



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MESNEVÎ DESTEKLİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TUTUMLARINA ETKİSİ**

Hazırlayan:
Halil TAŞ

Danışman:
Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

Doktora Tezi

Samsun - 2016

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MESNEVÎ DESTEKLİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TUTUMLARINA ETKİSİ**

Hazırlayan:
Halil TAŞ

Danışman:
Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

Doktora Tezi

Samsun - 2016

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Doktora Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

16/12/ 2016

Halil TAŞ

TEZ KABUL VE ONAYI

Halil TAŞ tarafından hazırlanan **Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi** başlıklı bu çalışma, 16/12/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Pof. Dr. Erdoğan BAŞAR

.....

Üye: Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

.....

Üye: Doç. Dr. Cevat ELMA

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Abdullah Nuri DİCLE

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Eda BÜTÜN

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../ ... /2016

Enstitü Müdürü

(İmza ve Mühür)

ÖZET

MESNEVÎ DESTEKLİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Halil TAŞ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora, Aralık/2016
Danışman: Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

Bu araştırmanın amacı, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, “misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü” değerlerine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir.

Araştırmada, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu ile Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulanmadığı kontrol grubunun tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ve aralarında nicel verilere dayalı karşılaştırılmalarının yanı sıra, katılımcılardan daha derinlemesine veriler elde etmek amacıyla nitel araştırma desenleri de kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 öğretim yılında Ordu İli Altınordu İlçesi Durugöl İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Grupların denklikleri incelendikten sonra bu şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu (4/C sınıfı) 31, kontrol grubu (4/A sınıfı) 31 öğrenci olmak üzere, çalışma grubu toplam 62 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel alt problemleri ile ilgili verilerin analizinde ise SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, bağımsız grup t-testi, Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Öğretmen, veli ve öğrencilerin uygulama sürecine ve uygulamanın öğrencilerin tutumlarına etkisine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla “görüşme” tekniğinden faydalanılmış, toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Araştırmada veriler, nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Bu bağlamda,

öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla bir “tutum ölçeği”; uygulama süreci ve uygulamanın öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinin belirlemek amacıyla ise birer “öğretmen, veli ve öğrenci görüşme formu” geliştirilmiştir.

Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası “misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü” değerlerine ilişkin, tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası “misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü” değerlerine ilişkin, tutum puanları arasında cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde; Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, değer öğretim sürecini somutlaştırdığı, değerlerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı, öğretim sürecini eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesnevî, değer, değerler eğitimi, tutum

ABSTRACT

THE EFFECT OF MESNEVÎ (MATHNAWÎ)-BASED VALUES EDUCATION ON THE ATTITUDES OF THE STUDENTS OF 4TH GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

Halil TAŞ

Ondokuz Mayıs University, Institute of Education Sciences

Department of Primary School, Doctorate, December/2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Kasım KIROĞLU

The aim of this study is to define the effect of Mesnevî-based Values Education on the attitudes of 4th grade students in primary school towards the values such as “hospitality, charity, patriotism, giving importance to family unity and tolerance”.

The experimental method including pretest and posttest control groups is used in order to demonstrate the differences between the attitudes of the experimental group on which Mesnevî-based Values Education is applied and the control group on which Mesnevî-based Values Education is not applied. In this study, qualitative research patterns are used to obtain more in-depth data from participants as well as comparisons based on quantitative data between and among the experimental and control groups.

The experiment and control groups of this study consist of the 4th grade students of Durugöl Primary School in Ordu Province, Altınordu County who study during 2015-2016 academic year. After examining the equivalence of the groups, one of these groups is selected as the experimental group and the other one is selected as the control group. Experimental group has 31 students (4/C) and control group has 31 students (4/A) so total number of students in the experiment is 62.

In the analysis of sub-problems of the quantitative data, SPSS 22.0 software package was used. In the analysis of quantitative data in this study, mean, frequency, independent samples t-test, Kruskal-Wallis H test and Mann-Whitney U test were used. With the aim of determining the opinion and thoughts about the effects of the teacher, parents and the students on the duration of application and the effect of application itself on students' attitudes, “the interview” technique was benefited and descriptive analysis approach was used in the analysis of qualitative data collected.

Research data were collected by researchers with measuring instruments developed in accordance with the quantitative and qualitative research techniques. In this context, in order to determine their attitudes "attitude scale," and in order to determine the impact of the process of application and application itself on the attitudes of students, a "teacher, parent and student interview form" was developed.

In the results obtained by analyzing the data, after the application, a significant difference in favor of the experimental group between the attitude scores regarding values such as "hospitality, charity, patriotism, giving importance to family unity and tolerance" was found between experimental and control groups. A significant difference between the attitude scores regarding values such as "hospitality, charity, patriotism, giving importance to family unity and tolerance" of experimental and control groups was not found in according to gender, educational background of parents and level of income.

When the findings obtained from the interviews carried to determine the impact of Mesnevî-based Values Education application on the attitudes of students are examined, it is found that Mesnevî-based Values Education application objectifies the process of value education, makes value learning easy and funny and has a positive impact on the attitudes of students towards values.

Key Words: Mesnevî, value, values education, attitude

ÖNSÖZ

Gelişen ve değişen günümüz dünyasında, hızla büyümekte olan sosyal problemler, artan şiddet olayları, cinayet, terör, intihar, hırsızlık, uyuşturucu kullanımı, hoşgörüsüzlük, sorumsuzluk, saygısızlık gibi olumsuzluklardan toplumlar ciddi oranda etkilenmektedir. Bu tür olumsuzlukların önemli nedenlerinden birinin de değerler eğitimi eksikliği olduğu söylenebilir. Toplumlara tehdit eden olaylar, ancak doğru bir değerler eğitimi sayesinde engellenebilir. Bu çalışmada, değerler eğitiminde Mesnevî gibi çok yönlü bir eserin kullanılarak iyi insan, iyi vatandaş ve iyi toplum idealine ulaşma konusunda öneriler getirilmektedir.

Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren ve yardımcı olan, değerli görüş ve önerileriyle araştırmayı yöneten, yönlendiren ve katkı sağlayan çok değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Kasım KIROĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırmamın her aşamasında bana görüş ve önerileriyle destek veren Tez İzleme Komitesi üyesi değerli hocalarım Prof. Dr. Erdoğan BAŞAR ve Doç. Dr. Cevat ELMA'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın başladığı andan itibaren öneri ve desteklerini esirgemeyen ve özellikle ders aşamasında bilgilerinden yararlandığım hocalarım, Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN, Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ, Doç. Dr. Zeki APAYDIN, Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇEBİ ve araştırma boyunca sağladıkları destek ve katkılarından dolayı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda görev yapan bütün öğretim üyelerine en içten şükranlarımı sunarım.

Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, araştırmanın uygulama aşamasında birlikte çalıştığımız Durugöl İlkokulu 4/A ve 4/C sınıfı öğrencilerine, öğretmenlerine, velilerine ve okul yöneticilerine ilgi ve desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Ayrıca, haklarımı hiçbir zaman ödeyemeyeceğim ve hayattaki en değerli varlıklarım olan sevgili eşim Özlem'e ve canım kızlarım Nisan Yağmur ile Elif'e, bu meşakkatli çalışma nedeniyle kendilerinden bütün esirgediklerime gösterdikleri sabır ve verdikleri destekten dolayı sonsuz sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Halil TAŞ
Samsun-2016

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

GİRİŞ

1. Araştırmanın Amacı.....	2
2. Araştırmanın Önemi.....	3
3. Varsayımlar.....	5
4. Sınırlılıklar.....	5
5. Tanımlar.....	6

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Değerler.....	7
1.1.1. Değer Kavramı.....	7
1.1.2. Değerlerin Özellikleri ve İşlevleri.....	8
1.1.3. Değerlerin Sınıflandırılması.....	9
1.1.4. Misafirperverlik Değeri.....	11
1.1.5. Yardımseverlik Değeri.....	12
1.1.6. Vatanseverlik Değeri.....	13
1.1.7. Aile Birliğine Önem Verme Değeri.....	14
1.1.8. Hoşgörü Değeri.....	15
1.2. Değerler Eğitimi.....	16
1.2.1. Değer Eğitimi Yaklaşımları.....	20
1.2.1.1. Telkin Etme Yaklaşımı (Değerlerin Doğrudan Öğretimi).....	20
1.2.1.2. Değer Açıklama Yaklaşımı (Değer Belirginleştirme).....	21
1.2.1.3. Değer Analizi Yaklaşımı.....	24
1.2.1.4. Ahlakî Muhakeme Yaklaşımı (Ahlakî İnkilem).....	25
1.2.2. Değerler Eğitiminin Gerekliliği.....	26
1.2.3. Değerler Eğitiminde Dikkat Edilecek Noktalar.....	27
1.2.4. Değerler Eğitimi ve Aile.....	30
1.2.5. Değerler Eğitimi ve Okul.....	31
1.2.6. Değerler Eğitimi ve Çevre.....	34

1.3. Mevlâna	36
1.3.1. Mevlâna'nın Hayatı	36
1.3.2. Mevlâna'nın Eserleri	42
1.3.2.1. Mesnevî	42
1.3.2.2. Divan-ı Kebir	42
1.3.2.3. Fîhi Mâ Fîh	43
1.3.2.4. Ruba'ıyyat (Rubailer)	43
1.3.2.5. Macalis-i Sab'a (Yedi Meclis)	43
1.3.2.6. Mektubat (Mektuplar)	43
1.3.3. Mevlâna'nın Düşünce Yapısı	44
1.3.4. Mevlâna'nın Eğitim Anlayışı	47
1.4. Mesnevî	50
1.4.1. Mesnevî'nin Özellikleri	50
1.4.2. Mesnevî'nin Konusu	51
1.4.3. Mesnevî'de Üslup	52
1.4.4. Mesnevî'nin Önemi	56
1.4.5. Mesnevî ve Hikâyeler	57
1.4.5.1. Hikâyelerin Değer Eğitiminde Kullanılması	58
1.4.6. Mesnevî'de Değerlerin İşlenişi ve Mesnevî'nin Değerlere Bakışı	60
1.4.6.1. Mesnevî'de Misafirperverlik Değeri	61
1.4.6.2. Mesnevî'de Yardımseverlik Değeri	62
1.4.6.3. Mesnevî'de Vatanseverlik Değeri	64
1.4.6.4. Mesnevî'de Aile Birliğine Önem Verme Değeri	66
1.4.6.5. Mesnevî'de Hoşgörü Değeri	68
1.5. İlgili Araştırmalar	70
1.5.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	70
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	81

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	85
2.2. Çalışma Grubu	87
2.3. Verilerin Toplanması	93
2.4. Veri Toplama Araçları	93
2.4.1. Tutum Ölçeği	93
2.4.1.1. Ölçme Aracının Geçerliliğinin ve Güvenirliliğinin Belirlenmesi	93
2.4.1.1.1. Kapsam Geçerliği	94
2.4.1.1.2. Yapı Geçerliği	96
2.4.2. Görüşme Formları	118
2.4.2.1. Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşme Formları	119
2.5. Verilerin Analizi	120
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi	120
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi	121

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	122
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	126
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	130
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	140
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	145
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	151
3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	162

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar	167
Öneriler	170
KAYNAKÇA	173
EKLER	192
ÖZGEÇMİŞ	255

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen	86
Tablo 2: Araştırmada Uygulanan Deneysel Model.....	86
Tablo 3: Öğrencilerin Sayı ve Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	87
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Kıdemleri.....	87
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Son Beş Öğretim Yılına Ait Teftiş Puanları.....	88
Tablo 6: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	88
Tablo 7: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	88
Tablo 8: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	89
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bütün Derslerden Birinci Dönem Karne Notlarının Karşılaştırılması	90
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Birinci Dönem Karne Notlarının Karşılaştırılması	90
Tablo 11: Öğrencilerin Gruplarına Göre Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	91
Tablo 12: Uygulama Süreci	93
Tablo 13: Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler.....	96
Tablo 14: Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	97
Tablo 15: Maddelerin Z Puanları	98
Tablo 16: Madde Güvenirlik Sonuçları.....	100
Tablo 17: Madde Güvenirlik Sonuçları.....	102
Tablo 18: Madde Toplam Korelasyonları	104
Tablo 19: Alt %27 ve Üst %27 Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizi Sonuçları ...	105
Tablo 20: KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	108
Tablo 21: Faktör Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 22: İkinci Faktör Analizi Sonuçları	111
Tablo 23: İkinci Faktör Analizine Göre Faktör Yükleri	113

Tablo 24: Faktörlerin İsimleri, Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Güvenirlik Katsayıları	114
Tablo 25: Faktörler Arası Korelasyon Matrisi	115
Tablo 26: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Parametreleri.....	118
Tablo 27: Güvenirlik Testi (Reliability Statistics)	118
Tablo 28: Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanserverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” Değerleri Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları	122
Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanserverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” Değerleri Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları	124
Tablo 30: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	126
Tablo 31: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	128
Tablo 32: Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	131
Tablo 33: Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	133
Tablo 34: Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal -Wallis H Testi Sonuçları	135
Tablo 35: Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis HTesti Sonuçları	137
Tablo 36: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis HTesti Sonuçları	140
Tablo 37: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	142

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Screeplot.....	98
Şekil 2: Puanların Normal Dağılım Değerlerini Gösteren Histogram.....	113
Şekil 3: Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	118

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

SPSS: İstatistik Paket Programı

Akt: Aktaran

vb: Ve benzeri

yy: Yüzyıl

ty: Tarih yok

&: Ve

DG: Deney Grubu

KG: Kontrol Grubu

P: Anlamlılık Düzeyi

X: Ortalama

S: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

GİRİŞ

Eski çağlardan bu yana fikir insanları tarafından, faziletli bireylerde ve bu bireylerin oluşturduğu faziletli toplumlarda bulunması gereken değerlere dikkat çekilmiş; yer ve zaman dilimine bağlı olarak farklılıklar gösterse de değerler önemini hep korumuştur (Kaymakcan, 2010). Küreselleşme ve kapitalist ekonominin dünyadaki çeşitli etkileri, hızla gelişen teknoloji, artan şiddet ve iç savaşlar değerler eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Arıkan, 2011). Tutum ve davranışlarımıza yön verme ve kararlarımızda etkili olma özelliği, değerlerin bireysel ve toplumsal önemini her geçen gün artırmaktadır.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de varlığını sürdüren pek çok bireysel, toplumsal ve küresel ahlaki soruna çözüm aramak, teologlar, felsefeciler ve ahlakçılar başta olmak üzere, tüm iyi insanların ortak özellikleri ve kendilerini sorumlu hissettikleri görevleri arasında yer almıştır (Yaran, 2010). Toplumda yaşanan değer kaymaları ve belirsizlikler, bölgesel ve küresel şiddet eylemleri ile okullarda görülen disiplin sorunları, değerler eğitiminin gündeme gelmesindeki önemli nedenlerdir (Ersoy, 2011). Toplumda yaşanan karmaşanın bir sonucu olarak meydana gelen değer belirsizlikleri, değer kayıpları ve değer önemsizleşmesi, değerler eğitiminin gündemdeki yerini korumasını sağlayacak gibi görünmektedir.

Son zamanlarda şiddet eylemlerinde, alkol alımı ve uyuşturucu kullanımında hızlı artış, öğrenciler arasında ebeveynlere ve öğretmenlere karşı asileşme, söz dinlememe, saygı sınırlarını zorlama, cinsel sapkınlıklar, internet bağımlılığı, sosyal açıdan uygun olmayan davranışlar, toplumun temel değerlerini sarsacak noktaya ulaşmıştır (Hökelekli, 2010). Ulaşılan bu sonuçlar, toplumun ahlak seviyesinin yükseltilmesi için değerler eğitimine vurgu yapılması gerektiğini göstermektedir.

Bilgili bireyler yetiştirmeyi esas alan modern okul eğitimi, bireylerin olumlu değerler veya olumlu karakter özellikleriyle donatılmalarıyla ilgilenmeyip akademik başarıyı ve akademik ilerlemeyi esas amaç olarak benimsediğinden; insanın kendini

tanınması, anlaması ve iyileştirmesi gayretleri etkisizleşmiştir (Hökelekli, 2010). Bu nedenle, değerler eğitiminin, formel eğitim kurumlarında planlı olarak kazandırılması, öğrencilerin farklı alanlardaki (toplumsal, evrensel, bireysel, kültürel vb.) olumlu karakter özelliklerinin desteklenmesini sağlayacaktır (Çengelci, 2011).

Mevlâna'nın, yaşadığı dönemin sorunlarına olduğu kadar, günümüzün önemli bazı sorunlarına da çözüm olabilecek önerilerinin yer aldığı Mesnevî'de eğitimle ilgili değerler de önemli yer tutmuştur (Turan, Belenli ve Kiriş, 2010: 1). Toplum tarafından kabul görmüş Mesnevî hikâyelerinin, bir öğretim aracı olarak kullanılması, ilgi çekici öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenmesi, değerler eğitiminin amaçlarına ulaşması noktasında önemli katkılar sağlayabilir.

1. Araştırmanın Amacı

Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin amacı, kişilik gelişiminin oluşmaya başladığı ve geleceğe ilişkin hedeflerin yavaş yavaş belirlenmeye başladığı ilkökul çağındaki çocukların, değerleri kazanma düzeylerini ve değerlere ilişkin tutumlarında meydana gelen değişimleri belirlemektir. Araştırmada; tutum ölçeği ile misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin olarak katılımcıların (öğrencilerin) tutumları tespit edilecek, daha sonra, tespit edilmiş olan bu tutumların Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi ile geliştirilip geliştirilmeyeceği test edilecektir.

Bu araştırmanın amacı, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Alt Problemler

1. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile*

Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutumları arasında anne-babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutumları arasında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak sınıf öğretmenin görüşleri nelerdir?

6. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak velilerinin görüşleri nelerdir?

7. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

2. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de, 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenci merkezli, öğrencinin isteklerini önemseyen, öğrencinin bu istek ve beklentilerini gerçekleştirmeyi amaçlayan bir anlayış benimsenmiştir (Özdemir, 2009). Bu anlayış doğrultusunda yürütülen eğitim öğretim etkinliklerinde, öğrencilerin derse, verilmek istenen bilgi, beceri ve değere ilişkin tutumlarını olumlu yöne kanalize etmek için farklı öğretim yöntem, teknik, araç ve gereçlerin kullanılması önemlidir (Ulusoy ve Gülüm, 2009).

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mevcut programdaki kazanımları yetersiz gördükleri anlaşılmıştır (Uçar, 2009). İstendik bir toplumsal yapının oluşturulabilmesi için, değerlerin yaşamın her alanını kapsayacak biçimde eğitim programlarına yansıtılması gerektiğinden (Ekşi, 2013), okul programlarının, çeşitli değer öğretim yaklaşımları ve bu yaklaşımlara ilişkin etkinlikleri içerecek şekilde düzenlenmesi yararlı olacaktır (Gültekin, 2007).

Değerlerin, genel eğitim içerisinde gereken yeri ve önemi alamamış olması, insanlarda kendisine ve içine bulunduğu topluma karşı yabancılaşma, farklı duygu, düşünce, inanç ve tutumlara hoşgörü göstermeme eğilimini artırmıştır (Doğanay, 2006). Değerler eğitimine gereken önemin verilmemiş olmasının bir sonucu olarak, insanlarda artış gösteren tahammülsüzlük, anlayış azlığı, farklılıkları kabullenmeme tavrı, kimi zaman baskı ve şiddet uygulamalarına da dönüşmektedir.

Değerlerin önem sırası ve değerlerin öğrencilere nasıl aktarılacağı tartışma/araştırma konusu olmakla birlikte, ağırlıklı görüş, değerlerin okullarda verilmesi gerektiği görüşüdür (Uçar, 2009). Yaratıcı drama, tartışma, gözlem, işbirlikli öğrenme, soru-cevap, örnek olay ve görüşme, öğretmenlerin değerler eğitiminde sık kullandıkları yöntem ve tekniklerdendir (Can, 2008: 88). Bu durumda, edebi bir tür olan hikâyelerin öğretmenler tarafından değer öğretiminde çok sık kullanılmadığı, kullanılan yöntem, teknik ve yaklaşımların ise yeni bir anlayışla geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

İnternet paylaşımları, televizyon yayınları, görsel-ışitsel kaynaklı haberler, kısır siyasî tartışmalar, merak uyandırmak amacıyla uydurulan yalanlar, her türlü aldatmalar ve sansasyonlar, bireylerin istedik yönde yetişmeleri hususunda aileleri ve okulları zor durumda bırakmaktadır (Keskinoğlu, 2008: 37). Dünyanın hızla mekanikleştiği bu çağda, teknolojik buluşların etkisiyle kendine, ailesine, içinde yaşadığı topluma yabancılaşan, kendisine ve içinde yaşadığı topluma nefret ve şiddet duyguları besleyen insan; sevgiden yoksun, inançtan ve samimiyetten bihaber şekilde kendisine ve çevresine zarar verecek hale gelmiştir (Doğan, 2014b). Bu nedenle, Mesnevî'nin insani, ahlaki ve yapıcı iletilerine her zamankinden daha fazla ihtiyaç bulunduğu söylenebilir.

Özellikle ilkokul kademesinde; toplumla yeni tanışan, toplumsal değerlerin farkına varan küçük bireylere, hikâyelerin anlatılması, konunun somutlaştırılması ve ilgi çekici hale getirilmesinde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bunun yanında, Mesnevî hikâyelerinin, hayal dünyalarını genişletebilmeleri, empati kurabilmeleri, farklılıkları algılayabilmeleri ve geleceklerini kurgulayabilmeleri açısından çocuklara önemli katkıları olacaktır.

Bu çalışma; değerler eğitimini önemseyen tüm eğitimcilere ışık tutması, öğrencilerin değerlere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi, ahlaki düzeyleri

yüksek bireylerin yetiştirilmesi ve değerler eğitiminin biçimlendirilmesinde rol oynayan öğretmen, öğrenci ve velilere yol göstermesi açısından önemlidir.

Bu çalışmanın, dünya bilim çevrelerince kabul görmüş farklı bir kaynak kullanılarak, değerler eğitiminin biçimlendirilmesinde rol oynayan süreç ve kriterlerin yeniden yapılandırılması; değerler eğitiminin daha etkili ve sonuç alıcı olarak gerçekleştirilerek, iyi insan, iyi vatandaş ve iyi toplum idealine ulaşma konusunda yol göstermesi açısından, bilimsel literatüre önemli ve özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin öğrencilerin tutumlarına etkisi konulu bir çalışmanın daha önce yapılmamış olması, bu çalışmaya özgünlük katmaktadır.

Araştırma, genelde eğitim-öğretim sürecinde, özelde değerler eğitiminde Mesnevî'nin aktif olarak kullanılabilirliğinin test edilmesi ve eğitim bilimine farklı bir kaynağın kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Mesnevî gibi çok yönlü bir eserin, değerler eğitiminde ve değer kazandırma sürecinde kullanılmasından dolayı, değerler eğitimi alanında önemli bir eksikliğin doldurulacağı ve literatüre özgün bir katkının sağlanacağı düşünülmektedir.

3. Varsayımlar

1. Deneysel ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, eğitim öğretim ortamları bakımından denk oldukları,
2. Yapılan görüşmelerde, katılımcıların veri toplama araçlarını, gönüllü, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevaplandıkları,
3. Deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin, uygulanan ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2015-2016 eğitim öğretim yılı, Ordu İli Altınordu İlçesi'nde bulunan bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında bulunan *misafirperverlik*, *yardımseverlik*, *vatanseverlik*, *aile birliğine önem verme* ve *hoşgörü* değerleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmacı tarafından geliştirilen Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması ile sınırlıdır.

5. Tanımlar

Değer: Bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetlerdir (Çelikkaya, 2013).

Değerler Eğitimi: Formel eğitim içerisinde verilmesi gereken, yeni nesillerin kişilik gelişimine, toplumsallaşmasına katkı sağlayan bir alandır (Gültekin, 2007).

Mesnevî: Mevlâna'nın, bir nâzım şekli olan mesnevî tarzında yazdığı eseridir.



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Değerler

1.1.1. Değer Kavramı

Değerler, insanların davranışlarına yön veren ve yaşam tarzının oluşumunda etkili olan faktörlerdir (Yel ve Aladağ, 2015: 118). İnsanların bir olay, bir durum ya da birey karşısındaki duyarlılıkları olarak tanımlanabilecek değerler (Yaman, 2012), yaşam tarzımızı ve hedeflerimizi belirleyen, kararlarımızı etkileyen, inançlarımızı yansıtan ve ilkelerimizi meydana getiren tercihler (Aktepe ve Yel, 2009), yaşamımızı etkileyen ve yaşamda önem verdiğimiz düşüncelerdir (Doğanay, 2012).

Günümüzde duygu, düşünce ve fikir birliği içinde olan bireylerin bir arada yaşama arzusu birçok rol ve grup ortaya çıkarmakta; bu gruplaşmalar da daha çok normun, inanç ve düşüncenin oluşmasına sebep olmaktadır (Gültekin, 2007). Bu açıdan değer, toplum tarafından doğru ve lüzumlu görülen duygu, düşünce, tutum, fikir, erek, hedef ve inanışlardır (Tüysüz, 2011). Değerleri, bireyleri kıymetli yapan üst düzey özellikler ve donanımlar (Yaman, 2012) olarak tanımlamak mümkündür.

Yaşam amacı doğrultusunda inanç, fikir ve faaliyetlere kılavuzluk yapan değerler (Sağnak, 2004: 20), insanların davranışlarını yönlendiren, tercih edilen hayat tarzını belirleyen, doğru kavramlara ve gerçekçi sonuçlara ulaşılmasında kişilere yol gösteren prensiplerdir (Hökelekli, 2007a: 373).

İnsanlar tarafından içselleştirilmiş olan, toplumsal gereksinimleri giderdiği ve kişilerin mutluluğuna dair olduğu varsayılan ve insanların davranışlarını belirleyen kriterler (Özgüven, 2015) olarak tanımlanabilecek değerler, doğuştan getirilmeyip, gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilen ve doğru ile yanlış ayırmamıza yardım eden temel inançlardır.

Bir toplum, bir inanç, bir ideoloji tarafından ya da bireyler arasında kabul görmüş, özümsemiş ve sürdürülmekte olan toplumsal, insani, ideolojik veya tanrısal menşeli her çeşit duyuş, düşünüş, davranış, kural veya kıymetler olarak tanımlanan değerler (Çelikkaya, 2013), bireylerin herhangi bir olgu ya da durum karşısındaki duruş ve tutumunu belirten toplumsal ve etik kapsamlı inanış ve düşünüşlerdir (Yeşil ve Aydın, 2007).

1.1.2. Değerlerin Özellikleri ve İşlevleri

Bağlı oldukları kültürlere göre farklılık gösteren ve değişime açık yapılar olan değerler, zamanla değişikliklere uğrayabilirler (Dönmez ve Yazıcı, 2008: 189). Bireylerin şahsiyetlerini ve bakış açılarını belirleyen değerler, doğuştan olmayıp yaşam içinde kazanılır (Yeşil ve Aydın, 2007). Bireyin kendi tutum ve davranışlarını belirlemede, başkalarının tutum ve davranışlarını değerlendirmede bir ölçüt işlevi gören değerler, insanların her alandaki tutum ve davranışlarının biçimlenmesinde etkin rol oynar (Yeşil, 2008).

Bilsky ve Schwartz'a (1994) göre değerler, kendi aralarında önem sırasına konur. Değerler, bireysel olup öznel fikirler içerirler. Değer önceliklerimiz, algı ve duygularımızdan etkilenmenin yanı sıra, sosyal roller gereği ortaya çıkan ihtiyaçlarımızdan da etkilenerek değişebilirler. Değerler, bireylerin hedefleriyle ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayan davranış tarzlarıyla ilgilidir.

Raths'a (1966) göre, bir şeyin değer olarak nitelendirilebilmesi için sonuçları üzerinde iyice düşündükten sonra alternatifler arasından özgürce seçilmiş olmalı, tekrarlanabilmeli ve tutarlı olmalı, hassasiyetle önemsenmiş olmalı, davranışa dönüştürülmeli ve toplumca onaylanmış olmalıdır (Akt: Ulusoy, 2007: 34). Değerler toplumsal gereksinimleri karşılayan ve kişilerin lehine olan ölçütlerdir. Toplum ya da bireyler tarafından kabul edilen bütünleştirici olgular olan değerler, genel ve soyut özelliklere sahiptirler. Kişilerin dimağında yer alan ve davranışlarını belirleyen değerler, bireylerin duyguları ve coşkularıyla da yakından ilgilidirler (Yetkin ve Daşcan, 2008).

Değerler, bireylerden nelerin beklendiğini, nelerin istenmediğini, nelerin ödüllendirildiğini belirleyerek bazı çıkarımlara ulaşılmasını sağlar (Gündüz, 2010). Bu çıkarımlar, değerlerin aşağıda belirtilen işlevlerini ortaya koyar (Fichter, 2012):

1. Değerler, sosyal kontrol ve toplumsal baskı unsurudurlar.
2. Değerler, dayanışma fonksiyonunu da yerine getirir.
3. Değerler, bireyleri istendik kültür unsurları üzerinde odaklar.
4. Değerler, toplum tarafından kabul görmüş olan düşünüş ve davranış yollarını gösterir.
5. Değerler, toplumsal rollerin seçiminde ve bu rollerin gerçekleştirilmesinde bireylere rehberlik eder.

Değerler üzerine birçok araştırma yapmış olan Rokeach'a (1973) göre, değerler bireyin toplum içindeki davranışlarını belirler. Değerler yalnız değil, diğer değerlerle beraber önem ve işlev kazanır (Akt: Sancak, 2011: 31). Değerler, bireylerin yapıp ettiklerini mantıksallaştırıp benimsemelerine olanak tanıyan ve içinde inançları da barındıran öğelerdir. Genelde ilgi gösterilen ve istenilen şeyler olan değerler, farklı kaynak ve içeriklere sahip olmakla birlikte toplumsaldırlar. Değerler birçok alanla ilgili olmakla birlikte her alanın kendine özgü değeri vardır (Aydın, 2012: 122).

1.1.3. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerle ilgili yapılan sınıflamalar içerisinde en tasvip edileni, Spranger, Rokeach ve Schwartz tarafından yapılmış olanıdır. Değerler, Spranger tarafından estetik, teorik, ekonomik, siyasal, toplumsal ve dinsel olmak üzere gruplandırılmış olup bu değer grupları aşağıda açıklanmıştır (Akbaş, 2004: 56):

Teorik Değer: Doğruya, bilimsel verilere, yargılamaya ve tenkit etmeye kıymet verir.

Ekonomik Değer: Faydalı ve uygulanabilir olanı önemser.

Estetik Değer: Belirli bir eksene göre uygunluğu, parçalar arasındaki ahengi ve biçimselliği önemser.

Toplumsal Değer: İnsan sevgisini, nezaketi, yardımlaşmayı ve benmerkezci olmamayı önemser.

Siyasal Değer: Bireysel erk, etkileme gücü ve nam salma önemsenir.

Dinsel Değer: Kâinatın bütünlüğünü esas alır ve dinsel inanışlar uğruna dünya zevklerini terk etmeyi önemser.

Rokeach (1973: 28) ise değerleri aşağıdaki gibi gruplandırır:

Amaç Değerler: Hayatın esas amaçlarını ihtiva eder. Bireysel ve toplumsaldırlar. Aile güvenliği, barış, başarı, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, estetik, heyecan, iç huzuru, saygı, dostluk, bağımsızlık, konforlu bir yaşam, toplumsal onay, haz vb.

Araç Değerler: Amaç değerlere ulaşmayı sağlayan değerlerdir. Özgür olma, affedici olma, cesur olma, doğru olma, aydın olma, azimli olma, uyumlu olma, nezaketli olma, akılcı olma, sevinçli olma vb.

Schwartz (1994), değerleri on temel değer tipi olarak gruplamış olup, bu değer grupları aşağıda verilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 61):

Güç: Sosyal statü ve denetleme yetkisi.

Başarı: Sosyal kriterleri esas alan bireysel başarı çabası.

Hazcılık: Kişisel hazza yönelme.

Uyarım: Coşku ve yeniye ulaşma isteği.

Özyönelim: Fikir ve uygulamalarda özgür olma.

Evrensellik: Bütün insanlığın ve tabiatın iyiliğini istemek.

İyilikseverlik: İlişki içinde olunan bireylerin mutluluğunu dikkate alma.

Geleneksellik: Kültürel öğelere, gelenek ve göreneklere uyum.

Uyma: Toplumun diğer üyelerince istenmeyen faaliyetlerde bulunmama.

Güvenlik: Toplumsal ve bireysel sükün ve devamlılık sağlama.

Nelson (1974), değerleri kişisel, grupsal ve toplumsal değerler olmak üzere sınıflandırırken (Akt: Naylor ve Diem, 1987); Linckona (1991), değerleri sorumluluk, saygı, anlayış, hoşgörü, akliselim olma, yardımseverlik, merhamet, dayanışma, cesur olma, doğruluk ve demokratlık olarak sınıflamıştır. Kale (2007), değerleri evrensel ve kültürel olmak üzere iki boyutta inceler. Refshauge (2004: 3), temel değerleri dürüstlük, mükemmellik, saygı, sorumluluk, katılım, işbirliği, önemseme, tarafsızlık ve demokrasi olarak sınıflamaktadır. Ercan (2001), değerleri milli değerler ve evrensel değerler olmak üzere iki şekilde sınıflandırırken; Canatan'a (2004) göre, değerler geleneksel ve modern değerler olarak sınıflanmaktadır.

Değerleri, insanın kendisine ilişkin olan kişilik değerleri, ne yaptığımıza, neye yaradığımıza ilişkin işlevsel değerler, bireysel veya toplumsal itibarına ilişkin saygınlık değeri, kime ve neye ait olduğumuza ilişkin ait olma değeri ve toplumdaki yerimize ilişkin statü değeri olarak sınıflandırabiliriz (Atabek, 2011: 32). Değerlerle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmakla birlikte, özellikle son zamanlarda Schwartz'ın sınıflandırmasının daha çok kullanıldığı söylenebilir (Aladağ, 2009: 16).

Sosyal bilgiler programında, sınıflara göre dağıtılmış olan değerler, ilkokul 4. sınıflar için, aile birliğine önem verme, duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü, misafirperverlik, bağımsızlık, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik, vatanseverlik, Türk büyüklerine saygı ve doğa sevgisi değeri olarak belirlenmiştir (MEB, 2005a: 87). Bu çalışmanın ana eksenini oluşturan ve programda ilkokul 4. sınıflar için doğrudan verilecek değerler arasında sayılan misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerleri aşağıda açıklanmıştır.

1.1.4. Misafirperverlik Değeri

Misafir, bir konutta ya da kalınabilecek bir mekânda kısa süreli ikamet eden kimse olarak tanımlanabilir. Misafirperver, konuk ağırlamayı seven ve konuk ağırlamaya istekli olan kişi olarak tanımlanırken; misafirperverlik, konuk ağırlamayı sevmek olarak tanımlanabilir (Sancak, 2011: 86).

Türkler için misafir, eve gelen sıradan bir konaklayıcıdan çok, tanrının elçisi olarak kabul edilmiş ve bundan dolayı da misafir için “Tanrı misafiri” deyimini kullanılmıştır. İslam dininde de üzerinde önemle durulan bir değer olan misafirperverlik, yardımlaşma ve dayanışma anlayışının bir sonucudur (Kolukısa, Aydın ve Akbaba, 2008: 275). Kardeşlik, insana değer vermek, birlik olmak, paylaşmak, dayanışmak, değerlere saygı ve misafirperverlik, İslam dininin ve Türk kültürünün yeni nesle bıraktığı güzel miraslardandır (DİB, 2006).

Bireyler arasında birliktelik ve dayanışma oluşturması nedeniyle toplum hayatını şekillendirme işlevine sahip olan misafirlik, toplumun kültürel yapısını da şekillendirir (Karadağ, 2008: 2). Her çağda ve her toplumda misafirlik kavramının var olması, bu değerın insani ilişkiler açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

1.1.5. Yardımseverlik Değeri

“Yardım, kendi gücü ve olanaklarını başkalarının iyiliği için kullanmaktır. Yardımseverlik ise iyilikseverlik, fakirlere, düşkünlere, ihtiyacı olan kişilere yardımcı olmaktır.” (TDK, 2011: 1598-1599). Geçmişten günümüze, birlikte iş görmeye ve insanların ihtiyaçlarına koşmaya çok önem verilmiş; ihtiyacı olanlara yardım etmek, açığı doyurmak, yoksulu giydirmek, darda kalmışa el uzatmak en güzel insani özellikler arasında sayılmıştır.

Kendi olanaklarını başkalarının mutluluğu için işe koşmayı istemek olarak tarif edilen yardımseverlik, toplumsal işbirliğinin ve aidiyet duygusunun ortaya çıkardığı davranışlar toplamıdır (Kolukisa, Aydın ve Akbaba, 2008: 273). İhtiyacı olan bireylere yardımda bulunmak ya da bu amaçla kurulmuş toplumsal teşekküllere bağışta bulunmak veya bu kuruluşlarda kendi rızası ile çalışmak, yardımseverlik göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bireyler arasındaki bağlılığı güçlendiren ve boşlukları dolduran yardımseverliği, sadece insanların maddi gereksinimlerini karşılamak olarak değerlendirmemek gerekir (Aktepe, 2010: 66). Yardımseverlik, herhangi bir maddi beklenti içinde olmadan ya da başkalarına sadece maddi bir kazanç sağlamadan, isteyerek yardımda bulunma ve sorunların meydana gelmesini önleme davranışı olarak tanımlanabilir.

Aktepe’ye (2010: 67) göre yardımseverlik:

1. Olanaklarını başkaları için işe koşmaktır.
2. Güç durumunda olan kişilere yardımcı olmaktır.
3. İhtiyacı olan bireylere yardımda bulunmaktır.
4. Toplumsal kuruluşlara bağışta bulunmaktır.
5. Zorlama olmaksızın, isteyerek yapılan bir faaliyettir.
6. Duyarlılığa sahip bireylerin yaptığı bir faaliyettir.
7. Gerek maddi ve gerekse manevi olarak yapılabilen bir iyilik faaliyetidir.
8. Zengin olmayan insanların da yapabildiği bir iyiliktir.
9. İşbirliğinin ve aidiyet duygusunun ortaya çıkardığı bir durumdur.

Belki de günümüzde kazanılmasına en fazla ihtiyacımız olan değerlerden biri

olan yardımseverliği (Çomaklı, 2015: 98), kişinin kendisi için istediğini başkası için de istemesi, insanlara faydası olacak işlerde bulunması şeklinde tanımlamamız mümkündür (Sucu, 2012: 118). Toplumların varlıklarını devam ettirebilmelerinin, toplumu oluşturan bireyler arasındaki emek birliğiyle ve yardımseverlik davranışıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

1.1.6. Vatanseverlik Değeri

Namık Kemal'e göre vatanseverlik, insanların varlık nedenini anlamlı hale getiren bir duyguyken; Alman tarihçi Heinrich von Treitschke'ye göre vatanseverlik, ataların kazandıkları zaferleri beğenmek ve bu takdir etme şuurunu gelecek kuşaklara yansıtmaktır (Özkırımlı, 2015: 43). Herder'e göre vatanseverlik, vatanın hayrına dair önemli görevleri yerine getirmekken (Viroli, 1997); Fichter'e göre vatanseverlik, kişinin ulusu için kendi hayatını feda etmeye hazır olmasıdır (Ata, 2013). Bazılarına göre vatanseverlik, ülkesiyle iftihar etmek, ülkesine ciddi bir bağlılık duymakken, bazıların göre ise vatanseverlik, ülkesini çok sevmek anlamına gelebilmektedir (Raport, 2009). Bu durumda, vatanseverliğin, farklı insanlar tarafından farklı şekillerde algılanıp tanımlandığı söylenebilir.

Vatanseverlik, her insanın doğuştan getirdiği, doğduğu ve yetiştiği yere karşı duyduğu olumlu hislerin bir tezahürü, içgüdüsel bir histir (Çancı, 2008: 113). Birleştirici yönüyle insanlara kazandırılması gereken sevgilerin en önemlilerinden biri olan vatanseverlik, insanın sahip olduğu toplumu, kültürü ve kültür çevrelerini bütünleştiren toplumsal değer olarak nitelendirilebilir (Ergen, 2006: 150). Hegel'e (2004) göre vatanseverlik, özveride bulunmak, büyük işler yapmak ya da günlük işlerde ve alışılmış durum ve şartlarda vatani sevmeye eğilimlidir (Akt: Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Vatanseverlik, kişinin ülkesine kuvvetli bir bağlılık hissetmesi, ülke onuruna üst düzeyde sevgi göstermesidir (Huddy ve Khatib, 2007: 63).

Ulusları tarihsel hatıralarla besleyen, özdeksel ve tinsel gereksinimlerini temin eden, ulusu barındıran coğrafik yer (Öner, 2008: 261-262) olarak tanımlanan vatanın ülkeden farkı, ona daha üst düzeyde manalar yüklenmesidir (Üstel, 2016: 158). Vatanseverlik, ülke onurunu savunmaya hazır olma, ülkesi için savaşıp ölenleri övme, ülkesinin özgürlüğünü sağlamak için çaba gösterenleri anmak gibi anlamlarda da kullanılmaktadır. Yıldırım (2006: 23), vatanseverliği, bir insanın kendisinden başlayarak ailesinin, çevresinin, mesleğinin, çalıştığı kurumun, ülkesinin, vatandaşlarının farkında olması ve onları anlamlı, değerli bulması olarak

tanımlarken; Elban (2011: 23), vatanseverliği milli gurur, milli kimlik, vatan sevgisi, millet sevgisi kavramlarıyla ilişkilendirir.

Bir kişinin vatanına yararlı olacak faaliyetlerde bulunması (Yıldırım, 2006: 23) olarak tanımlanan vatanseverlik, Türklerin hem İslamiyet öncesi, hem de sonrası meydana getirdikleri kültür içerisindeki en önemli değerlerden biri olmuştur. İslam öncesinde, devleti öne çıkaran Türkler, Müslüman olduktan sonra, vatani öne alarak bu yolda canlarını ve mallarını feda etmişlerdir (İşçi, 2000: 40).

1.1.7. Aile Birliğine Önem Verme Değeri

Evli iki kişiden ve onların çocuklarından oluşan kurumsallaşmış biyolojik-toplumsal bir grup olan aile (Sezen, 1997: 116), ebeveynlerden ve çocuklardan meydana gelen, aralarında karşılıklı muhabbet, hürmet, işbirliği ve aidiyet duygusu bulunan bireylerin oluşturduğu topluluktur (Bayraktar, 1995: 117). Toplumun esası olarak kabul gören aile (Erdem, 1997: 147), içindeki bireylerin birbirleriyle etkileşiminden oluşan, her bireyin kendi benliğini ve kişiliğini yapılandırdığı bir bütündür (Cüceloğlu, 2015). Ortak değerleri olan, kan, akrabalık veya evlilik bağıyla birbirine bağlı olan bireylerden oluşan bütünlük olarak tanımlanan aile, toplumun temeli ve en küçük birimidir.

İnsanlığın ilk dönemlerinde aile, birlikte yaşama temeline dayanırken, korunma, güvenlik ve üretim, birlikte yaşama işlevinin temeli olarak aile üyeleri arasında ciddi bir işbirliği ve sorumluluk duygusu hakim kıldı (Özgüven, 2014: 25). Ailedeki birlik, birlikte hareket etme, ortak düşünüş, benzer eylemde bulunma güdüsü, sorunların çözümünde önemli faktörler olarak değerlendirilebilir.

Aile kurumu, sanayileşmenin etkisiyle önemli bir değişim geçirmiş ve bu değişimin sonucunda, geniş aile, yerini ebeveynlerden ve çocuklardan meydana gelen çekirdek aileye bırakmıştır (Özdemir, 2007). Sanayileşme ve kentleşmenin doğal bir sonucu olarak toplumda meydana gelen hızlı değişim ailelerin yapısında ve işlevlerinde de önemli değişim ve dönüşümlerin yaşanmasına neden olmuştur. Ailelerin küçülmesi, yaşanan en önemli değişim olarak nitelendirilebilir.

Modern toplumsal gerekler ve çağdaş yaşam, geleneksel toplumlarda onaylanmış anlayışlardan tamamen farklı aile yapılarını gerekli kılmaktadır (Özgüven, 2014). Bireylerin tutum ve davranışlarının toplumca onaylanmasını sağlamada, bireylere onaylanmış değerleri kazandırmada ve çatışmaları olumlu yöne kanalize etmede ailenin önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Günümüzde toplumlar ciddi bir değişim hâindedir. Toplumlarda değerler konusunda artmakta olan anlaşmazlıklar, gruplaşmaları ve radikal düşünce tarzlarını da tetiklemektedir. Toplumsal ayrışma, toplumun temelini oluşturan ailede de ayrışmalara, bireyselleşmeye, yalnızlaşmaya yol açmaktadır. Ailedeki bu ayrışma, bireysel algı ve davranış tarzı, aile üyeleri arasındaki iletişimi azaltmakta ve ailenin sorun çözme gücünü zayıflatmaktadır.

Aile üyelerinin birbirlerine aidiyet duymaları, aralarında dayanışma ve emek birliği tesis etmeleri toplumsal sermayeye önemli artılar katar (Özdemir, 2007). Bireylerin, uzak ve yakın çevrelerinde olup bitenlere duyarlı olmaları, kaliteli bir yaşam için gerekli olan donanımlara sahip olmaları, kazanacakları ve benimseyecekleri değerlerle sağlanabilir. Çocuklar aile büyüklerini model aldıklarından dolayı, değerlerin aktarımında ailenin ve bilinçli aile büyüklerinin önemli bir yeri bulunmaktadır.

1.1.8. Hoşgörü Değeri

İnsanların düşünce, tutum ve davranışlarının herkes tarafından kabul edilmesi olanaklı olmadığından, kültürel farklılıkların bir zenginlik olarak yaşama yansıtıldığı demokrasi, insan hakları, hoşgörü, adalet ve dayanışmaya dayanan bir çevrede birlikte yaşama isteği ön plana çıkmaktadır (Şahin, 2011b: 77). Başkalarının düşünce, duygu ve davranışlarına saygı gösterme, onları dışlamadan anlama ve ötekileştirmeden olduğu gibi kabul etme, toplumsal yaşamının temel esaslarından biridir. Farklılıkları zenginlik olarak algılama anlayış ve bilincinin kazandırılmasında en önemli unsurlardan birinin eğitim olduğu söylenebilir.

Hoşgörü, bir başkasının düşünce ve kanaatlerini hoş görme, doğrularına karşı tepki göstermeme, kişinin düşünce ve kanaatlerini özgürce ifade etmesine ve düşüncelerine göre belirlediği yaşam tarzına müsamaha gösterme tutumudur (Kolaç, 2010: 195). Kendi düşünüş ve inanışlarına zıt düşünüş ve inanışları olabildiğince hoş karşılama durumu olarak tanımlanan hoşgörü, duygu, düşünce, tutum ve eylemlerde mutedil olma anlamlarına da gelmektedir (Aslan, 2008: 3). Hoşgörü sözcüğü ile ilgili tanımlamalardan, hoşgörünün duygu, düşünce, inanç, tutum ve davranışlarda farklılıklara tahammül etmeyi, baskılama veya gevşetme konularında dengeli olmayı esas aldığı görülmektedir.

Hiçbir insan için kötü düşünmeden, bütün insanları olduğu gibi kabul etme ve anlayış gösterme olarak tanımlanan hoşgörü kavramı (Atalay, 2008: 41), kurumsal

bir yapıdan çok kişisel bir tutum veya duruş olarak değerlendirilebilir. Geleneksel olarak hoşgörü, başkalarının duygu, düşünce, inanç ve uygulamalarını; aynı fikirde olmasa da, sempati ve saygı duymasa ya da inanmasa da tanımayı esas alır.

Kişinin, başkalarına farklı inanç ve görüşlere sahip olma hakkı tanırken, kendi görüş ve inancına bağlı kalma yeteneği olarak da tanımlanan klasik hoşgörü, Voltaire'nin "*Yazdıklarına kesinlikle katılmıyorum, fakat senin yazmaya devam etmen için gerekirse hayatımı verebilirim.*" ünlü sözüne benzemektedir (Bergen ve Bandow, 2010: 2). Dolayısıyla, klasik hoşgörü, başkalarının farklı fikirler ve benzer olmayan hayat tarzlarına sahip olma haklarının bulunduğunu destekler.

Gündelik dilde hoşgörü, başkalarının yaşam biçimine saygı göstermek, merhamet ve şefkat duygusuna sahip olmak, tahammül etmek, bir güçlüğe katlanmak, tevekkül etmek vb. olarak ifade edilmektedir. Kuyurtar'a (2000: 5) göre hoşgörü, farklılıkların eşit ve eşdeğer kabul edilerek birlikteliğini değil, taraflar arasındaki eşitsizliği koruyarak, ilişkinin seyri ve süresinin, hoşgörenin tasarrufunda olduğu belli bir egemenlik ilişkisini ifade etmektedir.

Toplumsal çeşitliliği esas alan hoşgörü kavramının, her şeyi görmezlikten gelme, vurdumduymazlık, ilgisizlik, kayıtsız kalmak gibi kavramlardan farklı değerlendirilmesi önemlidir (Yürüşen, 1996: 32). Toplumsal çeşitlilikten anlaşılması gereken, bir toplumu oluşturan fertlerin çeşitli yönlerden birbirlerinden ayrı oluşlarıdır (Walzer, 1998). İnsanların farklı olan davranışlarının ya da tercihlerinin dikkate alınarak kabul edilmesi anlamına gelen hoşgörü, sadece sözsöl bir ifade değil, aynı zamanda farklılıklarıyla kabul edilen kişinin de farkında olduğu bir şeydir (Yürüşen, 1996: 35).

Mevlâna'nın "*Yetmiş iki millete aynı gözle bakmayan, müderris olsa bile gerçekte asidir.*" beyitiyle "*Ne olursan ol, gel...*" ve "*Hoşgörülükte deniz gibi ol.*" gibi ünlü özdeyişleri ile Hacı Bektaşî Veli'nin "*Kimseyi kırma, kırana da kırılma. İncinsen de incitme.*" sözleri (Bal, 2004), hoşgörünün önemine vurgu yaparken, onun sınırlarını kolayca ulaşılamayacak bir alana taşımaktadır.

1.2. Değerler Eğitimi

Günümüzde gittikçe yaygınlaşan kaba kuvvet kullanımı, sorumluluktan kaçma, kural tanımama, saygısızlık, çalma, alkol ve uyuşturucu müptelalığı, benmerkezcilik, kötü dil kullanımı gibi istenmeyen tutum ve eylemlerin önlenmesi için değer öğretimi bir zorunluluk olarak görülmektedir (Aladağ, 2009: 17).

Çağımızda meydana gelen siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler sonucunda oluşan sorunlara kişilerin ahlaki normlara uygun çözümler üretebilmelerinde değerler eğitimi önemlidir (Kale, 2007). Son yıllarda ağırlıklı olarak gündemde yer alan değerler eğitimi, daha önceleri ahlak eğitimi ve karakter eğitimi olarak kullanılmıştır (Keskin, 2008: 18).

Değer, insanın kıymetli olmasını sağlayan üstün özellikler ve kendisinde var olan donanımlardır. Değerler, bireyin kişiliğini, bakış açısını, eylemlerini, hatta yaşamını belirleyecek faktörler olduğundan, kişinin temel değerleri fark etmesi, elzem değerleri edinmesi, yeni değerleri özümsemesi; bu değerleri şahsiyetinin esası yaparak eyleme evirmesi lazımdır. Bireyin bütün yaşamı boyunca süren bu değer aktarma süreçleri değerler eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Yaman, 2012).

Toplumsal kurum olarak okullar, değerler boyutunda amaçlar belirlememiş olsa dahi, örtük program ile kurumun örgütsel iklimi, disiplin anlayışı, öğretmenlerin talepleri vasıtasıyla öğrencilerin değer gelişimine katkıda bulunur (Akbaş, 2004: 30). Bu bağlamda, ilkokul düzeyinde değer aktarımının amaçlara uygun ve sonuç alıcı olarak yapılması, ileriki yaşlarda çocuğun olumlu bir karakter ve kişilik sahibi olması açısından önem arz eder.

Değerler eğitiminin formel öğretimsel faaliyetlerin içinde sürdürülmesi gerektiğine ilişkin görüş birliği bulunmakla birlikte, değerler eğitiminde nelerin hangi yöntem ve tekniklerle aktarılacağına ilişkin fazla bir görüş birliği bulunmamaktadır (Harris, 1991). Değerler eğitimi konusunda birbirinden farklı görüşler bulunmakla birlikte, bu konuda ileri sürülen görüşlerin tamamına yakını değerlerin yeni kuşaklara öğretilmesi gerektiğinde birleşir. Diğer ülkelerde değerler eğitimi daha erken başlamışken, Türkiye’de bilinçli bir değer eğitimi yapılması yenidir (Tozlu ve Topsakal, 2007). Türkiye’deki değerler eğitimindeki bu gecikme, anarşinin, terörün, duyarsızlığın, aldatıcılık ve sahtekârlığın artmasının önemli bir nedeni sayılabilir.

Değerler eğitimi, değer belirleme sürecinde bireylere yardımcı bulunmayı içerir (Naylor ve Diem, 1987). Okulda, ahlaki yapı ve öğretim programları yoluyla değer aktarılmasını amaçlayan değerler eğitimi, öğrencilere değerler hakkında açık fikirler verirken, öğrencilerdeki değerlerin gelişimiyle de ilgilenir (Veugelers, 2000). Bundan dolayı, eğitim sisteminin özü olan değerleri, formel eğitimin basit bir bölümü olarak kabul etmek doğru olmaz (Dilmaç, 1999).

Kültür aktarımı, sosyal gönenç, kişinin toplumsallaştırılması, bireylere insani değerlerin öğretilmesi ve istedik kararların alınması bilinçli bir değerler eğitimiyle

olanaklı olabilir (Tezgel, 2006). Hem bireysel nitelikler, hem de toplumların veya sistemlerin mevcudiyetini ve bekasını sürdürme isteği, değerler eğitimini gerekli kılmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007). Ancak, burada önemli olan, birey ve toplum açısından önemli işlevleri olan değerlerin, amaca hizmet edecek ve belirlenmiş olan insani hedeflere ulaşmayı sağlayacak şekilde sunulmasıdır.

Bireylerin yaşadığı politik, toplumsal, iktisadi ilerlemeler ve sosyal yapı, değer eğitiminin yönünü belirlemektedir (Yiğittir, 2009). Değerler eğitimi, sadece müfredat programları ve bu programlarda yer alan faaliyetlerle sınırlı kalmadığı gibi, öğrencilerin istedik yönde yetişebilmeleri için ailelere dönük görsel ve işitsel yayınlar ve internet üzerinden yayılmıştır (Baydar, 2009).

Değerler eğitimi, sistemsiz ve bilinçsiz icra edildiğinde veya değerler eğitimine hiç yer verilmediğinde huzursuzluk ve uyumsuzluk nedeni olabilmekte, birçok sapkın düşüncenin, fiilin ve inanışın oluşmasına sebebiyet vermektedir (Keskin, 2008: 21). Değerler, doğuştan olmayıp yaşam içerisinde zamanla şekillendiğinden, kişinin yaşam tarzını ve şahsiyetini belirleyen değerlerin, bu konularda ehil kişi ve kurumlar eliyle, sistemli ve bilinçli bir şekilde verilmesi daha uygun olabilir.

Değerlerin ne oldukları, değerlerin neleri ihtiva ettikleri ve nitelikleri ile ilgili bilişsel yönünün dikkate alınıp; içselleştirme, onaylama, önemine inanma gibi duyuşsal yönü oluşturan tutum ve davranışların dikkate alınmaması, değerler eğitiminde karşılaşılan ciddi bir problemdir (Güngör, 2010: 26). Değerlerle ilgili bilgilerin verilip, tutum ve davranış boyutunun kenarda bırakılması ya da değerlerle ilgili bilgilerin duygularla tamamlanmaması, değerler eğitiminde önemli olan inanma, benimseme, kabul etme süreçlerinin eksik kalmasına neden olacaktır. Çünkü değerler, bilgi, duygu ve davranışların bir birleşimi halindedir.

Değerler eğitiminde yakın çevreden hareketle ülkenin kültüründen, tarihteki örnek şahsiyetlerden faydalanılmalı; uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ortaya konmalı, kapsamlı bir eğitim öğretim süreci ile desteklenmeli ve sonuçları ortaya koyucu iyi bir ölçme-değerlendirme yapılmalıdır (Aktepe, 2010: 76). İnsanları ortak bir değer anlayışında buluşturmak; ahlaki, insani, manevi değerlere saygılı bireyler olarak yetiştirmek için doğru yönde verilen değerler eğitimin önemi yadsınamaz (Sucu, 2012: 36).

Hayatımıza anlam kazandıran, bizi biz kılan, olmazları olur, yapılamayanları yapılı hale getirmede oldukça etkili olan değerler, en önemli enerji kaynağımızdır (Çağlayan, 2013: 91). Toplumsal hayatın ve toplumsal düzenin uyumlu bir şekilde devamı için, toplum tarafından kabul edilen değerlerin yeni kuşaklara aktarılması ve toplum tarafından onaylanmayan değerlerin yok edilmesi veya işlevsiz hale getirilmesi, ancak değerler eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Ünal, 1980: 1).

Doğanay'a (2006: 257) göre, toplumsal ve bireysel değerleri edinmemiş kişiler, gerekli değerlerden yoksun bilgilerle istenmeyen eylemlerde bulunma riski taşıdıklarından, değerlerin iyi bir eğitimle verilmesi önem taşımaktadır. Gültekin'e (2007) göre, değerler eğitimi, formel eğitim içerisinde verilmesi gereken, yeni nesillerin kişilik gelişimine ve toplumsallaşmasına katkı sağlayan bir alandır.

Küreselleşme ve küreselleşmenin değerler üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, acaba değerler eğitiminde ne tür bir değişim gerçekleştirmek lazımdır? Geleneksel değerlere mi, yoksa evrensel değerlere mi ağırlık verilmeli ya da ikisinin arası mı bulunmalı? Bu sorulara dayalı olarak, günümüzde değerler eğitimine yönelik görüşler üç başlık altında değerlendirilebilir (Keskin, 2008: 43):

1. Geleneksel yaklaşım: Değerler eğitimi konusundaki en eski yaklaşım olup, temel değer olarak kabul edilen bazı değerlerin korunarak gençlere aktarımı esası üzerinde durur.

2. Küresel (evrensel) yaklaşım: Bu yaklaşımın savunucularına göre eski yerel/geleneksel değerler artık işlevini yitirmiştir. Eğitim, genel geçer/evrensel/küresel ahlaki ilkeler ve değerler doğrultusunda yapılmalıdır.

3. Karma yaklaşım: Bu yaklaşıma göre, değer aktarımında geleneksel ve evrensel değerler birlikte ele alınmalıdır.

Küreselleşmenin etkisiyle, körü körüne geleneksel değerlere bağlı kalınması mümkün olmadığından, değerler eğitimi konusunda karma yaklaşım kullanılmalıdır (Doğan, 2007). Değerler evrensel ve tutarlı olarak öğretilmeli, herhangi bir mahalli, milli vb. yerel değer, evrensel insanlık mirasının değerlerini yıkıcı veya yok edici mahiyette olmamalıdır (Yavuz, 2007: 103).

Bireylerin sistemli yaşam sürme gereksinimlerinden ortaya çıkmış olan değerler, toplumun tamamını ilgilendiren, insanları iyiye ve doğruya kanalize eden manevi ve ahlaki unsurlar olarak tanımlanabilir (Pilav ve Erdoğan, 2016: 352).

Değerler, belli kurallar dâhilinde sistemli olarak ailede başlayıp okullarda devam eden aktarım süreci ile şekillenirler. Değerler, insan yaşamına anlam kattığından, eğitim öğretim sürecinde de vazgeçilmez öneme sahiptirler.

1.2.1. Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değerler eğitimi konusuna eğilimin artmasıyla birlikte pek çok değer eğitim uygulaması ortaya çıkmıştır. Değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, etik eğitimi, uyuşturucu eğitimi, cinsellik eğitimi ve din eğitimi uygulamaları bunlardan bazılarıdır (Veugelers, 2000).

Değer öğretim yaklaşımlarının bazıları değerlerin doğrudan aktarılmasına, bazıları usa vurma, sorgulama ve aksettirici düşünme süreçlerine odaklanmışlardır (Doğanay, 2006). Değer öğretim yaklaşımlarının bir kısmı, müfredat kapsamında sınıf içi uygulamaları, bir kısmı da eğitim sisteminin formel olmayan müfredatını kapsamaktadır.

Superka, Ahrens ve Hedstrom, çalışmalarında değerler öğretiminde beş temel yaklaşım olduğunu ve bunların da telkin, ahlaki gelişim, değer analizi, değer açıklama ve eylem öğrenimi olduğunu ifade ederler (Akt: Huitt, 2004). Naylor ve Diem'e (1987) göre, değerlerin doğrudan öğretimi, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki ikilem olmak üzere dört değer yaklaşımı bulunmaktadır. Halstead ve Taylor'a (2000) göre, bu yaklaşımların tek tek kullanımı yerine birlikte kullanımı daha etkili sonuçlar oluşturacaktır.

1.2.1.1. Telkin Etme Yaklaşımı (Değerlerin Doğrudan Öğretimi)

Telkin etme yaklaşımının amacı, bireylere bazı değerleri aktarmak ya da bu değerlerin içselleştirilmelerini temin etmek olduğundan (Superka vd., 1976), öğretmenler, belirli davranış biçimlerini teşvik etmek ve belirli değerleri desteklemek suretiyle sürekli olarak öğrencilerine değerleri aktarma girişiminde bulunurlar (İşcan, 2007: 51). Okullar, bireylerin inanç, tutum ve davranışlarını etkilediğinden; öğretmenler, örnek olma, ödüllendirme ve cezalandırma gibi yöntem ve stratejileri kullanarak değer aktarma sürecinde önemli bir rol üstlenir.

En çok ve en eskiden beri uygulanan ve değerlerin doğrudan öğretimi olarak da adlandırılan bu yöntemde, tarihsel veya kurgusal ahlaki hikâyeler yoluyla bireylere nelerin olumlu nelerin olumsuz olduğu bildirilmektedir (Doğanay, 2006). Ergenlik döneminde birey, ayakta durabildiğini kanıtlamak, yetişkinler dünyasına

girmek ve sorumluluk yüklenmek istediğinden, bu yaklaşım, çocuklar üzerinde daha fazla etki yapabilmektedir (Bacanlı, 2006).

Bu yaklaşım, yüksek düzeyde öğretmen merkezli olup, tümdengelimci bir yapıya sahip olduğundan, bu yaklaşımda, önce kurallar veya genellemeler verilir, sonradan da verilmiş olan bu kurallar ve genellemeler pekiştirilir (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Telkin etme yaklaşımında, ahlaki boyutu olan tarihsel ya da diğer bireylerin davranışlarının ahlaki sorumluluğu konusunda düşüncelerini sağlayan kurgusal hikâyeler sıkça kullanılmaktadır (Akbaş, 2004: 97). Bu yöntemin okulda uygulanmasında, değerlerle ilgili hikâyeler okuma ve hikâyeler anlatma önem taşır. Çünkü yaşam hikâyeleri, istediğimiz değerleri telkin etme gücüne sahiptir.

Eğitim kurumlarına ek olarak silahlı kuvvetlerde, izcilik ve dinsel kurumlarda da kullanılan telkin etme yaklaşımında, kurumlarda yeminler ezberlenir ve önemli kişilerin hayatları incelenir (Leming, 1996). Bu yaklaşımın temelinde yer alan; neyin iyi ya da neyin kötü olduğunu belirten öğüt verme davranışı, uzun bir zaman ve süreç gerektirdiğinden, telkin etme yaklaşımının okullarda etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmek için uygun olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Akbaş, 2004: 96). Bir öğretim yılının yüz seksen işgününden oluştuğu dikkate alındığında, öğretmenlerin uzun bir zaman ve süreç gerektiren uygulamalardan kaçınmaları normal karşılanabilir.

1.2.1.2. Değer Açıklama Yaklaşımı (Değer Belirginleştirme)

Değerlerin aşılmasına bir tepki olarak geliştirilmiş olan bu yaklaşımda (Stanley, 1983: 243), bireyler sahip oldukları değerlerle alakalı mantıksal açıklamalarda bulunmak için düşünmeye isteklendirilirken (Afdal, 2007: 334), öğretmenler, değerleri doğrudan aktarmak yerine, öğrencilerin önemli değer konularına odaklanmalarına çalışırlar (Lickona, 1991: 10-11). Bu yaklaşımda, bireyler birçok değer arasından özgür iradesiyle kendi değerini belirler ve belirlediği değerini istedik bir değer olduğunu fark edince davranışa dönüştürerek kalıcılığını sağlar (Huitt, 2004: 7).

Raths, Harmin ve Simon tarafından 1966 yılında ortaya konan bu yaklaşım, telkin yaklaşımının tam tersine, kişinin değerlerle ilgili birçok seçeneği ve olası sonuçları inceledikten sonra, kendi özgür iradesiyle değere karar vermesi temeline dayanır (Doğanay, 2006: 269). Değer açıklama yaklaşımı, kişilerin kendi yaşamlarında önemli gördükleri şeyleri nasıl belirlediklerine dayanmaktadır.

Değer açıklamanın amacı, insanlara değerlerini anlamaları için yardım etmek olduğundan, bu yaklaşımda öğretmenin değerlendirme sürecinin sadece kolaylaştırıcı olması ve öğrenciyi etkilememek için fikirlerini saklaması beklenmektedir (Leming, 1999). Değer açıklama yaklaşımında, farklı fikirleri saygıyla karşılamak esas olduğundan, öğrenciler, değerleri kabul etme konusunda öğretmenler tarafından zorlamaz ve öğretmenler sınıfta farklı konuların konuşulmasını ve görüşülmesini kolaylaştırıcı rol oynar (Bacanlı, 2006).

Bireylerde eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine yardımcı olan değer belirginleştirme yaklaşımı, kişilerin değer kazanma sürecinde empati, bilinç, sorumluluk gibi istenik nitelikler edinmelerine katkıda bulunur (Kirschenbaum, 2000). Değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilenen bu yaklaşımda, öğrencilere yardım ederek, kendi değer yargılarını kurmalarına olanak sağlamak esas alınır (Akbaş, 2008).

Değer açıklama yaklaşımında öncelikle bir konu veya olay ortaya konur, daha sonra, konu hakkında herkesin kendi düşüncelerini açıklaması ve değer tercihini yapması istenerek tartışma başlatılır (Kirschenbaum, 2000). Değer açıklama yaklaşımı, bireylerin, bir olay ya da konu hakkında açıkladıkları düşüncelerine göre değerlerini belirleme süreci olarak açıklanabilir.

Simon'a (1972) göre değer açıklama yaklaşımı, değerlerin aşağıda açıklanan yedi basamakta aktarılmasını esas alır (MEB, 2009: 41):

Seçme

1. Bağımsızca seçim yapma,
2. Var olan birçok alternatifini değerlendirdikten sonra seçenekler arasından değer belirleme,
3. Mevcut seçeneklerin muhtemel sonuçlarını düşünerek seçimde bulunabilme.

Ödüllendirme

1. En kıymetli olduğu düşünülen şeyleri ödüllendirme,
2. Serbestçe belirlenen değerleri açıkça ifade edebilme.

Hareket

1. Serbestçe belirlenen değerlerle uyumlu bir tavır belirleyebilme,
2. Serbestçe belirlenen değerlerle uyumlu olan tavrı tekrarlayabilme.

Değer belirginleştirme yaklaşımında amaç, yukarıda açıklanan yedi basamak vasıtasıyla bireylerin değerleri içselleştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2009: 41). Telkin yaklaşımı genel olarak dış standartlara, ahlaki gelişim ve analiz yaklaşımlarına, mantıksal ve deneysel süreçlere dayanırken; değer açıklama yaklaşımı, içsel olarak bilişsel ve duyuşsal karar alma sürecine dayanır (Huitt 2004). Bilişsel ve duyuşsal karar almaya dayalı bireysel bir süreç olan değer açıklama yaklaşımında, öğrencilerin değerlerinin ve davranışlarının farkına varmaları sağlanır.

Özel grup yaşantılarından, kendini tanıma ve kendinin farkında olmayla ilgili genel düşüncelere ulaşmaya çalışan bu yaklaşım, tümevarımcı olup, öğrencilerin kendi kaynaklarına yönelerek, değerlerle uzlaşmalarını, kendilerini ve kendi değer anlayışlarını iletmelerini sağlar (Naylor ve Diem, 1987). Bu yaklaşımda, öğrenciler kendi görüş ve yaşantılarını, diğer öğrencilerin görüş ve yaşantılarıyla karşılaştırarak bir sonuca ulaştıklarından, grup çalışması önemlidir.

Bu yaklaşımda, öğrencilere kendi değerlerini belirginleştirmede mantıksal fikir yürütmeyi ve hissi farkındalığı kullanabilmeleri konusunda yardımda bulunulurken; değerlerini açıklama, bireysel çatışmaları azaltma, değerleriyle uyumlu eylemlerde bulunma konularında destek verilir (İşcan, 2007: 47). Buradan hareketle, değer belirleme ve açıklama sürecinin, kendini gerçekleştirme süreci olduğu söylenebilir.

Bu yaklaşımı içselleştirmiş öğretmenler; bağımsız düşünmeyi, grup halinde çalışmayı ve dayatmaya yer vermeksizin bireylerin sahip oldukları değerlerini açıklamalarını önemser. Değer açıklama yaklaşımında kesinlikle yapılmaması gerekenler şu şekilde belirtilmiştir (Doğanay, 2006: 272):

1. Bireyler tarafından belirlenmiş olan değerler tenkit edilmemeli ve değerler öğrencilere dayatılmamalıdır.
2. Cevap vermeleri konusunda bireylere zorlamada bulunulmamalıdır.
3. Fikir alışveriş süreci çok uzatılmamalıdır.
4. Grup soruları bireysel olarak sorulmamalıdır.
5. Bireylerin bütün duyuşsal özellikleri (bireysel amaçlar, ilgiler, tutumlar, inançlar ve eylemler) değer belirginleştirme için kullanılmamalıdır.

Bu yaklaşımda, öğrencilerin kişisel alanına girilmeden (Akbaş, 2004: 75), öğrencilere herhangi bir değer dayatılmadan (Aktepe ve Aktepe, 2009), öğrencilerin

değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini açıklamaları için güvenilir bir ortam hazırlanmalı, öğrencilerin soruları ve cevapları yargılanmadan dinlenmeli, öğrenci serbestçe seçim yapmaya teşvik edilmelidir.

Değerlerin fark edilmesinde bireylere yardımcı olma esasına dayanan değer açıklama yaklaşımında rol oynama, grup tartışması, otobiyografi, oylama, görüşme gibi birçok teknik kullanılabilir (Bacanlı, 2006). Değer açıklama yaklaşımı, seksenli yıllara kadar etkili olmuş bir yaklaşım olmakla birlikte, 1980'li yıllardan sonra popülaritesini kaybetmiştir (Dilmaç, 2007: 38).

1.2.1.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analiz yaklaşımının amacı, değerler ile ilgili problemlerin çözümünde bilimsel araştırma ve akılcı düşünme süreçlerinden yararlanma konusunda öğrencilere destek sağlamaktır (Sarı, 2007). Yapılandırılmış mantıklı tartışma, benzer durumların analizi, araştırma gibi yöntemleri kullanan değer analizi yaklaşımında, değerler hakkında öğrencilerin akılcı düşüncelerini, bilimsel araştırmalar yapmalarını, akılcı ve çözümlenmeli süreçleri kullanmalarını desteklemek esastır (Superka vd., 1976).

