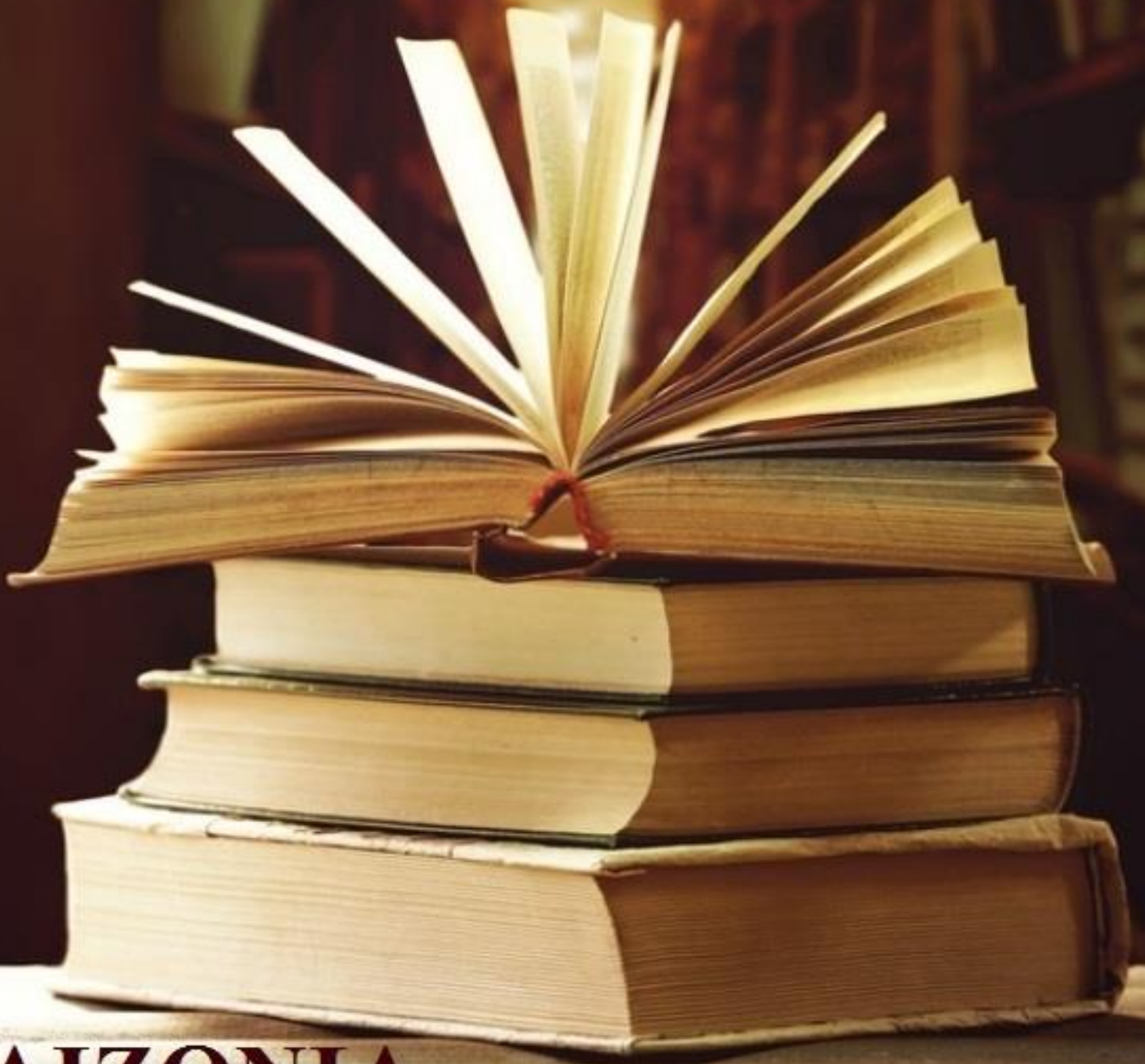


ISSN: 2149-6285

CURRENT RESEARCH IN EDUCATION

CİLT 2, SAYI 2
VOLUME 2, NUMBER 2
TEMMUZ 2016 / JULY 2016



AIZONIA

PUBLISHING www.aizonia.com

Current Research in Education

Cilt 2, Sayı 2, Temmuz 2016

Volume 2, Number 2, July 2016

Aizonia Publishing

www.aizonia.com

Current Research in Education

(Hakemli Uluslararası e-Dergi /
Peer-reviewed international e-
Journal)

Cilt: 2, Sayı: 2, 2016 /
Volume:2, Number: 2, 2016

Basım Tarihi / Publishing Date

31.07.2016

Sahibi / Owner

Beste TÜRKOĞLU

Yayın Müdürü / Managing
Editor

Beste TÜRKOĞLU

Yazışma adresi / Address for
Correspondence

Polsan Blokları 46478 Ada 1B
No: 17 Eryaman, Ankara
+90 507 094 9678
cre.aizonia@gmail.com

Current Research in Education;

Uluslararası, dört (4) ayda bir
yayınlanan (Mart, Temmuz ve
Kasım aylarında) hakemli bir
dergidir. Derginin yayın dili
Türkçe ve İngilizce'dir.
Dergide yayınlanan makale ve
bilimsel yazıların sorumluluğu
yazarlarına aittir.

It is an international, tri-
quarterly (in March, July and
November) peer-reviewed
published journal. The official
languages of the journal are
Turkish and English. The
responsibility of articles and
scientific papers published in
the journal belongs to their
authors.

Editör / Editor-in-Chief

Arif SARIÇOBAN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Editörler / Editors

Duygu TÜRKOĞLU, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Yakup KARATAŞ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Editör Yardımcısı / Assistant Editor

Serdar SAFALİ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

İçerik Editörü / Content Editor

Duygu TÜRKOĞLU, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Yayın Kurulu / Editorial Board

Ahmet Selçuk AKDEMİR, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı,
Türkiye

Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Başak KASA, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Burhan AKPINAR, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye

Çetin SEMERCİ, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye

Didem KOBAN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Dina C. CASTRO, University of North Texas, Denton, ABD

Duygu ANIL, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

İbrahim Fevzi ŞAHİN, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

Leigh WANG, University of Cincinnati, Cincinnati, ABD

M. Cevat YILDIRIM, Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye

Mehmet Fatih ÖÇAL, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Melike CÖMERT, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Miriam EZZANİ, University of North Texas, Denton, ABD

Nancy NELSON, University of North Texas, Denton, ABD

Necdet KONAN, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Sema Çıldır, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Vanessa ALLEN-BROWN, University of Cincinnati, Cincinnati, ABD

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

- Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nde (OBADER)
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Vurgusunun Baba Katılımı Özelinde İncelenmesi
Investigation of Gender Role Equality in Family Support and Education Guidebook Integrated with
Early Childhood Education Program (OBADER): A Focus on Father Involvement
Şenil ÜNLÜ ÇETİN..... 61-83

Research Article / Araştırma Makalesi

- From Students' Perspective: Teaching Critical Thinking in an ELT Studies Course
Öğrencilerin Perspektifinden: Bir İngiliz Dili Eğitimi Çalışmaları Dersinde Eleştirel Düşünme
Öğretimi
Bahadır Cahit TOSUN..... 84-98

Araştırma Makalesi / Research Article

- Üstün Yetenekliler İçin Değerler Eğitimi Dersinin Önemi
The Importance of Values Education Lesson for Gifted Children
Derya TURGUT YILDIRIM..... 99-120

PREFACE

Dear readers of the Current Research in Education,

It is a great pleasure to publish the fourth issue of Current Research in Education for our readers. The issue is composed of 3 different papers having an acceptance rate of 50% in various disciplines of education. We would like to thank all authors, referees, our editorial board members and content editor that show efforts for the publication of the issue.

I would like to invite you to submit your manuscripts to the next issues of Current Research in Education.

Arif SARIÇOBAN, PhD

Editor-in-Chief

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nde (OBADER) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Vurgusunun Baba Katılımı Özelinde İncelenmesi

Şenil ÜNLÜ ÇETİN

Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Öz

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı olarak, toplumun kadın ve erkek olamaya yüklediği görev, sorumluluk ve özellikleri ifade eden bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet eşitliği ise sosyal yaşamın her alanında –aile yaşantısı, iş hayatı, siyaset- kadın ve erkeğin eşit şartlara sahip olması olarak tanımlanabilir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti taraf olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Avrupa İnsan Hakları Beyannamesi, Avrupa Sosyal Şartı, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi gibi uluslararası sözleşmeler gereği, tüm yasal düzenlemeler ve toplumsal yaşamın her boyutunda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamakla görevli olduğunu kabul etmiştir. Son yıllarda toplumda kadın erkek eşitliğini sağlamaya yönelik yazınsal değişiklikler yapılmış olsa da yapılan çalışmalar toplum yaşantısında cinsiyet eşitsizliklerinin devam ettiğini, toplumda yaygın olan toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların ise geleneksel kalıplarla devam ettiğini ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet algısının erken çocukluk yıllarında gelişmeye başladığı göz önüne alındığında, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitime ilişkin kurumlarının bu konuda sorumluluk ve yükümlülükleri oldukça fazladır. Milli Eğitim Bakanlığı, sahip olduğu politikalar ve ürettiği eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama amacını örtük bir hedef olarak ele almaktadır. Ancak daha önce eğitim materyallerinin incelendiği araştırmalar, bu amaca yeterince hizmet edilmediğini öne sürmüştür. Bu çalışmada ise 2013 yılında yayımlanmış “MEB Okul Öncesi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)”nin toplumsal cinsiyet eşitliği olgusunu destekleme düzeyi baba katılımına yapılan vurgu özelinde incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda OBADER'in geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin dışına çıkmakta yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında özellikle OBADER'in toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasında güçlendirilmesi için baba katılımına yönelik özel vurgu yapacak şekilde revize edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Aile Katılımı, Baba Katılımı, Okul Öncesi Eğitimi, OBADER.

Makale Bilgileri:

Gönderim / Received:

24.06.2016

Kabul / Accepted:

26.07.2016

Sorumlu Yazar:

Başkent Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi,

Ankara, Türkiye

senilunlucetin@gmail.com

Investigation of Gender Role Equality in Family Support and Education Guidebook Integrated with Early Childhood Education Program (OBADER): A Focus on Father Involvement

Abstract

Social gender roles, differently from biological sex, refer to perceptions of society about the roles, responsibilities and features of women and men. Gender mainstreaming can be defined as equality between males and females in all aspects of social life –family life, work and politics. Republic of Turkey is a state party for international conventions such as Convention on the Rights of Children, Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW), European Convention on Human Rights. All these international conventions enjoin state parties to provide equality among all people in the society. Therefore, providing social gender equality among the society is under the responsibility of government. Turkish government attempted to provide gender mainstreaming among the society through legislative regulations. Unfortunately, both national and international reports and national research indicated that gender equality is not reached in society. It is known that perceptions of gender roles develop during early years of life in the family and education system. Therefore, national education system is also responsible to develop equal gender role perceptions among next generation. This can be done through providing educational materials that highlight gender mainstreaming. Although providing equal gender role perceptions is stated as a hidden aim of all educational materials provided by Ministry of National Education, previous studies about how educational materials stressed out social gender role equality found that examined educational materials are weak to focused on social gender role equality. Similarly, in this study Family Support and Education Guidebook Integrated with Early Childhood Education Program (OBADER), published in 2013, is examined to understand whether gender mainstreaming is encouraged through encouraging father involvement. It is found that OBADER is not able to stressed out father involvement in early childhood education, rather it supports traditional gender role perceptions and focus on mothers/mother child relationship through all examples, photographs and discourses used in the guidebook. It is suggested that there is a need to renew OBADER as a guidebook that focus specifically on father involvement as much as mother involvement.

Keywords: Gender Role Equality, Parent Involvement, Father Involvement, Early Childhood Education, OBADER.

1. Giriş

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasının 2. Maddesinde “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir” denilmektedir. “Sosyal hukuk devleti, güçsüzleri güçlüler karşısında koruyarak gerçek eşitliği yani sosyal adaleti ve toplumsal dengeyi sağlamakla yükümlü devlet demektir” (Anayasa Mahkemesi, 26 Ekim 1988 Tarih ve E.1988/19, K.1988/33 Sayılı Karar, akt . Gözler, 2000). Bu tanıma paralel olarak 1982 Anayasasının 10. Maddesinde “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir” ibaresi yer almakta ve bu maddeye sonradan eklenen fıkra ile kadınlar ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğuna ve devletin bu eşitliği sağlamada yükümlü olduğuna vurgu yapılmaktadır (T.C. Anayasası,1982). Balkır’da (2013) demokrasinin en temel sorumluluklarından birinin kadın ve erkek arasındaki eşitliği sağlamak ve var olan ya da var olabilecek kadın-erkek ayrımcılığını önlemek olduğunu vurgulamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, özellikle de hukuksal ve siyasal anlamda kadın-erkek eşitliğini sağlama noktasında güçlü bir geçmişe sahiptir. Cumhuriyetin kuruluşu sırasında Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde yapılan sosyal düzenlemelerin hemen hemen hepsinde kadın ve erkek arasında bir ayırım yapılmamış hatta kadının sosyal yaşamda güç kazanması sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin, 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhidi Tedrisat Kanunu ile eğitim tek sistem altında toplanarak kadınlara erkeklerle eşit eğitim imkânları sağlanmıştır. 1926 yılında kabul edilen Türk Medeni Kanunu ile kadının sosyal hayatı çağa uygun olarak yeniden düzenlenmiş ve kadınların temel

insan haklarını kullanmalarının yolu açılmıştır. Türk kadınının siyasal haklardan yararlanması dünya ülkelerinin birçoğundan önce gerçekleşmiştir. 1930 yılında yerel yönetimlerde seçme ve seçilme hakkına sahip olan Türk kadını 1934 yılında milletvekili seçme ve seçilme hakkına sahip olmuştur (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008).

Ancak tüm bu yapılanma sürecinde üzerinde durulan kavram cinsiyet eşitliği kavramı olmuştur. Oysaki toplumsal boyutta kadın ve erkek arasındaki ayrımcılık temelde biyolojik farklılıklarından değil, toplumun kadın ve erkeğe yüklediği rollerde karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı tam da bu noktada üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Cinsiyet eşitliği kapsamında yer alan iki temel kavram; biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyettir (Kalaycı, 2015, s. 244). Biyolojik cinsiyet kadın ve erkekte doğuştan var olan biyolojik, genetik ve fizyolojik farklılıkları ifade ediyor iken, toplumsal cinsiyet bu biyolojik farklılıklara toplum tarafından yüklenen roller, kişilik özellikleri, değerler ve beklentileri ifade etmektedir (Akın & Demirel, 2003; Dökmen, 2012; Kalaycı, 2014). Toplumsal cinsiyet kavramının tanımı ile T.C. Anayasasının 10. Maddesi birlikte ele alındığında, Türkiye Cumhuriyeti devletinin toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamakla da yükümlü olduğunu belirtmek gerekecektir. Taraf olunan uluslararası sözleşmelerle de devlet bu yükümlülüğü üzerine almıştır. Örneğin, 1985 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nin (CEDAW), temel hedefi “toplumsal yaşamın her alanında kadın-erkek eşitliğini sağlamak amacıyla, kalıplaşmış kadın-erkek rollerine dayalı önyargıların yanı sıra geleneksel ve benzer tüm ayrımcılık içeren uygulamaların ortadan kaldırılmasını sağlamaktır” (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008, s. 16). Sözleşmeyi imzalayan taraf devletlerden biri olarak Türkiye Cumhuriyeti Devleti, toplumda kadın erkek eşitsizliğini yeniden üretebilecek geleneksel kalıp yargıları ortadan kaldırmak ve eşitlikçi tutum ve davranışların geliştirilmesini sağlamakla görevlendirilmiştir. Ülkede toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını destekleyen diğer uluslararası sözleşmeler (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Avrupa İnsan Hakları Beyannamesi, Avrupa Sosyal Şartı, Çocuk Hakları Sözleşmesi vb.) ve anayasa gereği bu sözleşmelere dayalı olması gereken Türk Ceza Kanunu, Türk Medeni Kanunu ve İş Kanununda yapılan düzenlemeler ile 2009 yılında kurulan TBMM Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu aracılığıyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu yükümlülüklerini yerine getirmek adına önemli adımlar atmıştır. Benzer bir biçimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak adına ülkede birçok proje yürütülmüş ve yürütülmektedir. Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Ortamın Desteklenmesi Projesi, Daha Adil bir Dünya için Yanımda Ol! (https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/Campaign_3_Nov_2011.pdf), Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi (<http://www.cocukcalismalari.org/project/toplumsal-cinsiyet-esitligi-projesi/>) yürütülmüş olan projelere örnek olarak verilebilir. Türkiye’de karşımıza çıkan tüm bu gelişimlere rağmen, toplumsal cinsiyet eşitliğinin istenilen düzeyde olmadığı yapılan araştırmalarca ortaya konulmuştur. Örneğin, Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayımlanan Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi 2009 raporuna göre, kadın-erkek eşitliği açısından ölçülen alanlarda Türkiye 134 ülke arasında 129. sıradadır (AK Parti Kadın Kolları, 2010). Ulusal veriler de kadın erkek eşitliğinin toplum içerisinde eğitim, sağlık, işgücüne katılım, taşınmaz mal sahipliği ve hatta mecliste temsil açısından da olumsuz bir tabloyu gözler önüne sermektedir. Örneğin, kadınların iş gücüne katılımında da bir eşitsizlik olduğu ve hatta bu eşitsizliğin gün geçtikçe arttığı göze çarpmaktadır. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği'nin (2008) raporuna göre 1999 yılında kadınların sadece %30'u iş gücüne katılmışken bu oran 2006'da %25'e düşmüştür. Benzer bir şekilde kadınların siyasal anlamda söz hakkına erkeklerle eşit derecede katılmadığı gözlemlenmektedir. 2015 seçimlerinden sonra mecliste kadın temsil oranı artmasına rağmen genel toplamda %14,73'te kalmış, erkekler ise meclisin toplamda %85,27'sini oluşturmuştur (www.tbmm.gov.tr). Buna karşın, “Kamu sektöründe üst düzey karar verici konumlarda kadın oranları çok düşüktür. Müsteşarlar içerisinde hiç kadın yoktur, 79 müsteşar yardımcısı içerisinde 2 kadın vardır, hiç kadın valimiz yoktur, 448 vali yardımcısından 10'u kadındır, genel müdür yardımcısı düzeyinde 378 kişiden 32'si kadındır.” (AK Parti Kadın Kolları, 2010). Kadın ve erkek eşitsizliğinin en fazla göze çarptığı

bir başka alan ise eğitim alanıdır. Türkiye’de okuma yazma bilmeyen kadınların oranı %19 iken aynı oran erkekler için % 4’tür. Bu durum kız çocuklarının eğitim fırsatından erkek çocuklarla eşit şekilde yararlanmadığının açık bir göstergesidir. Şu an ülkemizde en az 700.000 kız çocuğunun ilköğretime katılmadığı bilinmektedir. Taraf devletlerden biri olarak Türkiye’nin CEDAW’a sunduğu 4. ve 5. Birleştirilmiş Periyodik Türkiye Raporunda, 'kaydedilen' ilerlemelere rağmen kadınların tüm eğitim düzeylerinde erkeklerin 'gerisinde' olduğu kabul edilmiştir (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, 2008). Ancak eğitim alanında yaşanan toplumsal cinsiyet eşitsizliği sadece kız ve erkek çocuklarının eğitimi açısından ele alınmamalıdır. Toplumsal cinsiyet rolleri hem kadın ve erkeklerin kullandığı toplumsal kaynakları ve/veya deneyimledikleri zorluklarla, engelleri hem de yaptıkları iş ve sorumlulukları belirlemektedir (Beşpınar, 2014). Türk toplumunda yaygın olarak kabul edilen toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerle ilişkili olarak öğretmenlik mesleği Türk toplumunca kadınlara daha uygun görülen bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğindeki esnek çalışma koşulları, tatil sürelerinin diğer kamu sektörlerine göre uzun olması vb sebepler, bu mesleğin toplumun gözünde kadınların aile içerisindeki çocuk bakımı, yaşlı bakımı, ev işleri gibi işlerini de kolaylaştırdığı düşüncesi ile kadın mesleği olarak algılanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin 2012-2013 eğitim yılı istatistiklerine göre ülkede görev yapan 832.726 öğretmenin 440.468’ini kadınlar oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimi alanı ise kadın-erkek eşitsizliğinin çok daha açık bir biçimde gözlemlendiği bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine MEB istatistiklerine göre ülkemizde toplamda 62.933 okul öncesi öğretmeni çalışmaktayken, 2010-2011 yılında sadece 3414 erkek okul öncesi öğretmenin varlığından bahsedilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; akt. Yolcu, 2012). Yolcu’nun (2012) okul öncesi öğretmenliğine olan istemin cinsiyete ilişkin rol algısı bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan çalışmasına katılan erkek okul öncesi öğretmen adayları, bu mesleği seçmelerinin ardından ailelerinden “bu meslek kadın mesleği sen nasıl yapacaksın; “bu meslek kızlara göre, gerçekten bu mesleği yapabilecek misin? O da ne öyle! Sen çocuk bakıcısı mı olacaksın?” vb. tepkiler aldıklarını belirtmişlerdir (s.88). Okul öncesi eğitim alanında görev yapan erkek öğretmenlere önyargıyla yaklaşılmasının sebebinin, toplumda yaygın olarak benimsenen “çocuk bakımı ve eğitimi kadının işidir; erkek, eve para getirendir ve evin geçimini sağlamakla yükümlüdür” düşüncesi olduğu iddia edilebilir. Beşpınar (2014), Türk Aile Yapısı araştırmaları kapsamında yaptığı Toplumsal Cinsiyet ve Aile isimli çalışmasında çocuğun bakımının anne tarafından gerçekleştiği aile oranının 2006 yılından 2011 yılına kadar geçen sürede % 99.2’den %88’e düşüş gösterdiğine ancak yine de annenin çocuk bakımını üstlenme oranının hala çok yüksek olduğuna vurgu yapmıştır. 2011 yılının verilerine göre çocuk bakımı anneden sonra babaanne (%5) ve anneanne (%4) tarafından yapılmakta, çocuk bakımının baba tarafından gerçekleştiği aileler ise sadece %2’lik bir oranı kapsamaktadır. Cunningham’a (2001) göre ise ailede ebeveynlerin iş bölümünü nasıl gerçekleştirdiği, gelecek nesillerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarını şekillendiren en önemli faktörlerden biridir. 2011 yılında elde edilen istatistiklere göre Türkiye’de kadının/annenin ev içi işlerle uğraşma oranları şu şekildedir: Yemek yapmak % 95, ütü % 89, çamaşır % 94, bulaşık % 94, dikiş % 93, akşamları çay servisi % 90, sofraya kurulup kaldırılması % 92, ev toplama % 93 ve haftalık temizlik % 91. Bunun aksine aile içi iş bölümünde erkeklerin/babaların üstlendiği roller ise, aylık faturaların ödenmesi % 74,2, küçük bakım ve onarım işleri % 70,3 ve evin badanası boyası % 46,9 ‘dur. Bu veriler aile içi iş bölümünde geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin hâkim olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında günümüz Türk aile yapısının gelecek nesillerde eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet algısı yaratamayacağı öne sürülebilir. Alan yazınında var olan çalışmalar, bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının erken çocukluk döneminde ve temel olarak yaşadıkları ailelerde gerçekleştiğini ancak çocuğun doğrudan muhatap olduğu kurumların da toplumsal cinsiyete yönelik algının şekillenmesinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Amato & Fowler, 2002; Crouter v.d., 1995; McHale v.d. 1999; McHale v.d. 2006; Simons, 1992). Chadarov (1978) ve Johnson (2008) çocukların erkek ve kadın rollerine ilişkin düşüncelerinin okul öncesi dönemde şekillendiğini belirtmiş; Piburn (2006) ise okul öncesi eğitim programlarının aileden sonra çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşüncelerini şekillendirmede önemli bir role sahip olduğunu öne sürmüştür. Ancak yukarıda belirtildiği gibi ülkemizde

okul öncesi eğitim süreci de kadın öğretmenlerin baskın olduğu bir süreç olduğundan, çocuklarda toplumsal cinsiyet eşitliği algısını yaratabilecek çalışan altyapısına sahip değildir. Johnson (2008) tek bir cinsiyetin baskın olduğu bir iş alanı olarak okul öncesi eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet eşitliğini, sosyal adaleti ve diğer demokratik değerleri teşvik edemeyeceğini iddia etmektedir. Gelecek nesillerde çocuk bakımının kadınlar tarafından yapılması gerektiği düşüncesini değiştirmenin yollarından biri de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan erkek öğretmen sayısının artırılmasıdır (Johnson, 2008). Ancak bu durum, Türkiye koşullarında yakın zamanda mümkün görülmemektedir. Yine de okul öncesi eğitim kurumlarında erkek rol modellerinin artırılması aile katılımı çalışmalarında babaların katılımını artırma yoluyla gerçekleştirilebilir. Bunun gerçekleşmesinde ise MEB önemli bir sorumluluğa sahiptir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu sorumluluğu yerine getirip getirmediği eğitim politikalarına bağlı olarak şekillenen eğitim programlarının ve eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliği yönünden incelenmesi ile önemli ölçüde belirlenebilir. Yakın tarihli çalışmalar MEB kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunu incelemiştir. Örneğin, Kalaycı ve Hayırsever (2014) birincil amacı "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabının Eşitliğe Doğru konusunda yer alan etkinliğin, toplumsal cinsiyet eşitliğinin kazandırılması için uygun olup olmadığının belirlenmesi" olan çalışmalarında, ders kapsamında kullanılan kitabın "eşitliğe doğru" isimli etkinliğinin ilköğretim çocuklarında toplumsal cinsiyet eşitliği algısını yaratabilecek düzeyde hazırlanmadığını ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini desteklediğini bulmuşlardır (s.1064). Kalaycı ve Hayırsever (2014) öğretim programlarının ve buna bağlı olarak hazırlanan basılı materyallerin içeriğinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yaratan veya destekleyen açık ve örtük tüm söylemlerden arındırılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Daha öncede belirtildiği gibi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar okul öncesi dönemde şekillenmeye başlamaktadır bu nedenle Kalaycı ve Hayırsever'in ilköğretim düzeyinde yaptıkları çalışmanın okul öncesi döneme ait tüm programlar ve ek eğitim materyalleri için de gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Babaların okul öncesi eğitime aktif olarak dahil edilmesi, erkek öğretmen sayısının az olduğu ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların şekillendiği okul öncesi dönemde, çocuklara "erkeklik" olgusunu gözlemleme fırsatı sunacak önemli bir kaynaktır. Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitimi Rehberi (OBADER) ise okul öncesi öğretmenlerine bu fırsatı yakalama ve yaratma konusunda yol gösterebilecek önemli bir eğitim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında revize ettiği Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programıyla eş zamanlı olarak okul öncesi öğretmenlerin kullanımına sunduğu Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitimi Rehberi'nde toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunu baba katılımına odaklanma düzeyi özelinde incelemek amaçlanmıştır.

1.1. Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER), Aile Katılımının Önemi, Amacı ve İlkeleri; Aile Eğitim Çalışmaları ve Aile Katılım Çalışmaları ile ilgili ayrıntılı bilgi sunan üç temel bölümden oluşmaktadır.

