileceğinde işlenen konu, malzemeler, ulaşılmak istenen kazanımlar göz önünde bulundurulmalıdır. Seçilecek yöntem ve teknikler ile bilginin kavranması, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencinin araştırmaya yöneltilmesine önem verilmelidir. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin öğrenilenleri ön bilgileri yardımıyla düzenlemesi ve günlük hayatta kullanması esas olmalıdır. Öğretim etkinlikleri akışına bırakılmamalıdır. Önder'in (2006) belirttiği üzere doğru yöntemler seçilse bile yöntemin özelliklerine göre uygulanmazsa arzu edilen eğitim çıktıları alınamayacağı gibi zararlı çıktılarla karşılaşılması da kuvvetle muhtemeldir (s. 105). Aksi takdirde uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmazsa, planlanan çalışmalar kuramdan uygulamaya geçemeyecektir.

Keyifli konuları öğretmek doğası gereği kolayken aktif öğrenme etkinlikleri ilgi çekici olmayan konuları bile çeşitli teknikler yardımıyla zevkli ve eğlenceli kılabilir. Öte yandan hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın sınıfın öğrenciler için güvenli olması ve konunun uzun süreli öğrenilmesi mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca birçok aktif öğrenme yöntem ve tekniğinin doğru kullanılmadığı takdirde pasif bir öğretim tekniğine dönüşebileceği unutulmamalıdır.

Aktif öğrenme kapsamında düzenlenen faaliyetler, öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerine, geliştirmelerine ve onların yüksek düşünme becerilerini

kazanmalarına odaklanır. Öğrenci bu faaliyetler sayesinde çalışma zamanını ayarlama, çalışmayı organize etme, kuralları tanıma, olaylardan yola çıkarak tahminlerde bulunma, önyargıyı fark etme, benzerliklerden yola çıkarak sebebe ulaşma gibi çalışma ve düşünme becerilerine sahip olur.

Bilen'e (2002) göre aktif öğrenme yaklaşımında hedeflere ulaştırıcı nitelikte olan ve konu alanıyla doğrudan bir ilişki hâlinde bulunan teknikler; kaynak kitaplar ve ders kitaplarında yer almayan bilgiyi sınıf ortamına taşımakta, konu alanını çeşitlendirip yoğun biçimde ele alabilmeye yardımcı olmakta, bazı becerilere ihtiyaç duyulan tecrübeleri edindirmekte, yaratıcı düşünmeye yöneltmekte kullanılırken çeşitli özgün kullanım alanlarına ve niteliklere de sahiptirler. Yaratıcı bir öğretmenin verimli öğretme uygulamalarının ihtiyaç duyduğu tekniklerin değerini, işlevini, üstün ve eksik taraflarının farkında olması, eğitim durumuna uyan doğru teknikleri belirleyerek uygulayabilmesi gerekir. Tekniklerin özgünlüğü, öğrencilerin özelliklerine ve seviyelerine göre işlevselliği, konu alanına uygunluğu ve çok amaçlı olma işlevine sahip olma durumu da göz önünde bulundurulmalıdır (s. 98**)**. Öğretmenin, öğrenmenin istenilen şekilde tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için öğrencileri aktif bir şekilde öğrenme gayretine sürükleyici aktif öğrenme stratejilerini kullanması çok önemlidir. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencileri ezberden uzaklaştırmak için yalnızca içeriği değil bilgiyi sunuş biçimlerinin de renkli ve zengin olmasına özen göstermeleri gerekmektedir. Bruner (1991) de Bohr'un çok ciddi sayılan ödevlerin zevk alınarak yapılmak gerektiği düşüncesinden yola çıkarak oyunlaştırılmış etkinliklerin önemini vurgulamaktadır (s. 112).

Keyser'e (2000) göre aktif öğrenme yöntemleri öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine dâhil ederken işbirlikçi öğrenme teknikleri, öğrencileri her bir öğrenci için tanımlanmış roller ve grubun gerçekleştirmesi gereken bir görevle gruplar hâlinde yapılandıran aktif öğrenme yöntemlerinin bir çeşididir. Anlatım tekniği ise öğrenci ilgisini çekmekte zayıf olması, basitleştirilmiş örnekler ve aynı anda sunulan çok fazla materyal gibi birçok nedenden ötürü yetersizdir. Aktif ve işbirlikçi öğretim teknikleri sınıf içindeki öğrencileri öğretime dâhil ederek bilginin uzun süreli hatırlanmasını sağlar. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması daha kolayken ve daha az ders saati alırken işbirlikçi öğrenme teknikleri daha ileri planlamaya ihtiyaç duyar ve bir öğretim dönemi boyunca sürebilir. Bir öğretim

tekniği seçerken sınıf düzeyinin kazanımları dikkate alınarak yapılmalıdır. Aktif öğrenme yöntemleri de tüm öğretim yöntemlerinde olduğu gibi sınıfın ve öğretilen materyalin seviyesine göre uygulanmalıdır (s. 35). Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2003) ise aktif öğrenme etkinliklerinin beş temel duyumuza hitap etmesinin gereği ve önemi üzerinde durmaktadır. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri katılım ve deneyim, beş duyuyu kullanma, başkalarıyla tartışma ve başkalarına öğretme gibi süreçleri öğrencilere kazandırdıkları için çok önemlidir (ss. 46-53).

Aktif öğrenme yaklaşımının uygulanmasına yönelik birçok öğretim yöntemi, öğretim tekniği ve öğretim taktiği geliştirilmiştir. Açıkgöz'e (2014) göre aktif öğrenme tekniklerinin içeriğini oluşturan öğretimsel işler ve taktikler, çalışmanın içeriğini zenginleştirmektedir. Hemen hemen her alanda ve her konuda uygulanabilecek bir öğretimsel iş ve taktik bulunmaktadır (s. 85). Bu yöntem ve tekniklerden bazılarının ana noktalarıyla açıklanmasının, konunun açıklığa kavuşması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden bu bölümde anlama becerilerini geliştirmede etkili olacağını düşündüğümüz aktif öğrenme tekniklerinden bahsedilecektir. Söz konusu yöntem, teknik ve taktiklerin bazılarına aşağıdaki tabloda değinilmektedir:

Tablo 2-7: Aktif Öğrenme Yöntem, Teknik ve Taktikleri

1. Akvaryum	39. Kavram Haritası Oluşturma
2. Alan Gezileri	40. Koleksiyon Yapma
3. Anahtar Düşünceleri Bulma	41. Konunun Ana Hatlarının Çıkarılması
4. Basın Toplantısı	42. Köşelenme
5. Başlık Bulma	43. Mizah Kullanma
6. Beyin Fırtınası	44. Nedenlerini Bulma
7. Bilgi Kesekâğıdı	45. Net Olmayan Açıklamalar
8. Bulmaca Çözme	46. Okuma
9. Çalışma Yaprağı	47. Öğrenme Galerisi
10. Değerlendirme	48. Önceden Bildikleriyle Bağ Kurma
11. Değerlendirme Yaprakları	49. Önem Sırasına Koyma
12. Dönüşümlü Öğretme	50. Örnek Olay İnceleme
13. Dersi Tempolu İşleme	51. Örnek Verme
14. Doğru mu? Yanlış mı?	52. Özetleme
15. Dramatizasyon	53. Pazaryeri
16. Duydunuz mu?	

17. Düşünceleri Paylaşma 18. Elma Dersem Git Armut Dersem Kal 19. Eğitimsel Oyunlar 19.1. Nesi Var? 19.2. Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? 20. Empati Kurma 21. Flaş 22. Gerçek Yaşama Uyarlama 23. Geri Plandaki Düşünceleri Bulma 24. Günlük Yaşamla İlişkilendirme 25. Görsel İmge Oluşturma 26. Görüşme Yapma 27. Gözlem 28. Gözünde Canlandırma 29. Haber Toplama 30. Hazineyi Bul 31. Hızlı Tur 32. Hiç Söylenmemiş Bir Şey Söyleme 33. İşleme 34. Karşılaştırma 35. Karşılıklı Öğretim 36. Kart Eşleştirme 37. Kart Gösterme 38. Kavram Ağı	54. Pantomim 55. Problem Çözme 56. Resimleme 57. Resim Hakkında Konuşma/ Yazma 58. Rol Yapma 59. Sandviç 60. Sınıflama 61. Sınav ya da Ödevleri Okuma 62. Slogan Bulma 63. Soru Ağı 64. Soru Çıkarma 65. Soru Turu 66. Soru Yanıtlama 67. Şarkı Yapma 68. Şiir/ Öykü Yazma 69. Tavsiyede Bulunma 70. Tombala 71. Üçlü Değişimi 72. Vızıltı 73. Yanlışları ve Nedenleri Bulma 74. Yordama Yapma 75. Yüksek Sesle Düşünme 76. Zihinsel Haritalama

(Tablo 2-3; Açıkgöz, 2014, ss. 86- 168'ten yararlanılmak suretiyle tarafımızca oluşturulmuştur).

Aktif öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmalarda başı çeken isimlerden biri de Silberman'dır. Silberman'ın (1995) hazırlamış olduğu aktif öğrenme stratejilerinin uyarlanmış tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 2-8: Silberman'ın Aktif Öğrenme Stratejileri

Takım Ruhu Oluşturma Stratejileri	**Tüm Sınıf Öğrenimi Stratejileri**	**Gözden Geçirme Stratejileri**
1. Pazar Yeri 2. Sınıfta Kim? 3. Grup Özgeçmişi 4. Tahmin Etme 5. Televizyon Reklamı	1. Cesaretlendirici Sorular 2. Dinleme Grupları 3. Rehber Eşliğinde Not Alma 4. Okuma Tombalası 5. Sinerjik Öğretim	1. Dizin Kartı Eşleme 2. Genel Değerlendirme 3. Soru Sormak ve Cevap Almak 4. Bulmaca

6. Takımı Tanıma 7. Gerçekten Tanışma 8. Takımla Hareket 9. Yeniden Bağlanma 10. Rüzgâr Sert Esti 11. Ana Kuralların Tespiti **Ders Başında Yerinde Değerlendirme Stratejileri** 1. Değerlendirme Araştırması 2. Katılımcıların Soruları 3. Anında Değerlendirme 4. Temsilci Öğrencilerin Seçimi 5. Sınıfın Endişelerinin Giderilmesi **Orta Seviyede Öğrenme Katılım Stratejileri** 1. Aktif Bilgi Paylaşımı 2. Üçlü Grup Değişimi 3. Köşelenme 4. Öğrenme Ortamını Aydınlatma 5. Bakış Açılarını Değiştirme 6. Doğru mu?- Yanlış mı? 7. Öğrenmeyi Kabullenme	6. Rehberli Öğretim 7. Profesyonellerle Tanışma 8. Rol Yapma 9. Tarzım Ne? 10. Film Tartışması **Tartışma Teşvik Edici Stratejiler** 1. Aktif Tartışma 2. Kasaba Toplantısı 3. Üç Aşamalı Akvaryum Tartışması 4. Genişleyen Panel 5. Fikirler- Zıt Fikirler 6. Sesli Okuma 7. Mahkeme **Görev İsteme Stratejileri** 1. Öğrenmeye Bir Soruyla Başlama 2. Önceden Hazırlanmış Sorular 3. Rol Değiştirme Soruları **İşbirlikçi Öğrenme Stratejileri** 1. Bilgi Araştırma 2. Çalışma Grubu 3. Kart Sıralaması 4. Öğrenme Turnuvası 5. İkinin Gücü 6. Takım Sınavı **Akran Öğretimi Stratejileri** 1. Gruplar arası Öğretim 2. Yapboz Öğrenme 3. Burada Herkes Öğretmen 4. Akran Dersleri 5. Öğrencilerce Oluşturulan Örnek Olaylar 6. Haberler 7. Poster Oturumları **Bağımsız Öğrenme Stratejileri** 1. Hayal Etme 2. Şimdi ve Burada Yazma	5. Riskli Gözden Geçirme 6. Grup Çanağı 7. Katılımcı Özeti **Kendini Değerlendirme** 1. Yeniden Düşünmek 2. Çalışmanın Ürünleri 3. Öğrenme Galerisi 4. Fiziksel Öz Değerlendirme 5. Değerlendirme Kolajı **Uygulama Planlaması Stratejileri** 1. Kendini İzleme 2. Akran Danışmanlığı 3. Engel Değerlendirmesi 4. Araba Çıkartmaları 5. Ben Burada Çözerim 6. Takip Anketi 7. Yapışma **Son İletiler Stratejileri** 1. Güle Güle Scrabble 2. Bağlantılar 3. Grup Fotoğrafı 4. Final Sınavı

	3. Zihin Haritaları 4. Alan Gezileri 5. Öğrenme Dergileri 6. Öğrenme Sözleşmeleri **Duyuşsal Öğrenme Stratejileri** 1. Nasıl Olduğunu Görme 2. İlan Panosunda Sıralama 3. Ne ?- Ne Oldu Yani ? Şimdi Ne Olacak? 4. Aktif Öz değerlendirme 5. Rol Modelleri **Beceri Geliştirme Stratejileri** 1. Ateş Hattı 2. Aktif Gözlem ve Dönüt 3. Tehditkar Olmayan Rol Oynama 4. Üçlü Rol Yapma 5. Dönüşümlü Roller 6. Gösteri Yapma 7. Sessiz Gösterim 8. Uygulama- Prova Çiftleri 9. Ben _____yim 10. Zor Durumlardan Kurtulma 11. Öneri Grupları	

(Silberman, 1995, ss. 43- 298).

Aktif öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmalar yapan Harmin'in belirlediği aktif öğrenme stratejileri Düztepeliler'den (2006) yararlanılarak aşağıdaki tabloda toplu bir şekilde gösterilmektedir:

Tablo 2-9: Harmin'in Aktif Öğrenme Stratejileri

Sunum Stratejileri	***Öğrencinin Güdülenmesini Sağlayan Stratejiler***	***Eğitim Durumlarını Düzenleme Stratejileri***	***Ödev, Sınav ve Not Verme Stratejileri***	***Anlamlı Öğrenmeyi Sağlayan Stratejiler***
Derse Yüksek Katılımı Sağlayan Stratejiler 1. Akıcı Ders Planları	**Öğrencilerin Kendilerine Güvenlerinin Artmasını Sağlayan Stratejiler**	**Derse Başlama Stratejileri** 1. Oylama 2. Öğrencilerin Ders Planıyla	**Ödev Stratejileri** 1. Seçimli Ödevler 2. Ödev Paylaşma	**Özümseme Stratejileri** 1. Öğrenme Çiftleri 2. Benim

2. Çabuk ve Hızlı Adımlar 3. Aşamalı Öğretim 4. Sınırlı Çeşitlilik **Temel Öğretme Stratejileri** 1. Hızlı Tur 2. Soru-Herkes Yazsın 3. Sonuç Cümleleri 4. Öğrenme Çiftleri 5. Oylama 6. Bir Arkadaşına Sor 7. Paylaşma Çiftleri 8. Koro Çalışması 9. Kısa Tartışmalar 10. Sesli Düşünme 11. Kılavuzlu Uygulama 12. Tekrar Testleri	1. İşaret Levhaları 2. Öğrencileri Rahatlatmak **Ödül ya da Övgü Olmaksızın Öğrencileri Cesaretlendiren Stratejiler** 1. Seni Takdir Ediyorum Mesajı 2. Seninleyim Mesajı 3. Ödül Olmaksızın Dikkat 4. Yalnızca Doğrulama 5. Yalnızca Yanlışları Düzeltme 6. Düzeltme Yapmama 7. Tüm Grubu Ödüllendirme 8. Öğrencilerin Olumlu Yönlerini Belirtme 9. Öğrencilerde Saygınlık, Enerji, Kendini Düzenleme, Olumlu İlişkiler ve Farkındalıklarını Geliştirmeleri İçin Cesaretlendirme **Kusursuz Standartlara Erişme Stratejileri** 1. Öğrenmede Engel Tanımamak 2. Güdüleme İfadeleri 3. Yüksek Beklentiler 4. Öğrencilerin Saygınlık, Enerji, Kendini Düzenleme, Olumlu İlişkiler Ve Farkındalıklarını (DESCA) Geliştirmeleri İçin Cesaretlendirmek	İlgili Görüşlerini Alma 3. Hemen Çalışmaya Başlama 4. Güdüleyici Sorular 5. Güzel ya da İyi Haberler 6. Risk Hatırlatıcısı **Dersi Bitirme Stratejileri** 1. Sonuç Cümleleri 2. Tekrar Testleri 3. …Beğendim. Bir Dahaki 4. Sefer….Bilirim 5. Düşünce/Duygu Kartları **İşbirliğine Dayalı Öğrenme için Stratejiler** 1. Öğrenci Çiftleriyle Daha Az Açıklama 2. Eşli Okuma 3. Çalışma Ve Paylaşma Grupları 4. Seçenekleri Sergileme 5. En İyi Seçim Tartışması 6. Destek Grupları 7. Proje Çalışması 8. Görev ve Takım Beceri Grubu 9. El Kaldırma	Grupları 3. Ödevleri Dinleme 4. Sınıf Çalışmaların dan Farklı 5. Ödevler **Sınav ve Not Verme Stratejileri** 1. Bireysel Gelişim Dosyaları 2. Not Verme Planı Oluşturma 3. Öğrencileri Öğrenmenin 4. Önemine Odaklama 5. Öğrenci Rapor Kartları	Düşüncem 3. Soru-Yanıt Zinciri 4. Yaratıcı Raporlar **Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler** 1. Sınıflandırma 2. Sınıf Oluşturma 3. Farkı Bulma 4. Benzerlikleri Bulma 5. Özet Yazma 6. Tahminde Bulunma 7. Varsayımları Sorgulama 8. Tartışma Soruları Sorma 9. Beyin Fırtınası **Öğrencilerin Bilgiyi Kendilerine Mal Etme Stratejileri** 1. Kavram ya da Genelleme Üzerine Odaklanma 2. Konuyu Öğrencinin Yaşantıyla İlişkilendirme 3. Uygulama Projeleri 4. Bildiklerim, Bilmek İstediklerim

		Ders Süresini Etkili Kullanma Stratejileri 1. Zekâyı Hatırlatma 2. Konuşmacı Takımları 3. Öğrencilerin Katılımını Baş İle Onaylama 4. Yönergeleri Bir Kez Verme 5. Akran Öğretimi 6. Akran Öğretimi Eğitimi 7. Öğrenci Kurallarını Özümseme		

(Düztepeliler, 2006, s.13'ten faydalanarak hazırlanmıştır.)

Aktif öğrenmede kullanılan başlıca öğrenme teknikleri şunlardır:

1. Soru- Cevap:

Çok eskiden beri bilgi ediniminde sıkça kullanılan, avantaj ve dezavantajları olan, her dersin öğretiminde uygun bir tekniktir. Soru soran ve cevap veren en az iki kişi gerektirdiği için işteşlik ve aktiflik içermektedir. Bu teknikte sorular öğretmen tarafından öğrencilere sorulabildiği gibi öğrenciler tarafından da öğretmene ve birbirlerine sorulabilir. Dinleme becerisinin gelişiminde aktif olarak rol oynar. Etkili kullanılması durumunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve iletişimsel dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin derse aktif katılımlarını ve güdülenmelerini artırmaktadır. Senge'e (2004) göre insanlar bu teknik sayesinde soru sormanın derin düşünme ve etkileşim gerektirdiğini, cevaplardan öğrenmeyi de öğrenirler (s. 101). Demirel (2006), soru-cevap tekniğinin uygulanma süresinde gönüllü öğrencilere öncelik sağlanmasını, doğru yanıt veremeyen öğrencilerin cezalandırılmaksızın gerekli ipuçlarıyla yanıtlarının düzeltilmesini, doğru yanıtların anında pekiştirilmesini, soru sorulmasının ardından düşünmesi amacıyla öğrenciye

zaman verilmesini, sorulara verilen yanıtların öğrencilerin kendi kelimelerinden oluşan yanıtlardan oluşmasının sağlanmasını önermektedir (s. 40). Oğuzkan (1985) ise soru cevap yönteminde en önemli ögenin öğrencilerin verdikleri cevaplar olduğunu belirtmektedir. Soru ise öğrencilerin düşünmelerini destekleyici ve düşündüklerini anlatabilmelerine yardım eden bir vasıta niteliğindedir (s. 86). Önder (2006), bu yöntemin öğretimde istenen sonuçlara ulaşılıp ulaşılamadığını kontrol etmek amacıyla da kullanılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin ilgilerini toplamakta, öğrenilmesi istenen bilgiye dair farkındalık kazandırılıp kavranmasında, uygulamaları hareketlendirmekte, öğrencilerin dinleme becerilerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli faydaları olduğunu vurgulamaktadır (ss. 115- 116). Bu yöntemi diğer aktif öğrenme yöntemleriyle birlikte uygulamak en üst düzey verimi almak için faydalı olacaktır.

2. Benzetim:

Demirel'in (2006) ifadesiyle öğrencilerin bir olayı gerçekmişçesine kabul edip eğitici çalışmalar yaptıkları, olaya dâhil olup etkiledikleri, görevlerinin ve yükümlülüklerinin farkında olarak üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları, problem çözme ve karar vermelerini gerektiren gerçek durumların önemli boyutlarını belirledikleri bir öğretim tekniğidir. Öğretmenin bu tekniği uygularken öğrencilere görevleri öğrencilere paylaştırması, olayı tanıtması ve olaylara dâhil olmadan denetimi elinde tutması ama asla karar verme sürecine katılmaması gerekmektedir. Öğrencilerin derse katılımını artıran, motive edici, öğrenmeyi somutlaştırıcı ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin ortaya çıkmasını sağlayıcı özelliklere sahiptir (ss. 43-45).

3. Küçük Grup Çalışmaları:

Bir sınıfta en az iki en fazla on öğrencinin birleşerek ortak bir konuda ortak bir hedef belirleyerek meydana getirdikleri çalışmadır. Gruplar heterojen bir yapıda olmalıdır ki başlangıçta heterojen yapıda olan grupları homojen yapıya getirme eğitim amacına ulaşılabilsin. Bu tekniğin amacı, öğrencilerin beraber düşünmeleri ve düşüncelerini paylaşmalarıdır. Öğretmenin öğrencileri yapılacak etkinliklerle ilgili bilgilendirmesi, grupların oluşturulması, her grubun bir liderinin olması, eşlerin mütemadiyen değişmesine dikkat edilmesi, etkinliğin beş ile yirmi dakika aralığında tutulması, etkinlik sonunda grup sözcüsünün grubun görüşlerini sınıfa sunarak sınıf

tartışmasının yapılması ve öğretmenin gözlemci olması gerekmektedir. Ayrıca öykü anlatma, bulmaca ve resimli kartlar da bu teknikte kullanılabilir (Demirel, 2006, ss. 123-126; Demirel, 2003, s. 219).

4. Akran Öğretimi:

Akran öğretimi konuyla ilgili deneyimli bir öğrenciyi deneyimsiz bir başlangıç öğrencisi ile eşleştirmektir. Her iki öğrenci de birbirlerinden öğrenirler. Ayrıca iki başlangıç öğrencisi de birbiriyle eşlenebilir. Genellikle, birbirlerinin adımlarını belirlemeye yardım ederken rahatlayacaklardır. Çiftler hâlinde çalışan öğrencilerin daha az ama daha karmaşık sorular sordukları gözlenmiştir. Çiftleri kullanmanın bir başka nedeni, öğrencilerin katılımını teşvik etmesidir (Keyser, 2000, s. 40).

5. Mahkeme:

Sınıfta mahkeme kurulma benzetimi biçiminde uygulanan bu teknik, pek çok öğrencinin aktif katılımını sağlamaktadır. Uygulama sürecinde tartışma konusu ya da sorun seçilir. İki tarafın avukatları karşılaştırılır. Tüm öğrenciler konuyla ilgili araştırma yapar ve malzeme toplarlar. Grupların avukat, tanık, jüri üyesi, araştırmacı rolündeki üyeleri toplanıp bulduklarını tartışarak mahkemeye hazırlık yaparlar. Mahkeme başlatılır. Avukatlar savunmalarını yaparlar ve tanıklar delillerini sunarlar. Avukatlar sorular sorarak yapılacak açıklamalarda kendi savlarını destekleyici tarafları ortaya çıkarmaya çalışırlar. Hâkim, yanlışları ve eksikleri belirler. Jüri üyelerinin kimin haklı olduğuna karar vermesi ile bu teknik sonlandırılır (Açıkgöz, 2014, s. 157).

6. Öğrenme Galerisi:

Öğrencilerin belirlenen zaman içinde neler öğrendiklerinin değerlendirilmesini sağlayan bir yöntemdir. Uygulanması sırasında öğrenciler iki ilâ dört kişilik gruplara ayrılır. Gruplar öğrendiklerini gözden geçirip sınıfa hangi bilgileri, becerileri, gelişmeleri, ilgileri göstereceklerini listeleyerek duvarlara asma şeklinde sergilerler. Öğrenciler listeleri inceleyerek kendilerinin de öğrenmiş olduğu ancak kendi öğrenme listelerine yazmayı unuttukları maddelerin önüne işaret koyarlar. Hangi öğrenmelerin kaç kişi tarafından gerçekleştiği değerlendirilir (Açıkgöz, 2014, s. 163).

7. Kum Saati:

Çoğunlukla ön bilgilerin hatırlanması ve yeni öğrenilenlerle ilişkilendirilmesi için kullanılır. Uygulanma sürecinde tahtaya ya da kâğıtlara içi boş boş kum saatleri çizilir. Öğrenilecek şey neyse kum saatinin ortasına yazılırken öğrenme malzemesiyle ilgili ön bilgiler kum saatinin üstüne yazılır. Konu işlenir (anlatım, okuma vs.) ve öğrenme malzemesinin ana temaları kum saatinin alt tarafına yazılır. Oluşturulan kum saati/leri açıklanır (Açıkgöz, 2014, s. 168)

8. Problem Çözme:

Bilen (2002), problem çözme yönteminin konu alanlarının öğretimini gündelik hayat koşulları ekseninde ele alan doğal bir yol olduğundan ötürü öğretimde gün geçtikçe artarak yoğun bir biçimde kullanıldığını belirtmektedir (s. 167). Açıkgöz'e (2014) göre problem çözmenin öğretim tekniği olarak kullanılması, öğrencileri kaynak tarayarak araştırma yapmaya ve öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaya sevk edecektir. En önemlisi ise öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenme ve sorun çözerek başarma hissini hissetmesini sağlamasıdır. Ayrıca problem çözmenin öğretimsel amaçlarla kullanılmasının faydalarını savunan birçok yazara ve Dewey'e göre, problem çözme sürecinde izlenecek işlemlerde öncelikle problemin fark edilerek problem tanımlanır. Problemin çözümü olabilecek seçenekler belirlenir. Seçenekleri değerlendirmede kullanılabilecek bulgular toplanarak değerlendirilir. Genellemelere ve sonuçlara ulaşılır. Çözüm uygulanarak etkililiği değerlendirilir (s. 142).

9. Keşfederek Öğrenme:

Keşfetme; yeni bir bilgi ortaya koyma veya zaten üretilmiş bilgileri bulmak ve öğrenmek anlamlarında kullanılmaktadır. Keşfederek öğrenme sürecinde öğretmen örnekleri sunar. Öğrenciler örnekleri betimler. Öğretmen ilâve örnekler verir. Öğrenciler ilâve örnekleri betimler ve öncekilerle karşılaştırır. Öğretmen ilâve örnekler veya örnek olamayacak durumları sunar. Öğrenciler örnekleri karşılaştırarak farklılıkları bulur. Öğretmen öğrencilerin bağlantıları keşfetmesine destek olur. Öğrenciler bağlantıları açıklarlar. Öğretmen daha fazla örnek ister (Açıkgöz, 2014, ss. 144-145).

10. Eğitsel Oyunlar:

Oyun; öğrencilerin fiziksel ve zihinsel becerilerini geliştiren, sanata ve erdemli davranışlara yönlendiren, hayatın daha zevkli ve heyecan dolu olmasını sağlayan, hayallerle gerçekleri birbirine bağlayan ve eğitim için kullanılabilecek bir etkinliktir. Öğrencilerin kişilik gelişimlerinde ve yeteneklerinin farkına varmalarında çok faydalıdır. Günlük hayatta karşılaşılabilen olaylar, olgular ya da durumların öğrenciler tarafından oyunlaştırılmasıyla elde edilir.

Oyun oynamanın insanı canlandıran ve dolayısıyla toplumun donuklaşmasını engelleyen bir yapısı vardır. Oyun oynanırken keyifli ve mutlu bir ortam meydana gelmektedir. Antik Yunan döneminde bile oyun ve eğitim sözcükleri çocuk ile bağlantılı olarak kullanılmıştır. Yunan dilinde çocuk *pais* yazılıp *payis* olarak okunmaktadır. Oyun ve eğitim de bu kelimeden türeyip *paitheia* yazılıp okunuşlarında sırasıyla *paydiya'*ve *paydi'ya* şekillerini almışlardır (Terr, 2000, ss. 22-33). Görüldüğü üzere dünyanın farklı kültürlerinde ve zaman dilimlerinde de çocuk, eğitim ve oyun birbirinden ayrılmayan, birbirini tamamlayan bir yapıda olmuştur. Terr'in (2000) dünyaca ünlü psikolog Jung'dan alıntıladığı şu söz de oyunun ile olan bağını vurgulamaktadır: "Sınırsız bir hayalle oyun oynanmayan bir yerde yaratıcı bir çalışma asla ortaya çıkmaz." (2000, s. 31). Bu ifade de oyun oynamanın hayal gücünü devindirdiği kadar yaratıcılığı da geliştirdiğini göstermektedir.

Oyunla ilgili pek çok tanım yapılmaktadır. Bunları derleyen Ormanlıoğlu'na (2013) göre oyun, sosyal bir organizasyondur; yaratıcı düşünce ile birlikte yenilik ve değişime pozitif cevap vermeyi sağlayan bireyin ifade aracıdır. Bireyin ilerlemesini, deneysel düşünmesini, geleceğe hazırlanmasını, iç dünyasına yolculuğa çıkmasını, başkalarından öğrenemeyeceği deneyimleri kendi başına edinmesini sağlayan, sosyal ve etik değerleri edindiği kusursuz bir ortamdır; bireyin zekâ, vücut ve karakter gelişimini olumlu yönde etkileyen bir etkinliktir. Oyun sayesinde bireyler pozitif taraflarını daha da iyileştirebilecekleri gibi negatif taraflarını da düzeltmeyi öğrenme şansı kazanırlar (ss. 1718).

Açıkgöz'e (2014) göre oyun özellikle çocuk hayatında vazgeçilmez bir parçadır. Öğretim sürecindeki etkinlikler düzenlenirken çocukların doğal olarak

sahip oldukları oyuna yönelik meyilleri göz önünde bulundurulursa dersler daha ilgi çekici olacak ve öğrenciler daha çok motive olacaklardır (ss. 145-146).

Aşağıda "Siz olsaydınız ne yapardınız?" ve "Nesi var?" oyunları kısaca tanıtılacaktır:

10.1.1. Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?

Bu oyun, öğrencilerin bir alanda yeni bilgiler edinmelerini, ön bilgilerini kontrol etmelerini ve bilgilerini problem durumlarında kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Oyunun başında sınıf mevcuduna uygun olarak öğrenci mevcudu azsa öğrenci sayısı kadar, öğrenci mevcudu fazlaysa üç dört kişilik işbirlikçi öğrenme grupları oluşturularak kartlar öğrencilere seçtirilme yoluyla dağıtılır. Kartlar oluşturulurken ders süresi ve anlaşılırlık dikkate alınır. Her bir karta konuyla ilgili problem durumu yazılır ve kartlar numaralandırılır. Kartların dağıtıldıktan sonra öğrencilere kartları okuyup çözüm üretebilecekleri kadar süre verilir ve "Siz olsaydınız ne yapardınız?" diye sorulur. Öğrenciler çözüm üretirken çeşitli kaynaklardan da faydalanabilirler. Öğretmen, öğrencilere verilen sürenin sonunda rastgele bir kart numarası söyleyerek kart sahibi öğrenci veya grubun ilgili karttaki problemi ve problemin çözümünü açıklamasını ister. Çözüm önerileri tartışılıp değerlendirildikten sonra tartışılanlar özetlenip diğer karta geçilir ve bütün kartlar tamamlanınca oyun biter (Açıkgöz, 2014, s. 146).

10.1.2. Nesi Var?

Bir durumun veya kişinin tasvir edilmesi, yeni sözcüklerin farklı bir yaklaşımla öğrenilmesi, bir konudaki ön bilgilerin kontrol edilmesi, yeni bilgiler öğrenilmesi amacıyla gündelik hayattan sınıfa uyarlanabilecek keyifli oyunlardandır. Oyunun başında sınıftaki öğrencilerden biri ebe olarak seçilerek sınıftan dışarı çıkarılır. Sınıftakiler birleşerek dersle ilgili bir olayı ya da kavramı belirleyip çeşitli kaynaklardan da faydalanabilmek suretiyle ebeye hangi ipuçlarını vereceklerini belirlerler ve ebeyi sınıfa çağırırlar. Ebe, sınıftakilere "Nesi var?" diye sorarak ipucu edinir; sınıfın belirlemiş olduğu tahmin etme hakkı ve zamanı çerçevesinde tahminlerde bulunur. Ebe tahminlerinde yanılırsa belirlenmiş olan olayın ya da kavramın zorluğuna göre ebeye birkaç ipucu veya tahmin hakkı daha verilebilir (Açıkgöz, 2014, s. 147).

11. Kart Gösterme:

Öğrencilerin öğrendiklerini kendilerinin kontrol edebilmesini, değerlendirme yapmasını, karar vermesini sağlayıcı olanaklar yaratan bir tekniktir. Öncelikle öğrencilere üç ila beş adet her bir rengin anlamlandırılmış olduğu çeşitli renklerden oluşan küçük kart ya da kâğıtlar dağıtılır. Örneğin, yeşil, tümüyle katılıyorum; mavi, katılıyorum; beyaz, kararsızım; sarı, katılmıyorum gibi. Ardından öğretmen işlenen konuyla ilgili olan cümleler okur, öğretmeni dinleyen öğrenciler hangi kartı seçeceklerini düşünürler ve seçtikleri kartı masalarına koyarlar. En son olarak her öğrenci o kartı seçme nedenini ve öyle düşünme nedenini açıklar (Açıkgöz, 2014, s. 131).

12. Kart Eşleştirme:

Kart eşleştirme tekniği öğrenilenlerin kontrol edilmesi, netleştirilmesi ya da daha kalıcı hâle getirilmesi gibi amaçlarla uygulanır. Uygulama esnasında her biri sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanır. Birinci dizide; öğrenilenlerle ilgili sorular, kavramlar, örnekler vb. yer alırken ikinci dizide birinci dizidekilerle eşleştirilebilecek cevaplar, açıklamalar, tanımlar, ilkeler, olaylar bulunur. Dizilerden birindeki kartlar numaralandırılır ve kartlar sınıfa dağıtılır. Öğrencilere, kendilerine gelen kartlarla ilgili hazırlık yapmaları amacıyla yeterli zaman verilir. Öğrenciler, sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartın diğer dizideki eşini ararlar. Kartlarını eşleştirenler bu eşleştirmeyi yapmalarına dair sebeplerini açıklarlar. Kart numaraları gelişigüzel belirlenir. Numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve hazırladıkları sebepleri sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşırlar (Açıkgöz, 2014, ss. 168-169).

13. Hızlı Tur:

Açıkgöz'e göre hızlı tur tekniği öğrencilerin bir konudaki bilgi, sonuç vb. fikirlerini kontrol etmelerini sağlar. Tekniğin uygulanışında öncelikle öğrencilere bir konu veya soru verilerek ne söyleyeceklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerden biri söz alır ve diğerleri de sırayla kendisinden önce söylenenleri yinelememek şartıyla konuşmaya katılır. Fikri olmayan veya daha önce söylenenleri tekrara düşmek istemeyen öğrenciler "geçiniz" diyerek sonraki öğrenciye sözü devreder. Hızlı tur, utangaç öğrenciler de dâhil olmak üzere her öğrenciye konuşma olanağı sunarak tüm sınıfın ilgisini çeker. Öğrenciler daha önce söylenmemiş bir fikir söylemeleri

gerektiğinden konuşmaları dikkatlice dinlerler ve konuşup konuşmayacaklarına da günlük hayattaki gibi kendileri karar verirler (Açıkgöz, 2014, ss. 131-132).

14. Beyin Fırtınası:

Grup tartışmaları içinde en etkili tekniklerden biridir. Rawlinson'a (1995) göre her insanda olan yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında etkili olan beyin fırtınası tekniği bir topluluğun pek çok düşünceyi kısa sürede ortaya çıkarmasını sağlayan önemli bir tekniktir. Beyin fırtınası uygulanırken sesli düşünmeye toleranslı olmaya, sınırları zorlayan düşüncelerin bile söylenmesinin desteklenmesine, değerlendirmeyi en son yapmaya özen gösterilmelidir (ss. 45-74). Açıkgöz (2014) de bir problemi çözmek veya bir konuyu netleştirmek için sınıftaki öğrencilerin tamamının katılmasına elverişli oluşu, yaratıcılığı desteklemesi, dersi renklendirmesi ve işlevsel olmasından dolayı beyin fırtınasını tavsiye etmektedir. Öğretmenin ya da belirlenen bir öğrencinin yönettiği beyin fırtınası uygulanırken öncelikle bir ya da (grup büyükse) iki sekreter seçilir. Tartışma konusu ya da problem sunularak öğrencilerin tartışma konusuyla ilgili fikirlerini beklemeksizin belirtmeleri sağlanır. Sekreter/ler söylenenleri not alırlar. Notlar tartışılır, değerlendirilir ve sınıfça bir sonuca varılır. Beyin fırtınasının verimli olabilmesi ve yaratıcılığı özendirmesi için; önerilere gülmek, alay etmek gibi davranışlara izin verilmemesine ve sıkılgan öğrencilerin de konuşabilme imkânına sahip olmalarına dikkat edilmelidir (ss. 157-158). Keyser'e (2000) göre aktif bir öğrenme sınıfında sınıf tartışmalarının tanımlanmasında "Öğrencilerin yanıtlarını alırken öğretmen, tüm cevapları değerli kabul eder ve öğrencilerin eleştirel ya da küçümseyici olarak algıladıkları yorumları engellemek için gayretle çalışır" ilkesine rağmen bu durum yanlış cevapların kabul edilmek zorunda olunduğu anlamına gelmemelidir. Öğrencilerin soruları olduğunda, destekleyici ve açık yanıtlar vermek öğrencilere sormanın güvenli olduğunu bildirmenin tek yoludur. Kavramdan daha önce bahsedilmişse bile öğrencilere zaten bunu bilmeleri gerektiği söylenmemelidir çünkü böyle bir cevap sadece soru sormamalarına neden olacaktır (s. 40).

15. Değerlendirme Yaprakları:

Değerlendirme yaprakları, bir sorunun yazılı veya sözlü sunumundan ve sunumun meydana getirdiği değerlerle ilgili bir dizi sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler sunumu çalışır ve değerlendirme sorularını kendi yorumlama becerilerine

göre cevaplar. Sorular değerlerle ilgili olduğundan doğru cevap aranmaz. Sorular ve cevaplarla büyük grup ya da küçük grup tartışması yapıldıktan sonra gelişigüzel seçilmiş cevaplar okunarak veya tüm cevapların analiziyle erişilen sonuçlar sunularak uygulama sona erer (Açıkgöz, 2014, s. 160).

16. Pazaryeri:

Öğrencilerin bakış açılarını ve çözümlerini birbirleriyle paylaşarak birbirlerini tanımalarına dayanan bu teknik uygulanırken öncelikle öğrencilere küçük kâğıt parçaları dağıtılır. Öğrencilerden her bir kâğıda duruma göre sahip olduğu bir değer, son zamanlarda edindiği bir tecrübe, verilen problemin yaratıcı çözümü, konuyla ilgili sormak istediği soru, konuyla ilgili bir fikri, konuyla ya da kendisiyle ilgili bir olgu, çözümü verilen bir problem ifadelerinden birini, birkaçını ya da hepsini yazmaları istenir. Öğrencilerin yazmayı bitirdikten sonra kâğıtları üstlerine takmaları ve sınıfta birbirlerinin üstündekileri okuyarak dolaşmaları istenir. Yazılanlarla ilgili soruları varsa birbirlerine sorarlar ve beğendikleri kart olursa birbirleriyle değiştirirler. Değişimin çift yönlü olması ve mümkün olduğunca çok değişikliğin yapılması desteklenmelidir. Sınıf tekrar toplanır, hangi değişikliklerin yapıldığı ve sebepleri üzerine konuşulur (Açıkgöz, 2014, s. 160).

Öğrencilerin okudukları bir düşünceye değer vermelerini, analiz etmelerini ve içselleştirmelerini, kendilerini ifade ederken okuduklarını kullanabilmelerini sağlayacağı için bu yöntemin anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağı kanısındayız.

17. Soru Turu:

Bir konunun ilk defa anlatımında, iyice anlaşılmasında veya üzerinden geçilirken öğrencilerin yazma, anahtar kavram ve soru çıkarma, açıklama yapma, değerlendirme gibi üst düzey becerilerini kullanmalarını sağladığı için yararlıdır. Sınıfın konuyu ne kadar öğrendiklerini ölçmek için de kullanılır. Uygulanırken öncelikle öğrencilerin boş kâğıtlara konuyla ilgili merak ettikleri soruları veya kavramları yazmaları istenir. Öğrencilerin zorlanması durumunda üst düzey soru sorma becerileri edinmeleri amacıyla örneklerle destek verilir. Her öğrenci kâğıdını sol tarafındaki arkadaşına iletir. Öğrenciler kendilerine gelen soru ya da kavramla ilgili düşüncelerini ihtiyaç duyarlarsa kaynaklardan da yararlanarak önlerindeki kâğıda yazarlar ve kâğıtları tekrar solundakilere verirler. Öğrenciler kendilerine

yeniden gelen soruyu ve önceki arkadaşının yazdıklarını inceleyerek kendi düşüncelerini eklerler. Kendi yazdığı soruyu alan öğrencide uygulama sona erer. Sorular ve yanıtlarla ilgili olarak sınıfça tartışılır. Sınıfın kalabalık olması durumunda ise turun tamamlanmasında zaman yetersizliği yaşanabileceğinden gruplar hâlinde de uygulanabilir (Açıkgöz, 2014, ss. 160-161).

18. Öğrenme Galerisi:

Öğrencilerin sınırlandırılmış bir zaman diliminde neler öğrendiklerinin değerlendirilmesini sağlayan bir tekniktir. Uygulanırken öncelikle öğrenciler iki ila dört kişilik gruplara ayrılırlar. Gruplar öğrendiklerini gözden geçirip listelerler ve listeler duvarlara asılarak sergilenir. Öğrenciler listeleri inceleyerek kendilerinin de öğrenmiş olduğu ama listelerine eklemeyi unuttukları maddelerin önüne işaret koyarlar. Böylece hangi öğrenmelerin kaç kişi tarafından gerçekleştirildiği değerlendirilmiş olur (Açıkgöz, 2014, s. 163).

19. Elma Dersem Git Armut Dersem Kal:

Öğrencilerin işlenen konunun üstünden bir kere daha geçmelerini ve öğrencilere değerlendirme düzeyinde deneyimler yaşatma olanağı sunan bir tekniktir. Uygulanmasında konuyla ilgili bir dizi cümle veya işlem kartonlara yazılır ve sınıfta öğrencilerin görebilecekleri yerlere mesafeli şekilde asılır. Öğrenciler tek tek veya küçük gruplar hâlinde asılan tümce ya da işlemlerin doğruluğunu analiz ederler. Gönüllü bir öğrenci sınıfta dolaşarak doğru kartonları toplamaya başlar. Sınıftaki diğer öğrenciler, toplayıcı öğrenci doğru kartona yöneldiğinde "Elma! Elma!", yanlış kartona yöneldiğinde "Armut! Armut!" diye bağırır. Eğer doğruluk konusunda değişik fikirler üretilirse o tümcenin ya da işlemin doğruluğu hakkında tartışılır ve sınıfça karar verilir. Toplanacak karton sayısının çok olması hâlinde, ilk öğrenci yeterli miktarda doğruyu bulunca yerine oturur, başka öğrencilerle işlemler yinelenir (Açıkgöz, 2014, ss. 163-164).

20.Tombala:

Öğrencilerin anlatılanları oyun oynayarak anlamalarını sağlayıcı, ilgi çekici olmasından dolayı dikkatlerini toplamalarını kolaylaştırıcı bir tekniktir. Uygulanmasında öncelikle işlenen konunun ana kavram veya fikirleri belirlenir. Belirlenen maddeler tombala kartlarına gelişigüzel olarak yazılır veya bazı kutular boş bırakılır. Hazırlanan kartlar öğrencilere dağıtılır. Öğretmen, konuyu anlatırken

öğrenciler sözü edilen kavram veya fikirlerin üstünü kapatır. Yatay, dikey ya da çapraz çizgilerde yan yana üç kutu kapatan öğrenci "tombala" der (Açıkgöz, 2014, s. 164).

21. Dönüşümlü Öğretme:

Öğrencilerin birtakım deneyimler aracılığıyla öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmalarına uygun bir tekniktir. Uygulanmasında sınıf ikiye bölünür. Gruplardan biri konuyu okuyarak öğrenmek üzere başka yere geçerken diğer grup öğretmenin konunun kalan yarısını anlatmasını dinler. Gruplar yer değiştirir ve öğretmen konunun kalan kısmını önce okuma yapmış olanlara anlatır. Bu arada öğretmeni az önce dinlemiş olan grup konunun kalan kısmını okuyarak öğrenmeye çalışır. Gruplar tekrar bir araya gelir ve öğrenciler öteki gruptan bir arkadaşlarıyla eşleşirler. Böylece meydana gelen gruplarda öğrenciler öğrendiklerini karşılaştırarak birbirlerinin eksiklerini tamamlama olanağı edinmiş olurlar (2014, s. 165).

22. Hazineyi Bul:

Konunun sunumu, yeniden incelenmesi ve konuyla ilgili bir problemin çözümü gibi birçok alanda kullanılabilen bu teknik uygulanırken öncelikle konunun veya konuyla ilgili problemlerin çözümü parçalara ayrılarak sınıfın farklı yerlerine saklanır. Hangi parçanın nerede olduğunu belirten yönergeler ya da krokiler hazırlanır. Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak her gruba bir yönerge ya da kroki verilir. Gruplar ellerindeki yönergeyi/krokiyi takip ederek parçaları ararlar. Bulunan her parça grupça incelenerek ne olduğu anlaşılmaya çalışılır. Anlaşılmayan noktalar öğretmene sorulur. Elde edilenler grupça gözden geçirilerek ulaşılan sonuç sınıfla paylaşılır (Açıkgöz, 2014, ss. 167-168).

23. Rol Oynama:

Demirel'in (2006) ifadesiyle sosyodrama olarak da bilinen rol yapma, öğrencinin sahip olduğu duygu ve düşüncelerini kendisinden farklı biriymiş gibi ortaya koyması şeklinde ortaya konulan, insan ilişkilerine dair bilgi, yeterlilik ve bakış açısı edindirmeyi hedefleyen ve oyun tekniklerinden faydalanan bir eğitim tekniğidir. Sahne düzeni ve konu hakkında bilgilendirme yapılmasının yanı sıra öğrencilerin rol yaparken o durumda söylenmesi gereken ifadeleri kendi cümleleriyle ifade etmeleri teşvik edilir (s. 41). Önder (2006), rol oynamanın öğrenciyi harekete geçirdiğini ve bu hareketlerin de rastgele anlamsız hareketler olmayıp öğrencinin

anlamlı bir şekilde planladığı hareketler olduğunu belirtmektedir. Bu fikri Piaget'nin de desteklediğini ve rolün öncelikle zihinde canlandırılması sonucu zihinsel süreçlerin de geliştirildiğini vurgulamaktadır. Bu teknik sayesinde öğrencilerin dil gelişimlerinin ve empati kurma becerilerinin de gelişeceği belirtilmektedir. Öğrenci merkezli eğitimin ilkelerine uymasıyla birlikte öğrencinin öğrenmeye olan güdülenmesini de artırmaktadır. Rol oynama tekniği uygulanırken öğretmenin zaman zaman güdüleyici hareketlerde bulunması ve önderlik etmesi fayda sağlamaktadır. Ancak desteğin devamlı olması, öğrencinin kendi seçimine uygun hareket etmesine engel olacağı için uzak durulmalıdır. Tekniğin sonunda, rol oynayan öğrencinin rolüne dışarıdan bir gözle bakabilmesi için tanımlamalar ve değerlendirmeler yapması için olanak sağlanmalıdır ki eğitici yana hizmet edilebilmiş olsun (ss. 17-20). Görüldüğü üzere bu teknikten aktif öğrenmede öğrencilerin anlama becerilerinden konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla etkin biçimde faydalanılabilmektedir.

24. Forum:

Küçük bir grubun bir konuya dair araştırma ve inceleme yapmak üzere görevlendirildiği bu teknikte, öğrenciler ulaştıkları verilerle sınıfa bir anlatım yaparlar ve kendilerine yöneltilen sorulara cevap verirler. Böylece araştırılan konunun bilinmeyen taraflarına pek çok yönden ışık tutulmuş ve tüm sınıfın öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanmış olur.

25. Gösteri (Demonstrasyon):

Aşılıoğlu (1993), Türkçe dersinde öğretmenin bir metni doğru anlamlandıracak biçimde önce kendisinin okumasını ve sonra da öğrencilere okutmasını bu yönteme bir örnek olarak göstermektedir. Böylece öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunulmuş olmaktadır (s. 90).

26. Görev Grubu:

Görev grubunda, görevleri gerçekleştirmek amacıyla gruplaşan öğrencilerden her grup üyesinin yapacağı çalışmaların açık biçimde tanımlanmış olması gerekmektedir. Yapılacaklar için öğretmenin bir zaman çizelgesi hazırlamasında ve ihtiyaç duyulabilecek kaynakları ulaşılabilir hâlde öğrencilerle paylaşması faydalı olacaktır. Grup bir kez oluştuktan sonra öğrenciler neyi nasıl yapacaklarını konuşurlar, işbölümü yaparlar ve çalışmaya başlarlar. Öğretmen, çalışmaları dikkatle

takip ederek sorun çıktığı zaman destek olur. Öğrencilerin amaç belirleme, yapacaklarını planlama, ellerindeki kaynakları nasıl kullanacakları ve çalışmayı nasıl sürdürecekleri konusunda yetersiz olmaları ihtimallerine yönelik olarak öğretmenin rehberliği önemlidir. Görev grupları çalışmalarının sonuçlarını; dramatizasyon, panel, yazılı ve görsel malzemeler veya sözel olarak sunarak grup içindeki çalışmalarını değerlendirirler. Ardından öğretmen tarafından boşlukları doldurma, anlaşılmayan noktaları netleştirme, önemli yerleri vurgulamak için konu derlenir (Açıkgöz, 2014, s. 159).

27. Köşelenme:

Çoğunlukla kesin bir cevabı bulunmayan sorular ve problemler üzerinde çalışılırken kullanılan bu teknik, öğrencilerin problemin çözümü için bilgi toplamalarına, onları analiz ederek çözüm önerileri üretmelerine ve önerilerini savunmalarına imkân tanımaktadır. Uygulanması sırasında uygun bir problem seçilir ve açıklanır. Muhtemel çözümler belirlenir. Belirlenen çözümlerin kartonlara yazılarak sınıfın farklı köşelerine asılması sağlanır. Öğrencilerin kendilerine en uygun gelen çözümün asılı olduğu köşeye gitmeleri ve orada toplanmalarının ardından aynı köşeyi seçenlerin oluşturduğu gruplarda o çözümü tercih etme sebepleri tartışılarak sebepler hazırlanır. Hazırlanan sebepler sınıfa sunularak sınıfça tartışılması ve bir karara ulaşılması sağlanır (Açıkgöz, 2014, s. 128).

Aktif öğrenmede kullanılan başlıca öğretim işleri ve taktikleri şunlardır:

1. Geri Plandaki Düşünceleri Bulma:

Öğrencilerin işlenen konuyu ya da işlenen konuyla ilgili olayları inceleyerek alenen belirtilmemiş fikirleri keşfetmeye çalışmalarıdır. Analiz edilen bir yazıda yazarın amacı, sayıltıları gibi metinde apaçık biçimde yer almayan fikirleri saptama örnek olarak verilebilir (Açıkgöz, 2014, s. 86).

2. Sonuç Çıkarma:

Öğrencilerin işlenen konuda edindikleri sonuçları belirlemeleridir. "…. konusunda sonuç olarak ne söylenebilir?" gibi sorularla öğrenciler sonuç çıkarmaya yönlendirilebilir (Açıkgöz, 2014, s. 86).

3. Örnek Olay Analizi (Çözümlemesi):

Öğrencilerin, işlenen konuyla ilgili örnekleri işlenen konu ilkeleri yönüyle analiz etmeleridir (Açıkgöz, 2014, s. 86). Gündelik hayatta yaşanabilecek sorunlu bir olayın sınıfa taşınmasını içerir. Ortaya konulan sorunlu olay, öğrencilerin yorumlamalarıyla nedensellik bağlamında irdelenir. Sorunlu olayın meydana gelme sebebi, olaydaki kişiler, kişilerle ve olayların birbiriyle olan bağı irdelenir. Öğrencilerin bir olaya farklı bakış açılarıyla da bakabilmelerini sağlamada ve birbirleriyle bağ kurmalarını sağlamada önemli bir işlevi vardır.

4. Yanlışları ve Nedenleri Bulma:

Öğrencilerin, verilen bir metinde bilinçli olarak yapılmış yanlışları belirlemeleri ve yanlış olma sebebini ifade etmeleridir. Türkçe derslerine ait metinlerde yapılan anlatım veya dilbilgisi yanlışlarının sebeplerinin belirlenmesi örnek olarak verilebilir (Açıkgöz, 2014, s. 88).

5. Önem Sırasına Koyma:

Öğrencilerin, işlenen konudaki ana düşünceleri, ilkeleri ya da anahtar sözcükleri önem sırasına koymalarıdır (Açıkgöz, 2014, s. 90).

6. Başlık Bulma:

Öğrencilerin okudukları bir metin ya da izledikleri olaya başlık koymaları, eğer varsa, mevcut başlığı değiştirmeleridir. Başlık bulma neredeyse tüm konularda kullanılabilir (Açıkgöz, 2014, s. 90).

7. Soru Çıkarma:

Öğrencilerin, işlenen konuyu iyice kavradıktan sonra konuyla ilgili sorular ortaya koymalarıdır. Soru çıkarma, Türkçede metinle ilgili soru sorma gibi birçok konuda uygulanabilir. Soru çıkarılırken öğrenilenleri olduğu gibi yineletici sorular olmamasına özen gösterilmelidir (Açıkgöz, 2014, s. 90).

8. Sınıflama:

Öğrencilerin, belli bir konuda bilgi toplamaları ve onları sınıflayarak sunmalarıdır (Açıkgöz, 2014, s. 90).

9. Yordama Yapma:

Öğrencilerin sınıfta işlenen konunun işlenmemiş bölümleriyle ilgili sebepleri açıklanmak üzere tahminlerde bulunmalarıdır. Bir öykünün sonucunu tahmin etme, yordama yapmaya örnek verilebilir (Açıkgöz, 2014, s. 90).

10. Bulmaca:

Öğrencilerin konuyla ilgili bulmaca hazırlamaları veya öğretmenin hazırladığı bir bulmacayı çözmeleridir (Açıkgöz, 2014, s. 91).

11. Dramatizasyon:

Açıkgöz'e (2014) göre öğrencilerin, öğrenilenleri dramatize ederek ifade etmeleridir (s. 91). Demirel (2006), drama tekniği sayesinde öğrencilerin karşılaştıkları ya da karşılaşmaları muhtemel durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrendiklerini; problem çözme, iletişim ve anlama becerilerini geliştirdiklerini, yaratıcılıklarının arttığını, bilgilerini kullanarak pekiştirdiklerini ifade etmektedir. En önemli drama etkinlikleri olarak serbest oyunlar, kuklalar ve öykü canlandırma sayılabilir (ss. 42-43). Önder (2006), eğitimde drama uygulaması sırasında öğrencilerin kendi kararlarını verebilmelerine olanak verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitici drama sürecinde öğrencilere rolleri genel hatlarıyla verilmeli, detaylandırmaları kendilerinin yapmaları sağlanmalıdır. Diğer öğrencilerin de aktif olarak etki edebilmelerine olanak sağlanmalı ve süreç, öğrencilerin dramadan çıkaracakları öznel kararlarından oluşan değerlendirme ile sonlandırılmalıdır. Değerlendirme sürecinde öğretmen açık uçlu sorularla öğrencileri düşünmeye sevk etmelidir. Değerlendirmenin öğrencinin gösterideki başarısı olmamasına dikkat edilmelidir ki aktif öğrenmenin temel ilkelerinden olan sürecin önemsenmesi ilkesi zarar görmesin. Bunlara ek olarak eğitici drama tekniklerinden anlatma tekniğinin kademeli olarak devam eden olayların dramasının yapılması için kullanılmasından dolayı hikâye türünün işlenmesinde de etkili biçimde kullanılabilmektedir. Dramatizasyon ile ders işleme modellerinden öğretmenin örnek olay sunumu ile başlayan, küçük grupların tartışma sonucu çözüm önerileri geliştirmeleriyle devam eden, büyük bir grupla paylaşılıp değerlendirmeler yapılan model, Türkçe dersleri için etkili modellerdendir. (ss. 63-123). Dramatizasyon, metinlerin okunmasında kullanılarak okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olabilmektedir. Öte yandan derslerin drama yöntemiyle işlenmesi sayesinde çocukların olumsuz davranışlarının

en aza indirilmesi, öğrencilerin başkalarıyla iyi ilişkiler kurmalarına destek olunması, öğrencilerin özsaygı ve başkalarına karşı saygılı olma erdemlerini kazanmaları sağlanabilmektedir.

12. Karşılaştırma:

Öğrencilerin, öğrenilenler arasındaki farkları ya da benzerlikleri belirlemesi, aynı konudaki iki örnek arasındaki farklılık ya da benzerlikleri analiz etmeleridir (Açıkgöz, 2014, ss. 92-93).

13. Problem Çözme:

Öğrencilerde merak uyandıran bir teknik olan problem çözme, öğrenilenlerin kullanılarak cevabı kaynaklarda yazılı olmayan günlük hayatta da karşılaşılabilecek problemlerin çözülmesidir (Açıkgöz, 2014, s. 93).

14. Görüşme Yapma:

Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin içeriği veya yansıtma yapabilecekleri taraflarıyla ilgili birbirlerine sorular sormaları ve bu soruları cevaplamalarıdır. Görüşmeler gündelik hayattaki insanlarla olabileceği gibi rol yapma biçiminde de olabilir (Açıkgöz, 2014, s. 93).

15. Alan Gezileri:

Öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili olan doğal çevre, müze, kent içi kurumlara yapılan inceleme gezileridir. Gezilerin amaca uygun olması için; gezi öncesinde nelerin önemsenmesi gerektiği, gezi sırasında gözlemlerin kaydedilmesi ve gezi sonrasında kaydedilen bilgilerin sınıflanması gibi uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Öteki türlü öğrenciler amaca uygun bir öğrenme gerçekleştirmeksizin geziyi tamamlamış olurlar (Açıkgöz, 2014, s. 95).

16. Şarkı Yapma:

Öğrenilmesi istenenlerin şarkıyla ifade edilmesidir (Açıkgöz, 2014, s. 97).

17. Duydunuz mu?:

Öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili "Duydunuz mu?" ile başlayan cümleler kurmalarıdır. Öğrenciler ne söyleyeceğine karar vermek için derinlemesine düşünerek aktifleşirler (Açıkgöz, 2014, s. 97).

18. Pantomim (Sessiz Oyun):

Öğrencilerin konunun temel kavram ve fikirlerini işleyen pantomim gösterileri hazırlamaları, onları izleyen öğrencilerin de anlatılanı anlamaya çalışmalarıdır. Öğrencilere neyi nasıl anlatacaklarını düşündürdüğü ve öğrencilerin hareket etmelerini sağladığı için faydalıdır (Açıkgöz, 2014, s. 97).

19. Çalışma Yaprağı:

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde onlara yardımcı olması için hazırlanmış düzeyli alıştırmalardan oluşan çalışmaları içeren materyaldir (Açıkgöz, 2014, s. 94).

20. Yüksek Sesle Düşünme:

Öğrencilerin, bir konu üzerinde çalışırken düşündüklerini yüksek sesle ifade ederek düşüncelerini netleştirdikleri, yanlış öğrenmeleri engelleyen, arkadaşlarının ne düşündüğünü anlamaya çalışan öğrencilerin de düşünmeye yönelerek aktifleştikleri bir tekniktir (Açıkgöz, 2014, s. 99).

21. Değerlendirme:

Öğrencilerin işlenen konuyla ilgili karar vermeleridir (Açıkgöz, 2014, s. 100).

22. Okuma:

Okuyarak başkalarının ne düşündüğü ve ne demeye çalıştığı anlaşılmaya çalışıldığı için derin düşünmeyi harekete geçirici, öğrencilerin okuduklarını yazarın düşüncesini tekrarlamaktan öteye taşımalarını gerektiren ve diğer öğretimsel işlerle birlikte kullanılmasıyla verimliliği artan bir tekniktir. Bunun olabilmesi için amaçlı okuma yapılmalıdır (Açıkgöz, 2014, s. 101).

23. Sınav ya da Ödevleri Okuma:

Öğrencilerin birbirlerinin ödevlerini veya sınav kâğıtlarını okumaları ve yanlışlarını düzeltmeleridir (Açıkgöz, 2014, s. 101).

24. Günlük Yaşamla İlişkilendirme:

Öğrencilerin öğrendikleri ile gündelik hayatta kullanabilecekleri ilişkileri keşfetmeleridir. (Açıkgöz, 2014, s. 101).

25. Empati Kurma:

Öğrencinin kendini karşıdaki kişiymiş gibi var sayarak onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çabalamasıdır (Açıkgöz, 2014, s. 101).

26. Gözlem:

Bir olayın, varlığın gözlenmesi ve algılananların not edilmesidir. Gözlemden istendik sonuçlar elde edilebilmesi için öğrencilerin gözlem boyunca neyi, nasıl gözleyeceklerini ve gözlemlerini nasıl not edeceklerini bilmeleri önemlidir. Gözlemler, ilgili konuda her algılananın not edilmesi şeklinde yapılandırılmamış olabileceği gibi bir ölçek üzerinde belli noktalardaki algıların not edilmesi şeklinde yapılandırılmış da olabilir (Açıkgöz, 2014, s. 102).

27. Not Alma:

Öğrencilerin dinledikleri ve okuduklarıyla ilgili önemli kavramları veya düşünceleri, özgün biçimde ve çoğu zaman özetleyerek kaydetmeleridir. Not almak, öğrencilerin konuşulanları veya yazılanları anlamaya çalışmalarını ve düşünmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerin not alma konusunda eğitilmesi, öğrenilenlerdeki ana kavramların, düşüncelerin ve anahtar sözcüklerin nasıl belirleneceğinin öğretilmesi lazımdır (Açıkgöz, 2014, s. 102).

28. Haber Toplama:

Öğrencilerin işlenen konuyla ilgili basında çıkan haber, resim, film vb. materyalleri derleyip sınıfa getirmeleri ve bunlar üzerine tartışmalarıdır (Açıkgöz, 2014, s. 104).

29. Basın Toplantısı:

Bazı öğrencilerin konuşmacı, bazılarının ise basın mensubu olarak toplanıp paylaşacakları bilgiler ve sorulacak sorular konusunda hazırlık yaptıkları, konuyu basın toplantısı şeklinde ele aldıkları tekniktir (Açıkgöz, 2014, ss. 104-105).

30. Koleksiyon Yapma:

Öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili nesne, fotoğraf, yazı gibi materyalleri ve bu materyallerle ilgili bilgileri toplamaları, topladıkları materyalleri sınıfla paylaşmalarıdır. Öğrencilerin araştırma, öğrendiklerini sınıflama, ayıklama ve sentezleme becerilerini geliştirir (Açıkgöz, 2014, s. 106).

31. Anahtar Düşünceleri Bulma:

Öğrencilerin, işlenen konudaki temel kavramları, ilkeleri ve fikirleri belirlemeleridir (Açıkgöz, 2014, s. 101).

32. Acemileri Ustalarla Karşılaştırma:

Öğrencilerin bir konuda acemilerle ustaların çalışmalarını karşılaştırarak aralarındaki farklılıkları tespit etmeleridir. Böylece öğrenciler yanlışlarla doğruları ayırabilmeyi, özellikle önemsenmesi gereken noktaları ayrımsamayı öğrenirler (Açıkgöz, 2014, s. 101).

33. Başka Neyi Bilmek İstediğini Saptama:

Öğrencilerin öğrenilenler hakkında, öğrendiklerini iyice kavradıktan sonra öğrendiklerine eklemek istedikleri başka ne olabileceğini iyice düşünüp değerlendirerek tespit etmeleridir (Açıkgöz, 2014, s. 109).

34. Hiç Söylenmemiş Bir Şey Söyleme:

Öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili daha önce sınıfta hiç söylenmemiş bir şey söylemeleridir. Böylece söylenenlerin daha dikkatli dinlenmesi ve söyleneceklerin de dikkatle seçilmesi sağlanmaktadır (Açıkgöz, 2014, s. 109).

35. Mizah Kullanma:

Gülmek ve komiklikler beynin dikkatini ve belleğin ihtiyaç duyduğu maddeleri artırmaktadır. Bu yüzden beynin daha iyi çalışması, dikkatin artması, daha iyi öğrenme için derslerde mizah kullanımına önem verilmelidir (Açıkgöz, 2014, s. 110).

2.3.14. Aktif Öğrenmenin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler

Aktif öğrenmenin uygulanmasında çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunlar aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenlerin Direnci ve Tutumları

Bazı öğretmenler aktif öğrenme yaklaşımının gerektirdiği yöntemlerle ders işlendiği takdirde işlemeyi planladıkları konuları yetiştirememe korkusuna kapılabilmektedirler. Öğrencilerin aktif katılımları sırasında sınıf içinde yüksek ses ve kargaşa oluşturmaları nedeniyle okul idarecilerinin nezdinde sınıf yönetiminde başarısız izlenimi oluşturma ihtimalinden çekinmektedirler. Ayrıca öğretmen merkezli bir eğitimle yetişmiş öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim anlayışına uyum sağlamakta zorluk çekebilecekleri ve aktif öğrenme tekniklerini uygulayabilmede başarısız olabilecekleri konusunda özgüven sorunu yaşayabilmekte ya da değişimi

gerekli görmeyebilmektedirler. Aktif öğrenmenin ayrıntılı bir plan yapımı gerektirmesi öğretmenleri aktif öğrenme tekniklerini kullanmaktan uzaklaştırabilmektedir. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulanabilmesi öğretmenlerin klasik ders işleme sürecinde yaptıklarından daha fazla araştırma yapmalarını gerektirmektedir. Öğrenme materyallerini öğretmenin hazırlaması ön çalışma, çaba ve enerji gerektirmektedir. Öğretmenler öğrencilerden gelen tüm soruları yanıtlamakta sorun yaşayabilmekte ve saygınlık kaybı yaşama korkusuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmenler öğrencileriyle öğrenme sorumluluğunu paylaşmada isteksiz olabilmektedirler. Öğrencilerin değerlendirilmesinde yeni değerlendirme yaklaşımlarına uyum sağlamak zor olabilmektedir. Emekliliği yaklaşmış öğretmenler çağdaş bir eğitim yaklaşımı ürünü olan aktif öğrenme tekniklerini öğrenmeye ve kullanmaya gönülsüz olabilmekte hatta genç öğretmenleri kendilerinin kullandıkları tekniklerden uzaklaştıkları için acemilikle yaftalayabilmektedirler. Öğretmenler arasında işbirlikçi bir tavır yerine yarışmacı bir tavrın olması aktif öğrenme tekniklerinin uygulama alanının genişlemesine engel olmaktadır. Ders programı çağdaşlaşsa da öğretmenlerin uygulamada yetersiz kalmaları durumunda eskiye nazaran daha düşük oranda bir öğrenme ile karşı karşıya kalınabileceği unutulmamalıdır. MEB Talim Terbiye Kurulu Eski Başkanı Karagözoğlu'nun ifade ettiği üzere öğretmen, eğitim sisteminin mayasıdır; bu yüzden öğretmen eğitimleri üzerinde önemle durulmalıdır (2005, ss. 209-210).

2. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

Bazı öğrenciler sadece kitaptan ya da öğretmenin anlattıklarından yola çıkarak her şeyi öğrenebileceklerini sanmakta, sınavlarda çıkacak konulara hazırlanmanın yeterli olacağına inanmaktadırlar. Aktif öğrenmenin öğrenme sorumluluğunu öğrenciyle paylaşması, sorumluluk almaya alışmamış öğrencileri zorlayabilmektedir. Öğrenciler aktif öğrenmeye hazır olamayabilmektedir. Bazı öğrenciler grup çalışmalarında kabul görmekte zorlanabilmektedir. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinde eksikliklerin tamamlanması, grupla veya bireysel çalışmayı öğrenmeleri zaman alabilmektedir. Her öğrencinin planlanmış etkinliklere katılmak istememesi öğrenciler arası istenen etkileşimin sağlanmasını zorlaştırabilmektedir. Ayrıca Silberman'a (1996) göre aktif öğrenme yaklaşımında yapılan grup çalışmalarında öğrencilerin birbirlerinden yanlış öğrenmelerine neden olabilecek tehlike de söz konusudur. Öte yandan öğrenmeye sosyal bir boyut

getirmesi daha önemli bir avantajdır. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri ve birbirlerine öğretmeleri ile ilgili olarak öğretmen kullanılan araç gereçleri devamlı olarak gözden geçirmelidir (ss. 7-8). Kane'e (2004) göre ise aktif öğrenmede öğrenciler görünürde bir faaliyetle meşgul gibi olsalar da bu durum onların öğrenmenin öznesi olduğunu göstermeyebilir. Bu durumun tam tersinin doğru olabildiği durumlar da vardır (s. 277).

3. Eğitim Programlarının Yapısı ve İçeriği

Eğitim programlarımızda öğrencilere yoğun ve üst düzey bilgi aktarımı öğrencileri öğrenmekten uzaklaştırabilmektedir. Öğretmenler de yoğun programı tamamlayabilmek telaşıyla gerek kendilerinin ve gerek öğrencilerinin üzerinde baskı oluşturabilmektedirler. Ders programlarının yoğun olması aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması için gerekli olan zamanı karşılamada sorun yaratabilmektedir. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması sürecinde harcanan zamanın uzun olması, planlarda aksamalara neden olabilmektedir. Sınıf mevcutlarının yüksek olmasından dolayı da etkinliklerin yapılması zorlaşabilmektedir.

4. Kullanılan Öğretim Yaklaşımları

Öğretmenlerin öğretme ortamını düzenlerken tercih ettiği yaklaşım, yöntem ve teknikler çoğunlukla bilgi aktarımına dayalı sunuş şeklinde olmaktadır. Bu durumun sonucunda da ezberci bir eğitim ortamı oluşmaktadır.

5. Eğitim Öğretim Ortamındaki Araç-Gereç Yetersizliği

Okullarımızda var olan araç-gereçler genel olarak akıllı tahta, yazı tahtası, sıralar ve kitaplardır. Aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı sırasında uygulanacak materyallerin her yılın başında hazırlanan planlar doğrultusunda sınıflara sağlanması gerekmektedir. Sınıflarda bulunan akıllı tahtalardan, eğitim teknolojilerinden faydalanılabilmesi için yeterli teknolojik donanıma ihtiyaç vardır. Ayrıca sınıf büyüklükleri öğrencilerin sayısına oranla küçük kaldığı için rahatça hareket etmekte zorlanılabilmektedir. Bu da aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasını zorlaştırabilmektedir. Ayrıca ders kitapları daha fazla öğrenciye hitap edebilecek şekilde düzenlenmeli, teknolojik açıdan e-kütüphane sisteminin yaygınlaştırılması sağlanarak öğrencilerin kaynaklara ulaşımları artırılmalıdır. Okuma süreci görsel ve işitsel öğelerle desteklenmelidir.

6. Benimsenen Başarı Anlayışı

Ülkemizdeki eğitim sisteminde test sınavlarında elde edilen başarı önemsenmekte ve öğrencilerin gelecekte okuyacakları okul seçimleri bu değerlendirme türü ile gerçekleştirilmektedir. Bu durum öğrencilerin ve ailelerin yoğun stres yaşamalarına neden olmakta; öğrencilerin gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Hâlbuki aktif öğrenmede öğrencinin bu durumun tam aksine neyi, niçin ve nasıl öğreneceğini bilen bir birey olarak yetiştirilme anlayışı hâkimdir.

7. Okuma Alışkanlığı

Üst düzey düşünme becerilerinin kazanılmasının anahtarı okuma alışkanlığına sahip olmaya bağlıdır. Okumayan insan düşünmekten de yaratıcılıktan da uzaklaşır. Ezberciliğe sığınılarak öğrenme yerine aynen tekrarlamayı seçmiş olur.

8. Veli Etkisi

Velilerin aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi birikiminin olmaması, çocuklarının eğitimleriyle ilgili endişelenmelerine ve aktif öğrenme yaklaşımına tepkisel bakmalarına neden olabilmektedir. Veliler kendi öğrencilik dönemlerindeki konu odaklı öğretim ile aktif öğrenmenin öğrenci odaklı yaparak- yaşayarak öğrenme yapısını karşılaştırdıklarında çocuklarının yetersiz öğrenmeler yaşadıklarını zannedebilmektedirler. Gerek öğretmenlere gerekse sisteme isyan edebilmektedirler. Bu durumun aşılabilmesi için velilerin de bilgilendirilmesi gereklidir.

2.4. ERDEMLER VE ERDEMLİ OLMAK KAVRAMLARI

2.4.1. Erdem Nedir?

20. yüzyılda dünyayı saran teknolojik, bilimsel ve ekonomik gelişmeler insanların davranışlarını da hem olumlu hem de olumsuz anlamda etkilerken insanların dünya algılarını, erdemlerini, hayata ve çevrelerine yönelik tutumlarını da değiştirmiştir. İnsanlar farkına varmaksızın daha bireysel ve yüzeysel bir hayata yönelmiştir. İçinde yaşadıkları kültürel ve doğal ortama yabancılaşma başlamıştır. Bolay'ın (2007), Carl Gustav Jung'ın mutlak varlık diye nitelendirdiği öz ile ile bağın kopmasıyla birlikte "aşkın değerler buhranı" kavramının ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu bağın kopuşu, insanları ve toplumları yeni değerler aramaya yöneltmiş, kapitalizmin ve sömürgeciliğin gelişmesi ile maddî ve geçici değerlerin egemenliği baş göstermiştir. Bu değerlere kendisini kaptıranlar ise maddenin,

zenginliğin ve maddî hazların kölesi hâline gelmişler; ruhsal dünyalarında tutunacak değerleri kalmadığı için ruhsal açıdan memnuniyetsizliğe ve huzursuzluğa kapılmışlardır (s. 292).

Günümüzde hoşgörü, adalet, sorumluluk gibi erdemlere dair ihtiyaç giderek artmakta, dünya genelinde resmî ve sivil toplum örgütleri gibi pek çok kuruluşun bu kavramlara yönelik çalışmaları gün geçtikçe çoğalmaktadır. Montagu'ya (2005) göre filozoflar yüzyıllar boyunca dünyanın tamamını kapsayacak biçimde en büyük iyiliği sağlayacak davranış ilkelerini oluşturmaya çalışmışlar; doğru ile yanlışı, iyi davranış ile kötü davranışı birbirinden ayırt etmek için uğraşmışlardır. (s. 7) Erdemler, eski çağlardan beri filozofların, toplumların ve insanların üzerinde durdukları en önemli kavramlardan biridir. Gerek toplumsal gerek kişisel hayatta pek çok etkisi bulunan erdemler, çocukluktan itibaren insanların yaşamlarında etkili olmaya başlar. Erdemler, insana neyi yapıp yapmayacağını kesin olarak dikte etmez; ancak, yapılması doğru olan şeylere dair kılavuzluk eder. Frankena'ya (2007) göre erdemler, katiyen doğuştan olmayan huylar ya da karakter nitelikleridir. Bütün erdemlerin eğitimle veya uygulama yoluyla kazanılmaları gerekir. Ayrıca erdemler, çekicilik veya utangaçlık gibi bireysel niteliklerden ziyâde karakter nitelikleridir ve içinde karşılaşılan duruma uygun hareket etme yönelimi taşırlar. Bunlar, bireyin, zekâ veya marangozluk gibi kullanmaksızın edinebileceği yeteneklerden veya yetilerden değildir (ss. 119-120).

Erdemler, en ilkel toplumların bile yaşamlarında yer edinen kavramlardır. Günlük yaşamımızdaki davranışlarımızın pek çoğunu etkilemekte. Öte yandan hangi davranışımızın erdemli, hangisinin erdemli olmadığına dair kesin bir yargıya varabilmek güçtür. Bir davranışın erdemli sayılabilmesindeki temel kıstas, iyiye yol açması sayılabilir. Peki iyi nedir? İyi üzerine pek çok farklı tanımlama yapılacak olsa da kimine göre haz, kimine göre ödev, kimine göre mutluluk, doğruluk, sevgi vs. olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine de erdemlerin iyiliği esas almasından yola çıkılarak mitosa ulaştırırmıştır insanları. Akarsu (1982) da bu mitoslardan birinden bahsederek bilgi ağacı efsanesine göre yılanın insana, bilgi ağacındaki meyveyi yediği gün gözlerinin açılacağını, Tanrı gibi olacağını ve iyi ile kötünün ne olduğunu bileceğini muştuladığını belirtmektedir (s. 11).

Erdemlerin insanlar tarafından mı oluşturulduğu yoksa doğada zaten kendiliğinden mi var olduğu sorgulaması yüzyıllardır yapılagelmiştir. İlk dönem Yunan filozofları erdemlerin doğada bulunan ve her türlü değişmeden etkilenmeksizin varlığını sürdürdüğünü belirtirken; sofistler, erdemlerin insanlar tarafından koyulduğunu ve bu yüzden çağdan çağa, mekândan mekâna değişiklik gösterebildiğini, kesin olmadıklarını belirtirler. Erdemli davranışları topluma dayandıranlar olduğu gibi kişisel bir psikolojik çıkarımdan kaynaklandığını söyleyenler de olagelmiştir. Sokrates, erdemi topluma dayandıran ve toplumun geneli tarafından kabul gören bir uzlaşımdan kaynaklandığına inanan görüşe karşı çıkmıştır. Hristiyan ortaçağına bakıldığında engizisyon mahkemeleri ile insan davranışlarını yargılayanların erdemli oldukları söylenemeyeceği gibi toplumların çoğunlukçu yargılarının erdemli oluşu da söylenemeyecektir. Sokrates, erdemlerin evrensel ve kişiden bağımsız olduğunu ortaya koyarken; Platon idealar dünyasındaki adalet, doğruluk vb. erdemlerin evrenselliğinden dem vurur. Yeterli bilgiye sahip olan insan erdemli davranacaktır görüşüne dayanan bu görüşlere zıt olarak Çüçen (2000)'in belirttiği üzere, erdemler insanların uzlaşılarıysa zaman ve mekân içinde değişebilirler. Bu nedenle de izâfidirler çünkü uzlaşımla elde edilen bir şey kesin ve genel geçer olamaz. Sokrates ve Platon'la aynı dönemde yaşamış olan Sofistler, değerlerin ve dolayısıyla erdemlerin izâfi ve değişken olduklarını savunmuşlardır çünkü onlara göre her şeyin ölçüsü insandır (s. 265). Öte yandan Akarsu (1982), erdemin toplumdan topluma değişen izâfi bir kavram olması düşüncesinin insanları anarşiye sürükleyeceğini belirtilerek Nicolai Hartmann'ın değerlerden kopmuş ve kutsallığını kaybetmiş bir dünyada yaşamaya kimsenin dayanamayacağını ifade etmektedir. Görüldüğü üzere erdemlerin hayattaki uygulama alanlarındaki önemi ve yitirilmesine dâir endişeler erdemleri vazgeçilmez hâle getirmektedir. Nasıl ki insan tek başına yaşasaydı erdemlerden söz edilmemiş olacağı gibi toplumsallığın da erdemlerin ortaya çıkışlarındaki etkisi yadsınamaz. İnsanın bireysel bir varlık olmasının yanı sıra Aristoteles'in de belirttiği üzere toplumsal bir varlık olduğu ve diğer bireylerle "sen-ben" ilişkisi kurduğu düşünülerek erdemin esasına ulaşılabilecektir (s. 14).

2.4.1.1. Mutluluğu Temel Alan Erdem Öğretileri

Frankena'ya (2007) göre amaçsal erdem öğretileri, yapılan bir davranışın doğru olmasını sağlayan sadece bir tane esas veya kesin nitelik olduğunu kabul etmektedir. İnsanın yaratmak için çabalayacağı iyinin, kimin yararına iyi olduğuna dâir fikir ayrılıklarına düşülmektedir. Bu erdem öğretilerinin bazıları bireyin, dâima, kendisine en çok iyiyi getirecek olan şeyi yapması gerektiğini savunurken; öteki erdem öğretileri ise faydacılık olarak da ifade edilen ulaşılmak istenen son amacın herkesi ve herşeyi kapsayan genel iyiye ulaşmak olduğunu savunmaktadırlar (ss. 38-39).

Akarsu'nun (1982) belirttiği üzere, insan davranışlarının son amacını mutluluk olarak nitelendiren anlayışlara genel olarak eudaimonism denmektedir ve tüm Antikçağ bu karakterlidir. Bu anlayışın öncüsü olarak Demokritos gösterilebilir. 18. yüzyıl aydınlanmasında da aynı anlayış söz konusudur. Klasik ilk çağ filozoflarının –Sokrates, Stoacılar, Epikuros- ana sorusu olan mutlu olmak için nasıl yaşamak gerektiğine dâir bazı filozoflar hazza ulaşmaya meylederken bazıları erdemli olmaya meyletmeyi tercih etmişlerdir. Mutluluğu esas alan erdem öğretisi, bir nevî duygulanım olan hazdan uzaklaşan bireyin kendi isteklerini merkeze alır. Bir mecburiyetten veya dışarıdan kendisine verilmiş bir emirden dolayı değil bireyin kendi isteğinden meydana gelen bir erdemlilik söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında bu erdem öğretisinin, bireyin kendini gerçekleştirmesine ve geliştirmesine dayandığı söylenebilir. Oysaki yeniçağda eudaimonism bireyci karakterinin yerine modern toplum anlayışında kendini göstermeyi koymuştur. Bireyin değil tüm toplumun mutluluğu esas hâle gelmiştir. Bu noktada toplumun mutluluğu için nelerin yararlı olacağına odaklanıldığından yararcı bir tutum ortaya çıkmıştır (ss. 19-21)

Sofistler, demokrasi düzenine geçen Atina'da demokrasi düzenine uygun vatandaşların nasıl yetiştirileceği sorununa eğilen ve kendilerini birer erdem öğreticisi olarak gören filozof topluluğudur. Akarsu (1982), sofistlere göre erdemin bir yandan uygulanış açısından faydalı olan yetkinlikler içerdiğini, beden sağlığı ile aile ve toplumsal hayat için önemli olan her şey olduğunu; öte yandan karakterce doğru yaşamayı ifade ettiğini belirtmektedir. Erdem, özel bir öğretimin konusu yapılınca, geleneklerin olduğu gibi kabul edilmesi rafa kalkmış; erdemin nerede

olduğu, doğru ile eğrinin ne olduğu soruları ortaya çıkmıştır. Sofistlere göre genel geçer bir doğruluk olmadığına göre, her şeyin ölçüsü insandır. Erdeme dair kesin ifadelerin insanı doğa yasalarına karşı davranışlara sürüklediğini, insan özgürlüğünü kısıtladığını belirtmişlerdir. Erdemler konusunda sınırsız bir öznellik kavramı doğmuştur (ss. 31-32).

Sokrates, sofistlerin aksine tümel bir doğrunun var olabileceğine inanmıştır. Akarsu'nun (1982) ifadesiyle Sokrates'in akla, düşüncenin nesnel değerine, bireylerin üstünde bir normun bulunduğuna sarsılmaz bir inancı vardır. Onu ilgilendiren yalnızca doğru bir hayatın nasıl olması gerektiğidir. Sokrates'e göre erdem ile bilgi aynı şeydir ve bütün erdemler doğrudan doğruya bilgeliğe ya da bilgiye dayanır. İnsanın erdemli davranmamasının da tek sorumlusu bilgisizliktir. Çeşitli erdemler var gibi görünse de özünde bir tane erdem vardır ve bu erdemin de içeriği "iyi"dir. İyi ve doğrunun ne olduğunu kavramış olan birey erdemlidir, adildir, yiğittir. Öte yandan Sokrates iyiyi uygulamada göstermekle birlikte ona dair bir açıklama sunmamıştır. Ona göre iyi, güzel, yararlı kavramları eş anlamlıdır ve bu kavramlar bir amaca hizmet eder ki o da manevî yetkinlik, ruhun esenliği ve kendi için kaygıdır. İnsan doğası gereği iyiyi kötüye tercih etme eğilimindedir ve tercih ettiği iyi sandığı kötü çıkarsa da istemeden kötülük yapmış olur. Önemli olan bu eğilimin iyi bir öğrenim ve eğitimle geliştirilmesidir. Bireyin kendini tanıması çok önemlidir çünkü kendini bilgili sanmak kuruntusu erdeme ulaşmaya engel oluşturur. Bilgiden doğan erdem, ruha mutluluk verir. Her davranışında erdemli olmaya çalışan kişi gelişgüzel değil bilinçli hareket eder. Hem şeylerde hem de ruhumuzda düzen ve uygunluk varsa o şey iyidir, karışıklık varsa değildir. Öte yandan Sokrates doğruluk ve iyilik kavramlarını yasalara uymakla açıklarken yasalarda bir yanlışlık var olması hâlinde bunun yasal yollarla çözülmesi gerektiğini belirtmiştir. Xenophon'un "Sokrates'ten Anılar" eserinde Sokrates'in ölçülü olunması gerektiğini söylediği çünkü ölçülü olanın ölçüsüz olandan daha hoş yaşadığı, alçakgönüllü olunması gerektiği çünkü övünmenin zarar ve utanç getireceği, dostlar edinmeye çalışmak gerektiği çünkü sadık bir dostun en yararlı şey olduğu, toplum işlerine karışmaktan uzak durulmaması gerektiği çünkü herkesin iyiliğinin bireysel olarak da iyilik getireceği, yasalara uymak gerektiği çünkü bu durumun birey ve devlet açısından en faydalı şey olduğu, erdemli yaşamak gerektiği çünkü erdemin Tanrılar ve insanlar açısından en yararlı kavram olduğu belirtilmektedir. Sokratesçi okullardan biri olan

Kyrene okulunun öğretilerinden etkilenen Kyniklere göre güzelliğin, şanın, şerefin hepsi birer boş gurur ve kuruntudur. Onlara göre bilgelik insanın kendini bunlardan uzaklaştırabilmesidir ve erdemler öğrenildikten sonra bir daha unutulamayacak kavramlardır (ss. 32-41).