Öğrencileri mantıksal ve objektif araştırmalara teşvik etmesi ve öğrencilerden kendi değer yargılarını savunmalarını istemesi bakımından değer açıklama yaklaşımından farklı olan bu yaklaşım, kişisel ahlaki ikilemlerden çok, sosyal konuları içermesi ile de ahlaki gelişim yaklaşımından ayrılır (Huitt, 2004). Nedensellik ve mantıklı olmayı vurgulayan bu yaklaşımın maksadının, değerlerle ilgili konulara bilimsel yaklaşılmasının sağlanması olduğu söylenebilir.

Değerlerle ilgili sorunlarla baş başa kalan öğrencilerin, sorunlarını çözerken duygularını olaya dâhil etmeden mantıklı karar vermeye çalışmaları, değer analiz yaklaşımının temel unsurlarındandır (Dilmaç, 2007: 39). Değer analizi sürecinde, öğretmenlerin değerleri açıkça belirtmeyerek öğrencilerin değerleri keşfetmesi ve kazanması olarak açıklanan bir eleştirel düşünme süreci söz konusudur (Veugels, 2000). Bu yaklaşımda bireyler, kendilerine dayatılan değerlerden çok, muhakeme ve akıl yürütme sürecini işleterek kendilerinin seçmiş oldukları değerleri öğrenmeye çalışırlar.

Kendi kişisel tercihlerini ifade etmeleri ve onlara uygun davranmaları için öğrencilerin teşvik edildiği değer analizi yaklaşımında önemli olan nokta, değer

kararlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi ve öğrencilerin bu kararları alırken kullandığı süreçlerdir (Sancak, 2011: 25).

Bu yaklaşımda, öğrencilere ilk olarak sosyal problem içeren yaşanmış bir olay ya da hikâye verilerek olayı tanımlamaları sağlanır. İkinci basamakta seçenekler ortaya konarak, benzerlikler ve farklılıklar kıyaslanır. Diğer basamaklarda öğrencilerin seçeneklere ilişkin deneyimlerini ve duygularını açıklamaları, diğerlerinin değerlerine ilişkin empati kurmaları sağlanır. Ayrıca öğrencilerden verdikleri kararın doğruluğu veya yanlışlığına ilişkin yargılama yapmaları ve kanıt ileri sürmeleri istenir. Son basamakta, düşünülen ve üretilen alternatiflerden en iyiyi seçmesi, yeni durumlara ilişkin karar alması beklenir (Doğanay, 2006).

Sosyal olayların doğrudan veya hikâyeler vasıtasıyla incelendiği; neden, niçin, nasıl sorularının cevaplandırıldığı, toplumsal olayların çeşitli açılardan tahlil edildiği, kanıtlarla sağlıklı değerlere ulaşmaya çalışıldığı bu yaklaşımda, sorunlara mantıklı ve bilimsel çözümler üretme becerisi vermek hedeflenir (Aktepe, 2010: 105). Bu yaklaşım, bireylerin olay, durum ya da konuları mantıksal olarak analiz ederek, değerler konusunda karara varmalarına yardımcı olur.

Değerlerle ilgili soruları mantıklı olarak test eden bu yaklaşımda, bireyler duruş gösterir ve gerekirse yargılama yapar (MEB, 2009). Gerçekliğin ön planda olduğu bu yaklaşımda, öğrenciler öğrenecekleri değerleri kendileri seçerken, bu süreçte muhakeme ve akıl yürütme sürecini kullanarak kendi değerler sistemini oluştururlar (Akkaya, 2013: 66-67).

1.2.1.4. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı (Ahlaki İnkilem)

Çocuklara ahlaki ikilemli durumlar vererek tepkilerini gözlemleyen Kohlberg, durumlara verilen cevapları sınıflayarak, insanları gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzey olmak üzere üç düzeyde toplamış ve insanların altı yargı aşamasını geçirdiklerini ifade etmiştir (Senemoğlu, 2005).

Hazır bir ahlaki yapıyla dünyaya gelmeyen bireyde, gelişmeye ve olgunlaşmaya uygun ahlaki bir yapı mevcut olduğundan; bireydeki bu yapı engellenmediği takdirde, evrensel ahlâk normlarının kabul ettiği aşamaya kadar gelişebilmektedir (Hökelekli, 2007b). Bu durumda, ahlaki gelişimin, bireyin çevresiyle girdiği iletişim ve etkileşimin bir sonucu olarak gerçekleştiği ve değişip gelişebildiği söylenebilir.

Kohlberg'in gelişim kuramına göre, öğretmenin görevi, ahlaki konularda öğrencilere yardımda bulunmak, onların düşüncelerini kolaylaştırmak, ahlak muhakemesinin gelişmesi için toplumdaki tartışmaları yönlendirmektir (Leming,

1999). Bu yaklaşımda, öğretmenlerin değerlere dair düşünceleri, karşı çıkılmaz mutlak doğrular olmak yerine, alternatiflerden biri olarak kabul edilmekte ve bireylerin, ahlaki yargılara kendi akıl yürütmeleri sonucu ulaşmaları beklenmektedir (Çileli, 1986).

Ahlaki ikilemde öğretmen, ahlaki ikilemlerin yer aldığı misaller sunarak bireylerin kendi çelişkilerini çözmelerine yardım eder. Ahlaki ikilemler, ders konusuyla ilişkili olma, kolay olma, açık uçlu olma, olgusal değil, mantıksal olma ve öğrencilerin düzeylerine uygun olma özelliklerini taşımaktadır (Doğanay, 2006: 274).

Kohlberg, yaptığı araştırmalar sonucunda, ahlaki gelişim dönemlerini aşağıdaki gibi üç düzey ve altı basamakta toplamıştır (Crain, 2004: 154-159):

I. Gelenek öncesi düzey:

1. Ceza ve itaat
2. Menfaate dayalı alış veriş

II. Geleneksel düzey:

3. Kişiler arası uyum
4. Kanun ve düzen

III. Gelenek sonrası düzey:

5. Sosyal anlaşma
6. Evrensel ahlaki ilkeler

Kohlberg, ahlaki gelişim düzeylerini belirlerken, içinde ikilemler bulunan hikâyelerden yararlanmış ve kişinin problemi nasıl çözdüğünü değil, çözüme ulaşmak için kullandığı akıl yürütme sürecini ve mantığını dikkate almıştır (Aydın, 2012). Bu yaklaşımda, bireylerin ahlaki prensipler edinmelerine yardımcı bulunmak temel amaç olduğundan, burada çözüm değil, çözüme giden yol önemlidir (Akbaş, 2008: 351).

Bu yaklaşımda, öğrencilere içinde ahlaki ikilemler bulunan örnek olaylar verilerek, öğrencilerin bu kapsamda düşünmeleri, tartışmaları ve sağlıklı bir karara ulaşmaları sağlanır (Aktepe, 2010: 109). Burada dikkate değer olan, öğrencinin bulunduğu çözüm değil, çözüm için kullandığı mantık ve gerekçelerdir.

1.2.2. Değerler Eğitiminin Gerekliliği

Temel hedefi, bireylerin amaçlı, azimli ve olumlu kişiler olarak yetiştirilmelerini sağlamak olan değerler eğitimi, çağımızın sorunlarına etkili

çözümler üretebilecek önemli bir alan olarak değerlendirilmektedir (Kıncal, 2011). İçinde yaşadığımız çağın ahlaki problemlerinin karmaşıklığı karşısında geleneksel, kayıtsız itaatkâr, uslu, söz dinleyen çocuk yetiştirme anlayışının değişmemesi halinde, bireyler kararlara katılan özgür bireyler değil, yönetilmeye ve yönlendirmeye açık bireyler olarak yetişeceklerdir (Çiftçi, 2003: 71). Bu özelliklere sahip bireyler, toplumca onaylanmış değerlere sahip, ahlaki sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak tanımlanabilir.

Kişiyi belirli amaçlara, farklı alternatifler arasından seçim yapmaya iten nedenler olarak tanımlanan değerler, tutumların temel yapısını oluştururlar (Özgüven, 2014: 36). Bireyler karar alırken, sosyal olaylarda seçimde bulunurken veya sosyal bir olay ya da durumla karşılaştığında tavır belirlerken değerlerden yararlanırlar (İlgar, 1996: 12). Değerler, bireylerin kararlarına, tutum ve davranışlarına yön veren önemli kriterler olduklarından, bireylerin değerlerinin bilinmesi, tutum ve davranışlarının gerekçelerinin anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

Bireysel değerler, durağan yapılar olmayıp dünyadaki değişme ve gelişmelere uygun olarak değiştiğinden, aile, okul ve diğer kurumların, kişilerin dünya görüşlerinin, değerlerinin, davranışlarının şekillenmesinde önemli etkiye sahip oldukları söylenebilir. Küçükahmet'e (2004: 2) göre, çocuğun ailede ve çevrede edindiği eksik ve hatalı öğrenmeleri düzelten okullar, bu hatalı öğrenmelerin çocuk üzerinde bırakabileceği istenmeyen etkileri yok ederek ve bireyi yeniden sosyalleştirerek toplumsal değerler aracılığıyla topluma faydalı hale getirir.

Toplumsal hayata uyumda, bireylere ve onların haklarına saygı duymada, iktisadi ve kültürel çalışmalara katılmada ve yaşamı daha iyi anlamlandırmada değerler eğitiminin yadsınamaz bir önemi vardır (Baydar, 2009). Çünkü değerler eğitimiyle, bireylere, mensup oldukları toplumda geçerli olan istendik tutun ve davranışlar kazandırılarak, toplumsal uyum, barış, işbirliği ve eşgüdüm sağlanabilir.

1.2.3. Değerler Eğitiminde Dikkat Edilecek Noktalar

Dünyada değerler eğitimi gittikçe daha çok ilgi görmektedir. Bütün dünyada okulların doğruları ve yanlışları, istenenleri ve istenmeyenleri öğretmesi beklenmektedir. Toplumsal hayatı anlamlı kılan değerlerin sadece teorik olarak aktarılması yeterli olamaz. Burada yapılması gereken, pratiğe dönük, sorun çözüme odaklı bir değerler eğitimi yapılmasıdır.

Erken çocukluk yıllarında, bireyler tarafından bir değerler sistemi oluşturulamadığından ve çocuklar içinde buldukları şartlara göre değerlendirme yapıp yargılara vardıklarından, bu yıllarda çocukların daha üst düzey ilke, kavram ve değerleri kavrayabilecekleri çalışmalar yapılmalıdır (Erden ve Akman, 2009). Öğretmenin model olma rolü olduğundan, tüm gelişim düzeyi ve eğitim basamaklarında ahlaki ilkeler ve değerlerin öğretilmesinde öğretmenin sorumluluğu bulunmaktadır (Can, 2008: 136). Bu durumda, değerler eğitiminde iyi bir sınıf ve iyi bir okul ortamı tanzim edilmesi ve değerler eğitiminde bireylerin gelişim düzeylerinin dikkate alınması önemlidir.

Değerler eğitiminde tüm dünyada evrensel olarak uygulanabilecek yöntem ya da süreçlerden söz etmek olanaklı değildir (Taylor, 1996). Bundan dolayı, değerler eğitiminde küresel düşünmek önemli olduğu gibi, yerel düşünmek ve yerel düzeyde kararlar almak da aynı oranda önemlidir.

Bailey'ye (2000) göre, değerler eğitiminin şu dört genel süreci kapsamı gerekmektedir (Doğanay, 2012):

Akıl yürütme ve mantıklı olmayı destekleme: Ahlaki kararlar, başkalarının telkini ya da ezberlenmiş ilkeler doğrultusunda sorgulanmadan verilebilecek kararlar olmadığından ve birey bağımsız akıl yürütme yoluyla olası doğurguları dikkate alarak bir yargılama ve karar verme sürecini izlediğinden, değerler eğitiminde akıl yürütme sürecinin kullanılması gerekmektedir.

Empati kurma: Karar verme sürecinde yansıtıcı düşünme ve hoşgörülü davranmayı gerektirmesi bakımından, farklı bakış açılarının geliştirilmesine olanak sağlayan empatik düşünce, değerler eğitimi sürecinde üzerinde önemle durulması gereken bir öğedir.

Özsaygı geliştirme: Bireyin kendisine yönelik algıları, başkalarıyla olan ilişkilerini ve kararlarını etkilediğinden, özsaygı geliştirme değerler eğitiminin bir parçası olmalıdır.

İşbirliği geliştirme: Bireysel ve yarışmacı bir ortamda yetişen bireyler benmerkezci ve kendini düşünen bir kişilik yapısı geliştirebildiklerinden, değerler eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenmeye yer verilmesi önem taşımaktadır.

Tartışma temelli yaklaşımlar, öğrenci merkezli etkin öğrenme yöntemleri, drama, proje çalışması, uygulamalı etkinlikler, işbirliğine dayalı öğrenme, eğitsel

oyunlar ve tema günleri, değerler eğitimi sürecinde öğretmenler tarafından en sık kullanılan yöntemler olmakla beraber (Halstead ve Taylor, 2000); biyografiler, hikâyeler, çevre gezileri, sözlü tarih çalışmaları ve güncel olaylar da değer öğretiminde kullanılmaktadır (Yel ve Aladağ, 2015). Değerler eğitiminde, öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak süreç, ilke ve yöntemlerin benimsenmesi önem taşımaktadır.

Bilim, sağlık, haberleşme, uzay gibi alanlardaki gelişme ve değişimler, bireyleri bazı manevi ve insani değerlerden önemli oranda uzaklaştırmaktadır (Köylü, 2007). Baskın küresel değerler, topluma ait değerlerin büyük oranda değişime uğramasına neden olurken, bir kısım değerlerin de zaman içinde kaybolmasına sebep olmaktadır. Değerlerdeki bu kayıp ve değişim, bireylerin karakter yapılarının da değişime uğramasına neden olmaktadır (Oktay, 2007).

Bireylerin, gerçeğe, iyiye ve güzele dair yönelimlerinin güçlendirilmesi, gerçeklere ulaşmaktan zevk ve neşe duymalarının sağlanması eğitim temel amaçlarından olduğundan, çocuklar düşünmeye, araştırıp keşfetmeye teşvik edilmelidir (Aydın, 2012). Hayatta mutlulukların yanı sıra olumsuz ve kötü durumların da yaşanabileceği gerçeğinden hareketle, bireylerin ciddi sıkıntılar yaşamamaları için ahlaki altyapının oluşturulması, ahlak eğitiminin gerçek hayatı unutturmaması önemlidir (Akıncı, 2005).

Bireylere sürekli teorik bilgi vermek yerine, edinmiş oldukları bilgileri kullanacakları ve uygulamaya dönüştürecekleri eğitimler de verilmelidir (Bilgin ve Selçuk, 1991). Zorlama ve baskıya dayalı eylemlerin ahlaki bir kıymeti bulunmadığından, ahlaki olarak kıymetli sayılabilecek eylemlerin isteğe bağlı olarak yapılması gerekir (Çamdibi, 1994). Bundan dolayı, ahlak eğitiminde kuramsal öğretilerin yanında, aktarılan değerlerin nasıl hayata geçirileceği hususunun da ele alınması zaruridir (Cebeci, 2015a).

Gelecekte toplumun dinamik bir elemanı olacak çocukların, toplumca benimsenen kurallara uygun olarak eğitilmeleri, ailenin, okulun ve toplumun ortak sorumluluğudur (Akt: Turan ve İlkay, 2016: 210). Aile, çevre ve okul, çocuk eğitiminde önemli kurumlar olduklarından, değerler eğitiminde de bu kurumların dikkate alınması önem taşır.

1.2.4. Değerler Eğitimi ve Aile

Bireylerin kültürel değerlerini ve inançlarını yaşayabilmelerini temin etmek, onları karakterli, şahsiyetli ve bilgi sahibi olarak yetiştirmek eğitim faaliyetlerinin temel amaçlarından olduğundan (Keskinoglu, 2008: 1), çok yönlü olan eğitim faaliyetini, sadece okuryazar yetiştirmeye, bir meslek sahibi olmaya ya da diploma edinmeye indirgemek yanlış olabilir.

Çocuğun beslenmesini, korunmasını, diğer fiziksel ve duygusal gereksinimlerini karşılayan bir mekanizma olan aile, çocuklara yönelik eğitime biçimi ve tutumuyla bireyin şahsiyetinin oluşmasına yüksek oranda tesir eder (Şahin, 2011a). Toplumsal değerleri çocuğa aktararak sosyalleşme sürecine katkıda bulunan ve çocuğun sosyal çevresini meydana getiren ailenin, çocuğa yönelik tesirlerinin fazla olduğu söylenebilir.

Özellikle 20. yüzyılda aile yapısında bazı olumsuz değişmelerin yaşanması, değerler eğitiminin eksikliğinin daha çok hissedilmesine neden olmuştur (Köylü, 2007: 300). Yapılan araştırmalarda, evin demokratik atmosferinin, ana-baba ilişkilerinin, karakter gelişmesinde çok önemli olduğu ve çocukların ahlaki bilgede ana-babalarına benzer oldukları anlaşılmıştır (Ünal, 1981: 6).

Aileler çocukların fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve toplumsal gelişmelerinin esas ortamı olduğundan, değerlerin kazanılmasında toplumsal bir kurum olan ailenin etkisi çok büyük ve önemlidir (Uçar, 2009). Değer seçme sürecinde, bireylerin alternatif değer sistemleri aramaları ve ahlaki yargı sistemleri oluşturmaları önemli olduğundan, aileler, kendi değerlerini seçmeleri konusunda çocuklarını özgür bırakmalıdır (De Ruyter, 2002).

Eskiden, toplumca desteklenen değerler, günlük yaşantılar yoluyla öğretilirken, günümüzde ebeveynlerin değerleri planlı olarak çocuklara öğretmeleri için gayret göstermeleri gerekmektedir (Aydın ve Gürler, 2013). Bu durumda, çocukların eğitilmesinde, toplumun gelenek, görenek, örf ve adetlerinin, ahlaki ve insani temel değerlerinin çocuklara aktarılmasında aileye önemli ve zor görevler düşmektedir.

Ekonomik yetersizlikler, eğitim yoksunluğu ve toplumsal olanaksızlıklar, aileleri çeşitli problemlerle karşı karşıya getirmiştir. Bu sorunlar, genç neslin, çözümsüz değer sarsıntıları yaşamalarına sebebiyet vermektedir (Doğan, 2004). Sosyal ve ekonomik yaşamın zorluğu, aileyi ve aile ilişkilerini tümünden etkilemiş

olmasına ve aile üyelerinin rol ve statülerinde birçok değişiklik meydana getirmiş olmasına rağmen, aile her zaman en önemli kurum olarak varlığını devam ettirmektedir.

Değerler eğitiminin hangi yaşlarda verilmesi gerektiği sorusuna “her zaman” olarak cevap vermek olanaklı olmakla beraber, çocuklarda şahsiyet oluşumunun %80’inin ilk yaşlarda gerçekleştiği düşünöldüğünde, değer eğitiminin küçük yaşlarda verilmesinin daha iyi olacağı düşünölmektedir (Dilmaç, 2007: 28). Beşli yaşlarda çocukların önemli bir kısmı, yaşamlarının büyük bir kısmını ailelerinin yanında geçirdiklerinden ve bu yaşlarda formel eğitim kurumlarına devam etme oranı çok az olduğundan, aile değerler eğitiminde önemli bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Değerler eğitimine başlama yeri olan ailede, değer eğitimcileri anne-baba iken, okula başlama döneminden itibaren de öğretmenler değer eğitimcileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul çağına kadar, ailede alınan değerler eğitiminin sağlıklı olarak sürdürölebilmesi, çocuğun gelecek yaşamı için önemlidir (Taylor, 1996). Ailede verilecek değerler eğitimi, çocuğun şahsiyetinin oluşmasında yadsınamaz bir öneme sahiptir. Çocuğa ailede aktarılan değerler, çocuğun ileriki yaşlarda iyi vatandaş olmasına katkı sağlayabilir.

1.2.5. Değerler Eğitimi ve Okul

Ciddi bir değişim ve dönüşüm sürecine giren dünyamızın yeni koşulları, değer eğitime yönelik gereksinimi artırırken; ulusların, değerlerini yeni nesillere aktarma istekleri, değerler eğitimini önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkarmaktadır. Lickona’ a (1996: 98) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Artan şiddet yönelimi, ebeveynlere ya da öğretmenlere asi olma, uyuşturucu bağımlılığı, kendisine zarar verecek eylemlerde bulunma; görev anlayışında, bireysel ve sosyal sorumluluk bilincinde eksilme gibi durumların gittikçe fazlaştığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı, ailelerinden yeterli ahlaki eğitim almamış olan çocuklar için okulların bu anlamda görev almaları yaşamsal bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla, değerlerden yoksun bir eğitim mümkün olamayacağından, burada sorulması gereken soru, okulların değer öğretip öğretmeyeceği değil, hangi değerlerin hangi yöntem ve teknikle öğretilmeceği sorusu olmalıdır.

Kişinin dünyaya gelişi ile başlayan değerler eğitimi (Yeşil ve Aydın, 2007), öncelikle plansız bir eğitim kurumu olan aile ortamında başlasa da, esas bölümü planlı ve programlı olarak okulda sağlanmaktadır. Begley’e (1999) göre, eğitim paydaşlarının duyarlı çalışmaları, temel insani ihtiyaçların giderilmesi, kalitesi artırılmış sağlıklı bir bireysel gelişim, topluma yönelik yararlı çalışmaların

yapılması ve ideal demokrasinin desteklenmesi okul değerlerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Değerlerden arındırılmış veya değerleri kapsamayan bir eğitimden bahsetmek olanaklı değildir. Toplumsal değer yargılarını gelecek kuşaklara aktarma amacı olan eğitim, bu işlevini öğretim programı vasıtasıyla gerçekleştirir (Akbaba, 2003: 10). Dolayısıyla, öğretim programlarının, doğruları ve yanlışları, toplumca onaylanan ve onaylanmayan değer, tutum ve davranışları net olarak ortaya koyması gerekir.

1950’lerde değerler, topluma uyum sağlama olarak görülürken, 1960’larda toplumdaki demokrasi ve sosyal bağlanma açısından ele alınmıştır. 1980’lerde teknolojik gelişmelerden dolayı değerlere çok az yer verilirken, 1990’larda değerlerin gelişimine toplumsal açıdan önem verilmiştir (Veugelers ve Vedder, 2003). Tüm toplumlarda, genç insanların “akıllı” ve “iyi” olmalarına yardımcı olmak, hem bilgi hem de değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmek, hem zeki hem de iyi bireylere sahip olmak eğitimin temel hedeflerindedir (Lickona, 1993). Toplumlardaki bu zeki ve aynı zamanda iyi insana ulaşma çabası, değer eğitimi daha önemli hale getirmektedir.

Birlikte yaşama arzusu, önceki kuşağın değerlerini, düşünce ve inançlarını şimdiki kuşağa benimsetme isteği, toplumsal huzur, barış ve düzeni koruma arzusu, bireylerin eğitilmesini gerekli kılmış; süreç içerisinde gerekli eğitimin verilebilmesi için okullar açılmış ve açılan okullarda bireylere kazandırılacak eğitimsel hedefler belirlenmiştir. İnsanların bilişsel gelişiminin yanı sıra, kişisel ve toplumsal değerlerin aktarılması, eğitim faaliyetlerinin en önemli hedefleri arasında sayılabilir (Gültekin, 2007: 45).

Toplumların geleceklerinin iyi eğitilmiş, karakterli ve ahlaklı insanlar tarafından şekilleneceği gerçeği ve bu özelliklere haiz kişilerin de kendiliğinden yetişemeyecekleri hususu dikkate alındığında; iyi eğitilmiş, karakterli ve ahlaklı bireylerin yetişebilmeleri için okullara önemli görevler düşmektedir (Ekşi, 2003: 79-81). Bireylerin, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmeleri sürecine katkıda bulunan okulların (Gültekin, 2007), toplumda ortaya çıkan ahlaki sorunlara seyirci kalmaları değil, yeni neslin değerlerini, sosyal davranışlarını, karakterlerini etkileyebilmeleri ve dolayısıyla toplumun sağlıklı ahlaka ve değerlere sahip olmasına katkıda bulunmaları beklenmektedir (Lickona, 1993).

Doğru ve saygılı olma, toplumsal normları benimseme, yardımsever olma, haksızlık yapmama gibi erdemler, bütün toplumlar tarafından ulaşılmak istenen değerlerdendir (Yörükoğlu, 2016: 221). Welton ve Mallan’a (1999) göre, okullardaki değer kavramı, erdem, karakter ve ahlak kavramlarını da kapsadığından (Akt: Akbaş,

2004: 79); okullar, çocukların erdemli ve insani yönü gelişmiş bireyler olarak yetişmeleri hususunda önemli roller üstlenen kurumlardır (Kasapoğlu, 2013: 97). Çocuk ve gençlere değerlerin bu kurumlarda verilmesi, iyi bir toplum oluşturma bakımından büyük öneme haizdir (Çakıroğlu, 2013).

Bireylerin, iyi birer yurttaş olabilmelerini sağlamak okulun önemli görevlerindedir (Dağdelen, 1999). Okulun amaçları ile hitap ettiği bireylerin amaçları arasındaki tutarlık, amaçların gerçekleşme hızını ve oranını etkilediğinden (Varış, 1985), okulda verilecek değerler eğitimi, bireysel ve toplumsal değerlerle tutarlı ve uyumlu olarak sürdürülmelidir.

Engin (2014), değerler eğitiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine olumlu etkide bulunduğunu ifade ederken; Kunduroğlu (2010), değerler eğitiminin, öğrencilerin çeşitli evrensel değerleri kazanmaları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Öğretici (2011), değerler eğitimi sürecinde uygulanan sınıf içi etkinliklerin, duyarlılık ve sorumluluk değerlerine ilişkin farkındalığı artırdığını gözlemiştir.

Değer öğretiminin amacı, bireyin istendik yönlerinin meydana çıkmasını sağlamak, şahsiyetini her açıdan geliştirerek çok iyi bir kişi olmasına yardım etmek, kişiyi ve içinde yaşadığı toplumu iyi ahlakla donatmaktır (Aydın ve Gürler, 2013). İnsanları, beden, zihin, ahlâk, ruh açısından olumlu karaktere sahip bireyler olarak eğitmek amacını esas alan eğitim sistemimiz, değerlerin her öğretim basamağında aktarılmasını temel alır (Kasapoğlu, 2013: 99).

Öğretmenlerin yanı sıra, idarecilerin de tutum ve davranışlarıyla değerler konusunda önderlik yapmaları gerekmektedir (Şişman, 2013). Öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını etkilediği gerçeği dikkate alındığında, öğrenciler tarafından onaylanacak değerlerin ortaya konmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Aktepe ve Yel, 2009). Bundan dolayı, değer aktarımının önemli öğelerinden biri, öğrenciye kazandırmayı hedefledikleri tutum ve davranışları, kendi yaşantılarında göstererek, öğrencilerin değerleri benimsemelerini sağlayan öğretmenler ile okul yöneticileridir (Kasapoğlu, 2013: 100). Bir değerın öğretici tarafından bireysel olarak içselleştirilmiş ve davranışa dönüştürmüş olması, o değerın öğretilmesinin en iyi yollarından biri olarak sayılabilir.

Kural geliştirme, problem çözme, tartışmalar yapma, öğrencilere saygı gösterme, onlara sorumluluk verme, iyi bir dinleyici olma, demokrasi ve kendine güven gibi temel değerleri öğretme gücüne sahip olan öğretmenler (Kirschenbaum,

1995: 50), değer açıklama, ahlak ve değer kuralları koyma, derste seçme metinler okuma, ödüllendirme gibi farklı etkinlikleri değer öğretiminde kullanabilirler.

Değerler eğitimi, uygun eğitim yöntemlerini gerektirdiğinden (Yeşil ve Aydın, 2007), değerlerin okullarda kaliteli eğitimciler tarafından, uygun materyaller kullanılarak verilmesiyle sağlıklı bir toplum oluşturmak olasıdır (Çomaklı, 2015: 22). Hedeflenen değerlerin bireylerde kişilik özelliğine dönüşmesi için eğitim ortamları, eğitimciler ve eğitim yöntemleri arasında yakın bir işbirliği ve uyum bulunmalıdır.

Okullarda uygulanan değerler eğitiminde şu hususlara dikkat edilmelidir (Deveci, 2008):

1. Öğretmen iyi bir model olmalıdır.
2. Okul, sınıf ve aile ortamı olumlu olmalıdır.
3. Okulun örtük programından da yararlanılmalıdır.
4. Birden fazla ve çeşitli eğitim yaklaşımları kullanılmalıdır.
5. Okul aile işbirliği sağlanmalıdır.

Değerler eğitiminde biyografiler, hikâyeler, tarihî kahramanlar, çevre gezileri, sözlü tarih çalışmaları ve güncel olaylar gibi birçok yaklaşım, strateji, yöntem ve materyal kullanılabilir (Aladağ, 2009: 21). Değer aktarımı sürecinde, özellikle gerçek kanıtların ve güncel olayların kullanılması, birçok tarihî ve güncel olayların analizinin yapılması; tarihteki ve günümüzdeki önemli kişilerin hayat hikâyelerinin işlenmesi değerlerin aktarımını kolaylaştırabilir.

Okullar, bireyler ve toplumlar tarafından ortak kabul görmüş evrensel değerleri aktarmada önemli kurumlar olduklarından (Belet ve Deveci, 2008: 1-2), öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine öncelik vermeli, bireylerin kişisel tutumlarını, inançlarını, bakış açılarını değiştirmeli, sosyal yönden gelişmelerini sağlamalıdır (İşcan, 2007: 53).

1.2.6. Değerler Eğitimi ve Çevre

Bireyin çevresi, doğup büyüdüğü ev, yaşadığı yer, bulunduğu yerlerde algıladığı varlıklar ile yaptığı şeyler ve etkileşimde bulunduğu insanlardır (Aydın, 2008). Çocuğun davranış kazanma ve uyum sağlama yeteneği olduğundan ve içinde bulunduğu çevre kendisini bazı tutumları edinme ve toplumsal normları benimseme konusunda zorladığından, çocuk, içinde bulunduğu toplumun beklentilerine uygun olarak düşünür ve davranır.

Tunca ve Sağlam'a (2013) göre, çocuk, değerlerini önce ailesinden, ardından eğitim öğretim kurumlarından ve en son olarak içinde bulunduğu çevreden öğrenir (Akt: Turan ve Ulutaş, 2016: 210). Çocuğun gelişiminde, yaşadığı çevrenin, akran gruplarının, muhatap olduğu kişi ve kurumların önemli rolü vardır. Bireyin değer kazanma sürecini, çevresinden bağımsız düşünmek yanlış olur. Eğitimin okul, aile ve çevre üçgeninde şekillendiği, kişinin ahlak ve değer yargılarının da bu üçlüden etkilendiği dikkate alındığında, değerler eğitiminde çevrenin önemi anlaşılmaktadır.

Birey, kitle iletişim araçlarının etkisiyle tüm dünyayla etkileşime girmekte; bu etkileşimle birlikte, çevreden kendisine yararlı veya zararlı olabilecek birçok bilgi, görgü ve deneyim edinmektedir (Keskinoglu, 2008: 35). Bireyin çevresinin, olumlu ya da olumsuz, her zaman bireyi etkileme ve ona bir şeyler öğretme özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Çevre, bireyin gelişiminde en önemli unsurlardan biridir. Diğer insanlar, hayat şartları, yaşam mücadeleleri, hayatın zorlukları, kısaca yaşamak için gerekli olan her şey, birey tarafından bizzat yaşanarak çevreden öğrenilebilir. Bu durumda birey, yanlışlarını ve doğrularını çevreden edindikleri ile harmanlayarak belirler. Bireyin, çevresinden edindiği deneyim, bilgi, beceri ve görgü, yönünü çizmesinde, yaşam tarzını belirlemesinde, değerlerini oluşturmada kendisine yol gösterir.

Zengin olanaklara sahip bir çevrede çok daha fazla değişken bulunduğundan, zengin bir çevrede yetişen çocuklar daha fazla yaşantıyı test edebilecektir. Zengin çevre, pahalı oyuncaklar ya da malzemelerden oluşmuş çevre değil, çocuğa deneyim edinmesi için birçok olanak sunan çevredir. Çok sesli ve çok renkli bir çevre, yaratıcılığını geliştirmek, neden-sonuç ilişkileri kurmak ve sorun çözebilmek gibi yönlerden çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu yönlerden gelişmiş olan çocuğun, değer belirginleştirmesi, değerleri analiz etmesi, sahip olduğu veya olmak istediği değerleri ahlak süzgecinden geçirmesi ve kendisini değerleri açısından tanımlaması ve ifade etmesi daha kolay olabilir.

Birey, çocukluğundan itibaren fiziksel ve sosyal çevresi hakkında deneyime dayalı pek çok bilgi edinirken, paylaşma, yardım etme, sevgi, nefret gibi çok önemli tutum ve değerlerde kazanır (Hökelekli, 2007a). Çevrenin ve sosyal grupların, dışarıya uyum sürecinde bireyler üzerinde inanç, anlayış, ahlak ve kişilik bakımından, aileyi bile etkisiz hale getirebilecek güçlü etkileri bulunmaktadır

(Hökelekli, 2008: 186). Akran gruplarının, bireyin iletişim ve etkileşim halinde olduğu diğer kişi ve kurumların, bireyin karakter oluşumunda, değer belirlemede, ahlaki standartlar geliştirmesinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Bireyin, değerlerini ve davranışlarını benimsediği bir çevrede yaşaması, değerleri hayata geçirmede daha motive edici olur. İçinde bulunulan çevre, bireye davranış modelleri sunarak, bireyi değerler açısından bilinçli ya da bilinçsiz olarak şekillendirir (Cebeci, 2015b: 153). Çevre, bireye her zaman istedik yönde bir değer aktarımı ve değer tercihi yaptırmayabilir. Bireyin toplumca onaylanmayan bir ahlak yapısına ve buna bağlı olarak hoş görülmeyen bir karakter yapısına sahip olması her zaman olası olduğundan, çocuğun çevresinin kontrol edilmesi, çocuğun istedik yönde yapılandırılmış veya en azından sakıncalarından arındırılmış bir çevreye kavuşturulması velilerin ve eğitimcilerin önemli bir sorumluluğudur. Altın'a (2010: 11) göre, kişi yaşayacağı çevreye dikkat etmeli, özellikle arkadaş çevresini önemsemeli; değerleri aşınmış, aykırı yönelişlere sahip çevrelerden uzak durmalı ya da bu çevrelerin olumsuz etkilerinden kendini korumalıdır.

İnsanlara yol göstermek, onları eğitmek, doğru yolu göstermek, sapmayı ve kötülüğü engellemek amacıyla olan, bütün iletilerinde mükemmel insan olmanın formüllerini sunan, insanda var olan kötü huyları azaltıp iyi huyları çoğaltmayı hedefleyen Mevlâna, bu yönüyle üst düzeyde bir karakter eğitimcisi, iyi bir değer aktarıcısı olarak tanımlanabilir. İnsanı edepten ve hayâdan ayrı düşünmeyen Mevlâna, eserlerinde insanlara daima iyiyi, güzeli ve doğruyu öğütlemiş, gerek okuyucuyu ve gerekse dinleyiciyi insani değerlere sahip çıkmaya ve ahlaklı olmaya davet etmiştir.

1.3. Mevlâna

1.3.1. Mevlâna'nın Hayatı

Zayıf, solgun benizli, narin vücutlu, gayet nurani ve saygın görünüme sahip, keskin, çekici ve coşkunluk dolu bakışları olan Mevlâna (Can, 2011: 97), yaşadığı dönemin sınırlarını her boyutta aşarak iletilerini günümüz insanına kadar ulaştırılabilen, ilim adamı olmanın da ötesinde, dünyaca tanınmış az sayıdaki mutasavvıfın en başında gelenlerden biridir (Ocak, 1996: 88). Aşkın, musiki ve semahın sembolü olan, fikirleri üzerinde araştırma yapmak amacıyla vakıflar ve enstitüler kurulmuş olan Mevlâna, İslam coğrafyasını aşmış bir kişiliktir (Kaval,

2006: 24). İnsanı ve insan yaşamına dair birçok konuyu ele alması, insanın kendisini onun şiirlerinde bulması ve herkesin duygularını dile getirmesi, Mevlâna'nın günümüz insanı tarafından bu denli ilgi görmesinin başlıca nedenleri olarak ifade edilebilir (Kaval, 2011: 14). Eserlerindeki, yaşamış olduğu XIII. yüzyıl Selçuklu tarihinin günlük yaşamına dair anlatımları, onu halktan kopuk, gündelik işlerden ve ilişkilerden uzak kalmayı öne çıkaran yanlış tasavvufi anlayıştan farklı bir konuma yerleştirmiştir (Schimmel, 1973: 138-142). Mevlâna'yı, içinde yaşadığı toplumun sosyal hayatına etkin bir şekilde katılmış, eleştirilere rağmen, toplumda alt tabaka olarak tanımlanmış olan insanlara yakın ilgi göstermiş bir ilim ve sevgi adamı olarak tanımlamak mümkündür.

Elinden geldiğince herkese iyilik yapması, güzel ahlakı, muhabbetle konuşması ve hoşgörüsü, Mevlâna'nın herkes tarafından çok sevilmesine neden olmuştur (Vakkasoğlu, 2005: 29). O, çağdaşı olan şeyhlerin aksine, Müslüman olmayanlara da cazip gelen bir tasavvuf anlayışına sahip olduğundan, Müslüman olmayan birçok insan bireysel veya gruplar halinde İslam dinini kabul ederek müritleri arasına katılmıştır (Ocak, 1996).

Mevlâna'da sadakat, dostluk ve hakikat sevgisi o kadar büyüktür ki, o her ilim adamını kendisine mürşit, her dostunu ve müridini danışman ve meslektaş sayardı (Can, 2011: 100-101). İnsanların en basit olanında bile ahlaki fazilet hisleri arayan ve kendisini kimseden üstün görmeyen Mevlâna, bu özellikleri nedeniyle, İslam âleminin en parlak yıldızı ve bütün Müslüman milletler nezdinde dünya vatandaşı olarak kabul edilmiştir (Erten, 2001).

Mevlâna'nın müritlerinin çoğunluğu esnaf, zanaatkâr ve halktan kişilerden oluşmakla birlikte, devlet adamları, âlimler, mutasavvıflar, sanatçılar ve toplumun diğer seçkin kesimleriyle de iyi ilişkiler içerisindeydi (Şafak, 1973). Sadece erkekler tarafından değil, kadınlar tarafından da çok sevildiğinden, birçok dindar ve sadık kadın müridi olan Mevlâna, bu kadınlara yönelik sohbet ve sema toplantıları düzenlerdi (Eflaki, 2001).

Doğumu ve Çocukluk Yılları

Mevlâna'nın adı, tezkere sahiplerinin oy birliği ile Muhammed, lakabı ise Celaleddin'dir (Sipehsalar, 2011: 34). Ayrıca, "Hüdavendigâr" lakabı ise babasının taktığı bir lakaptır (Can, 2011: 32; Füzüzanfer, 1997: 63; Eflaki, 2001: 77). Doğduğu yerden dolayı "Belhi", ikinci vatanı olarak seçtiği Anadolu'ya o dönemlerde Bilad-ı

Rum denmesi nedeniyle de “Rumi” lakabı ünlüdür (Can, 2011: 32; Fűrüzanfer, 1997: 66). En meşhur lakabı olan “Mevlâna” denmesinin sebebi ise, Selçuklular devrinde büyük bilginlere ve şeyhlere hitap için kullanılan “efendimiz, büyüğümüz” manasına gelen bu terimin onun için de kullanılmasındandır (Can, 2011: 32; Fűrüzanfer, 1997: 66). Yine Rum diyarında yaşadığı için de “Mevlâna-i Rum” şeklinde nispetle kullanılmıştır (Güllüce, 1998: 22).

Genel anlamda kullanılmalarına rağmen, özelleşmiş ve Mevlâna’ya ait olmuş üç isim vardır ki, bunlar: “Mevlâna, Mesnevî ve Türbe” isimleridir. Mevlâna dendiği zaman Muhammed Celeleddin, Mesnevî dendiği zaman onun kitabı Mesnevî, Türbe dendiği zaman ise onun kabri akla gelir (Fűrüzanfer, 1997: 67; Gölpınarlı, 2010: 46). Ayrıca, İran’da “Mevlevî”, Pakistan ve Hindistan’da ise “Rumi” lakapları ile meşhur olan (Güllüce, 1998: 22) Mevlâna’nın mahlası ise suskun, susmuş, dilsiz anlamına gelen “Hamuş”tur (Can, 2011: 32; Fűrüzanfer, 1997: 67).

30 Eylül 1207 tarihinde Horasan’ın Belh şehrinde doğan Mevlâna’nın babası, din adamlarının saygı duyduğu ve Sultan-ül ulema lakabıyla anılan büyük âlim Bahaeddin Veled’dir (Ergün, 2016: IX). Soy ağacının, son halife Hz. Ali vasıtasıyla Hz. Peygamber’e dayandığı belirtilen Mevlâna’nın annesi ve babası, irfan ehli ve zahiri ilimler açısından yetkin kişilerdendir. Annesi Mümine Hatun, Belh emiri Rükneddin’in kızıdır (Kaval, 2011: 21). Görüldüğü gibi Mevlâna, asil, şerefli ve hatibi diye tanınan âlim, arif ve mürşit bir aileden gelmektedir (Güllüce, 1998: 23).

Mevlâna’nın milliyeti ise, pek çok tartışmalara konu olmuş; bu bağlamda İranlılar, Fars kültürü ile yetişmiş olduğundan ve bütün eserlerini, hatta dünyanın en büyük eserleri arasında bulunan Mesnevî’yi Farsça yazmış olduğundan, Mevlâna’nın İranlı olduğunu; Araplar onun büyük ceddinin Hz. Ebubekir olmasından dolayı Arap sayılacağını; Afganlılar onun bir Afgan şehri olan Belh’de doğmuş olmasından dolayı Afganlı olduğunu; Türkler de yine onun Horasan Türklerinden olduğu ve ömrünün büyük kısmını Konya’da geçirdiğinden ve bir rubaisinde: “Aslem Türkest egerçi hindu guyem (Hintçe konuşuyorsam da aslım Türk’tür)” dediğinden, Türk olduğunu iddia etmişlerdir (Güllüce, 1998: 23; Gölpınarlı, 2010: 47).

Gençlik ve Olgunluk Yılları

Fahreddin Razi ve onun felsefi düşüncelerini kabul etmeyen Bahaeddin Veled, Mevlâna’nın çocukluk yıllarında ailesini toplayarak Belh şehrinde batıya göç eder (Ergün, 2016: IX). Mevlâna’nın babası Sultan-ül ulema, neredeyse tüm derslerinde filozoflar aleyhine sert konuşmalar yapar, felsefecileri “bidat ehli” olarak tanımlar ve onları reddederdi (Eflaki, 2001:6; Sipehsalar, 2011: 20; Fűrüzanfer, 1997: 78).

Eflaki (2001), Bahaeddin Veled'in Belh'ten ayrılmasında, yeni iktidara gelen Muhammed Kubauddin Harzemşah ile siyasi olarak zıt düşmesi ve padişahın onun gittikçe artan gücü ve halk arasında tutulmasını kıskanmasının etkisi olduğunu ifade eder (Akt: Kaval, 2011: 22). Sultan Veled ise İbtidaname'de, dedesinin, halkın onu kırdığı, ona düşmanlık etikleri için Belh'ten ayrıldığını yazar (Veled, 1976: 240).

İşte bütün bu olaylar üzerine, Sultan-ül ulema müritlerini toplayarak, “*Ey dostlar, yarın hicret günüdür. Her kim benim dervişliğimi kabul ediyorsa Allah'ın adıyla hazırlansın.*” der ve ertesi gün 300 kadar müridi ile birlikte hicret eder ki, bu esnada Mevlâna beş yaşlarında, abisi Alaeddin ise yedi yaşlarındadır (Eflaki, 2001: 9-12).

Bu göç yolculuğu, birçok yöre, köy ve şehir geçildikten sonra Larendede son bulur (Eflaki, 2001). Mevlâna ve ailesi, toplamda sekiz yıl kadar süren uzun bir göç yolculuğunun ardından, Anadolu Selçukluların hâkimiyeti altında bulunan ve huzur içerisindeki topraklara ulaşır (Gölpınarlı, 2010). Mevlâna'nın tasavvufi kişiliği, birçok hadiseler ve görgülerle dolu olan bu seyahat sırasında şekillenmeye başlamıştır (Ülken, 1973).

Eflaki ve Cami'ye göre, Mevlâna 18 yaşındayken babasının isteğiyle Larendede saygın bir kişi olan Semerkanlı Hoca Lala Şeraceddin'in kızı Gevher Hatun ile evlenir ve oğulları Sultan Veled ile Alaeddin Muhammed burada dünyaya gelir. Mevlâna'nın annesi yine bu şehirde vefat eder (Gölpınarlı, 2010: 136; Can, 2011: 95).

Bahaüddin Veled, âlimleri çok seven Alaeddin Keykubad tarafından, 1228 tarihinde, Moğol istilasının yıkıcı etkisi nedeniyle İslam âleminin dört bir köşesinden gelen âlimler tarafından sığınılacak gözde bir merkez; düşünsel ve dinsel hayatın bir hayli ilgi gördüğü bir şehir olan Konya'ya çağrılır (Fürüzanfer, 1997: 122). Bahaüddin Veled, Konya'da iki yıl kaldıktan sonra 12 Ocak 1231 tarihinde, Mevlâna 24 yaşındayken vefat eder (Gölpınarlı, 2010: 43).

Mevlâna, Konya'ya yerleştikten sonra, ilk hanımı Gevher Hatun'un ölmesi üzerine, ikinci hanımı Konyalı Gera Hatun ile evlenir. Mevlâna'nın, kendi vefatından 19 yıl sonra vefat edecek olan bu hanımdan, Muzaffereddin Emir Âlim ve Melike Hatun adlı çocukları dünyaya gelmiştir (Eflakî, 2001: 596; Gölpınarlı, 2010: 136-137).

Şems-i Tebrizi ile Tanışma

Şems-i Tebrizi'nin 29 Kasım 1244 tarihinde Konya'ya geldiği (Fürüzanfer, 1997: 175) sırada Mevlâna, dini ilimler öğretmekte, dört medresede ders vermekte, en büyük âlimler onun atının üzengisinin yanında yürümektedirler (Eflaki, 2001: 39). Mevlâna ve Şems'in karşılaşmaları ve bir araya gelmeleri konusunda çeşitli rivayetler olmakla birlikte, Mevlâna, Şems ile karşılaştığı günden itibaren yanından hiç ayrılmamış ve yaklaşık bir buçuk yıl sürekli birlikte vakit geçirmişlerdir (Sancak, 2011: 33).

Mevlâna, Şems'in gelmesiyle birlikte belirgin bir değişikliğin içine girmiş, neredeyse bütün işini bırakmış, talebelerine verdiği dersleri kesmiş, dostları ile olan ilişkisini azaltmıştır (Tok, 2007). Gölpınarlı'ya (2010: 8) göre, eğer Mevlâna Şems ile buluşmasaydı, şüphe yoktu ki ne tefekküründe ne de tefekkürünün merkezi olan şiirinde, o coşkunluğu ve devrini aşan insani görüşü belirtemeyecekti. Fürüzanfer'e (1997: 194) göre, bu esrarengiz, sıra dışı ve coşkun kişi, halkı irşad eden müderris Mevlâna'yı kendinden geçirmiş ve tam bir Hak aşığı haline getirmiştir.

Şems, sade bir sûfi olan Mevlâna'nın bütün dünyasını değiştirmiş, onu aşkın çekici dünyasına taşımıştır. Şems bir kibrit misali, dolu ve yanmaya hazırlanmış bir lamba olan Mevlâna'yı ateşlemiş, ancak meydana gelen patlamanın alevleri içinde kendisi de yanmıştır (Elibol, 2012: 31-46). Belki de Mevlâna bu ruhsal değişimi yaşamasaydı sıradan bir şeyh, vaazlara ve sohbetlere devam eden sıradan bir müderris olarak kalacak, aşkın gizemine erişemeyecekti.

Mevlâna'nın, önceleri ilgi göstermediği semaya başlaması, meclisinde ney ve rebap çalması, söz ve davranışlarının değişmesi, dersleri bırakması, vaaz ve sohbetlerden beri durması, çevresiyle iletişimini azaltması, birçok âlimin yanı sıra dostlarının ve arkadaşlarının da tepkisini çekmiş ve Şems'e karşı olumsuz düşüncelerin oluşmasına neden olmuştur (Şafak, 2005a). Çok geçmeden Şems bir anda ortadan kaybolmuş ve bir daha kendisinden haber alınamamıştır. Şems'in, Mevlâna'nın müritlerinden ve yakınlarından oluşan bir grup tarafından, Mevlâna'yı saptırdığı ve kendilerinden ayırdığı gerekçesiyle öldürüldüğü rivayet edilir. Kaval'a (2011: 34) göre, şiirler söyleyerek ve semalar icra ederek her yerde Şems'i arayan ve onu bulmak ümidi ile birkaç kez Şam'a gitmiş olan Mevlâna, Şems'in ölmüş olabileceğini hiçbir zaman kabullenmemiştir.

Mevlâna'nın Vefatı

Çocukluğunda başlayan göç zahmeti, tahsil için yapılan yolculuklar, gurbet hayatı, ilmî çalışmalar, mücahede ve riyazetler, kemale ulaşmak için gösterilen azamî gayretler (Can, 2011: 76); görülmemiş bir aşk ve cezbeyle geçen yıllar, insanların kurtuluşu ve hakka ulaşmaları için çekilen eziyet ve zorluklar, Mevlâna'nın mübarek vücudunu iyice zayıflatmış ve fani âlemdeki misafirliğin sonunu hazırlamıştır (Sipehsalar, 2011: 112; Gölpınarlı, 2010: 124). Kaldı ki, bu süreçte eşsiz eser Mesnevî tamamlanmış ve çocukluğundan beri tam bir rahat ve huzur duymamış olan Mevlâna yorgun düşmüştür.

Mevlâna'nın yakıcı humma hastalığına yakalandığı haberi Konya'ya yayıldığı zaman, ahali onun hastalığını sormaya, gönlünü almaya geliyordu (Fürüzanfer, 1997: 285-286). Mevlâna'nın hatırını sormaya gelen Şeyh Sadreddîn-i Konevî, “*Yüce Allah size tez zamanda şifa başışlasın. Umulur ki yakın günlerde sağlık bulursunuz.*” deyince, Mevlâna da ona; “*Bundan sonra şifa size mübarek olsun, öyleki âşık olan ile âşık olunan arasında kıldan bir gömlekten başka bir şey kalmamıştır. Nurun nura kavuşmasını istemiyor musun?*” (Can, 2011: 82) demek suretiyle, vefatını aşkın maşuka, nurun nura kavuşması olarak tarif eder.

Mevlâna hasta döşeğindeyken arkadaşlarına şöyle vasiyette bulunur: “*Ben size, Allah'tan korkmayı, az yemeyi, az uyumayı, az konuşmayı, günahattan sakınmayı, oruç ve namaz ibadetlerinde daimiliği, cinsel arzulardan korunmayı, zorluklara ve cefaya sabretmeyi, cahillerden ve ahlaksızlardan beri durmayı, salihlerle beraber olmayı vasiyet ederim. En hayırlı kişi insanlara faydalı olan, en hayırlı söz ise az ve öz olandır. Şükür, Allah'a özgüdür. Selam onun elçisine ve inananlara olsun.*” (Sipehsalar, 2011: 112; Fürüzanfer, 1997: 290).

İslam dünyasının yetiştirdiği büyük mutasavvıf ve mütefekkirlerden olan Mevlâna (Şafak, 1973: 36), hem Türk düşünce ve tasavvuf tarihinde, hem de İran edebiyatında seçkin bir konuma sahip olmayı başarabildiği ömrünü, 17 Aralık 1273 pazar günü, altmışaltı yaşında ilahi aşka kavuşmak adına doldurur (Eflaki, 2001: 17; Fürüzanfer, 1997: 285). Cenaze törenine, başta papazlar olmak üzere, her dinden temsilci ve halk kendi dini vecibeleri mucibince katılarak, Mevlâna'yı “*O bizim İsa'mızdı, o bizim Musa'mızdı*” diyerek uğurlamışlardır (Kaval, 2011: 37). Cenazesine yoğun ilgi gösteren gayri Müslimlere tepki gösteren halka, bir keşiş; “*Mevlâna ekmeğe benzer. Ekmeğe ihtiyaç duymayan hiç kimse olamaz. Ekmekten*

uzak duran aç gördünüz mü hiç?” der. Bu sözlerden sonra halkın tepkileri diner (Eflaki, 2001). Cenaze törenine kadın, çocuk, yaşlı, genç demeden her dinden ve her milletten kişilerin katılması, Mevlâna'nın toplumun her kesimi tarafından sevilen ve saygı duyulan bir kişi olduğunu göstermektedir.

1.3.2. Mevlâna'nın Eserleri

1.3.2.1. Mesnevî

Ateş'e (1979) göre, Arapça bir sözcük olan, ancak Arapça'da kullanılmayan ve sözcük olarak "ikişerli, ikişer ikişer olana ait" anlamına gelen mesnevî, bütün beyitleri kendi aralarında uyaklı olan ve tüm beyitleri aynı ölçü ile yazılan manzum şekildir (Akt: Şafak, 2005b: 16). Edebiyatın şiir türlerinden olan mesnevî türünde kaleme alındığı için bu isimle anılan ve altı cilt, 26660 beyitten ibaret olup, "Fa'ilatun Failun" vezniyle yazılmış olan Mesnevî, birçok dile tercüme edilmiş, hakkında şerhler yazılmış, derlemelere temel oluşturmuştur (Gölpınarlı, 2010: 268). Mevlâna, Mesnevî'nin ilk on sekiz beytini kendisi yazmış, diğer kısımlarını ise söylemek suretiyle Hüsameddin Çelebi'ye yazdırmıştır (Can, 2011: 373-374).

İslam edebiyatında önemli bir yeri olan ve şark kültürünü manzum bir şekilde aktaran Mesnevî, Müslümanlar arasında kutsal bir kitap saygısıyla tanınmıştır (Gölpınarlı, 2010: 269). Esinlendiği esas menşeyi Kur'an olan Mesnevî, müritlere tasavvufu öğretme amacı güden bir eser olmasına rağmen, zaman zaman duygu ve düşünce lirizmini de barındırmıştır (Banarlı, 2001: 171). Mevlâna, Mesnevî'de işlediği hususları, ayet ve hadislerle, bütün muhatapların kolaylıkla anlayabilecekleri şekilde açıklar (Çiçek, 1996: 38).

1.3.2.2. Divan-ı Kebir

Gazel, terki-i bend ve rubailerden teşekkül etmiş olan bu eserde, yaklaşık 21366 beyitten oluşan 2073 şiir ve 1791 rubai bulunmaktadır (Gölpınarlı, 2004: 44). Bu gazellerin, Şems'in kaybolmasından sonra yazıldığı bilinmektedir (Kaval, 2011: 38). Mevlâna, gazellerinin çoğunun sonunda Şems-i Tebrizi'nin adını kullandığından, gazelleri, Külliyyat veya Divan-ı Şems-i Tebrizi ismiyle bilinmiştir. Mevlâna, çok seyrek de olsa bazı gazellerinde hamuş, hamuşkun mahlaslarını da kullanmıştır (Fürüzanfer, 1997: 364).

Büyük divan manasına gelen bu hacimli eserde Mevlâna'nın kasideleri, gazelleri, rubaileri ve mülemmaları bulunur (Olgun, 2013: 19). Yirmi bir divan ile

rubailer divanından oluşan bu eser (Şafak, 2005b: 71), Mevlâna'nın hümanizmini ve tanrı aşkını dile getirir (Erkek, 2008: 17).

1.3.2.3. Fîhi Mâ Fîh

Mevlâna'nın farklı yer ve zamanlarda yaptığı sohbetlerinin toplanmasından meydana gelmiş olan bu eser, çoğu doğaçlama ortaya atılmış konulara ait soru ve cevaplar ile Selçuklu veziri Muineddin Süleyman Pervane'ye hitaben yazılmış olan yetmiş üç bölümden müteşekkildir (Gölpınarlı, 2010: 271). Sohbetlerin konusu, umumiyetle ahlaki problemler, tarikat, tasavvuf, Kur'an, hadisler, âlimlerin söylediklerinin şerhleridir (Can, 2011: 385). Fîhi Mâ Fîh, kelime anlamı olarak "Onun içindeki içindedir, içinde içindikiler vardır, ne varsa onun içinde var veya içindeki, içindikiler" manasındadır (Çiçek, 1996: 43; Olgun, 2013: 20).

1.3.2.4. Ruba'ıyyat (Rubailer)

Sayıları kesin olarak bilinmeyen rubailerin toplamından oluşan Ruba'ıyyat, Mevlâna'nın bir kısmı Farsça, bir kısmı da Arapça yazılmış olan manzum eseridir (Mevlâna, 2009: 8-9). Yüksek manaların ve derin konuların işlendiği rubailer; gazeller ile Mesnevî'nin derecesine erişemezler (Fürüzanfer, 1997: 399).

1.3.2.5. Macalis-i Sab'a (Yedi Meclis)

Mevlâna'nın camilerde veya sohbet kürsülerinde irad ettiği hutbe ve vaazlardan müteşekkil olan bu eserde hutbeler, münacat fasılları, halk diliyle ve halkın seviyesine göre anlatılan hikâyeler, misaller, şiirler, hadis açıklamaları yer alır (Mevlâna, 2010: 5-6). Mevlâna'nın yedi vaazını içerdiğinden, yedi vaaz anlamına gelen ve Farsça yazılmış olan bu mensur eserde inanç, kulluk, aklın ve bilginin önemi, günahlardan sakınma ve gaflet gibi konular ayet ve hadisler ışığında hikâyelerle süslenerek ele alınmıştır (Kaval, 2011: 39; Can, 2011: 385).

1.3.2.6. Mektubat (Mektuplar)

Mektubat, Mevlâna'nın çeşitli nedenlerle ve genellikle birilerine referans olmak ya da mevcut problemlere çare bulmak amacıyla kendisi tarafından kaleme aldırılmış olan 147 mektuptan oluşan bir eserdir (Gölpınarlı, 2010: 271; Can, 2011: 386). Bu mektuplardan biri, Selahaddin'i Zerkubi'yi sormak için, biri oğluna, biri aralarındaki küskünlüğü kaldırmak için gelinine, kalan mektuplarda Selçuklu sultanlarına, hekimlere vb. yazılmıştır (Erkek, 2008: 19). Mevlâna'nın, misallere, hikâyelere, ayet ve hadislere, uluların sözlerine yer verdiği ve tam bir halk Farsçası

ile kaleme aldığı mektuplarında fevkalade bir samimiyet, özlü bir heyecan, içli bir esirgeyiş, inandırıcı bir ifade, sarsılmaz bir imanla eş kudretli bir mantık vardır (Mevlâna, 1999: XIII).

1.3.3. Mevlâna'nın Düşünce Yapısı

Babası Bahaeddin Veled'den temel ilimleri öğrenmiş olan Mevlâna, güçlü zekâsı, araştırma ve öğrenme arzusu, ilmi ve manevi imkânları ile yüksek kabiliyeti sayesinde, dersinde dört yüz kadar öğrencinin hazır bulunduğu, ilim sohbetlerinde parmakla gösterilen büyük âlimlerden birisi olmuştur (Güllüce, 1998: 55). Başlangıcından kendi zamanına kadar geçen yedi asırlık İslam kültürünün temel kitaplarını okumuş, ayrıca Yunan felsefesini de öğrenmiş olan Mevlâna, Arap ve İran edebiyatının yanı sıra, Türkçe ve Rumca da bilen, tasavvuf, kelim, tefsir, hadis ve fıkıhta da yedi tula sahibi olan bir âlimdir (Sipehsalar, 2011: 40; Can, 2011: 117).

Babasının ölümünden sonra 1231 yılında müderrislik makamına geçen Mevlâna, din ilimleri üzerine çok iyi bir eğitim almıştı ve şer'i ilimler konusunda zamanın âlimleri tarafından saygı duyulacak derecede bilgiye vakıftı. Sorduğu sorulara güzel cevaplar almasından dolayı, Mevlâna'nın kal (söz) ilmine vakıf, hatta babasından yüz mesafe ileride olduğunu söyleyen Mürşidi Muhakkık, Mevlâna'da manevi aydınlanmasının eksik olduğunu; hal ilmine, sūfilik eğitimi ile sahip olduktan sonra babasının gerçek varisi olabileceğini dile getirir (Eflaki, 2001: 58-59).

Mevlâna, tasavvuf ile gerçek manada Muhakkık vasıtasıyla tanışmış, onun kâmil ve disiplinli önderliğinde tasavvuf sırlarını öğrenmiş ve babasının derin eserlerine vakıf olmuştur (Kaval, 2011: 27). Muhakkık vasıtasıyla tasavvuf ile tanışmaya kadar, Mevlâna'nın fikir dünyası, babası Bahaeddin Veled, Şems, Senai ve Attar gibi kişiler tarafından şekillendirilmiştir.

Mevlâna'nın düşünce yapısının oluşmasında, Sultan-ül ulema ünvanı ile anılan babasının düşünce yapısının önemli bir yeri vardır (Tok, 2007: 43). Moğol istilasından kaçan birçok âlim, mutasavvıf ve sanatkâr Anadolu'ya akın ederek, ülkenin ilmi, kültürel ve sanatsal açıdan gelişmesini sağlamış; bu âlim, şair ve şeyhler kendi fikir ve düşüncelerini Anadolu'ya yaymışlardır (Sevgi, 1994: 18). Göç nedeniyle uğranılan farklı şehir ve coğrafyalarda katıldığı ilim ve sohbet meclisleri ile babasının öğrencilerinden Seyyid Burhaneddin Tirmizi ile geçirdiği dokuz yıl Mevlâna'nın düşünce yapısının gelişmesinde etkili olmuştur (Sancak, 2011: 38).

Mevlâna'nın duygu ve düşünce dünyasını en çok etkileyen, hayatında yeni bir dönem başlatan ve ondaki coşkun kişiliği ortaya çıkaran; onun tam bir tasavvuf ehli olmasını, semaha başlamasını, ney ve rebab çalmasını sağlayan; sohbet meclislerini

ve vaaz etmeyi bırakmasına neden olan kişi Şems-i Tebrizi'dir (Tok, 2007: 44). Şems-i Tebrizi ile tanışmasından sonra, "*Sema musikisinden etkilenmeyen kişinin toprak başına olsun. Sema, gönüldeki gizli erlerden haber almaktır*" diyen Mevlâna'nın sohbet meclislerini ve vaaz etmeyi bırakması halkın tepkisine neden olmuştur (Türker, 2013: 397)

Günümüzde, batıda en çok bilinen, münevver kesimleri etkileyerek din değiştirmelerine neden olan kişi Mevlâna'dır (Karaköse,2013: 23). Kendine özgü tasavvufi düşünceleri, sûfi hayata getirdiği açılımları ve kaynağını Kur'an ve sünnetten alarak geliştirdiği evrensel insani değerleri, kendine has üslubuyla dile getirerek yaşayan Mevlâna, sadece Türk-İslam âleminin değil, aynı zamanda tüm dünyanın da ortak değeri haline gelmiştir (Kara, 2007: 141-147). Gerek Türk kültüründe ve gerekse dünya kültüründe önemli bir yere sahip olan Mevlâna, geçmişten günümüze bütün dönemlerde sevilmiş ve fikirleri örnek alınmıştır.

Divan şairlerinden olan Esrar Dede, Şeyh Galip, Sakıp Dede, Nabi, Nefi, Neşadi ve Latifi gibi isimler, Mevlâna'nın tasavvuf ehli biri olduğunu, eserlerinin insanlara rehber niteliği taşıdığını, eserlerinin her kelimesinde eşsiz sırların ve incilerin yattığını belirtmiş ve kendisini övmüşlerdir (Horata, 1999: 51-54). XIII. yüzyıl Anadolu'su, Mevlâna ile Türk-İslam kültüründe bir sentez yaşamış; Mevlâna, Belh'ten getirdiği duygu ve düşünce yapısına, tasavvuf düşüncesini eklemiş, devrinin ve sonrasının toplumlarını, gerçek aşkı bulmaya davet etmiştir (Aydın, 2008).

Zühd, vahdet-i vücud ve ilahi aşk anlayışının birleşiminden müteşekkil olan Mevlâna'nın düşünceleri, Kur'an ve Hadisi merkez almıştır (Bardakçı, 2007: 76). Buradan hareketle, Mevlâna'nın sevgi ve hoşgörü öğretisinin kaynağını Kur'an ve sünnetten aldığı; peygamberi bir yöntem olan tahammül ve kusurları hoş görme anlayışının Mevlâna tarafından benimsenip uygulandığı söylenebilir.

Sadece bir şair ya da bir filozof olmayan, tanrısal bir rehber ve gerçek bir sûfi olan Mevlâna, düşüncelerini yaymak için yakın çevresinden, günlük hadiselerden, yazılı eserlerden, duyduğu öykülerden yararlanmış; işlediği konuları Kur'an ve hadislerle desteklemiştir (Derince, 2014: 190). Hz. Muhammed tarafından uygulanan aşamalılık ilkesini tatbik eden Mevlâna, mesajlarını verirken insanların algılama düzeylerini ve insani özelliklerini önemle dikkate almıştır (Bardakçı, 2007: 76).

Bir düşünceyi anlatırken, felsefi tartışmalara başvurmayan, olguları ve durumları terimlerle açıklamaya çalışmayan, detaycı ve hayalci olmayan Mevlâna'da gerçeklik hâkim olduğundan, dünya terk edilmesi gereken, kötü varlıkların kuşattığı, kınanması gereken bir yeryüzü olarak görülmez (Elibol, 2012: 56). Bu anlayışın bireysel ve toplumsal yaşayıştaki yansıması, engin bir ileri görüşlülük, insanlığı birliğe çağıran geniş bir hoşgörü, kötülükleri ve kötülükleri yok ederek insanları iyiliğe çağıran ahlak anlayışıdır.

İnsanı merkeze alan Mevlâna'ya göre insan sevgisi Allah sevgisine denktir (Kurt, 2007: 171-172). Mesnevî'sinin ikinci cildinin 1532-1534. beyitlerinde *"Sevgiyle acılar tatlıya, bakırlar altına dönüşür. Sevgiyle tortular berraklaşır, dertliler deva bulur. Sevgiyle mevta dirilir, padişahlar kul olur."* diyen Mevlâna (Mevlâna, 2014: 503), toplumdaki yoksullarla dostluk kurduğu gibi, dönemin zengin ileri gelenleriyle de diyalog kurabilmiş; inanç ve mezhep ayırımı yapmadan bütün insanlarla iyi ilişkiler içinde olmuştur.

Kötü olanın, kötülenmesi gerekenin dünya değil, tamah ve hırs duygusu olduğunu söyleyen Mevlâna (Elibol, 2012: 60), hiçbir ayırım yapmadan insanları birliğe, kardeşliğe, sevgi ve barışa çağırmıştır. Toplumsal barışın ve kardeşliğin oluşmasında maneviyatın önemi üzerinde duran Mevlâna, diyalog ve hoşgörüyü toplumun her kesimine yayma gayreti içinde olmuştur.

Seyyid Burhaneddin Muhakkıki'den, insanları uyarmak ve irşat için icazet alan Mevlâna, gündüzleri öğretimle uğraşır, ilmi sohbetler yapıyor, ilmi tartışma ve münakaşalarla meşgul oluyor; geceleri ise zikir ve ibadetle Allah'a yakınlık arıyordu (Fürüzanfer, 1997: 140). Bütün bunlara rağmen Mevlâna, tam ismi Muhammed b. Ali b. Melikdad (Eflaki, 2001: 60) olan Şems-i Tebrizi ile karşılaşınca kadar ruhunun derinliklerindeki meyveleri verememiştir (Erkek, 2008: 14). Sevük'e (1954) göre, Mevlâna'nın hayatında nurlu bir infilakın başladığı gün, Şems-i Tebrizi'nin Konya'ya geldiği gündür (Akt: Sancak, 2011: 33).

Sultan Veled'e göre, Mevlâna'nın Şems'e olan sevgisi, Musa Peygamber'in, Hızır'a olan sevgisiyle aynıdır. Hz. Musa, peygamberlik makamına haiz olduğu halde, Allah erlerinin (Hızır'ın) talibi olmuş; Mevlâna da, bütün kemali ilmi ve yüceliği elde etmesine rağmen Şems'i talep etmiştir (Fürüzanfer, 1997:187). Mevlâna, Şems'ten sonra dostlarından vazgeçmiş (Sipehsalar, 2011: 125), halvetten sonra, kendi eski yolunu değiştirmiş, vaaz meclisleri yerine sema meclislerine

başlamış, medresenin ve ulemanın sohbetleri yerine, neyin can yakıcı namelerine, rebabın okşayıcı sesine kulak vermiştir (Fürüzanfer, 1997: 193-194).

1.3.4. Mevlâna'nın Eğitim Anlayışı

Mevlâna eğiticilik rolünü, medreselerde ders vermek, zikir halkalarında takipçilerini manevi yönden kemale erdirmek ve camilerde vaazlarda bulunmak suretiyle üç şekilde gerçekleştirmiştir (Özdemir, 2011: 4). Asıl varlığın Allah olduğu ve Allah'ın her an, her yerde ve her şeyde olduğu dünya görüşü ile insanın en değerli varlık oluşuna yönelik değerlendirmeleri, Mevlâna'nın eğitim anlayışını temellendirmiştir (Erkek, 2008: 20).

Eğitim faaliyetlerinin merkezine gereksinim kavramını koyan Mevlâna'ya göre, insanların işlenmemiş yeteneklerle doğmuş olmaları ve bu yeteneklerin işlenebilmesi için bir eğitimciye gereksinim duyulması, eğitim faaliyetlerini zorunlu hale getirir (Bayraklı, 1991: 126). Divan-ı Kebir'inde, nebatatın suya olan gereksinimini, insanların eğitime olan gereksinimine benzeten Mevlâna, insanın hamlığının ve eksikliğinin eğitimle giderilebileceğini açıklamıştır (Usta, 1995: 20). Onun, "*Hamdım, piştim, yandım.*" sözleri, kâinatın yaratılış sebebi olan insanın nasıl yetişmesi gerektiğinin en güzel ifadesidir (Erkek, 2008: 20). Mevlâna'nın, Mesnevî'sinde eğitimi, dünyaya ham ve noksan gelen insanın bu noksanlığını ve hamlığını gidermeye yarayan bir araç olarak tanımladığını görmek mümkündür.

İnsanları şekillendirmek isteyen eğitim sistemleri genelde dünyeviyken, Mevlâna, eğitimin hem akla hem de gönle dokunabilmesini ve her iki dünya için yapılması gerektiğini savunur (Çiçek, 1996: 78). Mevlâna, eğitimin amacını, bireylerin eksik yönlerini tamamlamak ve mevcut kabiliyetlerini geliştirerek Allah'a yaklaşımlarını temin etmek şeklinde ifade eder (Usta, 1989: 146).

İnsanların isteklerine ulaşabilmeleri için arzu ettikleri hususlarda bilgi ve hüner sahibi olmaları gerekir (Ergün, 2016: 298). Mevlâna'nın, Mesnevî'sinin birinci cildinin 1616'ncı beyitinde dediği gibi "*Uçmak isteyen kişinin uçmayı bilmesi, denize girmek isteyen kişinin önce yüzme bilmesi gerekir.*" (Mevlâna, 2014: 181).

