

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

BİLİM ve SANAT MERKEZİ UYGULAMASININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu SEZGİNSOY

DANIŞMAN

Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN

Balıkesir 2007

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**BİLİM-SANAT MERKEZİ UYGULAMASININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Burcu SEZGİNSOY
200312509002**


**Bu çalışma Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma
Projeleri Birimi tarafından BAP 2006/14 kodlu proje ile desteklenmiştir.
Teşekkür ederiz.**

Balıkesir 2007

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalında hazırlanan Yüksek Lisans tezi jürimiz tarafından incelenerek, aday ...Burcu.....Serzinsay....., 27/12/2006 tarihinde tez savunma sınavına alınmış ve yapılan sınav sonucunda sunulan başlıklı tezin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



ÜYE
Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN (Danışman)


ÜYE
Yrd. Doç. Dr. Erdiğen TEZCİ



ÜYE
Yrd. Doç. Dr. Fuat ÖZER

ÜYE

ÜYE

ÖZET

BİLİM-SANAT MERKEZİ UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Burcu SEZGİNSOY
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman : Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN
Ocak 2007, 215 sayfa

Üstün yetenekliler medeniyetlerin yer altı zenginlikleridir. Bu madenlerin işlenmesi toplumların ilerlemesini kolaylaştıracak, hızla gelişen dünyada bir adım önde olmayı sağlayacaktır.

Bilim ve Sanat Merkezleri ülkemizde yetişen bu madenleri yeteneklerine uygun şekilde işlemek amacıyla kurulmuştur. Bu çalışmada; 1995 yılından itibaren ülkemizde uygulanmakta olan Bilim ve Sanat Merkezi modeli merkezlerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmektedir.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. 2005 yılı itibari ile Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde yer alan 25 Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapmakta olan 294 öğretmenin 227'sinden tutum ölçeği tekniği ile veri toplanmıştır. Mektup yolu ile toplanan bu veriler SPSS for Windows 12.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinin en alt kısmında yer alan açık uçlu sorunun ise frekans analizi tekniği ile analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada BİLSEM uygulaması öğretmen görüşlerine göre eğitim-öğretim, rehberlik, fiziksel donanım ve okul-çevre-merkez işbirliği açısından dört boyutta incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenler merkezlerdeki eğitim-öğretim durumunun belirtilen niteliklere uygun olarak gerçekleştirildiğine "katıldıklarını" ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra merkez öğretmenleri araştırmada yer alan rehberlik değişkenine ilişkin durumlara katıldıklarını da ifade etmişlerdir. Denekler fiziksel donanım durumunun yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir deyişle; merkez öğretmenleri merkezlerin bina donanım durumlarını, materyal, malzeme, oyun aracı, oyun alanı, bilgisayar, kütüphane kaynak durumlarını yeterli bulmamıştır. Merkez öğretmenleri merkezlerin okul-çevre-merkez işbirliğine ilişkin durumlara katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle; okulların BİLSEM uygulaması konusunda yeterli şekilde bilgilendirilmediği, eğitim-öğretim sürecinin öğrencinin okuluyla işbirliği içinde devam etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Merkez, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM), Üstün Yetenekliler, Merkez Öğretmeni.

ABSTRACT

AN EVALUATION ON SCIENCE-ART CENTER IMPLEMENTATION

Burcu SEZGİNSOY
Ma. Thesis, Education Department
Supervisor: Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN
January 2007, 215 pages

The gifted are underground wealth of civilizations. Treatment of these mines will facilitate progress of societies and ensure to take more progressive steps in the rapidly developing world.

In our country, Science and Art Centers institution (BILSEM) was founded in order to treat these mines growing in our country in accordance with their talents. In this study, Science and Art Center model which have been implemented since 1995 is evaluated through the point of views of teachers working in the centers.

In this study, descriptive scanning model is used. Using attitude scale method, data were collected from 227 of 294 teachers working in the 25 Science and Art Centers throughout seven geographical regions of Turkey. These data collected via correspondences were analyzed with SPSS for Windows 12.0 package program. Open ended-question at the bottom of the attitude scale was analyzed with frequency analysis technique.

In this study, BILSEM application was examined as to teachers' opinions in terms of four dimensions; education and training, guidance counselling, physical equipment and school-environment-center cooperation. As a result of the performed analyses, all of the teachers stated that "they agree on the fact that education-training activities are performed in accordance with all of the qualities defined in the research". Furthermore, teachers of these centers expressed that they agree with the situations pertaining to the guidance variable in this study. On the other hand subjects of the study concluded that there is not adequate equipment. In other words, according to the teachers of centers, building equipment conditions, materials, play instruments, play areas, computers and library resources of the centers are not sufficient. Center teachers haven't agreed with the conditions relating to the school-environment-center cooperation. In other words, it is concluded that schools are not adequately informed about the BILSEM application and education-training process is not carried out in cooperation with child's school, etc.

Key words: Center, Science and Art Center(BILSEM), the Gifted Children, Teacher of Center.

ÖNSÖZ

Ayrıcalıkları doğanın bir hediyesi olan üstün yetenekliler, uygun koşullarda yetiştikleri takdirde meyve vereceklerdir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde üstün yeteneklilerin eğitime giderek daha fazla önem verilmektedir. Ülkemizde ise yeteneklerin ortaya koyulup, geliştirilmesine yönelik çabalar Bilim ve Sanat Merkezlerinin kurulması ile hız kazanmıştır. Uygulamada ise farklı birçok sorunla karşılaşmaktadır.

Bu araştırmanın amacı on bir yıllık bir geçmişe sahip Bilim ve Sanat Merkezleri uygulamasını bütün merkezlerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir.

Fikirlerimin gerçekleşmesinde bana sonsuz destek veren danışmanım Sayın Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN'e teşekkür ederim. Araştırmanın farklı bölümlerinde ve özellikle verilerin analizinde benden yardımlarını esirgemeyen ve bana sabırla katlanan Sayın Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye teşekkür ederim. Yapıcı eleştirileri ve engin tecrübeleriyle çalışmama katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN'a teşekkürlerimi sunarım. Fikir ve düşüncelerinden yararlandığım Sayın Prof. Dr. Füsun AKARSU'ya teşekkürlerimi sunarım. Literatür taraması ve kaynakların temini için Çocuk Vakfı Başkanı Sayın Mustafa Ruhi ŞİRİN'e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat GÖKDERE'ye teşekkür ederim.

Anket izinlerinin alınmasında yardımcı olan Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdür Yardımcısı Sayın İsmail TOKSÖZ'e teşekkürlerimi sunarım. Merkezlerinin kapılarını sonuna kadar açan Bursa Kemalpaşa Cevdet-Nerse Bilsem Müdürü Sayın Eftal ÇEKİ'ye, İzmir Sıdika Akdemir Bilsem Müdürü Sayın Aydın KÖSE'ye ve Trabzon Bilsem Müdürü Sayın Faik KAYAGİL'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Ankara Yasemin Karakaya, İstanbul, İzmir Sıdika Akdemir, Bursa, Kemalpaşa Cevdet Nerse, Tekirdağ, Kastamonu, Bayburt, Denizli, Trabzon, Afyon, Uşak, Isparta, Amasya, Ordu, Zonguldak, Tokat, Van, Kaman, Siirt, Manisa, Sinop, Adana ve Malatya Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan çok değerli BİLSEM ÖĞRETMENLERİNE duyarlılıklarından ötürü teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Denizhan KARACA'ya, Araş Gör. Fatma PELİTOĞLU'na ve Araş. Gör. Güliz GÜR'e teşekkür ederim.

Beni sabır ve sevgiyle destekledikleri için en çok da Aileme teşekkür ederim.

Balıkesir, Kasım-2006

Burcu SEZGİNSOY

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BÖLÜM 1. İLGİLİ LİTERATÜR ve ARAŞTIRMALAR.....8

1.1 Üstün Yetenek.....	8
1.1.1 Zeka Kavramı ve Üstün Yetenek	8
1.1.2 Yaratıcılık Kavramı ve Üstün Yetenek	21
1.1.3 Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Özellikleri.....	27
1.1.3.1 Erken Gelişim Özellikleri.....	28
1.1.3.2 Fiziksel Özellikleri.....	31
1.1.3.3 Zihinsel Özellikleri.....	31
1.1.3.4 Özel-Akademik Yetenek Özellikleri.....	32
1.1.3.5 Sosyal Özellikleri.....	34
1.1.4 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Keşfedilmesi.....	35
1.1.4.1 Test Dışı Teknikler.....	36
1.1.4.2 Testler.....	38
1.1.5 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi.....	40
1.1.5.1 Hızlandırma.....	40
1.1.5.2 Gruplama.....	42
1.1.5.3 Zenginleştirme.....	43
a. Bloom Taksonomisi.....	44
b. Çoklu Yetenek Modeli.....	44
c. Otonom Öğrenme Modeli.....	45
d. Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	47
e. Üstün Yetenekliler için Farklılaştırılmış Müfredat Modeli.....	48
f. İlkokul Seviyesindeki Üstün Yeteneklilerin Eğitimi için Üç-Aşamalı Purdue Zenginleştirme Modeli.....	48
g. Üstün Yetenekli Gençler için İkincil Purdue Modeli.....	49

h. Üç Aşamalı Zenginleştirme Modeli.....	49
ı. Okul Çapında Zenginleştirme Modeli.....	51
1.1.6 Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Öğretmenleri.....	53
2.1.6.1 Kişisel Özellikleri.....	54
2.1.6.2 Mesleki Özellikleri.....	56
1.1.7 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sorunları.....	57
1.1.7.1 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine Olan İhtiyaçları.....	58
1.1.7.2 Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Okul Danışmanlık Programları.....	60
1.2 Üstün Yetenekli Bireylere Eğitim Veren Kurumlar ve Tarihsel Gelişimleri.....	63
1.2.1 Üstün Yeteneklilerin Saray’da Eğitimi: Enderun Mektebi.....	63
1.2.1.1 Enderun Mektebi Eğitimi.....	64
1.2.2 Cumhuriyet Dönemi Uygulamaları ve Üstün Yeteneklilerin Örgün Eğitim Kurumlarında Eğitimi:.....	68
1.2.2.1 Fen Lisesi Uygulaması.....	69
1.2.2.2 Anadolu Lisesi Uygulaması.....	71
1.2.2.3 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi.....	71
1.2.2.4 İnanç Lisesi... ..	72
1.2.2.5 Yeni Ufuklar Koleji.....	73
1.2.2.6 Beyazıt İlköğretim Okulu.....	74
1.2.3 Üstün Yeteneklilerin Örgün Eğitim Kurumları Dışındaki Eğitimi:.....	76
1.3 Bilim ve Sanat Merkezi Uygulaması.....	76
1.3.1 BİLSEM Uygulamasının Tarihsel Gelişimi.....	77
1.3.2 BİLSEM Uygulamasının Amacı.....	78
1.3.3 BİLSEM’ in Yapısı.....	80
1.3.3.1 Yönetim.....	82
1.3.3.2 Bilim Etkinlikleri.....	83
1.3.3.3 Sanat ve Spor Etkinlikleri.....	84
1.3.3.4 Destek Etkinlikleri.....	84
1.3.3.5 Arşiv, Kütüphane ve Dokümantasyon.....	85
1.3.3.6 Rehberlik ve Psikolojik Danışma.....	85
1.3.4 BİLSEM’ in Fiziksel Durumu.....	86
1.3.5 BİLSEM’ e Öğrenci Seçiminde Aranan Nitelikler.....	88
1.3.6 BİLSEM’ de Üstün Yetenekli Öğrencilere Verilen Eğitimin Boyutu.....	90
1.3.6.1 Uyum Programı.....	92
1.3.6.2 Destek Eğitimi Programı.....	93
a. İletişim Becerileri.....	94
b. Bilimsel Çalışma Yöntemleri.....	94
c. Problem Çözme Teknikleri.....	95
d. Grupla Çalışma Teknikleri.....	95

e. Öğrenme Yöntemleri.....	95
f. Sosyal Etkinlikler.....	95
g. Araştırma Teknikleri.....	95
1.3.6.3 Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı.....	95
1.3.6.4 Özel Yetenekleri Geliştirme Programı.....	96
1.3.6.5 Proje Üretimi Programı.....	96
1.3.7 BİLSEM' e Öğretmen Seçimi.....	98
1.3.8 İlgili Araştırmalar.....	100

BÖLÜM 2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1 Araştırmanın Modeli.....	102
2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	103
2.3 Verilerin Toplanması.....	104
2.3.1 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	105
2.3.2 Faktör Analizi ve Madde Ayrıcılık Güçlerinin Belirlenmesi.....	105
2.3.3 Verilerin Toplanma Süreci.....	109
2.4 Verilerin Analizi.....	110

BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUMLAR.....112

3.1 Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
3.2 Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
3.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
3.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	123
3.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	128
3.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	133
3.3 Açık Uçlu Soruya İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	139

SONUÇ ve ÖNERİLER.....157

KAYNAKÇA.....172

EKLER.....181

ÖZGEÇMİŞ.....203

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Spearman'a Göre Zihnin Yapısı.....	10
Şekil 2. IQ Puanlarına Göre Toplumun Zeka Düzeyleri.....	12
Şekil 3. Renzulli'nin Üstün Yeteneklilik Tanımı.....	15
Şekil 4. Münich Üstün Yeteneklilik Modeli.....	19
Şekil 5. Geliştirilmiş Münich Üstün Yeteneklilik Modeli.....	20
Şekil 6. Guilford Zeka'nın Yapısı Modeli.....	22
Şekil 7. Zeka ve Yaratıcılığın Birbirlerinden Ayrı Olarak Ele Alınması.....	23
Şekil 8. Zeka ve Yaratıcılık Birleşimi.....	24
Şekil 9. Otonom 3'lü Öğrenme Modeli.....	46
Şekil 10. Üç Aşamalı Zenginleştirme Modeli.....	50
Şekil 11. Okul Çapında Zenginleştirme Modeli.....	53
Şekil 12. Birimlerin Merkezdeki Konumları.....	92

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Üstün Yetenekli, Parlak ve Yaratıcı Öğrencilerin Özellikleri.....	26
Tablo 2. Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkında Doğru Bilinen Yanlılar.....	27
Tablo 3. Üstün Yetenekliler Öğretmenlerinin Özellikleri.....	55
Tablo 4. Araştırmanın Evren ve Örneklemi oluşturulan Bilim ve Sanat Merkezleri.....	114
Tablo 5. Ölçeği Oluşturan Maddeler ve Faktör Yükleri.....	117
Tablo 6. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup t Değerleri).....	118
Tablo 7. Ölçeğin Merkezlere Göre Geriye Dönüş Oranları.....	120
Tablo 8. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Bölgelere Göre Dağılımı.....	123
Tablo 9. Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	124
Tablo 10. Bilssem'deki Görev Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmenlerinin Bölgelere Göre Dağılımı.....	125
Tablo 11. Bilssem'deki Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Bölgelere Göre Dağılımı.....	126
Tablo 12. Bilssem'deki Öğretmenlerin Merkezlerde Görevli Oldukları Bölüm (Alan) Değişkenine Bağlı Olarak Bölgelere Göre Dağılımı.....	127
Tablo 13. Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	129
Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Görüşleri.....	130
Tablo 15. Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 16. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 17. Alan Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	132
Tablo 18. Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	133
Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Görüşleri.....	135
Tablo 20. Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	135
Tablo 21. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 22. Alan Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	137
Tablo 23. Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	139
Tablo 24. Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Görüşleri.....	140
Tablo 25. Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	141
Tablo 26. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 27. Alan Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	143

Tablo 28. Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	144
Tablo 29. Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Görüşleri.....	146
Tablo 30. Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 31. Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 32. Alan Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	148
Tablo 33. Öğretmen Görüşlerine Göre Bilsem'lerde Yaşanılan Sorunlar.....	150
Tablo 34. Öğretmen Görüşlerine Göre Devamsızlık Sorununun Nedenleri.....	151
Tablo 35. Öğretmen Görüşlerine Göre Fiziki Ortam Yetersizliği.....	153
Tablo 36. Fiziki Ortam Yetersizliği Nedenleri.....	154
Tablo 37. Hizmet içi Eğitim Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar.....	156
Tablo 38. Öğrencilerin Merkeze Uyum Sağlayamama Nedenleri.....	157
Tablo 39. Eğitim Programı Olmamasından Kaynaklanan Sorunlar.....	159
Tablo 40. Bilsem Hakkında Bilgi Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar.....	161
Tablo 41. Proje Üretiminin Gerçekleşmemesinin Nedenleri.....	162
Tablo 42. Tanılama Sürecinden Kaynaklanan Sorunlar.....	165

EKLER LİSTESİ

Ek 1. İlköğretim ve Orta Öğretim Çağı Öğrencileri Zihinsel Alan Gözlem Formu.....	200
Ek 2. İlköğretim ve Orta Öğretim Çağı Öğrencileri Yetenek (Resim-Müzik) Alanı Gözlem Formu.....	202
Ek 3. Afyon Aydın Doğan Bilsem Uyum Programı Etkinlik Planı I.....	204
Ek 4. Kastamonu Bilsem Uyum Programı Etkinlik Planı.....	205
Ek 5. Afyon Aydın Doğan Bilsem Uyum Programı Etkinlik Planı II.....	206
Ek 6. Trabzon Bilim Sanat Merkezi 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı Destek Eğitim Programı Çerçeve Planı-İletişim Becerileri.....	207
Ek 7. Trabzon Bilim Sanat Merkezi 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı Destek Eğitim Programı Çerçeve Planı-Problem Çözme Teknikleri.....	208
Ek 8. Bursa Bilim ve Sanat Merkezi Proje Çalışmaları I.....	209
Ek 9. Bursa Bilim ve Sanat Merkezi Proje Çalışmaları II.....	211
Ek 10. Araştırma İzni.....	213
Ek 11. Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasını Değerlendirme Anketi.....	214

GİRİŞ

Çağlar boyunca yetenekleri, buluşları, ürünleri, liderlik ve yaratıcılık özellikleri ile toplumlara önderlik etmiş birçok armağanlı birey, buldukları dönem sürecinde ve sonrasında insanlık tarihine iz bırakmıştır. Bu izleri takip eden insanoğlu, “armağanlı, üstün yetenekli, üstün zekalı, üstün ve özel yetenekli... vb.” olarak nitelendirdiği bu bireylerin, yetenek potansiyellerinden daha da yararlanmak için tarih boyunca eğitimlerine önem vermiştir.

Çin’de Konfüçyüs, Yunanistan’da Atinalılar devrinde Platon “ilahi” olarak tanımladıkları üstün yetenekli bireyleri ve kimliklerini analiz etmeye çalışmışlardır. Toplamların yönetiminde görev alacak üstün yeteneklilerin belirlenmesi ve seçilmesi süreci konusu üzerinde durmuşlar, üstün yeteneklilerin topluma kazandırılması konusunda pratik önerilerde bulunmuşlardır. Bu şekilde, üstün yetenekliliği toplumun yararı için teşvik edilmesi gereken ulusal bir kaynak olarak görmüşlerdir (Mönks, Heller ve Passow, 2002: 839).

Osmanlı Devleti, üstün yeteneklilerin yetiştirilmesi konusunda dünyadaki ilk somut uygulamayı ortaya koymuştur. Enderun mektepleri ile devşirmelerin üstün beyin gücünü üstün performansa dönüştürebilecekleri bir ortam yaratmıştır. Osmanlı İmparatorluğu, Devlet Sistemi içinde üstün yetenekli bireylerin eğitim aldıkları Enderun Sistemini kaynaştırmıştır. Bu durumun önemi, Osmanlı İmparatorluğunun en parlak devirlerini uygulamanın gerçekleştirildiği tarihlerde yaşamış olmasıyla daha iyi anlaşılabilir. (Akyüz, 1982; Enç, 1973; Akkutay, 1984).

Avrupa’da üstün yetenekli bireylerin eğitimleri ile ilgili ilk çalışmaların 19. yüzyılda başladığı anlaşılmaktadır. Önceleri sadece burjuvazi çocuklarının kolej, gymnesyum..vb. eğitim modellerinden yararlanabildiği görülmektedir. Fakat gelen tepkiler sonucu sınavla alınan bu okullarda herkesin eğitim görme hakkından aynı olanaklarda yararlanabileceği fikri benimsenmiştir. Böylece üstün yetenekli bireyler ırkları, servetleri, yurtları ne olursa olsun yeteneklerini en yüksek biçimde geliştirme imkanına sahip olmuşlardır (Aytaç, 1972; Evrim, 1978: 26).

Amerika Birleşik Devletleri, üstün yetenekli bireylerin eğitim ve öğretimine yönelik sistemli çalışmaları başlatan ve günümüzde de bu uygulamaları devam ettiren devlet olmuştur. Özellikle Rusya'nın 1957 yılında Sputnik'i uzaya fırlatması, Amerika'nın eğitim sistemine ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik yeni adımlar atmasını gerekli kılmıştır. Rusya'da 1917 yılında yıkılan Çarlık Hükümeti sonrasında siyasi iktidarı ele geçiren yeni liderler eğitim sistemine farklı paradigmlar getirmişler, üstün yetenekli öğrencileri yetiştirebilmek için her cumhuriyetin başkentine Bilimler Akademisi kurmuşlardır. Öğrencilerin ilkokuldan sonra yatılı olarak eğitim aldıkları bu akademide fen, matematik, fizik, kimya, gökbilimi gibi alanlarda üstün yetenekli çocuklara eğitim verilmiştir (Keysan, 1986: 8).

Amerika, Rusya'nın bilim alanında göstermiş olduğu önemli başarıları eğitim sistemlerine ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile özel olarak ilgilenmelerine bağlamış, yeteneklerin keşfi, eğitimi ve değerlendirilmesi için araştırma çalışmaları başlatmıştır. Bu çalışmalar arasında okullardaki programların üstün yetenekli öğrenciler için derinliğine ve genişliğine işlenmesi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun grup veya bireysel proje çalışmalarında bulunması, okul içi ve dışı faaliyetlere katılımın teşvik edilmesi, normal ve üstün yetenekli çocuklara zaman zaman beraber çalışma fırsatı verilmesi...v.b. konular dikkat çekmektedir (Sisk, 1987).

Farklı medeniyetlerin, devletlerin, toplumların ele aldığı temel sorun "Yetenek potansiyelinin üstün performansa dönüştürülmesi için ne gibi eğitim, sosyalleşme fırsatları ve deneyimleri gerekmektedir?" sorusu olmuştur. Ülkemizde bu sorunun karşılığı olarak üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili farklı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Yakın geçmişteki uygulamalar ele alınırsa, 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde "Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Şubesi"nin kurulmuş olduğu görülmektedir (MEB, 2000). Bu şubeye bağlı olarak üstün yetenekli bireylerin eğitimini gerçekleştirmek amacı ile Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmuştur..

Problem Durumu

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimleriyle ilgili çalışmalarda oldukça geç kalınmış olmasına rağmen, 1992 yılı sonrasında bu çalışmalara hız kazandırılmıştır. Bu faaliyetler kapsamında M.E.B., Bilim ve Sanat Merkezi adı verilen eğitim merkezlerinde bir proje başlatmıştır. Bu projede temel amaç üstün yetenekli öğrencileri normal eğitim programlarından arta kalan zamanlarında eğiterek potansiyellerini üst düzeyde geliştirmelerini sağlamaktır.

1995 yılından, bu araştırmanın yapıldığı 2005 yılı itibari ile Türkiye'nin çeşitli coğrafi bölgelerinde toplam 25 adet Bilim-Sanat Merkezi açılmıştır. 2006 yılı itibariyle ise sayıları 29'a ulaşan bu merkezlerin artarak çoğalması ve hatta bir çok ilde yeni merkezlerin kuruluş aşamasında olması önemli bir gelişmedir. Ancak bu merkezlerde öğrenci seçimi, eğitim programı, okul-merkez işbirliği, alt yapı yatırımları, eğitimcilerin yetiştirilmesi, merkezlerdeki proje çalışmalarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması merkezlerin işlevselliği açısından çok daha önemli bir husustur.

Ülkemizde yeni bir alan olan üstün yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat merkezlerindeki eğitiminde karşılaştığı problemlere geçerli çözüm yollarının bulunabilmesi gereklidir. Bu durumu gerçekleştirebilmek için öncelikle mevcut uygulamanın farklı boyutlarının derinlemesine incelenmesi ve bu yolla eksikliklerin açık olarak ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yaklaşık 11 yıllık geçmişi olan ve ülkenin geleceği açısından oldukça önem taşıyan bu kuruluşların kuruldukları günden bu yana ne durumda olduğu, uygulamanın içinde yer alan ve sorunlarla doğrudan muhatap olan öğretmenlerin bakış açılarından tespit etmek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda cevap aranan araştırma problemi "Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasını gerçekleştiren öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasını nasıl değerlendirmektedir?" olarak ifade edilmektedir. Bu temel probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmen algılarına göre;

Merkez Öğretmenlerinin Merkezlerin;

1. Eğitim ve öğretim durumlarına,
2. Rehberlik durumlarına,
3. Fiziksel durumlarına,
4. Okul-Çevre işbirliği durumlarına ilişkin değerlendirmeleri aşağıdaki değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

- a) Görev Yaptığı Bölge
- b) Cinsiyet Durumu
- c) Merkezdeki Hizmet Süresi
- d) Öğretmenlikteki Hizmet Süresi
- e) Merkezdeki Görev Alanı

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Eğitim sistemimizde yer alan genel programların içeriğine bakıldığında özellikle çoğunluğun yer aldığı orta düzey yeteneklerin geliştirilmesine yönelik olduğunu görürüz. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini istenilen düzeyde geliştirememesine neden olmaktadır. Kimi zaman okuldaki yetenekler fark edilememekte ve heba olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı üstün yetenekli çocukların özel eğitim kapsamı içine alınarak, özel programlar uygulayan özel merkezler tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri bu amaçları gerçekleştirmek hedefiyle kurulmuştur.

1995 yılında Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi'nin açılışından bu yana geline on bir yıllık süreçte kurumlarda görev yapan öğretmenlerin merkezlerini değerlendirmesi BİLSEM uygulamasının gelecekteki başarısı açısından bir dönüm noktası oluşturmaktadır. Bugünkü durumda uygulama konusunda nerde

durulduğunu bilmek, gelecekte üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için yeni hedefler belirleyebilmek açısından aciliyet arz etmektedir.

Bu araştırma ile BİLSEM uygulaması öğretmen görüşlerine göre eğitim-öğretim, rehberlik, fiziksel donanım ve okul-çevre-BİLSEM işbirliği açısından dört farklı boyutta ilk kez ele alınmıştır. BİLSEM uygulamasının belirlenen boyutlardan değerlendirilmesi belli noktalara temas edip uygulamada yer alan durumun ortaya çıkartılmasını kolaylaştırmış, konu üzerinde bütüncül bakışa ulaşmamızı sağlayarak araştırmanın önemini artmıştır. Ayrıca Türkiye'deki tüm BİLSEM' lere uygulanması pastanın tüm dilimlerinde neler yapıldığını anlamaya yardımcı olacaktır.

Bu çalışma ile Bilim ve Sanat Merkezlerinde üstün yetenekli öğrenciler için olan ve olması gereken durumun ortaya konulacağı düşünülmektedir. Yeteneklerin özel yöntemlerle geliştirilmesi ve yönlendirilmesi, toplumumuzda azınlık teşkil eden kabiliyetli gençler için hem bir hak hem de bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın giderilmesi için öncelikle Bilim ve Sanat Merkezi adı altında eğitim veren kurumlarımızın kuruldukları günden bu yana hangi durumda olduklarını tespit etmek gerekmektedir.

Bu tespitten sonra yeni uygulamalar için yeni rotalar belirlenebilecektir. Böylelikle bu çalışma, bu konuyla ilgilenen alan eğitimcilerine yeni bir örnek olacağı gibi BİLSEM' lerde görev yapan eğitimcilere de kılavuz olacaktır.

Sayıtlar

1. Bilim ve Sanat Merkezi Uygulaması hakkında literatür tarama ile ulaşılan kaynaklar kuramsal açıdan yeterlidir.

2. Veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

3. Posta yolu ile gönderilen veri toplama araçları Bilssem' lerde görev yapan tüm öğretmenlere ulaşmıştır.

4. Görüşlerine başvuru BİLSEM öğretmenleri gerçek görüşlerini yansıtmaktadırlar.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2004–2005 öğretim yılında yer alan Ankara Yasemin Karakaya, İstanbul, İzmir Sıdıka Akdemir, Bursa, Kemalpaşa Cevdet Nerse, Tekirdağ, Kastamonu, Bayburt, Denizli, Trabzon, Afyon, Uşak, Isparta, Amasya, Ordu, Zonguldak, Tokat, Van, Kaman, Siirt, Manisa, Sinop, Adana ve Malatya Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırma, Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Tanımlar

Üstün Yetenekli Birey: Genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Yeteneklerini geliştirmede, normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı, kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyan gruptur (M.E.B., 1991).

WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised) Testi: Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği; günümüzde yaygın olarak kullanılan bireysel zekâ testlerindedir. Sözel ve ağırlıklı olarak performans(yapım) soru maddeleri fazla olan bir testtir.

Bilim ve Sanat Merkezi: Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumu (MEB, 2001)

Merkez: Bilim ve Sanat Merkezi

Merkez Yürütme Kurulu: Bilim ve Sanat Merkezlerinde, Müdür, Müdür Yardımcısı, Birim Başkanları, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Temsilcisi, Sponsor, Veli Temsilcisi ve Öğrenci Temsilcisinden oluşan kurul.

Kısaltmalar

1. **BİLSEM:** Bilim ve Sanat Merkezi
2. **TEVİTÖL:** Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi
3. **WISC-R:** Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği

BÖLÜM 1. İLGİLİ LİTERATÜR ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla, üstün yeteneklilik, üstün yetenekli öğrenciler (özellikleri, eğitimleri, eğitmenleri ve sorunları), üstün yetenekli bireylere eğitim veren kurumlar ve tarihi gelişimleri ile üstün yetenekli öğrenciler için kurulmuş bağımsız özel eğitim kurumu olan Bilim ve Sanat Merkezleri literatürde yer alan kaynaklara başvurularak incelenecektir.

1.1 Üstün Yetenek

Günümüzde yapılan “üstün yetenekli” tanımlarında; üstün yetenek kavramı içerisinde üstün zekâ kavramı da yer almakta, üstün zekâ ve üstün yetenek ayrı ayrı düşünülmemektedir. Üstün yeteneklilik kavramının gelişimi zamanla farklılaşmıştır. Bu farklılaşmada zeka tanımının tarih içinde seyir değiştirmesinin de rolü vardır. Çünkü zeka ve üstün yeteneklilik kavramları birbirleriyle bütünlük sağlayan kavramlardır. Üstün yeteneklilik kavramını tüm boyutları ile algılayabilmek için öncelikle zeka kavramının gelişimini incelemek gerekmektedir.

1.1.1 Zeka Kavramı ve Üstün Yetenek

Zekayı sadece notlar aracılığıyla tanımlamaya çalışmanın eksikliği günümüzde zeka konusunda gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda ortaya konmuştur. Konuyla ilgili son zamanlarda gerçekleştirilen bazı araştırmalarda “Zeka kavramının açık bir şekilde *tanımlanamayacağı* bunun nedeninin ise sadece zekanın doğasından değil; kavramların doğasından kaynaklandığı” ileri sürülmüştür (Neisser, 1979: 179).

Zeka kavramını anlamaya ya da tanımlamaya çalışma, konuyla ilgili yapılan incelemelere ve bu alanda çalışma yapan uzman görüşlerine açıklık getirilmesiyle mümkün olacaktır.