İlk bölüm eğitimcileri aile katılımının önemi, amaçları ve etik, genel ve uygulama ilkeleri hakkında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Her başlık için ayrıntılı bilgiler sunulmuş ve öğretmenlerin bu amaç ve ilkelere nasıl ulaşabileceği üzerine tartışmalar yapılmıştır.

Rehber kitapçığın ikinci bölümü, aile eğitim çalışmalarını içermektedir. Bu bölümde aile eğitim çalışmalarının özellikleri, nasıl uygulanması gerektiği, hangi yollarla değerlendirilebileceği, aile eğitim sürecine yönelik yapılacak olan hazırlıkların nasıl yapılması gerektiği, aile eğitim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bilgilerin yanı sıra, aile eğitim çalışmaları için hazırlanmış örnek oturumlar tüm ayrıntıları ve örnek etkinliklerle eğitimcilere sunulmuştur. Bu bağlamda programın aile eğitim çalışmaları noktasında yapılandırılmış bir program olduğunu söyleyebiliriz.

Kitapçıkta sunulan oturum konuları şu şekildedir: Okul öncesi eğitimin önemi, amaçları ve ailelerden beklentiler, anne-baba tutumları, oyun ve oyuncaklar, olumlu disiplin, resimli çocuk kitapları. Bu konuları içeren oturumların kesinlikle uygulanması, olanaklı ise **uyum haftası** sürecinde uygulanmaları ve öğretmenlerin gerekli gördükleri durumlarda yeni konular ekleyebilecekleri; uzmanlar davet ederek konferanslar düzenleyebilecekleri vurgulanmaktadır (Okul Öncesi Eğitim ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi,2013).

Üçüncü ve son bölümde aile katılım çalışmalarına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde özellikle aile iletişim etkinlikleri ve kullanılabilir yöntemler, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı için örnekler, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri ve nasıl yapılması gerektiği; ailelerde özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalık oluşturmaya ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Kitapçığın son kısmında ise aile eğitimi ve katılımı sürecini destekleyebilecek formlar bulunmaktadır. Bu formlar sırasıyla, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Başvuru Formu, Acil Durumlarda Başvuru Formu, Sözleşme Örneği, Çocuk ve Aile Tanıma Formu, Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu, Aile Katılımı Tercih Formu şeklinde sunulmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (2013), tüm bu özellikleri ile okul öncesi eğitim sürecinde ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımını destekleme ve yaygınlaştırma sürecine destek sağlamaktadır. Ek olarak OBADER, eğitimcilerin aile katılımı ve eğitim sürecine, bu süreci nasıl işleteceklerine ve aile katılımı ve eğitimini nasıl organize edeceklerine yönelik farkındalık düzeylerini artıracak ve onlara rehberlik edecek önemli bir adımdır.

1.2. Okul Öncesi Dönemde Baba Katılımı

'Aile katılımı' kavramı tüm dünyada ve ülkemizde anne katılımı ile eşdeğer olarak karşımıza çıkmaktadır (Able-Boone, 1993; McBride & Rane, 1997; Polmanteer & Turbiville, 2000; Tezel-Şahin & Özbey, 2007; Sparling, Berger & Biller, 1992). Bu duruma neden olabilecek en önemli olgunun toplumda yaygın olan toplumsal cinsiyet rolleri olduğunu iddia etmek çok da yanlış olmayacaktır. Neredeyse tüm dünya ülkelerinde, anneler çocuklarının bakımından sorumlu tutulmakta, babalar ise evin geçiminden sorumlu tutulmaktadır. Bunun, ailelerin eğitim sürecine katılmalarına yansımaları ise kaçınılmazdır. Ancak yapılan çalışmalar, çalışan kadın sayısının artması, boşanma oranlarının artması gibi nedenlere bağlı olarak sosyal yapının değişmesi sonucunda babalarında çocukların hayatına aktif katılımının desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Badalament, 2008; Ceberra & Thamis-Lemonda, 2000; Lamb, 2000; US Department of Health and Human Services, 2004; Tezel-Şahin & Özbey, 2009).

Babaların çocuklarının hayatına katılmalarına ilişkin, 1970'li yıllarda Amerika'da başlayan çalışmalar hızla artmıştır. Bugün birçok farklı ülke ve kültürde, babanın çocuğun hayatındaki rollerine (örn: Creig & Bittman, 2004; Laflamme, Pomerleau & Malcuit, 2002; Pleck & Pleck, 1997), baba katılımı kavramını nasıl tanımlamamız gerektiğine (örn: Lamb, Pleck, Chernov & Levine, 1987; Palkovitz, 1997), pozitif baba katılımının çocuğun hayatında ve gelişimindeki önemine ve olumlu sonuçlarına (örn: Ceberra, Shannon, & Tamis-Le Monda,2007; Hosley, Canfield, O'Donnell & Roid, 2008) babanın katılımını etkileyebilecek değişkenlere (örn: Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1985; Lee & Doherty, 2007; Parke, 2000; Ünlü, 2010) yönelik çalışmalar gözle görülür düzeye erişmiştir. Babanın çocuğun eğitim sürecine katılımı ise üzerinde durulan bir diğer konudur. Yapılan çalışmalarda, babanın çocuğun eğitim sürecine katılmasının bir zorunluluk haline dönüşmesi gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni, babanın çocuğun eğitim sürecine katılmasının başta çocuklar olmak üzere anneler, babalar ve hatta eğitim kurumları için yararlı olduğu sonucuna çalışmalar aracılığı ile ulaşılmış olmasıdır.

Alan yazınındaki çalışmalar, babaları eğitim süreçlerine katılan çocukların okul başarısının daha yüksek olduğunu, okul bırakma oranlarının daha düşük olduğunu, bilişsel ve dil gelişimlerinin babaları eğitim sürecine katılmayan çocuklardan çok daha yüksek olduğunu göstermekte ve babanın, çocuğun eğitimine katılmasının çocuğun öz-güven duygusunu pekiştirdiğini, empati becerisini artırdığını, öz-denetim ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Badalament, 2008; Blendis, 1982; Gadsen & Ray, 2003; Ishii-Kuntz, 1995; McBride, 1988; McBride & Mill, 1993; Minnesota Fathers & Families Network, 2011; Nord & West, 2001; US Department of Health and Human Services, 2000).

Babanın çocuğun eğitim sürecine katılımının sadece kendi çocuğu için değil, o okulda öğrenim gören çevresinde ona rol model olabilecek bir baba ya da baba figürüne sahip olmayan çocuklar için de yararlı olduğu düşünülmektedir (Badalament, 2008; Benson, 1968; Cooney & Bittner, 2001; Frieman & Berkeley, 2002).

Baba katılımından fayda gören kesim sadece çocuklarla sınırlı kalmamaktadır. Çocuklarının eğitim sürecine katılan babaların da bu katılımdan olumlu etkilendikleri yapılan çalışmalarca gösterilmiştir. Fagan (1996), babaların çocuğun eğitim sürecine aktif katılımı sonucunda, çocuk yetiştirme ve çocuklarla ilgili problemleri çözme noktasında kendilerine duydukları güvenin ve bu noktada sorumluluk alma düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Çocuklarının eğitim süreçlerine katılmaları babaların çocuklarının hayatlarına ilişkin farkındalık düzeylerini artırmakta ve çocukları ile daha fazla paylaşım içerisine girmelerine olanak tanımaktadır (Badalament, 2008; Minnesota Fathers & Families Network, 2011; US Department of Health and Human Services, 2004). Ayrıca baba katılımının, babanın çocuğuna yönelik negatif davranışlarını da azalttığı vurgulanmaktadır (Minnesota Fathers & Families Network, 2011).

Batılı ülkelerde yapılan araştırmalar, babaların özellikle babalık konusunda uygun bir rol modele sahip olmadan büyüdüklarını ve ebeveyn olduklarını göstermektedir (Blendis, 1982; Daly, 1993; Dick, 2004; Pleck, 1987; Rotundo, 1985). Benzer bir duruma, ülkemizde yapılan araştırmalarda da rastlanılmaktadır. Örneğin, Ünlü-Çetin (2015) çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babalar ile yaptığı görüşmelerde, babaların çoğunun kendi babalarının “babalık” noktasında iyi bir rol model olarak görmedikleri yönünde bulgulara ulaşmıştır. Özellikle ebeveynlik noktasında uygun bir rol modele sahip olmayan babaların, çocuklarının eğitim sürecine katılmaları, onlara çocukları ile nasıl iletişim kurmaları gerektiği, çocuğa uygun davranışın neler olduğu konusunda yol göstermektedir. Bu, baba katılım sürecinde babaların ebeveynliğe yönelik kaygı ve eksiklikleri hakkında diğer babalarla, eğitimcilerle ve konunun uzmanları ile karşılaşmaları, fikir alışverişinde bulunmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu yolla babalar, kendi babalık davranışlarını geliştirmekte ve çocuklarına ilişkin problemlere yönelik daha yaratıcı ve özgün çözümler bulabilmektedirler (Badalament, 2008; Berger, 1998; McBride, 1990; Minnesota Fathers & Families Network, 2011; US Department of Health and Human Services, 2004).

Babanın, çocuğunun eğitim sürecine katılması anneler ve eğitim kurumları için de yararlıdır. 2011 yılında Minnesota Fathers and Families Network (Minnesota Babalar ve Aileler Ağı) tarafından yapılan çalışma, baba katılımının baba ile çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirirken, baba-çocuk ilişkisinde yaşanan bu gelişimin ise anne ve çocuk ilişkisini de olumlu etkilediğini ve anne-çocuk arasında güvenli bağlanmayı sağladığını vurgulamıştır. Badalament (2008) ise babanın çocuğun eğitim sürecine katılmasının okullar için de yararlı olduğunu, aile katılımını sağlamak gibi bir misyonu olan eğitim kurumlarının baba katılımını sağlamadıkları sürece aile katılımını tam anlamıyla gerçekleştirmemiş olduklarını ve öğretmenlerin de çocuğu keşfetmelerine yardımcı olacak önemli bir kaynaktan yoksun kalacağını belirtmiştir.

Tüm bu çalışmalar babaların çocuklarının eğitim sürecine katılmalarının anne, baba ve okul ama en başta çocuk üzerindeki olumlu sonuçlarına odaklanmaktadır. Bu durumda neden hala aile katılımı denildiğinde aklımıza anneler gelmektedir? Belirtilen tüm olumlu sonuçlara karşın, Rimm-Kaufman, Sara and Zhang (2005) yaptıkları çalışmada babaların üçte birinin çocuğun okul öncesi öğretmeni ile hiçbir iletişiminin olmadığını ve baba-okul arasındaki ilişkinin çocuğun bakımını üstlenen diğer aile üyeleri ve okul

arasındaki iletişimin sadece % 10'una ulaşabildiğini bulmuşlardır. Bu durumun nedenlerini öğrenmek isteyen bazı araştırmacılar (örn: Gürşimşek, Kefi & Girgin, 2007; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002) babaların çocuklarının eğitim sürecine katılmalarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen kimi faktörleri incelemişlerdir. Baba katılım düzeyini etkileyen bu faktörleri iki ana başlık altında incelememiz olanaklıdır. Bunlar, babanın katılımını etkileyen bireysel faktörler ve okul öncesi eğitim programlarına ilişkin faktörlerdir

Bulgular, babanın eğitim düzeyinin, babalık rolüyle kurduğu bağdaşım düzeyinin, katılımlarının olumlu sonuçlanacağına yönelik inançlarının, baba katılımını destekleyici bir eşe sahip olmalarının, düşük depresyon düzeyinin ve babanın aile içi etkinliklere katılım düzeyinin, babanın çocuğunun eğitimine katılım düzeyi ile ilişkili olduğu göstermiştir (US Department of Health and Human Services, 2004; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002). Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007) Türkiye'de yaptıkları bir araştırma sonuçlarına dayanarak, okul öncesi eğitimin çocuğa fayda sağladığını düşünen ve çocukları ile daha fazla zaman geçiren babaların, çocuklarının eğitimine daha fazla katıldığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra baba katılımını destekleyen okullarda çocuğu olan babaların, çocuklarının eğitim sürecine baba katılımını desteklemeyen okul öncesi kurumlarında çocuğu eğitim gören babalardan daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır. Üzerinde durulması gereken diğer bir bulgu ise baba katılımının desteklenmediği okullarda babaların eğitime katılım konusunda zaman yoksunluğu, okulda kendilerini rahat hissetmeme, diğer velilerle iletişim kurmakta zorlanma gibi nedenleri düşük katılımlarının sebebi olarak öne sürmeleridir (Gürşimşek, Kefi & Girgin, 2007). Örneğin, baba katılımını destekleyen okullarda, okula ulaşımın zorluğundan dolayı etkinliklere katılmadığını belirten babaların oranı, baba katılımının desteklendiği okullarda çocukları okuyan babalar için sadece % 1,3 iken baba katılımının desteklenmediği okullarda bu oran % 31'e çıkmaktadır. Bu sonuç, babaların katılımlarının desteklendiğini düşündükleri durumlarda, ulaşım gibi küçük bir sorunu önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Yine babaların okul öncesi eğitime katılımının desteklenmediği okullarda babalar, öğretmen ile olumlu etkileşim kuramamalarını, okulun etkinlikler hakkında zamanında bilgi vermemesini ve nasıl katkıda bulunabileceklerine ilişkin bir bilgiye sahip olmamalarını, katılımlarını engelleyen etmenler olarak rapor etmişlerdir.

Babanın katılımını olumsuz etkileyen faktörler daha önce yapılmış çalışmalar ışığında incelendiğinde ortaya çıkan tablo bireysel, okul öncesi kurumlarına ilişkin ve toplumsal algıdan kaynaklanan bariyerlerin varlığını göstermektedir. Bireysel bariyerleri, babaların kişisel eksikliklerinin ortaya çıkmasından duydukları endişe, çalışma saatlerinin esnek olmaması ve zaman yoksunluğu, eğitimcilerle ya da uzmanlarla iletişim kurmaktan çekinmeleri, düşük eğitim seviyeleri, katılımlarının önemine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamaları, kendi okul deneyimlerinin olumsuz olması ve eğitim kurumlarında kendilerini rahat hissetmemeleri, eşlerinden boşanmış olmaları, katılıma yönelik sosyal ve toplumsal destek görmemeleri, okulda ne yapacaklarını bilmemeleri, babalık becerilerine ilişkin öz-güvenli olmamaları ve annelerin baba katılımına ket-vurması şeklinde sıralayabiliriz (Badalament, 2008; Berger, 1998; Frieman & Berkeley, 2002; McBride & Rane, 1997; Meyers, 1993; Nord, 1998; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002; Turbiville & Marquis, 2001; US Department of Health and Human Services, 2004).

Toplumsal bariyerleri ise çocuk bakımının ve çocuk yetiştirme sürecinin annenin sorumluluğu olarak algılanması olarak belirtebiliriz (Badalament, 2008; US Department of Health and Human Services, 2011; McBride & Rane, 1997). Özellikle bu noktada yukarıda değinilen toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların baba katılımını direkt olarak etkilediği iddia edilebilir.

Okul öncesi eğitim programlarıyla ilgili bariyerler ile ilgili daha ayrıntılı bir analize gerek vardır. Bu noktada tartışılacak en temel nokta daha önce de belirtildiği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında kadın öğretmen ve kadın çalışan sayısının çok yüksek olması, hatta neredeyse tüm çalışanların kadın olmasıdır. Bu durum, okul öncesi kurum çalışanlarının iletişime geçilecek veli olarak anneleri tercih etmeleri şeklinde

bir sonuç ortaya çıkarabilmektedir (Badalament, 2008; Fagan, 1996; Minnesota Fathers & Families Network, 2011; McBride & Rane, 1997; Nord, 1998; Roggman, Royce, Cook & Cook, 2002).

Diğer bir nokta ise okul çalışanlarının baba katılımına ilişkin tutumlarıdır. Kadınların baskın olduğu bir ortamda, okul öncesi öğretmenleri de babalarla iletişime geçmenin annelerle iletişime geçmekten daha zor olduğunu düşünmektedirler (Fagan, 1996; Flaynn & Wilson, 1998; Levine, 1993; Neugebauer, 1999; Sparling, Berger & Biller, 1992; Minnesota Fathers & Families Network, 2011). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmenlerin bulunmuyor ya da çok nadir görülüyor olması da babaların katılım düzeyini düşüren etmenlerden biri olmaktadır. Böyle bir ortamda babalar, aile katılım etkinliklerine katılmaya gönüllü ve istekli olsalar bile “erkekliklerinin” sorgulandığını hissedebilirler (Nord, 1998; McBride & Rane, 1997; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002; Frieman & Berkeley, 2002; Berger, 1998; Meyers, 1993; Turbiville & Marquis, 2001; US Department of Health and Human Services, 2004; McBride, 1990; Cooney & Bittner, 2001; Chawla-Duggan, 2006; Minnesota Fathers & Families Network, 2011).

Son olarak alan yazınında dikkat çeken diğer bir nokta ise, aile katılım çalışmalarının çoğunlukla mesai saatleri içinde ve hafta içi düzenleniyor olmasıdır. Bu uygulama, çalışma saatleri daha katı olan babaların, düzenlenen etkinliklere katılımına önemli ölçüde ket vurmakla beraber aslında katılması beklenen velinin de anne olduğuna ya da annenin katılımının yeterli görüldüğüne ilişkin gizli bir mesajı da içermektedir (Badalament, 2008; Berger, 1998; Frieman & Berkeley, 2002; McBride & Rane, 1997; Meyers, 1993; Nord, 1998; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002; Turbiville & Marquis, 2001; US Department of Health and Human Services, 2004). Verilen bu gizli mesaj toplumda var olan geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıyı desteklemekte ve çocuğun bakımına ilişkin her konuda annenin öncelikli ebeveyn olarak algılandığı ve anne katılımının yeterli olduğu algısını köreltmek yerine desteklemektedir.

Tüm bu bulgular ışığında baba katılımını arttırabilmek için okul öncesi kurumlarına düşen görev “baba-canlısı” bir ortam yaratmaktır. Böyle bir ortamın özelliklerini şöyle sıralayabiliriz;

-Babalar erkekliklerinin sorgulandığını hissetmez ve okul öncesi kuruma geldiklerinde kendilerini rahat hissederler.

-Baba-canlısı bir okul öncesi eğitim kurumunda, okulun farklı alanlarında tüm velilerin görebileceği şekilde babalar ve çocuklarının fotoğrafları bulunur ve babaların da kendilerini bu ortama ait hissetmelerine olanak tanınır,

-Babalar, katılımlarının sadece bir beklenti olmadığını aksine normal olanın onların da bu süreçte katılmaları gerektiğine inandırılır,

-Babalar, okul çalışanlarının katılımlarına yönelik olumsuz bir tutum içerisinde olduklarını düşünmezler,

-Babalar ve öğretmenler, periyodik aralıklarla görüşmeler gerçekleştirirler,

-Babaların kendi çocukları ve diğer çocuklarla birlikte sınıf içerisinde, sınıf dışında ya da farklı ortamlarda (müze, parklar, babanın iş yeri vs.) zaman geçirebileceği etkinlikler organize edilir,

-Babaların ilgi alanlarına yönelik, eğlenebilecekleri ve hatta yönetebilecekleri etkinlikler organize edilir,

-Babaların faydalanabileceği ve annelerden bağımsız olarak katılımlarının talep edileceği konferanslar, seminerler ya da toplantılar düzenlenir,

-Okulda erkek çalışanların olmasına özen gösterilir,

-Babalar, periyodik veli-öğretmen görüşmelerine, veli toplantılarına katılmaları için telefon görüşmeleri, ev ziyaretleri, çocukların okula varış ve ayrılış süreleri, özel etkinlikler ya da alan gezileri yoluyla cesaretlendirilir,

- Veli toplantısı, veli-öğretmen görüşmesi, özel etkinlikler ile ilgili davetler anne ve babaya ayrı ayrı yapılır ve gönderilen her yazıda mutlaka babanın da ismi bulunur,
- Aile katılım etkinliklerinin, babaların da katılımını sağlayabilmek amacı ile olanaklar ölçüsünde hafta sonları ya da babanın çalışma saatlerine uygun şekilde organize edilir,
- Babanın ebeveynlik becerilerini arttırmaya yönelik eğitim programları sağlanır,
- Babaların kişisel ilgi alanlarını, hobilerini ve becerilerini öğrenebilmek için özel formlar kullanılır,
- Baba ve çocukların birlikte katılacakları ve baba çocuk ilişkisini güçlendirebilecek etkinlikler düzenlenir,
- Duyuru panoları, bültenler, haber mektupları, gelişim defterleri ve hatta konferanslar yolu ile babalar pozitif babalık davranışları hakkında bilgilendirilir,
- Özel olarak baba ve çocuğun birlikte yapacağı etkinlikler hazırlanarak evlere gönderilir,
- Baba-canlısı kurumlarda eğitim ortamı sadece çocuklara ve annelere hitap edecek şekilde donatılmaz ve babaların da ilgisini çekebilecek ayrıntılara yer verilir,
- Alana yönelik hazırlanacak yazılı, görsel materyallerde baba katılımını özendirici anlatımlara sıkça yer verilir,
- Babaların kendi ilgi alanlarını ve kişisel becerilerini kullanabilecekleri etkinlikler geliştirilir.(Badalament, 2008; Berger, 1998; Fagan, 1996; Friemen & Berkeley, 2002; Green, 2003; Kaye, 2005; McBride, 1991; McBride & Rane, 1997; Meyers, 1993; Minnesota Fathers and Families Network, 2011; Palm & Fagan, 1998; Palm & Palkovitz, 2008; Roggman, Boyce, Cook & Cook, 2002; Turbiville & Marquis, 2001; US Department of Health and Human Services, 2004; Wardle, 2008).

Görüldüğü üzere, baba katılımını sağlama ve artırma noktasında en önemli etken okul öncesi öğretmenleri, kurum yöneticileri ve okul öncesi eğitimin bağlı olduğu devlet kurumlarının toplumda yaygın olan geleneksel toplumsal cinsiyet algısını değiştirecek yönde organize olmasıdır. 2013 yılında yayınlanan OBADER, kurumlara ve öğretmenlere aile katılımı ve eğitimi hakkında rehberlik edecek önemli bir araçtır. Ayrıca, bu rehber kitapçığın Türkiye genelinde devlete bağlı tüm okul öncesi eğitim kurumlarına gönderildiği ve birçok özel okul öncesi eğitim kurumunun da Milli Eğitim Bakanlığı'nca yayımlanan programı temel aldığı düşünüldüğünde, kitapçığın hedef kitesinin oldukça geniş olduğu söylenebilir. Bu nedenle anılan kitapçığın baba katılımını destekleme düzeyi toplumsal cinsiyet eşitliği mesajı vermesi açısından daha da büyük bir önem kazanmaktadır. Ancak, OBADER'in baba katılımının okul öncesi kurumları tarafından desteklenmesini cesaretlendirecek ya da baba katılımına ilişkin farkındalığı arttırabilecek bir kaynak olup olmadığına yönelik daha önce yapılmış herhangi çalışma bulunamamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, OBADER'in baba katılımını destekleme ve baba katılımına ilişkin farkındalığı artırma düzeyini toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleme odağında değerlendirmektir.

2. Yöntem

2.1. Örneklem

Mevcut çalışmanın amacı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nin baba katılımını destekleme ve baba katılımına ilişkin farkındalığı artırma düzeyini belirlemektir. Bu bağlamda, çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in (2005) "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi" (s.187) şeklinde tanımladıkları doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek Doküman analizininin 4 aşamada gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Buna göre ilk aşama, "analize konu olan veriden örneklem seçme" sürecini kapsamaktadır. Bu aşamada yapılması gereken elde edilen dokümanlar arasından çalışmaya en zengin veriyi sağlayacak dokümanların seçilmesidir. Bu noktada diğer tüm nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri kullanılabilir

(Yıldırım & Şimşek, 2005). Mevcut çalışmada OBADER incelenmek istenen tek doküman olduğundan kullanılan örnekleme yöntemi temel amacı “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması” olan ölçüt örneklemedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan Çalışmanın verisini OBADER’de sunulan teorik bilgiler, uygulama örnekleri ve kullanılan fotoğraflar ile kullanılması önerilen formlar çalışmanın verisini oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Analizi

Çalışmada incelenen doküman olarak OBADER, baba katılımını destekleme ve baba katılımına ilişkin farkındalığı arttırma düzeyini belirlemek adına dört farklı boyutta incelenmiştir. İlk boyut kitapçıkta kullanılan dildir. Kullanılan dil kitapçık boyunca ebeveynlere tek tek, ayrı ayrı ya da birlikte yapılan vurguyu ifade etmektedir. Bu bağlamda, kitapçıkta çoğunlukla gözlemlenen söylem incelenmiştir.

İkinci boyut kitapçıkta önerilen aile eğitim etkinlikleri ve örnek oturumlarda babaların bu etkinliklere katılımına, örnek durumlarda babalara yer verme sayısı ve babaların bulunduğu örneklerin içeriğidir. Benzer bir şekilde tüm bu verilerde cinsiyetçi söylemlerde incelenmiştir.

Üçüncü boyut OBADER’de yer alan ve öğretmenleri aile katılımını sağlamaya yönelik teknikler ve tekniklerin içeriği hakkında bilgilendirmeyi amaçlayan bölümde, önerilen aile katılım etkinliklerine babaların katılımını sağlamak için alan yazınında önerilen ve yukarıda bahsedilen kimi stratejilerin kullanılıp kullanılmadığıdır.

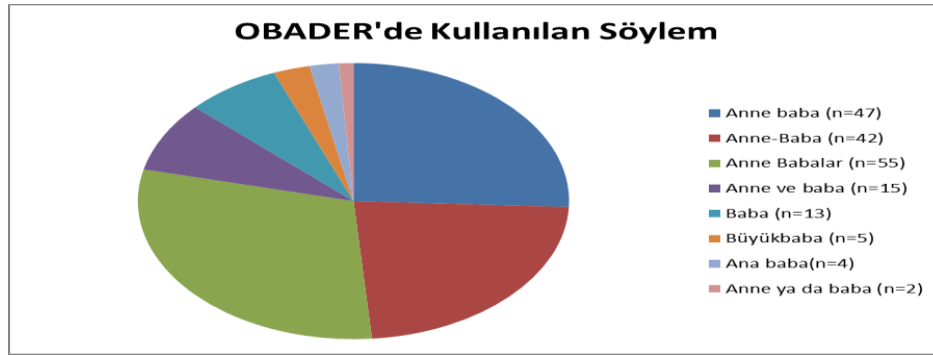
Dördüncü ve son boyut, OBADER’de kullanılan resimler ve kullanılması önerilen formlardır. Rehber kitapçık içerisinde yer alan tüm resimler betimsel ve içerik olarak incelenmiştir. Formlar ise içerik açısından incelenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Boyut I: OBADER’de Kullanılan Dilin Baba Katılımını Destekleme Düzeyi

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi’nin (OBADER) dil yapısı incelendiğinde rehber kitapçıkta hakim olan söylem “aile” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Kitapçık içerisinde toplamda 486 kez “aile” sözcüğü kullanılmıştır. Bunun yanı sıra “aile katılımı” kavramı sadece 16 kez kullanılmış ancak “anne katılımı” ve “baba katılımı” kavramları hiç kullanılmamıştır. Benzer bir şekilde kitapçıkta “aile eğitimi” kavramı 44 kez; “anne baba eğitimi” kavramı yalnızca referanslarda ve toplamda 5 kez kullanılmıştır. “Baba eğitimi” ya da “anne eğitimi” kavramları ise kitapçıkta hiç kullanılmamıştır.