Mesnevî'sinin birinci cildinin 1621'inci beyitinde "*Bilgisizlik, olgun bir kişide bilgi ve hünere dönüşür; olgun olmayan kişide ise bilgi ve hüner, bilgisizlik ve hünersizliğe dönüşür.*" (Mevlâna, 2014: 182) diyen Mevlâna'ya göre, bireyin olgunlaştırılması eğitimin öncelikli amaçlarından biridir.

Divan-ı Kebir’inde, eğitimi her eksiği tamamlayan bir faaliyet, insana manevi yaşayış veren bir eylem, gönlü sevgiliye kavuşması için aşkla harekete geçiren güç, içe yönelme, özü görme sanatı, değişme, olgunlaşma ve yüceltme olarak tanımlayan Mevlâna (Özdemir, 2011: 7), eğitimde merkeze insanı almış, her şeyi kâinatın yaradılış nedeni olarak gördüğü insana adamıştır. Usta’ya (1995: 30) göre, eğitimi bir değişme, gelişme ve kemale erme olarak gören Mevlâna, eğitimi insanların iç dünyasına etki yapma ve insanları şekillendirme sanatı olarak tarif eder.

Mesnevî’sinin birinci cildinin 2525’nci beyitinde, nefsin kontrol edilip gerçek benliğe kavuşmak için bir pirin, bir eğitimcinin gerekli olduğunu ifade eden (Mevlâna, 1991: 194) Mevlâna’ya göre, uzmanı tarafından işlenen tarlanın bol ürün vermesi gibi, insanın da belli bilgi ve becerileri edinebilmesi için iyi bir eğitimeciye gerek vardır (Özdemir, 2011: 7).

Mesnevî’sinin dördüncü cildinin 521’inci beyitinde, insanı en büyük varlık olarak tanımlayan Mevlâna, kâmil insan olarak nitelendirdiği eğitimini tamamlamış olgun insanı, Mesnevî’sinin birinci cildinin 2043’üncü ve 3225’inci beyitlerinde, tabiatı canlandıran bahar yağmuruna ve yarayı iyileştiren merheme benzettir (Mevlâna, 1991: 163-258). Mevlâna, eğitimde merkeze insanı almış, insanın özüne yönelmeyi, özünü görmeyi önemsemiştir.

Mevlâna, Divan-ı Kebir’inde eğitimcide bulunması gerekli nitelikleri, tanrısal aşka sahip olmak, gönül adamı olmak, kemale eritirici olmak, iyi kalpli olmak, mesleki bilgiye sahip olmak, rehber olmak, yüceltici olmak, sabırlı olmak, affedici olmak olarak sıralar (Özdemir, 2011: 8). Mevlâna’nın sıraladığı özellikler, günümüz eğitim anlayışının da eğitimcilerde bulunmasını istediği özellikler olduğundan, Mevlâna’nın eğitime ve eğitimciye dair görüşlerinin evrensel ve zaman sınırlarını aşan bir değer taşıdığı söylenebilir.

Mevlâna, Mesnevî’sinin altıncı cildinin 1241’inci ve ikinci cildinin 3317’nci ve 3318’inci beyitlerinde, “*Terzi giysiyi giyenin boyuna göre diker. Cahil birine ilim ve fen öğretmek arzusundaysan, onun diliyle konuşman gerek.*” (Mevlâna, 1991: 101-254) demek suretiyle, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireylerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini ifade eder.

İyi bir eğitimcinin, dikkatli bir gözlemlerle öğrencisini tanıyabileceğini, onun ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfedebileceğini belirten Mevlana’ya göre, eğitimde bireylerin ilgi alanları ve istidatları merkeze alınmalıdır (Bayram, 2011: 42).

Mevlâna, bireylerin birbirlerinden farklı olmaları nedeniyle, kabiliyetlerine ve ilgi alanlarına göre eğitilmeleri gerektiğini belirtir.

Mevlâna, kitaplarında işlediği hususları soru-cevap yöntemiyle anlatmakta, sohbetlerinde de soru-cevap yöntemini sıkça kullanmaktadır (Akkaya, 2013: 222-225). Mevlâna'nın, Mesnevî'sinin dördüncü cildinin 3008'inci beyitinde, "*Soru, bilginin yarısıdır.*" (Mevlâna, 1991: 241) dediği soru sormak, öğretmenin ve öğrenmenin başlangıcıdır (Ergün, 2016: 329).

Eğitimde oyun önemlidir ve her oyun, gerçekliğin özünden, doğruluğundan esinlenmiştir (Mevlâna, 1999: 91). Mesnevî'nin dördüncü cildinin 2254, 2255 ve 2256'ncı beyitlerinde, "*Akıl denizinde yüzmeyi öğrenmesinde oyunun önemli bir payı vardır. Çocuk oyunla akıllanır...*" (Mevlâna, 1991: 179) diyen Mevlâna, büyümede ve olgunlaşmada oyunun önemine vurgu yapmaktadır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinde duran Mevlâna, Mesnevî'sinin dördüncü cildinin 3406'ncı beyitinde, "*Öğrenci oka benzer. Yay kötü olursa ok da eğri gider.*" demek suretiyle, öğrenen-öğreten ilişkisini, ok ile yay ilişkisine benzetir (Mevlâna, 1991: 272). Öğrencinin iyi bir dinleyici ve öğretmeni güdüleyici olmasını isteyen Mevlâna, Mesnevî'sinin dördüncü cildinin 3316'ncı beyitinde ve altıncı cildinin 1656'ncı beyitinde, "*Yücelik konuşmakta değil, dinlemektedir. Öğretmenin coşkusu ve işe iyi sarılması, çocuğun tesiriyledir.*" demektedir (Mevlâna, 1991: 132-266).

Mevlâna'nın disiplin anlayışının merkezinde hoşgörü ve sevgi vardır. Disiplinin dıştan zorlamalarla değil, kişinin iç dünyasında oluşması gerektiğini belirten Mevlâna (Usta, 1995: 71), bu düşünce ve bakış açısıyla, çağlar üstü bir eğitim ve disiplin anlayışına sahip olduğunu kanıtlamıştır.

Divan-ı Kebir'de, tahta yontucunun amacının tahtayı tahrip etmek olmadığını, gönlünce ondan yararlı ve güzel bir eser çıkarmak olduğunu ifade eden (Ergün, 2016: 341) Mevlâna'ya göre disiplinin amacı, kişiye maddi veya manevi zahmetler vermek değil, kişiyi doğruya ve daha güzele ulaştırmaktır.

Yasaklama eylemini, Mesnevî'sinin üçüncü cildinin 854'üncü beyitinde "*İnsan menedildiği şeye daha düşkün olur.*" (Mevlâna, 2014: 54) şeklinde açıklayan Mevlâna, Mesnevî'sinin altıncı cildinin 3669-3673'üncü beyitleri arasında, gereksiz yasakların, insanları kontrol edilemez düşüncelere sürükleyeceğini ve onları azdıracağını açıklar (Mevlâna, 2014: 676). Bu durumda, bireyleri disipline etmek amacıyla uygulanacak olan yasaklama veya gizlemenin, olumsuzluklara neden

olmayacak şekilde yapılması, serbest ve yasak kararlarının yerinde ve zamanında alınması gerekir.

Mesnevî'sinin altıncı cildinin 3797'nci beyitinde, “Gören göz, üç yüz sopadan iyidir.” diyen Mevlâna (Mevlâna, 2014: 683), kişilerin eğitilmesi ve hatalarından vazgeçecek şekilde disipline edilebilmeleri için onlara gerçekleri göstermek gerektiğini ifade eder. Ergün'e (2016: 334) göre, insana eziyet etmek suretiyle bir şeyler yaptırmak eğitimsel bir davranış olmadığı gibi modern disiplin anlayışının da uzağındadır.

Mevlâna, gerek eserlerinde ve gerekse hutbe ve sohbetlerinde, bireylerin seviyelerinin üstünde olan soyut kavram ve durumları, bireylerin anlayabilmeleri için somutlaştırmak amacıyla sık sık hikâyeye, menkıbe veya kıssa anlatır (Doğan, 2014a: 363-364). İletileri hikâyeye yoluyla verme olarak tanımlanan tahkiye metodu ile menkıbe ve kıssa anlatma yöntemi, Mevlâna'nın eserlerinde sıkça kullandığı yöntemlerdir.

Mevlâna, eğitim faaliyetlerinde birey veya grubun düzeyini dikkate almakta, kişilerin yeteneklerine uygun eğitim yapılmasını, farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasını tavsiye etmektedir. Mevlâna, gerek eserlerinde ve gerekse sohbet ve vaazlarında Kur'an'a sık sık müracaat etmekte, peygamberden misaller vermekte, mecazlara ve benzetmelere sıkça yer vermektedir.

1.4. Mesnevî

1.4.1. Mesnevî'nin Özellikleri

Mesnevî, her beyiti kendi arasında kafiyeli olan şiir demektir (Güllüce, 1998: 72). Terim olarak, iki mısra bir kafiyede vezin bakımından birlik gösteren, fakat beyitleri, kafiye yönünden başka olan şiirlere verilen ad olan mesnevî, her beytin sonunda aynı ses ile biten kafiye bulundurmamak zorunluluğu olmadığından dolayı nazım şekillerinin en kolayıdır (Banarlı, 1987: 195).

Mevlâna, eserine İslam edebiyatında bir şiir tarzının adı olan “Mesnevî” ismini koymuş; birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve son cilt olan altıncı cildindeki bazı beyitlerde eserini hep bu isimle anmıştır. Bu nedenle, Mesnevî bir şiir tarzı olmasına rağmen, şiir olmak tan çok Mevlâna'nın eserinin adı olarak bilinmektedir. Mesnevî'nin ikinci ve altıncı ciltlerinde geçen “Sayyakal-i Ervah” ve “Husami-name” gibi adlar, eserin ismi olmayıp nitelikleridir (Mevlâna, 1991: Önsöz B).

Mevlâna'nın, altı ciltten ve 25618 beyitten oluşan Mesnevî'si (Can, 2011: 373), üzerinde şerh, çeviri ve sözlük çalışmaları yapılan, dinsel ve tasavvufi bilgileri içeren, eğitici ve öğretici bir eserdir (Turan vd., 2010: 13).

Mevlâna, Mesnevî'nin ilk 18 beyitini kendisi yazmış, geri kalanını ise söylemek suretiyle Çelebi Hüsameddin'e yazdırmıştır. Çelebi, Mesnevî'nin yazılış hikâyesinin şöyle anlatır: *“Mesnevî'yi yazarken eline kalem almazdı. Medresede, kaplıcada, hamamda, bağlarda ve daha birçok farklı yerde, aklına geldikçe söyler, ben de hemen kaleme alırdım. Bazen birkaç gün ara vermeden gece gündüz söyler, bazen günlerce hatta aylarca ilgilenmezdi. Bir cildin bitiminde, kendisine okurdum. Bazen düzeltme yapar, bazen de düzeltmeye gerek duymazdı...”* (Önder, 1987: 140). Bu anlatımdan, Mesnevî'nin gece, gündüz demeden, bağ, bahçe, kaplıca ve hamamlarda günlerce Mevlâna tarafından söylendiği ve Çelebi tarafından kaleme alındığı anlaşılmaktadır.

1.4.2. Mesnevî'nin Konusu

Mesnevî'nin konusu, özellikle birinci ciltteki dibacede ve ilk 18 beyitte belirtildiği gibi, Allah, peygamber, insan, evren, kâinat, şariat, tarikat, hakikat, iyi ahlak, Allah aşkı, ilim, irfan, iyilik ve gizli ilimdir (Büyükkörükçü, 1983: 62). Mesnevî'nin, Allah'ın büyüklüğünden, O'nun isimleri ve sıfatları ile sonsuz gücünden, Peygamber'den, Kur'an-ı Kerim ve İslam dininden bahsettiği anlaşılmaktadır.

Mevlâna, Kur'an-ı Kerim'in şiirsel tefsiri olarak nitelendirilebilecek Mesnevî yoluyla aktardığı yaradana ulaşma yollarını, ayetleri ve hadisleri anımsatarak ve bu yolları açıklayarak tanıtmaktadır (Banarlı, 2001: 314). Kutsal kitaba ve peygambere sonsuz bir sevgiyle bağlı olan Mevlâna, eserinde işlediği konuların önemli delillerini bu kaynaklardan getirir.

Mesnevî'de, Allah aşkı, dostluk, gerçek arkadaşlık, tutuculuk, ilim, kader, iyilik ve kötülük, tevekkül ve çaba, ölüm anı, mucize-keramet, sabır, kıyamet, büyüklenme, samimiyet, yakarış, cahillik, taklit, cimrilik, nefis, namaz, günah, rızık, vesvese, şeytan gibi onlarca konu ele alınmaktadır (Işıkdoğan, 2007:123). Mevlâna, Mesnevî'de işlediği konuları, hikâyeler ve kıssalar yoluyla açıklamıştır.

Mevlâna, Allah'ın bir parçası olduğuna inanılan ruhun bütün macerasını, hicranlarını, arayış ve buluşlarıyla, nefsin azgınlıklarını bu eserde hikâyeye etmiştir (Banarlı, 1987: 171-314). Mesnevî, uzay bilimlerinden sağlık bilimlerine; teolojiden, felsefe ve sosyoloji bilimine kadar birçok bilimsel konuyu işlediğinden, yüzyıllardır

her dönemin ve her insanın tatmin olacağı bir ilim, düşünce ve fikir kaynağı olmayı sürdürmüştür

Mevlâna, egoları, korkuları, hevesleri, hırsları, kinleri, değerleri dillendirdiğinden ve Mesnevî'nin her bir hikâyesi günümüz insanını anlattığından, okundukça okunmakta ve her okunuşta yeni yeni kazanımlar sağlamaktadır. Mevlâna bu gerçeği, “*Bizden sonra Mesnevî şeyhlik edecek ve isteyenlere müstakim yolu gösterecek, rehberlik yapacaktır.*” (Sipehsalar, 2011: 75) diyerek, güçlü bir öngöründe bulunmuştur. Bu bağlamda, Mesnevî yazıldığı dönemin sosyo-dini yapısına ve tasavvufi hayatına ışık tutmanın da ötesinde rehber olma rolünü de üstlenmiştir (Mevlâna, 2016: 11). Mesnevî'nin yüzyıllar öncesinden yazılıp tazeliğini hala korumasının sebepleri arasında, geçmişten günümüze insanların, temel bazı çıkmazlardan kurtulamamış olmaları, sorunlarına çözüm bulamamış olmaları sayılabilir.

Yoğun ders ve öğüt verme özelliğine, öğretici uzun bir eser oluşuna rağmen, sevilen söyleyiş tarzıyla her dönem insanların ilgisini çeken (Turan vd., 2010: 175), bu eserde, tasavvuf, hayvanlar dünyası, tıp, uzay, kimya, biyoloji, zooloji, müzik, askerlik, hukuk, devlet idaresi, gramer, Hz. Muhammed'in büyüklüğü, inançların kardeşliği, psikoloji, matematik gibi birçok konu işlenmiştir (Yağmur, 2011: 814-840). Mesnevî, öğretici yönünden dolayı, öğretmen ve öğrencilerin faydalanabileceği bir eserdir (Doğan, 2014b: 16).

1.4.3. Mesnevî'de Üslup

Kelime anlamı, “ikili, ikişer ikişer,” anlamına gelen ve divan edebiyatı nazım şekillerinden biri olan Mesnevî (Öztuna, 1983: 46), altı ciltten ve 25618 beyitten oluşmaktadır (Gölpınarlı, 2004: 44). İngiliz bilim adamı Reynold A. Nicholson'a göre ise eser, birinci ciltte 4003, ikinci ciltte 3810, üçüncü ciltte 4810, dördüncü ciltte 3855, beşinci ciltte: 4238 ve altıncı ciltte 4916 olmak üzere, toplam 25632 beyitten oluşmaktadır (Fürüzanfer, 1997: 396).

Fars edebiyatı uzmanları, edebi yönden onun nazmında zaman zaman kusurlara rastladıklarını ifade etmişlerdir (Ocak, 1996: 142). Mevlâna'nın şiirle olan ilişkisi çocukluğunda başlamış olsa da özellikle nazım türü eserlerinde bariz birtakım düzensizlik ve systemsizliklerin bulunması, Mevlâna'nın, Mesnevî'sinin farklı beyitlerinde de ifade ettiği üzere, maddeden çok manayı önemsemiş olmasındandır (Kaval, 2011: 41). Mesnevî'nin masa başında çalışılarak, edebi kural ve sanatlar

ölçüt alınarak oluşturulmadığı, bazı beyitlerin, sokakta veya pazarda görülen, hatta duyulan birtakım seslerden alınan ilhamla oluştuğu göz önünde bulundurduğunda, eserde bazı edebi kusurların bulunması doğaldır (Gölpınarlı, 2010: 119).

Üzerinde düzeltmeler yapılarak çalışılmış, söz sanatları, mecazlar yüklenmiş bir eser olmayan ve doğaçlama oluşturulmuş bir yapıt olan Mesnevî’de dogmatik bir düzen ve klasik bir yapılanışın olmaması çok doğaldır (Elibol, 2012: 47). Mevlâna’nın, sema ederken, hamamda yıkanırken, yolda yürürken Mesnevî’yi oluşturan beyitleri söylediği ve Hüsametdin Çelebi’nin de söylenenleri gece gündüz demeden büyük bir aşkla kaleme aldığı bilinmektedir.

İngiliz bilim adamı Whinfield, Mesnevî-i Manevi of Mevlâna Celaleddin Muhammed Rum adlı eserinde, “*Mesnevî’yi tercüme etmek inanılmaz derecede zor ve sıkıcı olabilir. Çünkü Mevlâna, anlatmaya başladığı hikâyeyi tamamlayıncaya kadar, araya başka başka hikâyeler ekleyerek onlardan sonuçlar çıkarıyor ve hikâyeyi anlatırken sürekli konu dışına çıkıyor.*” der (Can, 2014: 8). Mevlâna ilkin bir hikâyeye başlıyor, başladığı bu hikâye sonlanmadan, çağrışım yoluyla anımsadığı başka bir hikâyeye geçiyor; sonra bu hikâyenin de içine bir ya da birkaç hikâye daha ekleyerek ustaca bir sonuca bağlıyor (Banarlı, 2001: 314). Yer yer hikmet dolu beyitlerle, bazen aşk nameleriyle, bazen Allah’a yalvarışlarla, bazen kıssadan hisselerle süslenen ve birbiri içine geçmiş olan bu hikâyeler arasında gizlenmiş bulunan iletileri bulup çıkarmak dikkat, emek ve sabır gerektirmektedir.

Önemli bir düşünce ürünü olmanın yanı sıra, üzerinde yoğunlaşmayan, çağrışımlara uyarak akla gelen sözlerden oluşan Mesnevî’deki en bariz özellik, kafiyeye bile etki etmiş olan külfetsizliktir (Çelik, 2005: 684). Mevlâna, şairliğin en önemli özelliklerinden biri olan çağrışım kabiliyetine ileri düzeyde sahip olduğundan, düşüncelerini uzun uzun bir kâğıda dökmek ve sonra da onu düzeltmek için uğraşmış değildir (Kılınç, 2013: 26). Mevlâna, sözlerini etkili hale getirmek, duygu ve düşüncelerini daha anlaşılır ve daha dikkat çekici kılmak amacıyla, bazı ilginç hikâyeler anlatmakta, okuyucuyu büyüleyecek derecede güzel ve etkileyici olan beyitlerini, bu hikâyeler arasına serpiştirmektedir.

Muhammed İkbâl’a göre, hayatın en gizemli gerçeklerini, anlaşılır hikâyelerle ortaya koymak, Hz. İsa, Mevlâna ve Shakespeare gibi az rastlanır zekâların işidir (Çelik, 2005: 684). Mevlâna, bazılarımız için esasen bir şair, diğerleri

için bir hikâye anlatıcı, bir mistik ya da bir evliya iken, başkaları için ruhani bir rehber ve öğretmendir (Baldock, 2006: 21).

Mesnevî’de simgesel ve fizik ötesi anlatımlar, canlandırmalar ve tasavvufi gerçekleri aktarmak için şiirden faydalanma doruk noktaya çıkmıştır. Bu eserde şiir, uyuşturma ya da uyutma aracı olarak değil, hakikatleri görmeyi sağlayan bir araç olarak kullanılmaktadır (Çelik, 2005: 684-685). Bundan dolayı, Mevlâna’nın şiirlerini anlayabilmek ve sindirebilmek için gerekli olan organımız kafamızdan çok yüreğimizdir (Baldock, 2006: 71). Kur’an’ın manevi tefsiri olarak da tanımlanan Mesnevî’yi, tasavvufun bütün öğelerini içinde toplayan devasa bir eser olarak tanımlamak mümkündür.

Mevlâna’nın, ilim ve irfan kaynağı olan eserinde Kur’an-ı Kerim’den ve İslam tarihinden birçok kıssa naklettiği bilinmektedir. Mevlâna’nın, Mesnevî’deki birçok hikâyesinde başka kaynaklardan alıntılar yaptığı da görülmektedir. Çıkla ve Üst’e (2007: 94) göre, “Üç Balığın Hikâyesi” Kelile ve Dimne’den, bir kadının eşekle cinsel ilişkiye girmesi hikâyesi, Apuleius’un “Altın Eşek” isimli eserinden, bazı masallar da eski Hint kaynaklarından biri olan Kathasaritsagara’dan alınmıştır.

Mevlâna, Mesnevî’inde hikâye anlatmaktaki amacını şu şekilde açıklar: “*Amaç hikâye anlatmak değil, kıssadan ders çıkarmaktır. Amaç, Mukbil’in hikâyesinin anlatılması değil, günah işleme hastalığına nasıl deva bulunduğu anlatılmasıdır.*” (Doğan, 2014b: 53). Mevlâna, Mesnevî’sinin ikinci cildinin 3615’inci beyitinde, “*Sen bunun mana tarafına bak ve kıssadan ders çıkar.*” (Mevlâna, 2016: 528) demek suretiyle, hikâyelerin sadece görünen yönüne değil, görünmeyen mana yönüne de bakılması gerektiğini ifade eder.

Mesnevî’de birtakım hikâyelerin anlatılmış olması, hikâyelerden ders çıkarılması düşüncesidir. Mesnevî’de sözden çok, anlama önem verilmiş; okuyucuya gerçekleri anlatma amacı hedeflenmiştir (Mevlevi, 2008: 47). Mevlâna, Mesnevî’inde, “*Kıssaların görünen dış yüzüne kapılma.*” (Mevlâna, 1990: 278) demek suretiyle, hikâyelerden çıkarılması gereken manaya dikkat çekmiş; Mesnevî’deki kıssaların, masal anlatmak için değil, hisse alınması amacıyla kaleme alındığını ifade etmiştir (Mevlâna, 2011: 446).

Mesnevî’sinin üçüncü cildinin 2115’inci beyitinde, Allah’ın bile kıssalar söylediğini ve örnekler verdiğini ifade eden Mevlâna’ya göre, kıssa anlatmak küçümsenecek veya hakir görülecek bir olay değildir (Mevlâna, 2014: 143).

Mevlâna, eserinde misallerin, teşbihlerin, latifelerin, şakaların ve kıssaların çokça yer almasının nedenini, Mesnevî'sinin beşinci cildinin 2498'inci beyitinde, “*Benim alayım alay, şakam şaka değil, öğretıştır.*” (Mevlâna, 1991:205); dördüncü cildin 3558'inci ve 3559'uncu beyitlerinde, “*Alay da bir şey öğretmektir, alayları gerçek olarak gör ve görünüşe kapılma. Alaycılara göre bütün hakikatler alaydır; ama akıllılara göre alaylar bile hakikattir.*” (Mevlâna, 2014b: 641) ifadeleriyle açıklar.

“*Benim komik şeyler söylemem, komiklik, eğlenmek ya da eğlendirmek için değil; öğretmek ve aktarmak istediğimi anlatmak içindir.*” diyen Mevlâna, basit fakat düşündürücü kanıtlar sunar, misaller getirir, bazen komik ve müstehcen hikâyeler anlatır (Kılınç, 2013: 26). Fîhi Mâ Fîh adlı eserinde, Belh'te olsaydı, hoş karşılanmadığından ötürü şiir yazmayacağını, ancak Anadolu'da insanların şiirden hoşlandıklarını bildiği için bu yola başvurduğunu anlatan Mevlâna'nın, Mesnevî'yi didaktik bir amaç ile kaleme aldığını da biliyoruz (Cebecioğlu, 2005: 39).

Kur'an'ın özü olan Mesnevî'de irşad ve terbiyenin sistemliliği ile öğretici fikirlerin sırası itinalı bir şekilde gözetilmiş ve her konu hikâyelerle, temsillerle, tarihi vakalarla açıklanıp aydınlatılmıştır (Mevlâna, 2011: 21). Mevlâna'nın, Mesnevî'de birçok yerde kendine hitap etmesi, eseri tesirli ve kusursuz hale getirmiş; anlatımda teşhis ve dillendirme sanatına başvurulması, ifade edilen fikirleri güçlendirmiştir (Eyüboğlu, 2011: 104).

Mevlâna, “*Ben kim, şiir kim*” demişse de, onun halk tipi inisiyasyonun (*öğretme, doğru yolu gösterme*) en güzel örneklerini sunduğu mısraları, petekten süzülmüş bir bal gibidir. Dildeki sadeliğin arkasına gizlenmiş devasa bir batını ezoterik (*içrek, gizli öğreticilik*) kültür bulunmaktadır (Baldock, 2006: 144-145). Mevlâna'nın tüm dünyaca tanınmasındaki en önemli sebep, sırlı ve gizemli öğretiyi şiirlerle anlatmasındaki ustalığı, dilinin halkın anlayabileceği kadar sade ve açık oluşudur.

Mesnevî'de, biraz açık saçık sayıldığından çok kere eleştirilere maruz kalmış hikâyeler de bulunmaktadır. Mevlâna'nın gerçekçi düşüncelerle aktardığı bu hikâyeleri savunanlar, Mesnevî'nin çocuklar için yazılmadığını belirtmişlerdir (Banarlı, 2001: 314). Mesnevî'deki bazı hikâyelerde, müstehcen gibi görünen olayların anlatılması bir irşad metodudur. Buradaki sembol kullanmayı ve teşbihleri gerçek zannedip, bunları müstehcen olarak değerlendirmek yanlıştır (Eraydın, 1994: 149-150).

1.4.4. Mesnevî'nin Önemi

İngiliz yazar Whinfield, Mesnevî hakkında şunları kaydetmiştir: “*Bu eser, gönül erbaplarına, Allah yolunda olanlara, manevi yaşamı tercih edenlere, bedensel olarak var oldukları halde, ruhsal yönden var olmayanlara, eski ve kötü giysiler içinde padişah olanlara, erdemli ve hikmetli olanlara, isimsiz ve namsız hakiki soylulara Allah'ın bir ihsanıdır. Bu eser, dünyevi varlıkları terk edip, Allah'ı tanımaya ve Onunla yaşamaya gayret eden, nefsinin yok ederek, manevi kontrol hayatına kendisi adayana seslenir.*” (Mevlâna, 2016: 8).

F. Hadlan Davis de Mesnevî hakkında şöyle der: “*Tasavvufî hakikatlerini, derin sırlarla dolu Mesnevî kadar iyi açıklayan başka bir eser yoktur.*” (Mevlâna: 2014:8). Mesnevî'yi İngilizceye çeviren ve ona şerhler yazan İngiliz bilim adamı Reynold A. Nicholson; “*Şayet Mevlâna olmasaydı ve Mesnevî kaleme alınmasaydı, tasavvuf alanında ciddi bir boşluk meydana gelirdi.*” ifadesini kullanmıştır (Can, 2005: 840).

Her dönemde âlimler ve şairler sorunları çözmek ve şüpheleri gidermek için Mesnevî'de yeni deliller, misaller, hoş hikâyeler ve yollar bulmuşlardır (Çelik, 2005: 687). Mesnevî, içerdiği konular ve anlatım üslubu ile her dönemde takipçilerinin düşüncelerini, bakış açılarını ve edebi yeteneklerini geliştirmiştir denebilir.

Hemen hemen bütün dünya ülkelerinde bilinen bir eser olan Mesnevî, sonsuz kavuşma hissiyatı içinde bir ayrılık beyitle başlayan ve 25000 beyit süren ayrılık-kavuşma terennümlerinin bir beyitle sonlandığı bir başyapıttır (Çelik, 2005: 687). Mevlâna, Mesnevî'nin birinci cildinin girişinde; “*Mesnevî gerçeğe kavuşmak ve Tanrı'nın gizeminden haberli olmayı talep edenler için bir vesiledir. Mesnevî, arınmış insanlar için devadır. Mesnevî, Kur'an'ın anlaşılmasını kolaylaştırır, karakteri güzelleştirir.*” der (Can, 2014: 8). Bu durumda, Mesnevî'yi sadece bir hikâyeye kitabı olarak değil, hikmetler ve hakikatler kitabı olarak tanımlamak olanaklıdır.

En-Nedvi, Mesnevî'nin, maddenin ön plana çıkıp mana ve değerlerin ötelendiği çağımızdaki önemini şöyle dile getirmektedir (Gül, 2003: 60):

Mesnevî'nin en önemli hizmetlerinden biri, maddeciliğin egemen olduğu, batının felsefesinin ve tekniğinin gönüllere kuşku tohumları ektiği, maneviyatla alakalı sorunlara ve yokluk âlemine dair hakikatlere umumi bir itimatsızlığın oluştuğu; bilimsel ilkelere uymayan, bilimsel olarak test edilmeyen ve duyu organlarınca net olarak algılanmayan hiçbir şeyin mevcut

olmadığı yöneliminin fazlalaştığı, sürekli artış gösteren ve maddeye dayalı batı sömürgeciliğine karşı ciddi bir savaşım vermiş olmasıdır.

Abdurrahman Cami, Mevlâna'yı ve Mesnevî'sini kast ederek “*O peygamber değil, ancak kitabı vardır.*” demektedir. İkbâl-Lahuri de “*Mana âleminin büyüğü Mevlâna'nın Mesnevî'si, Farsça Kur'an sayılır.*” (Can, 2011: 374) demiştir. Mesnevî, özellikle Mevlevilerde Kur'an-ı Kerim'den sonra en çok müracaat edilen eserdir (Araz, 1976: 23). Mesnevî'nin tazeliğini, canlılığını, gerçekliğini ve geçerliliğini bugüne kadar korumasının önemli bir nedeninin de bu yaygın tanınmışlığı ve yaygın olarak kullanılması olduğu söylenebilir.

Tasavvuf alanında olduğu kadar, edebiyatımız üzerinde de derin etkileri olan Mevlâna, Türk edebiyatının tasavvuf ehli şairlerini ve son dönemin önemli şairlerini her zaman etkilemiştir (Can, 2011: 214). Mesnevî'de her karakterde insanın halleri açıklandığından, herkes ona kendi penceresinden yaklaşarak yorumlamaya çalışmaktadır. Ancak, onu sadece hal sahipleri, âşıklar, sadıklar ve gönül insanları hakkında anlayıp yorumlayabilir (Gül, 2003: 60).

1.4.5. Mesnevî ve Hikâyeler

Edebi türler içinde nesrin bir ifade şekli olan hikâye, edebiyatta genelde tahkiye (hikâye etme, anlatı) geleneği içinde değerlendirilir (Şimşek, 2000: 40). Genel manada tahkiyeli eser; insanın, kişi veya toplum olarak yaşadığı çatışmaları, merak unsuruyla biçimlendirerek, olay zincirine dayanarak figürlerle genişletilerek elde edilmiş olan gerçeğimsi dünyalardır (Tural, 2000: 13). Bir konunun soyut biçimde anlatılması, öğrenmeyi geciktirdiğinden, hikâyelerle anlatmak konunun somutlaştırılarak anlaşılmasını kolaylaştırır (Okumuşlar, 2006: 237). Tahkiyeli eserlerde ve özelde hikâyede; insan, zaman, mekân, merak unsuru, insan dışındaki görünen ve görünmeyen varlıklar, dil ve üslup gibi yedi temel unsur olduğundan (Tural, 2000: 15), hikâyelerin değer eğitiminde olumlu bir etkisinin olması, bu unsurlardan faydalanılarak hikâyenin çözümlenmesiyle olabilir.

Hikâye, evde ve geleneksel anlatımlarda olduğu kadar, dinsel ve ahlaka dair eğitim faaliyetlerinde, bireyi sosyalleştirme ve kültür aktarımında da önem taşımaktadır (Okumuşlar, 2006: 236). Özdeşleşme sağlayabilme özelliğinden dolayı, hikâye anlatımı değerler eğitiminde kullanılabilir önemli bir yöntem olarak kabul edilebilir (Özbek, 1998: 196). Bu açıdan bakıldığında, çocuklara değer öğretiminde hikâyelerin kullanılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Burada önemli olan, çocuğun

özdeşleşeceği, empati kuracağı kahramanın doğru seçilmesi; mesaj verecek olan hikâyenin birçok açıdan uygun kurgulanmasıdır.

İnsan eğitiminde hikâye kullanımı, doğuda ve batıda eski zamanlardan bu yana kullanılmaktadır (Akkaya, 2011: 123). Hikâyeler, kolay ulaşılabileceğimiz ve sınıf ortamına kolaylıkla taşıyıp yararlanabileceğimiz yazılı edebiyat ürünleri olduğundan, hikâyelerde geçen olay ve durumlar, bireylerin tutum, davranış ve değer sistemlerini daha kolay ve kalıcı olarak etkilememizi sağlayabilir. Çocuk ve gençlerin psikolojik gelişimlerinde önemli bir eğitimsel araç olan hikâye, kültürel, etnik ve dini olgu ve olayların açıklanmasında, anlatılmasında ve yorumlanmasında da sıklıkla kullanılmaktadır.

Mesnevî hikâyelerinde kahramanlar genellikle hayvanlar olup, bunu insan olan kahramanlar takip eder (Akkaya, 2011: 126). Yaşadığı devrin iyi bir eğitimcisi olan Mevlâna, Mesnevî'sinde yer alan hikâyeler vasıtasıyla, çocuk ve yetişkinlerin, yaşadıkları topluma yararlı insanlar olmalarına gayret etmiştir.

Mevlâna'nın, eserlerinde, vaaz ve irşadında sıkça kıssa aktarmadaki amacı, insanın kavrama gücünü zorlayan soyut hakikatleri ilgililerin anlama ve kavrama düzeyine indirgemek, sadece havasa değil daha geniş halk kitlelerine de ulaşmaktır (Işıkdöğün, 2007: 122). Mevlâna, hikâye anlatmak suretiyle kuramsal bilgilerin sıkıcılığını ve iticiliğini ortadan kaldırmış, olayın kolayca takip edilip hatırdan kalmasını sağlamıştır (Demirci, 2002: 83). Mevlâna'nın hikâyelerinin, genelde eğitimde ve özelde değer öğretiminde yadsınamaz bir önemi olduğu söylenebilir.

1.4.5.1. Hikâyelerin Değer Eğitiminde Kullanılması

Değer bakımından olgunlaşmamanın bir sonucu olarak bireyler çevrelerine, kendilerine ve diğer bireylere yönelik istenmeyen fiillerde bulunabilmekte; kendisi gibi düşünmediği ya da kendisinden farklı inançları olduğu için, diğer insanlara anlayış göstermemekte, hatta onlara yönelik baskı ve şiddet içeren uygulamalara girebilmektedirler. Birliktelik, paylaşma, saygı, sevgi, hoşgörü, yardımlaşma, misafirperverlik gibi değerlerin toplumca benimsenebilmesi için, bu kişilere her insanın biricik olduğu ve her biri diğerinden farklı özelliklere sahip olan bu insanlarla birlikte yaşamaları gerektiği hakikatini benimsetecek bir eğitimin verilmesi önemlidir.

Sosyal hayatın ve çağın gereklerine uygun yaşam tarzı geliştirmek, iyi, duyarlı ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek, eğitimin toplumsal ve siyasal işlevlerinin

gerçekleşmesidir (Kavcar, 1999: 1) Bu işlevler, geçmişteki, bugünkü ve geleceğe yönelik toplumsal ve ulusal değerlerin tanıtılıp benimsetilmesiyle olanaklı olabilir. Değerlerin benimsenmesi kadar, değer eğitiminde kullanılan kaynaklar, yöntem ve teknikler de önemlidir. Karatay'a (2007: 471) göre, iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış, kuvvetli-zayıf gibi tezatların mücadele ettiği hikâyeler, değerler eğitiminde başarılı bir şekilde kullanılabilir.

İstenen ya da istenmeyen tutum ve davranışları sözel olarak anlatmak yerine, bunların yararlarını ya da zararlarını hikâye kahramanları üzerinden çocuğa vermek, değer edindirmek açısından daha etkilidir (Karatay, 2011: 140). Bir çocuk için hikâye, sadece zevkle okuyacağı bir eğlencelik değil, empati kurduğu kahramanları ile birlikte içinde yer aldığı bir dünyadır. Kenneth'a (2001) göre, bireyler kendilerini, okudukları veya dinledikleri hikâyelerdeki kahramanların yerine koyar ve onlarla özdeşleşir (Akt: Kasapoğlu, 2013: 101). Bu özelliklerinden dolayı, hikâyeler çocuğa eğlenceli zamanlar geçirmenin yanında, çocukta ulusal ve evrensel değerlere ilişkin bilincin uyanması ve tutumlarının değişmesi işlevini de yerine getirir.

Hikâyeler, bir taraftan bireylerin hayal dünyalarını geliştirirken, diğer taraftan da iyilik, doğruluk, yardımseverlik gibi değerlerin kazanılmasını temin eder (Karatay, 2007: 472). Mesnevî'deki hikâyeler, kıssalar, beyitler ve misaller, okuyanları eğlendirirken düşünmeye sevk eden, anlatımı etkili kılan, ilgiyi artıran edebi ürünlerdir. Bu açıdan hikâyelerin, çocuklara ulusal ve evrensel kabul görmüş değerlerin aktarımında, benimsetilmesinde ve davranışa dönüştürülmesinde önemli rolü olduğu söylenebilir.

Hikâyelerin, insanların bilgeliğini, gizli veya açık arazlarını yansıtan sırlı bir yönleri olduğundan, eğitim de bir açıdan hikâye dinleme ve anlatma sanatıdır (Aydın, 2014: III). Hikâyeler, ifade edilmesi güç kavramların daha kolay anlatılabilmesini sağlar (Çiçek, 1996). Kalıplaşmış görüşlerle dolu sosyal yaşam, kişinin vicdan ve karakter gelişimini sağlayamayan eğitim sistemi, teorik bilgi aktarımları, evrensel değerlere ve ahlaki doğrulara ulaşmayı sağlayamaz (Keskinöğlü, 2008: 38). Sözel anlatımlar ve vaazlar vasıtasıyla ahlaki tavsiyelerin ezberletildiği bir eğitimle amaca uygun bir ahlaki gelişim sağlanamaz (Kale, 2007: 14). Hikâyeler, bireylerin eylemlerine ve bakış açlarına ışık tutmak suretiyle, küresel değerleri kazanmalarına ve bu değerleri uygulamalarına yardımcı olabilir

(Rossiter, 2001). Bundan dolayı, eğitim faaliyetlerinin, her şeyden önce empati, duyarlılık, hoşgörü, dayanışma, yardımlaşma ve saygı gibi duygusal yönleri geliştirici yönde planlanıp uygulanması daha sonuç alıcı olabilir.

Eğitimde değerleri işleyebilmenin yollarından biri de bireylerin yorumlama ve sorgulama yeteneklerini geliştirici, farklı değerlerin işlenebileceği doğru hikâyeler kullanabilmektir (Kasapoğlu, 2013: 103). Öğretmenlerin, değerlerle ilgili olarak dakikalarca sürecek bir konuşma yapmak yerine, verilmek istenen değeri içeren bir hikâye anlatmaları daha sonuç alıcı bir davranış olarak değerlendirilebilir.

Okullar, sadece müfredattaki ders konularının aktarıldığı yerler olmayıp, aynı zamanda, toplumsal ve bireysel birçok değer de öğretildiği yerler olduklarından (Ekşi, 2003: 79); insani değerleri kazanmış, evrensel prensipleri içselleştirmiş, topluma fayda sağlayabilecek kişileri yetiştirme sorumluluğunu da taşımaktadır (Kasapoğlu, 2013: 105).

Her geçen gün biraz daha artış gösteren olumsuzlukları engellemek veya en aza indirmek için, değerlerin okulda, evde ve çevrede ilgi çekici ve eğlenceli hikâyelerle bireylere aktarılması önemlidir. Aksi durumda, ahlaki tutum ve davranışlardan uzak, insani değerleri benimsememiş, toplumsal yarar gözetmeyen, bencil ve egoist insan sayısındaki artış kaçınılmaz olabilir.

1.4.6. Mesnevî’de Değerlerin İşlenişi ve Mesnevî’nin Değerlere Bakışı

Mevlâna, hırs, şehvet, cimrilik gibi istenmeyen huyların bireylerin karakterine işlemeden ortadan kaldırılması gerektiğini söyler (Durmuş, 2011). Mesnevî’de terk edilmesi gereken kötü huylar şunlardır: Bütün kusurların mayası kıskançlık, insanın temiz bir göz ve akıl edinmesine engel olan hırs, insan eti yemeğe benzeyen gıybet, şeytanın lanetlenmesine sebep olan kibir, mal düşkünlüğü, rüşvet ve israf (Yeniterzi, 1995: 38-40). İnsanları terbiye etmek, onları doğru yola iletmek amacıyla olan; bütün mesajlarında mükemmel insan olmanın reçetelerini sunan, insanda mevcut olan kötü huyları törpüleyip iyi huyları çoğaltmayı hedefleyen Mevlâna, bu yönüyle aynı zamanda bir karakter eğitimcisidir denebilir.

Eserlerinde karakter eğitimi üzerinde sıklıkla duran, anlattığı hikâyelerde sürekli iyiyi ve doğruyu tavsiye ederek okuyan kişiyi ahlaklı davranmaya çağıran Mevlâna’ya göre, edep ahlaklı olmanın esasıdır (Erkek, 2008: 52). Mevlâna’nın hikâyelerinde özellikle anlatmak istediği, vatan sevgisi, Allah ve peygamber sevgisi

ve aile sevgisi gibi manevi değerlerin, her zaman maddi değerlerin üzerinde tutulması gerektiğidir (Tok, 2007: 162).

Sevgi, saygı, anlayış, arkadaşlık, aşk, hürmet, sebat, sevecenlik duygu ve düşünceleri üzerine kurgulanmış hikâyeler, değerler eğitime önemli katkılarda bulunur (Aydın, 2014: IV). Mevlâna, büyülenmeye karşı tevazunun, cehalete karşı ilmin, düşmanlığa karşı dostluğun, hırsla karşı yetinmenin, önyargıya karşı hoşgörünün, cimriliğe karşı cömertlik ve yardımseverliğin, asiliğe karşı uyumun tesis edildiği hikâye ve beyitleriyle ideal insan modelini oluşturmaya gayret etmiştir.

1.4.6.1. Mesnevî’de Misafirperverlik Değeri

Mesnevîde bulunan hikâyelerden yararlanılarak, bireylere pek çok değer verilebileceği gibi, önemli değerlerden biri olan misafirperverlik değeri de etkili bir şekilde kazandırılabilir (Sancak vd., 2013: 473). Doğru ve etkili bir kullanımla, değerler eğitiminde kültürel ve edebi zenginliklerden faydalanılabilir.

Mevlâna’ya göre, misafiri ağırlamak, misafire izzet ve ikramda bulunmak ev sahibi olmanın şanından olup, misafirin en güzel biçimde ağırlanması ve tebessüm gösterilmesi bir cömertlik göstergesidir (Durmuş, 2011: 394-395). Mesnevî’sinin beşinci cildinin 3676’ncı beyitinde, “*Ev sahibi olmanın şanı, konuğunu korumak, ağırlamak, ikramlarda bulunmak, nazlamak ve sıkıntılarında ortak olmaktır.*” (Mevlâna, 2016: 293) diyen Mevlâna’ya göre misafiri gözetmek, ağırlamak, ona izzet ve ikramda bulunmak, onu nazlamak ve misafirden kaynaklanabilecek sıkıntılara katlanmak iyi ev sahibi olmanın özellikleri arasındadır.

Mevlâna, Mesnevî’sinin altıncı cildinin 2398-2400’üncü beyitlerinde, “*Nezaket, anlayış, görgü şehirlide, ziyafet vermek, fakirleri misafir etmek köylülerde bulunur. Allah, cömertliği, ziyafet vermeyi, fakir fukarayı ağırlamayı köylülere vermiştir.*” (Mevlâna, 2016: 509) demek suretiyle, misafir ağırlama ve misafirperverlik konusunda köylü ile şehirliyi karşılaştırır. Mevlâna, sosyolojik bir çıkarımda bulunarak, köylüyü daha misafirperver, şehirliyi ise daha ince ve edepli olarak tanımlar.

Mevlâna, Mesnevî’sinin beşinci cildinin 185’inci beyitinde, “*Sofra açmak, misafir davet etmek, öz temizliğini göstermektir.*” (Mevlâna, 2014: 19) demek suretiyle, misafir davet etmenin, misafir doyurmanın, misafire iyiliklerde bulunmanın karşındaki kişilere güven telkin etmek ve onlara karşı herhangi bir art niyet beslemedikleri anlamına geldiğini açıklar. Mesnevî’nin birinci cildinin

3201'inci beyitinde, *“Sevdiklerinin yanına hediyesiz gitmek, değirmene buğdaysız gitmek gibidir.”* (Mevlâna, 2014b: 203) diyen Mevlâna, misafir olarak gidilen yere hediye götürülmesi gerektiğini vurgular.

1.4.6.2. Mesnevî’de Yardımseverlik Değeri

“Cömertlik, dalları dünyaya yayılmış bir cennet ağacıdır. Her kim o dallardan birine tutunursa o dal sayesinde cennete gider. Beladan kurtulmanın çaresi, iyiliktir, bağışlamadır, ikramdır. Hz. Muhammed, ‘sadaka belayı kovar’ buyurdu. Ey yiğit marazını sadakayla iyileştir.” (Mevlâna, 1999: 184) diyen Mevlâna’ya göre cömertlik, beladan kurtulmanın çaresi, cennete gidebilmenin yoludur.

Mesnevî’sinin birinci cildinin 3707-3717’nci beyitlerinde, *“Hz. Ömer zamanında şehirde bir yangın çıkar ve bir türlü söndürülemez. Halk Ömer’den çareler bekler, ‘yangınımız su ile sönmüyor’ derler. Hz. Ömer, ‘O yangın Tanrı’nın işaretlerinden, sizin cimrilik ateşinizin bir alevidir. Suya davranmayı terk edin, fakirlere lokma dağıtın, cimriliği bırakın’ der. Halk Hz. Ömer’e ‘Bizim kapılarımız açık, cömerdiz, mürüvvet sahibiyiz’ der. Ömer: ‘Siz adet olduğu için yoksullara ekmek verdiniz. Allah rızası için cömert olmadınız. Gösteriş olsun diye cömertlik ediyorsunuz; Allah’tan çekinme, korkma ve yakarma sebebiyle değil.”* (Mevlâna, 1991: 296-297) şeklinde halk ile Hz Ömer arasında geçen olayı anlatan Mevlâna, yardımseverliğin içten gelmesi, ihlaslı olması gerektiğini söyler. Mevlâna’ya göre, ihtiyaç sahibine yapılacak yardım, öğünmek, görünmek, nazlanmak için değil, Allah rızası için olmalı ve başka bir amaç taşımamalıdır.

Mevlâna yardımlaşma değerini açıklarken, canla, bedenle, malla yoksullara yardım edilmesi gerektiğini vurgular ve yoksullara yaptığı yardımlarından dolayı Nizameddin’e şöyle dua eder: *“Allah işlerini düzene koysun, özü doğru, inançlı oğlum Nizameddin, özü doğru duacınızın çok eski bir oğludur. Kazancını, malını mülkünü Tanrı yoksullarına harcar; bedeniyle, canıyla yoksullara sonsuz dostluklar gösterir, sonsuz yardımlar eder; Allah kabul etsin.”* (Mevlâna, 1999: 22).

Mesnevî’sinin ikinci cildinin 1935-1939’uncu beyitlerinde; *“Mazlumların feryatlarını duydular mı, imdatlarına koşan arslan kişiler vardır. Onlar nerede olursa olsun, ezilenlerin feryatlarını duyar, Tanrı rahmeti gibi o tarafa koşarlar. Bütün cihanın enkazlarına direk kesilen, arazlarına doktor olan o kişiler, sevginin, adalet ve merhametin ta kendisidirler. Tanrı gibi, onlara da neden sorulmaz ve*

onlar rüşvet almazlar. Arslan kesilmiş erin avı sevgidir, merhamettir.” (Mevlâna, 2014: 540) diyen Mevlâna, yardımlaşma ve dayanışma konusunda hassasiyeti olan kişileri aslanlara benzetmek suretiyle övmüştür.

Mevlâna, Mesnevî’sinin birinci cildinin 19-22’nci beyitlerinde, *“Bağı kopar ve özgür ol ey oğul! Ne zamana kadar bir gümüşe ya da altına bağlı kalacaksın? Denizi bir kaba doldursan ne kadarını alır? Açgözlülerin gözleri dolmadı gitti; sedef, elde ettikleriyle yetinmedikçe inciyle dolmadı.”* İkinci cildin 1274’üncü beyitinde ise *“Dudaklarını yum, altınla dolu elini aç; beden nekesliğinden vazgeç; cömertliği ortaya koy.”* (Mevlâna, 2014: 23) demek suretiyle, cimri değil cömert olmamızı, mal mülk düşkünü olmamamızı, bencillikten kurtulup sevgi ve yardımseverlikle arınıp yücelmemizi öğütler.

Mal hırsını en büyük sorunlardan biri olarak değerlendiren Mevlâna’ya göre, sevgi, cömertlik ve yardımseverlik bu sorunun en önemli çözüm kaynaklarıdır (Yaran, 2007: 31). Mesnevî’sinin 1274-1278’inci beyitlerinde cömertliği cennet selvisinin dalına benzeten Mevlâna, *“Cömertlik, cennet ağacından bir daldır; böyle bir dalı elinden kaçırana yazıklar olsun. Nefsin arzusunu bırakmak, sapa-sağlam bir daldır; bu dal, insanı göğe ağdırır. Cömertlik dalı, seni yücelere çıkararak aslına götürür.”* (Mevlâna, 2014: 483) demek suretiyle, cömertliği cennete ulaşmanın önemli bir vesilesi ve yolu olarak açıklar.

Mesnevî’sinin birinci cildinin 2247’nci ve 2248’inci beyitlerinde, *“Cömertlik yüzünden elinde mal kalmazsa, Tanrı’nın lütfu, nasıl olur da seni ayaklar altında bırakır. Ekin ekilirken ambar boşalır, ama bu işin iyi sonu hasatta anlaşılır.”* (Mevlâna, 2014: 225) diyen Mevlâna, elindeki maddi varlığının tükeneceği korkusuyla cömertlikten, yardımseverlikten vazgeçilmemesi gerektiğini söyler. O, Allah’a güvenerek ve ahirette karşılığı düşünülerek cömert davranılması gerektiğini, ihtiyacı olanlara yardım edilmesi gerektiğini öğütler.

Mevlâna, Mesnevî’sinin birinci cildinin 2224’üncü ve 2225’inci beyitlerinde, *“Peygamberimiz buyurdu ki: İki melek, öğüt vermek için, hoş bir şekilde, tatlı bir sesle sürekli seslenir. Derler ki: Ya Rabbi, cömertleri doyur, ihtiyaçtan uzak tut, onlara, verdikleri her dirheme karşılık, yüz bin dirhem ver. Allah’ın malını esirgeyen cimrilere ve cahillere de dünyada zarar üstüne zarar ver.”* (Mevlâna, 2016: 155) demek suretiyle, yoksulların ihtiyaçlarını karşılayan cömertlerin, Allah tarafından

ihtiyaçtan uzak tutulacaklarını, verdiklerinin karşılığını kat kat fazlasıyla alacaklarını müjdeler.

Mesnevî'sinin birinci cildinin 2748'inci beyitinde, "*Fakir kimse, cömertliğin aynasıdır. Sakın aynaya karşı kırıcı sözler söyleyerek aynayı buğulandırma.*" (Mevlâna, 2014b: 179) diyen Mevlâna, yardım edilen kişileri kırmamaya özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Mesnevî'sinin beşinci cildinin 187'nci beyitinde, "*Bir kişi mal veya başka bir araçla hayır yapmaya gayret ederse, o gayret; 'İçimde cömertlik ve iyilikseverlik cevheri var' demektir.*" (Mevlâna, 2014b: 31) diyen Mevlâna, cömertlik ve iyilikseverliğin mal dışındaki araçlarla da yapılabileceğini açıklar.

Mevlâna, Mesnevî'sinin ikinci cildinin 2152'nci ve 2153'üncü beyitlerinde, "*Arkadaşlarını arayıp sor. Düşmana bile bağışta bulunmak iyidir. Çünkü bağış sayesinde düşman, dost olur. Dost olmayanın ise kını azalır. Çünkü bağış, kine ilaçtır.*" (Mevlâna, 2014: 555) demek suretiyle, sadece ihtiyacı olan dostlara karşı değil, ihtiyacı olan düşmanlara karşı bile cömert olunması gerektiğini; bağışta bulunulması halinde düşmanların bile bu sayede düşmanlığı bırakıp dost olabileceklerini ya da en azından kinlerinin azalabileceğini ifade eder.

1.4.6.3. Mesnevî'de Vatanseverlik Değeri

Mesnevî'sinde üç balığın hikâyesini anlatırken, küçük gölde yaşamlarını sürdüren balıkların, vatanları ve alışık oldukları mekân olması nedeniyle gölden ayrılmak istememelerine değinen Mevlâna (Demirci, 2013: 32), Mesnevî'sinin dördüncü cildinin 2210'uncu ve 2211'inci beyitlerinde, alışık olunan yerin, vatanın gerektiğinde terk edilmesi gerektiğini şöyle belirtir: "*Vatan sevgisinden dem vurma ve yürü! Vatan burada değil, oradadır. Vatan istiyorsan ırmağın öbür tarafına geç.*" (Mevlâna, 1991: 178). İnsana sadece insan olduğu için değer vermeyen Mevlâna'ya göre, insan sadece et ve kemikten değil ruhtan da müteşekkil olduğundan, insan ruhunun huzur bulduğu yerdir vatan (Çomaklı, 2015: 128).

Mevlâna tarafından, sevgiyle yoğrulmuş bir huzur yuvası olarak tanımlanan vatan, uğruna can verilecek kadar kıymetlidir. Mevlâna, Mesnevî'sinin beşinci cildinin 3781-3785'inci beyitlerinde, "*Ayyazi, üzerinde zırh olmaksızın doksan defa savaşa girdi. Kendisine, öldürücü bir ok isabet eder ümidi ile göğsünü oklara siper etti. Ayyazi'nin bedeni, aldığı ok yararlarıyla adeta bir kalbura döndü. Ancak hiçbir ok, öldürücü olmadı. Ölüm getirecek bir yerden ok yemek, ancak şehitlere nasip*

olur. Şehitlik baht işi, nasip işidir; yiğitlik ya da anlayış işi değil.” (Mevlâna, 2014: 329) demek suretiyle, şehitlik değerini övmüştür.

Mesnevî’sinin birinci cildinin 4’üncü beyitinde, *“Aslından, vatanından uzak kalan kişi, gene buluşma zamanını arar.”* (Mevlâna, 2014: 14) diyen Mevlâna, vatanından ayrılmış, oradan uzak kalmış kişinin, oradaki mutlu zamanlarını aradığını, o anları tekrar yaşamak istediğini, ayrılmak zorunda kaldığı sevgiliye yine kavuşmak istediğini belirtir. Mesnevî’sinin birinci cildinin 3949’uncu beyitinde, *“Ey yiğit! Yerimden, yurdundan ne zamana dek ayrı yaşayacağım?”* (Mevlâna, 2014: 363) diye soran Mevlâna, memleket özlemini, yurdundan ayrı olmanın dayanılmazlığını, vatandan uzak olmanın iç acısını dillendirmiştir.

Mesnevî’sinin birinci cildinin 28’inci beyitinde, *“Bir dildeştan uzak kalan kişi, yüzlerce dil, yüzlerce söz bilse, yine de dilsiz olur, gider.”* (Mevlâna, 2014: 23) diyen Mevlâna, kendi dili, kültürü, yaşam tarzı ve anlayışından uzakta yaşamak zorunda kalan kişilerin sahip oldukları yeni kültürün, öğrendikleri yeni dil ve anlayışların bir önemi olmadığını vurgular.

Mesnevî’nin üçüncü cildinin 3808-3811’inci beyitlerinde, *“Bir güzel, aşığına: ‘Gurbette birçok yer gördün. Neresi daha çok hoşuna gitti?’ diye sordu. Âşık: ‘Sevgilinin oturduğu yer. Sevgili nerede oturursa, orası iğne deliği gibi olsa bile bize sahra olur. Kuyunun dibi bile olsa, Yusuf’un olduğu yer bize cennettir.’ dedi”* (Mevlâna, 2014b: 311) diyen Mevlâna, Mesnevî’sinin üçüncü cildinin 3807’nci beyitinde, *“Sevgilinin yurdu ve padişahının şehri olan Buhara benim vatanımdır. ‘Vatanı sevmek imandandır,’ hadisinin manası budur.”* (Mevlâna, 2016: 293) diyerek, sevdiklerimizin bulunduğu yerin vatan olduğunu, vatan sevgisinin ise imandan geldiğini ve bu sevgisinin imanın bir göstergesi olduğunu ifade eder.

Mesnevî’sinin dördüncü cildinin 1994’üncü ve 1995’inci beyitlerinde, *“Lidersizlik, birliği bozmak hem kişi hem de toplum için bir yıkımdır. Lidersiz toplum, başı olmayan vücuda benzer. Ey cahil! Bu perişan oluşun, çıkmazlara sürüklenişin, liderini terk etmeden ve başsız kalmış olmandandır.”* (Mevlâna, 1991: 162) diyen Mevlâna, bir lider önderliğinde birlik halinde yaşamak gerektiğini, lidersizliğin, başsızlığın toplum için bir felaket olduğunu, uyumsuzluğun çıkmazlara sürüklenme nedeni olduğunu, yöneten-yönetilen ilişkilerinin, vatan birliği ve beraberlik ruhu açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Mesnevî'nin birinci cildinin 1555'inci beyitinde, "Tacir ile Papağanı" hikâyesini anlatırken, "...Benim yaban ellerde, sizden ayrı olmanın acılarıyla çırpınıp durmam, ölmem doğru mudur?" (Mevlâna, 2014b: 111) diyen Mevlâna, vatandan uzak düşmenin, sevdiklerinden ayrı kalmanın, gurbet ellerde bulunmanın zorluğuna vurgu yapmıştır.

"Bütün ömrümü, kalemimi, gençliğimi ve duygularımı insanlığa vakfettim. Aşka olan aşkı, insanlığa ve vatanıma olan bağlılığım, o kadar şiddetlidir ki aşığı olduğum ümmetin çehresinde yeni bir dalga meydana getirmek için, ailemi, evlatlarımı, yemeğimi, uykumu unuttum." diyen Mevlâna (Yağmur, 2013: 207), içindeki vatan sevgisinin aileden, evlatlardan, yemekten ve uykudan bile daha değerli olduğunu ifade eder.

Tolstoy'a göre, doğal ve saygıdeğer bir duygu olan yurt sevgisi, bütün dünyaya ve insanlığa sevgi ile yaklaştığında anlam kazanır. Aksi halde, yurtseverlik duygusu, herkesin kendi yurdunu başkasının yurdundan üstün tutmasından başka bir şey olmaz ve bu da Tanrı yasasına uymaz (Aydın, 2014: 3). Mevlâna'nın sözlerinden, Mevlâna'daki vatan sevgisinin, Tolstoy'un da ifade ettiği, kendi vatanını severken, başkalarının da vatanlarını sevmelerine saygı göstermek temeline oturduğu anlaşılmaktadır.

1.4.6.4. Mesnevî'de Aile Birliğine Önem Verme Değeri

Mesnevî'sinin birinci cildinin 2307-2311'inci beyitleri arasında anlattığı "Bedevi ile Karısı" hikâyesinde; "Eşlerin birbirlerinin huyları ile huylanmaları gerek ki işler yolunda gitsin. Ayakkabı ve mest gibi çift şeyler gibi, eşlerin de birbirine benzemesi gerek. Ayakkabının bir teki dar olunca diğer teki de işe yaramaz. Bir kapının iki kanadının birbirinden farklı olduğu görülmüş müdür? Bir kurdun aslana eş olduğunu hiç gördünüz mü?" (Mevlâna, 2014: 236) diye soran Mevlâna, aile bütünlüğüne ve ailede erkek ile kadının uyumuna verdiği değeri açıklamıştır.

Mevlâna, Mesnevî'nin birinci cildinin 2426-2428'inci beyitlerinde, "Tanrı, erkek huzur bulsun, ona eş olsun diye kadını var etti. Hz. Âdem, Hz. Havva'dan ayrılabilir mi? Erkek, Zaloğlu Rüstem gibi yiğit, Hz. Hamza gibi kahraman olsa bile, kadının eseridir. Peygamber, Hz. Aişe'ye, 'Ey pembe ak kadın, bana bir şeyler anlat da beni huzura erdir!' derdi." (Mevlâna, 2016: 164) demek suretiyle, kadının

erkeğin huzur ve güven kaynağı olduğunu, erkeğin bazı üstün meziyetlerine rağmen kadının eseri olduğunu açıklar.

Mesnevî'sinin üçüncü cildinin 4415'inci beyitinde, *“Allah, hayat devam etsin, insan nesli kıyamete kadar var olsun diye, erkek ile kadını birbirine sevdirmiştir.”* (Mevlâna, 2014b: 350) diyen Mevlâna, kadın ile erkeğin birbirine sevdirmeye gerekçelerini neslin devamı olarak açıklamıştır. Mesnevî'nin üçüncü cildinin 325'incibeyitinde, *“Allah hakkından sonra ana hakkı gelir.”* (Mevlâna, 2016: 45) diyen Mevlâna, ana hakkına vurgu yapmış, ailenin temelini, birlik ve bütünlüğünü sembolize eden annenin önemini açıklamıştır.

Oğlu Sultan Veled'e, ailesine değer vermesini, iyi bir eş olmasını, Allah'ın muradını kazanması için etrafındaki hanımların duasını almasını tavsiye eden Mevlâna, annenin, eşin, kız kardeşin, kız evladının ve bütün kadınların birer hanım olduğunu hatırlatırken; bazen ailesini ihmal ettiğini ve bundan dolayı haklarını helal etmelerini ister (Yağmur, 2013: 253). Mevlâna, ailenin, ailede bulunan annenin ve diğer hanımların önemine ve ihmal edilmemeleri gerektiğine vurgu yapmıştır.

Mesnevî'sinin dördüncü cildinin 3255-3258'inci beyitlerinde, *“Bir kusur işlediğinde ve baban seni paylayınca; baban sana köpek gibi saldırgan görünür. Babanın seni paylaması, senin iyiliğin içindir. Baban köpek değildir. Azarlayış, öyle bir merhameti, acıyışı sana köpek gibi göstermektedir. Ancak babanla barışır ve uzlaşırsan o kızgınlık gider, köpek algısı ortadan kalkar ve baban da sana dost olur.”* (Mevlâna, 2014b: 617) diyen Mevlâna, aile büyüklerinin aile üyelerine yönelik azarlamalarının, kızma, eleştirme ve onların bazı taleplerine karşı çıkışlarının kötülükten, sevgisizlikten olmadığını; mensubu olduğu ailenin/toplumun iyiliğini istemelerinden, merhamet ve acıma duygularından kaynaklandığını ifade eder. Aile üyeleri arasında haset ve öfkenin olmaması gerektiğini ifade eden Mevlâna, ailede uzlaşma sağlandığında kırgınlık ve kızgınlıkların da yok olacağını belirtir.

Mesnevî'sinin ikinci cildinin 2155'inci ve 2156'ncı beyitlerinde, *“Topluma, insanlara dost ol. Dost bulamazsan, heykeltıraşlar gibi kendine taştan bir dost yap. Halkının çokluğu, yol kesicilerin bellerini kırar, mızraklarını köreltir.”* diyerek toplu yaşamının, birlik ve bütünlüğün önemine dikkat çeken Mevlâna, Mesnevî'nin ikinci cildinin 2167'nci beyitinde ise *“Bilmelisin ki; topluluktan ayrılmak, ancak şeytanın hilesidir.”* (Mevlâna, 2014b: 555-556) diyerek, insanlarla dayanışma içerisinde

olmanın, topluluk halinde yaşamının, birlik ve beraberliği korumanın önemini vurgular. Toplumdan ayrılmanın, bütünlüğü bozmasının ise şeytanın hilesi olduğuna dikkat çeker.

Mesnevî'nin altıncı cildinin 3042'nci beyitinde, birlikten kuvvet doğacağını, fareler ve kedi örneğinden hareketle anlatan Mevlâna, "*Binlerce fare, birlik olmadan ortada dolaşsa ve hatta başkaldırsa bile kedi onlardan ne korkar, ne çekinir. Tam tersine, farelerde birlik ve bütünlük olmadığından onları teker teker yakalayarak yer ve bu durum da onu mutlu eder.*" (Mevlâna, 2016: 561) demek suretiyle, aile birliğinin, mutlu yaşamak, zorlukların üstesinden gelmek, başarılı olmak gibi açılardan yadsımaz önemi olduğunu açıklar.

1.4.6.5. Mesnevî'de Hoşgörü Değeri

Hoşgörü ve barış sözcükleri ile özdeşleştirdiğimiz Mevlâna, Mesnevî'sinin birinci cildinin 2137'nci, 2392'nci ve 3435'inci beyitlerinde, "*Sopa, mademki savaş ve kavga aletidir; o sopayı kır ve parçala. Kavga ve savaşmak şöyle dursun; gönlüm barışlardan bile ürkmektedir. Halkın savaşı, çocukların kavgası gibi tamamıyla anlamsız, temelsiz ve değersizdir.*" (Mevlâna, 1991: 171- 275) demek suretiyle, insanlığı barış ve huzura çağırır. Barışı, günümüz insanlığı için önemli bir kurtuluş umudu, sorunların etkili bir çözüm yolu olarak öneren Mevlâna, savaş anlamsız, temelsiz ve çocukça görür. O, insanlığa hoşgörüyü, kardeşliği, birlik, beraberlik ve sevgiyi tavsiye eder.

Dil, din, ırk farkı gözetmeyen ve insana saygıya büyük önem veren Mevlâna, oğlu Sultan Veled'e, cennette olmak istiyorsa, herkesle dostça geçinmesini, hiç kimseye kin tutmamasını, herkese karşı alçak gönüllü olmasını tavsiye eder (Uslu, 2003: 84). Mesnevî'sinin altıncı cildinin 2451'inci ve 2452'nci beyitlerinde; "*Hiçbir kâfiri hor görme! Çünkü Müslüman olarak vefatı olasıdır. Kâfir diye hor gördüğün kişinin ömrünün nasıl sonlanacağını biliyor musun? Niçin ondan yüz çeviriyorsun?*" (Mevlâna, 2014b: 524) diyen Mevlâna, farklı dinlere mensup kişilere hor gözle bakılmaması gerektiğini ifade eder.

Mesnevî'sinin ikinci cildinin 56'ncı beyitinde, "*Ruh, ilimle ve akulla dosttur. Ruhun Arapçayla, Türkçeyle işi yoktur.*" (Mevlâna, 1991: 5) diyen Mevlâna, aklın ve bilginin, dil ve milliyetten daha önemli ve öncelikli olduğunu vurgular. "*İnsanların mayaları birdir ve insanlar yaradılıştan iyidirler. Kötülük, tedavi*

edilebilir bir hastalıktır.” (Derince, 2014) diyen Mevlâna, ırkları, dilleri, dinleri, hatta inançları farklı olan insanları bir tutar.

“Âlimlik, cüppe ve sarıkla olmaz. Âlimlik, insanın kişiliğindeki bir meziyettir.” (Eflaki, 2001) diyerek, insanları farklılıklarıyla kabullenmenin en güzel örneğini gösteren Mevlâna, en alttakinden en üstekine kadar bütün insanların dış görünüşlerine bakılmaksızın bu niteliklere haiz olmaları gerektiğini söyler (Derince, 2014).

Teoride materyalizmin açıklarını telafi eden, pratikte ise kuralları tabulaştıran, nefret, hınç ve aforozu esas alan dini şekilciliğin boşluklarını dolduran Mevlâna'nın sistemi, sevgi ve insanlığı, Batı ile Doğu arasındaki olumsuz tavırları olumluya çevirecek iki temel ilke olarak benimser (Öztürk, 2008: 210). Bu konuda, Divan-ı Kebir'in altıncı cildinin 1297'nci şiirinde, *“Gel, daha yakına gel. Ne zamana kadar bu ayrılık? Sen benken ve ben de senken, ne zamana kadar bu benlik, senlik? Allah âşıklarıyız, nedir bu inat? Neden zengin yoksula, sağ kendi soluna kötü bakar? Birlik ağacını neden eğer durursun? Şu benlikten kaç ve katil herkese. Yalnız kaldın mı bir tanecik olursun, ancak topluma katıldın mı madene dönersin... Testileri kırdın mı sular bir olur gider.”* (Mevlâna, 2011: 3020) diyen Mevlâna, bir İslam düşünürü olarak dil, din, ırk, cinsiyet gözetmeksizin tüm insanlığa kucak açtığından dolayı çağları ve sınırları aşmayı başarmıştır diyebiliriz.

Yetmiş iki milleti, bir perdeden yüzlerce ses çıkaran neye benzeten Mevlâna (Şimşekler, 2007), bu evrensel yaklaşımı ile çağımızda ihtiyaç duyulan, farklı olana hoşgörü gösterme ve birlikte yaşama kültürünü, yedi yüz yıl önce yakalamıştır (Nicholson, 2014: 85). Müslüman olan, Müslüman olmayan farkı gözetmeden, kimlik veya ırk ayırımı yapmadan tüm insanları kucaklayan, onları doğruluğa, güzelliğe yönlendirmeyi amaçlayan bir düşünür, bir ilim ve irfan kaynağı olan Mevlâna'yı, farklılıklara anlayış gösterme ve birlikte yaşama kültürünün önemli bir öncüsü olarak tanımlayabiliriz.

Mesnevî'sinin birinci cildinin 500'üncü beyitinin başlığında, *“Dinler arasındaki ayrılık, gidiş yolunda ve ibadet ediş şeklindedir; dinin hakikatinde değil.”* (Mevlâna, 2014: 76) diyen Mevlâna'ya göre, bütün dinler müsavidir ve hakikatleri birdir, fakat getirdikleri hükümler itibari ile birbirlerinden ayrılırlar (Can, 2011: 98-99). Mevlâna, hayatı boyunca bütün dinlere, mezhep, millet ve görüşlere

aynı gözle bakmış, onun nazarında Müslüman, Hıristiyan, Musevi, ateşe tapan hep bir kabul edilmiştir.

