T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN ÖRGÜTSEL ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Didem ÖZKAN

ANKARA
Ekim, 2009

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN ÖRGÜTSEL ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Didem ÖZKAN

Danışman: Prof. Dr. İnayet AYDIN

ANKARA
Ekim, 2009

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir

Başkan: Prof.Dr. Rıfat MİSER:.....

Üye: Prof.Dr. İnayet AYDIN (Danışman) .....

Üye: Yrd.Doç.Dr. Şakir ÇINKIR.....

ONAY:

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onayları

...../...../2009

Prof.Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Zihinsel yetenekleri akranlarına göre üst seviyede olan ya da gizilgüce sahip, yaratıcılık yanı güçlü olan, başladığı işi mutlaka tamamlama isteği duyan, yüksek görev anlayışına sahip ve karşılaştığı sorunları çözmede yaratıcılığını kullanan üstün yetenekli çocuklar bir ülkenin en büyük zenginlik kaynağıdır. Çünkü uygun ve yeterli eğitim aldıkları takdirde ülkenin geleceğinin şekillendirilmesinde en önemli rolü oynayacak olanlar yine bu çocuklardır.

Dünyada üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili ülkelerin politika ve konumlarına göre çeşitli eğitim programları ve kurumlar bulunmaktadır. Türkiye'de ise diğer ülkelere kıyasla daha geç fark edilen bu alanda yapılan çalışmalardan en önemlisi Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) açılmasıdır. Söz konusu kurumların etkili olması; bu özel çocukların üstün beyin güçlerinin değerlendirilmesini ve toplumun hemen her alanda gelişmesini sağlayacaktır.

Bu araştırma ile Türkiye'de üstün yetenekli çocuklara eğitim veren BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları; amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarında var olan durumu saptayarak ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda yardımcı olacaktır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amaçları ve önemi tartışılmakta; ikinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri verilmektedir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi sunulmakta; dördüncü bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular verilip yorumlanmaktadır. Araştırmanın son bölümü olan beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde araştırma boyunca beni destekleyip yönlendiren çok değerli danışmanım ve hocam Prof. Dr. İnayet Aydın'a yardımlarını esirgemeyen hocam Prof. Dr. Ali Balcıya, Prof Dr. Rıfat Miser' e Yrd. Doç. Dr. Şakir Çınkır'a ve verilerin analiz aşamasında katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Bayram Tay'a ayrıca sabır ve desteklerini esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

Ekim 2009 Ankara Didem Özkan

ÖZET

YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN ÖRGÜTSEL ETKİLİLİĞİ

Özkan Didem
Yüksek Lisans Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet Aydın
Ekim 2009, xvii+219 sayfa

Bir devletin varlığını sürdürmesi ve gelişmesi için, ülkesindeki üstün yeteneklileri keşfetmesi, eğitmesi ve etkin kılması gerekmektedir. Diğer dünya ülkeleri gibi Türkiye'nin de bilgiyi üretip kullanma yeteneğine sahip, problem çözücü, sorunları yaratıcılığı ile aşmış, lider özelliğine sahip üstün yetenekli çocuklarına kendilerini ifade edebilecekleri ortam ve şartların sunulduğu eğitim sistemlerine ihtiyacı vardır. Bu sistemler; söz konusu çocukların örgün eğitimde yaşadıkları uyumsuzluk problemlerini aşmalarına yardımcı olacak, üstün yeteneklilerin eğitiminde uzmanlaşmış danışmanlar rehberliğinde sahip oldukları üstün yetenek ve kapasitelerini yaratıcı proje uygulamalarında ortaya koymalarını ve geliştirmelerini sağlayan programlara sahiptir. Türkiye'de bu konuda yapılan eğitim çalışmaları içerisinde en sistematik olanı BİLSEM'lerdir. Ülkemizde bu denli önemli bir görev üstlenmiş olan BİLSEM'lerin hali hazır şartlarda etkin eğitim verip vermediklerinin araştırılması sonucu elde edilecek çıkarımların, söz konusu kurumların geliştirilmesine önemli girdiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile Türkiye'de üstün yetenekli çocuklara eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezleri'nin örgütsel etkililiğinin amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarında; yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından, araştırmaya katılanların söz konusu boyutlara ilişkin algılarını belirlemek üzere, kendilerine sorulan açık uçlu sorular doğrultusunda, bir veri toplama aracı (örgütsel etkililik ölçeği) geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi teknikleri, standart sapma ve aritmetik ortalaması yöntemi, cinsiyet ve eğitim değişkeni için bağımsız t testi, kıdem, yaş, hizmet süresi, sınıf ve

benzer değişkenler için tek yönlü varyans analizi (oneway Anova), anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için de Tukey testleri uygulanmıştır.

Tarama modelinde nicel yöntemle yapılan bu araştırmanın hedef evrenini; 2007 Aralık ayı itibariyle Türkiye'nin 33 ilinde faaliyet gösteren 35 BİLSEM'de görev yapan yöneticiler, öğretmenler, BİLSEM'e devam eden öğrenciler ve onların velileri oluşturmaktadır. BİLSEM'de görev alan 91 yöneticinin tümüne, 467 öğretmenden 271'ine, 5056 öğrenciden 479'una, 5056 veliden de 329'una olmak üzere toplam 1170 kişiye ulaşılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarına ilişkin görüşlerine ait sonuçlar;

Yönetici ve öğretmenlere göre BİLSEM'ler iklim ve amaç boyutunda etkili kurumlardır. En az etkili boyut örgütlenme boyutudur.

Öğrencilerin BİLSEM'de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımamaktadır.

Sosyal etkinliklere götürmek için tahsis edilmiş bir aracının olmaması BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğini düşürmektedir.

Bakanlıkça BİLSEM'ler'e ayrılmış özel bir bütçe olmaması yapılan çalışmaların etkililiğini azaltmaktadır.

BİLSEM'ler'le ilgili yasal düzenlemelerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yürütülmesi sorun yaratmaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin gelişimine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri yeterli değildir.

BİLSEM'de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici programa geldiklerinde sınav (SBS) kaygıları yaşayıp dershaneye başladıklarından BİLSEM'e devamsızlık oranları artmaktadır.

BİLSEM'ler arası öğretmen atamalarının yapılamaması, alanda yetişmiş öğretmenlerin istihdamı açısından merkezlerin etkililiğini düşürmektedir.

Meslek kıdemine göre yönetici görüşleri arasında anlamlı fark bulunmazken, öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre görüşleri

arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin kıdemleri artıkça görüş olumsuz yönde değişmektedir. Yönetici kıdemi değişkenine göre yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre kıdemi az olan yöneticiler BİLSEM'lerin örgütlenme boyutunu daha etkili bulmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre BİLSEM'leri tüm boyutlarda daha etkili bulmaktadırlar.

Velilerin Amaç, Örgütlenme, Süreç ve İklim Boyutlarındaki görüşlerine ilişkin sonuçlar;

BİLSEM velilerine göre BİLSEM'ler Amaç süreç ve örgütlenme boyutunda büyük ölçüde etkilidir. Daha az etkili olan boyut ise iklim boyutudur.

Veliler merkezler'de çocuklarının yetenekleri doğrultusunda yeterince yönlendirme yapılmadığını ve BİLSEM'de yeterli düzeyde araştırma ile ilgili çalışmalar yapılmadığını ifade etmişlerdir.

Çocuklarını BİLSEM'e getirir ve götürürken ulaşım problemi yaşamaktadır. BİLSEM'de çalışan hizmetlilerin sayısını yeterli bulmamaktadırlar. BİLSEM'deki öğretmenlerin çocuklarının üstün yönü hakkında kendilerine geri bildirimde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir.

Velilerin cinsiyet, yaş ve meslek durumları değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmezken, eğitim durumu değişkenine göre eğitim seviyesi düştükçe görüş olumlu yönde, gelir artıkça da olumsuz yönde farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarındaki görüşlerine ilişkin sonuçlar;

BİLSEM öğrencilerine göre BİLSEM'ler süreç ve örgütlenme ölçüde etkilidirler. En az etkili olan boyutlar ise amaç ve iklim boyutudur.

Öğrenciler "BİLSEM'lerin sorgulama becerilerine yeterince katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. BİLSEM'lerde bir kantinin bulunmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Danışman öğretmenlerin ev ve okul ziyaretlerini ihmal ettiklerini ifade etmişlerdir. BİLSEM'e niçin devam ettiklerini bilmemektedirler.

Öğrencilerin cinsiyet, devam ettiği okul ve sınıf değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmezken, devam ettiği yıla göre 1 yıldır devam eden öğrencilerin görüşleri daha olumlu olurken, yaş değişkenine göre 13 yaş ve altındaki öğrencilerin görüşleri olumsuz yönde farklılık göstermektedir.

ABSTRACT

THE ORGANISATIONAL EFFECTIVENESS OF SCIENCE AND ART CENTERS IN ACCORDANCE WITH THE OPINIONS OF MANAGERS, TEACHERS, PARENTS AND STUDENTS

Özkan Didem

The Educational Administration and Inspection Master's Degree Programme

Thesis Supervisor: Prof.Dr. İnayet Aydın

October 2009, xvii+ 219 Pages

A State have to invent, educate and make the gifted children effective in its country to keep its existence and to develop like the other countries of the world Turkey also needs an educational system which an environment and circumstances is presented to its gifted children (who has the ability to produce and use the information, who can solve problems, who overcome the obstacles via their creativity, and who has leadership properties) where they can express themselves.Those systems have the programs which provide assistance to the so-called children to overcome the problems they live in formal education and provides them to realize and improve their high abilities and potentials in the creative project applications on the guidance of the mentors who is an expert on gifted education.BİLSEMs are the most systematical one among the educational studies which have been done In Turkey

The outputs which will be gathered at the end of research of the effectiveness of these important administrations is thought to make important contributions for their improvement.

With this study it has been aimed that the investigation and evaluation of BİLSEMs' effectiveness which educate the gifted students in Turkey at the dimensions of purpose, organization, process and climate in accordance with the opinions of administrator, teacher, parent and student.

For this purpose a data collection tool (organizational effectiveness scale) is developed by the researcher to define the perceptions of participants of the research related to so-called dimensions under the directions of open-

ended questions which are asked them. The techniques of Factor Analyzes for the construct validity of the scale and the standard deviation and arithmetical mean methods, the independent t test for the sexuality and education variable, one way variance analysis (one way Anowa)for seniority, age, service period, class and similar variables, Tukey tests for defining meaningful difference among which groups is, applied.

The target universe of this research which is done using quantitative method consists of; administrators and teachers who works in 35 BİLSEMs which functions in 33 provinces of Turkey starting from 2007 December, students attending BİLSEM and their parents, The whole 91 administrator, 271/467 teachers, 479/5056 students, 329/5056 parents totally 1170 people have been reached.

The results have been reached in according to the findings of the research are as follows:

According to the teachers BİLSEMS are effective administrations in climate and purpose dimensions. The least effective dimension is organisational dimension.

The educational programs that the students study in BİLSEMS aren't in a compatibility with the programs in their formal education.

The lack of a vehicle reserved to take the students to the social events decrease the organisational effectiveness of BİLSEMS.

The lack of a budget reserved by the Ministry for BİLSEMS decreases the effectiveness of the studies.

Being the application of the legal arrangements related to BİLSEMS is in accordance with the guideliness instead of book of regulations causes some problems

The on the job education seminars which is going to make contrubution to the improvement of the teachers and administrators are not sufficient

The program applied in BİLSEM is needed to be prepared by MoE and should be enriched by the administrations like univercities and TUBİTAK.

Because the inter-appoinment of the BİLSEMS' teachers can not be done, the effectiveness of Centers decreases in terms of the employment of the teachers who was educated in this branch.

While there isn't sensible differences among administrator's points of view in accordance with the Professional seniority, a sensible difference have been found among the points of view of the teachers in accordance with the professional seniority variable. Accordingly as the teachers' seniority increases, the point of view changes in negatif direction. In accordance with the administrator's seniority variable a sensible difference have been found among a the administrators' points of view. Accordingly the administrators who has less seniority find the organisational dimension of BİLSEMS more effective.

In accordance with the gender variable, male teachers finds BİLSEMS effective in all dimensions compering with female teachers

The resuls about the parents points of view related to purpose, organisational, process and climate variables

In accordance with the parents of BİLSEM, BİLSEMS are effective in a big scale in the dimensions of purpose, process and organisation.

Parents declared that the students aren't directed sufficiently in accordance with their skills and in BİLSEMS sufficient studies about researches aren't made.

Parents have problems about the transportations of their childs. They think the number of attendants is not sufficient. They say that the teachers in BİLSEM don't feedback about their childs' performance.

While there is no sensible difference among the points of view of parents in accordance with the variables of gender, age and profession statues, in accordance with the education variable as the education level decreases the opinion; differentiate through positive direction, as the income increases through negative direction.

The results about the opinions of students in accordance with the dimensions of purpose, Organisation, process and climate:

According to the students BİLSEMS are effective in a big scale in process and organisation dimensions. The least effective dimensions are purpose and climate.

The students declare that BİLSEMS don't make any contribution to their questioning skills. They need a canteen in BİLSEMS. They say the adviser

teachers neglect the home and school visits. The students don't know why they attend to BİLSEM.

While there isn't sensible differences among students' points of view, in accordance with gender, the school and class attending variables, in accordance with the year attended, the points of view of the students attending for one year is more positive. In accordance with gender variable the views of the students who are 13 years old and below show difference in negative direction.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ... ……...i
ÖZET..... ……..ii
ABSTRACT..... v
İÇİNDEKİLER..... ix
ÇİZELGELER LİSTESİ xi
BÖLÜM I ……..1
GİRİŞ 1
Problem 1
Araştırmanın Amacı 4
Araştırmanın Önemi 5
Sınırlılıklar 6
Tanımlar 6
BÖLÜM II……..8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 8
Zekâ Kavramı..... 8
Zekâyı Oluşturan-Etkileyen Etmenler 10
Zeka Teorileri 12
Zekâ Testleri 17
Üstün Zekalı Ve Üstün Yetenekli Çocuk..... 18
Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri……..21
Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Gerekliliği…….....26
Üstün Yeteneklileri Tanılama ve Değerlendirme …….. 29
Üstün ve Özel Yetenekliler İçin Öğretim Modelleri…….…… 30
Üstün Yetenekli /Yetenekli Çocuklara Yönelik Eğitim Modelleri….. 31
Üstün Yeteneklilerin Eğitim Uygulamalarında Tarihsel Süreç…….. 38
Dünyada Eğitim Uygulamaları……..……..38
Türkiye'de Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Uygulamaları…. .. 51
Cumhuriyet Öncesi Üstün Yeteneklilerin Eğitim Uygulamaları..... 51
Cumhuriyet Sonrası Üstün Yeteneklilerin Eğitim Uygulamaları..... 53
Bilim Ve Sanat Merkezleri..... 60
Etkili Okul 69
Örgütsel Etkililik Ölçütleri, Ölçümü Ve Değerlendirme..... 85
BÖLÜM III 89
YÖNTEM ……89
Araştırma Modeli 89
Evren 89
Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler……..… 91
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi…… .. 93
Verilerin Çözümlenmesi 108
BÖLÜM IV 110
BULGULAR VE YORUM 110
BİLSEM Yöneticilerinin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....110
BİLSEM Öğretmenlerinin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşleri……112
Yönetici ve Öğretmenlerinin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşleri….. ...115
BİLSEM Velilerinin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşleri……116
BİLSEM Öğrencilerinin Amaç Etkinliğine İlişkin Görüşleri……. 122
BİLSEM Yöneticilerinin Örgütsel Etkililiğine İlişkin Görüşleri……. 128

BİLSEM Öğretmenlerinin Örgütlenme Etkililiğine İlişkin Görüşleri……132
Yönetici Ve Öğretmenlerinin Örgütsel Etkililiğine İlişkin Görüşleri..137
BİLSEM Velilerinin Örgütsel Etkililiğine İlişkin Görüşleri…… 137
BİLSEM Öğrencilerinin Örgütsel Etkinliğine İlişkin Görüşleri…….. 144
BİLSEM Yöneticilerinin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşleri……152
BİLSEM Öğretmenlerinin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....155
Yönetici Ve Öğretmenlerinin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşleri……159
BİLSEM Velilerinin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....160
BİLSEM Öğrencilerinin Süreç Etkinliğine İlişkin Görüşleri.....166
BİLSEM Yöneticilerinin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşleri……..172
BİLSEM Öğretmenlerinin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....174
Yönetici Ve Öğretmenlerinin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşleri……..177
BİLSEM Velilerinin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....177
BİLSEM Öğrencilerinin İklim Etkinliğine İlişkin Görüşleri.....182
BÖLÜM V ……188
SONUÇ VE ÖNERİLER 188
SONUÇLAR..... 188
ÖNERİLER 191
KAYNAKÇA……194
EKLER .....……203

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal ve Duyuşsal Konulardaki Olumsuz Yönleri……..24
Çizelge 2. Etkililik Modelleri Ve Uygulanma Koşullan 73
Çizelge 3. Tek Değişkenli Etkililik Ölçütleri 86
Çizelge 4. Türkiye de bulunan BİLSEM deki yönetici öğretmen öğrenci ve veli sayıları (2008)…… 90
Çizelge 5. Araştırmaya Katılan Yönetici Öğretmenle Veli Ve Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler 91
Çizelge 6. BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği Amaç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları 96
Çizelge 7. BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği Örgütleme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları 97
Çizelge 8. BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği Süreç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları…… …99
Çizelge 9. BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği İklim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları 100
Çizelge 10. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği Amaç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları 101
Çizelge 11. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği Örgütleme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları 102
Çizelge 12. BİLSEM Örgütsel Etkililik Ölçeği (Öğrencilere Göre) Alt Boyutu Süreç Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları..... 103
Çizelge 13. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği İklim boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları ... 104
Çizelge 14 BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği Amaç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları ... 105
Çizelge 15. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği Örgütleme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları 106
Çizelge 16. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği Süreç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları 106
Çizelge 17. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği İklim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları 108
Çizelge 18.BİLSEM'lerin Amaç Boyutundaki Örgütsel Etkililiğine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 110
Çizelge 19. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 111
Çizelge 20. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 112

Çizelge 21. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 112
Çizelge 22. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 113
Çizelge 23. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 114
Çizelge 24. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 114
Çizelge 25. Yönetici Ve Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları 115
Çizelge 26. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 116
Çizelge 27. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 117
Çizelge 28. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 117
Çizelge 29. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Farkı 118
Çizelge 30. Velilerin Eğitim Durumu Tukey Testi Çizelgesu 118
Çizelge 31. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 119
Çizelge 32. Velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumuna göre farkı 119
Çizelge 33. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 120
Çizelge 34. Velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin meslek durumuna göre farkı 120
Çizelge 35. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 121
Çizelge 36. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Gelir Durumuna Göre Farkı 121
Çizelge 37. Gelir durumu durumu LSD testi Çizelgesi 122
Çizelge 38. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 122
Çizelge 39. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 123
Çizelge 40. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 124
Çizelge 41. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumuna göre farkı 124
Çizelge 42. Gelir durumu Tukey testi Çizelgesi..... 125
Çizelge 43. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 126

Çizelge 44. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumuna Göre Farkı 126
Çizelge 45. BİLSEM'lerin Amaç Boyutundaki Örgütsel Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 127
Çizelge 46. BİLSEM'lerin amaç boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumlarına göre farkı 127
Çizelge 47. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Edilen Okul Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 128
Çizelge 48. Yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin algılamalarının Betimsel İstatistikleri..... 128
Çizelge 49. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 131
Çizelge 50. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 132
Çizelge 51 Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 133
Çizelge 52. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 135
Çizelge 53. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 136
Çizelge 54. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 136
Çizelge 55. Yönetici Ve Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerini T-Testi Sonuçları 137
Çizelge 56. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 138
Çizelge 57 Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 139
Çizelge 58. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları..... 140
Çizelge 59. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Eğitim Durumuna Göre Farkı…… 140
Çizelge 60. Eğitim Durumlarına Göre TUKEY Testi 141
Çizelge 61. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları 141
Çizelge 62. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Durumuna Göre Farkı 141
Çizelge 63. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları..... 142
Çizelge 64. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumuna Göre Farkı..... 142

Çizelge 65. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları 143
Çizelge 66. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumuna Göre Farkı 143
Çizelge 67. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 144
Çizelge 68. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 145
Çizelge 69. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 146
Çizelge 70. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumuna göre farkı 146
Çizelge 71. Gelir durumu durumu LSD testi Çizelgesi 147
Çizelge 72. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 148
Çizelge 73. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumuna Göre Farkı 148
Çizelge 74. Sınıf durumu durumu LSD testi tablosu 149
Çizelge 75. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları 150
Çizelge 76. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre farkı ... 150
Çizelge 77. Öğrencilerin BİLSEM'e devam yılı durumu Tukey testi Çizelgesi 151
Çizelge 78. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Devam Edilen Okul Durumu T-Testi Sonuçları 151
Çizelge 79. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatikleri 152
Çizelge 80. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 154
Çizelge 81. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 155
Çizelge 82. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 156
Çizelge 83. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 158
Çizelge 84. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 158
Çizelge 85. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 159
Çizelge 86. Yönetici Ve Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri Farkı 160
Çizelge 87. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 160
Çizelge 88. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 162

Çizelge 89. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 162
Çizelge 90. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farkı..... 163
Çizelge 91. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 163
Çizelge 92. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Durumuna Göre Farkı 164
Çizelge 93. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 164
Çizelge 94. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumuna Göre Farkı..... 165
Çizelge 95. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 165
Çizelge 96. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumuna Göre Farkı 166
Çizelge 97. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 166
Çizelge 98. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları..... 168
Çizelge 99. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 169
Çizelge 100. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının yaş durumuna göre farkı..... 169
Çizelge 101. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 170
Çizelge 102. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumuna Göre Farkı 170
Çizelge 103. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 171
Çizelge 104. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Durumuna Göre Farkı 171
Çizelge 105. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Devam Edilen Okul Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 172
Çizelge 106 Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 172
Çizelge 107. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları……173
Çizelge 108. Yöneticilerin Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları……..174

Çizelge 109. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 174
Çizelge 110. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları..... 175
Çizelge 111. Öğretmenlerin Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları…....176
Çizelge 112. Öğretmenlerin Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları ……176
Çizelge 113. Yönetici Ve Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşleri Farkı..... 177
Çizelge 114 da Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistliği..... 177
Çizelge 115. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları..... 178
Çizelge 116. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 179
Çizelge 117 Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farkı..... 179
Çizelge 118. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 180
Çizelge 119. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Durumuna Göre Farkı 180
Çizelge 120. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 181
Çizelge 121. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumuna Göre Farkı..... 181
Çizelge 122. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 182
Çizelge 123 Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumuna Göre Farkı 182
Çizelge 124. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 183
Çizelge 125. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları..... 184
Çizelge 126. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……..184
Çizelge 127. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının yaş durumuna göre farkı……...185
Çizelge 128. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……..185
Çizelge 129. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumuna Göre Farkı 186

Çizelge 130. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 186
Çizelge 131. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre farkı 187
Çizelge 132. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Devam Edilen Okul Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 187
Çizelge 133: 2008 yılında Bilim ve Sanat Merkezleri…….. 204
Çizelge 134: BİLSEM Program Örneği (Destek Eğitimi)…….....219

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Eğitimin temel işlevi bireysel potansiyele işlerlik kazandırmak üzere bireyin yeteneklerini geliştirmektir. Bu durum eğitim süreçlerinin bireylerin özel durumlarına göre düzenlenmesini gerektirmektedir.

Eğitimde sosyal adalet ve eşitlik kavramı ve anlayışı süreçlerdeki tüm bireylerin bireysel ilgi, kapasite ve yetenek potansiyeli oranında eğitimden yararlanabilmelerini sağlayacak önlemlerin alınmasını gerektirmektedir (Üstün Yetenekliler Ve Eğitimleri Komisyonu, 1991).

Her ne kadar eğitimde ortalama standartlar bireylere ortak özellikler kazandırma ve eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırma amacı gütse de son yıllarda hızla gelişen dünyada, her bireyin kapasitesini ve performansını en üst düzeye çıkarabilmesi için yetenek seviyelerine dayalı eğitim programları hazırlanmaya ve uygulanmaya çalışılmaktadır.

Farklı seviyelerde farklı yetenekteki bireylere eğitim programları hazırlanması “zekâ” kavramının ortaya çıkışı ve tartışılması ile zorunlu hale gelmiştir. Zekâ üzerine pek çok tanımlamalar yapılmış, En geniş manayla “genel zihin gücü” olarak ifade edilmiştir. Bu konuda en önemli araştırmacılardan bir olan Terman’a göre (1959) ise zekâ “soyut düşünme yeteneğidir”. Zekânın tanımlanmasının ardından ölçülebilirliği söz konusu olmuş ve ilk zekâ testi 1890 ‘ lar da Alfred Binet ve T.Simon tarafından hazırlanmıştır. Daha sonra Stanford Üniversitesi’nden Amerikalı Lewis Terman bu testi normal ve üstün zekâlıları ayırt edebilecek biçimde geliştirdi ve 1916’ da ilk standart zekâ testini Stanford-Binet Intellegence Scale adı ile hazırladı. Böylece ilk IQ ölçümü yani zekâ yaşı ile kronolojik yaş arasındaki farkın ölçülmesi işi başlatıldı (Akt. Akarsu 2004). Günümüzde de her yaş grubu için ayrı ayrı (bireysel, grup) testler geliştirilmekte ve standartlar konulmaktadır.

Zekâ teorileri zekâ testleri bireylere verilecek eğitimin türü konusunda eğitimcilere ışık tutmuştur. Zekâ düzeyleri çeşitli bölümlere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Örneğin Gaus eğrisine göre zekâ bölümleri çok üstünden (130 ve üstü) den azalarak zekâ engelliye (0–70 arası) şeklindedir.

Modern toplumların bir yandan toplumun bireyin beceri ve yeteneklerini sonuna kadar geliştirme ve kişinin kendi limitlerini yaşama hakkını bireysel hukukunun ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmesi, diğer yandan toplumların ve insanlığın kendini ileri taşıyacak bireylere bugün her zamankinden daha fazla gereksinim duyması, ortalamanın üstünde olan üstün yeteneklilerin ayrı bir grup olarak ele alınmasını zorunlu hale getirmiştir (Metin 2004).

Bir diğer önemli husus da üstün zekâlı çocukların ciddi bir risk grubu oluşturmasıdır. Yüksek zihinsel potansiyelleri uygun şekilde doğru eğitim programları ile geliştirilip yönlendirilmedikleri takdirde aile ve toplum içinde sorunlu bir grup haline dönüşebilirler.

Eğitim programları öğrenci özelliklerine ve seviyeleri dikkate alınarak hazırlandıkları ve uygulandıkları sürece amaçlarına ulaşabilir. Normal eğitim programları yetenek yönünden normal seviyedeki bireyler esas alınarak hazırlanmış programlardır. Dolayısıyla bu programlar bireysel olarak akranlarından üst seviyede olan bireylere hitap etmemektedirler. Bu bireyler için özel eğitim programları hazırlanması gerekmektedir (Gökdere, 2004).

Özel eğitim gerektiren üstün yeteneklilerin eğitimi Eski Çin'de Tang Dynasty hanedanlığı ve tarihteki en eski kurumlardan biri olan Enderun Mekteplerine kadar dayansa da özellikle 60'lı yıllardan sonra dünyada üstün yetenekli çocuklara gösterilen ilgide artışlar olmuştur. İlgide artışa sebep olarak Sovyetler Birliğinin uzaya ilk aracını göndermesi gösterilebilir. Bu gelişmenin ardından batı ülkeleri kendilerinin uzay yarışında neden geçildiğini araştırmaya başlamışlardır. Yaptıkları araştırmalar sonucunda karşılarına Sovyetler Birliğinin üstün yetenekli çocukların eğitimin önemi çıkmış ve bu tarihten sonra üstün yeteneklilerin eğitiminde gerek kurumsal gerek eğitim programları boyutlarında hızlı uygulamalar başlatmışlardır (Akkanat, 2004).

Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda başta Amerika ve Kanada olmak üzere Avrupa ülkelerinde Güneydoğu Asya'da ve Avustralya'da farklı ve son derece çeşitli uygulamalar ve eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Bunlara hızlandırma (sınıf atlama, ders atlama, kredilendirme), gruplama (küme

gruplandırmaları, özel sınıf, kaynak odada gruplandırma, özel seminerler vb), zenginleştirme (bilim sanat ve öğrenme merkezlerinde geziler yaz okulları müzik dil sanat ve bilgisayar kampları), örnek verilebilir.

Dünyada üstün yeteneklilerin eğitimine verilen önem gün geçtikçe artarken Türkiye de 1960'lar da başlayan cılız çabalar 1990'larda yeniden alevlenmiş ancak dünyadaki gelişmelerin tersine bazı kişi ve vakıfların girişimleri veli çabaları ve birkaç eğitimcinin gayreti Milli Eğitim Bakanlığın(MEB)'da ve genel olarak eğitim çevrelerinde gözlenen tutuculuğu kıramamıştır (Akarsu 2001).

Türkiye de zekâ/yetenek seviyeleri normal ve alt düzeyde oldukları kabul edilmiş bireyler için eğitim verilen kurumların sayıları ve türleri fazla iken toplumu oluşturan bireylerin yaklaşık %2'sini oluşturan üstün zekâ/yetenekliler için bu çok düşük bir orandadır. (http://www.tubitak.gov.tr/home)

Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik elverişsiz koşullara rağmen bazı girişimlerde bulunulmuştur (Akarsu 2004). Cumhuriyet sonrası çıkan 5245 ve 6660 sayılı yasalardan ancak 17 üstün yetenekli çocuk yararlanabilmiştir. Ankara Deneme Lisesi öğrencilerin zihin ve bedeni gelişimi, bireysel faktörler dikkate alınarak onlara başarı sağlayacak bir program düzenlenerek 1955 yılında öğretime açılmış olan ancak zamanla normal programa geçilmiştir. 1962 yılında yetenekli öğrenciler için ortaokullarda özel sınıflar oluşturulmuş ancak bu uygulama kısa zamanda amacından sapmış uygulama yarıda bırakılmıştır. 1992–93 yılları arasında üstün yetenekli öğrenciler için iki özel okul açılmıştır. (İnanç Lisesi ve Yeni Ufuklar Koleji) Yeni Ufuklar koleji bakanlıktan onay alamamış ve kapanmıştır. Seçerek öğrenci alan fen liseleri konservatuarlar belli bir dereceye kadar belirli yeteneklere sahip öğrencilere imkân sağlamaktadırlar.

Bu bağlamda MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri bünyesinde üstün yeteneklilerin eğitimine dönük tek örgütlenme BİLSEM'lerdir. İlk merkez 1995 yılında Ankara'da açılmıştır. Merkezlerin amacı üstün zekâlı/yetenekli öğrencilere örgün eğitimlerinin yanı sıra yetenek türlerine göre eğitim vermek ve kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır. Bu merkezler 81 ile yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi, “Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarında ne derece etkilidir ?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı BİLSEM’lerin “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci” ve “veli” boyutlarında etkililik özelliklerine sahip olma düzeyleri belirlemek ve katılımcılara ilişkin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

Araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. BİLSEM’leri yöneticilerine, öğretmenlerine öğrenci ve velilerine göre;
   a) BİLSEM’ler amaç boyutunda ne derece etkilidir?
   b) BİLSEM’ler örgütlenme boyutunda ne derece etkilidir?
   c) BİLSEM’ler süreç boyutunda ne derece etkilidir?
   d) BİLSEM’ler iklim boyutunda ne derece etkilidir?

Katılımcıların dört boyut hakkındaki görüşleri;

2. Yöneticilerin;
   a) Yöneticilik kıdemlerine,
   b) Meslek kıdemlerine
3. Öğretmenlerin;
   a) Cinsiyetlerine,
   b) Kıdem durumlarına,
   c) Eğitim durumlarına, (eğitim enstitüsü, yüksek okul, y.lisans)
4. Velilerin;
   a) Cinsiyetlerine,
   b) Eğitim durumlarına,
   c) Yaşlarına,
   d) Mesleklerine,
   e) Gelirlerine
4. Öğrencilerin;
   a) Cinsiyetlerine,
   b) Yaşlarına,

c) Devam ettikleri sınıfa,

d) BİLSEM'e devam ettikleri yıla göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye'de üstün zekâlıların eğitiminde özel eğitim uygulamalarından en önemli ve etkin olanı BİLSEM'lerdir. Merkezlerin örgütsel etkililiğinin sağlanması ile üstün zekâ/yetenekli bireylerin ihtiyaç duydukları eğitim olanaklarından yararlanmaları, kendini gerçekleştirmiş mutlu bireyler olmaları mümkün olabilecektir.

Yapılan taramalarda söz konusu merkezlerin yönetici öğretmen öğrenci ve veli görüşlerine göre etkiliğini ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Merkezlerin örgütsel etkililiğinin araştırılması gereken bir husus olduğu düşünülmüştür. Bu araştırma hem bu alandaki büyük bilgi boşluğunu doldurup, eksikliği gidermek hem de ülkemiz geleceğini şekillendirecek üstün beyinlerine eğitim veren bu kurumlara katkı sunmak açısından yapılmaya değer görülmüştür.

Bu araştırma da BİLSEM'lerde amaç örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarının etkililiği hakkındaki yönetici öğretmen veli ve öğrenci görüşlerine dayalı sonuçlar var olan durumu saptayarak, bu merkezlerde hâlihazırda yaşanan sorunlara ve aksaklıklara ışık tutacak ve ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda yardımcı olacaktır.

Ayrıca araştırmanın BİLSEM'lerde çalışan yönetici ve öğretmenlerin sorunlara karşı daha duyarlı olmalarının sağlanması ve farkındalıklarının artmasına katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Yine bu araştırma, alandaki yasal düzenleme boşluklarına ışık tutulabilmesi açısından önemli görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre var olan durumu saptanarak BİLSEM'lerin daha verimli hale getirilmesi için çözüm önerileri sunulmuş, eğitim politikalarını belirleyenlere ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

1. Bu araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren 35 Bilim ve sanat merkezinde görev yapan yönetici, öğretmen, merkezde eğitim gören öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinin görüşleri ile sınırlandırmıştır.

2. Bu araştırmada BİLSEM'lerde görev yapan yöneticilerin ve öğrencilerin BİLSEM'lerin etkililiğine ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen etkililik ölçeğinde yer alan 57, öğrenciler için 38, veliler içinse 30 etkililik ifadesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bilim ve Sanat Merkezi. Üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitimdeki okulları dışında, yetenekleri doğrultusunda eğitim gördükleri Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Danışma Hizmetlerine bağlı özel eğitim kurumudur.

Lider ve/veya Danışman Öğretmen. Bilim ve sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin; zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini yakından izlemek, devam ettiği örgün eğitim kurumu, aile ve çevre ile iletişimlerini sağlamak, eğitim programına, modeline ve amacına uygun olarak eğitim-öğretim planları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmekle görevlendirilen öğretmendir.

Üstün Yetenekli Öğrenci. Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen IQ'su 130 ve üstünde olan öğrencidir.

Etkinlik. Merkezlerdeki ana ve destek eğitim birimlerinde, birim türlerine göre ilgili alan ve konularda hazırlanmış modüler programlar doğrultusunda sürdürülen merkez içi veya merkez dışı mobil eğitim faaliyetleridir.

Proje. Üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin grup veya bireysel olarak istedikleri bir alan/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapmak, görüş geliştirmek, yeni bilgilere ulaşmak, özgün düşünce üretmek ve çıkarımlarda bulunmak amacıyla lider ve/veya danışman öğretmen rehberliğinde yapacakları çalışmalardır,

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde BİLSEM'lerin amaçları örgütlenmesi süreç ve iklimi hakkında bilgilere yer verilmiştir. Üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü BİLSEM'lerin etkiliği konusundaki tartışmaya katkı yapacağı düşünülen zekâ, zekâ teorileri, üstün yeteneklilik ve özellikleri, üstün yeteneklilerin tanılanması ve eğitim verilme gerekliliği, tarihsel süreç, yabancı ülkeler ve Türkiye'deki üstün yeteneklilere yönelik uygulamalar ve kurumlar hakkında araştırmalara yer verilmiştir.

Zekâ Kavramı

Zekâ ile ilgili en çok bilinen tanım Boring'in 1923 yılında yapmış olduğu "zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğü şeydir" tanımıdır. Bu dar tanım zekâ ile ilgili bir çok şeyi aydınlatamasa da, bu alanla ilgilenen bilim adamlarını, zekânın gerçekten ne olduğunu araştırmaya sevk etmiştir (Sternberg, 2000).

1921 yılında gerçekleşen sempozyum sonucunda pek çok bilim adamı zekâ ile ilgili tanımlar yapmıştır. Thorndike *'a* göre zekâ, gerçeğin ya da doğruların bakış açısından bakarak iyi cevaplar verme gücüdür. Freeman, zekâyı duyusal kapasite, idrakle ilgili kabul kapasitesi, çabukluk, birliğin ranjı ya da esnekliği, ustalık ve yaratıcılık, dikkat süresi, cevap vermede çabukluk ve uyanıklılık olarak algılamaktadır. Thurstone' nun görüşüne göre ise zekâ, içgüdüsel alışkanlıkları kısıtlayabilme kapasitesi, kısıtlanan içgüdüsel alışkanlığın zihinsel olarak hayal edilip doğruya ya da yanlışa varabilme kapasitesi ve sosyal bir varlık olarak şekil değiştiren, kısıtlanan, içgüdüsel alışkanlığın davranışsal açığa vurulmasının farkına varabilme kapasitesidir (Sternberg, 2003).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde zekâ "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin

tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset" olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.org.tr).

Zekâ, kişinin zihinsel becerileri ve bilgi dağarcığını, öğrenmek, problem çözmek ya da toplumda değer gören sonuçlara ulaşmak için kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (www.biltek.tubitak.gov.tr).

Zekâ, fikirler, semboller, ilişkiler, kavramlar, ilkeler ve kurallarla uğraşabilme yeteneğidir. Somut şeylerden ziyade, soyut şeyleri yapabilme gücüdür. Daha kısa bir tanıma göre zekâ, öğrenme kabiliyetidir. Özellikle kelime ve sembollerden yararlanarak, sonuçlar çıkarabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2000, 227)

Wechsler'e göre zekâ, bireyin amaçlı davranma, akılcı düşünme ve çevresi ile etkili bir şekilde baş etmesi için kullandığı kapasite; Woolfolk'a göre zekâ, bireyin kalıtım ya da öğrenme ürünü zihinsel işlevleri, bilgiyi edinme, hatırlama, geri getirme ve problem çözme ya da dünyaya uyum sağlamada kullandığı yetenekleri, öğrenebilme ve öğrenileni eleştirebilme yeteneği, etkili olarak soyutlama yapabilme yeteneği, yeni durumlar ve yeni sorunlarla, düşünme yoluyla basa çıkma yeteneği, yeni durumlara hâkim olmada ruhsal eylemlerin basarı derecesi; Piaget'e göre zekâ, çevre ile uyusma, düşünce ile aksiyonun örgütlenmesi ve yeni bastan organize edilmesi demek olan belli bir uyumlu davranış örneğidir (Ergün ve Çelik, 1998).

Zekâ ile ilgili olarak 1921 yılında yapılan bir taramada o güne kadar önerilen tanımlarda en yaygın unsurlar olarak; a) üst düzeydeki yetenekler (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme ve karar verme gibi), b) öğrenme yeteneği ve c) çevreye uyum; 1986 yılındaki taramada ise, a) üst düzeydeki yetenekler, b) kültüre bağlı değerler ve c) icra (executive) süreçlerinin yer aldığı saptanmıştır (Sternberg, 1997).

Zekâ, en geniş manasıyla bir genel zihin gücü olarak ifade edilebilir. Psikolog Terman'a göre (1959), zekâ "soyut düşünme yeteneği"dir. Davis, zekayı, "edinilen bilgilerden faydalanarak meseleleri halletme kabiliyeti" olarak açıklar. Stern ise, "yeni karşılaşılan durumların gereklerini, düşünme yeteneğinden faydalanarak karşılayabilme, yeni hayat sartlarına uyabilme gücü" olarak görür. Bergson'un klasik tarifine göre zekâ, "önceden elde edilmiş tecrübe ve bilgilerden yararlanarak bugünkü hayat problemlerini çözmek ve hayat şartlarına uyma kabiliyeti"dir. (www.egitimim.com)

Zekâyı Oluşturan-Etkileyen Etmenler

Zekâyı oluşturan etmenler dört grupta verilebilir.

Zekânın Biyolojik Temelleri. Zekâ ile beyin arasında çok yakın bir ilişki vardır. Zekânın beyinde yer aldığı kabul edilir. Bir insan beyninde 10 milyardan fazla sinir hücresi bulunmakta, her bir hücre ortalama 10.000 hücre ile bağlantı içerisinde çalışmaktadır. Nöron adı verilen bu sinir hücrelerinde sinyaller çok karmaşık elektro-kimyasal olaylar zinciriyle oluşan ve sayısı saniyede 1000 taneye kadar çıkabilen titreşimler halinde iletilmektedir (Güney, 2000, 230).

Belleğin işleyiş mekanizması, beyin algılama yaparken gösterdiği esneklik yeteneği gibi konular bilim adamlarını yıllarca uğraştırmış halada uğraştırmaktadır. Bir kısım bilim adamları belirli islerden beynin belirli bölgelerindeki hücreleri sorumlu tutarak konuya açıklama getirirken, ünlü nörolog Karl Pribram hologram teorisini (1967) beyinle bağdaştırmak üzere yaptığı çalışmalarda beynin çevresi hakkındaki bilgileri sınıflandırılmamış bir karmaşık düzen içerisinde aldığı, alınan bu bilgilerin holografik, yani üst üste bindirilmiş dalgalar ve onların girişimleriyle oluşan modele dayalı bir biçimde kaydedildiği ve daha sonra dışarıdan gelen frekanslara göre bilgilerin alışkın olduğumuz mekan-zaman için düzenlenerek, bilinen algı dünyasının oluştuğunu söylemektedir (http://www.tzv.org.tr).

Zekânın Kalıtım İle İlgisi. Doğuştan gelen zekânın değerlendirilmesi için bilinen bir yöntem yoktur. Kalıtımla çevre arasındaki ilişki birbirinden ayrı ve uzakta yetiştirilen ikizlerin davranış ve başarılarının incelenmesiyle bir ölçüye kadar belirlenebilir. Tek yumurta ikizlerinin kalıtımı, birbirlerinin aynıdır. Doğumdan itibaren birbirlerinden farklı çevrelerde yetişen tek yumurta ikizlerinin ve aynı evde yetişen çift yumurta ikizlerinin zekâ puanlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada, değişik çevrelerde yetişseler bile, kalıtımı aynı olan tek yumurta ikizlerinin zekâlarının, aynı çevrede yetişip, kalıtımları birbirinden farklı olan çift yumurta ikizlerinin zekâlarından daha çok birbirlerine benzediği ortaya çıkmıştır (http://www.tzv.org.tr).

Yörükoğlu'na (1992) göre zekâ doğuştan gelir ve büyük ölçüde kalıtımın etkisiyle beslenir. Çocuğun zekâ gücü annesiyle babasının zekâ ortalamasına yakındır, biraz altında, biraz üstünde olabilir (Yörükoğlu, 1992,106).

Konuşma ve aritmetik gibi bazı yetenekler kalıtımla geçer, yani soydan gelir (Nicholas ve Vanderberg 1965, aktaran Akboy 1993). Nitekim zekâ kalıtım ilişkisini gösteren korelâsyonun 0.60 ile 0.80 arasında değişmekte olduğu sosyal ilişkilerin etkisi kaldırıldıktan sonra bu oranın 0.48'e kadar düştüğü araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akboy, 2000, 80).

Zekâ ve Çevre. Kalıtımın zekâ üzerindeki etkisini gösteren araştırmalar, aynı zamanda zeka konusunda çevresel etmenlerin önemini de ortaya koymaktadır. İnsanların IQ (Intelligence quotient- Bilişsel zekâ) puanlarında zamanla gerçekleşen artışlar bu konu da verilebilecek bir örnektir. Sorunlu ailelerle yaşayan çocukların zekâ puanlarının, başka ailelere verilmelerinden sonra artış göstermesi de, çevrenin zekâ üzerindeki etkisine örnek verilebilir. Bu iki örnekten hareketle zekâyı yalnızca kalıtımla açıklamanın yeterli olmayacağını, çevre konusuna da değinmenin gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Bu çevre, kişiler arası ilişkiler ve kültürel ortamdan oluşmaktadır (Zulal, 2004).

Günümüzde kalıtım ve çevrenin zekâya olan etkilerinin eşit önem taşıdıkları kabul edilmektedir. Zekânın gelişimini, sadece kalıtımsal özelliklere ya da sadece çevresel faktörlere bağlamak mümkün değildir. Bir insanın yüksek zihinsel yetenekle dünyaya gelmesi kalıtım sonucudur; ancak bilişsel ve duygusal olarak zenginleştirilmiş bir çevrenin zeka gelişimindeki etkisi tartışılamaz (Öktem, 2001, 22).

Zekâya çevrenin etkilerinin arasında çevreden etkilenen kişilik yapısı, sosyopsikolojik çevre, dil yeteneği ve güdü sayılabilir. Diğer koşullar eşit tutulduğunda orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilerin zekâ seviyeleri düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilere kıyasla daha yüksek olmaktadır. Zekâsı yüksek kişiler daha iyi eğitim görmekte, kazançlı meslek sahibi olarak daha yüksek bir ekonomik düzeye erişmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları daha fazla öğrenme olanağına sahiptir,

bunlar ilerisi için daha iyi başlangıç koşulları elde edebilmektedir (Çetinkaya, 2006).

Krech (1975) yaptığı deneyde oniki çift ikiz fare almış ve rastgele 2 gruba ayırıp genetik farklarını kontrol altına almıştır. Birinci fare grubunu uyarıcıları bol zengin bir çevrede yetiştirip kafeslerine merdivenler tekerlekler vb. oyuncaklar koymuştur. Yine bu grubu her gün 30 dk. yeni yerleri keşfetmeleri için dışarıya bırakmıştır. Diğer fare grubunda ise az ışıklandırılmış uyarıcısız bir kafeste yaşayıp dışarı çıkarılmamıştır. 3 ay sonra iki grup farenin beyinleri morfolojik ve kimyasal açıdan incelendiğinde 1.grup farenin beyinlerinin korteks tabakasının daha geniş daha kalın ve daha ağır olduğu gözlemlenmiş ayrıca yine bu farelerde öğrenmeyle ilgili bir enzimde artış olmuştur. Krech böylece erken uyarıcı ve tepki çeşitliliğinin beyinde kimyasal ve yapısal değişikliklere yol açtığını, öğrenme ve sorun çözme yeteneğinde artış olduğu gözlemlenmiştir (Davaslıgil 2004, 234). Zekâ düzeyi statik yani değişmez değildir. Uygun eğitim ve çevrenin etkisiyle zekâ yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir (Clark 1985).

Zekâ Teorileri

Zekâ soyut bir kavram olduğundan tanımlamak, sınırlarını çizmek için çeşitli fikirler üretilmiştir. Zekâ üzerindeki bu fikirlerin çoğunda matematik, mekanik ve dil gibi yeteneklerle problemleri çözme durumları ölçüt alınmıştır. Bütün insanlar için belirli bir standart zekâ kuramı ve testi amaçlanmış ama insanların kültür ve yaşayış farklılığından dolayı herkes tarafından kabul görülen bir kuram oluşturulamamıştır.

Spearman'ın Zekâ Teorisi. İngiliz psikolog Charles Spearman, zekânın genel bir yapı olduğunu ileri sürmüştür. Yirminci yüzyılın başlarında yaşamış olan Spearman'a göre zihinsel enerji her eylemin kaynağıdır. Bu kurama göre, zeki insanın özellikleri arasında olayları çabuk anlaması, doğru kararlar vermesi, ilgi çekici konularda konuşması ve birçok farklı durumda zekice davranması sayılmaktadır. Spearman, zeki bir insanın her alanda başarılı olduğunu ve zekice davranışlar sergilediğini öne sürmüştür. Bazı alanlarda diğerlerine göre daha hızlı olmamızı ise genel zekânın farklı faaliyetlerde ortaya çıkma durumu olarak açıklamıştır. Genel zekâ,

kaynağından çıkan suyun birçok farklı yöne dağılması gibi özel alanlardaki yeteneklere dağılmaktadır (Morris 2002, 304).

Piaget'in Uyum Teorisi. Jean Piaget tarafından ileri sürülen "uyum kuramı", zekâyı insanın çevreyle uyumunu sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Zekâ, insanın yaşam şartlarına uyum sağlaması doğrultusunda sürekli olarak gelişmektedir. Uyum, insan ile çevresi arasındaki denge durumunu ifade etmektedir. İnsan yaşamı boyunca bu denge durumuna ulaşmak için çabalamakta ve bunun için birçok bilişsel faaliyette bulunmaktadır. İnsanın çevresiyle etkileşimi sonucu ulaştığı dengenin düzeyi zekâ düzeyi ile doğru orantılıdır. Zekânın gelişimi sağlandıkça insanın çevresiyle etkileşiminde de hem niteliksel hem de niceliksel artışlar kaydedilmektedir. Bu artışlar daha çok bilişsel faaliyeti gerektirmektedir. Bilişsel faaliyetlerin artması ise zekanın gelişmesine yol açmaktadır (Başaran, 2002,105,106).

Cattell'in Çift Faktörlü Zeka Teorisi .R. B. Cattell, Thurstone'a karşıt bir görüş savunmuş ve zekayı iki zihinsel yetenek kümesine ayırarak incelemiştir. Bu kümeleri kristalize zekâ ve akışkan zekâ kümeleri olarak ifade etmiştir. Kristalize zekâ, diğer bir deyişle billurlaşmış zekâ, mantık yürütme, sözel ve sayısal becerileri ifade eder. Sözel ve sayısal beceriler okul ortamında vurgulanan becerilerdir. Bu nedenle, kristalize zekâ testlerinde başarı, deneyim ve eğitimden büyük ölçüde etkilenmektedir. Akışkan zekâ kümesi ise görsel uzaysal yetenekleri, görsel ayrıntıları fark etme yeteneğini ve ezber belleğini içermektedir. Akışkan zekâ testlerindeki başarı deneyim ve eğitimden çok az etkilenmektedir (Morris, 1999,304).

Sternberg'in Üçlü Zekâ Teorisi. Robert Sternberg'in 1985-1986 yıllarında geliştirdiği "üçlü zeka kuramı", insan zekasının daha önce bahsedilmeyen farklı becerilerinden söz etmektedir. Gerçek yaşamda etkili performans için gereken becerilerin, geleneksel zekâ testlerinin ölçtüğü beceriler kadar önemli olduğunu belirten Sternberg, üç farklı zeka türünden söz etmektedir (Morris,1999).

1. Bileşenli zekâ: Nasıl yapılacağını öğrenme yeteneği, yeni bilgiyi kazanma ve görevi etkinlikle yürütme gibi zihinsel süreçleri kapsamaktadır.
2. Deneyimsel zekâ: Yeni işlere uyum sağlama, yeni kavramları kullanma, yeni durumlara etkin biçimde tepki verebilme, iç görü kazanma ve yaratıcı biçimde uyum gösterme gibi yetenekler bu kategoriye girmektedirler.
3. Bağlamsal zeka:. Sternberg, bağlamsal zekâsı gelişmiş kişilerin, zekâlarını becerilerine uygun durumları aramakta kullandıklarını belirtmektedir. Böyle kişiler kendilerine uygun buldukları durumları yeteneklerini gösterebilecek ve geliştirebilecek şekilde biçimlendirebilmektedirler. Ayrıca ne zaman daha uygun ve yeni bir durum arayışına girmeleri gerektiğinin bilincindedirler. Bağlamsal zekâsı gelişmiş kişiler güçlü yönlerini öne çıkarma ve zayıf yönlerini geri planda tutma konusunda da başarılıdırlar. (Morris,1999,306)

Thorndike'nin Zekâ Teorisi. Edward Thorndike, zekâyla ilgili çalışmalarında, sosyal, soyut ve mekanik olmak üzere zekânın üç genel boyutuna değinmiştir (Başaran, 2002,101).

1. Sosyal zekâ: Zekânın insan ilişkileri boyutunu ifade etmektedir. Sosyal zekâ kavramı insan ilişkilerinde başarılı olma, yani insanlarla iyi ilişkiler kurma, ilişkileri sürdürme, insanları anlama ve uyum sağlama yeteneklerine ilişkin zekâ boyutunu temsil etmektedir.
2. Soyut zekâ: Sayısal ve sözel becerileri kapsayan zeka boyutunu ifade etmektedir.
3. Mekanik zekâ: Psiko-motor, yani duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışmaları ile ilgili becerilerle ilişkilidir. Makine, araç ve gereçlerin nasıl çalıştıklarını anlama ve bunları kullanma yeteneği mekanik zekânın kapsama alanına girmektedir.