Sokrates'ten sonra ortaya çıkan stoalılara göre her varlık kendi doğasına uygun olan şeye erişmeye uğraşır böylece en yüksek iyi ve en yüksek amaç olan mutluluğa ancak doğaya uygun bir hayat yaşanarak ulaşılabilir. Akıllı varlık olan insanda, hayvanda bulunmayan, içgüdüler üzerinde hâkim özellikteki akıl ortaya çıktığına göre insan için doğaya uygun olma akla uygun olmadır. Yaşamanın akla uygun olması, genel dünya düzeni ile uyum hâlinde olma da erdemdir. Erdem bütüncüldür ve ya hep ya hiç ilkesi söz konusudur. Yalnızca doğru düşünebilen, iyi ve kötüyü doğru değerlendiren kimsede erdem vardır ve bu kişi iyi olmakla birlikte aynı zamanda mutludur da. Kendisinde erdem olan tam olarak erdemliyken olmayan da tam olarak kötüdür. Erdem, varlığıyla mutluluk sağlayabildiğine göre erdem hâricinde hiçbir şey değerli kabul edilemez. Akıllı varlık olan insan için iyi ve kötü sadece ve sadece kendi isteğiyle gerçekleştirdiği eylemdedir. Bu yüzdendir ki akla ve kendi doğasına uygun yaşama yani eylemleriyle birlikte erdemli bir hayat sürmek insan için bir ödev, sorumluluktur. Hazzı hayatının merkezi hâline getiren kişi erdemi ise köleleştirmiş olur. Bu arada insanın baştan sona erdemden kurulu olmadığına, tam tersine hazlarına tamamen egemen oldukça erdemli olunacağına inanırlar. Şeref, utanç, acıma ve hoşgörüye inanmazlar ama erdemli kişinin yardıma ihtiyaç duyanları iyileştirmeleri gerektiğine inanırlar. İnsanın topluluk hâlinde yaşaması gerektiğini ve topluluğun da bütüne hizmet etmesi gerektiğini savunurlar. Onlara göre erdemliler erdemlilerle dostluk kurarlar, birbirlerinden faydalanarak güçlerini canlandırırlar. Dostluk, erdemlileri bağlayıcı bir özellik taşıdığından bir erdem olarak kabul edilir. Öte yandan dostluk mutluluğun koşulu olmadığına göre bir erdem olması çelişkili bir durum olarak görünmektedir. Bu noktadan hareketle insanların topluluk hâlinde yaşama eğilimi ile doğruluk, adâlet, insan sevgisi erdemleri ortaya çıkarken insanın kendisiyle ilgili olmayan her şeyden bağımsız kalması ile iç özgürlük ve erdemli olma mutluluğu doğar. Elbette burada bir çelişki hissedilmektedir. İç ve dış yaşamı birbirinden bu denli ayıran, sadece iç yaşamı önemseyip dış yaşamı uzak durulası gören, erdemli olma haricinde hiçbir değer tanımayan bu erdem öğretisi, duygusallığı düşüncenin bir aracı hâline getirerek doğal

güdü ve bağlantıları özgür irade ile bir tutmaya çalışıp bir ahlaksal ödev gördüğü noktalarda bocalama yaşatmaktadır (Akarsu, 1982, ss. 57-76).

Epikurosçu erdem öğretisinin temelinde diğer erdem öğretilerinde olduğu gibi insanı mutluluğa kavuşturmak vardır ve bunun yolunun da zarif hazcılıktan geçtiğini düşünürler. Epikurosçu erdem öğretisinde erdem ve mutluluk birbirinden ayrılamaz. Bu yönüyle stoacı erdem öğretisi ile benzerlik taşıdığı görülür ancak erdem öğretisini temellendirirken stoacılardan ayrılır. Erdemi sırf kendisi için istemek Epikurosçulara göre boş bir kuruntudur. Ancak hazzı kendine amaç edinmiş birinin, eylemleri için gerçek bir amacı var demektir. Erdem kendi başına insanı mutlu yapmaz, erdemin verdiği haz insanı mutlu yapar. Bu haz da erdemin sonucu olarak korku ve tehlikelerden, huzursuzluktan kurtulmada aranabilir. Bilgelik ve doğru bakış açısına sahip olmanın insanı mutluluğa ve doğaya uygun bir hayata yönlendireceğine inanırlar. Onlara göre erdem insanın kendine egemen olmasını ve mutluluğu kendi içinde bulmasını sağlar. Erdem, korku ve acıları yenmeyi öğreterek bireyi yiğit yapar; adalet sağlayarak korkusuzca yaşamayı öğretir (Akarsu, 1982, ss. 79-83).

Platon'a göre mutluluğun yolu erdemdir. Ona göre adaletli insan sağlıklı iken adaletsiz insan hastadır. Erdemli insan özgürdür çünkü ruhuna hâkim olan aklıyla kendi iradesine uygun davranır. Yalnız erdemli insan kendi içinde zengindir, mutludur ve huzurludur. Tutkuları baş tacı eden insan ise yoksuldur, köleleşmiştir, korku, kaygı, huzursuzluk içindedir. Platon'a göre bilgiye dayanan tam erdemin yanında, sıradan insanın bilgi ile ilgisi olmayan erdemlerinin de bir değeri vardır. Tam erdem öğretime, sıradan insanın erdemi ise alıştırmalara dayanır; alıştırmalarla edinilen erdemler bir üst seviye erdemler için başlangıç sayılabilir. Örneğin; Devlet eserinde yöneticilere öncelikle müzik ve beden eğitimi sayesinde sıradan erdemler edindirilirken sonrasında bilimsel öğretimle felsefi erdeme geçilir. Platon, insanın mutluluğunu sağlayacak yaşam biçimini ararken tek kişiyi değil de toplumu da dikkate alır. Sorumluluk erdemine uygun yaşayan herkes, eğilim ve yetişmesine göre toplum bütününe hizmet edecektir. (Akarsu, 1982, ss. 84-97).

Antik Yunan'da erdem sözcüğünün karşılığı olan "arete" aynı zamanda mükemmelik demektir. Aristoteles'e göre erdem, zihin durumları değişkenlik gösterebildiği için zihinsel bir kavram değildir. Ona göre en yüksek yetkinliğin

çıktığı kaynaktır, haz ona doğal olarak katılan bir şeydir ve dış mutluluk da doğal bir koşuldur. Erdemin hayat boyu kendini ona adayarak anlardan bağımsız olarak rasyonel ve duygusal davranışları içerdiğini belirtmektedir. Erdem, iradenin kalıcı bir özelliğidir, özgür eylemlerle kazanılmış bir alışkanlıktır. İnsan, doğuştan sahip olduğu erdem eğilimini sürekli olarak ve samimice emek verip geliştirirse erdeme sahip olabilir. Ona göre iki çeşit erdem vardır: düşünce erdemleri ve karakter erdemleri. Bu erdemler, alıştırma yapmakla ortaya çıkar. İnsanların farklı iradelerinin olmasından ötürü çeşit çeşit erdemler vardır. İnsana özgü mutluluğun erdemli eyleme bağlı olduğunu belirtir. Mutluluk yaşamda belli bir olgunluk gerektirdiği için bir çocuk, akla uygun eyleme elverişli olmadığından dolayı erdemli ve mutlu olamaz. Mutluluk yetkin ve olgun bir yaşam süren ruhun erdemli eylemidir. Ona göre erdem, insanın hazla erdemi birbirinden ayırmamayı bilmesinde; insanın erdemli bir eylemden sevinç duyabilmesindedir. Erdemli insanın mutluluğu da dışla ilgili şeylerle kolaylıkla sarsılmaz. Aristoteles, Sokrates'in kimsenin isteyerek kötülük yapmayacağına dâir inancına rağmen burada kavramsal bilgi ile uygulamalı bilgi arasındaki farkın gözden kaçtığını belirtir. Çünkü insan, bilgiye sahip olsa davranışa dönüştürmeyebilir. İyinin ne olduğunu bilmek, onu hemen yapabilmek demek değildir. Belli bir eylemin iyi veya kötü olduğu bilinse de bu bilgi kişide saklı kalabilir. Kişi bir eylemin kötü olduğunu bildiği hâlde o an bilincine varmadan yapabilir. Bilginin içeriği ile uygulanması arasında da fark olabilir. Aristoteles, stoalılar gibi, tutkuların topyekûn rafa kaldırılmasını istemez. Duygularda ölçülü olmayı ister. Ona göre doğru davranış ölçülülük, yanlış davranış da ölçüsüzlüktür (Akarsu, 1982, ss. 102-117; Young, 2018, s. 27).

Akarsu'nun rönesans sonrası erdem öğretileri incelemesinde, Hıristiyanların erdemli olma sonucunda ulaşılacağına inandıkları öbür dünya mutluluğunun rönesansla birlikte yeniden bu dünyanın değeri hâline geldiği görülmektedir. 16. yüzyılda İngiltere'de Francis Bacon, dinsel inançlar olmadan da insanı mutluluğa götürecek uygulamalı davranışların bir sistemini kurmak istemiştir. Bacon'a göre iyi kavramı yararlı kavramıyla örtüşür. Doğanın her alanında olduğu gibi insan yaşamında da topluluğun iyiliği bireyin iyiliğinden önce geldiği için gerçek erdem de öyleyse topluma yararlı erdemdir. Hobbes'a göre ise insan türünün iyiliğini ve korunmasını amaçlayan doğa yasası gereği yarar görüşüne bağlı bir erdem kavramına ulaşılır. Bir eğitim düşünürü olan Locke'a göre kişisel erdem eğitimin ana hedefidir.

Bilgi depolamakla değil karakter eğitimiyle iyileşen insanlar sayesinde dünya da iyileşecektir. Clarke, bir bireyin iyi ya da erdemli olma adına layık olmak istiyorsa, bütün eğilim ve duygulanımlarının, bütün düşünce ve duyu çeşitlerinin, içinde bir parçası olduğu türünün ya da sistemin iyiliğine uygun ve o türün ya da o sistemin gerektirdiği gibi olması gerektiğini savunmaktadır. Antik çağın hayranı olan Shaftesbury'ye göre erdemli kimse, ahlâk duygusunu kendisine rehber edinerek tutkuları arasında doğru ölçüyü bulmuş kimsedir. Böyle biri öbür dünyada ödüle kavuşmak için değil mutluluğun tek yolu olarak erdemi kabul ederek gerçekten erdemli olmak için erdemli olacaktır. Mandeville ise bu görüşlerin tersine insanın erdemli olmakla mutlu olamayacağını savunurken toplum yaşamının gelişmesini sağlayanın da erdem yerine bencillik olduğunu vurgular. Hume, erdemleri övülen ve kişisel özellikler olarak değerlendirirken faydalı ve hoş olan her şeyi de bu değerlendirme için ölçüt kabul eder. Bu varsayıma göre erdemleri dörde ayırır: toplumsal erdemler (iyilikseverlik ve adalet), kendimiz için faydalı nitelikler, bize dolaysız biçimde hoş gelen nitelikler, başkalarına dolaysız biçimde hoş gelen nitelikler. Ona göre adaletin erdemler arasında özel bir yeri vardır. Erdemlerin hem topluma hem de bireylere bir iç doygunluk ve yeterlilik verdiğini belirtir ve bu erdemlerin üstün oluşunu bu psikolojik motife dayandırır (1982, ss. 118-136).

2.4.1.2. Ödevi Temel Alan Erdem Öğretisi

Frankena'ya (2007) göre ödevi temel alan erdem öğretileri, amaç temelli erdem öğretilerini reddeder. Ödevci erdem öğretileri, bir davranışın doğru olarak nitelendirilmesini sağlayan bir özelliğin var olduğu fikrini reddeder veya başka bir deyişle bir davranışın doğru olarak nitelendirilmesini sağlayan birden fazla esas ve kesin özellikler olduğunu savunurlar (s. 38).

Frankena (2007), Kant'ın koşulsuz buyruğun ilk hâli diye de ifade ettiği eylemde bulunmak kavramının aynı zamanda evrensel bir yasa olmasının da istenebileceği kişisel bir ilke olduğunu belirtmektedir (s. 65). Akarsu'nun (1982) açıkladığı üzere Kant'a göre gerçek erdem, eğilimden değil, ilkeden doğar ve ancak ilkeler üzerinde denenebilir. Erdemi kişisel bir olgunlukta değil insanlar arasındaki dürüst ilişkilerde arar. Erdemin büyük bir iyiliği doğurduğunu kabullenmesine rağmen erdemin yüksek değeri iyiliğe vesile olma özelliğinden değil insana verdiği ruhsal tatminden gelmektedir. Bu ruhsal tatmin, mutluluğun asıl kaynağı ve varlık

sebebidir. Öte yandan bu, doğanın bir armağanı olmakla birlikte rastlantıya bağlı olamaz, özgür iradeye dayanmalıdır çünkü ancak o zaman insan, onu kendi kendine yaratabilir. Öyleyse mutluluk salt akıldan gelir. Ödev, yasa karşısındaki salt saygıdır. Ödeve aykırı eylemler, belli bir amaçla yapılıp yararlı bile olsalar ahlaksal bir değer taşımazlar ve yok sayılasıdırlar. Kant, insanın gerçek nitelikleri üzerinde her türlü iyimser hayalden kendini uzak tutar; öyle ki dünya üzerinde herhangi bir gerçek erdemin bulunup bulunmadığından bile şüphelenir. Yine de erdem ide'sinin ve ödev ide'sinin sorumluluk yükleyen gücüne ve nesnel geçerliliğine deneyden bağımsız olarak sarsılmaz bir inancı vardır. Erdemin ödüllendirildiği, böylece adaletin egemen olduğu bir dünyanın öyle olmayan bir dünyadan daha değerli olacağını düşünür. Böyle bir şey bu dünyada gerçekleşmezse en yüksek iyi, daha iyi bir öbür dünyada gerçekleşmelidir. Öyleyse insanlar ölümden sonra da yaşamlarını sürdürmeli ve Tanrı tarafından erdemlerine karşılık mutlulukla ödüllendirilmelidirler. Tanrının varlığı ve ruhun ölümsüzlüğü kuramsal bakımdan güvenilir biçimde bilinemez. Kesin egemenlikleriyle göz önünde bulunsalardı erdemli olmaya dâir yasalara şimdikinden daha çok uyulurdu belki ama bu ödevden değil de umut ve korkudan kaynaklanırdı ki bu durumda erdem olmazdı. Tanrısal bilgelik insana kapalı kalmakla daha az saygıya değer değildir (ss. 182-261).

Erdemle ilgili kavramlar arasında yaygın olarak kullanılan kavramlardan bazıları etik ve moral kavramlarıdır. Bu sözcüklerin kökenlerine ve anlamlarına bakıldığında Karakaya'ya (2007) göre etik, Yunanca "ethos" fiilinden türetilmiştir ve anlamı "karakter"dir. Moral kavramı ise Latince "moralis" fiiline dayanmaktadır ve anlamı da "gelenek"tir. Dolayısıyla etik, insanların karakterini gösterirken moral, insanların arasındaki bağlantıyı yansıtmaktadır (s. 203).

Erdemlilik, insanın iyi şeyler yaparak yaşamayı kendi çabasıyla kazandığı, istendik ve insanî bir üstünlük durumudur. Çabalamaksızın erdemli olmak söz konusu değildir.

TDK Sözlüğü'ne bakıldığında erdemin tanımı şöyledir: 1. Ahlakın övdüğü iyi olma, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adı, fazilet. 2. İnsanın ruhsal olgunluğu (TDK Türkçe Sözlük, 2005, s. 642). Aristoteles'e göre ise belli bir tür duygu topluluğunu kontrol etme ve karşılaşılan durumlarda doğru şekilde hareket etme yönelimidir.(Ross, 2002, s. 237.) Öte yandan sosyal bilimler literatürü

incelendiğinde "erdem" kavramı ile "değer" kavramının birbiri yerine kullanılabildiği görülmektedir. Bilgin'e (1995) göre Latincedeki anlamı değerli veya güçlü olmak anlamına gelen "valere" kökünden türetilen "değer" kavramı (s. 83), "erdem" kavramıyla pek çok açıdan örtüşmektedir. Shwartz ve Bilsky'den aktaran Aydın'a (2005) göre değerler, kültürel, toplumsal ve bireysel hayat tecrübelerinin neticesinde özümsenmiş psikolojik yapılardır (s. 5). Bu çalışmada değer kavramı, erdem kavramlarının çatısı altında onun bir parçası olarak kullanılacaktır.

Avcı'nın (2007) belirttiği üzere Amerikalı sosyal psikolog Rokeach'in değerlere dâir tanımı en çok bilinen ve tercih edilen tanımlamalardan biri olarak kabul görmüştür. Öte yandan hayatla ilgili değerlere dâir ile ön kabulleri daha sonraki değer tanımlamalarına ışık tutmuştur. Bu ön kabuller arasında bireyin sahip olduğu temel değerlerin az miktarda olması, bireylerin aynı değerlere sahip oldukları hâlde bunları uygulama yoğunluklarındaki farklılıklar, bâriz bir sınıflamada değerlerin bir değerler sistemi oluşturması, birey tarafından sahiplenilmiş değerlerin, içinde bulunulan kültür, kurumlar ve bireylerin kişiliğinin ürünü olması, değerlerin birey ve toplum hayatındaki öneminden ötürü sosyal bilimlerin ortaya çıkarmak ve algılamak üzere ilgilendikleri tüm olgularda açıkça gözlenebilir olması gibi ön kabuller sıralanabilmektedir. Ayrıca Rokeach'ın değer tanımlamasında her bireyin bir değer ve değerler sistemine sahip olduğu ve dolayısıyla değerlerin ulaşılmak üzere tercih edilen hedefler ve bu hedeflere ulaşma yöntem ve yollarıyla ilgili genel inançlar olduğu belirtilmiştir (ss. 18-19) Bu yüzdendir ki değerler ve dolayısıyla erdemler, insana insan olma özelliklerini farkettiren, insanı yücelten, insanî tarafını korumaya yönlendiren kavramlardır.

Erdemli olmak, daha dar anlamda incelenirse her türlü göreve bağlanmak ve yapmak konusunda sürekli bir çaba ve gayret içinde olmaktır. Bu da, fedakarlık yapmak, kişisel ve duygusal tutkulara karşı gelebilecek güçte bir irade ve alışkanlık gerektirmektedir. Bu yüzden erdem tanımlanırken devamlı ve iradeli olarak hayır işlemek, göreve uygun davranma alışkanlığı olduğu söylenebilir. Bir kişinin gelişigüzel ve ender biçimde iyi davranması, menfaati uğruna iyilik yapması erdeme örnek sayılmamaktadır. Erdemli olmak, fedakarlık ve içten bir iyilik yapma amacı içeren bir eylemdir (Pazarlı, 1980, s. 176).

Rousseau'ya (2009) göre her insan mutlu olmak ister ama mutlu olabilmek için mutluluğun ne olduğunu bilmekle işe başlamalıdır. Doğal insanın mutluluğu da hayatı kadar basittir ve mutluluk acı çekmemeyi bilmekte toplanır; onu oluşturan sağlıktır, özgürlüktür, zarûri olandır. Erdem yekpare olarak sevilmesi gereken bütündür ve parçalanamaz. Bütün zayıflıkların sebebi iradenin yumuşaklığıdır. Yaşamın sevildiği kadar kötülükten nefret edilebilse keyif verecek bir suçtan da kaçınılacağı aşikârdır (ss. 228-561). Erdemler; insanın yaşamını anlamlı kılmaya yarayan, zor yaşam koşullarıyla karşılaştığında insan olmanın gereklerini unutmasını engelleyerek yaşama tutunmasını sağlayan, insanı güçlendiren ve manevî olarak tamamlayan bir güçtür. Hayatlarımızın olmazsa olmaz insanî değerleridir. İnsanî özelliklerin insanca ortaya koyulabilmesini sağlamada rehber özelliği taşımaktadır. İnsana has olması yönüyle öznel olmakla birlikte toplumun genelinde ortak temellere yayılması ile nesnel bir tarafı da vardır. Öğrencilere erdemlerin edindirilmeye çalışılmasının yanı sıra öğrencilerdeki erdemlerin sürekli geliştirilmesi gerektiği de göz ardı edilmemelidir.

Delphi tapınağının girişinde yazan 'Scito te ipsum' (Kendini Bil!) ifadesinde gizli olan erdem, insan ruhunun iyi yanları olarak değerlendirilmekte; insanın sahip olduğu gizil güç olarak görülmekte ve sadece ruhsal bir yön özelliği taşımaktadır (Çotuksöken, 1988, s. 85). Antik Yunan dönemi incelendiğinde erdemler toplumda ahlâkın yansıması olarak yıllar boyu kendini göstermiştir. Toplumda ne kadar sosyal rol varsa o kadar çok erdem türü ortaya çıkmıştır. Erdemlerin eyleme yönelik olduğu ve bir erdeme sahip olmanın kişinin erdemli sayılmasına yetmeyeceği algısı yayılmıştır.. Erdemler iyidir ve övülmeyi hak etmektedirler. İnsanın doğası gereği iyiyi, erdemli olmayı, adlî davranmayı vs. sağlayacak özel bir öze sahip olunduğu düşünülmüştür bu dönemde. İnsanı oluşturan öğeler olan akıl, ruh, duygular ve dürtülerin birbiriyle uyum içinde olmasının, insanın doğasının kendini istendik anlamda ortaya koyması olduğu belirtilir. Bu yüzden de erdemin bilgiye veya entelektüel bir anlayışa ihtiyacı olmadığı; belli durumlarda ihtiyaç duyulan sezgisel kavrayışlardan meydana geldiği belirtilmiştir. Erdem eğitiminin de bu sezgisel kavrayışların kazandırılması üzerine kurgulanması gerektiği düşünülmüştür. Oysaki pek çok dönem filozofu erdemin iyi ve mutluluğa ulaşma aracı olduğu dışındaki bu dönemde ortaya atılan erdeme dâir fikirleri reddetmişlerdir (Irwin, 1998, ss. 37-39). Erdem kavramı, Greklerden beri üzerinde durulan bir kavramdır. Sokrates'e göre

bilgili olmak sayesinde erdeme kavuşulacağı gibi Eflatun'a göre ise erdem, tanındığı oranda insanı cezbeden bir şeydir. Filozof da erdemi tanıdığı için ona tüm varlığıyla bağlanan kişidir. Aristoteles, bu filozofların fikirlerine katılmamaktadır ve erdemin, bilginin değil iradenin eseri olduğunun altını çizmektedir. Erdem için pek çok eylem, devamlılık, tekrar gerekir. Bu alışkanlığın kazanılması da orta yeri bulmaktan geçmektedir (Pazarlı, 1980, ss. 176-177). Çotuksöken'e (1988) göre ise Aristo'nun erdemi inceleme gayelerinden biri de yurttaşları namuslu insanlar hâline getirmeyi istemesidir (s. 95). Öte yandan Fromm (1999), erdem kelimesine verilmiş olan anlamların hümanist ve otoriter ahlâk anlayışlarına göre farklılık gösterdiğinin altını çizmektedir. Ona göre Aristotales'e göre erdem, insana özgü imkanların gerçekleşmesini sağlayan etkinlikteki kusursuzluk iken; Paracelcus'a göre her şeyin bireysel niteliği ile eş anlamlıdır. Çiçeğin, taşın, insanın vb. erdemi kendi türlerine özgü bazı belirgin niteliklerin bileşiminden oluşur. İnsan kendi erdemini geliştirdiği zaman erdemli olur. Çağdaş anlamda erdem, otoriter ahlakla ilgili bir kavrama dönüşmüştür. Erdemli olmakla kendini inkâr ederek bireyselliğini tam olarak gerçekleştirecek yerde baskılamak durumları birbirinin yerine kullanılır olmuştur (s. 24).

Fromm'a (1999) göre bir insanın başarısındaki kusursuzluk -erdem- o insanın becerisine ve yaptığı egzersizlere olduğu kadar, insan bilimi alanındaki bilgisine de bağlıdır. Bu yüzden "iyi"yi insan için iyi olan şeyle, "kötü"yü ise yine insan için kötü olan şeyle eş anlamlı olarak gören hümanist ahlâk, insan için iyi olan şeyin ne olduğunu bilmek için insan doğasının bilinmesi gerektiğini öne sürmektedir. "İyi", hayat karşısında olumlu bir tavır takınılması ve insanın güçlerinin gelişmesiyken iyilik yani erdem, insanın kendi varlığına karşı gösterdiği sorumluluktur. "Kötü", insanın güçlerinin zedelenmesi ve bozulmasıyken kötülük yani erdemsizlik ise insanın kendine karşı sorumsuz bir tavır takınmasıdır (ss. 29-31).

Fromm (1999), Aristoteles'in insanın amacı olarak gördüğü mutluluğun, etkinlik ve kullanım sonucu oluşan ve bir ruh hâli olmaktan uzak bir kavram olduğunu belirtirken Spinoza gibi felsefecileri de etkilediğini vurgulamaktadır. Spinoza'ya göre erdemle uyum içinde hareket etmek, faydalı şeylerden yola çıkarak aklımızın gösterdiği yolda etkinlik gösterip yaşamak ve kendi varlığımızı korumak demektir. Ona göre bu üç davranış da eş anlamdadır. Erdem, her canlının sahip

olduğu özel olanakların gelişmesiyken insana uyarlandığında insanî özelliklerini en fazla geliştirdiği bir duruma ulaşması demektir. Bu yüzden iyi, insanı doğasına en çok yakınlaştıran her şeyken kötü, insanın doğasıdan uzaklaşmasına sebep olan her şeydir. İnsan kendi meziyetlerini ne kadar etkin bir şekilde kullanıp kendini gerçekleştirebilirse o kadar iyi yani erdemli olacaktır. Bu bakış açısına göre erdem, insanın kendi güçlerini kullanmasıyken kötülük, güçlerini kullanmayı başaramamasıdır. Kötülüklerin temeli olarak da güçsüzlük kendini göstermektedir (ss. 37-114). Bu ifadelerden yola çıkılarak günümüzde psikoloji alanından eğitime dek uzanan "kendini gerçekleştirme" terimi ile de kastedilenin insanın erdemli olma hâline ulaşmış olması olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Roma İmparatorluğu döneminin ilk yüzyılına gelindiğinde, önemli tarih yazarlarından biri olan Tacitus'un Dialogus eserinde erdem, en üstün iyinin aracı olarak aktif şekilde ele alınarak hareketsel alana geçirilmiştir (Çotuksöken, 1988, s. 85).

İslâmda erdemle ilgili ifadelerden Ahmet Naim'in belirttiği üzere aşağıdan yukarıya yükselmek koşuluyla iffet, şecaat, hikmet, adalet olmak üzere dört tür huydur. Bu huyların ilk üçü bireysel nitelikliyken adalet ise toplumsal bir erdemdir. Ferit Kam'ın belirttiği üzere ise erdemin zorunlu koşulu ve esası iyi kötü olarak nitelendirilmekten öte akla uygun olmasıdır (Pazarlı, 1980, s. 177).

Batı Ortaçağının en ilgi çekici isimlerinden biri olan Abelardus, erdemi iki yönden ele almaktadır: Birincisi; insan ruhunun varlık olma şartı olan erdem, insanın iyi yönleridir ve aynı şekilde ona mânâ katarak ortaya çıkmasını sağlayan da insanın varlık yapısıdır. İkincisi; insana dair en yüce iyilik aracı olmasıdır. Erdeme uygun davranışlar, ruhun erdemlerine yani iyi yanlarına uymalıdır ve nihayetinde son amaç olarak da en üstün iyiye, ölümden sonra ulaşılabilecek olan sürekli mutluluğa ulaşmayı sağlamalıdır. Abelardus'a göre karşıtlıkların yer aldığı insan dünyasında erdem anlamlı hâle gelebilir çünkü salt iyi veya salt kötünün yer aldığı bir ortamda iyiye ulaşma amacı ve çabası olmaksızın erdem kavramından bahsetmek mümkün olamayacağı ortadadır. Tektanrıcı dinler ortaya çıkmadan önce, erdem, tabiatı gereği akıllı bir ruh olan insanın bu yanına uygun yaşamasıdır. Tektanrıcı dinler de erdemlerden bahsederler. Örneğin Hıristiyanlıktaki temel kavramlar olarak inanç, umut ve şefkat örnek gösterilebilir ancak tektanrıcı dinler antik çağda sunulan

erdemler kadar kuşatıcı bir nitelikte değildir. Bu dinlerde de temel amaç, Tanrı'nın en iyi olmasından ötürü ona ulaşmanın en iyiye ulaşmak demek olması, dolayısıyla da erdemin vasıtasıyla sonsuz mutluluğa ulaşmaya söz verilmesidir. Abelardus'a göre de erdemler birer amaçtan öte en iyiye, sonsuz ve bitimsiz mutluluğa ulaşmak için kullanılan bireysel ve toplumsal nitelikli araçlardır. En yüce erdeme sahip olan kişi gerçek ruh dinginliğine de sahip olacaktır. Erdemin insana verilen doğal bir armağan olmayıp bilinçli olarak çalışıp çabalanarak kazanılması gereken ve gelip geçici olmayan bir kavram olduğu unutulmamalıdır. Abelardus, erdemi salt niyete bağlamaktadır. Abelardus'un etkisinde kaldığı filozoflardan Cicero da erdemlerin başka bir amaca ulaşmak için araç olarak değil sadece kendine has ve bu dünyaya ilişkin değerler içeren özelliklerle erdem olduğu için değerli olduğunu vurgulamaktadır (Çotuksöken, 1988, ss. 84-100).

İyinin ve erdemin ne olduğunu sorgulayan Kantiyen kuramında ise, bir insanın önce iyiliği istemesi gerektiği, iyi amaçlar için uygun araçlarla iyi erdemi takip etmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu noktada vicdanın büyük bir önemi söz konusudur.

Aristoteles'in belirttiği üzere erdemin ödülü ve insanın en büyük amacı mutluluktur. Mutluluk, Tanrı vergisi olmayıp erdemce sakat olmayan herkes tarafından belirli bir öğretim ya da eğitimle çaba sarfedilerek sahip olunabilecek bir yapıdadır (2011, s. 22). Erdeme aykırı etkinlikler ise mutluluğun tersini yaratır. İnsansal işlerin hiçbirinde, bilimsel çalışmalar da dâhil olmak üzere, erdeme uygun etkinlikler konusundaki eminlik kadar bir eminlik söz konusu değildir (2011, s. 24). Her erdem neyin erdemi ise, onun iyi durumda olmasını ve kendi işini iyi gerçekleştirmesini sağlar. Bu yüzdendir ki insanın erdemi de insanın iyi olmasını ve kendi işini iyi gerçekleştirmesini sağlar (2011, s. 36). Sonuç olarak ulaşılan nokta, erdemin ortayı hedefleyen bir yapıda olduğudur.

2.4.2. Erdem Çeşitleri

Erdemler, denizdeki kum gibi çeşit çeşit ve pek çoktur. Rousseau'ya (2009) göre en yüce erdemler aynı zamanda en zor olanlardır çünkü yalındırlar ve hazlardan da öte bir keyif verirler. (ss. 111-112). Alasdair MacIntyre, en iyi erdemlerin birlikte gelişenler olduğunu belirtmektedir (Young, 2018, s. 38). Cicero, erdemleri kuramsal ve uygulamalı erdemler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. En önemli ve temel erdem

olarak ise temkini işaret ederek tüm erdemlerin kuşatıcısı olduğunun altını çizmektedir (Çotuksöken, 1988, s. 100). Franke'ye (2007) göre ise iki temel erdem vardır ki bunlar iyi niyet ve adalettir. Bu erdemler, başka bir erdemden meydana getirilemezken ve öteki tüm ahlakî erdemler bunlardan meydana getirilebilir veya bunların bir türü olarak nitelendirilebilirler. Platon ve öteki Yunan düşünürler, bu anlamda, dört temel erdem olduğunu düşünmüşlerdir: bilgelik, cesaret, ölçülülük ve adalet. Hıristiyanlığın ise üçü Tanrıbilimsel erdemler olan umut, inanç ve sevgi; dördü de insanî erdemler olan sağduyu, dayanıklılık, ölçülülük ve adaletten oluşan toplam yedi temel erdeminin olduğu kabul edilmektedir. Hıristiyan Aziz Augustine ise insanî erdemleri sevginin değişik biçimleri olarak kabul ettiği için sadece Tanrıbilimsel erdemleri temel erdemler olarak nitelendirmiştir. Öte yandan Schopenhauer gibi pek çok ahlâkçı düşünür de temel ahlakî erdemler olarak iyi niyetliliği ve adaleti kabul etmişlerdir (ss. 122-123).

Çeşitli düşünürlere göre erdemlerin sınıflandırılmalarında çeşitlilik söz konusudur. Bunlardan bazıları şöyledir:

Aristoteles (2011) erdemleri sınıflandırırken düşünce erdemleri (intellektüel erdemler) ve karakter erdemleri (moral erdemler) diyerek bir sınıflandırma yapmıştır. Bilgelik, doğru anlama, aklı başındalık vb. düşünce erdemleri iken cömertlik, ölçülülük vb. karakter erdemleridir. Birinin karakterinden söz ederken onun için bilgedir ya da doğru yargılama gücüne sahiptir denmeyip sakin veya ölçülüdür ifadelerinin kullanılma sebebi budur. Öte yandan bilge birinden bahsederken sahip olduğu düşünce erdemlerinden söz edilir ve övgüye değerdir. Düşünce erdemi daha çok eğitimle oluşur ve gelişir, bu nedenle de deneyim ve zaman gerektirir. Karakter erdemi ise alışkanlıklarla edinilir ki bu yüzden doğa vergisi olmadığı da aşikârdır. Çünkü doğal olarak bir özelliğe sahip olan kimse, başka türlü bir alışkanlık edinmeye çalışmaz. Demektir ki erdemler ne doğal olarak ne de doğaya aykırı olarak edinilir; onları edinebilecek bir doğal yapımız vardır ve alışkanlıklarla da onları tam olarak geliştiririz. Erdemleri, öncelikle bir etkinlikte bulunarak ediniriz; çünkü öğrenip yapmamız gereken şeyleri yapa yapa öğrenen bir yapımız vardır. Böylece âdil şeyler yapa yapa âdil insan olmayı, ölçülü davrana davrana ölçülü insan olmayı, yiğitçe davrana davrana da yiğit insan olmayı başarırız (ss. 29-30). Çotuksöken'in de eklediği üzere intellektüel erdemler, büyük ölçüde görülen öğretime bağlı olarak

ortaya çıkan ve çoğalan, zamana ve deneyime ihtiyaç duyan erdemlerdir. Sanat, bilim, sezgisel akıl ve temkin gibi erdemler intellektüel erdemlere örnek olarak gösterilebilir. Moral erdemler ise alışkanlık ürünü olarak ortaya çıkarak uygulama alanında eylemlerde gözlenen erdemlerdir. Cömertlik, ılımlılık, yiğitlik, adalet gibi erdemler moral erdemlere örnek olarak gösterilebilir (1988, s. 100).

Aristoteles'e (2011) göre erdemlerin eylemlerle ve etkilenimlerle ilgili olduğuna bakıldığında her eylemi ve her etkilenimi haz veya acı takip ettiğine göre, karakter erdeminin hazlarla ve acılarla ilgili olduğu söylenebilir. Erdem, aklı başında insanın belirleyeceği tercihlerde orta olanda bulunma huyudur. Karakter erdemi, aşırılık ve eksiklik uç noktalarının ortası olmakla ilgilidir. Bu nedenledir ki erdemli olmak yani her şeyde ortayı bulmak zordur (ss. 32-42).

2.4.2.1. İyilikseverlik Erdemi:

İyilik, sezgilerimizden yola çıkarak ilk insan topluluğundan bugüne dek çağlar boyu var olmuş ve var olacak olan, tüm erdemlerin temelini oluşturan kavramdır. Cevizci'nin (1996) tanımına göre iyi; istemenin ve değer vermenin objesi olan, akılcı iradenin değerli bulduğu, iradenin istediği şeydir (s. 288). Frankena (2007) ise iyilik ilkesini dört yargıya ilişkilendirmektedir: Birey, kötüye veya zarara sebep olmamalıdır; kötüyü veya zararlıyı engellemelidir; kötüyü ortadan kaldırmaya çabalamalıdır; iyiyi yapmalı veya geliştirmeye çabalamalıdır. Bu dört yargının birbirinden farklı olmasına rağmen iyilik ilkesinin parçaları olduğu unutulmamalıdır (ss. 94-95). Buradan yola çıkıldığında kişinin kendisine de bu ilkeleri uygulaması gerektiği unutulmamalıdır. İyiliğin evrensel bir tanımı olmasa da çeşitli düşünce sistemlerinin sahip oldukları iyilik yapma tanımları birbirine benzerdir. Öte yandan günümüzde iyiliğin özünde olan karşılıksız olarak başkalarına yardımcı olma bilinci gün geçtikçe zayıflamaktadır. İnsanlar, birbirleriyle bir şeyleri paylaştıkça, birbirlerini sevdikçe ve birbirlerine iyilik yaptıkça mutlu olabileceklerini unutmamalıdırlar.

Akarsu'nun (1982) belirttiği üzere iyiliğin iki ana türü vardır: Bir şey ya başka bir değerli olanı etkilediği için iyidir ve böylece herhangi bir amaca ulaşmada araç olarak görev yaparak faydalı olanla ilgilidir, değerini kendi olmaktan değil faydalı olmadan alır; ya da bir şeyin değeri kendi içinde değerli ve iyidir (s. 208). Birey, başkasına iyilik yapmadan önce kendine dair farkındalık kazanması ve bilinç

sahibi olması gereklidir. Özfarkındalığı ve bilinci kazandıktan sonra kendisini tanıması ve sevmesi gerekir. Kendini tanıyan birey, çevresinin farkına varmaya hazır hâle gelip çevresinde olan biteni iyilik ekseninde değerlendirebilir.

Kültürümüzün büyük düşünürlerinden Yunus Emre'nin "İlim ilim bilmektir ilim kendin bilmektir/ Sen kendini bilmezsin ya nice okumaktır!" (Kaplan, 2013, s. 63) dizelerinde görüldüğü gibi kendini bilmek, kendini evrenin bir parçası olarak iyiliğin bir parçası olarak görmeye taşıyacaktır bireyi. Evrensel iyiliğin bir parçası olduğunu düşünen birey, çevresine iyilik yapacak, erdemli davranışlar sergileyecektir. Yaşanılan çevrenin iyiliklerle bezenmiş ya da iyilikten yoksun olması da kişiyi iyilik yapmaya güdüler veya uzaklaştırır. Yine de özfarkındalığı yüksek ve kendini bilen kişiler, her türlü ortamda iyilik yapmaya yönelecektir.

Ergin (2004), iyi ve iyilik kavramlarına Türk kültüründeki yeri açısından baktığında edgü/ iyi kelimesinin, Orhun Abideleri'nden Kül Tigin Abidesi'nin güney yüzünde günümüz Türkçesi karşılığı "İyi bilgili insanı, iyi cesur insanı yürütmezmiş." olan "Edgü bilge kişig edgü alp kişig yontmaz ermiş." sözünde yer aldığını ifade etmektedir (ss. 4-5). Tekin (1988) de "edgü" kelimesinin Türkçe'de, isim ve sıfat olarak bilinen ve kullanılagelen bir sözcük olduğunu belirtmektedir. Eski Türkler bugünkü "iyi" kelimesini "edgü" kelimesi şeklinde kullanmışlardır. "Edgülük" de "iyilik"tir denilebilir. Edgü; faydalı, kutlu, kârlı anlamlarını da içermiştir. (s. 133). Dîvânü Lûgati't-Türk'te, iyi ve iyilik; "edgü/ edgülük" olarak pek çok defa kullanılmıştır (DLT Dizin IV, 1986, s. 168).

1997'de Huitt (2004)'in önerdiği ve davranışçı bilim adamları tarafından desteklenen değerler listesinde "iyilikseverlik" değeri on değerden biri olarak yerini almıştır. Ayrıca insanın özünde var olan iyilikseverlik erdeminin ömür boyu geliştirilebileceği unutulmamalıdır.

2.4.2.2. Kararlılık Erdemi:

Kararlılık erdemi, öğrencilerin amaçlarından sapmamalarını sağlarken bireysel hayatlarındaki amaçları kadar ülke ve millet adına sahip olunan amaçlarda da aynı şekilde sahiplenici olmalarını sağlar. Bu da bireysel gelişimle birlikte ülkece varoluşun devamlılığını desteklemektedir. Öğrencilerde desteklenen kararlılık

erdemi, öğrencilerin amaçlarına sıkı sıkıya bağlanmalarını sağlayarak ruh sağlıklarını olumlu yönde etkiler.

2.4.2.3. Ölçülülük Erdemi:

Platon'a göre ölçülülük, kendine hâkim olma, arzularda akla bağlı olma, kimin sözünü dinleyip kime söz dinletilmesi gerektiği konusunda akılcı olmadır (Akarsu, 1982, s. 91). Aristoteles'e (2011) göre hazlar ve acıların tam ortasında olmadır. Ölçülülük, bedensel hazların bir kısmıyla bağlantılıdır. Güzel şeyleri yok diye çok fazla acı çekene haz düşkünü, haz eksikliğinden ötürü neredeyse hiç acı çekmeyene ise ölçülü denir. Ölçülü kişi, genellikle hoşlanılmaması gereken şeylerden hoşlanmaz, eksikliğinde haz düşkünü gibi acı çekmez, en fazla ölçülü bir şekilde acı çeker ya da arzular. Sağlık ve güçlülük için gerekli şeyleri ise ölçülü şekilde uygun biçimde arzulayacak; diğer güzel şeyleri de ölçülü olmasına ters olmadığı ve imkânlarını zorlamadığı sürece arzulayacaktır. Bunun için ölçülü kişinin arzulayan tarafı akılla uyum içinde olmalıdır ki zaten ikisinin de ulaşmak istediği güzel olandır (ss. 38-68). Young (2018), ölçülülüğü zihinsel düzenin varlığı olarak ifade etmektedir. Ölçüsüzlük ise istenilmeyecek ölçüde bir iştahlı olma durumundan ziyâde sahip olması gereken biçimi kaybetmiş bir aklın göstergesidir (s. 137).

2.4.2.4. Yiğitlik Erdemi:

Akarsu'nun (1982) aktarımıyla Platon'a göre yiğitlik, korkulacak ve korkulmayacak şeyler üzerinde insanın kendisine ve dış tehlikelere karşı nasıl davranacağına yönelik aklın karar vermesidir. Bu erdem, haz ve acıya karşı insanı korur. (s. 91).

Aristoteles'e (2011) göre korkular ve korkusuzlukla ilgili orta olmadır. Korku, bir kötülüğün meydana çıkacağına dair keskin beklentidir. Korkutucu şeylerin sınıflandırılması insandan insana değişmektedir. Yiğit, kendini korkuya kaptırmayıp korkutucu şeylerden olması gerektiği gibi korkacak ve erdemin amacı olan güzele ulaşmak için aklın gerektirdiği şekilde zorluklara katlanacaktır. Yiğit için yiğitlik ulaşmak istediği erdemin amacı gibi güzel bir şeydir. Korkulması doğal olan şeylerde korkmamakta aşırıya kaçan insan ise cüretlidir. Cüretli kişi şarlatan ya da yiğitlik taslayan sayılır çünkü o korkutucu şeyler konusunda yiğit insan gibi görünmek ister ve yapabildiği şeylerde onu taklit eder. Korkmakta aşırıya kaçan ise

korkaktır çünkü gerekmediği halde gereksiz yere korkuya bürünerek çoğunlukla acılar konusunda aşırılığa kaçmasıyla bilinen bir karamsardır. Yiğit olmak ise iyimserlik gerektirir. Cüretli insanlar yaşanan bir durum ânında hemen öne atılan kişilerdir fakat tehlikeyle karşılaştıklarında ilk önce gönüllü olmalarına rağmen sonrasında korkarak kaçarlar; oysaki yiğitler tehlike anında faâl ve öncesinde ise sakindirler (ss. 38-59).

İnsanlar, çevrelerinde yiğit ve zorluklarla karşılaşsa da yılmayan insanlar gördükçe ve zor durumdaki insanlar için toplumdaki diğer insanlar tarafından da yiğitlikte bulunulduğunu farkettikçe kendileri de yiğitlik erdemini daha da içselleştirirler. Böylece daha yiğit toplumlar doğacaktır.

2. 4 .2. 5. Cömertlik Erdemi:

Aristoteles'e (2011) göre para alma ile para verme konusunda orta olmadır. Fazla uçta olması savurganlık; eksik uçta olması cimriliktir. Savurgan, vermekte; cimri almakta aşırılık gösterir. Nasıl ki bir şeyi en iyi sahibi kullanabiliyorsa zenginliği de en iyi kullanacak kişi mal konusunda erdeme sahip olan cömert insandır. Cömert kişi uygun zaman, yer, kişi ve durumu inceleyerek sahip olduğu cömertlik erdeminin gerektirdiği gibi davranacaktır aksi takdirde sahip oldukları tüketince gerçekten ihtiyaç duyulduğu anda cömertlik yapması mümkün olmayacaktır. Cömert kişi zenginliğiyle uyumlu biçimde gerektiği gibi harcayanken aşırıya kaçan ise savurgandır. Savurgan, vermede ve almamada aşırılık gösterir. Üstüne üstlük alma noktasında yetersizlik gösterir. Cimri de vermede yetersizdir ve almada küçük şeyler hâricinde aşırılık gösterir (ss. 39-71).

2.4.2.6. Yüce Gönüllülük Erdemi:

Aristoteles'e (2011) göre onur ile onursuzluk konusunda orta olmadır. Aşırılığı kendini büyük görme; yetersizliği kendini küçük görmedir (s. 39). Rousseau (2009) da iyilik yaparken yüce gönüllü olunmasını önermektedir. Gurura karşı koymak uğruna yeniden başka bir gurur üretilmemelidir. Önyargıları yenmiş olmaktan gurur duymak da bir çeşit boyun eğmek demektir (s. 268). Yüce gönüllülüğün aşırılık hâli olan kendini büyük görmenin, kişinin hayatında zamanla dozunu artırdığı gözlenebilir. Kendini büyük görebileceği kişileri çevresinde bulamıyorsa çevresindeki kişileri öyle algılamak için bahaneler yaratmaya başlar.

2.4.2.7. Sakinlik Erdemi:

Aristoteles'e (2011) göre öfkede orta olmadır. Aşırılığı sinirlilik; yetersizliği öfkesizliktir. Gereken şeylere ve insanlara gerektirdiği şekilde, gerektiği zaman ve gereken süre boyunca öfkelenen kişi övülmeyi hak eder. Sakin kişi dingin olmak, duygulanımlar tarafından sürüklenmemek, aklın gösterdiği şeylere ve aklın gösterdiği süre içinde öfkelenmek ister. Sakin kişi nefretten değil bağışlanmadan yanadır. Öfkeli kişiler hemen parlar ve her şeye karşı bahaneler üreterek öfkelenirler. Kinci kişilerin ise öfkeleri uzun sürer ve kolay geçmez çünkü öfkelerine sarılırlar. Ancak öçlerini alınca sakinleşirler ve acı yerine haz duymaya başlarlar (ss. 39-83).

2.4.2.8. Samîmilik Erdemi:

Aristoteles'e (2011) göre samîmiyet konusunda orta olmadır. Kendini başka türlü gösterme isteği aşırı fazla miktarda olursa şarlatanlık; aşırı yetersiz olursa istihzadır (s. 40).

2.4.2.9. Şakacılık Erdemi:

Aristoteles'e (2011) göre şakadaki hoşluğa dâir orta olmadır. Aşırı fazlalığı şaklabanlık; yetersizliği yabanıllıktır (s. 40).

2.4.2.10. Adalet Erdemi:

Frankena (2007), pek çok düşünürün görüşlerinden hareketle adalete dâir çeşitli tanımlar ortaya koymuştur. Bu tanımlardan birinde adaleti, insanlarla sahip oldukları liyakat ve değerler yönüyle ilgilenmek olarak tanımlamaktadır ki bu anlayış Aristoteles ve Ross'ta klasik değerci adalet tanımı olarak ifade edilmektedir. Bu anlayışta liyakatin ya da değerin ölçüsünü erdem oluşturmaktadır ve adaletin işlevi iyiyi erdeme göre paylaştırmaktır. Bir diğer tanıma göre ise adaleti, muhtemelen cezalandırma haricinde, insana iyiyi ve kötüyü eşit olarak dağıtmak anlamını içeren her insana eşit davranmak olarak tanımlamaktadır ki bu anlayış modern demokratik teorinin karakteristik bir özelliği olan eşitliktir aynı zamanda. Bir başka tanıma göre ise adaleti, insanlara, insanların gereksinimlerine, kâbiliyetlerine göre veya bunların her ikisine göre davranmak olarak tanımlamaktadır ki bu modern bakış açısının en tanıdık hâli Marksist bakış açısında gözlenir. Bu üç tanımdan yola çıkıldığında, herkesin erdemleri edinmede eşit şansa sahip olmamasından ötürü birinci tanımın haklı olamayacağı; bireyler eşit olmamalarına rağmen onlara eşit davranılmasının

gerekmesinden ötürü ikinci tanımın haklılık payının yüksek olduğu; bireylere sahip oldukları niteliklere uygun davranmanın doğru bir tutum olmasından dolayı üçüncü tanımın modern adalet anlayışını ifade ettiği söylenebilir (ss. 98-101).

Platon'a göre adalet; en genel ve bütün erdemleri kendinde toplayan en yüksek erdemdir. Adalet sayesinde ruhun her bölümünün kendine uyan görevi yerine getirmesi ve kendini bu ödevle sınırlaması sonucunda bütünle bir uyum yakalanır. Kendisinde adalet erdemini gerçekleştiren insan, en yetkin ve insan idea'sına en fazla yaklaşan insandır (Akarsu, 1982, ss. 91-92).

Aristoteles'e (2011) göre insanların âdil olanı yapan insanlar olmalarını ve haklı şeyler istemelerini sağlayan huya adalet denir. Adalet bütün erdemleri kapsar. Erdemler içinde yalnızca adaletin, başkalarının iyiliği için olduğu düşünülmektedir çünkü başkalarıyla olan bağdan ortaya çıkmaktadır. Âdil insan başkasına faydalı olan şeyler yapar. Adaletli eylem, haksızlık etmek ve haksızlığa uğramanın ortasıdır; çünkü biri daha fazlaya öteki daha aza sahip olmaktır. Adalet de bir ortadır ama öteki erdemlerin olduğu şekilde değil ortanın niteliği olma şeklinde bir ortadır. Âdil insan, adaletli şeyleri kendi tercihiyle yapan ve başkasıyla ilişkisinde kendine veya başkasına, tercih edilen veya edilmeyen her şeyi daha çok veya daha az olmamak üzere kendisinin ve başkalarının diğerleriyle olan ilişkisinde doğru oranı yakalayarak eşitçe paylaştıran insandır (ss. 90-102).

Rousseau'ya (2009) göre ise adalet ve iyilik, yalnızca soyut sözcükler ve spiritüel varlıklar değil, ilk duygulanımlarımızın düzenli gelişmesi akıl sayesinde aydınlanmış ruhun gerçek duygulanımlarıdır. Acıma duygusunun zayıflık ibâresine dönüşmesine engel olmak için bu duyguyu insanlık nazarında genelleştirerek yaymak gerekir. O zaman adalet duygusu ile birlikte sağlıklı bir acıma duygusu hissederiz çünkü tüm erdemler içinde adalet, insanların ortak iyiliğine en çok yardımcı olanıdır. Adalet ve iyilik birbirini tümleyen kavramlar olduğu için her şeyin iyi olduğu yerde adaletsizlik yoktur denilebilir. Öyle ki iyilik sınırsız bir gücün ve kendisini hisseden her varlık için temel olan özsevginin zorunlu sonucu, düzeni üreten düzen aşkının adıyken düzeni koruyan düzen aşkının adı da adalettir (ss. 320-393).

Frankena (2007), adaletin iyilikten meydana getirilemeyeceğini, iyiliğin adaletten meydana getirilmesinin ise olası olduğuna dâir bir görüş sunar. Çünkü bir

kişi elinden geldiği hâlde başkalarının iyiliğini artırmıyor veya onlar için kötülüğü azaltmıyorsa adaletsiz demektir. Bu yüzden doğru olan her şey adaletli sayılamayacağı ve yanlış olan her şeyin de adaletsiz sayılamayacağı sonucuna ulaşılabilir (s. 92).

2.4 2.11. Duyarlılık Erdemi:

Duyarlılık erdemi, son zamanlarda günümüzde "empati" olarak da sıkça kendinden söz ettirmektedir. İnsanlar arası iletişimin temel yapı taşlarından birisidir. Rousseau'ya (2009) göre hayal gücümüzü harekete geçirip kendimizi dışımıza taşıyarak, örneğin acı çeken bir hayvanla özdeşleştirmedikçe, kendi varlığımızı bırakıp onun varlığının yerine geçmedikçe gerçek anlamda bir acıma hissedemeyiz (s. 300).

Duyarlılık erdeminin hayata geçirilme sürecinde etkili bir dinleyici olmak, karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini aktarmasına izin vermek ve aktarmasını desteklemek çok önemlidir. Öte yandan bir insanın diğer insanlara duyarlılık göstermesi için onları tanıma şartı yoktur. İnsanlar ortak bir kültüre veya değer sistemine sahip olmadıklarına da duyarlılık içinde davranabilirler. Duyarlılık ile yardımlaşma ve şefkatli olma erdemleri arasında olumlu bir ilişkiden bahsedilebilir.

2.4.2.12. Yardımlaşma Erdemi:

Kişinin diğer insanlarla arasındaki iyiliğin en somut şeklidir. Kişinin bir çıkar gütmeksizin başkalarının herhangi bir ihtiyacını gidermeye çalışmasıdır. İnsan, yardımlaşmayı çevresinden öğrenir. Bu öğrenmenin sağlanabilmesi için iyiliği dikkate alarak gözlemlerde bulunmak şarttır.

İnsanların sadece maddî mal varlıklarını değil sevinçlerini, hüzünlerini, duygularını paylaşmaları; birbirleriyle yardımlaşmaları insanlar arası dostluğun ve içtenliğin artmasına yol açar. Yardımlaşma, insanlar arası sağlıklı bir iletişimin anahtarıdır.

Toplumlarda yardımlaşma erdeminin azaldığı durumlarda şiddetin ve huzursuzluğun arttığı görülmektedir. Yardımlaşma erdemi azaldıkça bu erdemin yerini elindekini kaybetmeme arzusuna dayanan kıskançlık davranışı ve başkasında

olanın onda olmayıp sadece kendisinde olmasını isteme arzusuna dayanan haset duygusu ve bunun davranış haline dönüşmesi almaktadır. Bu erdemsiz davranışlar sonucu sadece toplum değil bu davranışları sergileyenler de zarar görmektedir. Oysaki yardımlaşma içinde olan insanlar birbirilerine daha insancıl yaklaşarak mutlu olabileceklerdir.

2.4.2.13. Onurlu Olma Erdemi:

Gülmez'in (2001) belirttiği üzere, insanın sadece insan olarak doğmasından ötürü sahip olduğu, topyekun biçimde onun kişiliğini ve önemini korumayı, geliştirmeyi düstur edinmiş genel geçer evrensel ilkeler ve kurallar bütününe "insan hakları" denmektedir. Bu yönüyle insan hakları, tarihsel ve düşünsel olarak doğal hukuk anlayışından meydana gelmiştir. Bir hakka insan hakkı özelliğini kazandıran değer ise insan onurudur (s. 4).

2.4.2.14. Hoşgörülü Olma Erdemi:

Kusurları görmezden gelmek, farklılıklara yönelik kabullenici yaklaşmak, affedilebilecek her şeyi affetmeye çabalamaktır. Kaplan (2013) Yunus Emre'nin yaratılmış olanları Yaradan'dan ötürü hoş gördüğünü ifade eden sözlerinden yola çıkarak Yunus Emre'nin insanların dünyaya sevgi için geldiğini ve onlara hoşgörülü olmak gerektiğini ifade ettiğini belirtmektedir (s. 7).

Glasser'e (2000) göre sevgi ve hoşgörü birbirini tamamlayan iki kavramdır. Sevgi, insanları birbirine yaklaştıran olumlu ve iyi duyguların hepsi, iyi kişiliğin omurgasıdır. İnsanların psikolojik açıdan diğer insanları sevme ve sevilme arzusu vardır. İnsanın sevmeyi ve sevilmeyi öğrenmesi şarttır (s. 15). Öte yandan hoşgörünün insanlar arasında yerleşmesi için sevginin yanı sıra saygıya da gereksinim duyulmaktadır. Deveci'nin (2007) belirttiği üzere insanın insanı insan olduğundan ötürü önemli görmesi ve insanın olumlu veya olumsuz kişilik özelliklerini kabullenmesi bir tür saygı ifadesidir. Saygı ihtiyacı, özgüven, kâbiliyet, güç gereksiniminin karşılanması ve diğer insanlarca kendisine sunulan itibâr ve önemsenmeyle karşılanmaktır (s. 13).

2.4.2.15. Sorumluluk Sahibi Olma Erdemi:

Sorumluluk, insanın çevresindekilerin onayını veya beğenisini kazanma arzusunda bulunmaksızın tamamen kendi isteğiyle, kendisine ve çevresindekilere faydalı olma arzusunun hayata geçirilmiş hâlidir. Sorumluluk sahibi insan, ödül veya ceza mekanizmalarını önemsemez çünkü sorumluluklarını yerine getirdiğinde hissedeceği mutluluktur kişinin amacı.

2.4.3. Erdem ve Sevgi Kavramlarına Dâir Fikir Ayrılıkları

Fromm (1999), hümanist ahlâkın dayandığı ilke olan kişinin kendine olan yükümlülüklerini yerine getirmesini erdem olarak görüp tam tersi olan insanın kendi kendisini baltalamasını kötülük olarak görmesinin yanlış anlaşılmalara da yol açabildiğini belirtmektedir. Bu yanlış anlama sonucu kendini önemseme ile bencillik kavramlarının birbirinin yerine kullanılmaya başlandığı görülebildiği için kimi düşünürler bu yanlış anlaşılmalara engel olabilmek için karşıt tezler üretmişlerdir (s. 145). Kant (1909), başkalarının mutluluğunu istemeyi bir erdem olarak görürken insanın kendi mutluluğunu istemesinin erdemli olmaya uymadığını ifade etmiştir. İnsanın kendini düşünmesini, kendini sevmesini ve kendine iyilik etmesini, büyüklük taslayarak kendini beğenmekten ayrı tutmaktadır. Öte yandan en akla uygun olan kendini sevmenin bile, ahlâkî ilkelerle sınırlandırılmış, kendinden hoşlanma duygusunun bastırılmış ve ahlak yasalarının kutsiyeti karşısında kendini küçük görecek şekilde olması gerektiğini vurgulamıştır. İnsanın görevini yerine getirmesinin ise en yüce mutluluk kaynağı olarak kabul edilmesinin öneminden dem vurmuştur (ss. 126-165).

Stirner (2020) başkalarına karşı hissedilen sevgiyi bir zayıflık, kendini feda etme, kendi dışındaki bir varlığın veya insanın amaçlarını gerçekleştirmek için kendini birey olmaktan çıkarıp bir vasıta durumuna sokmayı mazoşist bir bağımlılık olarak nitelendirmiştir. Bu davranışları gerçekleştirenleri kendini düşünme, bencillik ve kendini sevme kavramlarını birbirine karıştırmakla suçlamıştır (ss. 339-341). Öte yandan bu üç kavramı birbirinden net biçimde ayırmamış olduğu için bu sorunu çözmekten ziyade daha da kafa karıştırıcı bir hâle sokmuştur. Sevgiyi bir zayıflık ve kendini inkâr etme olarak gördüğü için onu suçlayan Nietzsche (2002), sevginin peşinden koşmayı, istediği şeylere ulaşabilmek için savaşma gücü olmayan, korkak, tembel, düşmanı olmadan yaşamak için sevgiyi kullanarak güç kazanmaya çalışan

kölelerin tipik bir olarak kabul etmiştir. Bu şekilde insanı alçaltan ve aşağı çeken her şey gibi sevgi de yanlış anlaşılarak insanlık için bir yozlaşma belirtisi olmuştur. Nietzsche'ye göre sevgi Tanrısal bir bolluk olayı olarak görülmeli; sevgiyi sunanın sevgiyi alanı yeniden yaratarak daha yukarı çekmesi gerektiği unutulmamalıdır. Sevgi, bir onaylama ve yaratıcılıktır ki sevileni yaratmaya çalışır. Başka birini sevmek, kendi kendisi olamama gibi bir temel güçsüzlükten kaynaklandığı zaman bir kötülükken, insanın doğasından kaynaklandığı zaman ise insanın gücüdür (ss. 179-463).

Bencilliğin en büyük kötülük olduğunu ve insanın kendisini sevmesinin başkalarını sevmeyi imkânsız kıldığını öne süren düşünce, hayatımızın her alanında karşımıza çıkan düşüncelerden biri olmuştur uzun süre boyunca. Fromm (1999) Freud'u incelediğinde onun fikirlerinin bu yönde olduğunu belirtmektedir. Freud'a göre insan dış dünyaya ne kadar sevgi yöneltirse, kendisine verebileceği sevgi o denli azalır çünkü bütün libido, insanın sevgisini sunduğu objeye yönelmiştir. Freud'un düşüncesinin aksine insanî bir varlık olan başkalarını sevmemiz bir erdemse insan olarak kendimizi sevmemiz de bir erdem kabul edilmelidir. Bu fikri destekler biçimde İncil'de geçen baaşka insanları kendin gibi sevmenin gerektiği düşüncesi benliğimize duyduğumuz sevgiyle başkalarına duyduğumuz sevgi arasında kopmaz bir bağın varlığına işaret etmektedir. Sevgi; bir insanda var olan sevme yeteneğinden ve sevme gücünden kaynaklanan, sevilen kişinin gelişmesine ve mutluluğuna yönelik aktif bir uğraştır. İnsan sevgisi, zannedildiğinin aksine özel bir kişiye duyulan sevgiden sonra kazanılan bir kavram değil; pek çok insanı sevmekle kazanılarak tek bir kişiyi veya kendini sevmek için ön-şarttır. İnsanın kendi hayatı, mutluluğu, gelişmesi ve özgürlüğü karşısında olumlu bir tavır takınması, sevme yeteneğinden, yani ilgi, bakım, saygı, sorumluluk ve bilgiden kaynaklanır. Bir insanda yaratıcı bir şekilde sevme yeteneği varsa, o insan kendini de sever; yalnızca başkalarını sevebiliyorsa, hiç sevemiyor demektir. Bencillik ve özsevgi eş anlamlı sanılsa da bilâkis birbirinin karşıtı kavramlardır. Bencil bir insan kendini çok fazla değil aksine çok az sever; hatta kendinden nefret ettiği bile olur. Bencil insanların başkalarını sevemedikleri doğrudur ve üstüne üstlük kendilerini de sevemezler (ss. 157-162).

Spinoza'ya göre insanın çıkarlarına yarayacak şeylerin peşinden koşma çabasında olması ve varlığını güvence altına almaı erdemlilik iken bunları

başaramaması ya da tercih etmemesi acizliktir. Spinoza'nın insanın çıkarından bahsederken bireyin öznel duygusunu değil de insan türünün tabiâtı gereği nesnel anlamda olanklardan faydalanıp gelişmesinin kastedildiği söylenebilir. Nasıl ki insanın başkasını sevebilmesi için onu tanıması ve gerçek ihtiyaçlarının ne olduğunu bilmesi gerekiyorsa, aynı şekilde, kendisinin ihtiyaçlarını kavraması ve bu ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceğini öğrenmesi için de kendini tanıması gerekmektedir. Bu yüzden ancak insan biliminden faydalanarak kendini tanıyan kişi insan olarak gelişimini devam ettirebilir. Halbûki son üç yüzyılda Spinoza'nın düşündüğünün terine insanın çıkarlarını düşünmesi kavramı ile bencillik, maddî kazanç sağlama isteği, güç ve başarı kazanmaya çalışma eş anlamlı hâle gelerek yanılgılar ortaya çıkmış ve erdem olmaktan uzaklaşarak ahlakî bir emirle engellenmesi gereken, etki alanı kısıtlanmış bir eğilime dönüşmüştür. Calvin ve Luther ise Spinoza'nın tersine, insanın çıkarlarını düşünme eğilimini bastırarak yalnızca Tanrı'nın amaçları için bir araç olarak var olması gerektiğini savunmuşlardır. İlerici düşünürlere göre ise insan, başlı başına bir amaçtır ve başka bir amacın aracı olmamalıdır zaten. (Fromm, 1999, ss. 162-163). İnsan zaman içinde Calvinci bakış açısının dinî boyutundan sıyrılsa da bu dinî olarak araç olmanın yerine ekonominin, devletlerin, endüstriyel ve teknolojik gelişimin bir aracı hâline gelmiştir. Kendi menfaatinin ne olduğunu unutup kendi menfaatini düşünür gibi yaşamaya başlamıştır. Bu uğurda çok para ve başarı kazanıp kendi menfaatine uygun davranmaya çalışsa da kendi benliğini yitirmektedir.

İnsanlar tarih boyunca maruz kaldıkları envâiçeşit zulme, baskıya, hayatlarına yapılan müdahalelere rağmen sevgi, adalet, doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik vb. erdemlere bağlılıklarını korumayı başarmışlardır ve erdemlerin bugüne kadar ulaşmasını sağlamışlardır çünkü bu erdemler insanların mutlu olmalarını sağlamaktadır. Spinoza'ya göre mutluluk, erdem sonucu ulaşıcak ödül değil erdemin kendisidir. İnsan isteklerini baskılarken mutlu olma amacı gütmez çünkü zaten mutlu olduğu için isteklerini zevkle baskılayabilmektedir. Fromm bu düşünceye katılmakla birlikte çeşitli eklemelerde de bulunur. Ona göre birçok kimse için sevgi biricik mutluluk kaynağı olsa da insana özgü tüm etkinliklerde olduğu gibi sevgide de yaratıcı ve yaratıcı olmayan sevgi diye bir ayrım söz konusudur. Yaratıcı olmayan ya da akla uygun olmayan bir sevgi, karşılıklı saygı ve kişilik bütünlüğüne dayanmayan, iki insanın bağımsız yaşayamamalarından kaynaklı olarak birbirlerine bağlandıkları

mazoşist veya sadist olarak nitelendirilebilecek bir ortak yaşam olabilir. Bu sevgi türü açlığa, yaratıcılığın ve iç güvenliğin bulunmayışına dayanır. İki insanın her birinin kişilik özelliklerini koruyarak kurdukları yakın ilişki biçimi olan yaratıcı sevgi ise bereketlidir, sevinç ve mutluluk verir, insanın olgunlaşmışlığının ürünüdür (Fromm, 1999, s. 219).

Ahlak ile erdemi eş anlamlı olarak kullandığımız ön kabulünden yola çıkarsak ahlaklı olmak ve erdemli olmak eş değerdir. Aristoteles (2011) Sokrates'in kendine hâkim olmama kavramına karşı çıkarak yok saymaktadır. Sokrates'in bilgiyle donanmış insanın daha iyiye ters biçimde davranmayacağını, davranırsa da bu erdemsizliğin bilgisizlikten kaynaklanacağına inandığı fikri, Aristoteles'e göre gözlemlenen gerçeklikle çelişmektedir. Bu yüzden arzuya dâir araştırmalar yapılarak erdemsizlik bilgisizlikten kaynaklanıyorsa ne tarz bir bilgisizlikten kaynaklandığı incelenmelidir. (s. 131). Sokrates'e göre doğru olan şey aynı zamanda erdemli olan demekti. Buna göre bilgili insan erdemli olurken bilgisiz insanın erdemsiz olduğu sonucuna varılmaktadır. Öte yandan insan bilgisi sınırlı bir yapıda olduğundan ötürü yanılma durumu söz konusu olabilmektedir. Bu durumda insanın neyi bilip bilmediği bir muamma oluşturabilir. Bu yüzden sosyologların bilimsel bakış açısından bakıldığında ideal erdemden ziyade toplumdan topluma, zamandan zamana değişen bir erdem algısı söz konusudur. Felsefik açıdan incelendiğinde ise erdem kavramının zamandan ve toplumdan öte, daha üst bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. Psikoloji açısından bakıldığında ise erdemin nasıl edinildiği ve toplumun erdeme nasıl tepki verdiği konuları araştırma konusu olmaktadır.

Smiles (1969) insanın maddî bakımdan değil manevî bakımdan zenginleşmesi, yüksek mevki sahibi değil en şerefli; en aydın değil en erdemli; en güçlü ve en nüfûzlu değil en doğru ve en namuslu insan olmasının hak olmaktana öte aynı zamanda bir ödev olduğunun da altını çizmektedir (s. 14).

2.4.4. Erdem ve Din İlişkisi

Akarsu (1982), dinî kuralların temelinde yer alan birlikte yaşanılan insanların arzuları uğruna insanın kendi isteklerini baskılaması düşüncesi ile erdemlerin örtüştüğünü belirtmektedir. Bu başkaları kavramı dinden dine farklılaşsa da -örneğin Hıristiyanlıkta kendin gibileri sevme fikri vardır- belirtilmeye çalışılan toplumdur. Dinler insanları davranışlarının erdemli olup olmamasına göre yargılarken onlara

özgür bir seçim imkânı vermektedir. Öte yandan erdemli olmayı seçmeyen insanın cezalandırılacağı düşüncesi, erdemli davranmada insanın özgürlüğünü kısıtlayan bir durumdur ve o kişinin baskıdan dolayı mı kendi isteğiyle mi erdemli olduğu bilinemez. Bu bir paradokstur (s. 15).

İlk insanlardan bu yana erdemli olmayı destekleyici nitelikte dinî buyruklara sıkça rastlanmıştır. Champdor (1984), Eski Mısır'daki Ölüler Kitabı'na göre ölen kişinin Anubis önünde insanlara yönelik günah işlemediğini, tanrıları hoşnutsuz bırakmadığını, mevkilere saygılı olduğunu, kimseyi öldürmediğini ve öldürtmediğini, kimsenin acısının nedeni olmadığını, tapınaklara bırakılması gereken yiyecek ve tütsü ölçülerinde hile yapmadığını, ölülerin yiyecek ve içeceğinden çalmadığını, komşusunun toprağını çalmak için hile yapmadığını, uzunluk ölçülerinde dalavere yapmayıp terazide hileli ağırlığa başvurmadığını, tanrıların kuşlarını veya kutsal göllerin balıklarını çalmadığını bildirmesi gerektiğini; yaşamını iyilik etme uğruna harcadığını, açları beslediğini, susamışlara su verdiğini, balık kayığını sahip olmayanla birlikte kullandığını, hiç hırsızlık yapmadığını, insan katletmediğini, tapınak zengnliğini talan etmediğini, akrabalarına gömme töreni yaptığını, hizmetkârlarının hiçbirinin kızını köleleştirmediğini, hayatı boyunca hiçbir zaman hâkim önünde dayak yemediğini söylemesinin de şart olduğunu belirtmektedir. (ss. 46- 47). Böylece maddî arınma ötesinde manevî bir arınma ile erdemliliğini kanıtlayıp ebedî mutluluğa ulaşılacağına inanılmıştır.Budizm'e göre acılardan kurtularak mutluluğa ulaşmanın yolu ise isteklerden ve arzulardan kurtulunmasıdır. Aynı yüzyılda (M.Ö. 5. yy.) Çin'de Konçüfyüs dininin yayıldığı görülmektedir. Çin'in bitmek bilmeyen iç savaşlarının etkisiyle sosyal yapıyı düzenleyici ahlâk kurallarına önem verilmiştir. Konçüfyüs'ün insanlara akıllarıyla hareket etmelerini öğütlediği üzere seçkin insanın nefsini aklıyla yöneterek gerçek cesareti ödevlerini yerine getirmede bulduğu; basit insanın ise aklını nefsiyle yöneterek gerçek cesareti saygısızlıkta bulduğu söylenegelmiştir (Güngör, 1976, ss. 26-27).

Yahudiliğin kutsal kitabı Tevrat'a bakıldığında temel ilkeleri oluşturan "On Emir" de yer alan "Tanrı'nın adını boş yere ağza almayacaksın (Çıkış 20: 7)", "Annene ve babana saygılı olacaksın (Çıkış 20: 12)", "Adam öldürmeyeceksin (Çıkış 20: 13)", "Zina yapmayacaksın (Çıkış 20: 14)", "Çalmayacaksın (Çıkış 20: 15),

“Yalan şahitlik yapmayacaksın (Çıkış 20: 16)”, “Açgözlülük etmeyeceksin (Çıkış 20: 17) (https://www.jw.org/tr/kutsal-kitabin-ogrettikleri/sorular/10-emir/) emirlerine bakıldığında erdemli olmanın tek Tanrılı dinlerin ilkinden itibaren önemsendiği görülecektir. Ayrıca söz konusu bu emirlerin Yahudilikten sonra gelen Hıristiyanlık ve Müslümanlıkta da aynen kabul edilip kapsamının daha da genişletildiği görülmektedir. Hıristiyanlığın kutsal kitabı İncil’in (1995) Romalılar 13: 8-10’da geçen “Birbirinize olan sevgi borcunuzdan başka hiç kimseye bir borcunuz olmasın. Çünkü başkalarını seven, zaten Tevrat’ın şeriatini yerine getirmiş olur. Şeriat diyor ki: ‘Zina etme, adam öldürme, hırsızlık yapma, başkasının malına göz dikme.’ Bütün bunlar ve şeriatin diğer emirleri şöyle özetlenebilir: ‘Komşunu kendini sevdiğin gibi sev.’ Seven kişi başkalarına kötülük etmez. Bunun için sevmek demek, şeriati yerine getirmek demektir.” parçası, Matta İncil’i 5: 43- 44- 45’te geçen “Ama ben size diyorum ki düşmanlarınızı sevin, size zulmedenler için dua edin. Öyle ki göklerdeki Babanız’ın oğulları olasınız. Çünkü O, güneşini hem kötülerin hem iyilerin üzerine doğdurur; yağmurunu hem doğruların hem eğrilerin üzerine yağdırır.” parçası ile Matta İncil’i 22: 37- 39’da geçen “Komşunu kendin gibi seveceksin.” parçalarında sevginin ve erdemlerin önemi vurgulanmaktadır.

Müslümanların kutsal kitabı Kur’ân-ı Kerîm’de (2011) de erdemli olma ve sevgiye dair pek çok âyet vardır. İsrâ suresin 23. ve 38. âyetleri arasında geçen “…Rabb’in kesin olarak şunları emretti: Ancak kendisine ibadet edin, anne ve babaya iyilik edin. Onlardan biri veya her ikisi yaşlanırsa, sakın onlara ‘öf’ bile deme ve onları azarlama. İkisine de tatlı ve güzel söz söyle. İkisine de acıyarak tevazu kanatlarını indir. Şöyle de: ‘Ey Rabbim! Onların beni küçükten terbiye edip yetiştirdikleri gibi, sen de kendilerine merhamet et.’... Akrabaya, yoksula ve yolda kalmışa hakkını ver. Bununla beraber malını saçıp savurma… Eğer Rabb’inden beklediğin bir rızık için, onlardan yüz çevirmek zorunda kalırsan, o vakit de onlara yumuşak ve tatlı bir söz söyle. Elini boynuna asıp bağlama, hem de onu büsbütün israf etme; aksi halde kınanmış olursun ve eli boş açıkta kalırsın…Bir de geçim korkusuyla çocuklarınızı öldürmeyin, onlara da, size de rızkı biz veririz. Şüphesiz ki onları öldürmek, çok büyük suçtur…Allah’ın öldürülmesini haram kıldığı canı öldürmeyin…Yetim malına da yaklaşmayın. Ancak rüştüne erinceye kadar en güzel bir şekilde yaklaşabilirsiniz. Ahdi de yerine getirin. Çünkü verilen sözde elbette sorumluluk bulunuyor. Ölçtüğünüz zaman tam ölçün ve doğru teraziyle tartın. Bu

hem daha hayırlıdır ve sonuç itibariyle de daha güzeldir…Yeryüzünde kibir ve azâmetle yürüme! Çünkü sen asla yeri yaramazsın ve boyca da dağlara erişemezsin. Kötü olan tüm bu yasaklar, Rabbinizin sevmediği şeylerdir. İşte bunlar Rabbinin vahyettiği hikmetlerdendir." şeklinde ifade edilen öğütler Kur'ân-ı Kerîm'in erdeme verdiği önemi göstermektedir. Maide suresi 32. âyetinde iyiliğe dair şu ifadeler yer almaktadır: "Kim, bir cana kıymayan veya yeryüzünde bozgunculuk çıkarmayan bir nefsi öldürürse, bütün insanları öldürmüş gibi olur. Kim de bir nefsin yaşamasına sebep olursa, bütün insanları yaşatmış gibi olur." Bu âyetten yola çıkıldığında yeryüzündeki bir insana dahi direkt veya dolaylı yoldan zarar verilmesi, yeryüzündeki tüm insanlara zarar verilmesine eş tutulmaktadır. Öte yandan İslam'ın etkisinin de görüldüğü "sadaka taşları", ihtiyaç sahiplerine maddî yardımlar ulaştırabilmek için geceleri kullanılan yardımlaşma araçlarına güzel bir örnek olarak karşımıza çıkar.

Kur'ân- ı Kerîm, insanların âşina oldukları iyilik kavramının insanlar tarafından eylemleri yoluyla uygulamaya geçirilmesi için onları ikna etmeye çalışmakta ve onlara bazı ödüller sunmaktadır. İnsanların mâneviyâtını, kişisel ve toplumsal eylemlerini önemseyerek takip eden bir Tanrı inancı sayesinde insanlar davranışlarının sorumluluğunu almaya çabalamakta ve iradesine hâkim olmaya çalışmaktadırlar. Kendilerinden başlayıp çevrelerine ve diğer insanlara erdemli davranışlar içeren davranışlarda bulunmaya yönelme söz konusudur. Bu davranışların âdil olma, kararlı olma, duyarlı olma, yüce gönüllü olma gibi pek çok erdemi içinde barındıran bir erdem havuzu niteliği taşıdığı görülebilmektedir. Kur'ân-ı Kerîm incelendiğinde erdemlere büyük bir önem verdiği görülmektedir. Her Müslüman iyilik yapmaya teşvik edilmekte ve erdemli davranışların da ödüllendirileceği görülmektedir. Hatta kendisini Müslüman olarak tanıtan insanların erdemli olmadıkları müddetçe gerçek anlamda Müslüman olarak sayılamayacakları belirtilmektedir. Kur'ân-ı Kerim'de (2011) iyilik ve erdemlerle ilgili yer alan âyetlerin bazıları mealen şöyledir:

1. "Allah yolunda infak edin… Çünkü Allah, güzellik ve iyilik edenleri sever." (2/195).

2. "…onlardan iyilik edenlere ve gereğince Allah'tan korkanlara büyük bir mükâfat vardır." (3/172).

3. “… Çünkü Allah iyilik yapanların mükâfatını elbette zâyi etmez.” (10/120).

4. “… anaya, babaya, akrabaya, yetimlere, yoksullara, akraba olan komşulara, yakın komşulara, yanında bulunan arkadaşa, yolda kalanlara, sahip olduğunuz kölelere iyilik edin. Şüphesiz Allah kibirlenen ve övünen kimseyi sevmez.” (4/36).

5. “ …şöylece kesin bir söz almıştık: ana-babaya iyilik, yakınlığı olanlara, öksüzlere, çaresizlere de iyilik yapacaksınız, insanlara güzellikle söz söyleyeceksiz...” (2/83).

6. “Kim iyilik getirirse, ona getirdiğinin on katı vardır. Kim kötülük getirirse, sadece onun dengiyle cezalandırılır; onlar haksızlığa uğratılmazlar.” (6/160).

7. “Kötülüklerden sakınanlara “Rabbiniz ne indirdi?” denilince “Hayır indirdi” derler. Bu dünyada güzel amel işleyenlere güzel bir mükâfat vardır…” (16/30).

8. “… İyilik yapanlar o kimselerdir ki; Allah’a, ahiret gününe, meleklere, kitaba ve bütün peygamberlere iman edip, yakınlığı olanlara, öksüzlere, yoksullara, yolda kalmışa, dilenenlere ve esirleri kurtarmaya seve seve mal verirler. Namazı kılarlar, zekatı verirler. Bir de söz verdikleri zaman sözlerini yerine getirenler, hele sıkıntı ve hastalık durumlarında ve savaşın şiddetli zamanlarında sabır ve kararlılık gösterenler var ya, işte doğru olanlar da bunlardır, korunanlar da bunlardır.” (2/177).

9. “Allah da onlara hem dünya nimetini, hem de ahiret sevabının güzelliğini verdi. Allah güzel davrananları sever.” (3/148).

10. “Şüphesiz ki Allah, hiç kimseye zerre kadar zulüm etmez. Eğer yapılan iyilik zerre kadar da olsa, onun sevabını kat kat artırır. Ve kendi katından büyük bir mükafat verir.” (4/40).

11. “Dini yalanlayanı gördün mü? İşte, o öksüzü iter, kakar. Yoksulu doyurmayı teşvik etmeyen odur. Vay haline o namaz kılanların ki,

kıldıkları namazın değerine aldırış etmezler. Gösteriş yaparlar onlar ve en küçük bir yardımı vermezler." (107/ 1-7).

12. "Şüphesiz ki Allah, size adaleti, iyilik yapmayı ve yakınlara bakmayı emreder; hayâsızlıktan, fenalıktan ve azgınlıktan yasaklar. Öğüt almanız için size böyle öğüt verir." (16/ 90).

13. "...Göğü yükseltti ve mizanı koydu. Sakın tartıda taşkınlık etmeyin. Tartıyı adaletle yapın, terazide eksiklik yapmayın." (55/ 7-8).

Göze'nin (1967) aktardığı üzere hayatını Kur'ân-ı Kerîm'in öğretileri ışığında davranışlarla yaşamış olan İslâm halifesi Hazret-i Ali'nin ölmeden önceki son sözlerini söylediği vasiyetinde insanlara doğruluktan ayrılmamaları söylemesi, dünyanın övgüsünü alsalar da iyilikten vazgeçmemelerini, istediklerini elde edemezlerse üzülmemelerini, yetim ve fukaraya merhamet ederek zayıflara yardım etmelerini öğütleyerek insanları iyiliğe yöneltmeye çalışmıştır (s. 15). Kur'ân-ı Kerîm (2011) yalnızca Müslümanlar için değil gayr-i müslimlere yönelik de adaletli olmayı savunmaktadır: "Allah sizi, din hakkında sizinle savaşmayan ve sizi yurtlarınızdan çıkarmayan kimselere iyilik etmekten, onlara adaletli davranmaktan men etmez. Çünkü Allah, adalet yapanları sever." (60/ 8).

Genel olarak incelendiğinde tüm dinlerin erdeme dair iletilerinin olduğunu görmek mümkündür. Zerdüştlerde iyilik ve kötülüğün mücadelesinin hep var olduğu ancak sonunda iyiliğin kazandığı belirtilmektedir. Hinduizmde mutluluğa ulaşmanın yolu iyilikten geçmektedir. Dinler, insanların erdemi tanımalarını ve erdemli yaşamayı hayata geçirmelerini istemektedir. Erdemli davranışların toplumda bir sevgi ortamı yarattığı göz önünde bulundurulursa, bu yönüyle toplumun birlik ve berberliğin harcını oluşturduğu da görülecektir.

Dindarların Tanrı'larına yaranmak için erdemli davranmalarının altında öteki dünya beklentisi bulunmaktadır. Akarsu'nun (1982) belirttiği üzere Hıristiyanlık da Müslümanlık da insanların davranışlarının sonucunda öteki dünyada mutluluğa ulaşılacağını vurgulamaktadır (s. 21).

2.4.5. Erdemli İnsanın Özellikleri

Aristoteles'e (2011) göre insanın yaşayabileceği bir tek sayıda hayatı vardır ve bu hayatı rasyonel davranışlarla iyi ve güzel şekilde geçirmelidir. Çünkü bir tek kırlangıcın görülmesiyle baharın gelmeyeceği gibi kısa bir süreliğine erdemli davranmakla da erdemli olunmuş sayılamaz (s. 18). Birey, sahip olduğu erdemi ortaya çıkarırsa erdemli olma niteliğine sahip olur. Erdemli insan, erdemli olmayı dışsal baskılarla değil kendi isteğiyle özgürce tercih eder. İyiliğin karakteristik olarak duygusal, düşünsel ve eylemsel açıdan vücut bulmuş hâlinin görülebileceği insandır. Rousseau (2009), insanın kendi aklını dinlediğinde aktif; tutkularına kapıldığında ise pasif olduğunu belirtmektedir. İnsanı mutsuz ve kötü yapan, yeteneklerini kötüye kullanmasıdır. Erdemli davranışlar gösterme esnasında karşılaşılan aşağılanmalar ve küçük görülmeler vb. kötü muameleler, erdemlerin albenisinin hissedilmesini engelleyebilmektedir fakat gerçekten erdemli insan bu olumsuz hislerin üstesinden gelmeyi başarabilendir. Bunun sebebi de erdemli insan aklını ve vicdanını pusula edinip yapması gerekeni yapar ve hiçbir şey onu yolundan döndüremez (ss. 388-659).