Mesnevî'sinin altıncı cildinin 3669-3681'inci beyitlerinde, “*Yüz kitap da olsa tümü bir baktan müteşekkildir. Yüzlerce yön olsa da tek bir mihraba dönülür. Bütün yollar tek bir eve çıkar. Binlerce başak tek bir taneden çoğalmıştır. Yenecek yüzbinlerce şeyin hepsi de, doyurma bakımından birdir.*” (Mevlâna, 2014: 677) diyen Mevlâna, bireyci ve bencil olmak yerine, insanlığı kucaklayan insancıl bir hoşgörüyü seçmiştir (Elibol, 2012: 59). Mevlâna'daki farklılık ve çeşitlilik, ulaşılmak istenen hedefe varmanın birden fazla yol ve yöntemi olduğunu; tek yol ve tek çözümün çözümsüzlük olduğunu ifade eder.

Günümüzde de ihtiyaç hissettiğimiz birçok insani değeri Mesnevî'de bulmak mümkündür. Mevlâna üzerine uzun yıllar araştırma yapan İrene Melikoff'un; “*Mevlâna'nın Mesnevîsi, bütün dillere çevrilip bütün insanlar tarafından okunsaydı, milletler arasında savaş diye bir şey olmaz, herkes barış içinde yaşardı.*” ifadesi, dikkate değer bir tespittir (Halıcı, 1983: 4). Mevlâna'nın hoşgörüsü, tahammülü, anlayış ve mütevazılığı esas alan, insanlığı huzur, güven ve barışa davet eden evrensel bir anlayıştır.

1.5. İlgili Araştırmalar

1.5.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar şunlardır:

Çomaklı'nın (2015), “*Mevlâna'nın Mesnevî Adlı Eserinde Yer Alan Hikâyelerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Öğretiminde Kullanımının İncelenmesi*”, başlıklı yüksek lisans çalışmasının amacı, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi programında bulunan değerlerin kazandırılmasında yararlanılabilecek Mesnevî hikâyelerini belirlemektir. Nitel olan bu çalışmada, Mesnevîde bulunan hikâyelerin, uygun tercüme ve düzenlemeler yapılmak suretiyle değerler öğretiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım'ın (2013), “*Mesnevî'de Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Faydalanılabilecek Metaforların İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans çalışmasının amacı, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için, Mesnevî'de bulunan metaforların incelenmesidir. Çalışmanın sonucunda, Mesnevîde yer alan metaforları kullanarak üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini doğrulayan bulgulara ulaşılmıştır.

Küçükbezirci (2013), “Mevlâna’nın Hoşgörü Felsefesi ve İletişim” başlıklı çalışmasında, sağlıklı iletişime girmede Mevlâna’nın hoşgörü felsefesinin önemi incelemiştir. Araştırmaya göre, etkili iletişime girmeyi önleyen öğeler bulunmasına rağmen, Mevlâna’nın diyaloga açık olan hoşgörü felsefesini anlamaya çalışmak, iletişim çatışmalarını en aza indirgemenin yollarından biridir.

Sancak, Topkaya ve Şimşek (2013), “Mevlâna’nın Mesnevî Adlı Eserinde Yer Alan Hikâyelerin Misafirperverlik Değerini Öğretmedeki Rolü” başlıklı çalışmalarında, Mesnevî’de bulunan hikâyelerin, misafirperverlik değerinin kazandırılmasındaki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, Mesnevî’de bulunan hikâyelerin, öğrencilere misafirperverlik değerinin kazandırılmasında önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya (2013), “Mevlâna’nın Mensur Eserlerinde Değerler Eğitimi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Mevlâna’nın mensur eserlerindeki sosyal değerler ve bu değerlerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi üzerinde durmuştur. Bu çalışmada, Fîhi Mâ Fîh, Meclis-i Seba ve Mektubat incelenmiş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada, Mevlâna’nın bu eserlerinde değerleri aktarmak suretiyle sosyal bütünleşmeyi sağlamaya çalıştığı, eserlerinde öykü tabanlı öğrenme, örnek olay, soru yanıt ve anlatım yöntemleri üzerinde durduğu, konuları somutlaştırarak anlaşılmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2012), “Mevlâna Mesnevî’sinde Benliğin Keşfi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında benlik, tasavvufi ve felsefi kavramlarla ele alınmıştır. Çalışmada, insanın bedensel ve ruhsal paradoksları, Kant, Freud ve Mevlâna’nın bakış açılarıyla ele alınmıştır. Freud’un libido kavramı ile Mevlâna’nın nefis kavramının benzerliğine dikkat çekilmiştir. Kant’ın numen ve fenomen kavramlarına benlik fikri çerçevesinden bakılmıştır. Ayrıca Aristoteles ve Platon’un devlet ve toplum teorileri olmasına rağmen Mevlâna’nın neden sadece bireyin manevi eğitimi ile ilgilendiği araştırılmıştır. Bunların dışında Mevlâna’nın İnsan-ı Kamil düşüncesi, Nietzsche’nin üst insan fikri ile birlikte değerlendirilmiş, aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar vurgulanmıştır. Son olarak Descartes felsefesinden yola çıkarak insanla kalbi arasında yer alan bir Tanrı olduğu ve Tanrı’nın insan vücudunda hastalık ve sağlık gibi etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sucu (2012), “Mesnevîlerin Edebiyat Eğitiminde Değer Aktarım Aracı Olarak Kullanılması” konulu yüksek lisans çalışmasında, Türk edebiyatının önemli kaynaklarından sayılan mesnevîlerdeki temel değerleri “ahlakî” ve “estetik” değerler başlığı altında tespit etmiştir. Tespit edilen bu değerlerin milli eğitim müfredatında kazandırılması hedeflenen insani değerlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Bununla birlikte sanat eğitimi, estetik eğitimi, edebiyat eğitiminin tanımı, edebiyat eğitiminin önemine değinilmiş; mesnevîlerdeki genel ahlaki, estetik değerler bulunup, bu değerlerle edebiyat eğitiminde hedeflenen kazanımlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmış olup; mesnevîlerde doğruluk, adalet, alçak gönüllü olma, iyilik, sabır, vefa vb. değerlerin öne çıktığı gözlemlenmiş ve bu değerlerin mesnevîler yoluyla öğretilebileceği kanaatine varılmıştır.

Tok (2012) tarafından yapılan, “Mesnevî’deki Masalların Farklılığı ve Eğitimsel İşlevleri” başlıklı çalışmada, Mesnevî’de yer alan ana fikir ve yardımcı fikirler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, Mesnevî’de bulunan masal ve masal unsurlarını ihtiva eden kırk metin, örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmada, ruhsal toplumsal, iktisadi ve ahlaki birçok mesajın mevcut olduğu Mesnevî’nin, Mevlâna’nın kendine özgü söyleyişi, canlandırıcı anlatımı ve komiklik öğelerini ihtiva edişi ile farklı olduğu tespit edilmiştir.

Durmuş (2011), “Mevlâna’da Eğitici Değerler ve Dil” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Mesnevî’de bulunan hikâyeye temelli metinleri ve bu metinler aracılığıyla kazandırılmak istenen mesajları tespit etmeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, Mesnevî’deki hikâyeye anlatmayı esas alan metinlerin, okuma, anlama, konuşma, yazma becerileri, gramer ve drama vasıtasıyla değer öğretiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Baki (2011), “Mevlâna’nın Mesnevî’sinde Halk Edebiyatı ve Halk Kültürü” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, XIII. yüzyılda yaşayan ünlü sûfî ve şair Mevlâna’nın Mesnevî adlı eserini halk edebiyatı ve halk kültürü açısından incelemiştir. Çalışmanın birinci bölümünde, Mesnevî’deki halk edebiyatının anonim eserlerinden olan fıkra, masal, menkıbe ve halk hikâyelerinden örnekler verilmiş, bu türlerin ardından Mevlâna’nın çeşitli görüşleri üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde Mesnevî’de yer alan evlenme, ölüm, halk hekimliği, halk inançları, halk mutfağı, gelenek ve görenekler üzerinde durulmuş, ardından Mevlâna’nın görüşlerinin Anadolu Türk kültürü ve inançlarına etkisi açıklanmıştır.

Karakaş (2011), “Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Doğa Bilinci” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Mevlâna'nın doğa bilincini felsefî ve teolojik bağlamda ele almaktadır. Çalışmanın girişinde ekoloji ve ekolojik problemlerin tarihsel arka planı incelenmiştir. Birinci bölümde, Mevlâna'nın doğa bilincinin kavramsal analizi yapılarak bu kavramların süreç felsefesi ile ilişkisi ortaya konmuştur. İkinci bölümde, Mevlâna'nın doğa bilinci, Tanrı'nın aşkın ve içkin yönleri metafiziksel ve fiziksel düzlemde ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise ekolojik problemler açısından önemli olan besin zinciri ve varlık zincirinin yeri ve değeri, Mevlâna'nın doğa bilinci açısından ortaya konmuştur.

Bayram (2011), “Mesnevî’de Mevlâna’nın Eğitim ve Eğitim Yöneticisine Dair Görüşleriyle Modern Anlayışı Bir Karşılaştırma Denemesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Türk kültür tarihinde önemli bir yeri olan Mevlâna'nın Mesnevî'sindeki eğitimle ilgili görüşlerini, Türk eğitiminin ondan yeniden yararlanması adına farklı bir perspektifle ortaya koyarak, modern eğitim ve eğitim yöneticisinde aranan yeterlilikler ışığında analitik bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Modern eğitimcinin görüşleriyle geniş ölçüde mutabık olan Mevlâna, eğitim ve eğitimci bazında kendine özgü metotlar geliştirmiştir. İnsanın gerçek varlığını gizleyen nefsanî benliğin yok edilmesini metot ve ilke olarak eğitim anlayışının merkezine yerleştirmiştir. Mevlâna eğitim örgütünün işletilmesinden sorumlu eğitim yöneticisine, eğitimci kişiliğinin yanı sıra, adaletli, kararlarını danışarak alan ve çevre desteğini sağlayan, örgüt içerisinde etkili bir iletişimle güçlü bir motivasyon oluşturan, yönetim süreçlerini etkili bir biçimde kullanan sağlam bir karakter sahibi, rasyonel bir bakış açısı ile yöneticilik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve yeteneklere sahip bir formasyon yüklemiştir.

Kaval (2011), “Mevlâna’nın Mesnevî’sinde Dönemin Sosyo-Dini Yapısı ve Tasavvufî Hayatı” başlıklı doktora tezi çalışmasında, Mevlâna'nın değindiği dini, sosyal ve tasavvufî konulara ışık tutmaya çalışmıştır. Kaval’a göre, Mevlâna'nın Mesnevî’si, o dönemin insanlarına hakikatin bilgisini anlatmaya çalışmıştır. Bunu yaparken çoğunlukla onların günlük yaşamlarından veya anlayabilecekleri eski kıssalardan yola çıkmıştır. Dolayısıyla onun beyitlerinde o dönemin sosyal, dini ve tasavvufî hayatına dair birçok işareti görmek mümkündür. Hemen her tasavvufî makam ve hale değinen Mevlâna, o makamlara erişmenin yollarına da değinmiştir.

Akkaya (2011), “Mesnevî’den Seçme Hikâyelerin Eğitim Yönünden İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, Mesnevî’de bulunan hikâyelerden örnek hikâyeler seçmiş, bu hikâyelerden çıkarılan derslerle Mevlâna’nın eğitim anlayışı değerlendirilmiştir. Aklın ve nefsin terbiye edilmesi gerektiği anlayışı, hikâyelerin en dikkat çeken özelliğidir. Sembolik manaların gizlenmiş olduğu hikâyelerin, düzeye uygun olarak düzenlenerek uygun biçimde sunulması değerler eğitimi açısından önemlidir.

Tahiroğlu (2011), “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Sevgisi, Temizlik ve Sağlıklı Olma Değerlerinin Öğretimi ve Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin aktarımı ve öğrencilerin bu değerlere yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel ve nicel desenlerden oluşan karma yöntemin kullanıldığı araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin, aktarılan değerlere dair tutum puanlarında artış görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden, uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin değerlere ilişkin tutum ve eylemlerini istendik yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Turan, Belenli ve Kiriş’in (2010), “Mesnevî ve Mesnevî’nin Sosyal Bilgiler Programında Yer Verilen Değerler Çerçevesinde İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, Mesnevî’de vurgulanan ve 6-7. sınıf sosyal bilgiler programında bulunan değerlerin aktarımında yararlanılabilecek örneklere yer verilmiştir. Bu araştırma sonucunda, Mesnevî’nin değer aktarımı konusunda oldukça geniş bir muhtevaya sahip olduğu anlaşılmıştır.

Altın (2010), “Mevlâna’nın Eserlerinde Dostluk ve Samimiyet Değerlerinin İşlenişi ve Eğitim Açısından Tahlili” adlı yüksek lisans çalışmasında, yöntem olarak, Hz. Mevlâna’nın kaleme aldığı eserler incelenerek dostluk ve samimiyet değerlerinin ele alındığı bölümler konu başlıkları altında tasnif edilmiştir. Mevlâna’nın dostluk ve samimiyet değerinin, zaman zaman ayet ve hadisler ışığında değerlendirildiği bu araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde değer olgusu, değerlerin sınıflandırılması, değerler ve eğitim konularından bahsedilirken; ikinci bölümde dostluk ve samimiyet değerlerinin işlenişi ve kullanılan öğretim ilkelerine değinilmiştir.

Yalar (2010), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme” başlıklı doktora tezi çalışmasında, değerlerle alakalı öğretmen görüşleri belirlenmekte ve bu görüşlerden yola çıkılarak öğretmenler için bir program modülü geliştirilmesi hedeflenmektedir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasından oluşan karma yöntemin uygulandığı çalışmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla araç gereç kullandıkları; öğretmenlerin tamamının değerler eğitiminde araç-gereç kullanılması konusunda hemfikir oldukları; öğretmenlerin, mesleğe atanmadan önce değerler eğitimi ile ilgili ders alınmasının, değer aktarma sürecinde yararlı olacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Çengelci (2010), “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması” başlıklı doktora tezi çalışmasında, 5. sınıfta değerler eğitiminin nasıl yapıldığını belirlemeyi hedeflemiştir. Betimsel durum çalışması şeklinde desenlenen çalışmada, 5. sınıfta değerler eğitiminde telkin, değer açıklama ve örtük program yoluyla değerler eğitimi yaklaşımlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada, daha sonuç alıcı değerler eğitimi yapılabilmesi için okulun, ailenin ve çevrenin işbirliği yapması gereği vurgulanmaktadır.

Aktepe (2010), “İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yardımseverlik Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışmasında, yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin tutumlarına etkisi ortaya konmuş, yardımseverlik değerine ve değerler eğitimine yönelik öğrenci görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmada, deneysel yöntem kullanılmış ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretildiği öğrencilerin tutum puanlarında yükselme olduğu gözlenmiştir.

Aladağ (2009), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıfta uygulanan değer öğretim programının, sorumluluk değerini edinme ve davranış olarak gösterme düzeyine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerle görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, uygulama sonrası sorumluluk değerine ilişkin olarak deney grubu

lehine manidar bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ile görüşmeler, uygulanan programın öğrenciler üzerinde istendik bir tesir yaptığını ortaya koymuştur.

İşcan ve Senemoğlu (2009), “İlköğretim Dördüncü Sınıf Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” başlıklı çalışmalarında, hazırlanan değerler eğitimi programının, çocukların evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kazanma ve gösterme düzeylerine etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem ve deneysel model uygulanan çalışma sonucunda, programın uygulandığı öğrencilerin değerleri edinme düzeyleri ile programın uygulanmadığı öğrencilerin değerleri edinme düzeyleri arasında, deney grubu lehine manidar bir ilişki tespit edilmiştir.

Türker (2009), “Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Metaforun Yeri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, metafor kavramının Mevlâna'nın eserlerindeki işlevi araştırılmıştır. Bu çalışmada, Mevlâna'nın akıl anlayışı ve insana bağlı olarak bilgi anlayışı öncelikle ortaya konmuştur. Daha sonra metafor kavramının genel bağlamı incelenmiş, metaforun Mevlâna düşüncesindeki önemi ve onun eserlerindeki metafor örneklerini sergilenmiştir. Çalışmada Mevlâna'nın felsefi ve entelektüel boyutu da ortaya konmuştur.

Arabacı (2009) tarafından yapılan, “Mevlâna'nın İnsana Bakışı” başlıklı yüksek lisans çalışmanın konusu, Mevlâna'nın insana, onu oluşturan unsur ve kuvvetlere, insanın kişisel olgunlaşmasını sağlayan ve engelleyen unsur, duygu ve eylemlere bakışına psikolojik yaklaşım şeklinde özetlenebilir. Çalışmadaki amaç, günümüzde, insanlığın temel problemi haline gelen kişilik meselesinde, Mevlâna'nın kişiliğin gelişme ve olgunlaşması açısından ortaya koyduğu düşünceleri sunmaktır. Çalışmada Mevlâna'nın eserlerini esas almakla birlikte, onunla ilgili kaleme alınan diğer kişilerin eser ve makalelerinden de faydalanılmıştır. Çalışmanın birinci bölümü; Mevlâna'nın insan tasavvuru ve tahlili, onu oluşturan unsur ve kuvvetler olarak kabul ettiği akıl, ruh, gönül/kalp ve nefse bakışı oluşturmaktadır. Mevlâna'ya göre kişisel olgunlaşmayı destekleyen ve engelleyen unsur, duygu ve eylemler ise çalışmanın ikinci bölümünü oluşturmaktadır.

Erkek (2008), “Hz. Mevlâna'nın Mesnevî'sinde İlköğretim Okulları İçin Seçilen Öykülerin Eğitsel Yönünün İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Mehmet Zeren tarafından hazırlanan “Mevlâna'nın Mesnevî'sinden seçme Hikâyeler”, Emine Sevim tarafından hazırlanan “Mesnevî'den Seçme Hikâyeler” ve Sadık Yalnızoğlu tarafından hazırlanan “Mesnevî'den Hikâyeler” isimli kitaplar

tetik edilmiştir. Çalışmada, hikâyeler tarz, kahramanları, vurgulanan kavramlar ve kullanılan yöntemler bakımından tahlil edilmiştir. Çalışmada, hikâyelerde yer alan öğelerin kullanılma amacı belirtilerek eğitime sağladığı katkıya yer verilmiştir.

Keskinoğlu (2008), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevî Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerine tatbik edilen Mesnevî temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine tesirini sınımayı amaçlamıştır. Bu amaçla, Mevlâna'nın Mesnevî'sinden yararlanılarak değerler eğitimi programı hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin geliştiği, saldırganlık eğilimlerinin ise azaldığı görülmüştür.

Gelir (2008), “Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Kötülük Problemi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Mevlâna'nın Mesnevî'sinin kendine özgü yapısında kötülük, kötülük sorunu kavramlarını ve bunların İslam düşüncesindeki konumu itibariyle nasıl ele alındığını ve düşünce dünyasına sağlamış olduğu katkıyı araştırmaya çalışmıştır. Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde, felsefi bir kavram olarak kötü nosyonu, kötülük kavramları ve kötülük sorunu hakkında temel bilgiler verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde, Kur'ân'da, İslam felsefesinde ve kelim ilminde kötülük sorununa nasıl yaklaşıldığı üzerinde durulmuştur. Araştırmanın üçüncü bölümünde, kötülük kavramı Mesnevî merkezli olarak analiz edilmiş ve dördüncü bölümde ise, kötülük problemi Kur'ân, İslam felsefesi ve kelim ilmi merkezli olarak ele alınarak incelenmiştir.

İşcan (2007), “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” başlıklı doktora tezi çalışmasında, ilköğretim seviyesinde, evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini edindirmek amacıyla hazırlanmış olan değerler eğitimi programının, değerleri edinme, tutum ve davranış olarak gösterme düzeylerine etkisini saptamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalardan verimli sonuçlar alınmasının ve böylece “iyi insan” yetiştirilmesinin, bu çalışmaların diğer derslerle bütünleştirilerek gerçekleştirilmesine, katılımcıların gönüllü desteğinin sağlanmasına ve değerler eğitiminde benimsenen çeşitli yaklaşımların uygun ve planlı biçimde kullanılmasına bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yaran'ın (2007), "Mevlâna'nın Yedi Öğüdü: Evrensel Erdemler, Kozmik Temellendirmeler ve Aidiyet Meselesi" başlıklı çalışmasına göre, Mevlâna'nın yedi öğüdü popüler düzeyde yaygın olarak bilinen bir ahlaki erdemler listesidir. Bu çalışmada, bu öğütlerde geçen erdemler, Mevlâna'nın eserlerinden hareketle anlatılmaya çalışılmaktadır. Bu araştırma, aynı zamanda bu yedi öğüde, Mevlâna'nın eserlerinde toplu ya da tek tek rastlamanın zor olduğunu da göstermektedir.

Tok (2007), "Hz. Mevlâna'nın Mesnevî'sindeki Hikâyelerin Çocuk Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Mesnevî'deki hikâyelerin özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada, Mevlâna'nın Mesnevî'sindeki hikâyelerde bulunan ileti ve ana fikirler gruplandırılarak, çocuklara kazandırılan düşünce ve davranış kalıpları sistemleştirilmiştir. Burada yer alan hikâyeler ve hikâyelerle verilmek istenen dersler tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma sonucunda; Mesnevî'de eğitim, ahlak, sosyoloji ve psikoloji başlıkları altında doksan beş ana fikir ve yüz üç mesaj olduğu belirlenmiştir.

Çıkla ve Üst (2007), "Mesnevî'deki Hikâyelerin Kaynakları ve Mevlâna'nın Hikâyeler Üzerindeki Tasarrufları" başlıklı çalışmalarında, Mesnevî'deki hikâyelerle ilgili en hassas çalışmanın Şefik Can tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Onlara göre, Mesnevî'de farklı kaynaklardan alınmış 254 hikâye bulunmaktadır. Örneğin, bir kadının eşekle cinsel ilişkiye girmesi hikâyesi, Apuleius'un "Altın Eşek" isimli eserinden, bazı masallar da eski Hint kaynaklarından biri olan Kathasaritsagara'dan alınmıştır. Ayrıca, Kur'an-ı Kerim'den ve İslam tarihinden de birçok kısma aktarılmıştır.

Konukseven (2006), "Hz. Mevlâna, Ahi Evran ve Şeyh Sadreddin-i Konyevi'nin Konya Halkının Eğitimindeki Rolü" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, medeniyetimizin temel taşlarından biri olarak kabul edebileceğimiz tasavvufun, XII. yüzyılda Anadolu'da sosyal hayatta müesseseleri olan tekke ve zaviyelere ve hayatın her saha ve dalında tasavvufun eğitim açısından tesirine dikkat çekilmiştir. Bunu yaparken Hz. Mevlâna, Ahi Evran ve Sadreddin-i Konyevi hakkında da gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Coşkun'un (2006), "Mesnevî Örneğinde Yetişkinler Din Eğitiminde Kıssa Kullanımı" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, bir anlatım tekniği olan kıssalar ve Mesnevî'de yer alan kıssalar çeşitli yönleriyle sınıflandırılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde, yetişkinler eğitimine, yetişkinler din eğitimine, kıssalara

değinilmiş; ikinci bölümde ise, Mevlâna'nın yaşamı, kitapları, Mesnevî'si ve Mesnevî'sinde kullanılan kıssa tekniği açıklanmıştır.

Çelik'in (2005), "Mesnevî-i Manevi" adlı çalışmada, Mevlâna'nın Mesnevî adlı önemli eseri tanıtılmıştır. Bu amaçla, önce Mevlâna'nın yaşamından bahsedilmiş, ardından Mesnevî'nin önemi, içeriği, etkileri ve kaynakları ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Yazara göre, Mesnevî, Mevlâna'nın en önemli eseri olup, altı cilttir. Çalışmada, üzerinde en çok şerh yazılan eser olan Mesnevî'nin terceme ve şerhleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Güven ve Arpaguş (2004), "Mevlâna Celaleddin ve Şems-i Tebrizi" başlıklı çalışmalarında, Mevlâna Cealedin'in hayat hikâyesindeki en önemli hadiselerden birinin şairin hayatında bir devrim ve manevi bir aydınlanma meydana getiren Şems-i Tebrizi ile buluşması olduğunu belirtmektedirler. Şems-i Tebrizi'nin kim ve nereli olduğu sorusuna farklı biyografi yazarları tarafından farklı cevaplar verildiğini belirten araştırmacılar, çalışmalarında bu cevapları birer birer ele almışlardır.

Gül (2003), "Mesnevî'de Kur'ani Referanslar ve Kur'an Ayetlerine Getirilen İşari Yorumlar" başlıklı doktora tezi çalışmasında, Mevlâna Celâleddîn Rûmî'nin Mesnevî adlı eserinde yer alan ayetlerin işârî yorumunu konu edinmiştir. Tezin giriş bölümünde tefsir, tevil ve terceme sözcükleri, sözcük ve terim anlamları açısından değerlendirilmiştir. Birinci bölümde, Mevlâna Celâleddin Rûmî'nin hayatı ve eserleri ele alınmıştır. İkinci bölümde ise tezin asıl konusu olan, Mesnevî'de tasavvufî içerik ve bu içerik ile alakalı ayetler incelenmiştir. Tasavvufî kavramlar işlenirken önce kelime ve ıstılah manası izah edilmiş, bu kavramlarla ilgili diğer mutasavvıfların görüşlerinden özet olarak bahsedildikten sonra, Mevlâna'nın bu konuda işarete bulunduğu ayetin önce meâlî daha sonra da yorumu verilmiştir. Bu kısımda tekrarlarla birlikte Mesnevî'de geçen dört yüz ayet tespit edilerek tasavvufî konulara göre tasnif edilmiştir. Bu bölümün sonunda konulara göre ayetlerin indeks fihristi verilmiştir.

Coşgun (2002) tarafından hazırlanan, "Mevlâna Düşüncesinde İnsan Hürriyeti Problemi (Mesnevî Bağlamında)" başlıklı yüksek lisans çalışması, üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde, Mesnevî'de insan hürriyeti problemiyle ilgili olan akıl, cebr, ihtiyar, ihtiyat ve sebep kavramları ele alınmış; ikinci bölümde Mevlâna'nın insan hürriyeti problemini nasıl değerlendirdiği incelenmiş ve üçüncü bölümde insan hürriyeti problemine genel olarak kelimelerle,

felsefe ve tasavvufun nasıl yaklaştığı ele alınarak Mevlâna'nın görüşlerinin İslam düşüncesindeki yeri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, Mevlâna'nın, metot ve meseleye yaklaşım tarzıyla filozoflardan ayrıldığı, insanın irade hürriyeti ve filleri konusunda kelimelerinden Maturidiliğin görüşlerini benimsemekle birlikte bu alandaki hürriyetin sınırlılığına inandığı, gerçek hürriyetin ise ancak ruhî boyutta yaşanabildiğine inandığı ve bu hususta sûfî düşünceyi benimsediği anlaşılmıştır.

Dilmaç (1999), “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlakî Olgunluk Ölçeğinin Sınanması” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, 4. ve 5. sınıfa uygulanan insani değerler eğitimi programı sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle, uygulanan programın, ilköğretim öğrencilerinin ahlakî olgunluk düzeylerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Sevgi (1982), “Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Devrin Örf ve Adetleriyle İlgili Bilgiler” başlıklı doktora tezi çalışmasında, önce Mesnevî'de geçen örf ve âdetlerle ilgili bilgiler toplandıktan sonra, bu bilgilerle ilgili şerh, terceme ve açıklamalar, tarihî, siyasî, sosyal, folklorik eserler, seyahatname, menâkıb-nâme ve Selçuklu devrine ait araştırmalardan istifade edilerek, açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Tezde, örf ve âdetler incelenirken, giriş kısmında, devrin siyasi, sosyal ve fikrî durumu hakkında bilgi verildikten sonra, konu ile ilgili bilgiler üç ana bölüm altında toplanılmıştır. Birinci bölümde, devrin sosyal yapısı ile ilgili, ferdî davranış ve iş hayatı, köy ve şehir hakkında görüşler, kadının toplumdaki yeri, cenaze töreni ve matem, hayvan hikâyeleri içinde örf ve âdetler, dilenme ve dilencilerle ilgili adetler, gerçek ve sahte şeyhleri tenkit; ikinci bölümde, devrin ilim ve inançları ile ilgili örf ve âdetleri, astroloji ilmi, eski kimya, tılsım ve gözbağcılık bilgileri, göz değmesi (nazar), horoz ve kuş sesleri, define ve definecilik; üçüncü bölümde, tıp ve halk hekimliği, çeşitli hastalıklar ve bu hastalıklarla ilgili tedavi usul ve çarelerine değinilmiştir.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar şunlardır:

Hines (2008), tarafından yuzden fazla ulkede değerler uzerinde araştırmalar yapılmış; yapılan araştırma sonuçlarına göre; ulkelerin ekonomik refah düzeyleri arttıca, buna bağlı olarak bireylerin değer algısının da şekillendiği, ekonomik refah düzeyinin artması veya azalmasına göre değer algılamalarının değişebildiği vurgulamıştır.

Lovat (2007), “Değerler ğretimindeki Eksiklikler” isimli araştırmasında, değerlerin etkili olarak aktarılmasında öğretmenlerin rolünün arttığını ve bundan dolayı değerler eğitimi programı hazırlanırken öğretmenlerin mutlaka işin içine katılması gerektiğini belirtmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kişiliği, bilgisi, memnuniyeti, ilişkileri, değerleri, pedagojik kalitesi ve kısaca öğretmenlik mesleği uzerine araştırmalar yapılmasını önermiştir.

Snook (2007), “Değerler Eğitiminin Genel Durumu” isimli araştırmasında, öğretmenlerin sürekli baskı altında olmasının, sürekli eleştirilmesinin ve sürekli bir yarışın içine sokulmak istenmesinin, öğretmenleri bağımsız olarak etkinlik yapmaktan alıkoyduğunu veya öğrencilerine yeni ğretim tekniklerini uygulamalarını engellediğini ifade etmektedir. Snook’a göre, değerler eğitiminde en önemli ve en elverişli yer okul olup, öğretmenlerin değer eğitimi programlarının hazırlanmasına ve uygulamalarına aktif olarak katılmaları halinde değerler eğitimi daha sağlıklı yapılacaktır.

Revell ve Arthur (2007), “Okullarda Karakter Eğitimi ve ğretmenlerin Eğitimi” başlıklı çalışmalarında, aday öğretmenlerin staj yaptıkları okullarda değer ve karakter eğitimiyle ilgili tutum ve deneyimleriyle, değer veya karakter eğitimi için okulların sağladığı olanakları incelemişlerdir. Araştırmada, aday öğretmenlerin kendi yeteneklerini ve değerlerini geliştirmek istemelerine rağmen okullardaki olanakların sınırlı olmasından dolayı sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Perry ve Wilkenfeld (2006), tarafından yapılan araştırmada, hazırlanan değerler eğitimi programı ile öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerini arttırmak hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, değerler eğitimi programı uygulamasının, öğrencilerin değerleri kazanma düzeylerini olumlu yönde etkilediği grlmüştür.

Moore (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Karakter Eğitimini Nasıl Algıladıkları ile İlgili Bir Durum Çalışması” adlı çalışmanın amacı, karakter eğitim programının bir ilköğretim öğrencisinin beceri ve uygun tercihler yapmasını sağlayacak değerleri özümsemesindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada, gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada, karakter eğitimi programının saygı, sorumluluk ve şefkat değerlerinin kazandırılmasında etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karma ve Kahil (2005) çalışmalarında, Yaşayan Değerler Eğitimi Programının, çocukların tutum ve eylemlerine yönelik tesirlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öntes-Sontest kontrol gruplu deneysel modelin uygulandığı çalışma sonucunda, skolastik, zihinsel ve toplumsal alanlarda çocukların benlik algılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş; öğretmen ve veliler de görüşmelerde, uygulan programın etkililiğini desteklemişlerdir.

Richert (2005), “Öğretmenlerin Programdaki Ahlaki Değerlerle İlgili Tutumları” başlıklı tez çalışmasında, 53 öğretmene okullarda uygulanan karakter ve ahlak eğitimi ile ilgili anket uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler devlet okullarında ahlaki değerlerin zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okullarda öğretilmesi gereken en önemli değer olarak ise “dürüstlük” değerini belirtmişlerdir.

Refshauge (2004), Avustralya New South Wales devlet okullarındaki değerler eğitimi üzerinde yaptığı çalışmada, değerlerin sadece sınıf veya okul ortamında değil, ailede ve çevrede de öğretilmesi gerektiğini açıklamıştır. Araştırmada, öğrenciler okuldaki diğer öğrencileri, öğretmenleri ve yöneticileri model alarak ve gözlemleyerek temel değerleri öğrenip benimsediklerinden, değerler eğitiminde okulların daha kapsamlı olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lamberta (2004), çocuk psikiyatri merkezinde kalan 16 öğrenci üzerinde, 12 değer kazandırılması amacıyla bir araştırma yapmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere değerler eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir program uygulanmamıştır. Çalışmanın sonucunda, özgür olma değerine ilişkin olarak deney grubu lehine manidar bir farklılık meydana geldiği görülmüştür.

Knafo (2003), 82 otoriter, 252 otoriter olmayan baba ve çocukları üzerinde yaptığı çalışmada, ailelerin çocukların değerleri üzerindeki etkisini ve otoriter tutumun, çocukları değerler açısından nasıl etkilediğini ele almıştır. Çalışmada,

otoriter tutuma sahip babaların güç değer türünü daha fazla, evrensellik değer türünü ise daha az önemsedikleri anlaşılmıştır. Araştırmada, otoriter babaların, çocuklarının iyi birer vatandaş olmaları için çaba göstermelerine rağmen, çocuklarının değerlerini istedikleri yönde ve oranda etkileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Astill, Feather ve Keeves (2002), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin değerlere verdikleri önem oranları üzerinde ailesinin, arkadaşlarının ve okulun bir etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Güney Avustralya’da, on bir okulda, 12. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, Schwartz’ın değerler ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin değerleri üzerinde cinsiyetin, kültürel geçmişin, dinin, ailenin sosyal statüsünün, aile ve arkadaş grupları tarafından sahip olunan değerlerin, okul ve öğretmenlerden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Thompson (2002), “Karakter Eğitiminin Öğrenci Davranışına Etkisi” adlı doktora çalışmasında, karakter eğitiminin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, öğrenci davranışları gözlemlenmiş, öğretmen, öğrenci ve velilerle karakter eğitiminin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi hakkında görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda karakter eğitim programlarının öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulach (2002), “Bir Karakter Eğitimi Programını Uygulama ve Öğrenci Davranışı Üzerindeki Etkisini Değerlendirme” isimli çalışmasında, değerlerin kim tarafından öğretilmesi gerektiği ve karakterin tam olarak nasıl ölçülebileceği sorularını cevaplamaya çalışmıştır. Çalışmada, ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerler önem sırasına konmuştur. Önem sırasına göre ele alınan değerler şunlardır: Sorumluluk, doğruluk, şefkat, bağışlama, azim, empati, nezaket, vatanseverlik, hoşgörü ve alçak gönüllülük. Araştırma sonucunda, karakter eğitimi programının başarılı olması halinde şiddetin azalacağı, bu programlar sayesinde öğrencilerin daha hoşgörülü, kibar ve merhametli olacağı belirtilmiştir.

Prencipe (2001), “Çocukların Değerlerin Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ahlak, manevi karakter, dini görüş, politik değerler ve vatanseverlik değerinin öğretiminin çocuklar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sürecine katılan 4 yaş grubundaki katılımcılardan, değerleri ve kuralları; toplumun kabul ettiği veya reddettiği değerler ve kurallar olarak

sınıflamaları istenmiştir. Sonuçta, çocukların eğitimini değerlendirmede sosyal kabul değerleri ve bazı özel değerlerin etken olduğu görülmüştür.

Germaine (2001), “Değerler Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Özsaygısı Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışmasında, müfredat programı çerçevesinde değerlerin öğretildiği ilkokul öğrencileri ile bu öğretimin yapılmadığı ilkokul öğrencileri arasında, özsaygı düzeyleri açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Yarı deneysel olarak tasarlanmış olan çalışmada, akademik başarı ile özsaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kızlardan daha yüksek oranda özsaygı değerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Harris (1991), tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında, iki ortaokulda değerler eğitimi stratejilerini tanımlamak ve araştırmak için Lincoln ve Guban’ın doğalcı araştırma sürecini kullanmıştır. Dokümanlar, röportajlar ve gözlemlerden alınan örneklemeler kullanılan çalışmada, değerler eğitiminin başarısının etkili öğretmenlere, güçlü kültürel bağlara, yetki aktarımı yapan liderliğe dayandığı sonucuna ulaşılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, deneysel işlem basamakları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile analizinde kullanılan istatistiki işlemler ve teknikler ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak tasarlanmış olan bu çalışmada, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli, sosyal bilimlerde sıkça kullanılan, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ortaya konabilmesi açısından araştırmaya önemli bir istatistiki destek sağlayan ve bulguların neden-sonuç kontekstinde yorumlanmasına imkân tanıyan güçlü, karışık bir desendir (Büyüköztürk, 2014). Karasar'a (2015) göre, bu modelin kullanıldığı çalışmalarda muhakkak bir karşılaştırma yapılır ve kontrollü bir şekilde bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlerden nasıl ve ne oranda etkilendikleri ortaya konmaya çalışılır.

Deneysel modeller, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarma amacını taşıyan araştırma desenleri olduğundan, araştırmacı bağımsız değişkenleri değişimler, istenmeyen unsurları kontrol eder ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapar (Büyüköztürk, 2014: 3). Tablo 1'de öntest-sontest kontrol gruplu desen sembolize edilmiştir.

Tablo 1: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

Öntest			Sontest	
DG	R	Ö1	X	Ö3
KG	R	Ö2		Ö4

Tablo 1’deki sembollerin anlamı aşağıdaki gibi açıklanmaktadır: DG deney grubunu, KG kontrol grubunu; R deneklerin gruplara random usulü atandığını; Ö1 ve Ö3 deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini, Ö2 ve Ö4 kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni ifade etmektedir.

Tablo 2: Araştırmada Uygulanan Deneysel Model

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	T1	Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulanan grup	T2
Kontrol	T1	Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulanmayan grup	T2

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi yalnızca deney grubunda uygulanmış; kontrol grubunun ise Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından etkilenmemesine dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü tutum ölçeği öntest olarak uygulanmış, aynı ölçek uygulama sonrası gruplara sontest olarak uygulanmıştır.

Bu araştırmada, istatistiksel verilere dayalı karşılaştırmaların yapıldığı nicel araştırma tekniklerinin yanı sıra, katılımcılardan daha detaylı bilgiler almak amacıyla nitel araştırma teknikleri de kullanılmıştır. Araştırmada, veri kaynakları ve veri toplama yöntemlerinde çeşitlemeye (triangulation) gidilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2013: 102) göre çeşitleme, değişik veri kaynakları, değişik veri toplama ve çözümleme yöntemleri kullanılarak, sonuçların inandırıcılığının artırılması çabasıdır.

Katılımcıların tecrübelerinden faydalanmak, duygu, düşünce ve fikirlerini anlayabilmek amacıyla kullanılan nitel araştırma (Ekiz, 2003); olgu ve olayların tabii ortamda, olduğu gibi ortaya konmasını sağlayan gözlem, görüşme ve doküman çözümleme gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ordu İli Altınordu İlçesi'ndeki ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu geniş öğrenci evreninden, Durugöl İlkokulu'ndaki 4. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada, 4/C sınıfı deney grubu, 4/A sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grupları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin ve her iki grubun öğretmenlerinin, bazı özellikler açısından denk olmalarına özen gösterilmiştir. Katılımcı öğrencilerin mevcutları ve cinsiyetleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Sayı ve Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	N	Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Deney Grubu (4/C)	31	15	48,4	16	51,6
Kontrol Grubu (4/A)	31	15	48,4	16	51,6
Toplam	62	30	48,4	32	51,6

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin 15'inin (%48,4) kız, 16'sının (%51,6) erkek olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin de deney grubunda olduğu gibi 15'inin (%48,4) kız, 16'sının (%51,6) erkek olduğu; dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hem cinsiyet açısından hem de genel mevcut açısından birbirlerine denk olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bazı özellikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Kıdemleri

Gruplar	Cinsiyet	Kıdem
Deney Grubu	Erkek	31 Yıl
Kontrol Grubu	Erkek	33 Yıl

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin kıdem olarak birbirlerine yakın oldukları, cinsiyetlerinin ise aynı olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Son Beş Öğretim Yılına Ait Teftiş Puanları

Öğretmenler	2007-2008	2009-2010	2010-2011	2012-2013	2013-2014	Ortalama
Deney Grubu	93	92	95	93	93	93,28
Kontrol Grubu	93	93	93	95	94	93,60

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin son beş öğretim yılına ait teftiş puanları ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

2. Çalışma grubu öğrencilerinin anne ve baba öğrenim düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Anne Öğrenim	<i>f</i>	%
Deney	İlköğretim	17	54,8
	Lise	12	38,7
	Üniversite	2	6,5
	Toplam	31	100,0
Kontrol	İlköğretim	11	35,5
	Lise	12	38,7
	Üniversite	8	25,8
	Toplam	31	100,0

Tablo 6 üzerinde yapılan incelemede, deney grubu öğrencilerinin annelerinin 17’si (% 54,8) ilköğretim, 12’si (% 38,7) lise, 2’si (% 6,5) üniversite mezunudur. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin 11’i (% 35,5) ilköğretim, 12’si (% 38,7) lise, 8’i (% 25,8) üniversite mezunudur.

Tablo 7: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Baba Öğrenim	<i>f</i>	%
Deney	İlköğretim	14	45,2
	Lise	11	35,5
	Üniversite	6	19,4
	Toplam	31	100,0
Kontrol	İlköğretim	12	38,7
	Lise	4	12,9
	Üniversite	15	48,4
	Toplam	31	100,0

Tablo 7 üzerinde yapılan incelemede, deney grubu öğrencilerinin babalarının 14'ü (% 45,2) ilköğretim, 11'i (% 35,5) lise, 6'sı (% 19,4) üniversite mezunudur. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının 12'si (% 38,7) ilköğretim, 4'ü (% 12,9) lise, 15'i (% 48,4) üniversite mezunudur.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelirlerinin 2001-4000 TL arasında yığıldığı anlaşılmış olup, araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Ailenin Geliri	<i>f</i>	%
Deney	2000 TL'den az	10	32,3
	2001 TL-4000 TL	14	45,2
	4000 TL'den fazla	7	22,6
	Toplam	31	100,0
Kontrol	2000 TL'den az	4	12,9
	2001 TL-4000 TL	17	54,8
	4000 TL'den fazla	10	32,3
	Toplam	31	100,0

Tablo 8 üzerinde yapılan incelemede, deney grubu öğrencilerinin ailelerinin 10'u (%32,3) 2000 TL den az, 14'ü (%45,2) 2001 TL-4000 TL arası, 7'si (%22,6) 4000 TL den fazla gelire sahiptir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin 4'ü (%12,9) 2000 TL den az, 17'si (%54,8) 2001 TL-4000 TL arası, 10'u (%32,3) 4000 TL den fazla gelire sahiptir.

4. Öğrencilerin, bütün derslerden birinci dönem karne not ortalamaları ile sosyal bilgiler dersinden birinci dönem karne not ortalamaları, MEB e-okul sisteminden alınarak karşılaştırılmış ve not ortalaması en yakın olan sınıflar deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Not karşılaştırmaları Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bütün Derslerden Birinci Dönem Karne Notlarının Karşılaştırılması

DERSLER	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Görsel Sanatlar	Müzik	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Trafik Güvenliği	Yurttaşlık ve Demokrasi
4/A Sınıfı (Kontrol Grubu)											
Not Ortalaması	90,77	89,41	92,89	92,16	89,16	91,55	99,68	99,00	100,00	93,24	93,14
Genel Ortalama	93,63										
4/C Sınıfı (Deney Grubu)											
Not Ortalaması	89,33	89,40	91,80	92,00	88,57	90,65	97,99	98,95	98,99	91,43	91,87
Genel Ortalama	92,90										

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin bütün derslerden birinci dönem karne not ortalamalarının 92,90 olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ise bütün derslerdeki birinci dönem karne not ortalamalarının 93,63 olduğu görülmektedir. Bu durumda, bütün derslerden birinci dönem karne not ortalamaları bakımından grupların birbirlerine çok yakın oldukları söylenebilir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Birinci Dönem Karne Notlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	31	92,16	2,42	60	0,273	0,786
Kontrol Grubu	31	92,00	2,22			

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersi karne notlarına ilişkin deney grubu puanları ($\bar{X} = 92,16$) ile kontrol grubu puanları ($\bar{X} = 92,00$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(60)} = 0,273$, $p > 0,05$]. Ulaşılan bu sonuç, deney ve kontrol grupları arasında sosyal bilgiler dersi karne not ortalamaları açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

5. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki durumlarının ve denkliklerinin araştırılması amacıyla, her iki gruba da uygulanan öntestlerin

sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin çalışma gruplarına göre öntest puanlarının değerlendirilmesi Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Gruplarına Göre Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Öntest Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Öntest toplam	Deney	31	101,29	6,709	1,205	-,410	60	,683
	Kontrol	31	102,06	8,079	1,451			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, öntest sonuçlarına göre tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin puanları ($\bar{X} = 101,29$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları ($\bar{X} = 102,06$) arasında 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(60)} = -,410$, $p > 0.05$].

Araştırma Sürecindeki İşlem Basamakları

Araştırma sürecinde yapılan hazırlıklar, planlamalar ve uygulamalar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

1. Araştırma kapsamına alınacak değerlerin tespit edilmesi sürecinde, 4. sınıf sosyal bilgiler programında bulunan değerleri önem sırasına koymaları için, dördüncü sınıf okutan 124 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin, ilk beş değer olarak *Hoşgörü*, *Yardımselik*, *Misafirperverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Vatanseverlik* değerlerinde yoğunlaşmaları üzerine, bu değerlerin araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiştir.

2. Deney ve kontrol gruplarının sayısı, cinsiyet, aile gelir durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, karne notu ve öğretmen faktörleri yönünden dengeli olarak oluşturulmalarına çalışılmıştır.

3. Uygulama yapılacak sınıfların (4/A ve 4/C) öğretmenleri ile görüşülerek aralarında ünite ve konu işleme sırası ve süresi açısından paralellik sağlamak adına bazı ünitelerin yerleri değiştirilmiştir. Araştırmanın uygulanabilmesi için Ordu Valiliği'nden (İl Milli Eğitim Müdürlüğü) gereken izinler alınmıştır.

4. Araştırmacı tarafından, "Öğretmen Görüşme Formu", "Veli Görüşme Formu", "Öğrenci Görüşme Formu" ile "Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir.

5. Araştırmacı tarafından, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'ne yönelik "etkinlikler" geliştirilmiştir. Bu etkinliklerin geliştirilmesinde birçok kaynak

kullanılmış olmakla birlikte, özellikle Vedat İzbudak tarafından çevirisi yapılmış olan *Mesnevî* (İstanbul: MEB Yayınevi, 1991), Abdalbaki Gölpınarlı tarafından çevirisi yapılmış olan *Mesnevî Tercemesi ve Şerhi* (İstanbul: İnkılap Yayınevi, 2014) ve Şefik Can tarafından çevirisi yapılmış olan *Konularına Göre Açıklamalı Mesnevî Tercümesi* (İstanbul: Ötüken Yayınevi, 2016) karşılaştırmalı olarak kullanılmıştır.

6. Araştırmaya başlamadan önce deney grubu öğrencilerine 2 ders saati, uygulanacak Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi hakkında açıklamalar yapılmış, örnekler gösterilmiş ve öğretim sürecinde yapılacaklar kısaca tanıtılmıştır.

7. Uygulama sonrası öğretmen ile uygulama sürecinde öğrencilerin tutumlarındaki değişimler konusunda görüşme yapılacağından, deney grubunun (4/C sınıfı) öğretmeninden, uygulama sürecinin dışında kalan zamanlarda öğrencileri gözlemlemesi istenmiştir. Ayrıca, uygulama öncesi öğrenci velileri uygulama hakkında bilgilendirilmiş; araştırma kapsamında, bazı öğrenci velileri ile süreç sonunda, yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumları üzerindeki etkililiğini daha iyi ortaya koyabilmek için görüşme yapılacağı bildirilmiştir. Bu velilerden, uygulama sürecinde öğrencileri evde ve ev dışında gözlemlenmeleri istenmiştir.

8. Deney grubunda yapılacak uygulamaların araştırmacı tarafından yürütülmesi durumunda, araştırmacı yanlılığı olabileceği ve öğrencilerin alışık oldukları düzenin bozulabileceği düşüncesiyle, araştırma sürecinde, deney ve kontrol gruplarının derslere kendi sınıf öğretmenleri ile devam etmelerinin daha uygun olacağına karar verilmiştir. Uygulamalar sınıf öğretmeni tarafından yürütüleceğinden, araştırmacı tarafından deney grubu öğretmenine toplam 4 saat uygulama hakkında eğitim/bilgi verilmiştir.

9. Deneysel işlem öncesi, deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen “Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır.

10. Deney grubunda, araştırmanın amaçları doğrultusunda Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi yapılırken, kontrol grubunda normal müfredat çerçevesinde değerler eğitimi yapılmıştır.

11. Deneysel uygulama, toplam 10 hafta ve 20 oturumu kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Haftada 2 oturum gerçekleştirilmiştir. Bir oturum 80 dakikadan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan süreç Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Uygulama Süreci

Hafta	Tarih	Etkinlik	Oturum	İşlenen Değer
1.Hafta	1–5 Şubat 2016	Etkinlik 1 Etkinlik 2	Oturum 1 Oturum 2	Misafirperverlik
2.Hafta	8–12 Ocak 2016	Etkinlik 3 Etkinlik 4	Oturum 3 Oturum 4	Misafirperverlik
3.Hafta	15–19 Şubat 2016	Etkinlik 5 Etkinlik 6	Oturum 5 Oturum 6	Yardımseverlik
4.Hafta	22–26 Şubat 2016	Etkinlik 7 Etkinlik 8	Oturum 7 Oturum 8	Yardımseverlik
5.Hafta	29 Şubat–4 Mart 2016	Etkinlik 9 Etkinlik 10	Oturum 9 Oturum 10	Vatanseverlik
6.Hafta	7–11 Mart 2016	Etkinlik 11 Etkinlik 12	Oturum 11 Oturum 12	Vatanseverlik
7.Hafta	14–18 Mart 2016	Etkinlik 13 Etkinlik 14	Oturum 13 Oturum 14	Aile Birliğine Önem Verme
8.Hafta	21-25 Mart 2016	Etkinlik 15 Etkinlik 16	Oturum 15 Oturum 16	Aile Birliğine Önem Verme
9.Hafta	28 Mart-1 Nisan 2016	Etkinlik 17 Etkinlik 18	Oturum 17 Oturum 18	Hoşgörü
10.Hafta	4–8 Nisan 2016	Etkinlik 19 Etkinlik 20	Oturum 19 Oturum 20	Hoşgörü

12. Deney ve kontrol gruplarına, daha önce öntest olarak uygulanmış olan “Tutum Ölçeği” sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

13. Deney grubu öğrencileriyle, bu öğrencilerin velileriyle ve sınıfın öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplanmasında nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak tutum ölçeği, nitel veri toplama aracı olarak ise görüşme formları kullanılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Tutum Ölçeği

2.4.1.1. Ölçme Aracının Geçerliliğinin ve Güvenirliğinin Belirlenmesi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerine ilişkin tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından bir tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Tutum ölçeği geliştirme aşamaları genel olarak şoye sıralanabilir (Tezbaşaran, 1997: 10; Karasar, 2015):

1. Tutum maddelerini oluşturma
2. Uzman gürüşü alma
3. Ön sına
4. Asıl uygulama
5. Geçerlik çalışması
6. Faktör analizleri ve güvenilirlik hesaplaması

2.4.1.1.1. Kapsam Geçerliği

Tutum Maddelerini Oluşturma

Bu aşamada alanyazın taranarak ve alan uzmanları ile gürüşülerek *misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü* değerleriyle ilgili tutum maddelerinden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sonraki aşamada, içeriğinde var olabilecek belirsizlik ve yanlışlıkların giderilmesi amacıyla maddeler geniş bir örneklem grubu üzerinde uygulandıktan sonra 25 öğrenci ve 10 öğretmenle gürüşmeler yapılmıştır. Tezbaşaran'a (1997: 13) göre, "boş bırakma tepkisinden veya standart hükümlerden kaynaklanan reaksiyonlardan kaçınmak amacıyla, ölçek maddelerinin %50'sinin tutumların olumlu uzamını, diğer %50'sinin ise olumsuz uzamını kapsayan ifadelerden oluşturulması gerektiğinden," hazırlanan maddelerin olumlu ve olumsuz durumlarının sayısal olarak birbirine denk olmasına dikkat edilmiş ve 100 ifadenin 50 tanesi olumlu, 50 tanesi olumsuz olarak hazırlanmıştır.

Likert tipi tutum ölçeklerinde derecelendirmeler 3, 5, 7, 9, hatta 11'li olabilmektedir (Tavşancıl, 2014: 145). Likert tipi ölçeklerde 2'li, 3'lü, 4'lü, 6'lı ve 7'li seçenekler kullanılmakla birlikte, küçük yaştakiler için üçlü, hatta ikili ölçek kullanmak daha uygun olduğundan (Köklü, 1995: 90), ölçekte üçlü derecelendirme kullanılmıştır.

Ölçeğin yansız bir orta noktaya sahip olup olmaması konusu sık sık tartışma konusu olmakla birlikte, maddelerin boş bırakılmasını ya da ortaldaki herhangi bir noktanın işaretlenmesini önlemek amacıyla (Köklü, 1995: 90) ölçekteki ifadeler, "katılıyorum", "kararsızım" ve "katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Puanlamada ise olumlu durumda "katılıyorum" 3, "kararsızım" 2, "katılmıyorum" 1

puanla puanlanmış; olumsuz durumda ise, tam ters olarak “katılmıyorum” 3, “kararsızım” 2, “katılıyorum” 1 puanla puanlanmıştır.

Uzman Görüşü Alma

Bu aşamada, madde havuzunda yer alan ifadelerle ilgili olarak, alan uzmanı üç öğretim üyesi ve sekiz ilkokul dördüncü sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca, hazırlanan ifadelerin dil kurallarına uygunluğunun sağlanması amacıyla Türkçe öğretmenliği alanında uzman iki öğretim üyesinden ve üç Türkçe öğretmeninden destek alınmıştır.

Ön Deneme

Ön deneme aşamasında, ölçekte yer alan ifadelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin sağlanması ve süre tespiti amacıyla ölçek 30 ilkokul 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin 30-40 dakikada ölçēđi cevapladıkları tespit edildiğinden 100 maddelik ölçek için verilecek süre 35 dakika olarak belirlenmiştir. Ayrıca, bu uygulamada öğrencilerin anlamakta zorlandıkları maddeler, uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiştir. Bu uygulamadan sonra 60 ilkokul 4. sınıf öğrencisi üzerinde bir deneme uygulaması daha yapılmış ve ciddi bir sorun tespit edilmemesi üzerine ölçēđinin asıl uygulama için hazır olduğuna karar verilmiştir.

Asıl Uygulama

Deneme uygulamasından sonra, Ordu İl merkezinde bulunan beş ilkokuldaki 725 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde tutum ölçēđinin asıl uygulaması gerçekleştirilmiştir. Tavşancıl’a (2014: 147) göre “ölçēđin geçerlik çalışmalarında faktör analizi uygulanacağı için örneklem büyüklüğünün, ölçekteki madde sayısının en az 5 hatta 10 katı olması gerekir.” Bu durumda, uygulamanın yapıldığı örneklem büyüklüğünün ölçekte yer alan ifade sayısının 7,25 katı olduğu anlaşılmaktadır. Daha önce ölçēđin ön deneme uygulamasının yapıldığı okulların öğrencileri asıl uygulama kapsamı dışında bırakılmıştır.

Ölçēđin asıl uygulaması sonrasında elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programına aktarılmış ve hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Hatalı veri olmadığı görülmüştür. Kayıp veri kontrolü yapmak ve varsa kayıp verilerin tamamlanması için SPSS 22.0 paket programı üzerinden “replace missing values with series mean” işlemi yapılmıştır. Uygulamaya katılan 725 öğrencinin 330 tanesi

kız olup çalışma grubunun %45,5'ini, erkek olan 395 katılımcı ise çalışma grubunun %54,4'ünü oluşturmaktadır.

Ölçekte olumlu ifadeler sırasıyla “katılıyorum” seçeneğinden “katılmıyorum” seçeneğine doğru 3-2-1 şeklinde, olumsuz ifadeler ise “katılmıyorum” seçeneğinden “katılıyorum” seçeneğine doğru tam tersi olarak 1-2-3 şeklinde puanlandığından, ölçekten alınabilecek tutum puanının 100 ile 300 arasında olması gerektiği anlaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin tutum puanlarının 164 ile 235 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

2.4.1.1.2. Yapı Geçerliği

Puanların Normal Dağılım Durumlarının incelenmesi

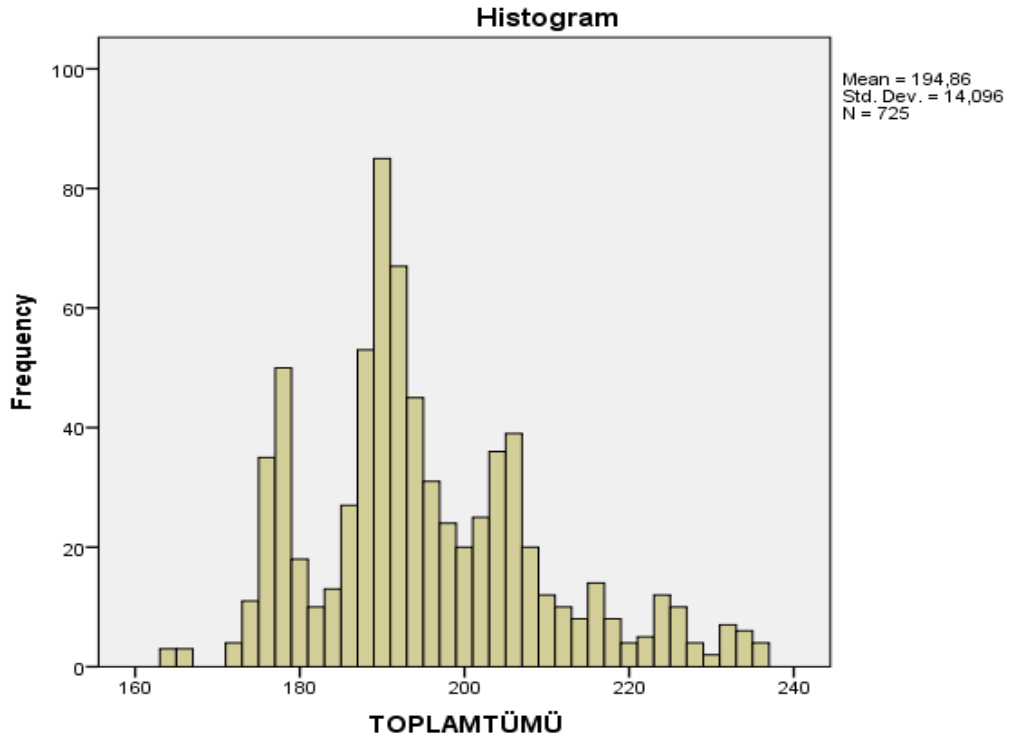
Ölçek geliştirirken, t-testi, varyans analizi, pearson korelasyon katsayısı (Pearson Correlation) vb. karşılaştırmalı testlerde verilerin normal dağılım göstermesi önemli bir ön koşuldur (Tavşancıl, 2014; Büyüköztürk, 2016: 31). Çarpıklık katsayısının 0 olması tam simetrik dağılımı gösterirken, çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında olması ve basıklık değerinin ise +1'den büyük olmaması, puanların normal dağılımdan sapma olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2016: 40). Ölçeğe ilişkin istatistikler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

		<i>İstatistik</i>	<i>Standart Hat</i>
Toplam	Ortalama	194,86	,524
	Ortanca	192,00	
	Varyans	198,692	
	Standart Sapma	14,096	
	Minimum	164,00	
	Maximum	235,00	
	Ranj	71,00	
	Çarpıklık Katsayısı	,664	,091
	Basıklık Katsayısı	,256	,181

Tablo 13'te görüldüğü üzere, ölçeğin çarpıklık katsayısı -,664, basıklık değeri 256, ortalama değeri 194,86, medyan değeri 192,00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler, yukarıda yapılan açıklamalar ışığında analiz edildiğinde, puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Puanların normal dağılım değerlerini gösteren histogram grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1: Puanların Normal Dağılım Değerlerini Gösteren Histogram



Grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda, puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testiyle de incelenebilir. Bu testte $p=.050$ 'den büyük olması durumunda, puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016: 42). Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Z	n	Sig.
Toplam	2,943	725	,000

Tablo 14'te görüldüğü üzere, K-S değeri .000 bulunmuştur ve bu değer, normal dağılımdan anlamlı sapma göstermiştir. Bu durumda normallik istatistiklerinin kullanılabilmesi için Z puanı hesaplaması yapılmıştır. Z puanı bir kişinin aldığı puanın grupla karşılaştırılması sonucu, kişinin nerede olduğunun tespit edilmesi için yapılan bir puanlama biçimidir. Bu puanların -3 ile +3 arasında bir değerde olması beklenir. Yapılan analiz sonuçları tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Maddelerin Z Puanları

<i>Zscore (toplam)</i>				
	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Geçerli Yüzde</i>	<i>Toplam Yüzde</i>
-2,18965	3	,4	,4	,4
-2,11870	3	,4	,4	,8
-1,69304	2	,3	,3	1,1
-1,62210	2	,3	,3	1,4
-1,55116	5	,7	,7	2,1
-1,48022	6	,8	,8	2,9
-1,40927	17	2,3	2,3	5,2
-1,33833	18	2,5	2,5	7,7
-1,26739	27	3,7	3,7	11,4
-1,19644	23	3,2	3,2	14,6
-1,12550	12	1,7	1,7	16,3
-1,05456	6	,8	,8	17,1
-,98361	7	1,0	1,0	18,1
-,91267	3	,4	,4	18,5
-,84173	4	,6	,6	19,0
-,77078	9	1,2	1,2	20,3
-,69984	6	,8	,8	21,1
-,62890	21	2,9	2,9	24,0
-,55796	31	4,3	4,3	28,3
-,48701	22	3,0	3,0	31,3
-,41607	42	5,8	5,8	37,1
-,34513	43	5,9	5,9	43,0
-,27418	29	4,0	4,0	47,0
-,20324	38	5,2	5,2	52,3
-,13230	21	2,9	2,9	55,2
-,06135	24	3,3	3,3	58,5
,00959	20	2,8	2,8	61,2
,08053	11	1,5	1,5	62,8
,15148	11	1,5	1,5	64,3
,22242	13	1,8	1,8	66,1
,29336	14	1,9	1,9	68,0
,36431	6	,8	,8	68,8
,43525	15	2,1	2,1	70,9
,50619	10	1,4	1,4	72,3
,57713	15	2,1	2,1	74,3
,64808	21	2,9	2,9	77,2
,71902	26	3,6	3,6	80,8
,78996	13	1,8	1,8	82,6
,86091	10	1,4	1,4	84,0
,93185	10	1,4	1,4	85,4
1,00279	7	1,0	1,0	86,3
1,07374	5	,7	,7	87,0
1,14468	5	,7	,7	87,7
1,21562	5	,7	,7	88,4
1,28657	5	,7	,7	89,1

1,35751	3	,4	,4	89,5
1,42845	5	,7	,7	90,2
1,49939	9	1,2	1,2	91,4
1,57034	4	,6	,6	92,0
1,64128	4	,6	,6	92,6
1,71222	1	,1	,1	92,7
1,78317	3	,4	,4	93,1
1,85411	3	,4	,4	93,5
1,92505	2	,3	,3	93,8
1,99600	8	1,1	1,1	94,9
2,06694	4	,6	,6	95,4
2,13788	6	,8	,8	96,3
2,20883	4	,6	,6	96,8
2,27977	1	,1	,1	97,0
2,35071	3	,4	,4	97,4
2,42166	1	,1	,1	97,5
2,49260	1	,1	,1	97,7
2,56354	4	,6	,6	98,2
2,63448	3	,4	,4	98,6
2,70543	4	,6	,6	99,2
2,77637	2	,3	,3	99,4
2,84731	4	,6	,6	100,0
Toplam	725	100,0	100,0	

Tablo 15'te görüldüğü üzere -3 değerinin altında kalan hiçbir değer olmadığından dağılımın normal kabul edileceğine karar verilmiştir. Z puanlarının değeri -2,18 ile 2,84 arasında bulunmuştur. Bu durumda, puanlar -3 ile +3 arasında bir değerde kaldığından puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçeğin iç tutarlılığını belirleyebilmek için yapılan ilk çözümlerinin ardından ölçeğin tamamı için toplam Cronbach Alpha değeri $\alpha=,732$ olarak tespit edilmiştir. Güvenirlilik katsayısını yükseltmek ve iç tutarlılığı sağlamak amacıyla, Alpha değeri üzerinde düşürücü etki yapan toplam 33 madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde güvenirlilik sayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Madde Güvenirlik Sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Ölçek Ortalaması</i>	<i>Ölçek Varyansı</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonu</i>	<i>Madde Cronbach Alpha</i>
m1	192,30	205,476	-,359	,743
m2	193,58	191,753	,373	,724
m3	192,16	204,436	-,326	,741
m4	193,57	191,196	,389	,723
m5	192,18	204,501	-,327	,741
m6	193,56	191,728	,360	,724
m7	192,29	205,394	-,356	,743
m8	193,54	191,100	,389	,723
m9	192,17	204,345	-,322	,741
m10	193,58	191,686	,377	,723
m11	192,22	204,132	-,319	,741
m12	193,55	191,676	,372	,723
m13	192,28	205,097	-,366	,742
m14	193,54	191,226	,370	,723
m15	192,29	206,627	-,413	,744
m16	193,59	192,953	,310	,725
m17	192,22	206,851	-,433	,745
m18	193,55	191,326	,369	,723
m19	192,21	205,835	-,385	,743
m20	193,57	191,796	,369	,724
y1	193,34	187,953	,441	,719
y2	193,33	186,835	,502	,717
y3	193,32	186,791	,495	,717
y4	193,33	186,820	,496	,717
y5	193,32	186,833	,496	,717
y6	193,34	187,904	,442	,719
y7	192,39	210,864	-,523	,751
y8	192,36	205,989	-,358	,744
y9	193,32	186,870	,489	,718
y10	193,33	186,827	,494	,717
y11	192,45	211,242	-,541	,751
y12	193,35	188,320	,440	,720
y13	193,32	188,002	,435	,719
y14	192,36	205,989	-,358	,744
y15	192,37	210,946	-,526	,751
y16	193,36	188,340	,443	,720
y17	192,45	205,936	-,357	,744
y18	192,43	205,633	-,327	,744
y19	193,31	186,952	,487	,718
y20	192,18	207,853	-,490	,746
v1	193,32	186,943	,487	,718
v2	193,50	189,604	,438	,721
v3	192,31	205,144	-,346	,742
v4	193,38	189,674	,384	,722
v5	192,25	207,478	-,461	,745
v6	193,49	189,231	,448	,720

v7	192,34	205,791	-,373	,743
v8	193,50	189,493	,439	,721
v9	192,32	207,505	-,444	,746
v10	193,50	189,554	,439	,721
v11	192,30	207,328	-,433	,746
v12	193,50	189,521	,446	,721
v13	192,23	207,216	-,451	,745
v14	193,47	189,435	,438	,721
v15	192,25	207,119	-,438	,745
v16	193,47	188,805	,455	,720
v17	192,30	205,861	-,368	,744
v18	193,48	188,836	,458	,720
v19	192,22	206,660	-,411	,745
v20	193,50	189,466	,442	,721
a1	192,35	208,180	-,451	,747
a2	193,45	188,211	,480	,719
a3	192,30	206,948	-,432	,745
a4	193,44	188,241	,475	,719
a5	192,34	206,160	-,392	,744
a6	193,44	187,103	,526	,717
a7	192,34	206,018	-,356	,744
a8	193,41	186,015	,553	,716
a9	193,45	188,151	,488	,719
a10	193,41	185,883	,566	,716
a11	193,39	187,358	,510	,718
a12	192,34	207,852	-,438	,746
a13	193,34	191,137	,307	,724
a14	193,43	187,450	,511	,718
a15	193,39	187,358	,510	,718
a16	193,42	186,604	,543	,717
a17	193,42	186,628	,543	,717
a18	193,43	187,378	,519	,718
a19	192,21	205,003	-,341	,742
a20	193,41	185,872	,566	,716
h1	192,37	192,118	,315	,725
h2	193,42	191,078	,350	,723
h3	192,37	192,118	,315	,725
h4	193,43	191,148	,346	,723
h5	192,38	192,193	,312	,725
h6	193,42	191,137	,346	,723
h7	192,38	192,343	,303	,725
h8	193,41	191,107	,346	,723
h9	192,38	192,279	,307	,725
h10	192,37	192,308	,306	,725
h11	192,38	192,406	,298	,725
h12	193,43	191,148	,348	,723
h13	192,38	192,445	,297	,725
h14	192,38	192,552	,288	,725
h15	192,39	192,564	,287	,725

h16	193,43	191,328	,340	,724
h17	192,38	192,574	,287	,725
h18	193,42	191,402	,334	,724
h19	192,38	192,653	,283	,725
h20	192,40	193,099	,258	,726

Yukarıda görüldüğü gibi, ilk analizde 33 maddenin ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü anlaşılmıştır. Silindiğinde ölçeğin güvenilirliğini en yüksek düzeyde artıracak maddelerden başlamak üzere sırasıyla; y7, y11, v1, v15, v11, v19, y15, a1, a3, a13, a5, v13, v9, v5, v17, m15, m1, m17, m7, v7, a11, m19, y9, y19, a19, y17, v3, m3, a7, m5, m9 y13, m11, m13, h1 maddeleri ölçekten çıkarılmış ve bu işlem sonrasında, geriye kalan maddelerin güvenilirlik sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Madde Güvenirlik Sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Silindiğinde Ölçek Ortalaması</i>	<i>Silindiğinde Ölçek Varyansı</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonu</i>	<i>Silindiğinde Madde Cronbach Alpha</i>
m2	104,00	601,388	,602	,954
m4	103,99	600,135	,619	,954
m6	103,98	601,324	,582	,954
m8	103,97	600,163	,610	,954
m10	104,01	601,260	,606	,954
m12	103,98	601,769	,582	,954
m14	103,97	599,810	,603	,954
m16	104,01	606,616	,442	,954
m18	103,97	599,955	,605	,954
m20	103,99	601,635	,591	,954
y1	103,76	598,888	,517	,954
y2	103,76	598,156	,546	,954
y3	103,75	597,917	,543	,954
y4	103,75	597,923	,545	,954
y5	103,75	598,005	,543	,954
y6	103,77	598,815	,518	,954
y8	103,75	598,756	,515	,954
y10	103,75	598,217	,533	,954
y12	103,76	597,919	,543	,954
y14	103,78	600,834	,484	,954
y16	103,78	601,013	,484	,954
y18	103,74	598,413	,529	,954
y20	103,74	598,476	,528	,954
v2	103,93	596,856	,665	,954
v4	103,80	597,877	,568	,954
v6	103,91	596,918	,651	,954
v8	103,93	597,157	,650	,954
v10	103,92	597,106	,657	,954
v12	103,93	597,251	,659	,954

v14	103,90	597,109	,646	,954
v16	103,90	596,201	,652	,954
v18	103,91	596,175	,659	,954
v20	103,92	596,975	,658	,954
a2	103,87	596,037	,651	,954
a4	103,86	596,141	,644	,954
a6	103,86	594,496	,684	,953
a8	103,83	593,173	,688	,953
a9	103,88	596,309	,650	,954
a10	103,84	593,135	,697	,953
a12	103,82	595,937	,640	,954
a14	103,77	601,048	,473	,954
a15	103,86	594,935	,673	,953
a16	103,85	594,067	,686	,953
a17	103,85	594,000	,689	,953
a18	103,86	595,232	,671	,953
a20	103,84	593,047	,699	,953
h2	103,84	603,173	,468	,954
h3	102,80	618,417	,056	,956
h4	103,85	603,082	,470	,954
h5	102,80	618,438	,056	,956
h6	103,85	603,131	,468	,954
h7	102,80	618,714	,048	,956
h8	103,84	603,188	,465	,954
h9	102,80	618,642	,050	,956
h10	102,80	618,759	,047	,956
h11	102,81	618,901	,042	,956
h12	103,85	603,343	,465	,954
h13	102,80	619,035	,039	,956
h14	102,81	619,213	,033	,956
h15	102,81	619,127	,035	,956
h16	103,85	603,690	,457	,954
h17	102,81	619,232	,033	,956
h18	103,85	603,742	,453	,954
h19	102,81	619,452	,027	,956
h20	102,82	619,989	,011	,956

Tablo 17’de görüldüğü üzere, güvenilirliği düşürdüğü tespit edilen maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla ölçekte kalan 65 maddenin güvenilirlik katsayısı .955 olarak hesaplanmıştır.