Gardner'in Çoklu Zekâ Teorisi. Gardner zekâ kavramının bilinenden farklı olduğunu belirterek yeni bir tanım getirmiştir. Gardner'a göre zekâ, içinde yaşanılan toplumda faydalı bir şeyler yapabilme kapasitesidir (1993); her insanda kendine özgü bulunan yetenek ve beceriler bütünüdür; kişi bu

becerisini bulunduğu ortama, mekâna, zamana göre geliştirir. Her birey sahip olduğu zekâlarla birlikte farklı bir öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Gardner'in tanımladığı toplam sekiz temel zekâ türü olmasına karşın her geçen gün yenileri de bu listeye eklenmektedir. Özellikle bu kuram ilk ortaya atıldığında yedi zekâ türünden bahsediliyordu; ancak 1995'te Doğa Zekâsı (Naturalist Intelligence) ve 2001'den sonra da Ruhsal Zekâ (Spiritual Intelligence)'nın da yaygın olarak kullanıldığını görülmektedir. (Çakır, 2003).

a) Sözel-Dilsel Zeka (Verbal-Linguistic Intelligence): Dili düzgün kullanabilme, güzel okuyup konuşabilme, kelimelerle düşünüp karmaşık cümleleri anlayabilme becerisidir. Özellikle ilköğretimde bu tür zekâya yönelik yapılacak her türlü etkinlik öğrencilerin ilgili dersin amacına ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Demirel, 1999,143).

b) Mantıksal-Matematiksel Zekâ (Logical-Mathematical Intelligence): Soyut kavramları anlama, problemleri mantık ve akıl yürüterek çözme, grafik, şema ve şekillerle çalışmaktan hoşlanma, karmaşık ilişkileri çözebilme becerisidir. Bu tür zekâya sahip olan bireyler sorular sorarak sonuca ulaşmaktan hoşlanırlar (Tarman, 1998, 59).

c) Görsel-Mekânsal Zeka (Visual-Spatial Intelligence): Etraftaki resimleri, imgeleri, şekilleri algılama ve bunlarla düşünüp muhakeme edebilme becerisidir. Özellikle resimler yardımıyla dersin sunulması amaca ulaşmada oldukça yararlı olmaktadır (Saban, 2003,39).

d) Müziksel-Ritmik Zeka (Musical Intelligence): Müzikle düşünme, müzikle ilgili kavramları anlamak, dinlemek, yorumlamak, kolayca akılda tutmak, yeni sesler üretmek, müzik aletlerini kullanabilme becerisidir (Saban, 2003,40).

e) Bedensel-Kinestetik Zeka (Bodily-Kinesthetic Intelligence): Problem çözmede veya yeni bir şey meydana getirmede bütün vücudu veya vücudun parçalarını kullanabilme becerisidir. Konuşurken hareket etmek, duygularını

ifade ederken vücut dilini kullanmak, bir oyunda rol almak, bir şeyler bozup yapmak bu tür zekâya sahip olanlar için çok önemlidir.

f) Kişilerarası-Sosyal Zekâ (İnterpersonal Intelligence): İnsanlarla birlikte nasıl çalışması, yaşanması ve karşı tarafla nasıl iletişim kurulması gerektiğini anlama becerisidir. Liderlik yapmak, insanları ikna edebilmek, geniş bir arkadaş grubuna sahip olmak, dinlemesini ve konuşmasını sevmek gibi özellikler bu zekâ türüne sahip olan insanlarda bulunur.

g) Kişisel-İçsel Zekâ (Intrapersonal Intelligence): Bireyin kendi iç dünyasını, duygu yapısını, düşüncelerini tanıyıp bununla kontrollü bir şekilde yaşama becerisidir. Yalnız kalmak, yaptığı işlerin olumlu ya da olumsuz değerlendirmesini yapıp bunlardan ders çıkarmak, bağımsız olmak gibi özellikler bu tür zeka yapısına sahip olan kişilerde baskın olarak bulunur (Saban, 2003, 41).

h) Doğa Zekası (Naturalist Intelligence): Doğa zekası bölgesel ya da global çevre değişikliklerini açıklama, ev hayvanları, doğa hayatı, bahçe ve park sevgisi, teleskop, mikroskop kullanarak doğayı inceleme ve fotoğraf çekme gibi davranışları kapsar (Demirel, 2000,151).

Guilford'un Çoklu Zekâ Teorisi. Guilford, zihin yapısını incelemiş ve zihinsel becerileri: işlemler, ürünler ve içerik olarak üç boyutta ele almıştır. Bu sınıflamaları da kendi içinde aşamalı olarak alt bölümlere ayırmıştır. İçerik boyutu, görsel, işitsel ve kassal duyum, sembolik, sözel ve davranışsal olarak dört alt basamakta toplamıştır. İşlevsel boyutu bilişsel alanla ilgili olandır. Bilgi, hatırlama, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirme şeklinde aşamalı olarak sıralamıştır. Ürünsel boyutu ise, sınıflama, ilişkiler, sistem, çevirme ve doğurgular olarak sınıflamıştır (Guilford, 1965).

Guilford'un, bilimsel yaratıcılık alanında yoğunlaştırdığı çalışmaları doğrultusunda, yaratıcılığın zekânın genel durumu içinde yer aldığını söyler. Ona göre bilişsel düşünme, bellek, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve eleştirel düşünme gibi beş zihinsel işlemin yer aldığı bu durum içinde, ıraksak düşünme faktörü, yaratıcılığa en yakın olandır. Iraksak düşünme, olası çözümler hatırlama ya da yeni çözümler üretmedir; kişinin düşünceleri birçok

farklı yol boyunca “ıraksar” (genişleyerek yayılır). Yakınsak düşünme ise, ihtimalleri daraltmak ve en uygun çözüme“yakınsamak” için bilgi ve mantık kurallarını uygulamak olarak tanımlanmıştır. Iraksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre daha esnektir; yalnız eldeki bilgilerle yetinmeyen bir düşünme yöntemidir; daha zengin fikirler akımına açıktır ve dolayısıyla yeni çözümlere ve yaratıcılığa daha yatkındır.

Guilford, 1959 yılında yaptığı araştırmasında deneklerden 8 dakika içinde tuğlanın kullanım yerleri listesini istemiş. Deneklerden bir grubu bu soruya “ev, okul, baca, barbekü yapımında” gibi yanıtlar verirken; diğer grup denek “kapının kapanmasını, kâğıtların uçmasını önlemek, kovmak için köpeğe atılır, yere yazı yazılır” gibi örnekler vermişler. Birinci grup denek bütünleştirici düşünceye sahiptir; tuğlayı tüm örneklerinde yapı malzemesi olarak ele alır. İkinci grup denekse örneklerinde çeşitlilik ve esneklik göstermektedir (http://www.tzv.org.tr).

Zekâ Testleri

İlk zekâ testi 1890’larda Paris’te yaşayan sokak çocukları arasındaki zihinsel özürlü olanları tanılamak amacıyla Alfred Binet ve T. Simon tarafından hazırlandı (Akarsu, 2004,131).

Yirminci yüzyılın başına kadar üstün zekâlılık kişinin topluma yaptığı katkılarla ve başardığı işlerle ölçülürdü. Ancak 1905 ‘de ilk zekâ testinin geliştirilmesinden ve özellikle Stanfort-Binet bireysel zekâ ölçeğinden sonra üstün zekâlıların tanımı da değişmiştir. 1970’li yıllara kadar genel olarak bazı zekâ testleri anlıksal yetenekler, üstün zekâlı çocukların tanımlanmasında kullanılan en yaygın yöntemlerden biri olmuştur. Bu testlerin yargılama, sözlü kavramları tanıma, önemli özellikleri algılama ve geçmiş yaşantıları şimdiki duruma uygulayabilmek yeteneklerini ölçmeye çalıştığı kabul edilmektedir. Örneğin St-Binet testine göre 140 ZB ve üstünde puan alanlara üstün zekâlı denilirken WISC-R testine göre bu 135 ZB olarak belirlenmiştir (Ataman, 2004,157).

Ülkemizde üstün yeteneklileri tarama ve seçmede grup zekâ testleri 1952 li yıllardan bu yana Türkçeye uyarlanmıştır Bunlar (Çağlar, 2004,346);

1. 5–7 Yaş Temel Kabiliyetler Testi
2. 7–11 Yaş Temel Kabiliyetler Testi

3. 11–17 Yaş Temel Kabiliyetler Testi
4. Otis Alfa Testleri
5. Otis Beta Testleri
6. Khulman Anderson Testleri
7. Thurstone Sürat Kavrayış Testi
8. Mücerret Kavrama Testi

Bu grup zekâ testleri uygulaması sonunda akranları arasında üst %10 grup içinde bulunanlar; bireysel olarak derinliğine incelenmek üzere, üstün zekâlı aday olarak seçilebilirler (Çağlar, 2004,346).

Bir taraftan grup zekâ testlerine göre ilk seçim yapılırken diğer taraftan da çeşitli derslerin konularını kapsayan objektif başarı testleri hazırlanması ve uygulanması ilk seçim için önemli kriterlerdendir. Başarı testlerinin çeşitli ders konularında hazırlanması ve en geç iki ay aralıklarla sürekli olarak uygulanması gerekir. Başarı testlerinde sürekli olarak yaş grubunun üst %10 u arasında bulunanlar üstün zekâlı çocuk adayı olarak seçilebilir (Çağlar, 2004, 347).

Taramalarda üstün yetenekli olması olasılığı olan öğrenciler daha sonra da bireysel incelemelere tabi tutulmalıdır.

Türkiye'de uygulanması tavsiye edilen bireysel zekâ testleri şunlardır:

1. Stanfort-Binet Zekâ Testi
2. L. – M Formları ve L M formu
3. Goodenough İnsan Resmi Çizme Testi
4. Çocuklar İçin Wechsler Zekâ Ölçeği
5. Yetişkinler İçin Wechsler Zekâ Ölçeği
6. Beynelminel Leiter Performance İş Testi
7. Columbia Zihin Olgunluk Testi
8. Kohs Testi
9. Porteüs Dolambaçlı Yollar Testi
10. Peabody Resimle Sözcük Hazinesi Testi
11. Dearbon Testi (Çağlar, 2004, 348).

Üstün Zekâlı Ve Üstün Yetenekli Çocuk.

Günümüzde üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları üzerine farklı tanımlar yapılmıştır.

Ataman'a (2004, 158) göre yüksek görev anlayışı kendini ele aldığı konuyu tamamlamaya adam yani güdülenme ve güdülemede üst düzeyde olma, bir sorunun doğurabileceği sonuçları görebilme yeteneği olan üç öğenin kesişim alanları üstün zekâlıları kapsamaktadır. Üstün yetenekli çocuklar ise yandaşlarından en az iki yaş daha üst anlıksal yeteneklere sahip olan ve resim, müzik, plastik sanatlar, fen vb. alanlardan bir ya da ikisinde olağanüstü performans gösterenlere denir. Bu iki grup dışında anlıksal gelişimleri akranlarından en az dört yıl ileride olan çocuklarda vardır bunlara da dahiler denir.

Üstün zekâlılar, geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ bölümü (ZB) sağlayan; kendi yaşıtlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlara verilen addır. Üstün yetenekliler, zekâ bölümü sürekli olarak 120 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, matematik ve teknik gibi alanlarda yaşıtlarından belirgin ölçüde üstün olanlara verilen addır (Özsoy 1984, 31).

Tuttle ve diğerleri, (1988) üstün zekâ ve üstün yetenek kavramı "üstün yetenek "başlığı altında toplama yoluna giderken bazıları bunların iki ayrı kavram olduğu ve kesinlikle aynı başlık altında toplanamayacağı görüşünü savunmaktadırlar.

Günümüzde bilim ve teknik alanında yeterliliğe "üstün zekâ" , güzel sanatlar alanında yetenekliliğe ise "üstün yetenek" tanımlaması yapılmaktadır. Bununla birlikte 1991 yılında toplanan I. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi, üstün yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporunda, "üstün zeka ve üstün yetenek kavramlarını üstün yetenek başlığı altında toplamış ve tanımı şu şekilde yapmıştır, "üstün yetenekliler genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler bu yeteneklileri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara gereksinim duyan gruptur (Bencik 2006).

Araştırmada bundan sonra üstün zekâ/yetenek kavramının yerine üstün yetenek kavramı kullanılacaktır.

Milli gücü oluşturan en önemli unsur yetişmiş ve nitelikli insandır. Geçmişten günümüze toplumların gelişimi incelendiğinde, onlara yön verenlerin "pasif çoğunluk" değil "aktif azınlık" denilen liderlik, üretkenlik ve

verimlilik gibi özelliklere sahip üstün yetenekli kişiler olduğu görülür ki üstün yetenekli çocuklar ile ilgili yapılan tanımların genel olarak ortak özellikleri bu çocukların (Ataman, 2001):

1. Çok küçük yaşlarda ileri düzeyde sözcük dağarcığına,
2. Dikkatli gözlem ve merak duygusuna,
3. Bilginin çeşitliliğini anımsama yeteneğine,
4. Dikkati bir noktaya toplama sürecine,
5. Karmaşık kavramları anlama ve ilişkileri algılama soyut düşünme yeteneğine,
6. İlgi alanlarının çeşitliliği ve genişliğine,
7. Başkalarını ve kendini eleştirme yeteneğine sahip olmalarıdır.

Marland raporunda üstün yetenek aşağıdaki alanların birinde ya da bir kaçında yüksek performans ve başarı gösterme şeklinde tanımlanmıştır. Bunlar; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel ve gösteri sanatlarında yetenek ve psiko-motor yeteneğidir (Passow,1993) .

Morelock' a (1992) göre üstün yeteneklilik, normal standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri becerileri içeren uyumsuz (asenkronik) gelişimdir.

Üstün yetenekli katılımcılara az zamanda çok verim sağlayacak öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, daha çabuk öğrenmelerine neden olduğu, öğretilenleri normal yeteneklilere göre daha uzun zaman belleklerinde korudukları ve aktarabildikleri görülmüştür (Scruggs, 1986).

Üstün ve özel yetenekli çocuk entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans kapasitesi gösteren veya bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik alanlarda okulunda elde edemediği etkinliklere ve faaliyetlere ihtiyaç duyan çocuktur (Kirk ve Gallagher, 1989).

Üstün yetenekli çocuk, bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizilgüce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuktur (Akkanat, 2004). Üstün yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak da tanımlanmaktadır (Çepni, 2002).

A.B.D Eğitim Komisyonu'nun tanımına göre ise "seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda, profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş çocuk üstün yetenekli çocuktur" denilmektedir (Ömeroğlu, 2004).

Heward ve Orlansky (1980), özel yetenek ve becerilerin değerini göz önüne alarak üstün ve özel yetenekli çocuğu, potansiyel değeri olan alanlarda süreklilik gösteren olağanüstü performansa sahip çocuk olarak tanımlamıştır. Culatta ve Tompkins (1999) üstün yeteneklilik için yaratıcılığında dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Güvenirlik ve geçerliği olan anlık ölçeklerinde sürekli olarak 110-130 zeka düzeyinde başarı sağlayanlar üstün yetenekli olarak tanılanır (Enç, 1981).

Üstün yeteneklilik kavramı, genel yeteneklerin yanı sıra entelektüel ve akademik alanlarla uğraşan ve sanat, atletizm ve liderlik yeteneği olanlar şeklinde tanımlanmıştır (Reynolds ve Birch, 1988). Üstün yetenekli çocuğun ortalama üzerinde dil gelişimine sahip olduğu, zor zihinsel aktivitelerde ısrarcı olduğu, genelleme yapma ve olaylar arasındaki ilişkiyi görme yeteneği olduğu, normalin üstünde merakının ve birçok alana derinlemesine ilgisinin olduğu belirlenmiştir (Henson, 1988).

Üstün yeteneklilik birbiriyle ilişkili 3 temel grupta toplanabilir. Bu gruplar genel yetenek ortalamasının üzerinde olmak, yüksek düzeyde iş sorumluluğuna sahip olmak ve yüksek düzeyde yaratıcı olmak şeklinde sıralanmıştır. Üstün yetenekli çocuklarda var olan bu özellikler, çocuklara sağlanacak özel eğitim programları ile ortaya çıkartılıp geliştirilir (Heward ve Orlansky, 1980).

Dünya sağlık örgütünün önerdiği ve bu alanda araştırma yapan pek çok araştırmacının benimsediği 130 zekâ bölümü (IQ) ve üstü zihinsel kapasiteye sahip çocuklar üstün yetenekli olarak tanımlanmaktadır (Uzun 2004).

Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar ilgilendikleri resim, müzik, bilim gibi alanların yanında bunlarla ilişkili olarak birçok özellik sergilerler. Üstün yetenekli çocuklar olağan üstü liderlik yeteneğini, çok iyi müzik, resim, drama yeteneğini yaşıtlarının daha ilerisinde matematik, okuma, belli psikomotor becerilerini,

icatçılığını, sosyal haksızlıklara aşırı tepkisini ve tüm bu yeteneklerin bileşimini sergiler (Meyen ve Skrtic, 1988).

Üstün yetenekli çocukların en önemli özelliklerinden biri daha önce de anlatıldığı üzere öğrenme hızlarıdır. Bu tür çocuklar diğerlerine göre daha erken yaşta konuşma, okuma ve yazmayı öğrenirler. Sürekli yeni şeyler öğrenme azmi taşırlar (Renzulli, 2002).

Taylor "The gifted and the talented" adlı seminer notlarında üstün yetenekli çocuğun özelliklerini şöyle sıralamaktadır. "Üstün yetenekli bir çocuk kolay anlar, çabuk ve uygun cevap verir, eleştirel sorular sorar,bilgilerini yeni durumlara kolaylıkla uygular,olayda mantık sırasını izler, geniş ve uygun bir biçimde kullandığı bir sözcük dağarcığı vardır,sebep sonuç ilişkisini çabuk kurar, ilişkilerini çabuk fark eder, yeni olasılıkları görebilir, son derece meraklıdır,denemeler yapmaktan hoşlanır bu anlamda deneme yanılma yöntemini uygular, planlama organize etme ve yargılamayı bağımsızca yapabilir, değişimin gereği ve nedenlerini çabuk anlar başarı isteği ve kuvvetli bir mizah anlayışı vardır" (akt.Şahin 2004, 262).

Yapılan bir araştırmaya göre, daha fazla fiziksel ve zihinsel enerjiye sahip oldukları, büyüklerle etkileşim kurarken onları etkileme ve düşüncelerine inandırma ve mizah gücüne sahip, duygusal problemlerini kendi başlarına çözebilen dikkatleri ve ilgileri uzun süreli, birçok alanla ilgili fakat aynı zamanda özel bir alana yönelebilen, kavramları genelleştirebilen ve kritik düşünceye sahip çocuklar oldukları bulunmuştur (Bıyıklı, 1990).

Üstün yetenekli çocukların özelliklerini gruplayacak olursak;

A. Genel Gelişim Özellikleri (Ataman, 2004,159):

1. Doğum ağırlıkları ve boyları ortalamanın üstündedir. Bu farklılık her aşamada devam eder
2. Beden özürlerine olağan ve olağan altındakilerden daha az rastlanır.
3. Erken yürür ve erken diş çıkarırlar.
4. Ana dilin öğrenilmesinde okuma ve yazmaya karşı ilgi olağandan çok öncedir.

B. Genel Zihinsel Özellikleri (Kitano ve Kirby,1986; akt. Metin 1999):

1. Yaşıtlarına göre ileri sözcük dağarcığı
2. Erken okuma yeteneği (2-3 yaş gibi)
3. Bağımsız okuma sıklıkla yetiştin seviyesindeki kitapları tercih etme.

4. Hızlı öğrenme ve olaylara dayalı bilgileri kolay hatırlama
5. Neden-sonuç ilişkilerini hızlı algılama
6. Merak-sürekli olarak nasıl ve niçin soruları sorma
7. Kendinden büyük çocuklarla birlikte olmaktan hoşlanma
8. İlgiler arama ve koleksiyon yapma
9. Yaşına göre uzun dikkat süresi
10. Gelişmiş bir mizah duygusu
11. Bilgiyi zihinde tutma
12. Yeni denemeler yapmaya açık olma
13. Benzerlik ve farklılıkları çabuk fark etme ve hızla prensiplerden genellemeye gidebilme yeteneği
14. Ahlaki konular din ve politika gibi konulara ilgi
15. Az dış kontrole ihtiyaç duyma
16. Bağımsız olma
17. Akranları ve ortam üzerinde baskın olma eğilimi
18. Hedefine ulaşmada inatçı ve mücadeleci olma

C. Kişilik Özellikleri (Webb, 1994):

1. Hissi ve ahlaki yoğunluk,
2. Süper-hassasiyet, empati,
3. Doğallığın yüksek bir seviyede kabulü,
4. Kendinden ve diğerlerinden seçkin beklentiler, keskin kendini farkındalık,
5. Mükemmelliyetcilik
6. Eşyaların ve insanların organize edilmesi ile ilgilenme,
7. Yüksek enerji,
8. Kuvvetli irade,
9. Kuralların sorgulanması ve otoriteye karşı gelme eğilimi,

D. Yaratıcılık Alanda gösterdiği Özellikler (Ataman 2004,158)**:**

1. Kendine yöneltilen sorulara ya da karşılaştığı problemlere birden çok çözüm ve değişik fikir üretir.
2. Bazen radikaldir düşündüklerini ateşli biçimde savunur
3. Aktif bir hayal gücü
4. Fikir üretme de ve akıl yürütmede akıcı olmak
5. Sosyal kabul görme isteği

6. Macera ve risk almaya isteklilik
7. Şaşırtıcı derecede estetik duyarlılık
8. Risk almaktan hoşlanma

E. Liderlik Özellikleri (Metin,1999):

1. İlişki kurma ve sürdürme isteği
2. Sorumluluklarını yerine getirmede başarı gösterme
3. Grup ruhu oluşturmada ve gerektiğinde grup elemanlarını destekleme
4. Yaşıtları ve yetişkinler tarafından aranan kişi olma
5. Karar almada objektiflik
6. Başkalarını üretken davranışlara teşvik etme yeteneği
7. Girişken olma şeklindedir.

(Web'e, 1991)'e göre üstün yetenekli çocukların sosyal ve duyuşsal konulardaki olumsuz yönleri Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal ve Duyuşsal Konulardaki Olumsuz Yönleri

Düzensiz Gelişme	Fiziksel kabiliyet, sosyal yetenek, veya duygusal olgunlukta yetersizlik öğrenme kabiliyetinin ötesinde; farkları derinliğine algılama, uç engellemeleri deneyimleme ve duygusal patlamalar
Sosyal Eksiklik	Diğerlerine tahammülsüzlük; aşırı baskınlık; okuldan veya akranlarından sıkılma; ani çıkışlar; anlaşılmaz hareketler; izolasyon.
Yoğun Kendini Eleştiri	İdealist; kendisi için yüksek beklentiler saptamak; kendini yetersizliğini eleştirme; diğerlerinin kabullenilmelerini kendi yüksek standartlarına dayandırma.
Mükemmeliyetçilik	Yüksek standartlar koymak; daha yüksek seviyeli gelişime yönelme; olasılık ve problemleri görme; risk almaktan kaçınma; beklenenden az başarı veya performans; hata yapmaktan ya da başarısızlıktan korkma; sebatsızlık; aşırı çalışma.
İçsel güdülemeyi tüketme, boşa harcama	Yetenekleri kullanmayı arzulama; tutarlılık arayışı; olasılık/alternatifleri görme; doğal motivasyon; sosyal ve ahlak konuları dikkate alma.
Anksiete/Stres	Erken ve daha büyük seviyede korku veya suçluluk; sosyal meselelere odaklanma ve yoğun ilgi; diğerlerinin beklentilerinin aksine yaşama.

Çizelge 1'in devamı.

Tutarlılık Arayışı	Hayatta kontrol/kural arayışı; insanları ve eşyaları organize etme ve bu teşebbüsün başkalarınca anlaşılmaması.
Aşırı Duyarlılık	Yüksek enerjiye sahip olama; derinliğine tepki verme; eleştiriye ve akranlarının reddetmesine duyarlılık; reddedici açıklama ve tutumlara aktif farkındalık gösterme; kabullenme veya sevilmeye karşı endişe; sıradan durumlara fazladan anlam yükleme; varsayımlar yapma ve acele sonuca varma; empati yaparak cevaplama.
Multipoteniality. (Çoklu kapasite)	Herhangi bir kariyer seçeneğini seçme ve geliştirme kabiliyeti; karar verme mücadele gerektirebilir; başkalarının yardımsız almadan karar verebileceği düşünülür ve yardım aramada tereddüt gösterebilir.
İki kere özel	Fiziksel engellerle, öğrenme güçlüğüyle; kültürel dil farklılaşması ile özel.
Doğuştan Depresyon	Anlam arama; kişilik değerlerini sorgulama; ilişkileri deneyimleme; dini/etik kodları şüpheyle karşılama veya tartışma; cevaplanamaz sorular sorma; hayatın "hiçliği" ihtimallerini düşünme
Başkalarının Beklentileri	Başkalarının istediği gibi olma veya istediğini yapmada üzerinden gelinemez baskı hissetmek; Eşsiz kabiliyet ve zekasının gelişiminin aksine akran ilişkileri ve uyumluluk meseleleri; sadakat uğruna başarıyı kurban etme.
Okul kültürü ve Normlar	Bireysellik ile uyumluluk arasında mücadele; yetenekleri geliştirme yerine uyum sağlama; beklentini altında başarı.
Beklentinin Altında Başarı	Kabiliyet ve potansiyel altında çalışma.
Aile İlişkileri	Güç mücadelesi verme;; kişisel değer, kardeş ilişkileri, ebeveyn anlayışı, ile başarıyı dengelemeye çalışma; Aşırı ebeveyn müdahalesi ile uğraşma.
Şans ve Konum	Belirli bir zaman ve yerde yetenekler fark edildiğinde desteklendiğinde ve değer bulduğunda olumlu, sosyal ve duyuşsal uyum.
Cinsiyet	Zeki kız çocukları saldırgan ve çok erkeksi görünebilir; yetenekleri gizleme veya az gösterme.Zeki erkekler çok kadınsı görünür; Atletiklikle dengelenmeli.İkisiyle de çalışma kolaylaşmış görünmeli ve onlar sosyal olarak popüler olmalı.

Kaynak : Webb 1994.

Uygun gelişim ortamı içinde bulunamayan üstün yetenekli çocuklar Çizelge 1'de görüldüğü gibi onları başarısızlığa ve umutsuzluğa götürecek sorunlarla yüz yüze gelebilmektedirler. Bu sorunları kendi kendilerine çözmeleri beklenmemeli, onları başarısızlığa götüren sebepleri bulmak ve ortadan kaldırmak için aile ve öğretmen işbirliği içinde çalışmalıdır.

Galagher'e (1990) göre gerek ana-babaların, gerekse öğretmenlerin üstün yeteneği ayırt etmede istenilen başarıyı gösteremedikleri bu nedenle de bazen üstün yetenekli çocukların normalin altındaymışlar gibi yorumlanabildikleri ve hatta bu nedenle okulu bırakmak zorunda kalabildikleri de ifade edilmektedir. Buna örnek olarak Winston Churchill, Hume ve Thomas Edison gibi üstün yeteneklilerin okullarda "başarısız", "tutuk kafalı", "aptal" olarak nitelendirilmeleri gösterilebilir (Enç, 1979, 18-21).

Literatürde, genellikle üstün yetenekli çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren gelişim aşamalarına normal gelişim standartları gösterenlere göre daha hızlı ulaştıkları vurgulanmıştır. Ancak üstün yeteneklilik tiplerine göre bu hızlı ilerleme özelliği değişebilir, özel bir alanda yetenekli olan çocuğun tüm gelişim alanlarında üstün olması beklenmemelidir (Ersoy ve Avcı, 2004).

Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Gerekliliği

Eğitimin temel işlevi bireysel yeteneğe işlerlik kazandırarak sahip olunan yeteneği veya yeteneklerin gelişmesini sağlamaktır. Bu durumda zaman zaman bireye göre özel uygulamalar yapılmasını gerektirir. Ancak eğitimde sahip olunan ortak standartlar nedeniyle bireylere ortak özellikler kazandırma ihtiyacı ve eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması isteği büyük gruplarla öğretim uygulamalarına ortam sağlamaktadır. Bu durumda bireysel yeteneklere göre ortaya çıkan özel ihtiyaçlar karşılanmamaktadır (Durum tespit ön raporu, 2004, 21-22).

Ataman'a (2003) göre üstün yetenekli çocuklar, özel eğitim alanının en fazla göz ardı edilen ve eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan grubudur. Toplumu oluşturan bireyler, özellikle uygar, gelişmiş bir toplumun engelli bireylerine uygun olan eğitimi sağlaması gerektiği konusunda hem fikir olarak önlemlerin alınmasında ilgililere gerekli olumlu baskıyı yaparak bunun

sağlanmasına çalışırken, konu üstün zekâlı ve üstün zekâlı çocuklar olunca yeterli tepkileri gösterememektedir. Bunun en önemli nedenleri arasında bu çocuklara ilişkin ön yargıların yattığı gözlemlenmektedir. Bu ön yargılara; çocukların zaten üstün olduğu, her ortamda kendilerini geliştirebileceği, bunlara artı eğitim verilirse bir seçkinler sınıfı yaratılabileceği bunun da beraberinde sorunlar getirebileceği, zaten seçerek öğrenci alan orta öğretim kurumları bu çocuklara yönelik olduğu, bunun dışında artı bir özel eğitim vermenin gereksizliği, üstün yeteneklilerle, özel eğitimin ilgilenmemesi gerektiği düşünceleri örnek verilebilir.

Üstün yetenekli çocukların yeteneklerini tanımlamakta ana babalar ve öğretmenler zaman zaman yanılgıya düşmektedirler. Kimi zaman bu farklılıklar anormallik görüntüsü olarak da yorumlanabilmektedir. Zihinsel gelişimi, akranlarına göre, iki zekâ yaşı ileri olan bir çocuğa gelişi güzel seçilmiş yüz çocuk arasında birinde rastlanırken, daha yukarı zihin düzeyi olan örneğin, Einstein düzeyinde bir çocuk için bir milyon çocuk taramak gerekmektedir. Bu nedenle bunlardan birinin eğitim kapsamı dışında kalması hem ülke hem de insanlık için bir kayıp olacaktır. Sıralanan bu nedenlerden dolayı üstün veya özel yetenekli çocukların özel eğitim kapsamı içine alınarak, özel programlar ve özel yetişmiş personel tarafından eğitilmesi gerekmektedir (Akarsu, 2001,17).

Eğitimin temel işlevi bireysel potansiyele işlerlik kazandırmak üzere bireyin yeteneklerini geliştirmektir. Bu durum eğitim süreçlerinin bireylerin özel durumlarına göre düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, bireye göre ve özel olma eğitimin doğasında mevcut temel bir özelliktir. Eğitimin sosyal adalet ve eşitlik kavram ve anlayışı süreçlerdeki tüm bireylerin bireysel ilgi, kapasite ve yetenek potansiyeli oranında eğitimden yararlanabilmelerini sağlayacak önlemlerin alınmasını gerektirmektedir (Davaslıgil, 2004, 289).

Üstün yetenekli olmak demek bir bakıma toplumdaki diğer insanlardan daha önce daha çok ve daha hızlı öğrenmek ve daha geniş düşünmek demektir. Bu bir ayrıcalıktır. Bu sadece üstün zekâlı olana ayrıcalık vermez, onun yaşadığı toplumu da avantajlı kılar. Ancak toplum yetkilileri bu durumu fark etmeli ve üstün zekâlılara gereken değeri vermelidir. Aksi halde üstün zekâlılar kendilerindeki bu cevherin kıymetini bilen, daha gelişmiş toplumlar tarafından değerlendirilirler. Bu gelişmiş toplumlar gelişmişliklerini zaten üstün

beyin gücüne sahip üstün zekâlılara borçludur. İşte bu yüzden üstün yetenekliler ve onların eğitimleri son derece önemli ve ciddi bir konudur ve ülkenin eğitimine yön verenler, üstün yeteneklilerin eğitimi ile de özel olarak ilgilenmelidirler (Kulaksızoğlu, 2004).

7 Ekim 1994, Avrupa Konseyi'nin Parlamenterler toplantısında konseyin sunduğu tavsiyeler, üstün yetenekli çocuğa özel eğitim verme gerekliliği ve önemini ortaya koyarak önlemlerin bir an önce alınmasını vurgulamaktadır (Yeşilova, 1997,4):

Avrupa Konseyi'nin bu konuda ki tavsiyeleri;

Bu toplantı eğitimin insan haklarından biri olduğu ve mümkün olduğu kadarıyla her ferdin eğitiminin esas olduğu kanaatindedir. Ayrıca bu kanaatin güçlendirilmesi düşüncesindedir.

1. Eğitim sistemindeki pratik amaçları ortaya çıkartarak biçimlendirme gerekliliği varsa bunun için çocukların çoğunluğunun eğitimine imkân verilmeli. Böylelikle özellikle ihtiyaç duyulan çocuklar sürekli var olacak ve beraberinde bu çocukların eğitimi için gerekli olan özel tedbirler alınımını getirecektir.

2. Üstün yetenekli çocukların tatbik edilen eğitimden faydalanması şart olmalıdır. Bu çocukların gerek kendilerinin gerekse toplumlarının sağlamlığı için yetenekleri geliştirilmeli ve tüm imkânlardan faydalanılmalıdır.

3. Özellikle böyle çocuklardan oluşan gruplara eğitici materyaller kullandırılmalı.

4. Bunun için de bu meclis ve başkanlık komitesi bu kültür anlaşmasını imzalayan Avrupa ülkelerinin yetkili mercîlerinden gelecek olan fikirleri eğitim programlarının oluşturulmasında dikkate alınmasını talep eder.

Toplumun en değerli ve sınırlı kaynağı olan üstün yetenekli bireylerin mümkünse bir tekini bile yitirmeden en sağlıklı ve verimli bir biçimde yetiştirilmesi için gerekli olan ortam ve olanakların sağlanması, yukarıda ifade edilen insanî nedenlerden dolayı ayrıca da gelişmiş toplumlar arasına girme çabasında olan Türkiye'nin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünden faydalanılması açısından üstün yetenekli bireylerin eğitiminin en olumlu yatırımlardan biri olarak sayılması gerekmektedir (Yeşilova, 1997,3).

Üstün Yeteneklileri Tanılama ve Değerlendirme

Üstün yetenekli çocukları özel eğitim programlarına almadan önce bu çocukların tespit edilmesi gerekir. Bu çocukların tespit edilip tanılanması hiç de kolay değildir. Birçok üstün yetenekli çocuğun okullarında yetenekleri tanılanmaz ve bu yetenekleri küçük yaşlarında geliştirilemez (Kirk ve Gallagher, 1989).

Yeteneği fark edilmeyen çoğu üstün yetenekli çocuk emsallerinden farklı olması sebebiyle sosyal hayatta kabul edilmeyeceğini düşünerek veya arkadaşlarının baskısıyla yeteneklerini saklamayı tercih ederler. Bu seçimi yapan çocuklar okullarının ilk yıllarında tanılanmalıdır, aksi halde gelecek yıllarda bu yetenekleri hiçbir zaman fark edilemeyebilir (Meyen ve Skrtic, 1988).

Resim, müzik, yaratıcılık, liderlik özelliği olan çocukları tespit ederken kullanılan tanılama yordamı ile zihinsel alan yeteneği olan çocukların yeteneğinin tespit edildiği tanılama araçlarının birbirinden farklı olması gerekir (Kirk ve Gallagher, 1989).

Zeka testi tanılama sürecinin bir parçası olabilir, ancak tek başına bu gösterge tüm üstün ve özel yetenekli çocukları ortaya çıkarmaz. Tanılama belli ölçütlerin kullanıldığı bileşimden oluşur. Bu bileşim elemanlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Heward ve Orlansky, 1980);

1. Zekâ puanı,
2. Yaratıcılık derecesi,
3. Başarı derecesi,
4. Öğretmenin aday göstermesi,
5. Velinin aday göstermesi,
6. Öğrencinin kendi adaylığı,
7. Arkadaşlarının aday göstermesidir.

Öğrencilerin tanılanması standart testlerle, öğretmen, ana-baba aday gösterme formları, öz-değerlendirme formları, portfolyo, seçme kampları gibi farklı yöntemlerle ya da bunlardan bir kaçı kullanılarak yapılabilir (Akarsu vd., 2004).

Ancak özel programlara öğrenci seçmek için kullanılan bu testlerin bazı sınırlılıkları vardır:

1. Grup zekâ testleri bireysel zekâ testleri kadar güvenilir değildir.

2. Grup testleri bazen yetenekleri üst sınırlarda ayırır.
3. Bazı çocuklar zaman ile sınırlanmış testlerde iyi performans gösteremez (Kirk ve Gallagher, 1989).

Uygulanan zeka testleri öğrencilerin yeteneklerine göre ayrılmasında daha az güvenilirdir. Bu testler özel yetenekleri değil sadece akademik olarak başarılı olan öğrencileri ortaya çıkarır. Bu testler ile yaratıcılığın ölçülmesi de bir sorundur (Kirk ve Gallagher, 1989: 106).

Üstün ve Özel Yetenekliler İçin Öğretim Modelleri

Geleneksel müfredatlar üstün ve özel yetenekli öğrenciler için yetersizdir. Bu Müfredatlar gelişmeyi ve ilerlemeyi değil, daha etkili öğrenmeyi sağlar. Böylece üstün ve özel yetenekli öğrenciler diğer devam eden üst düzeydeki akademik, sanatsal, sosyal ve bilimsel yeteneklerini gösteremezler. Çocukların bu alanlarda potansiyeli varsa özel eğitime ihtiyaç duyarlar (Heward ve Orlansky, 1980).

Üstün ve özel yetenekli çocuklara öğretim stratejisi olarak birçok modele başvurulmuştur. Bu modellerden 5 tanesi aşağıda açıklanmıştır. Üstün ve özel yetenekli çocuklara uygulanan program bir veya birden fazla modelle birleştirilerek uygulanabilir (Meyen ve Skrtic, 1988).

Bloom'un (1956) Eğitim Amaçlı Taksonomisi. Bloom Taksonomisi, üstün yetenekli öğrencilerde yüksek seviyeli düşünme yeteneğini geliştirmek için kullanılmaktadır (Işık-Ercan, 2004). Bloom'un eğitim amaçlı taksonomisi 6 öğretim stratejisi düzeyinde incelenir. Birçok öğrenme üç düşük düzey olan bilgi, kavrama ve uygulamadan oluşur. Üstün ve özel yetenekli çocukların eğitiminde üç yüksek düzey olan analiz, sentez ve değerlendirmenin yer almasına önem verilir (Meyen ve Skrtic, 1988).

Guilford'un Zihinsel Yapı Modeli. Zihinsel yapı üç boyutlu bir modeldir. Zihinsel yapının üç ana boyutu, içerik, işlem ve üründür. Başka bir deyişle içerik veya materyal kişisel performans ile işlenir ve bu işlenişin sonucu da üründür. Guilford bu modeli insan zekâsını tasvir ederken kullanır (Heward ve Orlansky, 1980).

Williams'ın Bilişsel –Duyuşsal Modeli. Williams'ın modeli Guilford'un 4 yaratıcı kavramsal etmenlerini ve merak, risk alma, karmaşıklık ve hayal gücünü içeren 4 duygusal etmeni içine alır. Williams üstün ve özel yetenekli çocuklar için geliştirilen müfredatta tüm bu faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Meyen ve Skrtic, 1988). Yüzlerce detaylı öğrenme aktiviteleri ve projeleriyle Williams modelinin uygulanması oldukça kolaydır (George, 1993).

Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli. Bu model üç düzey veya üç tipten oluşmuştur. Genel araştırma etkinlikleri öğrencilerin ileriki çalışmaları hakkında fikir edinmeleri için farklı konularda araştırmalar yapmasına izin verir. Öğrencilere konu ve konunun alt başlıkları ilgi duydukları alan çalışmalarında tanıtılır. Grupla çalışma etkinlikleri öğrencinin ilgi duyduğu alanın içeriğini nasıl öğreneceklerini öğrendikleri, gelecekteki geniş alan çalışmasında gerekli olacak olan becerileri, bilgiyi ve davranışları içerir (Heward ve Orlansky, 1980).

Maker'ın Bütünleşmiş Program Modeli. Maker Modeli üstün ve özel yetenekli öğrenciler için değiştirilmiş program için 4 boyutsal (İçerik, Süreç, Ürün, Çevre) yaklaşım içerir. İçerik; sunulan fikir, kavram ve gerçekliklerin karışık, özet ve farklı örgütlenmelerini vurgular. Süreç sunulan bilginin üst düzey düşünmeye götürmesini vurgular. Ürün ise üstün ve özel yetenekli çocuklardan beklenenleri amaçlar (Heward ve Orlansky, 1980).

Üstün Yetenekli /Yetenekli Çocuklara Yönelik Eğitim Modelleri

Üstün ve özel yetenekli çocuklar zihinsel ve yaratıcılık yeteneklerinde ve okul müfredatlarında maksimum kişilik gelişimi için gerekli olan uyum konusunda diğer birçok çocuktan oldukça farklıdırlar (Kevin ve Cooper, 1988). Farklı özellikler gösteren üstün potansiyele sahip öğrencilere gereksinmelerini karşılayacak eşit eğitim olanaklarının sunulması gerekir (Davaslıgil, 2004).

Öğrencinin yeteneğini en etkin biçimde kullanabilmesi için bireydeki yeteneklerin sistemli ve programlı bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Çepni vd., 2002).

Eğitim ortamları özel yetenekli öğrencileri diğer normal öğrencilerden ek programlar ve özel sınıflarla ayırmayı öngörür. Bu yaklaşım, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri fark etmesi, onlara bu konuda yardımcı olması ve özel öğretim ihtiyaçlarını karşılaması konusunda önemli bir adımdır (Cohen ve Ambrose; 1993).Bugün bu çocuklar için gerekli eğitim ortamları ve önlemleri hazırlanmazsa ülke geleceği tehlikeye atılmış olacaktır (Akkanat, 2004).

Birçok programlama alternatifleri üstün yetenekli öğrencilerle eş zamanlı olarak uygulanmış ve bunlar aşağıda açıklanmıştır (Meyen ve Skrtic, 1988);

Geliştirilen Eğitim Modelleri

Modeller üç başlık altında toplanabilir;

Hızlandırma.Çeşitli uyarlamalarla bu programın normal sürecinden daha önce tamamlanmasıdır. Bu modelin okula erken başlama, sınıf atlatma, birkaç sınıf birleştirme, program süresinden daha kısa sürede tamamlama, kurslar alma ve seminerlere katılma gibi pek çok formu olabilir. Veliler, öğretmenler ve yöneticiler genellikle üstün yetenekli çocukların hızlandırma programına katılmaları konusunda yeterli sosyal, duygusal, fiziksel ve motor olgunluktan yoksun oldukları düşüncesi hâkimdir. Clark'ın (1997) aktardığına göre, Kulik (1984) hızlandırmaya ilişkin araştırma bulgularına açıklık getirmek amacıyla 26 çalışmanın analizini yapmışlardır. Sonuçta, hızlandırmanın olumlu sonuçlar verdiğini görülmüş üst sınıflara geçirilen yetenekli öğrenciler, o sınıflarda bulunan daha büyük yaştaki yetenekli öğrenciler kadar başarılı olmuşlardır. Ayrıca hızlandırmaya tâbi tutulan yetenekli çocuklar aynı yaştaki hızlandırılmayan yeteneklilere göre hemen hemen bir yıllık bir ilerleme göstermişlerdir.

Stanley 1971'de Johns Hopkins Üniversitesi'nde başlattığı Matematiksel Olarak Erken Gelişmiş Gençlerle İlgili Çalışma (Study of Mathematically Precocious Youth - SMPY) projesiyle hızlandırmanın bireysel gereksinmelere dayandırılması halinde olumsuz etkilerine pek rastlanmadığını göstermektedir. bu görüşü doğrulamaktadır. Stanley, matematikte yüksek derecede üstünlük gösteren öğrencilere, bu yeteneklerini hızlandırılmış bir

tempoda geliştirme fırsatı vermektedir. Örneğin, müfredat programının 4.5 yıllık bir bölümünü 120 saatte hızlandırılmış olarak vermek gibi (Clark, 1997; Davis ve Rimm, 1989; Maker (1995).

Çeşitli hızlandırma türleri vardır:

1. Birinci Sınıfa Erken Başlatma: Bu tür önlemin gerçekleştirilmesinde aranması gereken kriterler arasında öğrencinin zekâ düzeyinin en az üstünlük sınırı, yani 130 Z.B.'ne ulaşmış olması, kesme, yapıştırma, resim yapma, yazma vb. gibi etkinliklerde önem kazanan el-göz koordinasyonunun iyi gelişmiş olması, okuma olgunluğuna ulaşmış olması, bu olgunluğu sosyal ve duygusal alanlarda da gösterebilmesi, bağımsız bir kişilik özelliğine sahip olması, okula başlama isteğinde olması, öğrenmeye yüksek derecede güdülenmiş olması, sağlık açısından bir probleminin olmaması ve fiziksel gelişim açısından kendinden büyük sınıf arkadaşlarından çok küçük kalmamış olması sayılabilir.

Türkiye'de erken başlama uygulaması bulunmaktadır. Çocuk zorunlu eğitim yaşından önce okuma, yazma, matematik işlemlerinde belli bir yeterliğe ulaşmışsa ya bir yaş önce okula kaydettirilir ya da birinci sınıf yerine ikinci sınıftan okula başlar. (Ataman, 1996).

2. Sınıf Atlatma: Sınıf atlatma konusunda en büyük problem öğrencilerin sosyal uyumuyla ilgilidir. Ancak üstün yetenekli öğrenciler gelişim açısından ileri durumda olduklarından ve yaşıtlarından büyük çocuklarla arkadaşlık yapmayı tercih ettikleri için bu sorun olmaktan çıkmaktadır. (Meyen ve Skrtic, 1988). Fakat Enç vd., (1981)'e göre beden, duygu ve toplumsal gelişimi açısından kendinden hayli ayrıcalıklı olan kümeler içinde öğrenimini sürdürmek zorunda kalan çocuk bu yönlerde uygun gelişme olanağı bulamamaktadır.

3. Ders atlatma: Öğrenciye ileri olduğu alanda ilerleme imkânı tanırken, sınıf düzeyinde olan diğer alanlardaki becerilerini de geliştirme imkânı verir. Aynı zamanda sosyal açıdan da yaşıtlarıyla birlikte olma imkânı yaratmaktadır. Böylece bir dersteki denemeyle o kişi için sınıf atlamanın uygun olup olmayacağını kestirme imkânı da doğabilir. Ders atlamanın

olumsuz yönü ise, belirli dersteki hızlandırmayı sürdürmede gerekli ayarlamaların yapılmaması sonucunda ortaya problemlerin çıkabilmesidir.

4. Dersi Okumadan Sınavına Sokmak: Amerika'da orta ve lise düzeyinde mali yükümlülük getirmeden uygulanan bir diğer hızlandırma şekli ise, dersi okumadan sınavına sokmak ve başarılı olma halinde de o dersin kredisine sahip olmaktır.

5. Üniversiteye Erken Kabul Etme: Bu uygulama orta öğretimdeki hızlandırma ile yapılabildiği gibi, üstün öğrencinin liseyi bitirmek için gerekleri yerine getirmeden doğrudan koleje tam gün devam ettirilmesi ile de sağlanabilir.

6. Üniversiteden Bazı Dersler aldırtmak: Bir başka hızlandırma şekli ise, orta öğretimde öğrenim görürken üniversiteden bazı dersler aldırtmaktır. Bunun gerçekleşmesi için öğrenci günün bir kısmını ileri düzeyde ders almak için üniversitede geçirir, ya da orta öğretimde aynı dersi alan bir sınıfı oluşturacak sayıda öğrenci varsa, öğretim üyesi bizzat gelerek lisede ders verebilir. Böylece öğrenciler üniversiteye başlamadan bazı kredilere sahip olabilirler.

7. Üç Ders Yılında Kapsanan İçeriği Hızlandırarak İki Yıla Sıkıştırtmak: Bu tür önlemin daha çok matematik dersinde uygulandığı görülür. Bu uygulamaya daha az sıklıkla fen derslerinde de rastlanabilir.

8. Yetenek Araştırması: Hızlandırmanın bir başka uygulama şekli de yetenek araştırması adı altındaki programlardır. 1971 yılında John Hopkins Üinversitesinde J. STANLEY tarafından matematik açısından erken gelişmiş 7. sınıf öğrencileri için başlatılan programlardan da bu grup altında söz edilebilir (Davis & Rimm, 1989).

Gruplama. Gruplamanın normal sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler için küme gruplandırmaları, özel sınıf, özel bir okulda gruplandırma, kaynak odada gruplandırma ve kaynak merkezlerinde gruplandırma, özel seminerler, özel alan kursları, çeşitli çalışma merkezlerindeki (müze, üniversiteler, bilim laboratuarları ve endüstri gibi.) özel çalışmalar şeklinde uygulamaları bulunmaktadır. Bu tip özel gruplandırmalar uygun olarak düzenlendiğinde

çocukların yeteneklerini geliştirmede belirgin düzeyde başarı sağladığı, çocukların bu uygulamalarla benlik kavramlarının geliştiği görülmektedir. Tam Gün Heterojen Sınıflar (normal ve üstünler karışık) ve Yarım Gün veya Geçici Gruplar olmak üzere 3'e ayrılabilir.

1. Tam Gün Homojen Sınıflar: Bu grup altında özel sınıflar ve özel okullar sayılabilir. Bu grupta Amerika'daki Magnet okulları da sayılabilir. Bunlar sanat, matematik, fen, iş ve ticaret becerilerine ilişkin alanlarda uzmanlaşmış öğretim veren okullardır. Özellikle, okulu hapishane gibi algılayıp ekonomik ve sosyal başarı için bir geçit olarak görmeyen ve her anaokulu bırakma tehlikesinde olan çocuklar için açılmıştır. Bu tür okullara New York, Boston, Cincinnati, Houston, Winston-Salem, Milwaukee'de rastlanabilir.

2. Tam Gün Heterojen Sınıflar: Bu tür önlem şekline örnek olarak, normal sınıflarda oluşturulan seviye grupları verilebilir. Bu durumda öğrencinin sınıfından ayrılmasına gerek yoktur. Bu tür sınıflarda üstün öğrencilere bir başka önlem şekli olarak Üstün Öğrenci Grupları (Cluster Grouping) *verilebilir.* Okuldaki belirli bir sınıf düzeyindeki üstün öğrencilerin belirlenerek, bir sınıfta toplanmasıyla oluşturulan bir gruplama şeklidir. Genelde 24-30 kişilik sınıfta 5-6 tane üstün öğrencinin bulunması ideal olarak kabul edilir. Böyle bir sınıfa atanacak öğretmenin üstünlerin eğitim ve öğretimleri konusunda bilgi sahibi olması tercih edilir. Bu grup üyeleri akademik derslerde daha ileri öğretim plânı üzerinde çalışırken, sınıftaki diğer öğrenciler kendi düzeylerine uygun bir öğretim plânını izlerler.

3. Geçici Gruplamalar: Bu başlık altında heterojen sınıflardaki esnek gruplardan ve Sınıf Dışı (Pullout) Programlarından söz edilebilir (Davis & Rimm, 1989).

4. Esnek Gruplar: Eldeki çalışmanın niteliği ve amacına göre, öğrenciler birçok farklı gruba dâhil edilebilirler. Gereğinde yalnız da çalışabilirler. Öğretmenler, hazır bulunuşluk düzeyini temel alarak, heterojen veya homojen olan, beceriye veya ilgiye dayalı gruplar oluşturabilirler

5. İşbirlikçi Öğrenme Grupları (Cooperative Learning Groups*)*: İşbirlikçi öğrenme son yıllarda rağbet edilen bir grup oluşturma stratejisidir. Gruptaki bütün öğrenciler ele alınan probleme aktif olarak katkıda bulunurlar ve grup

enerjisi öğrencileri eldeki konuya tam olarak hâkim kılarak, o konuda öğrencilerin tam bir yeterlilik kazanmalarını kolaylaştırır.

6. İkili veya Üçlü Gruplar (Dyads and Triads): Bu tür grup oluşturma stratejisi, üstün öğrencilere sınıfta etkin bir şekilde birlikte çalışacakları gerçek arkadaşları bulmalarına yardımcı olur. Bu ikili veya üçlü gruplar bazen doğal olarak oluşur, bazen Bu öğrenme yaklaşımı bağımsız projelerin başlatılması ve programın bazı kısımlarında bağımsız ilerlemeleri sağlamak için idealdir. Öğrencinin soyutlanmış olarak tek başına çalışması yerine, yetenek düzeyleri farklılık gösterse dahi, ikili veya üçlü gruplar halinde çalışmaları daha uygundur.

7. Farklı Yaş Düzeyindeki Öğrencilerden Oluşan Gruplar (Cross-Age Grouping): Bu, üstün öğrencilere kuvvetli oldukları ve ilgi duydukları alanlarda 1, 2 veya en fazla 3 sınıf büyük öğrencilerle bir araya gelerek çalışma olanağı sağlayan bir grup oluşturma şeklidir (Van Tassel-Baska, J.,1992).

8. Sınıf Dışı Programları (Pullout Programs): Üstün yetenekli öğrencilerin genelde haftada bir öğleden sonra iki üç saatliğine normal sınıflarından alınarak, üstünlerin eğitimi konusunda uzman bir öğretmenin veya bölge koordinatörü bir eğitimcinin denetiminde zenginleştirme etkinliklerine tâbi tutulmalarıdır. Böyle bir düzenlemeye katılan çocuklar, genellikle kaynak odası (resource room) adı verilen bir yerde toplanırlar.

9. Yarım Gün Özel Sınıflar: Bu tür önlem, bu grup altında sayılabilecek bir diğer önlem şeklidir. Özel sınıflar tam gün olduğu gibi, okul gününün yarısının veya daha fazlasının geçirildiği sınıflar şeklinde de işlerlik gösterebilir veya geçici olarak uygulamaya konulabilir (Van Tassel-Baska, J.,1992).

10. Okul İçinde Okul: Bu düzenlemede, çevredeki üstün ve yetenekli çocuklar, normal çocuklara da eğitim-öğretim hizmeti veren bir okula devam ederler. Günün bir bölümünü özel eğitim öğretmenlerinin ders verdiği özel sınıflara devam ederek geçirirler (Davis & Rimm, 1989).