İyilikseverlik, şefkatli olma, merhametli olma, âdil olma, saygılı olma, insaflılık gibi erdemlerden insanların çoğu tarafından zaman zaman uzaklaşılsa da bu insanlar da dâhil olmak üzere çok büyük bir topluluk, bu erdemlere uyulması gerektiğini kabul eder. Bazı erdemlerden yoksun olan insanlar, en azından, erdemsizliklerinin farkında olarak yanlış bir tutum içinde olduklarını bilirler. Öte yandan erdemden yoksun insanlar olabildiği hâlde tamamen erdemden ve erdemli olmaktan yoksun bir toplum söz konusu olamaz. Yerel çapta erdem ve erdemli olma vasıfları değişiklik gösterse de evrensel olarak kabul gören erdemler her zaman ve mekânda söz konusu olagelmiştir. Bu yüzden erdemli insanlar, eski çağlardan günümüze dek övülmüş, hayran olunmuş ve kendilerine saygı duyularak anılmışlardır. Hatta bazı kişiler, erdemlerle bütünleşerek anılmışlardır. "Eyüp sabrı", "Ömer adaleti" gibi ifadeler bu duruma örnek verilebilir. Tarihî anektotlardan biri olan Atatürk'ün önüne serilen Yunan bayrağını çiğnemeyip yerden özenle kaldırtması ile Çanakkale Şehitliğinde yatan Anzaklar için "Uzak diyarlardan evlâtlarını harbe gönderen analar! Gözyaşlarınızı dindiriniz. Evlâtlarınız bizim bağrımızdadır. Huzur içindedirler ve huzur içinde rahat uyuyacaklardır. Onlar, bu toprakta canlarını verdikten sonra, artık bizim evlâtlarımız olmuşlardır." diyerek

onları kucaklayışı erdemli davranışa örnek olarak verilebilir. Bu örnek davranışlar, insana ve milletlere saygılı olma erdeminin unutulmaz örneklerindendir.

Aristoteles'e (2011) göre erdeme uygun eylemler, hem erdemi sevenler için hem de erdemlerin kendisi için hoştur. Nasıl ki olimpiyatlarda en güzele ve güçlüye değil yarışanlara taç giydiriliyorsa, aynı şekilde yaşamdaki iyi ve güzel insanlardan da sadece uzun soluklu biçimde erdemli eylemlerde bulunanlara erdemli denebilir. Erdemi sevenlerin yaşamında dış güdülenmeye gereksinim yoktur, onlar hazzı kendi içlerinde hissederler. Ayrıca erdemli eylemlerden hoşlanmayanın iyi olmadığı da söylenebilir çünkü adaletli davranılmasından zevk almayan âdil denemeyeceği gibi cömertçe davranılmasından zevk almayana da cömert denemez. Bu örnekler diğer erdemler konusunda da aynıdır (ss. 20-21).

2.4.6. Toplumsal Hayatta Erdemin ve Erdemli Olmanın Yeri

Erdemsizliğin gün geçtikçe hızla yayıldığı çağımızda erdemin ve erdemli olmanın değeri daha fazla hissedilmekte; bu kavramlara her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle kapitalist toplumlarda erdem ve erdemli olma bahsinin geçmemesi istenirken çıkarcılık, isteklerin peşinden sürüklenme, tüketim gibi kavramlar yüceltilmeye başlanmıştır. Önür'ün (2007) de vurguladığı üzere bireysel ve toplumsal alanda önemi yadsınamayacak olan değerler ve erdemler, hem geçmişten gelen gelenek, görenek ve söylencelerden; hem de bir alt yapı olarak küreselleşmenin aracı olan medya ve uluslar arası iletişim sistemlerinde etkili olan kültürel akımlardan etkilenmektedir (s. 158). Böylece günümüz toplumlarının erdemleri kırılmalara uğramaktadır. Oysaki erdemlilik sayesinde vatandaşlık görevlerinin bilincinde ve doğruyu yanlışı ayırabilen bir toplumun doğması mümkündür. Aksi takdirde Bernard Shaw'ın milletlerin ahlakını dişlere benzetip çürüdüğü ölçüde acısının hissedileceğini vurguladığı gibi erdemlerden ve erdemli olmaktan uzaklaşan milletlerin de aynı sonla karşılaşmaması için bir neden yoktur. Erdemler, millî benliğin büyük bir parçasını oluşturmaktadır ve her millet erdemli olduğu ölçüde bunu çevresine yansıtmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Uysal'ın (2007) da belirttiği üzere değerler ve dolayısıyla erdemler, toplumsallığı ve toplum tarafından algılanışıyla, insanların kişisel yaşamlarındaki yönelimlerinden toplumsal yaşamda meydana getirdikleri görünüme dek somutlaşan düşünme biçimleriyle

devamlı olarak, zaman ve mekân çerçevesinde gündelik yaşamı yansıtan bir ayna işlevindedir (ss. 215-216).

Tozlu (1992), insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik olarak değerler ve dolayısıyla erdemler yaratabilmesini görmektedir. Kişisel olarak oluşturulan değerler, iç tutarlılığa sahip ve rasyonel özelliklerde ise zamanla topluma mâl olmakta ve toplumsal bir özelliğe evrilmektedir. İçselleştirilen bu özellikler kişiyi veya toplumu algılamada ve anlamlandırmada takip edilesi, yol ve yön saptamada kullanılabilecek tutarlı, doğruluk oranı yüksek özelliklere dönüşmektedir (s. 52).

Hayata bakış açısı karamsar, kinci, menfaatçi, yargılayıcı, kıskanç ve benmerkezci vb. temelli insanların, yaşamı hem kendilerine hem de çevrelerindekilere zehir edecekleri aşikârdır. Hâlbuki erdemler ve erdemli olma sayesinde bireylerin çevreleriyle uyumlu olabilmelerinin toplumun refah ve mutluluğunun artırmasının, topluma karşı sorumluluk hissedilmesi, millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmanın desteklenerek hızlandırabilmesi ve nihâyet Türk Milletinin çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı olmasının yolu açılacaktır. Bununla ilgili olarak Amerika Birleşik Devletleri eski başkanı Abraham Lincoln'ün düşmanlarına niçin bu kadar iyilikte bulunup elindeki güç ve imkânlarla onları yok etmediği sorulduğunda Arslan'ın (2004) alıntıladığı üzere Lincoln, düşmanlarına iyi davranarak ve onlarla iyi geçinerek zaten onları ortadan kaldırdığını söyleyerek erdemin en büyük güç olduğunu vurgulamıştır (s. 99).

İnsanın erdemli olmasına neden olan ve erdemleri benimsemesini sağlayan herhangi bir maddî etmen söz konusu değildir. Toplumsal baskının manevî olarak etkileyici gücü olsa da tüm insanlığın erdemli olmasında ve erdemleri oluşturmasında o kadar büyük bir güce sahip olamaz. Çevrenin insan davranışlarını ve erdemli olmasını şekillendirdiği unutulmamalıdır. Atalarımızın da dediği gibi "Üzüm üzüme baka baka kararır." Erdemli bir toplumun oluşmasında birbirini etkileyen insan toplulukları göz ardı edilmemelidir.

Atalarımız "Yalnızlık Allah'a mahsus!" diyerek toplumsal hayatın insan hayatında ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Toplumlar,

erdemleri bireylerinin hayatlarına aktarabilmek için çeşitli kurumlar, yöneticiler veya özel kişiler tarafından çeşitli etkinlikler ve eserler ortaya koymuşlardır. Türk tarihine bakıldığında Orhun Abideleri'nde görüldüğü üzere Türk hükümdarlarından Bilge Kağan, milletinin aç ve açıkta kalmaması için gece gündüz çalıştığını söylemektedir. Selçuklular dönemine gelindiğinde insanların iyiliği için yaptırılan çeşmeler, yetimhaneler, aşevleri ile Osmanlılar döneminde kimsesiz çocuklar için yaptırılmış yetimhaneler, yaşlılar için yaptırılmış dâr'ülacezeler, kimsesiz çocukların eğitimi için onlara has yaptırılmış dârüşşafakalar ile vakıflar, yardıma muhtaç kişilere yardım edebilmek için hayata geçirilmiş "sadaka taşları" örnek verilebilir. Eriş'in belirttiği üzere Osmanlı Devleti zamanında parası olanların yoksullara kimselere göstermeden yardımcı olabilmeleri için şehrin ırak yerlerine konulan sadaka taşları geleneği vardır. Bu yardımlar hem gizli yapılarak yoksulları rencide etmemekte hem de yoksullara yardım edildiğinde yoksulların tattığı mutluluk yardım edenlerle de paylaşılmış olmaktadır. Yapılan iyiliklerden söz edilmeyerek yoksulların ezilmeleri engellenmiştir. Bir semtin yoksulları için konulmuş bağışlara diğer semtlerin insanlarının dokunması yasaktır. Ayrıca, yoksullar da taşta biriken bağışlardan sadece ihtiyaçları olduğu kadarını alabilmektedirler ve diğer yoksullara da yardımların bir kısmını bırakmaları gerektiğinin bilincindedirler. Sadaka taşlarına paranın yanı sıra yiyecek ve giyim eşyaların bırakılması da serbest tutulmuştur (Eriş, http://www.meliheris.com/?pnum=99&pt=SADAKA+TA%C5%9EI).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte Çocuk Esirgeme Kurumu, Huzurevleri ve yetiştirme yurtlarıyla bu yardımseverlik erdemi kurumların, kişilerin ve yöneticilerin değişmesine rağmen devamlılığını korumaktadır hâlâ. Toplumumuzun en güzel vasıflarından biri olan konukseverlik erdemine sahip oluşunun geçmişten günümüze devam etmesi, Tanrı misafiri adı altında gelen her misafirin özenle ağırlanması güzel bir erdem örneğidir. Ölümcül bir hastalıkta dahi insanın hayattan kopmasına engel olacak şekilde umutlu olmasını sağlayan "Allah'tan ümit kesilmez." sözü ile umutlu olma erdemine vurgu yapılmaktadır yüzyıllardır toplumumuzda. İyilik erdemine dair "Dostun dostu, dosttur." sözü, "Bir göz hatırı için nice gözler sevilir." atasözü gibi nice etkileyici sözler bulunmaktadır kültürümüzde.

Türklerdeki erdemli olmaya dair yabancı seyyahlardan alıntılar yapan Keklik (2001), yabancı seyyahların sözlerinde Türklerin erdemli olmasıyla ilgili olarak kendilerine yapılmasını istemedikleri bir şeyi başkalarına yapmadıklarını ve din ayırmaksızın bütün insanlar için iyi şeyler istediklerini, büyük yolların çoğunda Türklerin sarnıçlar yaparak yağmur yağmadığı yıllarda komşu kasabalardan fakirler için bu sarnıçlara su taşıyarak yolcuların su gereksinimlerini karşıladıklarını, Bursa'da yaralı kuşları iyileştirmek amacıyla hayvan hastanesi açtıklarını, Osmanlı topraklarında dinlenmeleri için eşekleri haftanın iki günü izinli saydıklarını belirtmektedir (ss. 30- 70).

Türk mitolojisinde ve çoğu anonim olan halk edebiyatı eserlerinde Türk milletinin hayata bakış açısını, olayları anlamlandırmasını, yaşam biçimini ortaya koyan, milletin düşünce yapısının felsefî alt yapısını oluşturan önemli bir figür de Hızır'dır. Türk milletinin cesareti, adaleti, hoşgörülülüğü, iyilikseverliği Hızır karakteri ve Hızır inancı etrafında incelenebilir. Halk arasında yaygın tabirlerden biri olan "Her geceyi Kadir, her geleni Hızır bil." sayesinde halkın erdemli ve iyiliksever olma özellikleri daima canlı tutulagelmiştir. Eski zamanlardan bu yana insanoğlunu, Tanrı temelli bir gücün kendilerine ve diğer insanlara yardım edeceğine, iyilikler yapacağına inanagelmiştir. Bu inancın Türk kültüründeki karşılığı, Hızır'dır.

Türk kültüründe özellikle Gök Tanrı inancında milleti koruyan iyi ruhlara inanmalarının Türk- İslam kültürüne geçildiğinde isim değiştirmiş hâlidir Hızır. Hızır dışında değişik adlandırmalara rastlamak da mümkündür. Kur'ân-ı Kerîm'de (2011) Hızır'a dair Kehf suresinde "Nihayet kullarımızdan bir kul buldular ki, biz ona katımızdan bir rahmet vermiş ve tarafımızdan bir ilim öğretmiştik." (18/65) denilmektedir. Halk arasındaki inanışa göre ölümsüzlük suyu içtiği için kıyamete kadar yaşayacak olan, yeryüzünde sık sık kılık değiştirerek dilenci, fakir, derviş veya ak sakallı, nur yüzlü bir ihtiyar kılığında insanlar arasında dolaşan, dolaştığı denizde/ havada/ karada yardımlar eden biridir. Bayat'ın (2007) açıkladığı üzere Türk mitolojisinde ve halk inanışında yaygın olan Hızır'ın iki temel özelliği vardır. Bunlardan biri, özellikle zor durumda kalanlara yardım ederek onları kurtarmasıdır. İkincisi ise ölümsüzlüktür ki bu özelliğiyle Hızır, Irk Bitig'deki ala atlı yol tanrısı veya yol iyesi olmaktan daha yaygın bir kişiliğe sahip gibi görülmektedir (s. 151). Hızır'ın ölümsüz olma özelliğinden yola çıkıldığında gerek Dede Korkut'un gerekse

Oğuz Kağan ve İskender'in ölümsüzlüğü aramaları ölümsüzlük kavramının insan tarafından tarih boyunca aranır olduğunu gösterir. Ocak'a (1999) göre de Hızır, tamamen umutsuz ve çaresiz hissedilen anlarda yardıma çağırılan ve çağırıldığında da kesinlikle geleceğine inanılan sınırsız erk sahibi göksel bir kurtarıcıdır. Türkçe'deki "Kul sıkışmayınca Hızır yetişmez." ve "Hızır gibi yetişmek" gibi atasözleri ve deyimler de bu inancın varlığına işaret etmektedir (s. 85). Sakaoğlu (1980) da Hızır'ın iyiliksever, temiz ahlâklı ve dürüst insanları ödüllendirip kötüleri cezalandırmasıyla insanların iyilik dürtülerinin sürekli olarak tetiklendiğini vurgulamaktadır. "Her vaktini hazır bil, her gördüğünü Hızır bil." atasözü bu durumun halk arasında yüzyıllardır nasıl dile getirildiğine örnek verilebilir. Özellikle Türk efsanelerinde Hızır'ın sınavında başarısız olup taşa dönüşenler çoğunluktadır (ss. 131- 132).

Türk kültüründe Hızır ile birlikte anılan bir diğer erdemlilik ve iyilik örneği kişi İlyas'tır. Hızır'ın özelliklerini ve görevlerini denizde yerine getirdiğine inanılmaktadır. Kur'ân-ı Kerîm'de (2011) gerek En'am suresi 85. âyette gerekse Saffat suresi 123-127-128-129-130. âyetlerde adı geçen İlyas, peygamber olarak belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Türk kültüründe Hızır ile İlyas'ın yılda bir kez bir araya geldiklerine ve doğayı canlandırıp bereket getirdiklerine inanılan Hıdrellez, her yıl çeşitli törenlerle kutlanmaktadır.

Toplumsal hayatın önemli bir bölümünü iş hayatı kapsamaktadır. İş hayatında erdemli olmak hem toplum için hem ülke için çok önemlidir. Doğruluk, namusluluk, âdil olma, işine ve müşteriye sadık olma, çıkarları uğruna güvenilirliğini kaybetmeme, dürüstlük, objektif olma, nazik davranma, uyumlu olma, temizlik gibi erdemlere sahip olmak karakterli bir toplumun oluşması için elzemdir. Erdemsizce yapılan bir iş, işi yapanı yansıtan bir aynadır.

Sert'in (2009) ifade ettiği üzere toplumu biçimlendiren yüksek değerler (erdemler), insanların bencillikleriyle yok olmaktadır. Toplumun iyilik, güzellik, doğruluk kavramları aşındırıldıkça toplumsal uyumsuzluk baş göstermekte ve toplumu düzenleyen yazısız kurallar kaybolmaktadır. Örneğin diğer insanlara iyilik yapılması yasayla mecbur kılınmadığı halde toplum bunu insanlara öğütler. Erdem, ahlâk, iyilik, güzellik kavramları da birçok yönden bu şekilde devamlılığını sürdürmektedir. (s. 399).

“Koruyucu olma” erdemi toplumların hayatta kalmasında çok önemli bir yere sahiptir. Yerel anlamda gerek Çanakkale Savaşı’nda gerekse Kurtuluş Savaşı’nda vatanını koruma erdemine sahip vatandaşlar olmasaydı, toplumsal yapı bozulurdu ve vatansız bir ulus olarak yaşama mecburiyeti doğardı. Küresel açıdan bakıldığında ise insanın ve diğer canlıların hayatlarını kurtarıcı çalışmalar yapan bilim adamları ile insanlık değerlerini eserleriyle yücelterek koruyan edebiyatçılar ve düşünürler bütün insanlık için koruyucu olma erdemini yerine getiregelmişlerdir.

Fatih Sultan Mehmed’in İstanbul fethinin akabinde şehir halkına çok iyi davranarak onlara ayrıcalıklar tanıması, isteklerini özümsemesi ve bazı vergi borçlarını affetmesi, yerli halkın Fatih Sultan Mehmed’i çok sevmesine ve onu kabullenmesine sebep olmuştur. Fethin ikinci yılında Fransa’da toplanan bir Haçlı topluluğu, İstanbul’u Türklerden kurtarmak amacıyla Haçlı ordusu kurmayı planlamak istemişlerse de İstanbul’dan Paris’e giden Piskoposlar Heyeti, Türklerle yaşamak istediklerini, padişahı sevdiklerini ve Türklerle savaşılmasını istemediklerini söylemişlerdir. Başka bir tarihî olay ise Haçlıların Kudüs’ü Müslümanlardan alınca şehirdeki yetmiş bin Müslümanı katletmelerine rağmen bu olaydan seksen sekiz yıl sonra şehri alarak yeniden Müslümanlara ait hâle getiren Selahaddin Eyyubi’nin öç almak yerine affediciliği tercih edip hiçbir Hıristiyana dokunmamasıdır. (Güngör, 1976, ss. 30-31). Bu anekdot göstermektedir ki en derin sanılan düşmanlıklar bile erdemli olma ve sevgiyle aşılabilir.

Âdil olma, insanın başkalarına ve kendisine karşı davranışlarında adaletli olması, başkalarının haklarına saygılı davranmasıdır. Âdil olmaya toplumsal yapının her alanında ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim alanında öğretmenin öğrencilerini değerlendirirken âdil olmasından aile içinde her ferde yönelik davranışlarda âdil olunması gerekmektedir. Toplumları ayakta tutan adalet duygusuna sahip oluşudur. Atatürk’ün söylemiş olduğu “Adalet mülkün temelidir.” sözü de göstermektedir ki ülkelerin varlıklarını devam ettirebilmesinde adalet çok önemlidir.

Merhametli olma ile âdil olma erdemleri iç içe geçmiş erdemlerdir. Merhametli olma, başkalarına şefkatli olarak davranabilme erdemidir. Acıma duygusunu da barındıran bu erdem, duygudaşlık yapabilmenin de ön şartlarındandır. Bir ihtiyaç sahibinin ihtiyacını giderebilmek için insanın kendisini onun yerine koyabilmesi ve merhamet duyabilmesi gerekir. Merhametli olan insan, hem

karşısındaki kişinin sıkıntısına derman olurken hem de onun sıkıntılı hâlden kurtulduğunu görünce rahatlama ve mutluluk hisseder. Bir deprem ülkesi olan Türkiye'de yaşanan her büyük depremin ardından gönüllülük esasıyla harekete geçen insanlar, acılar içinde kalmış insanlara yardım ederken merhametli olmalarını yansıtmaktadırlar. Vatan uğruna canlarını feda eden askerlerin ailelerine devletin yardım elini uzatması, bu askerlerin fedakârlıklarına karşı devletin âdil olmasının göstergesiyken; çeşitli kişilerin veya sivil toplum örgütlerinin gönüllülük esasıyla yardım etmeleri, en basitinden bir kucak açmaları, merhametli olmalarının göstergesi sayılabilir.

Eşitlikçi olma erdemi, insanın doğuştan sahip olduğu insan olma vasfı dolayısıyla insanlar arasında her biriyle eşit haklara ve denk bir yere sahip olması gerektiğini savunan bir erdemdir. Eski çağlarda Hindistan'ın Kast rejimine bakıldığında halkın Brahma'nın vücudunun çeşitli yerlerinden yaratılmış olduğu inancına dayanılarak eşit olmayan bir sınıflamaya tabi tutuldukları görülmektedir. Orta Çağ Avrupasında derebeylik rejiminde de sınıf ayrılıkları söz konusudur. İnsanın insanı satın alabildiği kölelik döneminin sona ermiş olmasının üstünden henüz birkaç yüzyıl geçmiştir. Kölelik kaldırılsa da izleri toplumsal yapıda kendini göstermeye devam etmiştir. Zengin-fakir, işçi-işveren, asil-avam ayrımlarının patlak verdiği Fransız İhtilali ile toplumdaki sınıf ayrımlarına bir darbe daha vurulmuştur. Hatta bu ihtilalde "Adalet, özgürlük, eşitlik!" sloganları atılmıştır ve ihtilal bildirisinde "Bütün insanlar kanun karşısında hür ve eşittirler." denilmiştir. Bu erdemin toplum hayatında daha da gelişmesini ve yerleşmesini sağlayan çeşitli etmenler olmuştur. Bunlardan bazıları çeşitli filozofların eşitlik erdemini yüceltici ifadelerle toplumları etkilemeleri, iş bölümüyle birbirine ihtiyaç duyan bireylerin çoğalması, çeşitli teknolojik gelişmeler sonucunda insanların diğer toplumları da daha yakından tanıyabilmeleri olarak sayılabilir. Öte yandan sanayileşmenin arttığı son yüzyıllarda ekonomik sebeplerle gelir dağılımının eşitsizleşmesi sonucunda eşitlikçi olma erdeminin zarar gördüğü de öne sürülebilmektedir.

Saygılı olma, yaşama, dünyaya, kendi varlığımıza vb. değer vermeyi içeren bir erdemdir. İnsanın hem kendisinin hem de başkalarının değerli olduğunu kabul etmesinden doğar. İnsanların yaptıkları hataları yüzlerine vurmak, onları aldatmak, onlara iftira atmak büyük saygısızlık örnekleridir. Millî ve evrensel değerlere saygılı

olmak hem yurt içinde hem de küresel ölçekte huzur sağlayacaktır. Geleneklere, dile, bayrağa, marşa, devlete, millî kahramanlara, dine, özel günlere, sosyal hayat kurallarına saygılı olmak insanları ve toplumları yüceltecektir. Aksi takdirde saygılı olunmasını isteyen ama saygılı olmayan toplumlar ve insanlar için şu atasözü yerinde bir benzetme olacaktır: "Ele verir talkını, kendi yutar salkımı."

Hoşgörülü olma, başkalarının fikirlerine ve duygularına, inandığı prensiplere saygılı olmaktır. Hoşgörülü olmak nazik ve anlayışlı davranmayı da beraberinde getirecektir. Erdemli toplumlar isteniyorsa öğrencilere erdemler kazandırılmalı; hayatlarında da aktif olarak kullanmaları için çaba sarf edilmelidir.

Erdemli bireylerden oluşan bir toplum, çevresindeki insanlara olduğu kadar insan dışı varlıklara da erdemli olmayı esas alarak davranacaktır. Kendisi ve diğer insanlar için zarar verme davranışı nasıl kabul edilemez bir davranışsa, aynı bilinci diğer varlıklara da yansıtacaktır. Böylece doğa ile uyumlu bir toplum ortaya çıkacaktır. Erdemlerin esas alındığı bir toplumda varlıklar arası ilişkide empati devreye girecektir.

2.4.7. Kişisel Hayatta Erdem ve Erdemli Olmanın Yeri

Uğruna mücadele edecek erdemleri olmayan insanın yaşamı anlamlandırmak için sebep bulması çok zor olmaktadır. Kişisel hayatta erdemli olmak, insanın yozlaşmasını engelleyen ve onu canlı kılan çok önemli etmenlerdendir. Erdemler ve erdemli olmak toplumdaki her bir bireye mutluluk sağlayan kavramlardır. Erdemler ile bireyler arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Bireyler, erdemli olmaya devam ettikçe erdemler var olacak; erdemler var oldukça da bireyler erdemli olarak daha iyi ve mutlu bireyler olacaklardır. Erdemler, bireylerin kendilerini keşfetmelerinde önemli bir rol oynar.

Eğitimin öğrencinin hayatında yaptığı değişimlerle birlikte daha mutlu, ruhsal olarak öğrencinin doygun hissetmesi beklenir. Sadece akademik bilginin verilmeye çalışıldığı bir eğitim sisteminin kişisel olarak bireyin mutluluğunu destekleyebilecek ve kişiliğini oluşturduğu süreçte onu değerli hissettirecek yeterlilikte olduğunu düşünmek abes olacaktır. Akçakaya (2017)'nın Mahatma Gandhi'den aktardığı üzere insanın sözleri düşünceye, düşünceleri duyguya, duyguları davranışlara, davranışları alışkanlıklara, alışkanlıkları ise nihayetinde karaktere evrileceği için çok fazla önem

gösterilmesi gerektiği (s. 160) sözünde görüldüğü üzere erdemler kişisel hayatımızın özünde yer almaktadır.

Fromm'a (1999) göre kendine yapılması istenmeyen bir şeyin başkasına da yapılmaması gerektiği ifadesi ahlâk ilkelerinin özünü oluşturmaktadır. Ayrıca insanın özü gereği, diğer insanlara yaptıklarını günü geldiğinde kendisine de yapma potansiyelini taşıdığı da unutulmamalıdır (s. 256). Bu açıdan bakıldığında başkalarına yapılmaması istenen yalan söylememek erdemi okullarda kazandırılmaya çalışılsa da öğrenciler evlerine döndüklerinde yakın çevrelerinden duydukları bazı iyi niyet içeren davranışların yalan söylemeyi barındırıyor olduğunu gördüklerinde bu erdemi kazanmakta zorluk yaşayabilmektedirler. Daha nazik görünebilmek, kavgaya engel olabilmek, karşısındaki kişi veya kişileri kırmamak adına yapılan yalan söyleme davranışının temelinde gizli bir çıkar olduğu farkedilemeyebilmektedir. Erdemin temelinde yer alan çıkarcı olmama ilkesi delinmektedir. Çünkü çevresindeki büyüklerin iyi niyetli görünen yalan söyleme sebeplerinin, doğruyu söyleyerek yalan söylemedikleri takdirde karşısındaki kişilerce kabul edilmeyecekleri korkusundan kaynaklandığını görememektedirler. Bu durum da bir çekişkili zihinsel yapılanmaya, erdemin doğru anlaşılmamasına neden olmaktadır.

Birbirimizi sevmek, birbirimize yardım etmek, zor durumda kalan kişilerin yardımına koşmak gibi erdemler toplum tarafından yüceltilen, atalarımızdan en küçük toplumdaki bireye aktarılması istenen erdemlerdir. Öte yandan toplumsal alanda günümüzde iyice yayılmış olan ben merkezlilik, dedikoduculuk, kıskançlık, kibirlilik gibi kavramlar uygulamada erdemlerden daha güçlü olarak kendini göstermektedir. Bu tavırlar insanları birbirinden uzaklaştırırken toplumu bir arada tutan temelleri de içten içe çürütmektedir ne yazık ki. Birbirinin sıkıntısını, derdini paylaşmayan insanlar, bir süre sonra bu düşüncelerini kökleştiren sözleri topluma mâl etmeye başlamışlardır: "Bana ne!", "Bana dokunmayan yılan bin yaşasın!", "Ne etliye karışmalı, ne sütlüye!", "El elin nesine, gülerek gider yasına.", "Benden sonra tufan"… Bu sözlerle beslenen genç dimağlarımız olan öğrencilerimizin erdem kazanırken kafalarının karışmaması çok zor olmaktadır. Bunun önüne geçilebilmesi için eğitim kurumlarının erdem edinimini destekleyici yöntemlerle doğru bir öğretim uygulaması gerekmekte, öğrencilerin çevrelerinde yer alan erdemli kişilerin örnek alınacak davranışlarıyla öğrenciler üzerinde etkili olabilmeleri, öğrencilerin doğru

yapılacak akıl yürütmelerle erdemli olan ve erdemli olmayan davranışları ayırt edebilmelerini sağlayıcı çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir. Eğer bunlar yerine toplumsal açıdan erdemli olmayı yeren sözler ve davranışlarda bulunan kişiler egemen hâle getirilerek muteberleştirilirse çok daha tehlikeli durumlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin, çalışkan olma erdemi kazandırılmak istenen öğrenci, bu erdemin değersiz olduğunu ve hatta kandırılmak için söylenen bir söz olduğunu söyleyenlerin "Ne kadar ekmek, o kadar köfte!", "Herkes çalışırken neler neler yapıyor, ben işime geç kalmışım çok mu?", "Millet yata yata alıyor maaşını, elalemin enayesi bir ben miyim?" gibi sözleri sonucu bu erdeme dair oluşan yargılar yanlış bir şekilde öğrencilerin zihinlerinde yer edinmektedir.

Kuramsal bilimlerin tanımladığı, kavramlaştırdığı, genelleştirdiği, açıklamalarla desteklediği erdem kavramının bir de uygulamalı bilimlerce gündelik hayata aktarılması, gündelik hayatta öğrencilerin kullanabileceği durumlar yaratılarak uygulama imkânlarının yaratılması sağlanmalıdır. "Erdem nedir? Çeşitleri nelerdir? Erdemli olma şartları nelerdir?" gibi sorular erdemin öğrenci zihninde oluşmasını sağlayan kuramsal bilim tarafı olmakla birlikte "Hayatta erdemli olmak neden önemlidir? İnsanın erdemli olmasının gerekliliği nedir? Erdemli olursak toplumuza katkımız ne olur?" gibi sorular erdemin öğrenci tarafından gündelik hayata aktarılmasını sağlayan uygulamalı bilim tarafını oluşturmaktadır. Öğrenciler bu soruları kendilerine sorduklarında veya sormaları için onlara rehberlik edildiğinde bu sorulara verilen cevapların doğruluğu ölçüsünde erdem ve erdemli olma kavramları içselleştirilecektir. Erdem ve erdemli olma kavramları bilindiği kadar uygulamaya da geçirildikçe tam anlamıyla içselleşmesi sağlanabilir.

Erdemli olabilmenin temelinde mutlu olma isteği yatar. Öte yandan insanın davranışlarını erdemli olmaya yönelten, başkalarıyla olumlu ve işbirlikçi ilişkiler kurmasını sağlayan, kendisi dışındaki insanlarla kaynaşmasını sağlayan, olumlu ve faydalı bir düşünceyi ve dolayısıyla erdemi sahiplenip erdemli olma davranışına çevirmede etkili olan en büyük güç ise sevgidir. Her ne kadar Freud gibi bazı bilim adamları insan ve toplumu birbirine zıt varlıklar olarak görseler de Fromm gibi bazı bilim adamları insan ve toplumun birbirini bütünleyen kavramlar olduğunun altını çizmektedirler. Dolayısıyla erdemli bir insan toplumu değiştirebileceği gibi erdemli bir toplum da insanı dönüştürmektedir. Bu ilişki döngüsel olarak devamlılık

göstermektedir. İnsanın diğer insanlarla kuracağı sevgi dolu bir etkileşim, hem erdemli insanın hayata geçirilmesini sağlayacak hem de istenen erdemli bir sağlıklı toplumun inşa edilmesini sağlayacaktır.

Yörükan (2018), "Mutlu Olma Sanatı" kitabının önsözünde mutluluğu tanımlarken sevgi ve erdemlere çok güzel değinmektedir. Mutluluğun bireyin diğer kişilerle gerçek sevgi temelli bir bağ oluşturabilmesi, insanlara sevgiyle eğilebilmesi, başkalarının kendisine sunduğu sevgiyi kabul edici olması; kendine ve topluma faydalı yönelimlerini ortaya koyabilmesi; tüm bu eylemlerin ardından da koşulların izin verdiği miktarda kendisinin ve diğer insanların yaşamlarını iyiye, doğruya ve güzele çevirme uğraşını başardığını, en azından istendik katkılara sahip olduğunu bilerek sevinmesi, huzurlu ve afiyette olabilmesidir. Sevgi, özen, dostluk, kibarlık, sevinç, tatmin olmuşluk, ümit, ölçülülük gibi erdemler mutluluğu artırırken; öfke, aksilik, şikayetçilik, egoistlik, sıkılma, üzüntü ve ümitsizlik gibi erdemsizlikler mutluluğu azaltıcı etmenlerdir (ss. XVI-XIX).

Yunus Emre'nin "İlim ilim bilmektir ilim kendin bilmektir." (Kaplan, 2013, s. 63) sözleri kişinin öz farkındalık ve doğruluk erdemlerine sahip olmasını vurgulamaktadır. Ayrıca erdemlerin birbirleriyle bir bütünlük içinde olduklarını da belirtmektedir.

İnsanın gündelik hayatında bunaldığı, doyumsuzlaştığı, kaygılanarak stres yaşadığı zamanları olmaktadır. Erdemler hayata daha iyimser, kanaatkâr, ruhsal dinginliğe sahip bir şekilde bakıldığında rehber niteliği taşır.

2.4.8. Edebiyatımızda Erdeme Dâir Düşünceler ve Sevgi İlişkisi

Erdemler çoğu zaman bir şiir dizesinde, bir destanda, bir öykü parçasında, bir atasözü veya deyimde, bir masalın sevecenliğinde vb. karşımıza çıkmaktadır. Türkçe derslerinde öğrencilere erdemleri ve erdemli olma bilincini kazandırmada ve bu kazanımı içselleştirmelerini sağlamada ders kitaplarındaki metinlerin çok büyük bir önemi vardır. Özellikle derslerde birincil kaynak olarak kullanılan ders kitaplarının, erdemler ve erdemli olmaya dair metinlerle zenginleştirilmesi şarttır. Öğrenciler erdemli olmaya yöneltici metinlerin gerek bilgilendirici gerekse öyküleyici tarzda olması sağlanmalıdır. Söz konusu erdem veya erdemlerle ilgili şiir, öykü, deneme, masal vb. türlerdeki metinlerle öğrenciler bir araya getirilmelidir. Erdemlerin büyük

ölçüde yer kapladığı masallarla öğrenciler erken yaşlardan itibaren tanıştırılarak erdemli olmanın değerinin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır.

Türk ve Dünya Edebiyatı'ndaki yazarların geleceğe dair olmasını umdukları değerleri ile erdemleri gerek olaylar kurgulayarak gerekse karakterler yaratarak ortaya koyduklarını görmekteyiz. Edebi eserlerin, öğrencilerin düşüncelerinde, duygularında ve davranışlarında eğitsel açıdan istendik erdemlerin edinilmesi yönünde değişiklik meydana getirmede etkili birer araç olduğu unutulmamalıdır. Bu aracın öğrencilere okudukça keyif veren bir yanı olduğu da göz önünde bulundurulursa ne kadar önemli bir gücün eğitimcilerin elinde olduğu görülecektir.

2.4.8.1. Türk Edebiyatında Erdem ve Erdemli Olma

Türkçe'nin kalbine ve aklına damgasını vurmuş edebî isimlerin erdeme ve erdemli olmaya dair etkileyici sözlere, şahıs kadrolarına ve olaylara yer verdikleri görülür.

2.4.8.1.1. Safahât/ Âsım

Mehmet Âkif Ersoy'un Safahât'i yedi kitaptan oluşmaktadır. Bunlardan altıncısı "Asım" kitabıdır. Bu eser uzun bir şiirden oluşmaktadır. Kaplan'ın (2016) belirttiği üzere Safahât'ta toplumsal yapının neredeyse tüm katmanlarından farklı kültür ve huydaki insanları simgeleyen donanımlı bir karakter topluluğu söz konusudur. Bu karakterlerden aydın tipi olarak yazılmış olan Asım karakteri, Safahât'ın en temel karakterlerindendir. (s. 297). Akpınar'a (2008) göre Mehmet Âkif Ersoy, fikirlerini somutlaştırarak gerçekleştirilebileceklerini ispat etmek ve doğru yola yönlendirmek istediği insanlara rol model gösterebilmek amacıyla Âsım tipini kurgulamıştır. Böylece toplumsal yaşamda yer alırken doğru ve ahlâklı davranışlara örnek olma, doğru olmayan durumlarla karşılaşıldığında gösterilecek tutum, vatan, millet, insan ve Allah sevgisinin büyüklüğüne dâir yol gösterici olmuştur. Tamamen iyi bir rol model biçiminde betimlediği Asım'ı, toplumsal yaşamda aktif biçimde sunarak toplumda karşılaşılan yanlışları eleştirme ve ahlâkî kurumların hatırlanması için işaret verme fırsatı yakalamıştır (s. 744).

İstiklâl Marşımızın şairi Mehmet Âkif Ersoy'un "Asım" karakteri hem kitabın yazıldığı dönem hem de sonraki dönemler için iyilik ve erdemler adına değerli bir örnektir. Timurtaş'ın (1972) Mehmet Âkif Ersoy'dan aktardığında göre

ahlak değersizleştirilmiş, kişisel çıkarlar her şeyden değerli hâle getirilmiş ve önemli mevkilerde gerçekten hak ederek bulunması gerekenlerin yerini yalaka, alçak, terbiyesiz insanlar gasp etmiştir. Tembellik, duygusuzluk, vurdumduymazlık, vatanını düşünmeden hareket etme ve memleket işlerine ilgisizlik yeni ülkü haline gelmiştir. Ayrıca yalancılık, eğilip bükülme, dalkavukluk kabul gören eylemlere dönüşmüştür"(s. 64). Asım, ülkeyi yükseltecek gelecek nesillerin tipik bir örneğidir. Asım ve temsil ettiği nesilde olması beklenen erdemler şöyle sınıflandırılabilir: "Çalışkanlık, dürüstlük, yardımseverlik, haksızlığa ve zulme karşı olma, haklıyı koruma, sabırlı olma, millet sevgisi, akla ve mantığa önem verme, cesaret." Akpınar'ın (2008) çözümlemesine göre Mehmet Âkif Ersoy Asım ile karnı aç insan ile empati kurmak, kimseyi incitmemeye çalışmak, doğru söylemek, hırsızlık yapmamak, vefalı olmak, memleketine bağlı olmak, alçakgönüllü olmak, yüce gönüllü olmak, cömert olmak gibi pek çok erdemli davranışı vurgulamaktadır. Ayrıca şiirin bir parçasında istenen olgun insan motifinin nasıl olması gerektiğini belirterek erdemli olmayı duru biçimde somutlaştırır (s. 745). Asım'ın kişilik özelliklerinde erdemlere dair pek çok detay görülür.

Çalışkanlık erdeminin yüceltildiği, dilenciliğin ayıplandığı, Küfe şiiri olarak da bilinen Safahât'in (1966) birinci bölümünden dizeler şöyledir:

"Kuzum ayıp mı çalışmak, günah mı yük taşımak?
Ayıp: Dilencilik, işlerken el, yürürken ayak." (s. 25)

Asım'ın duyarlılık erdemine dair duruşu aşağıdaki dizelerde görülmektedir:

"Yumuşak başlı isem kim dedi uysal koyunum?
Kesilir belki, fakat çekmeye gelmez boynum.
Kanayan bir yara gördüm mü yanar ta ciğerim
Onu dindirmek için kamçı yerim, çifte yerim.
Adam aldırma da geç diyemem, aldırırım.
Çiğnerim, çiğnerim, hakkı tutar kaldırırım." (s.400).

"namusluluk" erdeminin önemini şiirlerde vurgular:

"Ölüm indirmede gökler, ölü püskürmede yer
O ne müthiş tipidir: Savrulur enkaz-i beşer

Kafa, göz, gövde, bacak, kol, çene, parmak, el ayak;
Boşanır sırtlara, vadilere sağanak sağanak
…
Asım'ın nesli diyordum ya nesilmiş gerçek
İşte çiğnetmedi namusunu çiğnetmeyecek." (ss. 426-427).

Paylaşım isteğini belirttiği dizeleri şöyledir:

"Görmekteyiz ey Emir-i âdil
-İnkârı bunun değil ya kaabil-
Yok sendeki ihtişama pâyân
Bizlerse alay alay sefilan
Bir yandan demek ki fazla var, çok;
Hayfa ki öbür tarafta hiç yok.
Öyleyse biraz tevazün ister
Evvel beni dinle, sonra hak ver:
Nerden buldun bu ihtişamı?
Halkın mı, senin mi Halikın mı?
Allahın ise eğer bu servet,
Bizler de onun kuluyken, elbet
Bir pay talebinde hakkımız var…
İnsaf olamaz bu hakkı inkâr.
Halkınsa şu bî-nihâyet emval;
Ver, etme hukuk u gayrı pâmâl.
Yok; böyle de olmayıp da kendi
Mâlın ise- çünkü fazla- şimdi.
Bî-vâyelere tasadduk eyle…" (s. 116).

Safahât'ın (1966) ikinci bölümü olan Süleymaniye Kürsüsü'ndeki Japonlar şiirinde ise Mehmet Âkif Ersoy'un nesnel bir gözle, din, ırk fark etmeksizin insanlığın tümünde görmek isteyip de Japonlarda rastladığı erdemleri ifade ettiği şu dizeler görülmektedir:

"Sorunuz şimdi, Japonlar da nasıl millettir?
Onu tasvire zafer-yâb olamam, hayrettir!

Şu kadar söyliyeyim: din-i mübînin orada,
Rûh-u feyyâzı yayılmış,yalnız şekli: Buda.
…
Doğruluk, ahde vefâ, va'de sadâkat, şefkat;
Âcizin hakkını i'lâya samîmî gayret;
En ufak şeyle kanaat, çoğa kudret varken;
Yine ifrat ile vermek, veren eller darken;
Kimsenin ırzına, namusuna yan bakmıyarak,
Yedi kat ellerin evlâdını kardeş tanımak;
"Öleceksin!" denilen noktada merdâne sebat;
Yeri gelsin, gülerek, oynıyarak terk-i hayat,
İhtirasât-ı hususiyyeyi söyletmiyerek,
Nef'-i şahsîyi umumunkine kurban etmek…
Daha bunlar gibi çok nâdire gördüm orada.
Âdemin en temiz ahfadına mâlik bir arada.
…
Gece gündüz açık evler, kapılar mandalsız;
Herkesin sandığı meydanda, bilinmez hırsız.
…
Çay boşaltırdı ben içtikçe hemen fincanıma." (ss. 170-171).

Safahât'in (1966) beşinci kitabı olan Hâtıralar bölümünde Mehmet Âkif Ersoy'un millî ruh ile erdemli bir millet arasındaki bağın ne kadar güçlü olduğunu anlatan dizeleri şöyledir:

"…
Oyuncak sanmayın! Ahlâk-ı millî, ruh-u millîdir;
Onun iflası en korkunç ölümdür: mevt-i küllîdir." (s. 307).

Safahât'in (1966) beşinci kitabı olan Hâtıralar bölümünde Mehmet Âkif Ersoy'un Müslümanlık ile erdemli olmak arasındaki bağın farkında olunmadığında karşılaşılan kötülükleri anlatan dizeleri şöyledir:

"Müslümanlık pâk sîretten ibaretken, yazık!
Öyle saplandık ki levsiyyata: hâlâ çıkmadık.

Zulme tapmak, adli tepmek, hakka hiç aldırmamak;
Kendi asûdeyse, dünya batsa, baş kaldırmamak;
Ahdî nakzetmek, yalan sözden, tehâşi etmemek;
Kuvvetin meddahı olmak, aczi hiç söyletmemek…"(ss. 319-320).

Âsım, şiirin pek çok yerinde değişen ve bozulan kişi, aile, toplum düzenini eleştirerek erdemli olmanın önemini hatırlatır:

" Nasihatım sana: Herzeyle iştigâli bırak!
Adamlığın yolu nerdense, bul da girmeye bak!
Adam mısın: Ebediyen cihanda hürsün, gez;
Yular takıp seni bir kimsecik sürükleyemez.
Adam değil misin, oğlum, gönüllüsün semere;
Küfür savurma boyun kestiğin semercilere." (s. 403).

2.4.8.1.2. Dîvânü Lûgâti't- Türk

Türkçe'nin önemli isimlerinden Kaşgarlı Mahmud'un Dîvânü Lûgâti't- Türk eserinde de erdem ve erdemli olmaya dair pek çok değerli söz vardır. Bunlardan bazıları:

1. "Algıl ögüt menden ogul erdem tile/ Boyda uluğ bilge bolup bilging ula." (Atalay, 1985, s. 51) beyitinin "Ey oğul! Benden öğüt al ve erdem dile/ Böylece halkının başı olur ve onlara bilgelik ve erdem dağıtırsın." anlamına bakıldığında Kaşgarlı Mahmud'un erdem ve bilgili olma arasında önemli bir ilişki olduğunu ve erdemli insanın diğer insanlar tarafından da değer göreceğini vurguladığı söylenebilir.

2. "Erdem başı til." atasözünün "Erdemin başı dil (dir)." anlamına bakıldığında dil ve erdem arasındaki ilişkide gelişmiş bir dile sahip olma ile erdemli olma arasındaki olumlu ilişkinin ortaya koyulduğu görülmektedir (DLT, 2005, ss. 120-121).

3. "Erdemsizden kut çertilür." atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan "Erdemsizden saadet yok olur." anlamına bakıldığında erdemsiz insanın mutluluğu kaybedeceğinin vurgulandığı görülmektedir (DLT, 2005, ss. 120-121).

4. “Yüzge körme erdem tile.”atasözünün günümüz Türkçe karşılığı olan “Yüze bakma, erdem dile.” anlamına bakıldığında dış güzelliğin veya görselliğin gelip geçici ve güvenilmez olduğu oysa ki erdemin kalıcı ve güvenilir olma özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir (DLT, 2005, ss. 132-133).

Çeşitli erdemlere dair Dîvânü Lûgati’t- Türk’te yer alan sözler de şöyledir:

1. “Edgü er süngüki erir atı kalır.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “İyi insanın kemikleri erir, adı kalır.” anlamına bakıldığında iyiliğin ve iyi insan olma erdemlerinin ölümsüz olduğu, iyi insanların yaptıkları iyiliklerle anılarak ölümsüzleştikleri vurgulanmaktadır (DLT, 2005, ss. 120-121).

2. “Edgülükin kel isizligin kelme.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “İyilikle gel, kötülükle gelme” anlamına bakıldığında iyiliğin ne kadar istendik bir erdem olduğu vurgulanıp kötülüğün de bir o kadar dışlanan bir kavram olduğu görülmektedir (DLT, 2005, ss. 120-121).

3. “Er sözü bir edher köki üç.” atasözünün günümüz Türkçesinde karşılığı olan “Erin sözü bir, eyerin bağı üç (tür).” anlamına bakıldığında verilen sözün arkasında durulması, sözün sorumluluğunun alınması, sözünün eri olunması, mertlik erdemlerinin vurgulandığı görülmektedir (DLT, 2005, ss. 120-121).

4. “Ortak erden artuk almas.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “Ortak, ortağından fazlasını almaz.” anlamına bakıldığında adaletli, kanaâtkâr ve iradeli olma erdemlerinin öneminin vurgulandığı görülmektedir (DLT, 2005, ss. 126-127).

5. “Otug odhguç birle öçürmes.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “Ateş alevle söndürülmez.” anlamına bakıldığında öfkenin kontrolü erdeminin değeri üzerinde durulduğu ve öğütlendiği görülmektedir (DLT, 2005, ss. 126-127).

6. “Suv içürmesge süt ber.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “Su içirmeyene süt ver.” anlamına bakıldığında kişiye kötülük ediliyor olunsa bile yine de iyilikle karşılık verilmesi öğütlenerek iyilik erdeminin değerinin vurgulandığı görülmektedir (DLT, 2005, ss. 126-127).

7. “Suv körmekinçe etük tartma.” ve “Yurt küçük bolsa angut bedik ur.” atasözlerinin günümüz Türkçesi karşılıkları olan “Su(yu) görmeden çizme çıkarma.” ile “Delik küçük olsa bile tıpayı büyük vur.” anlamlarına bakıldığında tedbirli olma erdeminin öneminin vurgulandığı görülmektedir (DLT, 2005, ss. 126-133).

8. “Tikmegince önmes tilemegince bulmas.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “Dikmeyince bitmez, dilemeyince bulmaz.” anlamına bakıldığında çalışkanlık ve azimli olma erdemlerinin öneminin vurgulandığı görülmektedir (DLT, 2005, ss. 128-129).

9. “Ulugnı uluglasa kut bolur.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “Büyüğü ululayan saadet bulur.” anlamına bakıldığında büyüklere saygı ve değer bilmek erdemlerinin öneminin vurgulandığı görülmektedir (DLT, 2005, ss. 130- 131).

10. “Uma kelse kut kelir.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “Misafir gelirse uğur gelir.” anlamına bakıldığında konukseverlik erdeminin öneminin vurgulandığı görülmektedir (DLT, 2005, ss. 130-131).

11. “Yazıdaki süvlin edhergeli evdeki takagu ıçgınma.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “Kırdaki sülünü ararken evdeki tavuğu kaçırma.” anlamına bakıldığında açgözlülüğün eleştirildiği, değer bilme ve kanaatkâr olma erdemlerinin yüceltildiği görülmektedir (DLT, 2005, ss. 130-131).

12. “Yazın kalıglansa kışın sevnür.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “Yazın çalışan kışın sevinir.” anlamına bakıldığında çalışkanlık erdeminin mutlulukla bağlantısı olduğu vurgulanmakta ve çalışkan olma erdeminin önemi vurgulanmaktadır (DLT, 2005, ss. 132-133).

13. “Yılan kendi egrisin bilmes tevi boynın egri tir.” atasözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan “Yılan kendi eğrisini bilmez, ‘deve, boynun eğri!’ der.” anlamına bakıldığında kendini kusursuz görmenin ve başkalarında kusur bulmanıın yanlış olduğu vurgulanıp kusur aramamak erdeminin önemi yüceltilmektedir (DLT, 2005, ss. 132-133).

Yukarıda bahsedilen erdemler ve erdem çeşitlerinin yanı sıra iyi ve iyiliğe dair pek çok sözün Dîvânü Lûgâti't-Türk'te yer aldığı görülmektedir. "qoşnı qonum ogışqa / qılgıl anğar aqırlıg / ertüt alıp anungıl / edgü tawar ugurlug" biçiminde özgün hâliyle ve günümüz Türkçesi karşılığı olan "Konuya, komşuya ve akrabalarına iyilik et, onlara saygı duy, ağırla, bir armağan aldığında onun karşılığında iyi bir karşılığı hazır bulundur." şeklinde yer alan bu ifadelerde iyiliğe iyilikle karşılık verilmesinin öğütlendiği görülmektedir. Buna ek olarak "kelse kişi atma angar örter küle / baqqıl angar edgülükün agzın küle" beyitinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bir kişi sana gülerek yaklaşırsa onun yüzüne sıcak küller atma (onu utandırma) onu saygıyla ve güleç bir yüzle karşıla." ifadesi de iyiliği yüceltmektedir (DLT, 2005, s. 248). Yine Dîvân'dan iyiliğe ve iyilikseverlik erdemine dair pek çok örnek söz karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bazıları olan "ol edgüni yawlaqtan adırdı" sözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan "O, iyiyi kötüden, hayrı şerden ayırdı." sözü (DLT, 2005, s. 132), "ol manga edgü söz estürdi" sözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan "O, benim iyi sözleri işitmeme izin verdi." sözü (DLT, 2005, s. 269) ve "mening işim edgülükün etilgen ol" sözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan "Benim işim hep iyilikle başarıya ulaşır." sözü (DLT, 2005, s. 270), "öç kek qamug kişining yalnguk üze alım bil / edgülüküg ugança elging bile telim qıl." sözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan "Şunu bil ki insanların intikam isteği bir adamın üzerine yüklenmiş bir alacak gibidir. Sahip olduğun tüm güçle yapabildiğin kadar iyilik yap" sözü (DLT, 2005, s. 368), "külse kişi yüzinge körklüg yüzin körüngil / yawlak küdez tilingni edgü sawıg tilengil" sözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan "Biri senin yüzüne güldüğünde onu güler yüzle karşıla / Dilini kötülükten sakın ve konuşmada iyi kelam ara." sözü (DLT, 2005, s. 676) ve "yay körkinge inanma / suwlar üze tayanma / esizligig anunma / tılda çıkar" sözünün günümüz Türkçesi karşılığı olan "İlkbahara güvenme, suya yaslanma, kendini kötülük için hazırlama, iyi sözler dökülsün dilinden." (DLT, 2005, s. 677) sözleri bu duruma örnektir.

2.4.8.1.3. Kutadgu Bilig

Kutadgu Bilig incelendiğinde erdem ve erdemli olmaya dair pek çok değerli sözün yer aldığı görülmektedir. Bunlar şöyledir:

1. 'Törütti ödürdi seçü yalngukug/ angar birdi erdem bilig ög ukug' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Tanrı insanı yarattı, seçerek yükseltti;/ona

erdem, bilgi, akıl ve anlayış verdi" (KB, 2006, s. 115)'de yaratılmış olan insanda bulunması beklenen en güzel yönlerden biri olarak erdemin belirtildiği görülmektedir.

2. 'Bedük bilgi birle öküş erdemi/ biliglig ukuşlug budun ködrümi' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "O yüksek bilgiye ve çok erdeme sahipti;/ bilgili, anlayışlı ve halkın seçkiniydi." (KB, 2006, s. 135)'te, 'Özinge bakıp aydı men me bu kün/ tümen erdemim birle ilde burun' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bir gün kendisine bakarak şöyle dedi: Ben de bugün, sayısız erdemimle memleketin ileri gelenlerindenim." (KB, 2006, s. 161)'de, 'Körü ıdma ögretgil erdem bilig/ bilig erdemin bulsu ilke elig' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Gözden uzak bulundurma, ona erdem ve bilgi öğret;/ bilgi ve erdemle memlekette mevki sahibi olsun." (KB, 2006, s. 327)'de, 'Bilig erdem ögren agır tut anı/ ajunug karıtmış uzun yaşlıg er' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bilgi ve erdem öğren, ona hürmet et;/ bu erdem sonra sana da hürmet getirir." (KB, 2006, s. 553)'te, 'Kişi erdemi birle erdin keçer/ öküş bolsa erdem er örlep uçar.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Kişi başkalarına erdemiyle üstün olur;/ kimin erdemi çoksa o uçar gibi yükselir." (KB, 2006, s. 499)'da, 'Meningde yüz üsteng anıng erdemi/ budunda talusı kişi ködrümi.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Onun erdemi benimkinden yüz kat fazladır;/ o halkın ileri geleni ve insanların seçkinidir." (KB, 2006, s. 571)'de, 'Kamug erdem ögret ogulka tükel/ ol erdem bile bu tire birge mal' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Oğula bütün erdemleri tam olarak öğret;/ o bu erdemlerle ileride mal sahibi olur." (KB, 2006, s. 775)'te erdemin, insanlar arasında değer gören ve toplum tarafından yüceltilen bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Erdemli insanın ise toplumda seçkin bir yere sahip olacağı belirtilmektedir.

3. 'İdi artuk erdem kerek ög bilig/ ajun tutkuga ötrü sunsa elig.', 'Ming erdem kerek bu cihan tutkuga/ kör arslan kerek bu kulan basguka.', 'Ajunçıka erdem kerek ming tümen/ anın tutsa il kün kiterse duman' dizelerinin sırasıyla günümüz Türkçesi karşılığı olan "Dünyaya hakim olup idare etmek için/ pek çok erdem, akıl ve bilgi gerekir.", "Bu cihana hakim olmak için bin türlü

erdem gerek/ yaban eşeğini alt etmek için arslan olmak gerek.", "Dünyaya hakim olana binlerce erdem gerekir;/ o bunlarla eli günü idare edip sisleri dağıtır." (KB, 2006, s. 135)'te, 'Kılınç edgü erdem kerek ming tümen/ anın tutsa il kend kötürse tuman.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "İl ve şehirleri yönetip barış ve sükuneti sağlamak için/ hükümdarın iyi doğalı ve binlerce erdem sahibi olması gerekir." (KB, 2006, s. 405)'te, 'Tükel beg bolur bu budunka başı/ anıngdın bulur tegme edgü kişi.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Hangi insanda bu erdem ve bu terbiye bulunursa,/ onu, bey olarak memlekette yükseltmelidir." (KB, 2006, s. 431)'de, 'Kamug erdemi bolsa erde örü/ budunka birür bolsa edgü törü.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bütün erdemlerde herkesten üstün olmalı;/ halka karşı adaletli davranmalı." (KB, 2006, s. 431)'de, 'Bu yanglıg begi bolsa erdem tolu/ veziri negü teg kerek ay talu.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Beyi böyle her türlü erdem sahibi olursa,/ ey seçkin insan, veziri nasıl olmalıdır ki," (KB, 2006, s. 433)'te, 'Tükel kimde bolsa bu erdem bilig/ vezirlik angar birse bolgay ilig.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bu erdem ve bilgiler kimde tam olarak bulunursa/ hükümdar vezirliği ona verebilir." (KB, 2006, s. 441)'de, 'Bu erdem bile bolsa sü başçısı/ yagı sançga yadga yagının küsi.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Ordu kumandanı bu erdemlere sahip olursa,/ düşmanını vurur ve onun şöhretini yere serer." (KB, 2006, s. 453)'te, 'Tükel bilse erdem bitise bitig/ kamug işke biligin bu kılsa itig.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bütün erdemlere sahip olmalı, kalem sahibi olmalı;/ her türlü işi bilgisiyle yürütmeli." (KB, 2006, s. 475)'te, 'Bu erdem bilig kör kerek barça tüz/ ulug hacib ötrü kızıl kılsa yüz.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Ulu Hacib, işinde başarılı olmak için bu erdem/ ve bilgilerin hepsine birden sahip olmalı." (KB, 2006, s. 475)'te, 'Bu yanglıg kerek barça erdem bilig/ ulu hacib ötrü uzatsa elig.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bütün erdem ve bilgilerin böyle olması gerekir;/ bu vasıflara sahip olan ulu Hacib görevine başlayabilir." (KB, 2006, s. 481)'de, 'Kamug türlüg erdem bu bilse tükel/ bu erdem bile er mengiz kılsa al.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "O her türlü erdemi tam olarak bilmeli;/ kişi bu erdemlerle yüzünü ağartır." (KB, 2006, s. 497)'de, 'Bu yanglıg kerek barça erdem bilir/ bu yanglıg yalavaç tilekke tegir.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Elçilik

için bütün bu erdemleri bilen bir insan gerekir;/ böyle bir elçi işinde başarılı olur." (KB, 2006, s. 499)'da, 'Kayu türlüg erdem angar satsalar/ anı uksa bilse yana kizlese.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Karşısına ne türlü erdemlerle çıkarsa çıksınlar,/ o rakiplerini yenmeli ve kendisini saydırmalı." (KB, 2006, s. 499)'da, 'Yalavaç bilir bolsa erdem kamug/ bedüyür begi atı ilde ulug.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Elçi her türlü erdeme sahip olursa,/ beyi büyür ve adı o memlekette yükselir." (KB, 2006, s. 499)'da, 'Kayu begde erdem yumıtsa tükel/ angar yıglur arzu ne kolsa tükel.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Hangi beyde bütün erdemler birleşirse, / bütün istediği şeyler onun etrafında toplanır." (KB, 2006, s. 551)'de, 'Ajunçıka erdem kerek ming tümen/ bu erdem bile yir ajunçı cihan' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Dünya hâkimine binlerce erdem gerekir;/ dünya hâkimi bu erdemlerle cihanı elde eder." (KB, 2006, s. 551)'de, 'Ay edgü törülüg arıg beg silig/ bayat birdi erdem sanga ög bilig' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Ey âdil, temiz ve halim bey,/ Tanrı sana akıl, bilgi ve birçok erdem verdi." (KB, 2006, s. 565)'te, 'Aş az yi ay ilig öküş kıl tapug/ söz az sözle örgen sen erdem kamug.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Ey hükümdar, az ye, çok ibadet kıl;/ bütün erdemleri bil, fakat sözü az söyle." (KB, 2006, s. 891)'de, 'Bu erdem bilig ya ukuşka kamug/ sebeb boldı ilig açıldı kapug.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bütün bu erdemlere, bilgi ve anlayış sahibi olmana/ hükümdar sebep oldu, sana bu yüzden bütün kapılar açıldı." (KB, 2006, s. 959)'da, 'Munukı men aydım eşitti ilig/ bu yanglıg kerek begke erdem bilig.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "İşte benim bu söylediklerimi hükümdar işitti;/ bey için böyle bir erdem ve bilgi gerekir." (KB, 2006, s. 431)'de, 'Ukuşlug biliglig beg ermiş amul/ tiler ermiş erdem idilerin ol.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "O akıllı, bilgili, yumuşak huylu bir beymiş/ ve erdemli insanları ararmış." (KB, 2006, s. 163)'te görülmektedir ki her dönem olduğu gibi günümüzde de yetiştirilen yöneticilerin iyi birer idareci olabilmelerinin temelinde erdemli olma gerekliliği yer almaktadır. Geleceğin liderlerinin ve idarecilerinin yetiştirilmesinin yolu, erdemin eğitimle öğrencilere kazandırılmasından ve erdemli vatandaşlar yetiştirilmesinden geçmektedir. Erdemli yöneticilerin ise

yine erdemli bireyleri seçerek yönetimde erdemin yer almasını sağlayacağı da vurgulanmaktadır.

4. ‘Tümen ming tü erdem öküş ögdiler/ ukuş birle kılmış üçün ögdiler.’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Binlerce erdem ve birçok alkışlanan iş/ akıl ile yapılmış olduğu için övülmüştür.” (KB, 2006, s. 139)’da, ‘Yanut birdi ögdülmiş ilig kutı/ bilig hem ukuş ol bu erdem atı’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Öğdülmüş yanıt verdi: Ey devletli hükümdar,/ bu erdemin bir adı da bilgi ve akıldır.” (KB, 2006, s. 357)’de, ‘Ukuşta adın barça erdemlerig/ kişi ögrenür ötrü yetlür bilig.’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Kişi akıl dışında bütün erdemleri öğrenir/ ve böylece bilgisi gelişir.” (KB, 2006, s. 359)’da, ‘Bilig tut ya erdem kişi ögrenür/ meger bu ukuş ol tadudın önür.’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Bilgiyi olsun, erdemi olsun, insan öğrenebilir;/ fakat akıl, insan ile birlikte doğar.” (KB, 2006, s. 379)’da, ‘Kişide ulugrag ukuşlug kişi/ ukuş boldı erke ming erdem başı.’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Akıllı insan insanların büyüğüdür;/ akıl insan için bin türlü erdemin başıdır.” (KB, 2006, s. 381)’de, ‘Bayat kılmış emdi sanga edgülük’ bilig birmiş erdem ukuş ög ülüg.’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Tanrı sana şimdi lütfetmiş bilgi vermiş;/ erdem, akıl ve anlayış nasip etmiş.” (KB, 2006, s. 579)’da, ‘Kamug türlü erdem tükel ögrenip/ yorır erdi erdem eligke alıp.’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Her türlü erdemi tamamen öğrenmişti;/ hiçbir zaman erdemi elden bırakmazdı.” (KB, 2006, s. 161)’de akıl ve erdem arasında çok yakın bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Akıl sahibi olmak ve akıllı hareket etmenin en büyük erdemlerden biri olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan tüm erdemler zamanla eğitim ve diğer çevresel etmenlerle öğrenilebileceğini ancak akıl kavramının insanda doğuştan olduğu veya olmadığı belirtilmektedir. Akıllı olmanın, erdemli olmanın yolunu açtığı çıkarımına ulaşılabilir.

5. ‘Negü tir eşitgil sevitmiş kişi/ sevitse kişi kör mün erdem başı.’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Dinle, kendisini sevdiren kişi ne der; kişi kendini/ sevdirirse, onun kusuru en büyük erdem sayılır.” (KB, 2006, s. 173)’te, ‘Kimi sevse aybı kör erdem bolur/ kimi sevmese erdem öktem

bolur.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "İnsan kimi severse, onun kusuru erdem olur;/ kimi sevmezse, onun erdemi kusur görünür." (KB, 2006, s. 173)'te, 'Köngül kimni sevse mün erdem bolur/ kamug tetrüsi ong kokuzı tolur." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Gönül kimi severse, onun kusuru erdem olur;/ bütün ters işleri doğru ve eksikleri tam görünür." (KB, 2006, s. 173)'te, 'Bu dünya özin ked sevitmiş sanga/ kamug aybı erdem körünmiş sanga.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bu dünya sana kendini çok sevdirmiş;/ onun bütün kusurları sana erdem gibi görünmüş." (KB, 2006, s. 623)'te, 'Negü tir eşitgil bu sevmiş kişi/ sevügke sevüg aybı erdem başı.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bu sevmiş kişi ne der, dinle;/ sevenin nazarında sevgilinin kusuru en büyük erdemdir." (KB, 2006, s. 623)'te, 'Sevüglüg nişanı bu ol belgülüg/ sevüg aybı erdem bolur ay külüg.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Sevgilinin nişanı hakikatte budur, ey şöhretli;/ sevilenin kusuru erdem olur." (KB, 2006, s. 623)'te, 'Özüng dünya sevmiş nişanı bu ol/ kamug aybın erdemke tutmış köngül.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Senin dünyayı sevdiğinin alameti de budur;/ onun bütün kusurlarını gönlün erdem gibi kabul etmiş." (KB, 2006, s. 623)'te insanın sevdiği kişinin veya varlığın kusurlarını göremediği ve onu kusursuz gördüğü vurgulanmaktadır. Bu kusursuzluğun karşılığı olarak da erdem gelmektedir. Erdemin kusursuzluk ve en istenen davranışlar olarak görüldüğü düşünülürse çok değerli olduğunun vurgulandığı açıkça ortadadır.

6. 'Kamugka tusulur kör erdemlig er/ bu erdem bile er tilek arzu yir.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bak, erdemli insanın herkese faydası dokunur;/ bu erdem ile insan bütün arzularına ulaşır." (KB, 2006, s. 179)'da, 'Bu ay toldı aydı kör erdem öküş/ meningdin tegir tegse erke ülüş.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Ay-Toldı dedi ki: Erdemim çoktur; insanlara kısmet gelirse benden gelir." (KB, 2006, s. 197)'de, 'Bilig erdem edgü kılınç ya kılık/ kişi ögrenür örtü tüzlür yorık.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "İnsan ve bilgiyi, erdemi, iyi tavır ve hareketi/ öğrenir ve böylece gidişi düzelir." (KB, 2006, s. 379)'da, 'Kılınç edgü erdem kerek ming tümen/ atı edgü bolsa tutunsa bodug.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Adının iyiye çıkması ve boyanın tutması

için/ iyi tavır ve hareket ile binlerce erdem gerekir." (KB, 2006, s. 401)'de, 'Kamug türlüg erdem bu bilse tükel/ yırak erse andın yaragsız muhal.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Her türlü erdemi tam olarak elde etmeli;/ uygunsuz ve olmayacak şeylerden uzak durmalı." (KB, 2006, s. 417)'de, 'Kiming erdemi bolsa atı yorır/ Kalı bolmasa erdem atsız karır.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Kim erdemliyse onun adı her tarafa yayılır;/ eğer birinin erdemi yoksa, adı anılmadan yaşlanır gider." (KB, 2006, s. 499)'da, 'Eling sunsa erdem bile er tegip/ ulug tag başın yirke idrür egip.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Kim elini erdem ile uzatırsa,/ yüce dağların başını eğerek yere indirir." (KB, 2006, s. 501)'de, 'Uçuz tutma erdemni ögren ogul/ bu erdem yorıkı örüng kuş teg ol.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Ey oğul erdemi kıymetsiz sayma, öğren;/ bu erdemin doğası ak kuşa benzer." (KB, 2006, s. 551)'de, 'Sarandın kaçar barça erdemlig er/ akıka yumıtur tilek arzu yir.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bütün erdemli insanlar cimriden kaçar ve cömertin/ etrafına toplanarak dilek ve arzularına kavuşurlar." (KB, 2006, s. 555)'te, 'Kamug erdemi bar sakınuk odug/ kayu işke tegse bodur tü bodug.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Kendisi her türlü erdem ve takva sahibi olup/ uyanıktır ve elinden her türlü iş gelir." (KB, 2006, s. 571)'de, 'Sen ögdüng anıng türlüg erdemlerin/ ol erdem üçün men tiler men erin.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Sen onun her türlü erdemini övdün,/ bu erdemlerinden dolayı ben onu istiyorum." (KB, 2006, s. 573)'te, 'Negü tir eşitgil kör erdemlig er/ bu erdem bile er tilek arzu yir.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Erdemli insan ne der, dinle;/ bu erdemle insan dilek ve arzusuna ulaşır." (KB, 2006, s. 609)'da, 'Köngül til köni tut kör erdem ulug/ özüngni unıtma yangılma yolug' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Gönlünü ve dilini doğru, erdemiyse yüksek tut;/ gaflete dalma, yolunu şaşırma." (KB, 2006, s. 879)'da, 'Bu dünya müni ming bir ol erdemi/ negü teg keçürse keçer ademi.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bu dünyanın kusuru bin, erdemiyse birdir;/ insan bunu nasıl geçirirse, öyle geçer." (KB, 2006, s. 1045)'te, 'Keçürdüm men anda sening uzrüngi/ agırladım ötrü ol erdem tengi.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "O zaman senin kusurunu affettim/ ve sana erdemin oranında saygı gösterdim." (KB, 2006, s. 219)'da, 'Bu kılkıng bu erdemlering

bar üçün/ küsep keldim emdi tapugka küçün.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bu doğandan ve erdemlerinden dolayı,/ büyük bir arzuyla senin hizmetine geldim." (KB, 2006, s. 225)'teki sözler göstermektedir ki erdem ve erdemli olma kavramları insanın hem kendi hayatını hem de çevresindekilerin hayatını iyileştiren, kişinin çevresi üzerinde etki sahibi olmasını ve dileklerinin gerçekleşmesini sağlayan, insanı iyi yönde aranan bir birey hâline getiren, başarının da anahtarı olan çok değerli bir hayat rehberi niteliğindedir.

7. 'Bu dünya içinde tirilding öküş/ bilig bilding erdem okıdıng ukuş.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bu dünyada çok yaşadın, çok şey öğrendin/ bilgiye ve erdeme ulaştın." (KB, 2006, s. 281)'de, 'Ogul kızka ögretgü erdem bilig/ bu erdem bile bolsu kılkı silig.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Oğula kıza bilgi ve erdem öğretmeli/ ki, onlar iyi ve güzel yetişsinler." (KB, 2006, s. 289)'da, 'Atang ögretümedi erdem bilig/ kiçigke bedüktin bolur yol keçig.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Baban sana erdem ve bilgi öğretmedi;/ ben de bu hususta sana pek yardım edemem." (KB, 2006, s. 375)'te, 'İligni sebeb kıldı erklig idim/ bu erdem biligdin turu kalmadım.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Kadir rabbim hükümdarı da sebep kıldı,/ ben de bu erdem ve bilgiden yoksun kalmadım." (KB, 2006, s. 377)'de, 'Münümmü öküşrek azu erdemim/ ayu bir manga sen kılayın emim.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Kusurum mu daha çok, yoksa erdemlerim mi;/ bana söyle, ben de ona göre tedbir alayım." (KB, 2006, s. 565)'te, 'Sen oglan kiçig erken öldi atang/ bilig erdem üstep kızartmadıng eng.' dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Baban sen daha küçük bir oğlanken öldü;/ henüz bilgi ve erdem kazanarak mutluluğa ermemiştin." (KB, 2006, s. 961)'deki sözler göstermektedir ki erdem ve yaşantılardan edinilen bilgi arasında yakından bir bağ bulunmaktadır. İnsanlar, hayatları boyunca gerek eğitim gerek çevresel koşullardan etkilenerek erdem kazanmaktadırlar. Özellikle küçük yaşta erdem ve erdemli olmaya dair verilen eğitimin çok etkili olduğu, hazır bulunuşluk zamanının kaçırılmasının ardından bu kavramların çok daha zor edinileceği düşünülmektedir. Erdemli olmanın kişiyi mutluluğa götüreceğinin de altı çizilmektedir.

8. ‘Öküş bolsa emdi bu erdem kiming/ öküş boldı tengsiz yagısı anıng.’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Şimdi kimin erdemi çok olursa,/ onun dengi olmayan düşmanı da çok olur.” (KB, 2006, s. 609)’da, ‘Kiming erdemi bolsa aslı agı/ yetiz il kişisi ol erke yagı.’ dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Kim erdemli ve asil nesepli olursa,/ memleketin her yanında birçok kişi ona düşman olur.” (KB, 2006, s. 609)’daki sözlerde görüldüğü üzere erdemli insanların davranışlarından rahatsız olan pek çok erdemsiz insan da söz konusudur ve bu kişiler erdemli insanların en büyük düşmanı kesilmektedir. Bunun bilincinde olunması gerekmekte; erdemli olmayı her koşulda ve kişiye karşı savunabilmek gerekmektedir.

Arat’ın (1979) belirttiği üzere bu eserde sadece “edgü” biçimi bile 414 sefer geçmekte; edgü/ edgülük kavramının eserde geçme sayısı ise 844 olarak karşımıza çıkmaktadır (ss. 139-140).

Dilaçar’ın (1988) Kutadgu Bilig incelemesinden çıkan çıkarımlarına göre özgün hâli “ukuş körki til ol, bu til körki söz / kişi körki yüz ol, bu yüz körki göz.”; günümüz Türkçesi karşılığı ise “Aklın süsü dildir, dilin süsü söz / İnsanın süsü yüzdür, yüzün süsü de göz.” olan atasözünde tatlı dilli olmanın ve iyilikseverliğin önemi görülmektedir. Öte yandan yine özgün hâli “örün süt bile kirse edgü kılık / ölüm tutmagınca evürmez yorık.” ; günümüz Türkçesi karşılığı ise “Eğer iyilik ananın ak sütü ile insanın özüne girerse, o ölünceye kadar yolunu şaşırmaz.” olan atasözü de iyiliğin ebediyetini anlatmaktadır (s. 29).

2.4.8.1.4. Mesnevî

Mevlana Celaleddin Rumî’nin erdemli olmaya dair fikirlerinin yansıması kabul edilebilecek sözleri şöyledir: “Cömertlik ve yardım etmede akarsu gibi ol. /Şefkat ve merhamette güneş gibi ol. /Başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol. /Hiddet ve asabiyette ölü gibi ol. /Tevazu ve alçakgönüllülükte toprak gibi ol. /Hoşgörürlükte deniz gibi ol. /Ya olduğun gibi görün, ya göründüğün gibi ol.” (http://konyakutup.gov.tr/TR-144016/mevlana39nin-yedi-ogudu.html). Bu sözler analiz edilecek olunursa sırayla şöyle bağlantılar kurulabilir:

1. Cömertlik ve Yardımseverlik erdemleri: Gelir dağılımının adaletsiz olduğu ve bencilleşen bir dünyada Mevlana’nın akarsuya benzettiği bu erdemler,

akarsuyun herkesin faydalanabileceği bir yapıda olması, ihtiyacı olanların faydalandığında hayatta kalmalarını sağlacak kadar değerli olması, kişi veya statü ayırmaksızın ve azalmaktan korkmaksızın verici olması gibi yönleriyle benzerlik taşımaktadırlar. Nasıl ki akarsu, çevresindeki yataklara dağılsa ve yok olsa da yeni bir biçimde yeniden var olabiliyorsa, insanların da cömert ve yardımsever olmalarıyla verdikçe çoğalacaklarının altını çizmektedir. Bu çalışmadaki uygulamalardan birinde yer alan "Vermek Çoğalmaktır" metni de bu erdemlerin edinimi için işlenmiştir. Ayrıca cömert ve yardımsever olunabilmesinin temelinde bireyin yardım etmekten ve cömertçe paylaşmaktan mutluluk duyulabilmesi için sevgi duygusunun yüreklerde yer edinmiş olması gerekir. Bencillik eden insanın malını, mülkünü paylaşabilmesi ve verici olabilmesinin çözümü sevgidir.

2. Şefkat ve merhamet erdemleri: Bu erdemler savaşların, silahların, açlıktan kırılan çocukların, diktatörlerin, göçlere mecbur bırakılmaların çağı olan günümüzde sıkı sıkıya sarılınması gereken erdemlerdir. Televizyonlarda, sosyal medyadan gazetelere dek geniş bir skalada kendini gösteren şiddete karşı duyarsızlaşan bir insanoğlu söz konusu. Bu durumun etkileri kısa vadede hissedilse de uzun vadede çok ağır hasarlarının olacağı aşikârdır. Ayrıca yerel sorunlarımıza büyüteç tutulacak olursa kan davası gibi çağ dışı sorunların çözümünün de birbirini sevebilen, şefkat ve merhamet gösterebilen bireyler yetiştirmekte gizli olduğu görülecektir. Mevlana, şefkat ve merhamet erdemlerini bizi ısıtan, varlık sebebimiz olan, herkese eşit yaklaşan, ruhumuza enerji veren Güneş'e benzetmektedir. Ayrıca bu erdemlerin içselleştirilebilmesini de sevgiye dayandırmaktadır: "Sevgi, acımak, insanlık huyudur; öfkeyle istekse hayvanlık huyları." (Can, 1997: s. 164, b. 2436).

3. Affedicilik erdemi: İnsanlar başkalarının kusurlarını görüp bunları dedikodu malzemesi yaptıklarında kusurlarını ifşa ettikleri kişileri kaybetmekte, özsaygıları zedelenmekte ve toplumsal yapıya zarar vermektedirler. Hâlbuki her insanın kusurlarının olabileceği gerçeği kabullenilip bu kusurlar affedilirse Mevlana'nın deyişiyle adeta bir geceymişçesine kusurların görünmez kılınması sağlanabilir. İnsanın hem kendisine hem de çevresine

karşı affedici olabilmesi için kendisini ve çevresindekileri sevmesi gerekir. Bu sevgi ile büyüyen affedicilik insan hayatına büyük bir anlam katmaktadır.

4. Ölçülü ve dengeli olma erdemleri: Normal şartlarda insanı öfkelendirecek bir durum yokken kızgın veya öfkeli olmamak kolaydır. Ya şartlar öfkeli ve sinirli olmaya neden olacak şekildeyse? Mevlana, gerçek anlamda erdemli davranabilmenin kendine hâkim olabilmekten geçtiğini vurgulamaktadır. Zor koşullarda bile insanın içindeki öfke ve sinirlilik duygularına yenilmeksizin ölçülü ve dengeli olabilmesinin önemini belirtmektedir. Çünkü öfke ve sinir insanın karar verme becerilerine zarar verir ve doğrulardan uzaklaştırabilir. Mevlana, insanın adeta bir ölü gibi tepkisiz kalarak öfke ve sinirini bastırmasını, kendine hakim olarak ölçülü ve dengeli davranmaya çalışması gerektiğini vurgular. İnsan sevdiklerine karşı öfke ve sinir duygularını çok daha kolay bastırabilmektedir. Bu da sevginin ölçülü ve dengeli olmanın ilk şartı olduğunu göstermektedir.

5. Alçakgönüllülük erdemi: Toprak nasıl ki bereketin, üretimin, hayatın sembolü olduğu hâlde bunu dile getirmeksizin işlevlerini yerine getirmeye devam ediyorsa alçakgönüllülük erdemi de Mevlana tarafından bu yüzden toprağa benzetilmektedir. Toprak gibi verici olarak pek çok varlığa faydalı olurken aynı zamanda sevgi ağları da örmektedir alçakgönüllü insanlar.

6. Hoşgörü erdemi: Mevlana'nın hoşgörü erdemini benzettiği metafor olan deniz nasıl ki kirliliği yenebilmek için mücadele etse de ona zarar verenleri suçlamaya çalışmıyorsa, kötülüklerin içinde yok olmasını sağlıyor ve bunu kimsenin bilmesine neden olmuyorsa hoşgörülü insanın da böyle davranması gerektiğini vurgulamaktadır. Hoşgörüsüz bir dünyada sevginin yer alabileceğine inanmak mümkün değildir. Ayrıca farklılıklara tahammülsüz bir ortamda sevginin yaşayabilmesi bir yana sadece kendi gibilerin kopyasını yaratan tahammülsüz bir dünyanın temelleri atılmış olacaktır.

7. Dürüstlük ve Doğruluk erdemleri: İnsanları anlayabilmenin en temel göstergesi davranışlardır. Eğer davranışlar ile karakterler çelişirse insana olan inancını yitirir insan. İnsanların ikiyüzlü davrandıkları, yalan söyledikleri ve gerçeği sakladıkları bir dünyada ne toplumsal düzen devam edebilir ne de

kişisel mutluluk hâli. Bu yüzden Mevlana'nın bu sözünde vurguladığı gibi içi dışı bir olan dürüst ve doğru bireylere her çağda ve her yerde ihtiyaç olmaktadır. İnsanların birbirlerini sevebilmelerinin temelinde birbirlerinde gördükleri güzellikleri, güzel huyları ve karakterleri sevebilmeleri yatar. Bu yüzden birbirlerinin dürüst ve doğru olduğuna güvenebildikleri oranda sevgi büyüyüp çoğalacaktır.

2.4.8.1.5. Dîvân-ı Hikmet

Büyük tasavvuf ehli Ahmed Yesevî, Dîvân-ı Hikmet eserinde erdem ve erdemli olma kavramlarına değinmektedir. İnsan hayatının erdemsizliklerle geçirilemeyecek kadar değerli bir zaman olduğunu belirtmektedir. "Mağrur bolman ey dostlarım işret etip/ Keçe küntüz yalgan aytıp bîhud yatıp/.../ Mundağ yerde gafil yörse bolmas ermiş." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan anlamına bakıldığında "Ey sağdıçlarım! Kibirlenmeyin!, (kendinizi yükseklerde görmeyin, çalımlı olmayın)! Yiyip içip eğlenerek (kendinizi olduğunuzdan güçlü görmeyin.) Gece gündüz yalan ayıtıp (söyleyip bu geçici ve yalan dünyâda) boşuna yatıp (bu dünyadaki yaşayışınızı işe yaramaz işlerle geçirmeyin.)...(Kişiler) böyle (bir) yerde (dünyâda) bilgisiz, düşüncesiz, vurdum duymaz (olarak) yürüse olmaz imiş." (Ahmed Yesevî, 2014, ss. 412-413) bu durum açıkça görülmektedir. Bu sözlerinin yanı sıra Mevlana'nın toprak metaforunu günümüz Türkçesi ile "...toprağın özelliklerine büründüm (toprak gibi ayak altında, aşağıda, sabırlı, her şeyi sindirici, kabul edici oldum." anlamına gelen "On törtümde toprak sıfat harlıg tarttım." (Ahmed Yesevî, 2014, ss. 150-151) dizesinde onun da kullanmış olduğu görülmektedir.

2.4.8.1.6. Atabetü'l- Hakâyık

Atabetü'l-Hakayık şairi olan Edip Ahmed b. Mahmud Yüknekî, bu eserinde erdemli olma ve erdemler hakkında etkileyici dizeler bırakmıştır bizlere. Bu erdemleri ve bağlantılı oldukları dizeleri şöyle sınıflandırabiliriz:

1. Doğru söyleme erdemi: "Tili yalgan erdin yırak tur teze/ keçür sen me umrüng könilik öze" dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Yalan söyleyen adamdan uzak dur, kaç;/ sen ömrünü doğruluk ile geçir."de, "Köni söz asel teg bu yalgan basal/ basal yip acıtma agız yi asel/ bu yalgan söz ig

teg köni söz şifa/ bu bir söz ozakı urulmış mesel." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Doğru söz, bal ve yalan söz, soğan gibidir;/ soğan yeyip, ağzı acılandırma; bal ye./ Yalan söz, hastalık ve doğru söz, şifa gibidir;/ bu söz eskiden söylenmiş bir meseldir."de, "Köni bol könilik kıl atan köni/ köni tiyü bilsün kişiler sini/ könilik tonın ked kodup egrilik/ kedim ton talusı könilik tonı." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Doğru ol, doğruluk yap ve adın doğruya çıksın;/ insanlar seni doğru olarak bilsinler;/ eğriliği bırakıp, doğruluk libası giy,/ elbiselerin en iyisi, doğruluk libasıdır."da (AH, 2006, ss. 52-88) yalan söylemenin kötülüğü vurgulanırken doğru söyleme erdemi yüceltilmektedir.

2. Kanaâtkar olma (açgözlü olmama) erdemi: "Köngüldin çıkargıl tavar suklıkın" dizesinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Mal hırsını gönülden çıkar."da ve "Bu dünya nengindin yigü kedgülük/ al artuk tileme vebal yüdgülük." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Bu dünya malından yiyecek ve giyecek (kadarını) al;/ fazlasını isteme, (fazlası) yüklenilecek vebâldir." (AH, 2006, ss. 55-89) dizelerinde kanaâtkar olma ve açgözü olmama erdemleri yüceltilmektedir. "Harislık ma erke yavuz haslet ol/ harislik songı gam ökünç hasret ol/ bu baylık çıgaylık idi kismeti/ harislik tek erke kurug zahmet ol." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Harislik de insan için kötü bir huydur,/ harisliğin sonu gam, pişmanlık ve hasrettir;/ zenginlik ve fakirlik Tanrının kısmetidir;/ harislik, insan için, sadece boş bir zahmettir."de (AH, 2006, ss. 64-93) aç gözlü olmanın ne kadar kötü bir davranış olduğunu vurgulamakta ve bu davranıştan uzak durması için insanoğlu uyarılmaktadır.

3. İyilik yapma erdemi: "Tarıglık tip aymış ajunnı resul/ tarıglıkta katlan tarı edgülük." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Resûl, dünya için, tarladır demiş;/ tarlada çalış-çabala ve iyilik et."de (AH, 2006, ss. 55-89) iyilik yapma erdeminin yüceliğini belirtmektedir. "Tiril edgü fi'lin köngüller alıp/ isizliktin özni sıngaru salıp/ iter bolsang işni sanıp saknıp it/ kerekmü kereksizmü kirtü bilip." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "İyi hareket et, gönüller alarak yaşa;/ kötülükten kendini bir yana çek;/ bir iş yapacaksan, düşünüp taşınarak/ ve (onun) lüzûmlu veya lüzûmsuz olduğunu

gerçekten bilerek yap.”da (AH, 2006, ss. 70-95) iyilik erdeminin ve gönül almanın önemi belirtilmektedir. “Aya edgü umgan isizlik kılıp/ tiken edlegen er üzüm biçmez ol.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Ey kötülük yapıp, iyilik uman (kimse),/ diken eken üzüm biçmez.”de (AH, 2006, ss. 70-96) kötülük yapanların cezasını bulacakları ve olumsuz sonuçlarla karşılaşacakları belirtilerek iyilik erdemi övülmektedir.