Korelasyona ve Alt-Üst Analiz Ortalamalarına Dayalı Madde Analizi

Ölçekte bulunan maddelerden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte bulunan her maddenin bireyleri ayırt etme derecesini tespit etmek için ölçek puanlarına göre üst %27 ve alt %27’lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılık derecesine bakılmıştır (Arslan,

2006: 38).Korelasyona dayalı madde analizi işlemleri için her maddeye ait puan dizisi ile ölçeğin toplam puan dizisi arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanır (Tezbaşaran, 1997: 29).

Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda bütün maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiki olarak $p < .005$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Madde Toplam Korelasyonları

<i>Madde</i>	<i>Toplam Puan</i>	<i>Madde</i>	<i>Toplam Puan</i>
M2	,618**	A2	,668**
M4	,635**	A4	,662**
M6	,600**	A6	,700**
M8	,627**	A8	,705**
M10	,622**	A9	,667**
M12	,600**	A10	,713**
M14	,621**	A12	,659**
M16	,462**	A14	,498**
M18	,622**	A15	,690**
M20	,608**	A16	,702**
Y1	,541**	A17	,705**
Y2	,569**	A18	,688**
Y3	,567**	A20	,715**
Y4	,569**	H2	,491**
Y5	,567**	H3	,085**
Y6	,542**	H4	,493**
Y8	,540**	H5	,085**
Y10	,557**	H6	,492**
Y12	,567**	H7	,077**
Y14	,509**	H8	,489**
Y16	,509**	H9	,079**
Y18	,553**	H10	,075**
Y20	,552**	H11	,071**
V2	,681**	H12	,489**
V4	,590**	H13	,068**
V6	,668**	H14	,062**
V8	,667**	H15	,064**
V10	,673**	H16	,480**
V12	,675**	H17	,062**
V14	,663**	H18	,476**
V16	,670**	H19	,056**
V18	,676**	H20	,041**
V20	,675**		

Tablo 18’de görüldüğü üzere, ölçekte bulunan her bir maddenin ölçme gücünün belirlenmesi için öncelikle madde ile ölçeğin geri kalanı arasındaki korelasyona bakılmış ve madde toplam korelasyon katsayı değerlerinin .041 (H20) ile .715 (A20) arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, maddelerin ayırt edici ve aynı yapı içinde olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk’e (2016) göre, “Maddelere ait korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .30 ve üzerinde olması, maddenin ölçekte yer alabilecek düzeyde olduğunu gösterir.” Buna göre, bu değerler altında kalan h11, h13, h14, h15, h17, h19, h20 numaralı maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve ölçekte 58 madde kalmıştır.

Deneme ölçeğine, alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi uygulanarak, puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamaya göre 725 kişilik grubun ilk %27’sini oluşturan 195 kişi üst grup, son %27’sini oluşturan 195 kişi ise alt grup olarak tespit edilmiştir. Alt %27 ve üst %27 grup ortalamalarına dayalı madde analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Alt %27 ve Üst %27 Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Grup istatistikleri</i>					<i>t testi sonuçları</i>		
	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>ss</i>	<i>Sh</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
m2	Üst	195	1,87	,919	,066	13,249	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
m4	Üst	195	1,93	,936	,067	13,917	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
m6	Üst	195	1,91	,935	,067	12,847	388	,000
	Alt	195	1,04	,187	,013			
m8	Üst	195	1,96	,930	,067	14,404	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
m10	Üst	195	1,87	,927	,066	13,062	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
m12	Üst	195	1,88	,917	,066	13,122	388	,000
	Alt	195	1,01	,101	,007			
m14	Üst	195	1,98	,939	,067	14,647	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
m16	Üst	195	1,77	,881	,063	12,191	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
m18	Üst	195	1,97	,939	,067	14,498	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
m20	Üst	195	1,88	,915	,065	13,230	388	,000
	Alt	195	1,01	,101	,007			
y1	Üst	195	2,03	,919	,066	15,664	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
y2	Üst	195	1,98	,905	,065	15,190	388	,000

	Alt	195	1,00	,000	,000			
y3	Üst	195	2,02	,914	,065	15,603	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
y4	Üst	195	2,02	,914	,065	15,599	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
y5	Üst	195	2,02	,914	,065	15,509	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
y6	Üst	195	2,04	,922	,066	15,697	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
y8	Üst	195	2,01	,928	,066	15,128	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
y10	Üst	195	2,02	,916	,066	15,346	388	,000
	Alt	195	1,01	,072	,005			
y12	Üst	195	2,02	,914	,065	15,599	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
y14	Üst	195	1,88	,894	,064	13,698	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
y16	Üst	195	1,87	,893	,064	13,560	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
y18	Üst	195	2,01	,917	,066	15,188	388	,000
	Alt	195	1,01	,072	,005			
y20	Üst	195	2,01	,917	,066	15,128	388	,000
	Alt	195	1,01	,072	,005			
v2	Üst	195	2,13	,952	,068	16,550	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
v4	Üst	195	2,27	,857	,061	19,837	388	,000
	Alt	195	1,02	,202	,014			
v6	Üst	195	2,13	,946	,068	16,645	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
v8	Üst	195	2,11	,949	,068	16,298	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
v10	Üst	195	2,11	,951	,068	16,216	388	,000
	Alt	195	1,01	,072	,005			
v12	Üst	195	2,11	,944	,068	16,392	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
v14	Üst	195	2,12	,944	,068	16,605	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
v16	Üst	195	2,18	,940	,067	17,605	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
v18	Üst	195	2,18	,940	,067	17,401	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
v20	Üst	195	2,13	,946	,068	16,645	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
a2	Üst	195	2,27	,903	,065	19,352	388	,000
	Alt	195	1,01	,101	,007			
a4	Üst	195	2,27	,903	,065	19,512	388	,000
	Alt	195	1,01	,101	,007			
a6	Üst	195	2,31	,891	,064	20,582	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			

a8	Üst	195	2,41	,859	,062	22,923	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
a9	Üst	195	2,21	,926	,066	17,988	388	,000
	Alt	195	1,01	,101	,007			
a10	Üst	195	2,41	,853	,061	23,065	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
a12	Üst	195	2,32	,869	,062	20,657	388	,000
	Alt	195	1,02	,160	,011			
a14	Üst	195	2,22	,884	,063	17,742	388	,000
	Alt	195	1,04	,284	,020			
a15	Üst	195	2,30	,900	,064	20,210	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
a16	Üst	195	2,36	,871	,062	21,716	388	,000
	Alt	195	1,01	,072	,005			
a17	Üst	195	2,34	,879	,063	21,339	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
a18	Üst	195	2,28	,900	,064	19,818	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
a20	Üst	195	2,41	,853	,061	23,085	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
h2	Üst	195	2,11	,890	,064	17,469	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
h3	Üst	195	2,25	,808	,058	-3,078	388	,002
	Alt	195	2,47	,549	,039			
h4	Üst	195	2,12	,886	,063	17,620	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
h5	Üst	195	2,25	,808	,058	-3,078	388	,002
	Alt	195	2,47	,549	,039			
h6	Üst	195	2,12	,886	,063	17,710	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
h7	Üst	195	2,24	,811	,058	-3,216	388	,001
	Alt	195	2,47	,549	,039			
h8	Üst	195	2,12	,886	,063	17,620	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
h9	Üst	195	2,25	,813	,058	-3,139	388	,002
	Alt	195	2,47	,549	,039			
h10	Üst	195	2,25	,813	,058	-3,129	388	,002
	Alt	195	2,47	,549	,039			
h12	Üst	195	2,10	,891	,064	17,284	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
h16	Üst	195	2,09	,892	,064	17,101	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			
h18	Üst	195	2,10	,888	,064	17,248	388	,000
	Alt	195	1,00	,000	,000			

Tablo 19’da görüldüğü üzere, madde ayırt edicilik katsayılarını gösteren t değerleri -3,078 ile 23,085 arasında değişmektedir. Buna göre, ölçekte bulunan maddelerin madde-kalan, madde-toplam ve madde-ayırt edicilik dizinleri istatistiksel

olarak 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Tezbaşaran'a (1997) göre "Madde değerinin anlamlılık düzeyi $p > .05$ olduğu takdirde, bu maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir." Bu bulgulardan yola çıkarak ölçekteki maddelerin aynı amaca yönelik olduğu söylenebilir.

Faktör Analizi

Faktör analizi, "birbiriyle ilişkisi bulunan birden fazla değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan istatistiksel bir işlemdir. Keşfedici faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizi ise daha önce belirlenmiş olan bir varsayımı veya teoriyi doğrulamaya dönük bir işlemdir." (Büyüköztürk, 2016: 123).

Verilerin Faktör Analizine Uygunluğunun Araştırılması

a) Bartlett Testi: Bu test, korelasyon matrisinin, bütün köşegen terimleri 1, köşegen olmayan terimleri 0 olan birim matris olup olmadığını sınamak için kullanılır (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008: 86). Bartlett testinden elde edilen sonuç yükseldikçe anlamlılık ihtimali de o oranda yükselir (Tavşancıl, 2014: 51).

b) Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) Testi: Veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirleyen testte faktörleşebilirlik için KMO değerinin .60'tan yüksek olması umulur (Büyüköztürk, 2016: 126). Tavşancıl'a göre, KMO değerinin 0,50'nin altında olması kabul edilmezliği, 0,50 zayıflığı, 0,60 ortayı, 0,70 iyiyi, 0,80 çok iyiyi, 0,90 mükemmelliği ifade eder (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008: 87).

Tablo 20 : KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

<i>KMO ve Bartlett testi Değerleri</i>		
<i>KMO Örneklem Yeterliliği</i>		,826
<i>Bartlett Testi</i>	Ki Kare	122720,071
	Serbestlik Derecesi	1653
	P	0.000

Tablo 20'de görüldüğü gibi, elde edilen Kaiser–Meyer–Olkin Testi değerinin .826 olmasından dolayı, belirlenen örneklem büyüklüğünün çokiye olduğu söylenebilir. Ayrıca, Bartlett testi sonucunun $p < .05$ düzeyinde anlamlılık göstermesi de faktör analizi yapmak için değişkenler arasındaki ilişkinin yeterliliğini göstermektedir. Bu durumda, ölçeğin faktör analizi için gerekli şartları taşıdığı söylenebilir.

Faktör Sayısının Belirlenmesi

Burada değişkenler arasındaki ilişkiyi en üst düzeyde temsil edecek en az sayıda faktör elde edebilmek önemli olup, faktör sayısını belirlemede bazı kriterler söz konusudur (Tavşancıl, 2014: 48; Büyüköztürk, 2016):

a) **Özdeğere Göre Belirleme:** Burada, özdeğeri 1 ve 1’den yüksek olan faktörler dikkate alınır.

b) **Çizgi Grafiği ile Belirleme:** Burada, özdeğerlerin (*Eigenvalues*) çizgi grafiğinde yer alan, varyansı açıklama oranlarındaki hızlı düşüş (yataylaşma) dikkate alınır.

c) **Varyansın Oranına Göre Belirleme:** Varyans oranlarının büyüklüğü faktör yapısının gücünü gösterir. %40 ve %60 arasında değişen varyans oranları uygun görülmektedir

Faktör analizinde, ölçekte yer alan maddelerin azaltılması sırasında; maddelerin yer aldığı faktör yük değerlerinin yüksek olmasına dikkat edilmelidir. “Maddelerin yük değerlerinin .30’dan yüksek olması ve tartışılmakla birlikte bir maddenin yüksek yük değeri verdiği faktörün dışında, ikinci bir faktöre verdiği yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması ve maddelerin ortak faktör varyanslarının 1.00’a yakın veya .66’nın üzerinde olması beklenmektedir” (Tavşancıl, 2014: 50; Büyüköztürk, 2016).

Tablo 21: Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Döndürülmüş Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	23,061	39,761	39,761	23,061	39,761	39,761	11,320	19,517	19,517
2	10,130	17,466	57,227	10,130	17,466	57,227	10,784	18,594	38,110
3	6,235	10,750	67,978	6,235	10,750	67,978	9,216	15,890	54,000
4	5,159	8,895	76,873	5,159	8,895	76,873	8,801	15,174	69,174
5	4,345	7,492	84,365	4,345	7,492	84,365	6,721	11,589	80,763
6	2,941	5,071	89,436	2,941	5,071	89,436	5,030	8,673	89,436
7	,692	1,193	90,629						
8	,677	1,167	91,796						
9	,571	,984	92,780						
10	,545	,940	93,721						
11	,474	,817	94,538						
12	,386	,666	95,204						
13	,335	,577	95,781						
14	,288	,496	96,277						
15	,228	,394	96,671						
16	,204	,351	97,022						
17	,201	,346	97,368						
18	,173	,298	97,666						
19	,130	,225	97,891						
20	,118	,204	98,095						
21	,099	,170	98,265						

22	,096	,166	98,431						
23	,086	,148	98,579						
24	,080	,138	98,717						
25	,074	,127	98,844						
26	,068	,117	98,961						
27	,064	,110	99,071						
28	,060	,103	99,174						
29	,050	,087	99,261						
30	,048	,084	99,344						
31	,045	,078	99,422						
32	,041	,071	99,493						
33	,038	,065	99,558						
34	,030	,052	99,610						
35	,029	,050	99,660						
36	,027	,046	99,706						
37	,024	,042	99,748						
38	,022	,039	99,786						
39	,020	,035	99,821						
40	,018	,031	99,852						
41	,014	,025	99,877						
42	,012	,021	99,898						
43	,009	,016	99,914						
44	,009	,016	99,930						
45	,007	,013	99,943						
46	,007	,012	99,954						
47	,006	,010	99,964						
48	,005	,008	99,972						
49	,004	,007	99,978						
50	,003	,005	99,983						
51	,003	,005	99,988						
52	,002	,004	99,992						
53	,002	,003	99,995						
54	,001	,002	99,997						
55	,001	,001	99,999						
56	,000	,001	99,999						
57	,000	,000	100,000						
58	,000	,000	100,000						

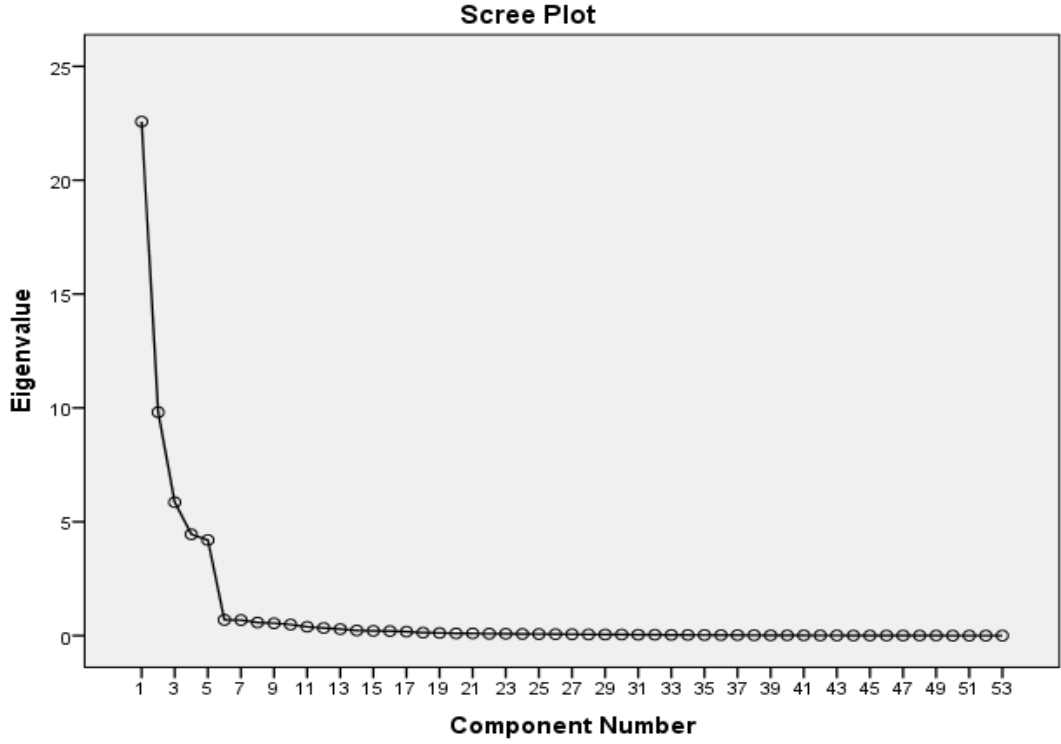
Yapılan faktör analizi sonucunda, özdeğeri 1'den yüksek altı faktör bulunmuş, bu altı faktörün ise toplam varyansın %89,436'sını açıkladığı tespit edilmiştir. “Analizlerde %40 ve %60 arasında değişen varyans oranları uygun görüldüğünden ve faktör analizinde faktörleri kolay sınıflayıp adlandırabilmek” (Tavşancıl, 2014: 48) ve araştırmanın ana eksenini oluşturan 5 değeri 5 faktör altında toplayabilmek için altıncı faktörü oluşturan maddelerin (h3, h5, h9, h10) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddelerin ölçekten çıkarılması ile faktör analizi yenilenmiştir. Yapılan ikinci aşama faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük 5 faktör tespit edilmiştir. Toplam varyansın %88,466'sını açıklayan bu beş faktörün varyans açıklama oranları %21,260; %41,579; %58,917; %75,498; %88,466'dır. Yapılan faktör analizinde yük değeri .30'dan düşük madde tespit edilmemiştir. Yapılan ikinci faktör analizi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22 : İkinci Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Döndürülmüş Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	22,572	42,588	42,588	22,572	42,588	42,588	11,268	21,260	21,260
2	9,811	18,511	61,100	9,811	18,511	61,100	10,769	20,319	41,579
3	5,856	11,048	72,148	5,856	11,048	72,148	9,189	17,338	58,917
4	4,450	8,396	80,545	4,450	8,396	80,545	8,788	16,581	75,498
5	4,199	7,922	88,466	4,199	7,922	88,466	6,873	12,968	88,466
6	,693	1,308	89,775						
7	,684	1,290	91,065						
8	,577	1,090	92,155						
9	,545	1,029	93,184						
10	,488	,921	94,104						
11	,386	,729	94,833						
12	,335	,632	95,465						
13	,288	,544	96,009						
14	,228	,431	96,440						
15	,210	,395	96,836						
16	,200	,378	97,213						
17	,174	,328	97,542						
18	,130	,245	97,786						
19	,118	,223	98,009						
20	,097	,182	98,192						
21	,096	,181	98,373						
22	,085	,159	98,532						
23	,080	,150	98,682						
24	,074	,139	98,821						
25	,067	,126	98,947						
26	,063	,119	99,066						
27	,059	,112	99,178						
28	,050	,095	99,273						
29	,047	,089	99,362						
30	,045	,084	99,447						
31	,039	,073	99,520						
32	,037	,069	99,590						
33	,030	,056	99,646						
34	,028	,052	99,698						
35	,025	,047	99,745						
36	,023	,043	99,788						
37	,019	,037	99,825						
38	,018	,034	99,859						
39	,015	,028	99,887						
40	,012	,022	99,909						
41	,010	,019	99,928						
42	,008	,016	99,943						
43	,007	,013	99,957						
44	,006	,011	99,968						
45	,004	,007	99,975						
46	,003	,007	99,981						
47	,003	,006	99,987						
48	,002	,005	99,992						
49	,002	,003	99,995						
50	,001	,002	99,997						
51	,001	,001	99,999						
52	,001	,001	100,000						
53	,000	,000	100,000						

Tablo 22’de de görüleceği üzere 5 faktör belirlenmiştir. Elde edilen 5 faktör toplam varyansın %88,466’sını açıklamaktadır. Bu oran ölçek için mükemmel sayılabilir. Şekil 2’de 5 faktör görülmektedir.

Şekil 2: Screeplot



Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Belirlenmiş olan 5 faktör tekrar faktör analizine tabi tutularak maddelerin hangi faktörler altında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen 5 temel faktör eksen döndürmesine (*rotation*) tabi tutulmuştur. Döndürme işlemi, dik ve eğik döndürme olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Bu çalışmada, “yorumlama kolaylığından dolayı dik döndürme (*orthogonal*) tercih edilmiştir. Dik döndürme yöntemleri içinde varimax ve quartimax en yaygın kullanılanlardır” (Tavşancıl; 2014; Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada varimax kullanılmıştır. Döndürme sonucunda faktör yük değerleri .950 ile .495 arasında değişmektedir. Elde edilen 5 faktör sırasıyla 1. faktörde 13 madde “Aile Birliğine Önem Verme” alt boyutunu, 2. faktörde 13 madde “Yardımseverlik” alt boyutunu, 3. faktörde 10 madde “Vatanseverlik” alt boyutunu, 4. faktörde 10 madde “Misafirperverlik” alt boyutunu, 5. faktörde 7 madde “Hoşgörü” alt boyutunu oluşturmaktadır. Döndürülmüş maddelerin faktör yüklerine ilişkin veriler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: İkinci Faktör Analizine Göre Faktör Yükleri

<i>Bileşenler</i>					
<i>Madde</i>	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>Faktör 5</i>
m2				,896	
m4				,924	
m6				,899	
m8				,920	
m10				,912	
m12				,902	
m14				,924	
m16				,630	
m18				,925	
m20				,895	
y1		,875			
y2		,934			
y3		,947			
y4		,950			
y5		,949			
y6		,877			
y8		,762			
y10		,905			
y12		,950			
y14		,854			
y16		,851			
y18		,897			
y20		,895			
v2			,871		
v4			,719		
v6			,914		
v8			,919		
v10			,904		
v12			,890		
v14			,910		
v16			,890		
v18			,893		
v20			,897		
a2	,900				
a4	,894				
a6	,900				
a8	,889				
a9	,881				
a10	,898				

a12	,824				
a14	,495				
a15	,898				
a16	,904				
a17	,903				
a18	,885				
a20	,899				
h2					,924
h4					,928
h6					,930
h8					,930
h12					,930
h16					,932
h18					,934

Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen 5 faktör, bu faktörlerin alt boyutları ile bu alt boyutlarda bulunan maddeler ve güvenirlik katsayıları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Faktörlerin İsimleri, Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Güvenirlik Katsayıları

<i>Faktörler ve İsimleri</i>	<i>Maddelerin Faktörlere Dağılımı</i>	<i>Toplam Madde Sayısı</i>	<i>Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı</i>
Faktör 1 Aile Birliğine Önem Verme	2,4,6,8,9,10,12,14,15,16,17,18,20	13	.987
Faktör 2 Yardımsverlik	1,2,3,4,5,6,8,10,12,14,16,18,20	13	.982
Faktör 3 Vatanseverlik	2,4,6,8,10,12,14,16,18,20	10	.989
Faktör 4 Misafirperverlik	2,4,6,8,10,12,14,16,18,20	10	.981
Faktör 5 Hoşgörü	2,4,6,8,12,16,18	7	.999

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, nihai ölçek 5 faktör altında toplanmış 53 maddeden oluşmuştur. Bu ölçeğe ait 5 faktör toplam varyansın %88,466’sını açıklamakta; yük değerleri .950 ile .495 aralığında değişmektedir. 25’i olumlu, 28’i olumsuz olmak üzere, toplamda 53 maddenin sağlayabileceği en düşük puan 53, en yüksek puan ise 159’dur. Bulunan faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarına bakılmış ve ulaşılan veriler Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25 : Faktörler Arası Korelasyon Matrisi

		<i>Misafirperverlik</i>	<i>Yardımseverlik</i>	<i>Vatanseverlik</i>	<i>Aile Birliğine Önem Verme</i>	<i>Hoşgörü</i>
Toplam	r	,660**	,601**	,737**	,776**	,575**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	n	725	725	725	725	725
Misafirperverlik	r	1	,233**	,367**	,433**	,324**
	p		,000	,000	,000	,000
	n		725	725	725	725
Yardımseverlik	r		1	,215**	,175**	,105**
	p			,000	,000	,005
	n			725	725	725
Vatanseverlik	r			1	,578**	,453**
	p				,000	,000
	n				725	725
Aile Birliğine Önem Verme	r				1	,479**
	p					,000
	n					725
Hoşgörü	r					1
	p					
	n					

Tablo 25'te görüldüğü gibi, elde edilen verilere göre toplam ölçek ile alt boyutlar arasındaki korelatif ilişkiler incelendiğinde, alt boyutlarla toplam ölçek arasında istatistiksel olarak .001 seviyesinde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. En yüksek korelasyonun, “Aile birliğine önem verme” alt boyutu, en düşük korelasyonun “Hoşgörü” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Alt boyutların kendi aralarındaki korelasyonları da pozitif yönde anlamlıdır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tutum ölçeğinin faktör yapısı açısından, toplanan verilerle gösterdiği uyum derecesini değerlendirmek ve açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için Statistical Package of Analysis of Moment Structures (AMOS) programı kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinin öncelikli amacı, önceden tanımlanan bir faktör modelinin gözlenen veri seti ile uyuma yeteneğini saptamaktır (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009: 158). Yapısal eşitlik modeli literatüründe çok sayıda ve sürekli geliştirilen uyum istatistiği mevcut olup; uyum, bir modelin bir veriyi yeniden üretebilme yetisi olarak tanımlanır (Erkorkmaz vd., 2013: 213). Çok sayıda ve

sürekli değişen uyum istatistiklerinin varlığı, araştırmalarda kullanılacak uyum istatistiğinin doğru belirlenmesini önemli hale getirmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinde “p” değeri, tahmin edilen kovaryans matrisi ile görülen kovaryans matrisi arasındaki farkın anlamlılığı konusunda bilgi verdiğiinden öncelikle incelenmelidir (Çokluk vd., 2014). χ^2 değeri, yapısal eşitlik modelinde tüm modelin uygunluğunu hesaplamak için hipotezi test eden geleneksel bir ölçümdür (Erkorkmaz vd., 2013: 213).

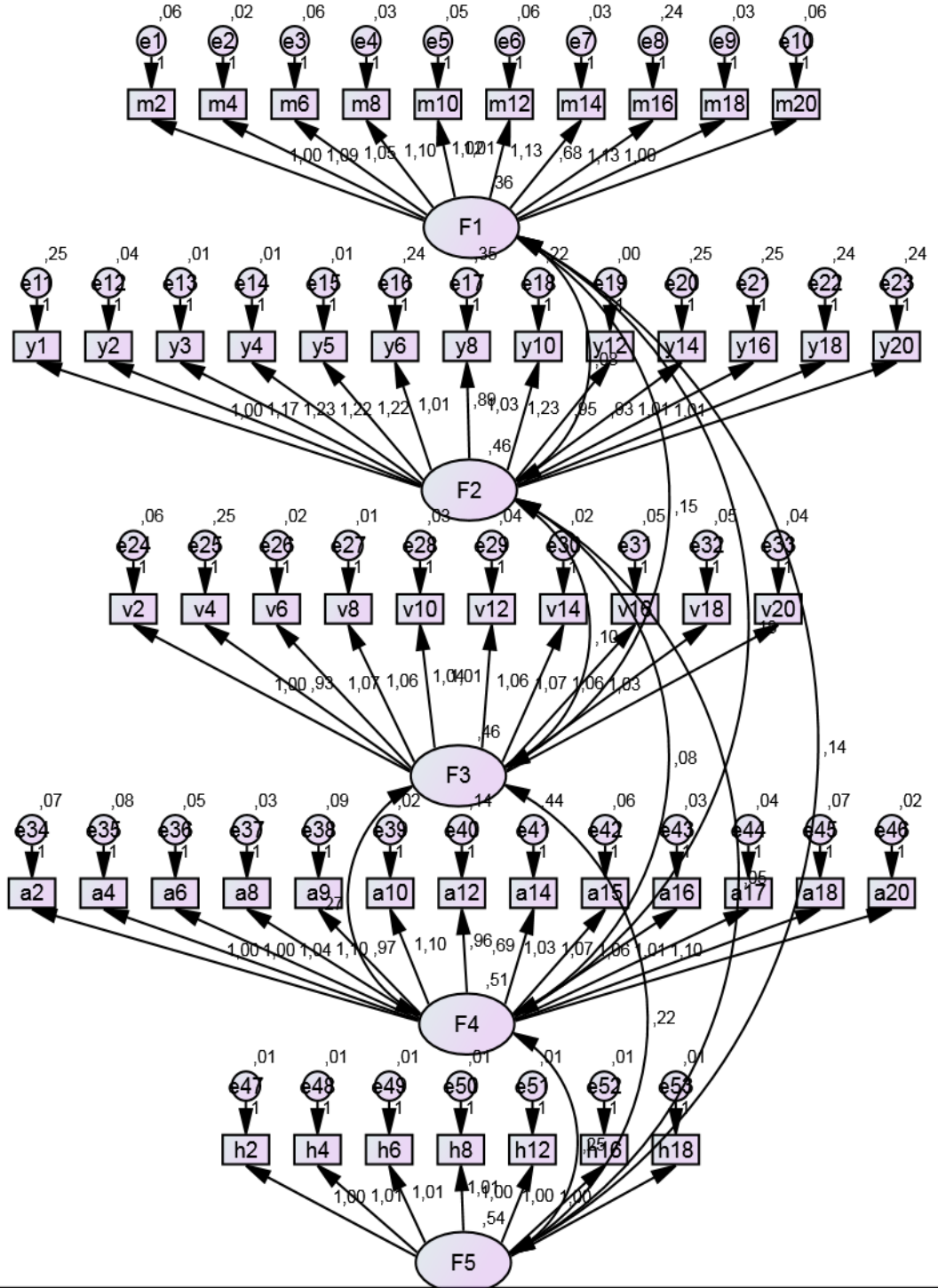
Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerinin 0.90 ve üzeri olması; uyum iyiliği indeksi (GFI) ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) değerinin 0.90 ve üzerinde olması; tahminin kök hata kareler ortalaması indeksi (RMSEA) değerinin 0 ya da 0'a yakın olması; kök artık kareler ortalaması indeksi (RMR) değerinin 0.05'den küçük olması iyi uyumu gösterir (Çokluk vd., 2014).

Yapısal Model Faktörleri

Yapılan analizlerde χ^2/df oranının 0,10 ile 3 arasında olması uyumu, 3'ün altında olması mükemmel uyumu, 5'in altında olması ise orta seviyede uyumu göstermektedir (Çokluk vd., 2014). Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin χ^2/df oranının 4,452 bulunması ($\chi^2=5854.965$, $df=1315$, $p<.100$), orta düzeyde uyumu göstermektedir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, CFI (*Comperative Fit Index*) değerinin 0.93, NFI (*Normed Fit Index*) değerinin ise .884 olarak bulunması, bu modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. GFI (*Goodness of Fit Index*) değerinin 0.91, AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) değerini ise 0.90 olarak hesaplanması, modelin uyumlu olduğu anlamına gelir. Aynı zamanda, maddeler ile faktörler arasındaki bütün ilişkiler istatistiksel açıdan manidardır ($p<0.001$). Analizde, RMR (*Root Mean Square Residual*) değeri 0.028, RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) değeri 0.53 olarak belirlenmiştir. Bu durumda RMR ve RMSEA değerleri modelin iyi bir model olduğunun göstergeleri olarak değerlendirilebilir. Ulaşılan bu sonuçlar, ölçeğin beş faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3: Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



$\chi^2=5854.965$; $df=1315$; $p<.001$; $CFI=.93$; $RMR=.028$; $GFI=.91$; $AGFI=.90$; $RMSEA=.53$

Tablo 26: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Parametreleri

<i>Parametreler</i>	<i>Katsayılar</i>
GFI	.91
AGFI	.90
CFI	.93
RMR	.028
RMSEA	.53
df	1315
χ^2	5854.965
χ^2/df	4.452

Tablo 26’da da görüldüğü üzere, ölçeğin Ki-kare (X^2) değeri istatistiksel manidarlık düzeyleri [$X^2=5854.965$, $df=1315$, $\chi^2/df=4.452$] olarak hesaplanmıştır. Modele ilişkin diğer uyum indeksleri de [GFI=.91, AGFI=.90, CFI=.93, RMR=.028, RMSEA=.53] modelin uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Tablo 27: Güvenirlik Testi (Reliability Statistics)

<i>Ölçek</i>	<i>Cronbach Alpha</i>	<i>Madde sayısı</i>
Toplam Ölçek	,972	53
Misafirperverlik	,981	10
Yardımsverlik	,982	13
Vatansverlik	,989	10
Aile Birliğine Önem Verme	,987	13
Hoşgörü	,999	7

Tablo 27’de görüldüğü gibi, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .972 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu değerin, ölçeğin güvenirliği için yüksek bir değer olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2014; Büyüköztürk, 2016).

1.4.2. Görüşme Formları

Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak velilerinin görüşlerini tespit etmek için bir “veli görüşme formu”, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak sınıf öğretmeninin görüşlerini tespit etmek için bir “öğretmen görüşme formu” ve deney grubundaki öğrencilerin Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulamasına ilişkin görüşlerini tespit etmek için bir “öğrenci görüşme formu” geliştirilmiştir.

2.4.2.1. Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşme Formları

İnsan gibi sosyal bir varlığın zamana, mekâna ve kişiden kişiye değişen duygu ve düşüncelerini daha derin ve daha ayrıntılı incelemek/anlamak için yine kişinin kendisine gidilerek bilgi alınmasına dayalı görüşme yöntemi (Türnüklü, 2000: 544), kişinin davranışlarının nedenlerini veya herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve görüşlerini daha doğru bir biçimde öğrenme olanağı sağlar.

Görüşme, bireylerin görüşlerinin, tecrübelerinin, duygularının, tutumlarının, düşüncelerinin, niyetlerinin, yorumlarının, algılarının, tepkilerinin anlaşılmasını sağlama özelliği ve konuşmaya dayalı iletişimi esas alması nedeniyle nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel çalışmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan görüşme, görüşme formunun hazırlanması, formun sınanması, görüşmelerin yer ve zaman olarak ayarlanması ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi boyutlarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme soruları hazırlanırken; amaca uygunluğuna, alt problemleri destekleyecek nitelikte olmasına, anlaşılabilir olmasına, kazandırılmak istenen değerleri ve ihtiyacı karşılmasına dikkat edilmiştir. Görüşme gerçekleştirilmeden önce, görüşmenin amacı, edinilmek istenen bilgiler ve hareket tarzı gibi temel konular tespit edilmiştir. Görüşme taslağı, bazı öğretim üyeleri ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Görüşme taslağı, örnekleme yer almayan, ancak yakın özelliklere sahip 3 veli, 3 öğretmen ve 6 öğrenci üzerinde denenmiş ve karşılaşılan sorunlar, yeni sorular eklenerek, eski sorulardan bazıları çıkarılarak ya da bazı sorularda değişiklikler yapılarak giderilmiştir. Görüşme zamanı ve yeri kesinleştirilmiş; görüşmeye geçmeden önce, görüşme esnasında dikkat edilmesi gereken konular hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Görüşme sürecinde, katılımcıların sorulara rahat, doğru ve samimi cevaplar vermelerinin sağlanmasına gayret edilmiştir.

Görüşme sürecinde katılımcıların hiçbir şekilde yönlendirilmemesine dikkat edilmiş, araştırmacı yansızlığını korumuştur. Yaklaşık 20 dakika süren görüşmeler, okul idaresince sağlanan boş bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında izin veren katılımcıların ses kaydı yapılmıştır.

Görüşme formu, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2013:149) göre, yarı yapılandırılmış görüşme formu belli

sorulardan meydana gelmekte ve katılımcı bu sorulara dilediği tarzda yanıtlar vermekte ve kişisel düşüncelerini net olarak belirtmektedir. Kuş'a (2013) göre, açık uçlu sorular, görüşmeye esneklik kazandırmakta ve katılımcılara daha çok konuşma olanağı vererek detaylı bilgiler alınmasını sağlamaktadır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin velileri, görüşme yapılacak katılımcıların veli evrenini, deney grubu öğrencileri ise görüşme yapılacak öğrenci evrenini oluşturmaktadır. Görüşme yapılacak öğrenci velileri ile görüşme yapılacak öğrenciler, sistematik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. 31 kişilik deney grubunun e-okul çıktısı (sınıf listesi) esas alınarak altışarlı aralıklarla 5 veli ve bu beş velinin beş öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Seçilen beş veli, veli evreninin %16,12'sini karşılarken; seçilen beş öğrenci de öğrenci evreninin %16,12'sini karşılamaktadır.

Sistematik örnekleme yönteminde, örneklem grubunu oluşturacak kişiler, tamamen seçkisiz bir yöntemle değil, belirli kriterlere göre oluşturulmuş sistematik bir yöntemle seçilirler. Burada en sık kullanılan yöntem ise evrenden her birim ya da bireyin belirli aralıklarla seçilmesidir. Bunu yapmak için öncelikle evrene dâhil olan birim veya bireylerin, sayısal, kronolojik veya alfabetik olarak sıraya dizilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 132).

Çalışma etiği ve ahlaki açıdan uygun olmayacağı düşüncesiyle, görüşmelere katılan velilerin ve öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış, isimler kodlanmıştır. Öğrenciler, Öğrenci 1, Öğrenci 2... şeklinde isimlendirilirken; veliler, Veli 1, Veli 2... şeklinde isimlendirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizinde aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, bağımsız grup t-testi, Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Verileri analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

DeneySEL bir çalışma olan araştırmada, yansız olarak belirlenen iki grupta iki farklı uygulamayla aynı muhteva için eğitim verilmesi ve araştırma sonucunda iki uygulama arasındaki etkililiğin değerlendirilmesi amaçlandığından bağımsız grup t-testi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2016: 44) göre bağımsız grup t-testi, deneklerin iki deneySEL koşuldan yalnızca birinde bulunmasını gerekli kılan gruplar arası desenler için kullanılan bir işlemdir.

Az denekli ve puanların normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda, puanların birbirinden manidar bir şekilde farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testlerinin kullanılması uygun olduğundan (Büyüköztürk, 2016: 155), araştırmada, az denekli ve normal dağılım göstermeyen anne-baba öğrenim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenleri ile ilgili olarak Kruskal-Wallis H testi; cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu'na (2007: 147) göre, gruptaki katılımcı mevcudu otuzdan az ise veya katılımcı mevcudu yeterli olmasına rağmen veri normallik varsayımını sağlamıyorsa Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testleri uygulanmalıdır.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir.

Betimsel analiz yaklaşımında, veriler görüşme sorularına göre özetlenerek yorumlanır ve görüşme yapılan bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Bu çalışmada, ulaşılan bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarılması hedeflenmiştir. Bu amaca uygun olarak, ulaşılan veriler mantıklı, tutarlı ve anlaşılır bir şekilde betimlenmiş, yorumlanmış ve neden-sonuç ilişkileri irdelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, veri toplama araçlarıyla sağlanan bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda ve alt problemlere uygun olarak çözümlenerek yorumlanmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem 1: Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin uygulama öncesi tutumlarını belirlemek için tutum ölçeği uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Ön Test Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Misafirperverlik	Deney	31	17,58	1,840	,330	,325	60	,746
	Kontrol	31	17,42	2,062	,370			
Yardımseverlik	Deney	31	27,68	2,548	,458	-,178	60	,859
	Kontrol	31	27,81	3,135	,563			
Vatanseverlik	Deney	31	18,65	1,817	,326	-1,218	60	,228
	Kontrol	31	19,32	2,508	,451			
Aile birliğine Önem Verme	Deney	31	22,68	2,495	,448	-,139	60	,890
	Kontrol	31	22,77	2,963	,532			
Hoşgörü	Deney	31	14,71	2,003	,360	-,057	60	,955
	Kontrol	31	14,74	2,463	,442			
Öntest toplam	Deney	31	101,29	6,709	1,205	-,410	60	,683
	Kontrol	31	102,06	8,079	1,451			

Tablo 28 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanları ($\bar{X} = 17,58$) ile kontrol grubu öntest puanları ($\bar{X} = 17,42$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(60)} = ,325$, $p > 0.05$].

Yardımseverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanları ($\bar{X} = 27,68$) ile kontrol grubu öntest puanları ($\bar{X} = 27,81$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(60)} = -,178$, $p > 0.05$].

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanları ($\bar{X} = 18,65$) ile kontrol grubu öntest puanları ($\bar{X} = 19,32$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(60)} = -1,218$, $p > 0.05$].

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu öntest puanları ($\bar{X} = 22,68$) ile kontrol grubu öntest puanları ($\bar{X} = 27,77$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(60)} = -,139$, $p > 0.05$].

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu öntest puanları ($\bar{X} = 14,71$) ile kontrol grubu öntest puanları ($\bar{X} = 14,74$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(60)} = -,057$, $p > 0.05$].

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu öntest puanları ($\bar{X} = 101,29$) ile kontrol grubu öntest puanları ($\bar{X} = 102,06$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(60)} = -,410$, $p > 0.05$].

Tablo 28'deki sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, yapılan bağımsız grup t testi sonucunda öntest tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, her iki grup öğrencilerin uygulama öncesi "Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü" değerlerine ilişkin benzer tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına başlamadan önce grupların tutum olarak aynı düzeyde olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın sonraki aşamasında, 10 hafta süren Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının tamamlanmasından sonra, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü" değerlerine ilişkin tutumlarını belirlemek için tutum ölçeği tekrar uygulanmış; ulaşılan sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Son Test Puan	Grup	N	\bar{X}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Misafirperverlik	Deney	31	29,61	1,174	,211	10,580	60	,000
	Kontrol	31	24,71	2,298	,413			
Yardımseverlik	Deney	31	38,45	1,287	,231	9,289	60	,000
	Kontrol	31	30,39	4,660	,837			
Vatanseverlik	Deney	31	29,13	1,910	,343	8,047	60	,000
	Kontrol	31	23,32	3,534	,635			
Aile birliğine	Deney	31	36,13	2,617	,470	3,749	60	,000
	Kontrol	31	32,26	5,118	,919			
Hoşgörü	Deney	31	20,29	1,321	,237	12,076	60	,000
	Kontrol	31	15,13	1,979	,355			
Sontest toplam	Deney	31	153,61	6,275	1,127	11,327	60	,000
	Kontrol	31	125,81	12,142	2,181			

Tablo 29 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanları ($\bar{X} = 29,61$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X} = 24,71$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(60)} = 10,580, p < 0,05$].

Yardımseverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanları ($\bar{X} = 38,45$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X} = 30,39$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(60)} = 9,289, p < 0,05$].

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanları ($\bar{X} = 29,13$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X} = 23,32$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(60)} = 8,047, p < 0,05$].

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu sontest puanları ($\bar{X} = 36,13$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X} = 32,26$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(60)} = 3,749, p < 0,05$].

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu sontest puanları ($\bar{X}=20,29$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X}=15,13$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(60)}=12,076$, $p<0.05$].

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu sontest puanları ($\bar{X}=153,61$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X}=125,81$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(60)}=11,327$, $p<0.05$].

Uygulama sonrası, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın oluşması, araştırmacının uyguladığı Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin, "Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü" değerlerine ilişkin olarak öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Deney grubundan elde edilen nicel veriler, öğretmen, veli ve öğrenci görüşmelerine dayalı nitel verilerle de desteklenmektedir. Uygulama sonrası deney grubu lehine elde edilen bu sonuç, Çomaklı (2015) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir. Bu çalışmada, Mesnevî'de bulunan hikâyelerin, değer öğretiminde eğlendirici ve öğretici bir tür olarak kullanılabilmesi tespit edilmiştir. Sancak, Topkaya ve Şimşek (2013) tarafından yapılan çalışmada, Mesnevî hikâyelerinin, misafirperverlik değerinin aktarımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır; Akkaya (2013) tarafından yapılan çalışmada, Mevlâna'nın manzum olmayan eserlerinin, sosyal değerlerin kazandırılmasında kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır. Sucu (2012) yaptığı çalışmada, Mesnevîlerin değer aktarım aracı olarak kullanılabilmesi ve Türk milletine ait değerlerin Mesnevîler yoluyla öğretilmesi sonucuna ulaşmıştır. Tok (2012) ise yaptığı çalışmada, Mesnevî'deki masalların, içerdikleri mesajlardan dolayı eğitimsel işlevlerinin olduğunu tespit etmiştir. Sancak (2011) tarafından yapılan çalışmada, Mesnevî hikâyelerinin, değer öğretiminde ve öğrencilere davranış kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durmuş (2011) tarafından yapılan çalışmada, Mesnevî'de bulunan hikâyelerin, evrensel ve temel insani değerlerin kazandırılmasında kullanılması gerektiği önerilirken; Turan, Belenli ve Kiriş (2010) tarafından yapılan araştırmada, Mesnevî'nin, değerler açısından oldukça zengin bir muhtevaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Aktepe (2010) tarafından yapılan çalışmada, etkinlik temelli öğretimin, deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği

sonucuna ulaşılmıştır. Yiğittir (2009) tarafından yapılan çalışmada, 4. ve 5. sınıf müfredatındaki değerlerin, “tamamen katılıyorum” düzeyinde kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aladağ (2009) yaptığı çalışmada, değer eğitimi yaklaşımlarına göre planlanan ve uygulanan sosyal bilgiler derslerinin, öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeylerini artırdığını belirtmektedir. İşcan (2007) yaptığı çalışmada, uygulanan değerler eğitimi programının, deney grubu ğrencilerinin değerlere yönelik davranış edinme düzeylerini artırdığını belirlerken; Karma ve Kahil (2005), uygulandığı oldukları değerler eğitimi programının, öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lamberta (2004) tarafından yapılan araştırmada, uygulanan eğitim programı sonucunda, özgürlük değerine yönelik olarak deney grubu lehine manidar bir farklılığın olduğu grlmştr.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem 2: Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu ğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölümlere göre “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine nem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki ğrencilerin, “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine nem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 30 ve Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 30: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ntest Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

ntest	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Misafirperverlik	Deney	Kız	15	15,00	225,00	105,000	-,604	,546
		Erkek	16	16,94	271,00			
	Kontrol	Kız	15	16,20	243,00	117,000	-,121	,904
		Erkek	16	15,81	253,00			
Yardımseverlik	Deney	Kız	15	17,23	258,50	101,500	-,737	,461
		Erkek	16	14,84	237,50			
	Kontrol	Kız	15	17,50	262,50	97,500	-,899	,369
		Erkek	16	14,59	233,50			
Vatanseverlik	Deney	Kız	15	18,70	280,50	79,500	-1,646	,100
		Erkek	16	13,47	215,50			
	Kontrol	Kız	15	15,53	233,00	113,000	-,282	,778
		Erkek	16	16,44	263,00			

Aile Birliğine Önem Verme	Deney	Kız	15	14,83	222,50	102,500	-,703	,482
		Erkek	16	17,09	273,50			
	Kontrol	Kız	15	14,70	220,50	100,500	-,781	,435
		Erkek	16	17,22	275,50			
Hoşgörü	Deney	Kız	15	15,37	230,50	116,000	-,441	,659
		Erkek	16	16,59	265,50			
	Kontrol	Kız	15	17,07	256,00	104,000	-,652	,515
		Erkek	16	15,00	240,00			
Öntest toplam	Deney	Kız	15	17,50	262,50	97,500	-,894	,372
		Erkek	16	14,59	233,50			
	Kontrol	Kız	15	16,63	249,50	110,500	-,377	,707
		Erkek	16	15,41	246,50			

Tablo 30 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{sıra}=15,00$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=16,94$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=105,000$, $p>0.05$]; kontrol grubu öntest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{sıra}=16,20$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=15,81$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=117,000$, $p>0.05$] görülmektedir.

Yardımsızlık değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{sıra}=17,23$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=14,84$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=101,500$, $p>0.05$]; kontrol grubu öntest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{sıra}=17,50$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=14,59$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=97,500$, $p>0.05$] görülmektedir.

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{sıra}=18,70$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=13,47$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=79,500$, $p>0.05$]; kontrol grubu öntest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{sıra}=15,53$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=16,44$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=113,000$, $p>0.05$] görülmektedir.

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{sıra}=14,83$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=17,09$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=102,500$, $p>0.05$]; kontrol grubu öntest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{sıra}=14,70$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=17,22$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=100,500$, $p>0.05$] görülmektedir.

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{sıra}=15,37$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=16,59$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=116,000$, $p>0.05$]; kontrol grubu öntest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{sıra}=17,07$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=15,00$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=104,000$, $p>0.05$] görülmektedir.

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu öntest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{sıra}=16,63$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=14,59$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=97,500$, $p>0.05$]; kontrol grubu öntest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{sıra}=15,41$) ile erkek öğrenciler ($X_{sıra}=15,00$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=117,500$, $p>0.05$] görülmektedir.

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest tutum puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 31: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sontest	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Misafirperverlik	Deney	Kız	15	14,27	214,00	94,000	-1,605	,108
		Erkek	16	17,63	282,00			
	Kontrol	Kız	15	16,67	250,00	110,000	-,400	,689
		Erkek	16	15,38	246,00			
Yardımseverlik	Deney	Kız	15	16,27	244,00	116,000	-,216	,829
		Erkek	16	15,75	252,00			
	Kontrol	Kız	15	18,50	277,50	82,500	-1,491	,136
		Erkek	16	13,66	218,50			
Vatanseverlik	Deney	Kız	15	14,27	214,00	94,000	-1,605	,108
		Erkek	16	17,63	282,00			
	Kontrol	Kız	15	16,67	250,00	110,000	-,400	,689
		Erkek	16	15,38	246,00			
Aile Birliğine Önem Verme	Deney	Kız	15	16,73	251,00	109,000	-,524	,600
		Erkek	16	15,31	245,00			
	Kontrol	Kız	15	13,47	202,00	82,000	-1,510	,131
		Erkek	16	18,38	294,00			
Hoşgörü	Deney	Kız	15	15,37	230,50	110,500	-,441	,659
		Erkek	16	16,59	265,50			
	Kontrol	Kız	15	17,80	267,00	93,000	-1,081	,280
		Erkek	16	14,31	229,00			
Sontest toplam	Deney	Kız	15	15,70	235,50	115,500	-,203	,839
		Erkek	16	16,28	260,50			
	Kontrol	Kız	15	17,33	260,00	100,000	-,792	,429
		Erkek	16	14,75	236,00			

Tablo 31 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu sönest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=14,27$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=17,63$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=94,000$, $p>0.05$]; kontrol grubu sönest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=16,67$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=15,38$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=110,000$, $p>0.05$] görölmektedir.

Yardımsverlik değerine ilişkin deney grubu sönest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=16,27$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=15,75$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=116,000$, $p>0.05$]; kontrol grubu sönest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=18,50$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=13,66$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=82,500$, $p>0.05$] görölmektedir.

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu sönest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=14,27$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=17,63$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=94,000$, $p>0.05$]; kontrol grubu sönest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=16,67$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=15,38$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=110,000$, $p>0.05$] görölmektedir.

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu sönest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=16,73$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=15,31$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=109,000$, $p>0.05$]; kontrol grubu sönest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=13,47$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=18,38$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=82,000$, $p>0.05$] görölmektedir.

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu sönest puanlarında, kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=15,37$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=16,59$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=110,500$, $p>0.05$]; kontrol grubu sönest puanlarında da kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=17,80$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=14,31$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=93,000$, $p>0.05$] görölmektedir.

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu son test puanlarında, kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=15,70$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=16,28$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=115,500$, $p>0.05$]; kontrol grubu son test puanlarında da kız öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=17,33$) ile erkek öğrenciler ($X_{\text{sıra}}=14,75$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=100,000$, $p>0.05$] görülmektedir.

Uygulama sonrası ulaşılan bu sonuçlar, Aktepe (2010) tarafından yapılan ve değer eğitiminde öğrencilerin tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında manidar bir ilişki bulunmadığını belirten çalışmayla da desteklenmektedir. Aladağ (2009), sorumluluk değeri ile cinsiyet değişkeni arasında manidar bir ilişki kurmazken; Keskinoglu (2008), değerler eğitimi programına alınan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azalmasında ve ahlaki olgunluk düzeylerinin gelişmesinde cinsiyet değişkenine göre bir fark olmadığı tespit etmiştir. Özensel (2007), dürüstlük değeri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmazken; Akbaş (2004), cinsiyet değişkeninin öğrencilerin değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmadığını belirtmektedir. Gibson ve Schwartz (1998) tarafından yapılan çalışmada ise, değerlerin önem sıralamasında cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem 3: Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin tutumları arasında anne-babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 32 ve Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 32: Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Öntest	Grup	Anne Öğrenim	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Misafirperverlik	Deney	İlköğretim	17	18,53	3,847	2	,146
		Lise	12	12,04			
		Üniversite	2	18,25			
	Kontrol	İlköğretim	11	12,32	3,011	2	,222
		Lise	12	17,46			
		Üniversite	8	18,88			
Yardımsverlik	Deney	İlköğretim	17	15,94	,156	2	,925
		Lise	12	16,46			
		Üniversite	2	13,75			
	Kontrol	İlköğretim	11	11,64	4,038	2	,133
		Lise	12	18,13			
		Üniversite	8	18,81			
Vatanseverlik	Deney	İlköğretim	17	15,97	,275	2	,871
		Lise	12	16,54			
		Üniversite	2	13,00			
	Kontrol	İlköğretim	11	18,45	1,357	2	,507
		Lise	12	15,08			
		Üniversite	8	14,00			
Aile Birliğine Önem Verme	Deney	İlköğretim	17	14,56	2,731	2	,255
		Lise	12	19,04			
		Üniversite	2	10,00			
	Kontrol	İlköğretim	11	11,95	3,617	2	,164
		Lise	12	17,58			
		Üniversite	8	19,19			
Hoşgörü	Deney	İlköğretim	17	15,97	,302	2	,860
		Lise	12	15,50			
		Üniversite	2	19,25			
	Kontrol	İlköğretim	11	16,82	,957	2	,620
		Lise	12	17,00			
		Üniversite	8	13,38			
Öntest toplam	Deney	İlköğretim	17	16,26	,200	2	,905
		Lise	12	16,08			
		Üniversite	2	13,25			
	Kontrol	İlköğretim	11	11,32	4,634	2	,099
		Lise	12	18,08			
		Üniversite	8	19,31			

Tablo 32 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=18,53$), lise ($X_{sıra}=12,04$) ve üniversite ($X_{sıra}=18,25$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$H(3)=3,847$, $p>0.05$]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=12,32$), lise ($X_{sıra}=17,46$) ve üniversite ($X_{sıra}=18,88$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$H(3)=3,011$, $p>0.05$] görülmektedir.

Yardımseverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=15,94), lise (Xsıra=16,46) ve üniversite (Xsıra=13,75) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,275, p>0.05)]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=11,64), lise (Xsıra=18,13) ve üniversite (Xsıra=18,81) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,357, p>0.05)] görülmektedir.

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=15,97), lise (Xsıra=16,54) ve üniversite (Xsıra=13,00) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=2,933, p>0.05)] kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=18,45), lise (Xsıra=15,08) ve üniversite (Xsıra=14,00) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=2,944, p>0.05)] görülmektedir.

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=14,56), lise (Xsıra=19,04) ve üniversite (Xsıra=10,00) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=2,731, p>0.05)]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=11,95), lise (Xsıra=17,58) ve üniversite (Xsıra=19,19) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=3,617, p>0.05)] görülmektedir.

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=15,97), lise (Xsıra=15,50) ve üniversite (Xsıra=19,25) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,302, p>0.05)]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=16,82), lise (Xsıra=17,00) ve üniversite (Xsıra=13,38) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,957, p>0.05)] görülmektedir.

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu öntest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=16,26), lise (Xsıra=16,08) ve üniversite (Xsıra=13,25) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,200, p>0.05)] kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=11,32), lise (Xsıra=18,08) ve üniversite (Xsıra=19,31) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=4,654, p>0.05)] görülmektedir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest tutum puanları arasında, anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 33: Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sontest	Grup	Anne Öğrenim	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Misafirperverlik	Deney	İlköğretim	17	15,59	1,910	2	,385
		Lise	12	17,33			
		Üniversite	2	11,50			
	Kontrol	İlköğretim	11	14,05	1,501	2	,472
		Lise	12	15,71			
		Üniversite	8	19,13			
Yardıms severlik	Deney	İlköğretim	17	16,65	,615	2	,735
		Lise	12	15,58			
		Üniversite	2	13,00			
	Kontrol	İlköğretim	11	14,00	,835	2	,659
		Lise	12	17,13			
		Üniversite	8	17,06			
Vatanseverlik	Deney	İlköğretim	17	16,18	,802	2	,670
		Lise	12	16,46			
		Üniversite	2	11,75			
	Kontrol	İlköğretim	11	16,41	,332	2	,847
		Lise	12	14,88			
		Üniversite	8	17,13			
Aile Birliğine Önem Verme	Deney	İlköğretim	17	16,00	,003	2	,999
		Lise	12	16,04			
		Üniversite	2	15,75			
	Kontrol	İlköğretim	11	17,50	,680	2	,712
		Lise	12	14,42			
		Üniversite	8	16,31			
Hoşgörü	Deney	İlköğretim	17	15,56	5,535	2	,063
		Lise	12	18,50			
		Üniversite	2	4,75			
	Kontrol	İlköğretim	11	19,18	2,513	2	,285
		Lise	12	15,25			
		Üniversite	8	12,75			
Sontest toplam	Deney	İlköğretim	17	15,79	4,462	2	,107
		Lise	12	18,08			
		Üniversite	2	5,25			
	Kontrol	İlköğretim	11	15,95	,196	2	,907
		Lise	12	15,29			
		Üniversite	8	17,13			

Tablo 33 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=15,59$), lise ($X_{sıra}=17,33$) ve üniversite ($X_{sıra}=11,50$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=1,910, p>0.05)$]; kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=14,05$), lise ($X_{sıra}=15,71$) ve üniversite ($X_{sıra}=19,13$) arasında 0,05

güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,501, p>0.05] görülmektedir.

Yardımseverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=16,65), lise (Xsıra=15,58) ve üniversite (Xsıra=13,00) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,615, p>0.05]; kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=14,00), lise (Xsıra=17,13) ve üniversite (Xsıra=17,06) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,635, p>0.05] görülmektedir.

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=16,18), lise (Xsıra=16,46) ve üniversite (Xsıra=11,75) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,802, p>0.05]; kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=16,41), lise (Xsıra=14,88) ve üniversite (Xsıra=17,13) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,332, p>0.05] görülmektedir.

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=16,00), lise (Xsıra=16,04) ve üniversite (Xsıra=15,75) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,003, p>0.05]; kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=17,50), lise (Xsıra=14,42) ve üniversite (Xsıra=16,31) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,680, p>0.05] görülmektedir.

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=15,56), lise (Xsıra=18,50) ve üniversite (Xsıra=4,75) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=5,535, p>0.05]; kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=19,18), lise (Xsıra=15,25) ve üniversite (Xsıra=12,75) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=2,513, p>0.05] görülmektedir.

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu sontest puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=15,79), lise (Xsıra=18,08) ve üniversite (Xsıra=5,25) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=4,462, p>0.05]; kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim

(Xsıra=15,95), lise (Xsıra=15,29) ve üniversite (Xsıra=17,13) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,196, p>0.05] görülmektedir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sönstest tutum puanları arasında, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Uygulama sonrası deney grubunda elde edilen bu sonuçlar, Aladağ (2009) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir. Bu çalışmada, sorumluluk değerine ilişkin bilişsel ve duyuşsal düzey ile anne öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Yiğittir (2009) tarafından yapılan çalışmada da, annenin öğrenim durumu ile değerlerin kazanılma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 34 ve Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 34: Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Öntest	Grup	Baba Öğrenim	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Misafirperverlik	Deney	İlköğretim	14	18,50	4,123	2	,127
		Lise	11	16,27			
		Üniversite	6	9,67			
	Kontrol	İlköğretim	12	12,83	2,576	2	,276
		Lise	4	19,38			
		Üniversite	15	17,63			
Yardımseverlik	Deney	İlköğretim	14	12,25	4,445	2	,108
		Lise	11	19,36			
		Üniversite	6	18,58			
	Kontrol	İlköğretim	12	11,38	5,105	2	,078
		Lise	4	18,50			
		Üniversite	15	19,03			
Vatanseverlik	Deney	İlköğretim	14	12,79	3,373	2	,185
		Lise	11	18,59			
		Üniversite	6	18,75			
	Kontrol	İlköğretim	12	17,17	,766	2	,682
		Lise	4	17,88			
		Üniversite	15	14,57			
Aile Birliğine Önem Verme	Deney	İlköğretim	14	15,46	,583	2	,747
		Lise	11	15,32			
		Üniversite	6	18,50			
	Kontrol	İlköğretim	12	13,46	3,291	2	,193
		Lise	4	12,38			
		Üniversite	15	19,00			

Hoşgörü	Deney	İlköğretim	14	14,50	,838	2	,658
		Lise	11	16,68			
		Üniversite	6	18,25			
	Kontrol	İlköğretim	12	16,58	,233	2	,890
		Lise	4	14,13			
		Üniversite	15	16,03			
Öntest toplam	Deney	İlköğretim	14	13,32	10,453	2	,290
		Lise	11	19,00			
		Üniversite	6	16,75			
	Kontrol	İlköğretim	12	11,38	5,105	2	,078
		Lise	4	18,50			
		Üniversite	15	19,03			

Tablo 34 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=18,50$), lise ($X_{sıra}=16,27$) ve üniversite ($X_{sıra}=9,67$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=4,123, p>0.05)$]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=12,83$), lise ($X_{sıra}=19,38$) ve üniversite ($X_{sıra}=17,63$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=2,576, p>0.05)$] görülmektedir.

Yardımseverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=12,25$), lise ($X_{sıra}=19,36$) ve üniversite ($X_{sıra}=18,58$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=4,445, p>0.05)$]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=11,38$), lise ($X_{sıra}=18,50$) ve üniversite ($X_{sıra}=19,03$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=5,105, p>0.05)$] görülmektedir.

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=12,79$), lise ($X_{sıra}=18,59$) ve üniversite ($X_{sıra}=18,75$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=3,373, p>0.05)$]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=17,17$), lise ($X_{sıra}=17,88$) ve üniversite ($X_{sıra}=14,57$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=,766, p>0.05)$] görülmektedir.

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=15,46$), lise ($X_{sıra}=15,32$) ve üniversite ($X_{sıra}=18,50$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=,583, p>0.05)$]; kontrol grubu öntest puanlarında da

ilköğretim ($X_{sıra}=13,46$), lise ($X_{sıra}=12,38$) ve üniversite ($X_{sıra}=19,00$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=3,291, p>0.05]$ görülmektedir.

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=14,50$), lise ($X_{sıra}=16,68$) ve üniversite ($X_{sıra}=18,25$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=,838, p>0.05]$]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=16,58$), lise ($X_{sıra}=14,13$) ve üniversite ($X_{sıra}=16,03$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=,233, p>0.05]$ görülmektedir.

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu öntest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=13,32$), lise ($X_{sıra}=19,00$) ve üniversite ($X_{sıra}=16,75$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=10,453, p>0.05]$]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=11,38$), lise ($X_{sıra}=18,50$) ve üniversite ($X_{sıra}=19,03$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=5,105, p>0.05]$ görülmektedir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest tutum puanları arasında, baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 35: Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sontest	Grup	Baba Öğrenim	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Misafirperverlik	Deney	İlköğretim	14	16,21	1,119	2	,572
		Lise	11	16,91			
		Üniversite	6	13,83			
	Kontrol	İlköğretim	12	14,71	3,427	2	,180
		Lise	4	9,88			
		Üniversite	15	18,67			
Yardımsızlık	Deney	İlköğretim	14	15,04	1,412	2	,494
		Lise	11	17,91			
		Üniversite	6	14,75			
	Kontrol	İlköğretim	12	14,67	,518	2	,772
		Lise	4	15,63			
		Üniversite	15	17,17			
Vatanseverlik	Deney	İlköğretim	14	15,71	2,933	2	,231
		Lise	11	18,36			
		Üniversite	6	12,33			
	Kontrol	İlköğretim	12	15,79	2,944	2	,230
		Lise	4	9,25			
		Üniversite	15	17,97			

Aile Birliğine Önem Verme	Deney	İlköğretim	14	12,71	4,901	2	,086
		Lise	11	19,05			
		Üniversite	6	18,08			
	Kontrol	İlköğretim	12	18,13	1,650	2	,438
		Lise	4	11,63			
		Üniversite	15	15,47			
Hoşgörü	Deney	İlköğretim	14	14,25	2,801	2	,246
		Lise	11	19,14			
		Üniversite	6	14,33			
	Kontrol	İlköğretim	12	18,75	2,848	2	,241
		Lise	4	10,25			
		Üniversite	15	15,33			
Sontest toplam	Deney	İlköğretim	14	13,96	4,737	2	,094
		Lise	11	20,18			
		Üniversite	6	13,08			
	Kontrol	İlköğretim	12	16,54	1,867	2	393
		Lise	4	10,25			
		Üniversite	15	17,10			

Tablo 35 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=16,21$), lise ($X_{sıra}=16,91$) ve üniversite ($X_{sıra}=13,83$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,119, $p>0.05$); kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=14,71$), lise ($X_{sıra}=9,88$) ve üniversite ($X_{sıra}=18,67$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=3,427, $p>0.05$] görülmektedir.

Yardımseverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=15,04$), lise ($X_{sıra}=17,91$) ve üniversite ($X_{sıra}=14,75$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,412, $p>0.05$); kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=14,67$), lise ($X_{sıra}=15,63$) ve üniversite ($X_{sıra}=17,17$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,518, $p>0.05$] görülmektedir.

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=15,71$), lise ($X_{sıra}=18,36$) ve üniversite ($X_{sıra}=12,33$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=2,933, $p>0.05$); kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=15,79$), lise ($X_{sıra}=9,25$) ve üniversite ($X_{sıra}=17,97$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=2,944, $p>0.05$] görülmektedir.

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu sönest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=12,71), lise (Xsıra=19,05) ve üniversite (Xsıra=18,08) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=4,901, $p>0.05$]; kontrol grubu sönest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=18,13), lise (Xsıra=11,63) ve üniversite (Xsıra=15,47) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,650, $p>0.05$] görölmektedir.

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu sönest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=14,25), lise (Xsıra=19,14) ve üniversite (Xsıra=14,33) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=2,801, $p>0.05$]; kontrol grubu sönest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=18,75), lise (Xsıra=10,25) ve üniversite (Xsıra=15,33) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=2,848, $p>0.05$] görölmektedir.

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu sönest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=13,96), lise (Xsıra=20,18) ve üniversite (Xsıra=13,08) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=4,737, $p>0.05$]; kontrol grubu sönest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=16,54), lise (Xsıra=10,25) ve üniversite (Xsıra=17,10) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,867, $p>0.05$] görölmektedir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sönest tutum puanları arasında, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Uygulama sonrası deney grubunda elde edilen bu sonuçlar, Aladağ (2009) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir. Bu çalışmada, sorumluluk değeri ile baba öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem 4: Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin tutumları arasında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında, ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 36 ve Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 36: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Öntest	Grup	Aile Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Misafirperverlik	Deney	2000 TL'den az	10	20,50	3,989	2	,136
		2001 TL-4000 TL	14	14,54			
		4000 TL'den fazla	7	12,50			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	12,38	,842	2	,656
		2001 TL-4000 TL	17	16,15			
		4000 TL'den fazla	10	17,20			
Yardımseverlik	Deney	2000 TL'den az	10	13,15	2,150	2	,341
		2001 TL-4000 TL	14	16,21			
		4000 TL'den fazla	7	19,64			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	15,25	,033	2	,984
		2001 TL-4000 TL	17	16,15			
		4000 TL'den fazla	10	16,05			
Vatanseverlik	Deney	2000 TL'den az	10	13,55	1,849	2	,397
		2001 TL-4000 TL	14	18,32			
		4000 TL'den fazla	7	14,86			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	20,88	1,422	2	,491
		2001 TL-4000 TL	17	15,59			
		4000 TL'den fazla	10	14,75			
Aile Birliğine Önem Verme	Deney	2000 TL'den az	10	13,95	1,939	2	,379
		2001 TL-4000 TL	14	18,46			
		4000 TL'den fazla	7	14,00			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	8,13	4,030	2	,133
		2001 TL-4000 TL	17	16,24			
		4000 TL'den fazla	10	18,75			
Hoşgörü	Deney	2000 TL'den az	10	18,00	,789	2	,674
		2001 TL-4000 TL	14	15,36			
		4000 TL'den fazla	7	14,43			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	12,75	1,384	2	,501
		2001 TL-4000 TL	17	17,62			
		4000 TL'den fazla	10	14,55			

Öntest toplam	Deney	2000 TL'den az	10	14,95	,749	2	,688
		2001 TL-4000 TL	14	17,54			
		4000 TL'den fazla	7	14,43			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	10,75	1,640	2	,440
		2001 TL-4000 TL	17	16,35			
		4000 TL'den fazla	10	17,50			

Tablo 36 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=20,50$), lise ($X_{sıra}=14,54$) ve üniversite ($X_{sıra}=12,50$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=3,989, $p>0.05$); kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=12,38$), lise ($X_{sıra}=16,15$) ve üniversite ($X_{sıra}=17,20$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,842, $p>0.05$] görülmektedir.

Yardımsızlık değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=13,15$), lise ($X_{sıra}=16,21$) ve üniversite ($X_{sıra}=19,64$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=2,150, $p>0.05$); kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=15,25$), lise ($X_{sıra}=16,15$) ve üniversite ($X_{sıra}=16,05$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,033, $p>0.05$] görülmektedir.

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=13,55$), lise ($X_{sıra}=18,32$) ve üniversite ($X_{sıra}=14,86$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,849, $p>0.05$); kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=20,88$), lise ($X_{sıra}=15,59$) ve üniversite ($X_{sıra}=14,75$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,422, $p>0.05$] görülmektedir.

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=13,95$), lise ($X_{sıra}=18,46$) ve üniversite ($X_{sıra}=14,00$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,939, $p>0.05$); kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=8,13$), lise ($X_{sıra}=16,24$) ve üniversite ($X_{sıra}=18,75$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=4,030, $p>0.05$] görülmektedir.

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu öntest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=18,00), lise (Xsıra=15,36) ve üniversite (Xsıra=14,43) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,789, p>0.05]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=12,75), lise (Xsıra=17,62) ve üniversite (Xsıra=14,55) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,384, p>0.05] görülmektedir.