Gruplama, tüm öğrencilerin eğitiminde etkili bir bileşendir. Birçok çalışma üstün yetenekli çocukların gelişmiş bilgiye beceriye ulaşabildikleri için beceri gruplarından daha fazla fayda gördüklerini ortaya koymuştur (Sousa, 2003). Öğrenme yaşantılarının organizasyonu yaş ya da sınıf temelinde değil

yetenek ve becerilerine göre yapılmalıdır (Şirin,2004). Bu tip özel gruplandırmalar uygun olarak düzenlendiğinde çocukların yeteneklerini geliştirmede belirgin düzeyde başarı sağladığı, çocukların bu uygulamalarla benlik kavramlarının geliştiği görülmektedir (Dağlıoğlu, 2004).

Zenginleştirme. Normal sınıf programında üstün yetenekli çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine göre uygulamalar yapılması esastır. Bunun için normal sınıf içinde farklılaşmış öğrenme deneyimlerinin planlanması gerekmektedir. Yatay ve dikey olmak üzere iki türlü zenginleştirme yapılabilir. Yatay zenginleştirmede etkinlik çeşidini arttırma söz konusudur. Dikey zenginleştirme ise, o konu ile ilgili derinlemesine çalışmalar yapılmaktadır. Zenginleştirilmiş normal sınıf modelinde, üstün yetenekli çocuklar için yaşıtlarıyla merak ilgi ve yeteneklerine cevap verecek şekilde hazırlanmış keşfetmeye yönelik aktiviteler, grup eğitim alıştırmaları yer almaktadır. Sınıf programına, normalde bulunmayan daha zor konular ve farklı materyaller, değişik öğrenme alanları eklenmektedir (Akt. Metin 1999).

Zenginleştirme altında sayılabilecek bir başka önlem şekli de Amerika'da mentorship adı altında geçen usta (uzman)-çırak ilişkileridir. Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesi için mentorlar ile çalışması son derece önemlidir. Mentor, öğrenci için bir model, danışman, özel öğretmen, arkadaş ve çalıştığı alanın tecrübeli rehberidir (Meyen ve Skrtic, 1988). Böylece öğrenciler, mentorlar sayesinde, müfredat dışında kendi alanlarındaki her türlü bilgiye daha fazla ulaşabilirler (George, 1993).

Zenginleştirme içeriği öğrencilere daha geniş materyal kaynağı sunarak konusunda daha fazla bilgiye erişmesine, okul müfredatından edindiği bilgiden daha fazla bilgi edinmesine fırsat verir (Kirk ve Gallagher, 1989). Zenginleştirme; öğretmenin esnekliği, duyarlılığı, kişisel ihtiyaçları, zamanlama anlayışı ve konu hâkimiyeti faktörlerine bağlı olan bir aktivitedir (George, 1993). Program zenginleştirme ile öğrenci, yaşıtı sınıfında tutulmaktadır. Fakat olağan sınıf çalışmaları üzerine, ilgi ve yeteneklerine göre ek öğrenim görürler (Enç vd.1981).

Üstün yetenekli çocuklar, esnek program ile belli zamanlarda normal sınıflarından ayrı, üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda uzman bir

öğretmenin ya da koordinatör bir eğitimcinin denetiminde zenginleştirme etkinliklerine katılırlar (Ataman, 1996).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim modellerinin yanında eğitim ortamları da önemlidir. Öğrenme ortamı yalnız okul binası ve sınıfla sınırlı tutulmamalı, sınıf ortamı değişik tarzda ve boyutta öğrenme alanları içermelidir (Ford, 2004).

Çocukların oyun ve ders esnasında gerektiğinde bireysel etkinlikleri ve birtakım değişiklikleri rahatça yapabilecekleri; mobilize eşyalar, öğrenci sayısına göre planlanmış geniş derslikler ve kalabalık olmayan sınıflar olmalıdır (Özsoy ve diğer, 1991,15).

Üstün Yeteneklilerin Eğitim Uygulamalarında Tarihsel Süreç

Dünyada ve Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin tarihsel gelişimi ile ilgili farklı uygulamalar yapılmıştır.

Dünyada Eğitim Uygulamaları

Üstün yetenek kavramının işleyişine tarihte ilk kez Eski Sparta'da (M.Ö. 6. yy da eski Yunan'ın güney kısımlarında yer alan bir bölge) rastlanmaktadır. Eski Sparta'da üstün yetenekler, askeri alanda, erkek çocukların 7 yaşına vardıklarında dövüş ve savaş sanatıyla ilgili eğitime alınmasıyla değerlendirilmekteydi. O dönemde üstün yeteneklilik, liderlik ve savaş becerisiyle eşdeğer olmuştu.

Eski Çin'de Tang Dynasty hanedanlığı (M.S. 618-907) yıllarında üstün yetenekli çocuklara ve gençlere yüksek değer verildiği görülmektedir. Üstün yetenekli çocuk, yeteneklerinin değerlendirildiği ve işlendiği imparatorluk sarayına gönderilmekteydi. Çin, üstün yeteneklilik eğitimine 4 prensip kazandırdı: İlki; üstün yeteneklilik için çoklu yetenek yaklaşımının benimsenmesidir. Bu yetenekler; edebi yetenek, liderlik, hayal gücü, orijinallik, algılama duyarlılığı, mantık, hafıza kapasitesi, okuma hızı gibi algısal ve zihinsel yeteneklerdi. İkincisi; bugünkü ifadelerle belirgin üstün yeteneklilik ve potansiyel üstün yeteneklilik gibi çeşitlendirmenin benimsenmesidir. Üçüncüsü; en üst yeteneklilerin bile özel eğitimsiz tamamen gelişim gösteremeyeceğinin kabul edilmesidir. Dördüncüsünü de Konfüçyüs

(Confucius)'ün ifadeleriyle hayat bulan: tüm sosyal sınıfların çocukları için eğitimin gerçekleşmesi gerektiği anda, kapasitelerine göre farklı şekilde eğitilmeleri prensibiydi. 1300-1700 dönemleri arası Avrupa'sında, Rönesans dönemi, sanat, mimari ve edebiyatla ilgili fevkalade değerli eserler üretti. O dönemde Michelangelo, Da Vinci, Boccacio, Bernini ve Dante aranıp bulunan ve desteklenen kişilerdendi. Japonya'da (1604-1896) Toku-gama ailesi yönetimi boyunca, Japon samuraylarının ve onları takip eden soydan çocuklar diğer öğrencilerden farklı okullara devam etmekteydi Tarihi gelişim içerisinde üstün yetenek kavramının işleyişi, kavramın bireyin askeri beceriler, liderlik yönü ve soyluluk durumuyla paralellik göstermiştir (Davis & Rimm, 1994).

Üstün yetenekli ve yaratıcı çocuklarla ilgili kaynaklara bakıldığında 1957 yılı önemli bir tarih olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tarihte Sovyetler Birliği uzaya ilk uzay aracını, Sputnik'i fırlatmıştır. Bu tarihten sonra üstün veya özel yeteneklilerin ve yaratıcı çocukların eğitiminde batıda çığır açılmıştır. Batı ülkeleri, Sovyetler Birliği'nin kendilerini uzay yarışmasında geçme nedenini araştırırken karşılarına üstün veya özel yetenekli çocukların eğitimine Sovyetlerin verdiği önem çıkmıştır. Bu tarihten sonra da üstün veya özel yeteneklilerin eğitiminde gerek kurumsal, gerek eğitim programları gerekse tanılama boyutlarında hızlı uygulamalara başlamışlardır (Akkanat, 2004,178).

Dünyada üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmalar ancak yirminci yüzyılın başlarında başlayabilmiştir. Bu konuda öncülüğü Amerika ve Almanya yapmıştır. Bu ülkelerde üstün yeteneklilere hızlı ilerleme olanakları sağlayacak girişimlerde bulunulmuştur. Bunları Birinci Dünya Savaş'ından önceki dönemde İngiltere ve Fransa izlemiştir (Enç, 2004,18).

ABD ve Kanada başta olmak üzere Avrupa ülkelerinde, güneydoğu Asya'da, güney Afrika'da ve Avustralya'da üstün yeteneklilerin eğitimi 1960'lardan bu yana ivme kazanmıştır. Gerek ülkelerin farklı yapıdaki eğitim sistemleri ve gerekse eğitim ve üstün yetenek konusundaki felsefe ve yaklaşımları sebebiyle farklı ve son derece çeşitli uygulamalar ortaya çıkmıştır (Akarsu, 2004).

Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda ülkelerdeki uygulama örnekleri incelenecek olursa;

Avrupa'da üstün yeteneklilerin eğitimi Amerika'ya kıyasla daha yavaş ve daha az deneysel bir biçimde gelişmektedir. Uygulamalar tıpkı ülkelerin

eğitim felsefeleri ve sistemleri gibi büyük farklılıklar göstermektedir (Akarsu, 2004). AB'de sadece 8 ülkede üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili açık ve doğrudan yasal düzenleme bulunmaktadır.

Almanya. Almanya'da birleşme öncesinde üstün yetenekli çocuklarla ilgili ilk girişim, 1978'de bir grup veli ve psikoloğun kurduğu Geselshaft für das hochbegapte Kind (DGfhK) Üstün Yetenekli Çocuklar Alman Derneği'dir. Bu kuruluş da hem kamuoyunun ilgisini konuya çekmiş hem de okul dışı zenginleştirme etkinlikleri düzenlemiştir. Çoğu bir üniversite ve okulla işbirliği yapan Federal hükümetten ve özel vakıflardan destek alan birçok araştırma merkezi kurulmuştur. Almanya'da bünyesinde seçilmiş üstün yeteneklileri barındıran okul 1981'den bu yana etkinliğini sürdüren Braunschweig'tadır. Doğu ile birleşmeden sonra özel yetenekliler okullarının sayıyı artmıştır (Urban & Sekowski, 1993).

Günümüzde üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili uygulamaların çoğu özel yatılı okullar tarafından gerçekleştirilmektedir. Almanya'da yaklaşık 300 kadar yatılı okul bulunmaktadır ve bunlar sekiz sınıfa ayrılmaktadır.

Protestan Yatılı Okulları, Devlet Eğitim Evleri, Hıristiyan Gençlik Köyleri, Elit Spor Okulları, Devlet Yatılı Okulları, Bağımsız Waldorf Okulları, Bağımsız Yatılı Okullar (Birdişli, F. ve Özdemir H. 2009).

Avusturya. Avusturya eğitim mevzuatında 1990 yılından beri üstün yetenekli çocuklara açıkça yer verilerek eğitim politikasının bir parçası haline getirilmiştir. Avusturya eğitim politikalarının genel amacı otonomi ve bireyselleştirilmiş eğitim ile devlet okullarının kalitesini en az özel okullar kadar artırmaktır. Bu nedenle yasal düzenlemeler içinde üstün yetenekli çocukların eğitimi için ayrılmış özel bir okul tanımlaması bulunmamaktadır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrenciler ve eğitimiyle ilgili idealler, özel okullarla birlikte devlet okullarının hedefleri arasında yer almıştır. Yine, başarılı ve yetenekli öğrenciler için eğitimin her seviyesinde bir kez olmak üzere toplamda en fazla üç kez sınıf atlama olanağı tanınmıştır. Bu yolla bir öğrenci eğitimini erken tamamlayarak 19 yaş yerine 15 yaşında üniversiteye girme olanağı elde edebilmektedir.

Avusturya'da son on yıldır üstün yetenekli çocukların seçimi ve eğitime entegrasyonu için özel koşullar geliştirilmiştir. Tanılama sürecinde yetenekli çocuklar, psikologlar, öğretmenler ve bilim adamları tarafından uygulanan standardize testlerle seçilirler ve bu süreçte aileler tarafından verilen bilgilerden de yararlanılır.

Bu öğrenciler başlangıçta normal sınıflar içinde tutulurlar ve özel ilgi gösterilirler. Bu özel ilgi zenginleştirilmiş eğitim programları ve ödevler şeklindedir. Ayrıca dil, matematik, bilim, müzik ve spor alanlarında özel eğitim programlarına tabi tutulurlar.

Viyana'da ki 60 okulda serbest öğrenim "free learning" adı altında özel öğretim teknikleri uygulanmakta ve üstün yetenekli çocukların eğitimi bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Avusturya'da sınıf atlama uygulaması bir dizi testten sonra öğrencinin isteğine bağlı olarak yapılmaktadır. Ayrıca bölgesel, ulusal ve uluslararası yarışmalara katılarak öğrencilerin kendilerini göstermelerine olanak sağlanmaktadır. Avusturya 2004 yılında orta Avrupa'da üstün yetenekli çocukları için hazırlanan "Arşimet" programına katılmıştır.

Bazı okullar üstün yetenekli olarak gördükleri öğrencileri olağan eğitim verilen okullardan ayırmaya karar vermişler ve özel sınıflar açmışlardır. Bunlardan biri "Sir Karl Popper" okuludur.

Bu okulda dil eğitimi ve sosyal bilimler alanında üstün yetenekli çocuklar eğitim görmektedir. Yedi ya da sekiz yaşında üstün yetenekli olduğu düşünülen ve çeşitlendirilmiş standart testlerle bu durum doğrulanan çocuklar bu okullara alınmaktadır. Okula alınan çocuklara iki farklı program önerilir. Bunlardan biri daha fazla sosyal bilimleri içeren dil eğitimine yönelik program (Gymnasium) ya da daha fazla fen bilimlerini içeren dil eğitimine yönelik program (Realgymnasium) dır.

Bu programların her birisi A-Seviyesi (A-Level) anlamına gelen "Matura" adını taşır. "Schumpeter-Handelsakademie" adı verilen okullarda ise iş hayatında başarılı olabilecek çocuklar yetiştirilmektedir
(www.childrenineurope.org).

İsviçre. İsviçre'de eğitim sistemi yerel olarak düzenlenmiştir. 26 kantondan oluşan ülkede her kanton eğitim konusunda gerekli yasal

düzenlemeleri yapmakta özerktir. Bu nedenle kantonlar arasında sadece mevzuat açısından değil uygulama konusunda da farklılıklar bulunmaktadır. Bu kantonlar içinde özellikle Almanca konuşan 19 kanton üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik oluşturulmuş olan eğitim ağına dâhil olmuşlardır.

Birçok kantonun eğitim mevzuatında üstün yetenekli çocuklardan açıkça bahsedilmiştir. Bu mevzuatların bir kısmında üstün yetenekli çocuklara verilecek eğitimden doğrudan bahsedilirken bir kısmında ise en azından özel eğitim verilecek gruplar arasında üstün yetenekli çocuklardan söz edilmektedir. İsviçre'de üstün yetenekli çocuklar ya öğretmenleri tarafından ya da ebeveynleri tarafından aday gösterilmektedir.

Sınıf atlama ya da üst derecelerle aynı sınıfları paylaşma konusunda sağlanacak olan ayrıcalıklar için gerektiğinde okul psikologları tarafından öngörülen psikolojik testler yapılmaktadır. İsviçre'de kantonların çoğunda okula erken başlama ve 1, 2 ve 3'ncü sınıflarda sınıf atlama olanağı bulunur.

Üstün yetenekli çocuklarla ilgili düzenlemelerin bulunduğu kantonlarda ortak nitelikteki özel koşullar genellikle erken yaşta eğitime başlama ve sınıf atlayabilme olanağı şeklindedir. Yaygın eğitim sistemi içinde üstün yetenekli çocuklar belirli konularda üst derecelerle aynı sınıfı paylaşabilmektedirler. Bu çocuklar için sağlanan başka bir olanak ise zenginleştirilerek çeşitlendirilmiş aktiviteler için diğer okullarla ve schoolhouse'larla işbirliği sağlanmasıdır.

İspanya. 1990 yılında çıkartılan ispanya okul yasasında (Ley de Ordenacion General del Sistema Educativo, Madde 36), üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tanımlama kriterlerini, tanımlama sürecini ve özel eğitim ihtiyaçlarını içeren bir kılavuz yer almıştır.

1995 yılında çıkartılan bir kararnamede özel eğitim gerektiren çocukların yanı sıra üstün yetenekli çocuklara dikkat çekilerek kurumsal yapılanma ve kaynak tahsisi yapılmıştır.

İspanyada her öğrenci için bireysel yeteneklerini ortaya çıkaracak bir tanılama süreci yasal bir gereklilik olmasına karşın üstün yetenekli çocuklar hakkında özel bir standart bulunmamaktadır.

Üstün yetenekli çocuklar zorunlu eğitim sırasında tanılanırlar ve psikopedogojik testlerden geçirilerek özel bir eğitime tabi tutulurlar.

Gerektiğinde sınıf atlatılarak öğrencinin öğrenim yeteneklerine uygun bir müfredat takip edilir.

Bazı okullarda üstün başarı gösteren öğrenciler için sınıf atlama olanağı bulunmaktadır. Yaygın olmamasına karşın birinci ve ikinci sınıflarda ortak sınıf uygulaması da görülmektedir. Bunun dışında üstün yetenekli çocukların eğitimi genellikle özel eğitim kurumlarının ilgi alanı içindedir.

Bazı okullarda Johns Hopkins Üniversitesi Yetenekli Gençler Merkezi (Center For Talented Youth-CTY) tarafından uluslararası çapta yapılan testler önerilmektedir.

Bu bağlamda söz konusu merkeze bağlı olarak 2005 yılında Navvara Üniversitesi himayesinde İspanya CTY kurulmuş ve 7-10 ile 10-12'nci sınıf öğrencilerine isteğe bağlı olarak SCAT (School and College Ability Test) testleri uygulanmaktadır. Bu program kapsamında üstün yetenek testlerine katılmak isteyen 13 yaşından küçük çocuklar sözel ve sayısal testlere tabi tutulmakta ve belirlenen puanı alanlar programa kabul edilmektedir.

Bu programda ACT, PSAT, Stanfort-Binet, Stanfort Achievement Test, Special Test Battery gibi testler kabul edilmemektedir. Test sonunda öğrencilerin yeteneklerine uygun eğitim programları önerilmektedir (Noticias, 2008).

Macaristan. Macaristan'da üstün yetenekli çocukların eğitimi uzun bir geleneğe dayanmaktadır. İkinci Dünya Savaşından sonra politikacılar, öğretmenler ve uzmanlar bu alanda özel dikkat sarf etmeye başlamışlardır.

Günümüzde birkaç Macaristan yasa ve yönetmeliklerinde üstün yetenekli çocuklardan açıkça bahsedilmektedir.

Macaristan'da 1980 den önce üstün yetenekli öğrenciler için özel fakülteler, atölyeler ve özel sınıflar kurulmuştur. Günümüzde bunların sayısı daha da artmıştır. Macaristan'da hızlandırılmış eğitim yaygın olmamakla birlikte başarılı öğrenciler için sınıf atlama ve üst sınıflarla ortak eğitim alma olanağı bulunmaktadır. Ayrıca 1990 yılında Budapeşte'de bir dahi okulu açılmıştır. Bu okulda sanat müzik ve diğer bilimsel dalarda üstün yeteneklere sahip çocuklara üst sınıflardan ders alma ya da sınıf atlama olanağı sağlanmakta ve özel eğitim verilmektedir.

Ayrıca birçok okulda sabah derslerinin uzantısı olarak öğlen sonu eğitimleri düzenlenmektedir. Bu eğitimlerden amaç öğrencilerin müfredatın

gereklerini mümkün olan en üst düzeyde gerçekleştirerek matematik, anadil, yabancı dil, fen, edebiyat, görsel sanatlar, müzik, spor, halk dansları ve klasik danslar, ahşap işlemeciliği, dokuma, tekstil, boyama gibi alanlarda müfredatın üzerinde aktiviteler gerçekleştirmektir.

Bunların yanında özel yetenek alanlarına yönelik birçok okul bulunmaktadır. Bunlardan biri olan temel sanat okulu müzik alanında oldukça başarılı çalışmalar yapmaktadır. Diğer sanat dallarına yönelikte oldukça çok sayıda okul bulunmaktadır. 1995'den beri Budapeşte'de üstün yetenekli çocuklar için 10 günlük yaz kampı düzenlenmektedir

Romanya. 1995'ten itibaren Romanya'nın eğitimle ilgili yasalarında birkaç başlık altında üstün yetenekli çocukların eğitimine açıkça yer verilmiştir.

Söz konusu eğitim kanunları 1998 ve 1999 yılında güncellenmiştir. Üstün yetenekli çocuklara yönelik düzenlemeler incelendiğinde kavram dar anlamda ele alındığı ve okul yaşamında oldukça yüksek başarı gösteren öğrencilerle sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle Romanya'da üstün yeteneklilik ulusal ve uluslararası alanda akademik başarı şeklinde algılanmaktadır.

1998-1999 yılında yapılan düzenlemelerle ulusal müfredat temel müfredat ve okul müfredatı şeklinde iki bölüme ayrılmıştır. Böylelikle eğitimde bir merkezilikten ayrılma ve esneklik sağlanarak öğrencilerin ihtiyaçları olan eğitimi almalarında bir seçenek sağlanmaya çalışılmıştır.

Eğitimle ilgili kanun ve yönetmeliklerde üstün yetenekli çocuklara sağlanan tek ve en büyük ayrıcalık okula erken yaşta kayıt ve sınıf atlama olanağıdır.

Ayrıca üstün başarı gösteren bu öğrencilere yönelik ek müfredat olanağıyla eğitimlerinin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Özellikle uluslararası olimpiyatlara katılacak okullar ya da öğrenciler için okulların sivil toplum kuruluşları ve şirketlerle işbirliği yapmalarına izin verilmiştir. Bilimsel içerikli olimpiyatlara katılım ise uzun bir gelenek halini almıştır.

Üstün yetenekli çocuklara sağlanan olanaklar genellikle okul dışı fakat müfredata dayalı aktivitelerden oluşmaktadır. Devlet okullarının yanı sıra özel eğitim kurumlarının yaygın olmasına karşın bu okulların ücretleri ortalama gelire sahip bir aileyi zorlayacak durumdadır. 2001 yılında "Üstün performans gösteren harika gençler merkezi" (Centre de Excelenta pentru Tineri Capabili

de Performanta - CETCP) kurularak ilgili öğretmen ve öğrencilerin olimpiyatlara yönelik eğitilmesi amaçlanmıştır.

Bu merkezler ülkenin en büyük dokuz ilinde açılmış ve genellikle Fizik, Matematik, Kimya, Biyoloji ve İletişim alanlarına yoğunlaşmıştır Bu merkezlerde 13-18 yaş arası gençlere hafta sonu 2-4 saat arası özel kurslar verilmektedir. 2003 yılında düzenlenen uluslararası olimpiyatlarda dereceye giren öğrencilerin %90'ı bu merkezlerde yetişmiştir.

Bunun dışında 1992 yılında "Romanya yetenekli gençler için psikolojik destek ve eğitim birliği" adında bir merkez açılmıştır. Buranın amacı üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda araştırmalar yapmak ve kamu politikaları önermektir

Slovenya. Slovenya eğitim kanunlarında tüm öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi genel bir amaç olarak hedeflenirken birinci kademe okul yönelmeliğinin 11 ve 12'nci (primary school law) maddelerinde üstün yetenekli çocuklar özel eğitim görmesi gereken çocuklar kapsamı içine alınmıştır.

Bu yönetmelik, okullara eğitim ve öğretim yöntemlerini üstün yetenekli çocuklara göre uygunlaştırıp ek derslerle onları desteklemeleri sorumluluğunu da getirmektedir. Ayrıca lise seviyesinde yetenekli çocukların genel müfredatın yanında -müzik okulları gibi - uygun okullarla paralel eğitim yürütmelerine olanak sağlamaktadır. Yine okul organizasyonu ve mali yasasının 67'nci maddesi özel eğitim ihtiyacı duyan öğrenciler için kişiselleştirilmiş program uygulanabilmesine olanak tanımaktadır.

2001 yılının Kasım ayından itibaren 9 yıllık birinci kademe okullarda yeni bir döneme girilmiş ve eğitim sisteminde yapılan bazı düzenlemelerle birlikte üstün yetenekli çocuklar için ek dersler düzenlenmesi ve üniversitelerle işbirliği içinde olunması kabul edilmiştir.

Sloven okullarında üstün yetenekli çocuklar için erken okula başlama, sınıf atlama, değişik konularda ek dersler alma, ilgi alanlarına yönelik proje ve çalışmalara katılma, zenginleştirilmiş grup çalışmaları, kişisel öğretim, spor ve sanat alanlarında ulusal yarışmalara katılma gibi olanaklar tanınmıştır. Her okulda bulunan psikolojik ve pedagojik danışmanlar nitelikli öğrencilerin ödüllendirilmesi için özel sorumluluk taşımaktadırlar. Bunun dışında okul

dışında düzenlenen aktivitelerden yaz okulları, bilimsel araştırma kampları, bölgesel ve ulusal düzeyde düzenlenen yarışmalardan söz edilebilir.

Slovenya'da bilimsel ve sanatsal alanda ulusal düzeyde başarı gösteren yetenekli çocuklar devlet tarafından finanse edilen Zois Bilim ödülüyle (Zoisova štipendija) ödüllendirilmektedir.

Slovenya'da üstün yetenekli çocukları tanılamak için psikolojik performans testleri, değişik yetenek ve yaratıcılık testlerinin yanı sıra çeşitlendirilmiş gözleme dayalı raporlar dikkate alınmaktadır. Bu tanı süreci öğretimin ilk 9 yılı içinde gerçekleşmektedir. Üstün yetenekli çocuklara yönelik olan özel okullar ise tanılama konusunda kendi kriterlerini geliştirmektedirler.

Polonya. Polonya'da 1991 yılında eğitim sistemiyle ilgili olarak yapılan düzenlemelerde bireysel öğretim planı başlığı altında üstün yetenekli çocukların eğitimine yer verilmiştir.

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin uygulanması zorunlu olan maddelerinde, var olan müfredatın üstün yetenekli çocukların gereksinimlerini karşılamadığı yerlerde duyulan ihtiyaç doğrultusunda esnek bir programın oluşturulabileceği seçeneği kabul edilmiştir.

Polonya'nın eğitim sistemi 1998 yılından itibaren yeniden yapılanma sürecine girmiş ve pazar olanakları doğrultusunda ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünün akademik imkânlar içinde sağlanması hedeflenmiştir. Ayrıca lisans eğitimlerinde var olan seviyenin daha da artırılması için çalışmalar başlatılmıştır.

Polonya'da üstün yetenekli çocukları tanılamak için birçok yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan biri ailelerin aday göstermesi ve çocukların psikolojik ve pedagojik testlerden geçirilmesidir. Bunun için özel danışmanlık servisleri bulunmaktadır. Bunun ötesinde öğrenim hayatı sırasında düzenlenen turnuva ve yarışmalar yine yetenekli çocukları seçmek için kullanılan yöntemlerden biridir.

Polonya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Buna karşın IQ seviyesi yüksek çocukların okula erken yaşta başlayabileceği belirtilmiş ve 6 yıllık olağan eğitimin beş yıla kısaltılabileceği kabul edilmiştir.

Normal eğitim sırasında üstün akademik başarı gösteren öğrenciler pedagojik ve psikolojik destek alarak ülkenin her tarafından Torun'da bulunan Akademik Gymnasium'a kabul edilmektedir. Okul, dileyenler için yatılı

imkânlara da sahiptir. Bu okulda üniversitedeki uzmanlarla işbirliği içinde özel bir müfredat takip edilmektedir. Yetenekli çocuklar ilgi alanları doğrultusunda yüksek öğrenime yönlendirilmekte ve genellikle eğitimlerini doktora düzeyinde tamamlamaktadırlar. Üstün yetenekli çocukların eğitildiği özel alanlardan en genişini Kültür Bakanlığının gözetiminde yürütülen sanat eğitimi oluşturmaktadır. Bunların içinde müzik eğitimi veren okullar ise ağırlıktadır.

Polonya'da temel eğitim 4-6 yıl arasında sürmekte ve öğrenciler 6 yaşında öğrenime başlamaktadırlar.

Birinci kademe öğrenim olarak kabul edilen bu aşamadan sonra ikinci kademe öğrenim başlamakta ve genellikle 16 yaşına kadar devam etmektedir.

Müzik konusunda yetenekli çocuklar daha 3 ve 6 yaşları arasında iken bu eğitime alınmaktadırlar. Ayrıca Polonya'da 50 kadar Lysyum adı verilen ikinci kademe düzeyinde sanat eğitimi veren okullar ve 9 adet Bale Okulu bulunmaktadır.

Bunun dışında yeteneğe bağlı olarak özel eğitim eren okullar genellikle spor okullarıdır.

Yetenek konusunda eğitim veren bu okullardan başka Polonya'da 1983 yılında 64 okulun oluşturduğu Yaratıcı Okullar Birliği "Creative School Association" bulunmaktadır. Bu okullar birbirini destekleyen bir eğitim ağı kurarak başarılarını ve çalışmalarını paylaşmaktadırlar. 2002 Yılında düzenlenen olimpiyatlarda başarılı olan 50 okuldan 29 adedi bu birliğe ait okullar olmuştur.

Bir diğer gelişme ise yine yetenekli çocukları desteklemek için 1983 yılında kurulan Çocuk Fonu'dur (Childerne Fund). Bu fon üstün yeteneklere sahip birçok çocuğa ihtiyaç duyduğu eğitim için destek sağlamıştır.

Bunların dışında yer alan yapılanmalar ise genellikle özel girişimlerdir. Bu girişimlerden en dikkat çekeni 1995 yılında kurulan "Talent Promotion Foundation" dır. Bu organizasyonun amacı üstün yeteneklere sahip gençleri finanse ederek onları geleceğe hazırlamaktır.

Norveç, Danimarka ve Hollanda. Bu ülkelerde üstün yeteneklilerin eğitimini örgün öğretimin içinde bireyselleşme ile çözmektedirler. Her çocuk kendi sınıfında öğretmeninin yönlendirmesi ile arkadaşlarından daha hızlı, daha derin ve farklı öğrenme yaşantılarına maruz kalabiliyor. Ancak genellikle

üniversitelere ya da eğitimden sorumlu yerel yönetimlere bağlı olarak kurulan merkezlerde (örneğin Hollanda'da Nymegen Üniversitesi'ne bağlı Üstün Yetenekliler Eğitimi Merkezi) öğretmen yetiştirme, öğrenme malzemesi geliştirme ve konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapılıyor (Şirin, 2004).

İtalya. İtalya'da 1970'li yıllardan itibaren üstün yetenekli çocukların teşhis ve araştırmasıyla ilgili programlar geliştirilmeye başlanmıştır (Davaslıgil 2004). Ayrıca normal okullarda normal zekâ düzeyinde çocuklar için geniş örneklerle zenginleştirilmiş programlar hazırlanıp yaygınlaştırılmıştır (Akarsu, 2001).

İngiltere. İngiltere'de özel okullardaki eğitim en az devlet okullarındaki kadar yaygındır. Yedi yaş itibariyle eğitime başlayan çocuklar, lise bitirinceye kadar bu okullarda yatılı olarak kalırlar. Buradan mezun olanlar ülkeyi yönetir. İngiltere'deki idarecilerin %80 i bu okullardan mezun olmaktadır (Aydın, 1994).

İngiltere'deki özel okulların ve devlet okullarının içinde öğrencilerini seçerek alan ve üstün yetenekliler için ayrıca hızlandırma ve farklılaştırma uygulamaları yapan ünlü ve geleneksel okullar da vardır. Bunların dışında, genel eğitime paralel olarak yürümekte olan çok sayıda müzik ve genel sanatlar programı ve tamamen üstün yeteneklilere yönelik iki okul mevcuttur (Davaslıgil ve diğer, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri. Üstün zekâlıların eğitiminin en çok tartışıldığı, kuramların ve modellerin geliştirildiği, yerel ve federal düzeyi ile eyalet düzeyinde çok sayıda uygulamaların gerçekleştirildiği ülkelerden biride Amerika Birleşik Devletleridir. İlk olarak 1958 tarihinde özel bir yasa çıkarılmış 1970'li yıllarda ilk çözüm olarak hızlandırma uygulamasına başlanmıştır. Hızlandırma, sınıf atlama, ders atlama, kredilendirme vb. türde uygulamalarında elde edilen sonuçlara dayanarak değiştirilip düzenlenmiştir. (Akarsu, 2001).

Günümüzde bunu zenginleştirme uygulamaları izlemiştir. Bu kapsamda; okulun içinde ya da dışında matematik, bilim, sanat ve öğrenme merkezlerini devreye sokma, geziler, cumartesi programları, yaz okulları, müzik, dil, sanat ve bilgisayar kampları kurma çalışmaları da yapılmaktadır. Bunların dışında genel eğitimin bir parçası olarak okul ya da öğretmenlerce

yönlendirilen bağımsız inceleme, bilimsel araştırma ve sanatla ilgili projeler hazırlama etkinlikleri düzenlenmektedir (Davaslıgil ve diğer, 2004). Üstün zekâlılara yönelik farklı gruplandırmalar da Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygınlık kazanmış önlemlerdendir (Akarsu, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, yatılı üstün zekâlılar okulları, Uluslar arası Bakalorya (International Baccalaurate), Matematikte Üstün Yetenekli Gençlerin İncelenmesi ve Yetenek Havuzu oluşturma (Study of Mathematically Precocious Youth and Talent Search) gibi programlar, üstün zekâlılara hizmet sunmaktadır (Davaslıgil ve diğer, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı üniversiteler de bünyelerinde araştırma, eğitim ya da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sunan merkezleri barındırır. Purdue Üniversitesi'ndeki Üstün Zekâlılar Araştırma Enstitüsü (Gifted Education Research Insitute), William&Marry Koleji'ndeki Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi (Center for Gifted Education), Washington Üniversitesi'ndeki Yetenekli Gençler merkezi (Center for Capable Youth), Connecticut Üniversitesi'ndeki Ortaokul Seviyesinde Araştırma ve Yetenek Gelişimi Yüksekokulları (Academies of Inquiry and Talent Development at the Middle School Level) bu programlardan bazılarıdır (Akarsu, 2001).

Kanada. Üstün yetenekliler eğitiminin örgün eğitimle en uyumlu biçimde kaynaştırıldığı, bilimsel verilerle eğitim kurumlarının en yerinde uygulamalarının yapıldığı ülkelerden birisi Kanada'dır. Özellikle Ontario eyaletinde eğitim yaşantıları kapsam, derinlik, hız ve çeşitlilik açısından farklılaştırılarak öğrencilere sunulmaktadır. Okullarda programın okula uyumunu sağlayan bir koordinatörlük kurulmuştur. Buna bağlı olarak çalışan bir grup öğretmen ile öğrenciler bir yandan bu özel programdan yararlanmakta bir taraftan da üstün yetenek sergilemedikleri alanlarda yaşıtları ile normal öğretimlerine devam etmektedir. Kanada dünyada devlet bütçesinden eğitime en çok kaynak ayıran ülkelerin başında gelmektedir (Akarsu ve diğer., 2004).

Çin. Çin'de 1973 yılında başlayan ve daha önceki farklılaştırma yasaklarına rağmen zaman içinde gelişerek üstün yeteneklilerin sınavla seçilerek ayrı bir eğitime tabi tutuldukları ortaokul ve lise düzeyinde okullar ile bu okulların çalışıldığı bir merkez vardır (Akarsu ve diğer., 2004).

Rusya. Rusya'da üstün yetenek gösteren öğrenciler için kurulan ve her cumhuriyetin başkentinde mutlaka bulunan bilimsel akademilerde de yetenekli çocuklara fen, matematik, fizik, kimya, gökbilimi vb. alanlarda eğitim hizmeti verilmektedir. Çocukları, ilkokuldan sonra bünyesine kabul eden ve yatılı eğitim veren bu faydalı uygulamanın başarılı örneklerinden birisi Sibirya'nın Novosibirsk şehrinde bulunan bilim akademisidir (Davaslıgil ve diğer., 2004:).

Ayrıca öğrencilerini, altı yaşında tabi tuttukları zorlu bir sınavla alan ve müzik, resim, bale dersleri veren güzel sanat okulları da SSCB'de üstün yeteneklilere sunulan imkânlardan birisidir. Seçilen her çocuğun günde 2-4 saat mecburi eğitim aldığı bu okullardaki öğrencilerin bazıları normal okullarına devam eder (Keysan, 1986).

Azerbaycan. Azerbaycan'da öğretmenleri tarafından üstün yetenekli olduğu gözlenen çocuklar, ilkokulu bitirdikten sonra, yurt dışında deneyim kazanmış kişiler tarafından teşhis edilip özel okul kurumları, sınıfları, yaratıcı okul merkezleri (Samshit) ve yaratıcı yaz kampları gibi çalışmalara yönlendirilmektedirler. Seçkin bilim adamlarının ders verdiği üstün zekâlılara yönelik okullarda ve etkinliklerde, Doğu felsefesinin Temeli, Resmi Tarihi, Dinî Tarihi, Dizayn, Ekoloji ve Politika derslerinin yanında yoğun bir şekilde İngilizce ve Bilgisayar dersleri de öğretilmektedir. Üstün yetenekli çocukları eğitmekle görevli öğretmenler Bakü Üniversitesi tarafından finanse edilen 9 aylık kurslara tabî tutulmaktadırlar. Her yıl 60 öğretmen bu kurstan yaralanmaktadır (Davaslıgil ve diğer., 2004).

Avustralya. Avustralya'da okul öncesi dönemde eğitimlerine başlanan üstün yetenekli çocuklar, 4-6 yaşlarında bir derecelendirmeye tabi tutulurlar. Bu derecelendirme sonucunda bireysel yetenekleri belirlenen çocuklar, 2 yıl boyunca dört kişilik sınıflarda eğitim görürler. Daha sonra 6 yaş itibariyle 3 yıl süren ikincil öğretim (secondary school) süreci başlar. Bireysel eğitimin baz alındığı bu eğitim programında çocuklar, yetenekleri ve yeterliliklerine göre eğitsel ve mesleki olarak yönlendirilirler (Aydın, 1994).

İsrail. Üstün yeteneklilerin eğitiminin en ciddiye alındığı ve hem kuramsal hem de uygulamalı pek çok çalışmanın yapıldığı ülke İsrail'dir. Konunun bir ulusal öncelik olarak görüldüğü bu ülkede ülkeyi yönetenler en

değerli ulusal zenginliklerinin yetenek olduğuna inanmakta ve bunun gereğini yerine getirmektedir. 1970'lerde Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir "Üstün Yetenekliler Müdürlüğü" kurulmuş ve bu kuruluş günümüze gelinceye kadar tüm etkinlikleri koordine etmiş, gelişmiş ülkelerdeki öncü kuruluşlar içerisinde yer alarak etkili programlar yürütmüştür. Aynı yıllarda Tel Aviv'de ilk tam zamanlı üstün yetenekliler okulu açılmıştır. Güzel sanatlara yönelik okulların yanı sıra genel zekâya öncelik verilmektedir (Akarsu, 2004).

Türkiye'de Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Uygulamaları

Dünya da 1970'lerde hızlanıp gelişen ve yaygınlaşan özel eğitimin bir parçası haline gelen üstün yeteneklilerin eğitimi konusundaki gelişime Türkiye ayak uydurmada geri kalmıştır. Ancak ilginçtir ki tarihteki en uzun soluklu ve etkili üstün zekâlılar okulu olarak Osmanlı imparatorluğu zamanında kurulan "Enderun Mektepleri" bu ülkenin coğrafyasında gerçekleşmiştir. Bu okulların amacı, devlette ileri hizmetler için yetenekli gençleri keşfetmek ve bu doğrultuda teorik ve uygulamalı şekilde eğiterek onlardan yararlanmak ve bireyin yeteneklerine önem verip onları bu alanda yetiştirmesiydi (Akkutay, 1984, 27).

Cumhuriyet Öncesi Üstün Yeteneklilerin Eğitim Uygulamaları

Osmanlı İmparatorluğu döneminde uygulanan Enderun, bir döneminde bizim konuya sistemli olarak yaklaştığımızın kanıtıdır. Ancak sistem geliştirileceğine giderek bozulmuştur (Özsoy ve diğer., 1998, 138).

Enderun'un bazı karakteristik özellikleri şu şekilde özetlenebilir: (Karsu, 2004).

1. En yetenekli ve en yüksek potansiyel sergileyen Öğrencilerin beceri ve yeteneklerine göre seçilmesi.
2. Özgürlükçü sanat, beden eğitimi ve mesleki eğitimden oluşan iyi dengelenmiş bir müfredat.
3. Bedenin sistemli ve uzun dönemli eğitimi; fiziksel gelişmede yüksek standartlar.
4. Müziğe verilen önem, müzik ve matematiğin entegre edilmesi.

5. Öğrencilerin konu seçiminde eğilimlerine uygun tercihlerine fırsat verilmesi.

6. Öğrenim ve yaşanan çevrenin bir araya getirilerek bütünleştirilmesi.

7. Ceza ve ödülden oluşan iyi şekilde yerleştirilmiş bir liyakat sistemi

Üst düzey devlet ordu yönetiminde bulunanların yaklaşık % 75'i Enderun mezunuydu (Uzunçarşılı, 1945).

Enderun Sisteminde Eğitim dört aşamadan oluşmuştur;

1. Devşirme: Osmanlı İmparatorluğu da kulluk düzeni üzerinde kurulu olmasından dolayı devlet görevlisi adayı olarak eğitilecek olanlar Türk ve Müslüman asıllılardan seçilmezdi. Devşirme usulü ile daha çok Balkan ülkelerinin Hıristiyan çocukları arasında yapılırdı. Hıristiyan ailelerin çocuklarını kayıtlı olarak alınırdı. (Enç, 1987) Devşirme yapılırken 1. kaynak Serhat beylerinin düşman komşu devletlerden ele geçirilen çocuklar ve gençler, Osmanlının idaresi altındaki ülkelerin emniyet ve güvenlik aracı olarak saraya gönderilen erkek çocuklar olurdu. Bunlar her kırk haneden bir çocuk olacak şekilde seçilir. Ailelerinin soylu ve ruhban olmasına dikkat edilirdi.

Devşirmeler sayıları her 3 yılda bir ihtiyaca göre "3000-12000" arasında değişirdi. Müslüman, Yahudi çocukları, anadan babadan yoksun, hayatının bir kısmı kentte geçenler, köy kedhudalarının çocukları devşirme yapılmazdı.

Adayın sağlıklı, gürbüz, yakışıklı ve becerikli olmasına özellikle öncelik verilirdi. Seçimde pratik zekâ testleri biçiminde bazı uygulamalar da yapılır. Yakışıklı olanın iyi ahlâk sahibi olacağı kabul edilirdi (Enç, 1987).

2. Aileye verme: Devşirilen çocuklar Türkçeyi, Türk örf ve adetlerini ve İslam dininin temel kurallarını öğrenmelerini sağlamak için Anadolu ve Rumeli'ndeki köklü ailelerin yanına verilirdi. Aileye vermede amaç; devşirilen oğlanların Türkçeyi Türk örf ve adetlerini ve İslam dininin temel kurallarını öğrenmesini sağlamaktır. Diğer bir deyişle eğitimin ilk ayağı buradan başlamaktadır (Bilgili, 2004).

3. Hazırlık Sarayları: Çocuklar ailelerin yanından alınan ve ilk elemesi yapılan çocuklar hazırlık sarayları da denilen Edirne Sarayı, Galata Sarayı,

İbrahim Paşa Sarayı ve İskender Çelebi Sarayında kuramsal ve uygulamalı eğitime başlarlardı.

Bu okulda seçkin devşirmeler "Türkçe, tecvit, ilmihal, edeb ve muaşeret gibi derslerin Yanı sıra el ve askerlik becerilerinde de öğretim görürler. Aynı zamanda ata binmek cirit oynamak kılıç ve mızrak kullanmak, güreş ağırlık kaldırmak gibi dallara önem verilirdi. Bu öğrenimin sonunda mezunlar gösterdikleri başarı ve özelliklere göre "yeniçeri, sipahi ocakları ile öteki devlet hizmetlerine çırak edilirdi.

4. Enderun-i Hümayun: Saray Mekteplerinden seçilen en seçkin öğrenciler burada titiz ve elemeli bir eğitimi teorik ve pratik olarak alırlardı.

Eğitimin üç temel esası vardı:

1. Saray hizmetlerini bizzat yaparak uygulamalı eğitim alma
2. İslami ve Müspet İlimlerin Teorik Eğitimi
3. Beden Ve Sanat Eğitimi

Okutulan dersler bireysel yetenekler göz önüne alınarak seçilirdi.

1 Temmuz 1909 tarihinde bir kararname, bir de talimatname yayınlanarak Enderun Mektebi lağvedilmiştir. 1923 tarihinden sonra da Topkapı Sarayı müze ve kütüphane haline getirilmiştir (Akkutay, 2004).

Cumhuriyet Sonrası Üstün Yeteneklilerin Eğitim Uygulamaları

Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda Cumhuriyet sonrası çalışmalar yapılmıştır.

Milli Eğitim Şuralarında Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi. Milli Eğitim Şuralarında özel eğitime ilk olarak 1953'te yapılan Beşinci Milli Eğitim Şurasında yer verilmiştir (MEB, 1953, 1). Üstün yetenekli çocukların eğitimine ise ilk olarak 1982 yılında yapılan On birinci Şura'da yer verilmiştir. Bu Şura'da özel eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi başlığı altında üstün zekâlıların eğitimi özel eğitim dalları içerisinde sıralanmıştır (MEB, 1982, 21).

On ikinci Şura`da ise üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocuklar için "Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine önem verilmesi, zekâ seviyesi yüksek çocuklar için özel sınıfların açılması, zihin ve beden bakımından özürlü

çocukların eğitiminin yaygınlaştırılması" kararı alınmıştır (MEB, 1988, 4). Aynı Şura'da genel, mesleki ve teknik ortaöğretim başlığı altında fen liselerinde üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukların eğitimine yönelik programlara yer verilmesi yönünde kararlar alınmıştır (MEB, 1988, 4).

Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili en fazla kararın alındığı şura 13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında gerçekleştirilen 17.milli Eğitim Şurasıdır. 9 maddeden oluşan kararlar sırasıyla aşağıdadır (MEB, 2008):

1. Üstün yetenekli çocukların eğitimi ve istihdamı konularında politikalar oluşturulmalıdır,
2. Üstün yetenekli çocukların eğitimleri, üniversitelerce açılacak sertifika programlarını bitiren öğretmenlerce yapılmalıdır,
3. Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerce yapılan etkinlik ve projeler, okul/kurumlarında kredilendirilmelidir,
4. Anadolu güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi vb. ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı, yetenek ağırlıklı iki kademeli sınavla yapılmalıdır.
5. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için madalyon okullar, cazibe merkezi olacak araştırma birimleri vb. kurumlar açılmalı, bu kurumlara gidecek öğrencilerin aileleri maddi olarak desteklenmelidir.
6. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının 6-12. sınıfları arasında öğrenci odaklı sınıf sisteminden disiplin (ders) odaklı sınıf sistemine geçilmeli ve üstün yetenekli çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat sağlanmalıdır.
7. Özel yeteneğe sahip engelli öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına girişleri ile ilgili engelleyici hükümler kaldırılmalıdır.
8. Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçiminde fen lisesi ve Anadolu lisesindeki öğretmen seçimine benzer kriterler getirilmelidir.
9. TÜBİTAK, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda yaz-kış kampları, bilim danışmanlığı vb. etkinliklerin düzenlenmesinde iş birliği yapılmalıdır.

3803 Sayılı Kanun. Cumhuriyet Dönemi'nde yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmek, bilgi ve yeteneğin ürüne dönüştürülerek geliştirilmesini sağlamak ve ülke kalkınmasını köylerden başlatmak üzere, diğer öğrencilere göre yetenekli oldukları tespit edilen öğrencilerin yetiştirilmeleri için 3803 Sayılı Kanun ile 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır.

(Davaslıgil ve diğer., 2004,55). Köy enstitüleri politik nedenlerle 1950 yılında kapatılmıştır (Bostancıoğlu, 2000)

5245 ve 6660 Sayılı Yasa. 7.7.1948 tarihinde yürürlüğe giren 5245 sayılı kanun müzik alanında özel üstün yeteneğe sahip olan İdil Biret ve Suna Kan'ın devlet hesabına yabancı ülkelerde öğrenim görmesini sağlamış olup 15.12.1956 tarih ve 6660 Sayılı Kanun 5245 Sayılı Kanunu iptal etmiştir (Özsoy ve diğer., 1991, 43).

1956 yılında çıkan 6660 sayılı yasa ile 1948 yılında çıkarılan yasanın kapsamı genişletilmiş, üstün yetenekli ve üstün yetenekli çocukların devlet tarafından yetiştirilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması kabul edilmiştir (Şûra Raporu, 1999).

Ankara Deneme Lisesi. 1955 yılında bünyesinde dış ülkelerde orta dereceli okullarda gözlem ve incelemede bulunmuş öğretmen ve öğreticiler görevlendirilerek açılmıştır.Öğrencilerin zihin ve bedeni gelişimi, bireysel faktörler dikkate alınarak onlara başarı sağlayacak bir program düzenlenmiş 1974-1975 öğretim yılı başında modern fen programları uygulamasına ilaveten 9. Milli Eğitim Şura kararlarında öngörülen ders geçme ve kredi düzeni uygulamasına da başlanmıştır. Ancak 1979-1980 öğretim yılından itibaren ders geçme ve kredi düzeni kademeli olarak kaldırılmış müfredatı diğer okullardan farkı kalmamıştır (http://tr.wikipedia.org/Deneme_Lisesi)

Özel Sınıflar ve Türdeş Yetenek Sınıfları. Ülkemizde ilk üstün özel sınıflar uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi'nin, İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne gönderdiği 16/9/1964 tarih ve 3918 sayılı yazısına dayanılarak 1964-1965 öğretim yılında başlatılmıştır. 1964-1967 yılları arasında Ankara, İstanbul, Eskişehir ve Bursa'da girişilen denemelerin sayısı 18'i bulmuştur (Atalar, 1976,7-8 Bostancı, 1972,7, Enç, 1979,238).

Özel sınıf denemesi Ergenekon İlkokulu'nda çevre okullardan seçilen ve IQ düzeyleri o günün ölçme araçlarına göre 125 ve üstü olan öğrenciler ayrı bir sınıfa toplanarak onlara zenginleştirilmiş bir program uygulanmıştır. Ancak deneme, ortaokul düzeyinde de sürecek biçimde planlanmış olduğu halde yarıda kesilmiş, bu sınıftan çıkan öğrencileri gene döneminde

öğrencilerini seçerek alan Maarif Koleji kabul etmiştir (Davaslıgil, 2000). 1971 yılında ise uygulamaya tümüyle son verilmiştir (Bostancı, 1972 7).

Türdeş okullar uygulaması da aynı dönemde Ankara'daki üç okulda başlatılmış, ancak beş yılın sonunda herhangi bir değerlendirme yapılmadan sona erdirilmiştir (Akarsu, 2004).

Fen Liseleri. 1964 yılında Ankara da açılan Fen ve Matematik sahasında üstün kabiliyetli çocuklar için eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmek üzere açılmıştır (Gürgün, 1980).

Fen Lisesi kuruluş aşamalarında bir iş ve zamanlama programı hazırlanarak, Fen Liselerinde görev alacak öğretmenler seçilmiş ve yurt dışında eğitime gönderilmiştir. Ders programları geliştirilerek, bazı ders kitap ve öğrenci seçiminde kullanılacak testler Türkçeye çevrilmiştir. Öğrencilerin eğitim-öğretim görebilecekleri okul binası, araç-gereç ve laboratuar malzemeleri hazır hale getirilmiştir. (Mahmut, 1975).

Bu liselerin 2001-2008 yılları arasındaki Öğrenci Seçme Sınavı'ndaki başarı oranı ortalamalarını karşılaştırdığımızda Resmî ve Özel Fen Liselerinin başarı oranı Genel Liselerin başarı ortalamasına göre yüksektir. 2008 yılı itibariyle çeşitli illerde 88 fen lisesi bulunmaktadır

Anadolu Liseleri. 1975 yılından itibaren Bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan bu okullar özel yetenek ve bilgi testleri ile ilkokuldan sonra öğrenci alınması, bir yıl hazırlıktan sonra altı yıl eğitim-öğretim yapılması planlanmış, öğretmenleri de aynen Fen Liselerinin açılışında olduğu gibi özel seçilmiştir. Ancak, okullar da zamanla sayıları artarak özelliklerinden uzaklaşmaya başlamıştır (Davaslıgil, 2004, 57). 2008 yılı itibariyle çeşitli illerde 927 Anadolu Lisesi bulunmaktadır.

Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi. 1990 yılında iş adamı Sezai Türkeş, eşi İnanç Türkeş'in adını yaşatacak, maddi olanakları sınırlı üstün/özel yetenekli çocukların eğitileceği bir okul açmak için bir vakıf kurulmuş, bu amaç doğrultusunda, Vakıf **1993** yılında 416 dönümlük arazi üstünde üç yüz öğrencinin yatılı eğitim göreceği Özel İnanç Lisesini açmıştır. Okul, **Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi** (TEVİTOL) adı altında

Gebze'de eğitim vermeye devam etmektedir http://www.tevitol.k12.tr/ (02 Mayıs 2008).

Yeni Ufuklar Koleji. 1991-92 öğretim yılında açılan İstanbul'da Yeni Ufuklar Koleji, normalüstü yeteneğe sahip öğrencileri seçerek özel üstün yetenekliler eğitimini hedefleyen bir özel okuldur. Bu okula da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim kurumu statüsü verilmemiştir (Akarsu, 2004,149).Kısa bir süre sonrada kapatılmıştır.