4. Cömertlik erdemi: “Kamug til akı er senasın ayur/ akılık kamug ayb kirini yuyur/ akı bol sanga söz sökünç kelmesün/ sökünç kelgü yolnı akılık tıyur.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Bütün diller cömert adamın medhini söyler;/ cömertlik bütün ayıpların kirini temizler;/ cömert ol, sana söz, sövme gelmesin;/ sövme gelecek yolu cömertlik kapatır.”da, “Egilmez köngülni akı er eger/ tegilmez muradka akı er teger.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Eğilmez gönülü cömert adam eğer;/ erişilmez murâda cömert adam erişir.”de, “Akı er biligni yete bildi kör/ anın sattı malın sena aldı kör/ tirildi ulamsız ulamı bolup/ ajunda at edgü kodup bardı kör.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Cömert adam bilgiyi yedebildi bak./ malını onunla sattı ve senâ aldı./ muhtaçların yardımcısı olarak yaşadı;/ bak, dünyada iyi ad bırakıp gitti.”de, “Bu budun talusı akı er turur/ akılık şeref cah cemal arturur/ sevilmek tileseng kişiler ara/ akı bol akılık sini sevdürür.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Bu halk arasında en iyi adam, cömert adamdır;/ cömertlik şeref, ikbâl ve cemâli artırır;/ insanlar arasında sevilmek istersen, cömert ol; cömertlik seni sevdirir.”de (AH, 2006, ss. 58-91) görülmektedir ki cömertlik pek çok kötülüğü önleyen, en inatçı denilebilecek insanları bile inatlarından vazgeçirebilen, isteklere ulaşmada bir anahtar niteliğinde, insanların iyi anılmasını ve sevilmesini sağlayıcı erdemlerdendir.

5. Alçakgönüllü olma (kibirli olmama) erdemi: “Ayayın men anı kulak tut manga/ ol ol kim tekebbürni yirdin salıp/ tevazu’nı berk tut yapuş ked anga.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Bana kulak ver, onu (sana) söyleyeyim;/ o söz şudur: kibri yere çalıp,/ tevâzuu sıkı tut ve ona kuvvetle sarıl.”da, “Tekebbür kamug tilde yirlür kılık/ kılıklarda edgü kılık kodkılık/ ol er kim ulugsındı men men tidi/ anı ne halayık sever ne halik.” dizelerinin

günümüz Türkçesi karşılığı olan "Kibir bütün dillerde yerilen bir huydur;/ huyların iyisi alçak gönüllülüktür;/ ululuk taslayan ve benim diyen kimseyi/ ne Tanrı ve ne de kulu sever.", "Kibir libasını giydin ise derhal çıkar;/ halka karşı göğüs kabarttın ise dilini derhal düzelt."de,"Tevazu kılıglını kötrüridi/ tekebbür tutar erni kemşür kodı/ ulugsınma zinhar ulug bir bayat/ ulugluk mening siz alınmang tidi." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Tevâzû göstereni Tanrı yükseltir,/ kibirli olanı aşağı atar;/ ululuk taslama, sakın, ulu yalnız Tanrı'dır,/ O 'ululuk benimdir, siz üzerinize almayın' dedi."de (AH, 2006, ss. 61-92), "Uluglukka tegseng yangılma özüng/ kalı kedseng atlas unıtma bözüng/ ulug boldukungça tüzünrek bolup/ ulugka kiçigke sılıg kıl sözüng." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Büyüklüğe erişirsen, kendini şaşırma;/ atlas giyersen, bözünü unutma;/ yükseldikçe daha çok yumuşak huylu ol,/ büyüğe ve küçüğe tatlı dil kullan."da (AH, 2006, ss. 69-95) alçakgönüllü olma erdeminin değeri vurgulanmakta, kibirden uzak durulması öğütlenmektedir.

6. İyilik ve vefa erdemleri: "Bütün kılkı fi'lin öte irtegil/ kerem kimde erse anı er tigil/ yimişsiz yıgaç teg keremsiz kişi/ yimişsiz yıgaçnı kesip öretgil." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "(İnsanların) bütün tavır ve hareketlerini iyice incele,/ keremsiz insan meyvesiz ağaç gibidir,/ meyvesiz ağacı kesip ateşte yak."da, "Cefa kıldaçıngka yanut kıl vefa/ arımaz neçe yusa kan birle kan." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Sana cefa edene vefa ile mukabele et;/ ne kadar yıkanırsa yıkansın, kan kan ile temizlenmez."de, "Yaraglık aşıngnı kişike yitür/ yarag bulsang oprak yalıngnı bütür/ küç emgek tegürme kişike kalı/ sanga tegse emgek kişidin kötür." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Yemeğe yarar yemek (varsa), aç insana yedir,/ giymeğe yarar elbise bulursan çıplağa giydir;/ başkasına zorluk ve zahmet çektirme,/ eger sana başkası eziyet ederse tahammül et."de, "İsiz kılgan erke sen edgü kıla/ keremning başı bu erür ked bile/ eger kelse erdin sanga edgülük/ öküş kıl ol erning senasın tile." dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan "Kötülük yapan adama sen iyilik yap;/ keremin başı budur, bunu iyi bil;/ eger bir kimseden sana iyilik gelirse,/ o adamı çok medhet ve (onun medhini) iste."de (AH, 2006, ss. 66-94) iyilik ve vefa erdemlerinin özellikleri ve yücelikleri vurgulanmaktadır.

7. Affedici ve yumuşak başlı olma erdemleri: “Yazuklug kişining yazukın keçür/ adavet kökini kazıp sen köçür/ yalınlansa tutnup gazab hikd otı/ halimlık suvın saç ol otnı öçür/ kerem bir bina teg angar hilm ul ol/ ya bustan teg ol hilm kerem al gül ol/ yıkıglıgka tirep kesüklüg ula/ bu itiglig erke azad öz kul ol.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Kusurlu adamın kusurunu affet,/ düşmanlık kökünü kazıp ortadan kaldır;/ hiddet ve düşmanlık ateşi tutuşarak alevlenirse,/ yumuşaklık suyunu serp ve o ateşi söndür/ kerem bir binadır ve hilm onun temelidir./ yahut hilm bir bahçeye benzer ve kerem kırmızı güldür./ eğilene destek ver ve kesileni ekle; böyle bir adama hür insan kul olur.”da (AH, 2006, ss. 67-94) bir yandan affedici olma erdemi yüceltilirken diğer yandan da yumuşak başlı olma erdeminin insanlar üzerindeki olumlu etkisinin altını çizmektedir.

8. Adaletli olma erdemi: “Küdezgil aya dost uluglar hakın/ asıgsız mizah hem cedeldin sakın/ uluglarnı buşrup sanga bu mizah/ kiçiglerni küstah kılur bil yakin.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Ey dost, büyüklerin hakkını gözet,/ lüzûmsuz alay ve mücadeleden sakın;/ bu alay büyükleri sana karşı hiddetlendirir,/ küçükleri ise, küstah yapar; bunu hakikat bil.”de (AH, 2006, ss. 68-95) dizeleriyle adaletli olma erdeminin hem büyükler hem de küçükler üzerindeki olumlu etkisi belirtilmekte ve aksi takdirde nasıl olumsuz sonuçlara yol açabileceği vurgulanmaktadır.

9. Sabretme erdemi: “Bela kelse sabr it ferahka küdüp/ küdüp tur ferahka bela rene yodup/ öçer mihnet otı keçer nevbeti/ kalur sabr idisi sevabın yüdüp.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Bela gelirse, ferahı bekleyerek sabret;/ belâ ve zahmeti yok etmeğe çalışarak ferahı bekle;/ mihnet ateşi söner, nevbeti geçer;/ sabır sâhibi sevab kazanmakla kalır.”da (AH, 2006, ss. 69-95) sabretme erdeminin insanı ferahlığa kavuşturacağı ve yüceliği vurgulanmaktadır.

10. Alçakgönüllü ve tatlı dilli olma erdemleri: “Uluglukka tegseng yangılma özüng/ kalı kedseng atlas unıtma bözüng/ ulug boldukungça tüzünrek bolup/ ulugka kiçigke sılıg kıl sözüng.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Büyüklüğe erişirsen, kendini şaşırma;/ atlas giyersen, bözünü unutma;/ yükseldikçe daha çok yumuşak huylu ol,/ büyüğe ve küçüğe tatlı dil

kullan.”da (AH, 2006, ss. 69-95) alçakgönüllü ve tatlı dilli olma erdemlerinin değeri vurgulanmaktadır.

11. Temkinli olma erdemi: “Ukup sözle sözni ivip sözleme/ sözüng kizle kidin başıng kizleme/ ming er dostung erse öküş körmegil/ bir er duşman erse anı azlama” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “Sözü düşünerek söyle, acele etme;/ sözünü sakla ki sonra başını saklamayasın./ Bin kişi dostun olsa, çok görme;/ bir kişi düşman olsa azımsama.”da (AH, 2006, ss. 69-95) ise temkinli olma erdemi vurgulanmaktadır.

12. Hoşgörülü ve affedici olma erdemleri: “Neçe tetik erdin birer sehv kelür/ neçe pür hünerlıgka bir ayb bolur/ bu bir aybdın ötrü başın kesgüçi/ ajunda tirilgü kişisiz kalur.” dizelerinin günümüz Türkçesi karşılığı olan “İnsan ne kadar akıllı olsa,/ (yine) bir yanlışlık yapabilir;/ ne kadar hüner sâhibi olsa, bir kusuru bulunur;/ bu bir kusurdan dolayı (adamların) başını kesen,/ yaşamak için dünyada adam bulamaz.”da (AH, 2006, ss. 70-95) hoşgörülü ve affedici olma erdemlerinin öneminin altı çizilmektedir.

2.4.8.1.7. Yunus Emre Şiirleri

Yunus Emre, Eski Anadolu Türkçesinin gelişmesinde büyük hizmeti geçen şairlerin başıdır, belki de en önemlisidir (Timurtaş, 1972, s. 35). Yunus Emre şiirlerinin taranmasıyla birlikte iyiliğe ve erdemli olmaya dair şu ifadelere rastlanmıştır: “Baykuş çağırur virandan kimse murâd almaz andan / Eyü amel ilte görün ol hak terazû andadur.”, “Yunus Emre dir hoca gerekse var bin hacca / Hepisinden eyüce bir gönüle girmektir.”, “Bu dünyâya gelen kişi âhir yine gitse gerek / Eğer eyü eğer yavuz alup bile gitse gerek.” vd. (Timurtaş, 1972, ss. 58-95).

Büyük halk şairlerinden Yunus Emre’nin erdemlere dair birbirinden değerli şiirleri söz konusudur:

“Tehi görme kimseyi hiç kimse boş değil/ Eksikliğe nazar edenlere hoş değil.” (Sertoğlu, 1984, s. 169) dizeleriyle başkalarının eksikliklerine dikkat çeken ve onları aşağılayanları uyaran Yunus Emre, insanın eksikliklerinin ve kusurlarının olabileceğini ancak insana düşenin karşısındaki eksiklikleri olan insana karşı hoşgörülü olması gerektiği mesajını vermektedir.

“Cümle yaradılmışa bir göz ile bakmayan/ Halka müderris olsa hakikatte asidir.” dizeleriyle insanın milleti, cinsiyeti, dini, düşüncesi vb. ne olursa olsun eşit olduğunu ve eşit muamele edilmesi gerektiğini vurgularken ilmî bilgilere vâkıf biri de olunsa alçakgönüllü olunmadıkça erdemli olunamayacağının altını çizmektedir. İnsanın insan olduğu için saygıyı hak ettiği sonucuna ulaşılabileceği gibi kimseyi yargılamanın bizlere düşmeyeceğini de belirtmektedir denilebilir.

“Adumuz miskîndür bizüm düşmânumuz kîndür bizüm/ Biz kimseye kîn tutmazuz kamu âlem birdür bize.” (Bilgin, 2013, s. 168) dizeleriyle insanın eşitliğini vurgulayan Yunus Emre, kin tutmanın ne kadar kötü olduğunu düşmana benzeterek hissettirmektedir. Affedicilik erdemini vurgulamaktadır.

2.4.8.1.8. Masallar

Boratav’ın (1999) tanımıyla masal, düz yazı şeklinde oluşturulmuş, dinsellik ile büyü gibi kavramlarla törelere bağlı olmayan, tümüyle düşsel ögelerle bezeli, gerçek hayatla ilgilenmeyen ve anlattıklarına inandırma kaygısı olmayan kısa bir anlatı türüdür (s. 75). Masalların olağanüstülüğü sayesinde çocukların hayal güçleri devinir; hafızalarında erdemlerin belirginleşmesine yardımcı olunur. Öte yandan toplumda genel bir yanlış kanı olan masalların sadece çocuklara hitap ettiği düşüncesinden uzaklaşılmalı; masalların çocuklarda erdem edinimine yardımcı olması kadar yetişkinlerde de bu alanda etkili olduğu unutulmamalıdır. Çobanoğlu’nun (1999) Bascom’dan aktardığı üzere folklorun görevlerinden bir kısmı olan değerleri desteklemek, eğitim veya kültürün sonraki nesillere devredilmesi, masallar için de söz konusudur (s. 226).

Masallarda bulunan iyi ve kötü tiplerin arasında yaşanan çatışmanın sonucunda iyiliğin kötülüğü yenmesi, insanlığı erdemli olmaya çağıran önemli bir güçtür. Masallardaki yardımcı karakterler de masalın sonunda erdemin ve erdemlilerin kazanmasında önemli bir rol oynarlar.

Boratav (1999) Türk masallarında masalın gerçekçi olup olmaması fark etmeksizin padişahın bazen âdil, iyiliksever, cömert özellikleriyle olumlu bir insan olarak karşımıza çıkarken bazen de aç gözlü, söz verip sözünden cayan, iradesiz olma özellikleriyle olumsuz bir insan olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir.

Dünya masalları arasında Türk masalları kadar padişah tipini bu denli detaylı ve eleştirel biçimde ifade edebilen masallara denk gelmek zordur (ss. 82-83).

Üç Nar masalı gibi pek çok masalda da görüleceği üzere Hızır, masallarda yol gösterici bir masal kahramanı olarak ortaya çıkmaktadır. Günay'ın (1975) belirttiğine göre Hızır, Tanrı'nın yeryüzüne gönderilmiş kudretli ve yardımsever temsilcisidir. Yardım isteyen masal kahramanına destek olarak sorunlarını çözer ve gitmesi gereken yere hemencecik iletiverir. Birdenbire geldiği gibi görevini tamamladıktan sonra da yine ansızın gidiverir (s. 24). Masal kahramanının Hızır ile karşılaşması için erdemli olması yeterlidir.

Sodzawıczny'nin ifadesiyle hayvanlar, masallarda pek çok masal kahramanına yolculukları esnasında yoldaşlık ve yardım etmektedirler. Bazıları kahramanın tüm yolculuğunda yanından ayrılmazken bazıları da sadece güçlükle karşılaşıldığında kahramanın yanına gelmektedirler. Pek çok masalda kahraman, sadece hayvanın sahip olduğu bilgiyi onunla paylaşarak kılavuzluk etmesi sonucu yaşamını devam ettirebilmekte ve istediği sonuca ulaşabilmektedir (http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0002311.pdf). Türk masallarında hayvanların da erdemli davranma özellikleriyle insanlarla iletişim içinde olduğu görülmektedir.

2.4.8.1.9. Dede Korkut Hikâyeleri

Türk milletî kültürünü yansıtan Dede Korkut hikâyeleri, Türk milletine erdemi ve erdemli olmayı öğütleyen çok değerli bir edebî eserdir. Ergin (1971), Dede Korkut eserinin Türk edebiyatının ve Türk dilinin en değerli ve en eserlerinin başını çeken millî destan olduğunu belirtmektedir. Millî destanların özellikleri bakımından ilişkili oldukları dil ve edebiyat alanlarında her zaman özel bir yerleri vardır (s. v). Dede Korkut hikâyelerinde Dede Korkut'u örnek alan karakterler erdemli olma ve erdem yolunda ilerlerken Tepegöz karakteri gibi başkalarına zarar vermeyi düstur edinmiş karakterler ise kötülüğün yolunda ilerlerler. Korkmaz'ın (2006) da belirttiği gibi Oğuzların zor tabiat şartlarında yaşamalarının onlara kazandırmış olduğu savaşçı karaktere karşın insanî erdemlerden doğruluk, iyilik, yardımseverlik vb. erdemlere Dede Korkut hikâyelerinde sıkça rastlanır (ss. 250-257).

Ögel'in (1998) ifadesiyle Dede Korkut, Türk mitolojisinde sözü edildiği biçimiyle bir ak sakallıdır (s. 42). Dede Korkut'un yüce bir birey olduğunu ifade

eden Gökeri (1979) onu anlatırken bilinçdışı yansımaları barındıran, insanın ve insan gruplarının tüm iç benliğini sembolize ederek var oluşunda manevî ortaklığın bilinç dışı yekpareliğini muhafaza eden kişi olarak anlatmaktadır (s. 76). "Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı"nda, Bamsı Beyrek için Banu Çiçek'i istemeye gider. Banu Çiçek'in kardeşi Deli Kaçar'ın korkunçluğundan korkmaksızın iyi bir niyet uğruna bu görevi yerine getirmek için elinden geleni yapar (Ergin, 1971, ss. 96- 120). Bu yönüyle Dede Korkut Türk milletinin tüm iç benliğinin, belleğinin, erdemlerinin vücut bulmuş hâlidir. Dede Korkut, yiğitliğin de timsalidir adeta.

"Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı"nda babasının bir iftiraya inanarak oğlunu yaralaması üzerine dağlara çıkarak onu arayıp bulan anne, oğlunu bulduktan sonra ona şefkatle yaklaşarak sevgisini cömertçe sunarak yardım eder ve onu iyileştirir. Oğlunun iyileşmesi için Hızır'ın söylediği üzere memesini defalarca sıkarak kanlı bir süt ortaya çıkarması annenin fedâkârlığının ve kararlılığının göstergesidir. Oğlunu yaralı hâlde her türlü tehlikeden korumaya çalışması da yiğitliğinin göstergesidir. Bir diğer hikâye olan "Salur Kazanın Evinin Yağmalandığı Destan"da, düşmanlar tarafından kaçırılan anne ve oğulun esareti sırasında yaşadıkları anlatılmaktadır. Annenin pek çok kadın arasından düşman tarafından seçilememesi üzerine düşmanların annenin duyacağı şekilde, eğer ortaya çıkmazsa oğlunu lime lime edecekleri ve etini de kavurup tüm kadınlara yedireceklerini söylemeleriyle, anne kendini feda ederek oğlunu kurtarmak için uğraşır. (Ergin, 1971, ss. 8-230). Görüldüğü üzere anne Dede Korkut hikâyelerinde anne, iyilikseverliğin, yardımseverliğin, fedâkârlığın, cömertliğin, âdilliğin, duyarlı olmanın sembolü niteliğini taşır. Annenin fedâkârlığı, içten sevgisi, yiğitliği, yüce gönüllülüğü olarak kendini göstermektedir

Eliade'nin (1994) ifade ettiği üzere Dede Korkut hikâyelerinde ataların ruhu olarak insana tarihini ve kökenini anımsatan baba imajı, birlik duygusu yaratıcı bir etkiye sebep olmaktadır. İyiliğin ve kudretin sembolü olarak gerek kendi çocuklarına gerek diğer çocuklara kişilik kazanmaları süresince daima destek olan baba, oğullarının (hikâye kahramanlarının) potansiyellerini ortaya çıkarmalarını aktif biçimde destekleyendir (s. 31). Dede Korkut hikâyelerinden (Ergin, 1971) "Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı"nda Han Bayındır bütün hanlar üzerinde koruyucu ve hükmedici bir baba simgesi oluşturur. Çevresindekilere iyilikseverce yaklaşıp,

yardımsever bir kişi olarak nam salar. Hiçbir zaman kibirli olmayan, ihtiraslara kapılmayan, insanlarını yüce gönüllülük ve cömertlikle misafir eden, dertlerine çareler bulan yardımsever, erdemli, iyi bir babadır (ss. 8-27). Dirse Han ise önceleri baba olamaz ancak bunun sebebini de hikâyede belirtildiği üzere bazı şartları taşımayan kişilerin baba vasfına erememeleri gerektiğine dair verilen örtük iletide görmek mümkündür. Han Bayındır'ın Dirse Han'ın baba olabilmesi için açları doyurması ve yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmesi gerektiğini söylemesi bir nevi babalık dersidir; erdem öğretimidir.

2. 4. 8. 1. 10. Atasözleri

İnsanoğlu, birlikte yaşamanın sonucunda toplumsallaşarak toplum olma bilincine ulaşmıştır. Bu bilince ulaşma sürecinde de başından geçen olaylardan ve bu olayların etkilerinden bazı çıkarımlar yaparak bazı öz sözler oluşturmuşlardır. Atasözü olarak ifade edilen bu sözler, geçmişten günümüze, günümüzden de geleceğe atalarımızdan çocuklarımıza iletilmek istenen erdemlerin aktarıcısıdır. Sarıca ve Gündüz'ün (1994) tanımlamasına göre atasözü, atalarımızın yıllar boyu edindikleri hayat tecrübelerinin ve fikirlerinin zamanla sağduyuya dayalı ve bilgelik içeren nasihat şeklinde düzenlenmesiyle güzel ve özlü söyleniş biçimleriyle sabitleşen, anonim, özlü söz öbekleridir (s. 124).

Aksoy'un (1981) hazırladığı "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü"nde pek çok atasözünün erdemleri yücelttiği görülmektedir. "Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır." (s.172) atasözü ile iyilikseverlik erdemi, "Veren eli herkes sever." (s. 372) atasözü ile cömertlik erdemi, "Ne doğrarsan aşına, o çıkar kaşığına." (s. 322) atasözü ile çalışkanlık erdeminin ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca halk arasında yaygın sözlerden "İyiliğe iyilik her kişinin kârı; kötülüğe iyilik er kişinin kârı" ve "İyilik yap denize at, balık bilmezse Hâlık bilir." sözleri de iyilikseverlik erdeminin dikkat çekici örneklerindendir. Bu örnekler çoğaltılabilir.

2. 4. 8. 1. 11. Deyimler

Aksoy'un (1981) tanımlamasına göre deyimler, albenili biçimde kalıplaşmış ve genellikle mecazi bir anlamı bulunan kelime öbekleridir (s. 49). Atasözlerinde olduğu gibi deyimlerde de erdemli olmak ve erdemlerden bahsedilegelmiştir. Aksoy'un (1981) hazırladığı "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü"nde erdemlerden

bahseden pek çok sayıda deyim vardır. “Hayır işlemek” (s. 716) deyimi ile iyilikseverlik erdemi, “İnsan evladı” (1981, s. 743) deyimi ile onurluluk erdemi, “Kol kanat olmak” (s. 789) deyimi ile korumacılık erdeminin ifade edildiği görülmektedir. Bu örnekler çoğaltılabilir.

2.4.8.1.12. Efsaneler

İnsanlık tarihi boyunca ırk, din, boy fark etmeksizin her toplum, ortaya çıkardıkları kültürlerde gerçek hayatta yaşamış veya sadece hayal unsuru olarak kalmış kahramanlarında erdemli olmayı ön plana çıkarmışlardır. Erdemli olmanın ve olmamanın en bariz görülebildiği edebî örneklerden biri de efsanelerdir. Efsaneler yoluyla toplumların erdemi ve erdemli olmayı ödüllendirdiği; erdemsizliği ve erdemsiz olmayı cezalandırdığı görülmektedir. Efsanelerin isimleri, kahramanları, mekânları, zamanları farklılık gösterse bile verdikleri mesajlar, erdemi ve erdemli olmayı övmeleri, erdemsizliği yermeleri, dünyayı yaşanır kılmaya çalışmaları ve gelecek nesilleri eğitmeleri açısından birbirlerine çok benzedikleri aşikârdır.

Sakaoğlu’nun (1980) tanımlamasına göre efsane, gerçek veya hayalî olsa da belirli bir karaktere, olaya veya mekâna dâir anlatılan öyküdür (s. 4). Gerçekliği veya kesinliği tartışmalı olsa da toplumların belleklerinde yer edinen ve yeni nesillere aktarılan, düşündürücü, merak uyandırıcı, insanları erdemlere yaklaştırıcı niteliklere sahip bir edebî türdür.

Cezalardan bazılarına baktığımızda en keskin cezalandırma yöntemlerinden biri olarak “taşa çevirme” görülmektedir. Erdemsiz davranan kişilerin bu davranışları sonucu taşa çevrilmeleriyle hem insanî olan her türlü davranış biçiminden soyutlandığı hem de yüzyıllar boyunca bu şekilde kalakalmak zorunda kaldığı bilgisi yer almaktadır. Sakaoğlu’nun (2004) aktardığı Tuz Gölü Efsanesi, bu duruma güzel bir örnektir. Bu efsaneye göre evvel zaman içinde Kıbrıs’ta, kötü kalpli ve pinti bir kadının bağlık bahçelik bir arazisi vardır. Bir gün, bir derviş bu kadının bağına uğrayıp bir salkım üzüm ister. Kadın üzümü vermemek için bahane uydurarak o yıl bağın üzüm vermediği yalanını söylese de derviş yalanı fark eder. O bağın Tuz Gölü’ne dönüşmesini ve kadının da taş kesilmesini isteyecek şekilde bir beddua eder ve bedduası kabul olarak bağ Tuz Gölü’ne dönüşür (ss. 133-134). Bir diğer cezalandırma yöntemi ise “kuşa çevirme”dir. Yine Sakaoğlu’nun (2004) aktardığı üzere bir İzmir efsanesine göre babanın biri kendi yetiştirdiği üzüm bağını,

yaşlandığı için tek oğluna bağışlar. Babası, üzüm zamanına denk gelen günlerden bir gün oğlunu özleyerek yanına gider. Sohbet sonrası oğlundan bir salkım üzüm ister. Oğul babasına bir salkım üzüm koparmak için bağa girer ancak hiçbir salkımı babasına vermeye kıyamaz. Küçük bir salkım üzüm ararken "hep büyük, hep büyük" diye de söylenip durur ve sonuç olarak babası için bir salkım üzüm koparamadan bağdan çıkarak babasının yanına gelir. Baba, oğlunun gecikmesinden durumu fark eder ve oğlunun kuş olup her mevsim "hep büyük" diye diye uçmasını diler ve oğlu da bu beddua üzerine kuş olup "hep büyük" diye diye öterek uçmaya başlar (s. 200-201). Bu efsanede de görüldüğü üzere babanın oğlunun aç gözlülüğünü ve cimriliğini cezalandırmak isterken bile onu sevilen bir canlı olan kuşa çevirme dileği, babanın yüce gönüllülüğü ile merhametli oluşunun göstergesidir.

Hızır motifinin efsanelerimizde sık sık yer aldığı görülmektedir. Güler'in (2000) aktardığı Harput menşeli bir efsaneye göre evvel zaman içinde, ak sakallı ve elinde bir demet ot olan bir ihtiyar kılığına giren Hızır Keban'daki bostanından salatalık toplayan bir hanımın karşısına çıkarak ondan bir tane salatalık talep eder ancak hanım tarafından ummadığı şekilde azarlanır. Bu davranışın karşılığı olarak Hızır kadına üç gün üç gece acılar çekmesini dileyerek bedduada bulunur. Bu konuşmaları duyan bir çocuk, bahçesinden topladığı bir salatalığı Hızır'a verir. Bu cömert davranışı içten içe takdir eden Hızır, çocuğun bahçesindeki salatalıkların hiç eksilmemesini ve hatta sürekli artmasını diler. Beddua alan hanım üç gün sonra can çekişerek ölürken çocuğun bahçesinde salatalık ise hiç eksilmez. Fakat zaman içinde çocuğun salatalığı toplayıp Hızır'a getirdiği bahçenin sahibi, çocuğun yaptığı iyilikle övünmeye başlayınca salatalıkların hepsi kurumaya başlar (ss. 90-91). Görüldüğü üzere bu efsanede iyilikseverlik erdeminin ne kadar hayatî olabileceği vurgulanırken öteki taraftan da yapılan iyiliğin kibirlenme şekline döndürülmesi ile anlamını kaybedeceği hissettirilmektedir. Yardımseverliğin gizli kalarak bu yardımdan dolayı bir çıkar beklentisine girilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Sakaoğlu'nun (2004) aktardığı Edirne'de uzun yıllardır anlatılagelen bir diğer efsanede ise Hızır, evvel zaman içinde günlerden bir gün gittiği yerdeki tüm hânelerin kapısını teker teker çalarak kendisine bir dilim ekmek vermelerini rica eder ama hiç kimse ekmeğini onunla paylaşmaz. Yalnızca bir kadın onun yardım isteğinden etkilenerek ona ekmek vermek ister fakat bu kadının evinde de tezek

kaynamaktadır ve kendisine bile yetecek ekmeği yoktur. Hızır, durumu anlayarak iyi yürekli kadına çocuklarını da geriye dönüp bakmaksızın bu yerden gitmesini öğütler. Kadın, Hızır'a söz vererek çocuklarıyla birlikte bu yerden ayrılır. Ayrılışının ardından arkalarından gelen şiddetli bir gürültüyü işiten kadın merakına yenilip arkasına döner ve gördükleri karşısında şok olur. Ayrılmış oldukları yer de dâhil her yer sular altında kalmıştır. Öte yandan Hızır'a verdiği sözü tutmayıp arkasına dönerek olan biteni görmek istediği için kadın da yanındaki çocuklarıyla birlikte taş kesilir (ss. 180-181). Görüldüğü üzere paylaşımcı olmamak, cömertlik erdemini yok saymak, iyi niyetli olmamak, merhametsiz olma davranışları cezalandırılırken duyarlı olmak ve yardımseverlik erdemlerine uygun davranışlar ödüllendirilmiştir. Öte yandan annenin Hızır'a verdiği sözü tutmaması da sözünde durmama erdemsizliğinden ötürü cezalandırılmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere erdemli olmak, bir bütündür.

Göllerin oluşumlarının çeşitli efsanelere bağlanması, Türk kültüründe geniş yer tutan bir durumdur. İznik Gölü'nün oluşumuna dair Çetindağ'ın (2006) yaptığı araştırmalardan edindiği bilgilere göre o civarda gölün yerinde eskiden bir köy bulunmaktadır. Bir gün, bu köye gelen ak sakallı ve yaşlı bir adam köyde tandır ekmeği yapan bir kadından kendisine ekmek vermesini talep eder ama kadının kendisini uzaklaştırmaya çalışıp ekmeğini paylaşmamasıyla karşı karşıya kalır. İhtiyar da taşıdığı âsâsını yere vurarak yerden suların püskürmesine yol açar ve aniden tüm köy sularla kaplanarak İznik Gölü oluşur (s. 6). Bu efsanede de adaletsiz biçimde karşısında bir aç varken kendi tok olmaya çalışan, cimri, yardımsever olmayan insanların toplum nazarında cezalandırılmasının doğru bulunduğu, toplum vicdanında yapılan bir yargılama ile adaletin efsaneler yoluyla gelecek nesillere aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir.

2.4.8.1.13. Roman (Sergüzeşt Örnekleminde):

Samipaşazade Sezai'nin Tanzimat Dönemi'ne damgasını vurmuş olan Sergüzeşt (2006) adlı romanı, iyilik ve kötülük arasındaki mücadele başta olmak üzere erdemlerin önemi üzerinde detaylıca durulmuş bir eserdir.

Romandaki baş karakterlerden Dilber, çocuk yaştayken vatanından koparılıp cariye olarak yabancı memlekette birilerine satılan masum, iyilik timsali, devamlı

surette ezilen, aşağılanan, hor görülen bir kızdır. Özgürlüğünü küçük yaşta kaybederek çocukluğunu herkes gibi özgür ve mutlu biçimde yaşama hakkına sahip olamadan büyümüştür. Adalet erdeminin ne kadar değerli ve önemli bir erdem olduğu bu noktadan bakıldığında apaçık ortadadır. Öte yandan Dilber karakteri incelendiğinde Dilber'in erdemleri tanımadığı, erdemli yaşamayı bilmediği için de kötülüklerle ve erdemsizliklerle mücadele edemediği görülmektedir. Erdemli olmanın kendi başına mutluluk kaynağı olduğu fikri bu noktada kendini göstermektedir. Dilber, erdemleri bilip erdemli yaşamayı seçebilseydi belki de intihar etmeksizin var oluşunu yiğitçe savunacak ve kendisine yeni bir hayat kurabilecekti. Kararlılık erdemine sahip olabilseydi Cevher Ağa'nın cebindeki bilet ile kaçma imkânını hayata geçirebilecekti. Oysaki Dilber, acizliğiyle hayata veda etmiş, yazar tarafından iyi insan olarak sunulmuş bir karakterden öteye geçememiştir.

Romandaki kötülük ve erdemsizlik kaynağı kişilerin başında esir tacirleri gelmektedir. Onlar, esirlerin hem özgürlüğünü hem de onurlu yaşama haklarını çalmaktadırlar. İyilikseverlik erdeminden yoksun olan bu insanlar, kötülük yaymada uzmandırlar. Romanın ilk bölümlerinde kendini gösteren esir taciri Hacı Ömer, şefkat ve merhamet erdemlerinden tamamen yoksundur. İnsanı insan yapan erdemlerin yerine para kazanma hırsını koymuş olan Hacı Ömer, esirleri sadece bir mal olarak görmekte ve sadece daha çok paraya sahip olmak için çabalamaktadır. Esirlerin hayatlarına dair en ufak bir duyarlılık erdemi hissetmemektedir. Bu durum, Sergüzeşt (2006) romanından yapılan şu alıntıda görülebilmektedir: "... bu adam Hacı Ömer adında bir esirciydi ki insan ticaretinin duygusuz kalbine verdiği acımasızlık, kalbinin o büyük yuvarlak gözlerine yansıttığı bir çeşit vahşilik belirtilerinden olarak, bakışı kaplana benzer. En geniş kapsamıyla kendisinin de dahil olduğu insanlığın -şahsi çıkarlarından başka- bir kısmına gelen felâketten üzüntü duymaz, bir şarkıcının sesiyle bir kızın ağlamasını, bir sazın sedasıyla benzersiz bir güzelin yalvarmasını ayırt etmezdi. " (s. 22).

Romanda Dilber'in satılmış olduğu Mustafa Efendi konağının hanımı, bir diğer kötü ve erdemsiz insan motifidir. Mustafa Efendi'nin hanımı, hayata ve tüm insanlara olan güven duygusunu yitirmiş, kalbinde sevginin ve merhametin izi dahi olmayan, acımasız bir kadındır. Çocuğu ağlatabilecek kadar sert bakışlara sahiptir. Yalnızca kendi kızına nazik davranır. Onun haricindeki kimseye acımayan,

gençliğinden itibaren kocasının kıskançlıklarından ve dayağından çok çekmiş, merhametsiz bir insandır. Romandan (2006) yapılan şu alıntı bu durumu vurgular niteliktedir: "Kaşlarını çatarak sönük siyah gözleriyle bakışında bir çocuğu ağlatacak, bir adamı korkutacak kadar merhametsizlik görünürdü." (s. 28). Yaptığı kötülükler sadece Dilber'le sınırlı olmayan Mustafa Efendi'nin hanımı, çevresindeki diğer kişilere de kötülükler yapıp yanında çalışan halayıklarla uğraşıp onları da döver, komşuları hakkında aleyhte konuşup durur (ss. 28-29). Kızı Atiye ile Dilber'in oynadığını görünce öfkelenerek Dilber'i azarlayarak döver (s. 30). Hanımın kızı Atiye, ilk zamanlarda Dilber'le vakit geçirmek istese de annesinin ve Taravet'in davranışlarını gördükçe Dilber'i hor görüp "Pis halayık, hadi aşağı!" diyerek aşağılamaya başlar (s. 31). Görüldüğü üzere kişilerin sahip oldukları erdemler ortam etkisiyle zaman içinde kaybolabilmektedirler. Atiye de yüce gönüllülük erdemini kaybetmiştir. Evin hanımı, Dilber'e okuldaki arkadaşları tarafından verilmiş olan şekerleri gören kızı Atiye'nin gammazlaması sonucu Dilber'e "Şimdi dilenciliği öğrendin mi?" diyerek Dilber'in nesi var nesi yoksa pencereden aşağı atar (s. 33). Bu durum, evin hanımının Dilber'le empati kurmadığının ve merhametsizliğinin göstergesidir. Dilber'e bir insan olduğu için hak ettiği saygıyı göstermediği ve Dilber'i aşağılayarak ona onurlu davranmadığı söylenebilir. Ayrıca evine aldığı küçük esir Dilber'i, onu zorlayacak işlerle meşgul etmekte, hakaretler ederek de ruhunda derin yaralar açmaktadır.

Romandaki bir diğer erdem yoksunu karakter olan Taravet, Dilber'in ilk satıldığı evde çalışan, Arap cariye ve siyahî bir halayıktır. Dilber'in eve geldiği gün, küçük kız için gayet ince bir şilte, katı bir yastık ve kirli bir yorgandan oluşan yatak hazırlar (s. 29). Küçücük bir çocuğa lâyık gördüğü budur. Bu durum Taravet'in duyarlılık ve adalet erdemlerine sahip olmadığını göstermektedir. Taravet, Dilber'e "Pis Çerkez, dilenci kız! Gel, mutfağa su getir!" diye bağırarak Dilber'in insanlık onurunu hiçe sayar (s. 33). Dilber'den daha iri vücuda sahip olmasını, Dilber'e kötülük yapma ve aşağılama, onu yapmak istemediği işleri yapmaya zorlama aracı olarak kullanmaktadır. Saygı duyma ve duyarlı olma erdemlerinden tamamen yoksundur. Dilber'in boyundan büyük mutfak işleriyle uğraşırken takatsiz kalmasının ardından ocakta yanan odunu eline alarak küçük kızın üzerine yürür. Hatta maşa ile Dilber'in elini ve kolunu yakar (ss. 34-40). Bu durum Taravet'in ne kadar acımasız olduğunu göstermektedir. Dilber'in evden kaçtığı gece, Dilber'e bir

şey olmasına zerre kadar üzülmeyip köpekler tarafından parçalanarak hanımını zarara uğratacak olmasından endişelenir. Üstelik hanımı, Dilber'i bulamazsa onu dövmekle tehdit etmektedir (s. 42) Bu durum Taravet'in duyarlılık erdeminden yoksunluğunun göstergesidir. Taravet, Dilber'in imam tarafından eve geri getirilmesinin ardından Dilber'i hanımının da isteğiyle farelerin cirit attığı dolaba kilitler. Dolaba sokarken de arkasından bir tekme vurur ve Dilber yüzü koyun yere düşerek yüzünden kan damlar. Dilber uzun süre aç bırakılır (s. 46). Bu durum, merhametsizliğin ve duyarsızlığın acı göstergelerinden biridir. Mustafa Efendi'nin hanımı tarafından aşağılanmasının acısını Dilber'den çıkarmaktadır çünkü yiğitlik erdeminden yoksun ve korkaktır..

Dilber'in ilk satıldığı evin beyi Mustafa Efendi, rüşvet alma ve görevini kötüye kullanmadan dolayı görevden alınmış bir adamdır (s. 29). Bu durum Mustafa Efendi'nin dürüstlük ve sadakat erdemlerinden yoksun olduğunu göstermektedir. Yine Mustafa Efendi'nin evine gelip Dilber'i satın almak isteyen yaşlı kadına "Esirim değil mi? Öldürürüm de yine sana satmam." (s. 44) demesi; onun yaşlılara saygı ve hürmet gösterme erdemlerinden yoksunluğunun göstergesidir.

Dilber'in en büyük arzusu okula gitmektir. Çünkü orada diğer çocuklarla birlikte özgürce ve sevgi içinde konuşabilmektedir. Onu kimse "Pis halayık!" diye aşağılamamakta ve aksine öğretmeni tarafından zaman zaman aferin verilerek ödüllendirilmektedir. Lütfiye isimli arkadaşı, Dilber'e kendi oyuncak bebeğini vererek onu mutlu eder. Ayrıca zaman zaman şeker, meyve gibi hediyeler vermeyi de ihmâl etmez (ss. 31-32). Bu durumlar öğretmenin, okul ortamındaki diğer kişilerin ve öğrencilerin duyarlılık, adalet, yardımlaşma, onurlu olma, cömertlik erdemlerine sahip olduklarının göstergesidir. Bu okuldaki çocuklardan biri olan Lütfiye, Dilber'in evden kaçıp sokakta bayılmasının ardından onu kendi evlerine getirdiklerinde, evine geri göndermeyip kendi dolabında saklamayı önerir (s. 40). Bu durum da Lütfiye'nin iyilikseverlik ve yardımlaşma erdemlerine sahip olduğunun bir göstergesidir.

Dilber'in evden kaçtığı gece bayılmasının ardından onu sokaktan alıp evine getiren yaşlı kadın, çocuğun hâline acır ve Dilber'in hanımına giderek biriktirmiş olduğu beş kese akçe karşılığında çocuğu kendisine satmalarını ister. Dilber'in kusuru varsa affetmelerini rica eder. Bunu yaparken de şakacı davranmaya çalışarak sükûnet ve yumuşaklığı sesine yansıtır. Hanımın Dilber'i satmayı reddetmesi

üzerine, zulümden kaçarak ona sığınmış çocuğu kimseye vermeyeceğini belirtir. Ancak tüm çabaları sonuçsuz kalır. Bu durum yaşlı kadının yardımseverlik, iyilikseverlik, duyarlılık, adalet ve affedicilik erdemlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Dilber'i satın alan ikinci ailenin hanımı olan Zehra Hanım, almış olduğu medeni terbiyeden ötürü Dilber'e iyilik ve incelikle davranıyor olsa da halayıklar hakkında, mensubu olduğu Mısır aile kültürü gereği Dilber'e yönelik bakışlarında yer alan derin bir küçümseme ve hor görmeyi engelleyemez. Affedici ve hoşgörülü görünse de, halayıkların bazı kabahatlerini affederken söylediği "Ne olacak! Halayık parçası!" (s. 68) ifadesini kullanması, aşağılayıcı ve küçümseyici tarafını ortaya koyar. Bu durum göstermektedir ki Zehra Hanım, merhamet ve affedicilik erdemlerine sahip olmakla birlikte alçakgönüllülük ve saygılı olma erdemlerinden yoksundur. Öte yandan oğlunun Dilber'e âşık olduğunu fark ettiğinde insan olup olmadığından dahi şüphe ettiği ve toplumun hiçbir hakkına lâyık görmediği bir esiri oğluna lâyık bulmaz (ss. 91-92). Bu durum Zehra Hanım'ın kendisini ve ailesini büyük görüp Dilber'i ve diğer halayıkları küçük gördüğünü göstermekte; yüce gönüllülük erdemine sahip olmadığını vurgulamaktadır.

Dilber'i satın alan ikinci evin oğlu ressam Celâl Bey, Dilber'i resimleri için adetâ bir oyuncak gibi kullanarak Dilber'in onurunu kırar. Dilber'in gizli gizli ağladığını görünce kendi cesareti ve dayanıklılığıyla gurur duymakla birlikte bocalar. Dilber'e aşık olarak sakinliğini kaybeder (ss. 71-73). Celal Bey'in yiğitlik ve duyarlılık erdemlerine sahip olduğu söylenebilir. Celal Bey, insanların arzuları ve istekleri dikkate alınmaksızın ailelerin seçip uygun bulmasıyla yapılan evliliklerin haksızlığını, kötülüğünü savunmaktadır. Bir esiri sevmiş olmaktan dolayı onunla evlenememesini âdil bulmamaktadır (s. 108). Bu duruma bakıldığında Celâl Bey'in duyarlılık ve adalet erdemlerine sahip olduğu görülmektedir.

Kendisi de bir esir olan ve Dilber'e aşık olan Cevher, Dilber'in sevdiğinin olduğunu bilmesine karşın Dilber'in bu esir evinde mahkum kaldığını gördükçe içi acır. Dilber'in hayatını kurtarmak için kendi hayatını feda eder (ss. 139-156). Cevher'in bu davranışı, onun yiğitlik, duyarlılık, merhamet ve yardımseverlik erdemlerine sahip olduğunu göstermektedir.

2.4.8.2. Dünya Edebiyâtında Erdem ve Erdemli Olma

Dünya edebiyatının önemli eserlerinin de dilimize çevrilerek öğrencilerimizin erdemler edinmelerinde ve erdemli olma yolunda bu eserlerden faydalanmaları sağlanmalıdır. Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinin edebiyatımıza kazandırılması Tanzimat dönemine uzanmaktadır. Bu dönemde Çıkla'nın (2005) belirttiği üzere roman alanında 1864'te Daniel Defoe'nun Robinson Crusoe'si, 1872'de Güliver'in Seyahatnâmesi, 1878'de Kaptan Hatras'ın Sergüzeşti, 1886'da Merkez-i Arza Seyahat, 1889'da Beş Hafta Balon ile Seyahat ve Seksen Günde Devr-i Âlem gibi çocuk romanları dilimize çevrilmiştir. Bunları da Ahmet İhsan tarafından hepsi 1889-1904 yılları arasında çevrilmiş 16 Jules Verne kitabı izlemiştir (ss. 94- 95). Özellikle küreselleşmenin oldukça hız kazandığı zamanımızda birbiriyle iletişim ve etkileşim içinde olan milletlerin çocuklarının da ortak bir edebî hazinesi olması gerekmektedir. Cumhuriyet dönemi çocuk edebiyatımıza bakıldığında Çıkla (2005), Cumhuriyet öncesinde çevirilerin çocuk edebiyatındaki önemli yerinin çocuk edebiyatımızın gelişimi için cumhuriyetten sonra da edebiyat dünyasının seçkin isimlerince –örneğin Orhan Veli Kanık, Sabahattin Eyüboğlu ve Nazım Hikmet La Fontaine'den çeviri yapmışlardır- yapılan klasik yazar ve eserlerin çevirileriyle devam ettirildiğini belirtmektedir (s. 97). Yirminci yüzyılın özellikle ikinci yarısında ülkemizde en çok çeviri yapılan eserlerin çocuk edebiyatı çevirileri olduğu görülmektedir. Özellikle 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın 100 Temel Eser listesi oluşturmasıyla çeviri çocuk klasiklerine ilginin artması sağlansa da bu kitapların çocuklara edindirmesi gereken erdemlerin ve erdemli olma örneklerinin sadeleştirme ve çocuğun düzeyine inme kisvesi altında yok denecek kadar az hâle getirildiği görülmektedir.

Çocuk edebiyatı kitaplarının erdemleri ve erdemli olmayı ders olarak verme özelliği, doğrudan olmayan ancak okuyan çocuğun kendiliğinden fark etmesine dayalı şekilde kendini göstermektedir. Bu eserler, iyilikseverlik, yardımseverlik, doğrudan yana olma, yiğitlik gibi çocuklar açısından çok önemli pek çok erdemin ve erdemli olma davranışının kazandırılmasında büyük bir yere sahiptir. Aşağıda seçilmiş olan çocuk kitapları sayesinde çocukların bu kitaplarda geçen erdemleri daha yakından tanıyacakları, erdemli davranan karakterleri örnek alarak erdemli davranmaya yönelecekleri, erdemli ve erdemsiz davranışları ayırt etmede daha başarılı olacakları öngörülmektedir.

2.4.8.2.1. Robinson Crusoe

Daniel Defoe'nun Robinson Crusoe (2016) romanının serüven meraklısı kahramanı Robinson Crusoe, içindeki serüven aşkıyla hareket ederek ailesinin uyarılarını kulak ardı edip Afrika'ya doğru bir deniz macerasına atılır. Bu macera arzusunu fark eden bilgili ve ölçülü bir adam olan Robinson'un babasının oğluna verdiği yüce gönüllülük ve ölçülü olma erdemlerini içeren öğütleri Robinson şöyle ifade eder: "Kralların bile, büyük işler için dünyaya gelmiş olmaktan dolayı çoğunlukla acı acı yakındıklarını; bu iki durumun, Aşağılık ile Büyüklük'ün ortasında bulunmayı özlediklerini; orta durumun herkesin imrendiği bir şey olduğunu düşünürsem, böyle bir yaşayıştaki mutluluğu anlayabileceğimi; yoksulluktan da zenginlikten de korunmak için yakaran bilge kişilerin de bunun şaşmaz bir mutluluk ölçüsü olduğuna inandıklarını söyledi." (s. 20). Robinson'un babasının maceraperest bir hayat yaşama isteğinin olumsuz etkilelerinden korktuğu için oğlunu uyarmak istemesi, sorumluluk sahibi olma erdemine sahip olduğunun göstergesi sayılabilir. Bu duruma ilave olarak Robinson'un anne ve babasının oğullarını uyarmalarına rağmen maceraya atılmasına engel olmayacaklarını belirtmeleri de hoşgörülü olma erdemlerine sahip olduklarının göstergesidir. Robinson ise babasının bu öğütlerinden etkilenip maceraya atılmama kararı verse de bu kararlılığı bir haftayı geçmeden sona erer. Bu durum, Robinson'u kararlılık erdeminden yoksun biri gibi gösteriyor olsa da maceraya atılma konusundaki kararlılığından vazgeçmediği de görüldüğü için Robinson'un bu karar değişikliğinde bile kararlılık erdemine sahip olduğu söylenebilir.

Robinson Crusoe, atıldığı ilk macerada yaşadığı zorluklara rağmen bu hevesinden vazgeçmeyip bir korsan gemisinin saldırısına uğrayan gemiden Türk korsanlara esir olarak ayrılmak zorunda kalır. Bu esir hayata katlanamayan ve ilk fırsatta kaçmayı planlayan Robinson Crusoe'nin onurlu olma erdemine sahip olduğu görülmektedir. Türk korsanının yanından kaçma eylemi sırasında korsana bağlı olduğunu bildiği için özgürlüğüne engel olabilecek Mağripli'ye tuzak kuran Robinson onu kaçmakta kullandığı kayıktan atar. Mağripli'nin kayığa yaklaşmakta olduğunu görünce "Karaya yetişebilmen için yeterince yüzme biliyorsun, deniz de durgun; kıyının yolunu tutarsan hiçbir zararım dokunmaz sana; ama kayığa yaklaşayım dersen, beynini dağıtırım; çünkü özgürlüğüme kavuşmayı kafama

koydum artık.” (s. 40) diyerek ona zarar vermeden hayatına devam edebileceği bir olanak sağlar. Bu durum, başkasına kötülük yapmamayı da içeren iyilikseverlik erdemine sahip olduğuna bir işaret olarak sayılabilir. Özgürlük yolundaki bu macera süresince yanında bulunan çocukla birlikte bir kıyıya yanaştıklarında su bulmaları gerekir ancak kıyıda vahşi hayvanlar ve insanlar yer almaktadır. İkisi de korkmalarına karşın çocuk Robinson yerine kendisinin vahşi adamlar tarafından yenilmesini göze alarak su almaya kendisinin gitmesini teklif eder. Robinson ise “Peki Ksuri, birlikte gidelim, vahşiler gelirse öldürürüz, ne seni yiyebilirler ne beni.” (s. 43) diyerek kendi canını olduğu kadar çocuğun canını da önemser. Bu durum, Robinson Crusoe’nin adalet, duyarlılık, yardımlaşma ve yiğitlik erdemlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Robinson Crusoe, köleliğinden firârı sonrasında açık denizlerde yol alırken karşısına çıkan bir büyük gemi kaptanı onlara karşılıksız biçimde yardım edip özgürlüğe kavuşmalarını sağlar. Robinson, kaptanın iyilikseverlik, duyarlılık ve yardımlaşma erdemlerini barındıran bu davranışını yine kaptanın şu sözleriyle ifade eder: “Ben senin canını, sırasında kendim de böyle kurtulmak dileğinden başka hiçbir çıkar gözetmeden kurtardım; olur ya, günün birinde aynı duruma ben düşerirn bakarsın. Ayrıca şimdi seni kendi yurdundan bunca uzaklara, Brezilya'ya götürürken, varını yoğunu elinden alırsam, oralarda açlıktan ölürsün, bu da kurtardığırn canı geri almak olur. Hayır, hayır, Seignior Inglese, hayır Mister Englishrnan, seni hiçbir karşılık almadan götüreceğim; eşyalarını da orada satar, hem gereklilik duyacağın şeyleri alır hem de yurda dönüş için yol harçlığı yaparsın.” (s. 51). Kaptan, bu davranışının yanı sıra, Robinson şeker kamışı işiyle ilgilenerek memleketinden uzak bir köşede yeni bir hayat kurarken ihtiyacı olan her türlü araç gereci de sağlayarak iyilikseverlik ve sorumluluk sahibi olma erdemlerini göstermeye devam eder (s. 55). Bu ifadeler göstermektedir ki kitapta ana karakterin yanı sıra yan karakterler yoluyla da erdem ve erdemli olma kavramları ele alınmıştır.

Robinson Crusoe, yeni bir memlekette kurduğu orta hâlli düzeni devam ettirse çok mutlu ve rahatbir hayata sahip olacağını bildiği halde bu ortada olma yani ölçülülük erdeminden yoksun olduğu için bir zenci köle ticareti macerasına atılmaktan çekinmemiştir (s. 58) Bu macera sonucunda gemilerinin başına gelen bir felâket sonucunda hayatta kalan tek kişi olan Robinson Crusoe, gemi enkazından

geriye kalan malzemeleri kıyıyıa götürmeye çalışırken de daha fazlasını almaya çalışarak felâketin eşiğinden döner ve bu durumu şöyle ifade eder: "Çok hantal, çok fazla yüklü olan bu yeni salı, önceleri eşyalarımı çıkardığım o küçük koya girdiğimde, öteki sallar gibi kolaylıkla yönetemedim. Sal devrildi, bütün yükle birlikte ben de suya düştüm. Kıyıya yakın olduğum için bana pek bir şey olmadı; ama eşyaların çoğu gitti, hele çok işime yarayacağını umduğum demirlerden hiçbir şey kalmadı. Bununla birlikte sular çekildiğinde çok büyük bir güçlükle de olsa halatlardan birçoğu ile birtakım demirleri gene kurtarabildim; bu işi yaparken suya dalmak zorunda kaldım, bu da beni bir hayli yordu. Bundan sonra her gün gemiye gittim, elime ne geçtiyse getirdim." (ss. 74-75). Bu durum da ölçülülük erdeminden yoksun olmasına örnek verilebileceği gibi aynı zamanda kararlılık erdemine sahip olduğunun da göstergesi sayılabilir. Öte yandan Robinson Crusoe, yalnız başına yaşamak zorunda kaldığı adada elindeki imkânların kısıtlı olmasından dolayı her şeyi kullanırken, yerken ya da inşa ederken ölçülü olmayı öğrenir. Bu duruma bir örnek olarak "İçirne biraz güç gelsin diye, küçük kilerime giderek bir yudurn rom içtirn (gerçekten de çok gerekliydi bu bana şimdi); ama biterse bir daha bularnayacağırnı bildiğim için büyük bir tuturnlulukla hep böyle yudurn yudurn içiyordurn." (s. 101) sözleri gösterilebilir. Bu durum erdemlerin zamanla ve yaşantılar sonucunda edinilebildiğine güzel bir örnek oluşturmaktadır.

Robinson Crusoe, adada daha rahat hareket edebilmek ve adayı keşfetmesine yardım etmesi amacıyla bir kayık yapmak ister. Modern tarzda bir kayık yapamayacağını anladığında ise Kızılderililerin ya da yerlilerin yaptığı ilkel tarzda bir kayık çeşidi olan perigua yapmayı düşünür. Bir perigua yapmanın çok kolay olacağını düşünür çünkü hem kendisini Kızılderililerden ve yerlilerden üstün görmektedir hem de elindeki malzemeler yönüyle onlardan çok daha üstün durumdadır. Öte yandan bu yapım aşaması sırasında yaşadığı zorluklar ve gerek yerliler gerek Kızılderliler gibi tecrübeli olmadığıiçin oldukça zorlanarak yetersizliğini kabullenmek zorunda kalır. Yine de kararlılığından vazgeçmez ve ağaç kesme, ağacı oyma, periguayı denize ulaştırmak için uçurum yaratmaya çalışma, perigua denize ulaşamayınca denizi periguaya ulaştırmaya çalışma gibi eylemlerde bulunmaya devam eder. Sonuçta başarısız olsa da denemesi takdire şayandır (ss. 146-149). Robinson Crusoe'nin bu davranışları onun kararlılık erdemine sahip olduğunu gösterirken yüce gönüllülük erdeminden yoksunluğunu da işaret etmektedir.

Robinson Crusoe, adadaki dördüncü yıldönümünde geçirdiği değişim ve dönüşümü şöyle ifade etmektedir: “Ne ten tutkusu duyuyordum ne göz tutkusu; yaşayışımla kibirtenecek durumum da yoktu. istek duyabileceğim hiçbir şey yoktu; çünkü şu durumumda beni hoşnut edebilecek her şeyim vardı.”, “Ama bütün bunlardan ancak bana gerekli olduğu ölçüde yararlanıyordum.”, “Sözün kısası, her şeyin özünü deneylerle öğrenmek, bana kesin bir doğrulukla dünyadaki bütün güzel şeylerin, bize gerekli olanından fazlasının hiçbir işirnize yaramayacağını anlatrnıştı; bu güzel şeylerden, gerçekte gene başkalarına bırakmak üzere, nice çok yığarsak yığalırn, bizim yararlanabileceğirniz, ancak kendi kullanabileceğirnizdir, fazlası değil. Benim yerirnde dünyanın en açgözlü, en doymak bilmez adamı bile olsa, bu hastalığından kurtulurdu; çünkü bana gerekenden kat kat daha fazla şeye sahiptirn.” (ss. 149-150). Bu ifadeler göstermektedir ki Robinson Crusoe adada geçirdiği yıllarda edindiği tecrübeler neticesinde alçakgönüllülük ve ölçülülük erdemlerini edinmeye başlamıştır.

Robinson Crusoe içten içe iyilikseverlik erdemine sahip olduğunu davranışlarıyla okura hissettirir : “Keçimi kesmeye gönlüm yanaşmadı, en sonunda yaşlanarak kendiliğinden öldü.” Görüldüğü üzere adada yiyecek kaynağı olarak gördüğü keçilerden birini besleyip onunla gönül bağı kurunca keçi yaşlanmış ve işine yaramaz hâle gelse de onu kesmeye eli gitmemiştir. Bu durum sevgi ile erdemler arasındaki ilişkiye güzel bir örnek olarak verilebilir.

Robinson Crusoe, adaya gelen yerlileri gördüğünde başlangıçta onları öldürme içgüdüsüyle hareket etmeye karar verdiyse de sonra fikirleri değişmeye başlar. Kendilerine bir kılavuz sunulmamış ve yıllardır yamyamlık yaparak yaşamaya alışmış bu yerlileri yargılarken mantıklı ve daha sakin düşünmeye başlar. “Tanrı'nın çağlar boyunca hoşgörerek böyle cezasız bıraktığı, verdiği yargıları birbirleri üzerinde uygulamalarına göz yumduğu bu adamları birer suçlu olarak görmeye, öldürerek cezalandırmaya benim hakkım, yetkim var mıydı? Bu adamlar bana bir zarar vermektençok uzaktı, yerli ya da yersiz birbirlerinin kanına girdikleri için benim gidip de bunlarla kavga aramaya ne hakkım vardı? Bu konuyu kendi kendime sık sık şöyle tartışıyordum: bu durumda Tanrı'nın düşüncesinin ne olduğunu biliyor muydum? Bu insanların böyle bir şeyi şuç olarak görmedikleri, bu konuda hiçbir iç ezikliği duymadıkları, bilgilerinin de kendilerini bu işten alıkoyacak

yeterlikte olmadığı apaçık bir şeydi." (ss. 192-193). Bu ifadeler ve davranışlar göstermektedir ki insanlar içgüdüsel olarak hayatta kalabilmek için erdemleri görmezden geliyor olabilirler. Öte yandan zamanla mantıklı düşüncelerin eşlik ettiği düşünme süreçleri ve duygusal etkiler, öfke gibi duyguların yerini sakinlik ve hoşgörülü olma erdemlerine bırakabilir. Robinson Crusoe de öfkesini bastırmayı başararak sakinlik erdemini kazanmıştır. Ayrıca inandığı en büyük değer olan Tanrı'nın bile bu yerlilere olan hoşgörülü oluşundan yola çıkarak kendi mantıksal şemasında hoşgörülü olma erdemine yönelmiştir.

Yiğitlik, Platon'dan daha önce de alıntılandığı üzere korkulacak ve korkulmayacak şeyler üzerinde aklın yargısıdır, haz ve acıya karşı da insanı korur; insanın hem kendi kendine, hem de dış tehlikelere karşı bir davranışıdır. Robinson Crusoe da ada yaşamında özellikle yerlileri öldürmeme hususunda yiğitlik örneği davranışlar sergilemiştir. Robinson Crusoe'nin bu erdeme sahip olmasının arkasında yatan düşünceleri şöyledir: "Vahşilere saldırma kararımda haksız olduğum; ilkin onlar bana saldırmadıkça, işlerine karışmamam, bana saldırmalarından da elimden geldiğince kaçınmam, ama beni görür de saldırırlarsa o zaman görevimi yapmam gerektiği sonucuna vardım. Öte yandan böyle bir işe girişmenin beni kurtarmaya değil, tam tersine yok olmama yarayacağını, çünkü bu işle başa çıkmak için adaya gelenleri teker teker öldürmekle kalmayarak bundan sonra geleceklerin de hepsini öldürebilecek durumda olmam gerektiğini, bunlardan biri kurtulur da olanları yurttaşlarına anlatırsa, öldürdüklerimin öcünü almak için binlercesinin toplanıp adaya gene geleceklerini, böylece davranışıının ancak kendi yıkımıma yol açacağını, şimdilik böyle bir şeyin de hiç gereği olmadığını düşündüm." (s. 194). Bu sözler de göstermektedir ki Robinson Crusoe aklın kılavuzluğunda korkulacak ve korkulmayacak durumlara ilişkin bir analiz yapmış, hazlardan ve acılardan uzak olabileceği orta yolu bulmuştur. Dış tehlike olarak kendini gösteren yerlilere yönelik yiğitlik erdemi içeren davranışlarıyla karşılık vermiştir.

Robinson Crusoe, yerlilerin öldürmek ve yemek için adaya getirmiş olduğu esirlerden birinin hayatını kurtarır. Bu esir Robinson'a büyük bir vefâ duygusuyla bağlanarak ömrü boyunca vefalı olma erdemine sahip olduğunu gösterir. Öte yandan Robinson Crusoe, cuma günü hayatını kurtardığı bu yerliye güne ithâfen "Cuma" adını verir. Yerlinin kendi adının olabileceği ve bu adla hayatını devam ettirmek

isteyebileceği gerçeğini göz ardı eder. Kendisini ise "Efendi" olarak tanıtarak bundan böyle hitâbının bu olacağını söyler: "Kısa bir sürede onunla konuşmaya başladım, benimle konuşmasını öğrettim; ilkin, adının Cuma olacağını öğrettim, bu onu kurtardığım gündü. O günün anısı olmak üzere ona bu adı vermiştim. Tıpkı bunun gibi, ona Efendi demesini de öğrettim, bunun da benim adım olduğunu anlattım." (s. 228). Bu durum göstermektedir ki Robinson Crusoe ada hayatında edindiği tecrübelerle zaman zaman yüce gönüllülük erdemini kazanmış gibi sözler söylemiş olsa da karşısına çıkan ilk insanla birlikte kibir ve kendini büyük görme, karşısındakini küçümseme gibi erdemsiz davranışları ortaya çıkmıştır. Bu durumdan yola çıkarak erdemli olmanın, kişinin erdemli olma davranışını gösterebileceği sosyal bir ortamda denenmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Hiç kimsenin olmadığı bir yerde davranışa yansımayan bir erdemli düşünce erdem gibi görünse de nâfiledir.

Robinson Crusoe, adaya gelen yamyam yerlileri öldürüp öldürmemek konusunda öfkesine hâkim olup sakinlik erdemine sahip olduğunu uzun süre boyunca kanıtlar. Adaya esirlerini yemeye gelen yerlilerin ellerinde bir de Hıristiyan olduğunu gördüğü zaman ise bu sakinlik erdeminin yerini öfke ve saldırganlık alır ve şöyle haykırır: "Şimdi artık yitirilecek zamanım yoktu; çünkü korkunç alçakların on dokuzu iç içe yere oturmuşlar, tam o sırada içlerinden iki kişiyi de zavallı Hıristiyanı boğazlamaya, belki de parça parça ateşe getirmeye gönderrnişlerdi."(ss. 256- 257). Robinson Crusoe'nin bu karar değişikliği göstermektedir ki o, aslında onurlu olma, duyarlı olma ve adil olma erdemlerinden yoksundur. Bunca zaman yerlileri öldürmeme sebebi yerlileri insan olduğu için değerli görmesinden değil de yerlilerin yerlileri yemesinden dolayı onları adetâ insan dışı bir varlık olarak görerek onlara dokunmamayı seçmesinden ötürüdür. Çünkü kendi dininden bir insanın onların elinde esir olduğunu görünce diğer yerli insanların kurtarılması için saldırmamayı seçerken bu Hıristiyan insan için gerek kendi canını gerek Cuma'nın canını tehlikeye atarak saldırmayı tercih etmiştir. Kendisi gibi diğerlerinden üstün olduğuna inandığı kişi için tüm yerlilerin yaşam haklarını ellerinden almaya hazırdır ve bu öldürmeyi meşru kılmaktadır. İnsanı insan olduğu için değil kendi dengi olduğu için değerli görmektedir.

Robinson Crusoe'nin ada yaşamına dahil olan diğer insanların inançlarına olan hoşgörülü ve kabullenici tavrı hoşgörülü olma erdemine sahip olduğunu

göstermektedir. Bu durumu şu sözlerinden görmek mümkündür: "Üç uyruğumdan her birinin başka bir dinden oluşu da çok ilgi çekici bir noktaydı. Adamım Cuma Protestan, babası putatapar yamyam, İspanyol da Katolikti. Bununla birlikte ülkernde inanç özgürlüğünü tanımıştım." (s. 265). Öte yandan Robinson Crusoe'nin yolculuklarından birinde rastladığı puta tapan halkın inancından dolayı önce şaşırıp sonrasında rahatsız olarak onların gözleri önünde putu yakması ve puta inanan insanlara zorla bu yangını seyrettirmesi hoşgörülü olma erdemine sahip olmadığına dair bir işaret olarak sayılabilir. Robinson Crusoe bu davranışını şöyle açıklamaktadır: "Şaşkınlığım öfkeye dönüştü, bu puta ya da canavara -artık ne ad verirseniz verin saldırdım, elimdeki kılıçla ortadan ikiye ayırdım, külah boynuzlardan biri üstünde sallandı kaldı, yanımda bulunan adamlarımızdan biri de putun üzerindeki koyun postu cübbeyi çekip attı; bu sırada köyün içinden korkunç bir yaygara, bir uluma koptu, iki üç yüz kişinin çığlığı kulaklarımı tırmaladı; kimisinin elinde oklarla yaylar olduğu için güçlükle kaçıp kurtulduk." (s. 598). Bu halk, Robinson Crusoe'ye veya onun inancından birisinin inancını yaşamasına herhangi bir tehdit oluşturmamasına rağmen böyle bir saldırıya uğrayarak Robinson Crusoe tarafından zulüm görmüşlerdir. Bu yüzden Robinson Cruseo'nun iyilikseverlik, hoşgörülü olma, duyarlılık erdemlerinden yoksun olduğu söylenebilir. Ayrıca Robinson Crusoe'nin iyilikseverlik erdemine yönelik hem kendisinin hem de adaya gelenlerin başka adada mahsur kalmış diğer arkadaşlarının bu erdeme sahip olup olmadıklarına dair şüpheleri vardır. Bu yüzden adasına gelen İspanyol'a şöyle şöylemiş olduğunu belirtir: "Varımı yoğumu ellerine koyacak olursam, döneklik edebileceklerinden, bana kötü davranabileceklerinden çok korktuğumu, çünkü iyilik bilmenin insan yaradılışındaki değişmez köklü erdemlerden biri olmadığını; insanların davranışlarını, çoğunlukla gördükleri bir iyilik karşısında duyacakları borçluluğun değil de, gözettikleri çıkarların yönettiğini kendisine açıkça söyledim." (s. 268). Görülmektedir ki kendisi de bir insan olan Robinson Crusoe, iyilikseverlik erdeminin insan tabiâtında köklü erdemlerden olmadığına inanmakta, kendisi de dahil her insanların davranışlarını iyilikseverlik erdeminden ziyâde çıkarların yönettiğini düşünmektedir. Bu da iyilikseverlik erdeminin Robinson Crusoe tarafından henüz tam anlamıyla içselleşmediğini göstermektedir.

Robinson Crusoe, kurtulduğu adasını ve geride bıraktığı insanları ziyaret etmek ister. Bu sebeple çeşitli yardım malzemeleri ve adadakilere yardımcı

olabilecek özelliklere sahip insanlarla birlikte adaya doğru deniz yolculuğuna çıkar. Bu yolculuk sırasında zorda kalmış bir gemi görür ve onlara yardım eli uzatır. Gemideki insanlar o kadar coşkulu sevinirler ki Robinson Crusoe sevinmenin dâhi ölçülü olması gerektiğine dair ölçülülük erdemine gönderme yapan şu sözleri söyler: "Aşırı bir sevinç insanı aklından böylesine ötelere sürüklerse, aşırı bir öfke, kızgınlık, azgınlaşmış bir ruh, kim bilir nerelere sürüklemez? Gerek sevinç ile mutlulukta gerekse acı ile öfkede her türden duygularımızı sıkıca gözaltında bulundurmanın gerekliliğini burada da gerçekten gördüm." (s. 357). Robinson Crusoe'nin kurtardığı bu geminin kaptanı, kendilerine yapılan bu iyiliğin karşılığı olarak ellerindeki biraz para ve birtakım eşyaları Robinson Crusoe ve yeğenine vermek ister. Yeğeni bu armağanları kabul etmek istese de Robinson Crusoe reddeder ve şu sözlerle karşılık verir : "Parasız pulsuz yabancı bir ülkeye düşmenin ne demek olduğunu biliyordum; beni denizden kurtaran Portekizli kaptan da bana böyle davranarak elimde avucumda neyim varsa hepsini almış olsaydı, ya açlıktan ölür ya da Berberistan'daki gibi Brezilya'da da köle kalırdım, aradaki tek ayrım bu kez bir Müslümana satılmamam olurdu." (s. 357) ve "Kendilerine böyle davranmanın bizce bir görev olduğunu; biz onların, onlar bizim yerimizde olsaydı, kendilerinin de bize aynı şeyi yapacaklarına inandığımızı; kendilerini paralarını almak için kurtarmadığımızı; ateşten kurtardıkları birkaç şeyi ellerinden alıp onları bir kıyıya atıvermenin pek barbarca bir davranış olacağını; bunun ölümden kurtardığımız adamları kendi elimizle öldürmek, daha doğrusu boğulmaktan kurtarıp açlıktan öldürmek sayılacağını; kendilerinden en ufak bir şeyin bile alınmasını istemediğimi söyledim." (s. 358). Görüldüğü üzere Robinson Crusoe kurtarmış olduğu kişilerin paralarını ve değerli eşyalarını almayı istemez çünkü onların bu değerli şeylere ileride ihtiyaç duyacaklarını bilmektedir. Bu yüzden Robinson Crusoe'nin duyarlılık erdemine sahip olarak hareket ettiği söylenebilir. Ayrıca gemide kurtardığı kişilere yaptığı iyiliğin gerçek bir iyilik olabilmesi için karşılıksız olması gerekmektedir ki Robinson Crusoe'nin bu karşılık kabul etmeme davranışı da onun iyilikseverlik ve yardımlaşma erdemlerine sahip olduğunu göstermektedir. Zor durumda kalanları görmezden gelmeyip onlara yardım etmeyi tercih etmesi de sorumluluk sahibi olma ve cömertlik erdemlerine sahip olduğuna işaret etmektedir.

Robinson Crusoe, adasına yaptığı yolculuk sırasında bir başka gemiye daha rastlar ve onlara da yardım eder. Bu gemidekiler yardım alana dek günlerdir açlık ve

susuzluk çekmişler. Gemi mürettebatı ellerindeki yiyeceğin çok büyük bir kısmını sadece kendileri arasında bölüştürüp yolculara az bir miktarını vermişler. Robinson Crusoe bu gemiye ulaştığında gemideki bir annenin açlıktan ölmek üzere olduğunu fark eder çünkü anne kendisine verilen yiyecek hakkını da kendi isteğiyle oğluna vermiştir. Robinson bu gözlemini şöyle aktarır: "Zavallı ana, ne aldıysa, sevgisinden hepsini oğluna vermiş, en sonunda dayanamamış düşmüş." (s. 364). Bu durum göstermektedir ki sevgi ile erdemler arasında güçlü bir karşılıklı bağ vardır. Sevgi erdemli olma davranışlarını beslerken erdemli olan insanlar da daha sevgi dolu hâle gelmektedir. Annenin ölümü pahasına çok sevdiği oğlunu hayatta tutmak için kendi payına düşen yiyeceği oğluna vermesi onun ne kadar sorumluluk sahibi olma ve cömert olma erdemlerine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Robinson Crusoe'nin yaptığı yardımlarla birlikte cömertlik erdemine sahip olduğuna da işaret edilmektedir. Bu erdemlere sahip olmayan ve kendilerini düşünen bencil gemi mürettabatının ise annenin ölümünden sorumlu olduğu görülmektedir.

Robinson Crusoe adasından ayrıldıktan sonra geride kalan İspanyollar ve İngilizler adada birlikte yaşamaya başlar. İngilizlerden iki azılı kötü İngiliz, hem soydaşlarına hem kendileriyle ellerindeki her şeyipaylaşan cömert İspanyollara pek çok kötülük yaparlar. Kötülüğe uğrayan İngilizler bu iki azılı kötüyü öldürmek isterken İspanyollar onları bir süreliğine de olsa kendilerinden uzaklaştırıp yaşadıklarından ders almalarını beklemeyi tercih eder. Zarar gören İngilizlerin haklarını da koruyacaklarını belirtirler. (ss. 383- 384). İspanyolların bu davranışları affedicilik ve cömertlik erdemlerine sahip olduklarının göstergesi sayılabilir. Bu davranışlarına yön veren düşünceleri şu ifadelerinde kendini göstermektedir: "Burası hepimize de yetecek durumda, dostça geçinemezsek çok yazık olur." (s. 385). Bu sözler İspanyolların yardımseverlik, iyilikseverlik, cömertlik ve yüce gönüllülük erdemlerine de sahip olduklarını göstermektedir.

Robinson Crusoe'nin adasında yerleşik hâle gelenlerden bazı İngilizler, diğer adalarda esir edilip yenilmek üzere olan kadınlardan bazılarını onların ellerinden kurtarırlar ve kendi adalarına getirirler Yerli kadınları isteyen olur mu diye adadaki İspanyollara ve diğer İngilizlere sorduklarında evli olan ama eşleri yanlarında olmayan hiç kimse bu işe yanaşmaz. Robinson bu durumun kendisine anlatılmasından şöyle söz eder: "İngilizler İspanyollara bu kadınlardan almak isteyip

istemediklerini sormuşlar. Hepsi de "Hayır" demiş; kimi İspanya'da karısı olduğunu, kimi de Hıristiyan olmayan kadınları sevmediğini ileri sürmüş, bu kadınlara ellerini bile dokundurmayacaklarını belirtmişler; ben böyle bir erdemlilik örneğine, yolculuklarının hiçbirinde rastlamamıştım." (s. 407). Bu durum ada halkının eşlerine vefa gösterdiklerini ve aldatma eylemini tercih etmediklerini göstermektedir. Bu yüzden vefa erdemine sahip oldukları söylenebilir.

Robinson Crusoe'nin adadan ayrıldığı zamanlarda adaya gelen yerlilerle karşılaşan İspanyollar bu yerlileri öldürmektense tetikte beklemeyi tercih etmişlerdir. Robinson'un ifadesi bu duruma dair şöyledir: "İspanyol başkanın bana söylediğine göre, suçsuz insan kanı dökmeyi göze alamamışlar; çünkü bu zavallı vahşilerin kendilerine hiçbir kötülüğü dokunmamış, mallarını yağma etmemişler, öldürülmelerini haklı gösterecek bir düşmanlık güttükleri de yokmuş." (s. 413). Bu durum göstermektedir ki adadaki İspanyollar yaşamsal öneme sahip bir tehlikeyle karşılaşılmadığı müddetçe zarar vermeyi kötülük olarak kabul etmektedir. Davranışları ve düşüncelerinden yola çıkılarak iyilikseverlik, alçak gönüllülük, sakinlik, yiğitlik ve ağır başlılık erdemlerine sahip oldukları söylenebilir. Bu duruma ek olarak vahşi diye nitelendirdikleri yerlilerin adadaki İngilizlere saldırmaları sonrasında ada halkı, topyekûn biçimde, İngilizlerin kulübelerinin onarımına, öbür elzem işlerin yapılmasına günlerce yardım eder. (ss. 420-421). Bu durum ise ada halkının yardımseverlik erdemine sahip olmalarına bir gösterge sayılabilir. Ayrıca adaya gelen yerlilerle çarpıştıklarında dâhi onları süründürmeyi istemezler. Bu durumun sebebini Robinson Crusoe şöyle ifade eder: "Gerçekten büyük bir adam, savaş kuralları gereğince düşmanlarını öldürse bile, gene de onların sürünmesinden sevinç duymaz." (s. 427). Öldürmek zaruri olduğunda dâhi insanı süründürmemeyi tercih etmek, insanlık onuruna saygı duymanın işareti olduğu için ada halkının onurlu olma erdemine sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Ada halkının sahip olduğu bir başka erdem ise ölçülülük erdemidir. Adadaki kimse ihtiyacından fazlasını almaya çalışmaz. Robinson bu durumu şu sözlerle ifade eder: "Çivi, sürgü, menteşe, çekiç, keski kalemi, bıçak, makas gibi demir aletlerle gereçler istedikleri sayıda alabilecekleri kadar boldu; çünkü gereğinden fazla alacak hiç kimse yoktu." (s. 445).

Robinson Crusoe, ıssız bir adayı keşfedip burayı kendi istediği biçimde diğer insanlarla paylaşsa da mümkün olduğunca adil olmayı ister. Bu davranışlarının arkasında yatan düşüncelerini şöyle açıklar: "Gerçi onlar üzerinde bir baba, bir koruyucu olarak geniş etkilerim vardı; ama kendi gönüllerine, isteklerine aykırı düşecek bir buyruk vermeye hiçbir hakkım yoktu." (s. 508). Bu düşünceleri ve düşüncelerinin davranışa dönüşmesi, adil olma erdemine sahip olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Bu erdeme ek olarak Robinson Crusoe'nin yolculuklarından birinde yanındaki insanların saldırganlaştığını gördüğünde söylediği şu sözler de onun sakinlik erdemini yücelttiğini göstermektedir: "Bizimkilerin de işi çok ileri götürdüğünü düşünerek Yakub'un, oğulları Simeon ile Levi'ye söylediği 'Kızgınlıkları yerin dibine batsın; çünkü aşırı idi.' sözünü hatırladım." (s. 524). Robinson Crusoe'nin yanındakilerin, kendi ırklarından birisinin yerliler tarafından öldürülmesinin ardından yerlilere saldırmasını adilce yargılar ve şu sonuca ulaşır: "Evet Tom Jerry'nin öldürüldüğü bir gerçekti; ama Tom Jerry'nin saldırganlık yaparak anlaşmayı bozduğu, karşılıklı verilen söze güvenerek gelmiş suçsuz bir kadına sarkıntılık ettiği ya da onu baştan çıkardığı apaçık ortadaydı." (s. 527). Bu düşünceleri de Robinson Crusoe'nin adil olma erdemine sahip oluşuna işaret olarak gösterilebilir. Başka bir işaret de Robinson Crusoe'nin denizlerde dolaşan gemileri kanıt göstermeksizin korsan olarak yargılayıp infaz edenlere yönelik şu sözleridir: "Bir gün belki onları bu davranışlarından dolayı sorguya çekecek olursam, o zaman hakkın, adaletin nasıl uygulandığını, bir suçu işlediği konusunda kesin kanıtlar bulunmadıkça hiç kimseye ceza verilemeyeceğini kendilerine gösteririm." (s. 557).

Robinson Crusoe, yolculuğu sırasında Çin'den geçerken burayı ve burada yaşayanları kendinden ve kendi ırkından küçük görür. Bu duruma dair düşünceleri şöyledir: "Bizim insanlarımızın Çin'in zenginliğinden, büyüklüğünden, yüceliğinden hayranlıkla söz ettiklerini işitince gerçekten şaşırdığımı söylemeliyim; çünkü onların, aşağılık bir sürü, bilgisiz bir köleler kitlesi, ancak böyle bir sürüyü yönetebilecek bir hükümete boyun eğmiş kimseler olduklarını gözlerimle görerek öğrenmiştim; kısacası…buralar Moskova'dan böyle akla sığmaz derecede uzak olmasaydı, Moskoflar da hemen hemen bunlar gibi, kaba, yontulmamış, kötü yönetimli bir sürü olmasalardı…Moskof Çarı da… rahatlıkla Çin imparatoru olabilirdi." (s. 572). Bu sözler Robinson Crusoe'nin kendi ırkından küçük gördüğü diğer ırkları bile kendi

aralarında daha da aşağılama eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu yüzden yüce gönüllülük erdeminden yoksun olduğu söylenebilir.

Robinson Crusoe'nin yolculuklarının sonunda tanıştığı sürgün Rus prense hayran kalarak onu sürgün yerinden kurtarmayı istemesi üzerine Rus prensin Robinson Crusoe'ye söylediği sözleri Robinson Crusoe şöyle aktarır: "Başkalarının tatmakta olduğu büyüklük, yetki, zenginlik, dünya kıvançları gibi şeylerin bizim hoşumuza giden pek çok yönleri varsa da, bütün bunların gerçekte tutkularımız, açgözlülüğümüz, gururumuz, kendimizi beğenmişliğimiz, şehvetimiz gibi en kaba duyguları karşıladığını; bu duyguların insan kötülüğünün ürünleri olduğunu, her türlü suçun tohumlarını bunların taşıdığını, bilge kişileri, gerçek Hıristiyanları yoğuran erdemlerin hiçbiriyle de ilişkisi bulunmadığını; şimdi, bir zamanlar her türlüsünü tattığı bu bayağı mutluluklardan uzak kalınca, bunların karanlık yönlerini görmeye fırsat bulduğunu; artık insanı gerçekten bilge, zengin, büyük yapan, gelecekte üstün bir mutluluk sağlayan şeyin yalnız erdem olduğuna kesinlikle inandığını…söyledi." (ss. 615-616). Burada yapılan erdeme ve erdemli olmaya dair yüceltici vurgunun Robinson Crusoe üzerindeki etkisi büyüktür. Prens, samimiyet ve içtenlikle ifade ettiği sözlerden sonra yaşadığı sürgünden ayrılmayacağını yineler. Çünkü bütün tutkularını yenmiş ve ihtiyacından fazlasında gözü olmayan birisine dönüşmüştür. Eski büyüklüğüne dönmeyi özlemeyerek ve önüne çıkan fırsatları reddederek bunu kanıtlamaktadır. (ss. 617-621). Bu durumdan yola çıkılarak prensin kararlılık, ölçülülük, yüce gönüllülük erdemlerine sahip olduğu söylenebilir.

2.4.8.2.2. Pollyanna

Porter'ın dünyaca ünlü romanı Pollyanna'nın (2000) başkahramanı olan Pollyanna, iyilikseverlik ve yardımseverlik erdemlerinin vücut bulmuş hâli gibidir. Onları tanıyıp tanımadığı fark etmeksizin insanlara yardım eder. Sadece insanlar değil hayvanlara da iyilikseverliğini olabildiğince sunar.

Miss Polly, yanında çalışan yetim kız Nancy'ye sertçe ve kaşlarını çatarak " Nancy, seninle konuştuğum zaman işini bırakıp beni dinlemeni istiyorum.", "Yeter, Nancy! Herhangi bir açıklama istemiyorum. Sadece beni dinle." (s. 7) diyerek sakin kalma erdeminden ne kadar uzak olduğunu ortaya koymaktadır.

Miss Polly, ölen kız kardeşinin kızını yanına kabul ederken "Nancy, ablam boş kafalılığı yüzünden evlenip insanlarla dolu olan dünyaya gereksiz çocuklar getiren bir kadındı. Onun için bu çocuklarla ilgilenmek bana düşmez. Ama demin de söylediğim gibi görevimi bildiğimi sanıyorum." (s. 8) diyerek aslında yeğenini sevdiği veya ona gerçekten yardım etmek istediği için değil kendini büyük görmesi nedeniyle ve görev icabı bu eylemde bulunmaktadır. Bu yüzden yüce gönüllülük erdeminden yoksun olduğu söylenebilir.

Hizmetçi kız Nancy tavan arasındaki küçük odayı silip süpürürken "Şu zavallı çocuğu bu fırın gibi sıcak, küçük odaya tıkmak kimin aklına gelir? Kışları burada soba da yanmaz. Koca konak oda dolu!" (s. 10) sözleriyle Pollyanna'nın zor duruma düşeceğini düşünüp onunla empati kurmaktadır. Hem öksüz hem yetim olan Pollyanna'ya acıyarak ve onunla empati kurarak duyarlılık erdemine sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan Pollyanna'nın odasına yerleştiği gün onu ağlarken bulduğunda "Üzülme, üzülme küçük kuzum. Ben de seni böyle bulacağımdan korkuyordum." (s. 19) diyerek Pollyanna'nın düşeceği durumu önceden tahmin etmiş olduğunu göstermekte ve Pollyanna'ya içten bir acıma duymaktadır.

Miss Polly, yeğeninin yemek saatinde yemek yeneceğine dair ev kuralını öğrenmesini amaçlamaktadır. Bunun için yeğeni Pollyanna'yı akşam saat altıda yemek yeneceğine dair bilgilendirmiş ve uyarmıştır. Pollyanna'nın yemek zamanı yemek masasında olmaması üzerine Pollyanna'yı çağırmak isteyen Nancy'ye "Onu çağırmana gerek yok. Kendisine yemek saatini söyledim. Yaptığının cezasını çekecek. Zamanında hareket etmesini öğrenmeli. Aşağıya indiği zaman ona mutfakta sütle ekmek verebilirsin." (s. 22) diyerek kararlılık erdemine sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan bu cezalandırma eyleminde bulunurken Pollyanna'nın tamamen aç kalmasını istememesi, bu kuralı anlaması için bir ceza olduğunu hissettirici biçimde süt ve ekmeği serbest kılması da Miss Polly'nin ölçülülük erdemine sahip olduğunu göstermektedir.