Zeka tanımı yirminci yüzyılın ilk yarısının sonuna kadar farklı filozoflar tarafından aynı ortak noktada ifade edilmiştir. “Her türlü sorunun çözümünde etkili olan *genel bir güç.*” Bu görüşten yola çıkan Eflatun “Devlet” adlı eserinde zekayı

“şaşırmamak ve hatırlayabilmek” olarak tanımlamıştır (Enç, 1973: 79). Bu iki kavram Eflatun tarafından problemle başa çıkabilmek için kişide var olan genel güç göstergesi olarak belirtilmiştir.

1800’lü yıllarda Francis Galton zekaya farklı bir pencereden bakmıştır. Galton ilk defa zekanın kalıtsal olabileceğini öne sürmüş ve “zekanın sabitliği teorisi”ni geliştirmiştir. Bu teoride zekayı açıklarken çevresel etkenleri göz ardı edip, kalıtsallığı ön planda tutmuştur. Bu teoriye göre zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve değiştirilemez (Galton, 1869).

Galton’unun “Hereditary Genius” (Kalıtsal Deha) adlı kitabı 1869’da yayımlanmıştır. Galton, uzun süren araştırmasında verimli yumurtadan oluşan bireylerin çocuklarının da benzer özellikleri taşıdıklarını ortaya koydu. Örneğin uzun erkeklerin, uzun bacakları vardı. Onların aynı zamanda uzun boylu çocukları oluyordu. Bu durum hem gelişimi hem de kalıtımı açıkça gösteriyordu. Galton, zekayı açıklarken de bu noktadan hareket ediyordu. Zekası üstün özellikler gösteren bireylerin çocuklarında da aynı özellikler görülüyordu. Çalışmasında vurgulanan diğer bir nokta ise “bireysellik”ti. Örneğin parmak izlerinin kişiye özel olduğunu ve dünyadaki her bir insanın parmak izinin farklı olduğunu ortaya çıkardı. Böylece suçlular parmak izlerinden tanınmaya başlandı (Galton, 1869: 13-16). 1874 yılında Galton, “Men of Science: Their Nature and Nurture” (Bilimin Adamları: Doğaları ve Eğitimleri) kitabını yazdı. Bu çalışmasında ise biyografi metoduyla yüz seksen ünlü kişinin karakteristik özelliklerini ve hayatlarını inceledi. Çalışmasında bu ünlülerin her birinin sahip olduğu üstün kapasiteler yardımıyla ünlü olduklarını ortaya koydu. Bu kişilerin “Dahi İnsanlar” olarak adlandırılabileceğini yazdı.

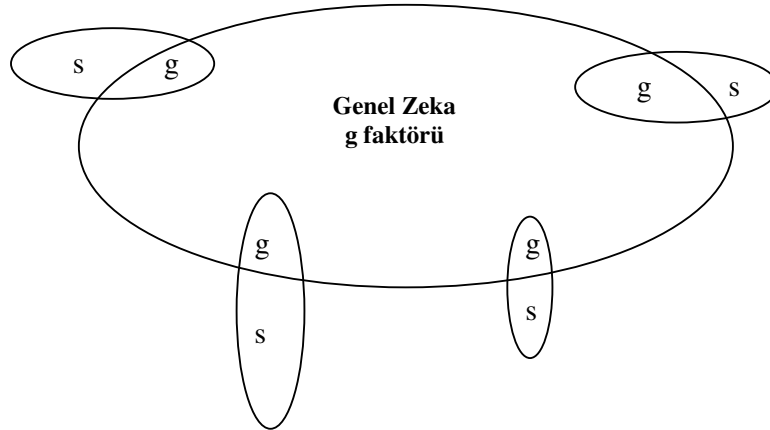
Galton’a göre üstün şöhret (ün), üstün yeteneğin bir göstergesidir. Galton, dahi kapasitesinin çevre tarafından etkileneceğini kabul etmezdi. Ona göre üstün yetenekli bir adamın geniş entelektüel yeteneği, yaptığı işe sonsuz bağlılığı ve çalışmanın gücü varsa böyle bir adamın baskı altında tutulması anlamsızdı. Galton’a göre eğer kadınlar ünlü kişiler olmayı başaramıyorlarsa bu onların yeteneklerindeki biyolojik noksanlıktan ileri gelmekteydi (Galton, 1874: 318). Galton bu savıyla erkeklerdeki üstün

yetenekliliği göstermiş oldukları üstün başarı ve bunun sonucunda da ünlü kişiler olmaları ile bağdaştırmaktadır. Bayanların ise genetik durumlarından kaynaklanan ve bu durumdan dolayı üstün yeteneklilik konusunda farklı olduklarını öne süren bir yaklaşımı savunmuştur.

Spearman 1904 yılında ilk defa “Genel Zeka” kavramını ortaya koydu. Spearman’a göre “g” olarak adlandırılan genel zeka genetik olarak belirlenen bir oluşumdur. Spearman, parlak ve parlak olmayan zekaların arasındaki en büyük farkın “g” faktörünün miktarındaki değişimden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Spearman’ın görüşlerini savunan “g” teorisyenleri zekanın yapısının sadece tek bir yönden oluştuğunu vurgulamaktadırlar: “g faktörü” Bu faktör sayısal ve sözel performans alanları olarak nitelendirilen iki alanı kapsamaktadır. Bu alana ise genel zeka adı verilmişti. Genel zeka sadece sayısal ve sözel performans için geçerli IQ testleri ile ölçülebilirdi (Spearman, 1904).

Spearman’a göre g faktörü, zekâ test maddelerinde performansı belirleyen temel unsurdu. Her birine “s” denilen özel faktörler ise belli yetenek ya da testlerde belirleyici rol oynamaktadır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995). Özel faktör diye adlandırılan “s” faktörü “belirli bir zihin etkinliğinin gösterilebilmesi için genel zihni yeteneğin dışında ihtiyaç duyulan zihin gücü” şeklinde tanımlanmaktadır (Başaran, 1985).

Şekil 1. Spearman’a Göre Zihnin Yapısı



Kaynak: E.A. Peel.The Psychological basis of Education(1962)
aktaran: Yeşilova, Habibe. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. syf:20

1904 yılında Fransız Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim düzeyinde başarısız olma riski taşıyan çocukları belirleyip, onların gereksinimlerine yönelik bir eğitim vermeyi planlıyordu. Öğrencilerin zeka düzeylerini belirlemek için devlet tarafından bir araç geliştirmekle görevlendirilen Binet, 1905 yılında, psikiyatrisi Theodore Simon' la birlikte çalışarak otuz maddeden oluşan bir test geliştirdi. Bu teste Binet-Simon testi adı verildi. Test hazırlanırken, temel alınan düşünce; daha az zeki olan bir çocuğun ancak daha küçük yaşlardaki bir çocuğun performansını gösterebileceğiydi (Armstrong, 2000).

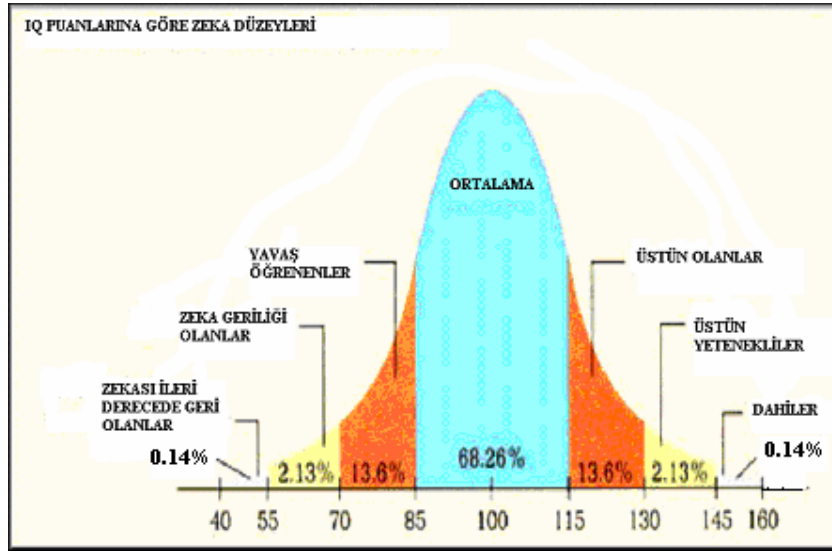
Binet-Simon Testi, 1916 yılında Terman tarafından yenilenerek daha da geliştirildi. 1937 yılında yaş ölçeği olarak düzenlenen bu test Stanford-Binet Testi olarak adlandırılmaya başladı (Terman, 1916). Test, yaş standartlarındaki performansları ve yaşa bağlı olarak genel zekayı temel alan bir yaklaşımla geliştirilmişti. Ölçekte yer alan soru maddeleriyle bireyin hatırlama, algılama, bilgi, sözlü yetenek ve mantıklı düşünebilme özellikleri ölçülmeye çalışılmaktaydı. Bu bağlamda alt testler arasında göze çarpan nokta onların kelime bilgisinden, benzerlik ve farklılıklardan, kelime ve resim tamamlamalarından, çizim tasarımlarından ve sayıların hafızada tutulmasından oluşmasıydı. Yenilenen ölçek daha fazla çizim ve el becerisine dayanıyordu. Stanford-Binet Testini oluşturan soruların her biri “genel zeka” yı ölçmede bir araç olmuştur (Terman ve Merrill, 1962: 7-8).

Binet tipi testlerin karakterlerini çözenin ve alt testlerdeki soruları uygun şekilde yerleştirmenin öncelikli şartı zihinsel yaş ile kronolojik yaşın birbirini tamamlamasıdır. Zihinsel yaş(zeka yaşı); bireyin test sonuçlarından aldığı puanların toplamıdır. Örneğin altı yaşındaki bir çocuğun, sekiz yaşındaki çocuğun alacağı sonuca ulaşması durumunda, çocuğun zihinsel(zeka) yaşının “sekiz” olduğu belirtilmekteydi (Buzan ve Keene, 1994:10).

Bu testin sonuçlarının değerlendirilmesi sırasında, ilk kez IQ kavramı ortaya çıkmıştır. IQ, bir kişinin zekâ yaşının, kronolojik yaşına bölünmesiyle elde ediliyordu. Örneğin 6 yaşında fakat 8 zeka yaşına sahip bir çocuğun IQ puanı $8/6=1.33$ olarak hesaplanıyordu. 1920 yılından sonra bu oran ondalık bir değer verdiğinden dolayı 100 ile çarpılıp 133 IQ olarak hesaplanmaya başlandı (Buzan ve Keene, 1994:10).

IQ puanı 100 civarındaysa zekânın ortalama bir düzeyde, 100'den düşükse zekânın ortalamanın altında, 100'den fazlaysa zekânın ortalamanın üstünde olduğu düşünülüyordu. Şekil 2'de toplumdaki zeka düzeyleri ve dağılım oranları belirtilmektedir. Buna göre nüfusun yaklaşık yüzde 68'inin ortalama bir zekaya sahip olduğu görülmektedir. 130 ve 145 zeka bölümü arasında olduğu düşünülen üstün yetenekli bireyler ise toplumun sadece yüzde 2'lik dilimini oluşturmuştur.

Şekil 2. IQ Puanlarına Göre Zeka Düzeyleri



Kaynak: Gates, Robert C.(2005) "Intellectual Skills" http://rcgates.com/psyc/c11_3.html,
27 Ocak 2006

Stanford-Binet Testi ile elde edilen sonuçlardan yola çıkan Terman, yaşam boyu süren kapsamlı çalışmasını(Genetic Study of Genius) IQ temeline dayandırarak gerçekleştirmiştir. Araştırmasında; 135 ve üstü IQ puanına sahip 1528 adet deneğin (671 kız çocuk, 857 erkek çocuk), gelişimi hakkında zengin materyaller ve yeni bakış açıları sunan Terman, zekanın önemli ve gerekli bir koşul olduğu, ancak destekleyici ev ve okul ortamının yanı sıra yüksek başarı motivasyonunun da üstün potansiyelin gerçekleştirilmesine büyük katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Terman ve Oden, 1959; Terman ve Merrill, 1962). Terman, testler ile belirlenen üstün zekayı, hem üstün yetenekliliği tanımlamak hem de üstün yetenekli bireyleri belirlemek için kullanılan bir temel olarak çalışmasına yansıtmıştır.

Binet ve Terman'ın çalışmalarından yola çıkan David Wechsler, üstün yeteneğin tanınmasında **Wechsler Intelligence Scale for Children WISC-R** (Wechsler çocuklar için zeka ölçeği) zeka ölçeğini geliştirmiştir. Bu ölçek sözel ve performansa dayalı yeteneği ölçmekte ve ortalaması 100, standart sapması 15 olan standartlandırılmış bir IQ puanından meydana gelmektedir.

Wechsler, ilk zeka ölçeğini 1939 yılında yetişkinler için hazırlanmıştır. Wechsler-Bellevue (W-B) olarak adlandırılan bu ölçek, 1955 yılında Wechsler Yetişkinler Zeka Ölçeği (WAIS) adıyla yenilenmiştir. 1949 yılında geliştirilmiş olan WISC-R zeka ölçeği 6-16 yaş arası bireylere uygulanmaktadır. Bu test; genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağarcığı, yargılama ve sayı dizisinden oluşan sözel bölüm ile performans becerilerini içeren resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirentlerden oluşan toplam 12 alt testten oluşmaktadır. Wechsler'in ortaya koyduğu ölçeğin en önemli yararı, çocuğun yerini kendi yaşlıları içerisinde görebilmek ve buradan yola çıkarak zaman içerisinde bazı karşılaştırmalara gidebilmektir (Eripek, 1996; Aygözü, 2004).

Leta Hollingworth, üstün yetenekli çocuklar üzerine yaptığı çalışmalara 1916 yılında başlamıştır. Araştırmalarını 180 IQ puanı üzerinde olan çocuklar üzerinde gerçekleştiren Hallingworth, 23 yıl süren araştırmasında aşırı derecede üstün olan çocukların erken konuşma ve erken yürüme davranışları gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca eğitimsel uyumlarının gerçekleşmediği, okula ve çevrelerine uyum sağlamakta zorlandıklarını gözlemlemiştir. Hallingworth, yaşam boyu sürdürdüğü çalışmasıyla "dahi" olarak nitelendirdiği bu çocukların yeteneklerini ve potansiyellerini en üst derecede gerçekleştirebilmeleri için "uygun" eğitimin verilmesine kendini adanmıştır. Onları toplumun eşsiz değerleri olarak nitelemiştir (Pritchard, 1995: 47-83).

İkinci dünya savaşından sonra eğitim ve psikoloji alanında görülen gelişmeler zeka kuramlarına da yansımış, zeka kavramının yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Zekâyı ölçmede kullanılan IQ kavramının tek ve değişmez belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yeteneklerin potansiyellerinin ortaya çıkarılmasında sadece zeka testlerinden değil yeteneklerin değerlendirilmesinden de yola çıkılması gerektiği tartışılmıştır (Koman, 2001).

Zeka kavramının değişikliğe ve yeniliğe uğradığı bu dönemde DeHaan ve Havighurst (1957), farklı alanlarda ender görülen başarıları üstün yeteneklilik tanımının içinde değerlendirmişlerdir. Onlara göre üstün yeteneklilik entelektüel yetenekleri, yaratıcı düşünmeyi, bilimsel yetenekleri, liderlik özelliklerini, teknik ve sanatsal yetenekleri içeren bir kavramdır. Bu tanımla birlikte üstün yeteneklilik sadece yüksek seviyede zeka ile eşdeğer görülmemeye başlamıştır (DeHaan ve Havighurst, 1957).

Benzer şekilde Marland (1972), üstün yetenekliliği belirlemiş olduğu altı farklı alanın bir kaçında veya hepsinde üstün performans gösterebilmek olarak tanımlamıştır. Bu alanlar (Marland, 1972);

1. Genel zihinsel yetenek
2. Belirli bir konu alanında akademik başarı
3. Yaratıcı-üretici düşünme
4. Liderlik yeteneği
5. Görsel ve performans dayalı sanatlarda yeterlilik
6. Kinestetik yetenek

Genel zihinsel yetenek, bireyin bireysel veya grup testlerinde elde ettiği yüksek puanlarla ilişkilidir. Bu alan; derin ve geniş bilgi birikiminin yanı sıra üst seviyede kelime hazinesi, güçlü bellek, soyut kelime bilgisi ve yüksek düşünme gücü gerektirmektedir.

Belirli bir alanda akademik başarı, bireylerin örneğin matematik veya dil sanatları gibi konu alanlarında üstün performans gösterebilme yeteneklerinden meydana gelmektedir.

Yaratıcı-üretici düşünme yeteneğine sahip üstün yetenekli bireyler genellikle düşünce oyunlarını ve riske girmeyi seven, karmaşık düşünceleri tercih eden, hayal güçleri kuvvetli, sosyal değerlere yeni anlamlar yükleyen kişilerdir.

Liderlik yeteneği, bireyleri veya grupları ortak bir karara veya harekete yönlendirebilmektir. Liderlik yeteneği gösteren üstün yetenekli bireyler kendine güvenen, sorumluluk sahibi, işbirliğine önem veren, ilişkilerinde hakim olmaya meyilli ve yeni durumlara çabuk uyum sağlayabilen kişilerdir.

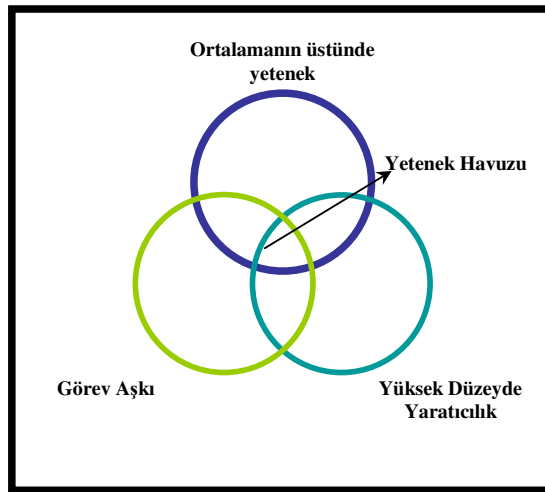
Görsel veya performansa dayalı bir sanatta üstün yetenek gösteren kişiler kendilerini görsel sanatlar, müzik, dans, drama ve bunun gibi diğer çalışmalarda ispatlamış olan kişilerdir.

Kinestetik yetenek alanı uygulamalı, uzamsal, mekanik ve fiziksel becerileri içermektedir.

Renzulli (1978), üstün yeteneklilik kavramının üç özelliğın etkileşimi sonucu ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu özellikler; 1. Ortalamanın üstünde yetenek, 2. Yüksek düzeyde yaratıcılık, 3. Görev aşkı olarak ifade edilmiştir.

Renzulli'ye göre ortalamanın üzerinde yetenek kavramı belli bir konu alanında soyut düşünme, derin bilgi birikimi gibi genel yetenek alanlarında ortalamanın üzerinde performans göstermektir. Renzulli, yüksek düzeyde yaratıcılık kavramını sorunların çözümüne farklı yollar bulmak, çok boyutlu düşünebilmek olarak belirtmiştir. Üçüncü özellik olarak ele aldığı görev aşkı belli bir probleme veya konuya odaklanılmış üst düzeyde motivasyondur. Üstün yeteneklilik bu üç özellik kümesine sahip olmak yada bu nitelikleri geliştirebilecek potansiyeli gösterebilmektir. Renzulli'nin üstün yeteneklilik tanımı aşağıdaki grafikte gösterilmektedir (Renzulli ve Sally, 2002).

Şekil 3. Renzulli'nin Üstün Yeteneklilik Tanımı



Kaynak: Renzulli, Joseph S. (1978). "What makes giftedness" Phi Delta Kapan. 60(3) p.182

Sternberg (1986), zekanın doğasına ilişkin farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Sternberg'in kuramı zekanın üç yönünü ele aldığı için "Üç Aşamalı Zeka Teorisi" olarak ifade edilmiştir. Bunlar;

1. Analitik zeka
2. Sentezci zeka
3. Pratik zeka

Analitik zeka, zeki davranışlara yol açan zihinsel mekanizmayı öne çıkararak, zekayı bireyin iç dünyası ile ilişkilendirir. Zekanın bu yönü zeka testleri tarafından ölçülebilen zekadır.

Sentezci zeka, daha önce karşılaşılmamış ve zekanın kullanılmasını gerektiren yeni durumlarla ilgili deneyimler süresince gerçekleşen davranışları belirler. Sentezci zekaya sahip bireyler problemlerle etkili ve farklı şekilde başa çıkma becerisine sahiptir.

Pratik zeka, günlük yaşantımızdaki zeki davranışları karakterize eden ve "çevresel uyum, seçim ve biçimlendirme" olarak adlandırılan üç eylem türünü öne çıkararak zekayı bireyin dış dünyası ile ilişkilendirir. Çevresel uyum, belirli çevresel şartların gerektirdiği becerileri geliştirme olarak tanımlanmaktadır. Seçim, içinde yaşanılan çevre yerine bireyin gereksinimine uygun olanı belirleme davranışıdır. Biçimlendirme ise bireyin yeni bir çevre seçimi gerçekleştiremediği zamanlarda kendisi ve çevresi arasındaki uyumu sağlama davranışıdır (Koman, 2001).

Mönks ve arkadaşlarına(2001) göre Sternberg ve Davidson (1986) üstün yeteneklilik tanımlarının, üstün yetenekliliğin belirlenmesi ve geliştirilmesi açısından özel bir öneme sahip olduğunu düşünmektedir (Mönks, Heller ve Passow, 2001: 842-843):

"Üstün yeteneklilik keşfettiğimiz bir olgu değil icat ettiğimiz bir olgudur. Üstün yeteneklilik bir toplumda olması istenen şeydir ve bu nedenle bu kavram zaman ve mekan değişikçe farklılık gösterebilir. Eğer üstün yeteneklilik tanımı yararlı bir tanım ise, bu durumda hem toplum hem de bireyler için bir çok olumlu sonuca yol açabilir. Eğer üstün yeteneklilik tanımı yararlı bir tanım değilse, değerli yetenekler harcanırken daha az değerli olanlar büyütülüp teşvik edilebilir. İşte, *üstün yeteneklilik* kavramıyla bizim veya diğerlerinin neyi anlatmak istediğini anlamak bu nedenle hepimiz için önemlidir." (1986,s:3-4)

Howard Gardner, insanın içindeki potansiyelin, tıpkı parmak izlerimizin, ten rengimizin birbirinden farklı olduğu gibi ayrı bir kavram oluşunu ortaya koymuş ve buna bağlı olarak zekâmızın da aynı farklılığı içerdiğini tespit etmiştir. Gardner, “Zihnin Çerçevesi” adlı kitabında yedi ayrı evrensel kapasiteden bahsetmiştir. Bu kapasite ya da zekâ alanları her bireyde doğuştan varolmakta ama farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Özden,2005). Örneğin denizcilerin yaşadığı toplumda zeka denilince yönlerini doğru şekilde tayin edebilme, gökyüzündeki yıldızlardan yararlanarak doğru yolu bulabilme gibi yetenekler algılanmaktadır. Bireyin içinde yaşadığı kültür zeka tanımını farklı şekilde etkilemektedir. Gardner buradan yola çıkarak “zeka nedir?” sorusunu aşağıdaki şekilde tanımlamıştır.

“Zekâ bir kişinin;

1.Gerçek bir problemi çözmek için gerekli yetenekler kümesi

2. Bir(veya daha çok kültürde) değer verilen bir ürün veya hizmet ortaya koyma yeteneği

3.Yeni bilgi üretmek için problem keşfetme,çözme(veya problem yaratma) kapasitesi olarak tanımlanmaktadır.”

(Özden,2003:111)

Bu tanıma göre gerçek yaşamda karşılaştığı problemleri çözemeyen bir kişinin zekâ testlerindeki sayısal ya da sözel problemleri çözüyor oluşu çok önem taşımamaktadır. Gardner, geliştirmiş olduğu “Çoklu Zeka Kuramı”nda yedi tür zeka alanı ortaya koymuştur. Bu zeka alanları; 1. Sözel zeka, 2. Matematiksel zeka, 3. Görsel zeka, 4. Müziksel zeka, 5. İçsel zeka, 6. Sosyal zeka, 7. Bedensel zekadır(Gardner, 1993). Gardner son yıllarda bu yedi zeka alanına bir yenisini eklemiş, ve iki zeka alanını da teoriye girmeye aday göstermiştir. Sekizinci zeka alanı doğal çevreyi anlama ve tanıma ile ilgili olan doğal zekadır. Mitooloji, sanat, bilim ve felsefe alanlarındaki yetenekleri içeren varoluşçu zeka alanı ile metafizik ile ilgili yetenekleri içeren ruhsal zeka alanı teoriye girmeye aday gösterilmiştir.

Sözel zeka, duygu ve düşünceyi iletebilmek için dile ait kavramları etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesidir. İyi bir şair, yazar, hatip veya avukat olmak bu tür bir zeka alanında başarılı olmayı gerektirir (Demirel, 2003).

Matematiksel zeka, neden-sonuç ilişkileri kurabilme, soyut sembollerle çalışabilme, yeni bağlantılar kurarak düşünebilme gibi mantıksal ve matematiksel düşünme becerilerini içerir (Özden, 2003).

Görsel zeka, dünyanın zihinsel modelini kurabilme ve bu model üzerinde çeşitli operasyonlar yapabilme yeteneğidir. Bir denizcinin, heykeltıraşın veya bir ressamın başarılı olduğu zeka alanıdır (Gardner, 1993).

Müziksel zekâsı yüksek olan bireyler ritimleri algılama, müzik aleti çalabilme, beste yapabilme, çevredeki seslerden anlam çıkarabilme ve hatta konuşulan kişinin ses tonundan ruhsal durumunu kestirebilme gibi beceriler gösterir (Bümen, 2002).

İçsel zeka bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması yeteneğidir. Kim olduğunu, neyi yapıp neyi yapamayacağını bilmesidir. Kendi kendini gözlem bu zekânın geliştirilmesi için kullanılabilir bir yoldur (Özden, 2003).

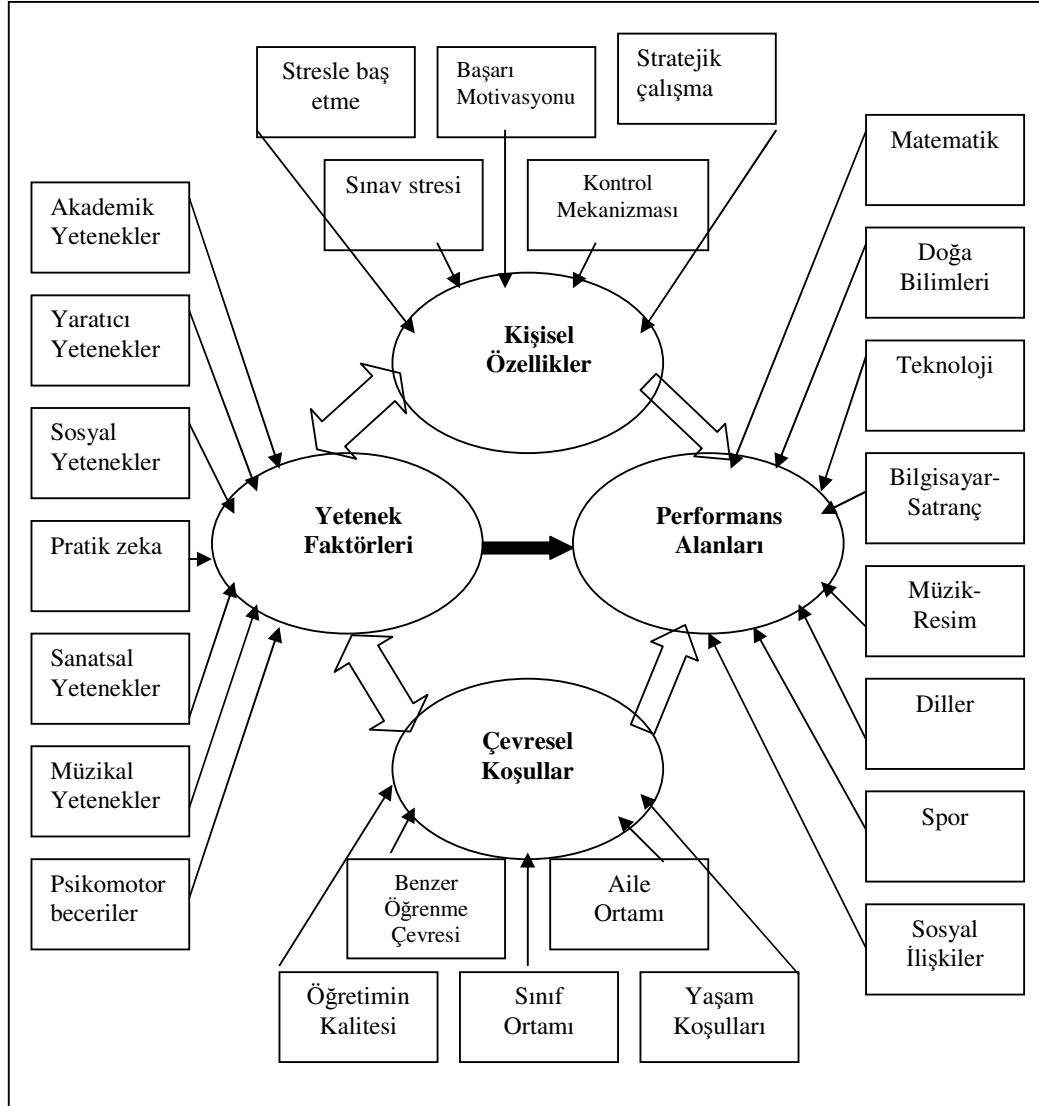
Sosyal zeka başkalarını anlayabilme, çevreyle iletişim kurma, bireylerin ruh durumlarını anlayabilme yeteneğidir. Başarılı satıcılarda, psikologlarda, öğretmen ve politikacılarda bu zeka alanı yüksektir (Gardner, 1993).

Bedensel zeka vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, vücut ile zihin arasında bir uyum oluşturmayı sağlar. Bedensel zekâ alanı koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri içermektedir (Saban, 2001).

Eysenck ve Barret (1993) üstün yetenekliliği, temel olarak üç şekilde tanımlanabilecek “belirsiz bir kavram” olarak görmüştür. Bunlar: 1. Genel zeka ile eş anlamlı olarak, 2. Yaratıcılık ile eş anlamlı olarak, 3. Özel (sanatsal veya bilimsel) beceriler ile eş anlamlı olarak belirtilmektedir (Mönks, Heller ve Passow, 2002).

Ziegler ve Perleth (1997) üstün yetenekliliği Munich Modelinden yola çıkarak ortaya koymuşlardır. Munich Üstün Yeteneklilik Modelinde, yetenek özel başarı alanları (dil, matematik...v.b.) ile ilişkilendirilmektedir. Şekil 4’de görülen akademik yetenek, yaratıcılık, sosyal yetenek, sanatsal yetenek, müzikal yetenek, psikomotor yetenek ve pratik zeka, yeteneğin farklı boyutları olarak ele alınmaktadır. Bu yetenek faktörleri uygun kişisel özellikler ve çevresel koşullarla birleşince üstün performans alanları karşımıza çıkmaktadır (Ziegler ve Heller, 2002: 7).