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri. Bu liseler 20.8.1999 tarihinde çıkarılan yönetmelik doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini sağlamak amacıyla açılmışlardır. Ülkemizde 2008 yılı itibariyle çeşitli illerde 57 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi bulunmaktadır. (http://ogm.meb.gov.tr/)

Beyazıt İlköğretim Okulu. 30 Haziran, 2002'de Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol gereğince, bir devlet okulu olan Beyazıt İlköğretim okulu Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Projesi için uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir. Rehberlik Araştırma Merkezlerince zeka testi sonucunda, üstün yetenekli oldukları belirlenen ve proje ile ilgili Yürütme Kurulunun bilim komisyonu tarafından ikinci bir elemeye tabi tutularak seçilen üstün öğrenciler ile seçilmeden kaydı yapılan ve İstanbul'un çeşitli ilçelerinden gelen birinci sınıf çocukları ile 2009 yılına kadar eğitim yapılmaktaydı. (Davaslıgil, 2004) Proje 2009 yılında MEB tarafından durdurulmuştur.

Sosyal Bilimler Liseleri. 2004 yılında edebiyat ve sosyal Bilimler alanlarında ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmek amacı ile açılmışlardır. 2008 yılı itibariyle çeşitli illerde 15 sosyal bilimler lisesi bulunmaktadır. (http://ogm.meb.gov.tr/)

TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu). Bilimsel ve teknolojik alanlarda araştırma ve teknolojik gelişmeyi, ulusal ekonomik kalkınma hedeflerine göre düzenlemek, koordine etmek,

desteklemek ve özendirmekle görevli, idari ve mali özerkliğe sahip bir kuruluştur. Amaçları arasında geleceğin bilim adamlarını keşfetmek ve teşvik etmekte vardır (http://www.biltek.tubitak.gov.tr/).

TÜBİTAK her yıl lise ve üniversite öğrencileri arasından fen ve matematik alanlarında olağan üstün başarı gösteren öğrencileri seçerek özel burslar vermektedir. Ayrıca lisans diploması almış olanlar için "NATO ve Ford Vakfı" yoluyla dış ülkelerde uzmanlık bursları da sağlanmaktadır (Enç ve diğer., 1987, 235).

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi bünyesinde Türkiye'de ilk kez Üstün Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı kurularak 2002-2003 öğretim yılında üstün yeteneklileri öğrenciler için sınıf öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. (Davaslıgil, Zeana., 2004,85).

Eskişehir Üniversitesi Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı. Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından kurulmuş bir program olan ÜYEP, 2007-2008 öğretim yılında ilk kez uygulamaya geçirilmiş olup ilköğretimin altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencileri kapsamaktadır. ÜYEP Programları çerçevesinde, üstün yetenekli ve üstün yetenekli öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde bilimsel olarak etkililiği araştırılmış eğitim modelleri entegre edilmektedir. (http://www.uyep.anadolu.edu.tr/)

Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı (TÜYÇEV**).** Bir grup anne baba ve üstün yeteneğin geliştirilmesine gönül vermiş bilim adamı, eğitimci ve işadamı 1993 yılında İstanbul'da ***Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı'***nı kurmuştur. Konuyla ilgili bilimsel toplantılar düzenleyen, panellere katılan ve ilgili diğer kişi ve kuruluşlarla işbirliği yapan Vakıf, son yıllarda üstün yetenekli çocuklara okul dışı zenginleştirme etkinlikleri sunmaktadır (Akarsu, 2004).

TÜYÇEV amaçlarını **"**Ülkemizdeki üstün yetenekli çocukların doğumlarından, yüksek öğrenimlerini tamamlamalarına kadar geçen süre içinde, aile ve okullarındaki eğitim ve gelişme ortamına katkıda bulunmak. Bu bağlamda, eğitimlerini zenginleştirmek, okulları ile sosyal ve kültürel çalışma ortamlarını oluşturmak ve bu etkinliklere katılmalarını sağlamak" olarak belirtmiştir <http://tuycev.com/> (5 Haziran 2008).

Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Federasyonu (UYEF). Federasyon üstün yeteneklilerin eğitimini destekleme derneklerini bir çatı altında toplamak, mesleki konularda bilgi alış-verişini gerçekleştirmek, üyelerin ilgili olduğu özel ve resmi kuruluşlarla ilişkilerini geliştirmek, ÜYEF'in faaliyet alanına giren konularda kamuoyunu aydınlatıcı çalışmalar yapmak, kültürel ve sosyal konularda fikirler üretmek, lobicilik faaliyetlerinde bulunmak, çeşitli konularda bilimsel araştırmalar yaptırarak kamuoyunu aydınlatmak, mevcut yasalar çerçevesinde yurtiçi ve yurtdışındaki benzer kuruluşlarla işbirliklerini geliştirmek suretiyle üyelerinin ve ülkenin bunlardan yararlanmasını sağlamak amacıyla kurulmuştur. Merkezi Ankara'dadır.

Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 06.08.1980 tarihinde 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 27.02.1982 tarihinde Daire Başkanlığına, 13.12.1983 gün ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. Aynı yıl çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"nda, özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmelerine dair esaslar belirlenmiştir. Ülke genelinde özel eğitim ve rehberlik alanında ihtiyaçların artması sonucu, hizmeti daha etkin ve yaygın olarak yürütebilmek amacıyla 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı Kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur <http://orgm.meb.gov.tr/(16 Nisan 2007).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri'nin amacı; Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve

geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilir http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ RehberlikHizmYonetmenligi.htlm> (5 Haziran 2008).

Bilim ve Sanat Merkezleri

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çalışmalar yönünden oldukça geç kalınmıştır. Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklarının eğitim olanaklarından yoksun kalmamaları için bir dizi çalışmalar yürütülmüş (Enç, 1979) ve günümüzde de bazı çalışmalar yürütülmektedir. Günümüzde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çalışmaların en önemlisi ve en geniş kapsamlısı MEB bünyesinde gerçekleştirilmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilere devlet okullarında ulaşmak üzere uygulanan çeşitli batı modellerinde karşılaşılan zorlukları göz önüne alan Milli Eğitim Bakanlığı, bunun yerine, üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarına bilim ve sanata ilişkin zenginleştirici aktivitelerle hizmet verecek merkezler kurma yoluna gitmiştir (Şirin ve ark., 2004). Öncelikle proje için beş pilot il seçilmiştir. Bunlardan ilki Ankara'da tanılama işlemleri tamamlanarak;

1995 yılında Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi açılmış, 1995-1996 öğretim yılında 45 öğrenciye hizmet verilmiştir (Akçamete ve Kaner, 1999). Bilim ve Sanat Merkezlerinin amacı, **okul öncesi, ilköğretim** ve **ortaöğretim** kurumlarına devam eden üstün yetenekli çocuk/öğrenciler, örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerinin yanı sıra, yetenek türlerine uygun eğitim vermek ve üstün yetenekleri doğrultusunda başarılı yetişkinler olmalarını sağlamaktır.

Ülkemizde kırk bir ilde, kırk beş Bilim ve Sanat Merkezi faaliyette bulunmaktadır. Halen Bilim ve Sanat Merkezlerinde 600 yönetici-öğretmen görev yapmakta ve 5600 öğrenci eğitim almaktadır.

BİLSEM'ler MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve öğretim üyelerinin ortaklaşa çalışması sonucu hazırlanmış bir yaparak yaşayarak öğrenme modelidir.

BİLSEM'de kullanılacak olan öğrenme modeli birçok iyi bilinmiş eğitim ilkesini bir araya getirecek şekilde planlanmıştır. Öğrencilerin tüm alanlara ilişkin gerçek hayat problemleri ve konuları bulmaları ve bunlara yetişkin bir grup liderinin liderliğinde, küçük takımlar halinde proje çalışması şeklinde ele almaları beklenmektedir (Akarsu,2004, 63).

Modelde önceden programlanmış bir eğitim-öğretim bulunmamaktadır. Projelerin takibi sırasında belirlenen öğretim ihtiyaçlarına yol göstermek üzere BİLSEM öğretmenlerine ve kurum dışı uzmanlara başvurulur. Merkezde kütüphane laboratuar uygulamalı sanat salonları, seminer odaları, bilgisayar hizmetleri ve proje çalışmaları için gerekli tüm malzemeler bulunmaktadır.

Öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi, BİLSEM öğrenme modelinin boyutlarını oluşturan beş farklı amacın yerine getirilmesine hizmet etmektedir.

Bireysel Boyut. Öğrenciler çevrelerini gözlemleme, üstesinden gelinecek konular, zorluklar, eksiklikler, hatalar bulma ve bu fikirlerini bir problem olarak ifade etme becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda bu konulara ilişkin alternatif çözümler arayarak, yaratıcı yeteneklerini kullanılırlar.

Grup Boyutu. Takım halinde çalışma, diğer üyelerle ve proje ile ilgili dışarıdan kişilerle işbirliği içinde olma; grup halinde sorumluluk alma, konuya ilişkin araştırma başlatma; projeyi planlama, uygulama ve değerlendirme öğrencilerin grup içinde gelişen becerileridir.

Proje Boyutu. Öğrencilerin projenin amacını ve hedeflerini açık ve işlevsel bir şekilde ifade etmeleri, yer, zaman, araç-gereç, makine ve insan gücü ihtiyacına göre yapılan gerçekçi maliyet tahminlerinin yer aldığı bir faaliyet planı hazırlamaları beklenmektedir.

Bilim, Sanat ve İş Boyutu. Dış çevredeki kişi ve kuruluşlardan gelecek yardımlar usul öğretme, araç ve gereç, mekan, ulaşım, yiyecek, barınma veya daha genel fon ve sponsorluk sağlama şeklidir.

Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Boyutu Model geniş kapsamlı düzenleme faaliyetleri de içinde olmak üzere birçok çalışmayı öğrencilere

bırakmaktadır. Konu/proje seçimlerinde ve takip edilecek süreç/işlem basamaklarında farklılaşmalara gidilebilir. Öğretimin zenginleştirilmesi belli bilgi ve becerilerin öğretilmesi, liderlik fırsatları yaratıcılık için ortam yaratılması, işbirliği içine yöneltme ve de en son ama en önemsiz olmayan ne yapıldığına nasıl yapıldığına ve sonuçta ortaya çıkan çıktıya değer vermeye yönelik tavrın gelişmesi yolu ile sağlanmaktadır. (Akarsu,2004,365)

Öğrenci seçimi. Öğrenciler örgün eğitim kurumlarındaki okul öncesi eğitimi çağındaki çocuklar için veliler veya okul öncesi eğitim kurumları öğretmenlerince, ilköğretim çağı öğrencileri için ilköğretim kurumu sınıf ve şube rehber öğretmenlerince, ortaöğretim öğrencileri için sınıf rehber öğretmenler kurulunca Bakanlıkça hazırlanan gözlem formatı kriterlerine göre aday gösterilirler. Her öğretim yılının ekim ayı içerisinde Bakanlıkça gönderilen gözlem formları öğrenci alınacak hedef kitledeki okullara hangi sınıflardan öğrenci alınacağına dair resmi yazı ile iletilir. Buradaki amaç öğretmenlerimizin öğrencileri gözlemlemeleri için zaman tanınması ve yaklaşık Mart ayı içerisinde müracaatını yapması içindir. Okullar aday gösterdikleri öğrencilerin listelerini, gözlem formlarını ve öğrenci belgelerini Şubat ayı sonuna kadar ilgili merkeze gönderir. Mayıs ayı içerisinde tanılama komisyonunun değerlendirmesinden sonra öğrenciler MEB tarafından hazırlanan grup taramasına alınırlar. Tarama sonucunca yeterli performansı gösteren öğrenciler bireysel incelemeye alınır. Konunun uzmanlarınca bireysel yetenekleri tespit edilen öğrenciler örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde Bilim Sanat Merkezinde eğitime alınırlar.

Merkezlerdeki eğitim-öğretim etkinlikleri öğrencilerin ihtiyacına göre hazırlanmış Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesine çalışılır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretiminde bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal gelişimleri bir bütünlük içerisinde ele alınır. Etkinlikler, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumları ile bütünlük oluşturacak şekilde plânlanır. Öğrencilerin örgün eğitim kurumlarında izledikleri programlar ile merkezlerde yapacakları çalışmalar arasında işbirliği sağlanır. Aynı zamanda veli-merkez işbirliğinin devamına çalışılır. Öğrencilere benlik algısı ve iletişim becerileri kazandırılmaya çalışılır. Etkinlikler öğrencileri dıştan yönelimli ve

yönetimli bir disiplin ve denetim yerine, içten odaklı disiplin ve denetim anlayışını geliştirmeye yönelik olarak düzenlenir.

Merkeze devam etmeye hak kazanan öğrenciler hazır bulunuşluk düzeyi ölçüldükten sonra birbirini tamamlayan beş basamaklı programa alınırlar. Bu programlar, öğrenci merkezli, disiplinler arası, modüler yapıda hazırlanırlar. Lider/danışman öğretmenlerin rehberliğinde bireysel öğrenmeye uygun olarak, öğrencilerin yaratıcılığını, sorunlara farklı yaklaşım ve çözüm bulma becerilerini geliştirecek ve yetişkinlik dönemlerindeki şartlara hazırlayacak nitelikte düzenlenir. Özel yetenekleri geliştirmeye yönelik programlar, disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak düzenlenir. Öğrencilerin canlı ve nesnelerle olan ilişkisini iyi gözlemlemeye dayalı, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayan etkinliklerin planlanmasına ve uygulamasına dikkat edilir.

Öğrencilerin BİLSEM'de aldıkları eğitim Programları şöyle sıralanmaktadır. (yönerge 2007):

a) Uyum,
b) Destek Eğitimi,
    1. İletişim Becerileri
    2. Bilimsel Çalışma Yöntemleri
    3. Bilgisayar
    4. Yabancı Dil
    5. Problem Çözme Teknikleri
    6. Grupla Çalışma Teknikleri
    7. Öğrenme Yöntemleri
    8. Sosyal Etkinlikler
    9. Araştırma Teknikleri
c) Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme,
d) Özel Yetenekleri Geliştirme,
e) Proje Üretimi

Uyum Programı. Örgün eğitim kurumlarından gelen çocuk/öğrencilere ve velilerine öncelikle merkezin misyon ve vizyonu anlatıldığı programdır. Yapılacak etkinliklerin içeriği çocuk/öğrencilerde merkezlere ait kurum kültürü

ve biz bilinci oluşturacak şekilde planlanır. Öğrenciler hakkında kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan güven, özgüven, iletişim becerileri gibi konular ve oyun ağırlıklı etkinlikler yapılır.

Uyum eğitiminde verilen bazı konu başlıkları; Tanışma etkinlikleri, güven ve özgüven oluşturma, olumlu benlik kavramı geliştirme, kurum kültürünü benimseme, ait olma duygusunu kazandırma, grup dinamiği oluşturabilme, takım ruhu kazandırabilme, yaratıcı düşünce yeteneğini geliştirme, dikkati yoğunlaştırabilme, farklılıkları sergileyebilme, eleştirel düşünce yeteneğini geliştirme, öğrencilerin psikolojik durumları hakkında bilgiler toplama şeklindedir.

Uyum süreci bu eğitimi alan bireylere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, etkin iletişim becerisi kazanma, olayları sorgulayabilme, özgüven sahibi, toplumsal, sabırlı, hoşgörülü, sevgiyi her zaman ön planda tutan, yardım sever, yeniliğe açık, takım ruhu ile hareket edebilen, toplumsal olaylara çözümler üretebilen bireyler olma yönünde verilen etkili bir eğitimdir.

Destek Eğitim Programı. Destek eğitimi programında öğrenciler, iletişim becerileri, grupla çalışma teknikleri, öğrenme yöntemleri, problem çözme teknikleri, bilimsel araştırma teknikleri, fen bilimleri, matematik dil sanatları, sosyal bilimler, resim, müzik ve benzeri alanlar ile ilişkilendirilerek eğitim alırlar. Öğrenciler bireysel ya da grup halinde proje hazırlama çalışmalarına başlarlar.

İletişim Becerileri. İletişim becerileri destek eğitiminde amaç öğrencilerin her yönüyle iyi bir iletişim kurabilmeyi başarmasıdır. Öncelikle öğrenci iletişim kurmayı ve iletişiminin kurallarını öğrenmelidir. Etkinlikler sırasında öğrenci direk olayın içinde olarak iletişimi kavramaktadır. İletişimi kolaylaştıran ve engelleyen etmenleri fark edebilmektedir. Bütün birimler kendi etkinliklerinde konuyu ele alıp iletişim çok yönlü olarak verilmektedir. Sosyal birimlerde konu işlenirken tarih de iletişim ön plana çıkarken, biyoloji etkinliği yapılırken canlılar arasındaki iletişim ön plana çıkarak iletişim kavratılır.

Araştırma Teknikleri. Bilim ve sanat merkezi öğrencileri araştırmanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi sahibi olmak zorundadır. Başarılı bilim adamı,

toplum adamı olurken araştırma yapabilme becerisi gerekmektedir. Bu destek eğitimi boyunca birimlerimiz bilimsel bir araştırma yapmakta araştırma yapmanın yollarını kavramaktadırlar.

Öğrenme Yöntemleri. BİLSEM öğrencileri farklı öğrenme yöntemlerini kavrayarak daha kalıcı ve kolay öğrenme yöntemlerini uygulayabilmek amacıyla bu eğitimi alırlar. Bu eğitim boyunca değişik öğrenme yöntemlerini uygulayarak kendisi için en uygun öğrenme yöntemini bulmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerimizin öğrenme stilleri tespit edilmekte ve onlar için en uygun öğrenme stiline göre eğitim verilmektedir.

Bilimsel Çalışma Yöntemleri. Öğrencilere bilimsel bir çalışmanın nasıl olması gerektiği yaptırılan küçük çaplı çalışmalarla kavratılmaktadır. Öğrenciler yaptıkları bilimsel çalışmalarla kendilerini hazırlamakta ve bu konuda yapmaları, yapmamaları gerekenleri görmektedirler

Grupla Çalışma Teknikleri. Öncelikle öğrencilere grup olabilme ve grup şuuru içinde hareket edebilme vurgulanmaktadır. Öğrenciler gruplara ayrılmakta ve örnek grup çalışmaları yapılmaktadır. Grup bilinci kazandırmak amacıyla yapılan bir takım etkinliklerle çocuk kendini bir grubun içinde bulmakta ve kendisini ifade etmesinin mutluluğunu yaşamaktadır. Grup içerisinde kendisine uygun rolleri bulmaktadır. Bu arada öğrenci gözlenmekte liderlik yeteneği olan öğrencilerde olan öğrenciler de tespit edilmektedir.

BİLSEM'lerde destek eğitimi boyunca Yabancı Dil, Bilgisayar ve Sosyal Etkinlikler uygulanmaktadır. Bu üç destek eğitimi diğer destek eğitimleri ile iç içe verilmektedir. Burada amaçlanan öğrencilerin teknolojiyi kullanan, gerektiği zaman yabancı yayınları da inceleyip takip edebilecek ölçüde yabancı dil bilen bireyler olmalarını sağlamaktır.

Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Program. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel kapasiteleri dikkate alınarak uyum ve destek eğitimi programında yapılan gözlemler ve alınan geri bildirimler sonucu belirlenen bireysel yetenek alanı/alanları doğrultusunda öğrenci grupları oluşturulur. Çocuk/öğrencilerin sahip oldukları bireysel yeteneklerini fark

ettirebilmek amacıyla akademik bilgilere dayalı olarak yaratıcılıklarını öne çıkaran ve bireysel farklılıklarıyla ilgili disiplinlere yönelik programlar hazırlanır. Bireysel yetenekleri fark ettirici dönemde disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak proje üretim çalışmaları devam ettirilir ve projeler destek eğitimi programına göre daha kapsamlı hazırlanır.

Özel Yetenekleri Geliştirici Program. Bu programda öğrencilerin disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak seçtikleri bir disiplinde derinlemesine veya ileri düzeyde bilgi beceri ve davranış kazanmaları planlanır. Bu dönemde daha çok özel yetenek alanı/alanlarına yönelik proje üretim çalışmaları yapılır.

Proje Dönemi. Merkezdeki etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları yatmaktadır. Proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve beceri kazandırmak üzere kurumdaki lider/danışman öğretmenler aracılığıyla gerekli ön öğrenmeler sağlanır. Proje Yönergeleri hazırlanıp örnekler sunulur.

Bilim ve Sanat Merkezleri üretken, toplumun problemleri ile ilgilenen, toplumsal problemlere çözümler üreten bir nesil yetiştirmek için ve daha iyi bir gelecek için, üstün zekâlı/ yetenekliler ve eğitimleri açısından önemli bir eğitimdir

Bilim ve Sanat Merkezlerinde devam eden eğitimler boyunca öğrenciler takip edilmekte, aile ziyaretleri, örgün eğitim kurumundaki öğretmenleri ile görüşmeler yapılmaktadır. Aile ziyaretlerinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan eğitim hakkında bilgiler verilmekte, öğrenciler doğal ortamlarında gözlemlenmekte, aile daha yakından tanınmaktadır. Ayrıca ailelerimizde Bilim ve Sanat Merkezlerini daha yakından tanımakta velilerimizin eğitime bakış açılarında olumlu değişiklikler olmaktadır.

Merkezdeki etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları yatmaktadır. Proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve beceri kazandırmak üzere kurumdaki lider öğretmenler aracılığıyla gerekli ön öğrenmeler sağlanır. Proje Yönergeleri hazırlanıp örnekler sunulur.

Lider öğretmenler, öğrencilerin önerilerini de göz önüne alarak proje konularını belirlerler.

Öğrenciler ilgi, yetenek ve tercihlerine göre 3-5 kişiden oluşan proje gruplarına ayrılır, kendi seçtikleri proje üzerinde çalışırlar. Gerektiğinde bireysel proje üretme çalışmaları da yapabilirler. Projelerin gerçek yaşamla ilgili, sorun çözmeye ya da herhangi bir gereksinimi karşılamaya yönelik olması esastır.

Proje konularının belirlenmesi, seçilmesi ve sonuçlarının değerlendirilip geliştirilmesinde çevredeki iş yerleri, üniversiteler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır. Projeler zaman zaman ilgili iş yerlerinde geliştirilebileceği gibi gerektiğinde uygulayıcı kişilerden uzman desteği de sağlanır. Projelerin konusu ve seçiminde sınırlama gözetilmez. Her türlü üretim, hizmet, bilimsel çalışma ve sanat etkinlikleri projelendirilebilir. Projeler, disiplinler arası çalışma ve farklı becerilerin sentezini gerçekleştirmeye yönelik hazırlanır.

Yöntem olarak öğretmenlerin öğrencilere öğretmesinden öte kendi seçecekleri projeler etrafında kendilerinin geliştirdikleri çözümü uygulamaları ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri temel alınır. Böylece öğrenciler, lider öğretmenler rehberliğinde plânlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını, yaparak, yaşayarak, öğrenen; üreten, sorun çözen, yaratıcı düşünebilen, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetiştirilir.

Merkezdeki eğitim ortamları;

1. Her türlü çevre koşullarına açık,
2. Çok amaçlı,
3. Sosyal ve psikolojik yönden iş birliğine açık ve motive edici

olacak şekilde düzenlenir

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin birbirlerine güvenlerinin geliştiği, öğrencilerin BİLSEM'li olduktan sonra örgün eğitim kurumlarındaki diğer arkadaşları ile daha güçlü iletişim kurabildikleri, liderlik özelliklerinin farkına vardıkları, özgüvenlerinin oluştuğu ve geliştiği, yalnızlık yerine kendileri gibi düşünebilen arkadaşlarla, arkadaşlık duygularının geliştiği, ekip olabildikleri, ekip ruhu içinde sinerji yaratabildikleri, kendilerini ifade etme becerilerinin arttığı, toplam kalite anlayışının BİLSEM'lerin genel felsefesi olduğu, BİLSEM'e devam eden öğrencilerin hayal dünyalarının geliştiği, hayallerini seslendirebildikleri, okuma ve araştırma alışkanlıklarının arttığı gözlenmiş ve tespit edilmiştir (Davaslıgil, 2004).

Teşkilat Yapısı:

1. Yönetim birimi; Merkez Yönetimi, Merkez Yürütme Kurulu ve Merkez Danışma Kurulundan oluşan birimdir.
2. Bilim etkinlikleri: Fen Bilimleri, Matematik Sosyal Bilimler bilim dallarında,
3. Sanat ve Spor Etkinlikleri Birimi: Resim, grafik fotoğrafçılık kamera seramik hat vitray bale gibi görsel, müzik, tiyatro drama edebiyat sözel işitsel, güzel sanat ve spor dallarında,
4. Destek Etkinlikleri Birimi: Türkçe, doğru ve konuşma –yazma bilgisayar, yabancı dil, satranç, çevre koruma, sağlık bilgisi, kişiler arası iletişim ve benzeri alanlarda,
5. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Birimi: Merkeze alınan çocuk/öğrencilerin eğitsel ve gelişimsel yönde izlenmeleri, çeşitli yardım hizmetleri, uygulanan programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunda çalışmalar yapar.
6. Okul Öncesi Eğitimi Birimi: Okul öncesi çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin eğitim aldığı birimdir.
7. ARGE ve Dokümantasyon Birimi: Merkezin ihtiyacı olan her türlü kaynak, yayın ve araç-gereç kullanımına hazır şekilde bulundurur.

Merkezlerdeki eğitim-öğretim etkinlikleri: Okul öncesi eğitimi çağındaki üstün zekâlı/ yetenekli çocuklar tam gün, İlköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrenciler; örgün eğitimlerine akranları ile birlikte kayıtlı oldukları okullarında devam eder. Örgün eğitimleri dışındaki zamanlarını BİLSEM'lerde geçirirler.

Eğitim-öğretim dönemleri;

1. Birinci dönem : Eylül, ekim, kasım, aralık, ocak
2. İkinci dönem : Şubat, mart, nisan, mayıs, haziran
3. Üçüncü dönem : Temmuz, ağustos (yaz okulu, öğrenci kampları)

2003-2007 yılları arasında Bilim ve Sanat Merkezinin yaygınlaştırılma çalışmalarına hız verilmiş ve bu gün itibariyle %164 lük bir artış ile 41 ilde 45 merkez sayısına ulaşılmıştır. Ülke genelinde Bilim ve Sanat Merkezlerinin yaygınlaştırılması çalışmaları devam etmektedir.

25.01.2007 Tarihinde Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi Talim ve Terbiye Kurulunda kabul edilmiştir.

Bilim ve Sanat Merkezlerine alanında üst düzey niteliklere sahip öğretmen alımı için ülke genelinde duyuruya çıkılmıştır. Başvuru yapan adaylar; doktora, yüksek lisans, , yabancı dil, yayınlanmış kitap/makale, ulusal ve uluslar arası bildiri, projeler vb. kriterlerden aldıkları puanlara göre değerlendirilmiştir. Aday öğretmenler hizmetiçi seminerlere alınmış yeterli performans gösterenlerin BİLSEM'lere atamaları yapılmıştır.

Üstün yetenekli çocukların devam ettiği BİLSEM'lerin amaçlarını yerine getirmesi ve etkili bir eğitim vermesi çok sayıda değeri ortaya çıkaracaktır. Ülkemiz için stratejik öneme sahip üstün zekâlı çocukların eğitimi gibi önemli bir görev üstlenmiş olan BİLSEM'lerin etkililiğinin öneminin kendiliğinden ortaya çıktığı düşünülmektedir. Her biri ayrı birer değer olan ve eğitimlerinde örgün eğitimden farklı eğitim yöntem ve programları uygulanan üstün zekâlı çocukların eğitiminde amacın, ortalama bir başarı seviyesini yakalamak olmadığının değerlendirilmesi uygun görülmektedir. Burada Klopf ve diğerlerine göre (1982) etkili okulun tanımlanması güç bir kavram olmakla beraber, "öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul" (Klopf, 1982; akt. Balcı, 2001). olarak tanımlanmasından hareketle etkili okulun üstün zekalıların eğitiminde de başarılı olacağını söylemek pek zor olmayacaktır. O zaman BİLSEM'lerin etkililiğinin ölçülmesinde ihtiyaç duyulan özel yöntembilim olarak örgütlerin ve bu durumdaki okulların başarı ölçüsünü etkililik olarak açıklayan "Etkili Okul" kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Etkili Okul

Eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğini arttırabilmek için yapılan araştırmalar etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Etkili Okul araştırmacılarının ilk işi; var olan etkili okulları yani sosyo-ekonomik statülerine ve aile yapılarına bakmaksızın bütün öğrencilerini eğitmede başarılı okulları tanımlamaktı. Bu konuda en kapsamlı tanımlardan birini yapan Klopf ve diğerlerine (1982) göre "farklı zekâ ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel duyuşsal psikomotor sosyal ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlayan okul" etkili okuldur (Akt. Balcı,1993;11).

Bu okulları tanımladıktan sonra, etkili okullardaki ortak karakteristikleri belirlemek için diğer bir deyişle bu okullar hangi felsefelere, politikalara ve pratiklere sahiptir sorularını yanıtlamak için çalışmalar yapmışlardır. Araştırmacılar detaylı bir inceleme sonucunda, bütün bu özellikle etkili okulların kuvvetli bir bilgiye dayalı liderlik, kuvvetli bir görev bilinci, görünür etkili bilgiye dayalı davranışlar, bütün öğrenciler için geçerli yüksek beklentiler, öğrenci başarılarının tatbiki olarak sürekli izlenmesi ve emin ve düzenli bir çalışma ortamına sahip olması gerektiğini buldular (Lezotte,1997).

Tarihsel gelişimine bakılacak olursa okul etkililiği araştırmaları derece derece gelişti ve olgunlaştı. 1700'lerde Amerika Birleşik Devleti ve Avrupa'daki araştırmacılar neden bazı okulların fakir çevrelerdeki çocukların eğitiminde daha etkili olduğu sorusunu sormaya başladılar ve böylece "etkili okullar" olarak betimlenen farklı bir literatürü ortaya çıkardılar (Levin ve Lockheed, 1991).

Nitel yaklaşımların kullanılması, araştırmacıları okulların geniş-ölçekli alan çalışmaları veya kurumsal kayıt tutma sistemleri içersine hapsedilmemiş yönleriyle araştırabilir hale getirmiştir. Buna karşılık olarak, nicel yaklaşımlar, sonuçların güvenirliği açısından ve çalışılmamış okullar için genelleme yapılması açısından ciddi sorunlara sebep olmuştur (Skipper, 2006).

Edmond etkili okulların sahip oldukları ortak özellikleri makalesinde tanımlamış olup Etkili okulların (Edmonds, 1982):

1. Öğretimin kalitesinde esas ilgi alanının, kabul edilmiş prensiplerin liderliği olması,
2. Kavrayıcı ve geniş bir anlayışa dayalı öğretimsel odaklanmaya sahip olması,
3. Öğretme ve öğrenme ile ilgili düzenli bir iklime sahip olması,
4. Bütün öğrencilerin en azından asgari bir öğrenim seviyesini elde etmesinin beklentisini taşıyan öğretmen davranışlarının bulunması,
5. Değerlendirme programı için temel teşkil eden çocuğun okul başarı tedbirlerinin alınması, hususlarına sahip olması gerekmektedir.

Topluma tüm alanlarda insan çabasıyla yapılan katkıların büyük bir bölümü üstün zekâlı olarak nitelediğimiz kesim tarafından gerçekleştirilmiştir (Davaslıgil 2004). İşte bu nedenle kurulan bilim sanat merkezlerinin etkililiğini ortaya koymada; 1930'lu yıllardan itibaren geliştirilmekte olan etkili okul

modelleri, bu modelleri etkileyen değişkenler ve bu değişkenler doğrultusunda oluşturulmuş etkili okulu yaratan faktörler esas alınarak hazırlanmış değerlendirme ölçütleri kullanılacaktır. Söz konusu faktörleri tanımlamanın yöntemsel açıdan doğru bir başlangıç olacağı değerlendirilmektedir.

Etkili okulu yaratan faktörler en kapsamlı şekli ile örgütsel faktörler ve süreç faktörleri olmak üzere iki gruba ayrılmış olarak şöyle sıralanabilinir.

Örgütsel Faktörler (Balcı, 2001) :

1. Programa yoğunlaşmış okul liderliği,
2. Okulda destekçi iklim,
3. Program ve öğretim üzerinde önemle durma,
4. Açık amaçlar ve öğrencilerden yüksek beklentiler,
5. Başarı ve performanslı yönetici sistemin varlığı,
6. Sürekli personel geliştirme ve hizmet-içi eğitim,
7. Ebeveyn katılım desteği şeklinde sıralanabilir.

Süreç faktörleri (Balcı, 2001) :

1. Liderlik duygusu,
2. Rehberlik eden bir değer sistemi,
3. Yoğun etkileşim ve iletişim,
4. İşbirlikçi planlama ve uygulamadır.

Bir okul etkili kılınmak isteniyorsa etkili okul karakteristiklerinin tümünün hesaba katılması, uygulamaya konulması gerekecektir. Bunlardan bir ya da birkaçını kapsamayan ya da ihmal eden okul geliştirme çabaları başarısız olmaktadır. Açık sınıflar, programın temel becerilerle sınırlı tutulması, yeterlik testi gibi okul geliştirme etkinlikleri bu bütünlüğü ihmal edip bireysel elemanlar üzerinde yoğunlaştıklarından başarılı olamamışlardır. Son araştırma ve uygulamalar okullaşmaya bütüncül (holistic) bir görüşle yaklaşmanın gereğini işaret etmekte ve okuldaki parçaların etkileşiminin toplamından daha etkili olduğun göstermektedir (Edmonds, 1982; akt. Balcı, 2001).

Etkili okulda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin hepsi için belirlenmiş açık amaç ve hedefler vardır. Etkili okulun yönetim ve öğretim kadrosu eğitim ve okulun amaçlarını benimsemiş ve amaçlar üzerinde görüş birliğine varmışlardır. Bu nedenle okulun tutarlı eğitim-öğretim ve yönetim politikaları vardır. Etkili okul eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine katılımı sağlayacak bir yapıya sahiptir. Etkili okulda öğrencilerin kendilerini kolayca

ifade edebilecekleri arkadaşları ve öğretmenleri ile kolayca etkileşime girebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır. Etkili okul alanlarında yüksek düzeyde bilgiye, öğretim becerisine sahip ve kendini sürekli geliştiren deneyimli öğretmenleri istihdam etmektedir.

Sonuçta ölçülebilir kriterler olarak ifade edilebilecek bu faktörlerin uygulanmasındaki başarı seviyeleri BİLSEM'lerin etkililiğini ortaya koyacaktır. Bu arada çoğunlukla örgün eğitim sistemi üzerinde uygulama alanı bulmuş olan etkili okul araştırmalarına BİLSEM'ler ile yeni bir açılım sağlanacağı düşünülmektedir.

BİLSEM'lerin Türkiye'nin gelişiminde stratejik ve sosyo-politik öneme sahip olduğu, üstün zekâlı çocukların ulusal çıkarlar doğrultusunda bir çekim alanı oluşturdukları düşüncesi ile Screens ve Stoel'un (1981), beş faktör modelinin kuramsal temellerini geliştirmede kullandıkları (1) Okulun, bürokrasi ve meslekleşme karışımı olarak görülmesi, (2) Olabilirlik yaklaşımı, (3) Okulun, misyonu olan örgüt tanımlanması, (4) Okulun "politik bir arena" olduğu yaklaşımı ve (5) çevrenin etkisinin merkezi olduğu yaklaşımları (Balcı, 2001), bu merkezlerin kuruluş gerekçe ve kuruluş esaslarının tespitinde göz önüne alınması gerekli olan etkenler olarak değerlendirilebilecektir.

Etkili okul ölçütü olarak standart başarı testlerinin kullanılması önemli; ancak yetersizdir. Okul, hem öğrenci başarısı boyutunda, hem de öğrenci başarısı ile ilgili koşulları hazırlamada etkili olabilir. Bu iki faktör, öğrenci başarısının ilişkide bulunduğu değişkenler durumundadır. Ayrıca okul etkinliğini, ders başarısı ile sınırlı tutmak yetersizdir. Ders başarısı önemlidir; ancak onun kadar önemli okulun diğer hedefleri vardır; bunlar akademik olmayan yaşam koşulları niteliğindedir. Mutluluk, benlik saygısı, iyilik duygusu, işbirliği içinde çalışma, demokratik tavır gösterme, bilinçli vatandaş olma gibi. O halde akademik olmayan yaşamın da okul etkinliğinde hesaba katılması gerekmektedir (Griffin 1992).

Ayrıca okul bir örgüt olarak düşünüldüğünde, etkili okul araştırması okulların örgütsel yapı farklılıklarının üründe farklılığa yol açıp açmadığını araştırmak durumundadır (Balcı, 2001).

Cheng'e göre (1996) okul, değişen ve karmaşık bir çevre içinde, sınırlı kaynaklarla ve çoklu ilgilerle sınırlanmış bir örgüttür. Okul etkililiği denince kriterler, kimin kriterleri, kim için etkinlik, kim tanımlamalı, ne zaman ve nasıl

değerlendirilmeli soruları akla gelir. Okul etkililiği, fonksiyonları bilinmeden ölçülemez. Okulların farklı amaç ya da fonksiyonları için, farklı performans ve etkinlikleri söz konusudur.

Bazı okullar öğrencilerin kişisel gelişmelerinde yardımcı olmada, bazıları ise topluma iyi teknisyenler yetiştirmede iyidir. Demek ki okul etkinliğinde önce okulun fonksiyonları söz konusu edilmelidir (Balcı, 2001).

Okul etkiliğinin tanımlanma ve yorumlanmasına ve ölçütlerin saptanmasına rehberlik eden kavramsal bir model olmadan bir okulun etkinliğini saptamak zordur. Okul etkinliğine değişik görüş açılarından bakan pek çok model geliştirilmiştir. Doğaldır ki her modelin güçlü ve zayıf yanları, kullanılabileceği uygun durumlar vardır. Bu nedenle farklı durumlarda ve farklı zaman çerçevesinde farklı modeller kullanılabilir (Chenk 1996).

Balcı etkililik modellerini; amaç modeli, sistem ya da kaynak-girdi modeli, süreç modeli, doyum modeli, yasallık modeli, etkisizlik modeli, örgütsel öğrenme modeli, toplam kalite yönetimi modeli, Katz ve Kahn modeli, Hoy ve Ferguson modeli, Hoy ve Miskel modeli ve toplam etkililik modeli olarak ele almıştır (Balcı, 2001, 4-8).

Karsh (1998, 6) ise literatürde yer alan bazı örgütsel etkililik modellerini, temel aldıkları etkililik ölçütleri ve en uygun değerlendirme ortamı bakımından Çizelge 2 ‘deki gibi karşılaştırılmıştır.

Çizelge 2. Etkililik Modelleri Ve Uygulanma Koşulları

Model	Etkililik Ölçütü	Değerlendirme Ortamı
Amaç Modeli	Belirlenen amaçların gerçekleşme derecesi	Açık, üzerinde anlaşılmış, vadesi belli, ölçülebilir amaçların olması
Sistem-Kaynak Modeli	Gerekli, kıt ve değerli kaynaklan elde edebilme	Kaynak sağlama ve basan arasında açık ilişki olması
İçsel Süreçler Modeli	Düzenli bir işleyiş ve örgüt içi gerilimin yolduğu veya azlığı	Örgütsel süreçler ve basan arasında açık bir ilişki olması
Ekolojik Model	Çevrenin, katılımcıların, veya destek grupların isteklerini karşılama düzeyi ve derecesi	Bu unsurların örgütü aşırı etkilemesi ve bunlann isteklerine yanıt verme durumunda kalma
Yanşan Değerler Modeli	Katılımcı tercihlerinin karşılanma oranı	Ölçütler hakkında emin olmama, ölçütlerde değişmelerin olması
Yasallık Modeli	Yasal faaliyetler yürüterek yaşamını sürdürebilme gücü	Yaşamı sürdürme veya yok olma durumu ile karşılaşma
Hataları Giderme Modeli	Başarıyı kısıtlayan hataların ve eksikliklerin olmaması	Ölçütlerin belirsiz olması veya gelişim stratejisine gerek duyma
Yüksek Ulaşımlı Model	Aynı veya benzer örgütlerden çok daha iyi durumda olma	Aynı veya benzer örgütlerle mukayese yapma zorunluluğu

Kaynak: Karsh, 1998, 6.

Örgütsel etkililik tanım ve modellerinin bu kadar çok ve farklı olmaları, örgütsel etkililik ile ilgili değerlendirmeleri güçleştirmektedir. Çoğu örgütlerdeki yöneticiler, tam ve doğru bir biçimde kendi örgütlerinin etkililiklerini nasıl değerlendireceklerini veya etkililik ölçütü olarak neyi kullanacaklarını bilememektedirler. Aynı şekilde örgüt araştırmacıları da yöneticiler gibi bu problemle karşılaşabilmektedirler. Çünkü araştırmacılar arasında uygun örgütsel etkililik ölçütlerine ilişkin bir fikir birliği oluşamamıştır. Bu nedenle örgütsel araştırmaların çoğu etkililik ölçütleri koymamaktadırlar. Araştırmaların çoğunda, etkililik ilkeleri yalnızca varsayılmakta, ölçülmemektedir (Hitt, 1988).

İlgili literatür incelendiğinde sözü edilen modellerin tamamı tek başına uygulandığında bazı eksiklikler içerdiği görülmekle beraber en çok kullanılan modellerden bazıları bu çalışmanın dinamikleri göz önüne alınarak ön plana çıkmaktadır.

a) Amaç modeli: Bir örgüt amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir. Bu model, esas olarak örgütlerin belirli amaçlan gerçekleştirmek için bilinçli olarak kurulduklarını kabul etmekte ve bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi durumunda etkili olacağı kabul edilmektedir (Robbins, 1990, 53). Ayrıca Bu modelde etkililik ölçümü, performansın amaçlarla karşılaştırılması esasına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Molnar ve Rogers, 1976, 412). Bu çalışmanın modeli olarak kullanılan model olarak Amaç Modeli aşağıda detaylı olarak ele alınacaktır.

b) Sistem ya da kaynak girdi modeli: Örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir. Bu nedenle uygun özellikli amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyümektir(Balcı, 2001, 4-8).

Sistem modeli, sürekli girdi sağlama ve çıktıların çevre tarafından benimsenmesi, çevresel değişikliklere uyum gösterme, girdilerin çıktılara dönüştürülmesi, örgüt içi iletişimin açıklığı, çalışan gruplar arası ilişki düzeyini ve çalışanların işten memnuniyet derecesini sağlamak ve çevreyle ilişkiler gibi faktörler üzerinde durur. Amaç modeline karşıt olarak, sistem modeli örgütün yaşamını sürekli kılmasını sağlamak için gerekli yollar üzerinde odaklaşmıştır. Sistem modeli savunucularının (Seashore ve Yuchtman), örgütsel etkililiğin bir belirleyicisi olarak spesifik amaçların önemini göz ardı ettiği de

unutulmamalıdır. Daha doğrusu, bunlar seçilen amaçların ve bu amaçlarla ilerlemeyi değerlendirmek için kullanılan ölçülerin geçerliliğini araştırmaktadırlar (Robbins, 1990, 59).

Bu modele göre, örgütsel etkililiği değerlendirmek için, örgütün iç tutarlılığı sağlanmalı, kaynaklar düzenli olarak yönetsel mekanizmalara dağıtılmalı ve kaynaklar hızlı olarak kullanılmaya çalışılmalıdır. Amaç modelini önerenler bu düşünceyi kabul etmemektedirler. Sistem modeli ölçülebilir, spesifik amaçlar yerine, örgütsel yaşayabilirliğin idealistlik amacına odaklanmaktadır (Robbins, 1990, 61; Daft, 1995, 56).

c) **Stratejik Bileşenler Modeli:** Stratejik bileşenler modeli etkili bir örgütün sürekli var olabilmek için destek istediği çevresinde bu bileşenlerin taleplerini karşılayan bir örgüt olduğunu belirtmektedir (Robbins, 1990, 62). Bir başka deyişle etkili bir örgütün "stratejik bileşenlerce" yapılan talepleri karşılamaya çalışacağını belirtir. Örgütün sürekli varlığı için bağlı olduğu çeşitli iç ve dış gruplar, örgütün tüm çevresinden ziyade yaşamını sürekli kılabilmesi için stratejik olan çevrenin sadece bu özellikleriyle ilgili olması dışında sistem modeline benzemekle birlikte farklı bir önem taşımaktadır (Banner ve Gagne, 1995, 118). Bu model, literatürde popüler olmasına rağmen araştırmalarda ve uygulamada çok az kullanılmıştır (Hitt, 1988). Ekolojik model, çevresel model, stratejik birimler modeli, katılımcıların doyumu modeli, çok taraflılık modeli ve stratejik-önemli çıkar grupları modeli olarak da adlandırılan bu modelde, etkililiği değerlendirmede örgütün sahipleri, örgüte girdi sağlayanlar, iş gören ve yöneticiler gibi çeşitli grupların örgütsel basan üzerindeki tercihleri ölçüt olarak kullanılmaktadır (Zammuto, 1982, 22-25).

4. **Yarışan değerler modeli:** Bu model Quinn ve Rohrbaugh (1981) tarafından geliştirilmiştir. Yanşan değerler modeli altında yatan ana tema, bir örgütün etkililiğinin değerlendirilmesinde göz önüne alman değerlendirdiğiniz ve kullanılan kriterlerin hepsinin (verimlilik, pazar yapısı, ürün yeniliği, iş güvenliği) gösterilen ilgiye bağlı olduğudur. Ortakların, sendikaların, satıcıların, yönetimin ya da muhasebenin aynı örgüte bakabileceği ancak

etkililiğini tamamen farklı olarak değerlendirecekleri şaşırtıcı değildir (Robbins, 1990, 68).

5. **Süreç modeli, doyum modeli:** Katkı stratejik tarafların beklentilerinin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır, ilişkililik bilinmez ve bazı taraflar ihmal edilir (Balcı, 2001, 4-8).

6. **Yasallık modeli:** Katkı, yasal sürecin ve pazarlama etkinliklerinin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır,ilişkililik kapalı ve dolaylıdır (Balcı,2001,4-8).

7. **Etkisizlik modeli:** Katkı, uygulama eksiklikleri ve zayıflıklarının okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır, ilişkililik açık değil bilgi yanlıdır (Balcı, 2001, 4-8).

8. **Örgütsel öğrenme modeli**: Katkı okulun okul fonksiyonlarına ilişkin bilgisine bağlıdır, bilgi öğrenme süreci ile elde edilir (Balcı, 2001, 4-8).

9. **Toplam kalite yönetimi olarak sıralanabilir:** Katkı TKY sürecinin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır, ilişkililik güçlendirilir bilgi toplam kalite süreci ile kazanılır (Balcı, 2001, 4-8).

Amaç Modeli. Örgütsel etkililiğin ölçümünde kullanılan en eski modellerden birisidir. Bir örgüt amaçlarını gerçekleştirdiği ölçüde etkilidir. Bu modele göre örgüt belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için meydana getirilmiş ussal olarak işleyen eşgüdüsel bir araçtır. Örgüt önceden belirlenen bu amaçlara ulaşmak için etkinlikte bulunur (Tosun; 1981).

Model kısaca "Önceden belli edilmiş amaçlarla elde edilen sonuçların karşılaştırılması" olarak tanımlanabilir. Amaçlar ne kadar çok elde edilirse örgütsel etkililik de o denli artacaktır. Bu görüşe göre örgütler amaç maksimizasyonunu hedef tutan, rasyonel sistemler olarak görülmektedir (Aldemir, 1985, 204).

Bu modelde belli varsayımlar kümesi mevcuttur. İlk olarak, örgütler belli amaçlan gerçekleştirmede araç olarak görünen insanlar ve kaynaklar arasındaki gerçek birleşim kümeleri olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, örgütler, asıl amaçlan arayan varlıklar olarak görülmektedir. Bu açıdan, etkililik amaç modeli açısından ölçülmektedir. Amaçlar elde edildi mi, edilmedi mi? Yapılması gereken niteliksel olarak evet/hayır değerlendirmesidir (Yıldırım, 2001).

İlk olarak amaç modeline göre etkililiği ölçmek için araştırıcının şu varsayımları yapması gerekir (Robbins, 1990, 50; Daft, 1995, 55);

1. Örgütlerin gerçek amaçlan olmalıdır.
2. Bu amaçlar iyi anlaşılabilecek derecede tanımlanmalı ve açıklanmalıdır.
3. Kullanışlı olmalıdır.
4. Bu amaçlar üzerinde genel bir görüş birliği oluşmalıdır.
5. Bu amaçlara doğru ilerleme ölçülebilir olmalıdır

Amaç modelinde örgütün amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğini anlamak için çeşitli karşılaştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Bunları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Robbins, 1990, 24);

1. Kendi içinde karşılaştırma: Uygulamada çok kullanılan bu yöntemle işletmenin belirli dönemlerdeki faaliyet sonuçlan birbirleriyle karşılaştırılarak değerlendirilir. Bu değerlendirme, karlılık, satış üretilen mal, sağlanan hizmet miktarı gibi ölçütler kullanılarak "zaman serileri analizleri" gibi istatiksel yöntemlerle yapılır. Böylece, bir örgütün etkililiği çizelge veya grafiklerle gösterilebilir.

2. Benzer örgütlerle karşılaştırma: Örgütün belirlenen amaçlarını gerçekleştirme derecesi, aynı alanda faaliyet gösteren benzer örgütlerin etkililikleri ile karşılaştırılabilir. Ancak bu karşılaştırmanın sağlıklı olabilmesi için karşılaştırılan birimlerin yapısal özellikleri arasında benzerlik olmalıdır.

3. İdeal bir model ile karşılaştırma: İdeal bir düzey ile gerçek bir durumun karşılaştırılmasıdır. Max Weber'in geliştirdiği "ideal bürokratik model" böyle bir karşılaştırmaya imkân verir. Örgüt yönetici veya müşterilerinin beklentilerine göre çizilen bir modele, gerçek örgütün faaliyetleri ne derece yakın düşüyorsa, örgüt o ölçüde etkili kabul edilir. Bu tür değerlendirme anket, mülakat gibi araştırma yöntemleriyle yapılabilir.

Modele göre, eğer bu koşullar gerçekleşirse, örgütsel etkililik de gerçekleştirilecek bazı ölçeklerle belirlenebilir ve örgütün amaçlarına ne derece ulaştığı denetlenebilir. Bir örgütün, amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğinin belirlenebilmesi için de örgütün, belli dönemlerdeki başarılarının ve benzer faaliyetlerde bulunan örgütlerle karşılaştırılması ya

da ideal bir model ve düzeyle karşılaştırılmasının yapılabileceği ileri sürülmektedir (Şişman, 1996, 14).

Amaç modeline göre örgütsel etkililiğin belirlenebilmesi için bu amaçların açık, kesin ve ölçülebilir nitelikte olması gerekmektedir. Okullar, üniversiteler, kamu kurumlan vb. kimi işletmelerde örgütsel çıktıları ölçmek kolay, kimi örgütlerde ise son derece güç görülmektedir (Aldemir, 1985, 210).

Örgütlerin resmen belirttikleri amaçlar her zaman örgütlerin gerçek amaçlarını yansıtmayabilir. Resmi amaçlar, sosyal arzu edilebilirliğin standartlarından çok fazla etkilenmeye eğilimlidirler (Robbins, 1990, 55).

Örgütler çoklu amaçlarının olduğu gerçeğiyle de karşı karşıyadır (Molnar ve Rogers, 1976, 413). Bir örgütte amaçlar bazen birbiriyle rekabet eder bazen de birbirleriyle çekişirler. O halde amaç modeli, amaçlar üzerinde bir uzlaşmayı belirtir. Örgüt içinde çoklu amaçların ve ilgi gruplarının var olması durumunda, çıkar grupları amaçlan kendi çıkarlarını uygun bir yolla yorumlayacaklardır. Bu durumda bir uzlaşma olası olmayabilir (Robbins, 1990, 55).

Örgütsel etkinlik modellerinden amaç modeli BİLSEM'lerin etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılacaktır. Amaç modeli (Katz ve Kahn 1978; Chenk 1996) etkinliğin geleneksel yaklaşımlarını gösterir. Bir örgüt amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir. Modelin iki temel varsayımı şunlardır: (1) Örgütte rasyonel karar alacaklara spesifik amaçlar kümesi yol gösterir. (2) Bu amaçlar yeterli sayıda yeterince anlaşılır ve ilgililerce katılım içinde tanımlanabilir. Modelin katkısı, okul planında kapsanan amaçların tiplerine bağlıdır (Balcı, 2001).

Bir örgütün amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğinin belirleyebilmesi için de örgütün belli dönemlerdeki başarılarının ve benzer faaliyetlerde bulunan örgütlerle karşılaştırılması ya da ideal bir model ve düzeyle karşılaştırılmasının yapılabileceği ileri sürülmektedir (Şişman,1996).

Amaç Modelinin kullanılması sebebinin; BİLSEM'lerin çok net açıklanmış ve geliştirilmiş amaçlarının olması ve bu amaçların başarılmasının BİLSEM'lerde uygulanan süreçlerle bire bir eşleşiyor olması olduğu düşünülmektedir.

Örgütlerin amaçlarının olması fikri, tabii ki, örgütler üzerine yaygın olarak kabul edilmiş iki perspektifin sağduyulu görünüşü ve esası ile ilgili yönüdür. Bunlar maksada dayalı-akılcı (Pfeffer, 1982) ve yönetilen sistemler (Elmore, 1978) modelleridir.

Buna rağmen amaç modeli zaman içersinde birçok eleştiri almıştır. Tepki olarak, çeşitli alternatifler önerilmiştir. Cameron (1986), örneğin alternatifleri sistem kaynakları, içsel süreçler, çoklu seçmen, rekabet değerleri, meşruiyet, hata yönelimli ve yüksek performanslı modeller olarak ayırmıştır. Diğerleri bazı farklı kategorilere de ayırmıştır (Herman, Renz, 2006).