Aile eğitimi ve katılımına yönelik kavramların kullanılma düzeyinin yanı sıra, çalışmada kitapçık boyunca babalara yapılan vurgu yine kullanılan kelimeler bazında incelenmiştir. Bunun için OBADER’in içerisinde geçen “baba” kelimeleri hem betimsel hem de içerik olarak incelenmiştir. Şekil 1’de OBADER’de kullanılan “baba” kelimelerinin nasıl kullanıldığına dair özet bir grafik verilmiştir.



Şekil 1. OBADER'de ebeveynleri ifade etmek için kullanılan söylemlerin sıklığı

Şekil 1'de görüldüğü üzere “aile” (n=486) söyleminden sonra en çok kullanılan söylem “anne babalar” (n=55) söylemi olmuştur. Bu söylemleri sırası ile “anne baba”, “ebeveynler” (n=44), “anne babalar”, “anne ve baba”, “baba”, “büyükbaba”, “ana baba” ve “anne ya da baba” söylemleri takip etmiştir.

Söylemlerin içeriği incelendiğinde ise yalnızca “baba”, “anne ve baba” ile “anne ya da babalar” söylemlerinde babanın da katılımına özel bir vurgu yapıldığı söylenebilir. Ancak diğer söylemlerin (örn: ana baba, anne babalar, anne-baba vd.) “aile” ya da “ebeveyn” söylemleriyle eş değer olduğu, aile katılımının anne katılımı ile eş değer tutulduğu varsayıldığında belirtilen söylemlerin babanın da katılımına özel bir vurgu yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, sayfa 13'te anne babalar söyleminin kullanıldığı bir cümle şu şekildedir; “Toplantılarda, anne babaların birbirlerini görebilecekleri şekilde “U” düzeninde oturmalarını sağlamalıdır”. Bu cümlede “anne babalar” söylemi “ebeveynler” söylemi ile yer değiştirilse de anlamda bir değişiklik olmaması yukarıda yapılan yoruma örnek olabilecek niteliktedir. Benzer şekilde sayfa 24'te bulunan “Sağlıklı çocuk yetiştirme konularında daha fazla bilgi almak isteyen anne-babalar, ücretsiz aile eğitim kurslarına katılabilirler” cümlesinde de “anne-babalar” söylemi yine “ebeveynler” söylemi ile eş değer anlam katmakta ve “babanın da” katılımına vurgu yapmamaktadır. Oysaki sayfa 32'deki “Anne ve babanın sevgisi bir koşula bağlı olmamalıdır” cümlesinde kastedilenin “hem anne hem de baba” olduğu çok açıktır. Böyle bir durumda annenin de babanın da sevgisinin koşula bağlı olmaması gerektiği vurgusu vardır. Benzer bir şekilde “Ailelerde Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Oluşturma” başlığı altında sayfa 84'te karşımıza çıkan “Dolayısıyla çocuğa yönelik her türlü eğitim veya gelişimsel destek süreci planlanırken anne ve babaları da süreç içine alan bir plan yapmak gerekmektedir.” cümlesinde yukarıda örneği verilen ve kitapçık boyunca sıkça rastlanılan söylemlerin aksine “hem annenin hem de babanın” eğitim süreçlerine dahil edilmesi mesajı çok net bir biçimde verilmiştir.

OBADER'de ebeveyn, aile ya da bir bütünlük (ana baba vb) ifade etmeyen, birbirinden bağımsız olarak ve sadece bir ebeveyni ifade etme amacıyla kullanılmış “anne” ve “baba” söylemleri incelendiğinde, bu söylemlerinde aynı zamanda cinsiyetçi söylemler olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, babalara odaklanan toplam 13 cümleden 7 tanesi nötr olarak tanımlanabilecekken, 6 tanesi babalık ve erkeklik rollerine ilişkin toplumsal yargıları destekler niteliktedir. Örneğin, sayfa 46'da “Baba, gürültü yapan çocuklara “Kaybolun gözümün önünden” demek yerine “İş yerinde bugün çok yorulduğum, gürültü yaptığınız zaman kendimi çok kötü hissediyorum” derse ben-iletisini kullanmış olur.” cümlesi, babaların gürültü yapan çocuklara belirtildiği gibi sert bir tepki vermesinin beklendiğine ya da bu durumun norm ve normal olduğuna dair gizil bir mesaj içermektedir. Böyle bir örnek “anne veya baba”, “anne ya da baba” ve “anne ve babalar” şeklinde verilebilecekken, örneğin çalışma ve sert bir tutum içeriyor olmasının “baba”yı tek başına kullanmaya teşvik ettiğini düşündürmektedir.

Benzer bir şekilde sayfa 39'da iletişimde açık olmaya ilişkin bilgi verilirken şöyle bir örnek kullanılmıştır; “Örneğin yanlış bir davranış, çocukla göz teması kurarak kesin bir ses tonu ile ifade edilmelidir. Örneğin

“Gürültü yaparak babanı rahatsız etmeni istemiyorum. Zira O, çok yorgun ve dinlenmesi gerekiyor” gibi.” Bu söylemde yine babanın çalışıp eve yorgun geliyor olmasına ve çocuklar oyun oynarken babanın onlarla birlikte oyun oynamak yerine yatıp dinlendiğine dair gizil bir mesaj vermekte ve bu baba davranışını da normalleştirmektedir. Yine sayfa 36’ dan alınan aşağıdaki örnekte de babalara ilişkin cinsiyetçi bir söylemle karşılaşmaktayız; “Örneğin; “Oyuncak araban çalışmadığında onu fırlatma” diyerek çocuğa yalnızca ne yapması gerektiğini söyleyen olumsuz bir ifade kullanmak yerine, çocuğa ne yapması gerektiğini söyleyen olumlu ifade kullanarak “Oyuncak araban çalışmadığında çalıştırmak için babandan yardım alabilirsin” denilmelidir.” Yukarıdaki söylemde yine alışlagelmiş toplumsal cinsiyet rollerini destekler niteliktedir. Söz konusu oyuncak bir arabadır ve babanın “çalışmayan bu arabayı tamir etmesi” beklenmektedir. Bu örneklerin aksine, sayfa 84’te “Ailelerde Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Oluşturma” başlığı altında Charlotte Gray’ in babaların çocuklarının isteklerine karşı gelemeyeceğine dair mesaj veren şu söylemine yer verilmiştir; “Küçük bir çocuk, babasının ceketine asılıp aslançılık oynamak istediğinde en ciddi baba bile emekleyip gürelemekten geri durmaz.”

3.2. OBADER’de Kullanılan Örnek Durumlar ve Etkinlik Önerileri

Veri analizinin ikinci boyutunda OBADER’in ikinci bölümünü oluşturan ve öğretmenlere, aile eğitim etkinliklerinin nasıl hazırlanacağı, içeriğinde ne anlatılacağı ve nasıl örnekler kullanılabileceğine ilişkin verilen bilgiler incelenmiştir. Bu bölümde “Okul Öncesi Eğitimin Önemi, Amacı ve Aile katılımı”, “Anne-Baba Tutumları”, ve “Olumlu Disiplin” gibi aile eğitim konuları üzerinde durulmuş ve bu konuların katılımcı anne ve babalara nasıl aktarılması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Ne yazık ki bu bölümde de hiçbir oturum özel olarak babalar için hazırlanmamış ya da babalar için özel bir oturum hazırlanması gerektiğine dair bir bilgi eğitimcilerle sunulmamıştır.

Oturum içerisinde kullanılan etkinlik örneklerinin içerikleri incelendiğinde, bu etkinliklerin yalnızca annelere ya da kadınlara özel etkinlikler olduğu söylenemez. Ancak kullanılması önerilen örnek durumlar çoğunlukla anne ve çocuk ikilisine yöneliktir. Aile eğitim çalışmaları bölümünde toplamda sekiz adet örnek durum verilmiştir. Bu örnek durumlardan altısı anne ve çocuk ikilisini içermekteyken, yalnızca biri ailece yapılan bir etkinliği, biri de babayı içermektedir (Şekil 2).



Şekil 2. OBADER’in ikinci bölümünde kullanılan örnek durumların içeriği

Bu örnek durumların içeriği incelendiğinde, cinsiyetçi söylemin burada da devam ettiği gözlemlenmektedir. Örneğin, anne ve çocuk ikilisine odaklanan örneklerde, anne çocuğa yemek yedirme,

evde temizlik yapma, çocukla birlikte alışverişe gitme gibi geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine örnek olabilecek nitelikte tasvir edilmiştir. Örneğin, sayfa 30'da bulunan Durum 1 şöyledir;

“Çocuk, annesinin dolaptan çıkarıp hazırladığı, temiz kıyafetleri giymek istememektedir. Israrla kirli olan mavi gömleğini giymek istemektedir. Anne, temiz gömleği giydirmeye çalıştığında, çocuk karşı koyarak kendini yerden yere atmaktadır. Anne çaresizce çocuğa bakmakta ve ne yapacağını bilememektedir”

Benzer bir şekilde, sayfa 43'de “Kabul Diline” yönelik olarak hazırlanmış örnekte anne ve çocuk arasında geçen diyalog şöyle verilmiştir;

Çocuk yemeğini yememekte ısrar etmektedir.

Anne: Yemeğini neden yemiyorsun?

Çocuk: Yemek istemiyorum.

Anne: Canın yemek istemiyor

Çocuk: Evet yemeyeceğim çünkü kızgınım.

Anne: Bir şeye kızdın.

Çocuk: Evet çünkü bugün bana bağırdın.

Anne: Bugün aramızda geçenler seni üzmüş

Çocuk: Evet çok üzuldüm bana bağırmana, o yüzden canım yemek istemiyor.

Örnekte her ne kadar olumlu bir ebeveyn davranışı sergileniyor olsa da yemek yeme sürecinde çocukla ilgilenen kişi annedir ve babanın varlığından bile söz edilmemiştir.

Benzer bir şekilde, sayfa 47'de verilen durum kartlarının 2.si şu şekildedir;

“Anne bütün gün ev işleri ile uğraşmış ve çok yorulmuştur. Temizlik bittikten sonra tam dinlenmek için oturduğunda çocuk, su içmek için dolaptan bardak almak isterken bardak düşerek kırılmıştır ve mutfak cam kırıkları ile dolmuştur. Anne öfkeyle "Ne sakarsın.. Rezil ettin mutfağı.. Bütün gün yaptığım temizliği beceriksizliğin yüzünden ne hâle getirdin? Baş belası çocuk" diye bağırır.”

Yine aynı sayfada yer alan Durum 4'te anne ve çocuk çarşıya çıkarlar ve süreç şu şekilde gelişir;

“Anne ve çocuk çarşıya gitmişlerdir. Çocuk pahalı bir oyuncak görür ve onun alınması için annesine baskı yapar. Annesi alacak parası olmadığı için bunun mümkün olamayacağını söyler ama çocuk hiç dinlemez. Ağlamaya ve bağırmağa başlar.”

Görüldüğü üzere, yukarıda verilen bu örnekler annelere dair geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini desteklerken, babaya yer vermemiş ve toplumsal normu bir kez daha yinelemiştir. Örnek durumlarda babayı içeren tek örnek durum yine aynı sayfada bulunan Durum 1'dir ve şu şekilde sunulmuştur;

“Çocuklar, evde koşturarak oyun oynarlar. Baba bu koşturmaya sinirlenir ve çocuklara “Kesin sesinizi, gidin başımdan! Bıktım sizden” der.”

Babayı içeren bu tek örnek Boyut I 'de de belirtildiği gibi yine babayı sert, evin otoritesi, çocuklara sözler şiddet uygulayan bir birey olarak göstermiştir. Bu örnek durum sunulduktan sonra öğretmenlerden katılımcıların “bu tepkiyi ben diline çevirmelerini” istemeleri beklenmektedir. Örnek bu nedenle olumsuz hazırlanmış olsa da, babayı içeren tek örneğin bu şekilde hazırlanmış olması, ev içerisinde yaşanabilecek normal durumun bu olabileceği gizil mesajı vermektedir.

Özetle, kitapçıkta yer alan sekiz örnek durum incelendiğinde, bu örnek durumların altısının (%75) anne ve çocuk ikilisini ve sadece birinin (%12.5) tüm aileyi ve birinin de (%12.5) baba ve çocuk ikilisini içerdiği, bu tek örnek durumda da babanın çocuklarına karşı negatif bir tutum sergilediği görülmüştür.

3.3. Boyut III: OBADER’de Kullanılan Aile Katılım Etkinlikleri

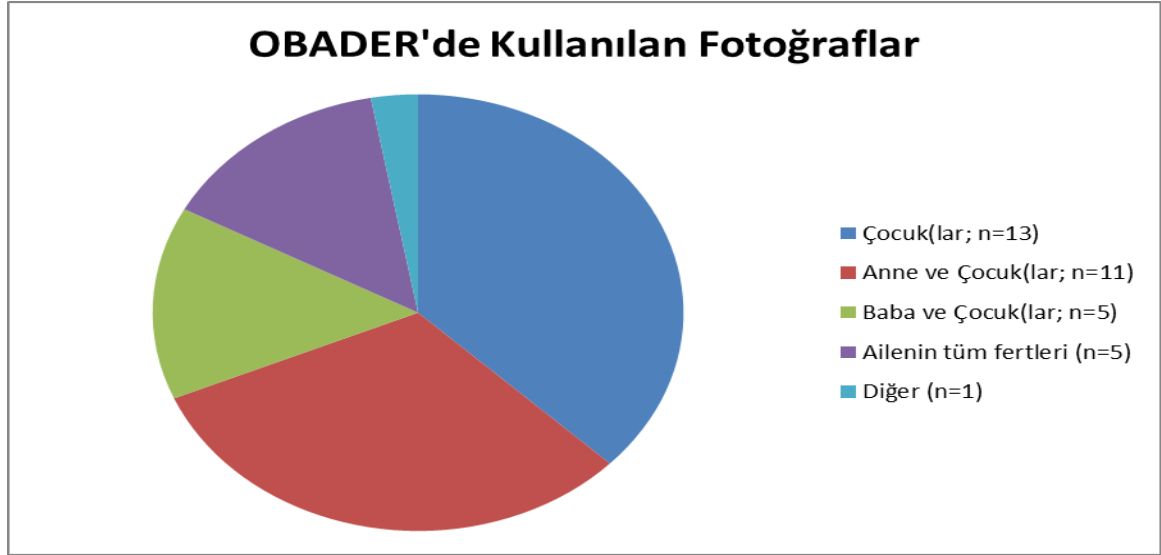
OBADER’in üçüncü bölümü “Aile Katılım Etkinlikleri” ne ilişkin bilgiler içermektedir. Bu bölümde daha önce de belirtildiği gibi, aile iletişim etkinliklerinin (telefon görüşmeleri, kitapçıklar, görsel/işitsel kayıtlar, fotoğraflar, duyuru panoları, bültenler, haber mektupları, yazışmalar/iletişim defterleri, gelişim dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, internet temelli uygulamalar, dilek kutuları) önemi ve nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır. Bunların yanı sıra ailelerin eğitim etkinliklerine katılımları ve bu katılımı sağlayabilmek için yapılabilecek etkinlik örneklerine; bireysel görüşmelerin ve ev ziyaretlerinin önemine, bu süreçlerde uyulması gereken etik kurallara ve bu etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır. Bu bölümün sonunda ailelerde kaynaştırmaya yönelik farkındalık yaratabilmek için yapılabilecek çalışmalar, aile eğitim ve katılım çalışmalarının genel olarak işleyişi ve son olarak da formların tanıtıldığı alt bölümler bulunmaktadır.

Aile katılım etkinliklerine ilişkin hazırlanmış bu bölüm incelendiğinde, yine babalara yönelik özel bir vurgunun yapılmadığı dikkat çekmektedir. Söylem yine “anne babalar” şeklinde kullanılmıştır. Örneğin “Ailenin Eğitim Etkinliklerine Katılımı” başlıklı bölümde (syf. 77-79) sanat, fen, alan gezisi, bütünleştirilmiş fen ve okuma yazmaya hazırlık, Türkçe, oyun, bütünleştirilmiş Türkçe müzik, bütünleştirilmiş sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için aile katılımını sağlayacak örnek etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinlik önerilerinde kullanılan söylem “aileler ve ebeveynler” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İlginç bir şekilde, Bütünleştirilmiş Türkçe ve Müzik etkinliği önerisinde “büyükanne ve büyükbabalar masal anlatmak üzere okula davet edilir.” gibi bir öneri sunulurken (s.79), hiçbir etkinlik için babaların katılımına özel bir vurgu yapılmamıştır. Diğer bir deyişle, “Ailenin Eğitim Etkinliklerine Katılımı” başlıklı bölümde de babaya ve baba katılımına yönelik özel bir vurgu yapılmamaktadır.

Giriş bölümünde de belirtildiği gibi babaların hem çalışma koşulları hem de toplumda var olan ve aile katılımını özellikle okul öncesi dönemde “anne katılımı” ile eşleyen algılar nedeniyle, baba katılımını desteklemek adına okul öncesi eğitim kurumlarına düşen kimi görevler vardır. Aile katılım etkinliklerinin hafta sonu ya da akşam saatlerinde düzenlenmesi, ebeveynlerin bu etkinliklere ayrı ayrı davet edilmesi, babaların dikkatini çekebilecek etkinliklere yer verilmesi gibi özel çabaların babaları eğitim sürecine dahil etmede okulun üzerine düşen sorumluluklardır. Ancak ne yazık ki, aile katılım stratejilerinden bahsedilen bu bölümde, babaların katılımını arttırabilmek için okulun kullanabileceği bu stratejilere dair hiçbir bilgi bulunmamaktadır.

3.4. Boyut IV: OBADER’de Kullanılan Fotoğraf ve Formlar

OBADER’de kullanılan fotoğraflar incelendiğinde karşılaşılan durum Şekil 3’te özetlenmiştir. Görüldüğü üzere, kitapçıkta toplam 34 fotoğraf kullanılmıştır. Bu fotoğrafların 13’ünün sadece çocuk(ları) içerdiği gözlemlenmektedir (%39,9). Yalnızca anne (kadın) ve çocuk(ları) içeren fotoğraf sayısı 11 iken (% 33,3), yalnızca baba (erkek) ve çocuk(ları) içeren fotoğraf sayısı ise beştir (%15,1). Geriye kalan beş fotoğraf (kapak fotoğrafı dahil) ise ailenin tüm bireylerini -anne, baba ve çocuğu- içermektedir (% 12,1).



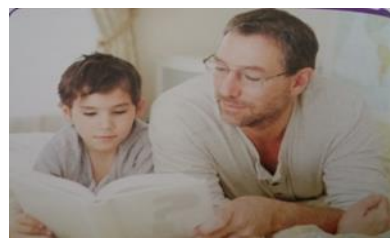
Şekil 3. OBADER'de kullanılan fotoğraflar

Fotoğrafların içeriği incelendiğinde geleneksel toplumsal cinsiyet algısının kitapçık boyunca kullanılan fotoğrafların çoğunda da egemen olduğu görülmektedir. Anne ve çocukları içeren fotoğraflarda anne ve çocuklar çoğunlukla yakın temas içerisindedir. Benzer bir şekilde, bazı fotoğraflarda annelerin çocuğu giydirmekte ya da sofrayı kurmakta olduğu görülmektedir. Örneğin sayfa 27'de kullanılmış ve Şekil 4'te verilmiş olan fotoğrafta, baba ve çocuklar sofrada oturmuş sohbet ederken, anne sofraya salata tabağını koymaktadır ve baba, erkek çocuğu ile göz teması kurarak bir şeyler anlatmaktadır.



Şekil 4.

Kitapçıkta hem anne ve çocuğun kitap okuduğu (n=3;syf.30-65-69) hem de baba ve çocuğun kitap okuduğu (n=1; s66) fotoğraflar bulunmaktadır. Bu fotoğrafların içeriği incelendiğinde anne ve çocukların ya sarılarak ya da çocuk annenin kucağındaiken kitap okuduğu görülmektedir. Baba ve çocuğun kitap okuduğu fotoğrafta ise baba ve çocuk uzanmış, sadece omuzlarından temas ederek kitabı okumaktadırlar (Şekil 5).



Şekil 5.

Sadece baba/erkek ve çocuğu içeren fotoğrafların içeriği incelendiğinde, sadece bir fotoğrafın geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine aykırı olduğu gözlemlenmektedir. Şekil 6'da verilen bu fotoğrafta baba ve erkek çocuğun birlikte sofrayı kurdukları görülmektedir (s.37) ancak baba ve erkek çocuk arasında bir göz temasına rastlanmamaktadır.



Şekil 6.

Olumlu Disiplin başlığı altında yer alan ve sadece baba/erkek ve çocuğu içeren fotoğraflarda, verilen mesaj çocuğun suçluluk duyduğu ve babanın çocuğu ile bu konu hakkında konuştuğudur (s.34). Şekil 7'de verilen bu fotoğrafların ikisinde de resmedilen çocuk kız çocuğudur ve baba ile çocuk açık alandadır. Her iki fotoğrafta da babanın otorite figürü olduğu görülmektedir. Şekil 7.1'de baba, çocuk seviyesine inmiştir ancak kızının başı öne eğilmiştir ve baba çocuk arasında göz teması bulunmamaktadır. Şekil 7.2'de ise baba ve kızı bir bankta oturmaktadır; yine baba kızına bakmakta ancak kızının başı önde ve gözleri yere bakmaktadır.



Şekil 7.1.



Şekil 7.2.

Baba/erkek ve çocuğu içeren bir başka fotoğrafa ise "Etkili İletişim" konu başlığı altında yer verilmiştir (s.43). Şekil 8'de verilen bu fotoğrafta çocuk babasına bir şey göstermektedir ancak baba ve çocuk arasında yine fiziksel ve yakın bir temas bulunmamaktadır ve babanın yüz ifadesi görülmemektedir.



Şekil 8.

Aile bireylerini (anne-baba ve çocuk) içeren fotoğrafların içeriği incelendiğinde ise bu fotoğrafların öncelikle mutlu bir aileyi ele aldığı göze çarpmaktadır. Anne-baba ve çocuğu içeren tüm fotoğraflarda, tüm bireyler gülümsemektedir. Sayfa 26'da yer alan fotoğrafta, anne, baba ve bir erkek çocuk bulunmaktadır. Erkek çocuk babasının omuzundadır ve belirtildiği gibi tüm aile bireyleri mutlu görülmektedir. Sayfa 27'de bulunan fotoğraf da daha önce belirtildiği gibi baba ve çocuklar sofrada oturmakta, baba, erkek çocuğu ile göz teması içerisinde bir şey anlatmakta, anne ise sofraya salata tabağını koymaktadır. Sayfa 31'de bulunan fotoğrafta ise anne, baba, erkek çocuk ve kız çocuk yere uzanmışlardır. Baba kız çocuğuna, anne ise erkek çocuğuna sarılmıştır ve yine hepsi gülümsemektedir. Sayfa 59'da bulunan diğer fotoğrafta ise anne, baba ve bir kız çocuğu yer almaktadır. Kız çocuğu babasının bacakları arasında oturmakta, anne babayla temas halinde yerde uzanmakta ve baba da oturmaktadır. Baba ile kız çocuğu arasında fiziksel bir

temas ve göz teması bulunmamaktadır, ancak, tüm aile bireyleri mutlu bir ifadeye sahiptir. Baba ile çocuklar arasında yakın ve fiziksel temasın bulunduğu fotoğraflar ise yalnızca ailenin tüm fertlerinin bulunduğu fotoğraflar olmuştur. Şekil 9'da bahsi geçen fotoğraflara örnekler verilmiştir.



Şekil 9.

OBADER'de eğitimcilere sunulan formlar ve bu formlara ilişkin bilgiler (ne zaman doldurulacağı vs) incelendiğinde, yine babalara özel bir vurgunun yapılmadığı göze çarpmaktadır. Sadece “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Başvuru Formu” (s.103) ve “Acil Durumlarda Başvuru Formu”nda (s.104) babalara özel bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümlerde ise babaların adı-soyadı, doğum tarihi, en son mezun olduğu okul, mesleği ve açık iş adresi, aylık geliri, çalışma saatleri, ev adresi ve telefonu, sağ/özü ve öz/üvey olup olmadığına dair sorular bulunmaktadır.

“Çocuğun doğumundan itibaren söz konusu okula gelene kadar olan süreçte, çocuk ve ailesi ile ilgili kişisel bilgiler, alışkanlıklar, gelişimsel özellikler gibi pek çok detayın anlaşılmasına yönelik” (OBADER, s.102) hazırlanan “Çocuk ve Aile Tanıma Formu”nun (s.107) sonunda, “Anne-Baba-Çocuk Arasındaki İletişime İlişkin Bilgiler” bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde üç farklı soru yer almaktadır. Bu sorular “Çocuğunuz ağladığında ya da huzursuzlandığında sakinleştirmek için neler yaparsınız?” “Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylarsınız? Onayladığınızı ona nasıl gösterirsiniz?” ve “Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylamazsınız? Onaylamadığınızı ona nasıl ifade edersiniz?” şeklindedir. Yine, formun içeriğinde ya da forma ilişkin sunulan bilgilerde, bu formun hem anne hem de baba tarafından doldurulmasını destekleyecek ya da talep edecek herhangi bir yönerge, öneri ya da bilgi bulunmamaktadır.

Benzer bir durum “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” ve “Aile Katılımı Tercih Formu” için de geçerlidir. Her iki formda da “Anne/Baba'nın adı-soyadı:” şeklinde bir ibare bulunmaktadır ve bu ibare formun hem anne hem de baba tarafından değil ebeveynlerden biri tarafından doldurulacağı mesajını vermektedir. Bezer bir şekilde, her iki form “Değerli Aileler” ifadesi ile başlamaktadır. Yine kitapçık içerisinde hiçbir yerde bu formların hem anne hem de baba tarafından ayrı ayrı doldurulması gerektiğine yönelik herhangi bir bilgi, öneri ya da yönergeye rastlanmamıştır.