Şekil 4. Münich Üstün Yeteneklilik Modeli



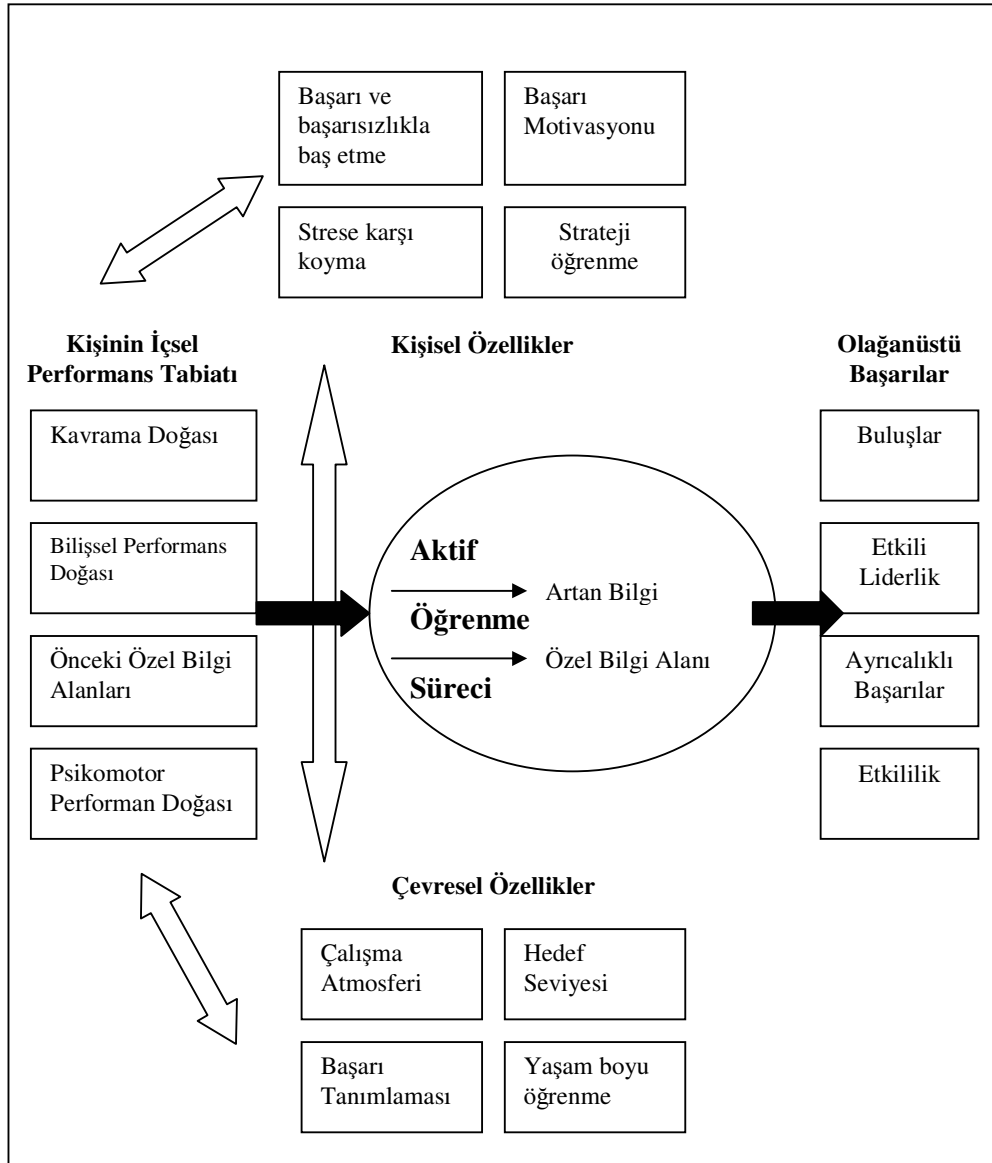
Kaynak: Ziegler, Albert; Heller Kurt A. (2002). "Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective" International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd.

Şekil 4'de gösterilen Münich Üstün Yeteneklilik Modelini uzmanların araştırmaları ile birleştirip farklı bir üstün yeteneklilik modeli geliştiren Ziegler ve Perleth (1997) aktif öğrenme süreçlerini üstün yeteneklilik tanımı ile birleştirmektedir. Modelde Kişinin içsel performansı üstün yeteneklilik için ilk adım olarak kabul edilmektedir. İçsel performans alanları müzikal, sanatsal, sosyal...v.b. şekilde ayrılmamakta, bu durum bilişsel veya psikomotor yetenekler başlığı altında genel olarak

ele alınmaktadır. Örneğin bilişsel yetenekler yaratıcılık, analitik ve mantıksal yetenekler olarak alt başlıklara istenildiği takdirde ayrılabilir.

Kişinin içsel faktörlerinin açığa çıkması için çevresel ve kişisel özelliklerle birlikte aktif öğrenme süreci ortaya koyulmaktadır. Kullanılmayan yetenek kaybolmakta, bunu önlemek için aktif öğrenme süreci devreye girmektedir. Model şekil 5’de gösterilmektedir.

Şekil 5. Geliştirilmiş Münich Üstün Yeteneklilik Modeli



Kaynak: Ziegler, Albert; Heller Kurt A. (2002) "Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective" International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd.

Geçmişten günümüze gerçekleştirilen zeka ve üstün yetenek tanımları önceleri IQ kavramı ve zeka testleri ile bağdaştırılmakta iken daha sonra üst düzeyde yetenek, kültürel değerler ve yaratıcılık gibi süreçleri içermektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak üstün yeteneklilik kavramının doğa tarafından olağanüstü kavrama yetenekleri (algılama, düşünme, hafıza, öğrenme...v.b. süreçler), özel yetenekler (dans, drama, müzik, resim...v.b. performanslar) ve çevreye uyum sağlayabilme yeteneğinin (yaratıcılık gibi) birleşimi olduğunu söylemek mümkündür.

Bazı araştırmacılara göre, yaratıcılık üstün yetenekliliğin temel bir unsuru; üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi ve seçilmesi sürecinde değerlendirilecek bir özelliktir. Bu durum üstün yeteneklilik ve yaratıcılık kavramları arasındaki ilişkinin ele alınmasını gerektirmektedir.

1.1.2 Yaratıcılık Kavramı ve Üstün Yetenek

Zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişki uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalarda zeka ve yaratıcılık birbirinden ayrı veya farklı kavramlar mıdır? yoksa birbirleriyle bağlantılı mıdır?, bağlantılıysa ne şekilde bağlantılıdır? sorularına yanıt aranmaktadır.

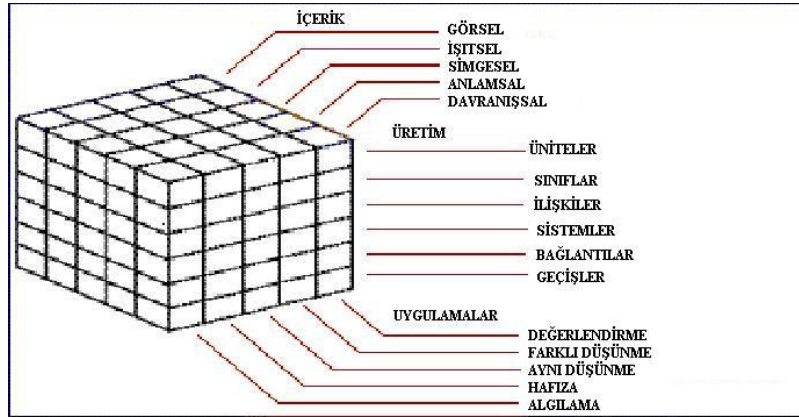
Bazı yazarlar bu terimi üstün yeteneklilik kavramı ile eş anlamlı olarak kullanır. Kimileri için yaratıcılık geliştirilmesi gereken bir özelliktir. Örneğin, yaratıcı bilim adamları, yaratıcı matematikçiler veya yaratıcı sanatçılar hakkında yazılar yazılmış, yaratıcılıklarını nasıl geliştirdikleri konusunda görüşleri alınmıştır. Bazı yazarlar ise yaratıcılık terimini verimli düşünme, farklı düşünme, eleştirel düşünme ve hatta problem çözme ile eş anlamlı olarak kullanmış ve yaratıcılığı; teşvik edilmesi ve geliştirilmesi gereken bir nitelik olarak görmüşlerdir. Onlara göre, yaratıcılık, bir çok beyin fonksiyonunun sentezinden elde edilen sonuçlardan ve zekadan fazla bir şeydir.

Yaratıcılık odaklı çalışmalar 1950’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Stefan Zweig (1949) “Sanatta Yaratıcılığın Sırrı” başlıklı konferansına “Dünyanın kuruluşundan beri yaratıcılığın sırrı, sırların sırrı olarak kalmıştır.” ifadesiyle sözlerine başlamıştır. Bu

sırlar zeka ve yaratıcılık kavramlarının araştırmalar sonucu açıklık kazanmasıyla çözümlenmeye çalışılmıştır (Güngör, 1997: 8).

Guilford'a (1968) göre zekânın **zihinsel işlemler** (düşünme süreçleri-uygulamalar), **içerik** (hakkında düşündüklerimiz) ve **üretim** (düşünmenin sonuçları) olmak üzere üç yüzü vardır. Bu yüzlerin her biri de kendi içinde alt kategorilere ayrılmakta, sonuçta zekânın farklı kombinasyonları ortaya çıkmaktadır. Şekil 6'da bu kombinasyonlar belirtilmektedir (Açıkgöz, 2002: 282).

Şekil 6. Guilford Zeka'nın Yapısı Modeli



Kaynak: Kane, Harrison; Brand, Chris (2006) "The Importance of Spearman's G"
<http://theoccidentalquarterly.com/vol3no1/hk-factor.html>. 01.02.2006.

Zeka'nın yapısına ilişkin çalışmasında Guilford zekanın yaratıcı süreçleri de içerdiğini ortaya koymuştur. Fakat Guilford'a göre zekâ, yaratıcılıkta hiçbir zaman tek başına belirleyici bir değişken olmamıştır. Çok boyutluluğu ortaya konulan zekâ, tek başına yaratıcılığı açıklayamamıştır (Sungur, 1997). Guilford, 1959 yılında yayımladığı "Yaratıcılığın Özellikleri" adlı eserinde farklı düşünme konusunu araştırmış ve farklı düşünmenin olabilmesi için; 1) Kelime akıcılığı, 2) Çağrimsal akıcılık, 3) Sözel akıcılık, 4) Düşünsel akıcılık, 5) Doğal esneklik, 6) Uyarlanabilme esnekliği, 7) Orijinallik, 8) Yeniden ifade edebilme, 9) Ayrıntılarla uğraşabilme, 10) Estetik takdir, 11) Estetik ifade edebilme gücü, 12) Belirsizliğe karşı sabır olarak

belirlediği faktörlerin bireyde bulunması gerektiğini savunmuştur (Doménechimira, 2004: 6).

Torrance (1966) yaratıcılığı sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma olarak tanımlamıştır (Özden, 2003: 172).

Torrance geleneksel zeka testlerinin bilgi ve hafızayı ölçtüğünü ve yaratıcı kişilik özellikleri gösteren bireylerin zeka testlerinde başarı gösteremediğini ortaya koymuştur. Torrance yaratıcı çocukların geleneksel yöntemlerden ziyade yaratıcılık testlerinde yüksek puanlar aldığını gözlemlemiştir (Arıklı, 1987: 7).

Cronbach (1970) zeka testlerinde yüksek puan alan üstün yetenekli kişiler arasında yaratıcı kişiler olmadığını belirtmiştir. Engle ve Snellgrove (1979) ise yaratıcı kişilerin zeka testlerinde yüksek puanlar alabildiğini, fakat yüksek zihinsel yeteneğe sahip olan bireylerin her zaman yaratıcı bireyler olmadığını ifade etmişlerdir (Rıza, 2001: 48-49).

Yaratıcılık ve zeka arasında yüksek düzeyde bir ilişki ortaya koyulamamasının nedeni yaratıcılık ve zekayı ölçmede kullanılan testlerin yapısından kaynaklanmaktadır. Yaratıcılık testleri ıraksak düşünmeyi ölçmeye yönelik olarak geliştirilmişken, zeka testleri yakınsak düşünmeyi ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda zeka testlerinin hedefi tek bir doğru sonucu olan cevapların bulunmasına yöneliktir. Yaratıcılık testlerinde farklı türde problemler oluşturulduğundan ötürü tek bir doğru cevap yerine en iyi cevabın ne olduğu önemlidir (Tezci, 2002:100-101).

Wallach ve Kogan(1965) zeka ve yaratıcılık ilişkisi üzerine temellendirdikleri çalışmalarında zeka ve yaratıcılığın birbirinden ayrı iki boyut olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Rouquette, 1989:16).

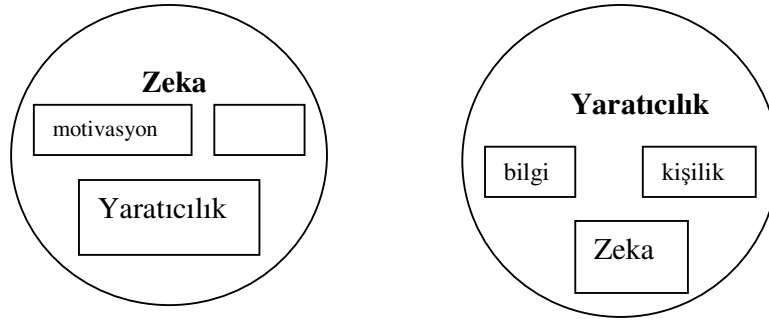
Şekil 7. Zeka ve Yaratıcılığın birbirlerinden ayrı olarak ele alınması



Kaynakça: Alder,Harry.(2004). Yaratıcı Zeka. çeviren:Zaman,Mehmet;Avşar,Cüneyt.Hayat yayınları:160,başarı dizisi:48, İstanbul.

Yapılan araştırmalarda bazı zeka tanımlarının yaratıcılık kavramını da içine aldığı gözlemlenmiştir. Yaratıcılık zekanın bir alt kümesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılığın yanında motivasyon gibi başka faktörlerde alt küme olarak belirtilebilir. Bu yaklaşımın tersine Sternberg ve Lubart zekayı yaratıcılığın bir alt kümesi olarak ortaya koymuşlardır. Teorilerinde zekanın yanında bilgi, düşünme tarzları, kişilik, motivasyon ve çevre faktörlerini de yaratıcılığın alt boyutları olarak tanımlamışlardır (bkz.Şekil:8) (Alder, 2004: 105-122).

Şekil 8. Zeka ve Yaratıcılık Birleşimi



Kaynak: Alder,Harry.(2004). Yaratıcı Zeka. çeviren:Zaman,Mehmet;Avşar,Cüneyt.Hayat yayınları:160,başarı dizisi:48,İstanbul.

Getzel ve Jackson(1962) çalışmalarında yüksek IQ'lular ve yüksek yaratıcılar olmak üzere iki öğrenci grubu oluşturmuştur. Yüksek IQ'lu öğrenci grubunun yaratıcılık puanlarının yüksek yaratıcılardan daha düşük olduğu aynı şekilde yüksek yaratıcı öğrencilerin yaratıcılık testlerinden yüksek puan almalarına rağmen IQ puanlarının yüksek zekalılardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul başarıları karşılaştırıldığında ise her iki grubunda aynı seviyede olduğu görülmüştür (Arıklı, 1987: 74-76).

Gallagher zeka ve yaratıcılık ölçümlerine dayanan bir sınıflandırma sonucu öğrencileri dört gruba ayırmıştır:

1. Yüksek Yaratıcılar-Üstün Zekalılar: Kontrol ve hürriyet sınırlarını kendileri çizen, hem yetişkin hem de çocuk davranışlarını bir arada barındıran çocuklardır.
2. Yüksek Yaratıcılar-Düşük Zekalılar: Kendilerini yetersiz hissettikleri için okul çevreleri ve kendi içlerinde çatışma yaşamaktadırlar. Sadece kendilerini ifade edebildikleri “uygun” ortamlarda parlurlar.
3. Düşük Yaratıcılar-Üstün Zekalılar: Sadece okul başarısına “müptela” olan bu çocuklar için akademik başarısızlık bir felakettir. Yüksek puanlar için durmadan çaba gösterirler.
4. Düşük Yaratıcılar-Düşük Zekalılar: Konuların karmaşıklığı karşısında ne yapacaklarını bilemez durumdadırlar. Bazıları sosyal faaliyetlere çok fazla ağırlık vermiştir bazıları ise “pasif” olarak nitelendirilmişlerdir (Arıklı, 1987: 84).

Bazı araştırmacılar yaratıcılık ve üstün yetenek arasındaki birkaç faktöre dikkat çekmiştir. Yaratıcılığı üstün yetenekten ayıran bu faktörler hayal gücü, merak, duygusal yoğunluk, içgörü ve kişiliktir. Üstün yetenekli çocuklar yapılan araştırmalarda yaratıcı üstün yetenek ve akademik üstün yetenek olarak iki grupta toplanmıştır. Yaratıcı üstün yetenekli çocuklar “özgür düşünceli” ve “yaratıcı zekaya sahip” olarak tanımlanmaktadır. Akademik üstün yetenekli çocuklar ise bilgiyi üretme yerine bilgiyi yönetme becerisine sahiptir (Lubart, 2003).

Öğretmenler ve ebeveynler, üstün yetenekli, parlak ve yaratıcı öğrencileri diğer çocuklardan ayırt etmede zorluk çekebilir. Özellikle okullarda öğretmenler tarafından “parlak” veya “çalışkan” olarak nitelendirilen öğrenciler kimi zaman yaratıcı veya üstün yetenekli öğrencilerle karıştırılmaktadır. Yine üstün yetenekli bazı öğrenciler yaratıcı öğrenciler olarak nitelendirilebilir. Bu karışıklığı gidermek ve öğrenci profillerini doğru şekilde ortaya koyabilmek için üstün parlak, üstün yetenekli ve yaratıcı öğrencileri birbirinden ayıran özelliklerin bilinmesinde yarar vardır. Tablo 1’de bu ayırım ifade edilmiştir.

Tablo 1. Parlak, Üstün Yetenekli ve Yaratıcı Öğrencilerin Özellikleri

<u>Parlak Öğrenciler</u>	<u>Üstün Yetenekli Öğrenciler</u>	<u>Yaratıcı Öğrenciler</u>
Cevapları hatırlar.	Bilinmedik yeni sorular ortaya koyar.	Farklılıkları görür.
İlgilidir.	Meraklıdır.	Harikadır.
Dikkatlidir.	Zihni sürekli meşguldür.	Hayal kurarlar: yapacakları görevlere ilişkin olabilir.
İleri fikirler üretir.	Karmaşık(kompleks), soyut fikirler üretir.	Çoğu asla geliştirilemeyecek olan çok sayıda fikirlerle doludur.
Başarılı olmak için sıkı çalışır.	Sıkı çalışmadan başarılı olmayı bilir.	Fikir ve kavramlarla oynar.
Soruları tüm ayrıntılarıyla cevaplar.	Soruları cevaplarırken derinlemesine şekilde zihinlerinde tartarlar ve çok yönlü düşünür.	Gerçekleşmesi mümkün olmayan yenilikler ortaya koyar.
Grubun üst dilimindedir.	Grup ötesidir.	Kendi grubunu yaratır.
İlgilidir.	Duyularını ve düşüncelerini çok yönlü ortaya koyar.	Bazen anlaşılmaz ve saçma fikirleri paylaşırlar.
Kolaylıkla öğrenir.	Zaten biliyordur.	Sorusu: Ya öyleyse... 'dir.
Öğrenmek için 6-8 kere tekrar eder.	Öğrenmek için 1-3 kere tekrar eder.	Öğrenmek için soru sorar.
Anlama seviyesi yüksektir.	Derin,soyut fikirleri anlar.	Derin,soyut fikirleri anlar.
Anlamı kavrar.	Kavramlardan anlam çıkarır.	Zihinsel sıçramalar yapar :Aha! Buldum!
Ödevlerini tam zamanında tamamlar.	Başlayan proje ve ödevlerinin bitirme süreleri uzar.	Asla bitiremeyecekleri pek çok projeye başlar.
Alıcıdır.	Derindir.	Bağımsız ve aykırıdır.
Okuldan hoşlanır.	Öğrenmeden hoşlanır.	Yaratmadan hoşlanır.
Bilgiyi emer.	Bilgiyi manipüle eder.	Doğaçlama yapar.
Bir alanda uzmandır.	Soyut konularda uzmandır.	Yaratıcıdır ve fikir üreticisidir.
Ezberden hoşlanır.	Tahminlerden ve sonuçlardan anlam çıkartmaktan hoşlanır.	Yaratmaktan ve beyin fırtınalarından hoşlanır.
Güçlü bellekleri vardır.	Öngörülerde bulunur.	Sezgileriyle hareket eder.
Notları yüksektir.	Notlara göre hareket etmez.	Notlara göre hareket etmez.
Yeteneklidir.	Entelektüeldir.	Orjinaldir.

Kaynak: Kingore, B. (Spring 2004). "High Achiever, Gifted Learner, Creative Learner." *Understanding Our Gifted*. <http://www.bertiekingore.com/>, 17.12.2005

1.1.3 Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Özellikleri

“Üstün yetenekli çocuk kimdir?” sorusu geçmişten bu yana dünyanın birçok ülkesinde cevap verilmeye çalışılan sorulardan biridir. Sorunun yanıtı, içinde yaşanılan kültürden, ailenin içinde bulunduğu coğrafi ve sosyo-ekonomik yapılardan ve farklı yaş seviyelerindeki çocuk gruplarından etkilendiği için ülkelere göre farklılık göstermektedir. Konunun uzmanları farklı ülkelerde kavram kargaşasına neden olmamak için 1977 yılında A.B.D.’de oluşturulan eğitim komisyonunda üstün yetenekli çocukları “Seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu; bu alanda profesyonel olarak kabul edilen kimseler tarafından belirlenmiş çocuklar” olarak tanımlamıştır (Çağlar, 1986:13).

Bu tanım konuyla ilgilenen uzmanlar, aileler ve çocuklar tarafından bilinmesine rağmen toplum içinde üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri hakkında yanlış düşünceler, yanlış bilgiler bulunmakta, ilginç rivayetler dile getirilmektedir. Bu bilgi yanlışlığını düzeltmek amacıyla “Üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri” hakkında doğru olmayan rivayetler ve gerçekler aşağıda belirtilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 1991: 399; Ekhaml ve Y. Lee, 2002).

Tablo 2. Üstün yetenekli çocuklar hakkında doğru bilinen yanlışlar

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR HAKKINDA BİLİNEN RİVAYETLER VE GERÇEKLER	
RİVAYETLER	GERÇEKLER
Üstün yetenekli çocuklar zayıf, çelimsiz, gözlüklü, duygusal açıdan dengesiz, topluma uyum sağlayamayan yalnız çocuklardır.	Çok çeşitli özellikleri olmalarına ve bu özellikler bireyden bireye farklılık göstermesine rağmen üstün yetenekli çocuklar genelde fiziki olarak normalin üstünde gelişmiş, sağlıklı, sosyal, aktif çocuklardır.
Üstün yetenekli çocuklar süper insanlardır.	Üstün yetenekli çocuklar süper insanlar değil, belli alanlarda olağanüstü yetenek özelliklerine sahip olan çocuklardır.
Üstün yetenekli çocuklar genellikle üst ve orta sınıfta yer alan ailelerden gelirler.	Üstün yetenekli çocuklar her sosyo-ekonomik grupta aynı oranda yer almasına rağmen eğitim ve kültür düzeyi yüksek ailelerin çocukları yeteneklerini ortaya koyma ve geliştirmede daha fazla imkana sahiptirler.
Üstün yetenekli çocuklar her şeyi en iyi şekilde yaparlar.	Bazı üstün yetenekli öğrenciler birden fazla alanda yeteneklerini gösterirken, bazıları sadece tek bir alanda performans gösterirler.

Tablo 2'nin devamı

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR HAKKINDA BİLİNER RİVAYETLER VE GERÇEKLER	
RİVAYETLER	GERÇEKLER
Üstün yetenekli çocuklar özel eğitime ihtiyaç duymazlar.	Okullarda tanımlanamayan üstün yetenekli çocuklar, heba olan yetenekler, anlaşılamayan ve kendini ifade edemeyen üstün yetenekliler toplumu üst noktalara taşımada kesinlikle özel eğitim ihtiyacı duymaktadırlar.
Üstün yetenek sadece zeka testi sonucu elde edilen IQ puanı ile ortaya koyulur.	Üstün yetenek; genel zihinsel yetenek, belirli bir konu alanında akademik başarı, yaratıcılık, liderlik, görsel ve performans dayalı sanatlarda yeterlilik, kinestetik yetenek gibi farklı yetenek alanlarında ortaya koyulabilir.
Bazı milletler ve ırklarda üstün yetenekli çocuklara daha fazla rastlanmaktadır.	Bu görüş tamamen yanlış ve anlamsız bir görüştür. Üstün yeteneklilerin dağılımı her toplumda eşit olmakla beraber, ülkelerin üstün yetenekli çocuklara verdiği önem ve değer sonucu bazı toplumlarda yetenek potansiyelleri daha fazla ortaya çıkarılmaktadır.
Üstün yetenekli çocuklar egoist ve kendini beğenmiş çocuklardır.	Üstün yetenekli çocuklar genelde sağlıklı kişilik özellikleri göstermelerine rağmen yanlış eğitim sonucu ve ailelerin çocuğa uyguladığı fazla özgüven sonucu bu durum bazı çocuklarda görülebilir.

Kaynakça: Hallahan, Daniel P.; Kauffman, James M. (1991) "Exceptional Children Introduction to Special Education: Giftedness" Chapter 10: 397-443, Prantice_Hall Internatioanl Editions, University of Virginia.

Üstün yetenekli çocukların "kimliğini" ortaya koymak amacıyla çocuklarda yaygın biçimde gözlenen erken gelişim, fiziksel, zihinsel, özel akademik yetenek ve sosyal özelliklerinden yola çıkılmıştır. Üstün yetenekli çocuklar aşağıda belirtilen özelliklerin yalnızca bir kısmına, tamamına yakınına veya tümüne sahip olabilir. Bu konuda son karar, geçerliliği ve güvenilirliği ortaya konmuş ölçme araçları ile verilmektedir.

1.1.3.1 Erken Gelişim Özellikleri

Erken gelişmiş üstün dil becerisi:

"Anne, bahçede kahverengi şapkalı bir adam var."

Zekâ düzeyi normal düzeyde olan çocuklar iki yaş dolaylarında "adam var." gibi iki sözcüklü cümleler kurarken, üstün yetenekli çocuklar yukarıda görüldüğü gibi ayrıntılı bir cümle kurabilirler.

Yüksek Seviyede Araştırma ve Merak Duygusu:

“Neden? Nasıl? Niçin?.....”

Üstün yetenekli çocuklar olay ve nesnelere en ince ayrıntısına kadar merak ederler. Gözlemlene yetenekleri oldukça güçlüdür. Merakla birlikte gelişen soru sorma düzeyleri de oldukça yüksektir. Örneğin, şeffaf bantların yapımına ilişkin sorular küçük yaşlarda “Şeffaf bandın bir tarafının yapışkan, diğer tarafının düz yapan nedir?”, “Nasıl bir makine ile bandın yapışkan yeri makineye bulaşmadan çıkmaktadır?”.....vb. şekilde gerçekleşir.

Uzun Süre Yoğunlaşabilme Becerisi:

“Sessiz olun!!!Dinliyorum.”

Bir yaşındaki üstün yetenekli bir çocuk kendisine okunan bir masalı uzun süre dikkati dağılmadan dinleyebilir. Üstün zekâlı çocuk uzun süre dikkatini yoğun biçimde bir noktaya odaklayabilir.

Erken Gelişen Akıl Yürütebilme Özelliği:

“Anne bak! Yavru kuş, anne kuşa benziyor!!!!”

Zekâ düzeyi normal düzeyde olan dört yaşındaki bir çocuk, anne ve yavru hayvanlar ile ilgili kitapların resimlerine merakla bakarken, üstün yetenekli bir çocuk anne ve yavruların birbirlerine ne kadar benzeyip benzemediği ile ilgilenir.

Erken Okuyabilme Özelliği:

“Baba bak! Burada ne yazıyor?”

Üstün yetenekli çocukların büyük çoğunluğu okumayı erken yaşlarda kendi başlarına öğrenmektedir. Okumayı kendi başlarına nasıl çözümleyebildikleri bilinmemekle birlikte, bazı üstün yeteneklileri 2 yaş civarında alfabedeki harfleri tanımaya başladıkları, büyük bir kısmının ise 5 yaşından önce okudukları gözlemlenmiştir.

Erken Hareket Becerisi:

“Aa bak! kızımız yürüyor...”

Üstün yetenekli çocukların yaşlarına nazaran erken hareket becerilerinin geliştiği görülmektedir. Erken yürüdükleri, erken tırmandıkları(7-10 ay arası), destek almadan oturabildikleri(4 ay) gözlemlenmiştir.

Erken Problem Çözme Becerisi:

“Evet cevap budur...”

Yapılan araştırmalar bazı üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda(5 yaş) 4.-5. sınıftaki problem çözme seviyesini ulaşılabildiklerini göstermektedir. Hodge ve Kemp (2000) okul öncesi dönemde olan ve aileleri tarafından üstün yetenekli olduğu gözlenen 11 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada çocukların erken okuma-yazma, üstün kelime bilgisi, güçlü hafıza...v.b. özellikleri göstermelerinin yanı sıra çocuklardan beşinin rakamlarla oldukça ilgilendiği ve problem çözme becerilerinin üst seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır.

Hafızada Tutma Becerisi:

“Anne, iki hafta önce cuma günü parka gidecektik...Ama sen sözünü tutmadın...”

Üstün yetenekli çocuklardan bir kısmı mükemmel bir belleğe sahiptir. Erken yaşlarda kendilerine söylenen cümleleri, verilen sözleri ayrıntılarıyla belleklerinde tutmakta, ailelerin hiç ummadıkları zamanda kendilerine söylenenleri hatırlatmaktadırlar (Ataman, 2000; Ataman, 2003; Gross, 1999; Hodge ve Kemp, 2000).

1.1.3.2 Fiziksel Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların fiziksel özellikleri yaşlıları ile yapılan karşılaştırmalar sonucu farklılık göstermektedir. Bu karşılaştırmalar bireysel farklılıklar göz önüne alındığında değişiklik gösterse bile üstün yetenekli çocukların fiziksel özellikleri genel olarak aşağıda belirtilmektedir.

- a. Doğum ağırlıkları ve boyları ortalamanın üzerindedir.
- b. Her yaşta akranları ile kıyaslandıklarında bedeni gelişimleri üstünlük göstermektedir.
- c. Yaşlılarından daha iri, kuvvetli ve gösterişlidirler.
- d. Omuz ve kalçaları geniş olmakla birlikte güçlü kas yapısına sahiptirler.
- e. Akciğer kapasiteleri iyi gelişmiştir.
- f. Beden özürlerine çok seyrek rastlanmaktadır.
- g. Bedenen bütün organlarının sağlığı yaşlılarına oranla iyidir.
- h. Duyu organları keskindir.
- i. Üstün nitelikte bir sinir sistemine sahiptirler.
- j. Koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri yaşlılarına göre daha hızlıdır. (Davaslıgil, 2004: 213; Ataman, 1984)

1.1.3.3 Zihinsel Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar özellikle zihinsel özellikleri bakımından diğer çocuklardan kolaylıkla ayrılabilirlerdir. Çok sayıda kavram oluşturma yetenekleri oldukça yüksektir. Bu durum soyut düşüncenin somut yansımalarından birisidir. Üstün yetenekli çocuklarda gözlemlenen diğer zihinsel özellikler aşağıda belirtilmektedir:

- a. Derinlemesine ve hızlı öğrenirler.
- b. Neden-sonuç ilişkilerini kestirmede ustadırlar.
- c. Düşünceleri akıcıdır. Bir düşünceden bir başka düşünceye hızla geçerek, düşünceler arasında kolaylıkla ilişki kurabilirler.
- d. Düşünceler arası ilişki kurma becerileri sözcüklerine de yansımaktadır. Düşüncelerini aktarmak için sözcük dağarcıklarına her fırsatta yeni kelimeler eklerler.
- e. Karmaşık düşünce süreçlerine sahiptirler.