Çoklu öge modeli amaç modelinin değiştirilmiş hali olarak değerlendirilmektedir. Bir örgütün etkililiğini değerlendirmek için farklı kriterleri kullanan çoklu katılımcıları veya ögeleri uzlaştırır. Çoklu öge modeli; farklı amaçlara sahip olan ve ilgi alanlarındaki potansiyel farklılıkları tanımamızı gerektiren; öğrenci, yönetici, personel, gönüllüler, veliler ve sponsorlar gibi farklı katılımcı gruplarını dikkate alır (Herman, Renz, 2006).

BİLSEM'lerin etkililiğini ölçmek için seçmiş olduğumuz amaç modelini çalışmamızda uygularken bir örgüt olarak BİLSEM'leri bir örgüt modeli olarak ortaya koymanın kuramsal çerçeveyi belirlemede kolaylık sağlayacağı ve modelleştirme için ise boyutlaştırma gerekliliği ortaya çıktığı değerlendirilmektedir. Bursalıoğlu boyutlaştırmayı, örgütü modelleştirmek bakımından gerekli görmüştür. Bu boyutların sayısı çoğaltılabilir, fakat bunlardaki kavram ve süreçlerin özü değişmez. Örgütün, burada bir savdan çok fikir olarak ortaya atılan dört boyutu amaç, yapı, süreç ve havasıdır. Bursalıoğlu'na göre (2002) bu boyutlar kısaca şunlardır;

Amaç. Genel olarak örgütün amacı birçok biçimde sözlendirilir. Verimi arttırmak, emeği azaltmak, madde ve insan kaynaklarını kontrol edebilmek, çatışmayı en az dereceye indirmek, bireysel sapmayı azaltmak, insan davranışını kestirme olanaklarını çoğaltmak gibi görüşler bunlardan bir kaçıdır.

Bir eğitim örgütünün amaçları, örgüt içinde ve dışındaki değerler üzerine kurulur. Örneğin, bir memleketteki eğitim örgütünün amaçlarını saptamak, sadece o örgüt üyelerinin tekelinde olmamalıdır. Eğitim önce sosyal, sonra politik, daha sonra mesleki bir girişimdir.

Örgütün görevleri amaçlarına dönük olarak yaptığı eylemlerdir. Bunlar örgütün içinde ve teknik bilgilere dayanarak kararlaştırılır. Görev, örgüt

modelinde önemli bir öğedir, çünkü önce görev sonra biçim gelmelidir. Böylece bir eğitim sistemi kurulur veya yenilenirken, başlangıç noktası önce amaç sonra görev olmalıdır. Böyle yapılmazsa örgüt amaçlarına dönük bir sistem kurulmamış olur.

Yapı. Örgütün formal ve informal olmak üzere iki yanı vardır. Hatta neoklasik yazarlar, informal örgütü ayrı bir tip olarak görür ve ele alırlar. Formal yanı, örgütün yapısını yansıtır, formal iletişim yoluyla işler, kesinlik ve verim gösterir. Formal yanın özellikleri şunlardır: Bireyler görevliler olarak kabul edilir. Amaçlardan çok, araçlara önem verilir. İletişim kanallı, işbirliği dıştandır. Sınırlama fazla olur, fakat formal yan genel ve açıktır. Örgütün informal yanı, kişilerarası ilişkilerden meydana gelir ve informal iletişim yoluyla işler. Bu yan araştırma, değişme ve bireyin doyumunu yansıtır. İnformal yanın özelliklerine göre, bireyler kişiler olarak kabul edilir. Araçlardan çok amaçlara önem verilir. İfadeler serbest, işbirliği içtendir. Sınırlama azdır, fakat formal yan özel ve kapalıdır.

Özellikle tek ve ayrı çalışan eğitim örgütlerinde, informal yan daha güçlü belli eder. Davranış bilimlerinde iyi yetişmiş bir eğitim yöneticisi, bu yandan örgüt hesabına büyük yararlar sağlayabilir. Fakat bu konularda yetişmemiş bir yönetici, informal mekanizmayı iyi etkileyemeyecek ve kısa zamanda örgüt zararına işler durumuna getirecektir.

Süreç. Süreç boyutu yönetim sürçlerini işaret etmektedir. Böylece yönetim örgütün boyutlarından biri olmakta ve örgütün üstünde değil içinde kabul edilmektedir. Yönetimin görevi örgütü-amaçlarına uygun- olarak yaşatmaktır. Yönetim temel kabul edilir ve örgütün üstünde görülürse, örgüt amaçları da geri plana atılır, yahut tamamen unutulur. Yönetim süreci karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon, ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır.

Hava (İklim). Örgütün bu boyutu, kişiler ve gruplar arası ilişkiler ürünüdür. Ayrıca örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ile üyelerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oranın da bu hava üzerinde etkisi büyüktür.

Diğer yandan örgütün içinde bulunduğu ortamın da, önem ve etkileri unutulmamalıdır. Bu ortam, örgütteki üyelerin davranışında, iletişim öğelerinde ve liderlik eylemlerinde büyük roller oynayarak, örgütün havasını değiştirir.

Bir örgütün havasında rol oynayan en önemli iki etken öğretmen ve yöneticidir. Bu konuda yapılan bir inceleme bir eğitim örgütü havasında sekiz boyut saptanmıştır. Öğretmenin olumlu davranış gösterilerini moral ve samimiyet, olumsuzluklarını çözülme ve engelleme simgelemektedir. Yöneticinin bunlara paralel olan davranış gösterileri, kendini işe verme, anlayış gösterme, yüksekten bakma ve yakından izlemedir.

Okul etkililiği çok boyutlu bir kavram olsa da araştırmacıların üzerinde birleştiği ortak özellikler bulunmaktadır. Bunları kısaca yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli boyutlarında sınırlandırarak inceleyebiliriz.

Etkili Okulda Öğretmen Boyutu. Eğitim amaçlarının, en sağlıklı biçimde seçilen ders, konu ve uğraşıları aracılığı ile gerçekleşmesi, öğretim süreçleri ile sağlanır. Öğretimin temel öğesi de öğretmendir.

Etkili okulla ilgili yapılan araştırmalarda bu okullarda görevli öğretmenlerin bazı özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Bunlar (Carter ve Michael, 1995):

1. Etkili okullarda öğretmenler birbirlerini destekler ve etkileşim içindedirler,
2. Okul lideri tarafından her türlü desteği görürler,
3. İşbirliği içinde çalışırlar,
4. Öğretim stratejilerini paylaşırlar şeklindedir.

Etkili okullarda öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili konularda işbirliği içinde çalışırlar. Okulu oluşturan üyeler (yönetici-öğretmen-öğrenci) arasındaki işbirliği, yapılan araştırmalarda etkili okulla ilişkili, merkezi süreçlerden biri olarak bulunmuştur (Şişman,1996).

Etkili okulda öğretmenler, öğrencilerle ilgili yüksek standartlar belirlemeli ve öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentiye sahip olmalıdır (Lezotte,1991). Bu doğrultuda öğretmenin, öğrenciden beklediği yüksek standardı kendisi için de uygulaması gerekmektedir. Etkili okuldaki öğretmenlerin, davranış ve özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Smith,1985; Akt. Balcı, 1993):

1. Düzenli ve disiplinlidir,
2. Akademik başarıyı ve öğrencilerin başarısını ön plana çıkarır,
3. Alanına hâkimdir,

4. Olumlu davranışı pekiştirir, olumsuzu kontrol eder,
5. Öğrencilere başarabilecekleri ödevler verir,
6. Öğrencilerin bir konuyu başardıklarından emin olmadan bir sonraki konuya geçmez,
7. Öğrencilerinin işbirliği içinde çalışmasını sağlar,
8. Öğrencilere ne öğrendiklerini ve hala neyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu bilmelerini sağlayıcı uygun dönüt verir,
9. Olabildiğince öğrencileri öğrenme etkinliklerine katar.

Okul etkililiğinde ve okul geliştirilmesinde; her seviyedeki öğretmenler arasındaki literatür paylaşımının, okul gelişimini sağlamak için işbirliği kültürünün gelişimi kadar önemli olduğu düşünülür (Hopkins, 1994; Akt. Stoll ve Fink, 1996). Hopkins (1997) bir adım öteye gitmiş ve eğer dersler çocukların dikkatlerini çekmek için daha ilginç hale getirilirse gelişme ve etkililik açısından daha iyi sonuç alır mıyız tartışmasını desteklemiştir (Akt. Angelides, 2006).

Çeşitli eğitimciler özel eğitimde yetersizlik problemini çözmede kritik sorunun öğretmenlerin yenilerinin eğitilmesinin yerine olanların devamlılığının sağlanması olduğunu tartışmaktadır (Billingsley, 2002).Özel eğitimde etkili programlar sağlama, kaliteli ve çalışma şevki ile yetişmiş öğretmenleri elde tutmaya bağlıdır (Brownell ve Smith, 1997; Akt. Bianca 2006).

Bu araştırmada; yukarıda ortaya konulmaya çalışılan “etkili okullarda öğretmen boyutunun” Bilim ve sanat Merkezlerinin hassasiyetleri göz önüne alındığında görev yapacak öğretmenlerin seçim kriterleri ve sahip olması gereken niteliklerin, BİLSEM’lerde hâlihazırda müfredatı uygulayan öğretmenlerin görüşleri ile ortaya konması amaçlanmıştır.

Etkili Okulda Öğrenci Boyutu. Etkili okullarda öğrenciler kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılırlar ve başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler. Etkili okullarda öğrenciler “ne” “niçin” ve “nasıl” sorularına yanıt aramalıdırlar. Etkili okullarda öğrenciler (Şişman, 1996) :

1. Öğrenciler, okul ve sınıf içinde işbirliğine dayalı öğrenme anlayışına sahiptirler,
2. Sorumluluk almaya isteklidirler,

3. Okul yaşamını iyileştirme konusunda isteklidirler,
4. Kendilerinden neler beklenildiğini bilirler,
5. Kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler.

Bu araştırmada, yukarıda sıralanan esaslar doğrultusunda BİLSEM öğrencilerinin, BİLSEM'lerin etkililiği değerlendirmesinde sahip oldukları görüşler ortaya konmaya çalışılacaktır.

Okul Çevresi ve Veliler Boyutu. Okullar, belli bir toplumsal çevre içinde yer alır ve bu çevre ile sürekli etkileşim içindedir. Akademik yönden yüksek başarıya sahip okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel-ailesel destek ve katılıma sahip oldukları görülmektedir. Smith (1994), tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, ailelerin okulla yakın ilişkiler içinde bulunduğu zaman öğrencilerin gerek akademik başarı yönünden, gerekse disiplin yönünden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca, okul ve aile işbirliğine destek vererek öğrencinin kişisel ihtiyaçlarını belirlemede en kısa yolun aile ile birlikte çalışmak olduğunu vurgulanmıştır. Anne babaların çocukları en iyi tanıyan kişiler olmasından ve eğitim sürecinde okul-ev tutarlılığının gerekliliğinden yola çıkarak, anne babaların da eğitim sürecinin etkin elemanları olarak, çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaları sağlanmaktadır. Aile katılımı programları, öğrencilerin okul ve ev ortamında tutarlı olmalarını sağlarken, aynı zamanda ailelerin çocuklarının okul içi davranışlarını daha iyi tanımalarına neden olur. En önemlisi ise, eğitimci ve aile etkileşiminin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Etkili okullarda, aileler okulun temel misyonunu anlar ve desteklerler. Akademik başarıyı yakalamada ailelere önemli rollerde bulunmaları için fırsatlar yaratılır (Lezotte, 1991).

Etkili okullar, planlama ve karar aşamasında ailelere önemli roller vermektedirler ve aile okul işbirliğini en yüksek seviyede tutmaya çalışmaktadırlar. Etkili okul araştırmaları göstermektedir ki aile ile işbirliği içinde çalışmak okulun etkililiğini artırmaktadır (AASA, 1992).

Bu araştırmada yukarıdaki görüşlerden hareketle BİLSEM'lerde eğitim gören çocuklarının üstün zekalı olduğunu bilen fakat çoğunlukla bu özel durumda ne yapmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmayan veliler ve içinde bulundukları çevre ile ilgili tespitlerde bulunulacaktır.

Etkili Okulda Yönetici Boyutu. Etkili okulu oluşturmada okul yöneticisi boyutu önemli bir yere sahiptir. Başka bir deyişle, etkili okula ulaşmada atılacak en önemli adımlardan birisi okul yöneticisinin liderlik özelliğidir. Etkili okulu oluşturma, yönetme ve sürdürmede, okul yöneticisinin bir lider olarak önemli bir yeri olduğu, birçok araştırmacının üzerinde birleştiği bir konudur. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okulun varlık nedenini ve eğitim öğretim politikasını açık ve net bir şekilde ifade eden bir vizyon geliştirmeli ve bu vizyonu okulun tüm personeline aktarabilmelidir. Bir örgütü amaçlarına göre yaşatmak, insan ve madde kaynaklarını verimli bir biçimde kullanmakla gerçekleşmektedir. Bundan dolayı, örgütle ilgili grupların yaşantılarını değerlendirip düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanılması gerekmektedir. Bunun yapılması ise liderlik özellikleri göstermeyi gerektirmektedir. Bennis ve Nanus, yönetici ve lider arasındaki farkı şöyle yorumlamaktadır: Yönetici işleri doğru yapan kişidir, lider ise doğru işi yapan kişidir.

Etkili okullardaki yönetici özelliklerini şöyle sıralanmıştır (Bolem 1993; Akt: Bush, 1998):

1. Mükemmel liderlik özelliklerine sahip olan, okulu ile ilgili görüşlerini açıkça ortaya koyan, okulda değer ve inançlar sistemi oluşturan, okulun kültürünü şekillendiren, stratejik bir şekilde düşünüp plan yapan, kaliteyi ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendiren,

2. Etkili dinlemeyi bilen, öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerine önem veren ve onlara her konuda yardımcı olan,

3. Çalışanlarını motive eden, her zaman coşkulu ve iyimser olan, her türlü başarıyı destekleyen ve ödüllendiren,

4. Çalışanlarına güvenen, personelini olumsuz dış etkenlerden koruyan, personeli tarafından desteklenen, sorumluluk sahibi, davranışlarıyla örnek oluşturan,

5. Okuldaki her türlü olayla ilgilenen, öğretmenlerini gelecek gelişmelere hazırlayan, öğrencilerle birebir iletişim kuran, okul içinde her yerde sıkça görünen kişidir.

Örgütsel Etkililik Ölçütleri, Ölçümü ve Değerlendirme

Örgütsel Etkinlik Ölçütleri izlenilen etkililik modeline göre çeşitlilik gösteren, değişik yaklaşımlara göre tespit edilmiş birbiriyle ilişkilendirilmesi güç çok sayıda değişkenlerdir.

Yönetim ve Örgüte ilişkin teori, uygun örgütsel ölçüt olmadan daha ileri düzeyde geliştirilemez. Bu, hem araştırmacılar hem de yöneticiler için geçerlidir. Örgütsel araştırmaların çoğu örgütsel etkililiğe ya önem vermezler, görmezlikten gelirler veya varsayımla hareket ederler. Etkililik ölçütü kullanıldığında, bu ölçütler ya örgütsel etkililik literatürüyle düzenlenirler ya da bunların varsayımlarıyla ilişkilendirilirler. Politika araştırmacıları ve örgüt yöneticileri etkililik değerlendirme modellerinde daha çok birbirlerine benzerler. Bunlar, çoğunlukla parasal ölçütler üzerinde yoğunlaşırlar. Oysa, bu ölçütler örgütsel etkililik öğelerinin içinde yer alan sadece birkaç gösterge olmaktan öteye gidemezler. Eğer araştırmacılar uygun olmayan veya yetersiz olan etkililik ölçütleri kullanırlarsa, hatalı normatif sonuçlar geliştirme veya yanlış kararlar alma olasılığı çok yüksek olacaktır (Hitt, 1988).

Etkililik ölçütleri; tek değişkenli etkililik ölçütleri ile çok değişkenli etkililik ölçütleri olarak iki ana grupta incelenebilir:

Amaç modeline, "tek değişkenli etkililik modeli" de denilebilir. Amaç modelinde tüm değişkenler, örgütsel etkililiğin ölçütleri olarak ele alınmaktadır. Amaca ulaşma derecesinin ölçülmesi veya amaç modelinin kullanılabilmesi için şu durumların oluşturulması gereklidir (Özutku, 2001, 41);

1. Örgütün çıktılarının parasal olarak ölçülebilmesi,
2. Örgütün değişken olmayan bir çevrede bulunması,
3. Örgütün amaçlarının çok olması.

Örgütsel etkililiğin değerlendirilmesinde farklı modellerde ortak olarak belirlenen ölçütleri bir araya getiren Campbell (1979, 97) Çizelge 3'deki listeyi oluşturmuştur.

Çizelge 3. Tek Değişkenli Etkililik Ölçütleri

Tek Değişkenli Etkililik Ölçütleri	
1.Toplam etkililik	16. Planlama ve amaç saptama
2.Üretkenlik	17. Amaçlar üzerinde anlaşma
3.Verimlilik	18. Rol ve norm uygunluğu
4.Kar	19. Örgüt amaçlarının belirlenmesi
5.Nitelik	20. Yöneticinin kişiler arası ilişkilerde ustalığı
6.İş Kazaları	21. Yöneticinin işteki ustalığı
7.Büyüme	22. İletişim
8.İşgören devamsızlık oranı	23. Hazır olma
9.İşgören değişim oranı	24. Çevrenin kullanılması
10.İşten sağlanan doyum	25. Örgüt dışındakilerin değerlendirmeleri
11.Güdülenme	26. İstikrar
12.Moral	27. İnsan kaynaklarının değeri
13.Denetleme	28. Katılma ve etkinin paylaşılması
14.Çatışma/Bağlılık	29. Eğitim ve geliştirmeye önem verme
15.Esneklik/Uyum	30. Başarıya önem verme

Kaynak: Gümüştekin, 1999, 43.

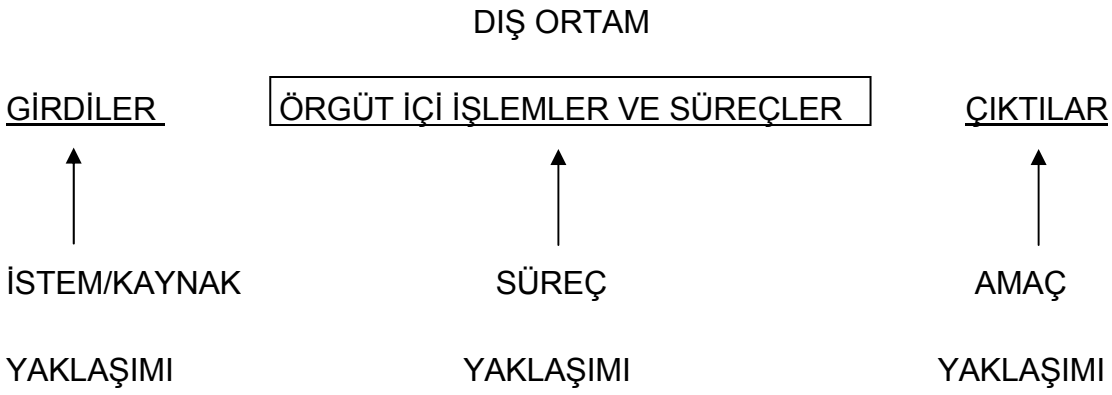
Çok Değişkenli Etkililik Ölçütleri söz konusu ise; Sistem modellerinde örgütsel etkililiğin ölçütleri, kurumsal bir temele dayanarak belirlenmemektedir. Ölçütler, örgüt ve örgütün üyelerinden elde edilebilmesi olanaklı ya da var olan görgül verilerden çıkarılmaktadır. Değişkenlerin yapılan genellikle türdeştir. Değişkenlerin çoğunun, bilinen yönetsel kavramlara karşılık olduğu görülmektedir (Tosun, 1981, 104-109).

Örgütsel etkililik tanımlarını, amaç modeline dayandıranlar, örgütsel etkinliği "örgütün amaç, ya da amaçlarına ulaşma derecesi" şeklinde tanımlamaktadırlar. Price, örgütsel etkinliğin yukarıdaki tanımını benimsemekte ve (1). Verimlilik, (2). Örgüt normlarının personel tarafından benimsenme derecesi, (3). Moral, (4). Örgütün değişikliklere cevap verme kabiliyeti, (5). Örgüt kararlarının çevre tarafından kabul derecesinin en uygun örgütsel etkililik ölçütleri olduğu kanısındadır (Price, 1968, 7).

Örgütler, bütün etkililik ölçütlerini aynı anda optimize edemedikleri için belirli amaçlara ve ölçütlere öncelik vermek durumunda kalmaktadırlar. Bu nedenle, öncelikleri belirlerken bazı etmenlerin ağırlığı daha fazla hissedilmektedir (Aktaş,1990,63).

Literatüre bakıldığında amaç modelini benimseyen araştırmacıların en çok üretkenlik, kazanç maksimizasyonu, uyum-esneklik, doyum ve verimlilik gibi değişkenleri etkililik ölçümü kriterleri olarak ele aldıkları görülmektedir (Aldemir, 1985, 204).

Örgütler, dış ortamdan elde edilen kaynaklan işleyerek çıktı haline getirip, tekrar ortama aktaran yapılanmalardır. Şematik olarak bu ilişkiye bakıldığında etkililik ölçümü üç farklı yönde yapılabilir (Şekil 1).



Şekil 1. Etkililik Ölçümünün Üç Farklı Yönü (Aktaş, 1990, 52).

Örgütsel etkililik, daha çok karşılaştırmalı örgütsel araştırmalarda kullanılan bir kavramdır. Bununla birlikte, bu kavram, tek bir örgütün, bir zaman süresi içinde, kaydettiği olumlu ve olumsuz gelişmelerin ölçümünde de kullanılmaktadır. Örgütsel etkililik, çeşitli örgütlerde ya da aynı örgütte belli bir zaman süresi içinde ölçülebilir (Atay, 1991,20).

Araştırmalar, örgütsel etkililiğin eksikliklerini ve kompleksliliğini ana hatlarıyla ortaya koymuştur. Ölçüt sorunu, ampirik olarak örgütsel etkililiğin değerlendirilmesindeki temel güçlüktür. Bu güçlük iki genel biçimde karşımıza çıkar. Birincisi etkililiği gösteren ölçüt türünün veya çeşidinin seçimine, ikincisi ise ölçütlerin kaynağına ve temellerine ilişkindir. Bir çok yazar etkili örgütün sahip olması gereken niteliklerin ne olduğunu ortaya koymuş ve etkililik problemine bu şekilde yaklaşarak, örgütün etkili olması için bu standartlan yakalaması gerektiğini belirtmişlerdir (Bennis, 1966; Likert, 1967). Bazan ise örgütsel özelliklerde veya tanımlanmış standartlarda betimsel modeller kullanmışlar ve bir dizi değerlendirme standartlarından kaçınmışlardır (Mahoney ve Weitzel, 1969; Webb, 1974; Steers, 1977). Etkililik

değerlendirme, amacına ve etkililik alanına göre değişir ve buna dayanır (Miles,1980).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, verilerin toplanması ile çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama niteliğinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Bu araştırmada, BİLSEM'lerin amaç, örgütleme süreç, iklim boyutlarındaki etkililiğine ilişkin yönetici, öğretmen öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak mevcut durum belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma tarama türündedir.

Evren

Bu araştırma 2007 Aralık ayı itibariyle Türkiye'nin 33 ilinde faaliyet gösteren 35 BİLSEM'de görev yapan yönetici, öğretmen, merkezde eğitim gören öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. BİLSEM'ler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünden elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmada evrendeki 91 yöneticinin tümüne ulaşılırken öğretmen, öğrenci ve veli sayısının fazla olmasından dolayı ulaşmadaki sıkıntılar dikkate alınarak, bu boyuttaki katılımcılardan örneklem alma yoluna gidilmiştir.

BİLSEM'lerin amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarına göre örgütsel etkililiği yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler olarak dört temel gruba göre belirlenmiştir. Yöneticilerin tümüne ulaşılırken diğer üç grup için "tabakalı

örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Örneklem tabaka büyüklüğünü belirlemede ise Nh= (Nh/N) n formülü kullanılmıştır

Araştırmada evrendeki 91 yöneticinin tümüne, 467 öğretmenden 271'ine, 5056 öğrenciden 479'una, 5056 veliden de 329'una olmak üzere toplam 1170 kişiye ulaşılmıştır.

Çizelge 4'de Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü istatistik bölümü verilerine göre Türkiye de bulunan BİLSEM deki yönetici öğretmen öğrenci ve veli sayıları verilmiştir.

Çizelge 4. Türkiye de bulunan BİLSEM deki yönetici öğretmen öğrenci ve veli sayıları (2008)

Merkezler	Yönetici	Öğretmen	Öğrenci	Veli
Adana BİLSEM	2	14	306	306
Afyon BİLSEM	3	13	143	143
Amasya BİLSEM	3	29	190	190
Ankara BİLSEM	3	8	131	131
Ümit BİLSEM (Ankara)	4	23	232	232
Bayburt BİLSEM	2	14	75	75
Bilecik BİLSEM	2	13	43	43
Burdur BİLSEM	2	9	45	45
Bursa BİLSEM	3	20	267	267
Denizli BİLSEM	3	12	157	157
Elazığ BİLSEM	2	14	33	33
Giresun BİLSEM	2	11	57	57
Isparta BİLSEM	3	11	142	142
İstanbul BİLSEM	4	18	270	270
İzmir BİLSEM	3	9	225	225
K.maraş BİLSEM	2	14	96	96
Kaman BİLSEM	2	14	102	102
Kastamonu BİLSEM	2	10	167	167
Kırıkkale BİLSEM	2	11	14	14
Kırşehir BİLSEM	2	12	90	90
Malatya BİLSEM	3	17	215	215
Manisa BİLSEM	3	11	183	183
Mustafakemalpaşa BİLSEM	2	13	138	138
Ordu BİLSEM	4	23	450	450
Sakarya BİLSEM	3	13	29	29
Salihli BİLSEM	2	11	91	91
Siirt BİLSEM	2	5	105	105

Çizelge 4'ün devamı				
Sinop BİLSEM	2	15	266	266
Tekirdağ BİLSEM	3	9	75	75
Tokat BİLSEM	1	16	210	210
Trabzon BİLSEM	3	15	142	142
Uşak BİLSEM	2	7	105	105
Van BİLSEM	3	15	55	55
Yozgat BİLSEM	2	12	67	67
Zonguldak BİLSEM	2	6	76	76
TOPLAM	91	467	5056	5056

Kaynak: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü istatistik bölümü

Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Bu başlık altında katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, branş, üstünlerle ilgili eğitim alma durumu, meslek ve yaş durumuna göre dağılımlar verilmiştir. Araştırmaya katılanlara ilişkin toplanan bulgular Çizelge 5'de özetlenmiştir.

Çizelge 5. Araştırmaya Katılan Yönetici Öğretmenle Veli Ve Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

	Değişken	Düzey	F	%
YÖNETİCİ	Cinsiyet	Erkek	65	94,2
		Kadın	4	5,8
		Toplam	69	100,0
	Eğitim Durumu	Lisans	56	81,2
		Yüksek Lisans	13	18,8
		Toplam	69	100,0
	Branş	Türkçe Edebiyat	16	23,2
		Sosyal Bilimler	14	20,3
		Matematik	1	1,4
		Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Fen Bilgisi)	7	10,1
		Rehberlik	4	5,8
		Yabancı Dil	1	1,4
		Sınıf Öğretmeni	23	33,3
		Güzel Sanatlar (R-M)	3	4,3
		Toplam	69	100,0
ÖĞRETMEN	Cinsiyet	Erkek	142	52,4
		Bayan	129	47,6
		Toplam	271	100,0
	Eğitim Durumu	Lisans	172	63,5
		Yüksek Lisans	95	35,1
		Doktora	4	1,5
		Toplam	271	100,0

	Çizelge 5'in devamı			
	Branş	Türkçe Edebiyat	32	11,8
		Sosyal Bilimler	36	13,3
		Matematik	31	11,4
		Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Fen Bilgisi)	64	23,6
		Rehberlik	16	5,9
		Yabancı Dil	21	7,7
		Sınıf Öğretmeni	25	9,2
		Güzel Sanatlar (R-M)	46	17,0
		Toplam	271	100,0
	Üstünlerle İlgili Eğitim Alma Durumu	Evet	254	93,7
		Hayır	17	6,3
		Toplam	271	100,0
VELİ	Cinsiyet	Erkek	188	57,1
		Bayan	141	42,9
		Toplam	329	100,0
	Eğitim Durumu	İlköğretim	31	9,4
		Ortaöğretim	80	24,3
		Yükseköğretim	218	66,3
		Toplam	329	100,0
	Meslek	Öğretmen	89	27,1
		Doktor	13	4,0
		İşçi	20	6,1
		Subay	13	4,0
		Serbest meslek	30	9,1
		İşsiz	5	1,5
		Hâkim/Avukat/Savcı	3	,9
		Ev hanımı	47	14,3
		Emekli	25	7,6
		Başka	84	25,5
		Toplam	329	100,0
	Yaş	25–35 yas	53	16,1
		36–45 yas	207	62,9
		46 ve üstü	69	21,0
		Toplam	329	100,0
ÖĞRENCİ	Cinsiyet	Erkek	244	50,9
		Bayan	235	49,1
		Toplam	479	100,0
	Yaş	7–9 yaş	66	13,8
		10–12 yaş	273	57,0
		13–15 yaş	134	28,0
		16 yaş ve üstü	6	1,3
		Toplam	479	100,0
	Okul Türü	Özel Okul	97	20,3
		Devlet Okulu	382	79,7
		Toplam	479	100,0

Tablo 5'de araştırma grubunda yer alanların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde yöneticilerin %94,2 lik bölümünü erkeklerin oluşturmasına rağmen kadın (% 47,6) ve erkek öğretmenlerin (%52,4) dağılımı birbirine yakındır. Kadınların yönetim görevine ilgi duymadığı ya da yönetim görevleri için kadınların tercih edilmediği düşünülebilir.

Eğitim durumlarına bakıldığında % 81,2 lik oranla lisans, % 18,8 lik oranla yüksek lisans mezunu olan yöneticilere nazaran öğretmenlerden %1,5 doktora, %35,1 yüksek lisans, %63,5'i lisans mezunudur. Bu sonuçlarda öğretmenlerin yöneticilerden daha fazla lisansüstü eğitim gördüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin (%93,7) büyük bir bölümü üstün yetenekliler alanında eğitim almışken yöneticilerde (%87,0) lik bir oranla bu daha azdır.

BİLSEM velilerine bakıldığında yüksek öğretim mezunu olanların (%66,3), ortaöğretim (%24,3) ve ilköğretim (%9,4) mezunu olanlara göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin (%79,7) büyük çoğunluğu devlet okuluna devam ederken, az bir kısmı (%20,3) ise özel okula gitmektedir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmaya alanla ilgili literatür taraması ile başlanmıştır. Ölçek geliştirilmesine başlanmadan önce konu ile ilgili araştırmalar taranmış ve etkililik ölçekleri incelenmiştir. Ardından öğretmen ve yöneticilere BİLSEM'lerin örgütsel etkililikleriyle ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu çalışmalardan elde edilen veriler doğrultusunda anket formunun geliştirilmesine geçilmiş ve kuramsal çerçeve dikkate alınarak yönetici-öğretmenlerin veli ve öğrencilerin merkezlerin örgütsel etkililiğine ilişkin görüşlerini açığa çıkaracak şekilde yönetici-öğretmenler için 78, öğrenciler için 60, veliler için de 56 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan yararlanılarak geliştirilen 3 ölçek merkezin "amaç, örgütleme, süreç ve iklim" maddelerini içerecek şekilde dört boyuttan oluşmaktadır.

Anket beşli likert ölçeğine uygun olarak hazırlanmıştır. "(1) Hiç, (2) Çok Az (3) Biraz (4) Büyük ölçüde (5) Tam katılıyorum "seçeneklerinden

oluşmuştur. Ankette amaç etkililiği modelinin temel boyut ya da faktörleri kullanılıp, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde genel açıklamalar yapılmış, anketin amacı anlatılmış, yönetici-öğretmenler için cinsiyet, görev, meslekte ve yöneticilikteki kıdemi, branşı, eğitim durumları ve üstün zekâlıların eğitimi ile ilgili aldıkları eğitim, öğrenciler için cinsiyet, yaş grubu, sınıf, devam edilen okul türü ve BİLSEM'de aldıkları eğitimin süresi, veliler içinde cinsiyet yaş en son bitirdiği eğitim kurumu evde çalışan kişi sayısı, mesleği, aylık gelir ve çocuk sayısına ilişkin kişisel bilgileri içeren maddeler hazırlanmıştır. İkinci Bölümde anketin nasıl yapılacağı vurgulanarak BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğini amaç, süreç örgütsellik ve iklim boyutlarını içeren maddeler, son olarak anketi cevaplayanlara BİLSEM'lerin çalışmaları ile ilgili eklenmesinde yarar gördükleri hususları yazabilecekleri açık uçlu sorular sorulmuştur.

Hazırlanan ölçek taslağı, tez danışmanı (Prof. Dr. İnayet Aydın) ve eğitim yönetimi, ölçme –değerlendirme ve özel eğitim alanlarında uzman olan kişilerin (Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr Kasım Karakütük, Prof. Dr. Ayşegül Ataman, Doç. Dr. Yasemin Kepenekçi, Yrd. Doç. Dr. Şakir Çınkır, Yrd. Doç. Ömay Çokluk, Yrd. Doç. Dr. Bayram Tay) görüşlerine sunulmuştur. Ölçekler uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yeniden ele alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra geçerlilik ve güvenirliklerinin test edilmesi için ön uygulama yapılmıştır. Geliştirilen anketlerin ön uygulaması çalışma grubunda bulunmayan 92 öğretmen 22 yönetici, 124 veli ve 117 BİLSEM öğrencisine uygulanmıştır.

Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yapı geçerliliğini test etmek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini saptamak için ise Crombach-alfa katsayısına bakılmıştır. Burada Kalaycı'nın (2006, 405) alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirilme ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütler aşağıda belirtilmiştir.

$.00 \leq \alpha \leq .40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$.40 \leq \alpha \leq .60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir

$.60 \leq \alpha \leq .80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$.80 \leq \alpha \leq 1$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Sonuçlar değerlendirildikten sonra yönetici-öğretmen ölçeği 57, öğrenci ölçeği 38, veli ölçeği de 31 maddeden oluşacak şekilde son şeklini almıştır.

Hazırlanan ölçek taslağı literatüre dayalı olarak hazırlandığından her alt ölçek başlı başına bir ölçek olarak tasarlandığı için faktör analizi her alt ölçeğe uygulanmış ve her alt ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Bu konuda Büyüköztürk (2007,170) genel olarak madde –toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 -.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha küçük maddelerin ise teste alınmaması gerektiğini önermektedir.

Maddelerin bireyleri iyi derece ayırt etmesi için madde toplam korelasyonu. 30'un altında kalan maddeler öçlükten çıkarılmıştır.

Madde faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması, maddelerin seçiminde iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2007,124). Bu nedenle faktör analizi sonuçlarına göre faktör yük değeri .45'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör analizi anketi oluşturan dört alt ölçeğe ayrı ayrı uygulanmıştır. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları aşağıdadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği birinci alt boyutu amaç etkililik durumu boyutunda 3 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 1, 2. ve 3. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımlar .73 ile .88 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %69'unu açıklamaktadır. Birinci boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği Amaç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

	Amaç Boyutu	**Madde Toplam Korelasyonu**	**Faktör Yükü**
1	BİLSEMler öğrencilere bilimsel düşünme becerileri kazandırmada etkili kurumlardır.	0,77	0,88
2	BİLSEMler öğrencilerin düşüncelerinde ve davranışlarında estetik değerler oluşturmasına katkıda bulunmaktadır.	0,77	0,88
3	Öğrencilerin BİLSEM'de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımaktadır	0,53	0,73
	Açıklanan Varyans: %69		
	Alfa Güvenirliği:74		

BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği birinci amaç etkililik durumu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=74 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .53 ile .77 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği ikinci alt boyutu olan örgütlenme etkililiğinde 33 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35. ve 36. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları .33 ile .79 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %61'ini açıklamaktadır. İkinci boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 7 de gösterilmiştir.

Çizelge 7. BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği Örgütleme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

	Örgütleme Boyutu	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
4	BİLSEMler'le ilgili yasal düzenlemelerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yürütülmesi sorun yaratmaktadır.	0,67	0,50
5	Bakanlıkça BİLSEMler'e ayrılmış özel bir bütçe olmaması çalışmaların etkililiğini azaltmaktadır.	0,53	0,49
6	BİLSEMler'deki etkinliklerin sponsorlara bağımlı olarak yürütülmesi çalışmaları kısıtlamaktadır.	0,64	0,41
7	Danışman öğretmenlerin ve birim başkanlarının yaptıkları çalışmalar için ek ücret almamaları motivasyonu düşürmektedir	0,67	0,53
8	BİLSEM'de öğretmen sayısının yetersiz olması programın etkililiğini düşürmektedir.	0,64	0,71
9	BİLSEMler arası öğretmen atamalarının yapılamaması, alanda yetişmiş öğretmenlerin istihdamı açısından merkezlerin etkililiğini düşürmektedir	0,72	0,44
10	BİLSEMler'in örgün ya da yaygın eğitim sistemlerinden hangisine dâhil olduğu belirsizdir.	0,59	0,50
11	İkili eğitim uygulanan örgün eğitim kurumlarının olduğu yerleşim yerlerinde, BİLSEMler'de üçlü (sabah, öğle ve akşam) eğitim yapılması sistemin işleyişini zorlaştırmaktadır.	0,68	0,39
12	Hafta sonları yapılan eğitim, zaman azlığı ve öğrenci sayısının fazlalığı yüzünden etkili olmamaktadır.	0,56	0,59
13	BİLSEM binası ulaşıma uygun, merkezi bir yerde değildir.	0,73	0,50
14	BİLSEM'de verilen eğitimin sertifikalandırılmaması, SBS ve üniversite sınavlarında öğrenciye herhangi bir ek puan getirmemesi eksik bir yöndür.	0,67	0,41
15	Tam gün okula devam eden öğrenciler için BİLSEM'in açık olduğu saatler uygun değildir.	0,62	0,49
16	BİLSEM'e öğretmen seçimi her yıl yapılmadığı için öğretmen eksikleri tamamlanamamamaktadır	0,52	0,52
17	BİLSEM'de özel eğitim öğretmeni olmaması etkinliklerin niteliğini düşürmektedir.	0,55	0,46
18	BİLSEM'de program geliştirme dalında uzmana ihtiyaç vardır.	0,64	0,46
19	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekleri uygulayacak uzman sayısı yetersizdir	0,74	0,50
20	BİLSEM'de hizmetli sayısı ihtiyaca karşılık vermemektedir	0,60	0,41
21	Öğretmen ve yöneticilerin gelişimine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri yeterli değildir.	0,60	0,40
22	Öğrencilerin tanılamalarının okul öncesinde yapılmaması, yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilememesine sebep olmaktadır	0,64	0,52

Çizelge 7'nin devamı.			
23	BİLSEM binasının çalışmalara imkan sağlayacak koşullar taşımaması çalışmaların etkililiğini düşürmektedir.	0,72	0,67
24	BİLSEM'de ısınma sorunu yaşanmaktadır.	0,67	0,69
25	BİLSEM'de sınıfların ışıklandırılması yetersizdir.	0,69	0,62
26	BİLSEM'in öğrencileri araştırma gezilerine ve sosyal etkinliklere götürmek için tahsis edilmiş bir aracı yoktur.	0,72	0,33
27	BİLSEM'de ki kütüphane ihtiyaca cevap verememektedir.	0,57	0,50
28	BİLSEM'deki fizik laboratuarı üst düzey teknoloji ile donatılmamıştır.	0,92	0,78
29	BİLSEM'de kimya laboratuarı donanımı yetersizdir.	0,93	0,79
30	BİLSEM'deki biyoloji laboratuarı donanımı yetersizdir.	0,92	0,77
31	BİLSEM'de bilgisayarlar, öğrenci sayısına göre yetersizdir.	0,69	0,59
32	Küçük grupların çalışmasına uygun sınıflar yetersizdir.	0,78	0,76
33	Bütün sınıflarda bilgisayar bulunmaması çalışmaların hızını düşürmektedir.	0,61	0,66
34	Birimlerin kendilerine ait odaları yetersizdir.	0,76	0,69
35	Resim atölyeleri heykel çalışmalarına uygun değildir.	0,76	0,66
36	BİLSEM'de bir kantine ihtiyaç duyulmaktadır.	0,59	0,48
Açıklanan Varyans: %61			
Alfa Güvenirliği:89			

BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği örgütleme boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=89 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .52 ile .93 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği süreç boyutunda 17 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 37., 38., 39., 40., 41., 42., 43., 44., 45., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 52., ve 53. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları. 52 ile .79 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %65'ini açıklamaktadır. Üçüncü boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelâsyonları Çizelge 8'de gösterilmiştir.

Çizelge 8. BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği Süreç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

	Süreç Boyutu	Madde Toplam Korelâsyonu	Faktör Yükü
37	BİLSEM'deki öğretmenler ve yöneticiler üstün zeka/ yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili yayınlara ulaşamamaktadırlar..	0,72	0,52
38	Öğretmenlerin, öğrencilerin evlerine yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.	0,73	0,64
39	Öğretmenlerin, öğrencilerin okullarına yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.	0,77	0,70
40	BİLSEM'de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır.	0,77	0,56
41	Destek Eğitimi Programı sonunda, öğrencilerin alanlarını (zihinsel, resim, müzik) belirlerken kullanılan ölçütler yetersizdir.	0,63	0,73
42	Destek Eğitimi Programı öğrenci devamsızlığının yüksek olması nedeniyle etkisiz kalmaktadır.	0,78	0,77
43	Öğrencilerin üzerinde çalıştığı proje konuları kavramlar ve ilkeler güncel değildir.	0,68	0,64
44	Proje konularının seçimi öğrenciye bırakılmayıp öğretmen tarafından belirlenmektedir.	0,60	0,71
45	Uyum programında yapılan etkinlikler öğrencinin BİLSEM'e uyumunun sağlanması açısından yeterli değildir.	0,72	0,72
46	Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Programda, yapılan projeler malzeme ve bütçe yetersizliğinden istenen sonuca ulaşmamaktadır.	0,71	0,71
47	Özel Yetenekleri Fark Ettirici Programda öğrenciler, yetenek ve ilgileri göz önüne alınarak seçtikleri bir disiplinde derinlemesine çalışma yapmaları için (üniversitelerden) gereken akademik desteği görememektedirler.	0,70	0,61
48	BİLSEMler müfettişler tarafından denetlenmemekte ve rehberlik amaçlı ziyaret edilmemektedir	0,63	0,62
49	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekler güvenilir ve geçerli değildir	0,64	0,47
50	Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici programa geldiklerinde sınav (SBS) kaygıları yaşayıp dershaneye başladıklarından BİLSEM'e devamsızlık oranları artmaktadır.	0,84	0,73
51	Öğrencilerin BİLSEM'e devam zorunluluğunun olmaması programın etkiliğini düşürmektedir.	0,83	0,61
52	Öğrenciler dershaneye gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih etmektedirler	0,73	0,63
53	Sınıfların düzenlemeleri öğrencinin yaratıcılığını arttıracak şekilde zenginleştirilmiş değildir	0,54	0,71
	Açıklanan Varyans: %65		
	Alfa Güvenirliği:90		

BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği süreç boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=90 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelâsyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri 54 ile .84 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği dördüncü alt boyutu iklim etkililik durumu boyutunda 4 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 54., 55., 56. ve 57. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları. 78 ile .92 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %75'ini açıklamaktadır. Dördüncü boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9. BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği İklim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

	İklim Boyutu	**Madde Toplam Korelasyonu**	**Faktör Yükü**
54	BİLSEM'de çalışmaktan memnunum.	0,61	0,78
55	BİLSEM'de işbirliği içinde çalışılmaktadır.	0,82	0,90
56	BİLSEM'de kişiler arası güven düzeyi yüksektir.	0,84	0,92
57	BİLSEM'de birimler arası ilişkilerde işbirliği ve eşgüdüm bulunmaktadır	0,76	0,87
	Açıklanan Varyans: %75		
	Alfa Güvenirliği:89		

BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği dördüncü alt boyutu iklim etkililik durumu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=89 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelâsyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .61 ile .84 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği birinci alt boyutu amaç etkililik durumu boyutunda 6 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları.72 ile .77 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %54'ünü açıklamaktadır. Birinci boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği Amaç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Amaç Boyutu	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
1	BİLSEM'de projeler hazırlayarak belli alanlarda yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum.	0,52	0,72
2	BİLSEM'de problem çözme becerim gelişti.	0,57	0,75
3	BİLSEM'de aldığım bilgiler günlük yaşamda bana kolaylık sağlamaktadır.	0,51	0,71
4	BİLSEM sorgulama becerime katkı sağlamaktadır.	0,59	0,77
5	BİLSEM'de yaptığım çalışmalar yaratıcı düşünme becerimi geliştirmektedir.	0,51	0,72
6	BİLSEM'de aldığım eğitim bilgiyi bulma ve kullanma konusunda bana yardımcı olmaktadır.	0,56	0,75
Açıklanan Varyans: %54			
Alfa Güvenirliği:82			

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği amaç boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=82 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .51 ile .59 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği örgütlenme boyutunda 12 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. ve 18. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları .44 ile .85 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin

%51'ini açıklamaktadır. İkinci boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 11. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği Örgütleme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Örgütleme Boyutu	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
7	BİLSEM'de bazı branşlardaki öğretmenlerin eksikliği sebebiyle çalışmalarım verimli olmamaktadır.	0,36	0,60
8	BİLSEM'de branşlara uygun derslikler yeterli değildir.	0,45	0,64
9	Sınıfların düzenlemeleri renkli ve materyallerle zenginleştirilmiş değildir.	0,56	0,71
10	Sınıflar küçük grupların çalışmasına uygun olarak düzenlenmemiştir.	0,40	0,44
11	Bilgisayar laboratuarında öğrencilere yetecek kadar bilgisayar yoktur.	0,31	0,55
12	BİLSEM'in kütüphanesi yeterli değildir.	0,57	0,66
13	Fizik laboratuarı üst düzey teknoloji ile donatılmamıştır.	0,66	0,81
14	Kimya laboratuarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir.	0,77	0,85
15	Biyoloji laboratuarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir.	0,75	0,84
16	BİLSEM'de kışın ısınma sorunu yaşanmaktadır.	0,62	0,55
17	BİLSEM'e gelirken ulaşım problemi yaşamaktayım.	0,30	0,50
18	BİLSEM'de bir kantinin olmasına ihtiyaç duymaktayım.	0,45	0,52
Açıklanan Varyans: %51			
Alfa Güvenirliği:86			

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği örgütlenme boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=86 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .30 ile .77 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği süreç boyutunda 16 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33. ve 34. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları. 42 ile .60 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen

özelliklerin %54'ünü açıklamaktadır. Üçüncü boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 12'de gösterilmiştir.

Çizelge 12. BİLSEM Örgütsel Etkililik Ölçeği (Öğrencilere Göre) Alt Boyutu Süreç Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

Madde NO	Süreç Boyutu	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
19	Öğretmenlerime kendi alanlarıyla ilgili soru sorduğum zaman tatmin edici cevaplar verirler.	0,56	0,42
20	Programlar sırasında öğretmenlerimiz ya da idarecilerimiz üniversitelerden ve konunun uzmanlarından bilgi almamız veya onlar ile çalışmamız için bizi çeşitli kurumlara götürürler.	0,69	0,44
21	Gereksinim duyduğumda danışman öğretmenim bana rehberlik eder.	0,44	0,57
22	BİLSEM'de özel ilgi alanıma giren bir konuda veya yetenekli olduğum alanda derinlemesine çalışma yapamıyorum.	0,65	0,54
23	BİLSEM'de öğretmenlerim beyin fırtınası yaptırarak düşünme ve tartışma ortamı yaratmaktadırlar.	0,43	0,44
24	Danışman öğretmenim evime ziyarete gelmektedir.	0,32	0,44
25	Danışman öğretmenim okuluma ziyarete gelmektedir..	0,46	0,42
26	Programların başlangıç ve bitimlerinde öğretmenlerim bana bilgi verirler.	0,70	0,50
27	BİLSEM'de benim ile ilgili verilen kararlarda öğretmenlerim benim fikrimi de sorarlar	0,53	0,65
28	Çalışacağım proje konularımı kendim belirleyemiyorum.	0,49	0,54
29	BİLSEM'de yaparak yaşayarak öğrenirim.	0,41	0,53
30	Destek eğitimi programının çok uzun sürmesi sebebiyle sıkılıyorum.	0,58	0,57
31	Destek eğitimi programında yeteneğim ve ilgi duyduğum alanlar haricinde farklı alanlarda çalışmalar yapmamız beni sıkmaktadır.	0,68	0,57
32	İlköğretim 6. sınıftan itibaren SBS'ye hazırlanmak için BİLSEM'den ayrılmayı düşünüyorum.	0,50	0,41
33	Dershaneye gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih ederim.	0,59	0,60
34	BİLSEM'de geçirdiğim süre çalışmalarımı tamamlamak için yeterli değildir.	0,71	0,51
	Açıklanan Varyans: %54		
	Alfa Güvenirliği:71		

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği süreç boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=71 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .32 ile .71 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği iklim boyutunda 4 madde bulunmaktaydı ve bunlar ölçeğin 35., 36., 37. ve 38. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımında 36. Madde 0,17 olarak gerçekleştiğinden bu madde ölçekten çıkarılmıştır. 36. Madde çıkarıldıktan sonra tekrar yapılan analiz sonuçlarına göre maddelerin faktör yüklerinin dağılımlarının .81 ile .91 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %75'ini açıklamaktadır. Dördüncü boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları 13'de gösterilmiştir.

Çizelge 13. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği İklim boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	İklim Boyutu	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
35	BİLSEM'e devam ettiğim için mutluyum.	0,64	0,81
37	BİLSEM'de öğretmenlerim bana candan ve dostça davranıyorlar.	0,82	0,91
38	Öğretmenlerim yaptığım çalışmalarda bana güven duyuyorlar.	0,75	0,87
Açıklanan Varyans: %74			
Alfa Güvenirliği:82			

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği iklim boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=82 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .64 ile .82 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği. birinci alt boyutu amaç etkililik durumu boyutunda 5 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 1., 2., 3., 4. ve 5. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları .67 ile .86 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %57'sini açıklamaktadır. Birinci boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 14'de gösterilmiştir.

Çizelge 14 BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği Amaç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Amaç Boyutu	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
1	BİLSEM'de çocuğumun yetenekleri doğrultusunda yeterince yönlendirme yapılmıyor	0,85	0,67
2	BİLSEM'de yeterli düzeyde araştırma ile ilgili çalışmalar yapılmamaktadır	0,85	0,70
3	BİLSEM'de çocuğumun yaptığı proje çalışmalarıyla yeteneğinin geliştiğini düşünüyorum.	0,69	0,70
4	Çocuğum BİLSEM'de çalışma disiplini almaktadır.	0,79	0,82
5	BİLSEM'de yapılan çalışmalar çocuğuma araştırma ruhu kazandırmaktadır.	0,82	0,86
	Açıklanan Varyans: %57		
	Alfa Güvenirliği:79		

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği amaç boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=79 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .69 ile .85 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği örgütlenme boyutunda 7 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları .53 ile .75 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %49'unu açıklamaktadır. İkinci boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 15'de gösterilmiştir.

Çizelge 15. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği Örgütleme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Örgütleme Boyutu	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
6	BİLSEM'de çocuğuma temiz bir ortam sağlanmaktadır.	0,65	0,75
7	BİLSEM'de sınıflar kışın ısınmamaktadır.	0,59	0,53
8	Çocuğumu BİLSEM'e getirirken ulaşım problemi yaşamaktayım.	0,38	0,61
9	BİLSEM'de çalışan hizmetlilerin sayısı yeterli değildir.	0,46	0,65
10	BİLSEMin çocuğuma okulundan farklı ve zengin bir ortam sunduğunu düşünmüyorum.	0,49	0,54
11	BİLSEM'in çalışma saatleri okul saatleri ile çakıştığı için çocuğum merkezden yeterince yararlanamamaktadır.	0,43	0,65
12	Çocuğumun BİLSEM'deki eğitimi tamamladığında bu programın örgün eğitim hayatında ek bir puan ya da katkı sağlaması gerektiğini düşünüyorum.	0,42	0,65
Açıklanan Varyans: %49			
Alfa Güvenirliği:65			

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği örgütleme boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=65 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .38 ile .65 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği süreç boyutunda 15 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26. ve 27. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları. 39 ile .77 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %59'unu açıklamaktadır. Üçüncü boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 16'da gösterilmiştir.

Çizelge 16. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği Süreç Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

	Süreç Boyutu	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
13	Çocuğum hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşmaktayım.	0,64	0,56

Çizelge 16'nın devamı.