4. Tartışma

Bu bölümde çalışmanın sonuçları Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde belirtilen toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik görev ve yükümlülüklerin, OBADER'de ne derece yerine getirdiğine ilişkin bir tartışma yapılacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin taraf olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesininin 26. Maddesinde "...2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır..." hükmü yer almaktadır. Ayrıca, 1985 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) ise Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni toplumsal yaşamın her alanında kadın-erkek eşitliğini sağlamak amacıyla, kalıplaşmış kadın-erkek rollerine dayalı önyargıların yanı sıra geleneksel ve benzer tüm ayrımcılık içeren uygulamaların ortadan kaldırılmasını sağlamakla yükümlü kılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin taraf olduğu bir diğer uluslararası sözleşme olan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ise "Taraf devletler çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişiminin sağlanmasında anne babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesinin tanınması için her türlü çabayı gösterirler..." bağlayıcı hükmü yer almaktadır. Taraf olunan bu uluslararası sözleşmeler Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 90. maddesine göre iç hukuku bağlayıcı niteliktedir. Diğer bir deyişle, Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu sözleşmeleri imzalayarak sözleşmelerin gereği olan toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasında bütün kurumlarıyla bu sözleşmelerin hükümlerini yerine getirmek zorunda olduğunu kabul etmiştir. Öte yandan, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 2. Maddesinde "...Türkiye cumhuriyetini demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olarak..." tanımlamaktadır. Aynı Anayasa "...kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür" hükmüne yer vermektedir. Bu hedefe yönelik olarak, 2009 yılında kurulan 5840 sayılı kanun ile görev ve yetkileri belirlenen "TBMM Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu" kurulmuş, görev ve yetkilerini belirlemiştir. Anayasada yer alan anlatım Türk milli eğitiminin temel amaçları içerisinde de yer almaktadır ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak örtük bir hedef olarak "MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları" içerisinde de görülmektedir. Buna bağlantılı olarak 2015 yılı Mayıs ayında "Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi (ETCEP)" başlatılmıştır. Bu proje eğitimde ve eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun yapılmasını amaçlamaktadır. Ancak, eğitimde ve eğitim materyallerinde yeni başlayan bu projenin yansımalarını görmemiz uzun bir zaman alacaktır. Şu anda kullanılan eğitim materyallerinde, özellikle de ders kitaplarında, toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunu inceleyen çalışmalar, eğitim materyallerinin bu olguyu desteklemediğini aksine ders kitaplarının kadın ve erkeklerin geleneksel cinsiyet rollerini destekler nitelikte hazırlandığını ortaya koymuştur (Esen & Bağlı, 2002; Kalaycı & Hayırsever, 2014; Kırbasoğlu-Kılıç & Eyüp, 2011; Özkan, 2013; Tezer Asan, 2010). Bu çalışmada ise okul öncesi eğitim alanına 2013 yılında kazandırılmış olan OBADER'in toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleme düzeyi baba katılımına yapılan vurgu özelinde incelenmiştir. Yapılan içerik analizinde, OBADER'de genel olarak "aile" ya da "anne-baba" söyleminin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak Türkiye'de aile katılımının anne katılımı ile eş değer tutulduğu daha önce yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Tezel-Şahin & Özbey, 2009). Bu durum göz önüne alındığında, "aile" ya da "anne-baba" söyleminin babaların da katılımının desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmadığı ya da baba katılımına yönelik farkındalığın artmasını sağlayacak güçlü mesajlar içermediği iddia edilebilir. Benzer bir şekilde, kitapçıkta kullanılan resimlerde ve örnek olaylarda da daha çok anne-çocuk ilişkisine odaklanıldığı göze çarpmıştır. Kitapçıkta kullanılan beş baba-çocuk fotoğrafının üç tanesine disiplin konusu altında yer verilmiş olması, anne-çocuk ilişkisini içeren örnek durumların anneleri ev işi yapmak, temizlik yapmak gibi kadına yüklenen geleneksel rolleri çerçevesinde kurgulanmış olması toplumda var olan geleneksel toplumsal cinsiyet algısını destekler niteliktedir.

OBADER'in bu çalışmanın ana konusu olarak seçilmesinin nedeni bir eğitim materyali/rapor olmasından çok MEB aracılığı ile devletin alana ilişkin bakış açısını yansıtmasıdır. Çünkü OBADER'in hazırlanış sürecinde yukarıda belirtilen uluslararası sözleşmeler, iç hukuk mevzuatı yürürlükte ve TBMM Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu görevdedir. Buna rağmen, OBADER'in, yazılı ve görsel anlatımları bütünlüğü içerisinde incelendiğinde toplumda var olan "çocuk bakımı ve çocuğa ilişkin sorumlulukların annenin görevi" olduğu düşüncesini babanın çocuğun eğitim sürecine katılımına özel olarak vurgu

yapmayarak desteklediği ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasında beklentileri karşılama düzeyinin düşük olduğu söylenilebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (2013) okul öncesi eğitim sürecine ailelerin katılımını arttırabilmek için atılmış önemli bir adımdır. Bu rehber kitapçık, aileleri eğitim sürecine nasıl katacağı konusunda yeterince bilgi sahibi olmayan ya da bu süreci doğru ve uygun bir biçimde nasıl işleteceği konusunda endişeleri olan öğretmenler için gerçekten yol gösterici durumdadır. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin toplumda yaygınlaştırmaya çalıştığı toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun okul öncesi dönemde gerçekleştirilmesi, alanda çalışan erkek öğretmen sayısının azlığı ve bu durumun kısa vadede çözülemeyeceği gerekçesiyle, babaların eğitim sürecine katılmasıyla sağlanabilecek bir olgudur. Bu nedenle de OBADER okul öncesi eğitim alanında önemli bir kaynak olmak görevini üstlenmektedir.

Ancak, ne yazık ki OBADER, baba katılımını destekleyici ya da eğitimcilerin baba katılımına yönelik farkındalıklarını artırıcı özelliklere sahip değildir. Bu nedenle OBADER, baba katılımına vurgu yapacak, öğretmenlere babaları ne tür etkinliklerle çocuklarının eğitim sürecine katabileceğine yönelik bilgi sunacak ve okul öncesi eğitim kurumlarını baba-canlısı bir ortam yaratması noktasında cesaretlendirecek ve daha da önemlisi okul öncesi dönemin kadının baskın olarak hâkimiyet sürdüğü bir alan olduğu tezini değiştirecek şekilde revize edilmelidir. Böylece, MEB toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama yönündeki sorumluluğunu yerine getirme noktasında okul öncesi eğitim özelinde önemli bir adım atmış olacaktır.

Bu durumun çok büyük bir zaman, emek ve finansal yük getireceği göz önüne alındığında en azından okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerine, çalışanlarına ve öğretmenlerine baba katılımı, baba katılımının önemi ve gerekliliği ile okul öncesi eğitim sürecinde baba-canlısı bir ortam yaratmanın önemi ve yolları hakkında hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Düzenlenecek bu hizmet içi eğitimlerin de toplumsal cinsiyet eşitliğine vurgu yapması önemle gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları hem anneler hem de babalar için eğitim sistemine uzun bir aranın ardından yeniden giriş yaptıkları ilk kurumlardır. Bu durum göz önüne alındığında, baba katılımının okul öncesi dönem ve eğitimi boyunca sağlanması ve arttırılmasının, babaların bir sonraki eğitim kademesinde de çocuklarının eğitim sürecine katılmalarını cesaretlendireceğini ve hatta toplumda yaratılmak istenen toplumsal cinsiyet eşitliğine de vurgu yapacağını iddia etmek çok da yanlış olmayacaktır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri ve öğretmenleri, baba katılımına yönelik alacakları hizmet içi eğitimleri yaygınlaştırmalıdır. En azından kendi okullarında anne ve babalara bu eğitimleri sağlamak konusunda cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidirler.

Ek olarak, böyle bir sorumluluğu sadece Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmenlere yüklemek doğru değildir. Bu noktada, ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar olarak üniversitelerin ve yerel yönetimlerin de bu sorumluluğu paylaşmaları gerekmektedir. Ne yazık ki, şu anda okul öncesi öğretmeni ya da eğitimin diğer kademeleri için öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri de öğretmen adaylarının baba katılımına yönelik farkındalığını arttırabilecek zorunlu ya da seçmeli dersler sunmamaktadırlar. Yine okul öncesi eğitim öğretmenliği programlarına odaklanacak olursak, öğretmen adaylarına sağlanan derslerin aile katılımı adı altında verildiği, baba katılımına ilişkin özel bir vurgunun, dersi veren öğretim üyesinin inisiyatifine bırakıldığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına baba katılımına yönelik zorunlu ya da seçmeli dersler sunulmalıdır. Bu derslerin yanı sıra öğretmen yetiştirme programlarında da toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerekliliğine vurgu yapacak derslerin öğretmen adaylarına sunulması da dolaylı olarak öğretmenlerin baba katılımını arttırmak yönünde cesaretlendirilmesine olanak tanıyabilir.

Kaynakça

- Able-Boone, H. (1993). Family participation in the IFSP process. *Infant-Toddler Intervention*, 3, 63-71.
- AK Parti Kadın Kolları (2010) *Kadın - erkek eşitliği çalıştay raporu*.
- Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Dergisi*, 25(4), 73-83.
- Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 703-716.
- Anayasa Mahkemesi, 26 Ekim 1988 Tarih ve E.1988/19, K.1988/33 Sayılı Karar, *Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi*, 24, s.451-452.
- Badalament, J. (2008). Engaging modern dads in schools. *Independent School*, 67(3), 122-131.
- Berger, E. H. (1995). Reaching for the stars: Families and schools working together. *Early Childhood Education Journal*, 23, 119-123.
- Beşpınar, F.U. (2014). *Toplumsal cinsiyet ve aile, Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler, Öneriler, Araştırma ve Sosyal Politika Serisi 07, Birinci Basım, 2014, İstanbul ISBN: 978-605-4628-55-1; 234-276*.
- Blendis, J. (1982). *Men's experiences of their own fathers*. In Beail, N. & McGuire, J. (Ed.) *Fathers: Psychological perspectives* (pp.197-216).London: Junction Books.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-Le Monda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Development Science*, 11(4), 208-213.
- Chodorow, N. (1978) *The Reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- Cooney, M.H. & Bittner, M.T. (2001). Men in early childhood education: Their emergent issues, *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 77-82.
- Craig, L. & Bittman, M. (2004). *The effect of children on adults' time-use: Analysis of the incremental time costs of children in Australia*. Paper presented at Supporting Children in an International Context, Princeton University, Princeton, NJ, 7-9 January
- Crouter, A. C., Manke, B. A., & McHale, S. M. (1995). The family context of gender intensification in early adolescence. *Child Development*, 66(2), 317-329
- Cunningham, B., & Dorsey, B. (2004) Out of sight, but not out of mind: The harmful absence of men. *Exchange*, 156, 42-43.
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 111-122.
- Esen, Y., & Bağlı, M.T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2),143-154.
- Fagan, J. (1996). Principles for developing male involvement programs in early childhood settings: A personal experience. *Young Children*, 51(4), 64-71.
- Fagan, J. ve Palm, G.(2004).*Fathers and early childhood programs*. Thomson, Delmar Learning.
- Fagan, J., & Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures and their head start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 243-269.
- Flynn, L., & Wilson, P. (1998). Partnerships with family members: What about fathers? *Young Exceptional Children*, 2(1), 21-28.
- Frieman, B.B. & Berkeley, T.R. Encouraging fathers to Participate in the school experiences of young children: The teacher's role. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 209-213.
- Gadsden, V. & Ray, A. (2003). *Fathers' role in children academic achievement and early literacy*. Eric Digest.
- Gözler,K. (2000). *Türk anayasa hukuku*, Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Green,S. (2003). Reaching out to fathers: An examination of staff efforts that lead to greater father involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research & Practice*, 5(2), 1-17.

Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nde (OBADER) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Vurgusunun Baba Katılımı Özelinde İncelenmesi

- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Hosley, R., Canfield, K., O'Donnell, S. L., & Roid, G. (2008). Father closeness: Its effect on married men's sexual behaviors, marital, and family satisfaction. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 15, 59-76.
- Ishii-Kuntz, M. (1995). Parent involvement and perception toward fathers role: A comparison between Japan and United States. In W. Marsiglio (Ed.), *Fatherhood Contemporary Theory, Research and Social Policy*, CA:Sage.
- Johnson, S. P. (2008, Winter). The status of male teachers in public education today. *Education Policy Brief*, 6(4), 1-11.
- Kalaycı, N. & Hayırsever, F. (2014) Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1049-1074.
- Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: PEPE, *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 243-270.
- Kalaycı, N. (2014) Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin çözümü eğitimde, *Hürriyet Gazetesi*, 19 Aralık 2014, <http://www.hurriyet.com.tr/toplumsal-cinsiyet-esitsizliginin-cozumu-egitimde-27805268>
- Kaye, S. (2005). *Father involvement*, <http://66.227.70.18/programs/r2p/cvarticlesfather0501.pdf> Erişim Tarihi: 12.06.2016
- Kırbaçoğlu-Kılıç, L. & Eyüp, B. (2011) İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme, *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Laflamme, D., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2002). A comparison of fathers' and mothers' involvement in childcare and stimulation behaviors during free-play with their infants at 9 and 15 months, *Sex Roles*, 47(11-12), 507-518.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal behaviors in human. *American Zoologist*, 25(3), 883-894.
- Lamb, M.E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage and Family Review*, 29, 23-42.
- Lee, C.S. & Doherty, W.J. (2007). Marital satisfaction and father involvement during the transition to parenthood. *Fathering*, 5(2), 75-96.
- Levine, J. A. (1993). Involving fathers in head start: A framework for public policy and program development, *Families in Society*, 74(1), 4-21.
- McBride, B. A. & Rane, T.R. (1997) Role identity, role investments, and paternal involvement: Implications for parenting programs for men, *Early Childhood Quarterly*, 12, 173-197.
- Mcbride, B. A. (1991). Parent education and support programs for fathers: Outcome effects on paternal involvement, *Early Child Development and Care*, 67(1), 73-85.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development*, 70(4), 990-1004
- McHale, S. M., Crouter, A. C., Kim, J. Y., Burton, L. M., Davis, K. D., Dotterer, A. M., & Swanson, D. P. (2006). Mothers' and fathers' racial socialization in african american families: Implications for youth. *Child Development*, 77(5), 1387-1402.
- Meyers, S. A. (1993) Adapting parent education programs to meet the needs of fathers: An ecological perspective, *Family Relations*, 42(4), 447-452.
- Minnesota Fathers & Families Network (2011). *Father involvement in early childhood programs*. Plymouth, MN: Tom Fitzpatrick.
- Neugebauer, R. (1999). Recruiting and retaining men in your center. In R. Neugebauer (Ed.). *Inside child care trend report, 2000* (ss.151-154). Redmond, WA, Exchange Report.
- Nord, C. W. (1998). *Father involvement in schools*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED419632). Retrieved from ERIC Database.
- Nord, C. W., Brimhall, D., & West, J. (1997). *Fathers' involvement in their children's schools*. Washington, DC: U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Özkan, R. (2013). The women figure in elementary primary school course books, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631.

- Palkovitz, R. (1997). *Reconstructing "involvement": Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families*. In A. J. Hawkins & D. C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond a deficit perspective*, p. 200-216. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Palm, G. & Fagan, J. (2008). Father involvement in early childhood programs: Review of the literature. *Early Child Development and Care*, 178, 745-759.
- Palm, G. F. & Palkovitz, R. (1988). The challenge of working with new fathers: Implications for support providers. *Marriage and Family Review*, 12, 357-376.
- Parke, R. (2000). Father involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage and Family Review*, 29, 43-58.
- Piburn, D. E. (2006). Gender equality for a new generation: Expect male involvement in ECE, *Exchange* (168), 18-22.
- Pleck, E. H. & Peck, J. H. (1997). Fatherhood ideals in the United State: Historical dimensions. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3rd ed., pp.33-48, 314-318). New York: Willey.
- Rimm-Kaufman, S.E & Zhang, Y. (2005). Father-school communication in preschool and kindergarten, *School Psychology Review*, 34(3), 287-308.
- Roggman, L. A., Boyce, L. K., Cook, G. A., & Cook, J. (2002). Getting dads involved: Predictors of father involvement in early head start and with their children, *Infant Mental Health Journal*, 23(1-2),62-78.
- Simon, R. W. (1992). Parental role strains, salience of parental identity and gender differences in psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(1), 25-35
- Sparling, J., Berger, R., & Biller, M. (1992). Fathers: Myth, reality and public law 99 457. *Infants and Young Children*, 4(3), 9-19.
- T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013*, ISBN 978-975-19-4359-0, Eylül 2008, Ankara.
- Tezel-Şahin, F. & Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi, *Aile ve Toplum*, 5(17),30-39.
- Tezer Asan,H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması, *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Turbiville, V. P. & Marquis, J. G. (2001). Father participation in early education programs, *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 223-233.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği & Türkiye Kadın Girişimciler Derneği (2008). Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri, Yayın No. TÜSİAD T/2008-07/468, İstanbul.
- US Department of Health and Human Services (June,2004). *Building blocks for father involvement, building block 2: First Thoughts on Getting Fathers Involved in Head Start*, Arlington, VA., <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/father-engagement/father-male-involvement/building-blocks2.pdf>, Erişim Tarihi: 16.11.2015
- Ünlü, Ş (2010). *Being fathered and being a father: Examination of the general pattern of Turkish fathers' and their own fathers' involvement level for children between the ages of 0-8*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ünlü-Çetin, Ş. (2015). *Erken çocukluk döneminde baba katılımı: çocukların, annelerin ve babaların baba katılımına yönelik algılarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Wardle, F. (2008). *Men in early childhood: Fathers & teachers*. <http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article-view.aspx?ArticleID=400>, Erişim Tarihi: 17.11.2015.
- Yolcu,H. (2012). Evaluating the demand for entering pre-school teaching profession in the context of the perception of gender roles, *Eruopean Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 55, 83-96.

From Students' Perspective: Teaching Critical Thinking in an ELT Studies Course

Bahadır Cahit TOSUN

Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İngiliz Dilbilimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

Abstract

The current study is a quantitative research that aims to throw light on the place of students' views on teaching critical thinking (TCT from now on) in the field of foreign language teaching. Hence, the study investigates whether any significant correlation exists between the fourth year university students' attitudes concerning TCT in terms of their individual differences and their achievement scores. In this sense, a case-specific attitude scale was also developed for the purpose of the study. The results juxtaposed with the previous findings in the literature indicate that TCT would serve new benefits for the interests of foreign language teaching.

Keywords: Critical Thinking, Language Teaching, Student Attitude, Scale Development.

Öğrencilerin Perspektifinden: Bir İngiliz Dili Eğitimi Çalışmaları Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi

Öz

Mevcut çalışma öğrencilerin yabancı dil eğitimi alanında eleştirel düşünme öğretimi hakkındaki değerlendirmelerine ışık tutmaya çalışan nicel bir araştırmadır. Böylelikle, çalışma, dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin tutumları ile eleştirel düşünme öğretimi arasında bireysel farklılıklar ve başarı açısından karşılıklı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktadır. Bu anlamda, çalışmanın amacı doğrultusunda ayrıca vakaya özgü bir ölçek de geliştirilmiştir. Sonuçlar, literatürde yer alan önceki bulgularla karşılaştırıldığında eleştirel düşünme öğretiminin yabancı dil öğretimine yeni kazançlar sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Dil Öğretimi, Öğrenci Tutumu, Ölçek Geliştirme.

1. Introduction

Critical thinking appears to be on the agenda of teaching circles especially over the past few decades (Grauerholz & Bouma-Holtrop, 2003). Yet, it has been a serious case of discussion since the earlier periods of Western Philosophy (Siegel, 2010). Unfortunately, little has been achieved to

Makale Bilgileri:
Gönderim / Received:
03.06.2016
Kabul / Accepted:
28.07.2016

Sorumlu Yazar:
Selçuk Üniversitesi,
Edebiyat Fakültesi,
Konya, Türkiye
bahadrtosun@gmail.com

provide an epistemological common ground for its definition, even for a long period of time after the earlier teachings of Socrates (“Stanford University”, 2003). More contemporarily, starting with Glasier’s work (1941) many successive attempts have been realized to delineate a conceptual framework (Abrami et al., 2008). After all, notwithstanding a contemporary body of literature (Ennis, 1962, 1987, 1997, 2011; Kurfiss, 1988; Siegel, 1988; Facione, 1990; Paul & Binker, 1990; Lipman, 1991; Watson & Glaser, 1994; Scriven & Paul, 1996; Halpern, 1997; Facione & Facione, 1996, 2007; Facione, Facione & Giancarlo, 2000; Vaughn, 2005; Scriven, & Paul, 2008; Siegel, 2010; Facione, 2015), there appears to be no consensus on a scholarly definition. At any rate, a well-accepted definition above all, put forth by 46 experts in a Delphi Panel held by American Philosophical Association in 1990 defines critical thinking as follows:

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one's personal and civic life. While not synonymous with good thinking, CT is a pervasive and self-rectifying human phenomenon. The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, educating good critical thinkers means working toward this ideal. It combines developing CT skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights and which are the basis of a rational and democratic society (Facione, 1990, p.2)

Within this framework, the 6 skills, 16 subskills and 19 dispositions identified by the Delphi Committee in 1990 (Abrami et al., 2008) seem to provide sound grounds for a stabile terminology and an understanding for human cognition at first step, which would make for dealing with measurement problems caused by the vague terminology of conceptual definitions (Dixon et al., 2004).

However, this definition, albeit widely accepted, has also oppositions. In their recent meta-analysis Abrami et al. (2015, pp. 277-278) report the leading arguments of these oppositions (Aston, 2001; Thayer-Bacon, 2000; Biesta & Stams, 2001; Marshall, 2001). The arguments mainly consist of issues such as its impractical broadness, its analysis of critical thinking as comprising skills and dispositions instead of evaluating it as a case of social practice, its criteria foundation that depends on critical dogmatism instead of Derridean deconstruction respectively. All these put aside, the definition also fails to tackle a classical dichotomy: whether critical thinking should be identified via a psychological or a philosophical conception (Siegel, 2010).

In the face of all these predicaments, Bernard et al. (2008, p.16) report ‘13 standardized measures of critical thinking’ devised for different teaching environments (teaching critical thinking skills, Heraty & Morley, 2000; Wood, 1981; the success of educational programs, Sandor, Clark, Campbell, Rains, & Cascio. 1998; Dale, Ballotti, Handa, & Zych, 1997; teaching clinical skills, Miller, Sadler, & Mohl, 1993, and a variety of abilities such as general academic success, McCammon, Golden, & Wuensch, 1988; Gadzella, Ginther, & Bryant, 1987; the ability to communicate with depressed patients, Gonzalez, 1996). The Watson–Glaser CT Appraisal (WGCTA), the Cornell CT Test (CCTT), the California CT Skill Test (CCTST), and the Test of Critical Thinking-Form G, being the most prominent ones, WGCTA is reported to be ‘the oldest and most widely used and studied CT measure’ above all (p. 15). Nevertheless, it is still not so certain a case for

researchers as to unanimously report at which age and to which students both critical thinking and these tests should be introduced (Kettler, 2014; Dixon et al., 2004).

In this sense, there appears to be a serious gap in the literature for empirical studies focusing on the relationship between the phenomenon of critical thinking, its teaching context, its target population and the individual differences of this target population (Facione, Facione & Giancarlo, 2000).

Hence, the current study aims to shed light on the aforementioned issues in the language teaching context focusing on the effect of the target population's individual differences on their attitudes towards TCT in addition to the effect of their attitudes towards TCT on their achievement. Finally, the most effectual aspects of TCT in the students' regard are also scrutinized. Accordingly, the present study tries to convey answers for the following research questions:

1. Is there a statistically significant relation between the students' attitudes towards TCT, and their ages?
2. Is there a statistically significant relation between the students' attitudes towards TCT and gender?
3. Is there a statistically significant relation between the students' attitudes towards TCT and their success levels?
4. Which aspects of TCT were mostly appreciated by the learners?

2. Materials and Methods

The present study is a quantitative research that aims to explore the role of age, gender and success in the students' attitudes towards TCT in an ordinary undergraduate course at a foreign language department. Moreover, the most appreciated aspects of TCT were also investigated. With this aim, the ELT Studies course of the English Language and Literature Department of Selcuk University was selected as a model. Accordingly, following a 14-week ELT Studies course, a questionnaire that investigates the students' attitudes towards the role of the technique was distributed to the fourth year students of the English Language and Literature Department of Selcuk University. The students' attitudes towards the technique and their individual differences were investigated through statistical procedures to detect any possible relation separately. The same process was repeated for their attitudes and their achievement scores. Besides, the most appreciated aspects of the technique were analyzed again through statistical procedures.

2.1. Participants of the Study

This study was carried out at the English Language and Literature Department of Selcuk University in Konya, Turkey. The number of the participant was 40, which were evaluated in two main age groups: 22 and below and 23 and above. The first age group represents the age range of the normal students who are supposed to start their university education at the age of 18 and who are again supposed to graduate from the university at the age of 22. The second group represents those who may enter the university at their later ages or who are at the extension period for graduation.

Since the majority of the English Language and Literature Department usually comprises female students, most of the participants were females. The undergraduate program of the English Language and Literature Department accepts the students after a placement test that vindicates them to be proficient in English. Thus, the participants of the present study were acknowledged to be proficient in English despite their label of non-native speakers. Consequently, the entire participants of the study were supposed to be almost at the same proficiency level.

2.2. Data Collection

The data collection of the current study was realized by means of both quantitative and qualitative methods. The statistics were measured by means of the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22.0. The quantitative data were secured using a 15-item Likert-type scale (1 = Strongly Agree; 6 = Strongly Disagree). The questionnaire was prepared by the researcher depending on the opinions of experts in the same field. During the measurement of the results attained from the questionnaires both descriptive and inferential statistics were used to determine any probable association of the students' attitudes with their age, gender and their achievement scores separately.

2.3. The Questionnaire

The questionnaire consisted of 15 questions. The participants answered these questions as: 1. *Strongly Agree* 2. *Agree* 3. *Not Decided* 4. *Disagree* 5. *Strongly disagree* in terms of their stance towards the technique applied. All question items of the scale were constructed by the researcher.

2.4. Procedure

TCT was applied to the fourth year students in the ELT Studies Course for a period of 14 weeks before the distribution of the questionnaire to the students. In the first day of the course, the participants were all informed about the additional self-study reference books (*Meno* by Plato, *A Brief History of Time* by Stephen Hawking, *Improbable* by Adam Fawer, *What Went Wrong* by Bernard Levis, and *The Spirit of Laws* by Montesquieu) that were bound to be referred to during the course. However, different from a reading list announced on the bulletin board which makes students responsible for reading, these books were only recommended further reading materials and the students were not obliged to read them lest there should have been any loss of confidence or disappointment. On the contrary, they were ensured that the teacher would provide the entailed information about these books where necessary. As the next step, the students were also informed about the concepts *reality* and *fact* which both separate and consolidate *science* and *social science* on one common ground: determinism. In this way, they were introduced how to relate and discriminate abstract concepts and subjects to and from each other within a scientific codification negotiating both embodiment and abstraction.

The application of TCT rests on providing students with an interconnecting scientific vision dependent on the ability of questioning while teaching them the three fundamental epistemologies (Behaviorism, Cognitivism and Constructivism) of the last century and the methodological history of language teaching as their subsidiary practice. The units taking part in the books selected for the ELT Studies Course are interconnected by the teacher with the ones taking part in the recommended supplementary books both in the same and different contexts. In this sense, the teacher should be capable of drawing a philosophical projection that is necessary for connecting any social science discipline to another.

What is more, in order to apply TCT it is strongly recommended that the teacher also be predominant over the issues taking part in the recommended books as well.

Accordingly, following the permission procedure of Selcuk University in the Fall term of 2014-2015, the 40 copies of a two-page questionnaire with another blank sheet were distributed to the fourth year students of the English Language and Literature Department of Selcuk University. Finally, both the entire questionnaires and the blank sheets distributed for the students' additional suggestions were all returned back to the researcher by the students without any loss.