- f. Bilgiyi hafızada tutma becerisine sahiptirler.
- g. Yaşına göre uzun süre dikkat becerisi gösterirler.
- h. Farklı birçok konuda alışılmadık şekilde derin ve genişlemesine bilgiye sahiptirler.
- i. Soyut düşünme ve problem çözme becerileri yüksektir.
- j. İfade etme güçleri yüksek ve orjinaldir.
(Silverman, 1993: 52; Freehill, 1961: 80)

1.1.3.4 Özel-Akademik Yetenek Özellikleri

Üstün yetenekli öğrenciler her zaman her alanda genel düzeyde yüksek zihinsel yeteneğe sahip olamayabilir. Belirli alanlarda diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde performans gösterebilirler. Bu alanlar ve özellikleri aşağıda yer almaktadır.

Matematik

- a. Matematiksel fikirleri ve matematiksel mantığı anlamada yeteneklidirler.
- b. Karmaşık konuları anlamada ve bu konular üzerinde çalışmada ustadırlar.
- c. Kendilerine özgü, orijinal formüller üretirler.
- d. Kimsenin kullanmadığı çözüm yolları bulmada ustadırlar.
- e. Yüksek görev aşkıyla problemlerin çözümü üzerine giderler.
- f. Matematiksel formülleri, rakamları, sembolleri, metot ve kuralları hafızalarında tutarlar.
- g. Hızlı ve dikkatli matematiksel hesaplamalar yaparlar.
- h. Matematiksel öğrenme sürecini kendilerine göre yeniden inşa ederler.
- i. Karmaşık matematiksel sistemlere ilgi duyarlar.
- j. Düşüncelerinde esneklik vardır.
- k. Problem çözümünde uzamsal ilişkileri görme becerisine sahiptir.
- l. Soyut ilişkileri rahatlıkla anlayabilirler
(Wieczerkowski, Cropley ve Prado, 2002: 416).

Fen Bilimleri

- a. İlkokul ve ortaokul düzeyinde üstün yetenekli öğrenciler laboratuvar deneylerine oldukça ilgilidirler.
- b. Zamanlarının büyük bir kısmını fen alanına yönelik aktivitelerle geçirirler. Örneğin nükleer enerji, DNA, biyogenetik mühendisliği...v.b. konularda derinlemesine araştırma yaparlar.
- c. Bilimsel soru sorma eğilimi gösterirler.
- d. Fen alanının öğrencinin ilgisi olduğu farklı branşlarında bilgilerini arttırabilmek için konuyla ilgilenen uzman kişilerden veya öğretmenlerinden derinlemesine bilgi için yardım isterler.
- e. İlgi olduğu alanda daha fazla dikkat süresine sahiptirler.
(Sisk,1987)

Dil Bilimleri

- a. Her türlü kitap, dergi veya yazıyı erken yaşlardan itibaren okumaya eğilimlidirler.
- b. Kendilerinden büyüklerle zekice sohbetler yaparlar.
- c. Geniş kapsamlı genel bilgiye sahiptirler.
- d. Keskin gözlem gücüne sahiptirler.
- e. İlgi olduğu alanlarda durmak bilmeyen bir konuşmacıdır.
- f. Sorulduğunda veya sorulmadığında kendi fikirlerini söylemektedirler.
- g. Yetişkinlerinkine benzer bir espri anlayışına sahiptirler.
- h. Hafızalarından yaşlarının üzerinde açıklama yaparlar.
(Johnson, 1984; aktaran: Sisk, 1987).

Müzik

- a. Müziğin ezgi yapısına, ton özelliklerine, notaların uyum ve ritim yapısına karşı duyarlıdırılar.
- b. Üstün yetenekli öğrenci müziğin ezgi yapısını hatırlama ve ezgiyi kendi sesi veya bir müzik enstrümanı ile yeniden kolayca çalabilme becerisi gösterir.
- c. Müziksel seslere karşı aşırı hassastırlar ve müzikten ayrı bir haz duyarlar.

- d. Müziksel bakımdan üstün yetenekli olan çocuklar yalnızca bir kez dinledikleri şarkıları taklit edebilmekte ve televizyondan izledikleri bir konuyu çaba sarf etmeden hızlıca öğrenebilmektedirler.
- e. Kusursuz ses perdesine, duyulan notaları isimlendirme ve isimlendirilen notaları seslendirilebilme yeteneğine sahiptirler.
- f. Müzik alanında üstün yetenekli olan çocuklar enstrüman çalmasını öğrenir ve çok kısa bir süre sonra doğaçlama ve nağmeleri yeni ses perdelerine aktarma biçiminde ‘müziksel üretkenlik’ gösterirler.
(Winner ve Martino, 2002)

Resim

- a. Dünyayı gerçekten farklı *görürler*. Örneğin, görsel bilgileri daha net bir şekilde kodlarlar ve dünyayı kavramlar olduğundan çok şekiller ve görsel yüzey özellikleri aracılığıyla görürler.
- b. Çok üstün bir görsel hafızaya sahiptirler.
- c. Çizme eyleminin kendisine daha fazla ilgi duyar, dünyayı kağıt üzerinde nasıl resmedeceklerine ilişkin yeni buluşlar yaparlar.
- d. Fark edilebilir biçimleri çizmeye başladıktan kısa bir süre sonra, gerçekçi bir tarzda resim yapmaya başlarlar.
- e. Nesnelerin tam şekillerini kavrayabilir, bu şekillere bir çok çocuğun yapamayacağı gerçek hayata dair bazı detaylar ekleyebilirler. (örn. arabalara benzin deposu ekleme) Hacim ve derinlik hilelerini resmetmeye başlarlar.
- f. Üstün yetenekli çocuklar gerçekçi imgeleri kolayca ve hızlıca çizebilir. Çizmek için çaba sarf etmezler ve silgi kullanmazlar. Aksine, çizgileri gayet kesin ve güvenlidir
(Gordon, 1987; Paine, 1987; Pariser, 1991; Milbrath, 1998: aktaran: Winner; Martino, 2002).

1.1.3.5 Sosyal Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar arasında görülen en belirgin özelliklerden biri liderlik yeteneklerinin gelişmiş olmasıdır. Okullarda genellikle sevilen öğrenciler olarak algılanan üstün yetenekli öğrenciler, sosyal etkinliklerin büyük bir bölümüne

katılmaktadırlar. Üstün yetenekli çocukların diğer gözlemlenen sosyal özellikleri ise aşağıda belirtilmektedir.

- a. Grup veya sınıf içinde oldukça popülerdirler. Diğer grup üyeleri veya sınıf arkadaşları tarafından sevilirler. Sözlerini dinletebilme becerilerine sahiptirler.
- b. Özgüven sahibidirler. Kendilerinden oldukça emin ve bağımsızdırlar.
- c. Kendi yaşlılarından büyük çocuklarla arkadaşlık etmekten hoşlanırlar.
- d. Genellikle bedenen cazip, yakışıklı ve temiz, görünüşte tertipli ve düzenli, ilişkilerinde oldukça naziktirler.
- e. Genellikle çevreleriyle olumlu ilişkiler içerisindedirler.
- f. Başkaları üzerinde hakimiyet kurmayı isterler.
- g. Yeni ve farklı durumlara kolay uyum sağlarlar
(Terman ve Oden, 1959: 14-15; Çağlar, 1972).

1.1.4 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Keşfedilmesi

Üstün yetenekli öğrencilerin ülkenin geleceği açısından stratejik noktalarda görev alması ve ileride başarılı yetişkinler haline getirilmesi için erken tanılanıp doğru eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu çocuklardan bir kısmı kendilerini fark ettirebilecek üstün performansı erken yaşlarda gösterirken, bir kısmı gizli yeteneklerini ortaya koyamamaktadır. Bütün toplumlarda keşfedilemeden yok olup giden çok sayıda yetenekli bireyler bulunmaktadır. Galton, Edison gibi üstün yetenekliler ise okulda “başarısız” olarak damgalanmış, gerçek yetenekleri sonradan ortaya çıkmış olanlardır. Öğretmen, ebeveyn ve uzmanların üstün yetenekli çocukları keşfetmedeki yeterliliği onların gelecekte doğru şekilde yönlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması iyi bir gözlem, bilgi toplama, üstün yeteneklilerin gelişimini detaylı olarak izleme, öğrenci ile ilgili tutulan çeşitli kayıtlar, uzmanların ve ebeveynlerin görüş ve düşüncelerine başvurarak gerçekleştirilebilir. Bunların yanı sıra farklı türdeki zeka testleri, yaratıcılık testleri, özel yetenek testleri, bireysel ve grup testleri üstün yetenekli öğrencileri keşfetmede kullanılabilir (Tuttle; Becker ve Souse, 1988: aktaran: Ömeroğlu, 2004).

Üstün yetenekli öğrencileri tanılama yöntemleri “testler” ve “test dışı teknikler” olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Buna göre çeşitli yetenek, yaratıcılık, bireysel ve grup envanterleri, “testler” grubuna; görüşme, gözlem..vb. bir çok teknik ise “test dışı teknikler” grubuna dahil olmaktadır. Üstün yetenekli öğrencileri tanılamadaki bu teknikler aşağıda ayrıntılarıyla belirtilmektedir.

1.1.4.1 Test Dışı Teknikler

a. Öğretmen Gözlemleri

Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanma sürecinde özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin mevcut yetenekliliklerinin fark edilmesi ve bu yeteneklerini geliştirmek için özel eğitime yönlendirilmeleri öğretmenin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesine ve bu alanla ilgili bilgi alt yapısına bağlıdır. Bu aşamada yapılacak bir hata veya ihmal üstün yetenekli öğrencinin fark edilememesine dolayısı ile özel eğitimden faydalanamamasına neden olacaktır. Tanılama sürecinin özellikle aday gösterme basamağında sınıf öğretmenin gözlem sonuçları temel veri olarak kullanılmaktadır. Fakat bu tanı aracı üstün yeteneklileri keşfetmede tek başına yeterli olmayabilir (Akkanat, 2004:176).

b. Arkadaş Gözlemleri

Arkadaş kanaatleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme açısından bir tanı aracı olarak düşünülebilir. Sınıf içinde her bir öğrencinin nasıl tanındığını anlamak ve öğretmenlerin de öğrencilerin bakış açısını anlamalarını sağlamak amacıyla hazırlanmış farklı tekniklerle öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini nasıl gördükleri, birbirleri hakkında gözlemlerinin neler olduğuna ait bilgiler toplanır. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özelliklerini ortaya koyabilmek açısından arkadaş gözlemleri tanılama sürecinde önem taşımaktadır.

c. Öğrencinin Gelişim Profilleri

Üstün yetenekli öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve kişilik özellikleri öğretmen veya aileler tarafından izlenebilir. Öğrencinin bu gelişim alanlarında performansları gösteren profillerin çıkartılması, bu profilleri çıkartırken farklı

ölçeklerden(betimsel veya standartlaştırılmış ölçekler) yararlanılması üstün yetenekli öğrenciyi tanımlama sürecinde yararlı olmaktadır (Akkanat, 2004).

d. Aile Geçmişi

Araştırma sonuçları üstün yetenekli çocukların üst sosyo-ekonomik yapıya sahip aileler arasında daha fazla sayıda görüldüğünü ortaya koymuştur. Üstün yeteneklilerin dağılımı tüm sosyo-ekonomik düzeylerde eşit olmakla beraber, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ve eğitim düzeyleri yüksek ailelerin çocukları yeteneklerini ortaya koymada daha fazla imkan sahibi olmakta ve potansiyelleri erken yaşlarda keşfedilebilmektedir. Üstün yetenekli çocukların aile yapıları ile ilgili bilgi toplanması bir tanı aracı olarak görülebilir.

e. Öğrencinin Kendini İfade Etmesi

Üstün yetenekli öğrencinin kendini ifade etmesi, geçmişinde yaşadığı olayları ve onların kendi üzerindeki etkileri, şu andaki gereksinimlerini veya gelecek için kurduğu planlarını, ilgilerini, yeteneklerini yazılı veya sözlü olarak ifade etmesi tanımlama sürecinde önemli bir adım olabilir. Böylece üstün yetenekli öğrenci kendi potansiyellerini tüm yönleri ile ortaya koyarak duygu ve düşüncelerini yansıtmış olacaktır. Bu durum öğrenciye ve zayıf ve üstün yanlarını, başarı ve başarısızlıklarını, insan ilişkilerini ve yaşantılarını ortaya koyma fırsatı da vermektedir (Can, 2002: 164).

f. Uzman Görüşleri

Üstün yetenekli öğrencilerin farklı uzmanlar tarafından bedensel ve ruhsal durumlarının incelenmesi, yetenek potansiyellerinin özellikle drama, grafik sanatları, resim ve müzik alanlarında verdikleri ürünlere ve/veya gösterdikleri performansa bağlı olarak incelenmesi, farklı test ve envanterlerden geçerek üstün yetenekli öğrencilerin tespitinin yapılması mümkündür. Ayrıca üstün yetenekli bireylerin kişilik özellikleri, ve uyum düzeyleri hakkında bilgi toplamak, üstün yetenekliler arasında ruh sağlığı sorunu olan veya psikolojik danışmaya ihtiyaç duyanları belirlemek amacıyla da tıbbi incelemeler gerçekleştirilebilir (Çağlar, 2004: 347; Can, 2002).

g. Öğrenci Ürünleri

Üstün yetenekli öğrencileri tanımlamanın bir diğer yolu da öğrencinin ortaya koyduğu ürünleri incelemektir. Üstün yetenekli öğrencilerin ürettikleri yazılar, besteler, heykel, bilimsel projeler, raporlar vb. gibi bireysel ürünler aracılığıyla elde edilen üretkenlik kanıtları tanımlama sürecinde öğretmen ve ailelere yol gösterebilir.

1.1.4.2 Testler

a. Temel Kabiliyetler Testi: 5-7, 7-11, 11-17 yaş gruplarına uygulanmak üzere üç ayrı grup olarak T.G. Thurstone ve L.L Thurstone tarafından geliştirilen bu testler ile öğrencilerin dil kavramları, ayırt etme hızları, sayı ve yer kavramları ölçülebilmektedir (MEB, 1994).

b. Wipps Testi: 4-6.5 yaş arasındaki çocukların zihinsel gelişimlerini ölçmek amacıyla bilgi, dikkat, kelime hazinesi, resim tamamlama, aritmetik, labirentler, geometrik şekiller, benzerlikler ve bloklarla desen başlıkları altındaki alanlarda geliştirilmiştir.

c. İnsan Resmi Çizme Testi: 4-10 yaş arasındaki çocukların zihinsel becerilerini ortaya koymak için çocuğa sadece “bir insan resmi çiz.” talimatı ile onların zekalarını, artistik yeteneklerini, resim ve el işi becerilerini ölçmektedir.

d. Stanford Binet Testi: 2-18 yaş arası çocuk ve gençlerin zihinsel gelişimlerini ölçmek amacıyla her yaş grubu için farklı başlıklar altında(örneğin 9 yaş grubu için hafıza, farklı kavramlar ve 4 rakamlı sayıları tersten okuma olarak gruplandırılırken 10 yaş grupları için kelime bilgisi, blok sayma, soyut kelimeler, neden bulma, isim koyma ve 6 rakamlı sayıları tekrarlama olarak gruplandırılmaktadır.) bölümlendirilen testlerdir.

e. Wechsler Zeka Testi: 6-16 yaş arası çocukların entelektüel kapasitelerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş ve bireysel olarak uygulanan zeka testidir.

f. Kohs Küpleri Testi: Üstün yetenekli öğrencileri tanımlamak amacıyla sözsüz olarak geliştirilen bu test ilköğretim okullarını bitiren öğrencilerin mesleki yetenek düzeylerini belirlemede kullanılmaktadır.

g. Scholastik Yetenek Testi: Bu test ile üstün yetenekli öğrencilerin sözel ve matematiksel yeteneklerini; anlama, kelime hazinesi, cebir ve matematiksel akıl yürütme başlıkları ile belirlemeye çalışılmaktadır (Atkinson ve ark., 1985; aktaran: Yeşilova, 1997)

h. Differential Yetenek Testi: Genel yetenek testlerinin ölçemediği bazı özel yetenekleri ölçebilmek ve öğrencilere eğilimleri, potansiyelleri ve buna bağlı olarak meslek seçimlerinde yararlı olabilmek amacıyla 1940-1950 yılları arasında Amerika'da geliştirilmiştir (Wang, 1995).

i. Başarı Testleri: Üstün yetenekli öğrencilerin okullarda öğretmenleri tarafından keşfedilmesini kolaylaştıracak bir başka yöntem başarı testleridir. Bu testler öğrenilenlerin ölçülmesi amacı ile belirli bilgi düzeyleri için belirli ünite ya da ders alanlarında hazırlanmış testlerdir. Başarı testleri iki bölümde incelenmektedir:

1)Standart başarı testleri: Belirli bir konu, ünite veya konu alanını esas alarak hazırlanmış, bireyin öğrenme çevresini ve içinde bulunduğu özel koşulları dikkate almayan, hazırlandığı alanda genel olarak kullanılabilen standart ölçme araçlarıdır.

2)Öğretmen yapısı başarı testleri: Öğretmenlerin kendi sınıflarında kendi okuttukları bazı konuları ya da üniteleri ölçmek amacı ile hazırladıkları sınıf-içi başarı testleridir. Öğrenme çevresini, öğrencileri ve öğretileni dikkate alarak tasarlanırlar. Bu testler sadece hazırlandıkları konular ve sınıflar için geçerlidir (Cünnük, 2004).

Testler ve test dışı teknikler bir arada kullanıldığında üstün yetenekli öğrencileri keşfetme süreci başarıyla gerçekleşecektir. Türkiye'de yukarıdaki belirtilen tanımlama süreçleri kullanılırken, dünyada üstün yetenekliliği tespit etme sürecinin ırksal ve etnik azınlıklar, mağdur ve fakir kişiler, yaşadıkları ülkenin dilini sınırlı derecede konuşabilen bireyler gibi farklılıklardan ötürü başarısız olduğu gözlemlenmektedir. Politik ve/veya ekonomik zorluklar nedeniyle ülkeden çıkarılanlar arasında da fark edilemeyen üstün yetenekli öğrencilerin sayısı gittikçe artmaktadır. Temsil edilmeyen bu insan topluluklarından alınan bireyler ile yetenek havuzunu büyütecek tanımlama süreçlerine verilen önem gittikçe artmalıdır (Mönks;Heller ve Passow, 2002).

1.1.5 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi

Üstün yeteneklilerin keşfedilmesi kadar önemli olan bir diğer konu bu öğrencilere doğru eğitimin verilmesidir. Marland Raporu'nda (1972:2) ortaya koyulduğu üzere üstün yetenekliler “Kendilerine ve topluma kazandırılmaları için sıradan okul programı tarafından sunulanların dışında, farklılaştırılmış eğitim programları ve/veya hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuklardır”. “Sıradan okul programı tarafından sunulanların dışında” ifadesi, hızlandırılabilir (daha küçük bir yaşta, normalden daha kısa sürede daha hızlı bir tempo ile işlenebilecek) ve zenginleştirilebilir (daha derin ve/veya kapsamlı olarak işlenebilecek) bir müfredatın, “farklılaştırılmış eğitim programları ve/veya hizmetlerine ihtiyaç duyma” ifadesi ise farklı gruplandırmalar sonucu oluşturulacak bir eğitim-öğretim sürecini ima etmektedir.

Bu tanımlardan yola çıkarak üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak eğitsel hizmetleri üç ana başlık altında toplamak mümkündür.

1. Hızlandırma
2. Gruplama
3. Zenginleştirme

1.1.5.1 Hızlandırma: Bir programın normal süresinden daha önce tamamlanmasıdır. Hızlandırma okula erken başlama, sınıf atlama, programı süresinden daha kısa sürede tamamlama, erken üniversite eğitimi gibi farklı şekillerde uygulanabilmektedir.

a. Okula Erken Başlama: İlköğretim birinci sınıfa erken başlamanın gerçekleşmesi için tanımlanan öğrencinin bazı özellikleri de beraberinde taşıması gereklidir. Örneğin zeka yaşı yüksek olsa bile 5 yaşın altında olan üstün yetenekli bir çocuğun birinci sınıfa erken başlayabilmesi için motor koordinasyonlarının(el-göz koordinasyonunu sağlaması) yeterli derecede gelişmiş olması, sosyal ve duygusal olgunluğa ulaşmış olması ve sağlık açısından bir probleminin olmaması öğrencide aranan özelliklerdendir.

b. Sınıf Atlama: Üstün yetenekli öğrencilerin kendi akıl yaşlarında olan öğrencilerle birlikte eğitim alması zihinsel gelişimlerini gerçekleştirmeleri, özel

ilgilerini paylaşabileceği kişilerle birlikte olmaları, eğitimlerini erken yaşta tamamlayıp, topluma kazandırılmaları açısından avantaj sağlarken, fiziksel ve sosyal olgunluğa ulaşamayan üstün yetenekli öğrencilere sınıf atlatılması onların yaşça büyük sınıf arkadaşlarınınca gerçekleştirilen birçok oyun ve sosyal aktiviteden dışlanmasına, ortama uyum sağlayamamalarına neden olabilir.

c. Kısa sürede program tamamlama: Amerika'da uygulanan bir başka hızlandırma şekli ise dersi almadan sınava girmek ve öğrencinin başarılı olması halinde o dersin kredisine sahip olmaktır. Bu durum zaman açısından üstün yetenekli öğrenciye avantaj sağlar. Bir başka program tamamlama türü ise üç ders yılında kapsanan içeriği hızlandırarak iki yıla sıkıştırılmaktır. Bu tür program tamamlamanın daha çok matematik derslerinde uygulandığı görülmektedir.

d. Erken Üniversite Eğitimi: Bir başka hızlandırma şekli ise orta öğretimde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin aynı zamanda üniversiteden ders almasıdır. Bazı ülkelerde gerçekleştirilen bu yöntem iki yolla öğrenciye ulaşır. Birincisi öğrenci belirli günlerde günün bir kısmını üniversitede eğitim almakla geçirirken, ikincisi öğretim elemanının okula gelerek üstün yetenekli öğrenci veya öğrenci gruplarına ders vermesidir (Cutts ve Moseley, 2001: 210-233; Evrim, 1978: 94-95; Davaslıgil, 2004: 233-241).

Hızlandırmanın en avantajlı yanı, öğrencilerin sıkılmasına fırsat vermemesidir. Terman ve Oden (1959) "The gifted child grows up" adlı eserinde erken mezun olan üstün yetenekli öğrencilerle hızlandırmaya katılmadan normal sürelerinde mezun olan öğrencileri karşılaştırmış, öğrenimleri hızlandırılmış olan öğrencilerin daha avantajlı olduğunu öne sürmüştür. Onlar erken mezun olup, diğerlerinden daha yüksek notlar alarak üniversiteye girmişler, doğru meslek seçimleri yapmışlar ve kendilerinden yaşça büyük arkadaş gruplarına uyum sağlamakta zorluk çekmemişlerdir.

1.1.5.2 Gruplama: Gruplamada amaç, benzer özellikler gösteren öğrencilerle birlikte çalışma imkanı elde etmek için uzun veya kısa süreli düzenlemeleri gerçekleştirmektir. Yapılan bu düzenlemelerle üstün yetenekli öğrencilerin daha iyi çalışabilecekleri arkadaş ve çalışma ortamını yakalayabilecekleri, derse olan motivasyonlarının yükseleceği, kendilerine benzer özellikler gösteren öğrencilerle paylaşımlarının yüksek olacağı belirtilmektedir. Gruplar; sadece üstün yeteneklilerin yer aldığı özel okul ve özel sınıflar, üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü sınıf veya gruplar olmak üzere kümelendirilmiştir (Freehill, 1961: 192-203).

a. Özel Okullar: Bu yöntem zeka bölümleri 130 ve yukarısında bulunan ve üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin eğitimi için hazırlanmış özel okullarda uygulanmaktadır. Okullar amaç, öğretim programı, fiziksel donanım, öğretmen seçimi, yönetim, personel açısından diğer okullardan farklı uygulamalarla hareket etmektedir. Tarihte ilk defa bu uygulamanın gerçekleştirildiği okul “Enderun Mektebi”dir. Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler için açılmış ilk ve tek okul uygulaması olan Özel İnanç Lisesi de bu yöntemle eğitim vermektedir. Bu yöntem yetenek açısından bir arada bulunan öğrencilere geliştirici ve uyarıcı bir yarışma durumu sağlarken, üstün yetenekli öğrencileri diğer öğrencilerden soyutlayarak eğitim verildiği ve bu yüzden toplumdaki bireylerle anlaşamayan ve kendini ayrıcalıklı gören “elit” bir öğrenci grubu oluşturma endişesiyle eleştirilmektedir(Enç; Çağlar ve Özsoy, 1987: 229-230; Freehill, 1961: 201).

b. Özel Sınıflar: Özel sınıf uygulaması belirli sayıdaki üstün yetenekli öğrencilerin özel araç-gereç, program ve öğretmenlerle eğitim gördükleri bir uygulamadır. Farklı okullardan toplanan üstün yetenekli öğrenciler haftanın belirli günleri bu sınıflarda eğitim almakta, genellikle de bireysel veya grup proje çalışmalarına katılmaktadırlar. Beden eğitimi, el sanatları, ev ekonomisi, toplumsal etkinlikler...v.b. dersleri ise normal düzeydeki arkadaşlarıyla birlikte okullarında geçirmektedirler.

c. Türdeş Yetenek Gruplamaları: Türdeş yetenek grupları 2 farklı şekilde uygulanmaktadır: (Çağlar, 1983: 9-15).

1. Zeka bölümlerine göre gruplandırma: Zeka testleri sonucu birbirlerine yakın zeka bölümüne sahip öğrencilerin oluşturduğu kümeler bir grup veya sınıfta toplanırlar. Üstün yetenekli öğrencilere uygun öğretim yöntemleri ve öğretmenler aracılığı ile eğitimleri sağlanmaktadır. Bu gruplandırmanın sakıncalı yönleri üstün yetenekli öğrenci grubunun başka sınıflardaki çocukları küçük görmeleri, bencil olmaları, normal akranları ile uyum sağlayamamaları olarak belirtilmektedir.

2. Yetenek alanlarına göre gruplandırma: Genel zekayı oluşturan yetenek alanlarına göre (matematik, fen, dil bilimleri, resim, müzik...v.b. alanlar) yapılan bu grupta her bir öğrenci grubuna yetenekleri doğrultusunda bağımsız veya grup projeleri verilmektedir. Farklı yetenek gruplarındaki öğrenciler diğer gruplarda da bulunarak proje çalışmalarına katılabilmektedir. Bu yöntemin başarılı olması için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu grupları yönlendirebilmek üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde ve proje çalışmalarında uzmanlaşmış üstün nitelikli kişilik özelliklerine sahip, sosyal, yeterli bilgi ve kültür birikimine sahip öğretmenlerle gerçekleştirilir.

1.1.5.3 Zenginleştirme: Zenginleştirme yatay ve dikey olmak üzere iki türlü yapılabilmektedir. Yatay zenginleştirmede etkinlik ve ders türünü artırma söz konusudur. Dikey zenginleştirme ise belirlenen konu ile ilgili derinlemesine çalışmalar yapılmaktadır. Seçilecek zenginleştirme konuları, öğrencinin kendi başına inceleme, gözlem ve araştırma etkinliklerine gerçekleştirmesine elverişli olmalıdır. Normal sınıf programında üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine uygulamalar yapılması zenginleştirme programları ile gerçekleştirilmektedir (Davaslıgil, 2004: 238). Literatürde yer alan ve başlıca zenginleştirme etkinliklerini de içeren program modelleri aşağıda belirtilmektedir.

a. Bloom Taksonomisi

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor eğitim hedeflerinden oluşan Bloom Taksonomisi (1956) özellikle üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel düşünme yeteneklerini geliştirmek için kullanılmaktadır. Taksonomi oluşturulan bilişsel alanın altı basamağı (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) dersin ünite ve konuları kapsamında her öğrencinin seviyesine göre farklılaştırılabilir. Bu farklılaştırma içinde zenginleştirme etkinlikleri, içeriğin derinleştirilmesi, karmaşıklaştırılması, öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya yöneltmesi yer almaktadır. Taksonomi'nin bilişsel alanını oluşturan ilk üç basamağı normal özellikler gösteren çocuklara uygulanan klasik eğitim metotları arasına girerken analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üstün yetenekli öğrencilerin üst seviyede etkinlikler gerçekleştirmesine daha fazla imkan tanımaktadır (George, 2003).

b. Çoklu Yetenek Modeli

Taylor'un 1984 yılında ortaya koyduğu çoklu yetenek modeli üstün yetenekli öğrencileri üretken düşünce, karar verme, planlama, tahmin etme, iletişim olmak üzere toplam beş yetenek alanında ifade etmektedir. Öğrencilerde var olan bu yetenek alanları problemlere yeni çözüm önerileri getirebilmek için bilginin nasıl kullanılması gerektiğine yardımcı olmaktadır.

Üretken düşünce; değişik, farklı ve sıradan olmayan fikirler ve çözüm önerilerinin geliştirildiği yetenek alanıdır.

Karar verme; problem çözümü için ortaya atılan pek çok farklı alternatif arasından doğru ve en uygun olanını seçmek için kullanılmaktadır.

Planlama; bir fikrin ortaya çıkmasında ve uygulanmasında farklı stratejileri dizayn etmede kullanılır. Bu alan bir plan yapmayı, plan için araştırma yapmayı, bu araştırmaları sıralamayı ve yeniden planı gözden geçirmeyi içerir.

Tahmin etme ilerde olması mümkün olay ve bunların etkileri hakkında öngörüyü içerir.

İletişim ise fikirleri ve duyguları ifade etmeyi anlatmaktadır.

Bu beş yetenek alanı aynı zamanda akademik yeteneği de içermektedir. Bilgiyi farklı disiplin alanlarında ortaya koyabilmek olarak tanımlanan akademik yeteneğin dışavurumu için altı yetenek alanının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu modele dayanılarak öğretmenler üstün yetenekli öğrenciler için farklı düzeylerde düşünceler üreten ders planları hazırlayabilirler (Callahan, 1997).

c. Otonom Öğrenme Modeli

Betts ve Knapp (1980) tarafından ortaya konulan Otonom Öğrenme Modeli üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin otonom öğrenenlere dönüşebilmesi için öğrencilerin eğitimleri ile ilgili gelişim ve değerlendirmelerini kendilerinin yapmaları gerekmektedir. Bu model; 1)Uyum, 2)Bireysel Gelişim, 3)Zenginleştirme Etkinlikleri, 4)Seminerler, 5)Derinleştirilmiş Çalışma olarak beş bölüme ayrılmaktadır (VanTassel-Baska, 2004: 351).

Betts (2004: 190-191) otonom öğrenme modelini geliştirerek program ve öğretimin üç farklı seviyede uygulanabileceğini ortaya koymuştur. Bu seviyeler şekil 9'da gösterilmektedir.

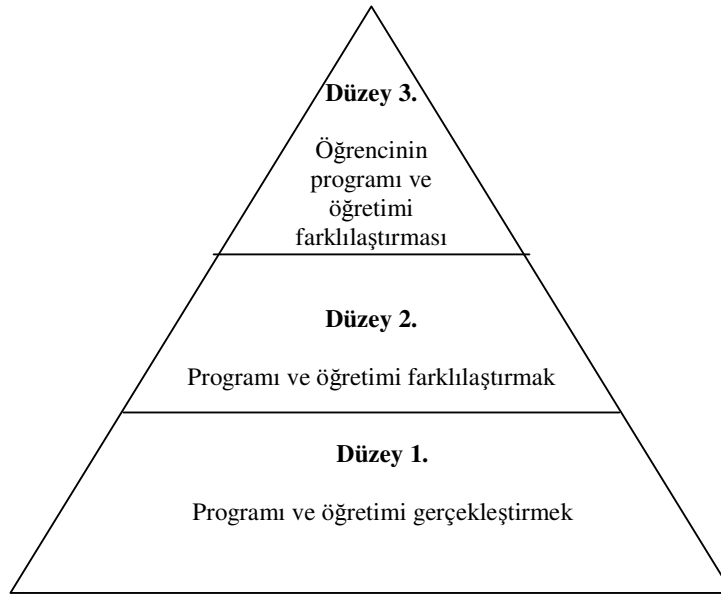
Düzey 1: Normal sınıflarda öğrenim gören üstün yetenekli çocuklar diğer arkadaşları ile birlikte eğitim almaktadır. Düzey 1'de temel bilgi ve beceriler sınıftaki tüm öğrencilere birlikte verilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler için müfredatın zorlaştırılması veya karmaşıklaştırılması bu düzey için mümkün olmamaktadır. Bu seviye üstün yetenekli öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gelişimleri ile sınırlıdır.