Pollyanna, müzik konusunda öğrenmeye istekli olmadığını "Biraz piyano çalmasını öğrendim. Kilisede çalan Bayan Gray öğretti bunu… Fakat müzik öğrenmemeyi tercih ederim. Polly Teyze… Çok samimiyim." (s. 30) sözleriyle ifade ederek samimilik erdemine sahip olduğunu göstermektedir.

Pollyanna, hayatı yaşamak konusunda hazlar ile sorumluluklar arasında denge kurulması gerektiğini düşünerek ölçülülük erdemine sahip olduğunu göstermektedir. Miss Polly, hayatını tamamen sorumluluklara adayarak ölçülülük erdeminden uzak bir davranış sergilemektedir. Yine de Pollyanna'nın hayatı için ölçülü davranmıştır. Pollyanna'nın bu davranışa karşılık söylediği "Bu işleri yaparken devamlı nefes alacağım tabî. Fakat yaşamayacağım, Polly Teyze. Uyurken de devamlı nefes alırsınız ama yaşayamazsınız. Ben yaşamaktan söz ediyorum. İstediğiniz şeyleri yapabilmekten. Bahçede oynamak, kendi kendime kitap okumak, tepelere tırmanmak, bahçede Bay Tom'la ve Nancy'yle konuşmak… Dün geçtiğim güzel sokaklara bakan evler ve orada yaşayanlar hakkında birçok şeyler öğrenmek… Ben buna yaşamak derim, Polly Teyze. Sadece nefes almak yaşamak değildir." (s. 31) sözleri bunu kanıtlar niteliktedir.

Pollyanna, uzun siyah palto ve ipek silindir bir şapka giyen, pırıl pırıl tıraşlı, rengi soluk, saçları kırlaşmış, dimdik ve hızlı yürüyen, daima yalnız olan, dışarıdan bakıldığında esrarlı görünen ve bu yüzden insanların yaklaşmaya bile çekindiği John Pendleton'a bu durumundan ötürü acımaktadır. Bay Pendleton'ın bacağını sakatlaması nedeniyle Pollyanna'dan evine gidip doktoru araması isteğini kırmaz. Pendleton'ın evine girip onun isteği üzerine doktora telefon ederek korkularına rağmen doğru bir davranışta bulunup yardıma ihtiyacı olan yaşlı adama yardım eder (ss. 40-61). Bu davranışı, yiğitlik ve yardımseverlik erdemlerine sahip olduğunun göstergesidir.

Hasta ve yoksul bir kadın olan Bayan Swan'a kasaba halkı yardım etmektedir. Bu durum kasaba halkının yardımseverlik erdemine sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan Bayan Snow'a her hafta yiyecek gönderen Miss Polly ise bu yardımı çıkar gütmeksizin ve içinden gelerek değil görev icabı yapmaktadır. Bu da bu davranışı erdem olmaktan çıkarmaktadır (s. 36).

Pollyanna, terk edilmiş, pis, hasta, tüyleri dökülen, pireli, korkudan tir tir titreyen bir kediyi alıp eve getirir ve bu zavallı kediciğe acıyarak onu eve almak ister. Hatta bu sahiplenme durumu kediden daha da kötü vaziyetteki bir köpeğin ve kimsesiz küçük bir çocuğun Pollyanna tarafından eve getirilmesiyle devam eder (ss. 51-52). Bu durum Pollyanna'nın iyilikseverlik erdemine sahip olduğunun göstergesidir.

Pollyanna, yetim ve kimsesiz çocuk Jimmy Bean ile konuşurken ona hem acıyıp hem de onunla empati kurarak "Vah vah... Çok yazık. Demek hiç kimse seni istemedi. Neler duyduğunu çok iyi anlıyorum. Çünkü ben de babam öldükten sonra yapayalnız kaldım. Benimle ilgilenen sadece Kadınlar Yardım Derneği oldu. Polly Teyzem beni yanına alacağını söyleyene dek..." (s. 53) sözleriyle duyarlılık erdemine sahip olduğunu göstermektedir.

Pollyanna, kimsesiz çocuk Jimmy Bean'e yardım edilmesi için Kadınlar Yardım Derneği'ne başvurduğunda dernekteki kadınların bu çocuğa yardım etmektense Hindistan'daki misyonerlere yardım etmeyi tercih ettiklerini görüp bu kadınların amacının yardım etmekten ziyâde derneklerinin adının en fazla para yardımı yapan derneklerin başında yer almasını istemeleri olduğunu fark etmiştir. Bu durum göstermektedir ki adı yardım kuruluşu olan derneklere üye olanlar bile gerçek anlamda yardımseverlik erdemine sahip olamayabilmektedirler (s. 58).

Pollyanna'nın trafik kazası geçirip yatağa mahkûm hâle geldiğini duyan kasaba ahalisinin Miss Polly'nin evine gelip onu ziyaret etmek istemeleri, Pollyanna'dan söz edip hıçkıra hıçkıra ağlamaları kasaba halkının duyarlılık erdemine sahip olduğunu göstermektedir (s. 108). Öte yandan Pollyanna'nın iyileşmesi için gönderildiği iyileştirme merkezindeki doktor ve hemşirelerin Pollyanna'nın iyileşmeye başladığını gördüklerinde sevinçten ağlamaları, diğer hastaların da bu sevinci paylaşmaları bu karakterlerin de ne kadar duyarlı olduklarının göstergesidir (s. 126).

2.4.8.2.3. Pinokyo

Collodi'nin dünyaca ünlü çocuk romanı Pinokyo (2017), tahtadan yapılmış bir kuklanın insan biçiminde bir çocuğa dönüşme serüvenini anlatan bir romandır. Pinokyo, yaramazlıklarıyla tanınıyor olsa da özünde iyiliksever, adaletli, duyarlı, yiğit, yardımsever bir karakterdir. Örneğin, köylülerin tavuklarına dadanan sansarların yakalanmasını sağlar. Pinokyo'nun kukla hâlinin yaratıcısı ve de insana dönüştüğünde babası sayılan Gepetto Usta, erdemli davranışlarıyla dikkat çekicidir. O kadar iyilikseverdir ki oğlu Pinokyo'yu okutabilmek için ceketini satarak oğlunun ihtiyacı olan alfabe kitabını alır. Ayrıca kitapta Pinokyo'yu zor durumlardan kurtaran iyilikseverlik ve yardımseverlik gibi erdemleri hayata geçiren "iyi yürekli peri" de bu

erdemleri hayata geçiren bir karakter olarak görülmektedir. Kitapta insan dışındaki varlıklar da erdemli davranışlarda bulunmaktadır. Örneğin, Pinokyo'yu babası Gepetto Usta'nın yanına sırtında taşıyarak getiren güvercin, bu iyiliği karşılık beklemeksizin yaparak erdemli bir davranışta bulunduğunu ispatlamaktadır. Bu karşılıksız yapılan iyiliğin göstergesi kitaptan alıntılanan şu sözlerde açıkça görülmektedir: "Güvercin, Pinokyo'yu yere bıraktı ve yaptığı iyilik için teşekkür bekleme sıkıntısına bile katlanmadan yeniden havalanıp gözden kayboldu." (s. 96). Romanın sonunda Pinokyo, yardımsever bir çocuğa dönüşür ve erdemli davranışları sebebiyle iyilik perisi tarafından insan suretine dönüştürülerek ödüllendirilir. Erdemli davranışlarının ödüllendirildiğini kitapta yer alan şu sözler izlemektedir: "Aferin Pinokyo! İyi yüreğinin karşılığı olarak bugüne kadar yapmış olduğun bütün yaramazlıkları bağışlıyorum." (s. 181).

Pinokyo, ağustos böceği ona öğüt verdiği esnada, onu tembelliğinden vazgeçirmeye ve geleceğini daha güzel hâle getirmeye çalışması sonrasında öfkelenerek tezgâhın üstünden kaptığı tahta çekiçle öldürmüştür (s. 15). Bu durum Pinokyo'nun sakinlik erdeminden yoksun olduğunun göstergesidir.

Gepetto Usta, kendisini polisin alıkoymasına ve geceyi karakolda geçirmesine sebep olan Pinokyo'nun ayaklarının yanarak kül olduğunu gördüğünde yaşadığı tüm sıkıntılara rağmen Pinokyo'ya acıyarak onu kucağına alır ve öperek okşar. Yanaklarından süzülen koca koca gözyaşlarıyla ona yönelik derin bir acıma hissetmiştir (s. 24) Bu durum Gepetto Usta'nın bir baba olarak ne kadar duyarlı, merhametli ve affedici olduğunun göstergesidir. Gepetto Usta'nın kendi kahvaltısı için ayırmış olduğu üç armudu sevinçle aç olan Pinokyo'ya vermesi de ne kadar yardımsever ve paylaşımcı olduğunun göstergesidir (s. 25).

Gepetto Usta, sert bir ifade takınmasına karşın Pinokyo'nun ayakları yandıktan sonra yeni ayaklar istemesine ve ağlamasına dayanamayarak onu bu acıklı durumdan kurtarmak için yeni ayaklar yapar (s. 27). Bu durum Gepetto Usta'nın duyarlılığını ve affediciliğini göstermektedir.

Gepetto Usta, Pinokyo'yu okula gönderirken alfabe kitabı alabilecek parası olmadığı için eski kadife ceketini satar ve bu ceketin karşılığı olan parayla Pinokyo'ya alfabe alır. Dışarıda yağan kar, Gepetto Usta'nın üstüne lapa lapa yağar.

Öte yandan Pinokyo'nun, ceketini satma sebebini sorması üzerine, oğlunu üzmemek ve kibirlilik yapmamak için de ceketin kendisini terlettiğini belirtir. Pinokyo bu fedâkarlığı anlar ve müteşekkir olur (ss. 28-29). Bu durum göstermektedir ki Gepetto Usta'da fedâkarlık, iyilikseverlik, cömertlik ve yüce gönüllülük erdemleri bulunmaktadır.

Pinokyo, babası Gepetto Usta'nın ona alfabe kitabı almak için ceketini satıp kış günü sadece gömleğiyle kalakalmış olmasını düşünerek derslerine çok çalışmayı karar verir. Sonrasında da becerikliliğini ortaya koyup çok para kazanarak ilk parasıyla babasına en güzel ceketi almak ister. Babasının özverili davranışına karşılık vefalı bir çocuk olmak ister. Bu durum Pinokyo'daki vefâ erdeminin varlığının göstergesidir. Öte yandan bu düşüncelerin hemen akabinde Pinokyo, duyduğu müziğe kendini kaptırıp amacı uğruna hareketten vazgeçer (ss. 31-33). Bu durum Pinokyo'da kararlılık erdeminin bulunmadığının göstergesidir. Pinokyo, Büyük Kukla Tiyatrosu'na girebilmek için bir bilet uğruna alfabe kitabını eskiciye satar. Babasının tir tir titrediğini bilmesine rağmen bir merak ve eğlence uğruna böyle bir davranışta bulunması Pinokyo'nun vefa erdemini kaybedişini ortaya koymaktadır. Bencilliği uğruna bu erdemi kaybetmiştir.

Kuklacı Ateşyiyen, koyununu kızartabilmek için Pinokyo'yu odun olarak kullanmak ister. Pinokyo'nun ölmek istemediğini belirten ağlamaklı çığlıkları, Ateşyiyen'in yüreğini yumuşatır. Pinokyo'nun bir babası olduğunu öğrendikten sonra, oğlunun ateşlerde yandığını duyunca çok üzüleceğini düşünerek babası için acıma hiseder ve onunla empati kurar (ss. 39- 40). Bu durum Ateşyiyen'in duyarlılık erdemine sahip olduğunun göstergesidir.

Kuklacı Ateşyiyen'in Pinokyo yerine başka bir kukla olan Arlecchino'yu yakmak istemesi üzerine Pinokyo, Ateşyiyen'e Arlecchino'yu da bağışlaması için yalvarmaya başlar. Bu esnada Ateşyiyen'in "Ekselans!" lâkâbından hoşlanması, kendisini ne kadar büyük gördüğünü ve alçak gönüllülük erdeminden yoksun olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak Ateşyiyen'in kendisi yerine başka bir kukla olan Arlecchino'yu yakmak istemesi üzerine, kendisinin yakılmasını talep eden Pinokyo, adalet ve yiğitlik erdemlerine sahip olduğunu göstermektedir. Ateşyiyen'in her iki çocuğu bağışlaması, onun da affedicilik erdemine sahip olduğuna işarettir (s. 41). Kuklacı Ateşyiyen, Pinokyo'nun babasının yoksulluğuna acıyarak ona beş altın

iletmek üzere Pinokyo'yu babasına geri gönderir (s. 43). Bu durum Ateşyiyen'in duyarlılık erdemine sahip olduğunu göstermektedir.

Pinokyo, yolda karşılaştığı bir bacağı topal bir tilki ile iki gözü kör bir kediye rastlar. İki iyi karagün dostu gibi birbirlerine yardım ediyor şekilde görünmektedirler (s. 43). Bu durum, iki hayvanın dostluk ve yardımlaşma erdemlerine sahip olduklarını göstermektedir. Oysaki bu iki hayvan aslında yalan söylemekte ve kör ile topal taklidi yapmaktadır. Pinokyo'nuun paralarını almak istemekte ve onu kandırmaya çalışmaktadır (s. 45). Bu yüzden dürüstlük erdeminden yoksun olduğu söylenebilir.

Pinokyo, iyilik perisi karşısında altınları kaybettiğine dair söylediği her yalan sonucu burnu uzamaktadır (ss. 68-69). Bu durum, Pinokyo'nun dürüstlük erdeminden yoksun olduğunu göstermektedir.

Pinokyo, iyilikperisi ve babasıyla buluşabilmek için yol alırken yolda çok acıkır. Bir bağa girip birkaç salkım üzüm almak ister. Bu esnada bacağı bir kapana kısılır. Kendi malı olmayan bir üzümü almanın cezasını çekmektedir (ss. 83-85). Pinokyo, kendine hâkim olamayıp hazlarının peşinden gitmiştir. Pinokyo'nun ölçülülük erdemine sahip olmadığı görülmektedir.

Pinokyo, bekçiliğini yapmak zorunda kaldığı kümese dadanan sansarların ona sunduğu cazip ama namussuz teklifi reddeder. Hırsızlıklarına göz yummasına karşılık ona sunulan tavuğu almaz. Bu ikiyüzlü öneriyi reddedip sansarları kümesin sahibine yakalatır (s. 91). Bu durum Pinokyo'nun onurlu olma erdemine sahip olduğunun göstergesidir. Ayrıca Pinokyo, açlığını giderebilmek için bir iş bulup çalışmak ile bir parça ekmek çalmak arasında ikileme düşmesinin ardından babasının ona söylemiş olduğu üzere bu dünyada sadaka istemeye sadece hasta ve yaşlıların hakkı olduğunu hatırlar. Ekmeklerini kendi emekleriyle kazanamayacak durumda kalanların gerçek yoksullar, yardıma ve acınmaya hakkı olanlar olduğunu düşünür. Onların dışında herkesin çalışmak zorunda olduğunu, çalışmayıp aç kalanlarınsa kendi bilecekleri iş olduğuna dair babasının sözlerini hatırlar. Babasının insanlık onuruna dair öğütlerini hatırlamasına ve çalışmanın şerefliliğini bilmesine rağmen Pinokyo, kömür yüklü iki arabayı kan ter içinde çekmeye çalışan iyi yürekli adamdan sadaka dilenir. Adamın kendisine yardım etmesi karşılığında ona yardım edeceğini

söylemesini önemsemeyerek kendisini bir eşek gibi araba çekmeye lâyık bulmaz ve bu öneriyi reddeder. Gereksiz bir gurura kapılır. Hemen ardından yoldan geçen ve sırtında kireç taşıyan duvarcıdan sadaka isteyen Pinokyo, duvarcının ona yardım etmesi karşılığında istediğini verme önerisini de yorulacağını öne sürerek reddeder. Önüne çıkan herkesten sadaka istese de hepsi ağız birliği etmişçesine bir iş bulup ekmeğini kazanması öğüdünü verir (ss. 101-103). Bu durum Pinokyo'nun onurlu olma erdeminden yoksun şekilde davrandığını ve alçak gönüllülük erdemine sahip olmadığını göstermektedir.

Pinokyo, jandarmalar tarafından onu yakalaması için ardından gönderilen köpek Alidoro'nun denizde boğulma tehlikesi geçirdiği zaman kendi canını tehlikeye atarak onun hayatını kurtarır (ss. 119-120). Bir karşılık beklemeksizin yaptığı bu iyilik, Pinokyo'nun iyilikseverlik erdemine sahip olduğunun göstergesidir. Her ne kadar Pinokyo yaptığı iyiliğe karşılık beklememiş olsa da Alidoro, Pinokyo'yu yakalayıp onu balık gibi kızartmaya hazırlanan balıkçıdan kurtarır. Bu yardımlaşma sonucu aralarında güzel bir dostluk başlar (ss. 125-126). Bu durum hem Pinokyo'nun hem de Alidoro'nun dostluk erdemine sahip olduklarının göstergesidir.

Pinokyo, iyilikperisinin onu çocuğa çevirmek için iyi ve sorumluluk sahibi olması şartını koşmasına rağmen sorumluluk sahibi olmakta zorlanır. Pinokyo, insana dönüşeceği günün hemen öncesinde sorumluluklarını bırakıp sorumsuzca yaşayabileceği "Oyuncaklar Ülkesi"ne kaçar (ss. 141-142). Bu durum Pinokyo'nun ölçülülük erdemine sahip olmadığını göstermektedir.

Pinokyo, "Oyuncaklar Ülkesi"nde geçirdiği beş ayın sonunda tamamen tembelleşir ve bir eşeğe dönüşmeye başlar. Kulakları bir eşeğinkiler kadar uzar. Onu buraya gelmesi için ikna eden arkadaşı Fitil de aynı durumu yaşar. Pinokyo ile Fitil birbirlerinin kulaklarını görmek isterler ancak hangisinin ilk olarak kulaklarını göstereceğinde uzlaşmazlık yaşarlar. Sonrasında ise aynı anda birbirlerine kulaklarını gösterme kararı alırlar (ss. 145- 149). Bu durum iki çocuğun da adalet erdemine sahip olduklarının göstergesidir. Pinokyo, bu olaydan aylar sonra, hastalanan babasına kavuşur ve ona bir bardak süt alabilmek için çıkrıkla yüz kova su çeker. Böylece çalışarak ve emek vererek onurlu bir şekilde para kazanmayı öğrenir (ss. 173-182). Bu durum Pinokyo'nun alçak gönüllü olma ve onurlu olma erdemlerini kazandığının göstergesidir.

Pinokyo, kazandığı paralarla kendisine kıyafetler almak için pazara gitmek üzere yola çıkar. Bu arada iyilikperisinin hastalandığını ve ağzına koyacak bir lokma ekmeğinin dahi olmadığını öğrenir. İyilikperisine merhamet, anne sevgisine eş bir sevgi ve acıma hissederek elindeki tüm parayı ona götürmesi için Salyangoz'a verir. Bu durum, Pinokyo'nun bencilliğinin yerini duyarlılığın, iyilikseverliğin, cömertliğin ve yardımlaşma erdemlerinin aldığının göstergesidir. Babasına ve iyilikperisine bakabilmek için daha çok para kazanmak uğruna uzun saatler çalışmaya başlayan Pinokyo, yüce gönüllü ve fedakâr bir çocuk olduğunu ortaya koymuştur (ss. 179-181).

2.4.9. Erdem ve Erdemli Olmak Kavramlarının Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Yüzyıllar boyunca insanların yaşantılarından edindikleri deneyimler, gözlemler ve akıl yürütmeler sonucunda ortaya çıkan erdemler, hızla meydana gelen toplumsal değişimler nedeniyle önemini yitirmiş ve hatta yok olmaya yüz tutmuş gibi görünmektedir. Oysaki insanı insan yapan en önemli etmenlerden olan erdemlerin öğrencilerin zihinlerinde ve ruhlarında yer edinmesi için yollar aranmalıdır. Akarsu'nun (1982) belirttiği üzere erdem eğitiminin temel amacı, insanları erdemli davranmaya dâir kendi kendilerini yargılayabilecek ve kendi kararlarını özgür iradesiyle alabileceği hâle getirmektir (s. 18). Bu çalışmada söz konusu olan öğrenci yaş düzeyi dikkate alındığında, öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin tam olarak gelişmediği düşünülürse erdemler gibi soyut kavramların öğretilmesinde somut örneklerden ve yaşantılardan yararlanılması, kalıcı davranış değişikliklerinin kazandırılmasında model alma ve bilişsel öğrenmenin esas alındığı grup etkinliklerine yer verilmesi tercih edilmelidir.

Okullara bakıldığında pek çok okulda öğrencilerin birbirine yönelik olumsuz davranışlarda bulundukları, birbirlerine sevgi duymadıkları, hem okuldaki öğrencilere hem de yaşadıkları topluma duyarsızca yaklaştıkları görülmektedir. Sevgi, saygı, paylaşma, özveri, hoşgörü, acıma, şefkat gibi erdemlerin eğitiminin sağlanamadığı okullarda sevgisizlik, saygısızlık, paylaşıma kapalılık, hoşgörüsüzlük, birbirine tahammülsüzlük, şefkatsizlik ve dolayısıyla kaotik ortamların oluşması gibi negatif durumlar ortaya çıkmaktadır. Bunların hareket noktası okullar olsa da hayatın pek çok alanında olduğu gibi eğitim alanında da erdemlerin pek çok önemi vardır.

Öğrenciye amaç ve yön belirleme, bireysel ve toplumsal eylemlerin esaslarını belirleme; doğru-yanlış, erdemli olan ve erdemsiz olanı belirlemede yardımcı olma görevleri bunlardan bazılarıdır. Ayrıca dünyadaki başarılı insanlara bakıldığında düşünceli, saygılı, âdil, sorumluluk sahibi, güvenilir, iyi, kısaca erdemli insanlar arasından çıktığı da gözle görülür bir gerçektir. Bu yüzden erdemli bireyler yetiştirmek, okullarda akademik olarak başarılı bireyler yetiştirmek kadar önemlidir. Ayrıca Bridge'in (2004) belirttiği araştırmalara göre etik değerleri ve erdemleri önemli görmeyip onlara uygun davranmayan çocukların ileriki yaşamlarında iş, aile ve toplumsal hayatlarının iyi devam etmediği gözlenmiştir (s. 7). Bu açıdan bakıldığında erdemlerin ve erdem ediniminin yaşam boyu etkisi olduğu göz önünde bulundurularak erdemlerin eğitimdeki yeri önemsenmelidir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki Türk Millî Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar kısmının birinci bölümünde yer alan Türk Millî Eğitiminin Amaçları'nda yer alan Genel Amaçlar bölümündeki Madde 2/2'de yer alan "Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ve Madde 2/3'de yer alan "İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve nihâyet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır." genel amaçları incelendiğinde erdemlerin ve erdemli olmanın eğitim sistemimizin temelinde yer aldığı ve çok önemsenmesi gerektiği görülmektedir (http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf). Görüldüğü üzere erdem ve erdemli olma kavramları eğitimsel bir değer de taşımaktadır. Bununla birlikte Cumhuriyetin ilk yıllarında Millî Eğitim Bakanlığınca daha mutlu bir toplum oluşturmak amacıyla erdemli olmaya dair eğitim çalışmaları da söz konusudur.

Rousseau'ya (2009) göre iyi ve kötünün tanınması, iyiliği sevip kötülükten nefret etme bilinci çocukta akıl gelişimiyle birlikte oluşur. Bu yüzden olgunlaşmadan önce çocuk erdemden yoksun biçimde bilmeden iyilik ve kötülük yapar. Çocuğun erdemi henüz edinmemiş olması, erdemsizliğin doğuştan çocuğun doğasında olduğu yanılgısına düşmeye sebep olmamalıdır. Duyguları değerlendiren düşünme yetisinin gelişmesinden önceki çocuktaki tüm duygulara özenle yaklaşılmalıdır Çocuğun erdem eğitiminde özen ve iyilik belirten davranışlar çok daha etkili olur ve sahiden de bütün ödüllendirmelerden daha işlevseldir. Erdemlerin öğretilmesinde ne çok hızlı ne çok yavaş hareket edilerek hız doğru ayarlanmalıdır (ss. 52-104).

Rousseau (2009) öğrencinin sözle hiçbir şey yapmayacağını; onun için ancak iyi olduğunu hissettiği şeyin iyi olduğunun altını çizer. Öğretmen, kazandırılmak istenen erdemleri elinden geldiğince eylemlerle anlatmalı ve yalnızca yapılamayacak şeyleri sözle dile getirmelidir. Öğrencinin deneyimle kazanamayacağı erdem yoktur. Kendisi yaparak deneyim ediniminin tehlikeli olduğu durumda tarihten yararlanması için yönlendirilmelidir. Çocukların erdem edinmeleri sürecinde el alışkanlığından çok ruh alışkanlığına önem vermek gerekir. Öğretmenlerin sahte davranışlardan vazgeçip erdemli ve iyi olmaları gerekir ki verdikleri örnekler öğrencilerin yüreklerine işlenene dek akıllarına kazınsın. Öğretmenin öğrencisinin önünde kendisini kanıtlama çabasına girmesi ve öğrencinin bunu bir onur gibi düşünüp öğretmenini taklit etmesi kabullenilemez bir davranıştır (ss. 229-340).

Rousseau'ya (2009) göre taklit etmeye dayalı tüm erdemler, maymunlara özgü erdemlerdir ve herhangi bir iyi eylem başkaları yaptığı için değil ancak iyi olduğu için yapıldığında erdemdir. Ancak yüreklerinin henüz hiçbir şey duyumsamadığı bir yaşta çocuklara alışkanlığı kazandırılmak istenen davranışları, onlar bunları sağduyuyla ve iyilikseverlikle yapabilecek duruma gelinceye kadar taklit ettirmek ise normaldir. Taklit etme zevki doğada hayvanda da insanda da görülmektedir ama toplumda kötülüğe dönüşür. Çocuklara uygun olan ve her yaşta en önemli tek erdem dersi, kimseye kötülük yapmamaktır ki iyilik ilkesi bile kötülük yapmamaya dayanmıyorsa tehlikelidir; yanlıştır, çelişkilidir. İnsan iyilik yapmakla iyi olduğu için öğrencinin de kendi düzeyinde bütün iyi işlerle haşır neşir kılınması lâzımdır. Çocukların erdem eğitimindeki düzeyini gelişigüzel değerlendirenler büyük bir yanılgıya düşebilirler. Çocukluk döneminde erdem eğitimi de dâhil olmak üzere

kazanılmasında aciliyet olmayan pek çok şey kesin biçimde ve çabucak elde edinilir. Kötülüğe eğilimin önüne geçilemez olduğu ve kötülüğün alışkanlık durumuna geldikten sonra yenilemeyeceği doğru değildir. Erdemin tohumunun topraktan nice güçlüklerle çıktığı göz önünde bulundurularak onun kök salmasını sağlamak için uzun hazırlıklara ihtiyaç duyulur. Nasıl ki vaazları en yararsız kılan şeylerden biri, bunların herkese aynı şekilde ve ayrım yapılmaksızın verilmeleriyse; aynı vaazın, nitelikleri o kadar değişik, anlayışları, huyları, yaşları, cinsiyetleri, durumları ve görüşleri o kadar çeşitli öğrencilere uygun olmadığı da bâriz biçimde ortadadır. Ayrıca öğrencilerin tüm duygulanımları o kadar az devamlılık teşkil eder ki her öğrencinin yaşamında aynı konuşmanın aynı etkiyi yaptığı anların yok denecek kadar az olduğu söylenebilir (ss. 111- 453).

Erdemleri oluşturan kavramlardan en önemlilerinden biri değerlerdir. Kale'nin (2007) belirttiği üzere insanın kendini tanımasını, anlamlandırmasını, gerçekleştirmesini sağlayabilmek için uygulamalar üzerinden sahip oldukları yetenekleri en üst seviyeye taşıyıp ulaştırarak iyi bir yaşam sürmesini hedefleyen değerlerin eğitiminde; sürekliliği esas alan plan kapsamıyla, aktif, deneysel ve somut problem çözümlerine dayalı bir öğretim programıyla ve bu programa eğitim teknikleri de dâhil olmak üzere hâkim öğretmenlerle başarılı olunabilir (s. 319). Akman (1994) da öğrencilerin değer gelişimleri için eğitimcilerin rol yapma ve yaratıcı dramayı kullanarak değer ikilemleri içeren öyküler anlatarak veya zor bir problem içeren bitmemiş öyküleri öğrencilerin bitirmesini sağlayarak destek olabileceklerini vurgulamaktadır (s. 10). Bu eğitim Ekşi'nin (2003) tanımıyla, en yaygın mânasıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni kuşağa temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme çabasıdır (s. 79). Okullarda bu eğitim, hangi yöntemlerle verilmeye çalışılırsa çalışılsın hepsinin ortak noktası olan öğrenci merkezlilik olmalıdır.

Erdemlerin ve erdemli olmanın insan hayatındaki önemi göz önüne alındığında erdem edindirmeye yönelik eğitimlerin de önemi göz önüne serilmektedir. Erdem eğitimi, soyut kavramlardan oluşan bir yapıda olduğu için erdemlerin öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamak zor olmaktadır. Edinilmesi istenen erdemle ilgili etkinlik temelli eğitimlere yer verilmelidir. Öyküler, önemli kişilerden faydalanma, örnek olaylar, filmler vb. bu etkinliklerde

kullanılmalı; soyut kavramların somutlaştırılması sağlanmalıdır. Böylece öğrenme süreci kolaylaşacaktır. Ayrıca "erdem eğitimi" kitabı ve her sınıf seviyesine uygun "erdem eğitimi programı" hazırlanmalıdır. Öğrencilerin erdemlere ve erdemli olmaya dair okulda öğrendikleri ile ailelerinde öğrendikleri arasında bir ikileme düşmemeleri sağlanmalıdır.

Sorumluluk erdemi sayesinde öğrencilerin kişilik özellikleri daha gelişmiş bir hâle gelirken aynı zamanda başardığı sorumluluklar dolayısıyla daha huzurlu, mutlu, gelecekteki iş hayatında daha başarılı bireyler olacağı öngörülebilir.

2.4.9.1. Okulların Erdemli Birey Oluşturmaya Katkısı

Her öğrencinin doğuştan ve sonrasında çevresinden edinerek kendisinde var ettiği çeşitli güçlü olumlu yönleri vardır. Öğrenci, bu güçlü olumlu yönlerle okula başlar ve Türkçe eğitiminin amaçlarından biri de bu güçlü olumlu yönleri koruyarak onlara eklemeler yapmaktır.

Halstead ve Taylor'a (2000) göre çocuklar, değerleri ve dolayısıyla erdemleri öğrenmeye yaşamlarının ilk yıllarında başlangıçta aileden sonrasında da medyadan, akranlarından, oyun gruplarından, bakıcılarından, yerel topluluklardan ve diğer toplumsal kurumlardan öğrenmeye başlarlar. Okula başladıklarında ise okul öncesi yaşamlarına göre çok daha geniş çaplı farklı değerler ve erdemlerle karşılaşırlar. Öğretmenlerin çocuklar üzerindeki erdemsel açıdan etkileri normal öğretim faaliyetleri veya koşullu etkileşim içinde sınıf düzeylerine göre derslerde sağlanıyor gibi görünse de çoğunlukla dolaylı olarak okuldaki gündelik yaşamın derinliklerinde gömülüdür. Öğrenciler çoğunlukla kendilerine davranışlarından da yola çıkarak erdemsel açıdan dürüstlük, saygı, duyarlılık, hoşgörü, dürüstlük, adalet gibi niteliklerine hayran oldukları öğretmenlerinden etkilenmektedirler (ss. 169-178). Bu süreçte okulun temel rolü öğrencilerin erdemleri içselleştirip kullanmalarına yardımcı olmaktır.

Toplumların geleceği iyi yetişmiş ve erdemli bireylere bağlıdır. Bireylerin erdemleri kendiliğinden kazanmaları beklenemez. Bunu sağlamak da eğitimin temel görevidir. Okulların görevi, yetiştirilecek neslin erdemlerini, hayattaki davranışlarını, alışkanlıklarını etkilemektir. Dewey bakış açısına göre de bakıldığında eğitim, yaşam için bir hazırlık değil yaşamın ta kendisidir. Erdemlerin öğrencilerin bilişsel ve

duyuşsal dünyalarına yerleştirilmesi, öğrencilerin sosyalleşme sürecinde aldıkları formal ve informal eğitim kapsamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Şişman ve Turan'a (2004) göre okullar, eğitimin temel amaçlarından biri olan erdem sahibi bireyler yetiştirilen yerler olarak kabul edilirse değerlerin ve dolayısıyla erdemlerin okul yaşamında önemli bir yeri olduğu fark edilecektir. Başarı, sevgi, saygı, yardımseverlik, empati, eşitlik, adalet, hoşgörü gibi değerler okul yaşamında olduğu gibi insan ilişkilerinde ve eğitim sürecinde de önemli bir yer edinirler (s. 104). Ayrıca eğitimin duyuşsal alan boyutu dikkate alındığında insanlara karşı saygılı olmak, hoşgörülü olmak, insanlarla empati kurabilmek ve iyiliksever olmak gibi erdemlerin eğitimdeki önemi bir kere daha görülecektir.

Atalarımızın da "Ağaç yaşken eğilir." atasözünde belirttikleri gibi erdemli insan olmanın yolu, küçük yaşlardan itibaren erdemli davranma yolunda verilen eğitimden ve alışkanlık kazandırılmasından geçmektedir. Rousseau (2009) da bitkilerin tarımla, insanların eğitimle yetiştirildiğini vurgulamaktadır (s. 6). Erdem eğitiminin insan eğitimindeki yeri bu yüzden çok önemlidir. Okulda verilen resmî eğitim ve aile içindeki erdem eğitimi birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Temeli evde atılmayan bir erdem eğitiminin tam anlamıyla okulda kazanılması mümkün olamayacaktır. Erdemli bireyler yetiştirmenin yolu aile, toplum ve okulun ortak görevidir. Yine de burada en büyük görev okullara düşmektedir. Güngör'ün (1995) belirttiği üzere tüm toplum bir okul ve her birey de bu okulun eş zamanlı olarak öğretmeni ve öğrencisi kabul edilebilir (s. 16). Akman (1994) da kültürel ortamda yapılan ya da söylenen her şeyin örtük biçimde de olsa değerlerin ve dolayısıyla erdemlerin edinimini etkilediğini belirtmektedir (s. 10).

Turan ve Güler'in (2009) belirttiği üzere okulların hoşgörünün, toplumsal adaletin ve doğruların öğretilerek hayatta da öğrencinin öğrendiklerini uygulayabilmesi için erdem edinimini sağlayıcı alanlar olarak yeniden düzenlenmelidir. Öğretileriyle tutarlı ve âdil okulun yaratılması daha hümanist ve kudretli bir Türkiye'nin yaratılması demektir. Hoşgörü kavramı, eğitim ve okul hayatımızın özünde var olmalıdır. Hoşgörünün sosyal hayatta uygulanabilmesi amacıyla okulların ve eğitim sisteminin sınav merkezli eğitim anlayışından bir an önce uzaklaşması, işbirlikçi öğrenme ve öğretme sürecinin önemsenmesi, okulların

erdem ve sosyal sorumluluk edinimi için adeta deneysel bir alana evrilmesi lazımdır (s. 52).

Erdemli bireyler yetiştirilmesi için okullarda, Okul Aile Birlikleri'nden de faydalanılmalıdır. Resmî Gazete (2005)'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği uyarınca Okul Aile Birlikleri, okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddî imkanlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddî katkı sağlamak üzere kurulur. Bu birliklerin amaçlarından biri ailede, okulda ve çevrede, öğrencilerle diğer çocukların iyi alışkanlıklar kazanmalarını, iyi birer vatandaş olmalarını sağlayıcı tedbirler alınmasında okul yönetimine yardımcı olmaktır.

2.4.9.2. Eğitimde Erdemli Birey Oluşturma Süreci

Erdemler, kalıtsal olarak nesilden nesile aktarılamayan, öğrenmeler ve tecrübeler yoluyla edinilen kavramlardır. Erdemli olmak da insanların mutluluklarının kaynağı ve aslında herkeste olması gereken bir özelliktir. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren erdemler ve erdemli olma davranışları güzel örneklerle benimsetilirse çocuklar gerek çocukluklarında gerek yetişkin olduklarında erdemli davranışları hayata geçireceklerdir. Akbaş (2008), erdemleri oluşturan değerlerin öğrenilmesinde model alma, pekiştirme ve etkileşim olmak üzere üç etmenin etkisi olduğunu belirtmektedir (s. 342). Sarı'ya (2005) göre de değerlerin öğrenilmesinde model alma ve taklit önemlidir. Takdir edilen değerin tekrar etmesi kabul görmüş bir görüştür. Bu noktada değerlerin meydana çıkışında toplumsal onayın önemli olduğu söylenebilir. Değerlerin oluşmasında toplumsal destekler ve pekiştireçlerin öneminin yanı sıra değerler toplumsal rollerle öğrenilerek nesilden nesile aktarılırlar (s. 77).

Akbaş'a (2008) göre değerlerin ve dolayısıyla erdemlerin öğrenilmesinde etkili olan etmenler, eğitim kurumlarında ve toplumsal hayatın tamamında göz önünde bulundurulmalıdır çünkü erdem edinim sürecinde birey, toplumu oluşturan diğer bireylerle ilişki kurarak onlardan etkilenir ve ödüllendirilen davranışları yineler. Böylece erdemler özümsenir ya da meydana getirilir (s. 343). Çeşitli değer öğretim yaklaşımları bu konuda yol gösterici olabilmektedir. Akbaş'ın (2009) aktarımıyla şöyle açıklanabilir:

1. *Değeri Telkin Etmek, Aşılamak:* Değerlerin ihtiyaç olduğu kadar telkin edilmesini ve gösterilmesini hedefleyen en eski yaklaşımdır. Fikir oluşturmaya hizmet eden öyküler okuma, dinleme ve sosyal hizmet uygulamaları gibi etkinlikleri kapsar.

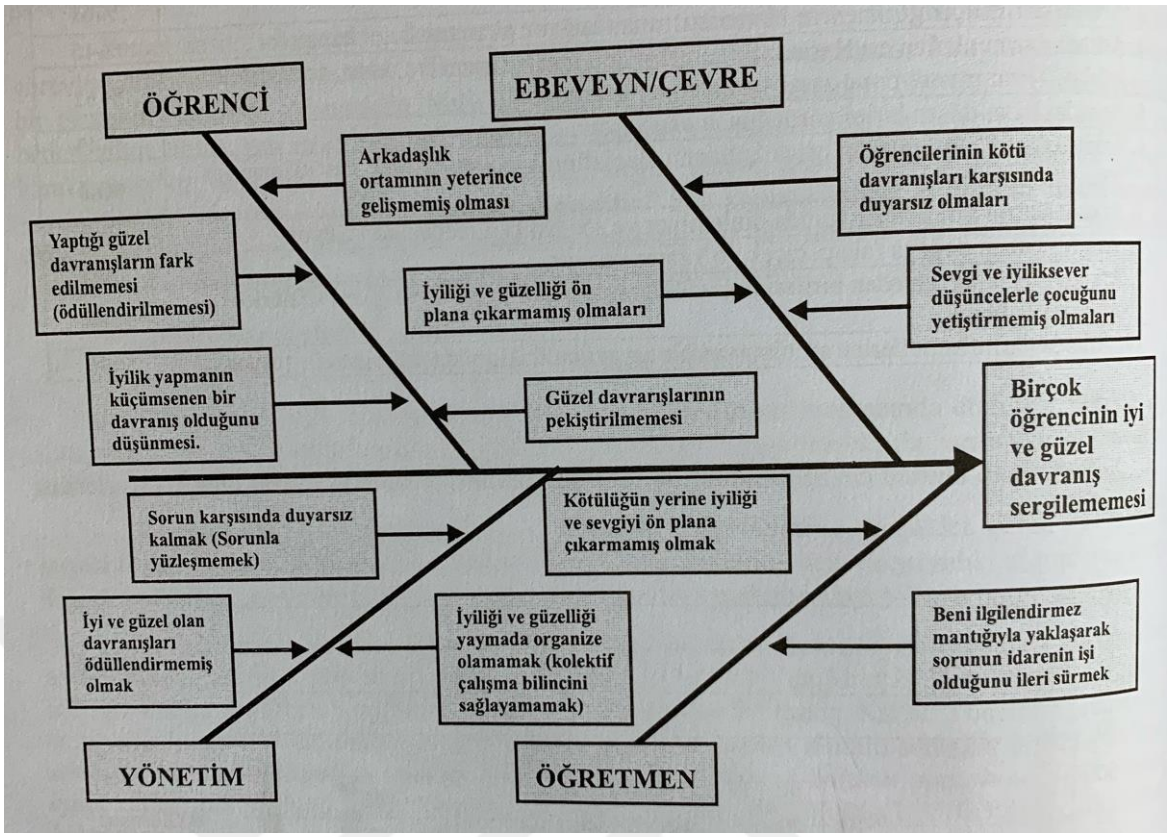
2. *Değer Açıklamak:* Yaşam becerileri olarak da bilinen bu yaklaşım bireyin değerleri fark ederek anlamasını, kendi değerlerini oluşturmasını, bunlardan hareketle herhangi bir dayatmaya mâruz kalmaksızın karar vererek kararlarını uygulamaya geçirmesini amaçlar. Değerlerin kazandırılmasında seçim yapma, pekiştirme, değerlerin oluştuğu uygulamalar çok önemlidir.

3. *Ahlakî Muhakeme:* Kohlberg'in geliştirdiği bu yaklaşımda amaç öğrencilere ahlâkî ikilem içeren hikâyeler sunarak diğer öğrencilerin de ahlâki hükümlerini duymaları sağlanarak ahlâkî hükümlerini belirlemelerini sağlamaktır. Değişik yaş gruplarının hükümlerinin de değişken olduğu tespit edilmiştir.

4. *Değer Analizi:* Dewey'nin geliştirdiği bu yaklaşım doğal veya yapay bir sorunla karşılaşıldığında uygulanarak öğrencilere ahlâkî düşünme becerilerinin kazanadırılmasının problem çözme ve örnek olay yöntemlerideki analiz edilen sorularla sağlanması amçlanır (ss. 406-409).

Değerler edinimi sırasında öğretmenler, öğrenilmesi hedeflenen değerleri içselleştirmiş rol modeller olarak sınıfta ortak bir toplumsal doku yaratırlar. Öğrencilere sorumluluk alma, karar verme ve işbirliği olanağı vererek davranışların olumlu ve olumsuz değer içerip içermediğini bu davranışların sonucunda ortaya çıkan iyi ve kötü sonuçlarla hissettirirler. Tartışma ortamları yaratarak başkalarına yapılmış kötü bir davranışın kendilerine yapıldığında neler hissettireceğini düşündürüp yani empati kurdurup ahlâkî ikilemler içeren hikayeler üzerinde tartışılarak değerlerin kazandırılmasını desteklerler (Hökelekli, Gündüz, 2007, ss. 389- 390).

Özdemir'in (2009, s. 120) öğrencilerin daha iyi ve erdemli bireyler olmaları için öğrenci, ebeveyn/çevre, yönetim ve öğretmenler tarafından yapılması ve yapılmaması gerekenleri ifade ettiği balık kılçığı şeması aşağıdaki gibidir:



2.4.9.3. Öğretmenlerin Erdemli Birey Oluşturmaya Katkısı

Eğitimin temel görevlerinden biri gelecek kuşaklara erdem ve erdemli olma kavramlarını aktarmaktır. Bu süreçte öğretmenlerin sahip olduğu erdemlerin öğrencileri etkileyeceğinden yola çıkılırsa öğretmenlerin erdemli olmaları büyük bir önem teşkil etmektedir. Öğretmenler erdemlere ve erdemli olmaya dair yeterli donanıma sahip değillerse hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerden faydalanılmalıdır.

Öğretmenlerin sahip oldukları erdemleri öğrencilere nasıl aktaracakları, üzerinde durulması gereken bir durumdur. Erdemlerin nasıl aktarılacağına dair çeşitli bilimsel yaklaşımlar vardır ve öğretmenlerin bu alanda bilinçlendirilerek bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler sınıf seviyelerine uygun erdemler tespit etmelidir.

Snook'a (2007) göre öğretmenler, öğrencilerin erdemli olmalarını sağlama yolunda başarılı çalışmaları neticesinde olumlu olarak pekiştirilmelidir. Öğretmenleri dâima birbiriyle kıyaslanıyormuş gibi hissettirmek, birbirleriyle olan iletişimlerine ve çeşitli öğretim tekniklerini çevreleriyle paylaşmalarına ket vurmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin erdem edinimlerinde önemli bir rehber oldukça meslekî olarak doyum hissetmenin ve okulun ihtiyaç duyduğu değişimlerin bir parçası olmaktan memnun olarak öğrencilerine de bu duyguyu aktarırlar (ss. 80- 92). Okul veya sınıf içi etkinliklerde öğretmenin rehberlik edeceği erdemli bir topluluk bilincine sahip sınıf kavramı önemsenmelidir. Öğretmenin de çocukların ihtiyaçlarına, yaşlarına, seviyelerine, çevre koşullarına göre kendi yaratıcılığından da faydalanarak etkinlikler düzenlemesi gerekir.

2.4.10. Erdem ve Suç İlişkisi

Yıldız'ın (2004) sosyal yaşamdaki bireylerin eğitim düzeyleri ve işledikleri suç türü arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada okuma yazma bilmeyen, okuryazar olan fakat okul bitirmemiş olanlar ile ilkokul düzeyinde eğitim görmüş olanların hırsızlık, uyuşturucu madde satmak ve kullanmak, tecavüz ve sarkıntılık etme, gasp, kaçakçılık, cinayet ve yaralama, dövme gibi adi suçlar ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkarken lise ve yüksek okul eğitim düzeyi ile dolandırıcılık suç türü arasında bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Fakülte ve yüksek okul seviyesi eğitime gidildikçe dolandırıcılık dışındaki tüm suçlarda düşüş yaşandığı görülmektedir. Dolandırıcılığın temelinde ise işsizlik gibi ekonomik yetersizliklerin olduğu gözlenmiştir. Eğitim düzeyi yükseldikçe suçların türleri de farklılaşmakta ve dolandırıcılık dışındaki suç türlerinin ortaya çıkma sıklığının azaldığı görülmektedir. Bu durum göstermektedir ki eğitim seviyesinin yükselmesi bireyin suç işleme güdüsü bastırmasında etkili olmaktadır (ss. 278-289).

Erdemli olmanın ilk şartı kendini ve başkalarını sevmektir. Dolayısıyla insanın özünde sahip olduğu en güzel his, sevgidir. Bu hususta erdem ile birlikte sevgi kavramının da incelenmesinin doğru olacağına inanmaktayız.

2. 5. ERDEM VE SEVGİ

Sevgi, bin bir çeşit duyguyu kapsayan özel bir sözcüktür. Fromm (1995) olgun sevgiyi, bireyin var oluşunu ve kimliğini kaybetmeksizin karşısındaki ile kaynaştırması biçiminde tanımlar. Sevgi, sevileni diğer insanlardan ayıran, engelleri ortadan kaldıran, sevilen kişilerle seven bireyi kaynaştırarak yekpâreleştiren, yalnızlık duygusunu yok eden, etkin bir güçtür (s. 27).

Murstein (1977), bilişsel ve davranışsal alanda sevgiye dair yaptığı araştırmalar sonucunda sevgi taksonomisi yaparken sevginin bir duygu, davranış ya da karar olup olmadığı üzerinde durmuştur (s. 34). Gasset (2019) Pascal'ın şairlerin, sevgiyi gözleri bağlarla bağlanmış biri gibi gösterilmesine karşı çıkarak sevginin görme yetisinin geri kazandırılması fikrine katılarak sevginin akıl dışı olsa da mantıksız olmadığını vurgulamaktadır (ss. 132-133). Sevgi nelere yöneltilir veya yöneltilmelidir? İnsana, hayvana, bitkiye, millete, vatana, bayrağa, anneye, babaya, kutsala... Tanaltay'a (2000) göre ise sevgi, dikkatle sahip çıkılması gereken, insana hayatı boyunca karşılaştığı her güçlükte yol gösteren, yalnızlığı engelleyen, verdikçe çoğalan bir yapıya sahiptir. Doğadaki bitkiler dahi sevgi ile daha hızlı ve güzel büyürken çocukların da sevgiye olan ihtiyacı göz önünde bulundurulmalıdır (s. 12). Platon'a göre neyi sevdiğimiz önemlidir (Young, 2018, s. 141). Gasset (2019) ise, Platon'un kusursuzluktan meydana gelmiş güzelliğin içinde seven bireyin kusursuz gördüğü bireyle bir olarak daha fazlalaşmak için duyduğu istekten doğan sevgi anlayışını destekler (ss. 26-27).

İnsanın var oluş sebebi de sevgidir, yok oluşu da. Bu duruma Tasavvuf Edebiyatımız çokça yer vermiştir. Tasavvuf, insanı yücelterek insan-ı kâmil sıfatıyla evrenin merkezi kabul etmektedir. Erdemlerin özünde yer alan sevgi kavramını günlük hayatımızda da sıklıkla görmekteyiz. Akrabalık ilişkilerinde, ana-babaya saygıda, komşuluk ilişkilerimizde sevgi merkezli erdemler söz konusudur. Sevginin sözde değil özde olması gerekir. Dilde söylenen sevgi sözcükleri ne kadar etkiliyse sevginin içimize işlemiş hâlinin davranışlarımıza, hayatımıza yansıtılması o derece önemlidir. Bu durumu ortaya koyabilmenin en doğru ve etkili yolu ise sevgi kavramının içselleştirilmesinin eğitim çağındaki öğrencilere eğitim durumları yoluyla sağlanmasıdır. Bu fikir, bu çalışmamızın da özünü oluşturmaktadır. Sevginin sürdürülebilir, geliştirilebilir ve hayatın özünde bulunan bir değer olması, onu, çalışmamızın kalbi yapmaktadır. Erdemli, farkındalığı yüksek ve gelişime açık, üretken, empati kurabilen, üretken ve barışçıl insanlar yetiştirebilmesinin temelinde sevgiyi içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi yatmaktadır. Bu dıurum da eğitim ortamında sevgi ile sağlanabilir.

Frankena (2007) Grekçe sevgi demek olan "agapism" kelimesinden hareketle sevginin genel olarak İlahî, koşulsuz, fedâkârlık içeren, iradeli oluş özelliklerine

sahip olduğunu ortaya koymaktadır (s. 109). Gasset'nin (2019) Spinoza'dan etkilendiği düşünceye göre arzuları kenara koyduktan sonra mutluluk ve mutluluk nedeninin birleşmesinden meydana gelen sevgiden doğan aşıkâne duyguların coşkusal bir temeli vardır (s. 9).

Gönül kırmak kolayken gönülleri yapmaktır aslolan. Bunun en güzel ifade edilişine Yunus Emre'de rastlayabiliriz: "Ben gelmedim da'vi için, benim işim sevi için/ Dostun evi gönüllerdir, gönüller yapmaya geldim." (Kaplan, 2013, s. 128) Bu sözlerde de görüldüğü üzere sevginin tüm insanlığa yayılması dünyadaki en yüce davadır aslında. Ayrıca "Gelin tanşık edelim/ İşi kolay tutalım/ Sevelim sevilelim/ Dünya kimseye kalmaz." (Kaplan, 2013, s. 60) dizeleri hayatımızda sevginin rehber olması gerektiğinin ve sevginin değerinin vurgulandığı çok önemli sözlerindendir.

Tanaltay'a (1998) göre sevgi, mutluluğun can bulmuş hâlidir, bağımsızlıktır, mutluluk veren hoşgörülü bir edimdir, insanın hem kendine ve başkalarına insanca seslenişidir. Ayrıca sevgi sayesinde dostluklar, barış ortamı, güven içinde olma ve ondan feyz alarak daha güçlü bir insan olma söz konusudur. İnsan, yaşamın en güzel ve gerçek değerlerinden olan sevgiyi hissettikçe yaşadığını hisseder âdeta. Kendisiyle, toplumla ve bütün evrenle ruh sağlığı yerinde olarak uyum içinde olmasıdır ki bu da ruh sağlığının temelinin sevgiden geldiğini göstermektedir. Sevgi sayesinde insan karşısındaki insanın özelliklerini, duygu ve düşüncelerini fark ederek onu anlamaya başlar. Anlamak ise hoş görmeyi ortaya çıkartır ve hoşgörü de sevgiyle ilişkilidir. İnsanlar, çalışmalarında sevgi, akıl ve düzeni bir araya getirirlerse çok iyi çalışmalar ortaya çıkar. Halil Cibran'ın kumaş dokuyan kişiye sevgilisi giyecekmiş gibi dokumasını söylemesi, buğday tohumlarını tarlasına serpen kişiye sevgilisi için besin hazırlıyormuş gibi davranmasını istemesi bahsedilen çalışmanın sevgi, akıl ve düzenle yapılmasının gerekliliğine işaret etmektedir (ss. 11-27) Görüldüğü üzere sevgi her şeyi kapsayan, insanı düşler diyarına götürebilen, sadece hissetmeyi değil hissettiklerini paylaşmayı da özünde barındıran bir kavramdır. Hissettiği sevgiyi paylaşanlar bunu bazen bir kişiyle paylaşırken bazen de milyonlarla paylaşırlar. Türk müziğinde önemli bir yer edinmiş Kayahan'ın "Yolu sevgiden geçenler bir gün bir yerde her hâlde buluşacaktır." sözü büyük toplulukları sevgi yoluna davetin sloganıdır. Görüldüğü üzere sevgi, şefkâtli yapısıyla insanları gönüllü olarak bir arada tutmaya yarayan çok değerli bir kavramdır. Sevginin başka

arzulardan bağımsız, paylaşımcı, var olmasını şartlara bağlamayan bir yapısı vardır. Sevgi hisseden birey ilgisini, saygısını, iyi niyetini sevdiğine sunarken bir yandan da kendini gerçekleştirebilmenin sorumluluğunu üstlenir. Bu durum sevginin hem yaratıcı hem de geliştirici yönünün göstergesi sayılabilir.

İnsan dünyayı anlamaya çalışan özel bir varlıktır. Bu kavramanın sağlanabilmesi için kullanılacak yollar ise akıl ve duygulardan geçmektedir. Aklımız, düşünceler üreterek var oluşumuzu anlamaya çalışırken duygularımız, sevgiyi besleyerek var oluş sancılarımızı dindirmekte ve gerek kendimize gerekse çevremize dair farkındalığımızı artırmaya çalışmaktadır. Fromm (1999) da bu hususta akıl gücünün maddenin iç yapısını anlamaya ve nesnelerle aktif bir bağ kurarak nesnelerin temelini anlamaya yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Sevme gücünün ise insanın kendisini diğer insanlardan ayıran bariyerleri yıkmasını ve hem kendini hem de diğer insanları anlamasını sağladığı için önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmektedir (1999, s. 120). Görüldüğü üzere sevgi, aklın var olanı anlamasının ötesine geçerek varlıklar arası ilişkinin merkezine oturmaktadır.

Rousseau'ya (2009) göre arzuların kaynağı, insanın doğumundan itibaren varlığını sürdürmek ve düzene uyum sağlayabilmek için kendi özünde taşıdığı özsevgidir. Çocukken ilk duygu olarak özsevgiyi tadan çocuk, sonraki dönemlerde yakınında bulunanlarla bu sevgiyi paylaşmaktadır. Bu durum, çocuğun tabîatının iyilikseverliğe yatkın olduğunu göstemektedir. İnsanı iyi yapan şey, az şeye ihtiyaç duyması ve başkalarıyla kıyaslamaktan kaçınmaya çalışmasıdır. Öte yandan insanın sevince sevilmek de istediği de unutulmamalıdır (ss. 284-482).

Potansiyel olarak sahip olduğumuza inandığımız sevme yeteneği, kullanılabilmesi çok zor olan ve emek isteyen ama gerçekleştirildiğinde de çok özel bir başarı olarak hayatlarımıza dokunan özel bir yetenektir. Ürün olarak da sevgiyi ortaya koyar. Fromm'a (1999) göre annenin çocuk sevgisi, insanlık sevgisi, özsevgi veya insani aşk farketmeksizin sevginin temel özellikleri ve esâsı sabittir. Sevginin yöneltildiği nesneler farklılaştığında sevginin şiddeti ve özelliklerinden bir kısmı değişse de ilgi, bakım, saygı ve bilgi gibi bazı temel özelliklerin değişmediği ortadadır (s. 121).

Sevgi sayesinde sevenler arasında ortaya çıkan yakınlaşma sonucu sevenler, birbirlerinin dertlerine derman olmaya çalışmakta ve erdemli davranışlar ortaya koymaya başlamaktadırlar. Tanaltay (1998) erdemin özünde bulunan bilgi ile empati, çaba sevgi ve hoşgörü birleştiğinde mucizevi etkilerin ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu yüzdendir ki her zaman için güçlü olan ölüme karşı hayat, erdemsizliğe karşı dürüstlük, acılara karşı huzur ve mutluluk, sevgisizliğe karşı sevgidir (ss. 68-146).

Fromm (1995), Spinoza'nın erdemle gücün eşdeğer yapıda olduğuna dâir ifadesinden yola çıkarak sevginin de sadece özgürlük içinde gerçekleşebilecek insani güçlerin ortaya çıkarılmasını sağlayıcı aktif bir eylem olduğunu belirtmektedir. (ss. 28-29) Erdemin ortaya çıkabilmesindeki itici gücün sevgi olduğu ve erdemin de sevgiye ihtiyaç duyduğu aktif ve özgür alanı sağladığı söylenebilir.

Erdemlerin en yücelerinden biri fedakarlıkta bulunarak cömertçe paylaşmaktır. Fromm'a (1995) göre anne, karnında büyüyen çocuğuna kendisinden pek çok şey sunar. Doğduktan sonra da bebeğine sütünü ve teninin ısısını verir aksi takdirde acı çekecektir. İnsan, sahip olduğu ve onunla varlığını sürdüren en değerli şey olan hayatından parçalar -sevinç, özen, empati, bilgi, espiri, üzüntü vb- vererek kendinden verme hissini yaşar. Karşılık beklemeksizin vermek, eşi bulunmaz bir sevinçtir. Kendinden veren insan, verdiği kişide de kendisine yönelik verme hisleri uyandırırarak onu da verici yapar ve kendisine verileni de reddetmeyerek ikisinin yarattığı bu duygunun sevincini paylaşır. Sevgi, yine sevgi doğuran bir güçken güçsüzlük ise sevgiyi ortaya çıkaramamaktır. Marx ise insanın bir yapı olarak düşünülmesi, evrenle olan bağının da insanca kabul edilmesi hâlinde sevgiye karşılık sevgi, güvene karşılık güven vb. bulunacağını belirtir. Sevdiği hâlde karşısında bir sevgi hissi oluşturamayan bir durumda olan insanın sevgisinin ise güçsüz ve şanssız olduğunu vurgulamaktadır. Fromm, sevme becerisinin karakter gelişmesine bağlı olduğunu belirtir. Karakter özellikleri yetersiz olanlar sevmekten korkarlar. Sevginin verici olma özelliğinin yanı sıra ilgi, sorumluluk, saygı ve bilgi gibi temel unsurları da vardır. İlgi; annenin çocuğa olan sevgisinde, bir kadının çiçeklerine olan sevgisinde, sevilen her şeyin varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesinin devamı amacıyla aktif olarak gösterilen dikkâttir. İlgisiz bir sevgi düşünülemez (ss. 30-32).

Görüldüğü üzere saygı, ilgi, sorumluluk gibi erdemlerle örülü bir kişilik gelişiminin sağlanamadığı durumlarda sevgiden bahsetmek mümkün olmamaktadır.

Sorumluluk; günümüzde kişiye dışarıdan yüklenmiş bir görev gibi anlaşılıyor da olsa aslında gönüllü bir şekilde sahiplenilen bir kavramdır. Seven kişi, sevdiklerinin ihtiyaçlarına karşılık vererek sorumluluk üstlenir. Yetişkinlerin sevgisinde sorumluluk, karşısındakinin ruhsal ihtiyaçlarına karşılık verebilmek demektir (Fromm, 1995, s. 33). Sorumluluk alamayan insanların sevemediği, sevgiden korktukları gibi gözlemler bu fikri kanıtlar niteliktedir.

Saygı; insanın çekinmeden ya da korkmadan karşısındaki insanı, onun kendine has bireyselliğinin farkında olarak görebilmesidir. Kişinin saygı duyabilmesi için özgür olması gerekir tıpkı eski bir Fransız şarkısında sevginin özgürlüğün çocuğu olup asla zorbalığın çocuğu olmadığının belirtildiği gibi. Sorumluluk saygıyla bütünlenmediğinde hızlıca zorbalığa dönüşebilir. Karşıdaki insanla ilgili bilgi sahibi olmaksızın ilgi ve sorumluluk anlamsızlaşır (Fromm, 1995, s. 34). Saygı duyma erdemine sahip olmayan bireyin ya da bireylerin sevgiyi tanımaları zordur.

Karşıdaki insanın o açıklamamasına rağmen duygularını anlayabilmek, çocuğun sevdiği oyuncağını tanımak için onu ayrıntılı biçimde anlamaya çalışması, sevilen objelere ve insanlara yönelik onları tanıma arzumuzun işaretleridir. Sevilen kişiyi samimi biçimde tanıma arzusunda insanın kendisini tanıma arzusu da gizlidir. Delfi tapınağındaki bir yazıtta yazan “Kendini tanı!” sözü de bu duruma örnek olarak verilebilir (Fromm, 1995, s. 36).

İlgi, sorumluluk, saygı ve bilgi birbirini tamamlayan, seven olgun bir insanda bulunması gereken unsurlardır. Başka bir deyişle kendi güçlerini üretken hâle getirme, sadece onlar için çabalamış olduğu şeyleri arzulama, her şeyi bilme veya yapabilmek gibi narsisist hedefleri olmama, gerçekten üretken olmanın verdiği iç güvenden kaynaklı bir alçakgönüllülüğe ulaşma olgun insanda bulunmalıdır (Fromm, 1995, ss. 37-38). Bu ifadede de belirtildiği üzere kendini gerçekleştiren insanı yaratma isteğini zirveye koymuş modern zaman anlayışına göre erdemlerin ve sevginin birbirini bütünleyerek bir arada bulunması önemlidir.

2.5.1. Kişisel Hayatta Erdem ve Sevginin Yeri

Sevgi, insanın kendi değerini, becerilerini, yeteneklerini, uç noktalarını anlaması ve kendini gerçekleştirmiş bir birey olabilmesi için en büyük itici güçtür. Zaman içinde ayrıntılarla beslenerek canlıların hayatına yavaş yavaş nüfuz eder. İnsanın kendini daha özgür hissedebilmesi, var oluş sancılarını dindirebilmesi, hayatını anlamlandırabilmesi ve kendini olduğu gibi kabul edebilmesinin özünde sevgi vardır. Bu görüşü destekler şekilde Fromm (1995) da insanın var oluş problemine olgun insanın insanca bulduğu çözüm yolunun sevgi olduğunu belirtmektedir (s. 26). Gasset (2019), sevginin süreklilik içinde zamana yayıldığını belirtmektedir. Bu zaman içinde tüm sevgilerin farklı sıcaklık dönemlerinden geçtiğini ve bu evrelerin değişiminden ötürü zaman zaman sevginin soğumasından söz edildiğini belirtmektedir (ss. 11-12). Bu yüzdendir ki kendisine ve kendi hayatına dair bu çıkarımları yapabilen bir birey, zaman içinde çevresindeki ve dünyadaki tüm varlıklara yönelik olarak da bu tutumunu genişletecektir. İç huzurunu sağlayarak kendini tamamlanmış hisseden bireyi, dış etmenlerin ortaya çıkaracağı sorunlar büyük bir yıkıma uğratamaz. Tanaltay'ın (2000) ifadesiyle yalnızlığın, korkunun, çaresizliğin, pek çok ruhsal ve bedensel sorunun en etkili ilacı sevgidir (s. 26).

Gasset'nin (2019) de eklediği üzere bireyin kişisel hayatında, sevgi kadar bereketli ve istek, fikir, hareket üretmeye yarayan başka bir duygu yoktur (s. 8). Bu ifadeden yola çıkıldığında sevgi nesnesi olan kişi veya varlığın kişiyi heyecanlandırması sebebiyle sevgi ile arzunun benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yine Gasset'nin (2019) vurguladığı üzere duygusal bir edim olan sevgi, algılama, düşünme, sorgulama, hatırlama, hayal etme gibi zihinsel işlemlerden de arzulardan da farklıdır. Susamış bireyin suyu istemesine rağmen suyu sevdiğini söylemenin mümkün olamayacağı gibi her arzu hisseden kişinin de sevgi hissettiği söylenemez. Arzuların kaynağı sevgi olduğu için vatanını seven bireyler de vatanlarında iyi bir gelecek içinde yaşamayı arzu ederek eyleme geçerler çünkü sevmek, sevilen için harekete geçmeyi de içinde barındıran bir kavramdır (s. 33). Fromm (1995) da bu görüşü destekler ve sevginin eylemsel olması gerektiğini, seven kişinin sevdiği kişiye sürekli biçimde aktif bir ilgi duyarak bağı güçlü tutması gerektiğini ama bu ilginin de sadece ona yönelmiş olmaması gerektiğini belirtir (s. 121).

Tanaltay'ın (2000) sorguladığı üzere günümüz insanının hayatında sevgiye yer olmadığı algısının gerçek mi yoksa kendinden yola çıkan insanın herkesi de kendisi gibi sevgisiz görmesinden mi kaynaklanmaktadır diye düşünülmektedir. (ss. 158). Oysaki bir hayat tarzı olabilecek özelliklere sahip olan sevgi; duygu, düşünce ve eylemlerden oluşan bir örüntü olarak insanın işlerinde ve uğraşlarında da kılavuzluk yapmakta; insanın hayatının merkezinde olarak fark edilmese de varlığını ve etkisini sürdürmektedir. Seven insan, diğer insanlardan veya canlılardan uzaklaşmayı değil onlarla bütünleşmeyi tercih eder. Sevginin ve erdemlerin birbirini tamamlayarak kişinin hayatına damgasını vurduğu görülecektir. Sevginin özünde yer alan karşılık beklememe ile erdemlerin özünde de aynı karşılık beklememe durumu örtüşmektedir. Ayrıca, insanın kendisini sevmesi ile başkalarını sevebilmesi arasında olumlu bir ilişki vardır. Kendisini ve başkalarını sevebilen insan, hayatı tam anlamıyla yaşadığını iddia edebilir ancak. Tanaltay'ın (2000) da doğruladığı üzere sevgiye zaman ayırmak gerekmektedir ki hayat gerçek anlamıyla anlam kazansın (s. 55).

Fromm (1995) sevmenin alçakgönüllülük, objektiflik ve rasyonellik isteyen; disiplin, ilgi ve sabır gerektiren; insanın yaşam amacı olması gereken kişisel bir deneyim olduğunu belirtir. Yalnız kalabilme yeteneğini ise sevebilme yeteneğinin tek koşulu olarak nitelendirir. (ss. 102-114).

2.5.2. Toplumsal Hayatta Erdem ve Sevginin Yeri

Toplumsal bir varlık olan insanın en yüce beklentisi öncelikle kendisi tarafından olmak üzere diğer canlılar tarafından sevilmektir. Bu sevme ve sevilmenin ise ne yeri ne zamanı ne de kuralı vardır. Buna rağmen insanlar sevgilerini birbirlerine hâlen istedikleri gibi gösterememektedirler. Toplumlar bilgi çağını yaşıyor olsalar da sevgisiz ve bilinçsiz bilgi edinimi istendik biçimde yapıcı olamamakta ve yeterli gelmemektedir. Tanaltay'ın (2000) belirttiği üzere sevgi, insanca sorumluluklarla, koruyup kollamalarla, ilgiyle, paylaşımla büyüyüp gelişen güzellik ve iyilik içeren bir kavramdır. Sevgisiz kişilerin çok etkili bilgilere sahip olmaları sonucunda hidrojen ve nötron bombaları oluşturup doğanın ve insanın yok edilmeye yöneldiği olaylarla doludur tarih (s. 20). Dünya tarihi incelendiğinde atom bombaları gibi Nazi soykırımları, acımasız ve insani olmayan deneysel çalışmalar, katliamlar sevgisizliğin eseri olarak tarih sahnesinde yerlerini almışlardır. Dünya

barışının sağlanması ve toplumların huzurlu biçimde yaşayabilmesi için sevgiye ve sevginin unsurlarına değer vermek her zamankinden daha da önemli hâle gelmiştir. Sevgi eğitiminin çocuk yaşta başlayıp örgün eğitimler yoluyla da geliştirilmesi için eğitim programlarının bu kavram üzerine daha da eğilmeleri gerekmektedir.

Sevginin etkin olduğu toplumlardaki bireylerin olgun ve yaratıcı bireylerden oluştuklarından bahsetmek mümkündür. Bu toplumların oluşturdukları kültürler de kişilerin sevebilme becerilerini etkiler. Fromm (1995) sevginin kendi içinde gelişmesini ve yayılmasını önleyen her toplumun, nihâyetinde, insan doğasının temel ve vazgeçilmez ihtiyaçlarını yok saydığından dolayı kendini de yok edeceğini belirtmektedir. Sevginin sadece olağanüstü bir kişisel olgu olmasının yanı sıra toplumsal bir olgu olduğuna da inanmak insan doğasını iyi bilmekten doğan rasyonel bir kabul sayılabilir (s. 125).

Gasset'nin (2019) belirttiği üzere sevgi, sosyal hayatta en üst seviyede takdir edilen, güzelleştirici ögelerle daha da süslenip soyut bir gerçekliğe dönüştürülmeye uğraşılan, daha önce hissetmemiş olsa bile herkesin tanıyıp değer verdiği, sanat eseri gibi algılanan bir kavramdır (s. 20). Sevgisiz toplumlarda suç oranları da gün geçtikçe artmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sevgisiz bir ortamda paylaşılacak bir sevginin olmamasından ötürü sevgisizliğin, kavgaların, hırsların paylaşıldığı görülecektir.

Yunus Emre'nin şiirlerinde de sevginin toplumsal yönden etkilerine değinilmektedir. "İşitin ey yârenler aşk bir güneşe benzer/ Aşkı olmayan gönül misal-i taşa benzer." (Kaplan, 2013, s. 127), "Taş gönülde ne biter dilinde ağu düter/ Niçe yumşak söylese sözi savaşa benzer" (Bilgin, 2013, s. 109), "Biz kamumuz aşk kuluyuz/ Aşktır bizim sultanımız/ Ger aşk ile ölürsevüz/ Aşka helâldir kanımız" (Eyüboğlu, 2015, s. 63) dörtlükleri ile sevgisizliğin insanın sosyal hayatını nasıl olumsuz etkilediğini, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli yaşamsal kavramlardan biri olduğunu, sevginin insan yaradılışındaki öz olarak ne kadar değer verilse az geleceğini ve sevgi uğruna canını bile fedâ etmeye kadar giden bir verici olma hâlini görmek mümkündür.

Sevginin toplumdaki işlevi günümüze dek sorgulanagelmiştir. Gasset'ye (2019) göre sevgi, mesafe, akrabalık, etkinlik alanı, kutsi varlıklar ayırmaksızın

sevgilinin faydası için yüceltici, methedici, pozitifleştirici, rahatlatıcı biçimde kalpleri birbirine yaklaştırıp uyum yaratarak kendini sunarken; arzu ise arzulamadan keyif alır. Sevmek, hiçbir zaman sanatın veya vatanın var olmaya ve önemsenmeye değer olup olmadığına dair şüpheye düşmeden onları daha da canlanarak ve istekle koruma etkinliğidir (ss. 13-14).

2.5.3. Erdem, Sevgi ve İnanç İlişkisi

Mitolojik açıdan bakıldığında dinler tarihindeki kimi hikâyeler sevginin ne kadar emek istediğini gözler önüne sermektedir. Yunus peygamberin hikayesini ele alalım. Türkiye Diyânet Vakfı İslam Ansiklopedisi'nde (2013) ifade edildiği üzere Tanrı'nın Ninova'da yaşayan insanları kötü davranışlarda bulunmamaları için uyarı amacıyla gönderdiği Yunus peygamber, bu halkın af dileyerek cezalandırılmaktan kurtulmalarını istememiştir. Emek vermediği ve dolayısıyla sevgi bağının olmadığı bu halkı uyarmak istememiştir. Bu kaçış sürecinde kendini bir balinanın karnında bulan Yunus peygamber dayanışma ve sevgi eksikliğinin metaforik göstergesi olarak yaşadığı bu yerde yalnızlık ve esaret duygularını tatmıştır. Tanrı'nın onu kurtarmasıyla Ninova'ya giderek halkı uyarır ve halkın Tanrı'dan af dilemesi ve pişmanlığıyla karşılaşır. Halkın kendini düzeltmesi sonucu Tanrı'nın onları bağışladığını gören Yunus peygamber çok öfkelenir ve hayal kırıklığına uğrar. Öfkeli haldeyken Tanrı'nın yarattığı bir ağacın altına sığınarak sakinleşir. Güneşin iyice etkili olduğu bir anda Tanrı ağacı kurutuverir. Yunus peygamber bu duruma çok üzülerek sızlanmaya başlar. Tanrı ise kendisi yetiştirmediği ve emek vermediği hâlde bir ağacın ölmesine bu kadar üzülen Yunus peygambere kendisinin onca emek verdiği insanları nasıl affetmeyeceğini düşünebileceğine dair veryansın eder (ss. 597-599). Görüldüğü üzere sevgi ve emek birbirinden ayrılamayan; sevginin emek istediği, emek verilenin ise sevildiği mesajı bu dinî öykü yoluyla dünya çapında nesilden nesile aktarılmaktadır.

Fromm'a (1995) göre insanın farkında olduğu bir sevilmeme korkusu bulunabilmesine rağmen gerçek ama genellikle farkında olunmayan korku, sevme korkusudur. Sevmek, hiçbir güvence altına almaksızın sevenin sevgisinin sevilende sevgi yaratmasını dileyerek kendini tamamen ona adamasıdır. Sevgi inanç odaklıdır (s. 120).

Yunus Emre'nin "Bir kez gönül yıktın ise/ Bu kıldığın namaz değil/ Yetmiş iki millet dahi/ Elin yüzün yumaz değil." (Kaplan, 2013, s. 84) dizelerinden yola çıktığımızda tek bir insan sevgisinin tüm insanlığa dair hissedilen sevginin öncüsü olduğunu görürüz. Bir insanı sevmek demek, onun insan olarak sahip olduğu özü, insanlığı sevmek demektir. İslâm'a bakıldığında bir insanı öldürmenin tüm insanlığı öldürmekle eş görülmesi de bu durumu destekleyicidir. Hıristiyanların kutsal kitabı İncil'de de komşunu kendin gibi sevme öğretisiyle dinlerin ortak bir bakış açısıyla insan sevgisini yücelttiği görülmektedir. İnsanlar olarak birbirimize muhtaç ve bağlı olmaya ihtiyaç duymaktayız her türlü gelişim ve değişim için. Öte yandan sevginin özünde yer alan ilgi ve saygıyı es geçtiğimizde sevginin yerini başkalarına egemen ve sahip olma almaktadır.

2.5.4. Erdemli Olma Yolunda Sevgi Türleri

İnsanı hayatta tutan ve tüm canlılarla bir arada yaşamaya yönelten en büyük güç olan sevginin pek çok türü vardır. Gasset'e (2019) göre insanlar sanatı ve bilimi, anneler çocuklarını, dindâr kişiler Tanrı'yı severler (s. 7). Fromm'a (1995) göre bütün sevgi kuramları insanın var oluşu kuramıyla başlamalıdır. Hayvanlarda sevgi gibi görünen bağlılıklar incelendiğinde bunların içgüdüleri gerçekleştirmeye yarayan araçlar olduğu fark edilmektedir (s. 16).

Fromm'a (1995) göre sevgi insanın sadece bir sevgi nesnesine değil tamamen dünyaya bağlılığını ve tutumunu yansıtan bir kişilik özelliğidir. Sadece bir insanı sevdiğini belirten ve diğer kimseye ve hiçbir şeye ilgi göstermeyen insan, sevgiye sahip olmayıp bağlılık ya da bencillik özelliği göstermektedir aslında. Gerçekten seven insan, bir kişi özelinden başlayarak herkesi, evreni sever. Öte yandan sevginin tek bir varlıkla sınırlandırılmayıp herkesle ilgili olduğunu söylemek, sevilen nesneye göre değişen sevgi türlerinin var olmadığını göstermez. (ss. 49-50).

2.5.4.1. Hayvan Sevgisi

İnsanların yaşadıkları bazı olaylar, insanın insandan soğumasına ve hayvanları sevip insanlardan nefret etmesine sebep olabilmektedir. Bu insanlar, içlerindeki sevgininin yeniden yeşermesindense kendilerini hayal kırıklığına uğratamayacağına inandıkları hayvanları, bitkileri, doğadaki varlıkları sevmeye

yönelmektedirler. Tanaltay'ın (1998) deyimiyle insana kin duyup sadece hayvanı sevmek, sevgiyi bölerek kısıtlamak çevrecilikle de bağdaşmamaktadır (s. 49).

2.5.4.2. Anne Sevgisi

Fromm'a (1995) göre anne tarafından sevilme deneyimi, çocuğun elde etmesi veya hak etmesi için hiçbir şey yapmasına gerek olmayan, sadece annenin çocuğu olunduğu için gerçekleşen pasif bir sevgi deneyimidir. Sekiz buçukla on yaşından önce çocukların çoğu var olduğu için sevilmek istemekte, bu sevilmeyi şükran ve heyecanla karşılamakta ancak kendisi henüz sevme eylemini gerçekleştirmemektedir. Bu yaşlardan sonra bu döngüye dâhil olan kendi çabasıyla aktif olarak sevgi yaratma duygusu sonucu annesine ya da babasına bir şey sunmayı, bir şey üretmeyi- şiir, resim vs.- ilk defa düşünür. Bu düşüncenin tohum hâlinden itibaren sevginin yeşermesine kadar yıllar geçer çünkü hala bencillik söz konusudur. Ergenlik döneminde bencilliğin üstesinden gellinerek karşısındaki insanların onun ihtiyâçlarını gidermek için bir araç olmadıklarını ve hatta onların ihtiyâçlarının da en az kendininkiler kadar değerli olduğunu fark eder. Sevgisini vermek, almaktan daha tatmin edici, zevkli, sevilmekten de daha önemli hâle gelir ve daha önce tatmadığı bir paylaşarak bütünleşme duygusunu hisseder. Çocuk sevgisi şu yoldan gider: "Sevildiğim için seviyorum." Büyüklerin sevgisi ise şu yoldan gider: "Sevdiğim için seviliyorum." Olgunlaşmamış sevgi, "Seni, sana gereksinmem olduğu için seviyorum" der. Olgun sevgi, "Seni sevdiğim için sana gereksinmem var" der (ss. 44-45).

Fromm'a (1995) göre koşulsuz şartız sevgi sadece çocukların değil her insanın en büyük ihtiyâçlarındandır. Öte yandan insanın sahip olduğu değerleri ve hak ettiği için sevilmesi dâima bir şüpheye kapı aralar. Bu değerlerin veya hak etme durumunun bir sebepten ötürü zarar görmesi halinde kişi, kendisini seven kişinin sevgisinin azalacağına belki de biteceğine inanmaya başlar. Bu yüzdendir ki çocukken veya yetişkinlikte herkesin anne sevgisine sarılma isteği bu karşılıksızlıktan kaynaklıdır ve çocukken bu isteği tatmin etmek nispeten daha kolaydır (s. 46).

Fromm'a (1995) göre anneyle çocuk arasındaki sevgi, doğal olarak eşit olmayan iki insanın arasındaki belki de en güçlü sevgi türüdür. Bu kişilerden biri

yardım isterken öbürü yardım eden olmaktadır. İşte bu tek yönlü vericilik ve bencil olmama özelliğinden dolayı anne sevgisi duygusal bağların en yücesi ve kutsalı kabul edilmektedir. Öte yandan anne sevgisinin gerçekliği küçük bebeğe gösterilen sevgide değil büyümekte olan çocuğa gösterilen sevgide kendini kanıtlar. Bir taraftan ise bu vericiliğin sonucunda anne de çocuğuna hissettiği sevgi sayesinde hayatına anlam ve değer katarak kendini aşma ihtiyacını giderir. Erkeklerde, bu ihtiyâç çocuk doğurarak karşılanamadığından içgüdüsel olarak bu duyguya hazırlanılamadığından insanî eserler ve düşünceler üretme yoluyla giderilme arzusuna kapılınır. Dikkate alınması gereken bir nokta da şudur ki kadın, sadece sevme becerisine sahipse kocasını, öteki çocukları, yabancıları, bütün insanları sevebilen gerçekten seven bir anne olabilir. Bu açıdan bakıldığında sevemeyen kadın, çocuğu küçük olduğu sürece merhametli bir anne olsa da seven bir anne olamayacaktır; bunun ölçüsü de çocuğunun kendisinden ayrılmasına katlanabilmek- çocuk kendisinden koptuktan sonra da- onu sevebilmektir (ss. 53-55).

2.5.4.3. Baba Sevgisi

Baba sevgisi, beklentilerin gerçekleştiğinde, görevlerin tamamlandığında, babaya benzenildiğinde sahip olunabilinen şartlara bağlı olan ve olumlu olduğu kadar olumsuz yönleri de bulunan bir sevgidir. Olumsuz yanı, baba sevgisinin şartlar gerçekleşmediğinde, söz dinlenmeyip baş kaldırma suçu işlendiği takdirde cezalandırma aracı olarak sevilen kişinin mahrum bırakılabildiği bir sevgi olmasıdır. Öte yandan babanın sevgisi, kazanılmak için uğraşıldığı takdirde elde edilmesi iradeye bağlı olan bir sevgi olarak olumlu bir yön de taşımaktadır. Anne sevgisinin misyonu çocuğun hayatta güvenli hissetmesini, bağımsızlaşıp kendisinden ayrılsa bile istediği zaman yanında olabileceği duygusunu hissetmesini sağlamakken babanınkiyse ona her şeyi öğretmek, toplumunun problemleriyle başa çıkabilmesi için çocuğa rehber olmaktır. Anne, hayata güven duymalı, aşırı huzursuz olmamalıdır ki bu olumsuz duyguları çocuğuna aktarmasın. Babanın sevgisini ise ilkeler, umutlar, sabır ve hoşgörü yönetmeli; çocuğa büyümesi süresince yeterlilik hissini tattırmalı, çocuğunu özgürleştirmeli; üstünlük taslayan, korku temelli bir sevgi olmamalıdır (Fromm, 1995, s. 47).

2.5.4.4. Kardeş Sevgisi

Kardeş sevgisi, insanın sadece kendi sınırlı çevresine bağlı kalmayıp bütün insanları sevdiği eşitler arası bir sevgi türüdür. Çaresizi, fakiri, yabancıyı sevmek bu sevginin başlangıcı sayılabilir çünkü akrabayı sevmek kolaydır. Kardeş sevgisinde insanlıkla bütünleşme, dayanışma, birlik olma, eşit olma, özde yekparelik düşüncesi vardır ki bu yüzden beceri, zekâ ve sahip olunan entelektüel birikim bu sevginin yanında anlamsız kalır. Gerçek sevgi, bir amaç için sevmeyen insanların sevgisinde gösterir kendini (Fromm, 1995, ss. 50-51).

2.5.4.5. Özsevgi

Başkasını sevmek erdemli bir şey sayılırken insanın kendisini sevmesi birçok kültürde günah sayılmaktadır. İnsanın kendisini sevmesine bencillik gözüyle bakılarak özsevgi ile başkasını sevme arasında olumsuz bir kolerasyon olduğu sanılır. Bu görüş Batı idealinde eskiden de yer almıştır. Calvin, kendini sevmeyi veba olarak adlandırırken Freud ise ruh bilimsel açıdan özsevgiyi narsizim ve libidonun insanın kendisine yönelmesi olarak görerek Calvin'le aynı değer yargısını paylaşır. Oysaki narsizm insanın gelişmesindeki ilk aşamadır ve insan hayatınınn sonraki dönemlerinde narsizme dönüş yaparsa sevme becerisini kaybeder; aşırılık halinde de delirir. Freud, sevgiyi libidonun kendini göstermesi olarak kabul ettiği için özsevgi ile başkasını sevmenin birbirini engelleyici biçimde işlev gördüğünü düşünmektedir. Başkalarını sevmekle özsevgi birbirinin yerini alacak sevgiler değildir bilakis başkalarını sevebilen herkeste özsevgi de bulunur. Birisini sevmek, sevme gücünün bir nesne üzerinde toplanması demek olduğuna göre kişi, bu sevgisini kendisi üzerinde de toplayabilir. Öte yandan bencil insan sadece kendisiyle ilgilidir; her şeyi kendisi için ister; vermekten zevk almaz; sadece alarak yaşar. Başkalarının ihtiyaçlarına ilgi göstermez, onlara saygı duymaz ve faydacıdır. Bencil insan, kendisini çok sevmez; tersine çok az sever. Mutsuzdur, huzursuzluk içindedir, sahip olamadığı tatmini hayattan zorla koparmaya çalışır. Kendisiyle çok ilgileniyormuş gibi görünür ancak tam tersine özüne gösteremediği ilgiyi görmezden gelmek için başarısız bir uğraş içindedir (Fromm, 1995, ss. 59-62).