2.5. Data Analyses

The original questionnaire constructed for the current study consisted of 20 items. However, the pilot study realized on 40 fourth- year students of the English Language and Literature Department of Selcuk University made it obligatory to discard 5 items from the questionnaire. Following the rearrangement of the scale items, they were submitted to the other experts in the field for additional consultancy.

For the quantitative analysis of the present study Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22.0 was used. The scale of the study was subjected to statistical procedures to examine both its reliability and validity. The results monitoring the relation between the responses given to the 15 questionnaire items and the students' age, gender and achievement scores, and the most appreciated aspects of TCT are all submitted in the tables with the abbreviations: number of participants with (N), mean with (Mean), mean difference with (Mean Diff.), standard deviation with (Std. D.), standard error with (Std. Err.), standard error mean with (Std. Err. Mean), standard error difference with (Std. Err. Diff.), F statistics with (F), degrees of freedom with (df), significance (p) value of Levene's Test (Sig.), 95% Confidence Interval of the Difference with (95% Con. Inter. Diff.), the two-tailed p value associated with the t-test with (Sig. (2-tailed)).

2.5.1. Reliability Analysis

The scale was examined through Cronbach's alpha Analysis to check the internal consistency level representing the homogeneity or coherence of the scale items and the result was .872 reliable. Despite the close mean and standard deviation values monitored in the item statistics, an explanatory factor analysis was carried out to determine the main factors of the scale items. Inter-Item Correlation Matrix showed either positive or negative correlation with absolute minimum and maximum values between 0.034 and 0.739. The items of the scale were exposed to ANOVA with Tukey's Test for Nonadditivity and the results showed that the items possessed additivity ($p < 0.001$). Furthermore, Hotelling's T-Squared Test validated that the scale items possessed homogeneity. Finally, Intraclass Correlation Coefficient criterion was tested and both the internal consistency for items ($p < 0.001$) and the average measure ($p < 0.001$) screened reliable results.

2.5.2. Validity Analysis

In order to determine the Construct validity of the scale an exploratory factor analysis using Principal Component Analysis (PCA) was implemented. Prior to PCA, the factorability of the scale was measured through the tests; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity respectively. The KMO result was 0.67. , which was acceptable. The Bartlett's test of Sphericity had a significant test value ($p < 0.05$), which necessitated an explanatory factor analysis. Then a factor analysis via PCA was carried out to measure the construct validity of the scale. Four factors with eigen values greater than 1 were detected. The factors accounted for the total variance with a value of 69 % cumulatively. Each factor accounted for the total variance with the percentages of 19.7 %, 16.6%, 16.4%, 16.3% respectively. Still, the Scree Plot singled out the first factor from the others with a sharp decline in the plot. Hence, the scale appeared to possess a one-factor pattern, which made the factor rotation process unnecessary. Instead, the factor analysis was repeated with the fixed number of factor extraction. As a result of the repeated factor analysis all the factors taking part in the Component Matrix were over .30 and the explained percentage of variance was 37.72. This was slightly over the acceptability criterion 30%. In line with these results, it was necessary to either reclaim or discard two items from the scale. On the grounds that the study was a psychometrical one, the scale items were reclaimed instead of being discarded. Accordingly, the validity of the scale was preserved.

3. Results

Research Question 1. Is there a statistically significant relation between the students' attitudes towards the technique, and their ages?

Table 1 demonstrates that age groups and attitudes do not possess any correlation ($m=1,8$ for age group 22 and below; $m=1.9$ for age group 23 and above). The similar mean values represent no difference between the two age groups, which means there is no significant correlation between the students' age and attitudes towards TCT in general.

Table 1. *Descriptive Statistics for Age and Attitudes*

Mean	Age Groups	N	Mean	Std. D.	Std. Err.
Attitudes Mean	22 and below	29	1.8	0.4	0.07
	23 and above	11	1.9	0.5	0.16

A careful analysis of Table 2. demonstrates that Levene's Test for Equality of Variances shows no diversity between the variances of the two age groups, which enables t-test for Equality of Means to be taken into consideration and thus, the H_0 –null hypothesis- that assumes no relation between the students' age and attitudes is tested. Since the Sig. (2-tailed) value (0.38) is greater than p value=0.05, the H_0 hypothesis may not be rejected. This denotes that there is no significant correlation between the students' age and attitudes towards TCT.

Table 2. *t-test for two Independent Samples in terms of Age*

Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means						
Attitudes Mean			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Err. Diff.	95% Con. Inter. Diff.	
F	Sig.							Lower	Upper
0.95	0.33		-0.87	38	,38	-,13	,15	-,45	,18
			-0,76	14,3	,45	-,13	,18	-,52	,24

Research Question 2. Is there a statistically significant relation between the students' attitudes towards the technique and gender?

Table 3. monitors no significant correlation between the students gender and their attitudes ($m=1,94$ for males; $m=1.85$ for females). The slight difference between the mean values of the two groups demonstrates hardly any difference between the male and the female students, which means there is no significant correlation between the students' gender and attitudes towards TCT in general.

Table 3. *Descriptive Statistics for Gender and Attitudes*

Gender of the Participants	N	Mean	Std. D.	Std. Err. Mean
Attitudes Mean Male	12	1.94	0.40	0.11
Female	28	1.85	0.46	0.08

Levene's Test for Equality of Variances in Table 4. reveals no difference between the variances of the two genders. This makes the H_0 –null hypothesis- that assumes no relation between the students' gender and attitudes valid. Since the Sig. (2-tailed) value (0.59) is greater than p value=0.05, the H_0 hypothesis may not be rejected. Thus, this result vindicates there is no significant correlation between the students' gender and attitudes towards TCT.

Table 4. *t-test for two Independent Samples in terms of Gender*

Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means						
Attitudes Mean	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Err. Diff.	95% Con. Inter. Diff.	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	1.98	0.16	0.53	38	0.59	0.08	0.15	-0.23	0.39
Equal variances not assumed			0.56	23.8	0.58	0.08	0.14	-0.21	0.38

Research Question 3. Is there a statistically significant relation between the students' attitudes towards the technique and their success?

Table 5. reveals no significant correlation between successful and unsuccessful students ($m=1.88$ for successful students; $m=1.88$ for unsuccessful students). The similar mean values indicate no difference between the two groups, which means there is no significant correlation between the students' success and attitudes towards TCT in general.

Table 5. *Descriptive Statistics for Success and Attitudes*

Successful / Unsuccessful	N	Mean	Std. D.	Std. Err. Mean
Attitudes Mean Successful	19	1.88	0.42	0.09
Unsuccessful	21	1.88	0.47	0.10

Table 6. monitors no diversity between the variances of two groups in terms of success when Levene's Test for Equality of Variances is checked (Sig. value= 0,41), which necessitates t-test for Equality of Means be taken into consideration. Hence, the H_0 –null hypothesis- that assumes no relation between the students' success and their attitudes is tested. Since the Sig. (2-tailed) value (0.98) is greater than p value=0.05, the H_0 hypothesis is accepted. This verifies that there is no significant correlation between the students' success and attitudes towards TCT.

Table 6. *t-test for two Independent Samples in terms of Success*

Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means						
Attitudes Mean	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Err. Diff.	95% Con. Inter. Diff.	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	0.66	0.41	-0.02	38	0.98	-0.002	0.14	-0.29	0.28
Equal variances not assumed			-0.02	37.9	0.98	-0.002	0.14	-0.28	0.28

Research Question 4. Which aspects of the technique were mostly appreciated by the learners?

The results of the research question 4 are submitted in Table 7. Only the items that reached a percentage over 50% of the participants with the response *1) Strongly Agree* are listed in the frequency distribution. In line with the research criterion 50% (20 participants), only one item succeeded the desired level; item 1. Accordingly, the results denote that the majority of the participants (50%) evaluate the most effective side of TCT to be its relaxing power through providing peer-to-peer study opportunity (f=20). Table 7. submits both the frequencies and the percentages of item 1: I feel more relaxed doing peer to peer predicting exercises in ELT Studies Course .

Table 7. *I feel more relaxed doing peer to peer predicting exercises in ELT Studies Course*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	strongly agree	20	50.0	50.0	50.0
	agree	16	40	40	90
	not decided	3	7.5	7.5	97.5
	disagree	1	2.5	2.5	100
Total		40	100,0	100,0	

4. Discussion

Research Question 1. Is there a statistically significant relation between the students' attitudes towards TCT, and their ages?

In view of the findings of the present study, the quantitative data revealed no existent correlation between students' attitudes towards TCT and their ages. As hypothesized previously the result verified no correlation was existent between age groups that represent four-year university education (either 22 and below or 23 and above at university level) and their attitudes toward TCT. This was concurrent with the previously implemented various university-level studies (Soku, Simpeh, & Osafo-Adu, 2011; Charkins, O'Toole, & Wetzel, 1985; Wetzel, James, & O'Toole, 1982) reporting no correlation between students' attitudes towards instruction technique and age. However, this non-existent correlation between students' age and their attitudes towards TCT should not be confused with the correlation between students' age and their achievement since research suggests a strong correlation between students' age and their achievement (Zimmerman & Dale, 2001).

Research Question 2. Is there a statistically significant relation between the students' attitudes towards TCT and gender?

Although gender appears to be a prevalent factor in the field of language teaching (Schmenk, 2004; Norton, & Pavlenko, 2004; Echeverria, 2004; Flood, 2003; Kobayashi, 2002; McMahill, 2001; Sunderland, J., 1992, 1994), there is little, if any, empirical study (Kettler, 2014; Walsh & Hardy, 1999; Loesch-Griffin, 1986) that indicate its impact on TCT. Correspondingly, the findings of the current study revealed no significant correlation between students' attitudes towards TCT and their gender, which indicates TCT seems to be a totally discrete issue from other forms of teaching.

Research Question 3. Is there a statistically significant relation between the students' attitudes towards TCT and their success levels?

Research (Van de gaer, Pustjens, Van Landeghem, Van Damme, & De Munter, 2007; Van de gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2006; Wenden, 2014; Csizér, & Dörnyei, 2005, Dörnyei, 2001; Flood, 2003) signifies that a close relationship of attitudes and achievement in teaching is frequently existent. Contrary to this general situation, the present study revealed no significant correlation between student attitudes and achievement. Gardner (1985) explicates the present situation maintaining that the correlation between student attitudes and achievement would enact with diverse results subject to the course content or the teacher factor. What is more, attitudes as an additional classification would also be 'educational' or 'social' in variable kind, which may lead to diverse results for attitude and achievement-correlation again (pp.41-42). In this sense, while social variables appear to be relevant to 'cultural implications' of the language to be taught, 'educational' ones appear to be associated with the course-content and the teacher factor. Accordingly, sometimes the correlation between attitudes and achievement may turn out to be non-existent depending on the individual differences of both the students, and the teachers or the content of the course alone.

Research Question 4. Which aspects of TCT were mostly appreciated by the learners?

The current study revealed that students appreciated only one aspect of TCT more prevalently. The majority of the students (50%) seem to evaluate its relaxing property as the strongest side of TCT. This result most likely has much to do with the ambiance that avoids any affective filter (Krashen, 2003), which is generally acknowledged to be a fundamental component of TCT (Facione, 1990). Students who had the chance to experience peer-to-peer study which is a common venue both for constructivism and critical thinking (Vygotsky, 1986) appear to be not suffering from any anxiety that impedes language learning (Krashen, 2002).

5. Limitations and Conclusion

The current study should be evaluated in several limitations.

First and foremost, the criterion for the minimum amount of sample size for any study is a serious case of discussion in the field of statistics (Lenth, 2001). While some researchers suggest a minimum amount of sample size comprising at least 100 samples (MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999), others may reduce this number down to 30 or even 18 (Willet, 2013; McCrum-Gardner, 2010). This situation reveals the arbitrariness in standard with scale development procedures. In this sense, although the results of the current study are sound, more precision may be reached with large sample sizes utilized for factor analysis.

As a second case, Likert Scales unfortunately still seem to be in need of projection for statistical identification. In other words, it is hard to decide which kind of scale type a Likert Scale belongs to, ordinal or interval, since there is research either sides that evaluate Likert Scale items as ordinal or interval (Brown, 2011). Therefore, this ambiguity makes it hard to determine the test type which the researcher would choose depending on the scales of measurement.

Third, the current study has been realized in the outer circle as far as ELT is concerned. Thus, the same study would provide more different results when applied in the inner circle environment on the grounds that language and thought may not be separated as far as cognition is the focal point of the discussion (Wittgenstein, 1986; Bakhtin, 1986). In this sense, TCT would screen theoretically more beneficial and different results with native speakers of a language when thought and language is considered in a psychosociological context.

Consequently, the current study, albeit within aforementioned limitations, would be beneficial for providing an empirical contribution for the application of TCT, especially in situations where students' attitudes reveal no correlation with both their individual differences and their success. In addition, the study would have implications for further studies such as different content-based courses. Also, different age groups such as high school students would be new cases for investigation.

References

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. Retrieved from <http://rer.sagepub.com/content/early/2014/09/25/0034654314551063>
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40071155>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University Of Texas.
- Bernard, R. M., Zhang, D., Abrami, P. C., Sicol, F., Borokhovski, E., & Surkes, M. A. (2008). Exploring the structure of the Watson–Glaser critical thinking appraisal: One scale or many subscales? *Thinking Skills and Creativity*, 3 (1), 15–22. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/223412836_Exploring_the_structure_of_the_WatsonGlaser_Critical_Thinking_Appraisal_One_scale_or_many_subscales
- Brown, J. D. (2011). *Likert items and scales of measurement?* 15(1), 10-14. Retrieved from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pkNSrHFkOK4J:jalt.org/test/PDF/Brown34.pdf+&cd=4&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- Charkins, R. J., O'Toole, D. M., & Wetzel J. N. (1985). Teacher and student learning styles with student achievement and attitudes. *The Journal of Economic Education*, 16(2), pp. 111-120. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1182513>
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89, 19-36. Retrieved from : <http://www.jstor.org/stable/3588549>
- Dixon, F. A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., & Shobe, C. (2004). Teaching to their thinking: a strategy to meet the critical-thinking needs of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 56-76. Retrieved from <http://jeg.sagepub.com/>

- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59. Retrieved from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:am-4gHEiQiYJ:www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/2001-dornyei-aral.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- Echeverria, B. (2004). Language in society [Review of the books *Multilingualism, second language learning, and gender, variation past and present: VARIENG studies on English for Terttu Nevalainen.*] Cambridge University Press, 33(1), 127-130. Available from <http://www.jstor.org/stable/4169323>
- Ennis, R. H. (2011, revised). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GOfldFRxyuMJ:faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- Ennis, R. H. (1997). Incorporating critical thinking in the curriculum: An introduction to some basic issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 1-9. Retrieved from <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/IncorpY400dpiBWNNoDropPp1-9PrintD.pdf>
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. New York: Freeman.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking: A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Facione, N. C., & Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-136. Retrieved from [http://www.nursingoutlook.org/article/S0029-6554\(06\)80005-9/pdf](http://www.nursingoutlook.org/article/S0029-6554(06)80005-9/pdf)
- Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Retrieved from https://www.academia.edu/11052756/Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts_2015_-_English
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Retrieved from https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (2007). Talking critical thinking. *Change: The magazine of higher learning*, 39(2), 38-45. Retrieved from https://www.academia.edu/10233454/Talking_Critical_Thinking
- Facione, P.A., Facione N. C., & Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skills. *Journal of Informal Logic*, 20(1), 61-84. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FAvcZHMhKYkJ:https://www.insightassessment.com/content/download/755/4787/file/J_Infrml_Ppr%2B_2000%2B-%2BDisp%2B%2526%2BSkls.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- Flood, C. P. (2003). *Where the boys are: What's the difference?* Paper presented at the Kentucky Teaching and Learning Conference, Louisville. Retrieved from <http://gap2.onlinelibrary.wiley.com/>
- Gardner, C. R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Glasier, E. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Grauerholz, L., & Bouma-Holtrop, S. (2003). Exploring critical sociological thinking. *Teaching Sociology*, 31(4), 485-496. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3211372>
- Halpern, D. F. (1997). *Critical thinking across the curriculum. A brief edition of thought and knowledge* [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.com
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136. Retrieved from <http://gcq.sagepub.com/content/58/2/127.short?rss=1&ssource=mfr>
- Kobayashi, Y. (2002) The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning, *Gender and Education*, 14(2), 181-197, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250220133021>
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:u4obkpU7HSUJ:www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED304041.pdf>

- Lenth, R. V. (2001). Some practical guidelines for effective sample size determination. *The American Statistician*, 55(3), 187-193. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g0jBu2veq_IJ:conium.org/~maccoun/PP279_Lenth.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Loesch-Griffin, D. A. (1986). Gender differences in the instruction and intelligent behavior of fifth- graders. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC. Retrieved from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FLaFGL3NL2cJ:files.eric.ed.gov/fulltext/ED284668.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gmYSCkIHtVUJ:www.researchgate.net/profile/Keith_Widaman/publication/254733888_Sample_Size_in_Factor_Analysis/links/548b85ae0cf214269f1dd66f.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- McCrum-Gardner, E. (2010). Sample size and power calculations made simple. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*. 17(1), 10-14. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KUqf9W1RwPIJ:www.uv.es/uvetica/files/McCrum_Gardner2010.pdf+&cd=5&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- McMahill, C. (2001). Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (pp. 307-344). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). *Gender and English language learners*. (Ed.) Alexandria, VA: TESOL. Retrieved from <http://tesl-ej.org/ej31/r10.html>
- Paul, R. W., & Binker, A. J. A. (1990). Strategies: Thirty-five dimensions of critical thinking. In A. J. A. Binker (Ed.), *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (pp. 305-349). Rohnert Park, CA: Centre for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Schmenk, B. (2004). Language learning: A feminine domain? The role of stereotyping in constructing gendered learner identities. *TESOL Quarterly*. 38(3), 5514-524. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3588352>
- Scriven, M. & Paul, R. (2008) Defining critical thinking, *Foundation for Critical Thinking*. Retrieved from: <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/definingCT.cfm>
- Scriven, M., & Paul, R. (1996). *Defining critical thinking: Critical thinking as defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking, 1987*. Retrieved from <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Siegel, H. (2010). Critical thinking. *International Encyclopedia of Education*, 6, 141-145. Retrieved from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:O4qwwtDzkBgJ:https://www.uio.no/studier/emner/uv/uv/UV9407/critical-thinking.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Taylor & Francis, Inc.
- Soku, D., Simpeh, K. N., & Osafo-Adu, M. (2011). Students' attitudes towards the study of English and French in a private university setting in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 2(9). Retrieved from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UEUuLs5UL1AJ:iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/774/677+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- Speaking of Teaching. (2003, Fall). The socratic method: What it is and how to use it in the classroom: *Newsletter of Stanford University*. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ep4mO4bVL5sJ:web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/socratic_method.pdf+&cd=8&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- Sunderland, J. (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46, 81-91. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/46.1.81>
- Sunderland, J. (1994). *Exploring gender: Implications for English language education*. New York: Prentice Hall.
- Van de gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). The gender gap in language achievement: The role of school-related attitudes of class groups. *Springer Science + Business Media, Inc.*, 55, 397-408. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-006-9092-1>
- Van de gaer, E., Van Landeghem, G., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2007). Impact of students' and their schoolmates' achievement motivation on the status and growth in math and language achievement of boys and girls across grades 7 through 8. *Psychologica Belgica*, 47(1/2) 5-29. doi: <http://dx.doi.org/10.5334/pb-47-1-5>

Vaughn, L. (2005). *The power of critical thinking: Effective reasoning about ordinary and extraordinary claims*. Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Retrieved from http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky_Thought_and_Language.pdf

Walsh, C. M., & Hardy, R. C. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149-155. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:udW-H_IbHNOJ:textos.pucp.edu.pe/pdf/1111.pdf+&cd=3&hl=tr&ct=clnk&gl=tr

Watson, G., & Glaser, G. M. (1994). *The Watson Glaser critical thinking appraisal*. Cleveland, OH: Psychology Corporation.

Wenden, A. L. (2014). Metacognitive knowledge in SLA: The neglected variable. In Michael, B. (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 44-64). NewYork, USA: Routledge.

Wetzel, J. N., James, P. W. & O'Toole, D. M. (1982). The influence of learning and teaching styles on student attitudes and achievement in the introductory economics course: A case study. *Journal of Economic Education*, 13(1), 33-39. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1182869>

Willet, T. (2013). *Analyzing Likert scale data: The rule of n=30*. Retrieved from <http://www.sim-one.ca/community/tip/analyzing-likert-scale-data-rule-n30>

Wittgenstein, L. (1986). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Zimmerman, B. J. & Dale, H. S. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Appendix

QUESTIONNAIRE

Age: Gender: Female / Male

Please rate how strongly you agree or disagree with each of the following statements by placing a check mark in the appropriate box.

Thank you for your kind cooperation in advance.

Bahadır Cahit TOSUN
 Selçuk University
 English Language and Literature Department
 bahadrtosun@gmail.com

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS "TEACHING CRITICAL THINKING IN ELT STUDIES COURSE CONSISTENT WITH CONSTRUCTIVIST EPISTEMOLOGY".	Strongly Agree	Agree	Not Decided	Disagree	Strongly Disagree
1. I feel more relaxed doing peer to peer predicting exercises in ELT Studies Course.					
2. I feel free to speak about my previous experiences in class in ELT Studies Course.					

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS "TEACHING CRITICAL THINKING IN ELT STUDIES COURSE CONSISTENT WITH CONSTRUCTIVIST EPISTEMOLOGY".	Strongly Agree	Agree	Not Decided	Disagree	Strongly Disagree
3. I feel free to behave as an individual of the society with my teacher's support in ELT Studies Course.					
4. I feel relaxed to criticize the information I learn from the teacher in ELT Studies Course.					
5. I have learnt how to relate the text to my own knowledge interest or view in this course.					
6. I find this course beneficial for developing my encouragement and self-esteem.					
7. I have learned how to connect all branches of social sciences to each other in this course.					
8. I find this course successful to make the topics hard to forget via critical thinking.					
9. I find this course useful to learn how to make contextual inferences via critical thinking.					
10. I find this course sufficient to create curiosity.					
11. I find this course useful to develop my critical judgment skill.					
12. I find this course useful to develop my critical reading skill.					
13. I find this course useful to develop my critical writing skill.					

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS "TEACHING CRITICAL THINKING IN ELT STUDIES COURSE CONSISTENT WITH CONSTRUCTIVIST EPISTEMOLOGY".	Strongly Agree	Agree	Not Decided	Disagree	Strongly Disagree
14. I find this course useful to develop my critical speaking skill.					
15. I find this course entertaining.					

Üstün Yetenekliler İçin Değerler Eğitimi Dersinin Önemi*

Derya TURGUT YILDIRIM^{1,2}

¹ Kurtuluş İlkokulu, Bismil, Diyarbakır, Türkiye

² İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Malatya, Türkiye

* Bu çalışma, 14.05.2016 tarihinde Muğla'da düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Öz

Ülkemizde bazı illerde üstün yetenekli bireylerin özel eğitim gördükleri Bilim ve Sanat Merkezleri bulunmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerinde fen, tarih, matematik gibi derslerin yanında müzik ve resim gibi sanat dersleri de verilmektedir. Bunun yanında bir de tüm bu derslerle ilişkilendirilerek değerler eğitimi verilmektedir. İşte bu araştırmanın amacı üstün yetenekli çocuklar için değerler eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “olgu bilim deseni” kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Alan yazında yer alan literatür taranarak veriler toplanmıştır. Araştırma, üstün yetenekliliğin bilişsel, zihinsel açıdan olduğu kadar duygusal açıdan da diğer bireylere göre farklı ve özel özellikleri olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla üstünlerin duygusal anlamda ihtiyaçlarının karşılanması hem birey hem de toplum adına ciddi bir önem teşkil ettiği varılan önemli sonuçtur. Bundan yola çıkarak Bilim ve Sanat eğitimi verilen bu özel eğitim kurumlarının değerler eğitimine de gerekirse örtük öğrenme gibi metotlarla yer vermesi gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenek, Üstün Zekâ, Bilim ve Sanat Merkezi, Değerler Eğitimi.

The Importance of Values Education Lesson for Gifted Children

Abstract

There are some science and art centers in which gifted people are trained in some cities of our country. Music and painting lessons in addition to lessons such as science, history, mathematics are given at the science and art centers. Values education is taught in company with all lessons. The aim of the study is to determine the importance of values education for gifted children. Phenomenological design from qualitative research methods is adopted in this study. Data was

Makale Bilgileri:
Gönderim / Received:
07.06.2016
Kabul / Accepted:
26.07.2016

Sorumlu Yazar:
Kurtuluş İlkokulu,
Diyarbakır, Türkiye
derya.trgt@gmail.com

obtained via investigating the literature. It was clearly understood from the study that gifted children have different and special cognitive, mental and emotional characteristics than other ones. Therefore it is concluded that providing emotional needs of high gifted children is very important for both individual and society. For this reason these special educational institutions which give science and art education should attach importance to values education with methods like tacit learning.

Keywords: High Gifted, Superior Intelligence, Science and Art Center, Values Education.

1. Giriş

Değer, sosyal bilimlerin temel konu alanlarından biridir. Sosyal bilimlerin birçok alt dalında bu konu ele alınmıştır. Sosyologlar, sosyal antropologlar ve sosyal psikologlar konuyu ele alan bilim adamlarının başlıcalarıdır (Bacanlı, 1999, s. 1). Değerler birçok bilim dalı tarafından ele alındığı için pek çok da tanımı vardır. Değer kavramının sözlükteki anlamı arzu edilen, ilgi duyulan, peşinden koşulan, ayar ölçüsü olarak kullanılan şeydir. Felsefeye göre ise değer, her türlü hedefler, ilgi ve çıkarlar, tutkular, inanma- inanmama, dürüst olama- olmama gibi şeylerdir (Aydın, 2011, s. 39).

Bireylerin sahip olduğu değerler bir bütünlük gösterir. İşte bu bütünlüğün adı değerler sistemidir. Değerler sistemi, tüm varlığa dair algısını ve var oluş amacını temel alarak tüm tercihlerini etkileyen inançların bir toplamıdır (Kaymakcan ve Meydan, 2011, s. 29). İşte bu noktada da değerler eğitimi üstün yetenekliler için verilecek bir eğitimde büyük önem taşıyan bir yer edinir.

Üstün yetenekli çocuklar, kimi zaman istemeden de olsa eğitim uygulayıcılarını şaşırtırlar. Çünkü çoğu uygulayıcının geliştirdiği yanlış kanaat, bu çocukların mükemmel oldukları ya da olmaları gerektiği, hiç hata yapmamaları gerektiği, saygı, sevgi, hoşgörü, yardımlaşma gibi değerler konusunda son derece bütünlük taşımaları gerektiği görüşüdür. Oysaki her insanın yaptığı gibi üstün yetenekli çocuklar da bu kavramların bir ya da birkaçından yoksun olabilirler. Bu sebeptendir ki üstün yetenekli çocukların değerler eğitimi dersine ihtiyaçlarının olmadığı söylenemez.

Diğer yandan üstün yeteneklilerin özellikleri mevzu bahis olduğunda yapılan genellemelerden biri, onların yüksek duyarlılıklara sahip olduklarıdır. Bahsedilen bu yüksek duyarlılıklar da bu çocukların değerler eğitimine fazlası ile ihtiyaç duyduklarını gösterir. Çünkü giderek yozlaşan toplumlarda bu yüksek duyarlılıkları ile üstün yetenekli çocuklar kendilerini fazlası ile yalnız ve yabancı hissedeceklerdir.