Düzey 2: Bu düzey hem öğretmenler hem de öğrenciler için heyecan verici bir süreçtir. Bu süreçte değişiklikler yapılır, öğrenme stilleri ve karakterleri doğrulanır, öğretim ilerler ve sınıf üstün ve normal öğrenciler için farklılaştırılmaya başlamıştır.

Farklılaştırma öğrencinin bilişsel ihtiyaçlarına göre gerçekleşmektedir. Aynı zamanda şehir, bölge, ülke veya ulusal standartlarda farklılaştırmada göz önünde bulundurulur. İçerik, süreç ve ürün öğrenme deneyimine göre farklılaştırılmaktadır. Genişlemesine ve derinlemesine müfredat ünitelere, esnek gruplamalara, hızlandırılan ve zenginleştirilen programa yansır. Bu düzeyde öğretmenin rolü öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır. Bu düzeyde öğretim programı öğretmen tarafından planlanır.

Düzye 3: Öğrencinin programı ve öğretimi farklılaştırması bağımsız çalışma olarak görülmemelidir. Bu seviye sistematik bir yaklaşımla hareket edilen ve öğrencinin içeriği derinleştirdiği bir öğrenme biçimi olarak görülmelidir. Öğretmen öğrenme hedeflerini, stratejilerini, materyallerini ve kaynaklarını belirlemekte, öğrenci ise içerik alanını seçmekte, derinleştirmekte ve genişletmektedir. Böylece öğrenciye kendi içeriğini, sürecini ve ürününü oluşturma fırsatı verilmektedir.

Şekil 9. Otonom 3'lü Öğrenme Modeli



Kaynak: Betts, George (2004) "Fostering Autonomous Learners Through Levels of Differentiation", Røper Review 26, no:4, Summary 2004.

d. Yararıcı Problem Çözme Modeli

Parners (1985) tarafından ortaya konulan yararıcı problem çözme modeli üstün yetenekli öğrencileri gerçek yaşam problemleri ile uğraştırarak öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Bu süreçte öncelikle belirsiz bir problem durumu ortaya koyulmaktadır. Bu belirsiz problem durumu öğrencinin üretken düşüncesiyle belirli hale gelmektedir. Problem durumu bulunduktan sonra çözüm için farklı fikirler öne sürülür. Çözüme ulaşma gerçekleşip onay alındıktan sonra çözümün uygulanması yani değişim için harekete geçilir (Sisk, 1987).

Yararıcı problem çözme okullarda üstün yetenekli öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Farklı disiplin alanlarında uygulanabilecek bu model ile öğrencilerin yararıcı-yansıtıcı-eleştirel düşünme becerileri üst seviyeye ulaşmaktadır. Frederiksen(1984) bu durumu yararıcı problem çözmenin basamakları ile ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2001:546-548).

- 1. Kuluçka Aşaması İçin Zaman Verme:** Yararıcı problem çözümede öğrencilere çözüme ulaşmaları için uzun bir süre verilmelidir. Öğrenci bir çözüm yolunu seçip, harekete geçmeden önce alternatifler üzerinde düşünmelidir. Hız yerine düşünce ve yaratıcılık önem kazanmalıdır.
- 2. Uygun Ortam Yaratma:** Öğretmenler öğrencilere fikirlerini özgürce dile getirebilecekleri ve fikirlerinden dolayı acımasızca yargılanmayacakları rahat bir ortam yaratmalıdır.
- 3. Analiz Etme:** Problemin temel özellikleri ya da en önemli öğeleri analiz edilerek listelenmelidir. Problemin çözümü, analiz edildiği takdirde kolaylaşacaktır.
- 4. Çok Sayıda Alıştırma Yaptırma:** Öğrencilerin farklı problem türleri ile ilgili çok sayıda alışırma yapmaları sağlanmalıdır. Bu alıştırmalar esnasında öğrenciye bilgilendirici ve teşvik edici dönüt verilmelidir. Dönüt verilirken öğrencinin şevkini kırmamaya özen gösterilmelidir.

e. Üstün yetenekliler için Farklılaştırılmış Müfredat Modeli

Üstün yetenekliler için program geliştirme sürecinde müfredatın farklılaştırılması önem taşımaktadır. Kaplan(1986), bu durumun gerçekleşebilmesi süreç, içerik ve üründen oluşan üç elemanlı bir model geliştirmiştir. İçerik; ekonomik, sosyal, kişisel ve çevresel ilişkilerin gücü ile birey, grup ve toplumun ilgi ve ihtiyaçlarını birleştirmelidir. İçeriği gerçekleştirme sürecinde üretken düşünme, araştırma becerileri ve temel beceriler devreye girmelidir. Ürün olarak ortaya konan bilgidan haberdar olunmalıdır (VanTassel-Baska, 2004: 352-353)

f. İlkokul Seviyesindeki Üstün Yeteneklilerin Eğitimi için Üç-Aşamalı Purdue Zenginleştirme Modeli

Üç Aşamalı Purdue Zenginleştirme Modeli (Feldhusen ve Kolloff, 1979) ile üstün yetenekli öğrencilerin temel düşünme deneyimleri, karmaşık, zor ve bağımsız etkinliklerle yer değiştirmektedir. Üç aşamadan oluşan bu modelin ilk aşaması iraksak ve yakınsak düşünce üretimlerinin gelişimini odak almaktadır (VanTassel-Baska, 2004:352).

Yakınsak düşünce; sadece tek bir doğruya bağlı olarak mevcut bilgilerden çıkarılan ve kişiyi klasik sonuçlara götüren düşünce tarzıdır. Bütünüyle bu şekilde düşünce süreciyle hareket eden bir kişi hayal gücü ve buna bağlı olarak da yaratıcılığı olmayan bir birey olarak düşünülebilir. Iraksak düşünce ise; eldeki mevcut bilgidan farklı yollara çıkılması, yeni sentezlere ulaşılmasıdır. Yakınsak düşünen sadece belirlenen doğruyu ararken, iraksak düşünen farklı çözüm yolları bulma, yaratıcılık, yeniden yapılandırma, orijinallik özelliklerini ortaya koyar (Arıklı, 1987: 69).

Üç Aşamalı Purdue Zenginleştirme Modeli'nin ikinci aşaması yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimidir. Son aşama ise öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerinin ve bunu gerçekleştirebilmek içinde öncelikle araştırma becerilerinin geliştirilmesidir.

g. Üstün Yetenekli Gençler İçin İkinci Purdue Modeli.

İlkokul seviyesindeki üstün yeteneklilerin eğitimi için tasarlanan modelden sonra Feldhusen&Robinson-Wyman(1986) üstün yetenekli gençler için ikinci bir model hazırlamışlardır. Zenginleştirme ve hızlandırma seçeneklerini birlikte içeren bu model on bir hizmet alanından oluşmaktadır. Bunlar: 1) Rehberlik Servisleri, 2) Seminerler, 3) İleri Sınıf Kursları, 4) Özel Sınıflar, 5) Hızlandırılmış Matematik ve Fen Bilgisi, 6) Yabancı Diller, 7) Sanat, 8) Kültürel Yaşantılar, 9) Kariyer Eğitimi, 10) Mesleki Programlar, 11) Ekstra-Okul Öğretimi (VanTassel-Baska, 2004: 352).

h. Üç Aşamalı Zenginleştirme Modeli

Renzulli (1977) tarafından ortaya konulan Üç Aşamalı Zenginleştirme Modeli üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı üretkenliklerini teşvik etmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu model, üstün yetenekli öğrencileri farklı konulara, ilgi ve çalışma alanlarına yönlendirmekte, ileri seviyeli içeriği, süreç-eğitim becerilerini kendilerinin seçtikleri ilgi alanlarına uygulanmasını sağlamaktadır. Buna göre Üç Aşamalı Model içerisine üç adet zenginleştirme türü dahil edilmiştir:

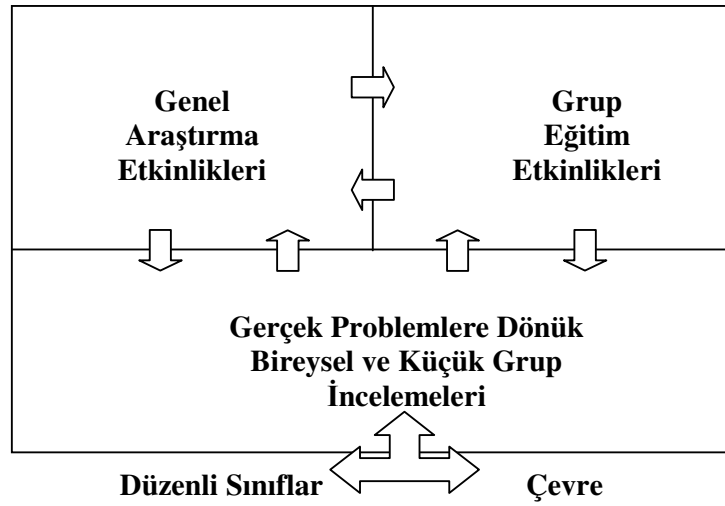
1. Tür zenginleştirme, öğrencilerin normal müfredat kapsamında asla karşılaşmayacağı çok çeşitli disiplinlere, konulara, hobilere, kişilere, yerlere ve olaylara maruz kalmaları için tasarlanmıştır. Bu modeli kullanan okullarda ebeveynler, öğretmenler ve öğrencilerden oluşan bir zenginleştirme grubu yazılı ve görsel medya ile irtibat kurarak, küçük kursların, gösterilerin veya performansların düzenlenmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda okullara filmler, slaytlar, video kasetleri veya diğer yazılı ve görsel nesnelere sipariş ederek veya dağıtarak birinci tür zenginleştirme yaşantıları organize edilmektedir.

2. Tür zenginleştirme kapsamında, öğrencilerin düşünme süreçlerinin gelişimini teşvik etmek için tasarlanmış materyaller ve yöntemler yer alır. Bu eğitim faaliyetleri kapsamında (1) yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme (2) öğrenmeyi öğrenme becerileri (3) ileri düzeyde hazırlanmış materyalleri uygun şekilde kullanma becerisi (4) yazılı, sözlü ve görsel iletişim becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır.

3. Tür zenginleştirme kapsamındaki öğrenciler kendi seçtikleri bir alanı izlemeye hevesli, ilk elden araştırmacı rolünü üstlenebilecek, ileri düzeyde bir içeriği kavramak için gerekli zamanı harcamaya istekli olan öğrencilerden oluşmaktadır. 3. Tür zenginleştirmenin amaçları arasında şunlar yer almaktadır:

- Çocukların ilgilerini, bilgilerini, yaratıcı fikirlerini kendilerinin seçtiği gerçek problemler veya çalışma alanlarına uygulamaları ve bu alanlarda sorumluluk üstlenmeleri için olanak sağlama.
- Belirli disiplinlerde, sanatsal ifade alanlarında ve disiplinler arası çalışmalarda kullanılan bilgi (içerik) ve metodolojinin (süreç) ileri düzeyde kavranmasını sağlama.
- Temel olarak belirli bir izleyici üzerinde istenen etkinin bırakılmasına yönelik otantik ürünlerin geliştirilmesini sağlama
- Planlama, organizasyon, kaynak kullanımı, zaman yönetimi, karar verme ve öz değerlendirme alanlarında kendi yönettikleri öğrenme becerilerinin geliştirilmesini sağlama
- Sorumluluk üstlenme, öz-güven ve yaratıcı başarı duygularının geliştirilmesini sağlama (Renzulli; Sally, 2002).

Şekil 10. Üç Aşamalı Zenginleştirme Modeli



Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M. (2002) "The Schoolwide Enrichment Model" International Handbook of Giftedness and Talent 2nd Edition Elsevier Science Ltd.

1. Okul Çapında Zenginleştirme Modeli

Üç Aşamalı Zenginleştirme Modelinden yola çıkan Renzulli, Okul Çapında Zenginleştirme Modelini geliştirmiştir. Bu modelin amacı;

1. Üstün performans gösteren veya üstün performans potansiyeline sahip öğrencileri okul içi veya müfredat dışı programların herhangi birinde zorlayacak özel servislerin sürekliliğini korumak ve bu sürekliliği genişletmek.

2. Tüm öğrencileri ileri düzeyde performans göstermeye zorlayacak içeriğe sahip ve yüksek seviyeli öğrenmeye yönelik geniş kapsamlı aktiviteleri genel eğitim programına dahil etmek.

3. Üstün yetenekliler eğitimi uzmanlarının ve ilk iki amacın gerçekleştirilmesi için gerekli olan diğer uzman personelin pozisyonlarının korunması ve gözetilmesini sağlamak.

Okul Çapında Zenginleştirme Modeline ilişkin grafik Şekil 11'de gösterilmektedir. Bu modele göre;

Okul Yapısı

Okul yapısı; normal müfredat, zenginleştirme grupları ve özel hizmetlerin sürekliliğinden meydana gelmektedir. Normal müfredat; önceden belirlenmiş amaçların, programların, öğrenme sonuçlarının ve okulun sunduğu sistemin parçası olan her şeyi içerir. Bu modelle amaçlanan Üç aşamalı Zenginleştirme Modeli'nde (Renzulli, 1977) ortaya konulan zenginleştirme türlerinin seçerek normal müfredat içerisine kaynaştırmak ve bütün normal müfredatın hem içeriğinde hem de eğitimsel süreçlerinde önemli değişiklikler gerçekleştirmektir. Zenginleştirme Grupları; kendi alanlarında ileri düzeyde bilgiye ve uzmanlığa sahip yetişkinle birlikte çalışabilmek için okul zamanı içerisinde özel olarak tasarlanan belirli saatler boyunca bir araya gelen ve sınıf seviyelerine göre ayrılmamış öğrenci gruplarıdır. Özel Hizmetlerin sürekliliği; normal müfredat veya zenginleştirme grupları ile sağlanamayacak hizmetleri içermektedir. Bu hizmetlerin kapsamında bireysel veya küçük gruplara danışmanlık; ileri düzeyde çalışmayı kolaylaştırma konusunda doğrudan yardım; fakülte üyeleri veya toplumdaki bireyler ile rehberlik görüşmeleri ayarlama; öğrenciler, aileler ve okul dışından bireyler, kaynaklar ve kuruluşlar arasında işbirliği yapma yer almaktadır.

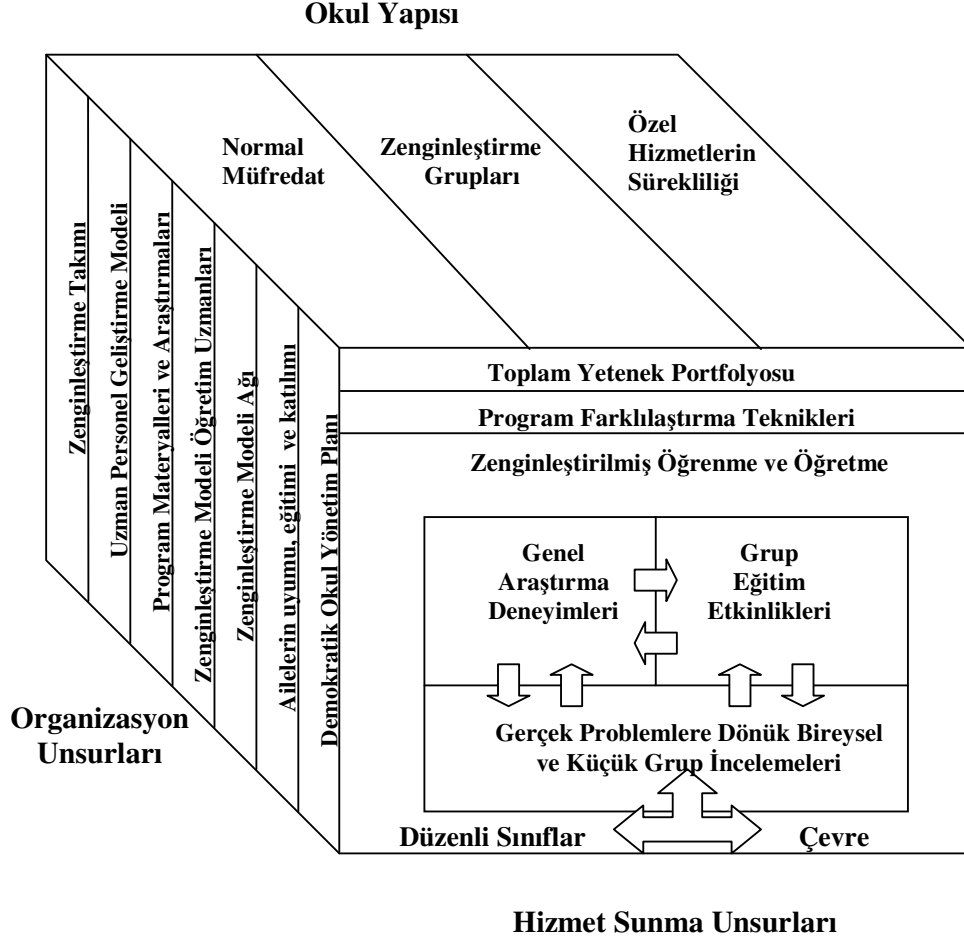
Hizmet Sunma Unsurları

Hizmet Sunma Unsurları kapsamında toplam yetenek portfolyosu, program farklılaştırma teknikleri ve zenginleştirilmiş öğrenme ve öğretme yer almaktadır. Toplam yetenek portfolyosu; öğrenci hakkında bilgi toplamak için yapılan geleneksel ve performansa dayalı değerlendirmelerde öğrencinin yetenek, ilgi ve öğrenme biçimlerini ortaya koymak için kullanılır. Program farklılaştırma tekniklerinin amacı toplam yetenek portfolyoları belirlenen öğrencilerin gerekli öğrenme seviyelerini öğrencileri zorlayacak şekilde ayarlamak, derinlemesine öğrenme deneyimlerinin sayısını artırmak ve çeşitli zenginleştirme türlerini normal müfredat deneyimlerine kaynaştırmaktır. Zenginleştirilmiş öğrenme ve öğretme; üç aşamalı zenginleştirme modeli içerisinde yer alan zenginleştirme türlerini içermektedir.

Organizasyon Unsurları

Organizasyon Unsurları arasında zenginleştirme takımları, uzman personel geliştirme modeli, program materyalleri ve araştırmaları, zenginleştirme modeli öğretim uzmanları, zenginleştirme modeli ağı, ailelerin uyumu, eğitimi ve katılımı, demokratik okul yönetim planı yer almaktadır. Organizasyon unsurlarının amacı üstün yetenek potansiyeline sahip öğrencileri uzman personel geliştirme programını tamamlamış öğretim uzmanları ile bir araya getirmek, uzmanlarla birlikte aileleri de bu süreçlerden geçirerek konunun içinde olmalarını ve katılımlarını sağlamak, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun program materyalleri hazırlamak, okul yönetimini üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecine dahil etmektir.

Şekil 11. Okul Çapında Zenginleştirme Modeli



Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M. (2002) "The Schoolwide Enrichment Model" International Handbook of Giftedness and Talent 2nd Edition Elsevier Science Ltd.

1.1.6 Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Öğretmenleri

Okul yaşantısı içinde öğrenci için en önemli unsur öğretmenidir. Üstün yetenekli öğrencilere uygun eğitimin sağlanmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin farklılıklarını anlayabilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve doğru şekilde yönlendirebilmek için öğretmenlerin de üstün yetenekli olması gerekmektedir. Öğretmenlerden beklenen öğrencinin üstünlüğünü doğru şekilde değerlendirebilmesi ve geliştirebilmesidir. Bunu gerçekleştirebilmek için ise bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler aşağıda belirtilmektedir.

1.1.6.1 Kişisel Özellikleri

Literatürde yer alan ve üstün yeteneklilerin öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların çoğu üstün yetenekliler öğretmenlerinde bulunması arzu edilen kişisel özelliklere yöneliktir.

Bishop(1968) üstün yetenekliler öğretmenlerinin özelliklerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında görev yapan öğretmenlerin üstün entelektüel yeteneklere sahip, olgun ve deneyimli öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Bishop, bu öğretmenlerin yaratıcı bireyler olduklarını, yüksek kişisel başarıya ihtiyaç duyduklarını ve öğrenci odaklı öğrenim gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Story(1985) yaptığı yazılı eserler incelemesinde, üstün yetenekliler öğretmenleri için önemli olduğuna inandığı özellikleri ortaya koymuştur. Bu öğretmenler destekleyici bir ortam tesis ederler, sözlü etkileşimleri oldukça iyidir, esnek programlamaya imkan tanırırlar ve öğrencilere teker teker ilgi gösterirler (Aktaran:Baldwin; Vialle ve Clarke, 2002).

Ferrell, Kress ve Croft (1988:137) Tablo 3’de üstün yetenekli öğretmenlerde göze çarpan özellikleri sıralamıştır.

Feldhussen (1997: 547-552) üstün yetenekli öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri 1) üst düzeyde zeka, 2) kültürel ve akademik ilgi alanları, 3) Üstün başarı , 4) Güvenilir olma, 5) öğrencilerin bakış açısıyla olaylara bakabilme, 6) Olaylara çok boyutlu bakabilme, 7) demokratik ortam yaratma, 8) yeni çözüm yolları bulma, 9) Öğrenciyi başkaları ile kıyaslamama, 9) olaylara önyargısız yaklaşma, 10) İçten ve samimi davranma, 11) Bilmediğini söylemekten kaçınmama, 12) Ayrıntıları inceleme, 13) Farklı düşüncelere saygı duyma, 14) öğrencinin bireysel problemleriyle ilgilenme olarak belirtmektedir.

Tablo 3. Üstün Yetenekliler Öğretmenlerinin Özellikleri

Öğretmen Özellikleri	Tanım
Görev	Bu nitelikteki öğretmen çocuğun büyümesi, toplumda bir kimlik kazanması veya yükselmesine yardımcı olan sürecin bir parçası olmak ister.
Empati	Bu nitelikteki öğretmen anlık duyguları algılar ve bu duygulara hemen doğrudan karşılık verir.
Dostça davranışlar	Öğretmen kendisini öğrencilerin sevdiği, sıcak ve arkadaş canlısı bir kişi olarak görür.
Bireysel Anlayış	Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını ve ilgilerini bilmeye çalışır. Bu ihtiyaç ve ilgilere yönelik eğitimsel bir program oluşturur veya varolan bir programı kendi okuluna adapte eder.
Dinleme	Öğretmen öğrencilerini dikkatle dinler ve söylediklerini tasdik ederek konuşmacı öğrenciyi konuşmaya teşvik eder. Bu nitelikteki öğretmen problemin cevabının konuşmacıda yer aldığını ve bu konuşmanın konuşmacıya yararlı olacağını düşünür.
Öğrenme	Öğrencilerin, başarısızlığa yol açan eksiklikleri öğrenmelerini ister. Öğretim sürecinde kendi performansından çok öğrencinin öğrenmesi ile tatmin olur.
Bilgi aktarımı	Yeni bir şeyler öğrenmekten mutlu olur ve öğrendiği bu yeni bilgileri öğrencilerine yol göstermek için kullanır. Bu öğretmen her zaman yeni bilgiler araştırır, öğrenciler de dahil çevresinden yeni şeyler öğrenir.
Etkinleştirme	Öğrenme sürecindeki başarıyı öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesi için en önemli değişken olarak görür. Bu öğretmen öğrenme sürecini motive etmek için farklı tekniklerden meydana gelen geniş bir repertuar oluşturur ve sürece katılan öğrencilerin öğrenmek istemelerini sağlar.
Yenilik	Sınıf içerisindeki öğrenme sürecine farklı veya yeni şekillerde yaklaşmaya çalışır. Bu nitelikteki öğretmenler kendi yaratıcılığını öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarına yardımcı olmaya odaklar.
Gestalt (bütüncül)	Görevini neredeyse mükemmeliyetçi bir düzeyde tamamlama yönünde bir güdüye sahip iyi organize durumdadır. Bu nitelikteki öğretmenler, yakın olma ihtiyacını öğrenciye bırakır fakat yine de öğrencinin seviyesine inerek çalıştığından bunu başarır.
Nesnellik	Bir sonucuna varmadan önce bütün gerçekleri öğrenerek, karşılaştığı duruma bir bütün olarak karşı tepki verir.
Odak	Profesyonel olarak amaca uygun bir yönde hareket etmesini sağlayacak kişisel rol modelleri ve hedefleri vardır. Hedeflerin büyük bir bölümünde öğretme yer alır ve öğretmenlik mesleğini yaşam boyu devam eden bir kariyer olarak görür.

Kaynak: B. Farrell, M. Kress & J. Croft (1988) Teachers of Gifted Children, Roeper Review, 10 (s. 137)

1.1.6.2 Mesleki Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin mesleki formasyonları yönünden güçlü bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Bunun başlıca nedeni öğretim görevlerinin yanı sıra öğrencilere uygun öğrenim programları hazırlamaları ve öğrenci çalışmalarını bu doğrultuda yönlendirmeleridir. Öğretmenlerde bulunması gereken başlıca mesleki özellikler aşağıda yer almaktadır.

Üstün Yetenekli Öğrencileri Tanımlayabilme: Bir çocuktaki mevcut yeteneklerin erken fark edilmesi öğrencinin yeteneklerin körelmesine etki edecek faktörlerden uzak tutulmasını kolaylaştıracaktır. Böylece yeteneklerin geliştirebilmesi için uygun ortamlar sağlanacaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanma sürecinde okul öncesi eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bunların başında sınıflarında bulunan çocukların mevcut yetenekliliklerinin fark edilmesi ve bu yeteneklerini geliştirmek için özel eğitime yönlendirilmelerini sağlamak gelmektedir. Sınıf öğretmenin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirme derecesi bu alanla ilgili bilgi alt yapısı ve deneyimle doğru orantılıdır. Öğrencinin derste sorduğu derinlemesine sorular, öğrenmeye olan hevesi, sınıftaki orijinal yorumları, problem çözmedeki başarısı, genişlemesine bilgi alanı öğretmen için bir ipucu olabilir (Freehill, 1961: 341).

Öğrenci Çalışmalarını Yönlendirebilme: Üstün yetenekli öğrencileri proje, workshop, laboratuvar ...vb. çalışmalara yönlendirecek olan öğretmenlerin önce kendilerin bu yöntemleri ileri derecede bilmeleri ve uygulayabilmeleri gerekmektedir. Örneğin grup veya bireysel projeleri yönetebilmek için öğretmen; bağımsız ve grup olarak nasıl çalışılması gerektiğini, bilgi birikiminin nasıl kullanılması gerektiğini, çalışmalarında öğrenciye destek olacak becerilerin (kütüphane kullanımı, bilgisayar kullanımı, özel bilim dallarındaki terminolojinin kullanımı) nasıl kullanılması gerektiğini önce bilebilmeli sonra öğrenciye aktarabilmelidir. Öğretmen belirli konularda kendisinden daha fazla bilgi birikimine sahip olan öğrencilerin karşısında kendini tehdit altında hissetmeyecek kadar donanımlı olmalı ve öğrenciyi uygun tarzda yönlendirebilmelidir (Freehill, 1961: 341; Duneland, 1986; aktaran; Metin ve Dağlıoğlu, 2004).

Programları Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçlarına Uyarlayabilme: Okullarda üstün yetenekli öğrencilere yönelik program tasarlayabilme ve bu programı uygulayabilme yeterliliği öğretmenlerde bulunması gereken başlıca mesleki özelliklerdendir. Üstün yetenekliler öğretmenleri öğretimin bireyselleştirebilmesi için gerekli olan sistematik gözlem ve akademik değerlendirme bilgisine sahip olmalı, farklı program modellerine ilişkin uygulamaları gerçekleştirebilmeli, üstün yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan programları değerlendirebilme yetisine ve bilgisine sahip olmalıdır (Sisk, 1987).

1.1.7 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sorunları

“Farklı” olmaları nedeniyle, üstün yetenekliler çoğunlukla, ciddi boyutlara ulaşabilen problemler ile karşılaşmaktadır. Örneğin, bazen üstün yetenekli çocuğun zihinsel ve kavrayışsal gelişimi duygusal gelişiminden çok daha hızlı olur ve yetişkinler çocuktan kavrayışsal gelişime denk şekilde “olgun davranışlar” bekler. Yetişkinlerin beklentilerini karşılayamamak öğrencide problem oluşturmaktadır. Kimi zaman ise üstün yetenekli öğrenci “farklı” lılığından ötürü kendini oldukça yalnız hisseder. Dünyayı farklı algılamakta, olaylara daha fazla tepki vermekte, istekleri ve beklentileri “farklı” lık göstermektedir. Bu durum arkadaşları arasındaki ilişkilerde su yüzüne çıkmakta ve anlaşmazlıklara neden olmaktadır. Bazı üstün yetenekli çocuklar ise çeşitli nedenlerden ötürü (düzensiz aile yapısı, ilgisizlik, yüksek beklenti...v.b. nedenler) potansiyellerini tam olarak gerçekleştirememekte ve okullarda “başarısız” olmaktadır. Bu durum öğrencide güvensizliğe, derse ve okula karşı olumsuz tavır almasına, başarılı olmada ümitsizliğe kapılmasına neden olmaktadır. Üstün yetenekli öğrencide oluşan bu problemlerin başlıca nedeni yetişkinlerin bu çocukları gerektiği kadar anlayamamasından kaynaklanmaktadır. Yetişkinin üstün yetenekliliğin doğası hakkında fazla bilgili olmaması, yetişkinlerin çocuğa belirli şekillerde davranması ve belirli koşullara uyum sağlaması konusunda çocuğa baskı yapması, çocuğun olağanüstü yeteneğinin farkına varamaması veya bu yeteneği göz ardı etmesi, üstün yetenekli çocukların “özel eğitime” gereksinimi olduğunu algılayamaması ve konunun uzmanlarıyla işbirliği yapmaktan kaçınması çocuğun varolan “üstünlük” problemlerine yenilerini eklemektedir. Oysa bu çocuklar problemleri ile baş başa bırakılmamalı, rehberlik ve psikolojik danışma servislerinden yardım alınmalıdır.

1.1.7.1 Üstün yetenekli Öğrencilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine Olan İhtiyaçları

Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma, öğrenciye kişisel sorunlarının çözümü için gerekli ortamı sağlayan, öğrencinin kendisini, özelliklerini, yapmayı istediklerini tüm yönleri ile tanınmasına yardımcı olan ve bunlardan yola çıkarak öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir hizmet alanıdır.

Bu hizmet alanı öncelikle *bireyin kendini tanımasını* amaçlamaktadır. Bireyin kendini tanımasından kast edilen yeteneklerinin, sosyal ilişkilerinin, psikolojik ihtiyaçlarının, tutum ve değerlerinin, hayattan beklentilerinin ne olduğunun belirlenmesidir.