14	BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin çocuğuma katkılarını yetersiz buluyorum.	0,41	0,55
15	Yönetici ve öğretmenler çocuğuma özel eğitim gerektiğinin farkındadırlar.	0,70	0,47
16	Yönetici ve öğretmenler çocuğumun olumsuz davranışlarına karşı sabırlı ve anlayışlıdırlar.	0,70	0,58
17	Danışman öğretmeni çocuğumun yetenekleri, ilgileri ve gelişimi hakkında bana bilgi verir.	0,66	0,77
18	Danışman öğretmenler ev ziyaretlerini ihmal ederler.	0,52	0,53
19	BİLSEM'deki programlar ve etkinlikler hakkında bilgi sahibi değilim.	0,73	0,75
20	Yeterince veli bilgilendirme seminerleri yapılmamaktadır.	0,71	0,72
21	BİLSEM'de rehberlik çalışmalarının yetersizliğinden çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum.	0,62	0,76
22	BİLSEM yönetimiyle birlikte merkezin sorunlarının çözümünde aktif rol oynarım.	0,77	0,70
23	BİLSEM'in çalışma ve etkinliklerine maddi katkıda bulunmaya istekliyim.	0,72	0,66
24	Çocuğumun BİLSEMe devamı konusunda titizlik gösteriyorum.	0,77	0,53
25	Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemliyebiliyorum.	0,50	0,67
26	BİLSEM deki öğretmenler çocuğumun üstün yönü hakkında bana geri bildirimde bulunmuyorlar.	0,79	0,39
27	Çocuğum BİLSEM'e devam etmeye istekli değildir.	0,64	0,47
Açıklanan Varyans: %59			
Alfa Güvenirliği:81			

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği süreç boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=81 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .52 ile .79 arasındadır.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği iklim boyutunda 4 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 28., 29., 30. ve 31. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları. 63 ile .81 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %54'ini açıklamaktadır. Dördüncü boyuta

ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 17'de gösterilmiştir.

Çizelge 17. BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği İklim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	İklim Boyutu	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
28	BİLSEM'in amacını biliyorum.	0,40	0,63
29	Yönetici-öğretmen ve veli arasındaki iletişimin yeterli olduğunu düşünüyorum.	0,65	0,81
30	Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemleyebiliyorum.	0,50	0,71
31	BİLSEM'e yaptığım ziyaretlerde güler yüzlü karşılanırım.	0,60	0,77
Açıklanan Varyans: %54			
Alfa Güvenirliği:70			

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği iklim boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı α=70 olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .40 ile .65 arasındadır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada toplanan veriler, bilgisayarda SPSS 15.0 İstatistik Programı yardımı ile çözümlenmiştir.

Araştırmada likert tipi beşli dereceleme ölçeği kullanıldığından ankette beşli dereceleme ölçeğine göre elde edilen ortalama puanların yorumlanması için 1.00-1.80 (Hiç), 1.81-2.60 (Çok Az), 2.61-3.40 (Biraz), 3.41-4.20 (Büyük ölçüde),4.21-5.00 (Tam) puan aralıkları kullanılmıştır.

BİLSEM'lerin Yöneticilerin öğretmenlerin öğrenci ve velilerin görüşlerine göre etkililiğinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve yüzde değerleri bulunmuş, bu değerlerin yönetici öğretmen öğrenci ve velilerin cinsiyet ve eğitim değişkeni için bağımsız t testi, kıdem yaş hizmet süresi, sınıf ve benzer değişkenler için tek yönlü varyans analizi (oneway

Anova), anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için de Tukey testleri uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen; BİLSEM'lerde görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenciler ve onların velilerinin görüşlerine göre BİLSEM'lerin amaç, örgütlenme süreç ve iklim boyutlarına ilişkin etkililik ölçekleri ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

BİLSEM Yöneticilerinin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşleri

BİLSEM yöneticilerinin amaç etkililiğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerleri Çizelge 18'da gösterilmiştir.

Çizelge 18.BİLSEM'lerin Amaç Boyutundaki Örgütsel Etkililiğine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
1	BİLSEM'ler öğrencilere bilimsel düşünme becerileri kazandırmada etkili kurumlardır.	69	4,17	0,75	1
2	BİLSEM'ler öğrencilerin düşüncelerinde ve davranışlarında estetik değerler oluşturmasına katkıda bulunmaktadır.	69	4,12	0,85	2
3	Öğrencilerin BİLSEM'de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımaktadır.	69	3,43	1,06	3
Genel Ortalama		**69**	**3,91**	**0,70**	

Araştırmaya katılan BİLSEM yöneticileri BİLSEM'lerin amaç etkililik düzeyini şu şekilde değerlendirmişlerdir; BİLSEM yöneticilerinin "BİLSEM'ler öğrencilere bilimsel düşünme becerileri kazandırmada etkili kurumlardır." görüşüne büyük ölçüde katıldıkları görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'ler öğrencilerin düşüncelerinde ve davranışlarında estetik değerler oluşturmasına

katkıda bulunmaktadır.” (4,12= Büyük Ölçüde Katılıyorum) ve “Öğrencilerin BİLSEM’de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımaktadır” (3,43= Büyük Ölçüde Katılıyorum) maddeleri izlemektedir.

Yöneticilerin BİLSEM’lerin amaç etkililiğine ilişkin (toplam 3 ifadeye göre) görüşlerinin ortalaması ($\overline{X}$=3,91) “büyük ölçüde katılıyorum” şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile yöneticiler BİLSEM’lerin amaç boyutundaki örgütsel etkililiğinin gerçekleştiğine büyük ölçüde katılmaktadır. Bu durumda yöneticilerin BİLSEM programlarının amaçlarına uygun olarak oluşturulduğunu düşündükleri söylenebilir.

Yöneticilik Kıdemlerine göre etkililik. BİLSEM’lerin amaç boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin yönetici görüşlerinin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları çizelge 19’da verilmektedir.

Çizelge 19. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
1–5 yıl	39	3,84	0,77	67	**—0,888**	,378
6 yıl ve üstü	30	3,99	0,60			

*p>.05

Çizelge 19 incelendiğinde, yöneticilerin yöneticilik kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(67)}$= —0,888, p>.05). 1–5 yıl arasında yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,84, 6 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,99’dur. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

Meslek Kıdemlerine Göre Etkililik. Yöneticilerin BİLSEM’lerin amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin meslek kıdemi değişkenine göre t-Testi sonuçları çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20. Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine göre Etkililik Sonuçları

Meslek Kıdemi	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
0–15 yı	32	3,92	0,70	67	**0,145**	,885
16 yıl ve üstü	37	3,89	0,71			

*p>.05

Çizelge 20 incelendiğinde, yöneticilerin meslek kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(67)}$= 0,145, p>.05). 0–15 yıl arasında meslek kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,92, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,89'dur. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

BİLSEM Öğretmenlerinin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Amaç boyutunda yer alan 3 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 21'de gösterilmiştir.

Çizelge 21. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
1	BİLSEM'ler öğrencilere bilimsel düşünme becerileri kazandırmada etkili kurumlardır.	271	4,23	0,75	1
2	BİLSEM'ler öğrencilerin düşüncelerinde ve davranışlarında estetik değerler oluşturmasına katkıda bulunmaktadır.	271	4,15	0,72	2
3	Öğrencilerin BİLSEM'de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımaktadır.	271	3,37	1,13	3
Genel Ortalama		**271**	**3,92**	**0,70**	

Çizelge 21 incelendiğinde, BİLSEM öğretmenlerinin, en fazla sahip maddenin "BİLSEM'ler öğrencilere bilimsel düşünme becerileri kazandırmada etkili kurumlardır." (4,23=Tam Katılıyorum) görüşüne katıldığı görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'ler öğrencilerin düşüncelerinde ve davranışlarında

estetik değerler oluşturmasına katkıda bulunmaktadır." (4,15= Büyük Ölçüde Katılıyorum) maddesi izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Öğrencilerin BİLSEM'de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımaktadır" (3,37= Biraz Katılıyorum) olduğu görülür.

Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna ilişkin toplam 3 ifadeye göre görüşlerinin ortalaması ($\overline{X}$=3,92) "büyük ölçüde katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile öğretmenler BİLSEM'lerin amaç boyutundaki örgütsel etkililiğinin gerçekleştiğine büyük ölçüde katılmaktadırlar. Buna göre öğretmenlerin BİLSEM programlarının amaçlarına uygun olarak oluşturulduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı. Öğretmenlerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için çizelge 22'de t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 22. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Erkek	142	4,01	0,69	269	2,30	,022
Kadın	129	3,82	0,70			

*p<.05

Çizelge 22 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(269)}$=2,30, p<.05). Erkek öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,01 iken, kadın öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,82'dir. Bu bulgu, anlamlı farkın erkek öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre amaç boyutundaki örgütsel etkililiğin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Kadın öğretmenlerin BİLSEM'lerin amaç boyutunu daha az etkili bulması kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olmasına bağlanabilir. Rudd, Baker ve Hoover (2000) tarafından eleştirel

düşünme becerilerini belirlemek için yapılan araştırma da eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiği ve bu farklılıkların kadın öğretmenler lehine doğruyu araştırma, olgunluk ve açık fikirlilik alt boyutlarında çıktığı sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM'lerin amaç boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için çizelge23'de t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 23. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Lisans	172	3,91	0,69	269	**—0,270**	,787
Lisansüstü	99	3,93	0,71			

*p>.05

Çizelge 23 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(269)}$= —0,270, p>.05). Lisans mezunu olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,91, Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,93'dür. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Etkililik. BİLSEM'lerin amaç boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin meslek kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için çizelge 24'de t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 24. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**T**	**p**
0–15 yıl	227	3,96	0,67	269	**2,317**	,021
16 yıl ve üstü	44	3,69	0,77			

*p<.05

Çizelge 24 incelendiğinde, öğretmenlerin meslek kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(269)}$= 2,317, p<.05). 0–15 yıl arasında meslek kıdemi olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,96 iken, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,69'dur. Bu bulgu, anlamlı farkın 0–15 yıl arasında meslek kıdemi olan öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. 0–15 yıl arasında meslek kıdemi olan öğretmenler, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan öğretmenlere göre amaç boyutundaki örgütsel etkililiğin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgulara göre son yıllarda öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen adaylarına öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim verilmesine yönelik dersler verilmesi, üstün yeteneklilerin eğitiminin önemi ve bu alandaki gelişmelerin son 15 yılda ivme kazanması mesleki kıdemi 0-15 yıl olan öğretmenlerde farkındalık yaratmış olabileceği söylenebilir.

BİLSEM Yönetici Ve Öğretmenlerinin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşleri

BİLSEM yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 25'de gösterilmiştir.

Çizelge 25. Yönetici Ve Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

	N	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Yönetici	69	3,91	0,70	338	**—0,151**	,880
Öğretmen	271	3,92	0,70			

*p>.05

Çizelge 25 incelendiğinde, yöneticiler ile öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşler arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(338)}$=-0,151, p>.05). Yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,91 iken, öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,92'dir. Bu bulgu,

BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerin yönetici ya da öğretmen olma durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir.

BİLSEM Velilerinin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Amaç boyutunda yer alan 5 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 26'da gösterilmiştir.

Çizelge 26. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
1	BİLSEM'de çocuğumun yetenekleri doğrultusunda yeterince yönlendirme yapılmıyor	329	3,78	1,31	5
2	BİLSEM'de yeterli düzeyde araştırma ile ilgili çalışmalar yapılmamaktadır	329	3,80	1,28	4
3	BİLSEM'de çocuğumun yaptığı proje çalışmalarıyla yeteneğinin geliştiğini düşünüyorum.	329	4,06	0,95	2
4	Çocuğum BİLSEM'de çalışma disiplini almaktadır.	329	3,99	1,05	3
5	BİLSEM'de yapılan çalışmalar çocuğuma araştırma ruhu kazandırmaktadır.	329	4,17	0,95	1
Genel Ortalama		**329**	**3,96**	**0,82**	

Çizelge 26 incelendiğinde BİLSEM velilerin en fazla "BİLSEM'de yapılan çalışmalar çocuğuma araştırma ruhu kazandırmaktadır." (4,17=Büyük Ölçüde Katılıyorum) görüşüne katıldıkları görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'de çocuğumun yaptığı proje çalışmalarıyla yeteneğinin geliştiğini düşünüyorum." (4,06=Büyük Ölçüde Katılıyorum), "Çocuğum BİLSEM'de çalışma disiplini almaktadır." (3,99=Büyük Ölçüde Katılıyorum) ve "BİLSEM'de çocuğumun yetenekleri doğrultusunda yeterince yönlendirme yapılmıyor." (2,22=Çok Az Katılıyorum) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'de yeterli düzeyde araştırma ile ilgili çalışmalar yapılmamaktadır." (2,20=Çok Az Katılıyorum) olduğu görülür.

Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna ilişkin toplam 5 ifadeye göre görüşlerinin ortalaması ($\overline{X}$=3,96) "büyük ölçüde katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile veliler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin amaç boyutunu gerçekleştirmeyi büyük ölçüde katılmaktadırlar.

Velilerinin Amaç Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı. Velilerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için çizelge 27'de t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 27. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
Erkek	188	3,94	0,81	327	**—0,144**	0,886
Kadın	141	3,97	0,83			

*p>.05

Çizelge 27 incelendiğinde, velilerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(327)}$=-0,144, p>.05). Erkek velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,94 iken, kadın velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,97'dir. Bu bulgu, erkek ve kadın velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirine yakın olduğunu ve görüşlerin birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 28'de ve Çizelge 29'da gösterilmiştir.

Çizelge 28. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\overline{x}$	**ss**
İlköğretim	31	4,17	0,81
Ortaöğretim	80	4,17	0,70
Üniversite	218	3,85	0,84
Toplam	329	3,96	0,82

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin ilköğretim mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,17, ortaöğretim mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,17 ve lisans mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,85 olduğu görülmektedir.

Çizelge 29. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**f**	**p**
Gruplararası	7,226	2	3,613	5,570	,004
Gruplariçi	211,445	326	0,649		
Toplam	218,670	328			

*p<.05

Çizelge 29'deki verilere göre, velilerin eğitim durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(2-326)}$= 5,570, p<.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testine (Çizelge 30) göre ortaöğretim mezunu veliler ($\overline{X}$=4,17) ile lisans mezunu veliler ($\overline{X}$=3,85) arasında ortaöğretim mezunu veliler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Başka bir değişle ortaöğretim mezunu veliler amaç boyutunda BİLSEM'lerin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Velilerin Eğitim Durumu Tukey Testi Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30. Velilerin Eğitim Durumu Tukey Testi Çizelgesi

	(A) eğitim durumu	**(B) eğitim durumu**	**Aritmetik Ortalama farkı (A-B)**	**ss**	**p**
Tukey HSD	İlköğretim	Ortaöğretim	,00	0,17	1,000
		Üniversite	,31	0,15	,107
	Ortaöğretim	Üniversite	,31(*)	0,11	,009

*** p<.05.**

Velilerin Yaş Değişkenine Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 31'de ve Çizelge 32'de gösterilmiştir.

Çizelge 31. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss
25–35 yaş	53	3,95	0,86
36–45 yaş	207	3,93	0,82
46 yaş ve üstü	69	4,06	0,78
Toplam	329	3,96	0,82

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin velilerin yaş durumu 25–35 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,95, 36–45 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,93 ve 46 yaş ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,06 olduğu görülmektedir.

Çizelge 32. Velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumuna göre farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	0,809	2	0,404	0,605	,547
Gruplariçi	217,861	326	0,668		
Toplam	218,670	328			

*p>.05

Çizelge 32'deki verilere göre, velilerin yaş durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(2–326)}$= 0,605, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri yaşa göre değişmemektedir.

Velilerin Meslek Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin meslek durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 33'de ve Çizelge 34'da gösterilmiştir.

Çizelge 33. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**ss**
Memur	138	3,85	0,86
Serbest meslek	30	3,93	0,86
Ev hanımı	47	4,10	0,78
Emekli	30	4,00	0,77
Başka	84	4,05	0,76
Toplam	329	3,96	0,82

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin velilerin meslek durumu memur olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,85, serbest meslek olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,93, ev hanımı olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,10, emekli olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,00 ve başka olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,05 olduğu görülmektedir.

Çizelge 34. Velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin meslek durumuna göre farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**f**	**p**
Gruplararası	3,291	4	,823	1,238	,295
Gruplariçi	215,380	324	,665		
Toplam	218,670	328			

*p>.05

Çizelge 34'deki verilere göre, velilerin meslek durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(4–324)}$= 1,238, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri mesleklerine göre değişmemektedir.

Velilerin Gelirlerine Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin gelir durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 35'de ve Çizelge 36'da gösterilmiştir.

Çizelge 35. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss
0–1000 TL	42	4,19	0,76
1001–2000 TL	122	4,00	0,82
2001–4000 TL	132	3,93	0,80
4001 ve üstü	33	3,64	0,88
Toplam	329	3,96	0,82

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin velilerin gelir durumu 0–1000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,19, 1001–2000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,00, 2001–4000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,93 ve 4001 TL ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,64 olduğu görülmektedir.

Çizelge 36. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Gelir Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	5,838	3	1,946	2,972	,032
Gruplariçi	212,833	325	,655		
Toplam	218,670	328			

*p<.05

Çizelge 36'deki verilere göre, velilerin gelir durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(3–325)}$= 2,972, p<.05). Başka bir ifadeyle, BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin veli görüşleri gelir durumuna göre değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testine Çizelge 37'ye göre 0–1000 TL arasında olanlar ($\bar{X}$=4,19) ile 4001 TL ve üstü olanlar ($\bar{X}$=3,64) arasında 0–1000 TL olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Başka bir değişle BİLSEM'lerin gelir düzeyi 4001 TL ve üstü olan veliler, gelir düzeyi 0–1000 TL olan velilere göre amaç boyutu etkililiğinin daha düşük olduğunu düşünmektedirler.

Çizelge 37. Gelir durumu Tukey testi Çizelgesi

	(A) durum	(B) durum	Aritmetik Ortalama farkı (A-B)	ss	p
Tukey HSD	0–1000 TL	1001–2000 TL	,18	0,14	,589
		2001–4000 TL	,26	0,14	,274
		4001 ve üstü	,54(*)	0,19	,022
	1001–2000 TL	2001–4000 TL	,07	0,10	,878
		4001 ve üstü	,36	0,16	,107
	2001–4000 TL	4001 ve üstü	,28	0,16	,271

*p<.05.

Gelir seviyesi yüksek olan velilerin yurt dışı ve yurt içi altenatif programlara erişme imkânlarının olması ve kıyaslama olanağına sahip olmalarının BİLSEM'lerin amaç boyutunun etkisizliğini öne sürmelerine neden olduğu düşünülebilir.

BİLSEM Öğrencilerinin Amaç Etkinliğine İlişkin Görüşleri

Amaç boyutunda yer alan 5 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge '38 de gösterilmiştir.

Çizelge 38. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
1	BİLSEM'de projeler hazırlayarak belli alanlarda yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum.	479	4,49	0,85	4
2	BİLSEM'de problem çözme becerim gelişti.	479	4,45	0,84	5
3	BİLSEM'de aldığım bilgiler günlük yaşamda bana kolaylık sağlamaktadır.	479	4,57	0,72	3
4	BİLSEM sorgulama becerime katkı sağlamaktadır.	479	4,34	0,83	6
5	BİLSEM'de yaptığım çalışmalar yaratıcı düşünme becerimi geliştirmektedir.	479	4,70	0,61	1
6	BİLSEM'de aldığım eğitim bilgiyi bulma ve kullanma konusunda bana yardımcı olmaktadır.	479	4,57	0,69	2
Genel Ortalama		**479**	**4,52**	**0,55**	

Çizelge 38 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'de yaptığım çalışmalar yaratıcı düşünme becerimi geliştirmektedir." ($\overline{X}$=4,70Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'de aldığım bilgiler günlük yaşamda bana kolaylık sağlamaktadır." ($\overline{X}$=4,57 Tam Katılıyorum) ve "BİLSEM'de aldığım eğitim bilgiyi bulma ve kullanma konusunda bana yardımcı olmaktadır." ($\overline{X}$=4,57 Tam Katılıyorum) maddeleri izlemektedir. Bu maddeleri, "BİLSEM'de projeler hazırlayarak belli alanlarda yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum." ($\overline{X}$=4,49 Tam Katılıyorum), "BİLSEM'de problem çözme becerim gelişti." ($\overline{X}$=4,45 Tam Katılıyorum) ve "BİLSEM sorgulama becerime katkı sağlamaktadır." ($\overline{X}$=4,34 Tam Katılıyorum) maddelerinin izlediği görülür.

Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna ilişkin toplam 6 ifadeye göre görüşlerinin ortalaması ($\overline{X}$=4,52) "tam katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile öğrenciler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin amaç boyutunda tam olduğu görüşündedirler.

BİLSEM Öğrencilerinin Amaç Etkililiğine ilişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı. Öğrencilerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için Çizelge 39'da t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 39. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
Erkek	244	4,51	0,53	477	**—0,417**	,677
Kadın	235	4,53	0,57			

* p>.05

Çizelge 39 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(477)}$= —0,417, p>.05). Erkek öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,51 iken, kadın öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,53'dür. Bu

bulgu, erkek ve kız öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirine yakın olduğunu ve görüşlerin birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 40'de ve Çizelge 41'de gösterilmiştir**.**

Çizelge 40. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**ss**
7–9 yaş	66	4,57	0,52
10–12 yaş	273	4,56	0,53
13 yaş ve üstü	140	4,42	0,59
Toplam	479	4,52	0,55

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin öğrencilerin yaş durumu 7-9 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,57, 10-12 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,56 ve 13 yaş ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,42 olduğu görülmektedir.

Çizelge 41. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumuna göre farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**f**	**p**
Gruplararası	1,936	2	,968	3,209	,041
Gruplariçi	143,569	476	,302		
Toplam	145,505	478			

*p<.05

Çizelge 41'deki verilere göre, öğrencilerin yaş durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(2–476)}$= 3,209, p<.05). Başka bir ifadeyle, BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri yaş durumuna göre değişmektedir. Anlamlı

farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testine Çizelge 42'ye göre 7–9 yaş arasında olanlar ($\overline{X}$=4,57) ile 13 yaş ve üstü olanlar ($\overline{X}$=4,42) arasında 7–9 yaş arasında olanlar lehine ve 10–12 yaş arasında olanlar ($\overline{X}$=4,56) ile 13 yaş ve üstü olanlar ($\overline{X}$=4,42) arasında 7–9 yaş arasında olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Başka bir değişle BİLSEM'lerin yaş düzeyi 13 yaş ve üstü olan öğrenciler, yaş düzeyi 7–9 yaş ve 10–12 yaş arasında olan öğrencilere göre amaç boyutu etkililiğinin daha düşük olduğunu düşünmektedirler.

Çizelge 42. Gelir durumu Tukey testi Çizelgesi

	(A) durum	(B) durum	Aritmetik Ortalama farkı (A-B)	Ss	P
Tukey HSD	7–9 yaş	10–12 yaş	,01	,07	,992
		13 yaş ve üstü	,15	,08	,174
	10–12 yaş	13 yaş ve üstü	,14(*)	,05	,043

*p<.05.

Kulaksızoglu'nun (1998) tanımında olduğu gibi ergenlik; insanda bedence büyümenin, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kisisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluğla baslayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlandıgı düsünülen özel bir evredir. BİLSEM'lerde eğitim gören 13 yaş ve üstü öğrencilerin amaç ve örgütlenme boyutlarının etkililiğini yaşı daha küçük öğrencilere göre düşük bulmaları ergenliğe girmeleriyle birlikte gelişim, eğitim(okul dershane SBS ÖSS) ve aile sorunlarının başlaması BİLSEM'e ilgilerinin azalmasına bağlanabilir.

Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin devam ettiği sınıf durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 43'de ve Çizelge 44'de gösterilmiştir.

Çizelge 43. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss
3	64	4,64	,49
4	39	4,65	,34
5	116	4,51	,64
6	127	4,55	,48
7	63	4,39	,58
8. sınıf ve üstü	70	4,44	,62
Toplam	479	4,52	,55

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin öğrencilerin devam ettiği sınıf durumuna göre 3. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,64, 4. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,65, 5. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,51, 6. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,55, 7. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,39 ve 8. Sınıf ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,44 olduğu görülmektedir.

Çizelge 44. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	3,152	5	,630	2,095	,065
Gruplariçi	142,353	473	,301		
Toplam	145,505	478			

* p>.05

Çizelge 44'deki verilere göre, öğrencilerin devam ettiği sınıf durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(5–473)}$= 2,095, p>.05). Başka bir ifadeyle, BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri devam ettikleri sınıfa göre değişmemektedir.

Öğrencilerin Devam Ettiği Yıla Göre Etkililik. BİLSEM'lerin amaç boyutundaki örgütsel etkiliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 45'da ve Çizelge 46'da gösterilmiştir.

Çizelge 45. BİLSEM'lerin Amaç Boyutundaki Örgütsel Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**Ss**
1 yıl	104	4,60	0,49
2 yıl	162	4,52	0,54
3 yıl	127	4,51	0,53
4 yıl ve üstü	86	4,46	0,66
Toplam	479	4,52	0,55

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin öğrencilerin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumu 1 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,60, 2 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,52, 3 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,51 ve 4 yıl ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,46 olduğu görülmektedir.

Çizelge 46. BİLSEM'lerin amaç boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumlarına göre farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**f**	**p**
Gruplararası	0,990	3	0,330	1,084	,355
Gruplariçi	144,515	475	0,304		
Toplam	145,505	178			

* p>.05

Çizelge 46'deki verilere göre, öğrencilerin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlam değildir ($F_{(3-475)}$= 1,084, p>.05). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşleri BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre değişmemektedir.

Öğrencilerin Devam Ettikleri Okula Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin devam edilen okul durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 47'de gösterilmiştir.

Çizelge 47. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Amaç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Edilen Okul Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Durumu	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Özel Okul	97	4,47	0,69	477	**—1,002**	,317
Devlet Okulu	382	4,54	0,51			

* p>.05

Çizelge 47 incelendiğinde, öğrencilerin devam ettiği okul durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlam değildir ($t_{(477)}$=-1,002, $p>.05$). Özel okula devam eden öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,47 iken, devlet okuluna devam eden öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,54'dür. Bu bulgu, devam edilen okul durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

BİLSEM Yöneticilerinin BİLSEM'lerin Örgütsel Etkililiğine İlişkin Görüşleri

BİLSEM yöneticilerinin Örgütlenme boyutunda yer alan 3 ifadeye ilişkin görüşlerin aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerleri Çizelge 48'de verilmiştir.

Çizelge 48. Yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin algılamalarının Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	Ss	Katılım Sırası
4	BİLSEM'lerle ilgili yasal düzenlemelerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yürütülmesi sorun yaratmaktadır.	69	1,3	0,6	32
5	Bakanlıkça BİLSEM'lere ayrılmış özel bir bütçe olmaması çalışmaların etkililiğini azaltmaktadır.	69	1,43	0,61	31
6	BİLSEM'ler'deki etkinliklerin sponsorlara bağımlı olarak yürütülmesi çalışmaları kısıtlamaktadır.	69	1,71	0,99	27

Çizelge 48'in devamı.

7	Danışman öğretmenlerin ve birim başkanlarının yaptıkları çalışmalar için ek ücret almamaları motivasyonu düşürmektedir.	69	2,84	1,53	10
8	BİLSEM'de öğretmen sayısının yetersiz olması programın etkililiğini düşürmektedir.	69	2,09	1,26	20
9	BİLSEM'ler arası öğretmen atamalarının yapılamaması, alanda yetişmiş öğretmenlerin istihdamı açısından merkezlerin etkililiğini düşürmektedir	69	1,87	1,01	23
10	BİLSEM'lerin örgün ya da yaygın eğitim sistemlerinden hangisine dâhil olduğu belirsizdir.	69	1,72	1,03	26
11	İkili eğitim uygulanan örgün eğitim kurumlarının olduğu yerleşim yerlerinde, BİLSEM'lerde üçlü (sabah, öğle ve akşam) eğitim yapılması sistemin işleyişini zorlaştırmaktadır.	69	2,01	1,22	21
12	Hafta sonları yapılan eğitim, zaman azlığı ve öğrenci sayısının fazlalığı yüzünden etkili olmamaktadır.	69	2,38	1,23	15
13	BİLSEM binası ulaşıma uygun, merkezi bir yerde değildir.	69	3,1	1,67	7
14	BİLSEM'de verilen eğitimin sertifikalandırılmaması, SBS ve üniversite sınavlarında öğrenciye herhangi bir ek puan getirmemesi eksik bir yöndür.	69	1,78	1,28	25
15	Tam gün okula devam eden öğrenciler için BİLSEM'in açık olduğu saatler uygun değildir.	69	2,32	1,3	17
16	BİLSEM'e öğretmen seçimi her yıl yapılmadığı için öğretmen eksikleri tamamlanamamaktadır	69	1,81	1	24
17	BİLSEM'de özel eğitim öğretmeni olmaması etkinliklerin niteliğini düşürmektedir.	69	2,39	1,19	14
18	BİLSEM'de program geliştirme dalında uzmana ihtiyaç vardır.	69	1,49	0,8	29
19	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekleri uygulayacak uzman sayısı yetersizdir	69	1,58	0,79	28
20	BİLSEM'de hizmetli sayısı ihtiyaca karşılık vermemektedir	69	2,32	1,38	18
21	Öğretmen ve yöneticilerin gelişimine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri yeterli değildir.	69	1,46	0,8	30
22	Öğrencilerin tanılamalarının okul öncesinde yapılmaması, yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilememesine sebep olmaktadır	69	1,99	1,14	22
23	BİLSEM binasının çalışmalara imkan sağlayacak koşullar taşımaması çalışmaların etkililiğini düşürmektedir.	69	2,13	1,29	19
24	BİLSEM'de ısınma sorunu yaşanmaktadır.	69	3,58	1,48	4
25	BİLSEM'de sınıfların ışıklandırılması yetersizdir.	69	4,23	1,07	1
26	BİLSEM'in öğrencileri araştırma gezilerine ve sosyal etkinliklere götürmek için tahsis edilmiş bir aracı yoktur.	69	1,28	0,87	33
27	BİLSEM'deki kütüphane ihtiyaca cevap verememektedir.	69	2,49	1,35	13
28	BİLSEM'deki fizik laboratuarı üst düzey teknoloji ile donatılmamıştır.	69	2,65	1,61	11

Çizelge 48'in devamı.

29	BİLSEM'de kimya laboratuarı donanımı yetersizdir.	69	2,88	1,57	9
30	BİLSEM'deki biyoloji laboratuarı donanımı yetersizdir.	69	2,93	1,54	8
31	BİLSEM'de bilgisayarlar, öğrenci sayısına göre yetersizdir.	69	3,83	1,35	3
32	Küçük grupların çalışmasına uygun sınıflar yetersizdir.	69	3,28	1,58	5
33	Bütün sınıflarda bilgisayar bulunmaması çalışmaların hızını düşürmektedir.	69	4,04	1,37	2
34	Birimlerin kendilerine ait odaları yetersizdir.	69	3,28	1,54	6
35	Resim atölyeleri heykel çalışmalarına uygun değildir.	69	2,61	1,48	12
36	BİLSEM'de bir kantine ihtiyaç duyulmaktadır.	69	2,34	1,46	16
	Genel Ortalama	**69**	**2,40**	**0,54**	

Çizelge 48 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'in öğrencileri araştırma gezilerine ve sosyal etkinliklere götürmek için tahsis edilmiş bir aracı yoktur." (4,72=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'lerle ilgili yasal düzenlemelerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yürütülmesi sorun yaratmaktadır." (4,7=Tam Katılıyorum), "Bakanlıkça BİLSEM'lere ayrılmış özel bir bütçe olmaması çalışmaların etkililiğini azaltmaktadır." (4,57=Tam Katılıyorum), "Öğretmen ve yöneticilerin gelişimine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri yeterli değildir." (4,54=Tam Katılıyorum), "BİLSEM'de program geliştirme dalında uzmana ihtiyaç vardır." (4,51=Tam Katılıyorum), maddeleri izlemektedir.

Düşük Ağırlıklı ortalamaya sahip olan beş madde ise sırasıyla "Birimlerin kendilerine ait odaları yetersizdir." (2,72=Biraz Katılıyorum), "BİLSEM'de ısınma sorunu yaşanmaktadır." (2,42=Çok Az Katılıyorum), "BİLSEM'de bilgisayarlar, öğrenci sayısına göre yetersizdir." (2,17=Çok Az Katılıyorum) ve "Bütün sınıflarda bilgisayar bulunmaması çalışmaların hızını düşürmektedir." (1,96=Çok Az Katılıyorum) maddeleri, en düşük ağırlıklı ortalamaya sahip madde ise "BİLSEM'de sınıfların ışıklandırılması yetersizdir." (1,77=Çok Az Katılıyorum) maddesidir.

Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna ilişkin toplam 33 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=2,39) "çok az katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile yöneticiler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin örgütlenme boyutunu gerçekleştirme etkililiğine çok az katılmaktadırlar.

Bilgili'ye (2004) göre Türkiye'deki resmi eğitim politikalarını belirleyenler üstün yetenekliler alanına karşı genellikle duyarsız kalmayı tercih etmişlerdir Üstün yeteneklilere eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezleri'nin 13 yıllık geçmişinde Bakanlık düzeyinde yönetici kadroların şahsi, kurumsal olmayan yaklaşım ve çabalarının gerek siyasi gerekse akademik çevrelerde cevap bulamaması sonucu yeterli kaynak aktarılamaması araştırmada yöneticilerin BİLSEM'lerin örgütlenme boyutunun etkililiğini düşük bulmalarına dayanak teşkil ettiği düşünülebilir.

Yönetici Kıdemine Göre Etkililik. BİLSEM'lerin örgütlenme boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin yönetici görüşlerinin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 49. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**p**
1–5 yıl	39	2,55	0,50	67	**2,713**	,008
6 yıl ve üstü	30	2,21	0,53			

*p<.05

Çizelge 49 incelendiğinde, yöneticilerin yöneticilik kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(67)}$= 2,713, p<.05). 1–5 yıl arasında yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,55 iken, 6 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,21'dir. Bu bulgu, anlamlı farkın 1–5 yıl arasında yöneticilik kıdemi olan yöneticiler lehine olduğunu göstermektedir. 1–5 yıl arasında yöneticilik kıdemi olan yöneticiler yöneticilik kıdemi 6 yıl ve üstü olanlara göre örgütlenme boyutundaki örgütsel etkililiğin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Yöneticilik kıdemi değişkenine göre süreç boyutundaki bulgulara bakıldığında da anlamlı fark görülmese de 1-5 yıl arasında yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin tıpkı örgütlenme boyutunda olduğu gibi süreç

boyutu etkililiğini diğerlerine göre daha yüksek bulduğu görülmektedir. Bu da 2 boyut arasında orantı olduğunu gösteriyor denebilir.

Yöneticilerin Meslek Kıdemlerine Göre Etkililik. BİLSEM'lerin örgütlenme boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin yönetici görüşlerinin meslek kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı çizelge 50'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 50. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**p**
6–15 yıl	32	2,47	0,51	67	**1,068**	,289
16 yıl ve üstü	37	2,33	0,57			

*p>.05

Çizelge 50 incelendiğinde, yöneticilerin meslek kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(67)}$= 1,068, p>.05). 6–15 yıl arasında meslek kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,47, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,33'dür. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

BİLSEM Öğretmenlerinin Örgütlenme Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Örgütlenme boyutunda yer alan 33 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 51'de gösterilmiştir.

Çizelge 51 Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	Ss	Katılım Sırası
4	BİLSEM'lerle ilgili yasal düzenlemelerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yürütülmesi sorun yaratmaktadır.	69	1,3	0,6	32
5	Bakanlıkça BİLSEM'ler'e ayrılmış özel bir bütçe olmaması çalışmaların etkililiğini azaltmaktadır.	69	1,43	0,61	31
6	BİLSEM'ler'deki etkinliklerin sponsorlara bağımlı olarak yürütülmesi çalışmaları kısıtlamaktadır.	69	1,71	0,99	27
7	Danışman öğretmenlerin ve birim başkanlarının yaptıkları çalışmalar için ek ücret almamaları motivasyonu düşürmektedir	69	2,84	1,53	10
8	BİLSEM'de öğretmen sayısının yetersiz olması programın etkililiğini düşürmektedir.	69	2,09	1,26	20
9	BİLSEM'ler arası öğretmen atamalarının yapılamaması, alanda yetişmiş öğretmenlerin istihdamı açısından merkezlerin etkililiğini düşürmektedir	69	1,87	1,01	23
10	BİLSEM'ler'in örgün ya da yaygın eğitim sistemlerinden hangisine dâhil olduğu belirsizdir.	69	1,72	1,03	26
11	İkili eğitim uygulanan örgün eğitim kurumlarının olduğu yerleşim yerlerinde, BİLSEM'ler'de üçlü (sabah, öğle ve akşam) eğitim yapılması sistemin işleyişini zorlaştırmaktadır.	69	2,01	1,22	21
12	Hafta sonları yapılan eğitim, zaman azlığı ve öğrenci sayısının fazlalığı yüzünden etkili olmamaktadır.	69	2,38	1,23	15
13	BİLSEM binası ulaşıma uygun, merkezi bir yerde değildir.	69	3,1	1,67	7
14	BİLSEM'de verilen eğitimin sertifikalandırılmaması, SBS ve üniversite sınavlarında öğrenciye herhangi bir ek puan getirmemesi eksik bir yöndür.	69	1,78	1,28	25
15	Tam gün okula devam eden öğrenciler için BİLSEM'in açık olduğu saatler uygun değildir.	69	2,32	1,3	17
16	BİLSEM'e öğretmen seçimi her yıl yapılmadığı için öğretmen eksikleri tamamlanamamamaktadır	69	1,81	1	24
17	BİLSEM'de özel eğitim öğretmeni olmaması etkinliklerin niteliğini düşürmektedir.	69	2,39	1,19	14
18	BİLSEM'de program geliştirme dalında uzmana ihtiyaç vardır.	69	1,49	0,8	29
19	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekleri uygulayacak uzman sayısı yetersizdir	69	1,58	0,79	28
20	BİLSEM'de hizmetli sayısı ihtiyaca karşılık vermemektedir	69	2,32	1,38	18
21	Öğretmen ve yöneticilerin gelişimine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri yeterli değildir.	69	1,46	0,8	30
22	Öğrencilerin tanılamalarının okul öncesinde yapılmaması, yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilememesine sebep olmaktadır	69	1,99	1,14	22

Çizelge 51'in devamı

23	BİLSEM binasının çalışmalara imkan sağlayacak koşullar taşımaması çalışmaların etkililiğini düşürmektedir.	69	2,13	1,29	19
24	BİLSEM'de ısınma sorunu yaşanmaktadır.	69	3,58	1,48	4
25	BİLSEM'de sınıfların ışıklandırılması yetersizdir.	69	4,23	1,07	1
26	BİLSEM'in öğrencileri araştırma gezilerine ve sosyal etkinliklere götürmek için tahsis edilmiş bir aracı yoktur.	69	1,28	0,87	33
27	BİLSEM'deki kütüphane ihtiyaca cevap verememektedir.	69	2,49	1,35	13
28	BİLSEM'deki fizik laboratuarı üst düzey teknoloji ile donatılmamıştır.	69	2,65	1,61	11
29	BİLSEM'de kimya laboratuarı donanımı yetersizdir.	69	2,88	1,57	9
30	BİLSEM'deki biyoloji laboratuarı donanımı yetersizdir.	69	2,93	1,54	8
31	BİLSEM'de bilgisayarlar, öğrenci sayısına göre yetersizdir.	69	3,83	1,35	3
32	Küçük grupların çalışmasına uygun sınıflar yetersizdir.	69	3,28	1,58	5
33	Bütün sınıflarda bilgisayar bulunmaması çalışmaların hızını düşürmektedir.	69	4,04	1,37	2
34	Birimlerin kendilerine ait odaları yetersizdir.	69	3,28	1,54	6
35	Resim atölyeleri heykel çalışmalarına uygun değildir.	69	2,61	1,48	12
36	BİLSEM'de bir kantine ihtiyaç duyulmaktadır.	69	2,34	1,46	16
	Genel Ortalama	**69**	**2,40**	**0,54**	

Çizelge 51 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Bakanlıkça BİLSEM'lere ayrılmış özel bir bütçe olmaması çalışmaların etkililiğini azaltmaktadır." (4,63=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, sırasıyla "BİLSEM'in öğrencileri araştırma gezilerine ve sosyal etkinliklere götürmek için tahsis edilmiş bir aracı yoktur." (4,59=Tam Katılıyorum), "BİLSEM'ler arası öğretmen atamalarının yapılamaması, alanda yetişmiş öğretmenlerin istihdamı açısından merkezlerin etkililiğini düşürmektedir" (4,44=Tam Katılıyorum), "BİLSEM'lerle ilgili yasal düzenlemelerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yürütülmesi sorun yaratmaktadır." (4,44=Tam Katılıyorum), "Öğretmen ve yöneticilerin gelişimine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri yeterli değildir." (4,42=Tam Katılıyorum) maddeleri izlemektedir.

Düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddeler ise "Küçük grupların çalışmasına uygun sınıflar yetersizdir." (2,98=Biraz Katılıyorum), "BİLSEM'de bilgisayarlar, öğrenci sayısına göre yetersizdir." (2,76=Biraz Katılıyorum), "BİLSEM'de ısınma sorunu yaşanmaktadır." (2,55=Çok Az Katılıyorum) ve

"Bütün sınıflarda bilgisayar bulunmaması çalışmaların hızını düşürmektedir." (2,32=Çok Az Katılıyorum), maddeleridir, En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip olan maddenin ise "BİLSEM'de sınıfların ışıklandırılması yetersizdir." (1,77=Çok Az Katılıyorum) olduğu görülür.

Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna ilişkin toplam 33 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=2,36) "çok az katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile öğretmenler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin örgütlenme boyutunu gerçekleştirme etkililiğine çok az katılmaktadırlar.

BİLSEM'ler iç donanım konusunda fazla bir sıkıntı yaşamamakla birlikte programın temelin oluşturan projeler ve araştırmalar için MEB ce verilen ayrı bir ödeneğin olmaması bunun en basit yansıması olarak öğrencileri farklı öğrenme ortamlarına taşıyacak bir araçlarının bulunmaması programın etkililiğini düşürmektedir denebilir.

Öğretmenlerin Örgütlenme Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı. Öğretmenlerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı çizelge 52'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 52. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Erkek	142	2,48	0,61	269	**3,573**	,000
Kadın	129	2,23	0,57			

*p<.05

Çizelge 52 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(269)}$=3,573, p<.01). Erkek öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=2,48 iken, kadın öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=2,23'dir. Bu bulgu, anlamlı farkın erkek öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM'lerin örgütleme boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı çizelge 53'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 53. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütleme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	N	$\overline{X}$	ss	Sd	T	P
Lisans	172	2,37	0,61	269	**0,327**	,744
Lisansüstü	99	2,34	0,59			

*p>.05

Çizelge 53 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütleme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(269)}$= 0,269, p>.05). Lisans mezunu olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütleme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,37, Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütleme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,34'dür. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik örgütleme boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Etkililik. BİLSEM'lerin örgütlenme boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin meslek kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı çizelge 54'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 54. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	T	P
0–15 yıl	227	2,39	0,61	269	**1,824**	,069
16 yıl ve üstü	44	2,21	0,52			

*p>.05

Çizelge 54 incelendiğinde, öğretmenlerin meslek kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(269)}$= 1,824, p>.05). 0–15 yıl arasında meslek kıdemi olan

öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,39, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,21'dir. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik örgütleme boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütlenme Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular. BİLSEM yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 55'de gösterilmiştir.

Çizelge 55. Yönetici Ve Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerini T-Testi Sonuçları

	N	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**T**	**P**
Yönetici	69	2,40	0,54	338	**0,499**	,618
Öğretmen	271	2,36	0,60			

*p>.05

Çizelge 55 incelendiğinde, yöneticiler ile öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşler arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(338)}$=0,499, p>.05). Yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,40 iken, öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,36'dir. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerin yönetici ya da öğretmen olma durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir.

BİLSEM Velilerinin Örgütlenme Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Örgütlenme boyutunda yer alan 7 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 56'da gösterilmiştir.

Çizelge 56. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
6	BİLSEM'de çocuğuma temiz bir ortam sağlanmaktadır.	329	4,34	0,9	2
7	BİLSEM'de sınıflar kışın ısınmamaktadır.	329	4,15	1,26	3
8	Çocuğumu BİLSEM'e getirirken ulaşım problemi yaşamaktayım.	329	3,1	1,64	7
9	BİLSEM'de çalışan hizmetlilerin sayısı yeterli değildir.	329	3,3	1,52	6
10	BİLSEM'in çocuğuma okulundan farklı ve zengin bir ortam sunduğunu düşünmüyorum.	329	3,71	1,44	5
11	BİLSEM'in çalışma saatleri okul saatleri ile çakıştığı için çocuğum merkezden yeterince yararlanamamaktadır.	329	3,88	1,49	4
12	Çocuğumun BİLSEM'deki eğitimi tamamladığında bu programın örgün eğitim hayatında ek bir puan ya da katkı sağlaması gerektiğini düşünüyorum.	329	4,44	1,09	1
Genel Ortalama		**329**	**3,85**	**0,67**	

Çizelge 56 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Çocuğumun BİLSEM'deki eğitimi tamamladığında bu programın örgün eğitim hayatında ek bir puan ya da katkı sağlaması gerektiğini düşünüyorum." (4,44=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'de çocuğuma temiz bir ortam sağlanmaktadır." (4,34=Tam Katılıyorum), "Çocuğumu BİLSEM'e getirirken ulaşım problemi yaşamaktayım." (2,9=Biraz Katılıyorum), "BİLSEM'de çalışan hizmetlilerin sayısı yeterli değildir." (2,7=Biraz Katılıyorum), "BİLSEM'in çocuğuma okulundan farklı ve zengin bir ortam sunduğunu düşünmüyorum." (2,29=Çok Az Katılıyorum) ve "BİLSEM'in çalışma saatleri okul saatleri ile çakıştığı için çocuğum merkezden yeterince yararlanamamaktadır." (2,12=Çok Az Katılıyorum) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'de sınıflar kışın ısınmamaktadır." (1,85=Çok Az Katılıyorum) olduğu görülür.

Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna ilişkin toplam 7 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=3,85) "büyük ölçüde katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile veliler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin örgütlenme boyutunu gerçekleştirmeyi büyük ölçüde katılmaktadırlar.

Velilerin Örgütlenme Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı. Velilerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 57'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 57 Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**T**	**p**
Erkek	188	3,83	0,71	327	**—0,242**	,809
Kadın	141	3,85	0,63			

*p>.05

Çizelge 57 incelendiğinde, velilerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(327)}$= —0,242, p>.05). Erkek velilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,83 iken, kadın velilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,85'dir. Bu bulgu, erkek ve kadın velilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının birbirine yakın olduğunu ve görüşlerin birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 58'de ve Çizelge 59'da gösterilmiştir.

Çizelge 58. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.

Grup	**N**	$\bar{x}$	**ss**
İlköğretim	31	3,77	0,58
Ortaöğretim	80	4,03	0,60
Üniversite	218	3,79	0,70
Toplam	329	3,85	0,67

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin ilköğretim mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,77, ortaöğretim mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,03 ve lisans mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,79 olduğu görülmektedir.

Çizelge 59. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Eğitim Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Gruplararası	3,435	2	1,717	3,839	,022
Gruplariçi	145,836	326	0,447		
Toplam	149,270	328			

*p<.05

Çizelge 59'daki verilere göre, velilerin eğitim durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamdır ($F_{(2–326)}$= 3,839, p<.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testine (Çizelge 3.15.1) göre ortaöğretim mezunu veliler ($\bar{X}$=4,03) ile lisans mezunu veliler ($\bar{X}$=3,79) arasında ortaöğretim mezunu veliler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çizelge 60. Eğitim Durumlarına Göre TUKEY Testi

	(A) eğitim durumu	(B)eğitim durumu	Aritmetik Ortalama farkı (A-B)	ss	p.
Tukey HSD	İlköğretim	Ortaöğretim	—0,25	0,14	,176
		Üniversite	—0,02	0,13	,991
	Ortaöğretim	Üniversite	0,24(*)	0,08	,020

* p<.05.

Velilerin Yaşlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 61'de ve Çizelge 62'de gösterilmiştir.

Çizelge 61. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss
25–35 yaş	53	3,82	0,68
36–45 yaş	207	3,82	0,69
46 yaş ve üstü	69	3,95	0,62
Toplam	329	3,85	0,67

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin velilerin yaş durumu 25-35 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,82, 36–45 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,82 ve 46 yaş ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,95 olduğu görülmektedir.

Çizelge 62. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	0,864	2	0,432	0,948	,388
Gruplariçi	148,407	326	0,455		
Toplam	149,270	328			

*p>.05

Çizelge 62'daki verilere göre, velilerin yaş durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(2-326)}$= 0,948, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri yaşa göre değişmemektedir.

Velilerin Meslek Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin meslek durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 63'de ve Çizelge 64'de gösterilmiştir.

Çizelge 63. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**ss**
Memur	138	3,89	0,69
Serbest meslek	30	3,78	0,69
Ev hanımı	47	3,76	0,56
Emekli	30	3,93	0,58
Başka	84	3,82	0,74
Toplam	329	3,85	0,67

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin velilerin meslek durumu memur olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,89, serbest meslek olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,78, ev hanımı olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,76, emekli olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,93 ve başka olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,82 olduğu görülmektedir.

Çizelge 64. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	,971	4	,243	0,530	,714
Gruplariçi	148,300	324	,458		
Toplam	149,270	328			

*p>.05

Çizelge 64'deki verilere göre, velilerin meslek durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(4–324)}$= 0,530, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri mesleklerine göre değişmemektedir.

Velilerin Gelir Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin gelir durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 65'de ve Çizelge 66'da gösterilmiştir.

Çizelge 65. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**ss**
0–1000 TL	42	3,93	0,51
1001–2000 TL	122	3,94	0,70
2001–4000 TL	132	3,76	0,70
4001 ve üstü	33	3,75	0,64
Toplam	329	3,85	0,67

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin velilerin gelir durumu 0–1000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,93, 1001–2000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,94, 2001–4000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,76 ve 4001 TL ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,75 olduğu görülmektedir.

Çizelge 66. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Gruplararası	2,436	3	,812	1,797	,148
Gruplariçi	146,834	325	,452		
Toplam	149,270	328			

*p>.05

Çizelge 66'daki verilere göre, velilerin gelir durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir. ($F_{(3–325)}$= 1,797, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri gelir durumuna göre değişmemektedir.

BİLSEM Öğrencilerinin Örgütlenme Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Örgütlenme boyutunda yer alan 12 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 67'de gösterilmiştir.

Çizelge 67. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
7	BİLSEM'de bazı branşlardaki öğretmenlerin eksikliği sebebiyle çalışmalarım verimli olmamaktadır.	479	4,09	1,34	5
8	BİLSEM'de branşlara uygun derslikler yeterli değildir.	479	4,1	1,34	4
9	Sınıfların düzenlemeleri renkli ve materyallerle zenginleştirilmiş değildir.	479	4,07	1,22	6
10	Sınıflar küçük grupların çalışmasına uygun olarak düzenlenmemiştir.	479	4,2	1,28	1
11	Bilgisayar laboratuarında öğrencilere yetecek kadar bilgisayar yoktur.	479	4,11	1,36	2
12	BİLSEM'in kütüphanesi yeterli değildir.	479	3,6	1,55	11
13	Fizik laboratuarı üst düzey teknoloji ile donatılmamıştır.	479	3,77	1,32	10
14	Kimya laboratuarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir.	479	3,95	1,24	8
15	Biyoloji laboratuarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir.	479	3,89	1,29	9
16	BİLSEM'de kışın ısınma sorunu yaşanmaktadır.	479	4,11	1,37	3
17	BİLSEM'e gelirken ulaşım problemi yaşamaktayım.	479	4,01	1,42	7
18	BİLSEM'de bir kantinin olmasına ihtiyaç duymaktayım.	479	2,44	1,63	12
Genel Ortalama		**479**	**3,86**	**0,86**	

Çizelge 67 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'de bir kantinin olmasına ihtiyaç duymaktayım." (3,56=Büyük Ölçüde Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'in kütüphanesi yeterli değildir." (2,4=Çok Az Katılıyorum), "Fizik laboratuarı üst düzey teknoloji ile donatılmamıştır." (2,23=Çok Az Katılıyorum), "Biyoloji laboratuarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir." (2,11=Çok Az Katılıyorum), "Kimya laboratuarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir." (2,05=Çok Az Katılıyorum), "BİLSEM'e gelirken ulaşım problemi yaşamaktayım." (1,99=Çok Az Katılıyorum), "Sınıfların düzenlemeleri renkli ve materyallerle zenginleştirilmiş değildir." (1,93=Çok Az Katılıyorum), "BİLSEM'de bazı branşlardaki öğretmenlerin eksikliği sebebiyle çalışmalarım verimli olmamaktadır." (1,91=Çok Az Katılıyorum), "BİLSEM'de branşlara uygun derslikler yeterli değildir." (1,9=Çok Az Katılıyorum), "Bilgisayar laboratuarında öğrencilere yetecek kadar bilgisayar yoktur." (1,89=Çok Az Katılıyorum) ve "BİLSEM'de kışın ısınma sorunu yaşanmaktadır." (1,89=Çok Az Katılıyorum) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Sınıflar küçük grupların çalışmasına uygun olarak düzenlenmemiştir." (1,8=Çok Az Katılıyorum) olduğu görülür.

Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna ilişkin toplam 12 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=3,86) "büyük ölçüde katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile öğrenciler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin örgütlenme boyutunu gerçekleştirmeyi büyük ölçüde katılmaktadırlar.