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu öntest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=14,95), lise (Xsıra=17,54) ve üniversite (Xsıra=14,43) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,749, p>0.05]; kontrol grubu öntest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=10,75), lise (Xsıra=16,35) ve üniversite (Xsıra=17,50) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,640, p>0.05] görülmektedir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest tutum puanları arasında, ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 37: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sontest	Grup	Aile Gelir Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Misafirperverlik	Deney	2000 TL'den az	10	13,55	2,753	2	,252
		2001 TL-4000 TL	14	17,50			
		4000 TL'den fazla	7	16,50			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	13,63	2,148	2	,342
		2001 TL-4000 TL	17	14,56			
		4000 TL'den fazla	10	19,40			
Yardımseverlik	Deney	2000 TL'den az	10	14,90	2,505	2	,286
		2001 TL-4000 TL	14	15,04			
		4000 TL'den fazla	7	19,50			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	18,88	,689	2	,709
		2001 TL-4000 TL	17	16,21			
		4000 TL'den fazla	10	14,50			
Vatanseverlik	Deney	2000 TL'den az	10	16,30	,028	2	,986
		2001 TL-4000 TL	14	15,89			
		4000 TL'den fazla	7	15,79			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	18,25	,629	2	,730
		2001 TL-4000 TL	17	14,88			
		4000 TL'den fazla	10	17,00			

Aile Birliğine Önem Verme	Deney	2000 TL'den az	10	17,15	,373	2	,830
		2001 TL-4000 TL	14	15,25			
		4000 TL'den fazla	7	15,86			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	21,00	1,656	2	,437
		2001 TL-4000 TL	17	14,59			
		4000 TL'den fazla	10	16,40			
Hoşgörü	Deney	2000 TL'den az	10	13,25	1,904	2	,386
		2001 TL-4000 TL	14	17,07			
		4000 TL'den fazla	7	17,79			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	19,75	,862	2	,650
		2001 TL-4000 TL	17	15,12			
		4000 TL'den fazla	10	16,00			
Sontest toplam	Deney	2000 TL'den az	10	14,85	,325	2	,850
		2001 TL-4000 TL	14	16,71			
		4000 TL'den fazla	7	16,21			
	Kontrol	2000 TL'den az	4	20,50	1,201	2	,548
		2001 TL-4000 TL	17	14,97			
		4000 TL'den fazla	10	15,95			

Tablo 37 incelendiğinde;

Misafirperverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=13,55$), lise ($X_{sıra}=17,50$) ve üniversite ($X_{sıra}=16,50$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3))=2,753, $p>0.05$]; kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=13,63$), lise ($X_{sıra}=14,56$) ve üniversite ($X_{sıra}=19,40$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3))=2,148, $p>0.05$] görülmektedir.

Yardımsızlık değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=14,90$), lise ($X_{sıra}=15,04$) ve üniversite ($X_{sıra}=19,50$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3))=2,505, $p>0.05$]; kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=18,88$), lise ($X_{sıra}=16,21$) ve üniversite ($X_{sıra}=14,50$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3))=,689, $p>0.05$] görülmektedir.

Vatanseverlik değerine ilişkin deney grubu sontest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim ($X_{sıra}=16,30$), lise ($X_{sıra}=15,89$) ve üniversite ($X_{sıra}=15,79$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3))=,028, $p>0.05$]; kontrol grubu sontest puanlarında da ilköğretim ($X_{sıra}=18,25$), lise ($X_{sıra}=14,88$) ve üniversite ($X_{sıra}=17,00$) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3))=,629, $p>0.05$] görülmektedir.

Aile Birliğine Önem Verme değerine ilişkin deney grubu sönest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=17,15), lise (Xsıra=15,25) ve üniversite (Xsıra=15,86) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,373, p>0.05]; kontrol grubu sönest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=21,00), lise (Xsıra=14,59) ve üniversite (Xsıra=16,40) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,656, p>0.05] görölmektedir.

Hoşgörü değerine ilişkin deney grubu sönest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=13,25), lise (Xsıra=16,71) ve üniversite (Xsıra=17,79) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,904, p>0.05]; kontrol grubu sönest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=19,75), lise (Xsıra=15,12) ve üniversite (Xsıra=16,00) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,862, p>0.05] görölmektedir.

Toplam ölçeğe ilişkin deney grubu sönest puanlarında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ilköğretim (Xsıra=14,85), lise (Xsıra=20,18) ve üniversite (Xsıra=16,21) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=,325, p>0.05]; kontrol grubu sönest puanlarında da ilköğretim (Xsıra=20,50), lise (Xsıra=14,97) ve üniversite (Xsıra=15,95) arasında 0,05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [(H(3)=1,201, p>0.05] görölmektedir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sönest tutum puanları arasında, ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ulaşılan bu sonuçlar, Aktepe (2010) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin değerler eğitimi sonrası tutumları ile ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görölmüştür. Baydar (2009) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin değer kazanımında farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Aladağ (2009) tarafından yapılan çalışmada, sorumluluk değeri ile ailenin gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; İşcan (2007) tarafından yapılan araştırmada, değerleri edinme düzeyi ile sosyo-ekonomik yapı arasında anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Akbaş (2004) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin sosyo-ekonomik yapılarının, değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmadığı görölmüştür.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem 5: Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak sınıf öğretmenin görüşleri nelerdir?

Uygulama sonrası, deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmeniyle, uygulanan programın etkililiği ve öğrencilerin sınıf ve okul ortamındaki davranışlarında misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair gözlemlerini ve görüşlerini yansıtması istenmiştir.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden sağlanan veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında *misafirperverlik* değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Deney grubu öğretmeniyle, uygulamanın başlangıcından bugüne kadar öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında misafirperverlik değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair yapılan görüşmeden elde edilen cevaplara bakıldığında; uygulanan programın öğrenciler üzerindeki etkililiği konusunda öğretmenin genel olarak olumlu görüşler ifade ettiği görülmüştür. Öğretmen, misafirperver tutum ve davranışlar sergilemeleri konusunda öğrencilerden olumlu izlenimler edindiğini ifade etmiştir. Öğretmenin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıdadır:

Öğretmen: *Öğrencilerimde misafirperverlik değeri açısından olumlu değişiklikler gözlemlediğimi söyleyebilirim. Yaptığımız uygulamadan sonra öğrencilerimin, özellikle Suriyeli çocukların ve hatta ailelerin ülkemize gelmelerini daha anlayışla karşıladıklarını ve okulumuzda bulunan Suriyeli öğrencilere daha sıcak yaklaşıklarını fark ettim. AÇ, CÇ, ST ve ŞK adlı öğrencilerim, 23 Nisan'da ülkemizi ziyarete gelen yabancı çocukları evlerinde misafir etmek istediklerini bana bildirdiler. İki öğrencim, kalacak yeri olmadığı için sokakta yatmak zorunda kalan insanlar için misafirhaneler açması için Belediye Başkanına mektup yazdılar. Uygulanan programın, öğrencilere misafirperverlik değerini benimsetme ve davranışa dönüştürme yönünde başarılı olduğunu söyleyebilirim.*

Sınıf öğretmenin, öğrencilerinin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında, misafirperverlik değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, süreç içerisinde öğrencilerin

misafirperverlik değerini davranışlarına yansıttıkları ve tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu görölmektedir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrencilerin misafirperverlik değerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

2. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında yardımseverlik değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Deney grubu öğretmeni ile uygulamanın başlangıcından bugüne kadar öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında yardımseverlik değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair yapılan görüşmeden elde edilen cevaplara bakıldığında; uygulanan programın öğrenciler üzerindeki etkililiği konusunda öğretmenin genel olarak olumlu görüşler belirttiği görölmüştür. Öğretmen, yardımsever tutum ve davranışlar sergilemeleri konusunda öğrencilerden olumlu izlenimler edindiğini ifade etmiştir. Öğretmenin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıdadır:

Öğretmen: *Sınıfımdaki öğrencilerde yardımseverlik değeri açısından olumlu yönde değişikler gözlemlediğimi söyleyebilirim. Yaptığımız uygulamadan sonra, birkaç öğrencim okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışma kulübüne üye olmak istediklerini bana bildirdiler. AY, ME ve TK adlı öğrencilerimin, ihtiyacı olan arkadaşlarının kullanması için sınıfa bir yardım kutusu getirdiklerini gördüm. Daha önce arkadaşlarına yardımcı olmayı pek sevmeyen KA adlı öğrencimin daha yardımsever davranışlar sergilediğini gözlemledim. Sınıf başkanı olan öğrencimin, okulumuzdaki Suriyeli öğrencilere yardım etmek için okul genelinde para toplanmasını sınıfa gelen okul müdüründen talep ettiğine şahit oldum. Sınıfımızdaki ortopedik engelli MC adlı öğrencimize her sabah yardımcı olmak için öğrencilerin birbirleriyle yarıştıklarını görüp çok duygulandım. Uygulanan programın öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkileme yönünde başarılı olduğunu net olarak söyleyebilirim.*

Sınıf öğretmeninin, öğrencilerinin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında, yardımlaşma değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, süreç içerisinde öğrencilerin yardımlaşma değerini tutum ve davranışlarına yansıttıkları görölmektedir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrencilerin yardımlaşma değerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

3. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında “vatanseverlik” değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Deney grubu öğretmeni ile uygulamanın başlangıcından bugüne kadar öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında vatanseverlik değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair yapılan görüşmeden elde edilen cevaplara bakıldığında; uygulanan programın öğrenciler üzerindeki etkililiği konusunda öğretmenin genel olarak olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Öğretmen, vatansever tutum ve davranışlar sergilemeleri konusunda öğrencilerden olumlu izlenimler edindiğini ifade etmiştir. Öğretmenin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıdadır:

Öğretmen: *Öğrencilerimde vatanseverlik konusunda olumlu gelişmeler olduğunu gözlemlediğimi söyleyebilirim. Yaptığımız uygulamadan sonra öğrencilerim, ülkelerindeki sorunlardan dolayı ülkemize gelmiş olan ve okulumuzda bulunan yabancı kökenli öğrencilere çok üzüldüklerini bana defalarca ifade ettiler. Derslerin başlangıcında güncel olayları değerlendirirken, öğrencilerin ülkemizdeki terör olayları ile ilgili haberleri daha fazla anlattıklarını ve vatanın bölünmezliğine daha fazla vurgu yaptıklarını fark ettim. DB adlı öğrencim, içinde Mesnevî’den beyitlerin geçtiği vatan sevgisi konulu bir oyun yazıp arkadaşlarıyla sınıfta canlandırdı. Öğrencilerimdeki, ailelerinden kaynaklandığını düşündüğüm, yabancı öğrencilerden uzak durma, onlarla arkadaş olmaktan çekinme davranışlarının çok büyük oranda azaldığını gördüm. AÇ ve CÇ adlı öğrencilerim, okulumuzdaki yabancı uyruklu öğrencilerle, vatanlarından ayrı kalma konusunda bir röportaj yaparak sınıfa çok duygusal bir şekilde sundular. Uygulanan programın, öğrencilere vatanseverlik değerini benimsetme ve bu değer ışığında tutumlarında değişimlere neden olma konusunda başarılı olduğunu söyleyebilirim.*

Sınıf öğretmeninin, öğrencilerinin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında, vatanseverlik değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, süreç içerisinde öğrencilerin vatanseverlik değerini davranışlarına yansıtıkları ve tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

4. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında “aile birliğine önem verme” değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Deney grubu öğretmeniyle, uygulamanın başlangıcından bugüne kadar öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında, aile birliğine önem verme değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair yapılan görüşmeden elde edilen cevaplara bakıldığında; uygulanan programın öğrenciler üzerindeki etkililiği konusunda öğretmenin genel olarak olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Öğretmen, aile birliğine önem verme değerine yönelik tutum ve davranışlar sergilemeleri konusunda öğrencilerden olumlu izlenimler edindiğini ifade etmiştir. Öğretmenin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıdadır.

Öğretmen: Öğrencilerimde aileye ve aile birliğine önem verme konusunda olumlu gelişmeler olduğunu gözlemlediğimi söyleyebilirim. Yaptığımız uygulamadan sonra öğrencilerimin, ailelerine ve özellikle annelerine yönelik tutumlarında, daha fazla bağlanma yönünde değişiklikler olduğunu söyleyebilirim. Anne babası ayrı olan EA adlı öğrencimin, bu konular işlenirken daha fazla duygusallaştığını ve bazen ağladığını gördüm. Öğrencilerimin defalarca sınıfın bir aile olduğunu, benim de aile reisi olduğumu ifade ettiklerine şahit oldum. Anne babasına, kendisine oyuncak almadığı için bazen sitem eden YB adlı öğrencimin bu sitemlerinden vazgeçtiğini müşahade ettim. Uygulama sırasında, daha önce huzurevine ve çocuk esirgeme kurumuna yaptığımız ziyaretleri gündeme getiren öğrencilerim, orada bulunan kimsesiz yaşlıları ve çocukları evlerinde birkaç gün misafir etmek istediklerini bana iletiler. Öğrencilerin tamamı, büyüklerini asla huzurevine göndermeyeceklerini belirttiler. Uygulama sonunda, öğrencilerimde aile birliğine, ailenin önemine, ailede geçerli kurallara, aile ilişkilerine, ailedeki sorumluluklara, aile büyükleri ve sıcak yuva kavramına ve özellikle anne sevgisine daha fazla vurgu yaptıklarını gördüm.

Sınıf öğretmenin, öğrencilerinin okul ve sınıf ortamındaki davranışlarında, aile birliğine önem verme değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, süreç içerisinde öğrencilerin aile birliğine önem verme değerini davranışlarına yansıtacakları ve tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrencilerin aile birliğine önem verme değerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

5. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında “hoşgörü” değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Deney grubu öğretmeni ile uygulamanın başlangıcından bugüne kadar öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında hoşgörü değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair yapılan görüşmeden elde edilen cevaplara bakıldığında; yapılan uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkililiği konusunda öğretmenin genel olarak olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Öğretmen, hoşgörülü tutum ve davranışlar sergilemeleri konusunda öğrencilerden olumlu izlenimler edindiğini ifade etmiştir. Öğretmenin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevap aşağıdadır.

Öğretmen: *Sınıfımdaki öğrencilerde hoşgörülü davranma açısından genel olarak olumlu yönde değişimler olduğunu söyleyebilirim. Özellikle, birkaç öğrencide bu değişimi çok net olarak gözlemledim. Daha önce sorunlarını şiddet kullanarak çözmeye çalışan EA adlı öğrencimin bu yolu terk ettiğini, arkadaşlarına daha sevecen ve anlayışlı yaklaştığını gördüm. Birçok öğrencimin, gerek kendi sınıflarındaki ve gerekse diğer sınıflardaki öğrenciler arasında yaşanan sorunlarda hakem rolü oynadıklarını, arkadaşlarını barıştırdıklarını, taraflara hoşgörülü olmaları yönünde telkinlerde bulduklarını gözlemledim. Sınıfta arkadaşlarını sürekli şikâyet eden YB adlı öğrencimde şikâyet etme sıklığının azaldığını, arkadaşlarına daha anlayışlı ve affedici davrandığını gördüm. Bazen kızdığım, öğrencilerimin bana hoşgörülü olmayı hatırlattıklarına da şahit oldum. Daha önceleri, ülkemize gelmiş olan Suriyeli çocukları dışlayan bazı öğrencilerimin, onlarla teneffüslerde arkadaşlık kurduklarını gördüm. Bu açıdan uygulanan programı başarılı buluyorum.*

Sınıf öğretmenin, öğrencilerinin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında, hoşgörü değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, süreç içerisinde öğrencilerin hoşgörü değerini içselleştirdikleri ve tutumlarına yansıtıkları görülmektedir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın, öğrencilerin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

6. Uygulanan programı nasıl değerlendiriyorsunuz, programın etkililiği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Sınıf öğretmeni ile uygulamanın etkililiği konusunda yapılan görüşmeden elde edilen cevaplara göre, öğretmenin genel olarak uygulamayı olumlu olarak değerlendirdiği görülmüştür. Öğretmen, uygulamanın öğrenciler üzerinde pozitif

yönde etkiler yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıdadır:

Öğretmen: Değerler eğitimi, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında temel yaklaşımlar arasında sayılmasına rağmen, programın içeriğinde değer öğretimine yönelik farklı etkinlik ve uygulamalara yeterince yer verildiğini söyleyemem. Genel olarak uygulamayı başarılı buluyor ve öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki yaptığını düşünüyorum. Derslerde bu tür uygulamalara sıklıkla yer verilmesi gerektiği kanaatindeyim. Derslerde öğrencilere bilgi, beceri kazandırmaya çalışırken, değerleri ihmal ettiğimiz zamanlar olmaktadır. Bu uygulama, öğrencilere verilen akademik bilginin yanında, en az akademik bilgiler kadar önemli olan değerlerin de kazandırılması konusunda önemli bir etki yaratmıştır. Değerleri kazandırma konusunda bu uygulamanın etkili olduğunu, öğrencilerimin değerlerle ilgili tutum ve davranışlarında oluşan değişikliklerden dolayı söyleyebilirim. Yaptığımız uygulamada kullandığımız etkinlikler gerçekten çok iyi hazırlanmıştı ve bundan dolayı öğrenciler etkinlikleri çok sevdiler. Öğrencilerime yönelik gözlemlerime dayanarak, yaptığımız uygulamanın öğrencilere değerleri kazandırma konusunda çok etkili olduğunu söyleyebilirim. Değer kazandırma uygulamalarının, sadece belli derslerde değil, bütün derslerde sıklıkla uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Milli Eğitim Bakanlığı'nun da değerleri kazandırmaya yönelik programları ve ders kitaplarını bu yönde hazırlaması gerekir bence. Bu tür uygulamalarla velilerin de eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sonuç olarak, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasını gayet başarılı bulduğumu söyleyebilirim.

Yukarıdaki cevaplardan, öğretmenin Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına yönelik pozitif değerlendirmelerde bulunmuştur. Sonuç olarak, sınıf öğretmenin görüşlerine göre, yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve uygulamanın başarılı bir uygulama olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde, yapılan uygulamanın öğrenci üzerindeki etkisini belirlemek ve yapılan uygulamanın değerlendirmesini yapmak amacıyla, deney grubunun öğretmeni ile görüşülmüştür. Yapılan görüşme sonucunda; öğretmenin, uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkililiği konusunda genel olarak olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Öğretmen, öğrencilere değerleri kazandırma konusunda, uygulamaya yönelik olumlu izlenimler edindiğini belirtmiştir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrenciler üzerinde etkili olduğunu, öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumlu yönde değişikliklere neden olduğunu göstermektedir. Yiğittir (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin değer eğitimi sonrası öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlemledikleri; Thompson (2002) tarafında yapılan çalışmada ise öğretmenlerin karakter eğitim programının

öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Aladağ (2009) tarafından yapılan çalışmada, deney grubunun öğretmeni, uygulanan değer eğitimi programının öğrenciler üzerinde pozitif yönde etki yaptığını ifade etmiştir. Moore (2005) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak karakter eğitimi programının değerlerin kazandırılmasında etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalar (2010) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcı öğretmenler, değerler eğitiminin öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumlu değişikliklere neden olduğunu ifade etmişlerdir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem 6: Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak velilerinin görüşleri nelerdir?

Deney grubunda yer alan 5 öğrencinin velisi ile yapılan görüşmelerde; velilerden, uygulama sonrasında, evde veya ev dışında misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin olarak, öğrencilerin tutum ve davranışlarında ne gibi değişiklikler olduğuna dair gözlemlerini yansıtmaları istenmiştir.

Öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerden sağlanan veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında “misafirperverlik” değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Veli 1 (Öğrenci 1'in Annesi): *Bu uygulama sayesinde çocuğumun misafir ve misafirlik konusunda daha duyarlı hale geldiğini gördüm. Örneğin, arkadaşlarını daha sık eve getirmeye başladı ve özellikle okullarındaki Suriyeli ve Iraklı çocukları birkaç kez evde misafir etti. Daha önceleri, eve misafir gelmesinden bazen rahatsız olurdu, ancak şu an öyle bir rahatsızlığı yok. Özellikle çocuklu misafirlerin gelmesinden çok memnun oluyor. Okuldaki uygulamanın faydası olsa gerek ki ülkelerini terk etmek zorunda kalmış insanlarla ilgili televizyon haberlerine daha fazla üzülür oldu ve onları evimizde barındırmamız konusunda babasına ve bana sürekli isteklerde bulunuyor. Çocuğumdaki misafirperverlik duygusunu artırdığı için bu çalışmanın başarılı bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Bu tür eğitimlerin velilere de verilmesi gerekir.*

Veli 2 (Öğrenci 2'nin Annesi): *Çocuğum zaten misafirperver bir çocuktur, ancak okuldaki bu uygulamanın çocuğumdaki bu duyguyu artırdığını düşünüyorum. Çocuğumun, geçenlerde evsiz insanlara ait bir gazete resmini odasına astığını gördüm. Evde bazen kardeşine misafirlikte fazla yememesi ve*

daha nazik olması gerektiği konusunda bilgiler verdiğini ve misafirlikle ilgili komik hikâyeler anlattığına şahit oldum. Sanırım anlattığı hikâyeler Mevlâna'ya aitmiş. Çocuklarımıza değerlerimizi benimseten bu tür çalışmaların bütün yıl boyu sürmesi gerekir bence.

Veli 3 (Öğrenci 3'ün Babası): Bu uygulama sayesinde olsa gerek, çocuğum eve gelen misafir çocuklarla odasını ve oyuncaklarını daha rahat paylaşmaya başladı. Çocuğum, geçenlerde evsizlere ev bulma konulu bir etkinlik hazırladı. 23 Nisan'da misafir öğrenci almak istedi. Daha önce böyle bir isteği olmamıştı. Okullarındaki dış ülkelerden gelen öğrencileri birkaç kez eve getirdiği oldu. Bu uygulama, çocuğumda misafirperverlik duygusunu artırdı ve evi olmayan ya da ülkesinden ayrı yaşamak zorunda olan insanların farkına varmasını sağladı. Bu uygulamanın çocuğum üzerinde güzel etkiler bıraktığını rahatça söyleyebilirim.

Veli 4 (Öğrenci 4'ün Babası): Okulda yapılan uygulamadan veli olarak memnunum. Çocuğumda bu uygulamadan severek bahsedirdi evde. Bu çalışmanın, çocuğumdaki misafire saygı, misafire ikramda bulunma, misafiriğe gitme, misafirlikte nazik olma, ev sahibini yormama gibi konularda farklılıklar yarattığını gördüm. Hatta çocuğum bu konularla ilgili, bize okulda öğrendiği Mevlâna'ya ait bazı hikâyeler de anlattı. Bu çalışmanın, çocuğumda aileler arası misafirliğin yanında, yabancı ülke insanlarını, evsiz, yurtsuz yabancıları misafir etme ve onlara yardımcı olma konusunda farkındalık yarattığını gözlemledim. Bence bu uygulamanın en iyi tarafı da buydu.

Veli 5 (Öğrenci 5'in Annesi): Bu uygulamadan dolayı öğretmenimize teşekkür ediyorum. Çocuğuma birçok faydası olduğu gibi, misafirperverlik konusunda da bu çalışmanın çok faydası oldu. Misafiriğe gitmeyi pek sevmeyen ve evimize yetişkin misafir gelmesini çoğu zaman istemeyen çocuğumun, bu konudaki sert tutumunu yumuşattığını gördüm. Oğlumun, televizyondaki, evi olmayan yoksullarla ilgili haberleri daha dikkatli izlediğini ve üzüldüğünü gördüm. Bu uygulamadan önce, oğlum spor kulübündeydi, bu uygulamadan sonra yardımlaşma ve dayanışma kulübüne geçmek istediğini öğretmenine bildirmiş. Yabancı uyruklu ve özellikle siyah öğrencilerden uzak duran çocuğumun, onlarla daha yakın arkadaşlık kurmasını ve onları birkaç kez eve getirmesini bu çalışmanın başarısına bağlıyorum. Bu uygulama bütün okullara yaygınlaştırılmalı, hatta veliler de bu konularda eğitilmelidir.

Velilerin verdikleri cevaplardan, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra, evde veya ev dışında misafirperverlik değerine ilişkin olarak, öğrencinin tutum ve davranışlarında genelde olumlu yönde değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Veli gözlemlerinden, çocuklarının misafirperverlik değeri bakımından olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Velilerin görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın nicel alt problemlerini de destekler niteliktedir.

2. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında “yardımseverlik” değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Veli 1 (Öğrenci 1’in Annesi): *Bu uygulamadan sonra çocuğumun daha yardımsever olduğunu gözlemledim. Örneğin, sitedeki yaşlılara daha çok yardım ettiğini, ellerindeki poşetleri taşıdığını gördüm. Çocuğum evde bana ve babasına da daha çok yardım eder oldu. Odasını ve oyuncaklarını topladığını, çantasını hazırladığını, masayı hazırlarken bana yardım ettiğini fark ettim. Okuldaki uygulamadan sonra, mahalledeki yoksullara ve özellikle ülkemize gelmiş olan yabancı uyruklu insanlara yardım edilmesi gerektiğini daha sık söylemeye başladı. Hatta birkaç kez bana kurabiye hazırlatıp o çocuklara götürdü. Ben bu uygulamadan çok memnun kaldım. İlgilere teşekkür ederim.*

Veli 2 (Öğrenci 2’nin Annesi): *Okuldaki bu uygulamadan sonra, çocuğumun okullarındaki yabancı uyruklu öğrencilere daha fazla yardım edilmesi gerektiğine vurgu yaptığını gözlemledim. Geçenlerde o çocuklardan birini eve de getirdi. Çocuğumun, yardım isteyen yoksullara ve yaşlılara karşı daha anlayışlı, daha kibar ve daha olgun davranışlar sergilediğini gördüm. Özellikle evde kardeşine ve mahalledeki arkadaşlarına karşı daha yardımsever ve paylaşımcı davrandığını fark ettim. Mahalledeki yaşlılara yardım etmek için arkadaşlarıyla bir grup kurduklarını bana söyledi. Bu uygulamanın çok iyi olduğunu söyleyebilirim.*

Veli 3 (Öğrenci 3’ün Babası): *Bu uygulama sayesinde olsa gerek, çocuğumun gerek evde kardeşleriyle ve gerekse sitede arkadaşlarıyla kavga etme oranının çok azaldığını, birbirlerine daha çok yardımcı olduklarını gördüm. Çocuğumun, sitedeki arkadaşlarıyla yardım kampanyası başlatıp, okullarındaki Suriyeli ve Iraklı çocuklara kıyafet yardımı yaptıklarını gördüm. Özellikle babasına, yoksullara daha fazla yardım etmesi konusunda baskı yaptığını gözlemledim. Bu uygulama, çocuğumda yardımseverlik duygusunu artırarak, yoksul oldukları için ihtiyaçlarını karşılayamayan insanların farkına varmasını sağladı. Yaşlılara yardım etme arzusunu artırdı. Bence veliler olarak bize de böyle bir eğitim verilmelidir. Hatta bütün topluma da..*

Veli 4 (Öğrenci 4’ün Babası): *Bu uygulamanın, yardımseverlik konusunda kızım üzerinde güzel etkileri olduğunu düşünüyorum. Çocuğumun bu uygulamadan sonra, arkadaşlarına oyuncaklarını ödünç verdiğini, onları eve davet ettiğini gördüm. Arkadaşlarıyla yoksullara yardım için sitede bir grup kurduklarını duydum. Ülkemize gelen yabancı öğrencilere yardım edilmesi konusunda daha hassaslaştığını fark ettim. Yaşlılara ve yoksullara yardım konusunda daha istekli ve hassas olduğunu gözlemledim.*

Veli 5 (Öğrenci 5’in Annesi): *Bu uygulamadan sonra, çocuğumun daha paylaşımcı olduğunu, kardeşine yönelik davranışlarından dolayı söyleyebilirim. Oğlumun, televizyondaki evi olmayan yoksullarla ilgili haberleri daha dikkatli izlediğini ve üzüldüğünü gördüm. Bu uygulamadan önce, oğlum spor kulübündeydi, uygulamadan sonra birkaç arkadaşıyla yardımlaşma ve dayanışma kulübüne geçmek istediğini öğretmeninden duydum. Bu uygulama, çocuğumda ihtiyaç sahiplerine yönelik bir duyarlılık oluşturdu. Çocuğum, özellikle ülkemizdeki yabancı uyruklu yoksul kişilere ve yaşlılara yardım edilmesi gerektiği konusunda çok hassaslaştı. Oğlumun isteği üzerine, geçenlerde huzurevini ziyaret ettik.*

Velilerin verdikleri cevaplardan, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra, evde veya ev dışında yardımseverlik değerine ilişkin olarak, öğrencilerin tutum ve davranışlarında genelde olumlu yönde değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Veli gözlemlerinden, çocuklarının yardımseverlik değeri bakımından olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Velilerin görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın nicel alt problemlerini de destekler niteliktedir.

3. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında “vatanseverlik” değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Veli 1 (Öğrenci 1’in Annesi): *Bu uygulama sayesinde çocuğumda vatanseverlik duygusunun daha arttığını söyleyebilirim. Çocuğumun terör olaylarına karşı daha hassaslaştığını, bu haberlere daha fazla ilgi duyduğunu ve şehitlere daha fazla üzüldüğünü gördüm. Okullarındaki, vatanında ayrı yabancı öğrencilere çok üzüldüğünü, onları evde daha sık anlattığını fark ettim. Ülke kaynaklarının israf edilmemesi konusunda daha hassaslaştığını gördüm. Bu çalışmanın başarılı bir çalışma olduğunu düşünüyorum.*

Veli 2 (Öğrenci 2’nin Annesi): *Biz, milli duyguları ve milli hassasiyetleri fazla olan bir aileyiz. Çocuğumuzu zaten vatansever olarak yetiştirdiğimize inanıyorum, ancak bu uygulamanın bizi desteklediğini, eksikliklerimizi giderdiğini söyleyebilirim. Bu uygulama sayesinde çocuğumda, vatanından ayrı kalanlara karşı ciddi bir hassasiyet oluştuğunu, çocuğumun vatanın birliği ve bütünlüğü için daha duyarlı hale geldiğini fark ettim. Bu uygulama sayesinde, çocuğumda diğer ülkelere ve diğer milletlere karşı daha anlayışlı olma durumunun oluştuğunu gördüm. Bu uygulama, vatanseverlik değeri ile ilgili olarak çocuğumda ciddi bir tutum ve davranış değişikliği yapmıştır.*

Veli 3 (Öğrenci 3’ün Babası): *Bu uygulamadan sonra çocuğumda vatanseverlik duygusunun arttığını söyleyebilirim. Çocuğum bu küçük yaşına rağmen vatanın birliği konusuna daha ilgili hale geldi. Daha önce televizyon haberlerine ilgi duymayan çocuğumun, vatanımıza düşman teröristlere yönelik nefret tutumunun sertleştiğini gördüm. Bu uygulamadan sonra bayrak, asker, polis gibi resimleri daha sık çizdiğini gördüm. Bu uygulama, çocuğumun, ülkesinden ayrı yaşamak zorunda kalan insanların farkına varmasını sağladı. Vatan sevgisi kutsaldır ve bu uygulama da bu konuda çok faydalı oldu. Bu tür çalışmaların yetişkinlere de uygulanması gerekir bence.*

Veli 4 (Öğrenci 4’ün Babası): *Okulda yapılan bu uygulamadan çok memnunum. Bu çalışmanın, çocuğumdaki vatan sevgisi, vatani koruma, vatan için çalışma, vatani yüceltme duygularını artırdığını söyleyebilirim. Bu çalışma, çocuğumu, evsiz, yurtsuz yabancıları koruma ve onlara üzülmeye konusunda daha duyarlı hale getirdi. Çocuğumun, küçük olmasına rağmen, vatan düşmanlarının cezalandırılması gerektiği yönünde bir tutum geliştirdiğini fark ettim. Vatan hepimizin ortak değeridir ve vatanımızı korumamız gerekir. Bu uygulamanın da vatanseverlik değerine yönelik olarak çocuğumda olumlu tutum değişikliğine neden olduğunu görmekten mutluyum. Bu uygulama bütün okula yaygınlaştırılmalı ve yıl boyu devam ettirilmelidir.*

Veli 5 (Öğrenci 5'in Annesi): *Bu uygulamadan sonra oğlumun, televizyondaki, göçmenlerle ilgili haberleri daha dikkatli izlediğini, üzüldüğünü ve ülkemizde savaş olmadığına sevindiğini gördüm. Çocuğumun, bu uygulamadan sonra özellikle vatanımızın kıymetini bilmemiz gerektiği yönünde olumlu bir tutum değişikliğine girdiğini fark ettim. Bu uygulamanın, çocuğumda var olan vatanseverlik duygusunu pekiştirdiğini ve çocuğumun, vatan düşmanlarına yönelik daha sert bir tutum geliştirmesini sağladığını söyleyebilirim. Oğlum daha önceleri doktor olmak istediğini söylerdi, ancak bu uygulamanın etkisiyle olsa gerek, asker olmak istediğin sık sık söyler oldu. Bu çalışmayı, çocuklarımıza değerleri öğretme konusunda başarılı buluyorum. Bu uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalı ve bütün okula yaygınlaştırılmalıdır.*

Velilerin verdikleri cevaplardan, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra, evde veya ev dışında vatanseverlik değerine ilişkin olarak, öğrencilerin tutum ve davranışlarında genelde olumlu yönde değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Veli gözlemlerinden, çocuklarının vatanseverlik değeri bakımından olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Velilerin görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın nicel alt problemlerini de destekler niteliktedir.

4. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında “aile birliğine önem verme” değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Veli 1 (Öğrenci 1'in Annesi): *Aile Türk toplumunun temelidir. Bu uygulama sayesinde çocuğumda ailenin önemi daha da arttı. Çocuğumun, bu uygulamanın etkisiyle, ailesinden ayrı yaşamak zorunda olan insanlara yönelik acıma duygusunda artış olduğunu, bu konuda medyadaki haberlere daha fazla ilgi duyduğunu ve üzüldüğünü gördüm. Mahallemizde bulunan, anne ve babası vefat ettiğiinden babaannesi ve dedesiyle yaşayan bir çocuğu ziyarete gittiğini ve o çocuğu birkaç kez eve getirdiğini, o çocuğa yönelik koruyucu bir tutum içine girdiğini fark ettim ve bunu babasıyla da paylaştım. Bu uygulama, çocuğumda, ailede görev üstlenme, aile üyeleriyle işbirliği yapma ve ailedeki sorumluluklarını yerine getirme konusunda olumlu gelişmelere neden oldu. Bunlar güzel şeyler. Bu uygulama, ülkedeki bütün okullarda ve sürekli yapılmalıdır.*

Veli 2 (Öğrenci 2'nin Annesi): *Babasıyla, çocuğumuza her fırsatta ailenin kutsal olduğunu öğretmeye çalıştık. Bu uygulama sayesinde, çocuğumuza anlattıklarımız desteklenmiş oldu. Bu uygulamadan sonra çocuğumda aileye, aile birliğine ve aile büyüklerine karşı koruyucu yönde ciddi bir tutum değişikliği olduğunu söyleyebilirim. Bu uygulama sayesinde çocuğum, parçalanmış aile çocuklarının farkına vardı. Sitemizde bulunan, anne ve babası ayrılmış bir arkadaşına daha sevecen davranmaya başladığını fark ettim. İlginç olan da çocuğumun sürekli babası ile bana ayrılmamamız konusunda telkinlerde bulunmasıydı. Çocuğumda, görev üstlenme, işbirliği ve sorumluluk alma duygusu gelişti. Çocuğumda aile birliği konusunda duyarlılık yarattığı için bu çalışmayı çok beğendim. Böyle çalışmaların büyüklere de yapılması uygun olur.*

Veli 3 (Öğrenci 3'ün Babası): *Bu uygulamadan sonra çocuğumda, aile büyüklerine saygı ve söz dinleme davranışlarının daha oturduğunu fark ettim. Çocuğum, köyde oturan dedesini ve anneannesini daha sık ziyaret etmek istiyor artık. Geçenlerde, yaşlıların huzurevlerine gönderilmelerinin kötü olduğunu, anneliğin kutsal olduğunu anlattı bana. Bu uygulamadan sonra, kendisine yönelik eleştirilerimizi, hatta azarlamalarımızı daha anlayışla karşıladığını gözlemledim. Çocuğumda, ailede görev üstlenme, işbirliği ve sorumluluk alma duygusu gelişti. Her şeyin başı ailedir. Bundan dolayı, aile ile ilgili değerleri öğreten bu uygulamaların daha fazla yaygınlaşması gerekir. İlgililere teşekkür ederim.*

Veli 4 (Öğrenci 4'ün Babası): *Daha önce de söylediğim gibi, okulda yapılan uygulamadan çok memnunum. Bu çalışmanın, çocuğumdaki aile sevgisini artırdığını söyleyebilirim. Bu çalışma, çocuğumun, ailesinden ayrı çocukların farkına varmasını, ailesi olmayan insanların üzüntülerini anlamasını sağladı. Bu uygulama sayesinde, çocuğumda var olan aile büyüklerine saygı, aile büyüklerini dinleme, onları örnek alma gibi davranışların arttığını söyleyebilirim. Bu uygulamanın en sevdiğim yanı, çocuğuma, kendisine yönelik eleştirilerimizin, kızmalarımızın kendi yararına olduğu anlayışını kazandırmış olmasıdır. Çocuğumda, ailedeki görev ve sorumluluklarını yerine getirme isteği arttı. Bu uygulamanın, bütün derslerde ve bütün sınıflarda yapılması gerekir diye düşünüyorum.*

Veli 5 (Öğrenci 5'in Annesi): *Bu uygulamadan sonra oğlumun, televizyondaki, göçmenlerle ilgili haberleri daha dikkatli izlediğini, üzüldüğünü ve ailesi ile birlikte yaşadığı için de sevdiğini gördüm. Çocuğumun, bu uygulamadan sonra özellikle ailemizin değerini bilmemiz gerektiği yönünde olumlu bir tutum içine girdiğini gözlemledim. Bu uygulama, çocuğumda var olan aile sevgisini pekiştirdi diyebilirim. Daha önceleri, isteklerini yerine getirmediğimizde bana ve babasına yönelik takındığı küsmeye davranışı büyük bir oranda azaldı ve çocuğumda aile büyüklerinin daha iyi bildikleri düşüncesi oluştu. Çocuğumda, ailede görev üstlenme ve sorumluluk alma duygusu gelişti. Milli eğitim müdürlüğü, bu çalışmayı bütün okullarda yapmalıdır bence.*

Velilerin verdikleri cevaplardan, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra, evde veya ev dışında aile birliğine önem verme değerine ilişkin olarak, öğrencilerin tutum ve davranışlarında genelde olumlu yönde değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Veli gözlemlerinden, çocuklarının aile birliğine önem verme değeri bakımından olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Velilerin görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın nicel alt problemlerini de destekler niteliktedir.

5. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında “hoşgörü” değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Veli 1 (Öğrenci 1’in Annesi): Çocuğum önceleri, sorunlarını şiddet kullanarak çözerdi. Hatta birkaç kez diğer öğrenci velileri de çocuğumun kaba davranışlarından şikâyetçi oldular. Okuldaki bu uygulama başladıktan sonra çocuğumun eve daha mutlu geldiğini, arkadaşlarından daha sevecen bahsettiğini gözlemledim. Okulda kavga etmediğini de öğretmeninden öğrendim. Bu uygulama başladığından bu yana çocuğuma yönelik hiçbir veliden şikâyet gelmedi. Evde kardeşine de daha anlayışlı ve affedici olarak yaklaşmakta, çabuk sinirlenmemekte ve oyuncaklarını onunla paylaşmaktadır. Sitenin bahçesinde de evdeki gibi anlayışlı, sabırlı ve sevecen davranışlarına şahit oldum. Bu uygulamadan dolayı gerçekten size teşekkür ederim.

Veli 2 (Öğrenci 2’nin Annesi): Okuldaki bu uygulamadan sonra, çocuğumun okullarındaki yabancı uyruklu öğrencilerden daha anlayışla bahsettiğini gözlemledim. Geçenlerde o çocuklardan birini eve de getirdi. Çocuğumun daha sabırlı, anlayışlı, kibar ve daha olgun davranışlar sergilediğini gördüm. Özellikle evde kardeşine ve mahalledeki arkadaşlarına karşı daha anlayışlı ve paylaşımcı davrandığını gördüm. Diğer çocuklarla alay eden arkadaşlarını, bu davranışlarından dolayı uyardığına şahit oldum. İnsanların birbirlerinden farklı olduklarını, hata yapabileceklerini ve bundan dolayı onlara kızmamak gerektiğini defalarca çocuğumdan duydum. Bu uygulamanın çok iyi olduğunu söyleyebilirim.

Veli 3 (Öğrenci 3’ün Babası): Bu uygulamadan sonra çocuğumun daha sevecen ve daha saygılı davranışlar sergilediğini gözlemledim. Bu uygulama sayesinde olsa gerek, çocuğumun gerek evde kardeşleriyle ve gerekse sitenin bahçesinde arkadaşlarıyla kavga etme oranının çok azaldığını gördüm. Okullarındaki Suriyeli ve Iraklı çocuklardan, acıyarak çok sık söz etmeye başladı. Kız çocuklarıyla fazla oynamaktan hoşlanmayan çocuğumun, mahallede kız çocuklarıyla daha sık oynamaya başladığını fark ettim. Çocuğum bana, sınıfta bir kız arkadaşıyla aynı sırada oturabileceğini söyledi. Çocuğum bu uygulamadan önce, sınıfta bir kızla aynı sırada oturmanın ayıp ve alay edilecek bir şey olduğunu söylerdi. Bu uygulamada emeği geçen herkese teşekkür ederim. Gerçekten çocuklar üzerinde güzel etkiler bıraktı. Zaten eğitim de böyle olmalıdır.

Veli 4 (Öğrenci 4’ün Babası): Bu uygulamanın hoşgörüsü, nezaket, sabır ve anlayış konusunda çocuğum üzerinde güzel tesirleri oldu. Çocuğumun bu uygulamadan sonra, ekonomik durumu iyi olmadığından bazı oyuncakları alamayan arkadaşlarına oyuncaklarını ödünç verdiğini, onları eve davet ettiğini gördüm. Daha önce, Arapça konuşan yabancı öğrencilerin dilleriyle alay eden çocuğumun, o çocuklardan öğrendiği birkaç kelimeyi sık sık tekrar ettiğine ve bütün dillerin güzel olduğunu söylediğine şahit oldum.

Veli 5 (Öğrenci 5’in Annesi): Bu uygulamadan sonra, çocuğumun, istekleri yerine gelmediğinde daha anlayışlı ve sakin davrandığını fark ettim. Çünkü daha önceleri her istediğinin hemen alınması ister ve alınmadığı zaman sorun haline getirirdi. Arkadaşları arasındaki fiziksel farklılıkları artık alay konusu yapmadığını, her insanın farklı olduğunu söylediğini gözlemledim. Önceleri asla kız kardeş istemeyen oğlum, bir kız kardeşinin olmasını istedi ve bu da bizi çok mutlu etti. Nasıl oluştuğunu pek anlamadığım ancak, çocuğumda var olan Türk olmayan herkesin kötü olduğuna dair

düşüncesinin değiştiğini, okulundaki yabancı ülkelerden gelen öğrencilerden arkadaş edinmesinden anladım. Bu uygulamanın güzel sonuçlarını oğlumun üzerinde çok net gördüm. Size ve öğretmenimize çok teşekkür ederim.

Velilerin verdikleri cevaplardan, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra, evde veya ev dışında hoşgörü değerine ilişkin olarak, öğrencilerin tutum ve davranışlarında genelde olumlu yönde değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Veli gözlemlerinden, çocuklarının hoşgörü değeri bakımından olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Velilerin görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın nicel alt problemlerini de destekler niteliktedir.

Deney grubunda yer alan 5 öğrenci velisinin, uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerini benimseme ve bu değerleri tutum ve davranış olarak gösterme açısından çocuklarında ne gibi değişiklikler gözlemlediklerine yönelik olarak sorulan sorulara verdikleri benzer/yakın cevapların bir listesi çıkarılarak, verilen cevaplara yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Verilen cevapların yoğunlaştığı başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

Misafirperverlik Değeri

Bu uygulama,

- Çocuğumdaki misafirperverlik duygusunu artırmıştır.
- Ülkemizdeki göçmenleri misafir etmeye yönelik olarak çocuğumda olumlu tutum değişikliği oluşturmuştur.
- Çocuğumda paylaşma duygusu geliştirmiştir.
- Çocuğumda misafirlğe gitme ve misafir kabul etme isteğini artırmıştır.
- Çocuğumdaki misafire ikramda bulunma ve misafire saygı gösterme istek ve davranışını artırmıştır.
- Çocuğumdaki evsiz ve yurtsuz insanlara yönelik duyarlılığı artırmıştır.
- Çocuğumun savaş, göç ve vatansızlık gibi haberlere ilgisini artırmıştır.
- Çocuğumda yardım kuruluşlarının çalışmalarına katılma isteğini artırmıştır.
- Misafirperverlik değerine yönelik olarak çocuğumun tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.
- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Yardımsverlik Değeri

Bu uygulama,

- Çocuğumdaki yardımsverlik duygusunu artırmıştır.
- Ülkemizdeki Suriyeli ve Iraklı göçmenlere yardım etmeye yönelik olarak çocuğumda olumlu tutum değişikliği oluşturmuştur.
- Çocuğumdaki paylaşma duygusunu geliştirmiştir.
- Çocuğumda yaşlılara ve yoksullara yardım etme isteğini artırmıştır.
- Çocuğumda yardımsverlik değerine yönelik bir farkındalık oluşturmuştur.
- Çocuğumun evsiz, yurtsuz ve kimsesiz insanlara yönelik duyarlılığını artırmıştır.
- Çocuğumun savaş, göç ve yoksulluk konulu haberlere ilgisini artırmıştır.
- Çocuğumdaki yardım kuruluşlarının çalışmalarına katkı sağlama isteğini artırmıştır.
- Yardımsverlik değerine yönelik olarak çocuğumun tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.
- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Vatanseverlik Değeri

Bu uygulama,

- Çocuğumdaki vatanseverlik duygusunu artırmıştır.
- Çocuğumun ülkemizdeki göçmenlerin vatansızlıklarının farkına varmasını sağlamıştır.
- Çocuğumda paylaşma duygusu geliştirmiştir.
- Çocuğumdaki evinden ve ülkesinden uzak yaşamak zorunda kalan insanlara yardım etme isteğini artırmıştır.
- Çocuğumda vatan düşmanlarına yönelik sert bir tutum oluşturmuştur.
- Çocuğumdaki evsiz, kimsesiz ve vatansız insanlara yönelik duyarlılığını artırmıştır.
- Çocuğumun savaş, göç ve yalnızlık konulu haberlere ilgisini artırmıştır.

- Vatanseverlik değerine yönelik olarak ocuğumun tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.

- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Aile Birliğine nem Verme Değeri

Bu uygulama,

- ocuğumdaki aile birliğine önem verme duygusunu artırmıştır.
- ocuğumda lkemizdeki göçmenleri korumaya ve onlara yardım etmeye yönelik olumlu tutum değişikliği oluşturmuştur.

- ocuğumu, anne ve babası ayrılmış çocuklara yönelik daha hassaslaştırmıştır.

- ocuğumdaki aile büyüklerine saygı duyma ve onların sözlerini dinleme tutum ve davranışını pekiştirmiştir.

- ocuğumdaki ailede sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme isteğini artırmıştır.

- ocuğumda işbirliği ve işbölümü yapma istek ve anlayışını artırmıştır.

- ocuğumdaki aile büyüklerinin eleştirilerini anlayışla karşılama duygusunu geliştirmiştir.

- Çocuğumun evsiz, ailesiz ve kimsesiz insanlara yönelik duyarlılığını artırmıştır.

- Çocuğumun savaş, g, aile ve kimsesizlik konulu haberlere ilgisini artırmıştır.

- Aile birliğine önem verme değerine yönelik olarak ocuğumun tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.

- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Hoşgörü Değeri

Bu uygulama,

- Hoşgörü değerine yönelik olarak çocuğumun tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.
- Çocuğumdaki anlayış ve sabır duygusu artırmıştır.
- Çocuğumda, ülkemizdeki göçmenleri koruma ve onlara yardım etme duygusunu geliştirmiştir.
- Çocuğuma fiziksel farklılıkların alay konusu olmaması gerektiğini öğretmiştir.
- Çocuğuma diğer dünya dillerinin de öğrenilmeye değer olduğunu göstermiştir.
- Çocuğumda diğer ırklara saygı gösterme tutumunu geliştirmiştir.
- Çocuğuma insanlar arasında cinsiyet ayırımı yapmaması gerektiğini öğretmiştir.
- Çocuğumun evsiz, ailesiz ve kimsesiz insanlara yönelik duyarlılığını artırmıştır.
- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Araştırmanın yedinci alt problemine uygun olarak, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra, evde veya ev dışında öğrencilerin tutum ve davranışlarında ne tür değişiklikler olduğu anlamak amacıyla velilerle görüşmeler yapılmıştır. Veliler, yapılan uygulamanın öğrencileri üzerinde olumlu yönde etkiler yarattığını, öğrencilerinin tutum ve davranışlarında olumlu değişikliklere neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın başarılı olduğunu göstermektedir.

Araştırmamız, başka araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Bu araştırmaların bazıları şunlardır: Aladağ (2009) tarafından velilerle yapılan görüşmelerde, uygulanan değer öğretim programının, öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Thompson (2002) velilerle yaptığı görüşmelerden yola çıkarak, karakter eğitiminin öğrenci davranışlarında olumlu değişikliklere neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Moore

(2005) tarafından yapılan çalışmaya katılan veliler, karakter eğitimi programının saygı, sorumluluk ve şefkat değerlerinin kazandırılmasında etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Karma ve Kahil (2005) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcı veliler, uygulanan değer eğitimi programının, öğrencilerin, anne babaları ve kardeşleriyle olan iletişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem 7: Deney grubunda yer alan öğrencilerin, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Uygulama sonrası, 5 deney grubu öğrencisiyle, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Öğrencilere, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin 6 soru sorulmuştur. Görüşmelerde öğrencilere, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması kapsamında derste yaptıkları etkinlikler hakkında neler düşündükleri; Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerleri açısından tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı; Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasını sevip sevmedikleri; değerler eğitiminin nerede yapılması gerektiği ve okullarda değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden sağlanan veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması kapsamında, derste yaptığımız etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz?

Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 1: *Bu uygulama sayesinde değişik çalışmalar yaptık. Birçok farklı hikâye öğrendik. Tiyatro yaptık. Mevlâna'yı tanıdık. Derste yaptığımız etkinlikler çok güzeldi.*

Öğrenci 2: *Derste canlandırmalar yaptık, tiyatro oynadık. Değerler ile ilgili Mesnevî'de yazılanları araştırdık. Bu etkinlikler bana çok bilgi öğretti. Bu derste yaptığımız etkinlikler çok eğlenceliydi.*

Öğrenci 3: *Sınıfta yaptığımız etkinlikler, daha önce yapmadığımız etkinliklerdi. Bu etkinlikler çok eğlenceliydi. Ben, iri misafir etkinliğini canlandırdım. Değerler kutusu için araştırma yaptık. Etkinliklerden değerleri öğrendik.*

Öğrenci 4: *Bu uygulamada hikâyeler okuyarak canlandırdık. Komik hikâyeler çok eğlenceliydi. Değerler ağacına asmak için Mesnevî sözleri araştırdık. Bu etkinlikler çok güzeldi.*

Öğrenci 5: *Bu uygulama çok değişik geldi bana. Hikâyeler çok komikti. Mevlâna'nın sözlerinden çok şey öğrendim. Mevlâna'nın sözlerini sınıfa getirip değerler kutusuna attık. Tiyatro yaptık. Çok güzel etkinlikler yaptık ve ben çok eğlendim.*

Deney grubunda yer alan 5 öğrencinin, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması kapsamında, derste yaptıkları etkinlikler hakkında neler düşündüklerine yönelik olarak sorulan sorulara verdikleri benzer/yakın cevapların bir listesi çıkarılarak, verilen cevaplara yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Verilen cevapların yoğunlaştığı başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

- Etkinlikler eğlenceliydi.
- Etkinlikler çok güzeldi.
- Etkinlikler komikti.
- Etkinlikler değişikti.
- Etkinliklerden çok şey öğrendim.
- Etkinlikler sayesinde araştırma yaptık.

2. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, hoşgörü, yardımseverlik, misafirperverlik, vatanseverlik ve aile birliğine önem verme değerleri açısından, tutumlarınızda bir değişiklik oluşturduğuna inanıyor musunuz? Nasıl?

Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 1: *Bu ders sayesinde tutumlarım değişti. Eskiden arkadaşlarım beni kızdırınca kavga ederdim, ama artık kavga etmiyorum. Arkadaşlarımın hatalarına hoşgörülü oldum. Ailemi ve vatanımı daha çok sevdim. Evimize gelen misafir çocuklarla oyuncaklarımı paylaşıyorum artık. Teröristlerden nefret ediyorum.*

Öğrenci 2: *Mesnevî çalışması, dediğiniz değerler ile ilgili olarak beni çok değiştirdi. Dersteki etkinlikler sayesinde ülkemize gelen yabancıları daha çok sevdim. Hatta okulumuzdaki Suriyeli çocuklarla arkadaş oldum. Sitemizdeki yaşlıları ellerinde poşetlerle görünce daha çok yardımcı oluyorum artık. Vatanımızın değerini anladım.*

Öğrenci 3: *Sınıfta yaptığımız etkinliklerden sonra, vatanımızı bölmek isteyen teröristlere daha çok kızdım. Ülkesi olmayan yabancı öğrencilere çok yardım ettim. Eskiden misafirlerden çok hoşlanmazdım, ama şimdi misafirleri seviyorum. 23 Nisan'da yabancı çocukları misafir edeceğiz.*

Öğrenci 4: *Bu uygulamadaki hikâyeler sayesinde ailemin kıymetini anladım. Vatanımız olmazsa Suriyeli çocuklar gibi kötü duruma düşeriz. Artık*

arkadaşlarımla oyuncaklarımı, kitaplarımı paylaşıyorum, çünkü Mevlâna bunu istiyor.

Öğrenci 5: *Daha hoşgörülü oldum. Vatanımızı daha çok sevmemiz gerektiğini anladım. Evimize gelen misafirlere daha çok ikramda bulunuyorum artık. Anneme, babama ve kardeşime daha çok yardımcı oluyorum. Yaşlılara ve yoksullara daha çok yardım ediyorum artık.*

Deney grubunda yer alan 5 öğrencinin, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığına yönelik olarak sorulan sorulara verdikleri benzer/yakın cevapların bir listesi çıkarılarak, verilen cevaplara yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Verilen cevapların yoğunlaştığı başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

- Tutumlarım değişti.
- Daha çok misafirperver oldum.
- Daha çok yardımsever oldum.
- Ailemin kıymetini daha çok anladım.
- Vatanımı daha çok sevdim.
- Yabancı öğrencilerle arkadaş oldum.
- Aileme yardımcı oldum
- Yoksullara ve yaşlılara yardımcı oldum.

3. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasını sevdiniz mi? Neden?

Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 1: *Bu uygulamayı çok sevdim. Çünkü tiyatro oynadık, komik hikâyeler okuduk, güldük, eğlendik ve güzel bilgiler öğrendik.*

Öğrenci 2: *Bu dersi sevdim. Çünkü bu ders çok eğlenceliydi. Bu derste çok komik şeyler yaptık. Canlandırmalar yaptık, komik hikâyeler okuduk, değerleri öğrendik.*

Öğrenci 3: *Sınıfta yaptığımız etkinlikleri gerçekten çok sevdim. Çünkü bu etkinlikler çok eğlenceliydi ve derste işlediğimiz hikâyelerin bazıları çok komikti. Değerler ağacını ve değerler kutusunu çok sevdim. Bu etkinlikler sayesinde çok güzel şeyler öğrendik.*

Öğrenci 4: *Bu uygulamayı çok sevdiğimi söyleyebilirim. Bu uygulamadaki hikâyeler çok güzeldi ve bazıları da komikti. Derste oynadığımız tiyatro, değerler ağacı ve değerler kutusuna söz bulmak çok güzeldi. Sınıfta çok eğlendik, çok güldük ve yararlı bilgiler öğrendik.*

Öğrenci 5: *Öğretmenimizin yaptığı bu çalışma beni çok mutlu etti. Çünkü bu derste yaptıklarımızı daha önce pek yapmamıştık. İşlediğimiz hikâyeler güzeldi, Mevlâna'dan güzel sözler öğrendik. Ders işlerken çok güldük, çok eğlendik ve çok bilgilendik. Bu çalışmayı tekrar yapın.*

Deney grubunda yer alan 5 öğrencinin, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasını sevip sevmediklerine yönelik olarak sorulan sorulara verdikleri benzer/yakın cevapların bir listesi çıkarılarak, verilen cevaplara yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Verilen cevapların yoğunlaştığı konular başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

- Uygulamayı çok sevdim.
- Uygulama çok eğlenceliydi.
- Derste çok eğlendik.
- Okuduğumuz hikâyeler çok komikti.
- Çok bilgiler öğrendik.
- Çok güldük.
- Tiyatro oynadık.
- Değerler ağacı ve değerler kutusu eğlenceliydi.

4. Sizce değerler eğitimi (misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme, hoşgörü) nerede yapılmalıdır? Neden?

Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 1: *Bence okulda yapılmalıdır. Çünkü okulda öğretmenler var. Onlar daha iyi bilir. Ayrıca okulda daha fazla ders araç gereci bulunmaktadır.*

Öğrenci 2: *Değerler eğitimi okulda yapılmalıdır bence. Çünkü öğretmenler, bütün kitaplar, malzemeler okulda bulunmaktadır.*

Öğrenci 3: *Değerleri anne ve babamızdan da öğrenebiliriz, ama öğretmenler anne ve babalarımızdan daha iyi bilir. Okulda akıllı tahta ve diğer araçlar da var. O yüzden okulda yapılmalı.*

Öğrenci 4: *Bu eğitim okulda yapılmalıdır. Çünkü eğitimi öğretmenler daha iyi yapar. Anne babalarımız da bize bilgiler verir, ancak öğretmenler kadar değil. Okulda daha ciddi olur.*

Öğrenci 5: *Değerler eğitimi evde de olabilir, ancak okulda olması daha iyi. Çünkü öğretmen olunca arkadaşlarım daha ciddi dinler. Okulda sınıflar, kütüphane, laboratuvarlar da olduğundan daha iyi eğitim olur.*

Deney grubunda yer alan 5 öğrencinin, değerler eğitiminin nerede yapılması gerektiğine yönelik olarak sorulan sorulara verdikleri benzer/yakın cevapların bir listesi çıkarılarak, verilen cevaplara yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Verilen cevapların yoğunlaştığı konular başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

- Değerler eğitimi okulda yapılmalıdır.
- Öğretmenler tarafından yapılmalıdır.

- Öğretmenler eğitimi daha iyi yapar.
- Değerler eğitimi okulda daha ciddi yapılır.
- Değerler eğitimi için okulun olanakları (araç-gereç, ortam vb.) daha fazladır.

- Öğretmenler daha bilgilidir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde, uygulama sonrası, nicel verileri desteklemek ve yapılan uygulamanın etkililiğini kontrol etmek amacıyla, uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler sonucunda, uygulamanın yapıldığı deney grubunda yer alan öğrenciler, kendilerine yöneltilen sorulara genelde olumlu cevaplar vermişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bu sonuçlar, yapılan uygulamanın öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuç, araştırmanın nicel verilerini de desteklemektedir. İşcan (2007) da bir çalışmada, öğrencilerle yaptığı görüşmelerde benzer sonuçlara ulaşırken; Uzunkol (2014), öğrencilerle yapmış olduğu görüşmeler sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktepe (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerle yapılan görüşmeler, değerler eğitiminin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Aladağ (2009) öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda, uygulanan değer öğretim programının, sorumluluk değerini edinme ve davranış olarak gösterme düzeyi açısından deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Perry ve Wilkenfeld (2006) benzer bir çalışmada, değerler eğitimi programının, öğrencilerin sorumluluk alma değerini kazanma düzeylerine olumlu yönde etki yaptığını tespit etmişlerdir. Thompson (2002) tarafından yapılan çalışmada, görüşmeye katılan öğrenciler, davranışlarındaki olumlu değişikliğin nedenini sınıfta uygulanan karakter eğitimine bağlarken; Sancak (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerle yapılan görüşmeler, Mesnevî’de bulunan hikâyelerin misafirperverlik değerinin kavranmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. İşcan ve Senemoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, değerler eğitimi programının uygulandığı öğrencilerin, programın uygulanmadığı öğrencilere göre değerlerin özelliklerini yansıtan ifadeleri daha çok kullandıkları görülmüştür.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında getirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan alt problemlere ilişkin verilerin analizi sonucunda ortaya konulan bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın birinci alt problemi, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin tutumlarında, uygulama öncesi ve sonrası ölçümlere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, yansız olarak seçilen iki grupta, aynı içerik için yapılan iki ayrı uygulama sonunda, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinin deney grubu lehine anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Ulaşılan bu sonuç, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, öğrencilerin misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada, deneysel işlem sonrası hem deney hem de kontrol grubu ğrencilerinin misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerine ilişkin tutum leği sontest puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı grlmştr ($p>0,05$). Bu sonuç, öğrencilerin misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığını göstermektedir.

2. Araştırmanın nc alt problemi, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu ğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine nem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin tutumları arasında anne-babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada, deneysel işlem sonrası hem deney grubu hem de kontrol grubu ğrencilerinin misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerine ilişkin tutum leği sontest puanları arasında anne-baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı grlmştr ($p>0,05$). Bu sonuç, öğrencilerin misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları üzerinde anne-baba öğrenim düzeyi değişkeninin etkili olmadığını göstermektedir.

3. Araştırmanın dördüncü alt problemi, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu ğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre “Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine nem Verme ve Hoşgörü” değerlerine ilişkin tutumları arasında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada, deneysel işlem sonrası hem deney grubu hem de kontrol grubu ğrencilerinin misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerine ilişkin tutum leği sontest puanları arasında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı grlmştr ($p>0,05$). Bu sonuç, öğrencilerin misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine

önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları üzerinde ailenin gelir düzeyi değişkeninin etkili olmadığını göstermektedir.

4. Araştırmanın beşinci alt problemi, “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak sınıf öğretmeninin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubu öğretmeniyle, uygulamanın başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarında misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler olduğuna dair yapılan görüşmede; öğretmenin, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının öğrencilerin tutum ve davranışları üzerindeki etkililiği konusunda genel olarak olumlu görüşler belirttiği, uygulamaya yönelik pozitif değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Sonuç olarak; sınıf öğretmeninin, araştırmanın nicel alt problemlerini de destekleyen görüşlerine göre, yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı bir uygulama olduğu söylenebilir.

5. Araştırmanın altıncı alt problemi, “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak velilerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrenci velilerinin, uygulamanın başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, evde veya ev dışında misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerini benimseme ve bu değerleri tutum ve davranış olarak gösterme açısından çocuklarında ne gibi değişiklikler gözlemlediklerine yönelik olarak sorulan sorulara verdikleri cevaplardan, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra, evde veya ev dışında misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin olarak, öğrencilerinin tutumlarında genelde olumlu yönde değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın nicel alt problemlerini de destekleyen bu görüşmeler sonucunda, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

6. Araştırmanın yedinci alt problemi, “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulama sonrası, deney grubu öğrencilerinin, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla, öğrencilere Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması kapsamında derste yaptıkları etkinlikler hakkında neler düşündükleri, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerleri açısından tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasını sevip sevmedikleri, değerler eğitiminin nerede yapılması gerektiği ve okullarda değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Görüşmeler sonucunda, uygulamanın yapıldığı deney grubunda yer alan öğrenciler, kendilerine yöneltilen sorulara genelde olumlu cevaplar vermişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bu sonuçlar, yapılan uygulamanın deney grubunda yer alan öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki yaptığını göstermektedir. Araştırmanın nicel verilerini de destekleyen bu sonuçlar, yapılan uygulamanın başarılı olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırma, ilkokul 4. sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması, değer öğretiminde ve değerlere ilişkin olumlu tutum kazandırmada etkili olduğundan, bu uygulamanın farklı öğretim kademelerinde de kullanılması uygun olabilir.

2. Değer eğitimi, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında temel yaklaşımlar arasında sayılmasına rağmen, programın içeriğinde değer öğretimine yönelik farklı etkinlik ve uygulamalara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması, değerler eğitiminin daha etkili olarak gerçekleştirilmesi açısından önemli olabilir.

3. Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi ile sınırlı tutulmuştur. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, sosyal bilgiler dersi dışındaki diğer derslerdeki etkililiğinin de incelenmesi, yararlı sonuçlara ulaşılmasını

sağlayabilir. Ayrıca, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, sadece sosyal bilgiler, matematik, fen ve teknoloji ile Türkçe gibi akademik derslerde değil; müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi gibi akademik yoğunluklu olmayan ifade ve beceri derslerinde de uygulanması önemli sonuçlar sağlayabilir.

4. Bu araştırmada, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, “misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü” değerlerine ilişkin öğrenci tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Başka çalışmalarda, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, diğer değerlere ilişkin öğrenci tutumları üzerindeki etkisi de incelenebilir.

5. Bu araştırmada, “misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü” değerlerinin öğretiminde kullanılan Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması için hazırlanmış olan etkinlikler, diğer değerlerin öğretimi amacıyla etkinlikler geliştirilirken araştırmacılara ve uygulayıcılara örnek oluşturabilir.

6. Mesnevî’de bulunan hikâyeler, dil ve anlatım yönünden gerekli düzenlemelerin yapılması halinde, eğlendirici ve öğretici bir tür olarak değer öğretiminde kullanılabilir.

7. İçerik, dil ve anlatım yönünden, farklı öğretim kademeleri için uygun hale getirilmiş Mesnevî hikâyelerinin ve beyitlerinin yer aldığı kitaplar daha da yaygınlaştırılabilir.

8. Mesnevî’nin, atasözlerinden, deyimlerden, hikâye ve öğütlerden oluşan zengin içeriği sayesinde, çocukların bireysel, sosyal ve ahlaki değerleri daha kolay, daha etkili ve daha kalıcı olarak öğrenmeleri sağlanabilir.

9. Öğretim programları ve ders kitapları hazırlanırken, Mesnevî destekli eğlendirici ve öğretici etkinliklere daha çok yer verilebilir.

10. Mesnevî’de bulunan hikâyelerden uygun olanların seçilip, drama, tiyatro gibi çeşitli sanatsal etkinliklerle öğrencilere sunulması, öğrencilerin değerlere yönelik tutumları üzerinde olumlu etki yaratabilir.

11. Değerler eğitiminin daha etkili yapılabilmesi için, değerlerin diğer derslerin içerisine serpiştirilmiş olarak verilmesi yerine, bağımsız bir değerler eğitimi dersi konması daha uygun olabilir.

12. Okulda verilen değerlerin, ailede ve çevrede desteklenerek pekiştirilebilmesi için, aileler değerler konusunda formel olarak eğitilmeli; okulda verilen değerlerin, ailenin ve çevrenin beklentileriyle uyumlu olmasına zen gösterilmelidir.

13. Öğretmenler değer ğretiminde önemli birer model olduklarından, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde değer ğretimi konusunda iyi eğitilmeleri gerekir.

14. Öğretmen merkezli değerler eğitimi yerine; Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması veya bu uygulamanın temel alındığı benzer uygulamalarla, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmaları sağlanabilir.

15. Ülkemizde değerler eğitimi konusunda deneysel çalışmalara daha fazla yer verilmeli ve bu konuda çalışma yapan araştırmacılar desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Afdal, G. (2007). Ahlak Eğitiminin Analizi: Bir Tipoloji. R. Kaymakcan, vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi*. içinde (333-334), İstanbul: Dem
- Akbaba, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Akıncı, A. (2005). Hayata Anlama Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), 7-24.
- Akkaya, N. (2011). Mesnevî'den Seçme Hikâyelerin Eğitim Yönünden İncelenmesi. *Kültür Evreni*, (9), 122-132.
- Akkaya, S. (2013), *Mevlâna'nın Mensur Eserlerinde Değerler Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Yardımseverlik" Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 607-622.
- Aktepe, V. ve Aktepe L. (2009). Öğrencilerde İyilik Yapma Bilincini Yerleştirmede Kullanılacak Metotlar Ve Öneriler. *I. Ulusal İyilik Sempozyumu*. Elazığ: İl Millî Eğitim Müdürlüğü-Fırat Üniversitesi.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altın, F. T. (2010). *Mevlâna'nın Eserlerinde Dostluk ve Samimiyet Değerlerinin İşlenişi ve Eğitim Açısından Tahlili*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arabacı, F. (2009). *Mevlâna'nın İnsana Bakışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sakarya.

- Araz, N. (1976). Çağdaş Kavramların Işığında Bazı Mesnevî Hikâyelerinin Yorumu. *Uluslararası II. Mevlâna Semineri Bildirileri*, Konya: Konya Turizm Derneği Yayınları.
- Arıkan, A. (2011). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, III (II), 34-43.
- Aslan, Ö. (2008). Hoşgörü ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açından Analitik Bir Yaklaşım. <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale>. Erişim: 10.01.2016.
- Astill, B. R., Feather, N. T. & Keeves, J. P. (2002). A Multilevel Analysis of The Effects of Parents, Teachers And Schools On Student Values. *Social Psychology Education*, (5), 345-363.
- Ata, B. (2013). Emile Durkheim'e Göre Eğitim. B. Ata (Ed.), *Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri* (35-50) içinde. Ankara: PEGEMA Akademi Yayınları.
- Atabek, E. (2011). *Tüketilen Değerler ve Gençlik*. 2. Baskı, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları
- Atalay, Y. (2008). *Felsefi Açından Tolerans ve Hoşgörü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. 3.Baskı, Ankara: PEGEMA
- Aydın, M. (2008). Hz. Mevlâna'nın Yaşadığı Devrin Sosyal Yapısı. http://www.akademik.semazen.net/article_detail.php. Erişim: 24.11.2015
- Aydın, M. ve Gürler, Ş. (2013). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim Hikâyesidir*. 5.Baskı, Ankara: PEGEMA
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. 3. Baskı, Ankara: Nobel
- Baki, Y. (2011). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Halk Edebiyatı ve Halk Kültürü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bal, U. G. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, (45), 8-20,
- Baldock, J. (2006). *Mevlâna Gizli Öğretisi*. N. Pekmen (çev.), 1.baskı, İstanbul: Sınır Ötesi yayınları.