Bu tanımdan elde edilenler ile bireyin doğru şekilde yönlendirilmesi mümkün olacaktır. Öğrencinin tanınması ile ortaya çıkan kimliği, yetenek ve ilgisine göre seçeceği uygun okulların, programların ve mesleklerin neler olduğu konusunda ipuçları verir. Rehberliğin *bilgi verme* işlevi sayesinde öğrenci konu hakkında derin olarak aydınlatılmaktadır.

Öğrenci kimi zaman kendisi için uygun görülenin peşinden gitmeyebilir. Bireyi tanıma sonucu elde edilenler, bunlardan yola çıkarak hazırlanan bireye yönelik derin bilgiler öğrenci tarafından benimsenmeyebilir. Bu durumda *psikolojik danışma* devreye girer. Psikolojik danışma bireyin savunucu tutumundan vazgeçip, yeni yaşantılara açık hale gelmesi için yapılan bir yardımdır. Ayrıca çeşitli nedenlerle çevresi ile uyum sıkıntısı çeken, kendini yalnız hisseden, başarısız olduğunu düşünen bireylere sorunlarının kaynağını ve çözüm yollarını göstermede yardımcı olur (Kuzgun, 1995: 1-5).

Normal bireylerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duyduğu kadar üstün yetenekli bireylerinde yardım almaya ihtiyaçları vardır. Üstün yetenekli çocuklar özellikle “farklılıkları” nedeniyle bir çok sorunla karşılaşmaktadır.

Alan ve Fox (1979), üstün yetenekli öğrencilerin problemlerini; çevresel, bireyler arası ve içsel sorunlar olarak gruplar (Mönks, Heller ve Passow, 2002: 851-852).

Çevresel problemler: Okullarda yeterince ilginç ve zorlayıcı bir müfredatın olmaması halinde öğrenci kendisini sıkılmış ve ihmal edilmiş hissedebilir, öğretmenine gücenebilir veya düşmanca tavırlar takınabilir. Sıradanlık kabul edilir, mükemmellik fark edilmezse veya ödüllendirilmezse, üstün performans kötülenirse veya göz ardı edilirse okul problemleri ortaya çıkabilir.

Bireyler arası problemler: Bu tür problemler üstün yetenekli çocukların yaşlıları, öğretmenleri ve yetişkinler tarafından “farklı” olarak algılanmasından kaynaklanabilir. Farklı olarak algılanma, üstün yetenekli öğrencilerin “daha kabul edilebilir” olmak için kendi potansiyel yeteneklerini reddetmelerine veya inkar etmelerine neden olabilir. Ebeveynler, öğretmenler, danışmanlar ve diğer yetişkinler üstün yetenekli çocuğun davranışları ve performanslarıyla ilgili olarak gerçekçi olmayan beklentilere kapıldığında da bireyler arası problemler meydana gelebilir.

İçsel problemler: Üstün yetenekli çocukların *içsel problemleri*, benlik kavramı, kendini takdir etme ve kendini kabul etme ve başkalarına da kabul ettirebilme problemleridir.

Üstün yetenekli öğrenciler arasında en sık rastlanan problem türü başarısızlıktır. Başarısızlık; değerlendirilen potansiyel ile gerçek performans arasındaki uyumsuzluk olarak nitelendirilir (Raph, Goldberg ve Passow, 1966).

Reis(1998) başarısızlığı kronik ve geçici (duruma bağlı) başarısızlık olarak ikiye ayırır. Geçici başarısızlık genellikle duruma bağlı bir stres veya olaya (ailesinin boşanması, bir arkadaşını kaybetme, öğretmeniyle problem yaşama) karşı verilen bir tepki niteliğindedir. Kronik olarak başarısız olan çocuk ise, belirli bir olay veya ortam nedeniyle başarısız olmaktadır (Aktaran: Colangelo ve Assouline, 2002).

Whitmore (1980) üç farklı başarısız öğrenci türü öne sürer; saldırgan, çekingen ve karma. Saldırgan öğrenciler yıkıcı ve asi davranışlar sergiler; çekingen öğrenciler ise derste sıkılır ve derse katılmaz. Üçüncü tür ise saldırgan ve çekingen öğrencilerin

birleşimidir ve bu öğrenciler saldırgan davranışlar ile çekingen davranışlar arasında gidip gelir (Aktaran: Colangelo ve Assouline, 2002).

Gowan&Demos(1964) üstün yetenekli öğrencilerin sorunlarını aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

1. Toplum içinde “üstün” olarak nitelendirilmeleri nedeniyle çevreyle uyum sorunu yaşayabilirler.
2. Çevrelerinde kendilerine uygun model olabilecek yetişkinlerin eksikliğinden doğan sorunlar yaşayabilirler.
3. Yeteneklerinin zenginliği nedeni ile gerçekçi eğitsel ve mesleki seçimleri yapmakta zorlanabilirler.
4. Belirli profesyonel meslekler için gerekli olan özel ilgiler konusunda normalden fazla ihtiyaç duyabilirler (Aktaran: Özoğlu, 1975: 88).

Üstün yetenekli çocuklar uyum sağlayamama, başarısızlık, farklı olma...v.b. konularda sorun yaşadıkları gibi yüksek eğitim ve mesleki seçimle ilgili olarak eğitimsel ve kariyer seçme kararlarına ilişkin problemlerle de karşılaşır. Bu problemlerin veya olabilecek potansiyel problemlerin hepsi üstün yetenekli çocukların okul içinde rehberlik ve danışmanlık programlarına ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

1.1.7.2 Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Okul Danışmanlık Programları

Üstün yeteneklilere yönelik okullarda gerçekleştirilen danışmanlık görevi bireyin ihtiyaçlarına ve öğrencinin en iyi şekilde gelişmesi amacına yönelik olmalıdır. Üstün yeteneklilere ilişkin gerçekleştirilen danışmanlığın taşıdığı önem Silverman (1993) tarafından vurgulanmaktadır. Silverman, danışmanlığın amacının yalnızca problemlere yardım etmek olmadığına dikkat çekerek; danışmanlığın temel amacının öğrencinin kendini gerçekleştirmeye yönelik rehberlik yapmak olduğunu belirtmektedir.

Üstün yetenekli çocuklara ilişkin danışmanlık hizmetleri ayrıca, üstün yetenekli çocukların ebeveynleri, öğretmenleri, kardeşleri ve yaşlıları dahil olmak üzere üstün yetenekli çocukların sosyalleşme sürecinde önemli rol oynayan kişilere de verilmelidir. Üstün yetenekli çocukların özel ihtiyaçları nedeniyle, bu çocukların ebeveynlerinin ve

öğretmenlerinin genellikle desteğe ihtiyacı vardır (Heller, 1993: aktaran: Mönks; Heller ve Passow, 2002).

Üstün yeteneklilerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacak danışmanlık türlerini iki farklı türde incelemek mümkündür.

a. Grup Danışmanlığı

Grup danışmanlığı, üstün yetenekli çocukların gelişimleri ve “üstün yetenekli” olmanın ifade ettiği anlam ile ilgili çelişkilerini ve sorularını birbirleriyle nadiren paylaşma fırsatı sunan bir danışmanlık alanıdır. Grup danışmanlığı sayesinde üstün yetenekli öğrenciler, duygularını ve kavrayışlarını bir güven ve anlayış atmosferinde tartışma imkanına sahip olarak büyür. Üstün yetenekli öğrenciler, üstün yetenekli olmanın ne ifade ettiği ve bir çok yaşıtının kavrayamamış görüldüğü şeyleri anlamının nasıl bir duygu olduğu hakkında birileriyle konuşma fırsatını bu sayede yakalar. Bunlar eğitimcilerin üzerinde tartışılmasını teşvik etmemesi gereken ve üstün yetenekli öğrencilerin bu tarz şeyleri kendilerine saklamaları gerektiğini bildikleri konulardır. Öğrencilerin kendilerine sakladıkları gizleri böylece ortak duyguları paylaştıkları, kendilerini oldukları gibi kabul eden arkadaş ortamında ortaya çıkarılmaktadır. Bu ortamda uzmanın üstün yetenekli öğrencilere “Üstün yetenekli olmak sizin için ne ifade ediyor?” tarzında bir soru ile başlaması öğrencileri farklı bir çok tartışmaya götürecektir. Konuyu açabilmek için “Ebeveynleriniz, üstün yetenekli olmanın ne ifade ettiğini düşünüyor?”, “Öğretmenleriniz üstün yetenekli olmanın ne ifade ettiğini düşünüyor?”, “Okuldaki diğer çocuklar üstün yetenekli olmanın ne ifade ettiğini düşünüyor?”...vb. sorular sorulabilir. Bu durumda öğrenciler kendilerini ifade edebilir, diğer öğrencilerle paylaşımlarda bulunarak yalnız olmadıkları bilincine ulaşmış olurlar (Colangelo ve Assouline, 2002).

b.Kariyer Danışmanlığı

Üstün yetenekli öğrenciler çoğu zaman “hayatlarının geri kalanında” ne yapmak istedikleri konusunda kararsız kalmaktadır. Sınıf içerisinde başarılı olmalarını sağlayacak akademik özelliklere sahip olsalar da, meslek seçimi ve gelecekteki

kariyerleri konusunda “plan” yapacak yeterli bilgi donanımına sahip olamayabilirler. Yetenek ve azimlerini planlı ve amaçlı bir eyleme dönüştürebilmek için yardıma ihtiyaç duyarlar.

Rysiew (1999), çok yönlü potansiyele sahip üstün yetenekli çocuklara kariyer seçimlerinde yardımcı olmak için aşağıda belirtilen önerilerde bulunmuştur:

- a) Kariyer, belirli bir iş/konum olmaktan çok; bir yaşam şekli, bir yaşam tarzı biçiminde ele alınarak araştırılmalıdır.
- b) Birey yalnızca tek bir kariyer ile sınırlanmamalı aksine, kariyer değişiklikleri de yapılabilmelidir.
- c) Boş zaman aktiviteleri, kariyer alanı dışında yetenek ve ilgi alanlarının sürekli geliştirilmesini sağlayacak şekilde kullanılmalıdır.
- d) Yaşamdan haz duyulmasını sağlayacak kategoriler araştırılarak, kariyer danışmanlığı değerlere-dayalı bir faaliyetmiş gibi kullanılmalıdır.
- e) Bu öğrencilerin, yaşlılarıyla görüşmeleri ve birden fazla potansiyele sahip diğer gençler ile birlikte grup çalışmalarına katılmaları böylece endişeleri konusunda yalnız olmadıklarını görmeleri sağlanmalıdır (Aktaran: Colangelo ve Assouline, 2002).

1.2 Üstün Yetenekli Bireylere Eğitim Veren Kurumlar ve Tarihsel Gelişimleri

Türkiye Cumhuriyeti devletinin günümüze geldiği noktaya kadar, pek çok üstün ve özel yetenekli kişinin tarihe yön verdiği, ışık tuttuğu görülmektedir. Türk ve dünya tarihini şekillendiren devlet adamları, sivil ve askeri yöneticileri, bilim adamları, sanatçıları önemli başarılarla imza atmışlardır.

Tarihte üstün yetenekli kişilerin en iyi şekilde değerlendirildiği dönem, Osmanlı İmparatorluğu zamanında gerçekleştirilen Enderun Mektebi uygulamasıdır. Cumhuriyet döneminde ise üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimleri ile ilgili farklı bir çok uygulama meydana gelmiştir. Bu uygulamalar arasında;

1. 6660 sayılı yasa,
2. Fen Liseleri,
3. Özel sınıf ve Türdeş yetenek sınıfı denemesi,
4. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi,
5. Anadolu Liseleri,
6. İnanç Vakfı
7. Özel okul uygulamaları yer almaktadır.

Bu uygulamalar ve üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren kurumlar aşağıda detaylı olarak sunulmaktadır.

1.2.1 Üstün Yeteneklilerin Saray’da Eğitimi: Enderun Mektebi

Üstün yeteneklilerin değerlendirilmesine yönelik tarihsel çabalar dünyada ilk defa Enderun mekteplerinde uygulamaya konulmuştur. Osmanlı Devleti, Enderun mektepleri ile kan bağı yerine kültür, disiplin ve yetenekleri hedef alan bir eğitim sistemi meydana getirmiştir. Enderun eğitim sisteminden yetişen seçilmiş öğrenciler (devşirmeler) Osmanlı devletinin yönetim kadrosunda önemli başarılarla imza atmışlardır.

Enderun Mektebi Osmanlı Devletinin gücünü korumak amacı doğrultusunda devşirme yoluyla seçilen “elit” öğrencilerden oluşan kadrosu ve öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendiren öğretim programı ile Osmanlı İmparatorluğuna damgasını vuran bir okul yapısını teşkil etmektedir. Enderun Mektebi'nin kurulduğu güne kadar ona benzer başka bir kurum yapısına rastlanılmamıştır. Topkapı Sarayı içinde yer alan bu mektep, odalar halinde ve çeşitli kademelerde eğitim-öğretim vermekte ve öğrencilerini devşirme usulü ile belirlenen kriterler doğrultusunda seçerek saray eğitimine tâbi tutmaktaydı (Akkutay, 1999).

Enderun Mektebi'nin eğitimsel amacı öğrencileri üç açıdan en iyi şekilde yetiştirmektir: “Saray hizmetlerinin uygulamalı olarak öğretimini sağlamak, öğrencilere islâmi bilgi vermek ve öğrencilerin yeteneğini ortaya koyabilecekleri bir sanatı en iyi şekilde öğretmek.” Enderun Mektebi'nde tüm bu uğraşlar iç içe girmiş durumda idi. Böylece devletin sürekliliği gerçek müslüman, sanatkâr bir ruha sahip, dürüst, güvenilir, padişaha sadık, yetenekli devlet adamlarına bırakılıyordu. Enderun'un asıl amacı verdiği eğitim ile devletin idaresi için seçkin bir yönetici sınıfı oluşturmaktı (Akyüz, 1982: 63-64).

Üstün ve stratejik insan kaynağından devlet işlerinde seçkin bir şekilde yararlanma üzerine temellenen Enderun Mektebi uygulaması öğrenci seçimi, devşirme sistemi, alt yapı teşkil eden saray okulları, yeteneklerin tespiti ve bu doğrultuda eğitim, eğitimin aşamaları, teori ve uygulama bütünlüğü, mektepten yetişen seçkin kişiler ile dünya eğitim tarihinde orijinal olma özelliğini korumaktadır (Enç, 1973; Akkutay, 1999 ; Akyüz, 1982; Baykal, 1953).

1.2.1.4 Enderun Mektebi Eğitimi

Enderun eğitim programı ve bu programın işleyişi göz önüne alındığında Enderun, kabiliyetlerin ortaya çıkarıldığı, idari ve siyasi bilgilerin uygulamalı olarak öğretildiği bir staj okulu görüntüsü çizmektedir. Bu okulun eğitimini 3 boyut açısından incelemek uygun olacaktır: (Akkutay, 1984)

a. Kùltürleřtirme

Enderun eğitim sisteminde önemle durulması gereken nokta Tùrk kùltürünün etkili bir şekilde verilmesi idi. Osmanlı Devleti enderun eğitiminde uyguladığı kùltürleřtirme politikası ile ele geçirdiği toprakların hakimiyetini o topraklarda doğmuş fakat Tùrk kùltürü ile yetişmiş devlet adamları ile gerçekleştiriyordu.

Saray mekteplerinde öğretimin ana noktası zamanın ana dili olan Osmanlı Tùrkesi idi. Devşirme ocuklara verilen din dersleri de en az Tùrke dersleri kadar önemli bir yere sahipti. Dersler genellikle yeteneğe bağlı olarak verilirken Tùrk ve Arap dilleri ile Kur'an-ı Kerim'in ęretimi zorunlu dersler arasındaydı (Akkutay, 1984).

Osmanlı Devleti bir devşirme oğlanını okula kabulünden mezuniyete kadar islami örf ve adetlere göre eğitmiştir. İslamiyet ve Tùrklük kavramlarının açıklaması Tùrke ve Arapça olarak yapılıyordu. Böylece Osmanlı Devletinde mükemmel bir kùltürleřtirme sistemi ile İslamlaştırma ve dolayısı ile de Tùrkleřtirme faaliyetleri başarıya ulaşmıştır.

b. Disiplinleştirme

Enderun eğitimi hayatın her alanında belli kuralları temel alan sıkı bir disiplin üzerine kurulmuştur. Hazırlık Saraylarında ve Enderun Mektebi'nde eğitimine devam eden gençlerin her hareketlerinin lçülü olması lazımdı. Örneğin lalalar ğrencilere Kur'an ve hüsn-i hat (güzel yazı) ğretirken öğrencilerin edepli ve düzgün oturmaları bir kuraldı. Başıboş gezmek, ders vermekte başarılı kıdemli öğrencilere saygı göstermek, elbiselerine temiz şekilde bakmak, sofrada büyüklerden önce yemeğe başlamamak mektepte öğretilen temel kurallardandı.

Bu kuralların denetimi için ise mutlak bir otoriteye ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle enderun gençlerinin tek terbiye ve aynı sistemle bir birlik halinde disiplininin sağlanması Ak Ağalara verilmiştir. Ak ağalar saray halkı üzerinde büyük bir otoriteye sahiptiler. Ak ağaların disiplin konusunda önemle üzerinde durdukları nokta mutlak itaat, alçak gönüllü davranış ve terbiyeli olmaktı (Akkutay, 1984).

c. Kabiliyetlerine Göre Yönelme ve Destekleme

Enderun Mektebi'nde saray içinde ve devletin dış hizmetlerinde ilerleyip, yükselme öğrencinin yeteneğine dayanmaktaydı. Bu nedenle seçilerek alınmış öğrenci eğitiminin başından sonuna kadar ilgiye, kabiliyetlere ve bireysel farklılıklara öncelik tanınmıştır.

Hazırlık okullarındaki öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre askerlik ve savaş becerileri, dil ve edebiyat, çeşitli el sanatları, hattatlık...v.b. alanlardan birinde gelişip yetiştirme olanağı bulurdu. Daha ileri düzeyde eğitim göremeyecekleri anlaşılınca bu aşamanın sonunda Yeniçeri Sipahi ocakları ile ordunun çeşitli hizmetlerine aktarılırlardı (Enç, 1973).

Enderun Mektebi'nde öğrenim görmeye hak kazanan iç oğlanlarının eğilimli ve kabiliyetli oldukları alanlar ciddiyle incelenerek, konular üzerinde derinlemesine çalışmaları istenmiştir. Bu durum öğrencinin doğancı, seferli, kiler ve hazine odalarına yönlendirilmesinde etkili olmuştur. Bir meslek öğretimi gören bu odalardaki öğrenciler yeteneklerini en üst düzeye çıkardıkları doğrultuda terfi ile ödüllendirilirdi. Böylece sadece bu dört odada eğitim almakla kalmazlar içlerinden en başarılılarının Has odaya kadar yükselmesine imkan verilirdi. Bunun dışında odalarda başarı gösteren yetenekli öğrencilere çeşitli değerlerdeki para ödülleri, elbiseler, binek hayvanları, silahlar, öğrenci onuruna verilen şöenler, maaş arttırma, önemli görevlere getirme...v.b. mükafatlar verilmiştir (Akkutay, 1984: 152-153).

Enderun Mektebi'nde öğrencinin mesleki eğitimi haricinde her eğitim kademesinde almak zorunda olduğu dersler vardı. Bunlar; Türkçe, okuma, yazma, Arapça, Kur'an ve din dersleri idi. Bu dersler öğrencinin başarması zorunlu olan derslerdi. Beden eğitimi ve savaş becerileri ise tüm odalarda ortak verilen toplu derslerdendi. Arapça dil ve grameri, Fars dili ve edebiyatı, fıkıh, tefsir, Türk Edebiyatı dersleri öğrencinin ilgi ve yeteneğine dayalı olarak aldıkları derslerdendi (Enç, 1973).

Büyük ve küçük odanın içoğlanlarına “Türkçe’nin konuşulması, okunup yazılması, grameri, Arapça” gibi temel bilgileri öğretmekle görevli ve sürekli olarak Enderun’da oturan iki öğretmen tarafından verilmekteydi. Büyük ve Küçük odalarda “halife” adı verilen 12 kalfa (12 Bıçaklı) da bulunmaktaydı. Bunlar odaların itibarlı oğlanlarıydı. Bu halifeler önce enderundaki bu iki öğretmenden ders alırlar, öğretmenler tarafından yeterli görüldüklerinde kendileri odadaki öğrencilere ders vermeye başlardı (Enç, 1973).

Bunların dışındaki öğretmenler haftanın belirli günlerinde saray dışından gelip görevlerini yaptıktan sonra ayrılırlardı. Bunlar çoğunlukla zamanın ünlü bilgin ve sanatkarlarıydı. Tanınmış matematikçiler, şairler, müzisyenler öğretim için gelirlerdi. Bazen ulema veya sanatkar sınıfından olmayan fakat kişisel ilgi ve çabası ile belirli bir bilgi veya beceri dalında başarılı olmuş kişiler de öğretim için saraya davet edilirdi. Örneğin, “Hattatlık, astronomi, müzik veya şiir” dallarında ün yapmış şehrin ileri gelenleri de öğrencilere ders verebilirlerdi (Enç, 1973: 334).

Meslek odaları ve Has odanın en kıdemli ve yetenekli öğrencilerine yalnız Salı günleri gelen müderris (profesör) ve danışmentler (bilginler) ders verirlerdi (Enç, 1973: 334)

1.2.2 Cumhuriyet Dönemi Uygulamaları ve Üstün Yeteneklilerin Örgün Eğitim Kurumlarında Eğitimi:

Cumhuriyet döneminde üstün ve özel yetenekli bireyler için gerçekleştirilen ilk adım 6660 sayılı yasa ve uygulamalarıdır. 12.07.1948 tarihli ve 5245 sayılı kanun ile 5 yaşındaki İdil Biret ve 8 yaşındaki Suna Kan Özel Batı Müziği eğitimi görmek amacı ile yurt dışına gönderilmiştir. 1956 yılında ise bu yasa daha kapsamlı bir şekle dönüştürülerek (6660 sayılı yasa olmuştur) “Resim, müzik ve plastik sanatlarda” olağanüstü özel yetenek gösteren çocukların devlet adına yurt içi yada yurt dışında eğitimine imkan sağlayan bir nitelik kazanmıştır. Üstün ve özel yetenekli çocuğa sahip olduklarını düşünen aileler yasanın öngördüğü özel komisyona başvurur. Komisyon üyeleri çocuğu ve ürünlerini inceleyerek yasanın uygulanışı konusunda bir karara varır. Yasa kapsamına giren çocuk değerlendirmeler sonucu beklenen gelişmeyi göstermiyorsa kapsam dışına çıkarılır. Yasa ve uygulama yurt çapında ön seçim yapılmamasından kaynaklanan fırsat eşitsizliğinden, seçilen öğrencilerin yurt dışı dönüşü potansiyellerini geliştirecek ortamı bulamayışından ve seçilenlerden dörtte birinden fazlası başarısız sayılıp esas başarısızlığın seçim yöntemi ve denetim yetersizliğinden kaynaklanmasından dolayı eleştirilmektedir. 1980’li yıllardan sonra halen yürürlükte olan yasanın başka uygulamalarına rastlanmamaktadır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987: 233-234).

Üstün yetenekli bireylere yönelik atılan ikinci önemli adım ise 1960 yılında Ankara ilkokullarında uygulanmaya konulan özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları uygulamalarıdır. Özel sınıf uygulaması Ergenekon İlkokuluna okul ve çevresindeki okul taramaları sonucu seçilen ve IQ seviyeleri o günün ölçme araçlarına göre 125 ve üstü olan öğrencilere ayrı bir sınıf ve ayrı bir program dahilinde gerçekleştirilen bir uygulamadır. Bu deneme ortaokul düzeyinde tasarlanmış olduğu halde yarıda bırakılmış, bu özel sınıfı bitirenler Ankara Maarif Kolejine devam etmişlerdir (Enç, 1973: 244). Denemenin başarısız olma ve kapatılma nedeni konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bazıları kapatılma nedeninin üst düzey bürokratların kendi çocuklarının yetenek düzeyleri yeterli olmadığı halde bu sınıflarda yer almaları için baskı yapmış olmalarına bağlarken (Akarsu, 2001), bazıları da seçilen öğrencilerin,

velilerin ve hatta öğretmenlerin sunulan eğitimi yetenekleri en üst seviyede ortaya koymak için yapılmış bir uygulama yerine imtiyazlı dahiler grubu olarak algılaması sonucu diğer çocukların dışlanmasına ve aşağılanmasına bağlamaktadır (Ataman, 1996). Türdeş yetenek sınıfları uygulaması 1959 yılında Ankara'daki üç okulda başlatılmış, her sınıf öğrencilere uygulanan grup yetenek ölçeklerindeki ortalamaya göre A, B ve C gruplarına ayrılmıştır. A kümesi ortalamanın üzerindeki, B kümesi ortalamayı ve C kümesi de ortalamanın altındaki öğrencileri temsil etmektedir. Bu sınıflandırma kesin olmamakla beraber öğrencilerin gelişim durumlarına göre bir kümeden diğerine aktarılma olasılığını içeriyordu. Bu deneme ise beş yıllık bir süreç sonunda herhangi bir değerlendirme yapılmaksızın sona erdirilmiştir (Ataman, 1989: 115; Enç, 1973: 245).

Üstün yetenekli bireyleri yetiştirme çabaları 1964-1965 öğretim yılında Ankara Fen Lisesi'nin kurulması ile devam etmiştir.

1.2.2.1 Fen Lisesi Uygulaması

24.04.1962 ve 05.05.1962 tarihleri arasında toplanan 7. Milli Eğitim Şurası'nda fen lisesi düşüncesinin temelleri atılmıştır. Fen lisesinin kuruluş amaçları aşağıda yer almaktadır:

1. Ülkenin matematik ve fen alanında üstün yetenek performansı gösteren bireylerine ihtiyaç duydukları eğitimi sağlayarak üstün seviyeli bilim adamlarının yetişmesine kaynaklık etmek.
2. Seçilen öğrencilerini araştırmacılığa yöneltmek.
3. Öğrencilerin ürünlerini ortaya koyabilecekleri eğitim-öğretim ortamını sağlamak.
4. Diğer orta öğretim kurumlarında gerçekleştirilen fen ve matematik programlarına örnek teşkil etmek.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yukarıdaki amaçlar çerçevesinde kurulması kabul eden fen lisesi; Ford Vakfı, Florida State Üniversitesi, TÜBİTAK, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Uluslararası Kalkınma Teşkilatının desteği ile uygulamaya

geçmiştir. Fen liselerine öğrenci kabulü, eğitim-öğretim ve fen derslerinin ağırlığı, görevlendirilecek öğretmenlerin seçimi özel esaslara bağlanmıştır. Fen lisesi kuruluş aşamasında iş programı hazırlanmış ve bu program uygulanmıştır. Programa göre (Gürğün, 1980: 21);

1. Fen lisesinde görev alacak öğretmenler seçilmiş ve yurt dışına eğitime gönderilmiştir. Ford Vakfı sayesinde A.B.D.’deki Florida State Üniversitesi’nde Fen lisesinde görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik programlar hazırlanmış, öğretmenlerle işbirliği gerçekleştirilmiştir.

2. Ders programları geliştirilerek, öğrenci seçiminde kullanılacak olan testler Türkçe’ye çevrilmiştir.

3. Okul binası, araç-gereç, laboratuvar malzemeleri hazır hale getirilmiştir.

Bu hazırlıklar sonucunda 1964 yılı Ekim ayında Ankara’da bir fen lisesi açılmıştır. 1964 yılından bu güne kadar hızla gelişen fen lisesi uygulamasına öğrenciler 2 aşamadan sonra kabul edilmektedir.

Öğrencilerde aranan ilk şart;

İlköğretim 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin 6., 7. sınıflarda Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin her birinin yıl sonu notunun en az “Orta” ve bu derslerin yıl sonu notlarının ağırlıklı ortalamasının en az 4.00 olması zorunluluğudur (M.E.B., 1999).

Diğer şart ise öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı’nca görevlendirilen koordinatörlerin hazırladığı sınavlarda başarı göstermesidir. Okula giriş sınavı, merkezi sistemle öğrenci alınan diğer okulların sınavları ile birlikte yapılır. Ancak fen lisesi için başvuruda bulunan öğrencilerle ilgili olarak, sınavda matematik ve fen bilgisi soruları için (4), Türkçe soruları için (3), Sosyal Bilgiler soruları için (1) katsayı esas alınarak gerekli değerlendirme yapılır (M.E.B., 1999).

1.2.2.2 Anadolu Lisesi Uygulaması

Anadolu Lisesi, üstün zeka ve yetenek gücüne sahip olduğu muhtemel öğrencilerin farklı bilim dallarından sorulan sorularla elenerek yerleştirildiği bir uygulamadır. Bu okullarda, uygulanan testler ile her yıl ilkokul 5. sınıftan mezun olanlar arasında öğrenci alınması ve bir yıl yabancı dil hazırlık eğitimi verildikten sonra orta ve lise öğretiminin 6 yıl birlikte sürdürülmesi planlanmıştır. Bu okullarda yabancı dil derslerinin dışında lise müfredatı aynen gerçekleşmektedir. Sadece Matematik ve Fen dersleri ortaokulda yabancı dille okutulmaktadır (Özsoy, Saldıroğlu ve Sever, 1991: 39-45).

Mevcut durumda Anadolu Liseleri Fen liselerinde gerçekleştirildiği gibi ilköğretim okullarının 8. sınıfından merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan kurumlardır. Bu okulların sayıları zamanla artarak özelliklerinden uzaklaşmaya başlamıştır. Örneğin öğretmenlerini fen lisesi uygulamasında olduğu gibi belirli niteliklere uygun olarak almakta iken mevcut durumda gönüllü öğretmenler arasından nokta tayini ile atamalar gerçekleştirilmektedir. Bu durum, başvuran öğretmenlerin sayısının azlığı ve yetişmiş, tecrübeli öğretmenlerinin dershanelerde çalışma isteği nedeni ile istenilen başarı düzeyine ulaşamamaktadır.

1.2.2.3 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

1989-1990 öğretim yılında açılmış olan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi resim veya müzik alanında özel yeteneği olan öğrencilerin potansiyellerini ortaya koyabilmelerini sağlamak için eğitim vermektedir. 1989 yılında ilk kez İstanbul'da açılmış olan bu okulların sayısı bugüne kadar yurt çapında 67 rakamına ulaşmıştır (A.P.K, 2005).

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ortaokulu bitiren öğrencilerin sınavla yerleştirildiği bu kurumlarda hem Anadolu Lisesi programları uygulanmakta, hem de resim yada müzik alanında sanat eğitimi gerçekleştirilmektedir. Bu okulları tercih eden öğrenciler orta okuldan sonra 1 yıl yabancı dil eğitimi almakta olup, toplam 4 yıllık bir eğitim-öğretim süreci içinde yetiştirilmektedir. Bu kurumlardan mezun olan öğrenciler yetenekleri doğrultusunda üniversitelerin müzik veya sanat bölümlerinde eğitim görmektedir (Ataman, 1996: 162).

1.2.2.4 İnanç Lisesi

İnanç Lisesi, üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel eğitim veren bir kurum olmaması nedeni ile uygulamaya konulmuştur. 1990 yılında işadamı Sezai Türkeş tarafından eşi İnanç Türkeş adına kurulan İnanç Vakfı aracılığı ile maddi durumu uygun olmayan üstün yetenekli çocukların potansiyellerinin heba olmaması, üretkenlik ve yaratıcılıklarının üst seviyede gerçekleştirilmesi amacı ile eğitim veren İnanç Lisesinin temelleri atılmıştır. İnanç Lisesinin ilk otuz öğrencisi 1993 yılında İstanbul Bayramoğlu'nda geçici tesislerde öğretime başlamış, daha sonra 1994 yılında Gebze'deki İnanç Öğrenme Köyü'ne taşınmıştır. 416.000 m² genişliği üzerine kurulan öğrenme köyünde hazırlık okulu, fen binası, öğrenme merkezi, kütüphane, kapalı ve açık spor alanları, amfi tiyatro, resim, güzel sanatlar ve resim binaları yer almaktadır (Doğan, Tekcan ve Cürebal, 2004; Akarsu, 2001).

Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler için açılmış ilk ve tek okul uygulamasının amacı aşağıda belirtilmektedir:

- TEVİTÖL'de (Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi) Atatürk'ün öngördüğü çağdaş ve evrensel anlayışı yansıtan bir eğitim modeli uygulamak..
- TEVİTÖL'de Üstün yetenekli çocukların yaratıcılıklarını ve yeteneklerini destekleyici, gelişime, değişime, yeniliğe, yaratıcılığa ve özgür düşünceye açık bir eğitim vermek.
- TEVİTÖL'de üstün ve özel yetenekleri özel değerlendirme yöntemleri kullanılarak keşfedilmiş öğrencilere farklılaştırılmış eğitim programları uygulanmak.

Eğitim-öğretim dili İngilizce olan İnanç Lisesinde üstün yetenekli öğrenci seçimi aşağıdaki şekilde gerçekleşmektedir.

İlköğretim okullarının 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin 6. ve 7. sınıf Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin yıl sonu ortalamasının en az 4 (dört) olması gerekmektedir. Başvuru formu ve aile gelir durumu formunda tam bursluluk için başvuru yapan adayın ailesinin yıllık gelirinin kişi başına 3600 YTL' yi geçmemesi gerekmektedir.

Başvuruları yapılan öğrenciler arasından uygun öğrencinin seçimi 3 aşamada belirlenmektedir. Bu aşamalar, sırasıyla; “Sınav” (bilgi ve yetkinlik), “Bireysel Test” ve “Gözlem Kampı”dır. Sınavda başarılı olan öğrenciler, okula davet edilerek, önce bireysel teste tabi tutulur. Bireysel testte başarı sıralamasında önde gelen, 120 öğrenci tam ve/veya kısmi burslu aday olarak gözlem kampına davet edilmektedir. Gözlem kampında öğrenciler matematik, fen, dil, müzik ve resim alanlarında proje ve testlerle değerlendirilmektedir. Bu alanların yanı sıra, adayların yatılı öğrenime uyumları, takım çalışmasına yetkinlikleri da dikkate alınmaktadır. Gözlem kampı sonunda yapılacak değerlendirmelerle, ailenin ekonomik durumuna bağlı olarak 60 öğrenci tam veya kısmi burslu olarak öğrenime kabul edilir (TEVİTÖL, 2000).

Akademik program dahilinde öğrenim gören öğrenciler, seçimlerine ve yeteneklere göre spor, tiyatro, resim, müzik, astronomi gibi 41 ayrı dalda etkinliklere katılmaktadır. Öğretmenlerin bir çoğu ve öğrenciler kampüste yatılı yaşadığı için etkinlikler öğrenci ve öğretmenlerin isteği doğrultusunda geç saatlere kadar sürebilmektedir. İnanç Lisesinde öğrenciler İngilizce, Almanca, Fransızca dillerini de öğrenmektedir.

TEVİTÖL’de öğrencilere sağlanan tam veya kısmi burs desteği başarılı mezun öğrenciler içinde geçerlidir. Lise öğrenimini tamamlayan başarılı öğrencilere yurt dışındaki saygın yüksek öğretim kurumlarında eğitim görme hakkı tanınmaktadır. Diğer öğrenciler ise yurt içindeki prestijli üniversitelerde burslu olarak öğrenimlerine devam etmektedir.

1.2.2.5 Yeni Ufuklar Koleji

Yeni Ufuklar Koleji okul öncesi düzeyden başlayarak, zeka bakımından normalin üstünde olan öğrencilere hizmet vermek amacıyla kurulmuştur. 1991-1992 öğretim yılında İstanbul’da açılan bu okul üstün yetenekli öğrencileri seçerek almaktadır. Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilmiş müfredatları olmadığından dolayı bu okula Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim kurumu statüsü verilmemiştir (Akarsu, 2001).

Yeni Ufuklar Kolejinde derslerin işlenişi konusunda yöntem farklılığı vardır. Okulun amacı üstün yetenek potansiyeline sahip öğrencilere bilgiyi yüklemek yerine bilgiyi üretken bir biçimde kullanmalarını sağlamak ve yüksek düzeyde düşünme becerisi kazandırmaktır. Yaratıcı düşünmenin benimsetilmeye çalışıldığı bu okuldaki dersler Gardner'in Çoklu Zeka Modeli, Taylor'ın Çoklu Yetenek Modeli, Bloom'un Bilişsel Sınıflandırması, De Bono'nun Altı Şapkalı Düşünme Tekniği...v.b. yöntemlerden yararlanılarak gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerde sosyal bilinci oluşturabilmek için eğitim sürecinde işbirlikli çalışma ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine de önem verilmektedir (Özer, 1997). Zaman içinde farklı nedenlerden dolayı bu uygulamaya son verilmiştir.

1.2.2.6 Beyazıt İlköğretim Okulu

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine imkan sağlamak amacıyla İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü kapsamında Türkiye'de ilk defa "Üstün Zekalıların Eğitimi" Anabilim Dalı kurulmuştur. Ekim 2002 yılında uygulamaya konulan bu program 150 krediden oluşmakta olup 4 yıllık bir lisans programıdır. Üstün yetenekli öğrenciler için nitelikli öğretmen yetiştirme ve farklılaştırılmış öğretim imkanı sağlama hedefi ile program dahilinde üstün zekalı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak müfredatın farklılaştırılması, üstün zekalıların eğitimi için farklı modeller, yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin üstün zekalılarda geliştirilmesi, üstün zekalı öğrencilere rehberlik, üstün zekalı öğrencilerde sosyal beceri eğitimi...v.b. dersler uygulanmaktadır. Anabilim dalında 2003-2004 öğretim yılında üstün yetenekli öğretmenlerin eğitimi için yüksek lisans programı açılmıştır. Program dahilinde üstün zekalıların eğitiminde yönetsel önlemler, üstün zekalılarda öğrenme problemleri, üstün zekalıların eğitiminde üst düzey düşünme becerileri...v.b. derslere yer verilmektedir.

Beyazıt İlköğretim Okulu Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasındaki bir protokol gereğince, 30 Haziran 2002 tarihinde uygulama okulu olarak projeye tahsis edilmiştir (Davaslıgil, 2004: 95-96). Beyazıt İlköğretim Okulu'nda üstün öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal gereksinmelerini karşılamak üzere başlatılan farklılaştırılmış bir program uygulaması ile üstün yetenekli öğrencileri normal zekâ

düzeyindeki yaşıtlarından ayırmadan gerçekleştirilmektedir. Okulda kısmi karma eğitim uygulanarak normal yaşıtlarından tamamen soyutlanmaları engellenmektedir.

Okuldaki eğitim-öğretim, beyin araştırmalarındaki öğrenmeyle ilgili son bulgular ve yüksek zekâ düzeyine sahip öğrencilerin özellikleri temel alınarak düzenlenmektedir. Derslerin işlenişinde içerik, süreç ve ürünler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve ilgileri dikkate alınarak gerçekleştirilmekte ve böylece eğitim-öğretim programında farklılaştırma sağlanmaktadır. Aritmetik ve fen bilgisi dersleri gibi öğrenme hızının öne çıktığı derslerde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemelerine, potansiyelleri oranında daha kapsamlı ve derinleştirilmiş bir program izlemelerine bir fırsat yaratmak için, günün bir bölümünde normal yaşıtlarından ayrı bir sınıfta destek eğitimi almalarına imkân tanınmaktadır. Milli Eğitim Sistemindeki müfredat programının içeriği hem normal hem de üstün zekâ düzeyindeki öğrenciler için temelde olduğu gibi korunmakta, gerektiğinde zenginleştirilmekte, derinleştirilmekte ve özellikle de derslerin işlenişinde yöntem açısından farklılaşma getirilmektedir (Davaslıgil, 2004: 97-99).

1.2.3 Üstün Yeteneklilerin Örgün Eğitim Kurumları Dışındaki Eğitimi:

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından açılan merkezlerdir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (M.E.B., 2001).

1.3 Bilim ve Sanat Merkezi Uygulaması

Milli Eğitim Bakanlığı 1992 yılında, üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili bir proje çalışmasına başlamıştır. Türk Eğitim Sistemine en uygun modeli arama çalışmaları sonucu önceleri “Ek Ders Uygulama Okulu” adı verilen daha sonra hem bilim hem de sanat alanında üstün yetenekli çocuklara eğitim verme düşüncesi ile Bilim ve Sanat Merkezleri adını alan eğitim merkezleri kurulmuştur. Bu merkezlere seçilen öğrenciler okullarından arta kalan zamanlarda ve haftanın belirli günlerinde yetenekli oldukları alanları geliştirebilmek için Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim almaktadır. Bu uygulama ile öğrenciler normal yaşlılarından ayrılmadan ve toplumdaki soyutlanmadan kendi okullarında eğitimlerine devam etmekte, aynı zamanda yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebilmek için eğitim alma hakkına sahip olmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitim öğrencilerin örgün eğitimlerinden farklı olarak gerçekleştirilmektedir. İlköğretim okullarında öğrenciler geçer not alma ve sınavlara hazırlanma amacı ile hareket ederken Bilim ve Sanat Merkezlerinin yapısında not alma, sınıf geçme..v.b. amaçlar yer almamaktadır. Bunun yerine proje tabanlı öğretim modeli ile eğitim sağlanmakta ve öğrencilerden istenilen niteliklere uygun projeler gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde gerçekleştirilen eğitim; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi olmak üzere toplam beş aşamadan oluşmaktadır. Seçilen öğrenciler bu aşamalarda başarılı ve istekli oldukları sürece eğitimlerine devam edilmektedir. Öğrenciler her eğitim dönemi sonunda Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenler kurulunda değerlendirilmekte, merkezdeki çalışmalara devamlarının yararlı olmadığı görüşüne varılırsa öğrencinin merkezle ilişkisi kesilmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasının ele alınacağı bu bölümde sırasıyla Bilim ve Sanat merkezlerinin tarihsel gelişimleri, amaçları, yapısı, öğrenci ve öğretmen seçimleri ve bu merkezlerdeki eğitimin boyutu literatürde yer alan kaynaklara başvurularak, yapılan gözlemler ve Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin görüşlerine dayanılarak incelenecektir.

1.3.1 Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Tarihsel Gelişimi

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) 1992 yılında üstün ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Şubesine bağlı olarak kurulmuştur. Böylece 1980'li yıllarda yeniden gündeme gelmiş olan üstün yeteneklilerin eğitimi sorununa bir çözüm modeli olarak uygulamaya konulmuştur.

1993 yılında Bilim ve Sanat Merkezi uygulaması için Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt olmak üzere toplam 5 pilot il seçilmiştir. Bu pilot iller içerisinde ilk uygulama 1995 yılında Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir.

17.09.1995 tarihinde Ankara'da Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi açılmıştır. 1995-1996 eğitim ve öğretim yılında 45 öğrenciye hizmet vermiş olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezinin ardından ülkemizde 2005 yılı itibarıyla İstanbul, İzmir, Bursa, Tekirdağ, Kastamonu, Bayburt, Denizli, Trabzon, Afyon, Uşak, Isparta, Amasya, Ordu, Zonguldak, Tokat, Van, Kırşehir, Siirt, Manisa, Sinop, Adana ve Malatya illerinde toplam 25 tane Bilim ve Sanat Merkezi hizmet sunmaktadır.

2006 yılında Yozgat, Kırşehir, İstanbul Vakıfbank Umut Çocukları, Kahramanmaraş olmak üzere toplam 4 Bilim ve Sanat Merkezi daha üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için hizmete açılmıştır. 2005 yılında 25 olan Bilsem sayısı, 2006 yılında 29 olmakta ve bu sayı yeni Bilsemelerin farklı bölgelerde açılmasıyla artarak devam etmektedir.

1.3.2 Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Amacı

Toplumun değerli ve sınırlı kaynakları olan üstün veya özel yetenekli çocukların, ülkenin kalkınmasında çok önemli görevler üstleneceği bir gerçektir. Bu durum ancak üstün veya özel yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirerek, potansiyellerini en üst noktada kullanmalarını sağlayabilmeleri için onlara vereceğimiz eğitim ile alakalıdır. Onları gerektiği gibi eğitmek ve yetiştirmek, çocuklar için olduğu kadar, ülkenin geleceği için de önemli bir ödev ve sorumluluktur.

Bilim ve Sanat Merkezleri bu sorumluluğu yerine getirebilmek amacıyla üstün yeteneklilerin eğitimi üzerine çalışmalarını sürdürmektedir. Bu uygulamada temel amaç okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün veya özel yetenekli öğrencileri normal eğitim programlarından arta kalan zamanlarda eğiterek potansiyellerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Merkezin diğer amaçları Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (M.E.B.,2001);

a) Bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak.

Merkezlerde tanımlanan öğrencilerin yetenek alanlarını veya kendilerinin bile farkında olmadıkları yetenek alanlarını ortaya çıkartabilmek ve bunları geliştirmek için çalışmalar amaçlanmaktadır. Örneğin öğrenci genel zihinsel alanda merkeze yerleştirilmiş fakat resim alanındaki gizli yeteneğini ortaya koyamamış olabilir. Bu durumdaki öğrencilerin yetenekleri ve gizli yetenekleri tespit edildikten sonra öğrenciler var olan yetenek potansiyellerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Böylece ortaya çok

yönlülük çıkmaktadır. Müzik alanında özel yeteneği ortaya koyulan öğrenci ilgisi, isteği ve potansiyeli doğrultusunda aynı zamanda matematik veya fizik çalışması da yapabilmektedir.

b) Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.

Üstün yetenekli çocuklar orijinal düşüncelere sahip, yenilikçi ve sıra dışı çocuklardır. Bu çocukların kendilerini ifade etmesi, yaratıcı düşünce ve eylemlerini ortaya koymaları ülkenin geleceği açısından önem arz etmektedir. Yenilikler ve yaratıcılıklar baskısız bir ortamda ifade edilebilen düşüncelerin ürünleridir. Bu yüzden Bilim ve Sanat Merkezlerinde olumsuz eleştirilerden uzak, öğrencileri düşünmeye sevk edici ve her türlü düşüncenin özgürce ifade edilebileceği bir eğitim-öğretim ortamı sağlanmalıdır.

c) Çeşitli iş alanlarındaki gereksinim ve sorunların bilincinde yeni düşünceler, teknik buluş ve çağdaş araçlar önerebilmelerini ve geliştirebilmelerini sağlamak.

Teknolojik alandaki sınırsız gelişmeler her gelişmenin temel faktörü olan üstün beyin gücünün ürünüdür. Ülkesinde kendilerini ifade edecek ortam bulamayan üstün yetenekli bireylerin beyin gücü beyin göçüne dönüşmektedir. Bu göçü engellemenin yollarından biri onların zihinsel güç ve yeteneklerini erken yaşlarda keşfedip, yeteneklerini yansıtabilecekleri, ürüne dönüştürebilecekleri eğitim ortamını sağlamaktır. Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencilerin teknik buluşlarını gerçekleştirebilecek fiziksel donanım ve uygun mekan sağlanmalıdır. Ayrıca Bilim ve Sanat Merkezlerinin üstün yetenekli öğrencilerin yeni düşünce ve buluşlarını değerlendirebilecek kurumlarla (Üniversite, TÜBİTAK...v.b.) işbirliği içinde olmaları gerekmektedir.

d) Üstün veya özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini edinmelerine olanak sağlayan koşulları oluşturmak, disiplinler arası çalışmalarındaki kazanımlarla sorunları çözmeye ya da çeşitli gereksinimleri karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmelerini sağlamak.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları yatmaktadır. Öğrencilerin düşünmelerini ve planlı bir şekilde çalışarak bireysel veya grup çalışmalarıyla üretmelerini sağlayan proje çalışmaları öncesinde üstün yetenekli öğrencilerin belirlenen eğitim programlarından geçmesi gerekmektedir. Bu programların en üst basamağı olan proje üretim çalışmaları disiplinler arası çalışma ve farklı becerilerin sentezlerini gerçekleştirmeye yöneliktir. Bu projelerin gerçekleştirilmesindeki temel amaç öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevli lider öğretmenler rehberliğinde yaparak-yaşayarak öğrenen, üreten, sorun çözen, yaratıcı düşünebilen, bilimsel araştırma ve buluşlar yapabilen bireyler olarak yetiştirmektedir.

e) Yaratıcılık ve yeteneklerini ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirmelerini sağlamak.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçlarından biri de üstün veya özel yetenekli öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırarak Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

1.3.3 Bilim ve Sanat Merkezlerinin Yapısı

Üstün veya özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda farklı zamanlarda, farklı modeller ortaya konmuş ve farklı bakış açıları ile konu ele alınmıştır. Üstün yetenekli çocukların eğitimi için Türk Eğitim Sistemine uygun model arayışları sonuç vermiş ve Bilim ve Sanat Merkezleri uygulaması hayata geçirilmiştir. Uygulama gerçekleştirilirken Bilim ve Sanat merkezlerinin altı ana birimden oluşmasına karar verilmiştir. Bu birimlerin başında merkez müdürü tarafından görevlendirilen Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenleri bulunmaktadır. Yönetim birimi ise merkez müdürü, müdür yardımcısı, merkez yürütme kurulu ve onur danışma kurulundan oluşmaktadır. Birim

başkanları birim çalışmalarını yürütmek, etkinlik programlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesini sağlamak, birim çalışmaları ile ilgili proje ve araştırmaların düzenlenmesine yardımcı olmakla görevlidir. Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenleri ise öğrencilerin bireysel programlarını gerçekleştirerek birim başkanlarına bildirmekle yükümlüdürler. Bunun yanı sıra programların aksayan yönlerini diğer öğretmenlerle paylaşmak, branşları ile ilgili eksik malzemeleri tespit edip bunları birim başkanlarına bildirmek, öğrencilerin gelişim özelliklerine önem vermek ve etkinlik saatleri dışında da merkezin eğitim ve yönetim işlerine yardımcı olmakla sorumludurlar.

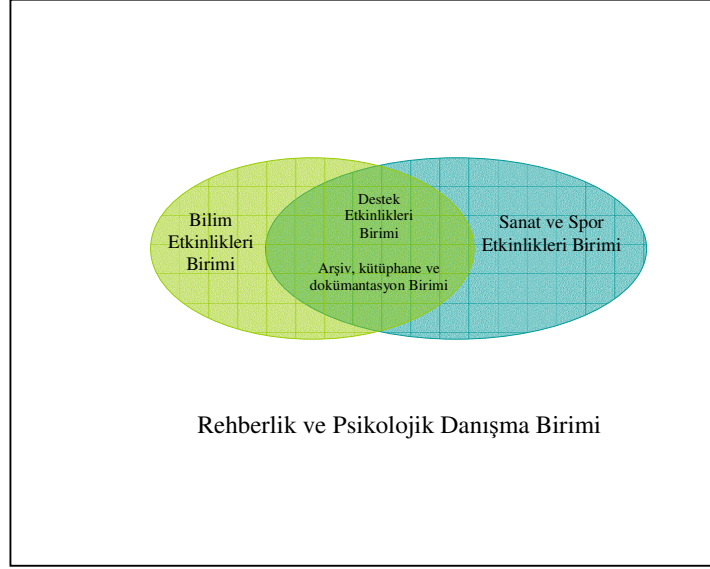
Merkez;

- a) Yönetim,
- b) Bilim Etkinlikleri,
- c) Sanat ve Spor Etkinlikleri,
- d) Destek Etkinlikleri,
- e) Arşiv, Kütüphane ve Dokümantasyon,
- f) Rehberlik ve Psikolojik Danışma birimlerinden oluşmaktadır.

Birimlerin her biri birbirleriyle iletişim halinde olup işbirlikli olarak çalışmaktadır. Birimlerin işleyişi aşağıda ayrıntılarıyla belirtilmektedir. Şekil 12’de ise her bir birimin merkezdeki konumu açıklanmaktadır. Yönetim birimi merkezdeki diğer birimlerin üstünde, birimlerin yönetimine ilişkin yapıyı temsil eden birimdir. Rehberlik ve Psikolojik danışma birimi ise diğer tüm birimler ile koordineli olarak çalışan ve tüm birimdeki öğretmen, öğrenci ve ihtiyaç duyulduğunda öğrenci velilerinin de faydalanabileceği bir birim özelliği göstermelidir. Destek ve arşiv, kütüphane ve dokümantasyon biriminden genel zihinsel yetenek ve özel yetenek alanından seçilmiş her iki öğrenci grubu da yararlanabilmektedir.

Şekil 12. Birimlerin Merkezdeki Konumları

Yönetim



1.3.3.1 Yönetim

Yönetim, merkezin yönetimine ilişkin her türlü iş ve işlemlerin yürütüldüğü birimdir. Bu birim aşağıdaki bireylerden oluşmaktadır.

a. Müdür: Bilim ve Sanat Merkezi müdürü; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, emir ve programlara uygun olarak, merkezin işleyişini yürütmekle yükümlü olup aynı zamanda merkezin amaç ve ilkelerine uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur.

b. Müdür Yardımcısı: Bilim ve Sanat Merkezi müdür yardımcısı; merkezin her türlü eğitim, yönetim, öğrenci, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, güvenlik, bakım, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işlerle ilgili olarak merkez müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Müdür yardımcısı, bu görevlerin yapılmasından ve merkezin amacına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludur.

c. Merkez Yürütme Kurulu: Merkezdeki uygulamaların amacına uygun şekilde yürütülebilmesi için, merkez yürütme kurulu oluşturulmuştur. Bu kurulda; merkez müdür yardımcısı, merkezin birim başkanları, merkezin bulunduğu yerleşim biriminde rehberlik ve araştırma merkezi bulunuyorsa rehberlik veya araştırma merkezi müdürünün görevlendirdiği bir rehber öğretmen, velilerin seçtikleri veli temsilcisi, öğrencilerin seçtikleri öğrenci temsilcisi ve sponsor temsilci görev almaktadır. Merkez Yürütme kurulunun görevleri arasında etkinlik planlama ve değerlendirme, bu süreçte öğrencilerin devam ettikleri okullardaki eğitimleri de göz önünde bulundurma, proje çalışmaları ve projelerden elde edilen ürünlerin sergilenmesine destek sağlama ve genel müdürlüğe sunulmak üzere öğrenci kontenjanlarını belirlemek de yer almaktadır.

d. Onur Danışma Kurulu: Bilim ve Sanat Merkezlerinde, en fazla on bir kişiden oluşan bir Danışma Kurulu kurulmuştur. Bu kurulda görev alacak kişiler, merkez yürütme kurulu tarafından seçilmektedir. Bu kişilerin fen veya sosyal bilimler, güzel sanatlar veya iş dünyasından çıkmış başarılı ve tecrübeli kişiler olmasına dikkat edilmektedir. Onur danışma Kurulunun işleyiş esas ve usulleri merkez yürütme kurulunca belirlenmiştir (M.E.B., 2001).

1.3.3.2 Bilim Etkinlikleri Birimi

Bilim Etkinlikleri Biriminde; fen bilimleri, matematik ve benzeri bilim dallarında özel ilgi ve yeteneği olduğu belirlenen üstün veya özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak etkinliklerin uygulanması amaçlanmıştır. Örneğin Isparta Bilim ve Sanat Merkezi matematik eğitiminde yetenekli öğrencilerin formülleri ezberlemeleri yerine kendilerinin soyut düşünmesini sağlayarak üretimi amaçlamaktadır. Bu yüzden öncelikle ilköğretim çağındaki öğrencilere üniversite düzeyindeki temel ispat yöntemlerini vermek esas amaçtır (Isparta Bilsem, 2005). Her Bilim ve Sanat Merkezi kendi birimlerindeki etkinlikleri ve amaçları Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi çerçevesinde planlama ve uygulama seçimine sahiptir. Bunun temelindeki neden ise üstün yetenekli öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ve buna bağlı olarak merkezlerde gerçekleştirilen bireysel eğitim ve öğretimdir.

1.3.3.3 Sanat ve Spor Etkinlikleri Birimi

Sanat ve Spor Etkinlikleri Biriminde; resim, grafik, fotoğrafçılık, kamera, seramik, heykel, hat, vitray, bale gibi görsel; müzik, tiyatro, drama, edebiyat gibi sessel; güzel sanat ve spor dallarında özel ilgi ve yeteneği olduğu belirlenen üstün veya özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak etkinliklerin uygulanması amaçlanmaktadır (M.E.B.,2001). Yönergede Sanat ve Spor etkinlikleri olarak isimlendirilmiş olmasına rağmen Bilim ve Sanat Merkezlerinin mevcut durumunda spor birimi yer almamaktadır. Öğretmen yetersizliğinden spor birimi öğrenci alımı merkezlerde gerçekleştirilememektedir. Merkezlerde Sanat ve Spor etkinlikleri birimi altında müzik, resim ve yaratıcı drama çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde yer alan birimler farklı merkezlerde farklı birimler olarak isimlendirilmektedir. Örneğin Bayburt Bilim ve Sanat Merkezinde rehberlik hizmetleri, disiplinlerarası fen laboratuvarı, matematik, bilgisayar laboratuvarı, resim atölyesi, müzik atölyesi birimleri yer almaktadır (Bayburt Bilsem, 2005). Tekirdağ bilim sanat merkezinde ise resim birimi altında grafik, heykel, vitray...v.b. çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Tekirdağ Bilsem, 2005).

1.3.3.4 Destek Etkinlikleri Birimi

Destek etkinlikleri birimi olarak belirtilen bu birim Türkçe, doğru ve güzel konuşma-yazma, bilgisayar, yabancı dil, satranç, çevre koruma, sağlık bilgisi, kişiler arası iletişim ve benzeri alanlarda öğrencilere genel kültür, iletişim ve günlük yaşamla ilgili temel bilgiler kazandırmak amacıyla kurulmuştur. Destek etkinlikleri birimindeki etkinliklerden zihinsel yetenek alanında ve özel yetenek alanında tanılanan her iki öğrenci grubu da yararlanmaktadır. Öğrenciler bu birimdeki etkinlikler arasından genellikle Türkçe, Bilgisayar ve Yabancı dil birimleri adı altında yararlanmaktadır. Uşak Bilim ve Sanat Merkezi yabancı dil biriminde gerçekleştirilen etkinlikler arasında yabancı dil(İngilizce) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ağırlık vermek, dilin kurallarını ve yapılarını oyunlar, yarışmalar ve müzik yoluyla desteklemek ve dilbilgisi kurallarını oyunlar, kartlar ve resimlerle öğretebilmek yer almaktadır (Uşak Bilsem, 2005). Destek etkinlikleri birimi Bilim ve Sanat

merkezlerindeki öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarının gelişmesinde uygun zeminin sağlanmasında etkili olmaktadır.

1.3.3.5 Arşiv, Kütüphane ve Dokümantasyon Birimi

Bu Birimde; merkezin gereksinimi olan öğrenci ve öğretmenlere yönelik her türlü kaynak, yayın, araç-gereç kullanıma hazır şekilde bulundurulur. Zihinsel ve özel yetenek alanlarında seçilen öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak materyaller(alanları öğrencinin gereksinim duyduğu laboratuvar malzemeleri, sanat alanı için palet, boya, fırça...v.b. resim, heykel, vitray malzemeleri; müzik alanı için öğrencinin müzik yeteneğini birlikte ortaya koyduğu piyano, gitar, keman...v.b. müzik aletleri) ve üstün yetenekli öğrencilerin ilgi duydukları bilgi alanlarına ulaşımını kolaylaştırmak amacı ile internet kullanımına olanak veren bilgisayar, yazıcı..v.b. teknolojik aletler merkezlerde yer alır. Ayrıca Bilim ve Sanat Merkezleri öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin alanlarındaki eğitim-öğretimlerine yol gösterici nitelikte bilimsel çalışmalar, kitaplar, uygulanmış ve hala uygulanmakta olan farklı etkinlikler, kendilerini geliştirebilecekleri yayınlar, makaleler yer almalıdır. Bilim ve Sanat merkezleri öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanıma sahip olduktan sonra merkezlerden daha fazla verim elde etmek mümkün olacaktır. Merkezlerin her şeyden önce zengin bir kütüphaneye sahip olmaları aranan koşullardan biri olmalıdır. Mevcut merkezlerde ise bu durumun gerçekleşmediği, istenilen niteliklere henüz ulaşamadığı öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

1.3.3.6 Rehberlik ve Psikolojik Danışma Birimi

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Birimi; merkeze yerleştirilen üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel ve gelişimsel yönde izlendikleri ve onlar için farklı yardım hizmetlerinin uygulanması ve değerlendirilmesi üzerine çalışmaların yapıldığı birimdir. Bu birimin bünyesinde; bir Rehber Öğretmen ve bir Sınıf Öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca merkezin bir Özel Eğitim Öğretmeni ve bir Çocuk Gelişimi Öğretmeni kadrosu bulunmaktadır. İstanbul Bilim ve Sanat Merkezinde rehberlik biriminin amacı öğrencinin kendini tanıması ve kendini gerçekleştirme yönünde çalışmalar gerçekleştirmek, merkezdeki diğer birimlerle işbirliği içinde çalışmak, aile-okul-merkez koordinasyonunu sağlayarak öğrenciyi tüm yönleri ile değerlendirmek yer almaktadır

(İstanbul Bilsem, 2005). Rehberlik birimi özel eğitim gereksinimi içinde olan üstün yetenekli öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde ayrı bir öneme sahiptir. Bilim ve Sanat merkezlerinde konuda uzman kişilerin öğrenci ve aileleri doğru şekilde yönlendirmeleri gerekmektedir. Üstün yetenekli çocuklara sahip olan aileler genellikle onları yetiştirme konusunda endişeye kapılmaktadırlar. Çocuklarını yetiştirirken yapmaları ve yapmamaları gerekenleri ayırt etmekte zorlanmaktadırlar. Ailelerin konu hakkında bilgilendirilmesi, yönlendirilmesi ve aile-Bilsem işbirliğinin sağlanarak öğrencinin kazanılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Rehberlik biriminin üzerinde önemle durması gereken bir başka nokta ise üstün yetenekli öğrencilere uygun kariyer planlamasının gerçekleştirilmesidir. Üstün yetenekli öğrenciler “hayatlarının geri kalanında” ne yapmak istediklerini her zaman kesin ve net olarak bilemezler. Sınıf içerisinde başarılı olmalarını sağlayacak akademik özelliklere sahip olsalar bile kariyerlerine ilişkin plan yapmak uzman kişilerin gerçekleştirebileceği bir durumdur. Bilim ve Sanat Merkezleri Rehberlik birimlerinde öğrencilerin kendilerini tanımalarını gerçekleştirecek grup ve bireysel etkinlikler ve bu doğrultuda kariyer planlamaları da gerçekleştirilmelidir.

1.3.4 Bilim ve Sanat Merkezlerinin Fiziksel Durumu

Özel eğitimin temel özelliklerinden biri uygulandığı ortamlarında özel nitelikler göstermesidir. Üstün yetenekli çocuklar için özel eğitimin gerçekleştirildiği Bilim ve Sanat Merkezlerinde bu niteliklere önem verilmelidir. Mevcut durumda Bilim ve Sanat Merkezlerinin çoğu bir ilköğretim okulu binasının üst katında eğitimlerine devam etmektedir. Ama bu durumun kendilerine ait özel bir binaya yerleştirildiklerinden sonra sona ereceği belirtilmektedir. Bazı merkezlerde ise istenen fiziksel koşullara ulaşıldığı görülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinin uygun şekilde düzenlenmesi için gerekli nitelikler aşağıda belirtilmektedir (Özsoy, Saldıroğlu ve Sever, 1991: 15):

1. Merkezlerdeki dersliklerin “çocuğa görelilik” ilkesine göre inşa edilmesi ve düzenlenmesi gerekir. Bu ilkeye göre materyal, donanım ve tesisatın öğrencinin uzanıp ulaşabileceği boyutlarda olması, üstün yetenekli öğrencilerin ilgi, yetenek, yaratıcılık ve araştırmacılık özelliklerini destekleyecek şekilde dizayn edilmesi gerekmektedir.