Öğrencilerin Örgütlenme Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı. Öğrencilerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 68'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 68. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**T**	**P**
Erkek	244	3,90	0,85	477	**1,027**	,305
Kadın	235	3,82	0,87			

*p>.05

Çizelge 68 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(477)}$=1,027, p>.05). Erkek öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,90 iken, kadın öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,82'dir. Bu bulgu, erkek ve kadın öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının birbirine yakın olduğunu ve görüşlerin birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 69'da ve Çizelge 70'de gösterilmiştir**.**

Çizelge 69. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\overline{x}$	**ss**
7–9 yaş	66	4,09	0,82
10–12 yaş	273	3,87	0,88
13 yaş ve üstü	140	3,75	0,82
Toplam	479	3,86	0,86

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin öğrencilerin yaş durumu 7–9 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,09, 10-12 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,87 ve 13 yaş ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,75 olduğu görülmektedir.

Çizelge 70. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumuna göre farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**f**	**p**
Gruplararası	5,370	2	2,685	3,669	,026
Gruplariçi	348,288	476	,732		
Toplam	353,658	478			

*p<.05

Çizelge 70'deki verilere göre, öğrencilerin yaş durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(2–476)}$= 3,669, p<.05). Başka bir ifadeyle, BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri yaş durumuna göre değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testine (Çizelge 71) göre 7–9 yaş arasında olanlar ($\overline{X}$=4,09) ile 13 yaş ve üstü olanlar ($\overline{X}$=3,75) arasında 7–9 yaş arasında olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Başka bir değişle BİLSEM'lerin yaş düzeyi 13 yaş ve üstü olan öğrenciler, yaş düzeyi 7–9 yaş arasında olan öğrencilere göre örgütlenme boyutu etkililiğinin daha düşük olduğunu düşünmektedirler.

Çizelge 71. Yaş durumu Tukey testi Çizelgesi

	(A) durum	**(B) durum**	**Aritmetik Ortalama farkı (A-B)**	**ss**	**p**
Tukey HSD	7–9 yaş	10–12 yaş	,23	,12	,128
		13 yaş ve üstü	,35(*)	,13	,019
	10–12 yaş	13 yaş ve üstü	,12	,09	,382

*p<.05.

Çuhardaroğlu ve arkadaşları (2004) ergenlerin sorunlarını belirlemek amacıyla, yasları 12-21 arasında değişen 536 ergen üzerinde bir çalışma yapmıstır. Örneklemin %54'ü kız, %46'sı erkektir. Araştırmada Kısa Semptom Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Kendilik Algısının Sürekliliği Formu kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, ergenlerin en önemli gelişimsel sorunları; okulla ilgili sorunlar, kendileri, karsı cinsle ilişkiler, parasal sorunlar ve aile ile ilişkileri baslıkları altında toplanmaktadır. 13 yaş ve üstündeki BİLSEM öğrencilerinin amaç ve örgütlenme boyutlarını diğerlerine göre daha az etkili bulmaları bu çalışmanın sonuçları ile de uyumlu olduğu düşünülebilir. Ergenlikle birlikte öğrencilerin ilgileri değişmektedir. Eğitim ortamlarına isteksiz devam etmeleri söz konusu olabilmektedir.

Öğrencilerin Sınıflarına Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin devam ettiği sınıf durumlarına

göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 72'de ve Çizelge 73'de gösterilmiştir.

Çizelge 72. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss
3	64	4,07	0,82
4	39	4,09	1,06
5	116	3,94	0,86
6	127	3,75	0,83
7	63	3,75	0,79
8. sınıf ve üstü	70	3,72	0,85
Toplam	479	3,86	0,86

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin öğrencilerin devam ettiği sınıf durumuna göre 3. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,07, 4. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,09, 5. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,94, 6. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,75, 7. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,75 ve 8. Sınıf ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,72 olduğu görülmektedir.

Çizelge 73. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	9,314	5	1,863	2,559	,027
Gruplariçi	344,344	473	,728		
Toplam	353,658	478			

* p<.05

Çizelge 73'deki verilere göre, öğrencilerin devam ettiği sınıf durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(5–473)}$= 2,559, p<.05). Başka bir ifadeyle, BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri devam ettikleri sınıfa göre değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey ve Sheffe testleri yapılmış fakat f anlamlı olmasına rağmen

bu testler anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu vermemiştir. Bunun üzerine LSD testi uygulanmış (Tablo 3.30.1) bu göre 3. sınıf olanlar ($\overline{X}$=4,07) ile 6. sınıf olanlar ($\overline{X}$=3,75) arasında, 3. sınıf olanlar lehine, 3. sınıf olanlar ($\overline{X}$=4,07) ile 7. sınıf olanlar ($\overline{X}$=3,75) arasında, 3. sınıf olanlar lehine, 3. sınıf olanlar ($\overline{X}$=4,07) ile 8. sınıf ve üstü olanlar ($\overline{X}$=3,72) arasında, 3. sınıf olanlar lehine, 4. sınıf olanlar ($\overline{X}$=4,09) ile 6. sınıf olanlar ($\overline{X}$=3,75) arasında, 4. sınıf olanlar lehine ve 4. sınıf olanlar ($\overline{X}$=4,09) ile 8. sınıf ve üstü olanlar ($\overline{X}$=3,72) arasında, 4. sınıf olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çizelge 74. Sınıf durumu durumu LSD testi tablosu

	(A) eğitim durumu	**(B)eğitim durumu**	**Aritmetik Ortalama farkı (A-B)**	**ss**	**p.**
LSD	3. sınıf	4. sınıf	-,03	,17	,874
		5. sınıf	,12	,13	,349
		6. sınıf	,32(*)	,13	,016
		7. sınıf	,31(*)	,15	,040
		8. sınıf ve üstü	,35(*)	,15	,019
	4. sınıf	5. sınıf	,15	,16	,336
		6. sınıf	,34(*)	,16	,028
		7. sınıf	,34	,17	,051
		8. sınıf	,38(*)	,17	,028
	5. sınıf	6. sınıf	,19	,11	,080
		7. sınıf	,19	,13	,160
		8. sınıf	,22	,13	,084
	6. sınıf	7. sınıf	-,004	,13	,972
		8. sınıf	,03	,13	,804
	7. sınıf	8. sınıf	,04	,15	,808

* p<.05.

Öğrencilerin BİLSEM'e Devam Ettikleri Yıla Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 75'da ve Çizelge 76'da gösterilmiştir.

Çizelge 75. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss
1 yıl	104	4,11	0,89
2 yıl	162	3,78	0,81
3 yıl	127	3,74	0,88
4 yıl ve üstü	86	3,90	0,83
Toplam	479	3,86	0,86

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin öğrencilerin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumu 1 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,11, 2 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,78, 3 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,74 ve 4 yıl ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,90 olduğu görülmektedir.

Çizelge 76. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	9,606	3	3,202	4,420	,004
Gruplariçi	344,053	475	,724		
Toplam	353,658	478			

* p<.05

Çizelge 76'daki verilere göre, öğrencilerin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(3–475)}$= 4,420, p<.05). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testine (Çizelge 77) göre BİLSEM'e devam yılı 1 yıl olan öğrenciler ($\bar{X}$=4,11) ile 2 yıl olan öğrenciler ($\bar{X}$=3,78) ve 1 yıl olan öğrenciler ($\bar{X}$=4,11) ile 3 yıl olan öğrenciler ($\bar{X}$=3,74) arasında 1 yıl olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çizelge 77. Öğrencilerin BİLSEM'e devam yılı durumu Tukey testi Çizelgesi

	(A) BİLSEM'e Devam Yılı	(B) BİLSEM'e Devam Yılı	Aritmetik Ortalama farkı (A-B)	ss	P
Tukey HSD	1 yıl	2 yıl	,33(*)	0,11	,011
		3 yıl	,37(*)	0,11	,006
		4 yıl ve üstü	,21	0,12	0335
	2 yıl	3 yıl	,03	0,10	,981
		4 yıl ve üstü	-,12	0,11	,695
	3 yıl	4 yıl ve üstü	-,16	0,12	,520

* p<.05.

Bu bulgular doğrultusunda BİLSEM'e yeni başlayan öğrencilerin örgün eğitimdeki okullarından farklı olarak bireysel eğitim gördükleri bir ortama girmelerinin, farklı materiyallar kullanmalarının BİLSEM örgütlenme boyutunu 1 yıl ve üstünde olanlara göre daha etkili bulmasında rolu olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin Devam Ettikleri Okula Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin devam edilen okul durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 78'de gösterilmiştir.

Çizelge 78. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Örgütlenme Boyutuna İlişkin Puanlarının Devam Edilen Okul Durumu T-Testi Sonuçları

Okul Durumu	N	$\overline{X}$	ss	Sd	t	P
Özel Okul	97	3,76	0,99	477	-1,277	,202
Devlet Okulu	382	3,89	0,82			

* p>.05

Çizelge 78 incelendiğinde, öğrencilerin devam ettiği okul durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlam değildir (t(477)=-1,277, $p>.05$). Özel okula devam eden öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,76 iken, devlet okuluna devam eden öğrencilerin BİLSEM örgütsel

etkililik örgütlenme boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,89'dur. Bu bulgu, devam edilen okul durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

BİLSEM Yöneticilerinin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşleri

BİLSEM yöneticilerinin süreç boyutunda yer alan 17 ifadeye ilişkin görüşlerin aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerleri Çizelge 79'da gösterilmiştir.

Çizelge 79. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
37	BİLSEM'deki öğretmenler ve yöneticiler üstün zeka/ yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili yayınlara ulaşamamaktadırlar.	69	2,9	1,21	5
38	Öğretmenlerin, öğrencilerin evlerine yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.	69	2,57	1,29	9
39	Öğretmenlerin, öğrencilerin okullarına yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.	69	2,86	1,12	6
40	BİLSEM'de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır.	69	1,72	0,94	16
41	Destek Eğitimi Programı sonunda, öğrencilerin alanlarını (zihinsel, resim, müzik) belirlerken kullanılan ölçütler yetersizdir.	69	2,03	1,04	14
42	Destek Eğitimi Programı öğrenci devamsızlığının yüksek olması nedeniyle etkisiz kalmaktadır.	69	2,58	1,3	8
43	Öğrencilerin üzerinde çalıştığı proje konuları kavramlar ve ilkeler güncel değildir.	69	3,35	1,23	1
44	Proje konularının seçimi öğrenciye bırakılmayıp öğretmen tarafından belirlenmektedir.	69	3,19	1,17	3
45	Uyum programında yapılan etkinlikler öğrencinin BİLSEM'e uyumunun sağlanması açısından yeterli değildir.	69	3,35	1,3	2
46	Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Programda, yapılan projeler malzeme ve bütçe yetersizliğinden istenen sonuca ulaşmamaktadır.	69	2,45	1,11	11
47	Özel Yetenekleri Fark Ettirici Programda öğrenciler, yetenek ve ilgileri göz önüne alınarak seçtikleri bir disiplinde derinlemesine çalışma yapmaları için (üniversitelerden) gereken akademik desteği görememektedirler.	69	2,26	1,22	12

Çizelge 79'un devamı

48	BİLSEM'ler müfettişler tarafından denetlenmemekte ve rehberlik amaçlı ziyaret edilmemektedir	69	2,09	1,34	13
49	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekler güvenilir ve geçerli değildir	69	3	1,25	4
50	Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici programa geldiklerinde sınav (SBS) kaygıları yaşayıp dershaneye başladıklarından BİLSEM'e devamsızlık oranları artmaktadır.	69	1,67	0,97	17
51	Öğrencilerin BİLSEM'e devam zorunluluğunun olmaması programın etkiliğini düşürmektedir.	69	1,75	1,08	15
52	Öğrenciler dershaneye gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih etmektedirler	69	2,48	1,2	10
53	Sınıfların düzenlemeleri öğrencinin yaratıcılığını arttıracak şekilde zenginleştirilmiş değildir	69	2,64	1,28	7
Genel Ortalama		**69**	**2,52**	**0,67**	

Çizelge 79 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya maddenin "Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici programa geldiklerinde sınav (SBS) kaygıları yaşayıp dershaneye başladıklarından BİLSEM'e devamsızlık oranları artmaktadır." (4,33=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır." (4,28=Tam Katılıyorum), "Öğrencilerin BİLSEM'e devam zorunluluğunun olmaması programın etkiliğini düşürmektedir." (4,25=Tam Katılıyorum), "Destek Eğitimi Programı sonunda, öğrencilerin alanlarını (zihinsel, resim, müzik) belirlerken kullanılan ölçütler yetersizdir." (3,97=Büyük Ölçüde Katılıyorum), "BİLSEM'ler müfettişler tarafından denetlenmemekte ve rehberlik amaçlı ziyaret edilmemektedir." (3,91=Büyük Ölçüde Katılıyorum), izlemektedir.

Düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddeler ise "BİLSEM'deki öğretmenler ve yöneticiler üstün zeka/ yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili yayınlara ulaşamamaktadırlar." (3,1=Çok Az Katılıyorum), "Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekler güvenilir ve geçerli değildir." (3=Çok Az Katılıyorum), "Proje konularının seçimi öğrenciye bırakılmayıp öğretmen tarafından belirlenmektedir." (2,81=Çok Az Katılıyorum) ve "Uyum programında yapılan etkinlikler öğrencinin BİLSEM'e uyumunun sağlanması açısından yeterli değildir." (2,65=Çok Az Katılıyorum) maddeleridir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Öğrencilerin üzerinde çalıştığı proje konuları

kavramlar ve ilkeler güncel değildir.” (2,65=Çok Az Katılıyorum) olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna ilişkin toplam 17 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=2,52) “çok az katılıyorum” şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile yöneticiler BİLSEM’lerin örgütsel etkililiğinin süreç boyutunu gerçekleştirme etkililiğine çok az katılmaktadırlar.

Süreç boyutunun etkililiğinin düşük olmasına neden olan hususların aslında örgütlenme boyutunda sözü edilen eksikliklerden kaynakladığı değerlendirilebilir. Bu bağlamda üstün yeteneklilerin örgün eğitim başarı kriterlerine ulaşmada bir engelmiş gibi görünen BİLSEM eğitim sürecinin engel değil katkı oluşturmasını sağlayıcı düzenlemelerin eksik olduğu düşünülebilir. BİLSEM Yönergesi madde 7’de “Eğitim-öğretim etkinlikleri, çocuk/öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumları ile bütünlük oluşturacak şekilde plânlanır ve yürütülür. “ ilkesi bu amaca yöneliktir. Ayrıca yöneticilerin bürokratik ve pragmatik bir yaklaşımla MEB tarafından hazırlanan BİLSEM programına Üniversite ve TUBİTAK gibi akademik ve teknolojik kültüre sahip kurumlar tarafından katkı yapılmaması sebebiyle, programları akademik ve teknolojik yönden yetersiz bulduğu düşünülebilir.

Yönetici Kıdemine Göre Etkililik. BİLSEM’lerin süreç boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin yönetici görüşlerinin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 80’ de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 80. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
1–5 yıl	39	2,56	0,69	67	**0,594**	,555
6 yıl ve üstü	30	2,47	0,62			

*p>.05

Çizelge 80 incelendiğinde, yöneticilerin yöneticilik kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(67)}$= 0,594, p>.05). 1–5 yıl arasında yöneticilik kıdemi olan

yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,56, 6 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,47'dir. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

Yöneticilerin Meslek Kıdemine Göre Etkililik. BİLSEM'lerin süreç boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin yönetici görüşlerinin meslek kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 81'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 81. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**p**
6–15 yıl	32	2,58	0,74	67	**0,634**	,528
16 yıl ve üstü	37	2,47	0,62			

*p>.05

Çizelge 81 incelendiğinde, yöneticilerin meslek kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(67)}$= 0,634, p>.05). 6–15 yıl arasında meslek kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,58, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,47'dir. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

BİLSEM Öğretmenlerinin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşleri.

BİLSEM'lerin Süreç Boyutundaki Örgütsel Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Süreç boyutunda yer alan 33 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 82'de gösterilmiştir.

Çizelge 82. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	Ss	Katılım Sırası
37	BİLSEM'deki öğretmenler ve yöneticiler üstün zeka/ yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili yayınlara ulaşamamaktadırlar..	271	2,48	1,29	10
38	Öğretmenlerin, öğrencilerin evlerine yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.	271	2,93	1,36	7
39	Öğretmenlerin, öğrencilerin okullarına yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.	271	3,14	1,22	3
40	BİLSEM'de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır.	271	1,94	1,21	16
41	Destek Eğitimi Programı sonunda, öğrencilerin alanlarını (zihinsel, resim, müzik) belirlerken kullanılan ölçütler yetersizdir.	271	2,24	1,3	12
42	Destek Eğitimi Programı öğrenci devamsızlığının yüksek olması nedeniyle etkisiz kalmaktadır.	271	2,95	1,48	6
43	Öğrencilerin üzerinde çalıştığı proje konuları kavramlar ve ilkeler güncel değildir.	271	3,68	1,18	1
44	Proje konularının seçimi öğrenciye bırakılmayıp öğretmen tarafından belirlenmektedir.	271	3,14	1,38	4
45	Uyum programında yapılan etkinlikler öğrencinin BİLSEM'e uyumunun sağlanması açısından yeterli değildir.	271	3,62	1,36	2
46	Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Programda, yapılan projeler malzeme ve bütçe yetersizliğinden istenen sonuca ulaşmamaktadır.	271	2,52	1,26	9
47	Özel Yetenekleri Fark Ettirici Programda öğrenciler, yetenek ve ilgileri göz önüne alınarak seçtikleri bir disiplinde derinlemesine çalışma yapmaları için (üniversitelerden) gereken akademik desteği göremememektedirler.	271	2,19	1,25	14
48	BİLSEM'ler müfettişler tarafından denetlenmemekte ve rehberlik amaçlı ziyaret edilmemektedir	271	2,24	1,34	13
49	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekler güvenilir ve geçerli değildir	271	3,02	1,33	5
50	Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici programa geldiklerinde sınav (SBS) kaygıları yaşayıp dershaneye başladıklarından BİLSEM'e devamsızlık oranları artmaktadır.	271	1,67	1,09	17
51	Öğrencilerin BİLSEM'e devam zorunluluğunun olmaması programın etkiliğini düşürmektedir.	271	1,96	1,23	15
52	Öğrenciler dershaneye gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih etmektedirler	271	2,27	1,33	11
53	Sınıfların düzenlemeleri öğrencinin yaratıcılığını arttıracak şekilde zenginleştirilmiş değildir	271	2,58	1,39	8
Genel Ortalama		**271**	**2,62**	**0,76**	

Çizelge 82 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin “Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici programa geldiklerinde sınav (SBS) kaygıları yaşayıp dershaneye başladıklarından BİLSEM’e devamsızlık oranları artmaktadır.” (4,33=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla, “BİLSEM’de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır.” (4,06=Büyük Ölçüde Katılıyorum), “Öğrencilerin BİLSEM’e devam zorunluluğunun olmaması programın etkiliğini düşürmektedir.” (4,04=Büyük Ölçüde Katılıyorum), “Özel Yetenekleri Fark Ettirici Programda öğrenciler, yetenek ve ilgileri göz önüne alınarak seçtikleri bir disiplinde derinlemesine çalışma yapmaları için (üniversitelerden) gereken akademik desteği görememektedirler.” (3,81=Büyük Ölçüde Katılıyorum), , “BİLSEM’ler müfettişler tarafından denetlenmemekte ve rehberlik amaçlı ziyaret edilmemektedir.” (3,76=Büyük Ölçüde Katılıyorum),“ maddeleri izlemektedir.

Düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddeler ise, “Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekler güvenilir ve geçerli değildir.” (2,98=Biraz Katılıyorum), “Öğretmenlerin, öğrencilerin okullarına yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.” (2,86=Biraz Katılıyorum), “Proje konularının seçimi öğrenciye bırakılmayıp öğretmen tarafından belirlenmektedir.” (2,86=Biraz Katılıyorum) ve “Uyum programında yapılan etkinlikler öğrencinin BİLSEM’e uyumunun sağlanması açısından yeterli değildir.” (2,38=Çok Az Katılıyorum) maddeleridir. En düşük ağırlık ortalamasına sahip olan maddenin ise “Öğrencilerin üzerinde çalıştığı proje konuları kavramlar ve ilkeler güncel değildir.” (2,32=Çok Az Katılıyorum) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna ilişkin toplam 33 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=2,62) “biraz katılıyorum” şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile öğretmenler BİLSEM’lerin örgütsel etkililiğinin süreç boyutunu gerçekleştirme etkililiğine biraz katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı. Öğretmenlerin BİLSEM’lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin

görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 83'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 83. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Erkek	142	2,72	0,74	269	**2,345**	,020
Kadın	129	2,51	0,76			

*p<.05

Çizelge 83 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(269)}$=2,345, p<.01). Erkek öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=2,72 iken, kadın öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=2,51'dir. Bu bulgu, anlamlı farkın erkek öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Etkililik. BİLSEM'lerin süreç boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 84'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 84. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**p**
Lisans	172	2,60	0,75	269	**—0,734**	,464
Lisansüstü	99	2,67	0,77			

*p>.05

Çizelge 84 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(269)}$= —0,734, p>.05). Lisans mezunu olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,60, Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,67'dir. Bu bulgu, BİLSEM

örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Meslek Kıdemine Göre Etkililik. BİLSEM'lerin süreç boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin meslek kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 85'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 85. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
0–15 yıl	227	2,68	0,77	269	**2,642**	,009
16 yıl ve üstü	44	2,35	0,64			

*p<.05

Çizelge 85 incelendiğinde, öğretmenlerin meslek kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(269)}$= 2,642, p<.05). 0–15 yıl arasında meslek kıdemi olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,68 iken, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,35'dir. Bu bulgu, anlamlı farkın 0–15 yıl arasında meslek kıdemi olan öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. 0–15 yıl arasında meslek kıdemi olan öğretmenler, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan öğretmenlere göre süreç boyutundaki örgütsel etkililiğin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

BİLSEM'lerin Süreç Boyutundaki yönetici ve öğretmen Görüşleri arasında farka ilişkin Bulguları. BİLSEM yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 86'da gösterilmiştir.

Çizelge 86. Yönetici Ve Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri Farkı

	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Yönetici	69	2,52	0,67	338	**—1,004**	,316
Öğretmen	271	2,62	0,76			

*p>.05

Çizelge 86 incelendiğinde, yöneticiler ile öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşler arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(338)}$= —1,004, p>.05). Yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,52 iken, öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,62'dir. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerin yönetici ya da öğretmen olma durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir.

BİLSEM Velilerinin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Süreç boyutunda yer alan 15 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 87'de gösterilmiştir.

Çizelge 87. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
13	Çocuğum hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşmaktayım.	329	4,64	0,78	1
14	BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin çocuğuma katkılarını yetersiz buluyorum.	329	4,31	1,05	5
15	Yönetici ve öğretmenler çocuğuma özel eğitim gerektiğinin farkındadırlar.	329	4,23	1,13	6
16	Yönetici ve öğretmenler çocuğumun olumsuz davranışlarına karşı sabırlı ve anlayışlıdırlar.	329	4,5	0,8	3
17	Danışman öğretmeni çocuğumun yetenekleri, ilgileri ve gelişimi hakkında bana bilgi verir.	329	3,9	1,28	8
18	Danışman öğretmenler ev ziyaretlerini ihmal ederler.	329	2,72	1,5	15
19	BİLSEM'deki programlar ve etkinlikler hakkında bilgi sahibi değilim.	329	3,77	1,32	10
20	Yeterince veli bilgilendirme seminerleri yapılmamaktadır.	329	3,54	1,39	11
21	BİLSEM'de rehberlik çalışmalarının yetersizliğinden çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum.	329	3,84	1,31	9

Çizelge 87'nin devamı

22	BİLSEM yönetimiyle birlikte merkezin sorunlarının çözümünde aktif rol oynarım.	329	2,89	1,37	14
23	BİLSEM'in çalışma ve etkinliklerine maddi katkıda bulunmaya istekliyim.	329	3,03	1,22	13
24	Çocuğumun BİLSEMe devamı konusunda titizlik gösteriyorum.	329	4,52	0,86	2
25	Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemleyebiliyorum.	329	4,16	0,99	7
26	BİLSEM deki öğretmenler çocuğumun üstün yönü hakkında bana geri bildirimde bulunmuyorlar.	329	3,38	1,47	12
27	Çocuğum BİLSEM'e devam etmeye istekli değildir.	329	4,38	1,14	4
Genel Ortalama		**329**	**3,85**	**0,60**	

Çizelge 87 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Çocuğum hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşmaktayım." (4,64=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla, "Çocuğumun BİLSEM'e devamı konusunda titizlik gösteriyorum." (4,52= Tam Katılıyorum), "Yönetici ve öğretmenler çocuğumun olumsuz davranışlarına karşı sabırlı ve anlayışlıdırlar." (4,5= Tam Katılıyorum), "Yönetici ve öğretmenler çocuğuma özel eğitim gerektiğinin farkındadırlar." (4,23= Tam Katılıyorum), "Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemleyebiliyorum." (4,16=Büyük Ölçüde Katılıyorum) maddeleri izlemektedir.

Düşük ortalamaya sahip maddeler "Yeterince veli bilgilendirme seminerleri yapılmamaktadır." (2,46=Çok Az Katılıyorum), "BİLSEM'deki programlar ve etkinlikler hakkında bilgi sahibi değilim." (2,23= Çok Az Katılıyorum), "BİLSEM'de rehberlik çalışmalarının yetersizliğinden çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum." (2,16= Çok Az Katılıyorum) ve "BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin çocuğuma katkılarını yetersiz buluyorum." (1,69=Hiç Katılmıyorum) maddeleridir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Çocuğum BİLSEM'e devam etmeye istekli değildir." (1,61= Hiç Katılmıyorum) olduğu görülmektedir.

Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna ilişkin toplam 15 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=3,85) "büyük ölçüde katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile veliler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin süreç boyutunu gerçekleştirmeyi büyük ölçüde katılmaktadırlar.

Velilerin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin cinsiyete Göre Dağılımı. Velilerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 88'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 88. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Erkek	188	3,88	0,60	327	**0,806**	,421
Kadın	141	3,82	0,60			

*p>.05

Çizelge 88 incelendiğinde, velilerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(327)}$=-0,2,42, p>.05). Erkek velilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,88 iken, kadın velilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,82'dir. Bu bulgu, erkek ve kadın velilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının birbirine yakın olduğunu ve görüşlerin birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Eğitim Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 89'da ve Çizelge 90'da gösterilmiştir.

Çizelge 89. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\overline{x}$	Ss
İlköğretim	31	3,92	0,67
Ortaöğretim	80	3,92	0,58
Üniversite	218	3,82	0,60
Toplam	329	3,85	0,60

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin ilköğretim mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,92, ortaöğretim mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,92 ve lisans mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,82 olduğu görülmektedir.

Çizelge 90. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**f**	**p**
Gruplararası	0,770	2	0,385	1,062	,347
Gruplariçi	118,235	326	0,363		
Toplam	119,006	328			

*p>.05

Çizelge 90'daki verilere göre, velilerin eğitim durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlam değildir ($F_{(2-326)}$= 1,062, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Yaş Değişkenine Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 91'de ve Çizelge 92'de gösterilmiştir.

Çizelge 91. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\overline{x}$	**Ss**
25–35 yaş	53	3,90	0,60
36–45 yaş	207	3,83	0,62
46 yaş ve üstü	69	3,88	0,55
Toplam	329	3,85	0,60

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin velilerin yaş durumu 25-35 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,90, 36–45

yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,83 ve 46 yaş ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,88 olduğu görülmektedir.

Çizelge 92. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	0,230	2	0,115	0,315	,730
Gruplariçi	118,776	326	0,364		
Toplam	119,006	328			

*p>.05

Çizelge 92'deki verilere göre, velilerin yaş durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(2–326)}$= 0,315, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri yaşa göre değişmemektedir.

Meslek Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin meslek durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 93'de ve Çizelge 94'de gösterilmiştir.

Çizelge 93. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\overline{x}$	Ss
Memur	138	3,90	0,59
Serbest meslek	30	3,87	0,63
Ev hanımı	47	3,78	0,59
Emekli	30	3,93	0,47
Başka	84	3,78	0,66
Toplam	329	3,85	0,60

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin velilerin meslek durumu memur olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,90, serbest meslek olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,87, ev hanımı olanların görüşlerinin

ortalaması $\overline{X}$=3,78 emekli olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,93 ve başka olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,78 olduğu görülmektedir.

Çizelge 94. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,141	4	,285	0,784	,536
Gruplariçi	117,865	324	,364		
Toplam	119,006	328			

*p>.05

Çizelge 94'deki verilere göre, velilerin meslek durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(4–324)}$= 0,784, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri mesleklerine göre değişmemektedir.

Velilerin Gelir Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin gelir durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 95'de ve Çizelge 96'da gösterilmiştir.

Çizelge 95. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\overline{x}$	ss
0–1000 TL	42	3,87	0,61
1001–2000 TL	122	3,88	0,62
2001–4000 TL	132	3,85	0,59
4001 ve üstü	33	3,76	0,61
Toplam	329	3,85	0,60

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin velilerin gelir durumu 0–1000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,87, 1001–2000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,88, 2001–4000 TL

arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,85 ve 4001 TL ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,76 olduğu görülmektedir.

Çizelge 96. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	,367	3	,122	0,335	,800
Gruplariçi	118,639	325	,365		
Toplam	119,006	328			

*p>.05

Çizelge 96'deki verilere göre, velilerin gelir durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(3-325)}$= 0,335, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri gelir durumuna göre değişmemektedir.

BİLSEM Öğrencilerinin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Süreç boyutunda yer alan 16 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 97' de gösterilmiştir.

Çizelge 97. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
19	Öğretmenlerime kendi alanlarıyla ilgili soru sorduğum zaman tatmin edici cevaplar verirler.	479	4,58	0,86	1
20	Programlar sırasında öğretmenlerimiz ya da idarecilerimiz üniversitelerden ve konunun uzmanlarından bilgi almamız veya onlar ile çalışmamız için bizi çeşitli kurumlara götürürler.	479	3,66	1,45	14
21	Gereksinim duyduğumda danışman öğretmenim bana rehberlik eder.	479	4,48	0,96	4
22	BİLSEM'de özel ilgi alanıma giren bir konuda veya yetenekli olduğum alanda derinlemesine çalışma yapamıyorum.	479	3,79	1,47	13
23	BİLSEM'de öğretmenlerim beyin fırtınası yaptırarak düşünme ve tartışma ortamı yaratmaktadırlar.	479	4,46	1,01	5
24	Danışmanım evime ziyarete gelmektedir.	479	2,19	1,69	16
25	Danışmanım okuluma ziyarete gelmektedir.	479	2,81	1,21	15

Çizelge 97'in devamı

26	Programların başlangıç ve bitimlerinde öğretmenlerim bana bilgi verirler.	479	4,4	1,05	6
27	BİLSEM'de benim ile ilgili verilen kararlarda öğretmenlerim benim fikrimi de sorarlar.	479	4,52	0,88	2
28	Çalışacağım proje konularımı kendim belirleyemiyorum.	479	3,91	1,38	11
29	BİLSEM'de yaparak yaşayarak öğrenirim.	479	4,52	0,83	3
30	Destek eğitimi programının çok uzun sürmesi sebebiyle sıkılıyorum.	479	3,94	1,32	10
31	Destek eğitimi programında yeteneğim ve ilgi duyduğum alanlar haricinde farklı alanlarda çalışmalar yapmamız beni sıkmaktadır.	479	4,1	1,26	8
32	İlköğretim 6. sınıftan itibaren SBS'ye hazırlanmak için BİLSEM'den ayrılmayı düşünüyorum.	479	4,39	1,1	7
33	Dershaneye gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih ederim.	479	3,96	1,43	9
34	BİLSEM'de geçirdiğim süre çalışmalarımı tamamlamak için yeterli değildir.	479	3,81	1,33	12
Genel Ortalama		**479**	**3,97**	**0,53**	

Çizelge 97 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Öğretmenlerime kendi alanlarıyla ilgili soru sorduğum zaman tatmin edici cevaplar verirler." (4,58=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'de benim ile ilgili verilen kararlarda öğretmenlerim benim fikrimi de sorarlar." (4,52=Tam Katılıyorum), "BİLSEM'de yaparak yaşayarak öğrenirim." (4,52=Tam Katılıyorum), "Gereksinim duyduğumda danışman öğretmenim bana rehberlik eder." (4,48=Tam Katılıyorum), "BİLSEM'de öğretmenlerim beyin fırtınası yaptırarak düşünme ve tartışma ortamı yaratmaktadırlar." (4,46=Tam Katılıyorum), maddeleri izlemektedir. "

Düşük ortalama ağırlığına sahip maddeler "Çalışacağım proje konularımı kendim belirleyemiyorum." (2,09=Çok Az Katılıyorum), "Destek eğitimi programının çok uzun sürmesi sebebiyle sıkılıyorum." (2,06=Çok Az Katılıyorum), "Dershaneye gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih ederim." (2,04=Çok Az Katılıyorum) ve "Destek eğitimi programında yeteneğim ve ilgi duyduğum alanlar haricinde farklı alanlarda çalışmalar yapmamız beni sıkmaktadır." (1,9=Çok Az Katılıyorum) maddeleridir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "İlköğretim 6. sınıftan itibaren SBS'ye hazırlanmak için BİLSEM'den ayrılmayı düşünüyorum." (1,61=Hiç Katılmıyorum) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna ilişkin toplam 12 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=3,97) "büyük ölçüde katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile öğrenciler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin süreç boyutunu gerçekleştirmeyi büyük ölçüde katılmaktadırlar.

Öğrencilerin Süreç Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı. Öğrencilerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 98'da bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 98. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**T**	**P**
Erkek	244	3,94	0,52	477	**-1,027**	,305
Kadın	235	3,99	0,54			

*p>.05

Çizelge 98 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(477)}$=-1,027, p>.05). Erkek öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,94 iken, kadın öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,99'dir. Bu bulgu, erkek ve kadın öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının birbirine yakın olduğunu ve görüşlerin birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 99'de ve Çizelge 100'de gösterilmiştir.

Çizelge 99. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss
7–9 yaş	66	3,94	0,54
10–12 yaş	273	3,99	0,51
13 yaş ve üstü	140	3,94	0,56
Toplam	479	3,97	0,53

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin öğrencilerin yaş durumu 7–9 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$ =3,94, 10-12 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$ =3,99 ve 13 yaş ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$ =3,94 olduğu görülmektedir.

Çizelge 100. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının yaş durumuna göre farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,289	2	,144	0,513	,599
Gruplariçi	133,960	476	,281		
Toplam	134,249	478			

*p>.05

Çizelge 100'deki verilere göre, öğrencilerin yaş durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(2–476)}$= 0,513, p>.05). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri yaşa göre değişmemektedir.

Öğrencilerin Sınıflarına Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin devam ettiği sınıf durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 101'de ve Çizelge 102'de gösterilmiştir.

Çizelge 101. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss
3	64	3,96	0,54
4	39	4,01	0,56
5	116	3,99	0,49
6	127	3,97	0,52
7	63	3,89	0,55
8. sınıf ve üstü	70	3,98	0,58
Toplam	479	3,97	0,53

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin öğrencilerin devam ettiği sınıf durumuna göre 3. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,98, 4. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,01, 5. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,99, 6. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,97, 7. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,89 ve 8. Sınıf ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,98 olduğu görülmektedir.

Çizelge 102. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,511	5	,102	0,362	,875
Gruplariçi	133,738	473	,283		
Toplam	134,249	478			

* p>.05

Çizelge 102'deki verilere göre, öğrencilerin devam ettiği sınıf durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(5–473)}$= 0,362, p>.05). Başka bir ifadeyle, BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri devam ettikleri sınıfa göre değişmemektedir.

Öğrencilerin BİLSEM'e Devam Ettikleri Yıla Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin BİLSEM'e

devam ettiği yıl durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 103'de ve Çizelge 104'de gösterilmiştir.

Çizelge 103. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**Ss**
1 yıl	104	3,96	0,53
2 yıl	162	3,96	0,49
3 yıl	127	3,99	0,48
4 yıl ve üstü	86	3,97	0,66
Toplam	479	3,97	0,53

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin öğrencilerin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumu 1 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,96, 2 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,96, 3 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,99 ve 4 yıl ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,97 olduğu görülmektedir.

Çizelge 104. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**f**	**p**
Gruplararası	,046	3	,015	,054	,983
Gruplariçi	134,203	475	,283		
Toplam	134,249	478			

* p>.05

Çizelge 104'deki verilere göre, öğrencilerin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(3–475)}$= 0,054, p>.05). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşleri BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre değişmemektedir.

Devam Edilen Okula Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin devam edilen okul durumlarına göre

anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 105'da gösterilmiştir.

Çizelge 105. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik Süreç Boyutuna İlişkin Puanlarının Devam Edilen Okul Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Durumu	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**Sd**	**t**	**p**
Özel Okul	97	3,94	0,49	477	**— 0,549**	,583
Devlet Okulu	382	3,98	0,54			

* p>.05

Çizelge 105 incelendiğinde, öğrencilerin devam ettiği okul durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlam değildir ($t_{(477)}$=-0,549, p>.05). Özel okula devam eden öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\bar{X}$=3,94 iken, devlet okuluna devam eden öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik süreç boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\bar{X}$=3,98'dir. Bu bulgu, devam edilen okul durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

BİLSEM Yöneticilerinin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşleri

BİLSEM yöneticilerinin iklim boyutunda yer alan 4 ifadeye ilişkin görüşlerin aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerleri Çizelge 106'de gösterilmiştir.

Çizelge 106 Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	**İfadeler**	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**Katılım Sırası**
54	BİLSEM'de çalışmaktan memnunum.	69	4,22	1,14	1
55	BİLSEM'de işbirliği içinde çalışılmaktadır.	69	3,81	1,15	2
56	BİLSEM'de kişiler arası güven düzeyi yüksektir.	69	3,64	1,17	3
57	BİLSEM'de birimler arası ilişkilerde işbirliği ve eşgüdüm bulunmaktadır	69	3,51	1,18	4
Genel Ortalama		**69**	**3,79**	**1,07**	

Çizelge 106 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'de çalışmaktan memnunum." (4,22=Tam Katılıyorum)

olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, “BİLSEM’de işbirliği içinde çalışılmaktadır.” (3,81=Büyük Ölçüde Katılıyorum) ve “BİLSEM’de kişiler arası güven düzeyi yüksektir.” (3,64= Büyük Ölçüde Katılıyorum) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin “BİLSEM’de birimler arası ilişkilerde işbirliği ve eşgüdüm bulunmaktadır.” (3,51= Büyük Ölçüde Katılıyorum) olduğu görülür.

Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik iklim boyutuna ilişkin toplam 4 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=3,79) “büyük ölçüde katılıyorum” şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile yöneticiler BİLSEM’lerin örgütsel etkililiğinin iklim boyutunu gerçekleştirme etkililiğine büyük ölçüde katılmaktadırlar

Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemine Göre Etkililik. BİLSEM’lerin iklim boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin yönetici görüşlerinin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 107’da örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 107. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**p**
1–5 yıl	39	3,72	1,17	67	**—0,607**	,546
6 yıl ve üstü	30	3,88	0,95			

*p>.05

Çizelge 107 incelendiğinde, yöneticilerin yöneticilik kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(67)}$= —0,607, p>.05). 1–5 yıl arasında yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,72, 6 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,88’dir. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

Yöneticilerin Meslek Kıdemine Göre Etkililik. BİLSEM’lerin iklim boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin yönetici görüşlerinin meslek kıdem

durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 108'da bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 108. Yöneticilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**p**
6–15 yıl	32	3,71	1,16	67	**—0,591**	,556
16 yıl ve üstü	37	3,86	1,01			

*p>.05

Çizelge 108 incelendiğinde, yöneticilerin meslek kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(67)}$= —0,591, p>.05). 6–15 yıl arasında meslek kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,71, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,86'dır. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

BİLSEM Öğretmenlerinin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşleri

İklim boyutunda yer alan 4 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 109'de gösterilmiştir.

Çizelge 109. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	**İfadeler**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Katılım Sırası**
54	BİLSEM'de çalışmaktan memnunum.	271	4,40	0,92	1
55	BİLSEM'de işbirliği içinde çalışılmaktadır.	271	3,92	1,10	2
56	BİLSEM'de kişiler arası güven düzeyi yüksektir.	271	3,81	1,20	3
57	BİLSEM'de birimler arası ilişkilerde işbirliği ve eşgüdüm bulunmaktadır	271	3,78	1,13	4
Genel Ortalama		**271**	**3,98**	**0,94**	

Çizelge 109 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'de çalışmaktan memnunum." (4,40=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'de işbirliği içinde çalışılmaktadır."

(3,92=Büyük Ölçüde Katılıyorum) ve "BİLSEM'de kişiler arası güven düzeyi yüksektir." (3,81= Büyük Ölçüde Katılıyorum) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'de birimler arası ilişkilerde işbirliği ve eşgüdüm bulunmaktadır." (3,78= Büyük Ölçüde Katılıyorum) olduğu görülür.

Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik iklim boyutuna ilişkin toplam 4 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=3,98) "büyük ölçüde katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile öğretmenler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin iklim boyutunu gerçekleştirme etkililiğine büyük ölçüde katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı. Öğretmenlerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığıÇizelge 110'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 110. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**T**	**P**
Erkek	142	4,18	0,81	269	**3,741**	,000
Kadın	129	3,76	1,03			

*p<.05

Çizelge 110 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(269)}$=3,741, p<.01). Erkek öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=4,18 iken, kadın öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,76'dır. Bu bulgu, anlamlı farkın erkek öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Etkililik. BİLSEM'lerin iklim boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 111'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 111. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**p**
Lisans	172	3,96	0,97	269	**—0,516**	,607
Lisansüstü	99	4,02	0,88			

*p>.05

Çizelge 111 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(269)}$= —0,516, p>.05). Lisans mezunu olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,96, Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,02'dir. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Meslek Kıdemine Göre Etkililik. BİLSEM'lerin iklim boyutundaki örgütsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin meslek kıdem durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 112'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 112. Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**P**
0–15 yıl	227	3,99	0,94	269	**0,580**	,562
16 yıl ve üstü	44	3,90	0,94			

*p>.05

Çizelge 112 incelendiğinde, öğretmenlerin meslek kıdemine göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(269)}$= 0,580, p>.05). 0–15 yıl arasında meslek kıdemi olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,99, 16 yıl ve üstü meslek kıdemi olan öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,90'dır. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik örgütleme boyutuna ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğunu ve anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

BİLSEM'lerin İklim Boyutundaki Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri Arasında Farka İlişkin Bulguları. BİLSEM yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 113'de gösterilmiştir.

Çizelge 113. Yönetici Ve Öğretmenlerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşleri Farkı

	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Yönetici	69	3,79	1,07	338	**—1,418**	,157
Öğretmen	271	3,98	0,94			

*p>.05

Çizelge 113 incelendiğinde, yöneticiler ile öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşler arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(338)}$= —1,418, p>.05). Yöneticilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,79 iken, öğretmenlerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,98'dir. Bu bulgu, BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerin yönetici ya da öğretmen olma durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir.

BİLSEM Velilerinin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşleri

İklim boyutunda yer alan 4 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 114'da gösterilmiştir.

Çizelge 114. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistliği

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
28	BİLSEM'in amacını biliyorum.	329	4,39	0,96	2
29	Yönetici-öğretmen ve veli arasındaki iletişimin yeterli olduğunu düşünüyorum.	329	3,84	1,20	4
30	Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemleyebiliyorum.	329	4,09	0,98	3
31	BİLSEM'e yaptığım ziyaretlerde güler yüzlü karşılanırım.	329	4,69	0,64	1
Genel Ortalama		**329**	**4,25**	**0,68**	

Çizelge 114 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'e yaptığım ziyaretlerde güler yüzlü karşılanırım." (4,69=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'in amacını biliyorum." (4,39= Tam Katılıyorum) ve "Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemleyebiliyorum." (4,09=Büyük Ölçüde Katılıyorum) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Yöneticiöğretmen ve veli arasındaki iletişimin yeterli olduğunu düşünüyorum." (3,84=Büyük Ölçüde Katılıyorum) olduğu görülür.

Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna ilişkin toplam 15 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=4,25) "tam katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile veliler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin iklim boyutunu gerçekleştirmeyi tam katılmaktadırlar.

Velilerin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı. Velilerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 115'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 115. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**P**
Erkek	188	4,20	0,71	327	**—1,727**	,085
Kadın	141	4,33	0,64			

*p>.05

Çizelge 115 incelendiğinde, velilerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(327)}$= — 1,727, p>.05). Erkek velilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=4,20 iken, kadın velilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=4,33'dür. Bu bulgu, erkek ve kadın velilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının birbirine yakın olduğunu ve görüşlerin birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 116 ve Çizelge 117'da gösterilmiştir.

Çizelge 116. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**Ss**
İlköğretim	31	4,44	0,63
Ortaöğretim	80	4,32	0,66
Üniversite	218	4,20	0,69
Toplam	329	4,25	0,68

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin ilköğretim mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,44, ortaöğretim mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,32 ve lisans mezunu velilerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,20 olduğu görülmektedir.

Çizelge 117. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**f**	**P**
Gruplararası	2,035	2	1,018	2,207	,112
Gruplariçi	150,339	326	0,461		
Toplam	152,374	328			

*p>.05

Çizelge 117'daki verilere göre, velilerin eğitim durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlam değildir ($F_{(2–326)}$= 2,207, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Velilerin Yaşlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumlarına göre anlamlı bir farkın olup

olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 118'de ve Çizelge 119'da gösterilmiştir.

Çizelge 118. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss
25–35 yaş	53	4,19	0,70
36–45 yaş	207	4,23	0,70
46 yaş ve üstü	69	4,36	0,60
Toplam	329	4,25	0,68

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin velilerin yaş durumu 25-35 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,19, 36–45 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,23 ve 46 yaş ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,36 olduğu görülmektedir.

Çizelge 119. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	1,127	2	0,563	1,214	,298
Gruplariçi	151,247	326	0,464		
Toplam	152,374	328			

*p>.05

Çizelge 119'daki verilere göre, velilerin yaş durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(2–326)}$= 1,214, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri yaşa göre değişmemektedir.

Velilerin Meslek Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin meslek durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 120 ve Çizelge 121'de gösterilmiştir.

Çizelge 120. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**ss**
Memur	138	4,27	0,67
Serbest meslek	30	4,27	0,74
Ev hanımı	47	4,27	0,65
Emekli	30	4,28	0,65
Başka	84	4,19	0,72
Toplam	329	4,25	0,68

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin velilerin meslek durumu memur olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,27, serbest meslek olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,27, ev hanımı olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,27, emekli olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,28 ve başka olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,19 olduğu görülmektedir.

Çizelge 121. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Meslek Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	,381	4	,095	0,203	,936
Gruplariçi	151,993	324	,469		
Toplam	152,374	328			

*p>.05

Çizelge 121'deki verilere göre, velilerin meslek durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(4–324)}$= 0,203, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri mesleklerine göre değişmemektedir.

Velilerin Gelir Durumlarına Göre Etkililik. BİLSEM velilerinin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin gelir durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 122 ve Çizelge 123'de gösterilmiştir.

Çizelge 122. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss
0–1000 TL	42	4,12	0,67
1001–2000 TL	122	4,28	0,66
2001–4000 TL	132	4,19	0,73
4001 ve üstü	33	4,18	0,53
Toplam	329	4,25	0,68

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin velilerin gelir durumu 0–1000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,12, 1001–2000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,28, 2001–4000 TL arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,19 ve 4001 TL ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,18 olduğu görülmektedir.

Çizelge 123. Velilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Gelir Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	1,966	3	,655	1,416	,238
Gruplariçi	150,408	325	,463		
Toplam	152,374	328			

*p>.05

Çizelge 123'deki verilere göre, velilerin gelir durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir. ($F_{(3–325)}$= 1,416, p>.05). Başka bir ifadeyle, velilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri gelir durumuna göre değişmemektedir.

BİLSEM Öğrencilerinin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşleri

İklim boyutunda yer alan 16 ifadeye ait aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) ve sıra değerler Çizelge 124' da gösterilmiştir.

Çizelge 124. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	İfadeler	N	$\overline{X}$	ss	Katılım Sırası
35	BİLSEM'e devam ettiğim için mutluyum.	479	4,76	0,64	2
36	BİLSEM'e niçin devam ettiğimi biliyorum.	479	4,12	1,20	4
37	BİLSEM'de öğretmenlerim bana candan ve dostça davranıyorlar.	479	4,79	0,96	1
38	Öğretmenlerim yaptığım çalışmalarda bana güven duyuyorlar.	479	4,67	0,98	3
Genel Ortalama		**479**	**4,59**	**0,62**	

Çizelge 124 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'de öğretmenlerim bana candan ve dostça davranıyorlar." (4,79=Tam Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "BİLSEM'e devam ettiğim için mutluyum." (4,76=Tam Katılıyorum) ve "Öğretmenlerim yaptığım çalışmalarda bana güven duyuyorlar." (4,67=Tam Katılıyorum) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "BİLSEM'e niçin devam ettiğimi biliyorum." (4,12=Büyük Ölçüde Katılmıyorum) olduğu görülür.

Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna ilişkin toplam 4 ifadeye göre puanlarının ortalaması ($\overline{X}$=4,59) "tam katılıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile öğrenciler BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğinin iklim boyutunu gerçekleştirmeyi tam katılmaktadırlar.

Etkili okul araştırmaları, etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir atmosferin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. (Balcı, 1993). Etkili okula ulaşmanın adımlarından biri, açık ve düzenli okul iklimidir. Okul iklimi sıkıcı olmamalı aynı zamanda öğretime ve öğrenmeye yardımcı olmalıdır. Dayanışmanın hüküm sürdüğü, takım ruhunun vurgulandığı, empatinin yaygın bir şekilde kullanıldığı okullarda, etkili okul ikliminin adımlarının var olduğu söylenebilir (Lezotte,1991). BİLSEM öğrencileri öğretmenleriyle yakın ve güven dolu bir ortam paylaştıklarından kendilerini mutlu hissediyorlar denebilir.

Öğrencilerin İklim Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı. Öğrencilerin BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Çizelge 125'de bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 125. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**p**
Erkek	244	4,57	0,66	477	**—0,441**	,660
Kadın	235	4,60	0,58			

*p>.05

Çizelge 125 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyete göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t_{(477)}$= —0,441, p>.05). Erkek öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=4,57 iken, kadın öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=4,60'dır. Bu bulgu, erkek ve kadın öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının birbirine yakın olduğunu ve görüşlerin birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 126 ve Çizelge 127'de gösterilmiştir.

Çizelge 126. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Yaş Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	**N**	$\overline{x}$	**ss**
7–9 yaş	66	4,60	0,63
10–12 yaş	273	4,59	0,65
13 yaş ve üstü	140	4,58	0,57
Toplam	479	4,59	0,62

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin öğrencilerin yaş durumu 7–9 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,60, 10-12 yaş arasında olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,59 ve 13 yaş ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,58 olduğu görülmektedir.

Çizelge 127. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının yaş durumuna göre farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,022	2	,011	0,028	,972
Gruplariçi	185,574	476	,390		
Toplam	185,596	478			

*p>.05

Çizelge 127'deki verilere göre, öğrencilerin yaş durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(2–476)}$= 0,028, p>.05). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri yaşa göre değişmemektedir.

Öğrencilerin Sınıflarına Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin devam ettiği sınıf durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 128 ve Çizelge 129'de gösterilmiştir.

Çizelge 128. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss
3	64	4,61	0,64
4	39	4,56	0,83
5	116	4,61	0,54
6	127	4,57	0,66
7	63	4,49	0,67
8. sınıf ve üstü	70	4,65	0,49
Toplam	479	4,59	0,62

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin öğrencilerin devam ettiği sınıf durumuna göre 3. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,61, 4. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,56, 5. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,61, 6. sınıf olanların görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=4,57, 7. sınıf

olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,49 ve 8. Sınıf ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,65 olduğu görülmektedir.

Çizelge 129. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Devam Ettiği Sınıf Durumuna Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,056	5	,211	0,541	,745
Gruplariçi	184,540	473	,390		
Toplam	185,596	478			

* p>.05

Çizelge 129'daki verilere göre, öğrencilerin devam ettiği sınıf durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(5–473)}$= 0,541, p>.05). Başka bir ifadeyle, BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri devam ettikleri sınıfa göre değişmemektedir.

Öğrencilerin Devam Ettikleri Yıla Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 130 ve Çizelge 131'de gösterilmiştir.

Çizelge 130. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının BİLSEM'e Devam Ettiği Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	$\overline{x}$	Ss
1 Yıl	104	4,61	0,69
2 Yıl	162	4,54	0,60
3 Yıl	127	4,63	0,51
4 Yıl Ve Üstü	86	4,56	0,72
Toplam	479	4,59	0,62

BİLSEM'lerin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin öğrencilerin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumu 1 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,61, 2 yıl olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,54, 3 yıl olanların

görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,63 ve 4 yıl ve üstü olanların görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,56 olduğu görülmektedir.

Çizelge 131. Öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	0,625	3	0,208	0,535	,659
Gruplariçi	184,971	475	0,389		
Toplam	185,596	478			

* p>.05

Çizelge 131'daki verilere göre, öğrencilerin BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($F_{(3-475)}$= 0,535, p>.05). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşleri BİLSEM'e devam ettiği yıl durumuna göre değişmemektedir.

Öğrencilerin Devam Ettikleri Okula Göre Etkililik. BİLSEM öğrencilerinin örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin devam edilen okul durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 132'de gösterilmiştir.