- Banarlı, N. S. (2001). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I-II*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Bardakçı, M. N. (2007). Mevlâna'nın Tasavvufî Düşüncesinin Kaynakları. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 8 (19), 55-77.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bayraklı, B. (1991), Mevlâna'nın Eğitim Anlayışı. *IV. Milli Mevlâna Kongresi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları,
- Bayraktar, M. F. (1995). Ailenin Eğitim Görevi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (2), 117- 123.
- Bayram, A. (2011). *Mesnevî'de Mevlâna'nın Eğitim ve Eğitim Yöneticisine Dair Görüşleriyle Modern Anlayışı Bir Karşılaştırma Denemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Begley, P. T. (1999). Values and Educational Leadership. *Practitioner and Organizational Perspectives on Values in Administration*. York, 3-7.
- Belet, D. ve Deveci, H. (2008). Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Çanakkale.
- Bergen, C. & Bandow, D. (2010). Tolerance in Human Rights Education. *Journal of Human Resources Education*, 4 (1), 1-13.
- Bilgin, B. ve Selçuk, M. (1991). *Din Öğretimi*. Ankara: Akid Yayınları.
- Bilsky, W. & Schwartz, S. H. (1994). Values and Personality. *European Journal of Personality*, (8), 163–181.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. 4. Baskı, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a Character Education Curriculum and Assessing Its Impact On Student Behaviour. *Clearing House*. 76(2), 79-83.
- Büyükkörükçü, T. (1983). *Mevlâna ve Mesnevî*. İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 22. Baskı, Ankara: PEGEMA
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *DeneySEL Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. 4. Baskı, Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Can, Ş. (2005). Yaşayan son Mesnevîhan Şefik Can, Mevlâna, Mesnevî ve Mevlevîlik (Mülakat). *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi Mevlâna Özel Sayısı*, 6 (14), 823-861.
- Can, Ş. (2011). *Mevlâna Hayatı, Şahsiyeti, Fikirleri*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Canatan, K. (2004). Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 41-63.
- Cebeci, S. (2015a). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. 3. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cebeci, S. (2015b). *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*. 3.Baskı. İstanbul: İz Yayınları.
- Cebecioğlu, E. (2005). Psiko-Tarih Açısından Farklı Rûhî Tekâmül Mertebelerinin Mevlâna'nın Anlaşılmasındaki Rolü-Medolojik Bir Yaklaşım-. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (14), 25-54.
- Coşgun, E. (2002). Mevlâna Düşüncesinde İnsan Hürriyeti Problemi (Mesnevî Bağlamında), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Coşkun, İ. (2006). *Mesnevî Örneğinde Yetişkinler Din Eğitiminde Kıssa Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Crain, W. (2004). *Theories of Development*. 5.Edition, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Cumbur, M. (1974). Mevlâna'nın Eserlerinde Türk Boyları ve Türk Kelimesinin Değerlendirilmesi. *Mevlâna'nın 700. Ölüm Yıldönümü Dolayısıyla Uluslararası Mevlâna Semineri*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İçimizdeki Çocuk*. 50.Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlayan, A. (2013). *Ahlak Pusulası, Ahlak ve Değerler Eğitimi*. 2.Baskı, İstanbul: DEM Yayınları.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler Eğitiminde Korku Kültürünün Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çamdibi, H. M. (1994). *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*. Marmara Üniversitesi İFAV Yayınları, İstanbul.
- Çancı, H. (2008). Değişmeyen Boyutları Bağlamında Milliyetçiliğe Teorik ve Kavramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 105-116.
- Çelik, İ. (2005). Klâsiklerimiz/XIII "Mesnevî-i Manevî" *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (14), 661-696

- Çelikkaya, H. (2013). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. 6.Baskı. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çengelci, T. (2011). Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi. A. Arıkan (ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Çıkla, S. ve Üst, S. (2007). Mesnevî'deki Hikâyelerin Kaynakları ve Mevlâna'nın Hikâyeler Üzerindeki Tasarrufları. *7edi İklim*, (211), 92-97.
- Çiçek, H. (1996). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Eğitime İlişkin Bir Yöntem: "Örneklerle Eğitim"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. 3.Baskı, Ankara: PEGEMAA Yayınları.
- Çomaklı, K. (2015). *Mevlâna'nın Mesnevî Adlı Eserinde Yer Alan Hikâyelerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Öğretiminde Kullanımının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dağdelen, Ö. (2003). *İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demirci, M. (2002). *Mevlâna'dan Düşünceler*. 2.Baskı. İzmir: Akademi Kitabevi
- Demirci, M. (2013). *Hazreti Mevlâna ve Mevlevilik kültürü*. 1.Baskı, İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Derince, E. H. (2014). *Mevlâna ve Şems'ten Yüreğinizi Isıtan Hikâyeler*. 10.Baskı, İstanbul: Yakamoz Kitap.
- De Ruyter, D. J. (2002). The Right to Meaningful Education: The Role of Values and Beliefs. *Journal of Beliefs and Values*, 23 (1), 33-42.
- Destebaşı, F. (2011). *Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Deveci, H. (2008). Sosyal Bilgilerde Bilgi, Beceri ve Değerlerin Kazandırılması. Y. Şefik (ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB). (2006). *Misafirperverlik*. <http://hutbeler.net/2006-yili-hutbeleri/misafirperverlik.pdf> Erişim: 12.12.2015
- Doğan, İ. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (ss. 615–634) içinde. R. Kaymakcan vd. (ed.), İstanbul: DEM Yayınları.
- Doğan, S. (2014a). Mesnevî’de Eğitim Yöntemi ve Pedagojik Yaklaşımlar. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması* (ss.345-369) içinde. Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB). Eskişehir,
- Doğan, S. (2014b). *Mesnevî’den Pedagojik Telkinler*. İstanbul: Selis Yayınları
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. Cemil Öztürk (ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım* (ss. 255-286) içinde. Ankara: PEGEMA.
- Doğanay, A. (2012). Değerler Eğitimi. Cemil Öztürk (ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (ss. 225-256) içinde, Ankara: PEGEMA.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Durmuş, G. (2011). *Mevlâna’da Eğitici Değerler ve Dil*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Eflaki, A. (2001). *Ariflerin Menkıbeleri-Mevlâna ve Etrafındakiler (Cilt 1-2)*. Tahsin Yazıcı (çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram ve Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Ekşi, H. (2013). Karakter Eğitimi. *Marmara Eğitim Kurumları Dergisi*, (19), 6-13.
- Elban, M. (2011). *Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutumları ile Vatanserverlik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Elibol, T. (2012). *Mevlâna ve Mevlevilik*. Konya: Sıradışı Akademi Yayınları.
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Eraydın, S. (1994). Bizim Neslimiz Mevlâna'yı Bilmiyor. V. Genç (haz.), *Mevlâna ile İlgili Yazılardan Seçmeler* (ss. 146-151) içinde, İstanbul
- Ercan, İ. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdem, S. (1997). *Liseler İçin Sosyoloji Ders Kitabı*. İstanbul: Fil Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-Bilinçli Sevgi Eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (12), 144-152.
- Ergün, M. (2016). *Mevlâna'nın Eğitim Görüşleri*. 2.Baskı. Ankara: PEGEMA.
- Erkek, G. (2008). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinden İlköğretim Okulları İçin Seçilen Öykülerin Eğitsel Yönünün İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkorkmaz, Ü., vd. (2013). Doğrulamalı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri. *Türkiye Klinikleri J Medsci*, 33 (1), 210-230.
- Ersoy, A.F. (2011). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. A. Arıkan (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Erten, H. (2001). *Konya'da Dinsel Topluluklar*. A. Erdoğan (Haz.), *Gez Dünyayı Gör Konya'yı*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Eyüboğlu, İ.Z. (2011). *Bütün Yönleriyle Mevlâna Celâleddîn, Yaşamı-Felsefesi-Düşünceleri-Şiirleri*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Fichter, J. (2012). *Sosyoloji Nedir?* N. Çelebi (Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fürüzanfer, B. (1997). *Mevlâna Celaleddîn*. F. Nafiz Uzluk (Çev.), 2.Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gelir, F. (2008). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Kötülük Problemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Germaine, R. W. (2001). *Values Education Influence On Elementary Students' Selfesteem*. Ph. D Thesis, University Of San Diego, U.S.A.

- Gibson, E. & Schwartz, S.H. (1998). Values Priorities And Gender. *Social Psychology Quarterly*. 61(1) 49-67.
- Gölpınarlı, A. (2010). *Mevlâna Celaleddin, Hayatı, Eserleri, Felsefesi*, 4.Baskı. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Gölpınarlı, A. (2004). *Türk Tasavvuf Şiiri Antolojisi*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Gül, H. (2003). *Mesnevî’de Kur’ânî Referanslar ve Kur’ân Ayetlerine Getirilen İşâri Yorumlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güllüce, H. (1998). *Mevlâna ve Kuran Tefsiri Açısından Mesnevî*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin “Hoşgörü” Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, M. (2010). *Ahlak Sosyolojisi*. 2.Baskı. Ankara: Anı Yayınevi.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. 4.Baskı. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güven, R. ve Arpağuş, S. (2004). Mevlâna Celaleddin ve Şems-İ Tebrizi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 135-14.
- Halıcı, F. (1983). *Mevlâna: 26 Bilim Adamının Mevlâna Üzerine Araştırmaları*. Konya: Ülkü Basımevi.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Harris, E. L. (1991). *Identifying Integrated Values Education Approaches In Secondary Schools*. Submitted to The Office of Graduate Studies of Texas A&M University In Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree of Doctor of Philosophy, Texas.
- Hines, A. (2008). Global Trends in Culture, Infrastructure and Values. *Futurist*, 42(5), 18-23.
- Horata, O. (1999). Mevlâna ve Divan Şairleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Osmanlı’nın Kuruluşunun 700. Yılı Özel Sayısı, 43-56
- Hökekleli, H. (2007a). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. R. Kaymakcan Vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (Ss. 371-396) İçinde, İstanbul: Dem Yayınları.
- Hökekleli, H. (2007b). Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitim. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Hökekleli, H. (2008). *Din Psikolojisi*. 1.Baskı. Ankara: TDV Yayınları.

- Hökelekli, H. (2010). Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 4-10.
- Huddy, L. & Khatib, N. (2007). American Patriotism, National Identity and Political Involvement. *American Journal of Political Science*, 51 (1), 63–77.
- Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology*, <http://chiron.valdosta.edu>, Erişim: 05.07.2015
- İlgar, Z. (1996). *Denetim Odağının Değer Sistemleri, Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz-Ahlaki Değerlendirme Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Işıkdoğan, D. (2007). Yetişkin Din Eğitimi Açısından Mevlâna ve Mesnevî Kıssalarının Eğitsel Değeri. *Mevlâna Celaleddin Rumi'nin 800. Doğum Yıldönümü Anısına Uluslararası Mevlâna ve Mevlevilik Sempozyumu Bildiriler II*, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Şanlıurfa.
- İşçi, M. (2000). Kültürümüzün Uluslararası Boyutları. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 35-47.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, C. D. Ve Senemoğlu, N. (2009). İlköğretim 4. Sınıf Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (153),1-14
- Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kara, S. (2007). Dini Tarafı Dışlanmış Bir Hümanist Düşünür Tiplemesi: Mevlâna Celâleddin Rûmî. *Mevlâna Celâleddin Rumi'nin 800. Doğum Yıldönümü Anısına Uluslararası Mevlâna ve Mevlevilik Sempozyumu Bildiriler II*, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Şanlıurfa.
- Karadağ, B. (2008). Sünnette Misafirlik ve Misafir Ağırlandırma.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu İle Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 81-97.
- Karakaş, F. (2011). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Doğa Bilinci*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Karaköse, Ş. (2013). *Dünyada Mevlâna Etkisi*, İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. 28.Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 463-477.
- Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1398-1412.
- Karma, E. H. & Kahil, R. (2005). The Effect of “Living Values: An Educational Program” On Behaviors and Attitudes of Elementary Students in a Private School in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2)
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 198 (42), 97-108.
- Kaval, M. (2006). *Schimmel'in Mevlâna'ya Bakışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Klaval, M. (2011). *Mevlâna'nın Mesnevi'sinde Dönemin Sosyo-Dini Yapısı ve Tasavvufî Hayatı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. 3.Baskı, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaymakcan, R. (2007). Bir Değer Olarak Hoşgörü ve Eğitimi. *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayını.
- Kaymakcan, R. (2010). Değer Kavramı ve Gençlerin Dini Değerleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 10-16.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevî Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa Ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınc, T. (2013). *Mevlâna'dan Torunlarına Yol Rehberi*. İstanbul: Gülneşli Yayınları.
- Kıncal, R. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Massachusetts: A Longwood Professional Book, Pearson Education.
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39 (1),

- Knafo, A. (2003). Authoritarians, The Next Generation: Values and Bullying Among Adolescent Children of Authoritarian Fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*. 3(1) 199-204.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (55), 193-208
- Kolukısa, E., Aydın, H. T. ve Akbaba, B. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Konukseven, H. (2006). *Hız. Mevlâna, Ahi Evran ve Şeyh Sadreddin-i Konevi'nin Konya Halkını Eğitimindeki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Alternatif Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28 (2), 81-94.
- Köylü, M. (2007). Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç. R. Kaymakcan, vd. (Ed.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İçinde (Ss. 287–312), İstanbul: DEM Yayınları.
- Kunduroğlu, T. (2010). *4. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, H. (2007). *Mevlâna'da İnsanlığın Birliği ve Diyalog. Mevlâna Celaleddin Rumi'nin 800. Doğum Yıldönümü Anısına Uluslararası Mevlâna ve Mevlevilik Sempozyumu Bildiriler II*, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Şanlıurfa.
- Kuş, E. (2013). *Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, (45), 59-76
- Kuyurtar, M. (2000). *Ortaçağ İslam Düşüncesinde Hoşgörü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, İzmir.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. 22.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükbezirci, Y. (2013). Mevlâna'nın Hoşgörü Felsefesi ve İletişim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (30), 19-25
- Lamberta, G. C. (2004). *A Values Education Intervention Through Therapeutic Recreation For Adolescents in A Psychiatric Setting*. The Requirements For The Degree Doctor of Education, Valden University.

- Leming, J. (1999). *Teaching Values in Social Studies Education Past Practices And Current Trends*. http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching
Erişim: 03.01.2016.
- Lickona, T. (1991). *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The Return of Charecter Education, *Education Leadership*, (51), 6-11.
- Lickona, T. (1996). Eleven Principle of Effective Character Education. *Journal of Moral Education*, (25), 93-100.
- Lovat, T. (2007). Values Education: The Missing Link in Quality Teching and Effective Learning. In D.N. Aspin & J.D. Chapman (Eds.), *Values Education and Lifelong Learning* (Ss. 199-210).
- MEB. (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Mevlâna. (1990). *Fihi Ma Fih*. M.Ü. Ambarcıoğlu (Çev.), İstanbul: Meb Yayınevi
- Mevlâna. (1991). *Mesnevî*. V. İzbudak (Çev.). İstanbul: Meb Yayınevi
- Mevlâna. (1999). *Mektuplar*. A. Gölpınarlı (Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınevi
- Mevlâna. (2009). *Rubailer*. A. Gölpınarlı (Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınevi
- Mevlâna. (2010). *Meclis-İ Seba*. A. Gölpınarlı (Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınevi
- Mevlâna. (2011). *Divan-ı Kebir*. M.B. Beytur (Çev.). İstanbul: Kırkambar Yayınları
- Mevlâna. (2014). *Mesnevî Tercemesi ve Şerhi*. A. Gölpınarlı (Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınevi
- Mevlâna. (2016). *Konularına Göre Açıklamalı Mesnevî Tercümesi*. Ş. Can (Çev.). 15.Baskı, İstanbul: Ötüken Yayınevi
- Mevlevi, T. (2008). *Mesnevî Dibacesi: İlk 18 Beyitin Şerhi*. A. Güzelyüz, vd. (Haz.), İstanbul: Dehliz Kitaplar
- Moore, A. L. (2005). *A Case Study of How An Elementary School Aged Student Perceives And Responds To Character Education*. Ph. D Thessis. The University of Wyoming.
- Naylor, D. & Diem, R. (1987). *Elemantry And Middle School Social Studies*. New York. Random Hause.

- Nicholson, R. A. (2014). *İslam Sûfileri*. M. Dağ (Çev.), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2016). *Türk Sûfiliğine Bakışlar*. 16.Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Oktay, A. S. (2007). İslam Düşüncesinde Ahlaki Değerler ve Bunların Global Ahlaka Etkileri. R. Kaymakcan, vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Okumuşlar, M. (2006). Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikâye. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (21), 236-252.
- Olgun, A.C. (2013). *Binbir Mevlâna*. İstanbul: Öteki Adam Yayınları.
- Öğretici, B, (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimine Yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Önder, M. (1987). *Hız. Mevlâna: Hayatı-Eserleri*. İstanbul: Tercüman Yayınları.
- Öner, N. (2008). Millî Zihniyet ve Millî Birlik. A. Köklügiller (Ed.), 1.Baskı, *Milliyetçilik Nedir, Ne Değildir?* (Ss.261-271) İçinde, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Özbek, A. (1998). *Bir Eğitimci Olarak Hız. Muhammed*. Konya: Selam Yayınevi.
- Özdemir, M. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Değerlendirilmesi. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PEGEMA.
- Özdemir, M. Ç. (2007). Toplumsal Değişme Karşısında Aile ve Okul. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 185-198.
- Özdemir, Ş. (2011). Mevlâna'nın Eğitimci Kişiliği. *Fırat Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-13.
- Özensel, E. (2007). Liseli Kız ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları ve Türk Toplumunun Temel Toplumsal Kurumlarına Bakış Açılı. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (Ss.742-769) İçinde, İstanbul: DEM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2015). *Psikolojik Testler*. 13.Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Evlilik ve Aile Terapisi*. 3.Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özkırımlı, U. (2015). *Milliyetçilik Kuramları: Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Öztuna, Y. (1983). *Türk Ansiklopedisi*. Ankara: MEB Yayınları.

- Öztürk, Y. N. (2008). *Mevlâna Celaleddin Rumi ve İnsan*. 7.Baskı, İstanbul: Yeni Boyut Yayınları.
- Öztürk, H. E. (1991). *Tercüme Çocuk Klasiklerinde Temel Değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perry, A. D. & Wilkenfeld, B. S. (2006). Using An Agenda Setting Model To Help Students Develop & Exercise Participatory Skills And Values. *Journal of Political Science Education*, (2), 303-312.
- Pilav, S. ve Şirin, E. (2016). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 45, Sayı:210, 351-371.
- Prencipe, A. (2001). *Children's Reasoning About The Teaching of Values*. Master of Science In Education Thesis, University of Toronto, Toronto.
- Raport, A. (2009). Lonely Business Or Mutual Concern: The Role of Comparative Education in The Cosmopolitan Citizenship Debates. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 23-32.
- Refshauge, H. A. (2004). *Values in NSW Public Schools*. www.schools.nsw.edu.au. Erişim: 12 Eylül 2015.
- Revell, L. & Arthur, J. (2007). Charecter Education in Schools And Education of Teacher. *Journal of Moral Education*, 36 (1),
- Richert, P. L. (2005). *Teacher Attitudes Regarding The Teaching Of Morals And Values İn The Curriculum*. Master of Science İn Education Thesis, California State University, California.
- Rokeach, M. (1973). *Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Sağnak, M. (2003). *İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sancak, Y. (2011). *Mevlâna'nın Mesnevî Adlı Eserinin Sosyal Bilgilerde Değer Kazanımındaki Rolü (Nitel Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Sancak, Y., Topkaya, Y. ve Şimşek, U. (2013). Role of The Stories in The Mesnevî From Mevlâna in Teaching The Value of Hospitality. *The Journal of International Social Research*. 6 (26), 470-481.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Schimmel, A. (1973). Mevlâna Celaleddin Rumi'ye Göre Konya'da Gündelik Hayat. *Mevlâna'nın 700. Ölüm Yıldönümü Dolayısıyla Uluslararası Mevlâna Semineri*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. 13.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. 24.Baskı. Ankara: Yargı Yayınları.
- Sevgi, H. A. (1982). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Devrin Örfe ve Adetleriyle İlgili Bilgiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Fars Filolojisi Kürsüsü, İstanbul.
- Sezen, Y. (1997). *Sosyolojide ve Din Sosyolojisinde Temel Bilgiler ve Tartışmalar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Sipehsalar, F. A. (2011). *Mevlâna ve Etrafındakiler*. T. Yazıcı (Çev.), İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Snook, I. (2007). Values Education in Context. In D.N. Aspin & J.D. Chapman (Eds.), *Values Education And Lifelong Learning*, (Ss.80-92).
- Stanley, W. B. (1983). Training Teachers To Deal With Values Education: A Critical Look At Social Studies Methods Texts. *Social Studies*. 74 (6), 242-246.
- Sucu, A. Ö. (2012). *Mesnevîlerin Edebiyat Eğitiminde Değer Aktarım Aracı Olarak Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Superka, D. P., et al. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analyses And An Annotated Bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearinghouse For Social Studies/ Social Science Education.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2014). *Biyoistatistik*. 16.Baskı, Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- Sümbüloğlu K. ve Akdağ B. (2009). *İleri Biyoistatistiksel Yöntemler*. 1.Baskı, Ankara: Hatipoğlu
- Şafak, Y. (1973). Hz. Mevlâna ve Çevresindeki Bazı Önemli Şahsiyetler. *Mevlâna'nın 700. Ölüm Yıldönümü Dolayısıyla Uluslararası Mevlâna Semineri*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Şafak, Y. (2005a). *Mevlâna'nın Düşünce Hayatı*. TYB Konya Şubesi Konferans Metni.
- Şafak, Y. (2005b). *Hazret-i Mevlâna'nın Eserleri*. 2.Baskı, Konya: İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Şahin, A. M. (2011a), *Mevlâna Mesnevî'den Seçme Hikâyeler*. 10.Baskı. İstanbul: Yağmur Yayınevi.

- Şahin, Ç. (2011b). “Öğretmen Adaylarının Hoşgörü Eğitimi Algıları”, *Educational Research And Reviews*. 6(1), 77-86.
- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (Storytelling) Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşekler, N. (2007). Mevlâna'nın Eserleri ile İlgili Yabancı Dillerde Yapılan Çalışmalar (1973- 2005). A. Karaismailoğlu (Ed.), *Mevlâna Araştırmaları I*. (Ss.159-212) İçinde, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)*. 4.Baskı. Ankara: PEGEMA.
- Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8). 207–215.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. 5.Baskı, Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Taylor, M. J. (1996). *Voicing Their Values: Pupils Mora And Cultural Experience. Values in Education And Education in Values*, J.M. Halstead & M.J. Taylor (Eds.), London: Falmer Pres.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tezgel, R. (2006). Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında İnsan Hakları ve Değer Eğitimi. II. *Uygulamalı Etik Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Thompson, W. G. (2002). *The Effects Of Character Education On Student Behaviour*. The Requirements For The Degree Doctor Of Education, East Tennessee State University, Tennessee.
- Tok, M. (2007). *Mevlâna'nın Mesnevî'sindeki Hikâyelerin Çocuk Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tok, M. (2012). Mesnevî'deki Masalların Farklılığı ve Eğitimsel İşlevleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (4), 42-57.
- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2007). Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (Ss.177–202) içinde, İstanbul.
- Tural, S. K. (2000). Roman Teorisi Üzerine Düşünceler. Ankara: *Türk Yurdu Dergisi*, 153-154.
- Turan, F. ve İlkay, U. (2016). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Etkinliklerde Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarının Karakter Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 45, Sayı:209, 208-222.

- Turan, R., Belenli, T. ve Kiriş, A. (2010). Mesnevî ve Mesnevî'nin Sosyal Bilgiler Programında Yer Verilen Değerler Çerçevesinde İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 169-203.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr>. Erişim: 26 Aralık 2015.
- Türker, M. (2009). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinde Metaforun Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Van
- Türker, Z. (2013). *Sûfinin Yolu (Mesnevî, Yedi Meclis, Divan-ı Kebir)*. 6.Baskı, Ankara: Panama Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:24, 543-559.
- Tüysüz, S. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Tuna.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85- 99.
- Uslu, M. (2003). *Mevlâna*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Usta, M. (1989). *Mesnevî'de Mevlâna'nın Eğitim Anlayışı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Usta, M. (1995). *Divan-ı Kebir'de Mevlâna'nın Eğitim Görüşü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülken, H. Z. (1973). Mevlâna ve Yetiştigi Ortam. *Mevlâna'nın 700. Ölüm Yıldönümü Dolayısıyla Uluslararası Mevlâna Semineri Bildiriler*, Ankara.
- Ünal, C. (1980). *Genel Tutumların veya Değerler Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi, DTCF Yayınları.

- Üstel, F. (2016). *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. 7.Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vakkasoğlu, V. (2005). *Aşk Çağlayanı Hz. Mevlâna*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Varış, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Veled, S. (1976). *İbtidanâme*. A. Gölpınarlı (Çev.). Ankara: Konya Turizm Derneği.
- Veugelaers, W. (2000). Difference Ways of Teaching Values. *Education Review*, 52(1), 37-42.
- Veugelaers, W. & Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*. 9(4), 377-390.
- Viroli, M. (1997). *Vatan Aşkı: Yurtseverlik ve Milliyetçilik Üzerine Bir Deneme*. 1.Baskı, A. Yılmaz (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Yağmur, S. (2011). *Aşkın Nakkaşı*. A.Y. Caferi (Çev.). Konya: Karatay Akademi Yayınları
- Yağmur, S. (2013). *Aşkın Gözyaşları-II Hz. Mevlâna*. 5.Baskı, Ankara: Karatay Akademi Yayınları
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi*. 2.Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaran, C. S. (2007). Mevlâna'nın Yedi Öğüdü: Evrensel Erdemler, Kozmik Temellendirmeler ve Aidiyet Meselesi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16), 21-4.
- Yaran, C. S. (2010). *Ahlak ve Etik*. 1.Baskı, İstanbul: Rağbet Yayınları
- Yavuz, Ş. (2007). Değerlerin Şeceresi, Doğası, Sınırı ve Devamlılığı: Değerlerin Dini ve Sosyal Karakteri ve Sürekliliği. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (Ss.89-110) içinde, İstanbul: DEM Yayınları.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik Eğitimi: Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Algı, Tutum ve Eğitimsel Uygulamalarına Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal Araştırmalar*, 3(10), 649-660.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2015). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. M. Safran (Ed.), 4.Baskı, Ankara: PEGEMA.
- Yeniterzi, E. (1995). Mevlâna'nın Eserlerinde İnsan Terbiyesi. *7.Milli Mevlâna Sempozyumu*. Konya: Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırma Merkezi.

- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yeşil, R. (2008). Mesleki Değerler Eğitimi Perspektifinde Ahilik Sistemi. Tespitler-Tahliller. *I. Uluslararası Ahilik Kültürü ve Kırşehir Sempozyumu*, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar*. 2.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2006). *TSK Vatandaşlık Bilinci ve Vatan Sevgisi Eğitiminin Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9.Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldırım, K. (2013). *Mesnevî'de Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Faydalanılabilecek Metaforların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, F. (2012). *Mevlâna Mesnevî'sinde Benliğin Keşfi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5.Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2016). *Çocuk Ruh Sağlığı*. 32.Baskı, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, S. (2011). Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1). 179-198.
- Yürüşen, M. (1996). *Liberal Bir Değer Olarak Ahlaki ve Siyasal Hoşgörü*. 1.Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları,

EKLER

1. Ek

TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, bu ölçek, Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü değeri ile ilgili tutumlarınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçekte 53 ifade bulunmaktadır. Cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadeye ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin karşısında yer alan kutuların içerisine işaretleyiniz. İşaretlemenizi her ifade için ilgili kutunun içine (X) işaretini koyarak yapınız ve lütfen hiçbir ifadeyi işaretsiz bırakmayınız. Anketi içtenlikle cevaplamanız, çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Halil TAŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Cinsiyetiniz	: <input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek	
Babanızın öğrenim düzeyi	: <input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Ortaokul
Annenizin öğrenim düzeyi	: <input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Ortaokul
Ailenizin ortalama aylık geliri	: <input type="checkbox"/> 1000 TL ve daha az <input type="checkbox"/> 3000-4000 TL	<input type="checkbox"/> 1000-2000 TL <input type="checkbox"/> 4000-5000 TL	<input type="checkbox"/> 2000-3000 TL <input type="checkbox"/> 5000 TL ve üzeri

Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin karşısında yer alan kutuların içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz.	Her zaman	Kararsızım	Hiçbir zaman
MİSAFİRPERVERLİK			
1. Evimize misafir geldiğinde mutlu olurum.			
2. Tanımadığım birinin evimize misafir olmasını istemem.			
3. Evimize gelen misafirlere saygı gösteririm.			
4. Evimize misafirlerin gelmesini istemem.			
5. Gelen misafirlerime ikramda bulunurum			
6. Gelecek olan misafirler için hazırlık yapmam			
7. Misafirlerimi memnun etmeye çalışırım			
8. Misafirperverliğin iyi bir davranış olmadığını düşünürüm.			
9. Evimize gelen misafirlere zaman ayırırım.			
10. Ülkemize gelen yabancı misafirleri sevmem.			

Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin karşısına yer alan kutuların içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz.	Her zaman	Kararsızım	Hiçbir zaman
YARDIMSEVERLİK			
1. Yardım kurumlarının faaliyetlerine katılırım.			
2. Yardımsever insanların iyi insanlar olmadıklarına inanırım.			
3. Yardımseverliğin iyi bir davranış olduğuna inanırım.			
4. Zor durumda olan insanların yardım çağrılarını önemsemem.			
5. İstemeleri halinde arkadaşlarıma ödevlerinde yardım ederim.			
6. İnsanlara yardım etmenin gereksiz olduğuna inanırım.			
7. Yardıma ihtiyaç duyan birine yardım etmek beni mutlu eder.			
8. Yardımseverliğin insanın başına kötü işler açtığına inanırım.			
9. Yardıma ihtiyacı olan herkese yardım ederim.			
10. İnsanlara karşılıksız yardım etmek istemem.			
11. Yaptığım iyilikleri insanların başlarına kakmam.			
12. Yardım kampanyalarının gereksiz olduğuna inanırım.			
13. Çevremdeki yardıma muhtaç insanları önemsemem			
VATANSEVERLİK			
1. Başka ülkeleri kendi ülkemden daha çok severim.			
2. Vatanımın bölünmesini istemem.			
3. Ülkemin kaynaklarını istediğim gibi kullanırım.			
4. Vatan için çalışmanın çok önemli olduğuna inanırım.			
5. Vatanseverliğin iyi bir davranış olmadığına inanırım.			
6. Vatanımıza zarar vermek isteyen kişileri sevmem.			
7. Vatana faydalı işler yapmanın gereksiz olduğuna inanırım.			
8. Vatanından uzakta yaşamak zorunda kalan çocuklara üzülürüm.			
9. Kendi işlerimi vatanımın işlerinden daha fazla önemserim.			
10. Vatanım için çalışkan olmam gerektiğine inanırım.			
AİLE BİRLİĞİNE ÖNEM VERME			
1. Bir iş yaparken aileme danışırım.			
2. Aile reisinin baba olduğuna inanırım.			
3. Ailemizin bizi kötülüklerden koruduğuna inanırım.			
4. Duygu ve düşüncelerini ailemle paylaşmam.			
5. Ailemizde birbirimizin haklarına saygı gösteririz.			
6. Aile büyüklerimin söylediklerini önemsemem.			
7. Ailemde anlaşmazlık olduğunda üzülürüm.			
8. Aile birliğinin önemli olmadığına inanırım.			
9. Annesi ve babası ayrılmış çocuklara üzülürüm.			
10. Aile birliğinin yaşamımı zorlaştırdığını düşünürüm.			
11. Aile büyüklerimin düşüncelerine önem veririm.			
12. Ailemde kendimi güvende hissetmem.			
13. Aile büyüklerimi kendime örnek alırım.			
HOŞGÖRÜ			
1. Farklı ırktan olan kişilerle arkadaş olmak istemem.			
2. Cinsiyet ayrımı yapan insanları sevmem.			
3. Türkçe dışındaki dillerde konuşan insanları sevmem			
4. İnsanların birbirinden farklı olmalarını doğal karşılarım.			
5. Farklı dinlere inanan çocuklarla arkadaş olmak istemem.			
6. Kendimi arkadaşlarımdan üstün görürüm.			
7. Benden farklı düşünen arkadaşlarımdan yanlış düşündüklerine inanırım.			

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih : / /

Saat:...

Kişisel Bilgiler

Adı- Soyadı :

Sayın Veli,

Kısaca kendimi tanıtmak isterim. Ben Halil TAŞ. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin, İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi” konulu Doktora tez çalışması yapmaktayım. Uygulamaya geçmeden önce konu ile ilgili olarak sizinle bir görüşmemiz olmuştu. O görüşmede, çocuğunuzun bulunduğu sınıfta bir uygulama yapacağımız konusunda sizi kısaca bilgilendirmiş; çocuğunuzu misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerleri açısından gözlemlemenizi istemiş ve uygulama sonrası sizinle bu konuda görüşeceğimi belirtmiştim. Sizinle bu konuda kısa bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmelerinizin araştırmaya önemli katkılar sağlayacağını düşünüyorum. Bulunacağımız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Yapacağımız görüşmenin gizli kalacağından ve bir başkasının konuştuğularımızı kesinlikle öğrenemeyeceğinden emin olmanızı isterim. Araştırma raporlaştırılırken isminiz kesinlikle belirtilmeyecektir. Konuşmaları, herhangi bir veri kaybına yol açmamak için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Bunun sizin için her hangi bir sakıncası var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı, soracağınız bir şey yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

Görüşme Soruları

1. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında **misafirperverlik** değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

2. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında **yardımseverlik** değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

3. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında **vatanseverlik** değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

4. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında **aile birliğine önem verme** değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

5. Uygulamanın başlangıcından bugüne, evde veya ev dışında **hoşgörü** değerini benimseme ve bu değeri davranış olarak gösterme açısından çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

6. Bunların dışında başka ekleyeceğiniz herhangi bir şey var mı?

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih : / /

Saat : ...

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı :

Sayın Öğretmenim,

Kısaca kendimi tanıtmak isterim. Ben Halil TAŞ. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin, İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi” konulu Doktora tez çalışması yapmaktayım. Uygulamaya geçmeden önce, sizinle konu ile ilgili bir görüşmemiz olmuştu. O görüşmede, sizden öğrencilerinizi hoşgörü, yardımseverlik, misafirperverlik, vatanseverlik ve aile birliğine önem vermek değerleri açısından gözlemlemenizi istemiş ve uygulama sonrası sizinle bu konuda görüşeceğimi belirtmiştim. Sizinle bu konuda kısa bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmelerinizin araştırmaya önemli katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bulunacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Yapacağımız görüşmenin gizli kalacağından ve bir başkasının konuştuklarımızı kesinlikle öğrenemeyeceğinde emin olmanızı isterim. Araştırma raporlaştırılırken isminiz kesinlikle belirtilmeyecektir. Konuşmaları, herhangi bir veri kaybına yol açmamak için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Bunun sizin için her hangi bir sakıncası var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı, soracağımız bir şey yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

Görüşme Soruları

1. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında **misafirperverlik** değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

2. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında **yardımseverlik** değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

3. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında **vatanseverlik** değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

4. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında **aile birliğine önem verme** değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

5. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar, sınıfınızda bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki davranışlarında **hoşgörü** değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

6. Uygulanan programı nasıl değerlendiriyorsunuz, programın etkililiği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

7. Uygulama ile ilgili istek ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih : / /

Saat:...

Kişisel Bilgiler

Adı- Soyadı :

Sevgili Öğrenci,

Kısaca kendimi tanıtmak isterim. Ben Halil TAŞ. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin, İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi” konulu Doktora tez çalışması yapmaktayım. Eğer izin verirseniz, sınıfınızda uygulanan “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması” üzerine kısa bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşlerinizin araştırmaya önemli katkılar sağlayacağını düşünüyorum. Bulunacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Yapacağımız görüşmenin gizli kalacağından ve bir başkasının konuştuklarımızı kesinlikle öğrenemeyeceğinden emin olmanızı isterim. Araştırma raporlaştırılırken isminiz kesinlikle belirtilmeyecektir. Konuşmaları, herhangi bir veri kaybına yol açmamak için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Bunun sizin için herhangi bir sakıncası var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı, soracağınız bir şey yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

Görüşme Soruları

1. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması kapsamında derste yaptığınız etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerleri açısından tutumlarınızda bir değişiklik oluşturduğuna inanıyor musunuz? Nasıl?

3. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasını sevdiniz mi? Neden?

4. Sizce değerler eğitimi (misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü) nerede yapılmalıdır?

5. Sizce okullarda değerler eğitimi nasıl verilmelidir?

6. Bunların dışında başka ekleyeceğimiz herhangi bir şey var mı?

DEĞER BELİRLEME ANKETİ

Değerli Öğretmenim,

Sizlerden, aşağıdaki ankette belirtilen ve ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında verilmek istenen temel değerlerden, gelecekte çocuklarımızın sahip olmaları gerektiğini düşündüğünüz değerlerin hangileri olduğunu ve eğitim sistemi içinde bu değerlerin hangilerinin öğretimine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini önem sırasına göre belirtmeniz istenmektedir. Değerin önünde bulunan ve o değer için önemini gösteren (en az 1, en fazla 10 olmak üzere) rakamın altındaki kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.

Samimiyetinize ve ilginize teşekkür ederim.

Halil TAŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

DEĞERLER	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Duygu ve düşüncelere saygı										
Hoşgörü										
Türk büyüklerine saygı										
Aile birliğine önem verme										
Vatanseverlik										
Doğa sevgisi										
Temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme										
Bilimsellik										
Yardımseverlik										
Bağımsızlık										
Misafirperverlik										

MİSAFİRPERVERLİK

Amaç: Misafirperverlik kavramının ne anlama geldiğini ve çevremizdeki insanlarla olan ilişkilerimizde bu davranışı göstermenin yaşamamızdaki önemini kavratmak.

Kazanımlar

1. Misafirperverlik kavramının ne anlama geldiğini ifade eder.
2. Misafirperverlik davranışı gösterir.
3. Misafirlerini nezaket kuralları içinde ağırlar.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

YAĞMUR BAŞLADI, MİSAFİR BOYNUMUZDA KALDI (Mesnevî, Cilt:V, 3648-3676)

Bir eve ansızın bir misafir geldi. Ev sahibi, misafirine çok değer verdi, sofrayı kurdu, misafirini güzelce ağırladı. O gece mahallede sünnet düğünü vardı. Ev sahibi erkek, eşine gizlice: “Bu gece iki yatak ser. Bizim yatağımızı kapının yanına, misafirin yatağını da öbür tarafa yap.” dedi. Ev sahibi kadın, “olur iki gözümün nuru, baş üstüne. Misafire hizmet eder, güler yüz gösteririm, merak etme sen” dedi. Kadın, kocasının istediği gibi yatakları yaptı ve mahalledeki sünnet düğününe gitti. Misafir ve kadının kocası evde kaldılar ve gece geç vakte kadar oturup sohbet ettiler. Uykusu gelen misafir, kapının yanındaki yatağa girip uyudu. Ev sahibi erkek, utandığından dolayı misafire, “O, senin yatağın değil, senin yatağın şu taraftaki,” diyemedi. Ev sahibi erkek, eşiyile kararlaştırdıklarının tersine, misafir için serilen yatağa girip uyudu.

O gece şiddetli bir yağmur başladı. Eve dönen kadın, “misafir öbür taraftadır, kapı yanında yatan kocamdır” diye düşünerek kapının yanındaki yatağa girdi ve “Korktuğum başıma geldi. Yağmur, çamur yüzünden misafir evde kalakaldı. Bu yağmur çamurda nereye gidecek ki? Yemin ederim ki, bu misafir başımıza kaldı!”

Ev sahibi kadının sözlerini duyan misafir, yattığı yerden sıçrayarak: “Kadın ayakkabımı ver benim, çamurdan korkum yok. Ben gidiyorum, Allah size hayırlar

versin. Yolcu, derhal geldiği yere dönmeli.” dedi sinirlice. Ev sahibi kadın, eşi sandığı misafire söylediği o soğuk sözlerden çok pişman oldu. Çünkü o değerli misafir gücenmiş, gitmeye karar vermişti. Ev sahibi kadın: “Lütfen, hoşgörün beni, ben şaka olsun diye söyledim o sözleri” diyerek misafire bir hayli yalvarıp yakardı ama fayda etmedi. Misafir, yola düşüp gitti. Bu olaydan sonra ev sahibi adam ve eşi çok üzüldüler. Ev sahibi adam, bu olayın üzüntünden ve utancından evini misafir evi yaptı.

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Ev sahiplerinden hangisi daha misafirperverdir? Neden?*
- *Ev sahibi misafirine neler ikram etmiştir?*
- *Misafiri eşi sanan kadın neden şikâyetçi olmuştur?*
- *“Misafirin gücenip gitmesine neden olan olay nedir?” sorusu çerçevesinde hikâyeye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

- *“Dostların ziyaretine eli boş gelmek, değirmene buğdaysız gitmektir.” (Mesnevî, Cilt:I, 3183), beyitinden/sözünden ne anlıyorsunuz?*
- *“Misafirin yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız?” sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.*

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Misafirliğe gitmek ve misafir ağırlamakönemlidir?**” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*İnsanların birbirleriyle kaynaşması açısından, insanların dostluk kurması açısından, zor durumda kalan kişilere yardımcı olmak açısından, insanlar arasında birlik ve beraberliğin gelişmesi açısından vb.*)

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, ev sahibi kadın ile misafir arasında geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak misafirlik ve misafirperverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâyeye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (*Misafir, kendi evi dışındaki bir yerde kısa süreliğine kalan kişiye denir. Onu ağırlayıp, barındıran ve rahat etmesini sağlayan kişiye veya kişilere ev sahibi denir. Misafirperverlik, toplum içinde yaşamamızın bir gereği ve sosyalleşmenin bir unsurudur. Misafirperverlik aynı zamanda geleneksel bir milli değerimizdir.)*

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına, günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit (Günün sözü/beyit) asılır.

Günün Beyiti: “*Ev sahibi olmanın şanı, misafirini gözetmek, ağırlamak, ona ikramda bulunmak, onun nazını çekmek, onun sıkıntılarına katlanmaktır.*” (Mesnevî, Cilt:V, 3677).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları ve misafirperverlik değeri ile ilgili kısa bir kompozisyon yazmaları istenir.



MİSAFİRPERVERLİK

Amaç: Misafirperverlik kavramını ve çevremizdeki insanlarla ilişkilerimizde bu davranışı gösterip göstermediğimiz konusunda farkındalık yaratmak.

Kazanımlar:

1. Misafirperverliğin Türk toplumunun önemli bir özelliği olduğunu fark eder.
2. Misafirlikte uyulması gereken kuralları bilir.
3. Misafirperverlik davranışı gösterir.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, kaynakları etkili kullanma, girişimcilik, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta.

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, soru-cevap, düz anlatım, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır. Değerlendirme sırasında, konuşmak isteyen her öğrenciye olanaklar ölçüsünde söz hakkı verilir. Ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâyeye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır

İRİ MİSAFİR (Mesnevî, Cilt:V, 64-96)

İnanmayan birtakım insanlar, Peygamber'e misafir oldular. Akşam vakti mescide geldiler. "Ey bütün dünyadakileri yurdunda konaklayan, ey padişah, biz sana misafir olmaya geldik. Yiyecek azığımız yok ve çok uzaklardan geldik. Hemencecik bize iyiliklerde bulun" dediler. Peygamber, sahabeye, "Dostlarım, bu insanları misafir olarak aranızda paylaşın." dedi. Her dost bir misafir seçti, misafirlerin arasında çok iri biri vardı. Öyle iriydi ki kimse onu misafir etmeye cesaret edemedi. İri adam mescitte kalakaldı.

Kimse götürmeyince, iri misafiri Peygamber alıp evine götürdü. Sürüde yedi tane süt verir keçi vardı. Keçiler yemek zamanı, sağılmak üzere eve gelmişlerdi. O iri misafir, evdeki ekmeği ve yemeği yediği gibi yedi keçinin sütünü de içip bitirdi. Hâlbuki ev halkı için keçilerin sütü beslenmeleri için önemliydi. Bu yüzden hepsi de sütü içip bitiren iri misafire kızdılar. Tek başına on sekiz adamın yiyeceğini yiyen o bedavacı adam, yedikleri ile midesini davul gibi şişirdi. İri misafir bir süre sonra yatmak için kendisine ayrılmış olan odaya gitti. Hizmetçi de kızgınlıkla odanın kapısını misafirin üstüne kapadı ve kapıyı dışarıdan zincirle bağladı. Hizmetçi, evdeki her şeyi yediği için iri misafire çok kızmıştı.

İri misafirin gece yarısı tuvalete gidesi geldi, karnı guruldamaya başladı. Yatağından kalkıp kapıya koştu, elini atınca kapıyı kapalı buldu. Kapıyı açmak için türlü türlü yollara başvurduysa da kapıyı açamadı. İyice sıkıştı. Şaşırıp kaldı. Ne bir derman bulabildi, ne bir hile, ne de bir çare. Uyumaya, bu sıkıntıyı uyuyarak geçiştirmeye çalıştı iri misafir. Uyudu da. Rüyada kendisini yıkık kötü bir yerde

gördü. Kendisini تنها ve kötü bir yerde gören iri misafir, hemen oraya tuvaletini yaptı. Misafir uyanınca, rüyada gördüğü yere değil, yatağına tuvaletini yaptığını anladı. Çünkü yatak pislik içindeydi. Bu yaptığından dolayı deliye dönen iri misafir: “Bu ne çeşit bir rezillik, bu içine düştüğüm kötü durum toprakla bile örtülemez” diye içinden yüzlerce defa coştı, köpürdü. “Uykum uyanıklığımdan beter. Burada yiyor, orada pisliyorum. Keşke geberseydim” dedi. Yaptığından çok utanan misafir, “Bu gece bir geçse de kapının açılmasını bir duysam” diye beklemeye başladı. Misafir, odanın kapısı açılınca okun yaydan fırlaması gibi kimsecikler görmeden odadan çıkıp kaçmayı planladı.

Misafirin başına gelenleri bilen Peygamber, kapıyı açtı ve misafiri mahcup olmasın diye ona görünmedi. Misafir de planladığı gibi odadan çıkıp kaçıp gitti.

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *İri adamı neden kimse misafir etmek istememiştir?*
- *İri adamı kim misafir etmiştir? Neden?*
- *İri adamın karnı neden ağrımıştır?*
- *İri adam neden kimseye görünmeden evden kaçıp gitmiştir?*
- *Peygamber’in, misafirine görünmeme davranışını nasıl buluyorsunuz?*
- *İri misafirin yerinde siz olsaydınız, misafir edildiğiniz evde nasıl davranırdınız?” Soruları çerçevesinde hikâyeye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

- *“Birisine ansızın misafir geldi. Ev sahibi, misafirini gerdanlık gibi boynuna taktı.” (Mesnevî, Cilt:V, 3648), beyitinden/sözünden ne anlıyorsunuz?*
- *“İri misafirin yerinde siz olsaydınız, misafir edildiğiniz evde nasıl davranırdınız?” sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.*

Cümle Tamamlama Etkinliği

“.....misafirlikte uyulması gereken kurallardır.” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir (*güler yüzlü olmak, nazik olmak, aşırı yememek vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerin, iri misafirin sofradaki halini ve gece odasından çıkamadığındaki durumunu dramatize etmeleri sağlanır. Öğrencilere, oyunda hissettikleri sorularak misafirlik ve misafirperverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâyeye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (*Toplum içinde yaşamamızın bir gereği ve sosyalleşmenin bir unsuru olan misafirperverlik, geleneksel bir milli değerimizdir. Bu özellik, insanların birbirleriyle kaynaşmasını, dostluk kurmasını, birlik ve beraberliği geliştirir.*)

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “Köylerde her gece, Tanrı'dan başka kimsesi olmayan yeni bir misafir, yeni bir topluluk bulunur.” (Mesnevî, Cilt:VI, 2406).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturuma kadar, işlenen değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları; misafirperverlik değeri ile ilgili bulmaca ve bilmece üretmeleri istenir.



MİSAFİRPERVERLİK

Amaç: Misafirperverlik kavramının ne anlama geldiğini ve çevremizdeki insanlarla olan ilişkilerimizde bu davranışları gösterip göstermediğimizin farkındalığını sağlarken yaşamamızdaki önemini kavratmak.

Kazanımlar:

1. Misafirperverlik kavramının ne anlama geldiğini ifade eder.
2. Misafirperverlik davranışını gösterir.
3. Arkadaşlarına gerekli olduğunda zaman ayırabileceğini gösterir.
4. Kazanılan bilgilerin insanlarla paylaşılmasının erdemli bir davranış olduğunu ifade eder.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, kaynakları etkili kullanma, girişimcilik, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta.

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, soru-cevap, düz anlatım, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır. Değerlendirme sırasında, konuşmak isteyen her öğrenciye olanaklar ölçüsünde söz hakkı verilir. Ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâyeye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır

KÖYLÜ İLE ŞEHİRLİ (Mesnevî, Cilt:III, 236-666)

Geçmiş zamanda birbiriyle tanış olan bir köylüyle şehirli vardı. Köylü şehre gelir, o şehirlinin mahallesine çadır kurardı. İki üç ay şehirliye misafir olur, dükkânında ve sofrasında bulunurdu. O dönemde şehirli, köylünün bütün ihtiyaçlarını karşılıksız olarak karşılardı.

Köylü şehirliye dönerek, “efendi, sen dinlenmek için hiç köye gelmiyorsun. Allah için bütün çoluk çocuğu getir. Şimdi ilkbahar; bağ bahçe zamanı. Ya da yazın gel, meyve ve hasat zamanı. Gel de hizmetinde bulunayım. Çoluk çocuğunu ve hısım akrabaları getir. Üç dört ay köyümüzde kal. Bahar mevsiminde köy yeri güzel olur. Tarlalar ve laleler çok hoştur.” dedi. Şehirli başından savmak için söz verdi. Böylece sözün üzerinden sekiz yıl geçti. Köylü her yıl, ne zaman geleceksin, diyordu, nerdeyse aralık geldi? O da bahane uydurup, bu yıl diyordu, bize filanca yerden misafir geldi. Gelecek yıl işlerimden fırsat bulursam, o tarafa çıkıp geleceğim. Köylü dedi, “ey iyilik sahibi, ailem çocuklarını bekliyor.” Yine her yıl köylü, leylek gibi gelip şehirlinin kubbesine konardı. Bey her yıl onun için kendi para ve malından harcar, kol kanat gererdi. Son defasında da o cömert kişi, üç gün boyunca sabah akşam yine onun için sofraya kurdu.

Köylü utanarak beye geldi, “daha kaç kez söz verip kaç kez atlatacaksın beni” diye sordu. Bey dedi, “canım da bedenim de gelmek istiyor, ama her şey O’nun hükmüne bağlı. İnsan yelkenli gemiye benzer. Rüzgârı estiren, ne zaman rüzgâr verir bilinmez.” Köylü yine yemin billah ederek, “cömert dostum, alıp çocukları gel de ikramı gör.” dedi. Köylü, şehirlinin elini tutup üç kez yemin ederek “Allah aşkına gayret edip tez zamanda gel.” dedi. Köylü, on yılın ardından her yıl böyle tatlı diller döküp söz almayı sürdürdü.

Şehirlinin çocukları, “baba, ay da yolculuk eder, bulut da, gölge de. Ona bunca hakkın geçti, onun için çok zahmete katlandın. O da kendisine konuk olman sayesinde üzerindeki bazı haklarını ödemek ister. Yalvarıp yakarıp seni köye alıp getirmemiz için bize çok ricada bulundu.” dediler. Şehirli, “dediğiniz doğrudur, ama “iyilik ettiğinin şerrinden sakın, arkadaşlık son anda ekilen tohumdur. Bu tohumun çürümesinden korkarım. Arkadaşlık vardır kılıç gibi keskin. Bahçeye tarlaya zemheri gibi gelir. Arkadaşlık vardır ilkbahar gibi. Ondan sayısız güzellikler ve gelirler doğar. Kötüye yormak ve böylece kötülükten kaçıp uzaklaşmaktır ihtiyat.”

Köylünün ısrarı ve şehirlinin çocuklarının isteği üzerine şehirli işe koyuldu ve hazırlık yaptı. Azim kuşu köye doğru kanatlandı. Eşi ve çocukları yolculuk arzusuyla yol gereçlerini hazırladılar. “Müjdelersun, meyveler yiyeceğiz, varacağımız yer güzel bir çayır. Oradaki dostumuz cömert ve sevecen. Binlerce arzuyla çağırırdı bizi. Bizim için cömertlik fidanı ekti. Biz uzun kış için ondan köy zahiresi alıp şehre getiririz. Belki yolumuza bir bahçe bağışlar ve bizi canla başla ağırlar.” diyerek neşyle köye doğru yola koyuldular.

(*Hikâyenin devamı bir sonraki oturumda okunacaktır.*)

Öğretmen tarafından, “*Hikâyenin konusu bu oturumun konusudur? Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?*” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyeye ile ilgili paylaşımlarda bulunulur.

- *Şehirli köylüyü nasıl ağırlıyordu?*
- *Şehirliye misafirperver denebilir mi?*
- *Şehirli neden köylüye ziyarete gitmiyor olabilir?*
- *Çocukları şehirliye ne diyor?*
- *Şehirli bu durumda ne yapmalı?*
- *Siz olsaydınız nasıl davranırdınız? soruları çerçevesinde hikâyeye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

- “Allah, ziyafet vermeyi, garipleri misafir etmeyi köylülere vermiştir” (Mesnevî, Cilt:VI, 2404) sözünden ne anlıyorsunuz?
- En son ne zaman misafirliğe gittiniz? Misafirlikte ne hissettiniz?
- Aynı kişiye tekrar misafir olmak ister misiniz? Neden? **Soruları çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Misafir.....**” cümlesi şeklinde verilir ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir (*dostluktur, kardeşliktir, sevgidir*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerin köylü ve şehirli rollerinde, hikâyede okunan kısmı dramatize etmeleri sağlanır. Öğrencilere, oyunda hissettikleri sorularak misafirperverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup kutuya attıkları Mesnevî'den hikâyeler veya Mesnevî'de geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. *(Misafir, kendi ikametgâhı dışında bir yerde kısa süreliğine kalan kişiye denir. Onu ağırlayıp, barındıran ve rahat etmesini sağlayan kişiye veya kişilere ev sahibi denir. Misafirperverlik insanların birbirleriyle kaynaşmasını dostluk kurmasını birlik ve beraberliği geliştirir.)*

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit (Günün sözü) asılır.

Günün Beyiti: “*Ev sahibi, misafirini gerdanlık gibi boyuna taktı.*” (Mesnevî, Cilt:V, 3648).

Ödev

Öğrencilerden oturumun başında verilen hikâyeyi, bir sonraki oturuma kadar hayal güçlerini kullanarak tamamlamaları ve bir sonraki oturumda değerlendirilmek üzere, işlenen değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları istenir.

MİSAFİRPERVERLİK

Amaç: Misafirperverlik kavramının ne anlama geldiğini ve çevremizdeki insanlarla olan ilişkilerimizde bu davranışları gösterip göstermediğimizin farkındalığını sağlarken yaşamamızdaki önemini kavratmak.

Kazanımlar:

1. Misafirperverlik kavramının ne anlama geldiğini ifade eder.
2. Misafirperverlik davranışını gösterir.
3. Arkadaşlarına gerekli olduğunda zaman ayırabileceğini gösterir.
4. Kazanılan bilgilerin insanlarla paylaşılmasının erdemli bir davranış olduğunu ifade eder.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, kaynakları etkili kullanma, girişimcilik, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta.

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, soru-cevap, düz anlatım, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır. Değerlendirme sırasında, konuşmak isteyen her öğrenciye olanaklar ölçüsünde söz hakkı verilir. Ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır

KÖYLÜ İLE ŞEHİRLİ (Mesnevî, Cilt:III, 236-666) (*Hikâyenin devamı*)

Şehirli ve çocukları, eşyaları hayvanlara yükleyerek köye doğru hızla hareket ettirir. Bozkıra doğru neşeyle at sürdüler. Şehirliyle ailesinin yüzleri gündüz güneşte yandı. Gece de yıldızlarla yön belirlediler. Köye gitme sevinciyle kötü yol onlara güzel görünüyor, cennet gibi geliyordu. Şehirli ailesi, köyde ağzı bağlı altın keseleri var sanıp aldanış içinde köye seğirtti. Susuzlar gibi su dolabına doğru öyle gülüp oynayarak döne döne gidiyorlardı. Köye doğru uçan bir kuş görünce iyiden iyiye sabırsızlanıyorlardı. Köyden kendilerine doğru kim gelse mutlulukla yüzünü öpüyorlardı. Diyorlardı ki, “dostumuzun yüzünü gördün. Bu yüzden cana cansın, bizim gözümüzün.”

O saf şehirli, dış yüze aldanarak temelsiz sözlerle köye doğru gidiyordu. Köy görününce, şehirli bunun o köy olmadığını sanıp yolunu değiştirdi. Köyün yolunu iyi bilemediklerinden, yaklaşık bir ay boyunca köyden köye koştular. Bu yolda kılavuzsuz giden, iki günlük yolu yüz yılda kat eder. Tavuğun düştüğü suda sıkıntı çekişi gibi şehirli ve ailesi de yolda sıkıntı gördü. Köyden de, kendilerini köye davet eden köylünün tatlı sözlerinden de soğudular. Bir ay sonra kendileri bitkin,

hayvanları yemsiz bir halde köye vardılar. Şehirli ve çocukları onu sorup evini bulunca yakınları gibi kapısına koştular. Evdekiler ise kapıyı kilitlediler. Şehirli, bu yamukluktan dolayı deliye döndü. Fakat efelenme zamanı da değildi. Kuyuya düşünce sert olsan neye yarar? Beş gün köylünün kapısında kaldılar. Gece soğuk, gündüzse güneş yakıyordu. Kalmaları gafletten değil, zorunluluktandı.

Şehirli, köylüyü görüp selam verdi ve adını söyleyip kendini tanıttı. Köylü de, “olabilir” dedi, “nerden bileyim, sen kimsin? Kötü müsün yoksa iyi misin?” Şehirli dedi ki, “bu durum kıyamete benzedi. Kardeş kardeşinden kaçır ya hani. Ben sofrasından defalarca leziz yemekler yediğin kimseyim. Filan gün sana filan malı almıştım. Dostluğumuzu ahali duymuştur. İnsanın boğazı nimet yiyince yüzü utanıp kızarır.” Köylü ise, “sen neler saçmalıyorsun? Ne seni tanırım, ne de adımı ve yerini bilirim.”

Beşinci gece hava bulutlanıp yağmur başladı. Öyle bir yağmur ki gök bile şaşkındı. Bıçak kemiğe dayanınca şehirli, kapıyı çalıp evin büyüğünü çağırmasını söyledi. Yüz ısrardan sonra köylü kapıya gelerek, “babalık yine ne var?” dedi. Şehirli, “ben o haklarımdan geçtim. Hakkım sandıklarımı bir yana bıraktım. Zavallı canım bu sıcakta ve kızgın güneşte beş günde beş yıllık sıkıntı gördü. Yakınımdan, dostumdan ve soyumdan gelen bir cefa, üç yüz bin cefa kadar ağırdır. Çünkü gönül dosttan cefa beklemez. İnsanın canı onun lütuf ve vefasına alışmıştır. Senin sevgi güneşin batmak üzere. Kanımı da dökmüş olsan helal ettim. Bu yağmurlu gecede bize barınacak bir yer ver ki kıyamette bir azık elde edesin.” Köylü, “bahçivana ait bir köşe var. Bahçivan orda kurda karşı bekçilik eder. Koca kurt gelir de vururum diye elinde yayla kemanla bekler. Bu hizmeti sen görürsen o köşe senindir. Yoksa kendine başka bir yer ara” dedi. Şehirli, “sen yeter ki yer verip okla yayı elime tutuştur, ben yüz kat hizmet ederim. Ben uyumayıp bağı beklerim. Kurt belirdi mi onu okla vururum. Allah için bu gece beni üstte yağmur altta çamur bir halde bırakma.” dedi. Bir köşe boşaltıldı, şehirli ailesiyle birlikte o dar ve rahatsız yere gitti. Sel korkusuyla mağara köşesinde çekirge gibi adeta birbirlerinin üstüne çıktılar. Bütün gece hepsi “Allah’ım, biz bunu hak ettik, hak ettik biz bunu. Alçaklarla dost olanın ya da insan olmayanlara insanlık edenin cezasıdır bu.” dediler. Şehirli elinde okla yay, bütün gece köşe bucak kurt aradı durdu. Kurt onu alevler gibi kuşatmışken kurttan habersiz kurt arıyordu. Her sivrisinek ve pire bir kurt kesilmiş o viranede onları yaralayıp duruyordu. Gece yarısına dek böyle dış sıkı sıkı canları gırtlığa kadar gelmişti.

Bir tepenin üstünden ansızın azgın bir kurt silueti belirdi. Şehirli oku yaydan fırlattı ve hayvanı vurdu. Şehirli hayvanı vurmanın sevinciyle ellerini birbirine vurdu. Köylü, “bre namert o benim eşeğimin sıpası.” Şehirli ise, “hayır, bu şeytan gibi bir kurt. Onda kurt görünüşü var.” dedi. Köylü, “hayır onun arkasından çıkan yeli, suyla şarabın farkını bilir gibi bilirim. Bahçenin içinde sıpamı öldürdün. Asla darlıktan ferahlığa ermeyesin!” dedi. Şehirli, “iyice dikkat et, gece vaktidir. Geceleyn varlıklar açıkça görülmez. Hem gece, hem bulut, hem de sağanak yağmur... Bu üç karanlık, yanlışlığı büyütür.” dedi. Köylü, “bu benim için aydınlık bir gün gibidir. Biliyorum, bu sıpamın yellenişidir. Yolcunun eşyasını tanıdığı gibi ben de yirmi yel arasından onun yelini tanırım.” Şehirli dayanamayarak fırlayıp geldi ve köylünün yakasına yapıştı. “Be hey aptal haydut, oyun mu oynuyorsun? Bengi ile afyonu birlikte mi içtin? Üç karanlıkta eşeğin yelini tanırsın da beni nasıl tanımazsın a şaşkın? Gece yarısı danayı tanıyan, on yıllık arkadaşını nasıl tanımaz?” dedi.

Öğretmen tarafından, “*Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?*” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Şehirli neden köye gitmek istememişti?*
- *Şehirli neden köye gitmeye karar verdi?*
- *Köy yolunda neler yaşadı?*
- *Köylü ile karşılaştığında köylü nasıl davrandı?*
- *Köylüye misafirperver denebilir mi?*
- *Köylü aslında nasıl davranmalıydı?*
- *Siz köylü olsaydınız nasıl davranırdınız?*
- *Siz şehirli olsaydınız nasıl davranırdınız?* soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.

Beyin Fırtınası Etkinliği

• “*Anlayış, edep şehirlidedir. Ziyafet çekmek, garipleri misafir etmek köylülerde.*” (Mesnevî, Cilt:VI, 2403) sözünden ne anlıyorsunuz?

• Misafir için ne tür hazırlıklar yapılır? Neden? Soruları çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.

Cümle Tamamlama Etkinliği

“*Hikâyeden çıkarttığım ders*” Cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*Misafirperver olmak gerekir, dostlar birbirlerine misafirlığe gidebilir, ...*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerin köylü ve şehirli rollerinde, hikâyede okunan kısmı dramatize etmeleri sağlanır. Öğrencilere, oyunda hissettikleri sorularak misafirperverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevîde geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler tebrik edilir/alkışlanır.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (*Misafire kapılarımızı açmak, kardeşliğin, insana verilen değer, birliğin, paylaşmanın ve dayanışmanın en güzel örneklerinden biri olarak söylenebilir. Aynı zamanda, misafirlere gönülden ilgi göstermek ve elinden geldiğince gerekli ikramları yapmak, hem dinimizin hem de kültürümüzün en güzel miraslarından birisidir.*)

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî’den günün değerini ifade eden bir beyit (Günün sözü) asılır.

Günün Beyiti: “*Sofra açmak, misafir çağırmak, “a ulular, bizim özümüz, size karşı doğrudur” demektir.*” (Mesnevî, Cilt:V, 185).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturuma kadar, işlenen değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları; misafirperverlik değeri ile ilgili kısa bir öykü yazmaları istenir.

YARDIMSEVERLİK

Amaç: Yardımlaşmak ve fedakârlık kavramlarının ne anlama geldiğini ve çevremizdeki insanlarla olan ilişkilerimizde bu davranışları göstermenin önemini kavratmak.

Kazanımlar:

1. Yardımseverlik kavramının ne anlama geldiğini ifade eder.
2. Yardımseverlik davranışı gösterir.
3. Yardımseverliği gönüllülük esasına göre yapar
4. Kahramanlık hikâyelerinde dersler çıkararak yardımseverlik değerini içselleştirir.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem-Teknik: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâyeye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

HZ. ÖMER ZAMANINDA ŞEHRE ATEŞ DÜŞMESİ (Mesnevî, Cilt:I, 3720-3733)

Hz. Ömer zamanında bir yangın oldu. Ateş, taşları bile kuru ağaç gibi yakmaktaydı. Yapıları, evleri saran ateş, kuşların yuvalarını, hatta havada uçarlarken kanatlarını bile yakmaya başladı. Alevler şehrin yarısını sardı; su bile alevlerden korktu da şaşırıp kaldı. İnsanlar, ateşe kovalarla su, varillerle sirke döküyor, ancak yangın sönmek yerine inadına alevini artırıyordu. Ateşe, sınırsızlık âleminden adeta yardım geliyordu.

Halk, koşa koşa Hz. Ömer'e gidip "Bu yangın suyla sönmüyor" dediler. Hz. Ömer: "Bu yangın, sizin cimrilik ateşinizin bir alevidir. Su ve sirke çare olmaz bu yangına. Eğer benim soyumdansanız, cimriliği bırakın ve yoksullara ekmek dağıtın, yardım edin." dedi.

Halk, Hz. Ömer'e: "Bizim kapılarımız açık, biz zaten cömert kişileriz, iyilik ehliyiz, yardımseveriz" dedi. Hz. Ömer dedi ki: "Siz, adet olduğu için, gelenek göreneklere uyduğunuz için yoksullara ekmek verdiniz, yardım ettiniz. Allah için eli açık olmadınız. Övünmek için, gösteriş için cömertlik yaptınız; samimi olduğunuzdan, yardımsever olduğunuzdan, Tanrı'dan korkup çekindiğinizden değil!"

Kişi, kendi kavmine, kendi soyuna gösteriş için cömertlik yapıp mal, mülk verir ve bu suretle de yardımsever olduğunu, iyi bir iş yaptığını sanır. Bu cahilliktir

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- Hz. Ömer zamanında şehirde meydana gelen olay nedir?
- Halk yangınla nasıl mücadele etmiştir? Sonuç ne olmuştur?
- Mevlâna, “Su bile alevlerden korktu” sözüyle ne kast etmektedir?
- Halk neden Hz. Ömer’e gitmiştir?
- Hz. Ömer’e göre yangının sönmeme nedeni nedir?
- Hz. Ömer, yangının sönmesi için halka ne önermektedir?
- Hz. Ömer’e göre yoksullara niçin ve nasıl yardım edilmelidir? **soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.**

Beyin Fırtınası Etkinliği

- “Cömertlik, dalları dünyaya yayılmış bir cennet ağacıdır. Kim o dallardan birine yapışırsa o dal onu cennette götürür.” (Mevlâna, 1999:184) sözünden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“İnsanlara.....yardım edilmelidir?” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (İhtiyaçları olduğu için, Allah istediği için, gösteriş için, dünyada yoksul insan kalmaması için vb.).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen yangın olayını ve Hz. Ömer ile halk arasında geçen diyalogu dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak yardımseverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitlerin bazıları okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (Bir kimsenin, başka bir kimsenin karşılaştığı güçlükleri azaltan davranışta bulunması anlamına gelen “yardım,” sevginin temel öğelerinden olduğu gibi, dostluğu da geliştiren önemli bir değerdir. Yardım, kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanmaktır. ...)

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî’den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “Belayı def etmenin çaresi, sitem etmek değil; iyilik yapmaktır, aftar, ikramdır.” (Mevlâna, 1999: 184).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları ve konu ile ilgili ebeveynlerinden biriyle görüşme/röportaj yapmaları istenir.

YARDIMSEVERLİK

Amaç: Yardımlaşma kavramının ne anlama geldiğini ve çevremizdeki insanlarla olan ilişkilerimizde bu davranışı göstermenin önemini kavratmak.

Kazanımlar

1. Yardımlaşma kavramının ne anlama geldiğini ifade eder.
2. Yardımlaşma davranışını gösterir.
3. İnsanlara gerektiğinde maddi gerektiğinde moral desteği vermenin insani değer olduğunu söyler.
4. İhtiyaç duyanlara karşılık beklemeden yardım eder.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem-Teknik: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâyeye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

AĞZINA YILAN KAÇAN ADAM (Mesnevî, Cilt:II, 1879-1911)

Bir atlı yolda giderken, yerde ağzı açık olarak uyumuş olan bir adam görür. Atlı, adamın ağzından içeriye bir yılanın girdiğini görür ve atını daha da hızlı sürerek adamın yanına kadar gelir. Ancak atlı gelene kadar yılan uyuyan adamın midesine kadar inmiştir. Atlı elindeki topuzla adama vurarak uyandırır. Sopyayı yiyen adam ise korkudan orada bulunan bir ağacın altına kaçır. Adamın kaçtığı ağacın altı, ağaçtan dökülen bozuk ve çürük elmalarla doludur.

Atlı adam:

- “Çabuk şu çürük elmaları ye!” dedi.

Atlı, kopuzla vurarak çok sayıda çürük elmayı adama yedirdi.

Adam ona:

- “Ey insafsız, ben sana ne yaptım ki bana bu kadar eziyet ediyorsun? Sende hiç insaf yok mu? Gerçekten düşmanın isem kılıcınla öldür de, beni bu dayaktan kurtar!” dedi.

Atlı ise hiç durmadan adamı kopuzla dövüyor, onu koşturuyor ve ağzından kanların akmasına sebep oluyordu.

Yılan yutan adam:

- “Seninle karşılaştığım güne lanet olsun, ölseydim de seninle karşılaşmasaydım.” diyor. Ama yine de kopuz sırtına değdiğinde koşmaya çalışıyordu. Midesi tıka basa çürük elmalarla dolu olduğundan midesi bulanıyor

ve elinden bir şey gelmediği için de koşmaya devam ediyordu. Artık kopuzun değdiği yerlerde yaralar oluşmaya başlamıştı. Bu durum neredeyse akşama kadar bu şekilde devam etti.

Ağızına yılan kaçan adamın midesi daha fazla bulandı ve bütün yuttuklarını çıkarmaya başladı. Bu sırada yılan da onlarla birlikte adamın midesinden dışarı çıktı.

Yılan yutan adam, midesinden çıkan yılanı görünce atlıya dönerek:

- “Ey emir, sen ne iyi bir adamsın. Sen olmasaydın, ben ölüp gitmiştim. Sana ne kadar kötü ve boş sözler söyledim! Eğer bu durumun böyle olduğunu bilseydim, böyle hatalar yapmazdım. Ey güzel yüzlü, merhametli adam beni başıııla!” demiş.

Atlı adam ise:

- “Ben sana durumu açıklasaydım, ağızına yılan kaçtığını söyleseydim, sen korkudan ölüp giderdin. Bu yüzden sana yardım edebilmek için bu şekilde davrandım” demiş.

Öğretmen tarafından, “*Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?*” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Hikâyede nasıl bir olay yaşanmıştır?*
- *Hikâyede atlı adam, ağızına yılan kaçan adama nasıl davranmaktadır?*
- *Atlı adam, ağızına yılan kaçan adamı o halde görüp, hiçbir şey yapmasaydı ne olurdu?*
- *Ağızına yılan kaçan adam başlangıçta atlı adama nasıl davranmaktadır?*
- *Ağızına yılan kaçan adam, midesi bulanıp yılanı çıkarınca atlı adama nasıl davranmış ve neler söylemiştir? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

• “*Yoksul kişi, cömertliğin aynasıdır. Sakın aynaya karşı gönül kırıcı sözler söyleyerek aynayı buğulandırma.*”(Mesnevî, Cilt: I, 2759), sözünden ne anlıyorsunuz? Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.