2.5.4.6. Tanrı Sevgisi

Tanrı sevgisi, Tanrı'yı akılla anlamak veya kalben inanmaktan ziyâde onunla yekpâre olacak şekilde hayatını sürdürme davranışında kendini gösterir. En başa dönülecek olunursa çocuk, varlık sebebi olan annesine bağlı olarak başladığı hayatında annesinin tamamen kendisini saran sevgisine çaresizce ihtiyaç duymaktadır. Sonrasında sevgi yön değiştirerek babasını keşfeder. Düşünsel ve davranışsal açıdan ilkeli bir rehber özelliği gösteren baba sevgisini kazanmak için babasından övgüler alabileceği ve onu kızdırmaktan kaçınacağı davranışlarda bulunmayı tercih etmeye başlar. Tam olgunluk döneminde ise koruyucu anne ve buyurgan baba kişiliklerinin etkisinden çıkarak kendi içsel dengesini kurar. Aynı gelişme insanlık tarihinde de görülür. Tanrı sevgisi, bir ana Tanrıça'ya çaresizlik içinde bağlılıkla başlamış, baba gibi bir Tanrı'ya biat edilen bir dönemden geçilmiş ve sonunda da Tanrı'nın bir dış güç olmayıp humanist, sevgi ve adalet ilkelerini kendi içinde toplayan, insanın Tanrı'yla bütünleştiği ve ondan sadece şiirsel ve sembolik bir dille söz ettiği döneme erişmiştir. Bütün bunlardan Tanrı sevgisinin, insanın anne ve babasına duyduğu sevgiden ayrılamayacağı sonucu çıkarılabilir (Fromm, 1995, ss. 76-79).

2.5.5. Erdem, Sevgi ve Eğitim

Paracelsus, hiçbir şey bilmeyen ve hiçbir şeyden anlamayan kişinin sevmeyi bilmeyen ve değersiz biri olduğunu söylemektedir. Oysa anlayan insan sever, duyarlı olur ve farkında olur. Ona göre, bir şeydeki bilgi fazlalığı arttıkça sevgi miktarı da artacaktır (Fromm, 1995, s. 10).

Sevmek, bilgi ve emek isteyen bir sanat gibi olmasına rağmen insanlar sevginin bu kadar önemli olduğunu düşünmezler. Sevgi açlığını çeken insanlar sevgiye dâir pek çok film izleyip şarkı dinlemelerine rağmen sevgi konusunda öğrenilmesi gereken bir sürü şey olduğunu nadiren düşünen çıkar. Bazı insanlara göre de sevginin ortaya çıkmamasının sebebi sevmeye yeteneğin olmaması değil de sevilecek bir varlık bulunamamasıdır çünkü onlara göre sevmek kolaydır ama sevilecek varlığı bulmak zordur. Oysaki sevmenin de yaşamak gibi bir sanat olduğunu kabul edilirse herhangi bir sanatı öğrenmek için yapılacak şeyler olduğu gibi sevmeyi öğrenmek için de aynı şeyleri yapmanın gerektiği görülecektir (Fromm, 1995, ss. 11-14).

Öğrencilere erdemleri ve erdemli olmayı iyi öğretmenin yolu bu kavramları örnekleriyle gözlerinin önüne sermekten geçmektedir. Bu eğitimin başlangıç noktası ve özü de sevgi ve saygı olmalıdır. Sevgi, öğrenme isteğini ve bilgi arayışını ateşleyen, öğretmen ve öğrenciler arasında bilgi akışı için vazgeçilmez bir iletişim yoludur; öğretmen ve öğrenci arasındaki en güçlü bağ sayılabilir. İyi bir eğitim-öğretim yapmak isteyen öğretmenin kendisini, o ortamın içine sevgiyle yerleştirmesi ve öğrencilerini, öğrettiklerini sevmesi gerekmektedir. Oysaki Sönmez (2016) henüz eğitimin bu seviyeye gelememesinden dem vurmaktadır. Ona göre sevgi de bilgi ve bağımsızlık gibi deneyimlenerek kazanılır ancak okul sistemleri sevgiye yeterli miktarda önem vermememekte; okullarda hâlâ cezaların ön planda tutulmakta; öğretmen ve içerik öğrenciden daha çok öne çıkarılarak öğrenciler, tek tip eğitim programlarına uygun biçimde tek tipleştirilerek eğitilmektedirler. Öğrenciler, öğretmenin tâlimatlarını yaparak toplum kurallara göre davranışlar edinmesi sağlanarak şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Oysaki sevginin, tutarlı bilginin ve bağımsızlığın olmadığı bir eğitim ortamında zorlama, endişe, gözdağı, kin gibi duygular yer alır ve dolayısıyla da sevgi, merhamet, hoşgörü, empati, samimiyet gibi duygular ve erdemler oluşamaz (s. 40). Görüldüğü üzere sevginin bilgi ve özgürlükle desteklenerek eğitim ortamlarında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun biçimde kazandırılması, erdemlerle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Murstein (1977) de sevgiyi anlamada ele alınan yardımseverlik, hoşgörü, hayırseverlik, alçak gönüllülük gibi erdemlerin insanın sevgi yöneliminde etkileri olduğunu düşünmektedir. Bu açıdan sevginin öneminin bilimsel olarak incelenip sevginin boyutlarının belirlenmesi gereklidir (s. 35).

Sönmez'e (2016) göre eğitimde tutarlı davranışlar kazandırılmış, sağlıklı kişiler yetiştirmek için eğitim ortamlarındaki belli zamanlar eleştiri saati olarak ayarlanmalı; ortama sevgi koyularak eleştiri yapan öğrencilere kin tutulmamalı, not kırılmamalı, azarlanmamalı, ceza verilmemelidir (ss. 95-96). Buscaglia'ya (1992) da sevginin olduğu yerde başarısızlık olamayacağını, başarısızlıkla başarılı olmamanın birbirine karıştırılmaması gerektiğini ve hataların yeni öğrenmeler için tecrübeler yaratacağını belirtmektedir (s. 15). Bu yüzden öğretmenin sevgi bilgeliğini kullanarak öğrencilerini rahatlatması ve öğrencilerin lehine kullanması gerekir.

Fromm'un (1995) belirttiği üzere çocuk, yaşamına iyilik, sevgi ve adalete inanarak başlar (s. 22). Hayatlarının ilk yıllarında olumlu duygular ve erdeme dair hisler içindedirler. Çevresinde sevgiye dayalı bir yaşam biçimi gören çocuk, ruhunu ve dünyasını bu yönde şekillendirir. Bu sevgi ortamına dayalı bir yaşam biçimini çocuğa fark ettirmek de eğitimin bir görevidir. Çocuk edebiyatı, ürünleriyle, çocuğun sevgiyi fark edip hayatına hakim kılması sağlanmalıdır. Fromm (1995), çocuğun sevme, mutlu olma, aklını kullanma ve sanata eğilim gibi özel becerileri olabileceğini ve gerekli koşullar sağlanırsa gelişip büyüyeceğini aksi takdirde köreleceğini belirtmektedir. Çocuğun hayatındaki önemli insanlardan birinin bu becerilerin onda bulunduğuna inanması, çocuğu yönlendirmeksizin eğitimle bu inancı çocuğa aşılayarak becerilerinin gelişimine destek olması gerekir. Doğru eğitimin aksine yönledirici bir tutum, beceri gelişimiyle değil çocuğun büyüklerinin sözünü dinleip dinlememesiyle ilgilenir.istediği şeyleri destekleyip istemediklerini engellemeleri demek olduğu inancına dayanır (s. 117).

2.5.6. Erdem ve Sevgi Zekâsı

Sevgi zekâsı; duygu merkezli, yaşama coşkusunu, yaratıcılığı, işbirliğini, kaynaşma becerilerini harekete geçiren etmenleri içeren bir zekâ teorisidir. Sevgi zekâsı, var olan duyguların farkında olma ve bu duyguları etkili yönetebilme becerisidir. Hayatın akışını oluşturan algılama, düşünme, hissetme, davranma döngüsünün her aşamasında sevgi zekâsı devrededir. Sevgi kaynaklarının algılanması, sevginin dengelenmesi, sevginin ifâde edilmesi ve sevginin beslenip büyütülmesi olmak üzere dört temel kabiliyete dayanmaktadır (Bozdağ, 2008, ss. 18-20).

Sevgiyi hisseden kişi, sevgi sebeplerini farkında olarak veya olmayarak algılayıp her sevginin bir sebebinin olduğunu fark eder. Fark edilen sevgi sebepler çoğaldıkça sevgi yoğunlaşır. Temel sevgi sebepleri şunlardır: Güvenlik, sahiplik, sunduğu kazanım, temizlik, ahlâk, bilgelik, yetenek, var oluş, canlılık, sanat, görsel/ işitsel/ dokunsal estetik (Bozdağ, 2008, ss. 24-26).

Dengeli sevgi kötülüğü sevmemek, tüm sevgi- sevgisizlik sebeplerini düşünerek gerektiği kadar sevebilmek, sevgide İlahî pencereden bakabilmek, sevgiyi gerektiği ölçüde ifade etmek ve duygu doğasını korumaktır. İnsan, evrensel ahlâka aykırı davranış karşısında mutlu oluyorsa sevgi dengesini kötülüğü sevme lehine

bozmuş demektir. Böyle bir sözde sevgiden de hasetlik, aşağılama ve kin doğacaktır (Bozdağ, 2008, s. 21).

Sevginin ifadesi vücut dilimizden, tutum ve davranışlarımızdan tutarlı ve uyumlu şekilde verilen mesajlarla çevreye yansımaktadır. Sevginin tükenmemesi için ise sevgi kaynaklarının korunması, sevginin onlardan beslenmesi gerekmektedir. (Bozdağ, 2008, s. 22).

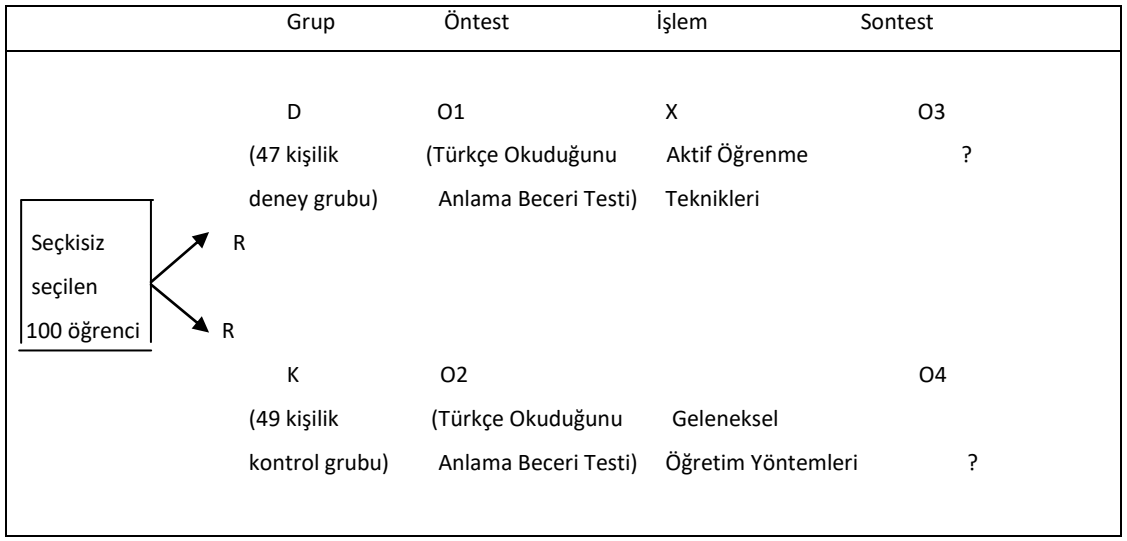
BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, aktif öğrenme tekniklerine göre düzenlenen Türkçe öğretiminin, öğrencilerin anlama becerilerine ilişkin öğrenme düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemeye yönelik bir araştırmadır. Bu araştırmada, belirlenmiş olan temel problem ve alt problemleri yanıtlamak üzere eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen (ÖSKD) kullanılmıştır. ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Aynı zamanda ilişkisiz bir desen niteliğine sahiptir çünkü farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümleri karşılaştırılmaktadır. Bundan dolayı ÖSKD bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2012, ss. 204-205).

İlk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri elde edilmiştir. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmemiştir. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri eş form kullanılarak tekrar elde edilmiştir. Bu çalışmada, aktif öğrenme modeline uygun aktif öğrenme teknikleri kullanılarak öğrencilere yönelik eğitim durumları hazırlanmaya çalışılmıştır. Bağımlı değişkenler "anlama becerileri"; bağımsız değişken ise "aktif öğrenme tekniklerine göre düzenlenen Türkçe öğretiminin öğrenme-öğretme süreçleri"dir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri nasıl etkilediklerini belirlemek için Türkçe dersinde uygulama yapmak üzere bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Aktif öğrenme teknikleri deney grubunda, geleneksel öğretim teknikleri ise kontrol grubunda uygulanmıştır. İşlemlerin başlangıç ve bitiminde, deney ve kontrol grubuna "Türkçe Okuduğunu Anlama Beceri Testi" uygulanmıştır. Araştırmada "ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen" kullanılmıştır. Desenin simgesel hâli ve araştırma süreci şöyledir:



(Büyüköztürk, 2012, ss. 204-206).

G: Deney Grubu

K: Kontrol Grubu

X: Bağımsız Değişken (deneysel işlem)

O1, O2: Ön test puanları

O3, O4: Son test puanları

R: Random (Seçkisiz)

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM/ ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan ilçesi Hacıalipaşa Ortaokulu'nda 6-B ve 6-C şubelerindeki altıncı sınıf öğrencileri ve Rami Ortaokulu'nda 6/D ve 6/F şubelerindeki altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu olmak üzere iki grup üzerinde İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünce verilen izinle uygulanmıştır. Uygulama yapılacak olan altıncı sınıf şubelerinden random (rastgele) yoluyla seçilecek öğrencilerden oluşturulan şubelerden ikisi deney, ikisi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Gruplarda yer alan öğrencilere bir deneyin parçası oldukları bildirilmiş ancak deney ya da kontrol grubunda oldukları açıklanmamıştır.

Çalışmaya katılmak istemeyen veya ailesi tarafından izin verilmeyen öğrenciler belirlendikten sonra çalışmaya katılmasında herhangi bir sakınca

bulunmayan öğrencilere Türkçe Okuduğunu Anlama Beceri Testi (TOABT) uygulanarak deney grubu (n=47) ve kontrol grubu (n=49) olmak üzere uygulamaya katılacak olan öğrencilerin tümü değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek amacıyla "Erdemler" temasındaki öyküleyici dört metinden hareketle dinlediğini ve okuduğunu anlamaya yönelik test soruları, araştırmacı ve öğrenciler tarafından okunmuş; ön test ve son test hâlinde uygulanmıştır. Sever (2011) tarafından hazırlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi (TOABT) kullanılmıştır. Bu testin uygulanması için Sever'den izin alınmıştır (Ek-3) Otuz sorudan oluşan Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testinde 14., 24. ve 26. sorular bilgi, diğerleri ise bilgi üstü davranışları ölçmeye yöneliktir.

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde çalışma evreninde bulunan okullarda İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan gerekli izin (Ek-4) dâhilinde doğal sınıf ortamında Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sırasında veri toplama araçlarının kullanımı ve işlemlerin gerçekleşmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

1- Veri toplama araçlarının hazırlanması,
2- Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması,
3- Ders planlarının ve kullanılacak materyalin hazırlanması,
4- Deney ve kontrol gruplarından ön ölçümlerin toplanması,
5- Deney grubuna "aktif öğrenme teknikleri" ile uygulama yaptırarak anlama becerilerinin kazandırılması,
6- Denel işlemin uygulamaya geçirilmesi,
7- Denel işlemin ardından deney ve kontrol gruplarından son ölçümlerin alınması.

Yukarıda açıklanan uygulama işlemlerinin haftalara göre uygulanması aşağıda ayrıntılı olarak belirtilmektedir.

Uygulama İşlemleri

Aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle işlenen derslerde, kesin olarak uyulması gereken kurallar yerine daha esnek bir planlama yapılmaya çalışılması daha doğrudur. Hazırlık süresince planlamalar ve düzenlemeler yapılsa da uygulama sürecinde aktif öğrenme yaklaşımının doğası gereği değişime açık olunmalıdır. Bu yüzden bu araştırmanın uygulanması sürecinde, hazırlık süresince planlanan durumlarda değişikliklere açık olunmuştur.

1. Hafta:

Deney grubunda aktif öğrenmeye hazırlık çalışmalarına başlanmıştır. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin doğru uygulanabilmesi için ön bilgilendirmenin, planlamanın ve dikkatli olmanın önemi büyüktür. Hazırlık çalışmaları sırasında, uygulamalarda kullanılacak aktif öğrenme teknikleri anlatılmıştır. Deney grubu öğrencilerine, aktif öğrenmenin tanımı, uygulama koşulları, öğrenci başarısına etkisinden bahsedilmiştir. Beş hafta boyunca Türkçe dersindeki "Erdemlerimiz" temasındaki anlama becerilerinin aktif öğrenme teknikleri ile işleneceği açıklanmıştır. Aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe dersleri için uygulama koşulları, sınıf içi düzenlemeleri, kullanılabilecek etkinlikler ve zaman düzenlemesi belirlenmiştir. Böylece uygulama öncesi hazırlıklar tamamlanmıştır.

Uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, "Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi" (TOABT) ön test olarak uygulanmıştır. Bu testin uygulanması sürecinde, öğrencilerin soruları rahatlıkla anlayabilmeleri için gerekli açıklamalar öğretmen tarafından net biçimde yapılmıştır.

2. Hafta:

Deney Grubu

1. Ders: Bu derste öğrencilerin ders başlangıcında sevgi, vefâ, fedakârlık ve cömertlik kavramlarıyla ilgili düşünmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Anlama becerilerinden dinleme ile ilgili kazanımlardan "Dinledikleriyle/ izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar."; okuma ile ilgili kazanımlardan "Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.", "Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.", "Okuduklarını özetler.", "İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımlarının kazandırılması amaçlanmıştır.

Öğretmen bu kazanımların kazandırılabilmesi için aktif öğrenme tekniklerinden sırasıyla "Vızıltı" tekniği ile "Doğru mu Yanlış mı?" tekniklerini seçmiştir. Öğretmenin gerekli ön hazırlığı yapması ve etkinlikte kullanılacak kartları önceden hazırlaması önemlidir.

Öğretmen sınıfa girdikten sonra öğrencilerin küçüklükten beri aşina oldukları bir şarkı olan "Arkadaşım Eşek" şarkısını mırıldanmaya başlar. Öğrencilerin dikkatlerini topladıktan sonra öğrencilerin meraklı bakışlarını cevaplar şekilde sınıftaki tüm öğrencilere bu şarkıyı bilenlerin olup olmadığını sorar. Öğrencilerin havaya kalkan ellerini gördükten sonra hazırbulunuşluk da sağlanmış olur. Öğretmen, öğrencilere "Şimdi bu şarkıyı yeniden ve farklı biçimde yorumlayarak bir video çekmiş arkadaşlarınızı dinlemeye ve izlemeye ne dersiniz?" diye sorar. EBA içerikten alınmış olan "Paylaşmak" videosu hep birlikte izlenir. Öğrencilere izletilen "Paylaşmak" videosundan yola çıkılarak öğrencilerin bu derste işlenecek olan konunun ne ile ilgili olabileceğine dair çıkarımlarda bulunmaları istenir. Bu amaçla aktif öğrenme tekniklerinden "Vızıltı" tekniği uygulamaya konulur. Öğretmen sınıfı rastlantısal olarak dört gruba ayırır. Öğrenciler gruplar hâlinde görüşlerini ve çıkarımlarını tutarlı bir bütünlük oluşturacak şekilde öğretmenin dağıtmış olduğu boş kâğıtlara yazarlar. Sonrasında her bir grubun çıkarımları sınıfa sunularak ortaya konulan çıkarımlar üzerine konuşulur. Etkinliğin sonunda her bir grubun çıkarımları özetlenerek okunacak olan metnin "paylaşmak, cömertlik, vefa, fedakârlık ve sevgi" kavramlarıyla ilgili olacağı söylenir.

Öğretmenin ve öğrencilerin birer kez metni sesli okumalarının ardından her öğrencinin de bir kere sessiz okuma yapması ile metnin okunması tamamlanır. Öğrencilerin metinde anlatılanların ne kadarını anlayabildiklerini ve kazanımların kazandırılabilmesi amaçlanarak "Doğru mu Yanlış mı?" tekniği ile hazırlanmış olan etkinlik uygulanmaya başlanır.

Etkinlik kartı aşağıdaki gibidir:

Doğru mu Yanlış mı?

( ) Alçakgönüllü insanlar, kendilerine hediye verildiğinde utangaç olabilirler.

( ) Köylünün medreseye üzüm getirme sebebi, kıtlık günlerinde yiyecek ekmeğe muhtaç kaldığında her medreseye gelişinde medrese kapısındaki öğrencinin ona yardım etmesidir.

( ) Bizim için değerli olan şeyleri sadece kendimize saklamalıyız.

( ) Severek yapılan iyilikler, iyilik yapılmış kişi tarafından unutulur.

( ) Doğa, sanat eseri gibi meyve ve sebzelerle doludur.

( ) Bazı değerli şeylerin kıymetini, ancak o değerin farkında olanlar anlayabilir.

( ) Sevgi, şefkat, tevazu, sevecenlik ve sıcaklık insanı derinden etkiler.

( ) Bazı şeyler, kısmetimizde varsa bizi eninde sonunda bulacaktır.

( ) Paylaşmak, sevginin ve dostluğun en güzel işaretlerindendir.

( ) Sahip olduğumuz eşyaları veya güzel duyguları paylaşırsak azalırız.

( ) Medresenin kapısını açmakla görevli talebe alçakgönüllü, paylaşımcı ve düşünceli biridir.

( ) Kapıyı açan talebenin hocası, hasta talebeye üzümleri hava atmak için vermiştir.

Doğru mu yanlış mı tekniğinin uygulanması sürecinin başlangıcında öğrencilere "Vermek Çoğalmaktır" metninden çıkarılabilecek ve çıkarılamayacak cümlelerin yazılı olduğu çalışma kâğıtları hazırlanarak öğrencilere dağıtılır. Metin, öğrenciler ve öğretmen tarafından okunduktan sonra öğrencilerin bu cümlelerden hangilerinin metinden çıkarılabilecek veya çıkarılamayacak olduklarını belirlemeleri; metinden çıkarılabilecek olanların başına (D), çıkarılamayacak olanların başına (Y) koymaları istenir. Etkinliğin sonunda her bir cümle hakkında tartışılır. Metinden hareketle iyilikseverlik ve paylaşma erdemlerinin ne kadar önemli olduğu, iyilikle dolu bir dünyanın ne kadar güzel olabileceğinin öğrenciler tarafından düşünülmesi sağlanır. Öğretmen anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak, özellikle vurgulanması gereken bölümlere dikkat çekmek amacıyla genel bir toparlama yapar ve etkinlik sonlandırılır.

2. Ders: Bu derste okuma becerisiyle ilgili kazanımlardan "Okuduklarını özetler.", "İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımlarının kazandırılması amaçlanmıştır. Öğretmen bu kazanımların kazandırılabilmesi için aktif öğrenme tekniklerinden "Zihinsel Haritalama" tekniğini seçmiştir. Öğretmenin gerekli ön hazırlığı yapması ve etkinlikte kullanılacak materyalleri önceden hazırlaması önemlidir.

Öğretmen, ders öncesinde metnin özetlenmesi amacıyla özet cümlelerin yer aldığı çalışma kâğıtları hazırlar. Bu kâğıtlarda yer alan boşlukları doldurmak üzere etkinlik öncesinde öğrenci sayısı kadar hazırlanmış olan minik kâğıt desteleri öğrencilere dağıtır. Metnin özetinin haritalandırılarak oluşturulacağı çalışma kâğıdını ve bu renkli minik kağıt destelerini öğrencilere dağıtır. Çalışma kâğıdındaki haritada yer alan kutucukların olayların oluş sırasına dikkat edilerek ve birbirileriyle ilişkilerini gösterecek biçiminde uygun kâğıtları harita üzerinde yerleştirmelerini ister. Öğrenciler ellerindeki kâğıtlarla çalışma kâğıdındaki boşlukları tamamladıktan sonra doğru sıralamanın nasıl olacağı üzerinde fikir birliğine varılır. Öğrenciler kendi haritalarında yapmaları gereken değişiklik varsa yaparlar; değişiklik yapılmaya ihtiyaç yoksa da bu kâğıtları haritalarının üzerindeki boşluklara yapıştırırlar. Öğrenilenler arasında anlamlı ilişkiler kurularak oluşturulan özetin ardından farklı renklerle belirtilmiş olan ve okunurken özellikle sözcük türüne uygun biçimde vurgulanan sözcüklerin neden böyle gösterildiği ve metnin anlamına olan katkısı tartışılarak isim ve sıfat kavramları kavranır.

Bir köylü, medresenin kapısını çalarak, kapıdaki görevli talebeye kendi yetiştirdiği üzümleri hediye eder.
Kapıdaki görevli talebe, hediyeyi hocasına götürmek istese de köylü, bu hediyenin onun için olduğunu söyleyerek kabul etmesini ister.
Hediyeyi yüzü kızararak da olsa kabul eden talebe, o sabahı üzüm salkımını düşünerek (tefekkür ederek) geçirir ve hocasına hediye eder.
Hocanın aklına ise hasta talebesi gelir ve sevinmesi, şifa bulması için üzümleri hasta talebesine hediye eder.
Üzümleri kabul eden hasta talebe, kendisini en iyi yemeklerle besleyen

medresenin aşçısına üzümleri hediye eder.
Aşçı, güzelliğine hayran olduğu üzümleri, bu güzelliği en fazla takdir edeceğine inandığı kişi olan kitaplardan sorumlu talebeye hediye eder.
Talebe üzümleri görür görmez ilahi sanat ve nakışların üzümlere yansımasını kavrayarak yüreğinde bu üzümlerin yaratıcısına sevgi hisseder.
Medreseye ilk gelişinde kendisine kapıyı açan, şefkat, tevazu, sevecenlik sahibi talebeyi hatırlayarak üzümleri ona hediye etmeye karar verir.
Akşam olmadan üzümler kapıdaki görevli talebeye döner ve talebe bu üzümleri kendi kısmeti olduğunu anlar.
Cömertlik, dostluğun parlak bir nişanıdır (göstergesidir.)

3. Ders: Bu derste öğrencilerin anlama becerilerinden okuma ile ilgili kazanımlarından "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.", "Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.", "Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.", "Görsellerle ilgili soruları cevaplar.", "Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır." kazanımlarının kazandırılması amaçlanmıştır. Öğretmen bu kazanımların kazandırılabilmesi için aktif öğrenme tekniklerinden "Tombala" ve "Köşelenme" tekniklerini seçmiştir.

Öğretmen öğrencilerine, "Vermek Çoğalmaktır" metninde geçen bazı sözcüklerin altını çizdirir. Altını çizmeye alternatif olarak renklendirme yöntemini veya sözcüklerin üstünden koyu bir kalemle geçme yöntemini kullanabilmeleri için de yönlendirir. Öğretmen, öğrencilerinden belirlenmiş olan sözcüklerin anlamlarının ne olabileceği hakkında ister sözlük kullanarak, ister birbirlerine sorarak metnin bağlamından yola çıkarıp fikir yürütmelerini ancak bu fikirleri yazılı hâle getirmemelerini ister. Bu süreç için verilen yeterli zamanın ardından öğretmen, metindeki belirlenmiş olan sözcüklerin anlamlarının yer aldığı mini tombala kâğıtlarını öğrencilere dağıtır. Her bir öğrenci tombala kâğıdını önüne dizer.

Öğretmen, metni öğrencilere anlatırken olay sırasını karıştıracağını ve belirlenmiş sözcükleri aynı anlama gelen farklı sözcükler yardımıyla söyleyeceğini belirtir. Öğrenciler de öğretmeni dinlerken, belirlenmiş sözcüklerle aynı anlama gelen sözcükleri duyduklarında altı çizili olan sözcüğün üstünü ellerindeki tombala kâğıtlarıyla kapatacaklardır. Tüm altı çizili sözcükleri bularak üstünü kapatabilen öğrenciler "Tombala!" diyecektir. Tombala yapmakta zorlanan öğrenciler için etkinliğin sonunda sözcüklerin anlamları açıklanacaktır. Tombala yapan öğrenciler alkışlanarak etkinlik sonlandırılır. Böylece, öğrencilerin anlamını bilmediği sözcüklerin anlamlarını oyun oynayarak öğrenmeleri ve merak uyandırılarak dikkatlerinin toplanması sağlanmış olacaktır. Öğrencilerin öğrenmiş oldukları sözcükleri "Kelime Defteri" oluşturarak oraya yazmaları da istenir. Etkinlikte belirlenmiş olan sözcükler ve anlamları şunlardır:

Sözcükler	**Anlamları**
• Tefekkür	• Düşünme, düşünüş.
• Vesile	• Sebep, elverişli durum.
• Talebe	• Öğrenci
• Rahmet	• Birinin suçunu bağışlama, merhamet etme.
• Hikmet	• Bilgelik, öğüt verici söz.
• Tevazu	• Alçak gönüllülük.
• Medrese	• İslam ülkelerinde, genellikle İslam dini kurallarına uygun bilimlerin okutulduğu yer.

Bu etkinliğin ardından yeni bir etkinlik için öğretmen, sınıfın iki ayrı köşesine iki farklı afiş asar. Bu iki afişte insan sevgisi ve paylaşma kavramlarını ifade eden görseller yer almaktadır. Öğrencilerden hangi afiş insan sevgisi ve paylaşmayı kendileri için daha etkili olarak çağrıştırıyorsa o afişin bulunduğu köşede toplanmalarını ister. Aynı köşede toplanan öğrenciler bu seçimi neden yaptıklarını birbirlerine anlatırlar. Gruplar içinden seçilen bir sözcü seçim gerekçelerini sınıfa

açıklar. Ayrıca etkinliğin sonunda her iki afiş de dikkatle incelenerek bu iki afiş arasındaki benzerlik ve farklılıklar da sınıfla paylaşılır.

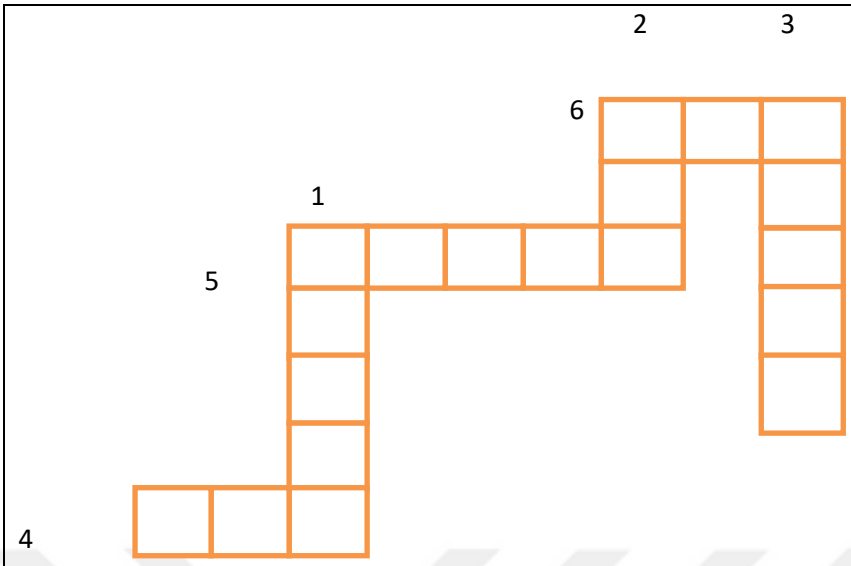
3. Hafta:

1.Ders: Bu derste öğrencilerin sevgi kavramıyla ilgili düşünmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Anlama becerilerinden dinleme ile ilgili kazanımlardan "Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.", "Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir."; okuma ile ilgili kazanımlardan "Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.", "Metinle ilgili sorular sorar.", "Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okur.", "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımlarının kazandırılması amaçlanmıştır. Öğretmen bu kazanımların kazandırılabilmesi için aktif öğrenme tekniklerinden sırasıyla "Güzel ya da Yeni Haberler" tekniği, "Bulmaca" tekniği ve "Soru Ağı" tekniklerini seçmiştir.

Öğretmen, öğrencilerin sevgiye ve sevginin yöneltildiği şeylere olan dikkatlerini toplamak, öğrencilerin birbirleriyle bağ kurmalarını ve birbirlerini daha yakından tanımalarını sağlamak amacıyla "Güzel ya da Yeni Haberler" tekniği ile derse başlar. Öğrencilerin birbirleri hakkında sevdikleri şeylerle ilgili merak ettiklerini öğrenebilmeleri için birbirlerini dikkatli dinlemeleri gerektiğinden dinleme becerisi aktif biçimde kullanılmış olmaktadır. Öğretmen, ders başlangıcında öğrencilere aşağıdaki soruların yer aldığı bir çalışma kâğıdı dağıtır. Sorular öğrenciler tarafından incelendikten sonra öğretmen tarafından öğrencilere, seçmiş oldukları arkadaşlarına bu sorulardan birini sorabilecekleri, soru sorulmuş olan öğrencinin cevap vermesinin ardından o öğrencinin de seçeceği bir arkadaşına bu sorulardan birini sormasıyla devam edileceği açıklaması yapılır. Öğrencilerin bu çalışmayı yaparken çalışma kâğıtlarındaki boş alanları not almak için kullanabilecekleri de vurgulanır. Öğrencilerde sevgi kavramına dair hazırbulunuşluk sağlanmasının ardından etkinlik sona erdirilir.

EN SEVDİKLERİMİZ	
“En sevdiğiniz kişi kimdir? En sevdiğiniz yemek nedir? En sevdiğiniz hayvan nedir? En sevdiğiniz eşya nedir? En sevdiğiniz bitki nedir? En sevdiğiniz ders nedir? En sevdiğiniz şarkı nedir? En sevdiğiniz masal nedir? En sevdiğiniz film nedir? En sevdiğiniz oyun nedir? En sevdiğiniz kitap nedir? En sevdiğiniz takım nedir? En sevdiğiniz yazar kimdir? En sevdiğiniz şarkıcı kimdir? En sevdiğiniz sporcu kimdir? En sevdiğiniz anınız nedir?”	

Öğretmen “Bulmaca” tekniğini kullanacağı yeni etkinlikte öncelikle, öğrencilerle daha önce okunmuş olan metinle ilgili hatırlanan bilgilerin paylaşılması sağlanır. Ön bilgiler tazelendikten sonra metinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını öğrenebilmeleri için hazırlamış olduğu bulmacayı içeren çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtır. Öğrenciler bulmacayı çözerek anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını önce tahmin etmeye çalışırlar, arkadaşlarıyla işbirliği yaparak birlikte tahminlerde bulunabilirler, birbirlerine fikir danışabilirler ve son olarak anlamını bulamadıkları sözcüklerin anlamlarını sözlükten faydalanarak keşfedebilirler. Sözlük çalışması yapılmasına da olanak tanınmaktadır.



kor- yâr- seher- kın- nadan- seher- sefer

Yukarıdan Aşağıya:

1- Yolculuk

2- İyice yanarak ateş durumuna gelmiş kömür veya odun parçası

3- Bilgisiz, cahil, kaba, kötü

Soldan Sağa:

4- Sevgili, dost, tanıdık

5- Sabahın güneş doğmadan önceki zamanı

6- Bıçak, kılıç vb. kesici araçların kabı

Öğretmen, ders kitabında "Sevgi Diyen Çağlar Aşar" şiirinin bulunduğu sayfadaki görsel ve şiirin başlığıyla ilgili öğrencilerin yorumlamalarını sağlayıcı sorular sorarak öğrencilerin şiirle bağ kurmalarını sağlamaya çalışır. Şiirin sesli olarak okunmasının ardından "Soru Ağı" tekniğinin kullanılacağı etkinliğe geçilir. Öğrencilerle şiirin anlaşılmayan bölümleri, öğretmenin sunduğu ipuçları ve yönlendirmelerle tartışıldıktan sonra öğretmen işlenen şiirin ana kavramı olan sevginin ve sevgiye dair düşüncelerin belirginleştirilmesini, sevgi kavramına dair görüşlerin pekiştirilmesini sağlamak amacıyla öğrencileri gruplara ayırarak her birine bir boş kâğıt dağıtır. Her gruba ellerindeki kâğıda boş bir ağ çizmelerini ve bu boş

ağın içine sevgi yazmalarını ister. Bu ağın etrafına gruplardan şiirde hangi öğütlerin verildiği, sevgi dolu insanların karakter özelliklerinin ne olduğu, insanlıktan ümidini kesmeyen kişilerin neler başarabileceklerine dair düşüncelerini gözden geçirerek incelemelerini ve sonuçları birbiriyle ilişkilendirip ağa yerleştirmeleri istenir. Her bir grup işbirlikçi ruh içinde kendi grubunu benimseyerek grubuna bir isim de verir. Etkinliğin sonunda yazılanlar gruplarca ve sırayla sınıfla paylaşılır. Ders sona erer.

2. Ders: Bu derste öğrencilerin sevgi kavramının hayatımızdaki yeri ile ilgili düşünmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Anlama becerilerinden dinleme ile ilgili kazanımlardan "Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.", "Dinlediklerini/ izlediklerini özetler.", "Dinledikleri/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.", "Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.", "Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu tespit eder.", "Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.", "Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.", "Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.", "Dinledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir." Kazanımlarının kazandırılması amaçlanmıştır. Öğretmen bu kazanımların kazandırılabilmesi için aktif öğrenme tekniklerinden "Örnek Olay" ve "Top Taşıma" tekniklerini seçmiştir.

Öğrencilere bir önceki derste farkındalık kazandırılmış olan sevgi kavramıyla ilgili bir video izletilerek bu videoda geçen sevgi kavramıyla ilgili örnek olayların işlenen kavram ilkeleri açısından çözümlemesi yapılmaya çalışılır. Öğrencilere izletilmek üzere seçilmiş olan örnek olayları içeren videonun, günlük hayatta öğrencilerin karşılaşma ihtimallerinin yüksek olduğu durumları içeren bir video olmasına dikkat edilmesi önemlidir. Öğrenciler videoyu izlemeden önce videonun sevgi kavramıyla ilgili olduğu bildirilerek öğrencilerin dikkatleri video üzerinde toplandıktan sonra videonun izlenmesine başlanır. (https://www.youtube.com/watch?v=85NiznqVaAw) Öğrencilerin videonun bir kısmını izlemelerinin ardından video öğretmen tarafından 1:45'te durdurularak öğrencilerin dinledikleri/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunmalarını sağlar. Alınan tahminlerin ardından videonun tamamı izlenir. Öğretmen dinlenen/izlenen video ile ilgili sorular sorar; öğrenciler de bu sorulara cevap verirler. Verdikleri cevaplardan sonra bu videoda yaşanan olayları özetlemek isteyen öğrencilerin özetlemeleri için öğretmen tarafından yönlendirmede

bulunulur. Öğrencilerden gelen özetlemelerin üzerine videodaki ana karakterin hareketlerinin vermiş olduğu sözlü olmayan mesajların neler olabileceği tartışılır. Öğrenciler dinledikleri/ izledikleri içerikle ilgili görüşlerini tüm sınıfla paylaşarak değerlendirmede bulunurlar. Videodaki ana duygunun, ana düşüncenin ne olduğu üzerinde tartışılır. Öğrencilerin bu videodaki örnek olayları belirleyip bu videoyu hazırlayan yönetmen olsalardı bu videoya kendi seçecekleri başlığın ne olacağını belirlemeleri sağlanır. Video bir kere daha izlenerek etkinlik sona erdirilir. Bu noktada iyilik yapmanın yaşadığımız dünyayı güzelleştiren bir erdem olduğu hatırlatılır. Videodaki gibi bir başkasına iyilik yapıldığında, o kişinin de yaşadığı mutlulukla bir başkasına iyilik yapacağı, bu zincirleme iyilik hareketinin hayallerdeki güzel dünyayı gerçek kılacağı vurgulanır. Bu hayali gerçekleştirmenin mümkün ve her bireyin elinde olduğu söylenerek etkinlikle ilgili son sözler söylenir.

Öğretmen, "Sevgi Diyen Çağlar Aşar" şiirini bu derste de bir kere okuyacağını, şiiri dinlerken öğrencilerin birbirlerine sormak üzere metinle ilgili iki soru hazırlamalarını ister. Öğrenciler öğretmenlerini dinledikten sonra "Top Taşıma" tekniğinin uygulanacağı etkinliğe başlanır. Bu etkinlik için sınıf öncelikle iki gruba ayrılır. Bu iki grup da iç ve dış çemberler oluşturacak biçimde ayrıldıktan sonra, iç ve dış çemberlerdekiler yüz yüze gelecek biçimde ayakta yerlerini alırlar. Karşı karşıya duranlardan her biri karşısındakine dinlemiş olduğu şiirlerle ilgili hazırlamış olduğu soruyu sorar ve karşısındakinin cevabını dinler. Aynı şekilde karşısındaki arkadaşı da kendi sorusunu ona sorar ve cevabını alır. Ardından her biri birbirinin ters yönünde kayarak önceki eşinin yanındaki ile yeni bir ikili oluşturur ve soru sorup cevaplamaya devam eder. Böylece her öğrenci birçok arkadaşıyla ayrı ayrı fikir alışverişinde bulunmuş olur. Çember tamamlandıktan sonra öğrencilerin sorularından birkaç tane örnek alınarak cevapları ile birlikte dinlenir. Öğrenciler sorulara ve cevaplara kendileri ulaşmış olurlar. Etkinlik eğlenceli biçimde tamamlanarak ders sona erdirilir.

3. Ders: Bu derste öğrencilerin anlama becerilerinden "Metin türlerini ayırt eder.", "Şiirin şekil özelliklerini açıklar. Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur. Bunların türlerine değinilmez." kazanımlarının edindirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen bu kazanımlar için aktif öğrenme tekniklerinden "Sandviç" tekniğini seçmiştir.

Öğretmen, “Sandviç” tekniğini kullanacağı etkinlik için Abdürrahim Karakoç’un “Tut Ellerimden” isimli şiirinin bir dörtlüğünü şiir ve düz yazı hâline çevrilmiş olmak üzere iki farklı şekilde hazırlanmış hâlde, öğrencilere çalışma kâğıdı şeklinde dağıtır. Öğrencilerin bu metinleri dikkatle okumalarını ister. Öğretmenin amacı, metnin türleri ile ilgili herhangi bir açıklama yapmaksızın öğrencilerin metin türlerini ayırt edebilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler metinleri okuduktan sonra öğretmen öğrencilerin metinlerin biçimleri ile ilgili bireysel görüşlerini teker teker alır. Daha sonra öğrencilerin gruplaşmalarını sağlayarak her bir gruba bu metinlerle ilgili birkaç düşündürücü sorunun yer aldığı boş çalışma kâğıtları dağıtır. Öğrenciler grup hâlinde sorular hakkında düşünüp vermiş oldukları cevapları da grup yazıcısına yazdırırlar. Son aşamada da “SEVGİ” kelimesinin harflerini kullanarak bir akrostiş şiir yazarlar. Öğretmenin bu aşamada gruplardan talebi, dize sonlarında ses benzerliklerine yer vermeye dikkat etmelerini istemek olacaktır. Yazılan şiirlerin ardından da her grup ürününü sınıfa sunacaktır. Grupların şiirleri dinlendikten sonra etkinlik sona erdirilir.

4. Hafta:

1. Ders: Bu derste öğrencilerin ders başlangıcında yardım, iyilik, akrabalık ve akraba sevgisi kavramlarıyla ilgili düşünmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Öğretmen, bu kavramlarla ilgili düşündürme amacıyla aktif öğrenme tekniklerinden sırasıyla “Kartopu” tekniği ile “Üçlü Değişimi” tekniklerini seçmiştir.

Bir önceki derste öğrencilere bu ders için yardım kuruluşlarıyla ilgili araştırma yapma ödevi verilmiştir. Öğretmen, öğrencilerin yapmış oldukları araştırmadan edindikleri bilgilerden yola çıkarak yardım kuruluşları hakkında önce tek başlarına düşünüp sonra yanındaki arkadaşıyla bu konu hakkındaki düşüncelerini paylaşmalarını isteyip kartopu tekniğinin ilk aşamasını hayata geçirir. Bu ikili paylaşımın ardından öğrenciler, dört ve sekiz kişilik gruplar oluşturarak düşüncelerini birbirleriyle paylaşırlar. Giderek büyüyen grup kartopu misali bir hâl alır. Sonunda ise, en büyük gruplar, ulaştıkları sonuçları öğretmenin dağıtmış olduğu kâğıtlara yazarak sınıfa sunarlar. Her bir grubun ulaşmış olduğu nihaî düşünceler hakkında görüş bildirmek isteyen olduğu takdirde görüş bildirmek isteyenler de dinlendikten sonra, öğretmenin de eklemeleri ve anlatılanları toparlayarak özetlemesiyle birlikte kartopu tekniğinin kullanıldığı etkinlik sona erdirilir. Böylece,

öğrencilerin yardım kuruluşları, "yardım" ve "sevgi" kavramlarının arasındaki ilişkiyle ilgili bilgi ve düşüncelere kendilerinin ulaşması sağlanarak daha aktif bir katılım sağlanmış olur.

Öğretmen, "Üçlü Değişimi" tekniğini kullanacağı yeni etkinlikte öğrencilere "İyilik ve sevgi arasında nasıl bir ilişki olabilir?", "Sevgiyle yapılan iyilik insana kendini nasıl hissettirir?", "İyilik yapılmayan bir dünyada sevgiden bahsedilebilir mi?", "Sevgi ve iyilik kavramlarını bir ailenin üyeleri olarak kabul edersek ailenin hangi üyelerine benzetebiliriz?" soruları sorularak öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla bu kavramlar üzerine tartışmalarına ve düşünce üretmelerine, birbirlerini dikkatlice dinlemelerine olanak sağlamış olur. Uygulama sırasında seçilen soruların doğru ya da yanlış bir yanıtı olmayan açık uçlu sorular olmasına özen gösterilmelidir. Öğrenciler üçlü gruplara ayrılarak gruplar yan yana dizilir. Daha basit düzeyli seçilen ilk soruyla ilgili grup üyelerinin düşüncelerini kendi aralarında paylaşmalarının ardından ulaşılan sonuçların sınıfla paylaşılarak tartışılması sağlanır. Her sorunun ardından grup üyeleri "0,1,2" olarak numaralandırılır. Gruplardaki bir numaralı üyelerin bir sola, iki numaralı üyelerin iki sola kaymaları, sıfır numaralı üyelerin yerlerinde kalmaları ve böylece yeni üçlülerin oluşmaları sağlanır. Yeni bir soru ile yeni bir tartışma başlatılır. Üye değişimi, sorular bitene kadar sürer. Sorular bitince de etkinlik sona erdirilir.

2. Ders: Bu derste öğrencilere "Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.", "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. / a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır." kazanımlarının edindirilmesi hedeflenmektedir. Öğretmen, bu kazanımlar için aktif öğrenme tekniklerinden "Bilgi Kesekağıdı" tekniğini kullanacaktır.

Öğretmen, bir önceki derste yapılan etkinliklerle sevgi ve bağlantılı kavramlara dair hazırbulunuşluk sağladıktan sonra bu derste, "Gümüş Kanat" metninin noktalama işaretlerine dikkat ederek öğrenciler tarafından sesli okunacağını bildirir. Öğrenciler arasından rastgele seçilen öğrenciler, birbirinin okumalarını da dikkatle takip etmek koşuluyla, sıra kendilerine geldiğinde metni sesli olarak okurlar. Diğer öğrenciler kendilerine de sesli okuma sırasının gelebileceğini göz önünde

bulundurarak özellikle metni anlayabilmek için sessiz okuma yöntemiyle metni okurlar.

Öğretmen, okunan metinden yola çıkarak bağlamdan da faydalanmak suretiyle, öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını öncelikle tahmin etmelerini, sonrasında da sözlük ve deyimler sözlüğü kullanarak öğrenmeleri amacıyla "Bilgi Kesekâğıdı" tekniğinin kullanılacağı etkinliği uygular. Öğrencilerin ön bilgilerini metni okuduktan sonra bağlamdan çıkardıkları yeni bilgilerle ilişkilendirmesini sağlamak amacıyla her bir öğrenciye birer kesekâğıdı verilir. Bu kesekâğıtlarının üzerinde öğrencilerin öğrenmeleri istenen dokuz kelime ve kelime grubu yazılıdır. Öğrenciler, listelenmiş olan kelime ve kelime gruplarının her biriyle ilgili bildiği şeyi, o kelime veya kelime grubunun altına yazarlar. Yazacak bir düşünceleri yoksa boş bırakabilirler. Dörder kişilik gruplar oluşturularak grup üyelerinin yazdıklarını birbirleriyle paylaşmaları sağlanır. Bu paylaşımın ardından öğrenilenler de her bir üye tarafından kendi kesekâğıdındaki uygun yere yazılır. Öğretmen, öğrencilere küçük kâğıtlara yazılmış hâlde, bu kelime ve kelime gruplarının anlamlarının yazılı olduğu ancak hangi kelimenin kelime grubuna ait olduğunun belirtilmediği küçük kartlar dağıtır. Öğrenciler bu kartlarda yazılan bilgileri okuyarak istiyorlarsa sözlükten de yararlanıp kelime ve kelime gruplarıyla anlamları eşleştirirler. Anlamların verildiği kartların arkasına eşleştirdikleri kelime ve kelime gruplarını yazarlar. Grup üyeleri ulaşmış oldukları sonuçları birbirleriyle paylaşarak kontrol ederler. Etkinlik sonlandırılır.

3. Ders: Bu derste öğrencilere "Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.", "Metinle ilgili sorular sorar.", "Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler." kazanımlarının edindirilmesi hedeflenmektedir. Bu kazanımlar için aktif öğrenme tekniklerinden "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?" tekniği kullanılacaktır.

Öğretmen, öğrencilerin okuduklarından ve birbirlerini dinlerken öğrendiklerinden yola çıkarak yeni bilgiler kazanmalarını, metinden yola çıkıp anlama ulaşmalarını, metin içi ve metin dışı anlam ilişkilerini kurmalarını sağlamak amacıyla "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?" tekniğinin kullanılacağı etkinliği öğrencilerine tanıtarak başlatır. Etkinliğin başında, sürenin ve metnin elverdiği ölçüde karta, metne dayalı problem durumları yazılı kartları öğrenci gruplarına

dağıtır. Öncelikle öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrılır. Her bir gruba numaralar verilir. Daha sonra öğrenciler, her bir kartta yer alan problem durumuyla ilgili fikirlerini ve çözümlerini kendi aralarında tartışıp not alırlar. Öğrencilere ihtiyaçları kadar zaman verilmesine dikkat edilir. Yeterli zamanın verilmesinin ardından öğretmen, her bir problem kartıyla ilgili rastgele bir grup numarası söyleyerek seçilmiş problem durumuyla ilgili o grubun çözümünü ve düşüncelerini sınıfa açıklamasını ister. Grup, kendi içerisinden bir grup sözcüsü belirleyerek çözümlerini ve düşüncelerini sınıfla paylaşır. Bunu, çözüm önerilerinin tartışılması ve değerlendirilmesi izler. Her bir problem durumu üzerine konuşulduktan sonra etkinlik sona erdirilir. Metnin ana fikri ve ana duygusunun ne olabileceğine de bu tartışmaların sonunda ulaşılır.

Söz konusu problem durumları şunlardır:

1- On bir yaşındaki Kemal, okul çıkışlarında babasının çalıştığı matbaaya gitmektedir. Orada babasını dikkatlice izlemeyi ve makineleri incelemeyi çok sevmektedir. Büyüyünce de makine mühendisi olmak istemektedir. Ancak babası matbaada kaza geçirince bir elinin dört parmağını kaybetmiştir. Babası çalışamazsa okulu bırakmaktan korkmaktadır. Kemal'in yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

2- Kemal, masasında ders çalışırken sol taraftaki pencerenin dışından bir kuş sesi duymuştur. Dersine devam etse de kuşun sesindeki yalvarmaya dayanamayarak bu sese yönelir. Pencereden baktığında, yakındaki bir dalda ufacık bir kuşun ayağından asılmış hâlde gümüş kanatlarını çırptığını görür. Kendini dalın üstüne çekmeye çalışsa da kuvveti yetmeyen kuş, sonunda, pes edip dalda öylece sallanıp kalır. Minik gözleriyle Kemal'e bakar. Kuşun yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

3- Kemal, masasında ders çalışırken sol taraftaki pencerenin dışından bir kuş sesi duymuştur. Dersine devam etse de kuşun sesindeki yalvarmaya dayanamayarak bu sese yönelir. Pencereden baktığında, yakındaki bir dalda ufacık bir kuşun ayağından asılmış hâlde gümüş kanatlarını çırptığını görür. Kendini dalın üstüne çekmeye çalışsa da kuvveti yetmeyen kuş, sonunda, pes edip dalda öylece sallanıp

kalır. Minik gözleriyle Kemal'e bakar. Kemal'in yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

4- Kemal, minik kuşu daldan kurtarmak istemektedir. Babasına seslenir ancak babası bir işe yoğunlaşmış olduğu için dalgındır ve Kemal'i duymaz. Kemal babasına hayranlık ve sevgiyle bakarak daha yüksek sesle yine seslenir. Babası Celil Usta, oğlunun sesini en sonunda duyarak başını kaldırır ve oğluna bakar. Celil Usta'nın yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

5- Kemal ve babası Celil Usta, yaprakların arasında artık hiç kıpırdamayan kuşu görürler. Baba, kuşa acıyarak kuşu ayağından dala bağlayan ipleri çözer ve oğluna kuşun neden bu hâle gelmiş olabileceğini anlatır. Epeyce bir uğraş sonunda sevinçle kuşu kurtarırlar. Kuşun uçmasını beklerler ancak kuş uçamamaktadır. Kuşun uçmak için gücü kalmamıştır. Bunun üzerine Celil Usta'nın yerinde siz olsaydınız oğlunuz Kemal'e ne söylerdiniz?

6- Celil Usta, oğlu Kemal'e uçacak hâle gelene kadar kuşa iyi bakmasını, sonrasında da kuşu özgür bırakmasını tavsiye eder. Kemal'in yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

7- Kemal, kuşa iyice baktıktan ve iyileştirdikten sonra kuşun yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

Etkinliğin sonunda metindeki hayvan ve insan arasındaki dostluk kavramından hareketle dostluk- sevgi- iyilik üçgeni vurgulanır.

4. DERS: Bu derste öğrencilere "Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar." ve "İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımlarının kazandırılması hedeflenmektedir. Bu kazanımların kazandırılabilmesi için aktif öğrenme tekniklerinden sırasıyla "Nesi Var?" ve "Karşılıklı Öğretim" teknikleri kullanılacaktır.

Öğretmen, tablo ve ipuçları yoluyla öğrencilere sunulan bilgilerin yorumlanması amacıyla "Nesi Var?" tekniğinin kullanıldığı bir oyun etkinliği planlamıştır. Bu etkinlikte öncelikle sınıftaki öğrencilerden biri sınıftan dışarı çıkar. Öğretmen, sınıfta kalan öğrencilere, çeşitli ipuçları verir. Öğrenciler kendi aralarında öğretmenlerinin vermiş olduğu ipuçlarını ve tabloyu incelerler. Daha sonra,

dışarıdaki öğrenci içeriye çağrılır ve çeşitli öğrencilere "Nesi Var?" sorusunu yöneltir. Öğrenciler, içeri çağrılan öğrenciye tablo ile ilgili ipuçlarını verirler. Öğrenci, tahminlerinde yanılırsa yeni bir öğrenci ile oyuna devam edilir. Tamamlanması istenen tablo doğru bir şekilde tamamlandığında öğretmen bu durumu öğrenciye bildirir ve her öğrenci kendi tahminleri ile doğru tamamlanmış tabloyu karşılaştırır. Etkinlik eğlenceli biçimde sona erer.

Öğretmen yeni etkinlikte "Karşılıklı Öğretim" tekniğini kullanacaktır. Öğrencilere bazı cümleleri tahtaya yazacağını, bu cümlelerde bazı kelimelerin altını çizeceğini belirtir. Öğrencilerin bu altı çizili kelimeleri bulabilmek için o cümleye sormaları gereken soruları bulmaları gerektiğini açıklar. Bir tane de örnek verir. Öğretmenin yazdığı sorulara rastgele seçilen gönüllü bir öğrenci sorular bularak cevap verir. Başka bir seçilen öğrenci de bu soruya cevap olarak altı çizili sözcüğü söyler. Öğretmen, cümleler bitince devreye girerek bu altı çizili sözcüklerin cümlede neden yer aldığını sorar. Öğrencilerden çeşitli cevaplar alınır. Öğretmen, yeniden araya girerek bu sözcükler olmasaydı cümledeki anlamın aynı kalıp kalmayacağını, cümlenin anlamının daralması veya genişlemesi durumlarından hangisine yol açılacağını öğrencilere sorar. Öğrenciler, kendi düşüncelerini çeşitli örnekler yardımıyla açıklarlar. Asıl amaç olan isimlerin ve sıfatların metne olan katkısı fark edilince öğretmen ana noktaları özetleyerek etkinliği sona erdirir.

Taslak:

Öğretmenin tahtaya yazacağı cümleler şunlardır:

1. Bu seste bir yalvarış var gibi geldi.
2. Kemal, o pencerenin önünde oturuyordu.
3. Bu yaramaz kuşlar ayaklarına iplik dolansa çözemezler.
4. Şu kuşu kurtaralım baba.

Ö*- Hangi ses?

A- Bu ses.

B- Hangi yalvarış?

C- Bu yalvarış.

D- Hangi pencere?

E- O pencere.

F- Hangi kuş?

G- Bu yaramaz kuş.

H- Hangi kuş?

I- Şu kuş.

Ö*-Sorusu olan var mı?

İ-.....

Ö*-.....

Ö*- Acaba bu altı çizili sözcükler cümlede neden kullanılmış olabilir?

J- .....

K-.....

L-.....

Ö*- Bu sözcükler cümlelerden atılsaydı, bu cümlelerin anlamı aynı kalır mıydı? Neden?

M-.....

N-.....

Ö*- Bu sözcükler cümlelerden atılsaydı, cümlelerin anlamı daralır mıydı yoksa genişler miydi?

O-.....

P-.....

Ö*- İsimler ve sıfatlar varlıkları zihnimizde canlandırmamıza, onların özelliklerini belirtmemize yardımcı oldukları için çok önemli ve gereklidirler. Cümlelerde eksik olmaları anlamı daraltırken, kullanılmaları anlamı zenginleştirmektedir.

5. Hafta:

1. Ders: Bu derste öğrencilere "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.", "İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.", "İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar." ve ". Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. / Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır." kazanımlarının edindirilmesi hedeflenmektedir. Bu kazanımlar için aktif öğrenme tekniklerinden sırasıyla "Kart Eşleştirme" ve "Flaş" teknikleri kullanılacaktır.

Öğretmen, “Kart Eşleştirme” tekniğini kullanacağı etkinlik öncesinde metinde geçen sıfatlardan ve isimlerden seçmiş olduklarını birer kart destesi hâline getirir. Her destede aynı karttan iki tane vardır. Sıfat kartlarındaki her bir kart bir sayı ile temsil edilirken isim kartlarındaki her bir kart bir harfle temsil edilmektedir. Kart düzenlenmesinin ardından öğrenciler yanlarındaki arkadaşlarıyla birlikte iki kişilik gruplar oluştururlar. Gruptaki öğrencilerden biri sıfat destesini alırken diğer öğrenci isim destesini alır. Dinlemiş oldukları metinden yola çıkarak isimlere uygun sıfatları bulup eşleştirirler. Eşleştirilen kart diğer öğrenciye verilir. Böylece isim ve sıfat kartları her iki öğrencide de eşit miktarda bulunmuş olacaktır. Her bir öğrenci eşleştirmiş olduğu isim ve sıfatları cümle içinde kullanarak yazar. Eşleştirmenin sonunda öğrencilere söz hakkı verilerek eşleştirilen sıfat ve isimler sayı ve harflerle de belirtip kurulan cümlelerin sınıfla paylaşılması sağlanır. Etkinlik sona erdirilir.

Öğretmen “Flaş” tekniğini kullanacağı etkinlikte öğrencilerin dinledikleri metinde geçen bir karakterin analizinin yapılması için öğrencileri güdüleyerek etkinliği başlatır. Balıkçıl karakterinin fiziksel ve kişilik özellikleri hakkında metinden hareketle birer özellik belirterek ifade etmeleri istenir. Balıkçıl karakterinin fiziksel ve kişilik özelliklerini belirlemeleri için gerekli süre öğrencilere sunulur. Herkes sırayla birer özellik belirtirken hiçbir tartışma yapılmaz. Konuyla ilgili söyleyecek sözü olmadığı için sessiz kalma haklarını kullanan öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrenciler söz hakkı aldıktan sonra söylenenlerle ilgili tartışma açılır. Eğer söylenenler ile metin arasında uyuşmazlık varsa ya da yanlış bir çıkarım yapıldıysa belirlenerek düzeltilir ve etkinlik sona erer. Böylece hem hızlı, hem de çok katılımcının olduğu, aktif ve eğlenceli bir şekilde istenen kazanımlara ulaşılmış olur.

2. Ders: Bu derste öğrencilere “Dinlediklerine yönelik sorulara cevap verir.”, “Dinlediklerinin konusunu belirler.”, “Dinlediklerinin ana fikrini tespit eder.”, “Dinlediklerini/izlediklerini özetler.” kazanımlarının edindirilmesi hedeflenmektedir. Bu kazanımlar için aktif öğrenme tekniklerinden sırasıyla “Hızlı Tur” ve “Şarkı Yapma” teknikleri kullanılacaktır.

Öğretmen, öğrencilerin dinledikleri metinden anladıklarını gözden geçirebilmeleri için “Hızlı Tur” tekniğini içeren etkinliği başlatır. Bu etkinlikte öğretmen öğrencilere, dinlenilen metne yönelik sorular sorar. Her bir soru için

öğrencilere ne söyleyeceklerini düşünmelerini sağlayıcı zaman verir. Sonrasında öğrencilerden biri soruları cevaplamaya başlar ve diğerleri de sırasıyla cevaplamaya devam ederler. Cevap verenler daha önce verilmiş bir cevabı tekrar edemezler. Söyleyecek bir şeyi olmayan öğrenciler "Geçiniz!" der ve sıra, bir sonraki öğrenciye geçer. Bu sayede her öğrenciye konuşma fırsatı verilmiş olur ki bu da bütün sınıfın ilgisini ayakta tutar. Öğrencilerin söylenmemiş bir cevap vermeleri gerektiğinden konuşulanları dikkatlice dinlemeleri sağlanmış olur. Ayrıca söz hakkı almaktan çekinen öğrenciler de konuşma fırsatı edinir. Öğrenciler cevap verirken bir karar vermek durumunda kaldıklarından yaşama yönelik beceriler de kazanmış olurlar. Bu etkinlik soruları arasında metnin ana fikrini ve konusunu bulma sorularına da yer verilir.

Öğretmen, öğrencilerin dinledikleri metni özetlemeleri amacına yönelik olarak "Şarkı Yapma" aktif öğrenme taktiğini kullanacağı bir etkinlik için "Balıkçıl" metnini bir kere daha dinletir. Dinlerken önemli gördükleri kavramları ve varlıkları not almalarını ister. İki kere dinlenilen metinden sonra öğrenilenlerin ve öğrenilmesi gerekenlerin şarkıyla anlatılması yoluna gidilir. Gruplara ayrılan öğrenciler şarkılar hazırlarlar. Öğretmen, bazı temel anahtar kavramları tahtaya yazarak şarkının iskeletine öğrenilmesi istenen kavramları yerleştirir. Şarkı sayesinde hem öğrencilerin eğlenmesi, hem önemli kavramların belirlenmesi, hem de metnin özetlenmesi sağlanmış olur. Öğrenciler grup hâlinde şarkılarını söyleyerek etkinliği sonlandırırlar.

3. Ders: Bu derste öğrencilere "Dinlediği hikâye edici metinleri canlandırır.", "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur." kazanımları hedeflenmektedir. Bu kazanımların edindirilebilmesi için aktif öğrenme tekniklerinden sırasıyla "Rol Yapma" ve "Köşelenme" teknikleri kullanılacaktır.

Öğretmen, "Rol Yapma" tekniğini kullanacağı etkinliği öğrencilere açıklar. Dinleme metninden yola çıkılarak öğrencilerin kendilerini fabldaki Balıkçıl'ın ve diğer varlıkların yerine koymalarını ister. Balıkçıl'ın ve diğer varlıkların neler hissetmiş olabileceklerini ve neler yaptıklarını metne dayalı olarak rol yapma yoluyla canlandırmalarını ister. Balıkçıl'ın yaptığı hataların neler olduğu, diğer varlıkların

neler hissedip düşündükleri ve canlandırmanın sonunun nasıl biteceği belirlenir. Rollerin belirlenmesinin ardından rolleri canlandıracak öğrenciler seçilir. Diğer öğrencilerin de rolleri canlandıranları dikkatle izlemeleri ve sonrasında onların da gözlemlerini paylaşacakları vurgulanır. Canlandırmanın ardından yapılan roller eleştirilir. Gözden geçirilen rol oynamalardan sonra yeniden farklı öğrencilerle canlandırmalar yapılır. Bencillikten yola çıkılarak alçakgönüllü olmanın önemine ulaşılır. Öğrenciler alkışlanarak etkinlik sona erdirilir.

Öğretmen "Köşelenme" ve "Öğrenme Galerisi" tekniklerini kullanacağı etkinlik öncesinde öğrencilere dinleme metnini dinleteceğini ve bu dinleme süresince öğrencilerden duydukları neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeleri, abartmaları bularak kendilerine dağıtılan çalışma kâğıtlarındaki uygun yerlere not almalarını ister. Tahtaya yapıştırdığı bu başlıkları içeren kâğıtlar hakkında ön bilgi verilmez. Öğrenciler dinleme metnini dinleyerek notlarını aldıktan sonra, öğretmen, sekiz öğrenciyi tahtaya çıkarır. Her bir öğrenci tahtadaki köşelere giderek aldığı notları buralara yazar. Sekiz öğrenci de sekiz başlığı dolaştıktan sonra yeni sekizli grup tahtaya çıkarılır. Ekleyecek bir şeyi olmayan öğrenci, her bir köşeye yazmak zorunda değildir. Yazılmış olanı dikkatle okuyarak ekleyeceğini varsa ekler, yoksa kendi notlarında olmayanları öğrenmiş olur. Etkinliğin sonunda öğretmen yazılanları sınıfla paylaşır. Yanlışlıklar varsa tartışılıp düzeltilerek dönüt verilir. Etkinlik tüm sınıfın katılımıyla sona erdilir.

Kontrol Grubu

Millî Eğitim Bakanlığı'nın kitabındaki Erdemler teması, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılıp bu temada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan kazanımlar doğrultusunda, kitapta yer alan okuma ve dinleme becerilerine yönelik etkinlikler yoluyla daha önceden belirlenmiş kontrol grubu öğrencilerine uygulanarak ders işlenecektir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma sonucunda elde edilen veriler teker teker incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS İstatistik Programı kullanılarak çözümlenmiştir. Kontrol ve deney gruplarının denkliğini ortaya koymak için ve araştırmanın denencelerinin incelenmesinde "t" istatistiğinden yararlanılmıştır. Grupların kendi içlerindeki ön test

son test karşılaştırmalarında “ilişkili gruplar için t testi”, gruplar arasındaki ortalama puanların anlamlılığının sınanmasında ise “ilişkisiz gruplar için t testi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Deney grubuna beş hafta boyunca aktif öğrenme tekniklerine göre düzenlenmiş ders planlarıyla, kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabındaki anlama alanı yönergeleri doğrultusunda anlama becerisi eğitimi verilmiştir. Aktif öğrenme tekniklerine göre yürütülen Türkçe öğretiminde, deney grubu öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirebilmek için araştırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerine kendisi katılmış; kontrol grubunda ise Türkçe öğretimi geleneksel biçimde sürdürülmeye devam etmiştir. Öğrencilerin bu süreçte deneysel uygulamalardan etkilenmemesine dikkat edilmiştir. Eğitim çalışmalarından sonra her iki grubun da ortalama puanlarında nasıl bir değişiklik olduğu incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinin gerektirdiği araçlar kullanılarak elde edilen veriler araştırmanın denenceleri dikkate alınarak çözümlenmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Verileri toplamak ve çözümlemek amacıyla sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1- Deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur ve deney grubunda aktif öğrenmeye hazırlık çalışmalarına başlanmıştır.
2- Deney grubu öğrencilerine, aktif öğrenmenin tanımı, uygulama koşulları, öğrenci başarısına etkisinden bahsedilmiştir. Beş hafta boyunca Türkçe derslerindeki anlama becerilerinin aktif öğrenme teknikleri ile işleneceği açıklanmıştır. Aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe dersleri için uygulama koşulları, sınıf içi düzenlemeleri, kullanılabilecek etkinlikler belirlenmiştir. Böylece uygulama öncesi tüm materyaller hazırlanmıştır.
3- Uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” (TOABT) ön test olarak uygulanmıştır.
4- Uygulamaya hazırlık, ön test ve son test uygulamaları için bir hafta; yapılan uygulamalara ise dört hafta olmak üzere toplam beş haftalık bir uygulama süresi planlanarak uygulanmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme teknikleri; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri kullanılmıştır.

5- Araştırmacı, yapılacak çalışmayla ilgili her dersin başlangıcında ön bilgilendirmelerde bulunmuştur. Sonrasında öğrencilere öğretim materyallerini dağıtmıştır.
6- Etkinlikler esnasında araştırmacı öğrencilerin arasında gezinerek çalışmaları yakından takip etmiş, öğrencilerin kendisine yönelttiği soruları cevaplamış, öğrenciler ihtiyaç duydukça onlara önerilerde bulunarak rehberlik yapmıştır. Motivasyonun yüksek seviyede tutulmasına çaba sarf edilerek aktif katılımın olabilecek en üst seviyede olması sağlanmıştır.
7- Çalışmasını erken tamamlayan öğrenciler, uygulamanın izin verdiği müddetçe diğer arkadaşlarına yardım etmişlerdir.
8- Çalışma sonuçlarını öğrenciler kendileri değerlendirebilmiş ve öğretmenin yönlendirmesiyle keşfedilen eksiklikler tamamlanmıştır.
9- Denel işlemler süresince deney ve kontrol gruplarında aynı tema işlenmiştir.
10- Beş haftalık uygulama sonucu TOABT son test olarak uygulanmıştır. Eldeki veriler üzerinde uygun istatistiksel analizler yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde deneysel süreç sonunda elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve bu bulguların sınıflandırılmasına yer verilmiştir. Bu sınıflandırma, çalışmanın başında belirtilmiş olan problem durumu sonucu ortaya koyulan hipotezlerden yola çıkılarak ana başlıklar halinde oluşturulmuştur.

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bulgular
2. Deney grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular
3. Kontrol grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular
4. Deney ve kontrol gruplarının fark puanlarına ilişkin bulgular

4. 1. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÖN TEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ön test puanları ile kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin "t" testi sonuçları Tablo 4-1'de gösterilmiştir.

Tablo 4-1: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss	T
Deney	49	13.5957	4.96798	-1.609
Kontrol	49	15.2340	4.33997	

*P > 0.05
(,114)

Tablo 4-1'de görüldüğü gibi, okuduğunu anlama becerisi ön test puan ortalamaları deney grubunun 13.5957, kontrol grubunun ise 15.2340'tır. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için SPSS-22'de ilişkisiz grupların t-testi yapılmıştır. Çözümleme sonucunda gözlenen "t" değeri -1.609, .05 p düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Her iki grubun okuduğunu anlama becerisi ön test puan ortalamaları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.2. DENEY GRUBUNUN ÖN TEST-SON TEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Düzeyi Erişileri

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testi ile okuduğunu anlama son testinden aldıkları bilgi düzeyi ortalama puanları Tablo 4.2.1'de verilmiştir.

Tablo 4. 2-1: Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Düzeyi Erişileri

	N	$\bar{X}$	Sd	T
Ön Test	47	1.2766	.82626	-5.775
Son Test	47	2.1064	.75855	

*P < 0.01
(,000)

Tablo 4. 2-1'e göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 1.2766, son test bilgi düzeyi puan ortalamaları ise 2.1064'tür. Deney grubunun ön test ile son test bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili t testi ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre, deney grubunun okuduğunu anlama bilgi düzeyi ön test puanları ile okuduğunu anlama bilgi düzeyi son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunun okuduğunu anlama bilgi düzeyi erişilerinin son test ortalamasının ön test ortalamasından büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda, aktif öğrenme yaklaşımının okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyi davranışlarını kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2. Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerileri" Bilgi Üstü Düzeyi Erişileri

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testi ile okuduğunu anlama son testinden aldıkları bilgi üstü düzeyi ortalama puanları Tablo 4.2.2'de verilmiştir.

Tablo 4. 2-2: Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Üstü Düzeyi Erişileri

	N	$\bar{X}$	Sd	T
Ön Test	47	12.3191	4.63965	-7.832
Son Test	47	15.9362	3.81874	

*P < 0.01 (,000)

Tablo 4.2-2'ye göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ön-test bilgi üstü düzeyi puanları ortalaması 12.3191, son test bilgi üstü düzeyi puan ortalamaları ise 15.9362'dir. Deney grubunun ön test ile son test bilgi üstü düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili t testi ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre, deney grubunun okuduğunu anlama bilgi üstü düzeyi ön test puanları ile okuduğunu anlama bilgi üstü düzeyi son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunun okuduğunu anlama bilgi üstü düzeyi erişilerinin son test ortalamasının ön test ortalamasından büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda, aktif öğrenme yaklaşımının okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi davranışlarını kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2.3. Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Toplam Erişileri

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testi ile okuduğunu anlama son testinden aldıkları toplam (bilgi+bilgi üstü) puan ortalamaları Tablo 4.2-3'te verilmiştir.

Tablo 4.2-3: Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Toplam Erişileri

	N	$\bar{X}$	Sd	T
Ön Test	47	13.5957	4.96798	-9.152
Son Test	47	18.0213	4.09395	

*P < 0.01 (,000)

Tablo 4.2-3'e göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ön-test toplam puan ortalaması 13.59, son test toplam puan ortalaması ise 18.02'tir. Deney grubunun ön test ile son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili t testi ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ön test

toplam puanları ile okuduğunu anlama becerisi son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunun okuduğunu anlama becerisi son test toplam puan erişilerinin ön test toplam puan erişisinden büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda, aktif öğrenme yaklaşımının okuduğunu anlama becerisi davranışlarını kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.3. KONTROL GRUBUNUN ÖN TEST-SON TEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1. Kontrol Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Düzeyi Erişileri

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testi ile okuduğunu anlama son testinden aldıkları bilgi düzeyi ortalama puanları Tablo 4.3.1'de verilmiştir.

Tablo 4. 3- 1: Kontrol Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Düzeyi Erişileri

	N	$\bar{X}$	Sd	T
Ön Test	49	1.5306	.86848	2.477
Son Test	49	1.1429	.76376	

*P > 0.01 (,017)

Tablo 4.3-1'e göre, kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 1.5306, son test bilgi düzeyi puan ortalamaları ise 1.1429'dur. Kontrol grubunun ön test ile son test bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili t testi ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu verilere göre, kontrol grubunun okuduğunu anlama bilgi düzeyi ön test puanları ile okuduğunu anlama bilgi düzeyi son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kontrol grubunun okuduğunu anlama bilgi düzeyi erişilerinin son test ortalamasının ön test ortalamasından küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre geleneksel yaklaşımın okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyi davranışlarını kazandırmada etkili olduğu söylenememektedir.

4.3.2. Kontrol Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Üstü Düzeyi Erişileri

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testi ile okuduğunu anlama son testinden aldıkları bilgi üstü düzeyi ortalama puanları Tablo 4.3-2'de verilmiştir.

Tablo 4. 3- 2: Deney Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Üstü Düzeyi Erişileri

	N	$\bar{X}$	Sd	T
Ön Test	49	13.3673	4.10637	2.034
Son Test	49	12.4286	4.43001	

*P > 0.05 (,047)

Tablo 4.3-2'ye göre, kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ön-test bilgi üstü düzeyi puanları ortalaması 13.3673, son test bilgi üstü düzeyi puan ortalamaları ise 12.4286'dır. Kontrol grubunun ön test ile son test bilgi üstü düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili t testi ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu verilere göre, kontrol grubunun okuduğunu anlama bilgi üstü düzeyi ön test puanları ile okuduğunu anlama bilgi üstü düzeyi son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kontrol grubunun okuduğunu anlama bilgi üstü düzeyi erişilerinin son test ortalamasının ön test ortalamasından küçük olduğu görülmektedir. Geleneksel yaklaşımın okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi davranışlarını kazandırmada etkili olmadığı söylenebilir.

4.3.3. Kontrol Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Toplam Erişileri

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testi ile okuduğunu anlama son testinden aldıkları toplam (bilgi+ bilgi üstü) puan ortalamaları Tablo 4.3-3'te verilmiştir.

Tablo 4.3-3: Kontrol Grubunun "Okuduğunu Anlama Becerisi" Toplam Erişileri

	N	$\bar{X}$	Sd	T
Ön Test	49	14.5957	4.44391	2.39198
Son Test	49	13.5306	4.53735	

*P < 0.05
(,004)

Tablo 4.2-3'e göre, kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ön-test toplam puan ortalaması 14.59, son test toplam puan ortalaması ise 13.53'tir. Kontrol grubunun ön test ile son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili t testi ile yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu verilere göre, kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ön test toplam puanları ile okuduğunu anlama becerisi son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi son test toplam puan erişilerinin ön test toplam puan erişisinden küçük olduğu görülmektedir. Geleneksel yaklaşımın okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi davranışlarını kazandırmada etkili olmadığı söylenebilir.

4. 4. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ FARK PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Düzeyi Erişileri

Türkçe öğretiminde, aktif öğrenme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin bilgi düzeyindeki erişi ortalamaları Tablo 4-4:1'de verilmiştir.

Tablo 4. 4-1: Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Düzeyi Erişileri

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Sd	T
Deney	47	2.1064	.75855	6.200
Kontrol	49	1.1429	.76376	

*P <0.01
(,000)

Tablo 4. 4-1'e göre, aktif öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyi erişi ortalaması 2.10, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun bilgi düzeyi ortalaması 1.14'tür. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz t testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyi erişileri ile kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyi erişileri arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyi erişi puanlarının ortalamasının kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyi erişi puanlarının ortalamasından büyük olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, aktif öğrenme yaklaşımının, öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu söylenebilir.

4.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Üstü Düzeyi Erişileri

Türkçe öğretiminde, aktif öğrenme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin bilgi üstü düzeyindeki erişi ortalamaları Tablo 4-4:2'de verilmiştir.

Tablo 4. 4-2: Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Bilgi Üstü Düzeyi Erişileri

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Sd	T
Deney	47	2.1064	.75855	6.200
Kontrol	49	1.1429	.76376	

*P < 0.01 (,000)

Tablo 4.4:2'ye göre, aktif öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi erişi ortalaması 2.1064, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun bilgi üstü düzeyi ortalaması 1.1429'dur. Deney ve kontrol 96 gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz t testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi erişileri ile kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi

erişileri arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi erişi puanlarının ortalamasının, kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi erişi puanlarının ortalamasından büyük olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, aktif öğrenme yaklaşımının, öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin "bilgi üstü" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu söylenebilir.

4.4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Toplam Erişileri

Türkçe öğretiminde, aktif öğrenme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi toplam erişi ortalamaları Tablo 4.4:3'te verilmiştir.

Tablo 4. 4- 3: Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Toplam Erişileri

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Sd	T
Deney	47	18.0213	4.09395	5.084
Kontrol	49	13.5306	4.53735	

*P < 0.01
(,000)

Tablo 4.4:3'e göre, aktif öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi toplam erişi ortalaması 18.0213, geleneksel yaklaşımın kontrol grubunun toplam erişi ortalaması 13.5306'dır. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz t testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi erişileri ile kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi erişileri arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi erişi puanlarının ortalamasının, kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi üstü düzeyi erişi puanlarının ortalamasından büyük olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, aktif öğrenme yaklaşımının, öğrencilere, okuduğunu anlama becerisi davranışlarını kazandırmada, geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5. 1. TARTIŞMA

Aktif öğrenme yaklaşımı ve anlama becerileriyle ilgili şimdiye kadar pek çok araştırma yapılagelmiştir. Ülkemizde ve dünyada özellikle son zamanlarda artmakla birlikte aktif öğrenme ile ilgili eğitim alanında yapılmış pek çok araştırma vardır.

Rubery ve Levy (2000), "Bir Aktif Öğrenme Deneyi" (Congressional Committee Simulation: An Active Learning Experiment) adlı çalışmaları ile Amerikan Politikasına Giriş derslerinden yola çıkarak öğrenme-öğretme süresince Kongre simülasyonu yoluyla ve eski materyallerin yeni bir yolla sunulmasını sağlayan aktif öğrenme deneyi ile öğrencilere yasama sürecini doğrudan yaşama fırsatı verilmiştir. Birçok öğrenci, dersin yılsonu değerlendirmelerinde simülasyonun büyük yararı olduğunu belirttiğinden, bu uygulamalı yaklaşımın kalıcı bir iz bıraktığı söylenebilir. Öğrenciler, mevzuatın nasıl oluştuğunu anlamaya, karşı duruşların meşruluğunu ve karşıt görüşe uyan kısıtlayıcı unsurları tanımaya başladıkça en uç beklentiler bile karşılanmıştır. Öğrenciler simülasyon deneyimlerinin bir sonucu olarak gerçek kongrelere verdikleri değerlendirmeleri tamamen gözden geçirmişlerdir. Dönemin başında federal yasa koyucuların hiçbir şey yapmadığı görüşündeki öğrenciler, dönem sonunda meclis üyelerinin ne kadar başarılı olduklarına şaşırmışlardır. Birinci sınıfta böyle bir değişim önemli bir başarı olarak görülmelidir (ss. 847-851). Rubery ve Levy'nin simulasyon deneyimini baz alan araştırmaları ile bu araştırma arasında olumlu bir benzerlik vardır. Bu araştırmamızda aktif öğrenme tekniklerinden rol oynama tekniği ile empati kurma erdeminin öğrenciler tarafından çok daha hızlı ve kalıcı biçimde kazanıldığı görülmüştür. Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden yararlanan bu iki çalışma da olumlu ürünleri alarak varmak istedikleri hedefe ulaşmakta daha etkin bir şekilde yol kat etmişlerdir.

Sivan vd. (2000), "Aktif Öğrenme Uygulaması ve Öğrencinin Öğrenme Düzeyine Etkileri" (An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning) adlı çalışmasını Hong Kong Politeknik Üniversitesindeki iki lisans programında uygulanan aktif öğrenme yöntemlerine dayalı öğretimin derslerdeki etkisini incelemek üzere gerçekleştirmişlerdir. Seminer oturumları süresince öğrencilere birçok aktif öğrenme etkinliği uygulanmıştır.

Öğrenci tutumlarını ve öğrenmeye yönelik öğrenci yaklaşımlarını ölçmek için anketler ve mülakatlar; öğrenme düzeylerini ölçmek için de çoktan seçmeli testleri tercih etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre aktif öğrenme; bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ve bilgiyi kullanma becerisine, müfredatın merak edilmesine, öğrencileri gelecekteki kariyerlerine hazırlamaya olumlu bir katkı sağlamıştır. Kullanılan etkinlikler öğrencilerin öğrenme biçimlerine istenen yönde bir etki ederek ve istendik öğrenme çıktılarını sağlayarak öğrencilerin öğrenme kalitesini etkilemiştir. Sonuçlar öğrencilerin öğrenme yaklaşımları bağlamında ve programların eğitim hedefleriyle bağlantılı olarak ele alınmıştır (ss. 381-389). Sivan ve diğer araştırmacıların bağımsız öğrenme becerilerinin aktif öğrenme ile bağını araştırdıkları söz konusu çalışmadaki gibi bu çalışmamızda da öğrencilerin aktif öğrenme teknikleri sayesinde okuduklarını ve dinlediklerini kendi ön öğrenmeleriyle birleştirip yeni ve özgün ürünler ortaya koymayı başarmışlardır. Bilginin hazır olarak verilmeyip öğrencilerin gerek ön araştırmalar yaparak gerek öğrendiklerini deneyimlerinden edindikleri bilgilerle karşılaştırıp yeni bilgiler üreterek aktif bir zihinsel çaba harcadıkları görülmüştür.

Koç (2000), "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamlarında Kullanılması" başlıklı makalesinde etkin öğrenme yaklaşımını tanıtıp öğrencilerin etkin katılımlarını artırmak amacıyla sınıf ortamında kullanılabilecek etkinlikleri paylaşmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sadece öğretmenlerini dinleyerek öğrenemeyeceklerini; okuyarak, yazarak, ön bilgileriyle bağlantı kurarak ve öğrendiklerini gündelik hayatlarına aktararak gerçek anlamda etkin bir öğrenme gerçekleştirebileceklerini belirtmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın her sınıf düzeyinde kullanılabilecek nitelikte etkinlikler içerdiğini, böylece ömür boyu anlamlı öğrenmelere olanak sağlanacağını söylemiştir (ss. 220-226). Koç'un söz konusu çalışması ile bu araştırmamız arasındaki örtüşmelerden biri "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?" tekniği ile yapılan uygulamada kendini göstermektedir. Öğrencilerin öğretmenlerinden ve arkadaşlarından, çevrelerinden, kitaplardan edindikleri bilgileri bir varsayımsal hikâyeleştirilmiş olay örgüsü içinde etkin biçimde kullanarak kendi hayatlarında da bu bilgiyi nasıl kullanacaklarının işaretini verdikleri söylenebilir.