Tüm bunların ötesinde, üstün yetenekli çocukların, sık bulunmayan bir cevher, toplumun ihtiyaç duyduğu bir lider, büyük gelişmeleri sağlayan bir önder olmaları muhtemeldir. Bu çocuklar bu anlamda bilim çağının gerektirdiği donanımlarla eğitilebilirler. Ancak üstün beyin gücüne sahip bu çocukların her zaman toplumun faydasına çalışacaklarının bir garantisi yoktur. Nitekim ampulü bularak tüm insanlığa katkı sağlayan Edison da, v8 bombasını desenleyenlerden biri olan ve en büyük yıkımların meydana gelmesine neden olanlardan Warner Von Braun da üstün yetenekli bireyler idi. Bu noktadan hareketle, her geçen gün yozlaşan, yanlış bir yöne doğru giden, sapkınlıkların, cinayetlerin, savaşların, sömürülerin arttığı bir toplumun fazlasıyla değerler eğitimine ihtiyaç duyduğu kesindir. Fakat üstün beyin gücüne sahip bireylerin özel eğitim ile bu değerler eğitimi derslerinden daha fazla nasiplenmesi gerektiği de önemli bir gerçektir. Çünkü yaptıkları icatlarla çığır açan bilim adamları, ardında binlerce insanı sürükleyen liderler gibi büyük atılımlar yapan üstün yetenekli bireylerin, yanlış yolda ilerlediklerinde ortaya çıkaracakları sonuç da aynen böyle büyük ve güçlü olacaktır.

Üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştirmek için ise günümüzde çok çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Üstün yetenekliler entelektüel ve psikolojik potansiyellerini geliştirmek için özel ilgi ve ihtiyaca gereksinim duyarlar (Özbay ve Palancı, 2011). Ancak bu desteğin kimi eğitim uygulamacıları ve hatta uzmanlar tarafından yalnızca bilişsel anlamda yapılması gerektiği düşünülmektedir. Üstün yetenekli çocukların duyuşsal anlamda kendi kendine yeteceğine dair bir kanı söz konusudur. Bu araştırmanın amacı da üstün yeteneklilerin değerler eğitimine ihtiyaç duyup duymadıklarını açıklığa kavuşturmadır. Bu

amaçla üstün yetenekli çocuğun tanımından başlayarak, özelliklerine, eğitiminin tarihçesine ve değer kavramına değinilip, üstün yetenekliler için değerler eğitiminin öneminden bahsedilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Üstün yetenekliler için değerler eğitiminin önemi nedir?” sorusuna cevap aramaktır. Bu genel amaç çerçevesinde de şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Üstün yeteneklilik nedir?
2. Üstün yeteneklilerin genel ve özel özellikleri nelerdir?
3. Üstün yeteneklilerin eğitiminin geçmişten günümüze gelişimi nasıl olmuştur?
4. Değer nedir? Değerler eğitiminin amaçları nelerdir?
5. Değerler eğitiminin tarihçesi nedir?
6. Değerler eğitiminin oluşumu ve gelişimi nerede ve nasıl olur?
7. Üstün yeteneklilerin eğitiminde değerler eğitiminin önemi nedir?

2. Yöntem

2.1. Model

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim araştırmalarının kesin ve genel sonuçlar sunmama ihtimali söz konusu olsa da bir olguyu iyi bir şekilde tanımamıza, anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar ortaya koymamızı sağlar (Büyüköztürk, 2011, s. 19).

2.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Alan yazında yer alan; üstün yeteneklilik, üstün yeteneklilerde eğitim, değerler, değerler eğitimi, üstün yeteneklilerde değerler eğitimi ile ilgili kitaplar, tezler, makaleler vb. literatür taranarak veriler toplanmıştır.

Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar. İki ayrı amaçlı belgesel tarama olabilir. Bu araştırma genel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Genel tarama, hemen her araştırmada izlenen "alanyazın" ya da "literatür" taraması olarak bilinen bir taramadır (Karasar, 2007, s. 183, 184).

Bu yöntemle Ebcohost - Eric, Academia, Belgelerim ve Ulakbim veri tabanlarından tam metin ulaşılabilen üstün yeteneklilik ve değerler eğitimi konulu makaleler, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden izinli lisansüstü tezlere ulaşılmış ve bu belgeler bilgisayar ortamına kopyalanmıştır. Bunların dışında üstün yeteneklilik ve değerler eğitimi konulu kitaplar ve dergiler de incelenerek elde edilenler araştırma verileri raporlaştırılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Üstün Yeteneklilik

Geçmiş zamanlardan günümüze varıncaya kadar önemli kavşaklardan dönüşümü sağlayan insanlar olmuştur toplumlarda. Bu kavşaklardan her dönüştü ya büyük bir yenilik, ya büyük bir buluş ya da baştan yaratılmış bir toplum kültürü ya da bunlara benzer değişiklik ve gelişmelerle karşılaşmışsınız. İşte bu

önemli ve büyük devrimleri sağlayan üstün beyin gücüne sahip olan üstün yetenekli bireyler olmuştur. Her toplumda olduğu gibi bizim toplumumuzda da üstün beyin gücüne sahip bireyler vardır ve olacaktır. Ancak önemli olan bu bireylerin tanınması ve nasıl daha iyi eğitilebileceğinin tespit edilmesidir.

Üstün yetenek kavramı toplumların bu kavrama bakış açısı ile ilgili olarak değişime uğramıştır. İkel topluluklarda en iyi avlanan veya en hızlı koşan üstün yetenekli olarak tanımlanırken, toplumların gelişmesiyle bu kavram farklı nitelikler kazanmıştır. Günümüzde ise gelişmiş toplumlarda, kişileri diğer insanlardan ayıran farklılaşmış üstün yetenekler olarak kısaca ele alınmaktadır. Örneğin Nobel ödünü kazanmış veya olimpiyatlarda en iyi dereceyi almış ve yahut da çok küçük yaşlarda usta bir müzik kompozitörü olmuş bir çocuk için, üstün yetenek kavramı kullanılmaktadır (Ömeroğlu, 2004, s. 275, 276).

Üstün zeka kavramı yirmi birinci yüzyılın başlarında hemen hemen deha kavramı ile eşdeğer görülmekteydi. Örneğin üstün zeka konusunda önemli çalışmaları olan Terman, 140 veya üstü IQ' sü olan çocukları deha olarak kabul etmekteydi. Daha liberal tanımlarda ise yine belirli sınırlar olmasına rağmen üstün zeka kavramı daha geniş bir çerçeveden ele alınır. Bu yaklaşımda üstün zeka herhangi bir performans alanında görülen üst düzey potansiyel ve yüksek beceri şeklinde açıklanır (Sak, 2014, s.5)

Çağımızda üstün zekâlı çocuklar için pek çok tanım yapılmıştır. Ancak bu tanımların içinde en yaygın kabul edilen tanıma göre; zihinsel yeteneklerinin veya zekâlarının birden fazlasında yaşıtlarına kıyasla üst performans gösteren ya da gizil güce sahip olan, yaratıcılık yönü güçlü olan ve başladığı işi bitirme, üstesinden gelme konusunda yüksek görev anlayışı bulunanlara “üstün zekâlı çocuk” denir. Bu çocuklar kendi yaşıtları arasından rastgele seçilmiş bir kümenin % 98’inden üstün olan çocuklardır (Çağlar, 2004, s. 317).

Seçkin yeteneklerinden ötürü, yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, üstün yetenekliler alanında profesyonel olarak tanımlanan kişilerce tespit edilmiş çocuk üstün yetenekli çocuktur. Bu çocuklar belirlenen alanların biri, birkaçı ya da bunların tamamının bütünleşmesinden oluşan bir bütünlük içinde yüksek başarı gösterirler veya gizil güçleri vardır (Davaslıgil, 2004, s. 283).

Üstün yetenekli çocuk; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik yeteneği bakımından veya özel akademik alanlar açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklardır (Bilim ve Sanat Yönergesi, 2001, 2, 3).

Araştırmaların ortaya koyduğuna göre üstün ve özel yetenekli çocukların fiziksel ve zihinsel yetenekleri erken zamanda kendini gösterir ve üstün yetenekliler konuşma, hareket ve okuma açısından belirgin bir şekilde farklılık gösterir ve erken olur (Baykoç, 2014, s. 27).

Üstün ve özel yetenekli çocuklar genellikle kendi takvim yaşlarında olması beklenene uygun gelişme göstermezler. Onlar, akranlarının ilgilendiği oyunlardan daha gelişmiş oyunlarla ilgilenirler ve eğitim konusunda da yaşıtlarından daha iyidirler. (Uzun, 2004, s. 19).

Ancak geçmişten bugüne kadar üstün yetenekli ve üstün zekâlı kavramları tam olarak birbirinden ayrılmamıştır. Kimi araştırmalar bu iki kavramı ayrı ayrı ele alsa da tıpkı bu araştırmada olduğu gibi bu kavramları birlikte ele alan ve “üstün yetenekliler” şeklinde ifade eden çalışmalar da olmuştur.

Aslında zaten yetenek zekâyı da kapsayan bir alandır. Çünkü üstün zekâlılığın oranı çok azdır. Üstün zekâlı grup % 2 civarında iken üstün yetenekli grup % 4 - % 5'lere kadar çıkar. Üstün yetenekli çocukların bazıları resim, müzik, matematik ve sözel alanların birkaç tanesinde yaşıtlarından iki üç yaş ilderde gelişirken, bazıları akranlarıyla aynı anda geliştirebilir ve hatta bazıları eğitiminde destek gerekebilir. Üstün zekâlı çocuklar ise hem yaratıcılıkta hem de kendini konuya verebilmede ve genel zekâ alanlarının tümünde akranlarından minimum iki yaş ilderde olan çocuklardır (Ataman, 2012, s. 5).

Uzun yıllar boyunca yapılan çalışmalar neticesinde üstün zekâlı çocukların normal çocuklardan bazı farklı ve üstün özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu farklı özellikler zamanla geliştirilmiş test ve ölçeklerle bu konuda uzmanlaşmış kişiler tarafından ölçülebilir hale gelmiştir (Çağlar, 2004, s. 113).

3.2. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

3.2.1. Üstün yetenekli çocukların genel özellikleri

Eğer amaç üstün yeteneklileri anlamak ve bu doğrultuda özel eğitim olanakları sunmaksa en başta bilmemiz gereken şey üstün yeteneklilerin çok boyutlu bir şekilde özelliklerini bilmek olmalıdır.

Üstün yeteneklilerin normal bireylerden farklı olarak sahip oldukları özelliklerinin fark edilmesi bu bireylere dair politikaların oluşturulması bakımından da önemlidir (Levent, 2012, s. 29).

Ancak üstün yeteneklilerle ilgili kalıp bazı yargıları aktarmadan önce onlarla alakalı şaşırtıcı bilgileri sıralamakta fayda var. Çünkü üstün yeteneklilerle ilgili bahsedilecek olan özelliklerinin tam anlamıyla içinde yer almayan üstün yetenekliler de vardır. Örneğin Albert Einstein 4 yaşında konuşmuş, ancak 7 yaşında okuyabilmiştir. Fakat Albert Einstein seviyesinde bir üstün zekâlı çocuk bulmak oldukça zordur. Bu zekâsına rağmen Albert Einstein aynı zamanda okuma güçlüğü olan bir insandır, yani disleksiya'dır. Beethoven ise müzik öğretmeni tarafından ümitsiz vaka olarak tanımlanmıştır. Ancak Beethoven ünlü dokuzuncu senfonisini bestelerken sağırdır. Rus edebiyatının en ünlü kalemi olan Tolstoy, başarısızlık nedeniyle okulunu bırakmıştır. Walt Disney, çizgi filmleri, çizgi kahramanları bize kazandıran kişidir. Fakat çalıştığı gazeteden iyi fikirleri olmadığı için kovulmuştur, oysa Disney'in 140 zekâ bölümünün üstünde zekâsı vardır. Edison'un öğretmeni ise, onu hiçbir şey öğrenemeyecek kadar aptal bulmuştur. Fakat Edison 1000 denemenin sonunda ampulü bulan kişi olmuştur. Alman bir fizikçi olan Warner Van Braun 9. sınıfta matematikten kalmıştır. 2. Dünya Savaşında ise V8 bombalarını desenlemiştir. Aynı zamanda Aya giden uzay aracının projesini de o çizmiştir (Ataman, 2012, s. 5, 6).

Üstün yetenekli çocuklarda en çok görülen ortak özellikleri eğitim- öğretim gereksinimleri boyutuyla 5 temel alanda toplayabiliriz. Bunlar (Davaslıgil ve Zeana, 2004, s. 90);

- Öğrenme adımının hızı
- Bilgi ve düşünmenin karmaşıklığı
- Anlamada ve yeterlik kazanmada derinlik
- Bireysel ifadeye yenilik ve özgünlük
- Öğrenmeye katılımında yoğunluk ve erken yaşta görülen bir idealizm.

Üstün yetenekli çocuklar Çağlar'ın belirttiğine göre (2004, s. 123, 124);

1. Kolay, hızlı ve sağlam öğrenirler.
2. Akıllarını ve pratik bilgileri beceriyle kullanırlar.
3. Açık düşünebilir, bağlantıları kolayca bulur, bilgilerini transfer edebilir ve yeni durumlarda bu bilgileri en uygun şekilde kullanabilirler.
4. Duyduğunu, gördüğünü, okuduğunu fazla uğraşmadan uzun zaman kavrayabilirler.
5. Birçok alanda bilgileri derin, ilgileri geniştir.
6. Kelime dağarcıkları oldukça geniştir. Konuşmaları açık ve akıcıdır.
7. Zihnen zor problemleri basit bir şekilde çözerler.
8. Akranlarının seviyesinden üstün kitap ve ansiklopedileri okurlar.

9. Akademik konularda yaşitlarından 2, 3, 4 sene ilerdedirler. Okumayı çok erken öğrenirler.
10. Fikirleri ve çalışma yolları, buluşları genellikle kendilerine has ve orijinaldir.
11. Uyanık, iyi bir gözlemci ve hazır cevaptırlar.
12. Üstünlüklerini ilerleyen zamanlarda “ömür boyu süren bir şarkı” gibi devam ettirirler.

Üstün yetenekli çocukların sahip oldukları özellikler doğrultusunda bütünsel bir şekilde gelişmelerini devam ettirebilmeleri için küçük yaşlardan başlayarak kendi seviyelerine uygun öğrenme deneyimlerinden faydalanmaları gerekmektedir (Karakuş, 2010, s. 130).

3.2.2. Üstün yetenekli çocukların bedensel özellikleri

Halk arasında üstün zekâlı çocukların enerjilerini zihinsel yönden sarf ettikleri düşünülerek bedensel olarak çelimsiz ve az gelişmiş olacakları düşünülse de bu görüşün yanlış olduğu tespit edilmiştir.

Çağlar’ın belirttiğine göre üstün yetenekli çocukların bedensel özelliklerinden çoğu aşağıdaki gibidir (2004, s. 114);

1. Doğumlarında normal çocuklardan uzun ve ağır dolarlar.
2. Her yaşta bedeni gelişimleri açısından yaşitlarına göre üstünlük gösterirler.
3. Her zaman yaşitlarından daha iri, kuvvetli ve sıhhatlidirler.
4. Yaşitlarından daha erken görürler. Bu çoğu kez zekânın yüksekliği ile doğru orantılı olarak çok erken gelişir.
5. Bedenen tüm organların sağlığı yaşitlarından çok iyidir. Sağlıklarına çok iyi bakarlar.
6. Bedensel özürleri çok azdır. Sağlıkları bozulduğunda hemen tedbir alırlar ve hastalık şikâyetleri çok azdır. Birçokları gözlük kullanır ve büyük bir kısmı bademcik ameliyatı olmuştur. Bu sağlığa verdikleri önemin bir belirtisidir.
7. Genellikle omuz ve kalçaları daha geniş, ciğerleri daha kuvvetlidir.

Baykoç’ un belirttiğine göre ise üstün yetenekli çocukların sahip oldukları bazı bilişsel özellikler şu şekildedir (2014, s.28,29);

- Hem hızlı hem çok yönlü düşünebilme,
- Yaşitlarına göre daha erken zamanda soyut düşünebilme becerisi,
- Sanatsal alanların bir ya da birkaçında yetenekli olma,
- Bilgiyi gerekli yerde ve gerekli zamanda en doğru biçimde kullanabilme yeteneği,
- İlgi duyduğu alanda başkalarına nazaran artan dikkat süresi,
- Detayları fark edebilme yeteneği.

3.2.3. Üstün zekâlı öğrencilerin zihinsel özellikleri

Çağlar’ın belirttiğine göre üstün zekâlı öğrencilerin zihinsel özelliklerinden bazıları aşağıdaki gibidir (2004: 115 - 117);

- Alışılmışın dışında bir zihni enerjiye sahiptirler. Zihnen daima faal olmayı şiddetle isterler.
- Bilgi kazanmak için bitmek tükenmek bilmeyen bir iştah ve açlık gösterirler.
- Erken konuşabilir ve ilişkilerinde dili etkili bir iletişim vasıtası olarak kullanabilirler.

- Yeni sosyal durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilirler.
- Dış dünya ile etkileşimlerinde olgun ve yapıcıdır.
- Toplumun kural ve nizamlarını bireysel güvenlik kaynağı olarak kabul ederler.
- Birçok sosyal problemle yüz yüze geldikleri gibi bunlara uygun çözüm yolları da bulurlar.

3.2.4. Üstün zekâlı çocukların kişilik özellikleri

19. yy. yazarları genellikle üstün yetenekli çocukların eksantrik, farklı, çelişkili ve kararsız duygusal özelliklere sahip olduklarını yazmışlardır. Bunun nedeni olarak ise bazı özelliklerin çok üstün gelişim göstermesi diğer bazı eksiklik ve kusurlara neden olacağı ve eşlik edeceği inancını savunurlardı. Terman, üstün yetenekli çocuklarla ilgili yaptığı araştırmalarda üstün zekâlılık ile tuhaflık, kararsız duygusal özellik ve başka başka gariplikler arasındaki farz edilen ilişkinin yalnızca bir efsane olduğunu saptadı (Çağlar, 2004, s. 120)

Çağlar birçok uzmanın belirttiği üstün yetenekli çocukların kişilik özelliklerini derlemiştir (2004, s. 120, 121). Alıntılanacağına göre bu özellikler şu şekilde sıralanabilir;

1. Kendilerinden emindirler, sunabilecekleri becerileri çoktur ve bağımsızdırlar.
2. Hedeflediklerine ulaşmaktan ve başarmaktan zevk alırlar.
3. Çok çalışkandır. Bireysel yanlışlarını görürler ve bu yanlışlarını düzeltirler.
4. Sosyal ve popülerdirler. Kolaylıkla arkadaş, dost edinirler. Sadakat, vefa, güvenden hoşlanırlar.
5. Sorumluluk almayı severler ve bu sorumlulukları olağanüstü bir şekilde sonuçlandırmak isterler.

Bunun için ellerinden gelen tüm çabayı ortaya koyarlar.

1. Başkaları ile kolay bir şekilde işbirliği kurarlar.
2. Alçak gönüllü ve mütevazidirler.
3. Sebat göstermede ve kararlılıkta iyidirler.
4. İlişkilerinde politik, lider ve hakemdirler.
5. Çok sevimlidirler. Başkaları tarafından kolayca sevilir ve kabul görürler.
6. Görüş olarak da yakışıklı, cazibeli, temiz ve düzenlidirler.
7. Duygusal ifadeleri kararlı ve uygundur.

3.2.5. Üstün yetenekli çocukların mesleki özellikleri

Çağlar'ın aktardığına göre (2004, s. 122, 123) üstün yetenekli çocukların ilerde seçecekleri meslek gruplarını ve bu meslekteki başarılarını araştırarak güvenilir sonuçlara ulaşan Terman, aşağıdaki belirgin özellikleri saptamıştır;

1. Akademik açıdan konuları öğrenmede 2, 3 ve hatta 4 sınıf üst seviyededirler.
2. Üstün yeteneklilerin % 90'ının zekâ seviyesi orta yaşlarda da yükseliş gösterdi.
3. Üstün yeteneklilerin % 90'ı üniversiteye girerken % 70'i üniversiteden mezun oldu.
4. Üniversiteden mezun olanlardan yüzde otuzu ise şeref mükâfatları almaya hak kazandılar. Yüzde 66'sı mezuniyet seviyesinde işlerde kalmıştır.

5. Orta yaşlarda 800 üstün zekâlı erkekten 67'si kitaplar neşretti. Bunlardan 46'sı fen, sanat, edebiyat ve beşeri ilimler alanında idi. 1400'den fazla fen, teknik ve profesyonel makaleler, 200'den fazla kısa hikâyeler, temsiller. 236 kişi oldukça geniş ve çeşitli konularda makaleler neşrettiler. 150'den fazlası özel imtiyaza sahip ihtira beratı aldılar.
6. Doktorluk, mühendislik, doktora seviyesinde bilimsel çalışma, fen alanındaki meslekler, hukuk, kimyagerlik, eczacılık vb. profesyonel meslekleri seçtiler ve başardılar. Az bir kısmı da yarı profesyonel meleklerle girdiler.
7. Girdikleri profesyonel ve yarı profesyonel mesleklerde az sayıda bir istisna ile başarılı oldular.

3.3. Geçmişten Günümüze Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Bir ülkenin dünya üzerinde etkili ve önemli adımlar atabilmesi, hele de bu küresel çağda büyük virajlardan hızlı ve etkili dönüşler yapabilmesi için mutlak surette sayısı çok da olmayan; ileri görüşlü, mükemmel bir zihin yapısına sahip, farkındalıkları yüksek, bilimsel tutumları iyi olan bireylere ihtiyacı vardır. Bu bireyler üstün yetenekli bireylerdir. Bu denli önemli işlevleri olan bu grubun mükemmel bir eğitime tabi tutulması şarttır.

Türk Eğitiminin tarihine baktığımızda zaman zaman üstün yetenekliler konusunda özenli davranılmadığını, zaman zaman ise yeni ve farklı imkânlar oluşturulmaya çalışıldığını görmekteyiz.

Türk Eğitim tarihinde üstün yetenekliler için bu imkânlar kısaca şu şekilde özetlenebilir (Dönmez, 2004, s. 70);

- Enderun Okulu
- 6660 sayılı müzik, resim ve diğer güzel sanat dallarında olağanüstü yetenek gösteren çocukların devletçe eğitilmesini düzenleyen yasa
- Fen liseleri
- Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin 1964 yılından itibaren 5 yıl süre ile bazı ilkokullarda özel sınıf ve türdeş kümeler denemesi
- 1416 sayılı yasa
- TÜBİTAK bursları ve yarışmaları
- Anadolu liseleri uygulamaları sayılabilir.

3.3.1. Cumhuriyetten önce üstün yetenekliler

Çağlar'ın Osmanlı Devleti tarihinin başından beri kurulup yaygınlaşan medreselerin temel amacı “din uleması ve görevlilerini” yetiştirmek iken, Enderun'u Hümayunun esas amacı devlet hizmetlilerine ve yöneticilerine özel eğitim yeri oluşturmaktı (Enç, 2004, s. 16).

Enderun Mektebi Osmanlı Devletinin gücünü korumak için kalifiye insan yetiştirmek maksadıyla kurulmuş bir eğitim kurumudur. Odalar halinde ve çeşitli aşamalarda eğitim- öğretim verilen bir müessesedir Enderun Mektebi. Öğrencileri acemi oğlanlar arasından seçilir ve Osmanlı eğitim sisteminde elitler eğitimini meydana getirir (Akkutay, 2004, s. 85).

Tarihimizde üstün yetenekli bireylerin en iyi değerlendirildiği dönem, Osmanlı Devleti dönemindeki bahsedilen Enderun Mektepleridir. Enderun Mektebi, birçok gelişmiş ülkede üstün yeteneklilerin eğitimine kaynaklık etmiştir. Enderun, 600 yıllık bir imparatorluğun sadece yönetim değil, bilim ve sanat kadrolarının oluşumunu da sağlamıştır (Dönmez, 2004, s. 70).

Enderun, Osmanlı İmparatorluğu zamanında mülki, idari, askeri, bilim ve sanat kadrolarının oluşmasına kaynaklık eder. Enderun, Osmanlıyı Osmanlı yapan devlet kadrosunu oluşturmuştur ve bugünkü Amerikan eğitim sistemi de temelini bu işleyişten almıştır (Baykoç, 2014, s.79).

Enderun Mektebi'nin kurulduğu güne dek onun yerini tutabilecek başka hiçbir kuruluş bulunmamaktadır. Her ne kadar Selçuklular ve Avrupa'da hanedan üyelerinin özel bir itina ile öğrenim gördükleri bilinse de Enderun Mektebinin eğitim sisteminin bunlardan çok daha farklı olduğu kesindir (Akkutay, 2004, s. 85).

Enderun Mektebi'nin kuruluş tarihi ile ilgili birçok görüş ileri sürülmüştür. Bunlardan en belirgin iki ana görüşten bahsedilebilir. Birincisine göre, Enderun Mektebi, 2. Murad, ikincisine göre ise Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulmuştur. Arşiv çalışmalarına bakıldığında ise Muallim Cevdet Yazmalarından "Enderun Tarihi"nde mektebin 2. Murad tarafından kurulduğu açıklık kazanmaktadır (Akkutay, 2004, s. 85).

Grand Seraglio'daki Saray Okulu olan Enderun üstün yeteneklilere eğitim sunan tarihteki en eski kurumlardan bir tanesidir ki bu kurum 2. Murat tarafından 15. yüzyılın ortalarında kurulmuş ve Fatih Sultan Mehmet tarafından devşirmelerin Osmanlı yönetiminde yüksek kadrolara gelebilmesini sağlayacak biçimde geliştirilmiş, bir eğitim merkezi haline getirilmiştir. Bu görevini dört yüz yıllık bir dönemde de yerine getirmeyi başarmıştır (Akarsu, 2004, s. 97).

Osmanlı Devleti zamanında Enderun Mekteplerinden eğitilen üstün yetenekli çocuklar ileri hizmetlerde görevlendirilmek üzere hazırlanırlardı. Ülkemizde ise üstün yeteneklilerin eğitimi için ilk adımlar 1952 - 1953 yıllarında atılmıştır.

3.3.2. Cumhuriyet sonrası üstün yeteneklilerin eğitimi

1952 - 1953 öğretim yıllarında Gazi Eğitim Enstitüsünde bir bölüm olarak ilk kez "özel eğitim şubesi" açılmıştır (Çağlar, 2004, s. 61).

İlk olarak, üstün yetenekli çocukların seçimi ve eğitimleri için grup ve bireysel zekâ testlerinin tercümesi, testle alakalı olan yazılı materyallerin basılması ve diğer materyallerin yapılması, uygulanması, geçici kurulların alınması ve adaptasyonları bilimsel kurullar çerçevesinde, özenle yapılmış ve başarılmıştır. Prof. Dr. Dalton Beier 1953 - 1960 yılları arasında Stanford- Binet L- M formlarının, Wechsel Zeka Testlerinin, Parteus, Alexander Performance Testlerinin Türkiye şartlarına göre uyumları ve yepyeni bir sentezi oluşturularak Gazi-Beier testi adında bir test hazırlanmış ve bu test özel uygulamacılar tarafından Türkiye'nin belli bölgelerinde uygulanarak, yeni bir bireysel zeka testi geliştirilmiştir (Çağlar, 2004, s. 62).