Çizelge 132. Öğrencilerin BİLSEM Örgütsel Etkililik İklim Boyutuna İlişkin Puanlarının Devam Edilen Okul Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Durumu	N	$\overline{X}$	ss	Sd	t	p
Özel Okul	97	4,61	0,63	477	**0,410**	,682
Devlet Okulu	382	4,58	0,62			

* p>.05

Çizelge 132 incelendiğinde, öğrencilerin devam ettiği okul durumuna göre BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlam değildir (t(477)= —0,410, $p>.05$). Özel okula devam eden öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=4,61 iken, devlet okuluna devam eden öğrencilerin BİLSEM örgütsel etkililik iklim boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=4,58'dir. Bu bulgu, devam edilen okul durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

BİLSEM Yönetici ve öğretmenlerine göre BİLSEM'ler iklim ve amaç boyutunda etkili kurumlardır. En az etkili boyut örgütlenme boyutudur.

Öğrencilerin BİLSEM'de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımamaktadır.

Sosyal etkinliklere götürmek için tahsis edilmiş bir aracının olmaması BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğini düşürmektedir.

Bakanlıkça BİLSEM'lere ayrılmış özel bir bütçe olmaması yapılan çalışmaların etkililiğini azaltmaktadır.

BİLSEM'lerle ilgili yasal düzenlemelerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yürütülmesi sorun yaratmaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin gelişimine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri yeterli değildir.

BİLSEM'de program geliştirme dalında uzmanlara ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin BİLSEM'e devam zorunluluğunun olmaması programın etkiliğini düşürmektedir.

BİLSEM'de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici programa geldiklerinde sınav (SBS) kaygıları yaşayıp dershaneye başladıklarından BİLSEM'e devamsızlık oranları artmaktadır".

BİLSEM'ler arası öğretmen atamalarının yapılamaması, alanda yetişmiş öğretmenlerin istihdamı açısından merkezlerin etkililiğini düşürmektedir.

“BİLSEM’de birimler arası ilişkilerde işbirliği ve eşgüdüm sorunu yaşanmaktadır.

BİLSEM’de kişiler arası güven düzeyi düşüktür.

Meslek kıdemine göre yönetici görüşleri arasında anlamlı fark bulunmazken, öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin kıdemleri artıkça görüş olumsuz yönde değişmektedir. Yönetici kıdemi değişkenine göre yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre kıdemi az olan yöneticiler BİLSEM’lerin örgütlenme boyutunu daha etkili bulmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre BİLSEM’leri tüm boyutlarda daha etkili bulmaktadırlar.

BİLSEM velilerine göre BİLSEM’ler amaç süreç ve örgütlenme boyutunda büyük ölçüde etkilidir. Daha az etkili olan boyut ise iklim boyutudur.

BİLSEM velileri merkezlerde çocuklarının yetenekleri doğrultusunda yeterince yönlendirme yapılmadığını ve BİLSEM’de yeterli düzeyde araştırma ile ilgili çalışmalar yapılmadığını ifade etmişlerdir.

Çocuklarını BİLSEM’e getirir ve götürüken ulaşım problemi yaşamaktadırlar.

BİLSEM’de çalışan hizmetlilerin sayısını yeterli bulmamaktadırlar. BİLSEM deki öğretmenlerin çocuklarının üstün yönü hakkında geri bildirimde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir.

Veliler BİLSEM’in çalışma ve etkinliklerine maddi katkıda bulunmaya istekli değildir. Ayrıca BİLSEM yönetimiyle birlikte merkezin sorunlarının çözümünde aktif rol oynamak istemediklerini ifade etmişlerdir.

Yönetici-öğretmen ve veli arasındaki iletişimin yeterli olduğunu düşünmemektedirler. “Merkeze devam ettikleri sürede çocuklarındaki gelişmeyi gözlemleyememektedirler.

Velilerin cinsiyet, yaş ve meslek durumları değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmezken, eğitim durumu değişkenine göre eğitim seviyesi düştükçe görüş olumlu yönde, gelir artıkça da olumsuz yönde farklılık göstermektedir.

BİLSEM öğrencilerine göre BİLSEM’ler süreç ve örgütlenme boyutunda büyük ölçüde etkilidirler. En az etkili olan boyutlar ise Amaç ve iklim boyutudur.

Öğrenciler BİLSEM'lerde bir kantinin bulunmasına ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğrenciler BİLSEM'e niçin devam ettiklerini bilmemektedirler. Ayrıca BİLSEM'lerin sorgulama becerilerine yeterince katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir.

Yine öğrencilere göre lider/danışman öğretmenler öğrencilerin evlerini ve okullarını ziyaret etme görevini ihmal etmektedirler.

Öğrencilerin cinsiyet, devam ettiği okul ve sınıf değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmezken, devam ettiği yıla göre 1 yıldır devam eden öğrencilerin görüşleri daha olumlu olurken, yaş değişkenine göre 13 yaş ve altındaki öğrencilerin görüşleri olumsuz yönde farklılık göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şöyledir;

1. BİLSEM'ler öğrencilerin yeteneklerini en üst seviyede kullanmalarını sağlayacak geliştirecek proje tabanlı eğitim verilen kurumlardır. Öğrenciler proje hazırlama basamaklarını öğrenip projeler hazırlamaktadırlar. Bu da örgün eğitimdeki okullardan farklı bir ek bütçeye ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler den elde edilen bilgiler doğrultusunda proje maliyetinin sponsorlar veya sivil toplum kuruluşları tarafından giderilmeye çalışılsa da yeterli gelmediği görülmektedir. Bu konuda merkezlerin bağlı olduğu MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün BİLSEM proje ödenekleri başlığında yeterli bir ek bütçe. çıkarması faydalı olacaktır.

2.Üstün yetenekli öğrencilerin araştırma ve proje çalışmalarının daha etkili olabilmesi için BİLSEM yönetimi, Yüksek öğretim, TÜBİTAK ve buna benzer kurumlarda araştırma yapma ve proje hazırlama konusunda bu kurumların laboratuar olanaklarının kullanılmasına ilişkin protokol hazırlayıp bu kurumlardan destek isteyebilir

3.BİLSEM binalarının seçilirken ulaşıma uygun olmasına dikkat edilmesi, diğer özel eğitim kurumlarına bakanlıkça sağlanan servis hizmetinin üstün yetenekliler içinde sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

4.BİLSEM'lerin hakkındaki yasal düzenlemelerin yönetmeliğe bağlı olarak yürütülmesi bürokratik değişikliklerden az etkilenme üst seviyede sahiplenilmesi ve takibinin sağlanması ilgili hususların yasalaşmasında referans olarak ele alınması sağlayacaktır. Bu konuda yönetmelik çıkarılması yararlı olacaktır

5. BİLSEM etkinliklerinin ve çalışmalarının örgün öğretim kurumlarında ve yüksek öğretimde öğrenci lehine (belgelendirme ve notlandırma, SBS ÖSS de artı puan verilmesi) ve buna ek olarak çalışmaların referans olarak kullanılabilmesi BİLSEM deki devamsızlık sorununa çözüm olabilecektir. Ayrıca devam zorunluluğu maddesinin yönergeye eklenmesi gerekmektedir.

6.Öğrencinin devam ettiği okul ve BİLSEM arasında iletişimin sürekli olması örgün eğitim kurumu ders programlarıyla, BİLSEM ders programı arasında paralellik sağlayabilecektir. Ayrıca eğitim dönemleri başında üstün yetenekli öğrencinin örgün eğitimdeki öğretmenlerine, BİLSEM öğretmenlerine de örgün eğitim kurumlarının problemlerini anlamaya yönelik tanıma çalışması yapılması yararlı olacaktır.

7. BİLSEM'lerde eğitim gören öğrencilerin yiyecek ve içecek ihtiyacını karşılamak için Merkezin içerisinde bir kantin açılabilir.

8.BİLSEM rehberlik servisi, öğrencinin danışman öğretmeni ve ailesi öğrencinin yetenek alanı belirlendikten sonra koordineli çalışarak en uygun yönlendirmeyi yapmaya çalışabilir ve bu konuda Yüksek öğretim, TÜBİTAK gibi uzman kuruluşlardan destek alabilir.

8.BİLSEM de görev yapan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili yetersizlik görülen konularda hizmetiçi eğitimlerin verilmesi, sonuçlarının izlenmesi ve bunun bir takvime bağlanması yararlı olacaktır.

9.BİLSEM'lerin norm kadrolarına program geliştirme uzmanın eklenmesi modüler ve bireysel olarak hazırlanan programların etkililiğini arttıracaktır denebilir.

10.BİLSEM'ler arası öğretmen atamalarının seçilerek gelen anadolu ve fen liseleri öğretmenlerinde gibi kendi kurumları içerisinde yapılması yetişmiş elemandan faydalanılması açısından yararlı olacaktır.

11.BİLSEM'lerde birimler arası işbirliği ve eşgüdümün sağlanması için birim başkanlarının ve Rehberlik servisinin ortak çalışması yararlı olacaktır.

12.Uygun eğitim programlarının MEB ve üniversitelerin ortak çalışması ile hazırlanması yanı sıra öğretmenlerin uluslararası bilimsel etkinliklere katılımları sağlanarak. AB ülkelerinde yapılan uygulamaların yerinde takibi yararlı olacaktır.

13.BİLSEM'lerde veli bilgilendirme seminerlerinin yapılması, danışman öğretmenlerin velilere öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgi vermesinin takvime bağlanması velilerin merkeze bağlılığını arttıracaktır. Ayrıca veli katılım programlarının uygulanması ile (dönem ve yılsonu etkinliklerinde öğrencilerle birlikte velilerin de koro, drama, proje üretimi vb. gibi etkinliklerde yer almaları) merkezin süreç etkililiğini arttıracağı düşünülebilir.

14- BİLSEM'lerde verilen eğitimin etkili olabilmesi için danışman öğretmenler öğrencinin devam ettiği örgün eğitim kurumu, aile ve çevre ile iletişimlerini sağlamakla görevlidir (BİLSEM yönergesi, 2007), Danışman öğretmenlerin ev ve okul ziyaretleri yapmaları, bunları raporlaştırmalarının bir takvime bağlanması ve takibi konusunda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

AASA. (1992). **An Effective School Primer**. American Association of School Administrators**.** Arlington.

Açıkgöz, Ün K. (2003).(1) **Aktif Öğrenme.** İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, Ün, K. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akboy, R. (2000). **Eğitim Psikolojisi**. İzmir: Mikro Yayınları

Akarsu, F. (1991). **Enderun: The Palace school fort he gifted.** Nedherlands: Eurepean Council for High Ability (ECHA).

Akarsu, F. (2004). **Seçilmiş Makaleler Kitabı.** I. Türkiye Üstün zekalı Çocuklar Kongresi Yayını dizisi:1 İstanbul

Akarsu, F. (2000). **Üstün zekâlı Çocukların Ailelerinin Sorunları**. İstanbul: Eduser.

Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları. **2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk.** Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.

Angelides, P. (2006). **School of Education,** Intercollege, CyprusPaper presented at the 19th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, Florida,

Ataman, A. (2003). **Üstün zekâlı ve Üstün zekâlı çocuklar**. Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.

Ataman, A. (2001). Üstün Zekâlılar için Özel Eğitim İmkânları. **Gazi Eğitim Fakültesi dergisi.**

Ataman, A. (2003). Özel Eğitim/Sorunlar, Yaklaşımlar, Öneriler. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.** Sayı.39. s.22. Ankara.

Ataman A. (1998). Üstün Zekâlı Çocuklara Ana-Babaları ve Öğretmenleri Nasıl Yardımcı Olabilir, **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 15, Sayı: 1, Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.

Akkanat, H. (2004). **Seçilmiş Makaleler Kitabı.** I. Türkiye Üstün zekâlı Çocuklar Kongresi Yayını dizisi:1 İstanbul.

Balcı, A. (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**.2.Baskı Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. 5.Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bencik, S. (2006). Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik Ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Jones B and P. (2006).**The Role of Personal Characteristics and Job Support in Retaining Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders** Northern Kentucky University Presentation at the 19th Annual ICSEI Congress January 3-6.

Birdişli, F. Ve Özdemir H.(2009) **Türkiye'de Nitelikli Kamusal Eğitim Politikaları İçinde Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Ve Avrupa Birliğinde Yer Alan Uygulamalar** II. Üstün Yetenekliler Kongresi. Eskişehir

Bilgili, A. E. (2000). Üstün zekâlı Çocukların Eğitimi Sorunu**, Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12, 59–79

Bostancı, B. (1972). **Üstün Yetenekli İlk Okul Öğrencilerini Kapsayan ve Normal Okulların Özel Sınıflarında Uygulanan Müfredat Programı Taslağı İle İlgili Bir Durum Takip Araştırması.** Ankara: Eğitim Fakültesi.

Bursalıoğlu, Z. (2002).**Okul Yönetiminde Yeni yapı ve Davranış**. 13.basım Ankara. Pegem Yayıncılık

Cameron, K. (1986). **A Study of organizational effectiveness and its predictors.** Management Science, 32: 87-112. New York: Academic Press, Inc.,

Children İn Europe (2008), **"Young Children And Their Services: Developing A Euroan Approch.** Web: http://www.childrenineurope.org/docs/policydocument_001.pdf Erişim Tarihi: 17.02.2009

Cheng, K. (1996). School Effectiveness in East Asia**. Journal of Education Administration**, Vol. 34, No.5, 32-49.

Cutts, Norma E., Moseley, Nicholas., (2001). **Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi.** İstanbul: Özgür Yayınları.

Çağlar, D. (2004). **Seçilmiş Makaleler Kitabı.** I. Türkiye Üstün zekalı Çocuklar Kongresi Yayını dizisi:1 İstanbul.

ÇAKIR, İ. (2003). Designing Supplemantary Activities for the Sixth Grade Learners through Multiple Intelligences Theory, Doktora Tezi, Ankara.

Çamurlu, A. (2001). Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Bilim ve Sanat Merkezleri**, Eğitim Dergisi,** Sayı: 1, Ankara: M.E. B. Yayınları.

Çepni, S. ve Gökdere, M. (2002). **Fen alanında üstün yetenekli öğrencilere yönelik Purdue modeline dayalı örnek etkinlik geliştirme. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri**. Ankara.

Çubukçu, Z. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. **Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 16.

Davaslıgil, Ü. (2004). **Seçilmiş Makaleler Kitabı.** I. Türkiye Üstün zekâlı Çocuklar Kongresi Yayını dizisi:1 İstanbul.

Davaslıgil, Ü. (2004). **Durum Tespit Komisyonu ön raporu.** Çocuk Vakfı yayınları. İstanbul.

Davis, G. (2004). Education Of the Gifted and Talented, Fourth Edition. New York 1-17

Dinçel, E. (2006). Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Problemler. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 191358

Edmonds, R. (1982). **Effective Schools For The Urban Poor**. Educational Leadership 36: 15-17.

Enç, M, Çağlar, D. Ve Özsoy, Y. (1975). “Özel Eğitime Giris” Ankara.

Enç, M. (1979). **Üstün Beyin Gücü**, 2.Basım Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi yy. No: 83.

Ergün, M ve Çelik L. (1998) “Zeka testlerinde son gelişmeler ve Evde Zeka Testi Uygulamaları” **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. Sayı:59 İstanbul

Ersoy, Ö. Ve Avcı N. (2001). **Özel Eğitim**. İstanbul:Ya-pa Yayıncılık

Ford, D. Y. (2004). Edu T&L 705-850 **Gifted Education.** The Ohio State University.

Gallagher, J. J. (1990). Editorial: **The public and professional perception of the emotional status of gifted children.** Journal for the Education of the Gifted, 13*, 202-211.*

Gümüştekin, G.E. (1999). **İşletmelerde Örgütsel ve Yönetsel Etkinliğin Ölçülmesine İlişkin Uygulama**.7.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Güney, S. (2000). **Davranış Bilimler 2.b.,** Ankara: Nobel Yayınları.

Karagöz, S. (2004). **Türkiye'de Sağlık Yöneticsi Yetiştiren Üniversitelerin Sağlık Yönetimi Bölümlerinin Etkililiği.** Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Keysan, A. (1986). **SSCB'de Üstün Zekâlıların Eğitimi.** Ankara: GÜEF.

Ladd, H. & Hansen, J. (1999). **Making money matter: Financing America's schools.** Washington DC: National Academy Press.

Levin, H. & Lockheed, M. (1991). **Effective schools in developing countries.** PHREE Background Paper Series. Washington DC: World Bank.

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü **Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.** (2007). Ankara.

Herman, R. and Renz, D. (2005**) Nonprofit Organizational Effectiveness: Contrasts Between Especially Effective and Less Effective Organizations.** P.25-26., 2-5 January. Barcelona.

Griffin, G. (1992). **School Effectiveness and Improvement.** The Magnes Press. Jerusalem: The Hebrew University,

Kulaksızoglu, A. (1998). **Ergenlik psikolojisi**. Remzi Yayınevi. İstanbul:

Kulaksızoğlu, A. (2004). **Seçilmiş Makaleler Kitabı.** I. Türkiye Üstün zekâlı Çocuklar Kongresi Yayını dizisi:1 İstanbul.

Lezotte, L. (1997). **W. Learning for All.** Effective Schools Products, Ltd., Okemos, MI.

Morris, C. G. (2002). **Psikolojiyi Anlamak: Psikolojiye Giriş**, çev. H. Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl, Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Morelock, M. (1992). **Giftedness: The view from within, Understanding our gifted**. Vol.4, No.3 P. 1,11-15. January. Online at www.gtcybersource.org.

Noticias. (2008),"Título Prımero De Las Enseñanzas De Régımen General", http://noticias.juridicas.com/base_datos/, Erişim 12.03.2009.

Öktem, F. (2001). Zekâ Kavramı, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi** s.22 Ankara.

Ömeroğlu, E. (2004).**Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İhtiyaclarının Karşılanmasında Yaratıcı Dramanın Yeri**, Ankara:

Demirel, Ö. (2000). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Pai, P.(2006) Life Skills Education For School Effectıveness And Improvement **Round Table Presentation at International Congress for School Effectiveness and Improvement**. Fort Lauderdale- Florida – U.S.A 3rd to 6th January.

Pfeffer, J. (1982). **Organisations and Organisation Theory**, Pitman, Boston.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students** (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

San, P. (1993). **Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri.** Okul Öncesi Eğitim. Ankara

Sternberg, Robert, J. (1990). **Metaphors of Mind: Conceptions of The Nature of Intelligence.** Cambridge: Cambridge University Press.

Sprinthall, R.C. & Sprinthall, N.A. (1977). **Educational psychology: A developmental approach.** London: Addison-Wesley Publishing Co.

Sternberg, R, J. (1990). **Metaphors of Mind: Conceptions of The Nature of Intelligence.** Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2000). "The Concept of Intelligence", In R. J. Sternberg (Ed.), **Handbook of intelligence**, (pp. 3 – 16). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2003). **Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized**. New York: Cambridge University Press.

Szabos, J. (1991). **Bright Child, Gifted Learner. Challenge: Reaching and Teaching The Gifted Child.** Torrance, CA: Good Apple, Inc., Issue 34.

Skipper, S. (2006). Conceptual Framework for Effective Inclusive Schools. **ICSEI: International Congress for School Effectiveness and Improvement**. Ft. Lauderdale, Florida January 5,

Smith, S. (1994), **An Intervention For School-Related Behaviours Elementary School Guidance and Counselling**, Vol. 28, No. 3, New Jersy, s. 82-88.

Şişman, M. (1994).**Örgüt Kültürü**. 2.Basım Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi,

Şişman, M. (1996). Etkili Okul Yönetimi. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Eskişehir.

Tarman, S. (1998). "Çoklu Zeka Teorisi ve Zekanın Yedi Türü" **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Mayıs-Haziran 12.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). **Genetic studies of genius***:* Vol. 5. The gifted group at mid-life. Stanford*, CA:* Stanford University Press*.*

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., Lael, D., 2002, **Exceptional Lives Special Education in Today's Schools,** Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio.

Urban, C. and Sekowski, (1993). **A. Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Europe.** Yer aldığı eser: K. Heler, F. Mönks & H. Paaow (Eds). **İnternational handbook of research and development of giftedness and talent.** Great Britain: Pergamon Pres.

Uzunçarşılı, İ. (1945). **Osmanlı Devletinin Saray Teşkilatı.** Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

VanTassel-Baska, J. (1998). **Excellence in Educating Gifted & Talented Learners**, Third Edition. Denver, CO: Love.

WHO. (1997). Conquering Suffering, Enriching Humanity. **The World Health Report**.

Williams, M. C., (2000). "**Encouraging Creativity In University Education by Using Metaphors and Rich Pictures**", In Proceedings of the Third Biennial Communication Skills in University Education (CSUE) Conference, Edith Cowan University, Western Australia, 1-6.

Yeşilova, H. (1997). **Üstün Yeteneklilik ve Türkiye'de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi**. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (1991), **Çocuk Ruh Sağlığı**. Ankara: Özgür Yayıncılık

http://www.tzv.org.tr Erişim tarihi: 18.02.2009

http:// www.tdk.org.tr. Erişim tarihi: 24.03.2009

http:// www.biltek.tubitak.gov.tr . Erişim tarihi: 13.11.2008

http://www.egitimim.com Erişim tarihi: 11.6.2009

http://www.psikoloji.gen.tr Erişim tarihi: 13.11.2008

http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/5_sura Erişim tarihi 20.02.2009.

http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11_sura Erişim tarihi 20.02.2009.

http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/12_sura Erişim tarihi 20.02.2009.

http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/17_sura.pdf Erişim tarihi 20.02.2009.

http://orgm.meb.gov.tr/ mevzuat / yonergeler/bilim_sanat_yeni_yonerge.doc,

Genious Blog : http://geniusblog.davidshenk.com/ Erişim tarihi 20.02.2009.

Children in Europe : www.childrenineurope.org Erişim tarihi 15.01.2009.

http://www.echa.info/modules/content/index.php?id=1 Europan Coinci For High Ability: Erişim tarihi 15.01.2009.

http://www.tubitak.gov.tr/home.do;jsessionid=DCAF96D6216004E96414ADB B3ACF6993?sid=359 Erişim tarihi 17.02.2009

http://tr.wikipedia.org/Deneme_Lisesi Erişim tarihi 20.09.2009)

http://www-business.ecu.edu.au/schools/mis/media/pdf/0072.pdf , (09.1.2008)

EKLER

EK 1 Türkiye'deki BİLSEM'lerin Listesi (2008)

EK 2 BİLSEM'lerin Etkililiği Anketi (Yönetici-Öğretmen)

EK 3 BİLSEM'lerin Etkililiği Anketi (Veli)

EK 4 BİLSEM'lerin Etkililiği Anketi (Öğrenci)

EK 5 BİLSEM Program Örneği (Destek Eğitimi)

EK 6 Araştırma İzni

Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kayıtlarına göre 2008 yılı itibariyle BİLSEM'lerin listesi Çizelge 133'de verilmiştir

Çizelge 133: 2008 yılında Bilim ve Sanat Merkezleri

Sıra No	Bilim ve Sanat Merkezi	Kuruluşu
1	Yasemin Karakaya (Ümit) Bilim ve Sanat Merkezi	1995
2	Bayburt Bilim ve Sanat Merkezi	1997
3	Isparta Bilim ve Sanat Merkezi	1998
4	Mustafakemalpaşa Cevdet Nesre Bilim ve Sanat Merkezi	1999
5	Tekirdağ Bilim ve Sanat Merkezi	2000
6	Sinop Bilim ve Sanat Merkezi	2000
7	Bursa Bilim ve Sanat Merkezi	2001
8	Denizli Bilim ve Sanat Merkezi	2001
9	Trabzon Bilim ve Sanat Merkezi	2001
10	Uşak Bilim ve Sanat Merkezi	2002
11	Aydın Doğan Bilim ve Sanat Merkezi	2002
12	Ordu Bilim ve Sanat Merkezi	2002
13	Zonguldak Bilim ve Sanat Merkezi	2002
14	İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi	2002
15	Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi	2002
16	Kastamonu Bilim ve Sanat Merkezi	2002
17	Amasya Bilim ve Sanat Merkezi	2002
18	Tokat Bilim ve Sanat Merkezi	2003
19	Van Bilim ve Sanat Merkezi	2003
20	Kırşehir/Kaman Bilim ve Sanat Merkezi	2003
21	Salihli Bilim ve Sanat Merkezi	2004
22	Adana Bilim ve Sanat Merkezi	2004
23	Siirt Bilim ve Sanat Merkezi	2004
24	Manisa Bilim ve Sanat Merkezi	2005
25	Malatya Bilim ve Sanat Merkez	2004
26	Kahramanmaraş Bilim ve Sanat Merkezi	2005
27	Kırşehir Bilim ve Sanat Merkezi	2005
28	F. Temel Turhan Bilim ve Sanat Merkezi	2006
29	Ankara Bilim ve Sanat Merkezi	2006
30	Burdur Bilim ve Sanat Merkezi	2006
31	Bilecik Bilim ve Sanat Merkezi	2006
32	Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi	2006
33	Giresun Bilim ve Sanat Merkezi	2006

Çizelge 133'ün devamı

34	Kırıkkale Bilim ve Sanat Merkezi	2006
35	Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi	2006
36	Konya Bilim ve Sanat Merkezi	2006
37	Çorum Bilim ve Sanat Merkezi	2007
38	Hatay Bilim ve Sanat Merkezi	2007
39	Bartın Bilim ve Sanat Merkezi	2007
40	Urfa Bilim ve Sanat Merkezi	2007
41	Gümüşhane Bilim ve Sanat Merkezi	2007
42	Eskişehir Bilim ve Sanat Merkezi	2007
43	Yalova Bilim ve Sanat Merkezi	2007
44	Kocaeli Bilim ve sanat Merkezi	2008
45	Kayseri Bilim ve Sanat Merkezi	2008

Kaynak: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN ETKİLİLİĞİ ANKETİ

Sayın Yönetici/ Öğretmen

Bu araştırmanın amacı "Bilim ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkililiği" başlıklı yüksek lisans tezine veri toplamaktır. Bu amaçla geliştirilen ilişikteki anket iki bölümden oluşmaktadır. Katkılarınız ile gerçekleştirilecek bu araştırmanın, üstün zekâlı öğrencilere verilen eğitimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir.

Ankette verdiğiniz yanıtlar topluca değerlendirilecek, yalnızca araştırmacı tarafından kullanılacak, başka hiçbir kimse veya kuruma verilmeyecektir.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Anketi cevaplamak için ayıracağınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Saygılarımla
Didem ÖZKAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Politikası
Anabilim Dalı Yüksek Lisans
Öğrencisi
didem.ake@gmail.com

Adres:Ümit Bilim ve Sanat Merkezi
Çay Yolu/ Yenimahalle

BÖLÜM-I
KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Aşağıda kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz

1.Cinsiyetiniz : 1. ( ) Erkek 2. ( ) Kadın
2.Göreviniz : 1. ( ) Okul Yöneticisi 2 ( ) Öğretmen
Yönetici iseniz; yöneticilik kıdeminiz :

1. ( )1 yıldan az 2.( )1-3 yıl 3.( ) 4-5 yıl 4.( ) 6-10 yıl 5.( ) 11 yıl ve üstü
3. Meslekteki toplam kıdeminiz : 1.( ) 0-5 Yıl 2. ( ) 6-10 Yıl 3.( ) 11-15 Yıl

4. ( ) 16-25 Yıl 5. ( ) 26 Yıl ve Üstü
4. Branşınız : 1. ( ) Türkçe Edebiyat 2. ( ) Sosyal Bilimler 3. ( ) Matematik
4. ( ) Fen Bilimleri (Fizik Kimya,Fen Bilgisi) 5. ( ) Rehberlik
6. ( ) Yabancı Dil 7. ( ) Sınıf Öğretmen 8. ( ) Güzel Sanatlar (R,M)
5. Eğitim Durumunuz : 1.( ) Lisans 2.( ) Yüksek Lisans 3.( ) Doktora
6. Üstün Zekalıların Eğitimi ile İlgili eğitim aldınız mı? 1.( ) Evet 2. ( ) Hayır
a( ) Yüksek lisans dersi olarak
b( ) Lisans dersi olarak
c( ) Hizmet içi eğitim semineri olarak
d( ) Konferans olarak

BÖLÜM II. Yönetici/ Öğretmen Anketi

Açıklama: Aşağıda çalışmakta olduğunuz Bilim ve Sanat Merkezi'nin (BİLSEM) örgütsel etkililik düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra, karşılarındaki katılma ölçeğinde, en uygun olan seçeneğe "x" işareti koyunuz.

		ETKİLEME DERECESİ				
	A- AMAÇ;	**Tam Katılıyorum**	**Büyük Ölçüde Katılıyorum**	**Biraz Katılıyorum**	**Çok Az Katılıyorum**	**Hiç Katılmıyorum**
1.	BİLSEMler öğrencilere bilimsel düşünme becerileri kazandırmada etkili kurumlardır.	O	O	O	O	O
2.	BİLSEMler öğrencilerin düşüncelerinde ve davranışlarında estetik değerler oluşturmasına katkıda bulunmaktadır.	O	O	O	O	O
3.	Öğrencilerin BİLSEM'de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımaktadır	O	O	O	O	O
B-	**ÖRGÜTLEME**					
4	BİLSEMler'le ilgili yasal düzenlemelerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yürütülmesi sorun yaratmaktadır.	O	O	O	O	O
5.	Bakanlıkça BİLSEMler'e ayrılmış özel bir bütçe olmaması çalışmaların etkililiğini azaltmaktadır.	O	O	O	O	O
6.	BİLSEMler'deki etkinliklerin sponsorlara bağımlı olarak yürütülmesi çalışmaları kısıtlamaktadır.	O	O	O	O	O
7.	Danışman öğretmenlerin ve birim başkanlarının yaptıkları çalışmalar için ek ücret almamaları motivasyonu düşürmektedir	O	O	O	O	O
8.	BİLSEM'de öğretmen sayısının yetersiz olması programın etkililiğini düşürmektedir.	O	O	O	O	O
9.	BİLSEMler arası öğretmen atamalarının yapılamaması, alanda yetişmiş öğretmenlerin istihdamı açısından merkezlerin etkililiğini düşürmektedir	O	O	O	O	O
10.	BİLSEMler'in örgün ya da yaygın eğitim sistemlerinden hangisine dâhil olduğu belirsizdir.	O	O	O	O	O
11.	İkili eğitim uygulanan örgün eğitim kurumlarının olduğu yerleşim yerlerinde, BİLSEMler'de üçlü (sabah, öğle ve akşam) eğitim yapılması sistemin işleyişini zorlaştırmaktadır.	O	O	O	O	O
12.	Hafta sonları yapılan eğitim, zaman azlığı ve öğrenci sayısının fazlalığı yüzünden etkili olmamaktadır.	O	O	O	O	O
13.	BİLSEM binası ulaşıma uygun, merkezi bir yerde değildir.	O	O	O	O	O
14.	BİLSEM'de verilen eğitimin sertifikalandırılmaması, SBS ve üniversite sınavlarında öğrenciye herhangi bir ek puan	O	O	O	O	O

	getirmemesi eksik bir yöndür.					
15.	Tam gün okula devam eden öğrenciler için BİLSEM'in açık olduğu saatler uygun değildir.	O	O	O	O	O
16.	BİLSEM'e öğretmen seçimi her yıl yapılmadığı için öğretmen eksikleri tamamlanamamaktadır	O	O	O	O	O
17.	BİLSEM'de özel eğitim öğretmeni olmaması etkinliklerin niteliğini düşürmektedir.	O	O	O	O	O
18.	BİLSEM'de program geliştirme dalında uzmana ihtiyaç vardır.	O	O	O	O	O
19.	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekleri uygulayacak uzman sayısı yetersizdir	O	O	O	O	O
20.	BİLSEM'de hizmetli sayısı ihtiyaca karşılık vermemektedir	O	O	O	O	O
21.	Öğretmen ve yöneticilerin gelişimine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri yeterli değildir.	O	O	O	O	O
22.	Öğrencilerin tanılamalarının okul öncesinde yapılmaması, yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilememesine sebep olmaktadır	O	O	O	O	O
23.	BİLSEM binasının çalışmalara imkan sağlayacak koşullar taşımaması çalışmaların etkililiğini düşürmektedir.	O	O	O	O	O
24.	BİLSEM'de ısınma sorunu yaşanmaktadır.	O	O	O	O	O
25.	BİLSEM'de sınıfların ışıklandırılması yetersizdir.	O	O	O	O	O
26.	BİLSEM'in öğrencileri araştırma gezilerine ve sosyal etkinliklere götürmek için tahsis edilmiş bir aracı yoktur.	O	O	O	O	O
27.	BİLSEM'de ki kütüphane ihtiyaca cevap verememektedir.	O	O	O	O	O
28.	BİLSEM'deki fizik laboratuarı üst düzey teknoloji ile donatılmamıştır.	O	O	O	O	O
29.	BİLSEM'de kimya laboratuarı donanımı yetersizdir.	O	O	O	O	O
30.	BİLSEM'deki biyoloji laboratuarı donanımı yetersizdir.	O	O	O	O	O
31	BİLSEM'de bilgisayarlar, öğrenci sayısına göre yetersizdir.	O	O	O	O	O
32.	Küçük grupların çalışmasına uygun sınıflar yetersizdir.	O	O	O	O	O
33.	Bütün sınıflarda bilgisayar bulunmaması çalışmaların hızını düşürmektedir.	O	O	O	O	O
34.	Birimlerin kendilerine ait odaları yetersizdir.	O	O	O	O	O
35.	Resim atölyeleri heykel çalışmalarına uygun değildir.	O	O	O	O	O
36.	BİLSEM'de bir kantine ihtiyaç duyulmaktadır.	O	O	O	O	O
C-	**SÜREÇ**					
37.	BİLSEM'deki öğretmenler ve yöneticiler üstün zeka/ yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili yayınlara ulaşamamaktadırlar..	O	O	O	O	O

38.	Öğretmenlerin, öğrencilerin evlerine yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.	O	O	O	O	O
39.	Öğretmenlerin, öğrencilerin okullarına yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.					
40.	BİLSEM'de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır.	O	O	O	O	O
41.	Destek Eğitimi Programı sonunda, öğrencilerin alanlarını (zihinsel, resim, müzik) belirlerken kullanılan ölçütler yetersizdir.	O	O	O	O	O
42.	Destek Eğitimi Programı öğrenci devamsızlığının yüksek olması nedeniyle etkisiz kalmaktadır.	O	O	O	O	O
43.	Öğrencilerin üzerinde çalıştığı proje konuları kavramlar ve ilkeler güncel değildir.	O	O	O	O	O
44.	Proje konularının seçimi öğrenciye bırakılmayıp öğretmen tarafından belirlenmektedir.	O	O	O	O	O
45.	Uyum programında yapılan etkinlikler öğrencinin BİLSEM'e uyumunun sağlanması açısından yeterli değildir.	O	O	O	O	O
46.	Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Programda, yapılan projeler malzeme ve bütçe yetersizliğinden istenen sonuca ulaşmamaktadır.	O	O	O	O	O
47.	Özel Yetenekleri Fark Ettirici Programda öğrenciler, yetenek ve ilgileri göz önüne alınarak seçtikleri bir disiplinde derinlemesine çalışma yapmaları için (üniversitelerden) gereken akademik desteği görememektedirler.	O	O	O	O	O
48.	BİLSEMler müfettişler tarafından denetlenmemekte ve rehberlik amaçlı ziyaret edilmemektedir	O	O	O	O	O
49.	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekler güvenilir ve geçerli değildir	O	O	O	O	O
50.	Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici programa geldiklerinde sınav (SBS) kaygıları yaşayıp dershaneye başladıklarından BİLSEM'e devamsızlık oranları artmaktadır.	O	O	O	O	O
51.	Öğrencilerin BİLSEM'e devam zorunluluğunun olmaması programın etkiliğini düşürmektedir.	O	O	O	O	O
52.	Öğrenciler dershaneye gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih etmektedirler	O	O	O	O	O
53.	Sınıfların düzenlemeleri öğrencinin yaratıcılığını arttıracak şekilde zenginleştirilmiş değildir	O	O	O	O	O
D-	**İKLİM**					
54.	BİLSEM'de çalışmaktan memnunum.	O	O	O	O	O
55.	BİLSEM'de işbirliği içinde çalışılmaktadır.	O	O	O	O	O
56.	BİLSEM'de kişiler arası güven düzeyi yüksektir.	O	O	O	O	O
57.	BİLSEM'de birimler arası ilişkilerde işbirliği ve eşgüdüm bulunmaktadır	O	O	O	O	O

BİLSEM'lerin çalışmaları ile ilgili olarak yukarıda belirtilmemiş ancak belirtilmesinde yarar gördüğünüz hususları aşağıdaki başlıklar altında yazınız.

BİLSEM'lerin en önemli yararları;

1.

2.

3.

4.

5.

BİLSEM'lerin en önemli sorunları;

1.

2.

3.

4.

5.

BİLSEM'lerin etkililiğinin arttırılması için önerileriniz.

1.

2.

3.

4.

5.

Teşekkür Ederim.

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN ETKİLİLİĞİ ANKETİ

Sayın Veli,

Bu araştırmanın amacı "Bilim ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkililiği" başlıklı yüksek lisans tezine veri toplamaktır. Bu amaçla geliştirilen ilişikteki anket iki bölümden oluşmaktadır. Katkılarınız ile gerçekleştirilecek bu araştırmanın, üstün zekâlı öğrencilere verilen eğitimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir.

Ankette verdiğiniz yanıtlar topluca değerlendirilecek, yalnızca araştırmacı tarafından kullanılacak, başka hiçbir kimse veya kuruma verilmeyecektir.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Anketi cevaplamak için ayıracağınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Saygılarımla
Didem ÖZKAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Politikası
Anabilim Dalı Yüksek Lisans
Öğrencisi
didem.ake@gmail.com

Adres:Ümit Bilim ve Sanat Merkezi
Çay Yolu/ Yenimahalle

BÖLÜM-I
KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Aşağıda kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz veya size uygun cevapları yazınız.

1.Cinsiyetiniz : a( ) Erkek b( ) Kadın
2. Yaşınız : a( ) 25-35 b( ) 36-45 c. ( ) 46 ve üstü
3. Son Bitirdiğiniz Eğitim Kurumu : a ( ) İlköğretim Okulu b ( ) Lise c.( ) Üniversite.
4. Evde çalışan kişi sayısını lütfen yazınız.
a.( ) Anne-baba b.( ) Baba c.( ) Anne d.( ) Anne- baba- çocuklar e.( ) Çalışan yok
5. Mesleğiniz :
a ( ) Öğretmen b ( ) Doktor c ( ) İşçi d ( ) Subay/astsubay e ( ) Serbest M.
f ( )İşsiz g ( ) Hakim/ Avukat/ Savcı h( )Ev Hanımı g)( ) Emekli
ı) ( )Bunlardan başka……..
6. Ailenizin aylık gelir toplamını lütfen yazınız.
a ( ) 0-500 TL b ( ) 501-1000 TL c ( ) 1001-2000 TL d.( ) 2001-4000 TL e.( ) 4001 ve üstü

7. Çocuk sayınız : a.( ) 1 b.( ) 2 c.( ) 3 d. ( ) 4 ve üstü

BÖLÜM II. Veli Anketi

Açıklama: Aşağıda Bilim ve Sanat Merkezi'nin (BİLSEM) örgütsel etkililik düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra, karşılarındaki katılma ölçeğinde, en uygun olan seçeneğe "x" işareti koyunuz.

	A- AMAÇ;	**ETKİLEME DERECESİ**				
		Tam Katılıyorum	**Büyük Ölçüde Katılıyorum**	**Biraz Katılıyorum**	**Çok Az Katılıyorum**	**Hiç Katılmıyorum**
1.	BİLSEM'de çocuğumun yetenekleri doğrultusunda yeterince yönlendirme yapılmıyor	O	O	O	O	O
2.	BİLSEM'de yeterli düzeyde araştırma ile ilgili çalışmalar yapılmamaktadır	O	O	O	O	O
3.	BİLSEM'de çocuğumun yaptığı proje çalışmalarıyla yeteneğinin geliştiğini düşünüyorum.	O	O	O	O	O
4.	Çocuğum BİLSEM'de çalışma disiplini almaktadır.	O	O	O	O	O
5.	BİLSEM'de yapılan çalışmalar çocuğuma araştırma ruhu kazandırmaktadır.	O	O	O	O	O
B-	**ÖRGÜTLEME**					
6.	BİLSEM'de çocuğuma temiz bir ortam sağlanmaktadır.	O	O	O	O	O
7.	BİLSEM'de sınıflar kışın ısınmamaktadır.	O	O	O	O	O
8.	Çocuğumu BİLSEM'e getirirken ulaşım problemi yaşamaktayım.	O	O	O	O	O
9	BİLSEM'de çalışan hizmetlilerin sayısı yeterli değildir.	O	O	O	O	O
10	BİLSEMin çocuğuma okulundan farklı ve zengin bir ortam sunduğunu düşünmüyorum.	O	O	O	O	O
11	BİLSEM'in çalışma saatleri okul saatleri ile çakıştığı için çocuğum merkezden yeterince yararlanamamaktadır.	O	O	O	O	O
12	Çocuğumun BİLSEM'deki eğitimi tamamladığında bu programın örgün eğitim hayatında ek bir puan ya da katkı sağlaması gerektiğini düşünüyorum.	O	O	O	O	O
C.	**SÜREÇ**					
13	Çocuğum hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşmaktayım.	O	O	O	O	O
14	BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin çocuğuma katkılarını yetersiz buluyorum.	O	O	O	O	O
15	Yönetici ve öğretmenler çocuğuma özel eğitim gerektiğinin farkındadırlar.	O	O	O	O	O
16	Yönetici ve öğretmenler çocuğumun olumsuz davranışlarına karşı sabırlı ve anlayışlıdırlar.	O	O	O	O	O
17	Danışman öğretmeni çocuğumun yetenekleri, ilgileri ve gelişimi hakkında bana bilgi verir.	O	O	O	O	O
18	Danışman öğretmenler ev ziyaretlerini ihmal ederler.	O	O	O	O	O
19	BİLSEM'deki programlar ve etkinlikler hakkında bilgi sahibi değilim.	O	O	O	O	O

20	Yeterince veli bilgilendirme seminerleri yapılmamaktadır.	O	O	O	O	O
21	BİLSEM'de rehberlik çalışmalarının yetersizliğinden çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum.	O	O	O	O	O
22	BİLSEM yönetimiyle birlikte merkezin sorunlarının çözümünde aktif rol oynarım.	O	O	O	O	O
23	BİLSEM'in çalışma ve etkinliklerine maddi katkıda bulunmaya istekliyim.	O	O	O	O	O
24	Çocuğumun BİLSEMe devamı konusunda titizlik gösteriyorum.	O	O	O	O	O
25	Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemliyebiliyorum.	O	O	O	O	O
26	BİLSEM deki öğretmenler çocuğumun üstün yönü hakkında bana geri bildirimde bulunmuyorlar.	O	O	O	O	O
27	Çocuğum BİLSEM'e devam etmeye istekli değildir.	O	O	O	O	O
D.	**İKLİM**					
28	BİLSEM'in amacını biliyorum.	O	O	O	O	O
29	Yönetici-öğretmen ve veli arasındaki iletişimin yeterli olduğunu düşünüyorum.	O	O	O	O	O
30	Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemleyebiliyorum.	O	O	O	O	O
31	BİLSEM'e yaptığım ziyaretlerde güler yüzlü karşılanırım.	O	O	O	O	O

BİLSEM'lerin çalışmaları ile ilgili olarak yukarıda belirtilmemiş ancak belirtilmesinde yarar gördüğünüz hususları aşağıdaki başlıklar altında yazınız.

BİLSEM'lerin en önemli yararları;

1.

2.

3.

4.

5.

BİLSEM'lerin en önemli sorunları;

1.

2.

3.

4.

5.

BİLSEM'lerin etkililiğinin arttırılması için önerileriniz.

1.

2.

3. Teşekkür Ederim.

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN ETKİLİLİĞİ ANKETİ

Sevgili Öğrenci,

Bu araştırmanın amacı "Bilim ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkililiği" başlıklı yüksek lisans tezine veri toplamaktır. Bu amaçla geliştirilen ilişikteki anket iki bölümden oluşmaktadır. Katkılarınız ile gerçekleştirilecek bu araştırmanın, üstün zekâlı öğrencilere verilen eğitimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir.

Ankette verdiğiniz yanıtlar topluca değerlendirilecek, yalnızca araştırmacı tarafından kullanılacak, başka hiçbir kimse veya kuruma verilmeyecektir.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Anketi cevaplamak için ayıracağınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Saygılarımla
Didem ÖZKAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Politikası
Anabilim Dalı Yüksek Lisans
Öğrencisi
didem.ake@gmail.com

Adres:Ümit Bilim ve Sanat Merkezi
Çay Yolu/ Yenimahalle

BÖLÜM-I
KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Aşağıda kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz veya size uygun cevapları yazınız.

1.Cinsiyetiniz : 1.( ) Erkek 2.( ) Kadın

2. Yaşınız : 1.( ) 7-9 2.( ) 10-12 3. ( ) 13- 15 4. ( ) 16 ve üstü

3. Sınıfınız. 1. ( ) 3. sınıf 2.( ) 4.sınıf 3.( ) 5.sınıf 4. ( ) 6.sınıf 5. ( ) 7.sınıf

6. ( ) 8.sınıf 7.( ) lise 1 8.( ) lise 2 9. ( ) lise 3

4.Devam ettiğiniz okul türü :

1. ( ) Özel Okul
( ) İlköğretim ( ) Ortaöğretim

2. ( ) Devlet Okulu
( ) İlköğretim ( ) Ortaöğretim

5.BİLSEM'de kaç yıldır eğitim alıyorsunuz ?
1.( ) 1 yıl 2.( ) 2 yıl 3.( ) 3 yıl 4. ( ) 4 yıl ve üstü

BÖLÜM II. Öğrenci Anketi

Açıklama: Aşağıda devam ettiğiniz Bilim ve Sanat Merkezi'nin (BİLSEM) örgütsel etkililik düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra, karşılarındaki katılma ölçeğinde, en uygun olan seçeneğe "x" işareti koyunuz**.**

		ETKİLEME DERECESİ				
	A- AMAÇ;	**Tam Katılıyorum**	**Büyük Ölçüde Katılıyorum**	**Biraz Katılıyorum**	**Çok Az Katılıyorum**	**Hiç Katılmıyorum**
1.	BİLSEM'de projeler hazırlayarak belli alanlarda yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum.	O	O	O	O	O
2.	BİLSEM'de problem çözme becerim gelişti.	O	O	O	O	O
3.	BİLSEM'de aldığım bilgiler günlük yaşamda bana kolaylık sağlamaktadır.	O	O	O	O	O
4.	BİLSEM sorgulama becerime katkı sağlamaktadır.	O	O	O	O	O
5.	BİLSEM'de yaptığım çalışmalar yaratıcı düşünme becerimi geliştirmektedir.	O	O	O	O	O
6.	BİLSEM'de aldığım eğitim bilgiyi bulma ve kullanma konusunda bana yardımcı olmaktadır.	O	O	O	O	O
B-	**ÖRGÜTLEME ;**					
7	BİLSEM'de bazı branşlardaki öğretmenlerin eksikliği sebebiyle çalışmalarım verimli olmamaktadır.	O	O	O	O	O
8	BİLSEM'de branşlara uygun derslikler yeterli değildir.	O	O	O	O	O
9	Sınıfların düzenlemeleri renkli ve materyallerle zenginleştirilmiş değildir.	O	O	O	O	O
10	Sınıflar küçük grupların çalışmasına uygun olarak düzenlenmemiştir.	O	O	O	O	O
11	Bilgisayar laboratuarında öğrencilere yetecek kadar bilgisayar yoktur.	O	O	O	O	O
12	BİLSEM'in kütüphanesi yeterli değildir.	O	O	O	O	O
13	Fizik laboratuarı üst düzey teknoloji ile donatılmamıştır.	O	O	O	O	O
14	Kimya laboratuarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir.	O	O	O	O	O
15	Biyoloji laboratuarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir.	O	O	O	O	O
16	BİLSEM'de kışın ısınma sorunu yaşanmaktadır.	O	O	O	O	O
17	BİLSEM'e gelirken ulaşım problemi yaşamaktayım.	O	O	O	O	O
18	BİLSEM'de bir kantinin olmasına ihtiyaç duymaktayım.	O	O	O	O	O
	İŞLEYİŞ					
19	Öğretmenlerime kendi alanlarıyla ilgili soru sorduğum zaman tatmin edici cevaplar verirler.	O	O	O	O	O
20	Programlar sırasında öğretmenlerimiz ya da idarecilerimiz üniversitelerden ve konunun	O	O	O	O	O

	uzmanlarından bilgi almamız veya onlar ile çalışmamız için bizi çeşitli kurumlara götürürler.					
21	Gereksinim duyduğumda danışman öğretmenim bana rehberlik eder.	O	O	O	O	O
22	BİLSEM'de özel ilgi alanıma giren bir konuda veya yetenekli olduğum alanda derinlemesine çalışma yapamıyorum.	O	O	O	O	O
23	BİLSEM'de öğretmenlerim beyin fırtınası yaptırarak düşünme ve tartışma ortamı yaratmaktadırlar.	O	O	O	O	O
24	Danışman öğretmenim evime ziyarete gelmektedir.	O	O	O	O	O
25	Danışman öğretmenim okuluma ziyarete gelmektedir..					
26	Programların başlangıç ve bitimlerinde öğretmenlerim bana bilgi verirler.	O	O	O	O	O
27	BİLSEM'de benim ile ilgili verilen kararlarda öğretmenlerim benim fikrimi de sorarlar	O	O	O	O	O
28	Çalışacağım proje konularımı kendim belirleyemiyorum.	O	O	O	O	O
29	BİLSEM'de yaparak yaşayarak öğrenirim.	O	O	O	O	O
30	Destek eğitimi programının çok uzun sürmesi sebebiyle sıkılıyorum.	O	O	O	O	O
31	Destek eğitimi programında yeteneğim ve ilgi duyduğum alanlar haricinde farklı alanlarda çalışmalar yapmamız beni sıkmaktadır.	O	O	O	O	O
32	İlköğretim 6. sınıftan itibaren SBS'ye hazırlanmak için BİLSEM'den ayrılmayı düşünüyorum.	O	O	O	O	O
33	Dershaneye gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih ederim.	O	O	O	O	O
34	BİLSEM'de geçirdiğim süre çalışmalarımı tamamlamak için yeterli değildir.	O	O	O	O	O
D-	**İKLİM**					
35	BİLSEM'e devam ettiğim için mutluyum.	O	O	O	O	O
36	BİLSEM'e niçin devam ettiğimi biliyorum.	O	O	O	O	O
37	BİLSEM'de öğretmenlerim bana candan ve dostça davranıyorlar.	O	O	O	O	O
38	Öğretmenlerim yaptığım çalışmalarda bana güven duyuyorlar.	O	O	O	O	O

BİLSEM'lerin çalışmaları ile ilgili olarak yukarıda belirtilmemiş ancak belirtilmesinde yarar gördüğünüz hususları aşağıdaki başlıklar altında yazınız.

BİLSEM'lerin en önemli yararları;

1.

2.

3.

4.

5.

BİLSEM'lerin en önemli sorunları;

1.

2.

3.

4.

5.

BİLSEM'lerin etkililiğinin arttırılması için önerileriniz.

1.

2.

3.

4.

5.

Teşekkür Ederim.

Ümit BİLSEM'in Destek Eğitim Programından bir örnek Çizelge 134'te verilmiştir.

DESTEK EĞİTİMİ DÖNEMİ 2. AŞAMA DERS PROGRAMI (2009-2010)

EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	H
6 8 13 15 20 22 27	**3 5** 10 12 17 19 24 26	1 3 8 **10 15 17 22 24 29 31**	**5 7** 12 14 19 21	9 11 16 18 23 **25**	**2 4 9 11 16 18 23 25** 30	1 6 8 13 15 20 22 27 **29**	**4 6 11 13 18 25 27**	**1**
FEN BİLİMLERİ PROJESİ	SOSYAL BİLİMLER PROJESİ	DİL SANATLARI PROJESİ	MATEMATİK PROJESİ	DESTEK ETKİNLİKLERİ PROJESİ	MÜZİK PROJESİ	RESİM PROJESİ		
DESTEK 1. GRUP öğrencileri	DESTEK 2. GRUP öğrencileri	DESTEK 3. GRUP öğrencileri	DESTEK 4. GRUP öğrencileri	DESTEK 5. GRUP öğrencileri	DESTEK 6. GRUP öğrencileri	DESTEK 7. GRUP öğrencileri		

PROJELERDEKİ ÖĞRETMEN GRUPLARI:

- **FEN BİLİMLERİ**: ……
- **SOSYAL BİLİMLER**: ……
- **DİL SANATLARI**: ……..
- **MATEMATİK**: ……
- **DESTEK ETKİNLİKLERİ**: ……..
- **MÜZİK** ALANI :……..
- **RESİM ALANI**:……

PROGRAMIN UYGULANACAĞI GÜNLER**:**

SALI-PERŞEMBE AKŞAMLARI

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 14 / 175 22/01/2009
Konu : Araştırma İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) 16.01.2009 tarih ve B.30.2.ANK.0.F8.00.00/188 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Öğrencisi Didem ÖZKAN'ın "Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkililiği" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Bilim Sanat Merkezlerinde görevli yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (10 sayfa – 154 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının, ek listede belirtilen Bilim Sanat Merkezlerinde görevli yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Halil Rahman AÇAR
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-10 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-3 Sayfa)

GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr

DANIŞMA 444 0 632 HATTI
EĞİTİME %100 DESTEK
www.eğitimedestek.meb.gov.tr
www.haydikizlarokula.org
www.bilgisayarlieğitimedestek.org