Keyser (2000), "Active Learning and Cooperative Learning: Understanding The Difference and Using Both Styles Effectively" başlıklı çalışmasında aktif

öğrenmeyi, her öğrenci için tanımlanmış roller ve grubun gerçekleştirmesi gereken bir görevle gruplar hâlinde yapılandırılan aktif öğrenmenin bir çeşidi olan işbirlikli öğrenmeyi incelemiştir. Aktif öğrenme tekniklerini uygulamanın daha kolay olduğu ve daha az ders saatine ihtiyaç duyulduğu, işbirlikçi öğrenme tekniklerinin daha ileri planlamaya ihtiyaç duyduğunu ve bir sınıf dönemi sürebildiğini belirtmiştir. Bir öğretim tekniği seçilirken dersin amaçlarının iyice anlaşılması ve gerçekçi olarak belirlenmesi ve buna uygun bir planlama yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. İşbirlikçi öğrenme her zaman aktif öğrenmeye dâhilken, tüm aktif öğrenmelerde işbirliği yapılmadığına dikkat çekmiştir. İşbirlikçi öğrenmenin ana ilkelerinden birine göre öğretmenlerin kontrolü öğrencilere gerektiği kadar bırakmaları öğrenmeyi artırmaktadır (ss. 35-44). Keyser'in çalışmasında belirttiği gibi bu araştırmamızda da öğrencilerin işbirlikçi öğrenmeden konunun içeriğine, ortamın özelliklerine, doğru zamanın ve şartların oluşmasına göre faydalanılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler işbirlikçi öğrenme yaklaşımı konusunda zaman ve işlevsellik konusunda zorlanabilmektedirler. Öte yandan işbirlikçi öğrenme yaklaşımından bazı uygulamalar aracılığıyla aktif öğrenme yaklaşımına dahil edilerek yararlanıldığında öğrencilerin daha hızlı uyum sağladıkları, zamanı daha etkin kullandıkları ve dikkatlerini daha aktif tutabildikleri görülmüştür. Anlama becerilerinin gelişiminin her öğrencide farklı olduğu göz önünde tutularak işbirlikçi yaklaşımda daha eşitler arası ve sosyal organizasyonu aktif öğrenme yaklaşımıyla sosyalliğin yanı sıra içsel olarak da devam ettirebilme imkânı öğrencilere sunulabilmiştir. Özellikle vızıltı, siz olsaydınız ne yapardınız, şarkı yapma, karşılıklı öğretim, üçlü değişimi gibi grup çalışmalarına olanak tanıyan uygulamalarda öğrencilerin kendi içsel mekanizmalarının çalıştırılmasına da özen gösterilerek aktif öğrenme yaklaşımı kullanılmaya çalışılmıştır.

Korkmaz (2001), "Çoklu Zekâ Kuramı Temelli Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi" başlıklı çalışmasında toplam 72 öğrenciyle yaptığı deneysel çalışma sonucunda öğrencilerin tutumları ve başarıları yönünde olumlu bir sonuç elde etmiştir. Verilerin elde edilmesinde başarı testi, tutum ölçeği, anketler, öğrenci dosyaları, gözlem kayıt formlarından yararlanmıştır (ss. 71-78). Korkmaz'ın çalışması gibi bu çalışmamızda da aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin anlama becerileri üzerinde olumlu yönde bir gelişme yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırmada anlama becerilerini artırmak

amacıyla uygulanan aktif öğrenme tekniklerinden sonra anlama becerilerine dair yapılan ölçme değerlendirme sonuçlarında başarının arttığı görülmüştür.

Ayan (2002), "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Uygulanması" başlıklı Yüksek Lisans tezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucunda özel okul öğretmenlerinin resmî okul öğretmenlerine göre aktif öğrenme etkinliklerini daha yoğun biçimde kullandıklarını, on altı ve üzeri yıl kadar öğretmenlik yapmış öğretmenlerin ise aktif öğrenme etkinliklerini diğer öğretmenlerden daha fazla uyguladıklarını belirlemiştir. Resmî okul öğretmenlerinin öğrencilerin sunulan kavramlarla ilgili özgün örnekler vermeleri ve güncel hayatla ilişkilendirmeleri üzerinde durdukları; özel okul öğretmenlerinin ise öğrencileri dersin amaçlarından haberdar etme, sunulan kavramlarla ilgili örnek vermelerine olanak tanıma ve öğrendiklerini özgün cümlelerle ifade etme çalışmaları üzerinde durdukları saptanmıştır (ss. 1-158). Anlama becerilerinin yaşantılarla örülü olması gereken öğrenme ve öğretme yaklaşımlarıyla olan organik bağı incelendiğinde resmi okul öğretmenlerinin bu araştırmada olduğu gibi daha esnek ve öğrenci merkezli olabilmesinden ötürü aktif öğrenme tekniklerine yatkın olduğu söylenebilir. Öğrencinin bir kalıp gibi doldurularak bilgi yüklemesiyle göz doldurmaya çalışan özel okul öğretmenlerinin amacı gerek aktif öğrenmenin gerek anlama becerilerinin yapısıyla uyuşmadığı açıktır.

Çullu (2003), "Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerine Etkileri ve Öğrenci Görüşleri" başlıklı tezinde Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme uygulamalarının hatırda tutma ve öğrenci başarılarına etkisini incelemek üzere öğrencilerin görüşlerini almıştır. Deney ve kontrol grubundan oluşan yedinci sınıf öğrencilerine geleneksel ve aktif öğrenme yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda aktif öğrenme lehine sonuçlar elde edilerek öğrenci başarılarında, öğrenmelerin kalıcılığında, derse yönelik tutumdaki olumlulukta, derse keyifle ve aktif katılımda, yardımlaşmada, kendilerini ve arkadaşlarını daha iyi tanımada, işbirliğinde artış gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar bizim araştırmamızın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Hovelynck (2002), "Aktif Öğrenmeyi İlerletme" (Moving Active Learning Forward) adlı çalışmasında son yüzyılın en önemli sosyal icadı olarak ifade ettiği ve

eğitimdeki yenilikçi değişimin merkezine koyduğu aktif öğrenme yaklaşımı üzerinde önemle durmuştur. On dokuz yaşında bir madde bağımlısı ve üniversite öğrencisi olan Eric'in, üniversitedeki öğrenci grupları ve Hovelynck'in de dâhil olduğu hocalarıyla gittiği bir kamp gezisi sırasında diğer öğrencilerin ve hocasının kolaylaştırıcı etkisi ile bu bağımlılığından aktif ve deneyimsel öğrenme yoluyla kurtulma süreci örneklendirilerek aktarılmaktadır. Eric'in fiziksel bir aktiflik de dâhil olmak üzere öğrenme sürecinin aktörü olarak kendi öğrenme ajandasını oluşturup yaşadığı deneyimleri ve özgür bir ortam sayesinde geleneksel didaktik eğitim duruşunun ötesine geçilerek öğrenenin süreci ve sorumluluklarını düzenleme imkânına sahip olduğu bir aktif öğrenme yaklaşımında başarıya ilerlemesi anlatılmıştır. Bu arada öğrenene öğrenme alanı sağlanırken etik, resmî, mantıklı, güvenli vb. limitlerin konulmamasının sınırsız özgürlük alanı oluşturması sebebiyle öğrenenin baş edemeyeceği olumsuzluklara yol açacağı üzerinde durulmuştur. Öte yandan profesyonellik, yoksun bırakma, seçimle mücadele etme, özgür bir alan sunma gibi kolaylaştırıcı uygulamalardan bahsedilmiştir. Araştırmada yanıtlanmaya çalışılan temel sorular şunlardır: "Aktif öğrenme ile deneyimsel eğitim arasında nasıl bir ilişki vardır?", "Deneyimsel öğrenme didaktik yaklaşımlara bir alternatifse öğrenmeyi nasıl görmektedir?", "Öğrenme öğretmenlerin tanımladığı öğrenme çıktıları veya gerekli bilgiyi iletmek değilse nedir?", "'Aktif' ve deneyimsel öğrenme sürecini hangi şartlar kolaylaştırır?" (ss. 1-7). Hovelynck'in çalışmasında olduğu gibi bu çalışmamızda da deneyimsel eğitimi destekleyen teknikler yardımıyla öğrencilerin erdemsiz davranışları fark etmelerini, erdemli olma yolunda uygulamalar aracılığıyla farkındalık yaratılarak kendi eylemlerinin sorumluluklarını alarak ve seçimlerini yaparak erdemli olmalarına yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Anlama becerileri ile aktif öğrenmenin vizyonunda yer alan yaşam merkezliliğin birleşmesi öğrencilerin daha bilinçli, mutluluk yolunda erdemlerin ve sevginin değerini bilen bireyler olmasını kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmuştur.

Özkaran (2003), "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı Yüksek Lisans tezinde, örneklem grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin aktif öğrenme stratejilerinin Türkçe öğretiminde uygulanmasına ilişkin görüşlerini irdelemiştir. Çalışmasını Ankara il merkezindeki farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki on beş okulda görev yapan toplam yüz elli yedi öğretmen üzerinde yürütmüştür. Türkçe öğretmenlerinin

sınıf içi uygulamalarda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmada istekli oldukları belirlenmiştir. Bu tezin, bu çalışmadaki anlama becerisi ile ilgisi incelendiğinde Türkçe öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisinin gerek öğretmeni gerekse arkadaşlarını etkin biçimde dinleme sürecinde ve sonrasında kullanıldığı söylenebilir. Okuma becerisinde de özellikle üst düzey düşünme becerilerinin aktif hale getirilmesi amacıyla sık sık aktif öğrenme teknikleriyle düzenlenmiş uygulamalara yer verilerek olumlu sonuçlar alınmıştır.

Kane (2004), "Eğitimciler, Öğrenenler ve Aktif Öğrenme Yöntemleri" (Educators, Learners and Active Learning Methodologies) başlıklı makalesinde 'aktif öğrenme' kavramı ve uygulamasının yanı sıra eğitimcilerin 'aktif öğrenme yöntemleri'ni kullanışlarına dair eleştirel bir inceleme hazırlamıştır. İlgili literatür ve araştırmaların gözden geçirilmesi, teoride sorunların altını çizme ve uygulamada aktif öğrenme örneği analizi yoluyla aktif öğrenmeyi teşvik etmek için önceki girişimlerle gündeme getirilmiş olan birtakım sorunlar ele alınmıştır. Sonuç olarak aktif öğrenmeyi teşvik ederken genel olarak başarılı olduğunu savunan aktif öğrenme savunucuları, aktif öğrenme yöntemlerinin başarısının sadece yönteme değil yöntem ile öğrenciler arasındaki sürekli gelişen diyalektik ilişkiye ve öğretmenin arabuluculuğuna bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uygulamalarda ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin yöntemle ilgili sorunlar üzerinde takıntılı olmaları gerektiğini vurgularken yeni yöntemlerle denemeler yapılması ve bu denemelerin öğretmenlerle öğrenciler arasında sürekli bir tartışma odağı hâline getirilmesi gerektiğini göstermiştir. Daha fazla araştırmanın öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı öğretim ve öğrenim biçimleri hakkındaki algılarını ne ölçüde ve hangi koşullarda değiştirebileceği üzerine odaklanılarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır (ss. 275-286). Kane'in çalışmasında olduğu gibi bu araştırmamız süresince aktif öğrenme yaklaşımına aşina olunmaması kaynaklı ufak aksamalar yaşanmıştır. Öte yandan öğrenciler aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini öğrendikten sonra heyecanla ve hızlıca bu yaklaşıma uyum sağlayarak anlama becerileri başta olmak üzere diğer dil becerilerini aktif biçimde geliştirmek için çabalayıp başarılı da olmuşlardır. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrenme amacı değil aracı olduğu unutulmamalıdır. Kane'in öğretmenin ve yöntemin öğrenciyle iletişiminin güçlü olması gerekliliğini handikap olarak görmesi bu araştırmada kabul görmeyip birbirini

destekleyen bu üçlünün ayrılmaz bir bütün oluşturmasının öğretimin doğal bir sonucu olduğu gözlenmiştir.

Teaching Professor (2004) adlı dergide (Deciding on Which Active Learning Activities To Use) başlıklı bir çalışma yayımlanmıştır. Bu çalışmada, aktif öğrenme etkinliklerinin sınıf içinde neden daha fazla kullanılmadığı ve nasıl daha fazla kullanılabileceği sorgulanmıştır. Her fakültenin aktif öğrenmeyi kullanmadığı, kullananların da az miktarda kullandıkları belirtilmektedir. Kullanılmama sebeplerinden biri olarak içerik kapsamı gösterilmektedir çünkü öğrencilerin yaparken öğrendikleri içeriğin profesörün yaptığı kadar uzmanlık ve verim içermediği düşünülmektedir. Ayrıca değişime karşı eski moda bir direnç söz konusudur. Bazı görüşlere göre de aktif öğrenme aktivitelerinin gerçek temel öğrenme deneyimlerinden ziyâde eğlence ile ilgili olduğu ön yargısı söz konusudur. Öte yandan aktif öğrenmenin daha yaygın kullanımı için bazı temel ilkeler de ortaya koyulmuştur. Aktif öğrenme etkinlikleri seçilirken her etkinliğin amacının öğrenci öğrenimi olması gerektiği savunulmaktadır. Bu etkinliğin hangi bilgi, beceri ve tutumları teşvik ettiği incelenmelidir. Mevcut öğrenci yeterlilik seviyelerinin ne ölçüde geliştirildiği ölçülmelidir. Öğrencilerin bu etkinliklerden sonra daha önce yapamadıkları neleri yapabildikleri tespit edilmelidir. Öğrenciler her etkinlikte öğrenmelerinden sorumlu olmalıdırlar. Öğrencilerin içeriğe aktif olarak katılıp katılmadıkları, öğrendikleri kavramları günlük davranışlarında ve yakın gelecekte karşılaşabilecekleri durumlarda faydalı hale getirip dâhil etmeye çalışma miktarlarına dikkat edilmelidir. (ss. 7-8). Söz konusu çalışmayı hazırlayan profesörün değişimin altında yatan gizli sebeplere odaklandığı görülmektedir. Her değişim olumlu katkılarının yanı sıra bazen geçici bazen kalıcı olarak olumsuz etkiler de meydana getirebilir. Önemli olan olumlu yönün ağır basıyor olmasının dikkate alınıp olumsuzlukları gidermek için çabalamaktır. Profesörün eleştirdiği şeylerden biri olan bu yaklaşımın amacının eğlence sunmak olduğu bu araştırmamızın ekseninde incelendiğinde öğrencilerin eğlendiklerinde çok daha katılımcı, öğrenmeye ilgisi yüksek ve dikkat süresi uzamış olduğu görülmüştür. Eğlenmek ve oyun, insanın doğasında olab bir ihtiyaç olduğuna göre öğrenmeyle birleştirilmesi kadar doğal bir durum olamaz. Profesörün eleştirilerinden bir diğeri ise bir uzmanı dinleyerek öğrenen ile kendi uğraşarak yapan öğrenciler arasında uzmanlık farkı olduğudur. Bu araştırmamız göstermiştir ki öğrencilerin öğrendikleri bilgiler ya da geliştirdikleri

becerilerin mükemmel olması değil sürekli olarak gelişime açık olması başarıyı sağlamaktadır. Aktif öğrenme teknikleri öğrencinin tek bir içerik alanında uzman olmasını değil hayat boyun öğrenmeye açık ve gelişimini sürdüren bireyler olmasını desteklemektedir.

Fay ve Johnson (2004), "Hemşirelik Eğitiminde Etkin Öğrenme: Öğrenme ve Öğretme İçin Yeni Bir Model" (Active Learning in Nursing Education 'ALINE': New Model for Teaching and Learning) başlıklı çalışmalarında, geleneksel öğretme ve pedagojik öğrenme modellerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve teknoloji kullanımına olan ilgi ve ihtiyacı yeterince karşılamadığını; öğrencilerin ders süresince öğrendikleri her hareketi aktif öğrenme ilkelerini kullanarak içselleştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (ss. 161-164). Bu araştırmamızda aktif öğrenme yaklaşımını anlama becerilerinden dinleme ve okuma becerisi ile birleştirmek için video gösterimlerinden faydalanılmış ve öğrencilerin videolar yoluyla duyuşsal ve bilişsel açıdan gelişime daha açık hâle geldikleri gözlenmiştir. Teknoloji çağının çocuklarının tamamen geleneksel bir yaklaşımla uyum sağlayamayacakları fikri kanıtlanmıştır.

Yoder ve Hochevar (2005), "Aktif Öğrenme Teşvik Edilerek Öğrencilerin Sınavlardaki Başarıları Artırılabilir" (Encouraging Active Learning Can Improve Students' Performance on Examinations) başlıklı deneysel çalışmalarında, aktif öğrenmenin teşvik edilmesinin öğrencilerin sınav başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar, deney ve kontrol gruplarını tespit ettikten sonra deney grubundaki dersleri aktif öğrenme yaklaşımıyla işlemişlerdir. Üç sene boyunca aynı sınıfla ve aynı öğretmenle işlenen aktif öğrenme merkezli özerk okumalar ve video sunumları yoluyla yapılan dersler sonucunda hem değişen sınıf seviyeleri arasında hem de aynı sınıf seviyesi içinde, öğrencilerin aktif öğrenme ile işlenen derslerdeki performanslarının diğer yollarla işlenen derslerdeki performanslarından daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler aktif öğrenme tekniklerinin etkinliği için ampirik destek sağlamaktadır. Araştırmanın sonunda aktif öğrenme yoluyla sınıfta başlayan meta kognitif çerçevenin, sonraki öğrenmeyi yönlendirebileceği fikri ortaya çıkmıştır. Öğretmenin materyal ve yöntem seçiminde özgür kılınması doğru bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıflarda aktif öğrenmeyi daha çok teşvik edecek özellikle zengin ve anlamlı materyaller sunmalarının sınıftaki

öğrenci performanslarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, aktif öğrenme tekniklerinin faydalı olduğuna dair önemli bir veri sayılabilir. (ss. 91-94). Bu araştırmamızda da öğretmenin hazırladığı materyaller öğrencilerin dikkatlerini öğrenilecek bilgiye çeken ve dikkatin uzun süre devamlılığını sağlayan materyaller olmuştur. Öğrencilerin materyalleri yaparak yaşayarak kendi etkileriyle kullandıklarında anlama becerilerinin daha olumlu geliştiği, tutum olarak da bu materyallerle bağ kurulduğu görülmüştür.

Bot, Gossiaux, Rauch ve Tabiou (2005), "Yaparak-Yaşayarak Öğrenme: Lisansüstü Fen Bilimleri Eğitiminde Aktif Öğrenme Yöntemi" (Learning by Doing: A Teaching Method for Active Learning in Scientific Graduate Education) başlıklı çalışmalarında, örneklem olarak seçtikleri mühendislere, doğa bilimleri ve matematik öğretimi sürecinde aktif öğrenme metotlarından faydalanmışlar ve öğretim sürecinin sonunda elde ettikleri verilerle deneyin temel özelliklerini tanımlamayı başarmışlardır. Uyguladıkları yöntemin aktif öğrenme ile geleneksel yöntemler arasında birkaç derece adaptasyona sahip olduğunu ve en tanınmış kusurlarını giderirken geleneksel öğretim niteliklerinin özünü korumanın avantajına sahip olduğunu belirtmektedirler. Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi ile aktif öğrenme yöntemlerinin karışımı olan bu uygulanan öğretimin kilit noktaları olarak gerçek hayat simülasyonu, başarısızlığın yönetimi, sonuç gereksinimi ve öğrencilerin ilerlemesinin izlenmesini belirlemişlerdir. Bu öğretim ile öğrenci ve öğretmen temasının daha yakın olduğu görülmüştür. 1960'larda Jerome Bruner tarafından geliştirilen 'keşif öğrenme' modeli, özellikle bu makalede açıklanan deneyime yakındır. Dewey'nin öğretim teknolojisine en önemli katkılarından biri, "yansıtıcı yöntem "olarak adlandırdığı bilimsel yöntem açısından eğitim anlayışıdır. Bu çalışmada da, öğrenciler önce bir problemi fark etmiş, sonra olası çözümler veya sonuçlar sunan bir hipotez formüle etmiş, düşünme ve deney yoluyla hipotez daha sonra öğrencinin bir sonuç çıkarabilmesi için test edilmiştir. Modern öğretim yöntemleri (APA) ile aktif öğrenme yaklaşımının benzerlikleri karşılaştırılmıştır (ss. 105-119). Bot ve diğerlerinin araştırmasından elde edilen bulgular bizim araştırmamızın bulgusuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerinden özellikle örnek olay tekniği ve üçlü değişimi tekniği ve siz olsaydınız ne yapardınız tekniğinin uygulanma sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözümler ürettikleri ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşarak test ettikleri

görülmüştür. Böylece Dewey'nin yansıtıcı yöntemi aktif öğrenme tekniklerinde kullanılarak öğrencilerin bilgiyi üreterek yeniden keşfetmeleri sağlanmıştır.

Mattson (2005), "Aktif Öğrenme Neden Tehlikeli Olabilir?" (Why Active Learning Can Be Perilous to the Profession) başlıklı araştırmasında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki akademik kurumlarda aktif öğrenme yaklaşımının kullanım olanakları incelenmeksizin uygun olmayan koşullar altında kullanılmasının eleştirildiği bir çalışmadır. Sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretim elemanı kadrolarının sınırlılığı gibi durumlar dikkate alınmaksızın öğretmenlerden çok sayıda öğrenciye öğrenci pasif kalmak istese de öğrenciyi aktif öğrenme yöntemleriyle derse katmaya çalışma, ilgi alanlarını ders dışında da öğrenciyle zaman geçirerek öğrenme, yan yana rehber olma sorumluluğunun öğretmenin omuzlarına yüklendiği belirtilmektedir. Aktif öğrenmenin iyi yanları olsa da son zamanlarda aktif öğrenme ilkelerinin kötüye kullanılmasının yükseköğretimde derin problemlere yol açabileceği vurgulanmaktadır. Çözüm olarak ise akıllı vatandaşlar ve gelişime ayak uydurabilen öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirebilmek için eğitim sisteminde hızlı düzeltmeler veya tutum değişiklikleri yerine aktif öğrenme yöntemleriyle ders işlenebilecek ortamlar yaratmak için kurumların yeniden planlanması ve bu yönde yeterli bütçenin ayrılmasının sağlanması önerilmektedir (ss. 23-26) Mattson'ın çalışması ile araştırmamızın uygulama süreci ve sonuçları karşılaştırıldığında aktif öğrenmenin özünden veya yeterlilik seviyesinden kaynaklanmayan ancak fiziksel alt yapı gibi sebeplerden kaynaklanan bazı sıkıntılarla karşılaşıldığı noktasında benzerlikten bahsedilebilir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğretmen başına düşen ders yükünün fazla olması, öğretmenin her öğrencinin derse aktif katılımı için uygun teknikler uygulamaya çalışırken müfredatın beklentilerini de karşılamak için çabalaması, ülke şartlarında öğretmenin öğrencileriyle ders dışında da aktif olarak görüşerek iletişimi korumasının veliler tarafından çok istendik bir davranış olarak kabul edilmemesi, sınıfların ve okulların gerek araç gereç gerek ortam özellikleri açısından aktif öğrenme yöntemlerini uygulamaya elverişli olmamalarının zorlayıcı olabildiği görülmektedir. Araştırmamızda top taşıma tekniği uygulanırken sınıf içinde dar bir alana mahkum olunması ve üçlü değişim teknikleri uygulanırken okul bahçesinin kullanımı sürecinde beden eğitimi dersi yapan öğrencilerle aynı ortamı paylaşma sonucu gürültü faktöründen etkilenilmesi bu zorluklara örnek verilebilir.

Bandiera ve Bruno (2006), "Okullarda Aktif/İşbirlikçi Öğrenme" (Active/cooperative Learning in Schools) başlıklı çalışmalarını aktif ve işbirlikçi öğrenmeye dayalı metodolojilerin kullanılmasının, mevcut bilimsel öğretimdeki en endişe verici eksikliklerin bazılarını ortadan kaldırabileceği ve aynı zamanda onları harekete geçiren yapılandırmacı teorinin geçerliliğini destekleyeceği inancıyla üstlenilen bir öğretim eylemini olarak açıklamaktadır. (GDO) genetiği değiştirilmiş organizmalar üzerine bir eğitim, eylem kurma araçları (tanı araçları, sorun ile doldurulmuş stratejileri tabanlı öğrenme ve kavram karikatürleri), öğretim sırası ve laboratuvar malzemeleri dâhil planlandıktan sonra Roma'da altı lise okulunun on sınıfında, 16 ile 19 arasında değişen toplam 144 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin görüş ve fikirlerinin yazılı metinleri istatistiksel ve kavramsal olarak analiz edilmiş ve bu da en azından bilimsel terminolojinin ve kanıtlama eyleminin kazanılması konusunda aktif öğrenme faaliyetinin genel olarak olumlu bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Öğrenme eyleminin bilimsel eğitimin yanı sıra genel entelektüel ve sosyal olgunluk açısından da etkili olduğu kabul edilebilir. Katılan okulların yapısı ve organizasyonu çok farklı olsa da, özerk soruşturma, grup çalışması ve genel kurul tartışmasının hiçbir şekilde engellenmediği görülmüştür (ss. 130-134). Araştırmamızın sonuçlarında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımının anlama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görüldüğü üzere bu çalışmanın verileriyle de örtüşmektedir.

Kılıç (2006), "Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri" başlıklı çalışmasında aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerileri ile başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerle yapılan deneysel çalışma sonucunda aktif öğrenmenin başarı üzerinde olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Aktif öğrenmede ve geleneksel öğretimde cinsiyetin başarı üzerinde farklılık yaratmadığı gözlenmiştir. Bizim çalışmamızda da cinsiyet anlamında özel bir farklılaşmaya rastlanmamış olmasından ötürü bu çalışmayla örtüştüğü söylenebilir.

Bu bölümde aktif öğrenme ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar üzerine tartışılmıştır. Yurt dışındaki geniş bir çalışma alanı yelpazesine yayılan çalışmalar, aktif öğrenmenin akademik açıdan başarıyı artırdığını, toplumsal ve

anlama becerilerini geliştirdiğini, öğrenmeye yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin her alanda daha yaygın biçimde kullanılmasının teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ülkemizde de yukarıda bahsedilen çalışmalar incelendiğinde, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin geleneksel yöntemlere nazaran öğrencilerin akademik açıdan başarıları, anlama becerileri ve diğer zihinsel becerilerinin gelişimini artırdığını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir. Kaliteli ve güncel gelişmeleri takip eden, öğreniciyi merkeze alan bir eğitim sistemimizin, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini öğrenme-öğretme ortamında uygulamaya açık elverişli olması eğitimde verimlilik açısından da oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır. Ülkemizde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin anlama becerileri ve diğerbeceri gelişimlerine yönelik çalışmaları çoğaltılmalıdır.

5. 2. SONUÇ

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin sonuçları incelendiğinde;

Türkçe Okuduğunu Anlama Beceri Testi'nin uygulanması sonucu elde edilen sonuçlar, aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarısı seviyesinin arttığını göstermektedir. Öğrencinin aktif katılımını artıran ve yaparak yaşayarak öğrenme imkanları sağlayan aktif öğrenme tekniklerinin anlama becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler, aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan eğitim durumlarında yer alan geleneksel yaklaşımdan farklı uygulama örnekleri sayesinde düşünsel açıdan üretkenliklerini ortaya koymayı başarmışlardır. Gerek uygulayıcı öğretmenin gerek deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci boyunca mutlu oldukları söylenebilir. Deney grubu öğrencileri "Erdemler" temasının yanı sıra diğer temaların işleniş sürecinde de aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı yaklaşıma uygun ders işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları aktif öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunda ise öğrencilerin son testlerde aldıkları toplam erişi puanları ise anlamlı bir artış göstermemektedir. Mili Eğitim Bakanlığının yapılandırmacılık yaklaşımını Türkçe ders programı temeline almaya çalışmasına rağmen, programdaki öğretim durumlarının anlama becerilerinin geliştirilmesinde istendik sonuçlara ulaşmada etkili olamadığı ve bilgi edinimi

boyutunun ön planda kaldığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim yöntem ve teknikleri Türkçe Öğretim Programlarında yer alması istenirken uzman görüşlerinden daha etkili biçimde faydalanılması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilmeye çalışılırken en az bilgi düzeyi kadar bilgi üstü düzeyi kazanımların da kazandırılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Erdemler ve sevgi kavramlarının kazanımının daha çok önemsenmesi ile duyuşsal özellikleri gelişmiş, dünyanın daha güzel bir yere evrilmesinde etkisi olacak bireyler yetişececeği görülmektedir.

Öğrenciler, grup çalışmaları yaparken tecrübe eksikliğine maruz kalmışlardır. Grup çalışmalarının da en az bireysel çalışmalar kadar önemsenmesi gerektiğini fark etmekte zorlanmışlardır. Bu tür çalışmaları, günlük hayatlarında eğlenmek için oynadıkları oyunlarla karıştırma hatasına düşmeler yaşanmıştır. Bazı öğrenciler, çalışmaya odaklanmışlıklarını sürdürmek yerine sohbet etmeye eğilim göstermişlerdir. Grupların düzenlenmesinin ardından öğrencilerin grup içi sorumluluklarını ve görev dağılımlarını eşitlikçi yapmakta zaman zaman zorluklar yaşadığı gözlenmiştir. Pasif kalan grup üyesi öğrencilerin aktif öğrenmeden uzaklaştığı ve dışlanmışlıkla birlikte küskünlük duygusuna kapıldığı gözlenmiştir. Grupların bazıları etkinlik süresine uyum sağlamakta zorlanmıştır. Etkinlikler yapılırken grupların iletişimlerinden doğan gereksiz ses yükselmeleri meydana gelmesi sonucu diğer grupların dikkatlerinde dağılma meydana geldiği görülmüştür.

Öğrenciler aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini içeren etkinlikler süresince devamlı olarak aktif katılım sağlamaya çalışmışlardır. Zaman zaman kendilerine sunulan problem durumlarına çözümler üretmekte veya etkinlikleri yapmakta farklı denemelerde bulunmakta zorlansalar da öğretmenin de rehberliğinde bilgiyi kullanarak çeşitli alternatif bilgiler ve çözüm yolları üretmeyi başarmışlardır. Bu durum göstermektedir ki geleceğin yetişkinleri olarak toplumda üretime katılacak olan bu öğrenciler, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri aracılığıyla edindikleri çoklu bakış açısına sahip olma, bilgiden yeni bilgiler üretme, bilgiyi ezberlemeyip ondan faydalanma, işbirliği içinde çalışabilmeye elverişli olma becerilerini edinmektedirler. Sorgulayan, üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen, iletişim becerileri gelişmiş bireyler olarak yetişmelerinde aktif öğrenme tekniklerinin anlama becerileri üzerindeki etkisinin olumlu etkisi görülmektedir.

Sınıfların fiziksel koşulları aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasında çeşitli sorunlar ortaya çıkarmıştır. Video kullanımı için akıllı tahtaya ihtiyaç duyulduğu zaman akıllı tahtada virüs vb. sorunlardan ötürü çözüm bulunana kadar zaman kaybı yaşanabilmektedir. Sınıflarda öğrencilerin etkinlikler yapılırken hareket edebilecekleri boş alanın çok az olması aktif öğrenme tekniklerinin esaslarından olan öğrencinin aktifliğine ve hareket imkânına engel olmaktadır. Aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı öğrenme etkinliklerinin ürünlerini sergilemek için yeterli alan bulunmamaktadır. Özellikle aynı sınıfı paylaşan farklı şubelerin olduğu ikili öğretim yapan okullarda bu sorun daha net biçimde kendini göstermektedir.

Öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerini kullanan öğretmenlere ya da derslere yabancı olmasından ötürü aktif öğrenme teknikleri kendilerine anlatılan öğrencilerin bir kısmı bu tekniklere uyum sağlamak yerine geleneksek olarak pasif katılımcı olarak etkinliklere katılmaya çalışmışlardır. Bu öğrencilerin geleneksel öğretim yöntem ve teknikleriyle ders işleyen öğretmenlerden gördükleri üzere yanlış bir cevap vermekten veya etkinlik sırasında hatalı bir davranışta bulunduklarında öğretmen tarafından cezalandırılmaktan çekindikleri fark edilmiştir. Grup içindeki etkileşimde grup dinamiğine güvenmektense bireysel olarak pasif biçimde davranarak kabuğuna çekilme davranışını daha güvenli görebilmektedirler. Bunun sebebi de grup içindeki diğer arkadaşlarının kendisi gruba katkı sağlarken onunla dalga geçeceklerine dair ön yargı gösterilebilir. Öte yandan çağımızın önemli bir sorunu olan bireyselleşme ve yaşadığı topluma yabancılaşma sorununun çözümü de işbirlikçi şekilde gruplara uyum sağlayabilen öğrencilerin sayısının artmasından geçmektedir. Grup çalışmalarında bazı öğrencilerin sahip oldukları ön yargıların zaman içinde öğretmenin ve grup arkadaşlarının da desteğiyle yok olduğu gözlenmiştir. Sınıf içinde aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı etkinliklerde çevresiyle iyi ilişkiler kuran öğrencilerin gelecekte de iyi birer vatandaş ve dünya insanı olacaklarna dair fikir yürütülebilir.

Türkçe dersleri peş peşe ikişer saatlik düzenlenmiş ders programlarının aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasını kolaylaştırıcı bir etki göstermektedir.. Öğrenciler, teneffüste de etkinliğe dair paylaşımlarda bulunmakta ve derse güdülenmiş hâlde gelmektedirler. Dikkatin toplanması ve sürdürülmesi daha kolaylaşmaktadır. Öğrenme konusunun bütünlüğü bozulmadan istenen sürede

verimli bir öğrenme gerçekleşmektedir. Aynı zamanda sınıf içi küme veya eşli oturma düzenlemeleri ile poster, karton vb. araç gereçlerin konumunun belirlenmesi için harcanan zamandan tasarruf sağlanmaktadır.

Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı etkinlikler yoluyla öğrencilerde bulunan kavram yanılgılarının tespiti daha rahat gözlenebilmiştir. Geleneksel yöntemde sessiz kalan veya doğru soruların sorulamaması sonucu öğrenmelerdeki kavram yanılgılarının bu uygulamalar sayesinde tespit edilmesi kolaylaşmıştır.

5. 3. ÖNERİLER

Aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı yaklaşımların Türkçe öğretiminde kullanılarak anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde aşağıdaki çalışmalar yürütülebilir:

1. Türkçe Eğitim Programı ve özellikle de anlama becerilerine dair kazanımlar, aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak öğrenci merkezliliği ön plana alacak yöntem ve teknikler kullanılacak biçimde hazırlanmalıdır. Bu hazırlık aşamasında alan uzmanları, ölçme değerlendirme uzmanları ve program geliştirme uzmanlarının işbirlikçi bir şekilde çalışmaları gerekmektedir.

2. Türkçe ders kitapları, aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak uygulama temelli bir yapı oluşturulmalıdır. Bu hazırlanan yapıda düşünme becerileri, üretme ve problem çözme becerileri gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi önemsenmelidir.

3. Aktif öğrenme yaklaşımının kullanıldığı bu değişim sürecinde ölçme-değerlendirme süreci için de değişiklik yapılmalıdır. Ürün temelli değerlendirme yaklaşımı yerine süreç temelli değerlendirme yaklaşımı ön plana çıkarılmalıdır. Gelişim dosyaları, projeler, ödevler gibi ürünler ile değerlendirme süreci gerçekleştirilebilir. Öz değerlendirme, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri, öğretmen değerlendirmesi ve veli değerlendirmesi gibi farklı boyutlarda ölçme-değerlendirme süreci gerçekleştirilebilir.

4. Aktif öğrenme yaklaşımının ne olduğu, Türkçe programında nasıl uygulanabileceği ve bu yaklaşıma uygun değerlendirme sürecinin nasıl

olacağı gibi konularda bu alanda uzman kişiler olan akademisyenler tarafından başta Milli Eğitim Bakanlığı merkezli olarak okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler bilgilendirilmelidir. Eğitim alanındaki değişimler yakından takip edilmelidir.

5. Türkiye, genç nüfus oranı yüksek bir devlettir ve bu oran azalacak gibi de görünmemektedir. Öte yandan aktif öğrenme yaklaşımında öğretmenin sınıfta bulunan her öğrenciyle yeteri kadar ilgilenebilmesi ve her öğrencinin derse aktif bir şekilde katılması gerekmektedir. Bu yüzden sınıflardaki öğrenci sayısı çok önemlidir. Çok kalabalık sınıflarda bu durumun gerçekleşmesi çok zordur. Bu yüzden sınıflardaki öğrenci sayısı olabilecek en makul seviyeye indirilmelidir.

6. Dünya çapında değerlendirmeleriyle ülkelerin eğitim sistemlerinden yola çıkarak yarının yetişkinleri olacak olan bugünün öğrencilerinin yeterliliklerini ve yetersizliklerini ortaya koyması yönüyle çok önemli bir program olan PISA'nın özellikle bu araştırmaya da konu olan anlama becerilerine dair sonuçları önemsenerek aktif öğrenme yöntemlerini destekleyen çağdaş yaklaşımlardan daha çok faydalanılması gerektiği yönde ülke eğitim politikasında fikir birliğine varılmalıdır.

7. Öğrencilere sunulan metinlerdeki yabancı kökenli sözcük sayısının fazla olması, okumanın en temel işlevi olan üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını engelleyerek öğrencinin anlama, ilişki kurma, özümseme ve değerlendirme gibi süreçleri işletmeden mekanik bir okuma ortaya çıkarmaktadır. Bu durum da okuduğunu anlamayan okurların yetişmesine sebep olmaktadır. Okuduğunu anlayan ve anlama becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek için özellikle Türkçe derslerinde, Türkçe'nin dil yapısına uygun, hayata yakın, öğrencinin bilgilenip hayalinde canlandırmalar ve sorgulamalar yaparken bağ kurabilmesini sağlayacak kelime ve bağlamlar içeren nitelikli edebi metinlere öncelik verilmelidir.

8. Sınıfların ve okulların fiziki şartları, aktif öğrenme tekniklerinin beceri ediniminde kullanılarak öğrencilerin uygulamalar yoluyla becerileri daha etkili bir şekilde edinmelerine engel olmaktadır. Bu yüzden aktif öğrenme

tekniklerinin sınıf içinde ve sınıf dışında uygulanabileceği uygun materyaller ve öğrenme ortamlarını içeren düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencilerin hayata yakın uygulamalarda yer alabilmeleri için daha esnek planlarla desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.

Adalı, O. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne, *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi- Dil Öğretim Özel Sayısı, 379-380,* 31-35.

Akarsu, B. (1982). *Ahlâk Öğretileri.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Akbaş, O. (2008). Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.). (ss. 342-343). Ankara: Pegem Akademi.

Akbaş, O. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 17(2). 406-409.

Akçakaya, Ü. (2017). *Dönüşüm Kitabı*. İstanbul: Tuti Kitap.

Akman, B. (1994). *Okul Öncesi Dönemde Ahlâk (Moral) Gelişimi, Okul Öncesi Eğitimciler için El Kitabı.* Bilir, Ş. (Ed.). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Akpınar, S. (2008). Safahât'ta Ahlâkî Öğeler, *Uluslararası Mehmet Âkif Ersoy Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* 744-745. (19-21 Kasım 2008). (Cilt 2). Burdur: Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi.

Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim).* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Cilt 1.

Aksoy, Ö. A. (1981). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I-II-III*. Ankara: TDK Yayınları.

Alain (2018). *Mutlu Olma Sanatı.* Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III İndeksi*. İstanbul: TAKE Yayını.

Arat, R. R. (2006). Atabetü'l- Hakayık. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Arat, R. R. (2006). *Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Aristoteles. (2011). *Nikomakhos'a Etik.* Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Arslan, S. (2004). *Başarı ve Mutluluk İçin Hayata Gülümse.* İstanbul: Hayat Yayınları.

Aşılıoğlu, B. (1993). "Ortaokullarda Türkçe Öğretimi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atalay, B. (1986). *Divânü Lugât-it-Türk Dizini "Endeks" IV*. Ankara: TDK Yayınları.

Avcı, N. (2007). *Toplumsal Değerler ve Gençlik-Bir Değerler Sosyolojisi Denemesi.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ayan, M. (2002). "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Uygulanması", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aydın, A. (2005). "Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşileri ile İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşilerinin Karşılaştırılması". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Babadoğan, C. (2005). Stil Odaklı Öğretim ve Ders Tasarımı, *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu,* Antalya.

Bandiera, M. ve C. Bruno (2006). Active/cooperative Learning in Schools, Journal of Biological Education, *40(3),* ss. 130-134.

Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim***.** İstanbul: Multilingual.

Bayat, F. (2007). *Türk Mitolojik Sistemi*. (Cilt 2). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Baykal, A. (2005). Eğitim Tasarımı: Nereden Nereye?, *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu,* Antalya.

Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, A. (2013). *Yunus Emre Hayatı ve Sanatı.* İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1998). *Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bolay, S. H. (2007). Aşkın Değerler Buhranı. *Değerler ve Eğitimi,* İstanbul: Dem Yayınları.

Boratav, P. N. (1999). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınları.

Bot, L., Gossiaux, P. B., Rauch, C. P., Tabiou, S. (2005). Learning by Doing: A Teaching Method for Active Learning in Scientific Graduate Education, *European Journal of Engineering Education*, 30 (1), ss. 105-119.

Bozdağ, M. (2008). *Sevgi Zekâsı.* İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

Bridge, B. (2004). *Etik Değerler Eğitimi- Etik Değerler Okuryazarlık Müfredatı*. İzmir: K Yayınları.

Bruner, J. (1991). *Bir Öğretim Kuramına Doğru.* Çev. F.Varış, T. Gürkan, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Buscaglia, L. (1992). *Sevgi İçin Doğmak.* İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: PegemA.

Can, Ş. (1997). *Mevlana- Konularına Göre Açıklamalı Mesnevi Tercümesi*. (Cilt 1). İstanbul: Ötüken.

Cevizci, A. (1996). *Felsefe Sözlüğü.* İstanbul: Ekin Yayınları.

Champdor, A. (1984). *Eski Mısır'ın Ölüler Kitabı: British Museum'daki Ani, Hunefer, Anhai Papiruslarına Göre.* İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.

Cibran, H. (2017). *Ermiş.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Collodi, C. (2917). *Pinokyo,* İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Cüceloğlu, D. (1997). *İyi Düşün, Doğru Karar Ver.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çetindağ, G. (2006). İznik Gölü'nün Efsanelere Yansıması. *I. Uluslararası Kocaeli ve Çevresi Kültür Sempozyumu: 20-22 Nisan.* Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Çıkla, S. (2005). Tanzimattan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı,* 104-105, ss. 94-97.

Çobanoğlu, Ö. (1999). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Çotuksöken, B. (1988). *Petrus Abelardus'un Ahlak Anlayışı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Çullu, F. (2003). "Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerine Etkileri ve Öğrenci Görüşleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çüçen, A. K. (2000). *Felsefeye Giriş*. Bursa: Asa Kitabevi.

Defoe, D. (2016). *Robinson Crusoe.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 5. Baskı.

Demirel, Ö. (2006). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayınevi.

Demirel, Ö. vd. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Deveci, H. (2007). "Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dilaçar, A. (1988). *Kutadgu Bilig İncelemesi.* Ankara: TDK Yayınları.

Dil Derneği. (2005). *Türkçe Sözlük.* Ankara.

Düztepeliler, Z. (2006). "İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ekici, G. (2002). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, Cilt: I, Ankara.

Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazadırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları, *Değerler Eğitimi Dergisi,* Cilt: 1, Sayı: 1, s. 79.

Eliade, M. (1994). *Ebedî Dönüş Mitosu*. Ankara: İmge Kitabevi.

Erdem, L.(1994, Ekim) İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yüksek Öğretimdeki Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Derneği Bilim ve Teknik Dergisi*, *94*, s. 41.

Erden, M. ve Y. Akman. (2004). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdi, S. ve Yurtsever, T. (2005). *Kaşgârlı Mahmûd, Divânü Lugâti't-Türk*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde İletişim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, M. (1971). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ergin, M. (2004). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Eyüboğlu, S. ve Kemal, Y. (2015). *Gökyüzü Mavi Kaldı: Halk Edebiyatı Seçkisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Fay, V. ve J. Johnson (2004). "Active Learning in Nursing Education 'ALINE': New Model for Teaching and Learning" *Nursing and Health Sciences, 2,* ss. 161-162.

Fidan, N. ve M. Erden (1998). *Eğitime Giriş.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Frankena, W. (2007). *Etik.* Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Fromm, E. (1995). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. İstanbul: Payel Yayınları.

Fromm, E. (1999). *Erdem ve Mutluluk*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gardner, H., çev. Akbaş, Ö. (2006). *Eğitimli Akıl*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Gasset, J.O. (2019). *Sevgi Üstüne.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Glasser, W. (2000). *Kaliteli Eğitimde Öğretmen.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Göğüş, B. (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği. *Türk Dili Dergisi Özel Sayı, 379-380,* 40.

Gökeri, A. İ. (1979). "Arketipe Dayanan Yeni Bir İnceleme Yönteminin Tanıtılarak İngiliz ve Türk Edebiyatında Romans ve Epik Niteliğinde Yapıtlara Uygulanması", Ankara, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Göze, E. (1967). *Meşhurların Son Sözleri.* İstanbul: Fatih Yayınevi.

Güler, M. (2000). *Harput Efsaneleri.* Elazığ: ELESKAV Yayınları.

Gülmez, M. (2001). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: TODAİ Yayınları.

Günay, U. (1975). *Elazığ Masalları (İnceleme)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, No: 350.

Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. İstanbul: Ocak Yayıncılık.

Güngör, E. (1976). *Ahlâk: Lise 1.* Ankara: Ankara Devlet Kitaplığı.

Güngör, E. (1995). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak.* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Gürel, E., M. Tat (2012). "Bir İletim Edimi Olarak Dinleme ve Türkçede Bulunan Dinleme Temalı Atasözleri İle Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23,* 280-284.

Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-178.

Harmın, M. (2006). *Inspırıng Active Learning*, A Complete Handbook for Today's Teachers**.** Virginia: ASCD.

Hovelynck, J. (2002). "Moving Active Learning Forward", *Journal of Experiential Education, 1,* ss. 1-7.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. *Değerler Eğitimi Sempozyumu: (26-28 Kasım 2004)*, Kaymakcan, R. (ve öte. Ed.). (2006). İstanbul: Dem Yayınları.

Huitt, W. (2004). Values. Educational Psychology İnteractive, Voldosta State University, http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html.

Irwin, T. H. (1998). The Virtues: Theory and Common Sense in Greek Philosophy, *How Should One Live?*, Crisp, R. (Ed.). New York, Oxford University Press, ss. 37-39.

İncil (1995). İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları

Kale, N. (2005). Değişen Değerler ve Tüketim Kültürü, *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu,* Antalya.

Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değer Eğitimi, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004) Kitabı,* İstanbul: Dem Yayınları.

Kalem, S. (2002). "Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla Düzenlenen Eğitim Durumları ile İlgili Görüşleri", Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kane, L. (2004). "Educators, Learners and Active Learning Methodologies", *International Journal of Lifelong Education, 3,* ss. 275-286.

Kant, I. (1909). *Kant's Critique of Practical Reason and Other Works on the Theory of Ethics*, (T. K. Abbott, Çev.) New York: Longmans, Green and Co.

Kaplan, R. (2016). Safahât'ta Aydın Tipi, *Atayurdunda Mehmet Âkif Ersoy Uluslararası Sempozyum Bildirileri (11-22 Mart 2016) Kitabı,* Ankara: Eğitim Bir- Sen Yayınları.

Kaplan, Ü. (2013). *Yunus Emre: şiirleri ve açıklamaları.* İstanbul: Etkileşim Yayınları.

Karakaya, T. (2007). Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Ahlâki Değerlere Kritik Bir Yaklaşım- Sorunlar ve Çözümler-, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004) Kitabı,* İstanbul: Dem Yayınları.

Keklik, N. (2001). *Türklerde Ahlak ve Dünya Görüşü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Keyser, M. W. (2000). Active Learning and Cooperative Learning: Understanding the Difference and Using both Styles Effectively, *Research Strategies, 1,* ss. 35-44.

Kılıç, Ö.(2006). "Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Koç, G. (2000). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamlarında Kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* ss. 220-226.

Korkmaz, H. (2001). Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi, *Eğitim ve Bilim, 119,* ss. 71-78.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımı*. Ankara: Yeryüzü Yayınları.

Korkmaz, Z. (2006). Dede Korkut Hikâyelerinde İnsan ve Doğa, *Türk Dili*, C: XCII, ss. 250- 257.

Mattson, K. (2005). Why Active Learning Can Be Perilous to the Profession, *Academe, 91(1),* ss. 23-26.

MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Montagu, A. (2005). *Çocuklarınıza Ahlâki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Murstein, B. I. (1977). Taxonomy of Love, *Educational Resources Informatıon Center, (ERIC Report No.CG 012 296). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 149 258).* 1- 40.

Nietzsche, F. (2002). *Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi.* İstanbul: Birey Yayıncılık.

Ocak, A.Y. (1999). *İslam- Türk İnançlarında Hızır Yahut Hızır-İlyas Kültü,* Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

OECD (2018b). PISA 2015: Result in Focus.

Oğuzkan, A. F. (1985) *Orta Dereceli Okullarda Öğretim.* Ankara: Emel Matbaacılık.

Ormanlıoğlu Uluğ, M. (2013). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi.* İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Ögel, B. (1998). *Türk Mitolojisi I*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Önder, A. (2006). *İlköğretimde Eğitici Drama.* İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Önür, N. (2007) "Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler", *Değerler Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004) Kitabı,* İstanbul: Dem Yayınları.

Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, M. (2012). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I.* Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi, *Türk Dili Dergisi Özel sayı, 379- 380,* 18-30.

Özdemir, V. (2009). Değer Öğretiminde Farklı Bir Uygulama: İyilik Kutusu, *1. Ulusal İyilik Sempozyumu (20-21 Haziran 2009),* Elazığ.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özkaran, F. Y. (2003). "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, C. (2005). "Fen Bilimlerinden Sosyal Bilimlere Özel Alanlar ve Öğretimi: Eğilimler, Sorunlar ve Öneriler", *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu,* Antalya.

Pazarlı, O. (1980). *İslamda Ahlak.* İstanbul: Remzi Yayınları.

Pekin, H. (2000). "İlköğretim 5.Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Etkileşimli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi", Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.

Porter, E. H. (2000). *Pollyanna,* İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Rawlinson, G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası.* İstanbul: Rota Yayınları.

Resmi Gazete (31.05.2005) Millî Eğitim Bakanlığı Okul- Aile Birliği Yönetmeliği, Sayı: 25831.

Robertson, K. A. (2002). *Etkili Dinleme.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Ross, D. (2002). *Aristoteles* (Arslan, Ç. vd. Çev.) İstanbul: Kabalcı Kitabevi.

Rousseau, J. J. (1991). *Batı Klasikleri: İtiraflar.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Rousseau, J. J. (2009). *Emile Ya da Eğitim Üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Rubery, A. C. ve D. Levy (2000). "Congressional Committee Simulation: An Active Learning Experiment". *Political Science & Politics, 4*, ss. 847-851.

Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sakaoğlu, S. (1980). *Anadolu- Türk Efsanelerinde Taş Kesilme Motifi ve Bu Efsanelerin Tip Kataloğu.* Ankara: Kültür Bakanlığı MİFAD Yayınları.

Sakaoğlu, S. (2004). *101 Türk Efsanesi,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi,* 3(10), 75.

Sarıca, S.ve Gündüz, M. (1994). *Güzel Konuşma Yazma*. İstanbul: Fil Yayınları.

Senemoğlu, N. (2005). Beyin Temelli Öğrenmeden Çoklu Zekâ Kuramına Yeni Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları, *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu,* Antalya.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Pegem Akademi.

Senge, P. (2014). *Öğrenen Okullar- A Fifth Dıscıplıne Resource.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sert, E. H. (2009). Kur'ân-ı Kerîm Işığında Kötülüğü Önlemede İyiliğin Rolü, *1. Ulusal İyilik Sempozyumu (20-21 Haziran 2009),* Elazığ.

Sertoğlu, M. (1984). *Türk Halk Şiirinin En Büyük Ustası Şerhli Yunus Emre Hayatı ve Divanı*, İstanbul: Sağlam Yayınevi.

Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Seyhan, G. (2003). "İlköğretim II. Kademe 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Metotlarının Karşılaştırılması", Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

Sezai, S. (2006). *Sergüzeşt*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Silberman, M. L. (1995). *101 Ways to Make Training Active.* San Fransisco, CA.: Pfeiffer.

Silberman, M. L. (1996). *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject.* Massachusetts: Ally& Bacon, A. Simon & Schuster Company.

Sivan, A., R. Wong Leung, C. Woon ve D. Kember (2000). An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning, *Innovations in Education& Training International, 4,* ss. 381-389.

Smiles, S. (1969). *Vazife: Hayatta vazife anlayışının insan karakterini yapmakta oynadığı önemli rol*. İstanbul: Doğan Kardeş.

Snook, I. (2007). Values Educatıon in Context, Values Education and Life Learning: Principles, Policies, Programmes. Dordrecht: Springer Yayınları.

Sodzawıczny, M. (2003). "Türkiye Masallarında Şamanizm Öğeleri", Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü. http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0002311.pdf

Sökmen, N. (2000) Önlisans Öğrencilerinin Kimya Dersinde Uygulanan Aktif Eğitim Yöntemleri ,*Eğitim ve Bilim, 117, 29.*

Sönmez, V. (2016). *Sevgi Eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Stirner, M. (2020). *The Ego and His Own.* İstanbul: e- Kitap Projesi & Cheapest Books.

Şahin, C. (2004) "İlköğretim II. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi". Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Şahinel, M. (2003). *Etkin Öğrenme.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Örgütsel Semboller ve Eğitimde Sembolik Liderlik, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (37), 104.

Tan, Ş., Y. Kayabaşı ve A. Erdoğan (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tanaltay, S. (1998). *Düş Sevginin Peşine.* İstanbul: Tekin Yayınevi.

Tanaltay, S. (2000). *Ben Sevgi'yim.* İstanbul: Tekin Yayınevi.

Tandoğan, R.Ö. (2006) "Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi". Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Taşer, S. (2012). *Konuşma Eğitimi.* İstanbul: Pegasus Yayınları.

Teaching Professor (2004). Deciding on Which Active Learning Activities To Use, 18(6), ss. 7-8.

Tekin, T. (1988). *Orhon Yazıtları*. Ankara: TDK Yayınları.

Telman, N. (1998). *Etkin Öğrenme Yöntemleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Terr, L.,çev. Köseoğlu, M. (2000). *Sevgi ve Çalışmanın Ötesinde Oyun Yeişkinler İçin Neden İhtiyaçtır?* İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Timurtaş, F. K. (1962). *Mehmet Âkif ve Cemiyetimiz*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.

Timurtaş, F.K. (1972). *Yunus Emre Divanı*. İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.

Tozlu, N. (1992). Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler, Van: *Yeni Yüzyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.

Töremen, F. (2011). *Öğrenen Okul.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tural, M. (2006) "Meslek Yüksekokulu İşletme Bölümünde Matematik Dersinin Etkin Öğrenme Yaklaşımı İle İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi". Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, OFMA Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

Turan, S. ve Güler, M. (2009). Demokratik Okul ve Sınıfı Yeniden Düşünmek, *Eğitime Bakış Dergisi*, 5(13), Ankara: Hermes Basımevi, s. 52.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uluğ, F. (2012). *Okulda Başarı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Uysal, V. (2007). "Yetişkinlerde Dindarlık ve Değerler: Dini Hayat, Değer Tercihleri ve Kadına Bakış Eğilimleri", *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26- 28 Kasım 2004) Kitabı,* İstanbul: Dem Yayınları.

Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi.* İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yavuz, K. E. (2005). *Aktif Öğrenme Yöntemleri.* Ankara: Ceceli Yayınları.

Yaylamaz, S. (2011). *RQ Okuma Zekâsı.* İstanbul: C Yayınları.

Yazır, M. H. (2011). *Kur'an-ı Kerim ve Türkçe Meâli.* İstanbul: Nuh Yayıncılık.

Yesevi, A. (2014). *Divan-ı Hikmet* (Rıdvanoğlu, A. E. Haz.). İstanbul: Erhan Yayınları.

Yıldız, Z. (2004). Eğitim Düzeyi İle Suç Türü Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (38), 288.

Yoder, J. D. ve Hochevar C. M. (2005). Encouraging Active Learning Can Improve Students' Performance on Examinations, *Teaching of Psychology*, 32(2), 91-94.

Young, D. (2018). *Okuma Sanatı.* İstanbul: Maya Kitap.

Web Adresleri:

http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructisitlearning.html.

http://konyakutup.gov.tr/TR-144016/mevlana39nin-yedi-ogudu.html

http://www.meliheris.com/?pnum=99&pt=SADAKA+TA%C5%9EI

https://tr.wikiquote.org/wiki/Mustafa_Kemal_Atatürk/Dil

http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf

https://tr.m.wikiquote.org/wiki/Epiktetos

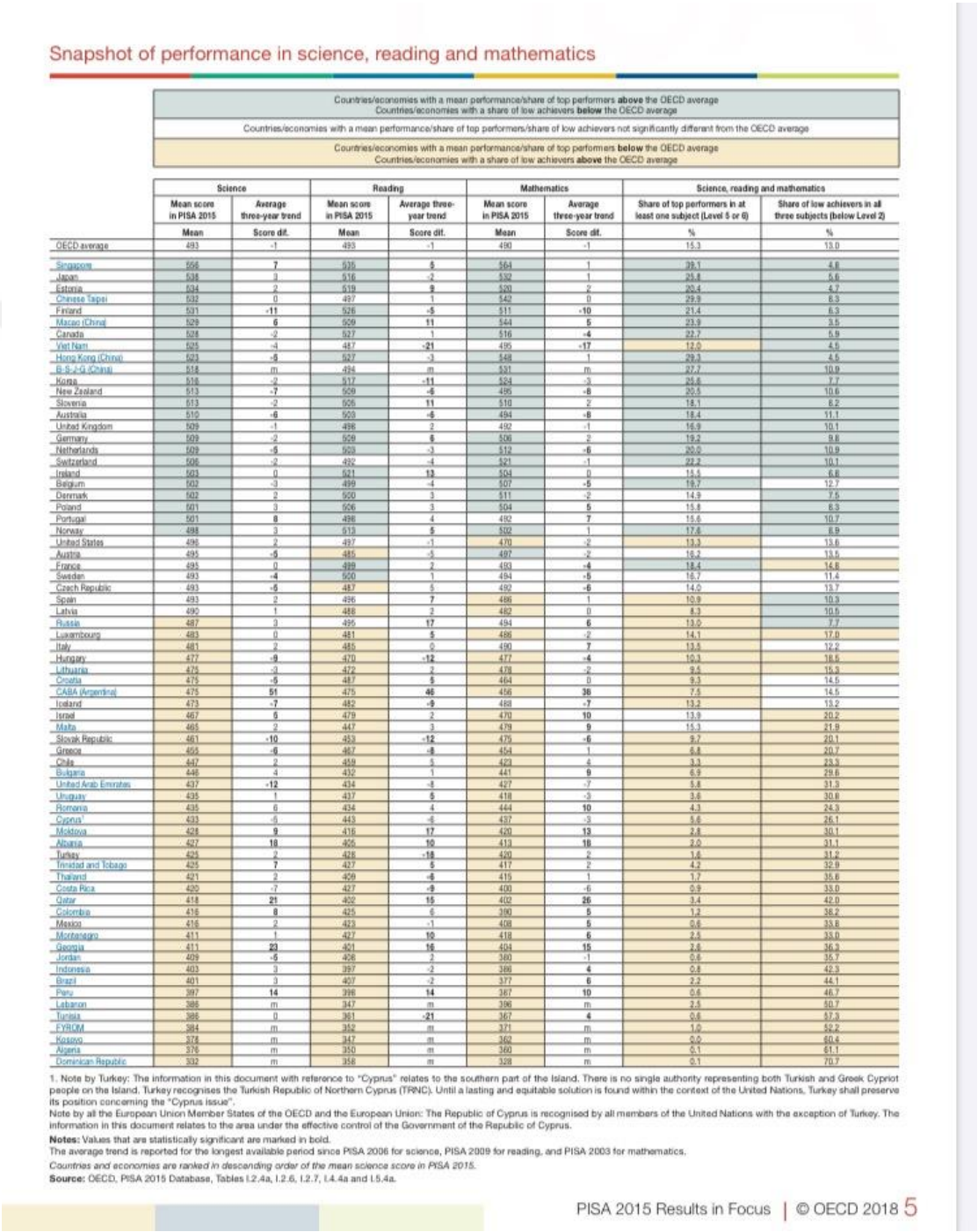
https://www.jw.org/tr/kutsal-kitabin-ogrettikleri/sorular/10-emir/

http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pd

https://www.youtube.com/watch?v=85NiznqVaAw

EKLER

EK-1: PISA 2015: OECD Ülkelerinin Bilim, Okuma ve Matematikte Performans Anlık Görüntüsü



Snapshot of performance in science, reading and mathematics

Countries/economies with a mean performance/share of top performers **above** the OECD average
Countries/economies with a share of low achievers **below** the OECD average

Countries/economies with a mean performance/share of top performers/share of low achievers not significantly different from the OECD average

Countries/economies with a mean performance/share of top performers **below** the OECD average
Countries/economies with a share of low achievers **above** the OECD average

	Science		Reading		Mathematics		Science, reading and mathematics	
	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low achievers in all three subjects (below Level 2)
	Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	%	%
OECD average	493	-1	493	-1	490	-1	15.3	13.0
Singapore	556	7	535	5	564	1	39.1	4.8
Japan	538	3	516	-2	532	1	25.8	5.6
Estonia	534	2	519	9	520	2	20.4	4.7
Chinese Taipei	532	0	497	1	542	0	29.9	6.3
Finland	531	-11	526	-5	511	-10	21.4	6.3
Macao (China)	529	6	509	11	544	5	23.9	3.5
Canada	528	-2	527	1	516	-4	22.7	5.9
Viet Nam	525	-4	487	-21	495	-17	12.0	4.5
Hong Kong (China)	523	-5	527	-3	548	1	29.3	4.5
B-S-J-G (China)	518	m	494	m	531	m	27.7	10.9
Korea	516	-2	517	-11	524	-3	25.6	7.7
New Zealand	513	-7	509	-6	495	-8	20.5	10.6
Slovenia	513	-2	505	11	510	2	18.1	8.2
Australia	510	-6	503	-6	494	-8	18.4	11.1
United Kingdom	509	-1	498	2	492	-1	16.9	10.1
Germany	509	-2	509	6	506	2	19.2	9.8
Netherlands	509	-5	503	-3	512	-6	20.0	10.9
Switzerland	506	-2	492	-4	521	-1	22.2	10.1
Ireland	503	0	521	13	504	0	15.5	6.8
Belgium	502	-3	499	-4	507	-5	19.7	12.7
Denmark	502	2	500	3	511	-2	14.9	7.5
Poland	501	3	506	3	504	5	15.8	8.3
Portugal	501	8	498	4	492	7	15.6	10.7
Norway	498	3	513	5	502	1	17.6	8.9
United States	496	2	497	-1	470	-2	13.3	13.6
Austria	495	-5	485	-5	497	-2	16.2	13.5
France	495	0	499	2	493	-4	18.4	14.8
Sweden	493	-4	500	1	494	-5	16.7	11.4
Czech Republic	493	-5	487	5	492	-6	14.0	13.7
Spain	493	2	496	7	486	1	10.9	10.3
Latvia	490	1	488	2	482	0	8.3	10.5
Russia	487	3	495	17	494	6	13.0	7.7
Luxembourg	483	0	481	5	486	-2	14.1	17.0
Italy	481	2	485	0	490	7	13.5	12.2
Hungary	477	-9	470	-12	477	-4	10.3	16.5
Lithuania	475	-3	472	2	478	-2	9.5	15.3
Croatia	475	-5	487	5	464	0	9.3	14.5
CABA (Argentina)	475	51	475	46	456	36	7.5	14.5
Iceland	473	-7	482	-9	488	-7	13.2	13.2
Israel	467	9	479	2	470	10	13.9	20.2
Malta	465	2	447	3	479	9	15.3	21.9
Slovak Republic	461	-10	453	-12	475	-6	9.7	20.1
Greece	455	-6	467	-8	454	1	6.8	20.7
Chile	447	2	459	5	423	4	3.3	23.3
Bulgaria	446	4	432	1	441	9	6.9	29.6
United Arab Emirates	437	-12	434	-8	427	-7	5.8	31.3
Uruguay	435	1	437	5	418	-3	3.6	30.8
Romania	435	6	434	4	444	10	4.3	24.3
Cyprus[1]	433	-5	443	-6	437	-3	5.6	26.1
Moldova	428	9	416	17	420	13	2.8	30.1
Albania	427	18	405	10	413	18	3.0	31.1
Turkey	425	2	428	-18	420	2	1.6	31.2
Trinidad and Tobago	425	7	427	5	417	2	4.2	32.9
Thailand	421	2	409	-6	419	1	1.7	35.6
Costa Rica	420	-7	427	-9	400	-6	0.9	33.0
Qatar	418	21	402	15	402	26	3.4	42.0
Colombia	416	8	425	6	390	5	1.2	36.2
Mexico	416	2	423	-1	408	5	0.6	33.6
Montenegro	411	1	427	10	418	6	2.5	33.0
Georgia	411	23	401	16	404	15	2.6	36.3
Jordan	409	-5	408	2	380	-1	0.6	35.7
Indonesia	403	3	397	-2	386	4	0.8	42.3
Brazil	401	3	407	-2	377	6	2.2	44.1
Peru	397	14	398	14	387	10	0.6	46.7
Lebanon	386	m	347	m	396	m	2.5	50.7
Tunisia	386	0	361	-21	367	4	0.6	57.3
FYROM	384	m	352	m	371	m	1.0	59.2
Kosovo	378	m	347	m	362	m	0.0	60.4
Algeria	376	m	350	m	360	m	0.1	61.1
Dominican Republic	332	m	358	m	328	m	0.1	70.7

1. Note by Turkey: The information in this document with reference to "Cyprus" relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the "Cyprus issue".
Note by all the European Union Member States of the OECD and the European Union: The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

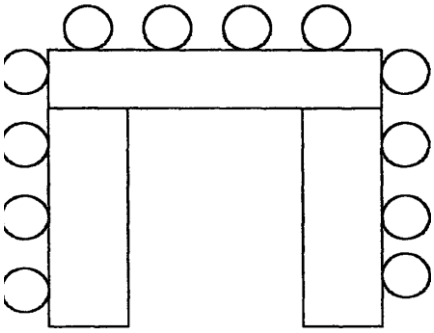
Notes: Values that are statistically significant are marked in bold.
The average trend is reported for the longest available period since PISA 2006 for science, PISA 2009 for reading, and PISA 2003 for mathematics.
Countries and economies are ranked in descending order of the mean science score in PISA 2015.
Source: OECD, PISA 2015 Database, Tables I.2.4a, I.2.6, I.2.7, I.4.4a and I.5.4a.

PISA 2015 Results in Focus | © OECD 2018 5

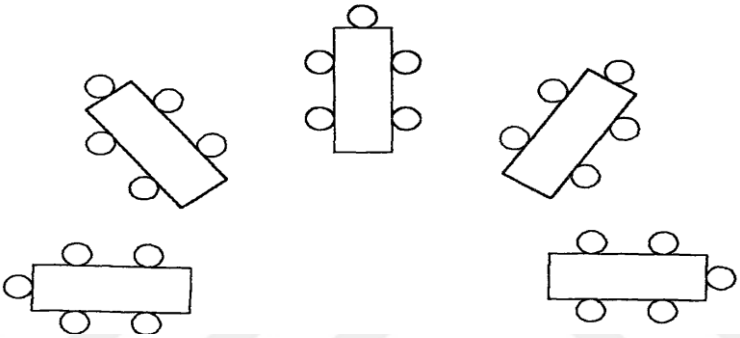
EK- 2: Aktif Öğrenmede Olası Sınıf Düzenleri

1-U düzeni: Bu iki şekilde düşünülebilir.

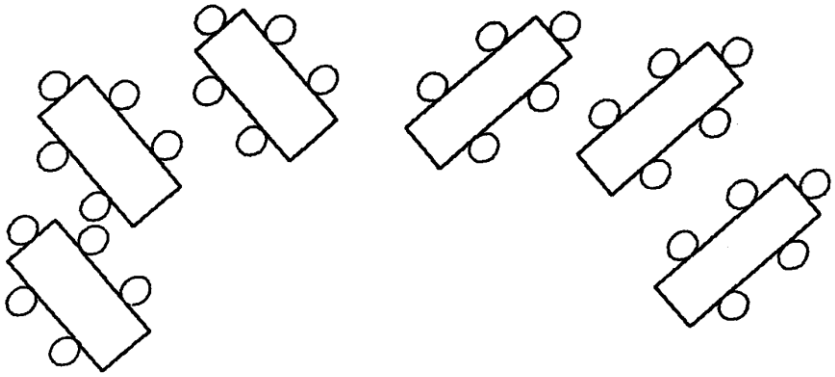
a)



b)

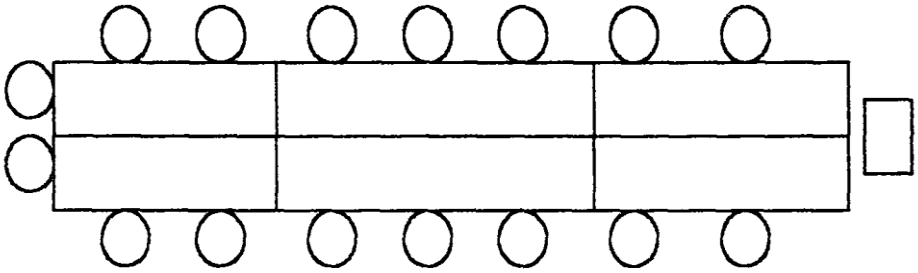


2- Takım Modeli:

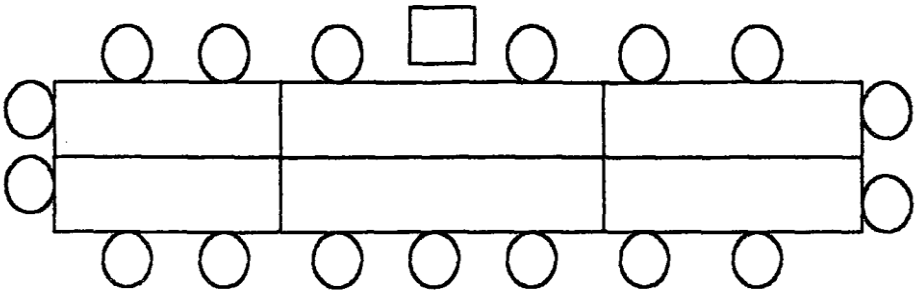


3- Konferans Sırası Modeli: Üç farklı şekilde olabilir.

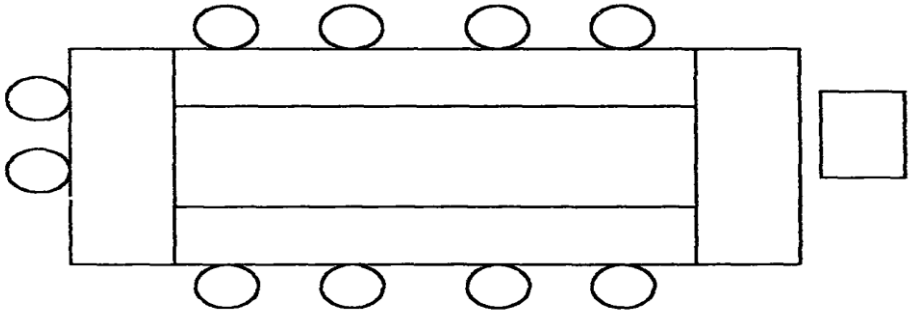
a)



b)

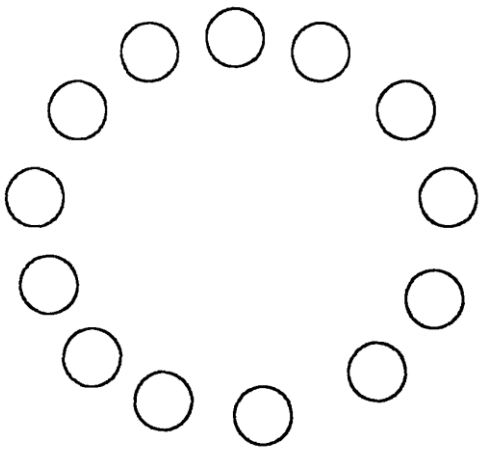


c)

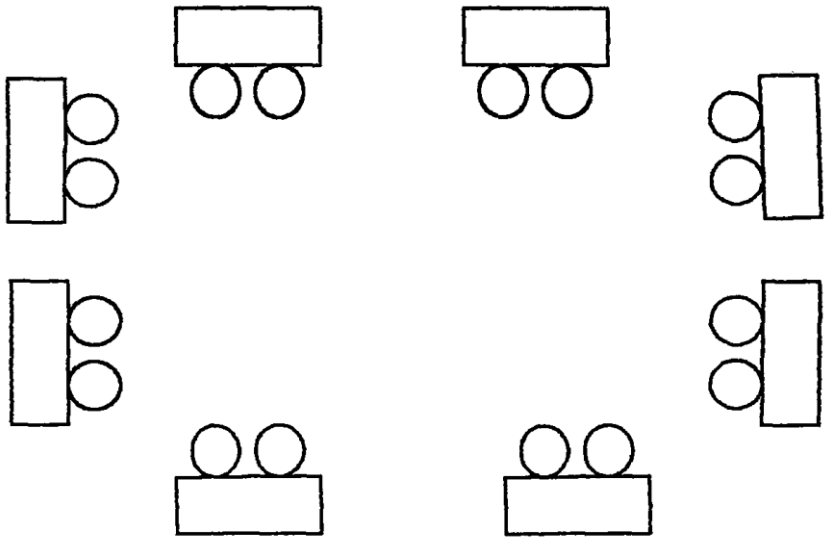


4- Dairesel Model: İki farklı dairesel şekil olabilir.

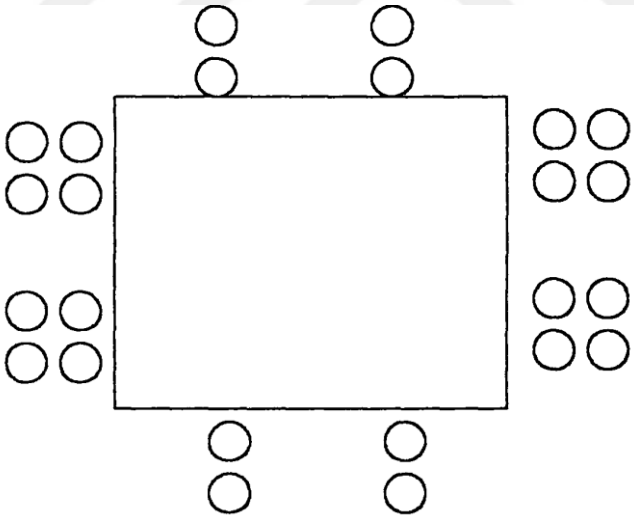
a)



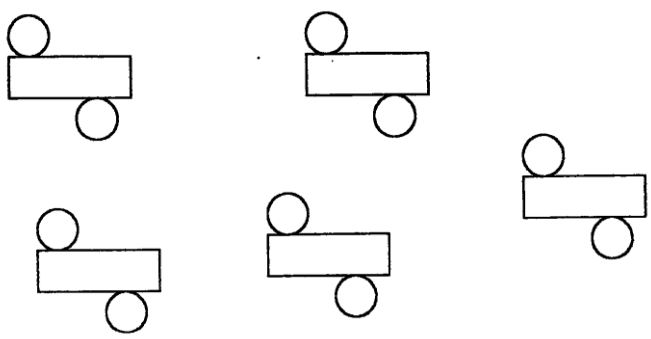
b)



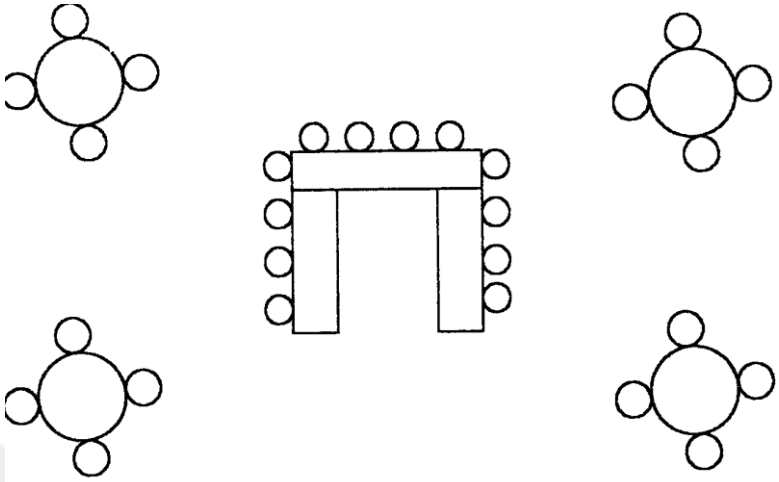
5- Grup İçi Grup Modeli:



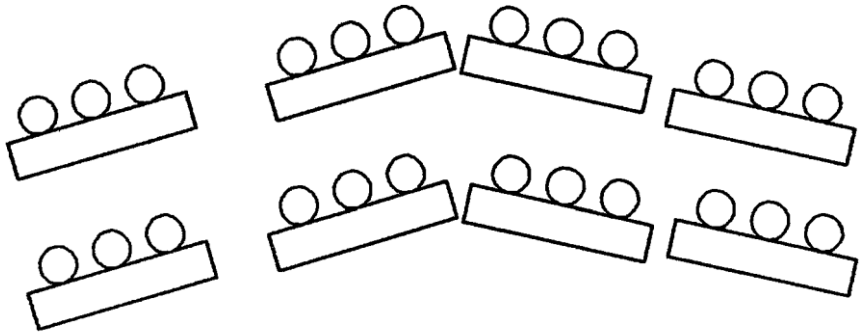
6- İş İstasyonu Modeli:



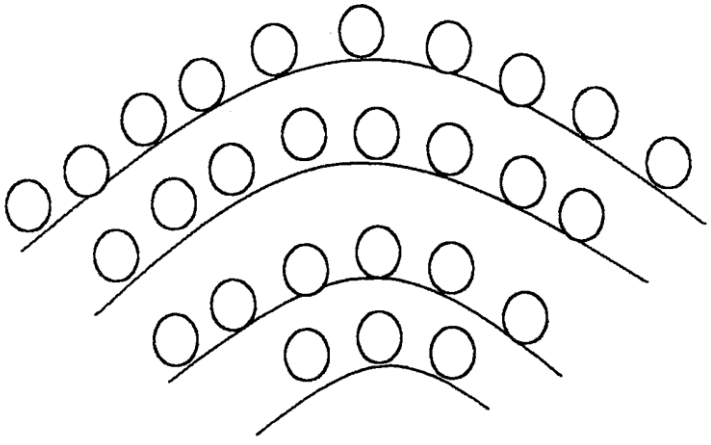
7- Serbest Grup Modeli:



8- V Modeli:



9- Konferans Salonu Modeli:



EK- 3: TOABT İzin Belgesi

Sayın

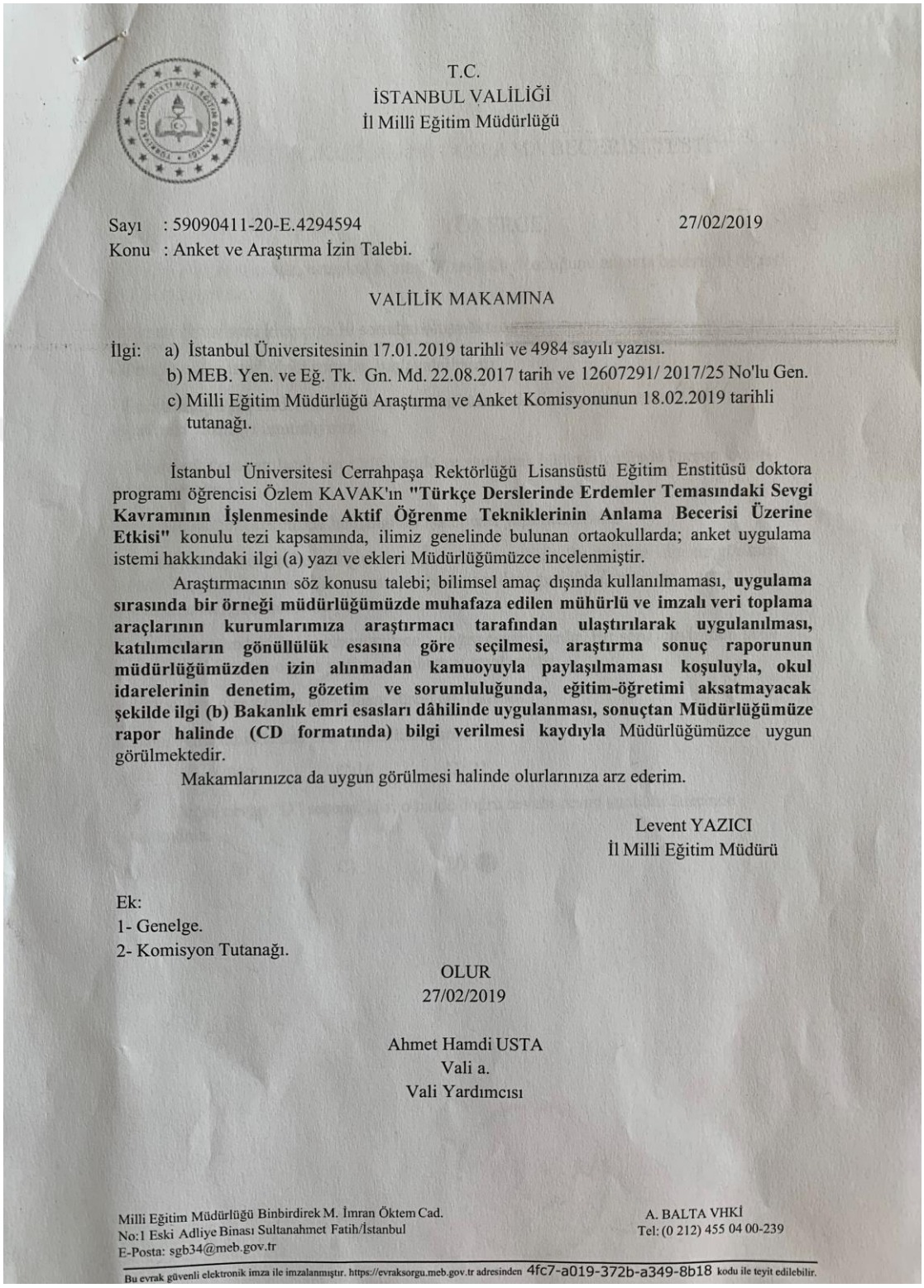
Özlem KAVAK,

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yürütmekte olduğunuzu belirttiğiniz doktora çalışmasında; tarafımca yazılmış "**Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**" (Ankara: Anı Yayıncılık, 2011: 265-283) adlı kitapta yer alan "**Türkçe Okuduğunu Anlama Testi**" adlı ölçme aracını, bilimsel ilkelere uygun göndermeler yaparak kullanabilirsiniz.

Başarı ve esenlik diliyorum. 07.01.2019

Prof. Dr. Sedat SEVER

EK- 4: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4294594 27/02/2019
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) İstanbul Üniversitesinin 17.01.2019 tarihli ve 4984 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.02.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü doktora programı öğrencisi Özlem KAVAK'ın **"Türkçe Derslerinde Erdemler Temasındaki Sevgi Kavramının İşlenmesinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Anlama Becerisi Üzerine Etkisi"** konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ortaokullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
27/02/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4fc7-a019-372b-a349-8b18 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 5: METİNLER

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Vefa, cömertlik, fedakârlık ile ilgili araştırdığınız atasözlerini arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Metnin başlığının ve görsellerinin sizde çağrıştırdığı duygu ve düşünceleri anlatınız.

* Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

VERMEK ÇOĞALMAKTIR

Bir zamanlar bir köylü, bir medresenin kapısını çaldı. Kapılara bakan talebe gelip kapıyı açtığında köylü ona nefis bir salkım üzüm uzattı: "Bunlar benim bağımın en güzel üzümleri. Size hediye olarak getirdim."

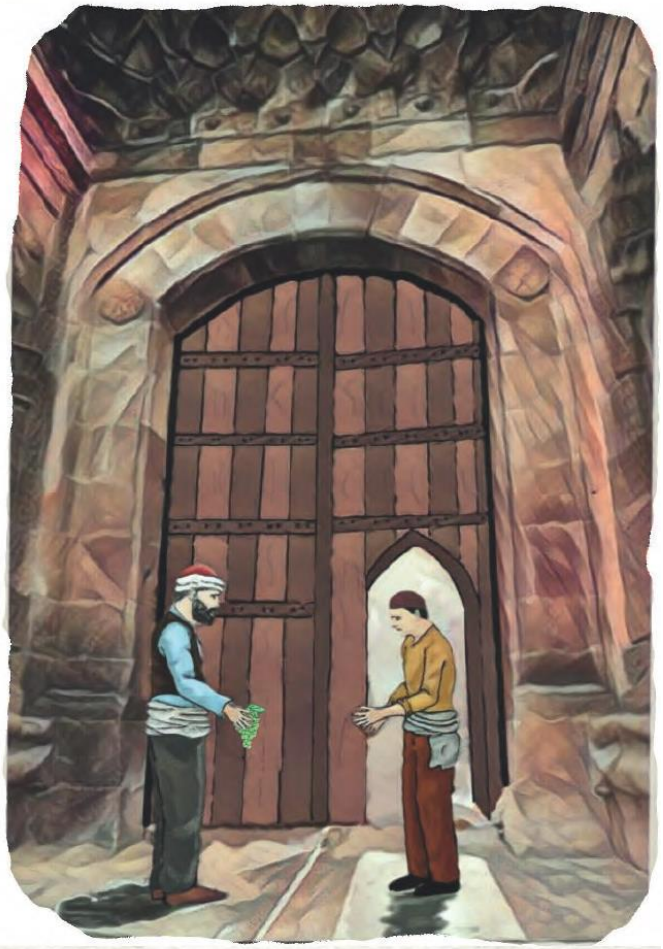
"Teşekkür ederim." dedi talebe, "Onları hemen hocamıza götüreceğim. İkramınızdan çok memnun olacaktır."

"Hayır, hayır!" diye atıldı köylü, "Ben bunları sana getirdim."

"Bana mı?" Talebenin yüzü kızardı. Böyle güzel bir hediyeyi hak ettiğini düşünmüyordu.

"Evet!" diye ısrar etti köylü, "Çünkü ne zaman bu kapıyı çalsam onu sen açıyorsun. Ne zaman ürünlerim kuraklıktan kırılsa bana her gün sen yiyecek ekmek veriyorsun. İnşallah bu üzüm salkımı da sana güneş ışığı gibi ılık ve yağmur gibi güzel ilahi rahmeti getirir. Çünkü bak, ne güzel yaratılmışlar."