1961 yılında kabul edilen T.C. Anayasası'nın 50. maddesine, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel hüküm konulması ve bununla birlikte 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun çıkarılması üzerine özel eğitimde planlı programlı bir dönem başlamıştır (Çağlar, 2004, s. 61, 62).

1992 yılına gelindiğinde ise dönemin Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan tarafından özel eğitime muhtaç çocukların eğitimlerini sağlamak için Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Genel Müdürlük teşkilat yapısı bünyesinde idari, rehberlik ve özel eğitim olmak üzere üç daire başkanlığı ve bunların bünyesinde 25 şube oluşturulmuştur. Hem özel eğitime ihtiyacı olan engel gruplarına ilişkin şubeler, hem de üstün yeteneklilerin eğitimleri için şubeler kurulmuş, çalışmalar başlatılmıştır (Dönmez, 2004, s. 71).

Ülkemizin var olan ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim şartları göz önünde bulundurularak, daha fazla üstün yetenekli çocuğa en uygun modelle ulaşabilmek için, diğer ülkelerde uygulanan modeller incelenmiş, uygulanabilirlikleri tartışılmış, diğer akademik çalışmalar da dikkate alınmış ve böylece ülkemiz şartlarına uygun yeni bir model ortaya çıkarılmıştır. Bu model Dönmez'in kendi çalışmalarında "Ek Ders Uygulama Okulu" diye adlandırdığı, daha sonra Bilim ve Sanat Merkezi adının verildiği, pilot proje olarak beş ilde

(Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt, Denizli) öğrenci, öğretmen seçimi ve eğitimi, aile eğitimi ve bina hazırlıkları ile başlatılmış olan ve bugün sayısının 21'e ulaştığı bir çalışmadır (Dönmez, 2004, s. 71). Günümüzde ise sayısı 63'e ulaşmıştır.

Ayrıca, bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim almalarının bir insanlık hakkı olduğu, yüksek zeka düzeyine sahip öğrencilerin farklı özelliklere sahip olmalarından dolayı farklılaştırılmış bir eğitim programına ihtiyaç duydukları, böyle bir olanak verilmediği zaman, yok olma tehlikesi ile karşı karşıya olabildikleri ve üstün bireylerin bir ülkenin kalkınmasında büyük önem taşıdıklarının bilinci ile İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye'de ilk defa, Üstün Zekalıların Eğitimi Ana Bilim Dalını kurmuştur. Ekim 2002'de bu Ana Bilim Dalı Üstünlerin Eğitimi, Yan Dalı olarak da Sınıf Öğretmenliği adı altında bir program başlatmıştır. Bu program, 150 krediden meydana gelen 4 yıllık bir lisans programıdır. Böylece zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilere ilköğretimin ilk yıllarından başlayan farklılaştırılmış bir eğitim- öğretim programı uygulayabilmek için temel oluşturulma çabalarına girişilmiştir (Davashgil ve Zeana, 2004, s. 96).

Bu programda sınıf öğretmenliği çerçeve programında var olan derslerin yanında bir de üstün öğrencilerin özellikleri ve ihtiyacına göre, yaratıcılığın ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesi ve öğrencilerin bir bütün olarak eğitilmeleri için onların ses ve duygusal yönden olgunlaşmalarını sağlayacak derslere de yer verilmiştir. Branş öğretmenlerinin de bu konuda yetiştirilebilmesi için 2003 - 2004 yıllarında yüksek lisans programı açılmıştır (Davashgil ve Zeana, 2004, s. 96).

3.3.2.1. Bilim ve sanat merkezleri

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Ofisi'nin 1993'de yayımladığı "National Excellence: A Case for Developing America's Talent" adlı yayında, üstün yetenekli çocuklar şu biçimde tanımlanmıştır: "İleri derecede kabiliyetli olan çocuklar ve gençler, ilgilendikleri alanlarda akranları, çevreleri ve kendileriyle aynı tecrübelere sahip olanlardan daha yüksek bir seviye gösterirler. Bu çocuklar ve gençler entelektüel yaratıcılık, sanat dallarında üstün bir performans sergiledikleri gibi liderlik alanında ve özel akademik alanlarda da öne çıkabilirler. Dolayısıyla bu çocuklar okul müfredatının ötesinde bir hizmete ve etkinliklere gereksinim duyarlar. Üstün yetenek her kültürel tabaka ve ekonomik grupta var olabilir" (Şahin, 2004, s. 261).

Ülkemizde üstün yetenekli çocukların eğitimi ile alakalı olarak 1950'li yıllardan günümüze dek sürekli olmayan çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bu alanda sistemli ve geniş kapsamlı bir çalışma ilk kez Milli Eğitim Bakanlığı tarafınca 1993 yılında başlatılmıştır (Gökdere ve Çepni, 2004, s. 372).

Mili Eğitim Bakanlığı 1993 yılında, üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili başlattığı çalışmanın bir sonucu olarak, gruplama yöntemine dayalı eğitim programına uygun bir şekilde, üstün yetenekli çocukların haftanın birkaç günü eğitim alacakları ve de böylece var olan yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim merkezleri açılmıştır. Bu eğitim merkezlerinde, çocuklar hem bilim hem de sanat dalında eğitimler alırlar. Bu sebepten ötürü de bu kurumların adı Bilim ve Sanat Merkezi olarak kabul edilmiştir (Gökdere, 2004, s. 122, 123).

Tıpkı ülkemizde olduğu gibi, demokrasi ile yönetilen ülkelerde, her bireye eşit eğitim imkânlarının sunulması temel ilkelere aittir. Bu anlamda, eşit eğitim olanaklarının bire bir aynı eğitim standartları olmadığı bilinmelidir, çünkü üstün yetenekli öğrenciler eğitim- öğretim bakımından farklı özelliklere sahiptirler. Bu sebeple de farklılaştırılmış bir müfredat programına ihtiyaçları vardır (Davashgil ve Zeana, 2004, s. 86).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgilenen bilim insanlarının temel meselesi, onların eğitiminin bir ayrıcalık değil, bir ihtiyaç olduğudur. Çünkü araştırmaların verdiği sonuçlara göre, üstün yetenekli öğrenciler, en az başarısız ve öğrenme yetersizliği taşıyan öğrenciler kadar özel eğitime muhtaçlardır. Aynı

zamanda araştırmalar, bu öğrencilerin her alanda başarılı olmalarının söz konusu olmadığını, okul derslerinde başarısız da olabildiklerini göstermiştir. Ayrıca akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları doyurulmadığında da büyük çaplı problemler yaşayabildikleri ve bu durumun sınıf ortamını da olumsuz etkileyebildiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aslında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için yapılan eleştirilerin birçoğu da bu alanda yeteri kadar donanımlı ve bilgili olmamaktan kaynaklanıyor. Hala üstün yetenekli çocuk denildiğinde akla yüksek IQ ve akademik başarının gelmesi, bu öğrencilerin özel eğitime tabi tutulmadan kendi kendilerine yeteceklerine inanılmasına yol açmıştır (Işık Ercan, 2004, s. 146, 147).

Bilim ve Sanat modelinin en önemli avantajlarından biri, çocukların kendi okullarından, yaşlılarından, sınıf arkadaşlarından soyutlanmadan eğitimlerini alabilmeleridir. İlerde toplum adına yapacakları çalışmalarda, toplumun kendisini zihinsel, sosyal, kültürel ve duygusal yönden tanıyabilme şansına da sahip oldukları yetenekleri insanlık adına kullanacak ve toplumu yönlendireceklerdir (Dönmez, 2004, s. 72).

Üstün yetenekli çocuklar, toplumda bütünleşme sürecini okullarında, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çalışma ve üretme olanağına da Bilim ve Sanat Merkezlerinde kavuşacaklardır. Böylece toplumla bütünleşmiş ve aynı zamanda farklılığın bilincinde olan bu bireyler, farklılığını insanlık adına geliştiren bireyler olarak yetişecektir. Bu çocukların kendi okullarında tek veya çok az sayıda olmaları onları kimi zaman huzursuz kılacakken, bu huzursuzluğu Bilim ve Sanat Merkezlerinde kendileri gibi üstün yetenekli olan diğer çocuklarla bir arada olarak, zihinsel, sosyal ve duygusal paylaşımlarla üzerlerinden atacak ve mutlu olacaklardır (Dönmez, 2004, s. 72).

Günümüzde, Bilim ve Sanat Merkezlerinde yeni bir düzenleme ile Değerler Eğitimi derslerle ilişkilendirerek ders öğretmenleri tarafından verilmektedir. Fakat zaten bu öğrenciler kısıtlı bir süre Bilim ve Sanat Merkezlerine gelmektedir. Ders öğretmenlerinin, üstelik üstün yetenekliler ile ilgili genellikle özel bir eğitimi olmayan öğretmenlerin, bu kısıtlı zaman içerisinde hem ders hem de değerler eğitimi üzerine çalışmalar yapması zor görünmektedir. Bu da ortaya çıkarıyor ki üstün yeteneklilerin eğitimi bir anlamda şansa bırakılmıştır.

3.4. Değerler

Değerler, toplum ve kültürü anlamlandıran ölçütlerdir (Fichter, 2012, s.167). Değerler, duyuşsal alan içinde yer alan düşüncelerimizi ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren bilişsel olgulardır. Toplumsal değişim ve dönüşüm değerlerin yeniden ele alınmasını ve değer öğretiminin önem kazanmasını sağlamıştır. Her davranışın altında değer ya da değerler vardır (Demircioğlu, Tokdemir, 2008, s. 71).

Değerlerin etik, estetik, dinsel vb. olmak üzere birçok çeşidi vardır. Ama içeriği ve niteliği ne olursa olsun bütün değerler; insan ürünü olmaları, insan tarafından gerçekleştirilmeleri açısından ortak özelliklere sahiptirler. İnsan ve kültür dünyasında ortaya çıkan olayların ve gerçekleşen eylemlerin altında yine insandan kaynaklanan anlam ve değerler bulunur (Kurnaz, 2012, s. 49).

Davranışlarımızın tümü değerlerle ilişkilendirileceği için eğitimden ekonomiye, felsefeden ilahiyata tüm bilim dalları bir şekilde değerlerle ilgilenmektedir. Temel anlamda değerler, inançlar ve tutumlarla ilişkilendirilse de hem inançlardan hem de tutumlardan daha kapsamlı olduğu söylenebilir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s. 71).

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmeler son hızla ilerlerken, her geçen gün bir önceki günün nesnelерini hızla tüketirken, geçen zamanın değerlerimizi de hızla tükettiği dikkat çekici bir hal almıştır.

Günümüzde, dünya ülkelerinin hemen hepsinde olduğu gibi Türkiye’de de insani değerlerde ciddi aşınmalar (bozulmalar) gözlenmektedir. Bu olumsuz durum, insanlık ailesini tehdit eder seviyeye ulaşmak üzeredir. İnsanlar, her türlü değerden uzaklaştıkça insanlığını da kaybetmekle karşı karşıya geldiler. Yaşanan bu olumsuz durumu olumluya çevirmek için tüm dünya bir arayışa girmiştir. Bu arayışın sonucu olarak “değerler eğitimi” diye adlandırılan yeni bir eğitim modeli öngörülmüştür. (Yaman, 2012, s. 16).

Değerler eğitiminin, amaçlarına, içeriğine girmeden önce şu anda git gide içi boşalan / boşaltılan değer kavramının ne demek olduğuna değinmekte fayda var.

Değer, bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılıklarıdır. İnsani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel boyutlarda oluşabilen bu duyarlılıkların özümsemesi ve benimsenmesi süreci, değerler eğitiminin esasını teşkil eder. Sevgi, saygı, cesaret, doğruluk, yardımlaşma, temizlik, nezaket, hoşgörü vb. genel kabul görmüş toplumsal değerlerdir (Yaman, 2012, s. 17).

İnsanların sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurmak suretiyle yaşadığı birliktelikler bütünü toplum, kendi içinde zamanla bazı ortak değerler oluşturmuştur. Değerler, toplumun kendisinden çıktığı için, toplumsal yapıdan ayrı bir şekilde varlığı düşünülemez. Her toplumun, kendi yaşam stiline uygun vazgeçemeyeceği değerleri vardır. Toplum bu değerleri, bireye hazır olarak verir ve onun uymasını bekler (Türk, 2009, s. 8).

Değerlerin, bireylerin düşünce, davranış, tutum ve ürünlerinde meydana gelen kıstaslar olduğu söylenebilir. Değerler, sosyal bütünlüğün ayrılmaz ve yok sayılamaz ögesidirler (Turan ve Aktan, 2008, s. 228).

“Değer, bizi, ailemizi, toplumumuzu, milletimizi ve insanlığı değerli kılan üstün özelliklerdir.” (Yaman, 2012, s. 25)

3.4.1. Değerler eğitiminin amaçları

“Değer, insanı değerli kılan, sahip olduğu üstün nitelikler ve sahip olduğu donanımlardır. Sahip olunan değerler bireyin gelecekte kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını, hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için, bireyin belli başlı değerlerin farkına varması, gerekli değerleri kazanması, yeni değerler benimsemesi; bütün bu değerleri kişiliğinin temel taşları haline getirerek davranışa dönüştürmesi gerekir. Neredeyse hayat boyu devam eden bu değer kazanma/ kazandırma süreçlerine “değerler eğitimi” denilmektedir” (Yaman, 2012, s.18).

Değer eğitimi konusuna duyulan ilgi ve ihtiyaç giderek artış göstermektedir. Eğitim danışmanları ve eğitimciler bugünün çocuklarını topluma daha faydalı hale getirmek amacıyla büyük bir çaba içerisine girmişlerdir. Özellikle son zamanlarda okullarda yaşanan şiddet olayları uzmanların dikkatini buraya sevk etmesine neden olmuştur. Yaşanan bu problemler araştırmacıların akına ilk olarak şu soruyu getirmektedir: “Çocuklara değer eğitimi gerektiği gibi mi verilmektedir?” Tüm bu tartışmaların ilköğretim ve lise düzeyindeki değer eğitimi ile ilişkilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yani topluma daha iyi vatandaşlar yetiştirme konusu üzerine odaklanan değerlerin (dürüstlük, saygı, hoşgörü, sorumluluk, yardımseverlik, ahlaki değerler vb.) kazandırılmasında okulların çok daha etkili bir görev üstlenmeleri gerektiği belirtilmektedir.

Çağımızda giderek kültürsüzleşen, yozlaşan, bireysel çıkarlarını her şeyin önünde tutan, ancak bunun sonunda kendine dahi yabancı ve diğer insanlardan soyutlanmış bir varlık olarak karşımıza çıkan insana baktığımızda değerler eğitiminin gerek ve şart olduğunu anlıyoruz.

Bu gidişata dur demek isteyen tüm ülkeler eğitim programlarının içine bir şekilde değerler eğitimi konulu dersler, etkinlikler koymak çabasıdadır.

Nitekim en başta ABD olmak üzere çoğu Batılı toplumlarda, mantık zekâsı (IQ) yerine duygusal zekâ (SQ) öne çıkmaya başladı. Her işi okul ve bilimle çözmeye çalışanlar, bazı konularda çaresiz kalınca akıl ve bilimden öte olanların arayışı içine girdiler. İnsanın en üstün yönlerinin duygularında gizli olduğunu fark ettiler. Bu açıdan, sosyal zekâyı güçlendirecek değerler eğitimi çok büyük bir öneme sahiptir (Yaman, 2012, s. 44).

Değerler eğitiminin bir amacı da eğitimin amacı olarak da görülen, davranış değişikliğini olumlu yönde düzenleyerek çocuklara ve gençlere olumlu davranışlar kazandırmaktır (Yaman, 2012, s. 44).

Değerler eğitiminin ilk amacı nedir diye düşünüldüğünde, belki de akla ilk olarak gelen evrensel değerlerin kazandırılmasıdır. Giderek küçüle ve küreselleşen dünyada öncelikli olarak dünya insanları ile ortak bir payda oluşturacak değerlerin kazanılması ve kazandırılması çok çok önemli bir yer teşkil etmektedir.

Bilindiği gibi, hızla artan ulaşım ve iletişim araç ve imkânlarıyla dünyamız her geçen gün daha da küçüldüğü için farklı dil, din, ırk ve cinsten insanların bir araya gelmesi mümkün olmaktadır. Bunun yanı sıra, çok kısa zamanlar içinde çok farklı inanç, kültür ve değerlere sahip insanların birlikte yaşamaları da gün geçtikçe daha sahi bir hal almaktadır. Farklılıkların bir arada ahenk içinde bir birlikteliğin sağlanabilmesi ve insanların barış ve huzur içinde yaşam sürebilmeleri için bazı ortak değerlerin varlığı gereklilik arz etmektedir. Bu değerlerin toplumun ortak değerleri haline getirilebilmesi için, ayrıyeten bir gayret içine girilmesi de aynı derecede gerekli olan bir durumdur. Bu sebeptendir ki, değerler eğitiminin, hangi bakış açısı ile olursa olsun, eğitimin herhangi bir biçimde içinde yer alması gerektiği günümüzde artık gittikçe yaygın bir şekilde kabul gören bir anlayış haline gelmiştir (Hökelekli ve Gündüz, 2007, s. 387).

Değerler eğitiminin yine nihai amacı gönül gözünü açmaktır. Var olanı görmek, duymak, yaşamak, dillendirmek herkesin yapabileceğidir. Ancak, görülmezi görmek; duyulmazı duymak; yaşanmazı yaşamak ve bilinmezi söylemek için “âlim”, “arif” ve “kâmil” bir insan seviyesine ulaşmak gerekir (Yaman, 2012, s. 45).

3.4.2. Geçmişten günümüze değerler eğitimi

Geçmişten başlayıp bugünlere gelinceye dek “değerler” kavramı felsefeden sosyolojiye kadar birçok bilimin konu alanını oluşturmuştur.

Ancak değer kavramının, anlamını esasen felsefeden aldığı bilinmektedir. Çünkü Alman metafizikçi W. Windelband, felsefeyi genel anlamda bir ‘değer felsefesi’ olarak ifade eder ve tarihsel olayların yasal hale getirilemeyeceğini, ancak değerlendirilebileceğini öne sürer. W. Windelband’a göre yapılabilecek değerlendirme de ancak insana göre olabilir (Özensel, 2003, s. 218).

Günümüzdeki değerlerle alakalı felsefi tartışmaların ise 1890’lı yıllarda başladığı söylenebilir. Nietzsche, Scheler, Dupreel, Le Seme ve Polin gibi düşünürler tarafından da değer kavramı önemsenmiş ve felsefelerinde önemli bir yer işgal etmiştir. Bu düşünürler felsefelerinde, salt değerın kendisinden çok değer yargıları ve kuramları üzerinde durmuşlardır. Mesela Nietzsche, değerleri yaratanın ve koyanın insanın kendisi olduğunu söyler. Kant ise, değer için, öznenin tabiatının nesnelere zorla kabul ettirdiği bir zorluktan doğduğunu ifade etmiştir. Bilginin değerinin onun konusuna uygunluğu ile değil bizim için bir bilgi olmasını sağlayan öznel koşullarla gerçekleştiğini savunur. N. Hartmann da değerlerin kendiliğinden var olduğunu, ancak insanın bunları keşfettiğini ileri sürer (Özensel, 2003, s. 218).

Yıllardır değerlerin birçok bilime konu olmasına, yıllarca tartışılmasına rağmen günümüzdeki durumu pek iç açıcı değildir. Modern eğitim, mekanist, pozitivist dünya görüşü ve bilim tarzının etkisinde şekillendiği için sadece nesnelere “bakmaya” ve mekanik “bilme” ye odaklanmıştır. Ancak insanın değerini yücelten, yani insan olma değerini koruyan yalnızca “bilme” değil, aynı zamanda “şuur”, “vicdan”, “merhamet” ve “ahlaki değer”lerdir (Kenan, 2007, s. 283, 284).

3.4.3. Aileden topluma değerler eğitimi

Değerler birey var olduğu andan beri doğmuş, gelişmiş ve günümüze kadar bu varlığını değiştirerek ve gelişerek korumuştur. Değerlerimizin varlığını koruma eylemi çoğu konuda olduğu gibi, toplumun

kurumsal yapısı olarak hiyerarşiye uyarak başlamıştır. Bu hiyerarşi göz önünde bulundurulduğunda değerler eğitiminin ilk olarak ailede başladığı açıktır.

Sözelimi, “aile” toplumun en temel kurumu olarak, eğitim, din gibi sosyal kurumların ve bu kurumların değerlerinin benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında ve yaşatılmasında yani nesilden nesile aktarılmasında önemli görevler üstlenir (Özensel, 2003, s. 219).

Aile içinde değer kazandırma olayı, salt anlatım ile mümkün olmayacaktır. Aksine bizzat ailenin tüm bireylerinin kazandırmak istedikleri değerlere tam anlamı ile sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde yine çocuk ailenin vermek istediğini değil, ailede gördüğünü kazanacaktır. Ailenin tutumu yanında elbette çocuğun tutumunun da değer kazandırmada çok önemli olduğu kesindir.

Temel değerleri çocuklarına kazandıran anne ve babalar, hem çocuklarına yardım etmiş olurlar hem de çocukların insani yaşam şartlarının sıkıntılarını başkalarının üzerine yüklemek yerine kendi problemleri olarak benimsemelerini sağlarlar (Beil, 2003, s.19)

Ancak bu değer kazandırışı sürecinde bireyin tutumları da oldukça büyük bir önem taşır. Bireylerin tutumları, değerler eğitimi esnasında kendisini direkt olarak gösterir. Eğer bireylerin tutumu olumlu ve değişime açık ise, değerleri kabul edip uygulamaya geçirmesi de daha kolay olacaktır. Yok, eğer tutumları değişime kapalı olursa, değerler eğitimi de hem zor hem de uzun bir zaman alacaktır. Bu bireylerde yapılacak şey, bilişsel düzeyden başlayarak tutumları tekrar değiştirmek ve değerleri benimseyecek şekilde duyuşsal düzeye geçmesini sağlamak olacaktır. Ondandır, birey değerlendirme boyutunda, değerlerin gereklerini kabul edip özümsemiş bir hale gelecektir (Türk, 2009, s. 6).

Bu boyut atlatma eylemini gerçekleştirmede çoğu kez tek başına aile yeterli olamayacak, akademik donanımına sahip insanlara ihtiyaç olacaktır. Bu insanları bulacağımız yere okuldur, ya da en azından bulmamız gereken yer okuldur.

Okullar, ailede kazanılan değerlerin daha da pekiştirileceği ve yeni bazı değerlerin bireylere kazandırılacağı yerlerdir. Tıpkı ailede olduğu gibi, okulda da değerler eğitiminin yaşantı içinde, hatta yaşantının bir parçasıymış gibi verilmesi değerleri kazandırma hususunda en doğru yoldur. Kazandırılmak istenen değerler, bütün okul ailesince kabul gören, benimsenen ve yaşanan değerler olmalıdır. Böylece bu değerler sosyal öğrenme ile ve doğal bir süreç için rahatlıkla kazandırılacaktır (Hökelekli ve Gündüz, 2007, s. 389).

Öğretmenlerin okul içinde ve dışında değerleri doğru biçimde yansıtan birer örnek model olmaları, ahlaki sınıf ortamları oluşturmaları, değişik yöntem ve stratejiler kullanarak formal olarak sınıf içinde, informal olarak da sınıf dışında değerlerin kazandırılması için çocuklara çeşitli uygulamalar yaptırılmaları gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Dolayısıyla değer eğitimi konusunda yeterli niteliğe ve kapasiteye sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri çocuklar da ilerde demokratik yurttaşlık özelliklerini kazanarak, içinde buldukları topluma gerekli katkıları sağlayacaklardır. Bu sebeple öğretmenlerin çocuklara temel değerlerin kazandırılması ile ilgili görüş ve tecrübeleri önemlidir (Yıldırım, 2009, s. 165, 166).

Ancak her sosyal kurumun kendisince kazandırdığı değerler farklılık gösterir. Bu farklılığın ilk sebebi bireyin belirli yaşlarda iştirak ettiği yalnızca belirli kurumların olması ve o kurumlarda ancak seviyesine uygun olan değerleri kazanabilmesi, ikinci sebebi ise her sosyal kurumun kendine ait kazandırılan farklı değerlerinin olmasıdır. Bu bakımdan düşünülünce aile ve okuldan sonra en geniş sosyal kurumumuz toplumdur. Ve bireylerin toplumdandır da kazanacağı çok önemli değerlerin olduğunu, yeni nesillerin değerlere sahip nesiller olması için de değerlerine sahip bir toplum örneğine ihtiyaçları olduğu aşikârdır.

Toplumsal değerler, sadece bir grup üyesinin belirli bazı önermeleri kabulü değil, aynı zamanda diğer üyelerin de sosyalleşme sürecinde özümsemekte olduğu bireysel bağlılıkları olarak da kabul edilmelidir. Çünkü değerler, sosyal normlar içinde daha özel ve somut davranışın genelleştirilmiş standartlarını oluştururlar (Özensel 2003, s. 226).

Bireyler bu değerler kapsamında kendi değerlerini oluştururlar ve bu anlamda toplumsal değerler onlar için bir yol gösterici olur.

Değerler simgesel olarak toplumda bireylerin dayanakları olan kalıplar ve toplumsal organizmayı ayakta tutma görevi görürler (Özensel, 2003, s. 222)

Bireylerin dayanakları olan bu değerlerin kaynağı, sosyal varlık/kişinin dışındadır. Bireyler bunları kontrol edemezler; çünkü bu değerler kişinin kontrol edemeyeceği kadar çok ve farklıdır. Ancak toplumda bu değerler yani güçlü inançlar ve belirlenmiş güçlü idealler olmasa, bireylerin hangi davranışının ölçüleceğine dair belli normlar da olmazdı (Özensel 2003, s. 219).

Toplumlar belli değer sistemlerine sahiptirler. Eğer toplumlar belli değerlere sahip olmazlarsa, kontrol araçlarını da yitirmişler demektir. Toplumda var olan değerler sistemi, kişilerden neyin istendiğini neyin istenmediğini, kişilerin ne ile ödülleniş ve ne ile cezalandırılacağını belirler (Fichter, 2012, s. 171)

Hem bireyler tutunacakları belli bir dayanak hem de toplumun sağlığını koruyan bir unsur olarak değerler asla değişmez değildir. Zaman ve yaşantılar değiştikçe sahip olunan değerler de değişmiştir. Ancak önemli olan bu değişimin gelişme yönünde olmasıdır.

Hiçbir zaman değerlerin durağanlığından bahsedilemez. Çünkü aynı zamanlarda dahi yaşayan iki farklı toplumun kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklarından dolayı farklı değer yargılarının varlığı bilinen bir gerçektir. Yine bir toplumda, hızlı bir toplumsal değişim, toplumun farklı yerlerindeki var olan değerlerin farklılaşmasına da neden olabilmektedir (Özensel, 2003, s. 222).