Cümle Tamamlama Etkinliği

“*İnsanlara.....yardım edilmelidir.*” Cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (zor zamanlarında, iyi günlerinde, ihtiyaç duyduklarında, talep ettiklerinde,...vb.).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak yardımseverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitlerin bazıları okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. *(Yardımseverlik, en yalın anlamıyla, ihtiyacı olana, hiçbir karşılık ya da kişisel fayda gözetmeksizin gönüllü olarak maddi ya da manevi destekte bulunma durumudur. Hesap kitap gözetmeden başkası için bir şey yapmak; sahip olduğu güç ve imkânları başkalarının iyiliği için kullanmak; bir kimsenin sıkıntısını gidermek, o kişiye karşılaştığı güçlüklerde yardımcı olmak, yüküne omuz vermek, yükümlülüklerini paylaşmak; güç duruma düşenin güçlüğünü istekle, içten, göğsünde hiçbir sıkıntı hissetmeksizin gidermektir. ...)*

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: *“Bir kimse mal veya başka bir vasıta ile iyilik yapmaya çalışırsa, o çalışma; içimde cömertlik ve iyilikseverlik cevheri vardır demektir.”* (Mesnevî, Cilt:V, 187).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili, Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri esas alarak bir resim yapmaları ve işlenecek değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları istenir.

YARDIMSEVERLİK

Amaç: Yardımlaşma kavramının ne anlama geldiğini ve çevremizdeki insanlarla olan ilişkilerimizde bu davranışı göstermenin önemini kavratmak.

Kazanımlar

1. Yardımlaşma kavramının ne anlama geldiğini ifade eder.
2. Yardımlaşma davranışını gösterir.
3. İnsanlara gerektiğinde maddi gerektiğinde moral desteği vermenin insani değer olduğunu söyler.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem-Teknik: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

ITIR ÇARŞISINDA BAYILAN ADAM (Mesnevî, Cilt:IV, 257-293)

Bir adam, güzel kokuların satıldığı bir pazar yerinden geçerken bayılıp yere düşmüş. O çeşitli kokular adamcağızın başını döndürmüş ve zavallı adamcağız olduğu yere yığılıp kalmış. Neredeyse yarım gün boyunca düştüğü yerde baygın bir halde yatmış.

Adam düştükten sonra çevredeki yardımsever insanlar onun başına toplanmaya başlamış ve derdine derman olup, adamı uyandırmak için uğraşmışlar. Birisi elini adamın kalbine götürüp, atıp atmadığını kontrol etmiş. Bir diğeri ise yüzüne gül suyu serpmiş. Aslında gül suyu serpen adam bilmiyordu ki zaten adamcağız gül kokusundan bayılmıştı. Elleriyle başını ovalayan da vardı, ateşi düşün diye alnına ıslak saman koyan da. Bir tanesi de öd ağacı ile şekeri karıştırıp çaresiz adamın başı ucunda tütsülüyordu. Bir başkası ise elbiselerini soyup onu rahatlatmaya çalışıyordu. Biri nabzını sayıyor, bir diğeri ise “Acaba sarhoş mudur?” diye ağzını kokluyordu.

Çevredeki yardımsever insanların bayılan adama yardım etme çabaları böyle sürüp giderken, “falanca kişi ıtır çarşısında düşmüş bayılmış” diye bir haber etrafa iyice yayılmış. Bu bayılıp düşen adamcağız bir deri ustasıymış ve onun akıllı bir erkek kardeşi varmış. Kardeşinin bayıldığı haberi kendisine ulaşınca koşup gelmiş. Adam gelirken yanında bir parça köpek pisliği getirmiş. “Ben onun neden bayıldığını biliyorum!” demiş.

Kendi kendine demiş ki: “Şu köpek pisliği, onun beynine ve damarlarına kadar sinmiştir. Çünkü o her gün akşama kadar rızkını elde etmek için, bütün gün deri tabaklayan biridir.” Adamcağız ömründe ilk defa böyle bir ıtır çarşısından geçiyordu anlaşılın ve bu güzel kokular onu kendinden geçirmiş, bayılmasına sebep olmuştu.

Dericinin kardeşi, vereceği ilacı kimse görmesin diye, adamın başında bekleyen yardımsever insanları oradan uzaklaştırmış ve sonra da yanında getirdiği köpek pisliğini ağabeyine koklatmış. Aradan az bir zaman geçtikten sonra adamcağız ayılmış ve kendine gelmiş. Seyredenler ise bu olayı hayretler içerisinde izlemişler ve: “Bu adam, hastaya büyü yaptı ve kulağına üfledi de onu iyi etti anlaşılın. Bizler sabaktan beri uğraşyoruz, elimizden gelen yardımı yaptık ama adamı ayıltamadık.” demişler.

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Hikâyede nasıl bir olay yaşanmıştır?*
- *Hikâyede bayılan adama çevre halkı nasıl davranmaktadır?*
- *Bayılan adama halkın davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?*
- *Siz de bu ve buna benzer bir olayla karşılaşırsanız ne yapardınız? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

• “*Cömertlik yüzünden elinde mal kalmazsa, Tanrı'nın lütfü, nasıl olur da seni ayaklar altında bırakır. Ekin ekenin ambarı boşalır ama bu işin iyiliği tarlada belli olur.*” (Mesnevî, Cilt: I, 2247-2248), sözünden ne anlıyorsunuz? Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.

Cümle Tamamlama Etkinliği

“.....yardımsever insanların özelliklerinden bazılarıdır.” Cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (merhametli olmak, iyiliksever olmak, duyarlı olmak,...vb.).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak yardımseverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî'den hikâyeler veya Mesnevî'de geçen beyitlerin bazıları okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. *(Yardıms severlik, iyi değerlerin ve sahip olunan imkânların paylaştıkça çoğalacağına inanan erdemli insanların ortaya koyabileceği bir davranış biçimidir. Yardım söz konusu olduğunda, başkasının yapmasını beklemek yerine yardım etmeyi kendine görev edinip girişimde bulunmak cesareti gösterilmelidir. Maddi destek gerektiğinde, eli sıkılık yerine cömertliği tercih edenlerin, manevi destek gerektiğinde bencillik yerine diğerkâmlığı seçenlerin yürek güzelliğidir yardıms severlik. ...)*

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “Dudaklarını yum, altınla dolu elini aç; cimrilikten vazgeç; cömertliği ortaya koy.” (Mesnevî, Cilt:II, 1274).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili, Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri esas alarak bir resim yapmaları ve işlenecek değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları istenir.

VATANSEVERLİK

Amaç: Vatan sevgisinin en asil, en yüce sevgi olduğunu kavratmak.

Kazanımlar:

1. Vatanını sevdiğini söyler.
2. Vatandan ayrı yaşamının zorluklarının farkına varır.
3. Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuvası olarak görür.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, özgürlük, duyarlılık, empati, birlikte yaşama, girişimcilik, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre:40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon makinesi

Eğitsel Yöntem-Teknik: Grup tartışması, düz anlatım, beyin fırtınası, dramatizasyon, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

PAPAĞAN VE TACİR (Mesnevî, Cilt:I, 1555-1853)

Bir tüccarın güzel bir papağanı vardı. Bir gün bu tüccar, işi gereği Hindistan'a gitmek için yol hazırlığına başladı. Cömertliği ile tanınan bu tüccar, köle ve cariyelerine tek tek sordu: "Sana Hindistan'dan ne getireyim? Ne istersin?" Her biri ayrı ayrı istekte bulundu. Bu cömert ve iyi kalpli tüccar onların isteklerini not aldı ve getireceğine dair söz verdi.

Sıra papağana geldi. Ona da sordu: "Ey güzel kuşum, sen ne istersin?" Papağan, "Oradaki papağanları görünce, halimi onlara anlat. Papağanımın size selamı var. Sizi özlediğini ve kurtuluşu için çare bulmanız konusunda yardımcı olmanızı istiyor dersin" dedi. Papağan sözlerine devam ederek: "Ben gurbet ellerde özlemle ve ayrı düşmenin ıstırabıyla çırpınırken, sizlerin öz vatanınızda yeşil ormanların, güzel ağaçlarının dallarında dolaşarak keyfetmeniz yakışır mı? Dostların vefası böyle mi olur? Sizler boylu poslu güzel eşlerinizle zevk sefa içerisindeyiz. Ben ise gurbet ellerde hapisteyim. Yüreğim kan ağlar. Hiç olmazsa, sabahın seherinde şu garibi de hatırlayın. Dostların dostu hatırlaması mutluluktur. Başka bir şey istemiyorum" dedi.

Tüccar, papağanın selamını ve mesajını oradaki dostlarına götürmeyi de kabul ederek kervanıyla yola koyuldu. Günlerce yol aldıktan sonra, Hindistan'ın öbür ucuna vardı. Ağaçların üzerinde papağanları görünce, atını durdurarak onlara seslendi. Evde kafeste beslediği papağanın selamını bildirdi. Söylemesini istediği

sözleri, bir bir aktardı. Tüccar sözlerini bitirir bitirmez, oradaki papağanlardan biri birkaç kere titredi ve nefesi kesilerek düşüp öldü.

Tüccar bu durumu görünce, söylediğine de söyleyeceğine de pişman oldu. Kendi kendine, “Bir canlının ölümüne sebep olarak günaha girdim. Galiba bu papağan, benim papağanın ya bir yakını ya da çok candan seveniydi” diye düşündü. Tüccar Hindistan’daki alışverişini bitirerek memleketine döndü ve herkesin istediklerini birer birer teslim etti.

Papağan, tüccarın hediyeleri dağıtmasını kafesinden izliyordu. Köle ve cariyelerle işi biten sahibine seslendi. “Benim armağanım nerede? Papağan dostlarıma selamımı ulaştırdın mı? Onların haberlerini bana anlat ki, ben de diğerleri gibi mutlu olayım.” dedi.

Tüccar, “Sevgili kuşum! Söylediğin yere gittim. Dostlarına selamını ve söylediklerini aktarınca içlerinden biri, senin gönderdiğin haberin üzüntüsüne dayanamamış olacak ki düşüp öldü. Bu durumu görünce çok pişman oldum. Ne gelir ki elden? Bir kez söylemiş bulundum” dedi.

Tüccarın bu anlattıklarını dinleyen kafesteki papağan da, önce titredi, sonra kaskatı kesildi. Tacir kendi güzel papağanının da aynı şekilde düşüp öldüğünü görünce, akli başından gitti. Ağlayıp sızlanmaya, ah vah edip dövünmeye başladı. Başındaki külahını yere atarak, “Ey güzeller güzeli papağanım. Hoş sesli kuşum, yoldaşım, sırdaşım. Ne oldu sana? Neden bu hale geldin?” diye feryat etti, ağıtlar yaktı.

Tüccar, ölü papağanı üzüntüyle kafesin içinden çıkarınca, papağan birden canlanıp uçtu. Yüksek bir dala kondu. Tüccar, kuşun bu durumuna şaşırıp kaldı. Başını kaldırıp, “Ey güzel papağanım! Ben bu işten bir şey anlamadım. Sen bu hileyi nereden öğrendin? Böyle canımızı yaktın” dedi. Papağan konduğu yerden cevap verdi: “Sevgili efendim! Hindistan’daki o kuş, yaptığı hareketle bana yol gösterdi. Selamımı alınca düşüp ölmüş gibi yapması, bana öğüttü. Kafesten kurtulup öz vatanına kavuşmak için kendini ölü gibi göster. Esirlikten kurtul demek istedi.”

Papağan, efendisine, “Allah’a ısmarladık” diyerek yıllardır özlemine çektiği vatanına ve dostlarına doğru kanat çırptı....

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Hikâyede nasıl bir olay yaşanmıştır?*
- *Tüccar nasıl bir insandır?*
- *Tüccarın papağanı hangi konudan şikâyetçidir?*
- *Hindistan’daki papağan ölü numarası ile nasıl bir mesaj vermek istemiştir?*
- *Kafes açılınca papağan neden uçup gitmiştir?*
- *Papağan ne hasreti çekmektedir? Neden? soruları çerçevesinde hikâyeye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

- “Bir dildeřten (aynı dili konuřan) uzak dűřen kimse, yüzlerce dil, yüzlerce nađme bilse, yine dilsiz olur.” (Mesnevî, Cilt:I, 28) beyitinden ne anlıyorsunuz?
- Papağan, kafesi neden hapis olarak ifade etmektedir? Soruları çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.

Cümle Tamamlama Etkinliği

“Vatan.....” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (Özgürlüktür, mutluluktur, özlemdir, gurbettir vb.).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak vatanseverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitlerin bazıları okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (Bir halkın üzerinde yaşadığı, kültürünü oluşturduğu toprak parçası anlamına gelen vatan, uğruna can verilebilecek kadar yüce bir değerdir. Vatan sevgisi en asil, en yüce sevgidir. Milletini, ülkesinin bütün insanlarını, dağını, taşını, toprağını, atalarını, sevmek, korumak ve yüceltip geliştirmektir vatanseverlik.)

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî’den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “Ben gurbet ellerde özlemler ve ayrı dűřmenin ıstırabıyla çırpınırken, sizlerin yeşil ormanların güzel ağaçlarında dolaşarak keyif yapmanız yakışır mı?” (Mesnevî, Cilt:I, 1565-1566).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri esas alarak kısa bir tiyatro/skeç yazmaları ve işlenecek değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları istenir.

VATANSEVERLİK

Amaç: Ülkesinde yaşayan bütün insanları; vatanının taşını, toprağını, sevmek; vatanını korumak ve yüceltip geliştirmek.

Kazanımlar:

1. Vatanın birliği için mücadele eder.
2. Şehitlik kavramını tanımlar.
3. Vatan uğrunda şehit olmanın bir erdem olduğunu ifade eder.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, girişimcilik, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon makinesi

Eğitsel Yöntem-Teknik: Grup tartışması, soru-cevap, düz anlatım, beyin fırtınası, dramatizasyon, cümle tamamlama

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâyeye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

AYYAZI'NİN HİKÂYESİ (Mesnevî, Cilt:V, 3779-3786)

Bir hayalden ürküp hayal gibi kaçan yufka yüreklilerin işi değil savaş. Savaş, Türklerin işidir, nazlı kadınların değil. Nazlı kadınların yeri evidir.

Ayyazi dedi ki: Belki bir yara alırım ümidiyle tam doksan kere, göğsü açık olarak savaşa girdim. Belki öldürecek bir yerime bir ok gelip saplanır diye çıplak göğsümü okların önüne siper ettim. Fakat boğaza, yahut can alacak bir yere ok isabeti, devlet sahibi bir şehitten başkasına nasip olmuyor. Vücudumda yaralanmadık bir tek yer kalmadı. Şu bedenim, ok yaralarından kalbur gibi delik deşik oldu. Fakat oklar, öldürecek bir yerime gelmedi. Anladım ki; vatan uğrunda şehitlik, yiğitlik ya da anlayış işi değil, bir nasip işidir. Şehitliğin kısmet olmadığını anlayınca halvete gittim, çileye girdim. Kendimi büyük savaşa attım, az yemeye, zayıflamaya koyuldum.

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Ayyazi'nin amacı nedir?*
- *Ayyazi neden şehit olmamıştır?*
- *Savaşın sonunda Ayyazi neye karar vermiştir?*
- *Metne göre savaş kimlerin işi değildir? soruları çerçevesinde hikâyeye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

- “Bir ordunun esası, şüphesiz ki başında bulunan komutandır!” (Mesnevî, Cilt:IV,1993) beyitinden ne anlıyorsunuz?
- Şehitlik, bir vatanseverlik göstergesi midir? Neden? Soruları çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.

Cümle Tamamlama Etkinliği

“Vatanı sevmek.....” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir (uğrunda ölmektir, düşmanlarla savaşımdır, onu korumaktır, çok çalışmaktır vb.).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak vatanseverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitlerin bazıları okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (Yaşadığı toprağı sevmek, onu korumak, o topraklar üzerinde yaşayan herkesin sahip olması gereken bir değerdir. Uğrunda fedakârlık yapılacak en önemli varlık vatanıdır. İnsanların yaşadığı toprakları ve o topraklar üzerinde kurulmuş olan devleti koruması, ülkenin daha iyi bir geleceğe sahip olabilmesi için çaba sarf etmesi ve gerektiğinde o topraklar için “canını feda edebilmesi” vatanseverlik duygusunun göstergesidir...)

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî’den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “Başında emiri bulunmayan toplum, başsız beden gibidir!” (Mesnevî, Cilt:IV, 1993).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri esas alarak kısa bir öykü yazmaları ve işlenecek değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları istenir.

VATANSEVERLİK

Amaç: Vatan sevgisi, sorumluluk ve çevre bilinci kazandırmak.

Kazanımlar

- 1.Vatanını sevdiğini söyler.
- 2.Tarihi eserleri korumanın geçmişe saygı duymak anlamına geldiğini söyler.
3. Çevreyi korumanın gerekliliğini söyler.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, girişimcilik, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon makinesi

Eğitsel Yöntem-Teknik: Grup tartışması, soru-cevap, düz anlatım, beyin fırtınası, dramatizasyon, cümle tamamlama

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

ÜÇ BALIĞIN HİKÂYESİ (Mesnevî, Cilt:IV, 2202-2289)

Bir gölde üç balık yaşıyordu. Bir gün buraya insanlar geldi balıkları görünce: "Gidip ağları getirelim bu balıkları yakalayalım," diyerek uzaklaştılar. Balıklar bu durumu fark edince en akıllıları hiç zaman geçirmeden denize doğru yola çıktı, diğer ikisi vatanını terk eden arkadaşlarının arkasından bakıp onunla alay ettiler: "Hey akılsız, sen yarı yola varmadan ölür gidersin, bu işten vazgeç," dediler. Fakat akıllı balık onları dinlemedi yola çıktı. Bin bir zorluktan, zorlu bir yolculuktan sonra denize vararak kurtuldu.

Derken balıkçılar ağları alıp geldiler ve o iki balığın peşine düştüler. İkinci balık düşündü: "Eğer ölü taklidi yaparsam belki kurtulurum" dedi kendi kendine. Karnını yukarı kaldırarak sırt üstü suyun üstünde yattı, hiç kıpırdamıyordu. Balıkçılar onu görünce ah vah ettiler, "Ne güzel balık, ne yazık ki ölmüş," diyerek tutup onu bir kenara fırlattılar. O balık da sessizce suya dalarak تنها bir yere gidip gizlendi.

Balıkçılar üçüncü balığın peşine düştüler, uzun bir kovalamacadan sonra onu yakaladılar; karnını yardılar, içini temizleyip tavada ateş üstünde kızarttılar. Tehlikeyi sezerek yurdundan ayrılmak zorunda kalan o akıllı balığa uyararak denize varmayı göze alamadığı için bin pişman olmuştu fakat nafile, iş işten geçmişti.

Vatan sevgisinden dem vurma, durup dinlenme; bil ki vatan o yandadır a benim canım, bu yanda değil. Vatan istiyorsan ırmağın öbür yanına geç. Uçsuz bucaksız su ara, esenliğe ulaş; ebedi sağlıkla ömür sür.

Öğretmen tarafından, “*Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?*” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Hikâyede nasıl bir olay yaşanmıştır?*
- *Diğer iki balık neden gölcükten ayrılmamışlardır?*
- *Tehlike sırasında, yaşamaya alışık olduğumuz yeri terk etmemiz gerekir mi? Neden?*
- *Siz de bu ve buna benzer bir olayla karşılaşırsanız ne yaparsınız? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

• “*Aslından, vatanından uzak kalan kişi, gene buluşma zamanını arar.*” (Mesnevî, Cilt:I, 4), beyitinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Vatanseverlik.....**” Cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*vatan için ölmektir, vatanından uzak yaşamaktır, vatani özlemektir, ... vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak yardımseverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitlerin bazıları okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (*Milletini, milliyetini sevmek, ülkesinin bütün insanlarını, dağını, taşını, toprağını, ağacını, yolunu, atalarını, yerin altında yatan şehidini, sevmek ve korumaktır vatanseverlik.*)

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî’den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “*Ey yiğit! Yerimden, yurdumdan ne vakte kadar ayrı kalacağım*” (Mesnevî, Cilt:I, 3949).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili, Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri esas alarak bir şarkı yazmaları ve işlenecek değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları istenir.

VATANSEVERLİK

Amaç: Vatanını sevmenin, korumanın ve yüceltmenin önemini kavratmak.

Kazanımlar:

1. Vatanını sevdiğini söyler.
2. Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görür.
3. Ülkemizin bir bütün olduğunun farkında olur.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, girişimcilik, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon makinesi

Eğitsel Yöntem-Teknik: Grup tartışması, soru-cevap, düz anlatım, beyin fırtınası, dramatizasyon, cümle tamamlama

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

VEKİLİN BUHARA'YA DÖNMESİ (Mesnevî, Cilt:III, 3792-3873)

Bir güzel, aşığına dedi ki: “Yiğidim, gurbette birçok şehirler/ülkeler gördün. Hangi şehir, hangi ülke daha ziyade hoşuna gitti.”

Âşık: “Sevgilinin oturduğu şehir. Padişahımız nereye yaygısını yayar oturursa, orası iğne deliği kadar dar bile olsa bize sahra gelir. Ay gibi Yusuf neredeyse, orası kuyunun dibi bile olsa cennettir.” dedi.

O âşiğe öğütçünün biri dedi ki: “Ey habersiz, aklın varsa işin sonunu düşün. Aklını başına al da işin önüne, sonuna dikkat et. Pervane gibi kendini yakıp yandırma! Delicesine Buhara'ya gidersen zincire vurulur, hapishaneye atılırsın. Sadrazam sana kızgın. Adeta demir çiğnemekte, dişlerini gıcırdatıp durmaktadır. Senin için bıçak bileyip durmaktadır.”

Âşık dedi ki: “Ey öğütçü, sus, ne zaman kadar öğüt verip duracaksın? Vazgeç bu öğütten; çünkü bağ, pek kuvvetli. Senin âlimin aşk nedir, tanımadı ki! Bir yerde aşk fazlaştı, derdi arttırdı mı orada ne Ebû Hanîfe bir ders verebilir, ne Şâfiî! Beni ölümle tehdit etme! Âşıklara her an bir ölüm var ve âşıkların ölümü bir çeşit değil! Gönlüm mermere dönse bile, ruhum Buhara'ya gitmek istiyor. Buhara sevgilinin yurdu, padişahının şehridir; benim vatanım orasıdır. Âşıklarca ‘Vatanı sevmek imandandır’ hadisinin anlamı budur.”

Kanlı gözyaşları döken o âşık, yüreği çarpa çarpa hararetle, heyecanla koşarak Buhara'ya yöneldi. Çölün kumları, ona ipek gibi geliyor, Ceyhun'un suyu küçücük görünüyordu! Çöl önünde gül bahçesi kesilmekte, gül gibi gülerek düşe kalka, yuvarlanarak koşup gitmekteydi.

Sevine, sevine o emniyet yurduna, sevgilisinin bulunduğu yere, Buhara'ya gelmişti. Buhara'nın karaltısını görünce gam karanlığında bir beyazlıktır göründü. Yere yığıldı, uzun bir müddet kendisinden geçti. Aklı, sır bahçesine uçup gitti. Onu ayıltmak için başına, yüzüne gül suları serptiler. O gizli gül bahçesi görmüştü... aşk, onu yakalamış, kendisinden geçirmişti.

Öğretmen tarafından, “*Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?*” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Hikâyede nasıl bir olay yaşanmıştır?*
- *Sizce vekili yollara düşüren nedir?*
- *Hikâyeye göre en güze vatan/ülke hangisidir? Neden?*
- *Vekil Buhara’yı görünce neden bayılmış olabilir?*
- *Ay gibi Yusuf neredeyse, orası kuyunun dibi bile olsa cennettir.” sözü ile kast edilen nedir? soruları çerçevesinde hikâyeye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

- “*Vatanı sevmek imandandır*” (Mesnevî, Cilt:III, 3807), hadisinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Vatan için.....**” Cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*zorluklara göğüs gerilir, tehlikelere girilebilir, ... vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak yardımseverlik değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitlerin bazıları okunup değerlendirilir ve kutuya hikâyeye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî’den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “*Padişahımız nereye yaygısını yayarsa, orası iğne deliği bile olsa bize ova gibi gelir* (Mesnevî, Cilt:I, 3811).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili, Mesnevî’de geçen hikâyeye veya beyitleri esas alarak bir kompozisyon yazmaları ve işlenecek değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâyeye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları istenir.

AİLE BİRLİĞİNE ÖNEM VERME

Amaç: Aile birliğine, aile içi dayanışmaya, ailede geçerli olan kurallara ve ailedeki sorumluluklara önem vermek ve aile büyüklerine saygı duymak.

Kazanımlar

1. Ailesi ile birlikte yaşamaktan mutlu olduğunu söyler.
2. Aile içindeki sorumlulukları yerine getirir.
3. Ailede alınan kararlara katılır ve alınan kararlara saygı duyar.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

BEDEVİ İLE KARISI (Mesnevî, Cilt:I, 2261-2417)

Bir gece, bedevinin karısı kocasına dedi ki: “Bütün bu yoksulluğu, bu cefayı biz çekmekteyiz. Âlemin ömrü hoşlukla geçiyor. Sade biz kötü bir haldeyiz. Ekmeğimiz yok, katığımız dert ve keder... Testimiz yok, suyumuz gözyaşı. Gündüzün elbisemiz güneşin ışığı, geceleyin döşek ve yorganımız ay ışığı. Yoksullar bile bizim yoksulluğumuzdan ve gece gündüz yiyecek düşünmemizden utanıyorlar. Sâmirî'nin halktan kaçtığı gibi herkes bizden kaçıyor. Birisinden bir avuç mercimek isteyecek olsak bize “Sus, geber, babalar çıkarasınca!” diyor.

Kocasını dedi ki: “Daha ne zamana kadar gelir ve mahsul arayıp duracaksın. Zaten ömrümüzden ne kaldı ki? Akıllı kişi, fazlaya, eksikliğe bakmaz; çünkü ikisi de sel gibi geçer. Bu âlemden binlerce canlı hoş bir halde yaşamakta, geçinip gitmektedir. Üveyik kuşu, geceki rızık henüz meydana gelmediği halde ağaçta Tanrıya şükreder. Bülbül “Ey duaya icabet eden Tanrı, rızık hususunda güvenimiz sana” diye Tanrıya şükreder. Gençken daha kanaatliydin sen; şimdi altın istiyorsun. Hâlbuki sen önceden kendin altındın. Üzümlerle dolu bir asmaydın, nasıl oldu da bu hale geldin; üzümün tam olacakken bozulup gittin?”

Bedevi sözlerine şöyle devam etti: “Sen bizim eşimizsin; eş olan kişinin, eşinin huyu ile huylanması gerek ki işler yolunda gitsin. Eşlerin birbirine benzemesi

gerek, ayakkabı ve mest gibi çift şeylere bak da bunu anla. Ayakkabının bir teki ayağa dar gelince öbürü de işe yaramaz. Bir kapının iki kanadından birinin büyük, öbürünün küçük olduğunu gördün mü? Ormandaki aslana bir kurdun eş olduğu görülmüş müdür? Bir gözü bomboş, öbürü tıka basa dolu olsa heybe, devenin üstünde doğru duramaz. Ben sağlam bir yürekle kanaat yolunda giderken; sen ne diye kınama yolunu tutuyorsun? Ey kadın, sen kadın mısın, yoksa hüzün ve keder atası mı? Yoksulluk, benim için övünülecek bir şeydir; başıma kakma! Ey kadın, kavgayı, darılmayı bırak; bırakmayacaksan beni bırak! Susacaksan ne âlâ; yoksa öyle bir iş yaparım ki şu anda hemen kalkar, evimi, barkımı bırakır, giderim.”

Kocasının sinirlendiğini gören kadın ağlamaya başladı ve dedi ki: “Ben senin karın değil, ayağının toprağıyım. Cismim, canım, neyim varsa senindir; hüküm de senin, ferman da! Yoksulluk yüzünden sabrım tükendiye bu da kendim için değil, senin için. Sen, bana dertli zamanlarda deva oldun; muhtaç olmanı istemiyorum. Bu ağlayış, bu inleyiş hep senin için. Canım sana kurban olsun. Canımda da sen varsın, gönlümdede sen. Öyle olduğu halde bu kadarcık bir şeyden dolayı benden ayrılmaya kalkışıyorsun. Kudret senin elinde, ayrılabilirsin; fakat senin bu niyetine karşılık candan özürler dilemekteyim. Ey ahlâkı baldan daha güzel, daha tatlı olan kızgın adam! Sen de bana gönlünden ve gizlice merhamet et.”

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Bedevinin karısı nasıl bir kadındır?*
- *Bedevinin karısının şikâyetçi olduğu konu nedir?*
- *Bedevinin karısı eskiden nasıl bir kadınmiş?*
- *Bedevinin karısı mal-mülk isteme gerekçesini nasıl açıklamıştır?*
- *Bedeviye göre iyi bir kadın nasıl olmalıdır?*
- *Bedevinin bu hikâyede karısına vermek isteği mesaj nedir? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Bevin Fırtınası Etkinliği

• “Allah’ın haklarından sonra ana hakkı gelir.” (Mesnevî, Cilt:III, 325), beyitinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Aile.....**” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*anne, baba ve çocuklardan oluşur, en küçük topluluktur, toplumun temelidir vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak aile birliğine önem vermek değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî'den hikâyeler veya Mesnevî'de geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. *(Aile, ana-baba ve çocuklardan oluşan, üyeleri arasında karşılıklı sevgi, saygı, dayanışma ve birbirlerine ait olma duygusu bulunan bir topluluktur. Aile, temel kurumların başında gelmekte olup, evlilik ve kan bağı ile birbirine bağlı bireylerden oluşan ve toplumun temeli kabul edilen küçük toplumsal birimdir.)*

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına, günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: *“Bunu duy, bunu işit ve iyice anla ki; bir an bile olsa, birlikten ayrılmak, ancak şeytanın hilesidir.”* (Mesnevî, Cilt:II, 2167).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları ve aile birliğine önem vermek değeri ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenir.

AİLE BİRLİĞİNE ÖNEM VERME

Amaç: Aile birliğine, aile içi dayanışmaya, ailede geçerli olan kurallara ve ailedeki sorumluluklara önem vermek ve aile büyüklerine saygı duymak.

Kazanımlar

1. Her canlının bir yuvaya ihtiyacı olduğunu fark eder.
2. Aile ortamındaki birlikteliğin önemini anlar.
3. Ailenin, dayanışma ve iş birliği yapılan özel bir çevre olduğunu kavrar.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

BEDEVİ İLE KARISI (Mesnevî, Cilt:I, 2418-2445) (Hikâyenin Devamı)

Bedevinin karısı ağlamaya devam etti. O güzel kadının hüngür hüngür ağlaması artınca, gözyaşı yağmurundan bir yıldırım çaktı ve kocasının gönlüne adeta bir kıvılcım sıçradı. Azameti ve güzelliği ile yürekleri oynatan, kibrinden insanı tir tir titreten bir kadın gözünün önünde ağlamaya başlarsa ne hale girer insan? Naz ve cilvesi ile gönülleri fetheden güzel bir kadın yalvarmaya, özür dilemeye başlarsa hal ne olur, erkek ne mazeret bulabilir, ne söyleyebilir ki?

Tanrı, kadını erkek onunla huzura kavuşsun, rahatlasın, ona eş olsun diye yarattı. Âdem nasıl olurda Havva'dan ayrılabilir? Erkek, yiğitlikte Zaloğlu Rüstem olsa, kahramanlıkta Hz. Hamza'yı bile geçse, kendi kadınının esiridir. Mübarek sözleri ile cümle âlemi mest eden Hz. Muhammed bile, Hz. Ayşe'ye "Ey pembe beyaz kadın, ey Hümeysra, bana bir şeyler söyle de beni rahatlat" diye buyururdu.

Görünüşte su, ateşten üstündür; fakat bir kaba konuşca ateş, onu fıkır fıkır kaynatır, buhar haline getirir ve yok eder. Görünüşte su nasıl ateşten üstünse, erkek de kadından üstündür; fakat gerçekte erkek, kadına yeniktir, çünkü onu istemektedir.

Peygamber dedi ki: "Kadınlar; akıllı kişilere, nazik olanlara fazlasıyla galip olurlar. Fakat cahiller, kadınlara galip olurlar." Çünkü cahiller sert ve kaba davranışlı olurlar. Onlarda acıma, nezaket, sevme azdır. Cahillerin tabiatlarında,

yaradılışlarında hayvanlık üstündür. Sevgi ve acıma, insanlık vasfıdır; hiddet ve şehvetse hayvanlık vasfıdır. Kadın, Tanrı nurudur... Sanki yaratıcıdır, yaratılmış değildir!

Bedevî söylediğine pişman oldu ve dedi ki: “Canımın canına nasıl oldu da düşman kesildim. Ey kadını, pişmanım. Sana karşı suçluyum, bana acı; beni yüreğinden söküp atma!”

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Bedevinin karısı neden ağlamaktadır?*
- *Hikâyeye göre, kadın mı erkek mi üstündür? Neden?*
- *Hikâyeye göre cahiller neden kadınlara galip gelmektedir?*
- *Hikâyede geçen “kadın yaratılmış değil, sanki yaratıcıdır” cümlesinden kast edilen nedir?*
- *Hikâyeye göre, Tanrı kadını niçin yaratmıştır?*
- *Bedevinin pişmanlık nedeni nedir? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

- “Birlik olmadan binlerce fare ortada dolaşsa, başkaldırsa, kedi bu halden ne korkar, ne de bir tehlike sezer; aksine, memnun olur! Onları teker teker yakalar, yer; çünkü onlarda birlik ve topluluk yoktur!” (Mesnevî, Cilt:VI, 3042), beyitinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Ailede.....**” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*dayanışma olmalıdır, herkesin görev ve sorumlulukları vardır, belirlenmiş olan kurallara uymak gerekir, kadın erkek eşitliği önemlidir vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak aile birliğine önem vermek değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (*Aile, kan veya akrabalık bağıyla birbirine bağlı olan, aralarında toplumca belirlenmiş hak ve ödevlere sahip bireylerin oluşturduğu bir kurum, ortak değerleri olan bir grup; aynı soya mensup veya birbirlerine evlilik bağı ile bağlı bulunan kişilerin tümüdür.*)

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına, günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “*Topluluk, birlik, kervan halkının çok oluşu, yol kesenlerin bellerini kırar, mızraklarını köreltir.*” (Mesnevî, Cilt:II, 2156).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları ve aile birliğine önem vermek değeri ile ilgili bir skeç yazmaları istenir.



AİLE BİRLİĞİNE ÖNEM VERME

Amaç: Aile birliğine, aile içi dayanışmaya, ailede geçerli kurallara ve ailedeki sorumluluklara önem vermek ve aile büyüklerine saygı duymak.

Kazanımlar

1. Her canlının bir yuvaya ihtiyacı olduğunu fark eder.
2. Aile ortamındaki birlikteliğin önemini anlar.
3. Ailenin, dayanışma ve iş birliği yapılan özel bir çevre olduğunu kavrar.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

PADIŞAHIN OĞLUNA KIZ ALMASI (Mesnevî, Cilt:IV, 3113-3179; Cilt:III, 4397-4415)

Padişah, evlensin de soyu soppu üresin diye şehzadeye bir kız almak istedi. Şehzade, bir gün ölürse, onun yerini ondan doğan evladı tutsun diye düşündü.

Padişah: “Soyumun devamı için, oğluma mezhebi ve soyu iyi bir kız alacağım. Alacağım kızın, kötü bir padişahın soyundan değil, temiz bir kişinin soyundan bir kız olmasını isterim.” dedi.

Padişah, bir padişahın kızını değil de Allah dostu bir kişinin kızını seçince, bu haber haremdeki kadınların kulağına gitti.

Şehzadenin anası, bu duruma itiraz ederek: “Evlendirmede kız ile erkeğin eşit olması şarttır. Hâlbuki sen, cimriliğinden kurnazlık ederek oğlumuzu bir yoksulla akraba yapıyorsun.” diyerek, bu evliliğe karşı çıktı.

Padişah dedi ki: “Temiz bir kişiye yoksul demek hatadır. Çünkü onun kalbi zengindir ve bu zenginlik Tanrı vergisidir. Bu adam, Allah’a olan bağlılığından dolayı azla yetinir, cimriliğinden ya da tembelliğinden değil. Azla yetinmekten kaynaklanan darlık, aşağılık kişilerin yokluğundan, darlığından apayrı bir şeydir. Cimri, bir üzüm tanesi bulsa başını bile verir. Hâlbuki temiz kişi, altın hazinesine bile bakmaz, terk edip gider!

Kadın dedi ki: “Nerede onda çeyiz olarak verecek şehirler, kaleler, saçacak inciler, paralar, pullar?”

Padişah: “Yürü yahu! Kim, din derdine düşerse Tanrı, öbür dertleri ondan alır.” dedi.

Nihayet padişah üstün geldi ve oğluna yaradılışı güzel, temiz bir kişinin soyundan bir kız aldı. Kızın güzellikte eşi yoktu. Yüzü, sabah güneşinden daha parlaktı. Kızın huyu da ahlakı da güzelliği gibiydi.

Padişah, temiz soydan gelen o kızı nikâhla oğluna aldı. Fakat kaza ve kader bu ya, o güzelim şehzadeye bir ihtiyar büyücü de âşık olmuştu. O büyücü, şehzadeye öyle bir büyü yaptı ki Babil büyücüleri bile bu büyüü kıskandılar. Şehzade, o çirkin büyücüye âşık oldu. O kötü büyücü, şehzadenin ne aklını bıraktı, ne ağzını. Zavallıda konuşacak güç bile kalmadı. Güzelim şehzade tam bir yıl o çirkin büyücüye esir oldu. Dünya padişaha zindan oldu.

Çaresiz kalan padişah, secdeye kapanıp: “Ey merhametli Tanrı, çocuğumu kurtar” diye yalvardı. Padişahın yalvarışı işe yaradı ve uzak yoldan usta bir büyücü çıkageldi.

Usta büyücü, o kötü büyüü bozdu ve şehzadeyi kurtardı. Çocuk kendisine gelince koşa, koşa babasının tahtına vardı ve secdeye kapandı, yüzünü yerlere sürdü. Padişah şenlikler düzenledi, şehir halkı sevindi. Şehzadeden ümidini kesmiş güzel gelin de muradına erdi. Padişah ona öyle bir düğün yaptı ki köpeklerin önüne bile gülsuyu şerbeti kondu. Çirkin büyücü kederinden öldü.

Tek elin sesi çıkmaz. Öbür elin olmadıkça, iki elin birbirine vurulmadıkça ne ses çıkar, ne seda! Âlemde herkes mutlaka kendi çiftini ister. Kehribar nasıl saman çöpünü çekerse, herkes ve her şey de mutlaka kendi çiftini çeker.

Allah, dünyada hayat devam etsin, insan nesli kıyamete kadar sürsün, var olsun diye, erkekle kadını birbirine sevdirmiştir.

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Bedevinin karısı neden ağlamaktadır?*
- *Hikâyeye göre, kadın mı erkek mi üstündür? Neden?*
- *Hikâyeye göre cahiller neden kadınlara galip gelmektedir?*
- *Hikâyede geçen “kadın yaratılmış değil, sanki yaratıcıdır” cümlesinden kast edilen nedir?*
- *Hikâyeye göre, Tanrı kadını niçin yaratmıştır?*
- *Bedevinin pişmanlık nedeni nedir? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

“Ananın merhameti Tanrı’dandır, ama ona kulluk etmek, hizmette bulunmak da hem farzdır, hem de yerinde bir iştir.” (Mesnevî, Cilt:VI, 3257), beyitinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Ailede.....**” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*dayanışma olmalıdır, herkesin görev ve sorumlulukları vardır, belirlenmiş olan kurallara uymak gerekir, kadın erkek eşitliği önemlidir vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak hoşgörü değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî'den hikâyeler veya Mesnevî'de geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. *(Aile, kan veya akrabalık bağıyla birbirine bağlı olan, aralarında toplumca belirlenmiş hak ve ödevlere sahip bireylerin oluşturduğu bir kurum, ortak değerleri olan bir grup; aynı soya mensup veya birbirlerine evlilik bağı ile bağlı bulunan kişilerin tümüdür.)*

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına, günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: *“Cennetler anaların ayakları altındadır.”* (Mesnevî, Cilt:V, 884).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları ve aile birliğine önem vermek değeri ile ilgili bir anı yazmaları istenir.

AİLE BİRLİĞİNE ÖNEM VERME

Amaç: Aile birliğine, aile içi dayanışmaya, ailede geçerli kurallara ve ailedeki sorumluluklara önem vermek ve aile büyüklerine saygı duymak.

Kazanımlar

1. Aile kavramının önemini fark eder.
2. Aile içinde demokratik bir ortamın oluşmasının önemli olduğunu bilir.
3. Kendisinin ve ailesindekilerin hata yapabileceğini ve bunun doğal olduğunu kabul eder.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

ÖKÜZ, DEVE ve KOÇUN HİKÂYESİ (Mesnevî, Cilt: VI, 2457-2483)

Bir deve, bir öküz ve bir koç, yolda giderlerken bir bağ ot buldular. Her biri bu otu ben yiyeceğim diye inat etti.

Koç dedi ki: “Bunu paylaşırsak hiçbirimiz doymayacağız. Fakat kimin ömrü daha uzunsa bu otu o yesin.”

Yaşlılara hürmet peygamberin sünnetlerindedir çünkü. Aşağılık kişilerin hükmettiği bu devirde ise halk, yaşlıları iki yerde öne geçirir. Ya ateş gibi sıcak yemeğe buyur ederler, yahut bakımsızlıktan yıkılacak dereceye gelen köprüde ileri sürerler. Aşağılık kişiler, kötü bir maksatları olmadıkça bir şeyhi, bir büyüğü, bir kılavuzu ağırlamazlar. Onların hayırları budur, artık kötülüklerini var sen kıyasla.

Koç, öküzle deveye dedi ki: “Arkadaşlar, mademki böyle bir ota rastladık. Hadi bakalım her biriniz ömrünüzün başlangıcını söyleyin. Kim daha yaşlı ise anlaşılın, öbürleri de sussun. Benim vücuda gelişim, İsmail’in koçu ile başlar. O vakitten beri varım ben.”

Öküz: “Âdem peygamber, bir öküzle çift sürüyordu ya, işte o vakit ben küçüktüm. Halkın atası Âdem’in yeryüzünde çift sürdüğü öküzle eşim ben.”

Deve, öküzle koçtan bu sözleri duyunca çok şaşırıldı. Başını indirip otu ağzına aldı ve havaya kaldırdıktan sonra hiçbir söz söylemeden otu yedi.

Koç ile öküzün şaşkın bakışları arasında otu yiyen deve: “Benim için doğum tarihine zaten gerek yok. Bende bu çeşit gövde ve bu uzun boy varken buna ne gerek var? Yavrum, herkes bilir ki ben, sizden küçük değilim. Akıl, fikir sahipleri, bilirlere ki yaratılışım sizden üstündür.”

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Deve, öküz ve koçun anlaşılmadıkları konu nedir?*
- *Sorunun çözümü için koç nasıl bir yol önermiştir?*
- *Hikâyede yaşlılığın önemine vurgu yapan beyit hangisidir?*
- *Koçun önerdiği çözüme göre devenin otu yemesi doğru mudur?*
- *Hikâyeye göre, yaşlılara ne zaman öncelik tanınmıştır? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

- “*Babanın seni azarlaması, senin iyiliğin içindir.*” (Mesnevî, Cilt:IV, 3256), beyitinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Aile.....**” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*büyüklerine saygı duyulmalıdır, büyüklerinin tavsiyeleri önemsenmelidir, üyeleri ile iletişim koparılmamalıdır vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak aile birliğine önem vermek değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (*Ailede çocuklar ile ebeveynler arasında bazen çatışmalar yaşanabilir. Bu sorunun aşılma noktası, aynı dili kullanan, sevinçte ve kederde bütünleşmiş bir ailedir. Ailedeki birlik, birlikte hareket etme, ortak düşünüş, benzer eylemlerde bulunma, sorunların çözümünde çok önemlidir.*)

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına, günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî’den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “*Allah dünyada hayat devam etsin, insan nesli kıyamete kadar sürsün, var olsun diye, erkekle kadını birbirine sevdirmiştir.*” (Mesnevî, Cilt:III, 4415).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları ve aile birliğine önem vermek değeri ile ilgili bir şiir yazmaları istenir.

HOŞGÖRÜ

Amaç: Öğrencilerin, hoşgörülü olmanın önemini kavramalarına, hoşgörüsüz davranışların olumsuz yönlerini görmelerine, hem kendilerine, hem de başkalarına karşı hoşgörülü davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmak.

Kazanımlar

1. Hoşgörü kavramının ne anlama geldiğini ifade eder.
2. Farklı dil, din, ırk ve kültürden olan insanlara saygı duyar.
3. Çevresindeki insanları olduğu gibi kabul eder.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika.

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar

Eğitsel Yöntem-Teknik: Grup tartışması, düz anlatım, beyin fırtınası, cümle tamamlama

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

HZ. MUSA VE ÇOBAN (Mesnevî, Cilt:II, 1720-1784)

Hız. Musa yolda giderken bir çobana rastladı. Çoban şöyle diyordu:

- Ey ikram sahibi Rabbim, neredesin ki sana kul köle olayım. Çarığımı dikeyim, saçını tarayayım, elbiseni yıkayayım, bitlerini kırayım. Ey Yüce Rabbim, sana süt ikram edeyim, elini öpüp ayağını ovayım, uyuma vakti gelince yerini silip süpüreyim. Bütün keçilerim sana kurban olsun!

Çobanın bu şekilde saçma sapan konuştuğunu gören Hız. Musa:

- Kiminle konuşuyorsun, diye sordu.

- Bizi ve bu yeri göğü yaratanla, diye cevap verdi çoban.

- Yazık, sen daha Müslüman olmadan kâfir oldun. Bu ne saçma söz, bu ne küfür! Çarık, elbise ancak sana yarar. Bir güneşin bunlara ne ihtiyacı var? Allah'ın her şeye gücü yettiğini biliyorsan, nasıl oluyor da böyle saçmalıyorsun? Allah'ın böylesi hizmetlere ihtiyacı yoktur. Sen bu lafları kime söylüyorsun, amcana, dayına mı? Büyüyüp gelişmekte olan süt içer, ayağa muhtaç olan çarık giyer.

Çoban:

- Ya Musa! Pişmanlıktan canım yandı, dedi.

Çoban, Allah'a karşı yaptığı bu hatadan dolayı çok üzüldü, pişman oldu, elbiselerini yırttı, feryat ederek kendini çöllere vurdu. Bunun üzerine Allah, Musa'ya şöyle seslendi:

- Kulumuzu bizden ayırdın. Ben herkese bir huy, bir ifade şekli verdim. Kullarım birbirinden farklıdır. Onun için övgü olan söz, senin için yergi, onun için bal olan söz senin için zehir olabilir. Hintlilere, Hintlilerin sözleri, Sintlilere, Sintlilerin sözleri övgüdür. Biz, temizden de, pisten de uzağız. İnsanların benzetmeleriyle temiz ve mukaddes olmayız. Biz dile ve söze değil, gönle ve uygulamalara bakarız.

Hz. Musa, Allah'tan bu hitabı duyunca, çobana söylediklerinden dolayı pişman oldu ve çöle düşüp çobanı aramaya başladı. Onun izlerini takip etti ve nihayet onu buldu:

- "Müjde, Allah'tan izin geldi. Gönlün nasıl istiyorsa öyle söyle, öyle dua et!" dedi.

Öğretmen tarafından, "**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**" sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Hikâyede nasıl bir olay yaşanmıştır?*
- *Çoban nasıl bir insandır?*
- *Çoban Allah'a nasıl dua etmektedir?*
- *Hz. Musa çobanı neden eleştirmektedir?*
- *Allah, Hz. Musa'nın tavrını beğeniyor mu? Neden?*
- *Siz çobanın duasını beğendiniz mi? Neden? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

• "*Onun için övgü olan söz, senin için yergi, onun için bal olan söz senin için zehir olabilir.*"(Mesnevî, Cilt:II, 1754) beyitinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

"**Hoşgörü herkesi.....**" cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir (*olduğu gibi kabul etmektir, farklı algılamaktır, aynı şekilde görmektir, aynı şekilde davranmaya zorlamaktır vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak hoşgörü değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî'den hikâyeler veya Mesnevî'de geçen beyitlerin bazıları okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (*Hoşgörü, insanlara sevgi ve anlayışla yaklaşmak, kalp ve gönüllerini incitmeden, onları severek ve saygı duyarak yakınlık göstermek gibi anlamları içerir. Ayrıca, öfkelenebileceken öfkelenmeme, kızacakken kızmama, güçlük çıkarabileceken çıkarmama gibi olumlu davranışları da içermektedir. Bu davranışların kazanılması kin ve düşmanlığı gidereceği gibi küskünlükleri de engelleyecektir...*).

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “*Hintlilere, Hintlilerin sözleri, Sintlilere, Sintlilerin sözleri övgüdür.*” (Mesnevî, Cilt:II, 1757).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili, Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri esas alarak kısa bir kompozisyon yazmaları ve işlenecek değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları istenir.



HOŞGÖRÜ

Amaç: Öğrencilerin, hoşgörülü olmanın önemini kavramalarına, hoşgörüsüz davranışların olumsuz yönlerini görmelerine, hem kendilerine, hem de başkalarına karşı hoşgörülü davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmak.

Kazanımlar

1. Hoşgörü kavramının ne anlama geldiğini ifade eder.
2. Farklı dil, din, ırk ve kültürden olan insanlara saygı duyar.
3. Çevresindeki insanları olduğu gibi kabul eder.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika.

Eğitsel Araç-Gereç: Yazı tahtası, akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar

Eğitsel Yöntem-Teknik: Grup tartışması, düz anlatım, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

BİLGİN İLE KAYIKÇI (Mesnevî, Cilt:I, 2847-2857)

Bir gün, kendini beğenmiş bir dil bilgini, iskelede duran bir kayığa binerek, karşı sahile geçmek istedi. Kıyıda müşteri bekleyen kayıkçılardan birine seslendi. Kayık iskeleye yanaşınca, bilgin kayığa atladı ve kibirli bir şekilde oturdu. Kayıkçı, olgun ve alçak gönüllü bir insandı. Güler yüzlü kayıkçı, hiç ses çıkarmadan küreklere asılıyor, yolcusunu sağ salim karşıya geçirmek ve üç beş kuruş para kazanmak istiyordu. Kayık yavaş yavaş deniz üzerinde seyretmekteyken, bilgin küçümser bir edayla kayıkçıya sordu:

-Sen hiç gramer okudun mu? Dil biliminden anlar mısın?

Kayıkçı:

-Hayır efendim, ben cahil bir kayıkçıyım, dediğiniz şeylerden hiç anlamam.

Bilgin:

-Vah vah, çok üzüldüm. Demek ömrünün yarısı boşa gitmiş! diyerek acıyan gözlerle ve alaycı bir tavırla kayıkçıya baktı.

Olgun ve alçak gönüllü bir insan olan kayıkçı, kendini beğenmiş hoşgörüsüz bilginin bu aşağılayıcı sözüne kırıldı, ancak cevap vermedi. Denizin ortasında bir süre ilerledikten sonra rüzgâr şiddetini artırmaya, dalgalar büyümeye başladı. Denizde fırtına çıkmış, kibirli bilgin korkmaya başlamıştı. Kayık, denizin ortasında yalpa yaparken, kayıkçı bütün gücüyle tehlikeyi atlama için çabalıyordu. Kayıkçı, kayığın batmasını engellemek ve kibirli yolcu ile birlikte sağ salim karşı kıyıya geçmek için olağanüstü gayret gösteriyordu.

Fırtına çok şiddetliydi ve küçük kayık yüksek dalgalara direnemiyordu. Kurtuluş ümidi olmadığını ve kayığın batmak üzere olduğunu anlayan kayıkçı, karşısında korkudan titreyip duran hoşgörüsüz bilgine sordu:

-Efendim, siz yüzme bilir misiniz?

Bilgin:

-Ne yazık ki bilmiyorum, diye inledi titreyen sesiyle.

O zaman kayıkçı:

-“Vah vah! Şimdi ömrünüzün hepsi boşa gidecek! Keşke gramer bileceğinize benim gibi yüzme bilseydiniz de canınızı kurtarsaydınız” dedi.

Ey benliğe, kibir ve gurura kapılarak herkesi aşağılayan hoşgörüsüz kişi, şimdi sen de eşek gibi buz üstünde kaldın, ileri geri adım atamayacak hale geldin. İster dünyada zamanının en büyük bilgini, her şeyin en iyi bileni ol, bu dünyanın geçiciliğini ve zamanın da akıp gittiğini unutma.

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Hikâyede nasıl bir olay yaşanmıştır?*
- *Bilgin nasıl bir insandır?*
- *Kayıkçının kişiliği nasıldır?*
- *Bilgine göre kayıkçının ömrünün yarısının gitme nedeni nedir?*
- *Bilgin, kayıkçının gramer bilmemesini hoş görmekte midir? Neden?*
- *Bilginin korkmasına neden olan olay nedir?*
- *Kayıkçı, bilgine verdiği cevapla ne kast etmektedir?*
- *Bilgin ile kayıkçı arasında geçen diyalogu yeniden yazsaydınız nasıl yazardınız? soruları çerçevesinde hikâyeye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

“*Alfabedeki harflerin başka başka şekillerde oluşu gibi, bütün insanların da canları, huyları çeşit çeşittir.*” (Mesnevî, Cilt:I, 2926) beyitinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Hoşgörügerektirir.**” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir (*sevgi, saygı, farklılıklara tahammül, anlayış vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, hikâyede geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak hoşgörü değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitlerin bazıları okunup değerlendirilir ve kutuya hikâyeye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (*Hoşgörü, kendimize yakın veya uzak bulduğumuz insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve kabullenmek için o insanlara karşılıksız sevgi, saygı, güven ve anlayış duyarak kurulan bir iletişim sürecidir. Sevgi, saygı, güven, anlayış, kolaylaştırma, paylaşma, işbirliği, tevazu ve iletişim kurma hoşgörünün temel öğeleri şeklinde sıralanabilir...*).

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “*O kapı, ateşe tapana da, inanana da, güzele de, çirkine de açık; güneş gibi, yağmur gibi.*” (Mesnevî, Cilt:I, 2750)

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili, Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri esas alarak kısa bir kompozisyon yazmaları ve işlenecek değerle ilgili Mesnevî'de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları istenir.

HOŞGÖRÜ

Amaç: Bütün insanların değerli olduğunu ve her insanın kendine özgü özellikleri olduğunu fark etmesine yardımcı olmak.

Kazanımlar

1. Her insanın değerli ve onurlu olduğunu kabul eder
2. Her bireyin kendine has özelliklerinin olduğunu fark eder.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

FARE İLE DEVE (Mesnevî, Cil:II, 3447-3463)

Kendini beğenmiş şımarık bir fare ile akıllı ve alçak gönüllü bir deve arkadaş oldular.

Fare:

-Senin kılavuzun benim! Yularından çekip istediğim yere götürmeliyim seni! dedi deveye.

Ağır başlı deve, arkadaşı farenin küstahça teklifini kabul etti. Fare, “*Ben, ne pehlivan, ne yiğit bir ermişim*” diyerek, gururlana gururlana alçak gönüllü devenin yularını çekiyordu. İki arkadaş bir süre yürüdüktan sonra küçük bir dere kenarına geldiler.

Fare:

-Ben buradan geçemem, diye fısıldadı korkuyla...

Deve:

-Ey dağda, ovada bana arkadaş olan arkadaşım, ne bekliyorsun? Kılavuz önden gider, dal bakalım suya... dedi.

-Ama... diye kekeledi fare, görmüyor musun su çok derin. Ben boğulmaktan korkuyorum... dedi.

Deve:

-Hele bir göreyim, ne kadar derinmiş bu su? deyip hemen suya atladı.

Fare korkudan kaskatı kesilmiş bir halde deveyi izliyordu.

Deve:

-Ey kibirli kör fare! Su diz boyuymuş. Ne diye aklın başından gitti?

Fare:

-Sana karınca ama bize ejderha... Dizden dize fark var. Ey hünerli deve, sana diz boyu ama benim tepemden yüz arşın geçer, dedi.

Deve:

-Öyleyse bir daha küstahlık etme de şu kıvılcımla bedeninin de yanmasın, canın da. Sen, kendin gibi farelerle boy ölçüş.

Fare:

-Tövbe ettim. Tanrı hakkı için beni şu öldürücü, şu boğucu sudan geçir, dedi.

Farenin haline acıyan deve:

-Haydi! Hörgücüme sıçra ve otur! Seni de, senin gibi yüzlercesini de bu sudan geçiririm ben, dedi.

Fare mahcup olmuş, boyundan büyük işlere giriştiği için kıpkırmızı kesilmişti...

-Ben artık kılavuz olmaktan vazgeçiyorum. Keşke daha önceden düşünseydim de boyumdan büyük işlere girişmeseydim, dedi.

-Evet, dedi deve yumuşak bir sesle.

-Herkes kendi haddini bilmeli, ölçülü olmalı ve asla aldatıcı gurura kapılmamalı, hoşgörülü olmalı...dedi.

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Fare ve deve nasıl birer kişiliğe sahiptirler?*
- *Farenin gururlanma nedeni nedir?*
- *Su devenin dizine geldiği halde, fare neden sudan geçmekten korkmaktadır?*
- *Fare neden mahcup olmuştur?*
- *Deve son sözleriyle fareye nasıl bir mesaj vermek istemiştir? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

“*Bir şeye sınıksız sarılmak, taassuptur, hamlıktır.*” (Mesnevî, Cilt:III, 1298), beyitinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Hoşgörü.....gerektirir**” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*alçak gönüllülük, ölçülü olmayı, haddini bilmeyi, bütün insanların kabul etmeyi vb.*).

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, Fare ile Deve arasında geçen olayı dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak hoşgörü değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. *(Hoşgörü, her şeyi anlayışla karşılayarak, mümkün olduğu kadar hoş görme hali olup, kendi düşünce ve inançlarından farklı olan düşünce ve inançları olabildiği kadar hoş görme durumudur. Hoşgörü kelimesinin içeriğinde affetmek, kusura bakmamak, farklılıkları anlayışla karşılamak, dengeyi gözeterek insanlar arasındaki ilişkilerde orta yolu takip etmek vardır.)*

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına, günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî'den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “Hz. Musa kendi kavmi, kendilerini başka kavimlerden üstün görmesin diye; Kudüs Kalesinin kapısını ufak, alçacık yaptırmıştı.” (Mesnevî, Cilt:III, 2997).

Ödev

Öğrencilerden, bir sonraki oturumda işlenecek değerle ilgili Mesnevî’de geçen hikâye veya beyitleri bulup değerler kutusuna atmaları ve hoşgörü değeri ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenir.

HOŞGÖRÜ

Amaç: Başkalarının inanç ve uygulamalarını, aynı fikirde olmasa da sempati ve saygı duymaya ya da inanmaya da tanınması gerektiği anlar.

Kazanımlar

1. Kendi bireysel farklarının topluma neler katabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
2. Kendisine ve çevresindeki kişilere değer verir.
3. Farklı inanç, düşünce, yorum ve bakış açılarında mantık arar.

Temel Beceriler: Gözlem yapma, eleştirel düşünme, iletişim, duyarlılık, empati, sosyal uyum, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Süre: 40+40 dakika

Eğitsel Araç: Yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta

Eğitsel Yöntem: Grup tartışması, düz anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası, cümle tamamlama.

UYGULAMA SÜRECİ

Bir önceki oturumun kısa bir genel değerlendirmesi yapılır ve ödevler kontrol edilir. Öğretmen tarafından aşağıdaki hikâye tahtaya yansıtılır ve hikâyenin farklı öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunması sağlanır.

KARANLIKTAKİ FİL (Mesnevî, Cilt:III, 1260-1270)

Hintliler, halka göstermek için karanlık bir ahıra bir fil getirmişlerdi. Fili görmek için o karanlık ahırda birçok insan toplanmıştı. Ahır çok karanlık olduğundan fili görmek mümkün değildi ve herkes fili eliyle yokluyordu.

Birinin eli filin hortumuna geldi ve “Fil bir boruya benziyor” dedi.
Birinin eli de filin kulağına rastladı ve “Fil bir yelpazeye benziyor” dedi.
Bir başkası eliyle filin ayağını yoklayınca, “Fil bir sütuna benziyor” dedi.
Bir başkası da elini filin sırtına sürdü ve “Fil bir tahta benziyor” dedi.

Böylece herkes, filin bir yerine dokundu; herkes dokunduğu bir organla ya da birinden duyduğu veya tahmin ettiği kadarıyla fili anlatmaya çalıştı. Onların sözleri, fili dokunabildikleri organıyla tanımlamaya çalıştıkları için birbirinden farklı oldu. Biri “dal” derken, öteki “elif” diyordu.

Herkesin elinde bir mum olsaydı söylediklerinde farklılık söz konusu olmazdı. Duyu gözü ancak el ayası gibidir. Onun her yanına elin erişmesi olanaksızdır.

Öğretmen tarafından, “**Sizce bu hikâyede vurgulanan değer nedir?**” sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak hikâyede işlenen değer hatırlatılır.

- *Herkes fili neden farklı tanımlamaktadır?*
- *Fili doğru tanımlayabilmeleri için ne yapmaları gerekirdi?*
- *Fili farklı tanımlamaları bir çatışma nedeni midir? Neden?*
- *Herkes, her olay ve durumu aynı şekilde algılamak ve yorumlamak zorunda mıdır? Neden?*
- *El yordamıyla bir şeyleri tanımladığınız oldu mu? Nasıl? soruları çerçevesinde hikâye değerlendirilir.*

Beyin Fırtınası Etkinliği

“*Mümin olsun, Hıristiyan olsun, Yahudi olsun, ateşe tapan olsun, Zerdüş mezhebinden olsun, herkes Allah’a yönelir.*” (Mesnevî, Cilt:VI, 2424), beyitinden ne anlıyorsunuz? **Sorusu çerçevesinde beyin fırtınası yapılır.**

Cümle Tamamlama Etkinliği

“**Hoşgörü.....**” cümlesi tahtaya yazılır ve öğrencilerden, okunan Mesnevî hikâyesinden yola çıkarak eksik cümleyi tamamlamaları istenir. (*farklılıklara tahammül etmektir, farklı algı ve yorumlara saygı göstermektir vb.*)

Drama Etkinliği

Öğrencilerden, Karanlıktaki Fil olayını dramatize etmeleri istenir. Öğrencilere, oyunda ne hissettikleri sorularak hoşgörü değerine vurgu yapılır.

Değerler Kutusu Etkinliği

Oturuma konu değerlerle ilgili olarak daha önceden öğrencilerin bulup, kutuya attıkları Mesnevî’den hikâyeler veya Mesnevî’de geçen beyitler okunup değerlendirilir ve kutuya hikâye ya da beyit atan öğrenciler ödüllendirilir.

Öğretmenimiz Konuşuyor Etkinliği

Öğretmen tarafından, işlenen değerle ilgili bilgilendirici kısa bir özet yapılır. (*Hoşgörü, herkesin kendi fikirleri olmakla beraber, başkalarının inanç ve uygulamalarını, aynı fikirde olmasa da sempati ve saygı duymasa ya da inanmasa da tanınması gerektiği fikrini içerir. Hoşgörü, özellikle sevilmeyen bir şey veya kişiye tahammül etmeyi ve tepki göstermemeyi içerir. Hoşgörülü kişiler, başkalarının farklı fikirler ve farklı hayat tarzlarına sahip olma haklarının bulunduğunu desteklerler.*)

Değerler Ağacı Etkinliği

Sınıfta oluşturulmuş olan değerler ağacına, günün değeri yazılır ve ağaca Mesnevî’den günün değerini ifade eden bir beyit asılır.

Günün Beyiti: “*Yüz kitap olsa hepsi bir baptan ibaret. Yüz tarafta da tek bir mihraba dönülür. Bu yolların hepsi, tek bir eve çıkar. Bu binlerce başak, tek bir tohumdan meydana gelmiştir.*” (Mesnevî, Cilt:VI, 3679-3680).

Ödev

Öğrencilerden, hoşgörü değeri ile ilgili bir şiir yazmaları istenir.

7. Ek



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18802389/44/1168528
Konu : Araştırma İzni

02.02.2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 no'lu genelgesi.
B) Halil TAŞ'ın 13/01/2016 tarihli başvurusu.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Halil TAŞ'ın hazırladığı "Mesnevi Destekli Değerler Eğitiminin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin araştırma Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu araştırma ve sınıf içi uygulamanın (deneysel çalışma) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Halil TAŞ tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilimiz Altınordu Durugöl İlkokulu 4. sınıf öğrencilerine eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü anketin kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Halil İNCE
Müdür a.
Şube Müdürü

O L U R
02.02.2016

Serdar YURDABAKAN
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

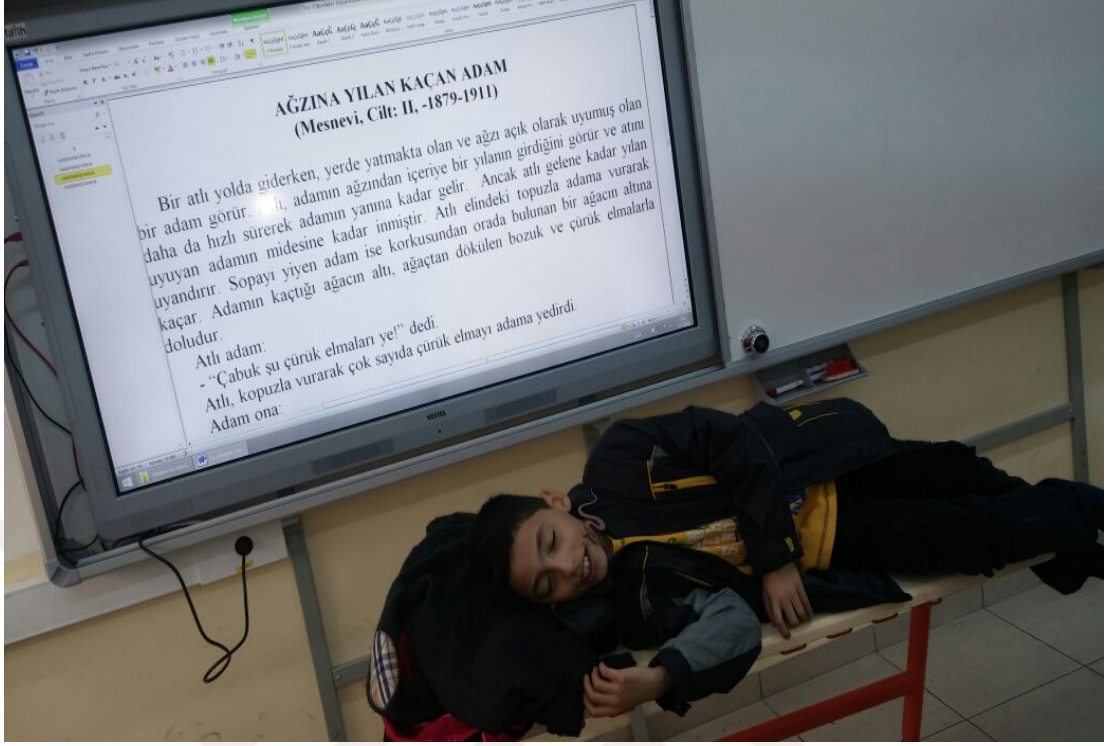
Saray Mah. Ulu Konak Cad. No:5 52089 ORDU
Telefon : (0 452) 223 16 29 / (1401) Faks : (0 452) 225 01 44
e-posta: arge52@meb.gov.tr Elektronik Ağ: http://ordu.meb.gov.tr

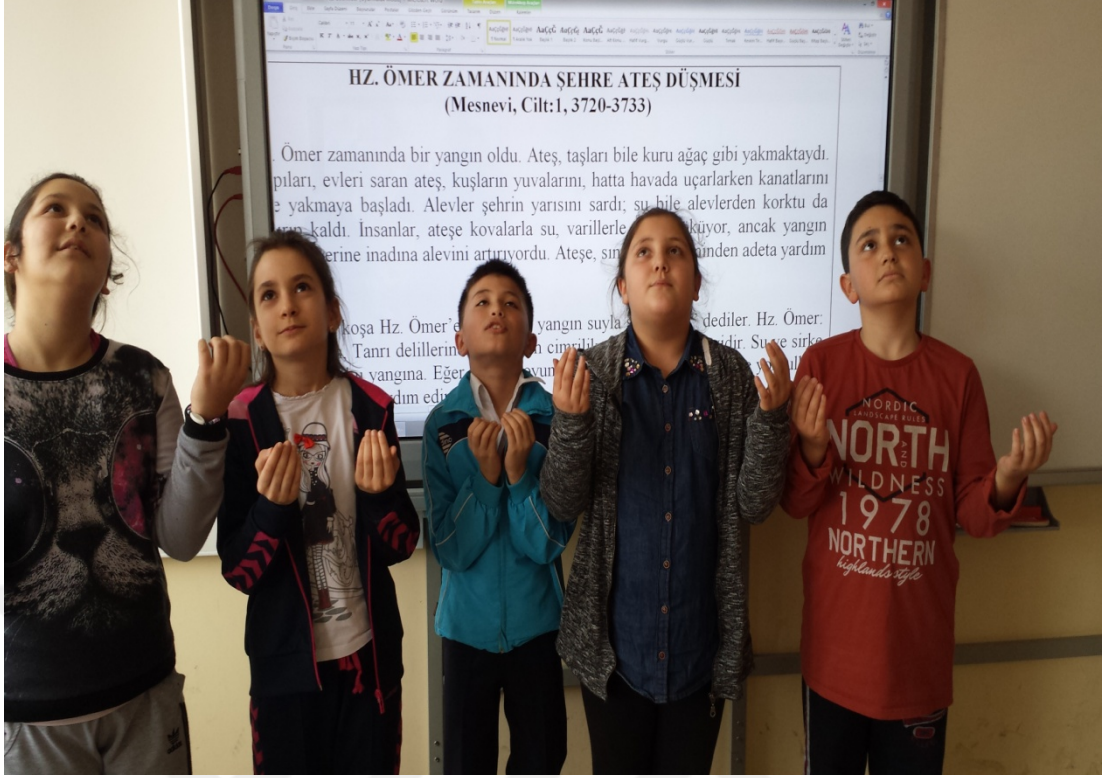
Güvenli Elektronik İmza
Asli ile aynıdır
Murat KAHRAMAN
V.H.K.İ.

rak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://arsiv.meb.gov.tr/arsiv/arsiv.asp?arsiv=3651_5636_2025_0516_0070

8. Ek











ÖZGEÇMİŞ

Halil TAŞ, 01.01.1971 yılında Diyarbakır'ın Ergani İlçesi'nde doğdu. Ergani Dicle Öğretmen Lisesi'ni bitirdikten sonra, 1990 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden; 1997 yılında ise İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bölümü'nden birincilikle mezun oldu. 1999 yılında birincilikle girdiği İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bölümü yüksek lisans programını da birincilikle tamamlayan Halil TAŞ, halen Milli Eğitim Bakanlığı'nda Maarif Müfettişi olarak görev yapmakta olup, evli ve iki çocuk babasıdır. İngilizce bilmektedir.

İletişim Bilgileri

E mail: egitimci1@hotmail.com

Telefon: 505 3127323