Talebe o sabahı üzüm salkımını



tefekkür ederek geçirdi. Üzümler sahiden de harika yaratılmışlardı. O üzden salkımı hocasına kram etmeye karar verdi. Çünkü kendilerine ilim ve ıikmeti öğreten oydu.

Hoca, talebenin bu ikramıyla çok mutlu oldu. Ama sonra hemen medresedeki hasta talebesini hatırladı: "Üzümleri ona hediye edeyim. Kim bilir belki onlarla sevinir ve daha çabuk şifa bulur."

Düşündüğü gibi de yaptı. Ama üzümler hasta talebenin odasında da fazla kalmadı. Hasta talebe şöyle düşünmüştü: "Medresenin aşçısı beni günlerce en iyi yemeklerle besledi. Eminim bu üzümleri o daha çok hak ediyordur." Aşçı ona öğle yemeğini getirdiğinde, üzüm salkımını ona hediye etti: "Allah'ın yarattığı sebze ve meyve gibi harikalarla en yakın olan sensin ve dolayısıyla da bu ilahi sanat eseriyle ne yapılacağını en iyi sen bilirsin."

Aşçı, üzümlerin güzelliğine hayran olmuştu. Bu üzümlerin güzelliğini ve harikalığını kimse kitaplardan sorumlu talebeden fazla takdir edemezdi. O, tefekkürüyle ve ince düşünüşüyle medresede şöhret kazanmış bir gençti.

Üzümleri görür görmez en küçük şeyde bile ilahi sanat ve nakışların en yüksek derecede yansıyabileceğini derinden kavradı o talebe de. Yüreği "bu sanatın ve güzelliğin sahibi"ne sevgiyle doldu. Tam bu sırada, medreseye ilk geldiğinde kendisine kapıyı açan talebeyi hatırladı. Şefkatiyle, tevazusuyla, sevecenliğiyle, sıcaklığıyla benzer duyguları yaşamasına vesile olmuştu o arkadaşı da. Ve böylece daha akşam olmadan, çiftçinin medreseye getirdiği üzüm salkımı kapıya bakan talebeye geri dönmüştü bile.



İşte o zaman bu talebe bu üzümlerin gerçekten de kendi kısmeti olduğunu anladı. Ve bir şeyi daha anladı: Cömertlik, dostluğun parlak bir nişanıydı.

Göksu BİROL

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Araştırdığınız "sevgi" temalı şiiri arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Yûnus Emre'nin "Yaratılanı hoş gör yaratandan ötürü." sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.



Bestami YAZGAN (1957-...)

Şiir, masal ve hikâye türlerinde eserleri bulunan yazar, yurt içi ve yurt dışında şiir dalında birçok ödül almıştır. Bazı eserleri: Gönül Fotoğrafı, Masal Denizi, Uçtu Uçtu Şiir Uçtu, Kalbini Kaybeden Adam...

* Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

SEVGİ DİYEN ÇAĞLAR AŞAR

Kılıcını koy kınına,
Yüreğinle yürü dostum.
Şu dünyanın her yanına
Yüreğinle yürü dostum.

Her adımın kor olsa da
Yanmak sana yâr olsa da
Bu yolculuk zor olsa da
Yüreğinle yürü dostum.

Nadanlara kulak asma,
Gariplere sakın küsme,
İnsanlıktan ümit kesme,
Yüreğinle yürü dostum.

Selam sevgi seherine,
Başla gönül seferine,
Karanlığın üzerine
Yüreğinle yürü dostum.

Nice fikir yorgun düşer,
Göz yorulur, akıl şaşar,
Sevgi diyen çağlar aşar,
Yüreğinle yürü dostum.

Bestami YAZGAN

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Araştırdığınız yardım kuruluşları ile ilgili edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Bir iyilik yaptığınızda kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Örnekler ile anlatınız.



Cahit UÇUK (1909-2004)
Cumhuriyet döneminin ilk kadın yazarlarından olan Cahit Uçuk, yapıtlarında genellikle kadın hakları, kadının toplumdaki yeri, analık duygusu temalarını işledi. Bazı eserleri: Kirazlı Pınar, Türk Çocuğuna Masallar...

✱ Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

GÜMÜŞ KANAT

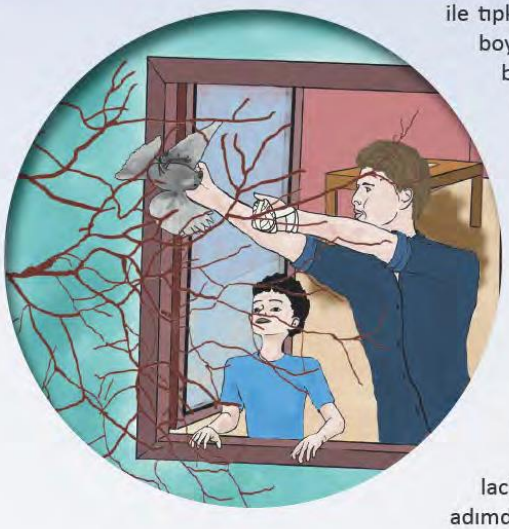
(On bir yaşında olan Kemal, okul çıkışlarında babasının çalıştığı matbaaya giderdi. Orada babasını dikkatlice izlemeyi ve makineleri incelemeyi çok severdi. Kemal büyüyünce makine mühendisi olmak istiyordu. Ancak babası matbaada geçirdiği talihsiz bir kaza sonucu bir elinin dört parmağını kaybetmişti. Kemal, babası çalışamazsa okulu bırakmak zorunda kalmaktan korkuyordu. Gümüş Kanat ile karşılaşmalarının ardından hayatının güzelleşeceğinden habersizdi.)



Bir ses duyuldu. Bir kuş sesi. Sol taraftaki pencerenin dışından gelmişti. Masasında ders çalışıyordu. İlk önce aldırmadı. Kuşlar elbette öteceklerdi. Dersine devam etti. Fakat sonra bu seste bir yalvarış, bir çağırış var gibi geldi. Yerinden kalktı. Kare kare camlı, büyük pencerenin yarı aralık kanadını açarak başını uzattı. Tepeleri binanın çatısını aşan koca çınarların artık kavrulmaya başlayan yaprakları arasında, ince dallarda gözlerini gezdirdi. Birden yüreği hopladı. İşte oradaydı. Pencereye yakın bir dala, ufacık bir kuş, ayağından asılmıştı. Gümüş renkli kanatlarını çırpıyordu. Kendini dala çekmek istiyordu. Fakat kuvveti tükenmiş olacak ki çırpınmaktan vazgeçti. Öylece sallandı kaldı. Mini mini gözleri ile Kemal'e bakıyordu.

Kemal, pencereden dala uzanırken kulağında annesinin sesi çınladı: "Kemal, düşersin!" Kendini toplayarak pencereden çekildi. Şöyle, aradaki mesafeyi ölçtü. Dönüp gözleri ile babasını aradı. O, ileride, yüksek ayaklı masasında cilt yığınları arasında çalışıyordu.

— Baba, diye seslendi. Celil Usta duymadı. Dalgındı. Sıkışık iş zamanlarında böyle olurdu. Kaşları çatıktı. Babasına bakınca sevgi ve hayranlık duygusu yüreğini kapladı. Babası dalgalı sarı saçları



ile tıpkı arslana benziyordu. Gür ve kumral kaşlı, uzun boylu, geniş omuzlu, kuvvetli ve gençti. Böyle önüne bakarken kendisini görenlere çok ciddi bir insan hissini verirdi. Fakat başını kaldırınca bir çift tatlı ve mavi göz ılık, yumuşak bir ışıkla insanın yüreğine uzanırdı.

Kemal, bir daha fakat daha yüksek sesle:

— Baba, dedi.

Celil Usta, oğlunun sesine doğru başını kaldırdı. Bakışları ile "Ne istiyorsun yavrum?" diyor gibi idi.

Kemal hızlı hızlı:

— Babacığım, dedi. Gümüş kanatlı bir kuş, bir ayağından asılmış. Kolum yetişmiyor. Ama siz onu kurtarabilirsiniz.

Celil Usta, cilt yığınının arasından çıktı. Sırtında lacivert renkli, iyi dikilmiş bir iş gömleği vardı. Birkaç adımda pencerenin önüne geldi.

— Hani, kuş nerede?

Kemal, yaprakların arasında artık hiç çırpınmayan kuşu gösterdi.

— İşte!

Celil Usta:

— Vah zavallıcık, dedi. Bir damla canı kalmış.

Pencerenin kenarından uzandı. Kemal, dikkat kesilmişti. Babasının becerikli parmakları, kuşu ayağından dala bağlayan iplikleri çözmeye başladı. Bir yandan da anlatıyordu.

— Bu yaramaz şeyler ayaklarına bir saç teli, bir iplik dolansa çözemezler. Sonra, böylece bir dala asılıp kalırlar.



Bir eli ile kuşu o büyük avucunda tutuyor, bir eli ile de incecik ayaktan iplikleri çözüyordu. Epeyce uğraştıktan sonra sevinçle:

— Tamam, dedi.

Geri çekilerek avucunu açtı. Bir zaman baba oğul kuşun uçmasını beklediler. Fakat bir damlacık canında uçacak hâl kalmamıştı ki. Baba, o büyük fakat şefkatli elini Kemal'e doğru uzatarak:

— Uçacak hâle gelinceye kadar buna bakmak lazım Kemal. Sonra azat edersin.

Kemal, heyecandan soluğu kesilerek iki avucunu birleştirip babasına uzattı. Celil Usta, yavru kuşu oğlunun avuçlarına bıraktı, işinin başına döndü.

Kemal, bir an ne yapacağını bilmez bir hâlde olduğu yerde kaldı. Avuçları arasına bir yavru kuş değil de korkuyla, telaşla çarpan bir yürek konmuştu sanki.

Vücudu terlemiş, ağzı kurumuştu. Su içmek için musluğa koştu. Kuşu sol avucuna aldı. Su içti. Sonra parmaklarının ucunu ıslattı. Avucundaki kuşun yarı aralık ağzına damla damla su akıttı.

(...)

Cahit UÇUK

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Araştırdığınız fabl türündeki metni arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Kendinizi ne kadar tanıyorsunuz? Beğendiğiniz ve beğenmediğiniz kişilik özelliklerinizi anlatınız.

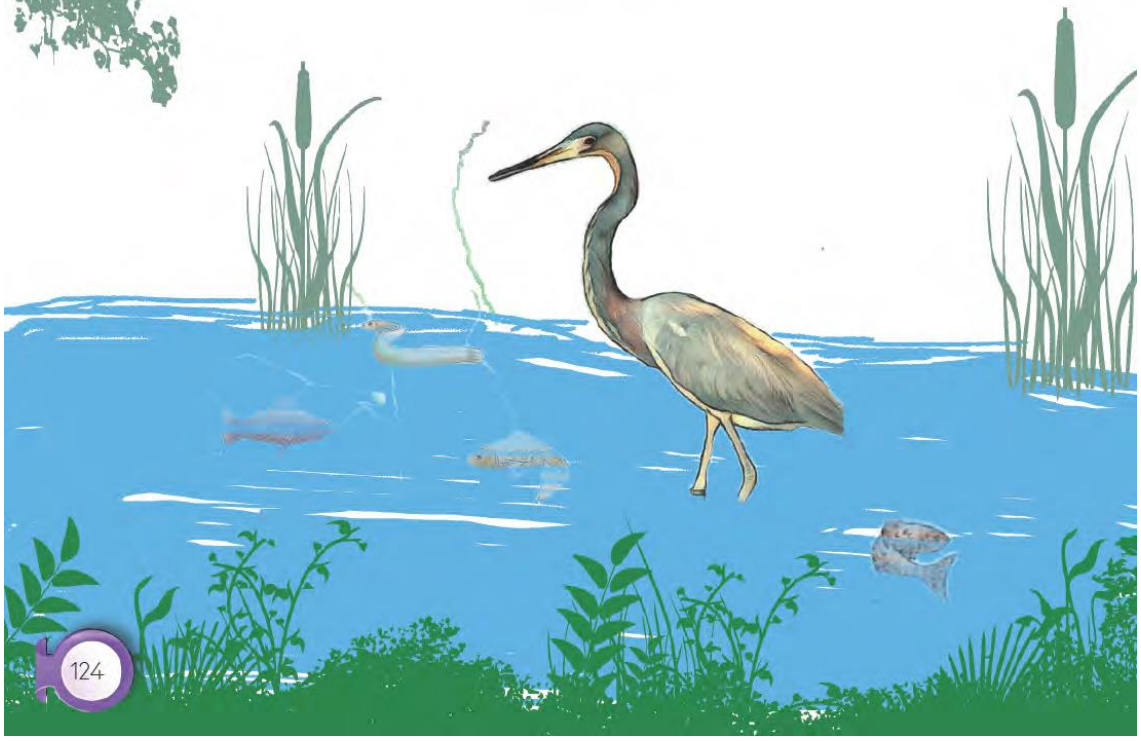
* Metni, önemli bulduğunuz yerleri not alarak dinleyiniz.



La Fontaine (La Fonten)
(1621-1675)

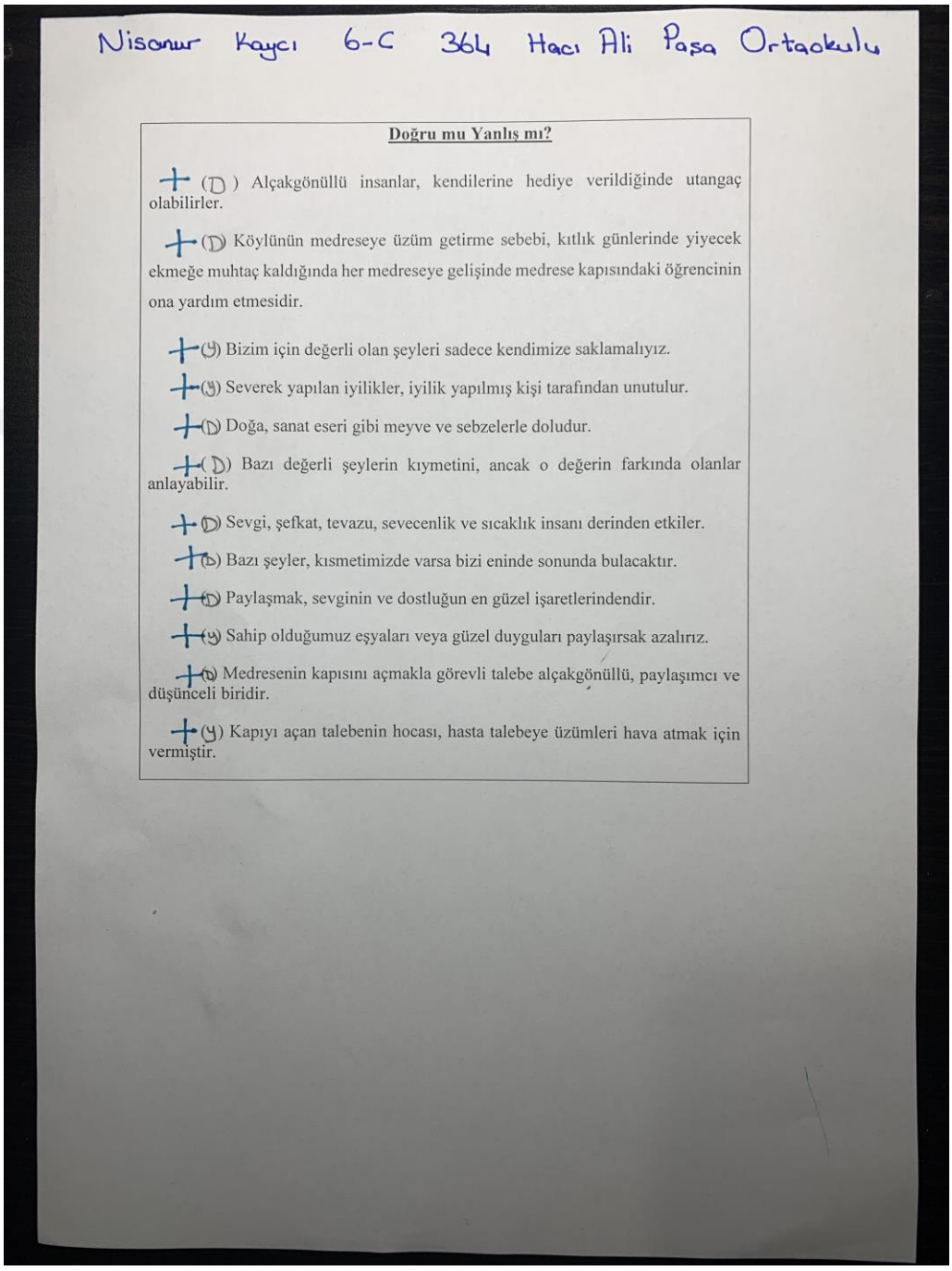
Özellikle fabl türünde verdiği eserlerle bilinen La Fontaine, ismini de bu tarzda yazdığı özgün eserlerle duyurmuştur. Şiir, piyes ve roman türünde de eserler vermiştir.

BALIKÇIL
(Dinleme Metni)



EK-6: UYGULAMA ÖRNEKLERİ

“Doğru mu Yanlış mı?” Tekniği Uygulama Örneği



Nisanur Kaycı 6-C 364 Hacı Ali Paşa Ortaokulu

Doğru mu Yanlış mı?

(D) Alçakgönüllü insanlar, kendilerine hediye verildiğinde utangaç olabilirler.

(D) Köylünün medreseye üzüm getirme sebebi, kıtlık günlerinde yiyecek ekmeğe muhtaç kaldığında her medreseye gelişinde medrese kapısındaki öğrencinin ona yardım etmesidir.

(Y) Bizim için değerli olan şeyleri sadece kendimize saklamalıyız.

(Y) Severek yapılan iyilikler, iyilik yapılmış kişi tarafından unutulur.

(D) Doğa, sanat eseri gibi meyve ve sebzelerle doludur.

(D) Bazı değerli şeylerin kıymetini, ancak o değerin farkında olanlar anlayabilir.

(D) Sevgi, şefkat, tevazu, sevecenlik ve sıcaklık insanı derinden etkiler.

(D) Bazı şeyler, kısmetimizde varsa bizi eninde sonunda bulacaktır.

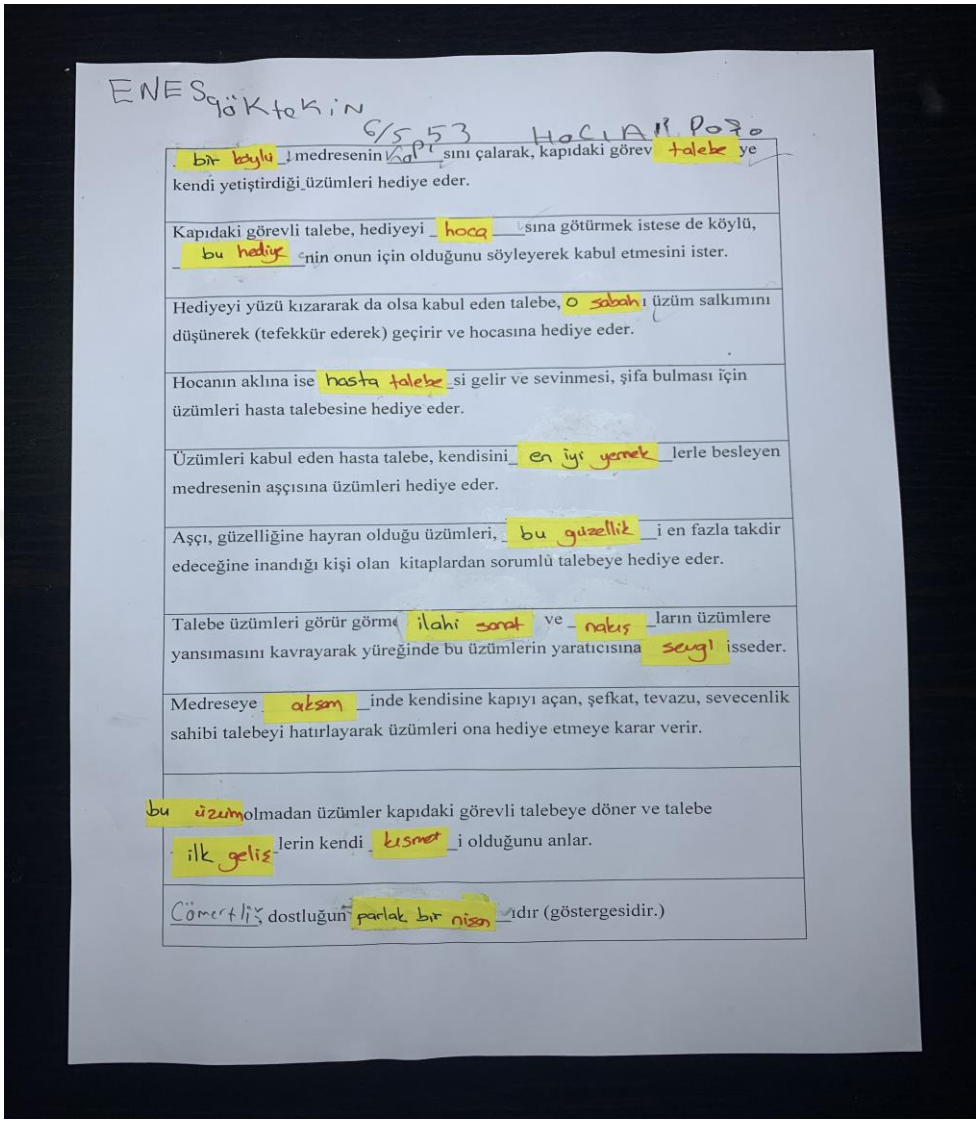
(D) Paylaşmak, sevginin ve dostluğun en güzel işaretlerindendir.

(Y) Sahip olduğumuz eşyaları veya güzel duyguları paylaşırsak azalırız.

(D) Medresenin kapısını açmakla görevli talebe alçakgönüllü, paylaşımcı ve düşünceli biridir.

(Y) Kapıyı açan talebenin hocası, hasta talebeye üzümleri hava atmak için vermiştir.

“Zihinsel Haritalama” Tekniği Uygulama Örneği



ENES Göktekin 6/5/53 Hoca'ya Poz

bir köylü _i medresenin kapı_sını çalarak, kapıdaki görev talebe ye kendi yetiştirdiği üzümleri hediye eder.

Kapıdaki görevli talebe, hediyeyi _hoca_sına götürmek istese de köylü, _bu hediye_nin onun için olduğunu söyleyerek kabul etmesini ister.

Hediyeyi yüzü kızararak da olsa kabul eden talebe, o sabah ı üzüm salkımını düşünerek (tefekkür ederek) geçirir ve hocasına hediye eder.

Hocanın aklına ise hasta talebe si gelir ve sevinmesi, şifa bulması için üzümleri hasta talebesine hediye eder.

Üzümleri kabul eden hasta talebe, kendisini_ en iyi yemek _lerle besleyen medresenin aşçısına üzümleri hediye eder.

Aşçı, güzelliğine hayran olduğu üzümleri, _bu güzellik_i en fazla takdir edeceğine inandığı kişi olan kitaplardan sorumlu talebeye hediye eder.

Talebe üzümleri görür görm(ilahi sanat ve _nakış_ların üzümlere yansımasını kavrayarak yüreğinde bu üzümlerin yaratıcısına sevgi isseder.

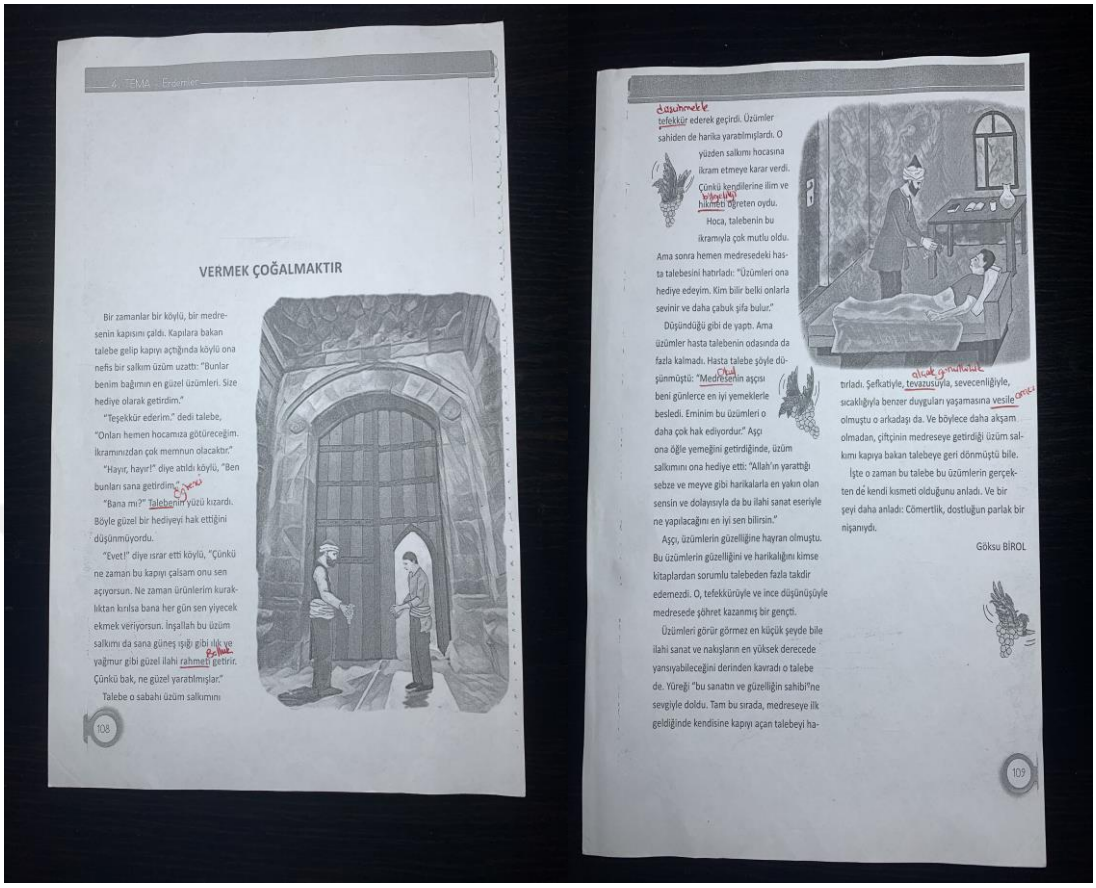
Medreseye _akşam_inde kendisine kapıyı açan, şefkat, tevazu, sevecenlik sahibi talebeyi hatırlayarak üzümleri ona hediye etmeye karar verir.

bu üzüm olmadan üzümler kapıdaki görevli talebeye döner ve talebe ilk geliş lerin kendi _kısmet_i olduğunu anlar.

Cömertlik dostluğun parlak bir nisan ıdır (göstergesidir.)



“Tombala” Tekniği Uygula Örneği



VERMEK ÇOĞALMAKTIR

Bir zamanlar bir köylü, bir medresenin kapısını çaldı. Kapılara bakan talebe gelip kapıyı açtığında köylü ona nefis bir salkım üzüm uzattı: "Bunlar benim bağımın en güzel üzümleri. Size hediye olarak getirdim."

"Teşekkür ederim." dedi talebe, "Onları hemen hocamıza götüreceğim. İkramınızdan çok memnun olacaktır."

"Hayır, hayır!" diye atıldı köylü, "Ben bunları sana getirdim."

"Bana mı?" Talebenin yüzü kızardı. Böyle güzel bir hediyeyi hak ettiğini düşünmüyordu.

"Evet!" diye ısrar etti köylü, "Çünkü ne zaman bu kapıyı çalsam onu sen açıyorsun. Ne zaman ürünlerim kuraklıktan kırılsa bana her gün sen yiyecek ekmek veriyorsun. İnşallah bu üzüm salkımı da sana güneş ışığı gibi ılık ve yağmur gibi güzel ilahi rahmeti getirir. Çünkü bak, ne güzel yaratılmışlar."

Talebe o sabahı üzüm salkımını düşünmekle tefekkür ederek geçirdi. Üzümler sahiden de harika yaratılmışlardı. O yüzden salkımı hocasına ikram etmeye karar verdi. Çünkü kendilerine ilim ve hikmeti öğreten oydu.

Hoca, talebenin bu ikramıyla çok mutlu oldu. Ama sonra hemen medresedeki hasta talebesini hatırladı: "Üzümleri ona hediye edeyim. Kim bilir belki onlarla sevinir ve daha çabuk şifa bulur."

Düşündüğü gibi de yaptı. Ama üzümler hasta talebenin odasında da fazla kalmadı. Hasta talebe şöyle düşünmüştü: "Medresenin aşçısı beni günlerce en iyi yemeklerle besledi. Eminim bu üzümleri o daha çok hak ediyordur." Aşçı ona öğle yemeğini getirdiğinde, üzüm salkımını ona hediye etti: "Allah'ın yarattığı sebze ve meyve gibi harikalarla en yakın olan sensin ve dolayısıyla da bu ilahi sanat eseriyle ne yapılacağını en iyi sen bilirsin."

Aşçı, üzümlerin güzelliğine hayran olmuştu. Bu üzümlerin güzelliğini ve harikalığını kimse kitaplardan sorumlu talebeden fazla takdir edemezdi. O, tefekkürüyle ve ince düşünüşüyle medresede şöhret kazanmış bir gençti.

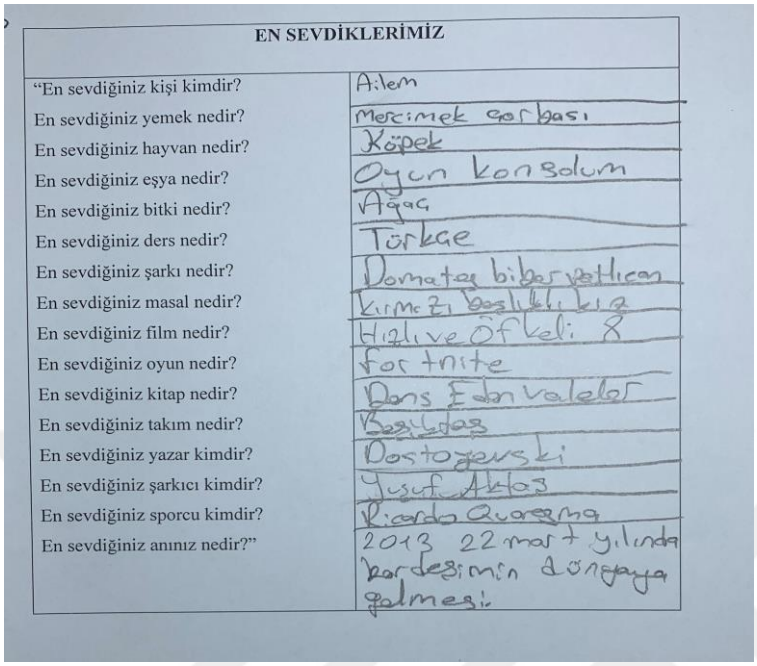
Üzümleri görür görmez en küçük şeyde bile ilahi sanat ve nakışların en yüksek derecede yansıyabileceğini derinden kavradı o talebe de. Yüreği "bu sanatın ve güzelliğin sahibi"ne sevgiyle doldu. Tam bu sırada, medreseye ilk geldiğinde kendisine kapıyı açan talebeyi hatırladı. Şefkatiyle, tevazusuyla, sevecenliğiyle, sıcaklığıyla benzer duyguları yaşamasına vesile olmuştu o arkadaşı da. Ve böylece daha akşam olmadan, çiftçinin medreseye getirdiği üzüm salkımı kapıya bakan talebeye geri dönmüştü bile.

İşte o zaman bu talebe bu üzümlerin gerçekten de kendi kısmeti olduğunu anladı. Ve bir şeyi daha anladı: Cömertlik, dostluğun parlak bir nişanıydı.

Göksu BİROL



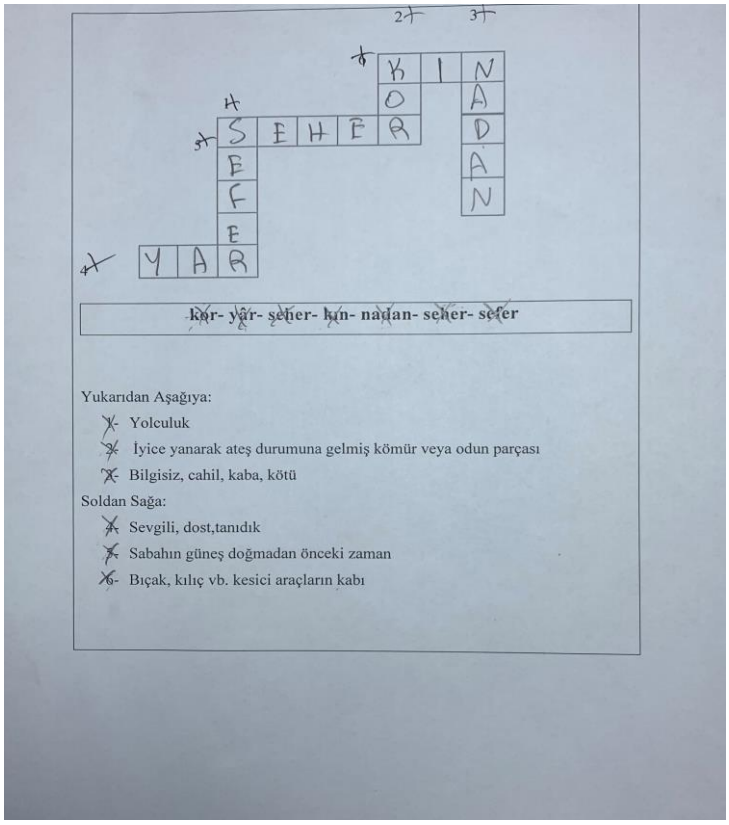
“Güzel ya da Yeni Haberler” Tekniği Uygulama Örneği



EN SEVDİKLERİMİZ

“En sevdiğiniz kişi kimdir?	Alem
En sevdiğiniz yemek nedir?	Mercimek çorbası
En sevdiğiniz hayvan nedir?	Köpek
En sevdiğiniz eşya nedir?	Oyun konsolum
En sevdiğiniz bitki nedir?	Ağaç
En sevdiğiniz ders nedir?	Türkçe
En sevdiğiniz şarkı nedir?	Domates biber patlıcan
En sevdiğiniz masal nedir?	Kırmızı başlıklı kız
En sevdiğiniz film nedir?	Hızlı ve Öfkeli 8
En sevdiğiniz oyun nedir?	Fortnite
En sevdiğiniz kitap nedir?	Dans Eden Valeler
En sevdiğiniz takım nedir?	Beşiktaş
En sevdiğiniz yazar kimdir?	Dostoyevski
En sevdiğiniz şarkıcı kimdir?	Yusuf Aktaş
En sevdiğiniz sporcu kimdir?	Ricardo Quaresma
En sevdiğiniz anınız nedir?”	2013 22 mart yılında kardeşimin dünyaya gelmesi.

“Bulmaca” Tekniği Uygulama Örneği



				K	I	N
				O		A
		S	E	H	E	R
		E				D
		F				A
		E				N
	Y	A	R			

kar- yar- şeher- kın- nadan- seher- sefer

Yukarıdan Aşağıya:

- Yolculuk
- İyice yanarak ateş durumuna gelmiş kömür veya odun parçası
- Bilgisiz, cahil, kaba, kötü

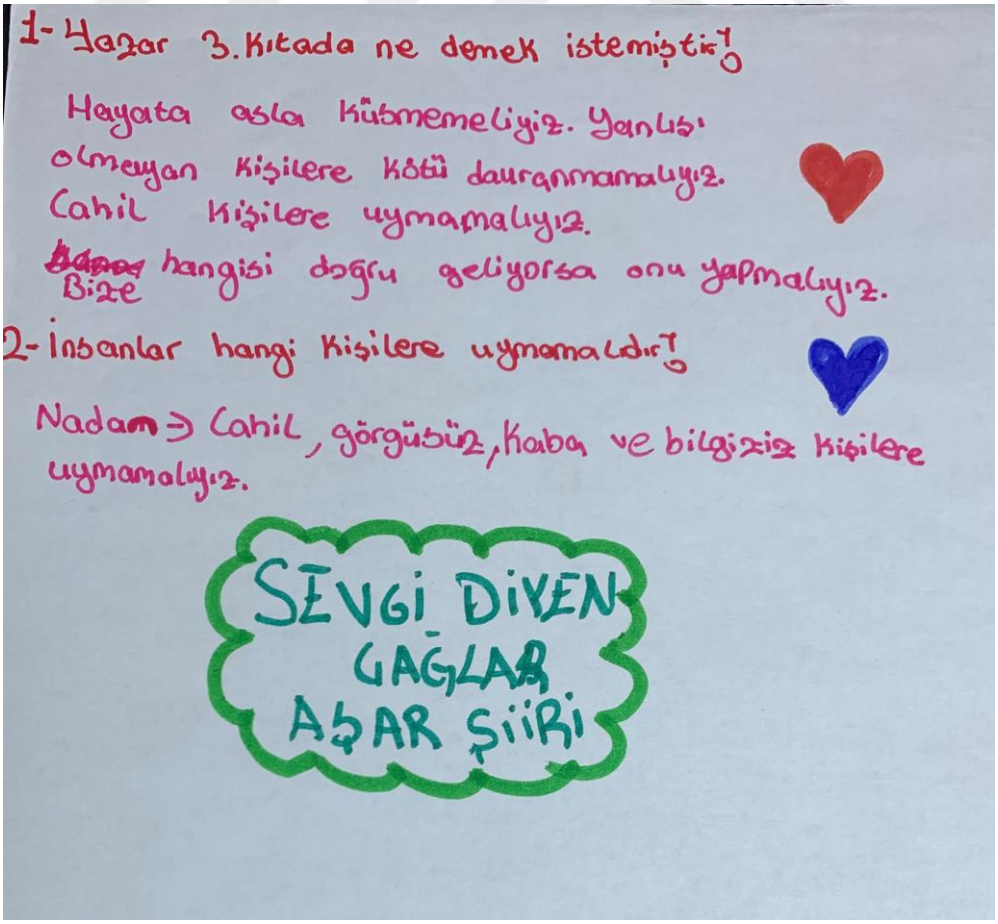
Soldan Sağa:

- Sevgili, dost,tanıdık
- Sabahın güneş doğmadan önceki zaman
- Bıçak, kılıç vb. kesici araçların kabı

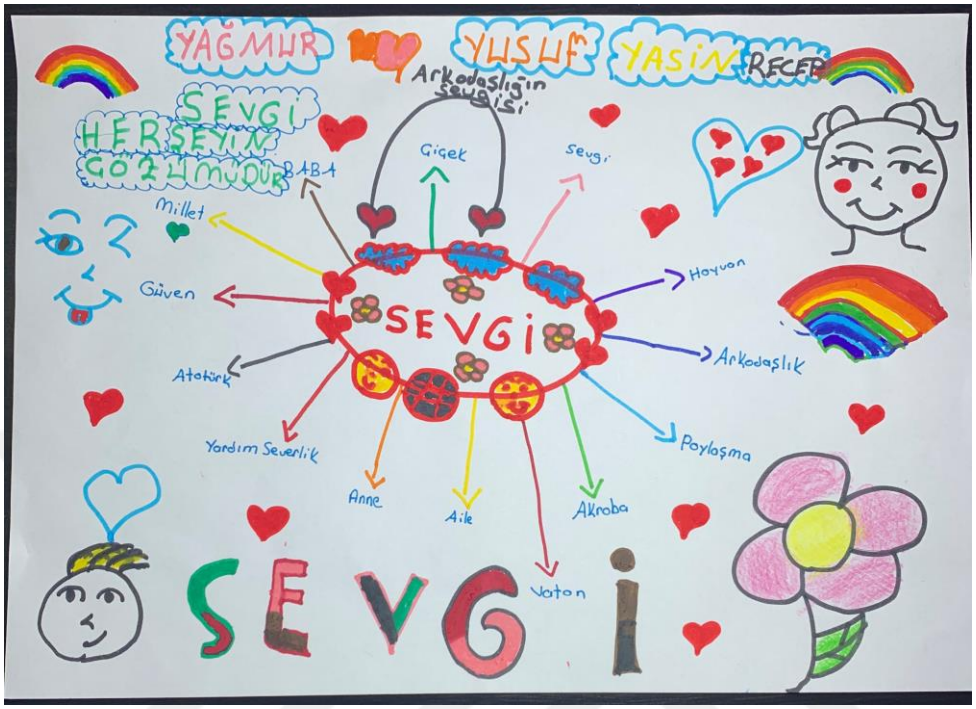
“Köşelenme” Tekniği Uygulama Örneği



“Top Taşıma” Tekniği Uygulama Örneği

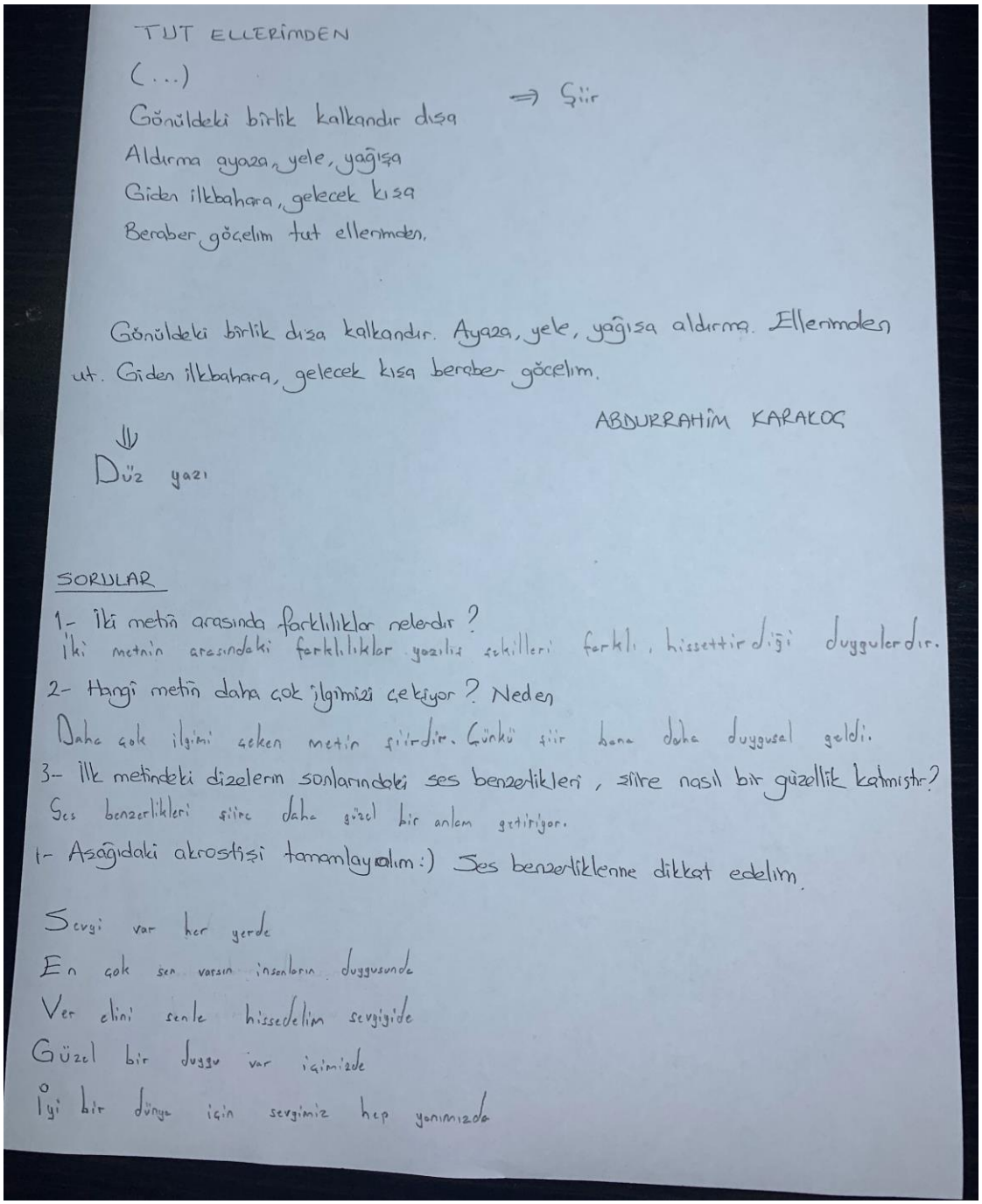


“Soru Ağı” Tekniği Uygulaması Örneği





“Sandviç” Tekniği Uygulama Örneği



TUT ELLERİNDEN

(...)

Gönüldeki birlik kalkandır dışa
Aldırma ayaza, yele, yağışa
Giden ilkbahara, gelecek kışa
Beraber göçelim tut ellerinden.

⇒ Şiir

Gönüldeki birlik dışa kalkandır. Ayaza, yele, yağışa aldırma. Ellerinden tut. Giden ilkbahara, gelecek kışa beraber göçelim.

ABDURRAHİM KARAKOÇ

⇓
Düz yazı

SORULAR

1- İki metin arasında farklılıklar nelerdir?
İki metnin arasındaki farklılıklar yazılış şekilleri farklı, hissettirdiği duygulardır.

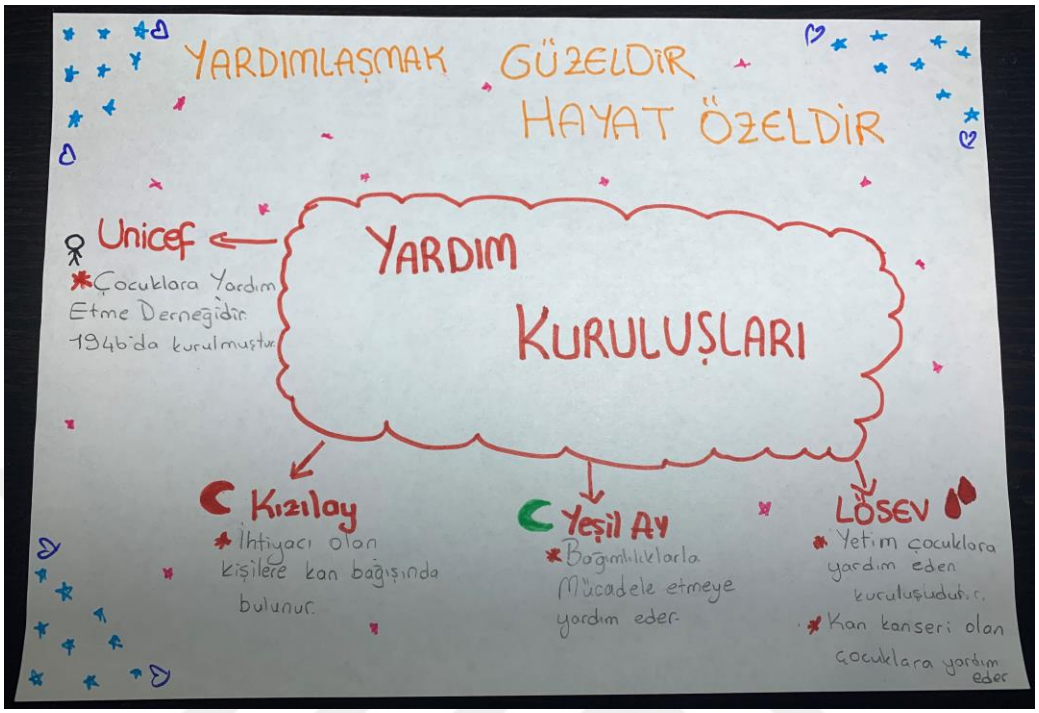
2- Hangi metin daha çok ilgimizi çekiyor? Neden
Daha çok ilgimi çeken metin şiirdir. Çünkü şiir bana daha duygusal geldi.

3- İlk metindeki dizelerin sonlarındaki ses benzerlikleri, şiire nasıl bir güzellik katmıştır?
Ses benzerlikleri şiire daha güzel bir anlam getiriyor.

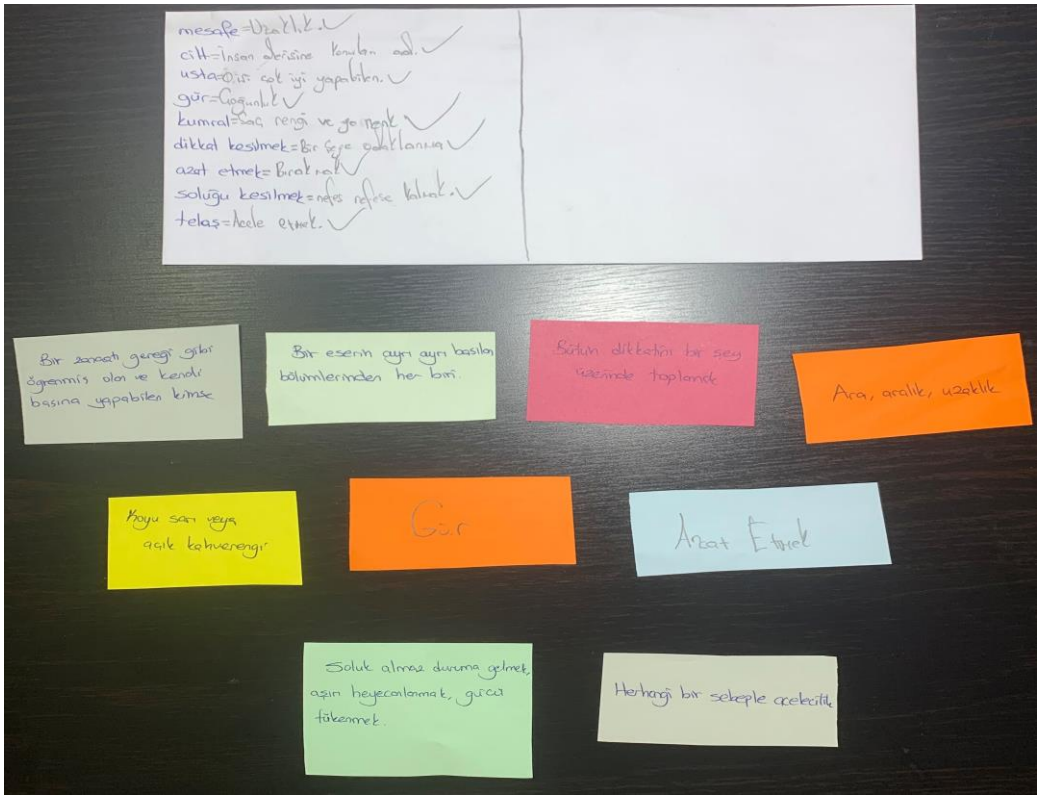
4- Aşağıdaki akrostişi tamamlayalım:) Ses benzerliklerine dikkat edelim.

Sevgi var her yerde
En çok sen varsın insanların duygusunda
Ver elini senle hissedelim sevgiyide
Güzel bir duygu var içimizde
İyi bir dünya için sevgimiz hep yanımızda

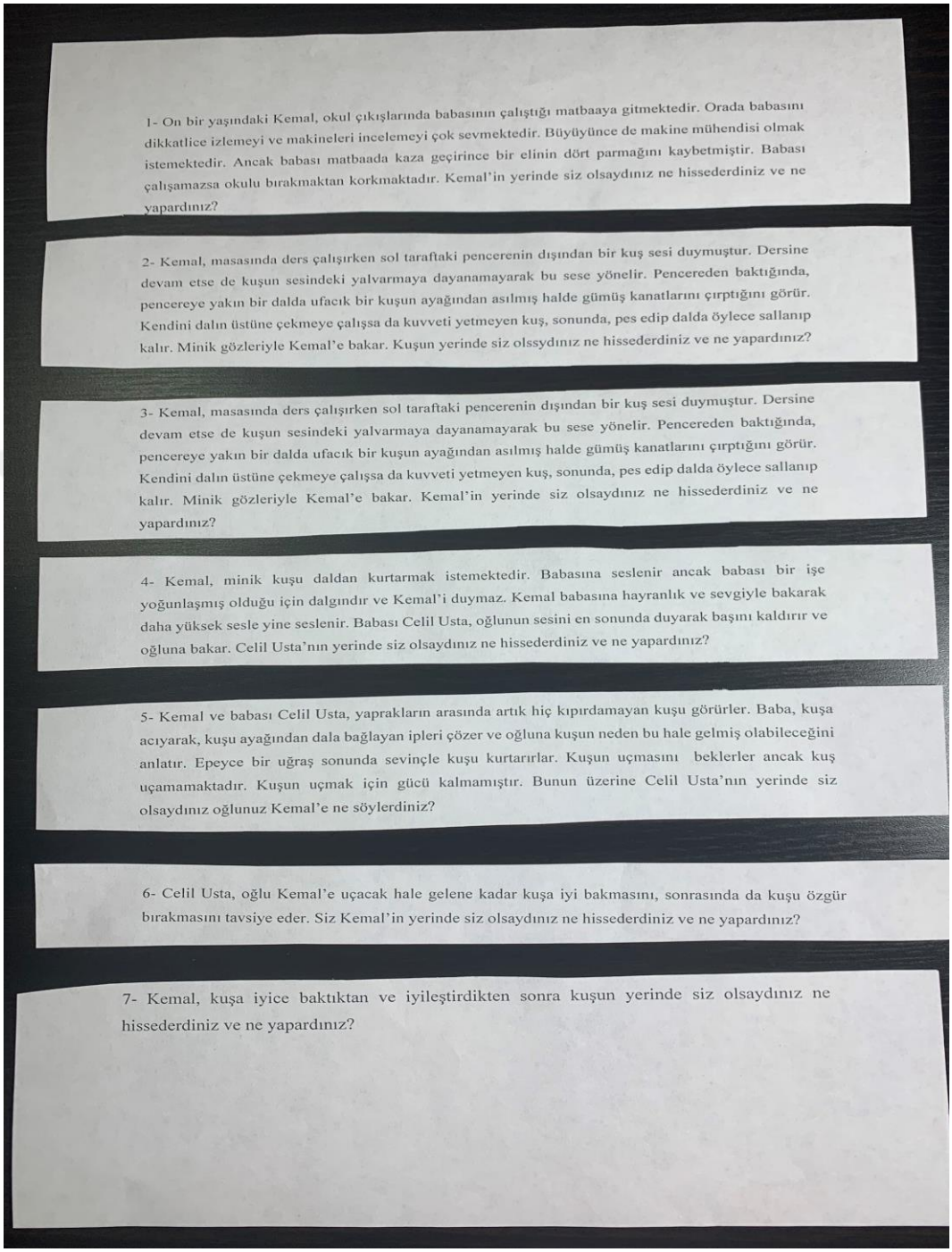
“Kartopu” Tekniği Uygulama Örneği



“Bilgi Kesekağıdı” Tekniği Uygulama Örneği



“Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” Tekniği Uygulama Örneği



1- On bir yaşındaki Kemal, okul çıkışlarında babasının çalıştığı matbaaya gitmektedir. Orada babasını dikkatlice izlemeyi ve makineleri incelemeyi çok sevmektedir. Büyüyünce de makine mühendisi olmak istemektedir. Ancak babası matbaada kaza geçirince bir elinin dört parmağını kaybetmiştir. Babası çalışamazsa okulu bırakmaktan korkmaktadır. Kemal'in yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

2- Kemal, masasında ders çalışırken sol taraftaki pencerenin dışından bir kuş sesi duymuştur. Dersine devam etse de kuşun sesindeki yalvarmaya dayanamayarak bu sese yönelir. Pencereden baktığında, pencereye yakın bir dalda ufacık bir kuşun ayağından asılmış halde gümüş kanatlarını çırptığını görür. Kendini dalın üstüne çekmeye çalışsa da kuvveti yetmeyen kuş, sonunda, pes edip dalda öylece sallanıp kalır. Minik gözleriyle Kemal'e bakar. Kuşun yerinde siz olssydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

3- Kemal, masasında ders çalışırken sol taraftaki pencerenin dışından bir kuş sesi duymuştur. Dersine devam etse de kuşun sesindeki yalvarmaya dayanamayarak bu sese yönelir. Pencereden baktığında, pencereye yakın bir dalda ufacık bir kuşun ayağından asılmış halde gümüş kanatlarını çırptığını görür. Kendini dalın üstüne çekmeye çalışsa da kuvveti yetmeyen kuş, sonunda, pes edip dalda öylece sallanıp kalır. Minik gözleriyle Kemal'e bakar. Kemal'in yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

4- Kemal, minik kuşu daldan kurtarmak istemektedir. Babasına seslenir ancak babası bir işe yoğunlaşmış olduğu için dalgındır ve Kemal'i duymaz. Kemal babasına hayranlık ve sevgiyle bakarak daha yüksek sesle yine seslenir. Babası Celil Usta, oğlunun sesini en sonunda duyarak başını kaldırır ve oğluna bakar. Celil Usta'nın yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

5- Kemal ve babası Celil Usta, yaprakların arasında artık hiç kıpırdamayan kuşu görürler. Baba, kuşa acıyarak, kuşu ayağından dala bağlayan ipleri çözer ve oğluna kuşun neden bu hale gelmiş olabileceğini anlatır. Epeyce bir uğraş sonunda sevinçle kuşu kurtarırlar. Kuşun uçmasını beklerler ancak kuş uçamamaktadır. Kuşun uçmak için gücü kalmamıştır. Bunun üzerine Celil Usta'nın yerinde siz olsaydınız oğlunuz Kemal'e ne söylerdiniz?

6- Celil Usta, oğlu Kemal'e uçacak hale gelene kadar kuşa iyi bakmasını, sonrasında da kuşu özgür bırakmasını tavsiye eder. Siz Kemal'in yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

7- Kemal, kuşa iyice baktıktan ve iyileştirdikten sonra kuşun yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ve ne yapardınız?

1. Grup

1 Cevap= Hem korkardık, hem de üzülürdük. İyileşmesi için dua ederdik.

2. Cevap= Çok üzülürüz, korkarız, ağaçta kurtulamama endişesi olur.

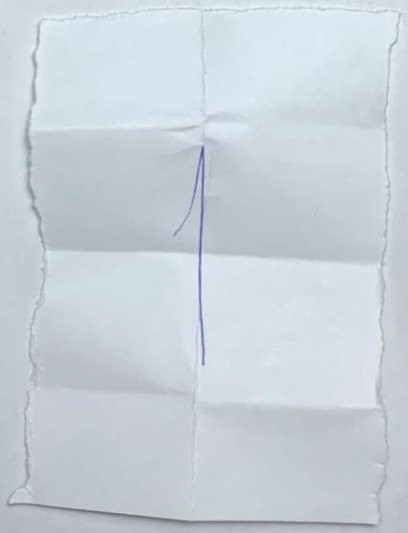
3. Cevap= Kuşa acırdık, kuşu kurtarmaya çalışırdık ve üzülürdük çünkü kuşlar onlarda can, acıyor du ve Ben, "kurtar diye bitkin bir şekilde bekliyordu.

4. Cevap = Celil Kaanın yerinde olsaydık olanun yanına gidip kuşu kurtarmaya başlardık

5. Cevap= Ben bu kuş çok yorulmuş ve halsiz iyileşene kadar ona bakalım sonrada azat (Salmak) ederiz.

6. Cevap : Sevdiğimiz bir kuşu bırakmak bize zor gelebilir kuşu salarken üzülürüz ve mutsuz oluruz. Ve kuşa iyi bakardık

7. Cevap: Kemal'in her gün canına gidip onu ziyaret ederdik ve onun hakkını ödüyemez dik. Kuşu bıraktığı için üzülürdük ama bir anlamda her gün ziyaret ettiğim için üzülmüyordum gülerdi.



GRUP 2

1-Cevap=) Üzülürdük, kötü bir durum yaşardık. Büyünce o meslegi olduktan sonra azimle çalışır ve babamı hatırlayıp mutlu olurdum.

2-Cevap=) Acı gözlerle bakardım. Sesimi duydurmaya çalışırdım. Kemale korkarak bakardım ve bizi alınca işleştirince çok seviniz ve onu çok severdim.

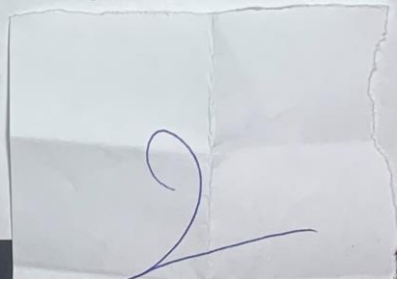
3-Cevap=) Üzülürdük, içimiz acırdı ve bir an önce yardım edərdik.

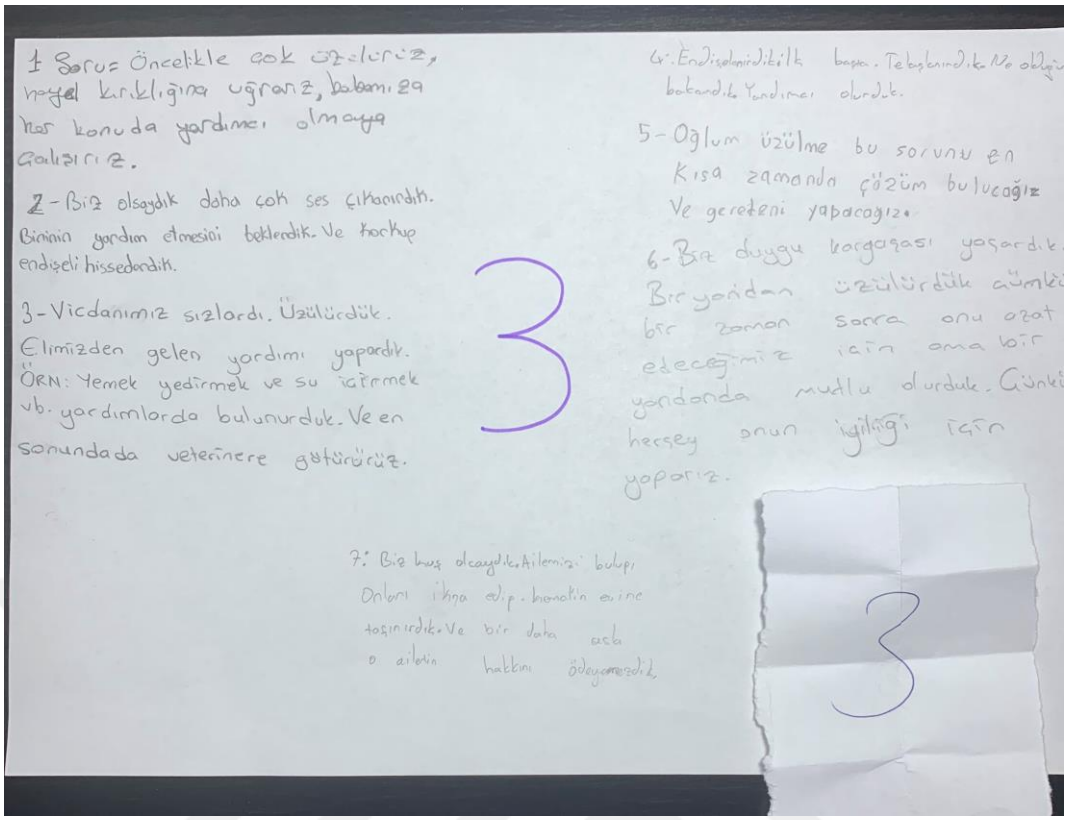
4-Cevap=) İçimizde kötü bir his olurdu. Korkardık. Hemen Kemal'in yanına gidip ne olduğunu sormadan bir şeyler yapardık.

5-Cevap=) Bu kuş sana emanet. Ve kuşun hemen işleşmesi için vitamin alman lazım ve iyi beslemen lazım. Sana güveniyorum. İstersen kuşa yuva bile yapabilirsin" derdik.

6-Cevap=) Kuştan ayrılacağımız için hüzün hissederdik. Elimizden gelene kadar bakardık.

7-Cevap=Kemal'den ayrılacağımız zaman üzüntü sesleri çıkarırdık. Onunla kalmak isterdik. Ve evimizi oraya yapardık.





1 Soru= Öncelikle çok üzülürüz, hayal kırıklığına uğrarız, babamıza her konuda yardımcı olmaya çalışırız.

2- Biz olsaydık daha çok ses çıkarırdık. Birinin yardım etmesini beklerdik. Ve korkup endişeli hissederdik.

3- Vicdanımız sızlardı. Üzülürdük. Elimizden gelen yardımı yapardık. ÖRN: Yemek yedirmek ve su içirmek vb. yardımlarda bulunurduk. Ve en sonundada veterinere götürürüz.

3

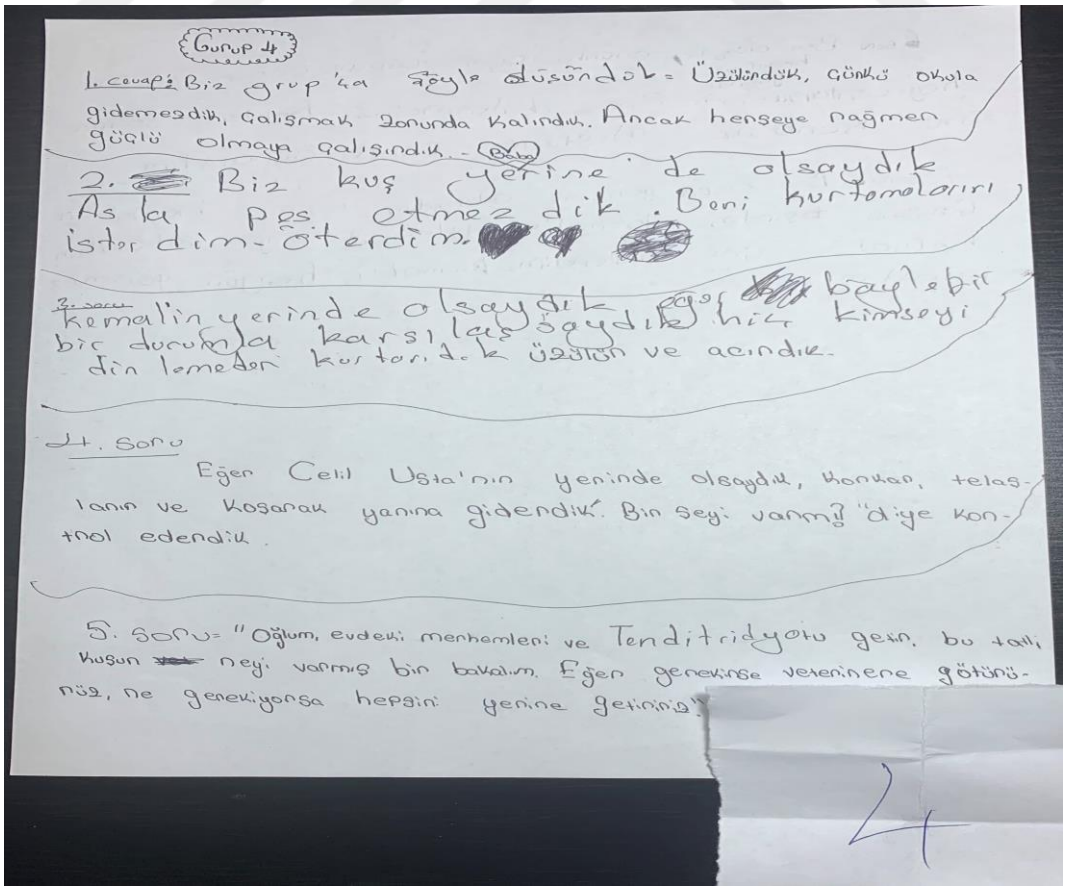
4: Endişelenirdik. Başka. Telaşlanırdık. Ne olduğu bakardık. Yardımcı olurduk.

5- Oğlum üzülme bu sorunu en kısa zamanda çözüm bulucağız Ve gereken yapacağız.

6- Bir duygu karmaşası yaşardık. Bir yandan üzülürdük cümlesi bir zaman sonra onu azat edeceğimiz için ama bir yandanda mutlu olurduk. Çünkü herşey onun iyiliği için yaparız.

7: Biz kuş olsaydık, Ailemizi bulup, Onları ikna edip. bronzların evine taşırdık. Ve bir daha asla o ailenin hakkını ödeyemezdik.

3



Grup 4

1. cevap: Biz grup'ta şöyle düşündük = Üzülürdük, Çünkü okula gidemezdik, çalışmak zorunda kalırdık. Ancak herşeye rağmen güçlü olmaya çalışırdık.

2. Soru: Biz kuş yerine de olsaydık Aslapgs etmezdik. Beni kurtarmalarını isterdim-isterdim.

3. soru: kemalin yerinde olsaydık hiç kimseyi bir durumla karşılaşsaydık böyle bir din lemeden kurtarıcak üzülür ve acırdık.

4. Soru

Eğer Celil Usta'nın yerinde olsaydık, koşar, telaşlanır ve koşarak yanına giderdik. Bir şeyi varmış" diye kontrol ederdik.

5. Soru= "Oğlum, evdeki menhemleri ve Tenditridyotu getir. bu tatlı kuşun neyi varmış bir bakalım. Eğer gerekirse veterinere götürürüz, ne gerekiyorsa hepsini yerine getiririz."

4

5. GRUP

Tesnim
ceylin
Egehan
Halil
umut A.

1.Cevap: Biz Kemal'in yerinde olsaydık üzülürdük ve harçlıklarımızı toplayıp idareli kullanıp babamıza yardım ederdik.

2.Cevap: Biz kuşun yerinde olsaydık Kemal'e üzgün gözlerle bakarak Kemal'den korkardık. Çünkü artık insanlar iyilik denen bir şey kalmamış ama Kemal'in iyi biri olduğundan habersizdik. Yine de yardım isteneye çalışırdık.

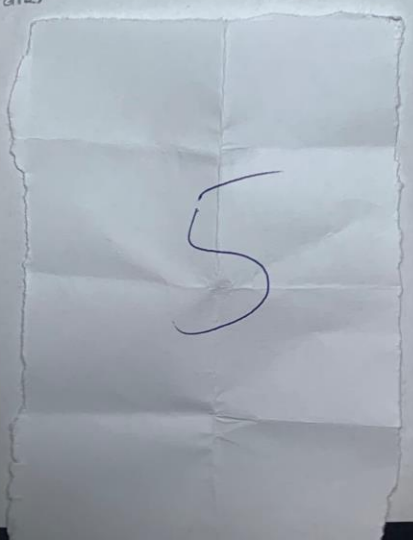
3.Cevap: Vicdanımız rahat etmezdi kuşa sevgiyle yaklaşıp yardım etmeye çalışırdık.

4.Cevap: Biz kendimize yorgun hissedişimiz halde kuşa yardım ederdik. Kemal'in bize seslendiğini duysaydık boş vermezdik ve kuşla ilgilenirdik.

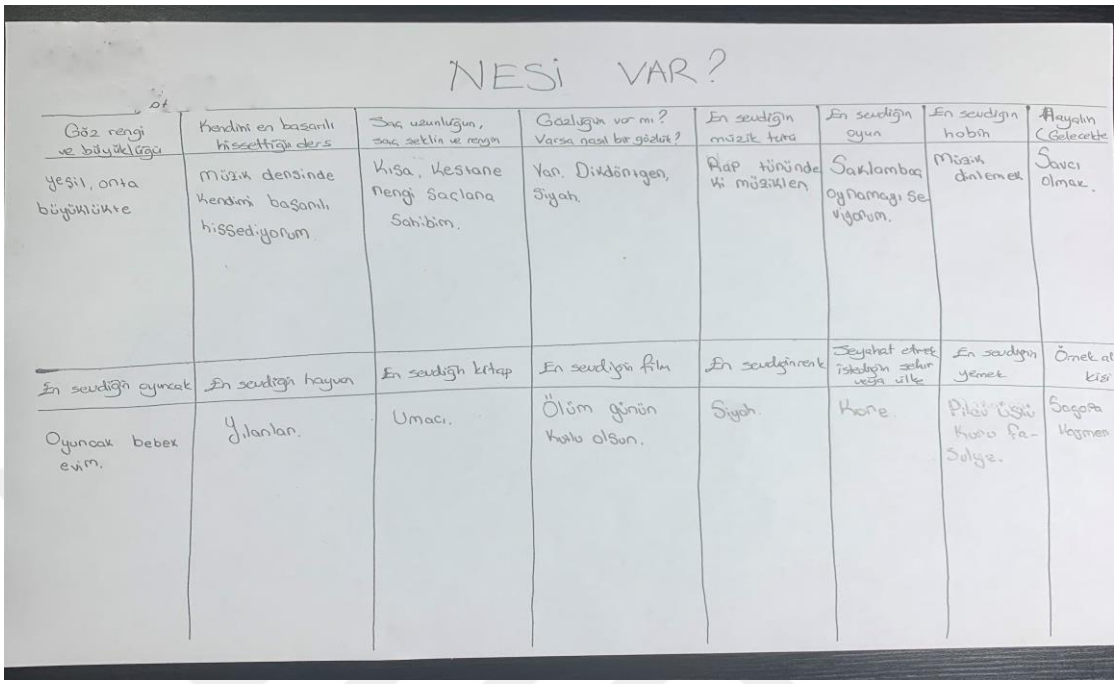
5.Cevap: "Şimdi lavaboya gidip bir kaç damla eline su alıt ve kuşa için sonrada ona pamuklardan olan bir yatak yap ve onu yatır ve Kemal'e hayvan sevgisiyle ilgili öğüt verirdik."

6.Cevap: Biz olsaydık sahiplenip, sevgiyle büyütüp onu arkadaşlarının yanına götürürdük. Hayvan sevgisini gayet iyi anlardık. Ve kuşlara yardım ederdik.

7 Cevap: Biz kemallerin evinin oraya yuvamızı yapıp insanların iyi kalpli olduğunu anlardık. Kemal'e ve insanlara sevgi duyardık.



“Nesi Var” Tekniği Uygulama Örneği

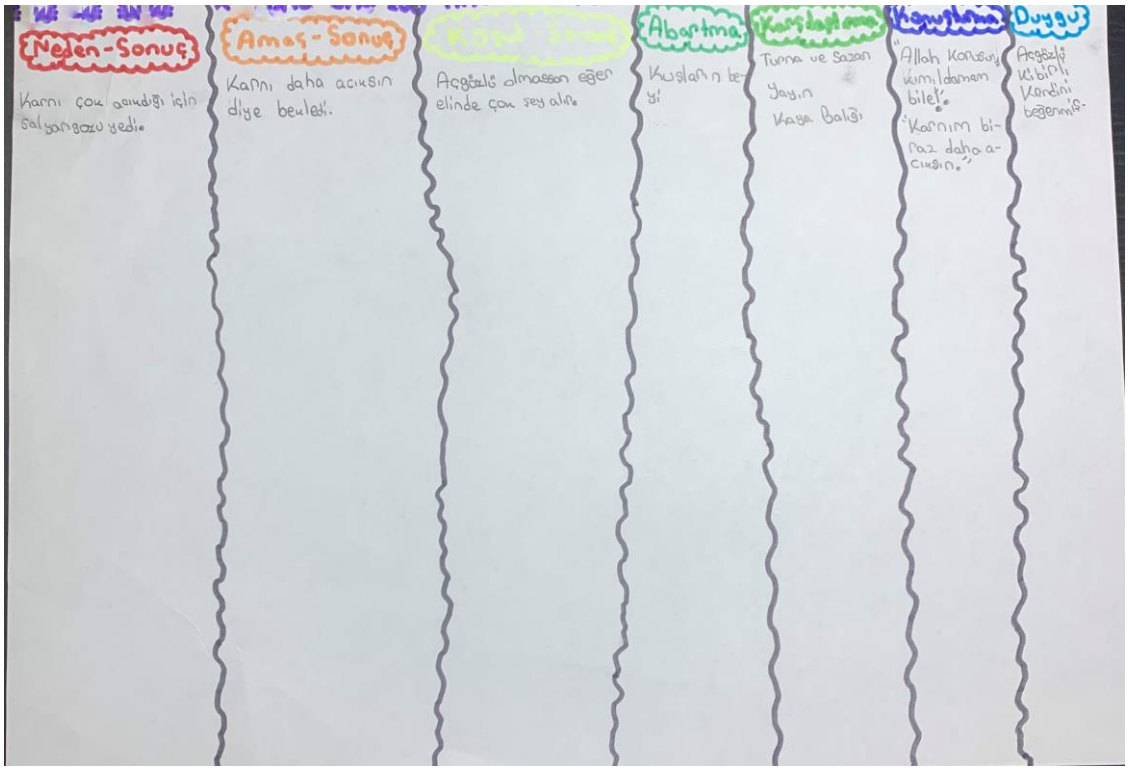


NESİ VAR?

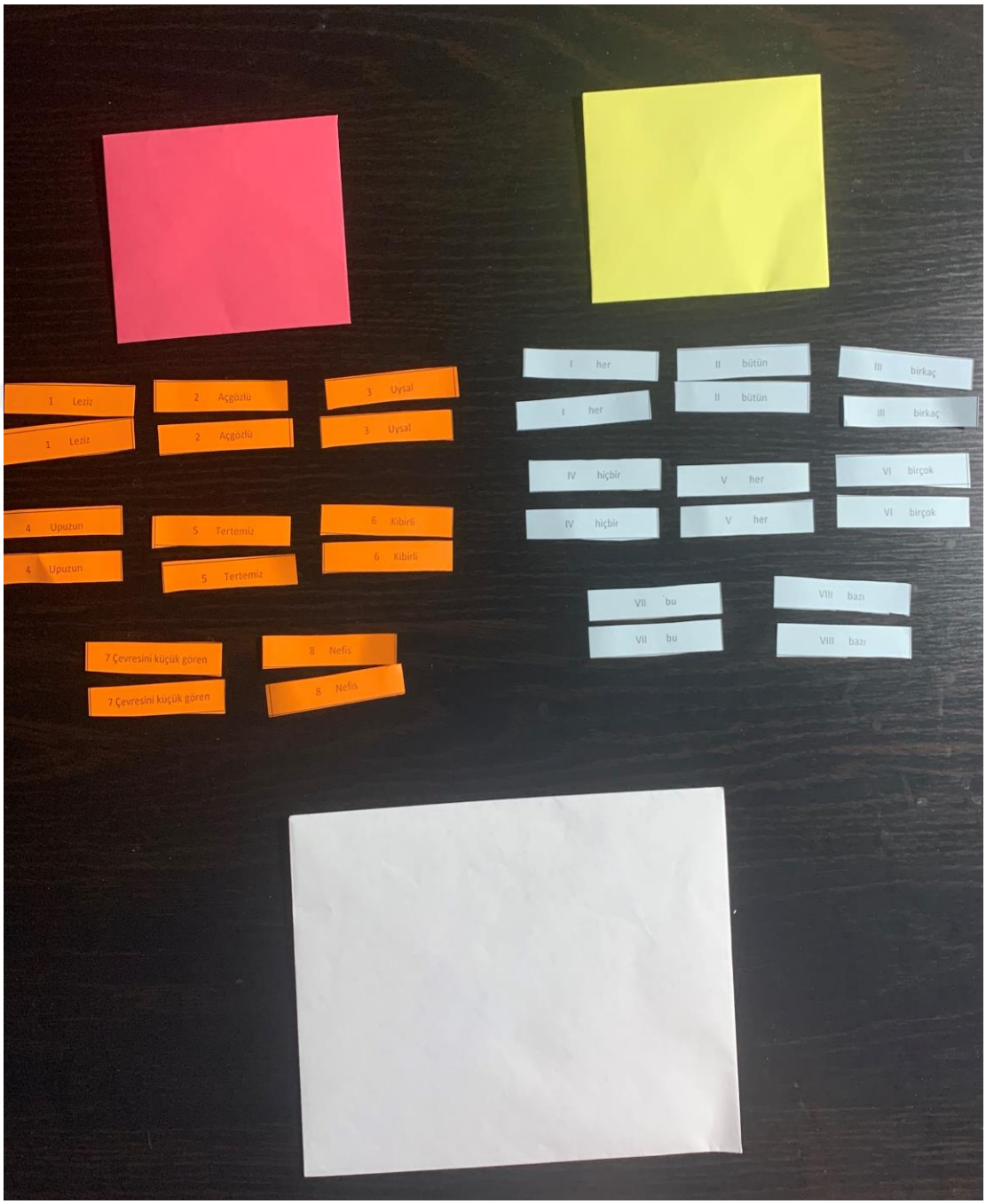
Göz rengi ve büyüklüğü	Kendini en başarılı hissettiğin ders	Saç uzunluğun, saç sektin ve rengin	Gözlüğün var mı? Varsa nasıl bir gözlük?	En sevdiğin müzik türü	En sevdiğin oyun	En sevdiğin hobin	Hayalin (Gelecekte
yeşil, orta büyüklükte	Müzik dersinde kendimi başarılı hissediyorum.	Kısa, kestane rengi saçlara sahibim.	Yok. Dikdörtgen, siyah.	Rap türünde ki müzikler	Saklambaç oynamayı severim.	Müzik dinlemek	Savcı olmak.

En sevdiğin oyuncak	En sevdiğin hayvan	En sevdiğin kitap	En sevdiğin film	En sevdiğin renk	Seyahat etmek istediğin şehir veya ülke	En sevdiğin yemek	Örnek al kişi
Oyuncak bebek evim.	Yılanlar.	Umacı.	Ölüm günün kutlu olsun.	Siyah.	Konya	Pilav üstü kuru fasulye.	Sağlıklı kalmem

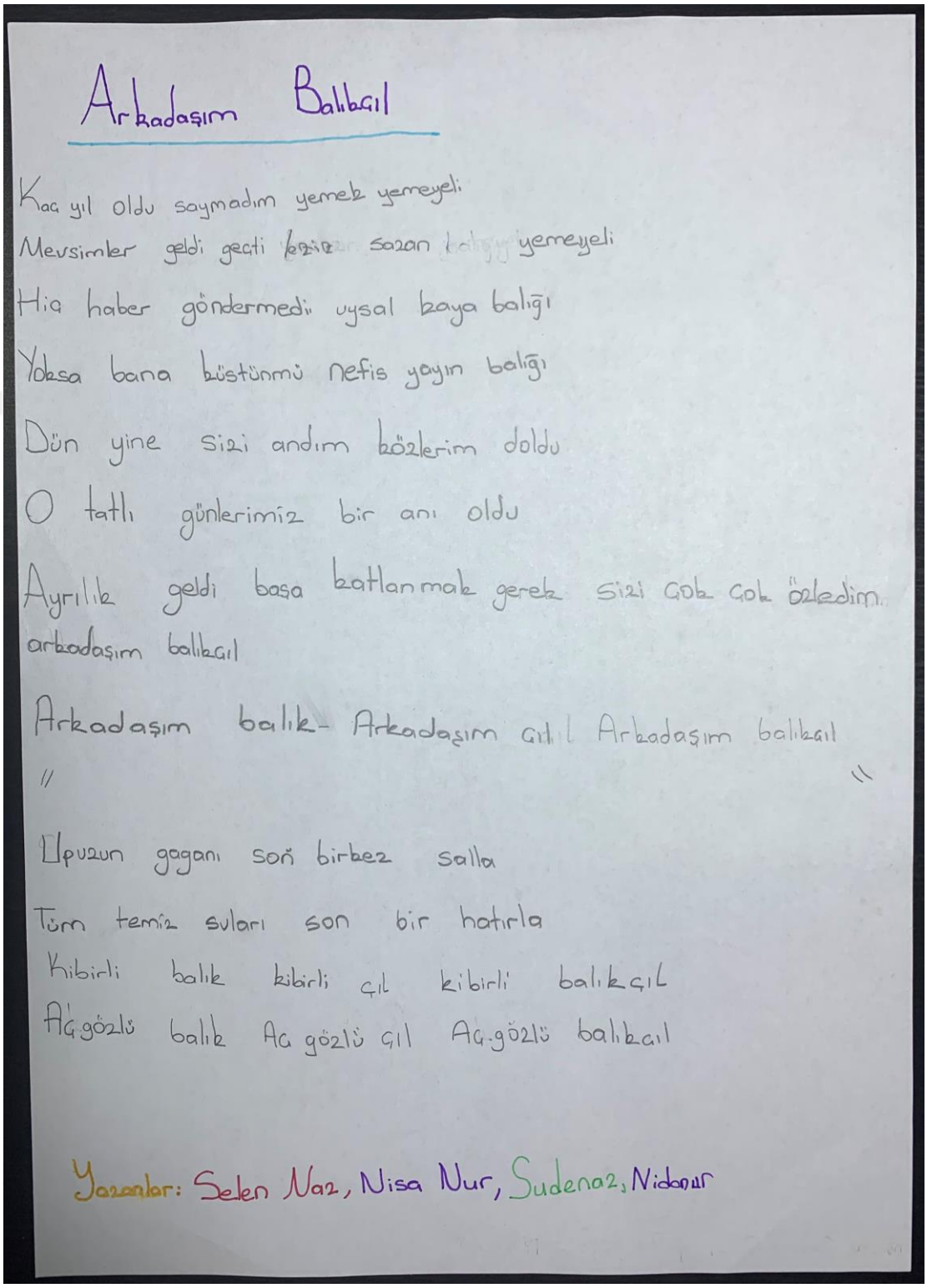
“Öğrenme Galerisi” Tekniği Uygulama Örneği



“Karşılıklı Öğretim” Tekniği Uygulama Örneği



“Şarkı Yapma” Tekniği Uygulama Örneği



Arkadaşım Balıkgıl

Kaç yıl oldu saymadım yemek yemeyeli
Mevsimler geldi geçti kışın sazan balığı yemeyeli
Hiç haber göndermedi uysal kaya balığı
Yoksa bana küstünmü nefis yayın balığı
Dün yine sizi andım gözlerim doldu
O tatlı günlerimiz bir anı oldu
Ayrılık geldi başa katlanmak gerek sizi çok çok özledim.
arkadaşım balıkgıl

Arkadaşım balık- Arkadaşım gıl Arkadaşım balıkgıl
//
//

Uzun gaganı son birkez salla
Tüm temiz suları son bir hatırla
Kıbırlı balık kıbırlı gıl kıbırlı balıkgıl
Ağ gözlü balık Ağ gözlü gıl Ağ gözlü balıkgıl

Yazarlar: Selen Naz, Nisa Nur, Sudenaz, Nidanur

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı soyadı: Özlem KAVAK
Unvanı : Türkçe Öğretmeni

ÖĞRENİM DURUMU:

Pertevniyal Lisesi (2001- 2005)
İstanbul Üniversitesi (Lisans, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği, Çift Anadal, 2005- 2009)
İstanbul Üniversitesi (Yüksek Lisans, Türkçe Öğretmenliği, 2009-2014)

İŞ DENEYİMİ:

2009- devam etmekte: İstanbul'daki çeşitli devlet okullarında kadrolu öğretmenlik.