Zamansal olarak ya da toplumdan topluma değerlerin değişmesi söz konusu iken bir bireyin kendi içinde yaşadığı değerlerin farklı bakış açılarına vurgu yapması istenen bir durum olmayacaktır. Çünkü istenen bireylerin taşıdığı değerlerin tutarlılık göstermesidir.

Yani değerler arasında bir uzlaşma olmalıdır. Bir kişi demokrasiye çok değer veriyorsa, diğer yandan anti demokratik bir anlayışa benzer şekilde değer veremez. Biraz daha açacak olursak; demokrasiye verdiği değerle birlikte farklılıklara da değer vermesi gerekmektedir. Bu yüzden artık değerli olan şey farklılıktır. Tersine bir durum o kişinin o değeri benimsemesi olarak anlaşılır (Özensel, 2003, s. 226).

Değerler insanlara aile ile başlar ve okul toplum üçgeninde kazandırılmaya çalışılır. Aile ve okula nazaran çok daha geniş bir hâkimiyete sahip olan toplumda, toplumsal norm ve değerlere uyum sağlayamayan bireyler sendeler ve zorlanır. Bu yüzden değerlerin kazandırılması çekirdekten başlayarak çok doğru bir şekilde yapılmalıdır.

3.5. Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Değerler Eğitimi

Adını çok duyduğumuz, ancak anlamını yitirmiş olan değer kavramı ve bu değer kavramının altında barınan onlarca değer unutulmaya yüz tutmuşken, bu gidişatı durdurmanın tek yolunun eğitim olduğu ortadaki en büyük doğru olarak göze çarpmaktadır.

Değerler, belirli aşamalardan geçerek yeni nesillere aktarılmazlarsa bu küresel çağın tüm değerlerimizi silip götürüleceği aşikârdır.

Değerlerimizin yok olduğu bir zaman düşünüldüğünde, toplumun içinden çıkamayacağı hasta ruh şimdiden baş göstermiştir aslında. Günümüzdeki intihar vakaları, suç teşkil eden doyumsuzluk sonuçları, yalnızlık, depresyon hali hissiyatları belki de bunun bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Bizler işlemeyen eski değerler sistemleri ve yerlerine henüz daha yenilerinin oluşturulmadığı, sabırla tahammül edilmesi gereken, büyük ve mühim tehlikelerin, insanlığın çevresini sarmamış olduğunu dilediğimiz, boşluk içinde bir ara dönemde bulunuyoruz. Yok olma ihtimali gerçeği, 'küçük' savaşlar, ırkçılık ve sömürü sistemi ile karşı karşıyayız (Maslow, 1996, s. 53). Her geçen gün, insanlığın yitirildiğini

düşündüren olaylarla, okuduğumuz haberlerle yüz yüze gelirken var olan değerlere sıkı sıkıya tutunmak belki de tek yapabildiğimizdir. Ancak bundan bir adım ötesi yok olmuş değerlerimizi de ortaya çıkarıp bunları bir bütün olarak gelen nesillere aktarmak olabilir.

Toplumun girdiği bu olumsuz süreç bu kadar ortada olmasına rağmen görmeyen, duymayan ve konuşmayan bir tavra sahip olan insanların yarattığı, kabul ettiği ve hatta uyum sağlamaya çalıştığı yaşayışımız bizleri korkutmaktadır.

Teknolojik gelişmelere bir adım dahi geride kalmama isteği ve hevesi biraz olsun evrensel değerlere karşı da olsaydı, belki şu an anlık çözümlerle kurtarılmaya çalışılan ve de asla başarılı olunamayan sorunlarla yüz yüze gelmezdik.

Günümüzde modern eğitimin, teknoloji dünyasında (özellikle de internet teknolojisi gibi) yeniliklerin aktif olduğu alanlarda müfredat programında yapılan değişiklikler ve yeniliklerle teknik ilerlemelere zamanında uyum sağladığı, ancak modern hayatta ortaya çıkan geniş çaplı değişim ve dönüşümleri büyük çapta ihmal ettiği söylenebilir (Kenan, 2007, s. 275). Bu durum ülkemiz için de oldukça geçerli bir sorundur. Ülkemizde kalkınma anlayışı, çoğunlukla, teknolojik icatlar ve altyapı yatırımlarıyla kısıtlanmıştır. Yani, ülkemizde kalkınma denilince anlaşılan, fabrikalar kurmak, barajlar inşa etmek, yollar yapmaktır. Kalkınabilmemiz için elbette bunlara ihtiyacımız vardır, ancak bunlar kalkınma kavramının sadece yarısını oluşturabilir. Bu eksik ve yanlış anlayış yüzünden ülkemiz, bugün ekonomi temelli kalkınma ile uğraşmakta; insanın iç huzuru, gelişimi ve psikolojik tatminleri ile ilgilenmemektedir (Yaman, 2012, s. 34). Sosyal sorunlarla karşı karşıya kalındığında da bunlara çözüm bulması çoğunlukla parçacı ve indirgemeci bir zihniyetle gerçekleşmekte ve bu sorunlar genellikle birbirleriyle ya da daha geniş kavramlarla bağlantı kurulmaksızın birçok etkenden tecrit edilerek ele alınmaktadır. Örneğin, modern eğitim uygulamalarının ileri seviyelere vardığı ve ekonomik bakımdan da güçlü ülkelerde, fakir öğrencilerin aç bir şekilde okula geldikleri anlaşılınca, okullar derhal yemek tedariki için seferber olurlar (Kenan, 2007, s. 275). Ancak bu geçici çözümler toplumsal sorunların yarasına aslında bir nebze dahi olsa merhem olamamaktadır.

Yeni bir ufuk olarak asıl gelişmenin, insanın iyi eğitilmesi ve yetiştirilmesi ile olacağını kabullenmemiz gerekir (Yaman, 2012, s. 35). Nitekim ünlü eğitimci Hasan Ali Yücel de, günümüz dünyasında maddi güçlerle manevi değerler arasında denge kurmanın, insanoğlunun önündeki önemli program, hatta sahip çıkılması, ciddiyetle düşünülmesi gereken en mühim görev olduğunu söylemektedir. Bu görev, çoğunlukla çocuk milyonlarca insanın açlıktan öldüğü, yarım milyara yakın insanın beslenmesinin kötü bir halde olduğu ve dünya nüfusunun yarıya yakınının tatmin edici sağlık hizmetleri alamadığı, diğer taraftan gelişmekte olan ülkelerin silahlanmak için harcadıkları para, eğitim ve sağlık hizmetleri için harcadıklarından kat be kat fazla olduğu günümüz dünyasında yeniden ele alınmayı bekliyor (Kenan, 2007, s. 277).

Belki de konumuza başka bir noktadan, yani eğitimin temel amaçlarının ne olması gerektiğinden yaklaşmak gerekir. Eğitimin ileri hedefleri (aynı zamanda psikoterapinin, aile yaşamının, çalışmanın, toplumun ve yaşamın kendisinin de) o kişilere tam bir insan olma, potansiyellerinin en yükseğini gerçekleştirme, doyum verme ve erişebileceği en yüksek olası boyutuna gelmesinde yardım etmek olmalıdır. Kısacası, olabileceğinin en iyisi olması ve içindeki aslanan potansiyel yönünde kendini oluşturmasına yardımcı olmalıdır (Maslow, 1996, s. 36)

Eğitimin en temel amacı, insan kalitesinin yükseltilmesi olmalıdır. Çağımızda insanı gerektiği kadarıyla eğitmek ve iyi bir şekilde yetiştirmek toplumdaki huzur ve refahın ilk şartıdır (Yaman, 2012, s. 40).

Tam anlamıyla eğitim, hem bilgi verip öğretmeyi hem de verilen bilgileri davranışa dönüştürme olarak ifade edilir. Oysa ülkemizde eğitim anlayışı, 1950'li yıllardan bu yana tek yönlü ve bir ayağı aksak bir biçimde yalnızca "öğretim" yapmaya kaymıştır. Okulda bilgilerin öğretimi yarım yamalak da olsa aktarılırken, değerler eğitimi, kişilik ve karakter eğitimi gittikçe ihmal edilmiştir (Yaman, 2012, s. 43).

Oysa eğitim ile anlatılmak istenen bilişsel davranışların yanı sıra duyuşsal davranışları da kazandırmak olmalıdır. İşte bu nedenle eğitim, demokrasilerde tek tek bireyin (sadece elitlerin değil) tam insan olma yolunda yardımcı bir öğe olacaksa o zaman, ilke olarak tamamen evrensel, aynı anda her yerde bulunabilen ve yaşam boyunca süren bir girişim olmalıdır ve yalnızca bilişsel alanın değil tüm insani potansiyelin kullanılmasını içermelidir (Maslow, 1996, s. 37).

Değerlerden uzak kalmış ve tamamıyla teknolojik olmaya çalışmak (amaçlar olmadan araçlara sahip olmak), sadece geleneksel olana ve alışlagelmiş olana tutunmak (yaşanan değerlerin yokluğunda eskilerin devam etmesi), eğitimi yalnızca düşüncelerin aşılması gibi basit bir biçimde algılamak, işte bunların tümü değerler karmaşası, felsefi ve aksiyolojik başarısızlıklardır. Ve kaçınılmaz olarak değerlerin tümü, patolojilerini doğurmaktadır (Maslow, 1996, s. 37).

Bunun yanı sıra yüzyıllar boyunca yetenekleri, becerileri, liderlik ve yaratıcılık özellikleriyle sıyrılmış pek çok kişi, toplumların gelişmesinde birer lokomotif görevi görmüşlerdir. Eski uygarlıklardan günümüze kadar Hintli, Çinli, Grek, Arap ve Batılı birçok felsefeci, bilim adamı ve liderler, içinde bulunmuş oldukları dönemleri ve hatta geleceği etkilemişlerdir. Günümüzde de kendi ilgi alanlarında lider kişilerin yetiştirilmesi, kalkınmanın ve gelişmenin ivmesinin artırılması için çalışılmaktadır (Şahin, 2004, s. 261).

Üstün yeteneklilik denildiğinde aklımıza gelen de işte bu yüksek beyin gücüdür. Ancak bu yüksek beyin gücünün yanında beklenen ve çoğunlukla var olan yüksek duyuşsal güç de vardır.

Üstün yeteneklilik durumu yalnızca zihinsel anlamda normalikten farklılaşmak olarak değil, bununla birlikte sosyal, duygusal ve kişisel özelliklerinin farklılaşması boyutlarıyla da ele alınması gerekir (Özbay ve Palancı, 2011, s. 89).

Üstün yetenekli çocukların çevreleriyle kurdukları duygusal ilişkiler, üzerinde düşünülmesi gereken konulardan biridir. Bu aşamada onlara verilebilecek eğitimin özellikleri de son derece önem kazanmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar da özel eğitime muhtaç diğer çocuklar gibi yalnızca kendi ihtiyaçlarına uygun bir eğitim alırlarsa başarılı ve mutlu olacaklardır (Şahin, 2004, s. 262).

Üstün yetenekli bireyler üstün duyuşsal özelliklere de sahiptir. Bu üstün özelliklere sahip bir birey çok duyarlı olabildiği gibi, hırsları değerlerinin önüne geçmiş bir Hitler gibi acımasız ve duyarsız da olabilirler. İşte bu dengeyi doğru ayarlamak için ihtiyaç olan değerler eğitimidir.

Bir toplumun en kıymetli hazinesi olan üstün yeteneklilerin erken çağlarda fark edilmesi, yeteneklerini ortaya koyabilecekleri rahat bir ortam, teşvik ve destek alacakları ve gelecekteki sorumluluklarını erkenden keşfedebilecekleri uygun bir eğitim şekli, toplumsal gelişmenin gelişimini belirleyecek bir rol oynayacaktır (Hökelekli ve Gündüz, 2007, s. 371).

Bu çocukların değerler eğitimi dersine diğer çocuklardan daha çok ihtiyaçları olduğu kesindir. Çünkü bu çocuklar doğru eğitilmediklerinde çok derin toplumsal yaralara sebep olabilmektedir.

Üstün yetenekliler, doğuştan getirdikleri özellikleri ile insanlığın ufkunu açmaya, topluma yeni değerler kazandırmaya ve insanlığın yükselişi için sorumluluklar almaya adaydırlar. Doğuştan getirilen yeteneklerin tanındığı, ona göre değer verilip yönlendirildiğinde kişi, toplum içinde uyumlu, yararlı ve mutlu olarak yetişir. Üstün yeteneklilerin eğitimine özel önem verilmesi sadece onların kendileri açısından değil, toplumsal yaşam standartlarının ve insan kalitesinin yükseltilmesi açısından da fazlaca önemlidir (Hökelekli ve Gündüz, 2007, s. 372).

Ahlaki sınırların dışında olma, hatta kimi zaman ahlak ve insanlık dışı olma, herhangi bir kişi tarafından, sıradan bir sebeple satın alınabilme özellikleri (Nazilere, komünistlere veya Amerikalılara aynı benzer istek ve azimle çalışan Alman “bilim adamları”nın yaptığı gibi”) son zamanlarda ortaya koymuştur ki, bilim satranç oyununa benzer şekilde anlaşıldığı, tek emeli var olanı keşfetmek, öznel deneyimleri var olandan ve

keşfedilebilir olandan ayırmak olduğu müddetçe, tehlikeli bir vaziyete gelebilmekte ve bilim insanlarını dahi birer canavara dönüştürebilmektedir (Maslow, 1996, s. 20).

Diğer yandan, biraz geçmişe 20. yüzyıl Avrupa'sının ilk yarısına bakarsak, iki dünya savaşının var olduğunu görürüz. Dönemin en eğitilmiş nüfusuna ve en gelişmiş üniversite eğitim sistemine sahip Avrupa ülkesinin, 2. Dünya Savaşı esnasında neden olduğu ölüm ve yıkımların beraberinde kendileri gibi olmayan, başka ırk ve dinden olanlara yaşam hakkı ve varolma fırsatı tanımayışları; diğer yandan savaşın bitimine doğru Hiroşima ve Nagazaki'ye iki atom bombasının atılmasıyla birkaç saniyelik anda insanlık tarihinin en kötü insan, doğa ve şehir yıkımı düşünüldüğü zaman 'bu yıkıcı teknoloji ve politikaların oluşturulmasında acaba çağdaş eğitimin ne denli katkısı olmuştur?' sorusu, üzerinde düşünülmesi gereken bir noktadır (Kenan, 2007, s. 276, 277).

Bütün bunlar, üstün yetenekli çocukların uygun gelişim ortamları ve elverişli eğitim koşulları altında insanlık için büyük bir kazanıma dönüşebilecekleri gibi, varlıklarının ciddiyete alınmadığı durumlarda insanlık için yeri doldurulamaz büyük bir kayıp, hatta ciddi bir tehlike haline gelebileceklerini göstermiştir. Toplumsal huzur ve refahın kazanılmasında en önemli faktör olarak da insanın ahlaki ve manevi seviyesini yükseltebilecek bir eğitim ve rehberlik gelmektedir (Hökelekli ve Gündüz, 2004, s. 142- 143).

Nitekim büyük sanatçıların birçoğu başarılarını, kendilerini daha dikkatli ve ilgili olan bir öğretmenin keşfetmesine ve zihinlerine hırs tohumu ekerek, onları ihtiyaçları olan eğitime yönlendirmelerine borçlu olduklarını söylerler. Üstün yeteneklilerin bu yetenekleri düzenli ve yeterli bir eğitim, zamanında ve doğru yönlendirme, teşvik ve rehberlikle ortaya çıkarılabilir ve geliştirilebilir. Bu sebeple üstün yetenekli çocukların erken çağlarda keşfedilmesi eğitilmesi hem bireyin hem de toplumun mutluluğu ve ilerlemesi için önemlidir (Hökelekli ve Gündüz, 2004, s. 138).

Bu korkunç durumun yanı sıra deneyimler ortaya koymuştur ki değerlerden yoksun bir toplum sahip olduğu her şeyi tükettiğinde geride kendisine kalan boşlukla depresif bireyler olarak karşımıza çıkmakta yahut doyumsuz bir hayat anlayışı bu bireyleri yanlış yerlere sürüklemektedir.

Değerlerden yoksunluk, anomi, ahlaksızlık, köksüzlük, boşluk, umutsuzluk ve inanılacak, uğruna adanacak şeylerin eksikliği gibi farklı biçimlerde açıklanmıştır. Bugünlerde tehlikeli boyuta gelmesinin sebebi ise geleneksel değer sistemlerinin insanlığa sunmuş olduklarıyla başarısızlıklarını ispatlamış olmalarındandır. (İçinde bulunduğumuz durum bunu ortaya koymaktadır). Refah ve zenginliğin, teknolojik gelişimin, yaygın eğitimin, demokratik siyasi biçimlerin ve hatta en dürüst en doğru amaçların barışı, kardeşliği, dinginliği ve mutluluğu elde etmekteki başarısızlığı bizi bütün açıklığı ve kaçınılmazlığıyla insanın yüzeysel olanla vakit kaybetmesi sebebiyle bunları engelliyor olması gerçeğine itmektedir (Maslow, 1996, s. 53).

Bilgi ve yaşam araçlarının artmasına karşın değerler alanının daralması ya da zayıflaması kişisel ve sosyal birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Sosyal bilimcilerin çalışmalarında yer alan anomi, yabancılaşma, yaşamdan haz alamama, köksüzlük, değer patolojisi, varoluş bunalımı, manevi açlık, başarı nevrozları, amaçsızlık... gibi kavramlar bu durumun bireylerin psikolojisinde oluşturduğu sonuçları yeterince ifade etmektedir. Bunun sosyal karşılıkları ise şiddet ve cinsellik kültürünün öne çıkması, bölgeler arası dengesizlik ve yetersiz beslenme, çevre kirlenmesi, aile kurumunun zayıflaması, alkol ve madde bağımlılığı, cinsel sapmalar, terör ve savaş, yüksek intihar oranları, paraya tapınma... gibi göstergelerdir. Tüm bunlar, gelecekte toplumda aktif görev ve sorumluluklar üstlenecek üstün yetenekli bireylerin yaratıcı güçlerinin önce kendi bireysel olgunlaşmalarına, bununla birlikte de toplumda "haz ve menfaat ahlaki" yerine, "erdem ahlaki"nın yaygınlaşmasına olanak verecek bir anlayışla eğitilip, yönlendirilmesinin önemini açıkça belirtmektedir (Hökelekli ve Gündüz, 2007, s. 373).

Aslına bakılırsa ülkemizde değerler eğitimini güçlendirmek adına bazı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Okullarda yılın değeri oluşturulmuş ve değerler eğitimi konusunda İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından

toplantılar düzenlenmiştir. Ancak üstün yetenekli çocukların öğretim anlamında özel eğitime muhtaç oldukları nasıl kesin bir durumsa, değerler bazında da ayrı bir eğitime tabi tutulmaları gerektiği açıktır.

Üstün yetenekli bireyler bu yeteneklerini, içinde yaşadıkları toplumda yararlı amaçlara yönelik olarak kullanmakta mahir oldukları kadar, yeteneklerinin dikkate alınmadığı ya da uygun bir eğitimden geçirilmediği, engeller ve yanlış yönlendirmelerle karşı karşıya oldukları durumlarda, bu güçlerini o toplumların zararına kullanmada da çok mahir olabilirler. Onun için, bunların yeteneklerini kullanacakları doğru kanalların açılmasına büyük ihtiyaç vardır (Hökekleli ve Gündüz, 2007, s. 372).

Toplumların ve insanlığın ilerlemesi için bir mucize olan bu çocuklar, gerekli özenle eğitilmediklerinde insanlık için olağanüstü boyutta olumsuz sonuçlar da doğurabilirler.

Dolayısıyla insanlığın bilim, sanat ve düşünce alanında önderleri olacak olan üstün yeteneklilerin, zaten birçoğuna doğuştan duyarlı oldukları sevgi, saygı, merhamet, şefkat, adalet, doğruluk, dürüstlük, diğerkâmlık, hoşgörü, barış, şiddete başvurmama vs. gibi bütün insanlığı ilgilendiren evrensel değerlerle iç içe ve onları benimsemiş ve özümsemiş bir yaşam sürecinin içine sokulması gerekmektedir. Bu süreç, şüphesiz ilk önce ailede başlayacaktır. Daha sonra okulda örgün eğitimle pekiştirilecek ve günlük yaşamda ve meslek hayatında gerçeklik kazanacaktır (Hökekleli ve Gündüz, 2007, s. 388).

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

- Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, üstün yeteneklilik, akranlarına göre daha yetenekli olmak, takvim yaşına göre birkaç yaş daha üstün becerilere sahip olmak ve zekâ, yaratıcılık, özgün düşünme ve liderlik bakımından mükemmele yakın ya da mükemmel performans göstermektedir. Üstün yeteneklilik kavramsal açıdan çoğunlukla üstün zekânın da yerine kullanılır. Çünkü üstün yeteneklilik üstün zekâlılığı da kapsayan bir kavramdır. Nitekim üstün zekâlıların oranı üstün yeteneklilerden daha azdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular üstün yeteneklilerin hem bedensel, hem duyuşsal hem de zihinsel olarak yaşitlarına göre üstünlük gösterdikleri sonucunu vermiştir. Ve bu üstünlük erken yaşlarda başlayıp ömür boyu sürer. Üstün yetenekliler erken yürüyen, erken konuşan, genellikle bedensel özellikleri iyi olan, evrensel sorunlara duyarlı ve üst düzey bir bilişsel güce sahip bireylerdir.
- Araştırmanın bulgularına göre, ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi eşsiz bir sistemle Osmanlı Devleti'nde Enderun Mektepleri ile sağlanmıştır. Sonrasında sekteye uğrayan üstün yeteneklilerin eğitimi 1950'li yıllarda bir dönüşüm geçirmiş ve son olarak 1992 yıllarında Bilim ve Sanat Merkezlerinde sürdürülmeye başlamıştır.
- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, değer, bireylerin davranışlarını, düşüncelerini, duygularını etkileyen, önce bireyler sonra toplumlar tarafından oluşturulmuş olgulardır. Değerler eğitiminin amacı da, çocukların doğru olguları kazanarak davranış ve düşüncelerini olumlu yönde geliştirmelerini ve duygularını geri plana atmadan duyarlı bireyler olabilmelerini sağlamaktır.
- Elde edilen bulgular, değerlerin insanlık var olduğundan beri yaşadığını, birçok bilimin konu alanı olduğunu, pek çok alanda tartışıldığını, ancak buna rağmen bugünkü durumunun pek de iyi olmadığını ortaya koymuştur.

- Araştırma, değerler eğitiminin toplumun en küçük birimi olan ailede başladığı, ikinci sosyalleşme alanı olan okul ile süregelip asıl alan olan toplumda kendini bulduğu sonucunu çıkarmıştır. Toplumda bireyler kazandıkları değerleri olgunlaştırır ve içselleştirir.
- Elde edilen bulgulara göre üstün yeteneklilerin özel bir değerler eğitimine ihtiyaç duydukları açıktır. Çünkü değer kaybı bireylerde yeri doldurulamaz zararlara yol açar. Eğer ki bu bireyler bir de üstün yetenekli bireyler ise oluşan hasar çok daha büyük olur. Ve üstelik bu hasar sadece bireyi yaralayan küçük çapta bir hasar olmaz aynı zamanda toplumları da son derece yanlış yerlere sürükler. Ayrıca üstün yeteneklilerin geneli çok duyarlı bireylerdir. Eğer toplum onların bu duyarlılıklarını anlamazsa bu bireyler yalnızlık ve dışlanmışlık sorunu ile yüz yüze geleceklerdir. İnsanlığın önünü açabilecek bu üstün yeteneklileri hem ülke hem de insanlık adına kaybetmek istemiyorsak, onlara daha çok değer vermeli, özel eğitim sahalarını geniş tutmalıyız sonucuna da ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

1. Üstün yeteneklilerin değerler eğitimine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu durumda, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki değerler eğitimi dersinin nasıl verilmesi gerektiği araştırılabilir.
2. Bilim ve Sanat Merkezlerindeki öğrencilerin değerler eğitimine karşı tutumları ölçülerek nitel araştırmalarla üstün yetenekli öğrencilerin bu anlamda mükemmel bir uyuma sahip olup olmadıkları da bir araştırma konusu olabilir.
3. Üstün yetenekli öğrenciler için rol model olacak olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde değerler eğitimi dersine giren öğretmenlerin, evrensel değerlere sahip olma düzeyleri ve bu değerler eğitimi dersini doğru bir biçimde aktarabilme konusundaki yetkinlikleri de araştırılması gereken bir konudur.
4. Bilim ve sanat merkezlerindeki değerler eğitimi derslerine giren öğretmenler için, üstün yetenekli çocukların gereksinimlerini bilmek, üstün yetenekli çocuklara bu anlamda nasıl daha faydalı olacaklarını bilmek hem öğretmen hem öğrenci hem gelecekteki toplum için faydalı olacaktır. Çünkü üstün yetenekli çocuklar, toplumların önderleridir. Bu çocuklar için yapılacak ufak bir yanlış eğitim dahi telafi edilemeyecek sonuçlar doğurabilir. Bu anlamda değerler eğitiminin yeri de önem teşkil etmektedir. Nitekim insani değerlere sahip olmadan ne kadar bilgi ile donanımlı olursa olsun, o bireylerin topluma ve insanlığa faydası olmayacaktır.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Enderun: Üstün yetenekliler için saray okulu. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ü. (2004). Osmanlı eğitim sisteminde Enderun mektebi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir?. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*. Tekirdağ.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak, *Eğitime Bakış*, 7(19), 39- 45.
- Bacanlı, H. (1999). *Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri*. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/926-20120221155146-bacanli.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Baykoç, N. (2014). *Üstün; akıl, zeka, deha, yetenek, dahiler- savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık

- Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk- doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?* (Çev. Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, D. (2004). 1953 - 1993 yılları arasında üstün zekalı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı öğrencilerin özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün olma niteliğini kazanma. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. ve Zeana, M. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69- 88.
- Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Enç, M. (2004). Özel eğitimin tarihçesi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Fichter, J. H. (2012). *Sosyoloji nedir?* (Çev. Prof. Dr. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gökdere, M. (2004). Bireysel dosyama tekniği (potfolio) ve üstün yeteneklilerin eğitimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekalı çocuklarda ahlak gelişimi ve Eğitimi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) 157- 177.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Eds.), *Değerler ve eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Işık-Ercan, Z. Z. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için temel prensipler ve kullanılan teknikler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127- 144.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011), Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29- 55.
- Kenan, S. (2007). Modern eğitimin oluşum sürecinde değerler eğitimi nasıl zayıfladı?. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Eds.), *Değerler ve eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kurnaz, A. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda değer eğitimi. *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu bildiri kitabı*, ss. 49-71.
- Levent, F. (2012). Bilsen öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal özellikleri, *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu bildiri kitabı*, ss. 29-34.
- Maslow, A. (1996). *Dinler değerler, doruk deneyimler* (H. K. Sönmez, çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Meb (2001). *Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi*.
- Ömeroğlu, E. (2004). Okulöncesinde üstün çocuklar ve eğitimi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89- 108.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217- 239.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şahin, A. (2004). Üstün yetenek ve eğitim. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tanrıöğen, A. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227- 259.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi–eğitimde yeni ufuklar-*. Ankara: Akçağ Yayım.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Education Research*, 35, 165- 184.