2. Dersliklerin öğrenci sayısına göre planlanmış geniş şekilde olması öğrencilerin oyun ve ders esnasında bireysel etkinlikleri ve bir takım değişiklikleri istedikleri gibi yapabilmelerine imkan sağlaması gerekir.
3. Bilim ve Sanat Merkezlerindeki arşiv, kütüphane ve dokümantasyon biriminde merkezdeki öğretmenlerin alan hakkında ufuklarını açacak, üstün yeteneklilere yönelik müfredatların geliştirilmesine, bireyselleştirilmiş eğitime, teknoloji kullanımına, öğrenci için uygun materyallerin hazırlanışı, kullanışı ve geliştirilmesine ilişkin literatür kaynaklarını içeren zengin bir kütüphane yer almalıdır. Bunun yanı sıra; öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı, ilgi alanlarına yönelik derinlemesine çalışabilecekleri uygun kitap, dergi, makale, bulmaca ve internet erişimleri ile ulaşabilecekleri sistemli bir bilgi ağı ile spesifik bilgi ulaşımları gerçekleştirilmelidir.
4. Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya koyabilmek amacıyla merkezdeki eğitim programları gözden geçirilerek teknik ve içerik olarak yerel ve bireysel özelliklere uygun materyallerin merkezlerde bulunması gerekmektedir.
5. Merkezlere resim ve müzik alanında yerleştirilen üstün yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarını gerçekleştirmesine yardımcı olacak müzik aletleri, ses kayıt stüdyoları, resim malzemeleri...vb. uygun materyallerin bulunduğu ortamların oluşturulması gerekir.
6. Merkezlerde öğrencilerin oyun alanlarının da düşünülmesi, öğretimin sadece ders esnasında değil öğrencinin merkezde geçirdiği tüm zamanlarda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanlarının öğrencilerle birlikte düzenlenmesi gerekir.
7. Merkezde öğrenciler için fizik, kimya, biyoloji, matematik, müzik, resim ve dil laboratuvarlarının veya disiplin alanlarının öğretimini kolaylaştıracak uygun ortamların oluşturulması gerekir.
8. Merkezdeki mekanların uzun süre zarfında farklı amaçlar için de kullanılabilir olması, yeniden düzenlenmeye elverişli, gerçekleştirilen etkinliklerle mekanların ilişkilendirilmesine özen gösterilmesi gerekir.

1.3.5 Bilim ve Sanat Merkezleri'ne Öğrenci Seçiminde Aranılan Nitelikler

Bilim ve Sanat Merkezlerine üstün veya özel yetenekli öğrenci seçimini gerçekleştirebilmek için ilk adım her öğretim yılının ekim ayı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Gözlem formları”nın örgün eğitim kurumlarına gönderilmesidir.

Aday gösterme süreci merkezler tarafından gönderilen resmi yazı ekindeki form ile başlamakta ve Mart ayının sonuna kadar sürmektedir. Aday gösterme işlemi 1.2.3.4. ve 5. sınıflar için sınıf öğretmenlerince 6.7.ve 8. sınıflar için şube öğretmenler kurulunca yapılmaktadır (M.E.B., 2001). Yönergede okul öncesi öğretmenler tarafından formların doldurulduğu belirtilse de uygulamada böyle bir duruma rastlanmamaktadır. Yine uygulamada Bilim ve Sanat merkezlerine genel zihinsel yetenek yönünden 3., 4., 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasından Ek 1 formuna göre, özel yetenek (Resim –Müzik) yönünden 2.,3.,4.,5. ve 6. sınıf öğrencileri arasından Ek 2 formuna göre aday gösterilmektedir. Öğrencinin aday gösterildiği alanın birden fazla olması durumunda, aday gösterildiği her alan için ayrı bir form düzenlenerek her forma aday öğrencinin fotoğrafı yapıştırılmaktadır. Üstün veya özel yeteneği olduğu düşünülen tüm öğrenciler bir yada yeteneği olduğu düşünülen tüm alanlarda aday gösterilebilmektedir. Okullardaki tüm adayların listesi gözlem formları ile beraber merkezlere gönderilmektedir (İstanbul Bilsem, 2005).

Aday gösterme süreci sonunda tüm öğrenciler merkezlerce bildirilen bir tarihte Mayıs ayı içerisinde Bakanlık tarafından hazırlanan ve Grup Tarama testine alınırlar. Bu testte öğrenciler sınav cevap kağıtlarına yeteneklerine göre Zihinsel Yetenek, Resim ve Müzik olmak üzere üç alandan birini, ikisini ya da üçünü işaretleyebilmektedir. Üçünü de işaretleyen performansına göre üç alanda da Bireysel Yetenek Performans belirlemesine alınabilmektedir.

Grup tarama sonrasında başarılı öğrenciler bireysel incelemeye alınırlar. Bireysel yetenek tanınması aşaması öğrencinin tercihi ile ortaya çıkan alan veya alanlarda yapılmaktadır. Bireysel yetenek tanınmaları üç alt başlıkta ele alınabilir;

1. Genel zihinsel yetenek,
2. Müzik yeteneği,
3. Resim yeteneği.

Grup tarama testinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 65 puanın üstündeki öğrenciler WISC-R zeka testine alınmaktadır. Bu test rehberlik ve araştırma merkezi uzmanlarınca gerçekleştirilmektedir. Öğrencinin genel zihinsel yetenek performansının ölçüldüğü bu teste her öğrenci tek başına alınmakta, testin yapıldığı odada öğrenci ve uzman rehber öğretmenden başka kimse bulunmamaktadır. Bu test öğrencinin genel zekasını ölçmekte fakat hangi alanda yetenekli olduğunu ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Test sonunda “üstün yetenekli” tanımlaması yapılan öğrencinin özel akademik yetenek alanlarından matematik, bilim, dil..v.b. hangisinde daha yüksek performans gösterdiği hakkında bilgi sahibi olunamamaktadır (Tarhan, 2005).

Grup tarama testinde özel yetenek (Resim ve Müzik yeteneği) yönünden uygun olan öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezleri öğretmenleri tarafından bireysel incelemeye alınmaktadır.

Bireysel inceleme ve değerlendirme sonuçlarına göre başarılı olan ve en üstten başlayarak puanlanan öğrenci listeleri Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne gönderilmektedir. Genel Müdürlüğün yaptığı değerlendirmeler sonucunda onaylanan listelerde yer alan öğrenciler, Bakanlık tarafından belirlenen kontenjanlara göre en yüksek puan alandan başlanarak Bilim ve Sanat Merkezine kaydedilir.

Bu süreç içerisinde en fazla dikkat çeken nokta okullardaki öğretmenlerin öğrencileri aday göstermede çok fazla bilgi sahibi olmadıklarıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları özellikler, üstün yetenekli ve parlak öğrenciler arasındaki farklar, üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini ifade ediş yöntemleri hakkında öğretmenlerin fikir sahibi olmadıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin gözünden kaçan yetenekli öğrenciler kimi zaman heba olmaktadır (Tarhan, 2005).

1.3.6 Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilere Verilen Eğitimin Boyutu

Tanımları yapılan ve merkezlere yerleştirilen üstün veya özel yetenekli öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitime başlamaktadır. Eğitimin ilk aşamasında bütün öğrenciler okullardaki ders programlarına ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olarak gruplara ayrılmaktadır. Örneğin öğrenciler 3 gruba ayrılmış ise 1. ve 3. grup salı ve perşembe günü, 2. grup pazartesi ve Çarşamba günü öğrencilerin okullarından ayrı kalan uygun bir zamanda eğitim programlarına katılmaktadır. Merkezlerde öğrencilere verilen eğitim aşamaları sırası ile aşağıda belirtilmektedir:

1. Uyum Programı,
2. Destek Eğitimi Programı,
 - a) İletişim Becerileri
 - b) Bilimsel Çalışma Yöntemleri
 - c) Bilgisayar
 - d) Yabancı Dil
 - e) Problem Çözme Teknikleri
 - f) Grupla Çalışma Teknikleri
 - g) Öğrenme Yöntemleri
 - h) Sosyal Etkinlikler
 - ı) Araştırma Teknikleri
3. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı,
4. Özel Yetenekleri Geliştirme Programı,
5. Proje Üretimi Programı alanlarında eğitime alınmaktadırlar (M.E.B., 2001).

Bilim ve Sanat Merkezlerinde üstün veya özel yetenekli öğrencilere verilen eğitim programları özellikleri arasında bireysellik esas alınmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre gerçekleştirilmesi düşünülen bu programların disiplinler arası ilişkiler esas alınarak ve herhangi bir disiplinde derinlemesine veya ileri düzeyde bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmaya yönelik hazırlanması amaçlanmaktadır. Eğitim

programları içinde gerçekleştirilen etkinlikler Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenleri tarafından hazırlanmaktadır. Hazır bir programa göre etkinlikler gerçekleştirilmemekte öğretmenler öğrencilere uygun etkinlikleri kendileri planlamaktadır. Bu ise üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda uzmanlık göstermeyi gerektirmektedir. Bu durum merkez öğretmenlerine göreve başladıkları ilk yıllarda ne yapacaklarını bilememe endişesi yaşatmaktadır. Bu endişeyi hafifletmenin yolu, öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilere yönelik bireysel program hazırlama konusunda uzman kişiler tarafından belli dönemlerde hizmet içi eğitim seminerlerin gerçekleştirilmesidir.

Eğitim aşamaları süreleri, merkezler tarafından belirlenmekte olup, süreç içinde ve süreç sonunda öğretmenler tarafından programların değerlendirmeleri yapılmaktadır. Bu eğitim programları ile ulaşılmak istenen asıl nokta proje üretme ve geliştirme çalışmalarıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik gerçekleştirilen Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasının asıl amacı bağımsız proje çalışmaları gerçekleştirmektir. Öğrencilerin düşüncelerini ve planlı bir şekilde çalışarak bireysel veya grup çalışmalarıyla üretmelerini sağlayan proje çalışmaları öncesinde öğrencilerin yukarıda belirlenen aşamalardan geçmiş olması gerekmektedir.

Yönerge'de Merkezlerdeki eğitim programlarında ilk aşama olarak uyum programı belirtilmişse de uyum dönemi öncesinde öğrenciler merkeze geldikleri alan hangisi olursa olsun (resim alanı, müzik alanı veya ikili veya üçlü alanda yerleştirilmiş olabilir) önce hazırbulunmuşluk etkinliklerine alınmaktadır. Hazırbulunmuşluk dönemi öğretmenler için gelecekteki eğitim aşamalarında öğrencinin yöneleceği çalışmalardaki grafiğini tespit etmek ve durum tespiti yapabilmek için önemli bir dönemdir. Hazırbulunmuşluk etkinliklerinde Bilim ve Sanat öğretmenleri kişisel olarak her öğrenci hakkındaki görüşlerini bireysel raporlarında belirtmektedirler. Öğrencileri hangi durumda bulmaları gerektiğini fakat hangi durumda bulduklarını raporlarında bildirmekte ve birim başkanlarına bu raporları iletmektedirler. Bu dönem sonunda üstün veya özel yetenekli öğrenciler hazır bulunmuşluk sonuçlarına ve merkeze geliş saatlerine göre seviye gruplarına ayrılmaktadır. Bu gruplar uyum programına alınırlar.

1.3.6.1 Uyum Programı

Bu eğitim programının amacı, öğrencinin merkezi, merkezdeki birimleri, merkez ve okul arasındaki farklılıkları tanımasını; öğrencinin merkeze gelen diğer arkadaşları ve merkez öğretmenleri ile tanışıp kaynaşmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda merkeze yerleştirilen öğrenciler bir salonda toplanarak tanışma etkinlikleri gerçekleştirilir. Öğrencilerin birbirleri ile kaynaşması, işbirlikli olarak çalışmalarını için gerçekleştirilen farklı etkinlikler ile uyum programı genişletilir ve derinleştirilir.

Bu süreçte gerçekleştirilen etkinlikler ile;

1. Her birim kendi alanını tanıtmaya imkanı bulur (Bkz:Ek 3).
2. Öğrenciler kendilerini tanıtabilir ve merkezdeki arkadaşlarını tanıyabilirler (Bkz:Ek 4).
3. Öğrencilere grup bilinci ve takım ruhu aşılandırılmaya çalışılır (Bkz:Ek 5).
4. Öğrencilerin var olan yetenek potansiyelleri ile birlikte gizli yetenekleri de ortaya çıkartılmaya çalışılır.
5. Branşlar arasındaki ilişkiler güçlendirilmeye ve ortak değerler oluşturulmaya çalışılır.

Uyum etkinlikleri Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamasına ve grup içindeki davranışlarını gözlemleyip, analiz etmesine imkan sağlamaktadır. Uyum programının süresini her Bilsen kendine göre belirlemektedir. Bu süre öğrencinin ortaya koyacağı performansla ilişkili olmakla beraber seçilen öğrenciler yüksek bir performans gösterirse belirlenen süreden önce bu eğitim süresi bitirilebilir. Öğrencinin performansına göre bu eğitim programı süresi uzayabilir yada kısalmıştır. Grup içerisinde uyum programına alınan öğrencilerden programı tamamlayanlar olsa bile öğrenciyi gruptan ayırmamak adına diğer arkadaşları ile etkinliklere devamı sağlanır. Uyum eğitimini tamamlayamayan öğrenciler olursa telafi programlarına alınıyorlar. Programı tamamlayan öğrenciler ise destek eğitimi programına katılabilmektedir.

1.3.6.2 Destek Eğitimi Programı

Destek Eğitimi programının amacı, öğrenciyi kendisi ve çevresi ile barışık, hayatta karşılaştığı problemlerle başa çıkabilen, araştırma yapmasını bilen bireyler olarak yetiştirmektir. Ayrıca bu programla öğrenciyeye kazandırılmak istenen proje üretebilmeleri için ihtiyaç duyacakları ön bilgiyi vermeyi sağlamak ve uygun alt yapıyı oluşturmaktır. Bu amaç çerçevesinde öğrenciler aşağıdaki etkinlik dönemlerinden geçmektedir: (M.E.B., 2001)

- a) İletişim Becerileri
- b) Bilimsel Çalışma Yöntemleri
- c) Problem Çözme Teknikleri
- d) Grupla Çalışma Teknikleri
- e) Öğrenme Yöntemleri
- f) Sosyal Etkinlikler
- g) Araştırma Teknikleri

Destek eğitimi programı süreci belirlenen öğrenci grupları ile bütün birimlerde birden çalışmalara başlanarak gerçekleştirilmektedir. Bu birimler Bilim ve Sanat merkezlerinde varolan destek, sanat, bilim...v.b. birimlerdir. Öğrenciler çalışmalara grup halinde katılmakta fakat gözlemleri bireysel olarak ele alınmaktadır.

Bir öğrenci grubunun çalışmasını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür: Okuldaki derslerinden çıkıp Pazartesi saat 16:00'da gelen bir öğrenci grubu hangi birimde etkinliği varsa o birimin öğretmeniyle beraber o birimin laboratuvarında veya odasında çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Etkinlikleri bittikten sonra ikinci bir birime giderek ikinci bir etkinliğe katılmaktadır. Örneğin birinci etkinlik bilim birimindeki matematik ve ikinci etkinlik fen bilgisi alanında gerçekleşmektedir. Aynı grup Çarşamba günü saat 16:00'da gelerek aynı şekilde önce bir birimde ardından ikinci birimde etkinlik yapmaktadır. Örneğin önce bilim birimindeki sosyal bilimler ardından da rehberlik ve psikolojik danışma birimindeki rehberlik etkinliklerine katılmaktadır. İkinci pazartesi geldiklerinde destek birimlerindeki Türk dili ve bilgisayar, Çarşamba

sanat birimindeki müzik ve destek birimindeki İngilizce, nc Pazartesi sanat birimindeki resim etkinliklerine katılarak bir turu tamamlamaktadır (Tarhan, 2005).

Merkezde hangi çalışma birimleri gerçekleştiriyor ise (rneğin bazı merkezlerde bilgisayar ğretmeni olmadığı için destek biriminde yer alan bilgisayar çalışmaları gerçekleştirilemiyor.) o alanlarda destek etkinliklerine devam eden ğrenci bu süreç boyunca iletişim becerileri, bilimsel çalışma yöntemleri, problem çözme teknikleri, grupta çalışma teknikleri, öğrenme yöntemleri, sosyal etkinlikler ve araştırma teknikleri hakkında bilgi sahibi olur. Bu başlıklardan herhangi birini tamamlamayan öğrencinin ilgili branş ğretmeni tarafından raporu hazırlanır ve birim başkanlığına teslim edilir. Birim başkanı ğrenci için bir telafi programı hazırlanmasını sağlar. Yeterli bulunmayan öğrencinin ise merkezle ilişkisi kesilir.

a. İletişim Becerileri

İletişim becerilerini gerçekleştirmek için iletişim engellerini, canlı ve cansız varlıklar arasında gerçekleşebilecek iletişimleri, empati yapabilmeyi, kendini doğru şekilde ifade etmeyi konu alan etkinlikler hazırlanmaktadır (Bkz:Ek-6).

b. Bilimsel alışma Yöntemleri

Bilimsel alışma yöntemleri ile öğrencilere bilimsel bir raporun nasıl hazırlanacağı, bilimsel verilerin nasıl toplanacağı ve analiz edileceği gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

c. Problem zme Teknikleri

Problem zme teknikleri ile gerçekleştirilen etkinliklerin amacı öğrencilerin hayatta karşılaştıkları bireysel ve toplumsal sorunların farkında olmalarını sağlamak ve bunlarla başa çıkabilmeyi öğretmektir. Merkezlerde bu amaç doğrultusunda problem çözme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Bkz: Ek-7).

d. Grupla Çalışma Teknikleri

Grupla çalışma tekniklerini gerçekleştirmek için işbirliğini, sorumluluk yüklenmeyi, biz kavramını, grup olma bilincini, ortak hedef belirlemeyi konu alan etkinlikler hazırlanır.

e. Öğrenme Yöntemleri

Öğrenme yöntemleri etkinlikleri öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme tiplerine uygun stratejiler geliştirilmesiyle başlamaktadır. Daha sonra her gruptaki öğrenci özelliklerine göre öğrenme kuramlarına dayalı farklı boyutlar içeren stratejiler kavratılır. Etkinliklerin sonunda verilen tüm kuramlar doğrultusunda öğrenciye uygun olan öğrenme stratejileri öğrenciye keşfettirilir.

f. Sosyal Etkinlikler

Öğrencinin kendine olan güvenini sağlaması, çevresi ile barışık yaşamasını öğrenebilmesi amacı ile öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal faaliyetlere katılması sağlanır, öğrencinin kendini sosyal ve kültürel yönden geliştirebilmesi için etkinlikler düzenlenir.

g. Araştırma Teknikleri

Araştırma Teknikleri etkinlikleri ile öğrencinin sosyal ve fen bilimlerinde kullanacağı Bilimsel Araştırma Tekniklerinde (Saha çalışması, anket, tutum ölçekleri görüşme, deney, gözlem, kaynak taraması.) karşılaşılan problemlere uygun olan yöntemi seçmesi konusunda öğrenciye bilgi verir.

1.3.6.3 Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Bireysel yetenekleri fark ettirme programı genel zihinsel yetenek ve özel yetenek alanında merkeze yerleştirilen öğrencilerin bireysel yetenekleri doğrultusunda eğitim almasına imkan sağlamaktadır. Bu dönemde genel zihinsel yetenek alanında başarı gösteren öğrenciler bilim birimindeki(matematik, biyoloji, kimya, fizik, sosyal bilimler, Türk dili) etkinliklere, özel yetenek alanında başarı gösteren öğrenciler sanat

birimindeki (resim, müzik) etkinliklere katılmaktadır. Bireysel yetenekleri fark ettirme programının amacı örneğin bilim birimi etkinliklerini alan üstün yetenekli öğrencinin matematik mi yoksa biyolojiye mi daha fazla potansiyeli olduğunu ortaya çıkartmak ve öğrenciyi ilgi duyduğu bir veya iki alana yönlendirebilmektir. Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenleri bir araya gelerek genel zihinsel yetenek alanında varlık gösteren öğrencinin fizik, kimya, matematik, biyoloji, Türk dili veya sosyal bilimler alanında mı daha yoğun potansiyele sahip olduğunu ortaya çıkartmaktadır. Böylece öğrenci ilgisi ve yeteneği olduğu alanı daha yakından tanıma fırsatı bulmaktadır.

1.3.6.4 Özel Yetenekleri Geliştirme Programı

Özel yetenekleri geliştirme programı sürecinde öğrenci hakkında gerçekleştirilen toplantılar ve değerlendirmeler sonucu öğrencinin alanı belli olmakta ve bu alan doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Örneğin öğrenci fizik alanından seçilmiş ise fizik öğretmeni ile derinlemesine ve ileri düzeyde bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmaya yönelik etkinlikler yapmaya başlar. Bu etkinliklere bilimsel bilgi paylaşımı ile başlangıç yapılmaktadır. Bu paylaşımı sağlayan öğretmenler öğrencileri internet kullanımına, kütüphanede kaynak taraması yapmaya, kimi zaman da herhangi bir üniversite'nin uzman öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilmeye doğru yönlendirmektedirler. Böylece öğrenciye ilgili olduğu alanda derinlemesine bilgi vermenin yanı sıra öğrencinin de bilgi toplamayı öğrenmesi sağlanmaktadır. Bu aşamadan sonra proje temeline yönelik çalışmalar geliştirilmektedir.

1.3.6.5 Proje Üretimi Dönemi

Bilim ve Sanat Merkezlerinin asıl işlevi; proje tabanlı öğrenmeye dayalı olarak üretim, teknoloji, bilim, sanat ve hizmet ihtiyacına yönelik proje geliştirmek ve bu projeleri yaşama geçirmektir. Bu açıdan, proje tabanlı öğrenme yönteminin üstün yetenekli öğrenciler üzerinde etkin bir şekilde uygulanması merkezin kuruluş amacına ulaşması açısından önem arz etmektedir. Merkezde hazırlanan projelerin “gerçek hayat projeleri” kavramı ile özdeşleştirilmiş olması, gerçek yaşamdaki bir sorunu teşhis etmek, çözüm önerileri üretmek, bunları uygulamak ve değerlendirme raporları yazmak gibi süreçleri içeriyor olması gerekmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel yetenekleri geliştirme programını tamamlayan öğrenciler aldıkları eğitimler ve öğretmenlerinin değerlendirmeleri sonucu proje üretimi programında eğitim görmeye hak kazanırlar. Bilim ve Sanat Merkezlerinde proje gerçekleştirme süreci aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilmektedir (M.E.B., 2001; ÖnRapor, 2004)

- 1) Proje konuları öğrencilerin önerileri göz önüne alınarak gerçekleşir. Konu ve seçimde sınırlama gözetilmez. Her türlü üretim, hizmet, bilimsel çalışma ve sanat etkinlikleri projelendirilebilir.
- 2) Öğrenciler ilgi, yetenek ve tercihlerine göre 3-5 kişiden oluşan proje gruplarına ayrılır, kendi seçtikleri proje üzerinde çalışırlar. Gerektiğinde bireysel proje üretme çalışmaları da yapılabilir.
- 3) Proje konularının belirlenmesi, seçilmesi ve sonuçlarının değerlendirilip geliştirilmesinde çevredeki iş yerleri, üniversiteler, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- 4) Projelerin gerçek yaşamla ilgili, sorun çözmeye yada herhangi bir gereksinimi karşılamaya yönelik olması esastır.
- 5) Projeler disiplinler arası çalışma ve farklı becerilerin sentezini gerçekleştirmeye yönelik hazırlanır.
- 6) Öğrenciler proje hazırlarken Bilim ve Sanat merkezlerindeki tüm birimlerden yararlanabilir.
- 7) Bilim ve Sanat merkezleri arasında proje çalışmalarıyla ilgili ağ kurulup ortak ve daha özgün projelerin ortaya çıkması sağlanabilir.
- 8) Yapılan projelerde kaynak olarak BİLSEM'in kendi imkanları yanında sponsor kişi veya kuruluşlardan yardım alınabilir. Proje patentleri BİLSEM adına alınabilir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde proje üretimi programı yukarıdaki şekilde belirtilmekte fakat bu durum yine de öğretmenlerin endişelerini yok edememektedir. BİLSEM öğretmenleri arasında “Proje kavramı ve zamanı” konusunda farklı görüşler ileri sürülmektedir. Öğretmenlerden bazıları uyum ve destek döneminden hemen sonra yani 1-2 yıl gibi bir süreçte üstün yetenekli öğrencilerin istenilen nitelikte projeler geliştirebileceklerini, bazıları ise bu sürenin proje üretimini gerçekleştirebilmek için çok

erken olduğunu, proje üretebilmek için öğrencinin her yönden hazır olması gerektiğini ve bununla ancak uzun bir zamana yayılarak gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Bu durumla bağlantılı olarak projelerin nitelikleri hususunda da belirsizlikler vardır. Bazı öğretmenler BİLSEM’lerde gerçekleştirilmesi gereken projelerin özellikleri arasında yer alan “Projelerin gerçek yaşamla ilgili, sorun çözmeye yada herhangi bir gereksinimi karşılamaya yönelik olması esastır.” maddesine katılmamakta, öğrencilere bilgi kazandıran her etkinliğin proje olarak isimlendirilebileceğini belirtmektedir.(Bkz. Ek-8) Bir grup öğretmen ise bireysel yetenekleri fark ettirme veya özel yetenekleri geliştirme dönemindeki öğrencilerle bireysel ve grup etkinlikleri gerçekleştirdiklerini fakat bu etkinliklerin proje olarak ifade edilip edilemeyeceğini bilemediklerini ifade etmektedir. (Bkz. Ek-9) Bilim ve Sanat Merkezlerinde projeye yönelik bazı çalışmalar gerçekleştirildiği fakat bunları “proje” olarak değerlendirebilecek uzman bir kişi, üniversite veya kurum olmadığından dolayı öğretmenlerin konu hakkında belirsizlikler yaşadığı görülmektedir.

1.3.7 Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçimi

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri farklı olmakla birlikte bu eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirecek olan öğretmenlerin de bilgi, kabiliyet ve yeterlilik yönünden diğer öğretmenlerden farklı olması gerekmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı olarak eğitim veren öğretmenlerin yükü normal eğitim kurumlarına oranla daha fazla olmaktadır. Üstün yetenekli çocukların sonu gelmeyen sorularına cevap bulabilmek, farklı ilgi alanları olan bu çocukları yönlendirebilmek için yeterli kültürel birikime sahip olabilmek, bir konu hakkında derinlemesine öğrenmek isteyen çocuklar için yeterli bilgi birikimine sahip olabilmek, kendilerini ve yetenekleri daha iyi ifade edebilecekleri ortamı sağlayabilmek öğretmenlerin daha fazla performans göstermesini gerekli kılar. Bu performansı gösterebilen öğretmenlerin seçim süreci üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini etkileyen nedenlerin başında gelmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi üzerine görev yapmak isteyen öğretmenleri belirlemek amacıyla öncelikle merkezdeki okullarda çalışan tüm öğretmenlere okul müdürlükleri aracılığı ile duyuru yapılır. Bunu takiben baş vuran öğretmenler bir seminer programına alınırlar. Bu seminer programının özelliği bir proje düzenleme, uygulama ve değerlendirme konusunda herhangi bir önbilgileri olmayan öğretmenleri ilerde görev yapacakları BİLSEM'lerdeki proje geliştirme çalışmalarına hazırlamaktır. Aday öğretmenler proje geliştirmeye yönelik ön bilgileri kılavuz, form ve örnek çalışma kağıtlarından yararlanarak öğrenirler. Daha sonra aday öğretmenler gruplara ayrılır. Her bir gruba bir ihtiyaca yönelik problem bulmaları ve bu probleme cevap verecek küçük ölçekli bir proje geliştirmeleri görevi verilir. Her bir grup projelerini sunarken diğer gruplar değerlendirme formu ile onları değerlendirir. Aday öğretmenlerin burada yaptıkları proje çalışmaları yardımıyla sahip oldukları mesleki özellikleri belirlenir. Bu süreçte başarılı olduğuna karar verilen öğretmenler, bu merkezlerde çalışmak üzere görevlendirilmektedir (Küçük, M., Gökdere, M. ve Çepni, S.,2005; Akarsu, 2000).

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında ilerlemek ve üstün yetenekli çocukları en iyi şekilde eğitmek ancak bu alanda görev yapan öğretmenlerin seçiminde çok seçici davranmakla ve onlara konuyla ilgili eğitimi ayrıntıları ile vermekle mümkün olur. Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçimi sürecinin açık ve sistemli bir şekilde gerçekleşen sağlıklı bir süreç olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır. İstenilen düzeyde öğretmen seçilmiş olmama ihtimali bu öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini ve buna yönelik bir hizmet içi program tasarlanmasını gerekli kılar. Bu durum yönerge'de (2001) "Madde 41- Merkezlerdeki personelin yetiştirilmesi amacıyla periyodik olarak hizmet içi eğitim seminer ve kursları Bakanlıkça düzenlenir." şeklinde belirtilmiş olmasına rağmen merkezlerdeki öğretmenler için olması gerektiğinden az sayıda seminerler düzenlenmektedir (Gökdere ve Küçük, 2003).

Gökdere ve Çepni (2004) Bayburt ve Trabzon Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarını İhtiyaç değerlendirme yaklaşımına göre belirlemek amacıyla ortaya koydukları araştırmada öğretmenlerin en çok "Dünyada üstün yeteneklilerin eğitim modelleri, Proje tabanlı

öğrenme yaklaşımı, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili İnternet siteleri ve süreli yayınlara ulaşım, Öğretim teorileri, Araştırmacı öğretmen modeli, Laboratuar yaklaşımları, modern öğretim teorileri, Bloom taksonomisi ve formal dönem özellikleri” konularını içeren bir hizmet içi eğitim seminerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

BİLSEM öğretmenlerinin seçim sürecinde aday öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezi uygulaması hakkında çok fazla bilgi sahibi olamamakta seçilen öğretmenler üstün yetenekli öğrenciler ve uygulama hakkında hizmet içi eğitim ihtiyacı duymaktadır.

1.3.8 İlgili Araştırmalar

Literatürde Bilim ve Sanat Merkezlerine yönelik gerçekleştirilen lisans üstü araştırmalar sınırlı sayıdadır. Merkezlerin yakın bir geçmişte kurulmuş olması bu durumun temel nedenidir. Varolan araştırmalar aşağıda belirtilmektedir.

Çakın(2005) “Bilim ve Sanat Merkezine Zihinsel Alandan Devam Eden Öğrencilerin Akranları ile Okul Başarıları Açısından Karşılaştırılması” başlıklı çalışmasında merkeze devam eden tüm öğrencilerin incelenmesi yerine, zihinsel yetenek alanında merkeze kayıt hakkı kazanmış öğrencilerin durumları ile Bilim ve Sanat Merkezine kayıt hakkı kazanmamış, ancak zihinsel yetenek alanından grup testini geçmiş öğrencilerin durumlarını karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmanın örneklemini Uşak ve İzmir Bilim ve Sanat Merkezlerinde genel zihinsel yetenek alanından devam eden öğrenciler ve akranları oluşturmuştur. Bu karşılaştırma için İl Milli Eğitim Müdürlüklerince yapılan Seviye tespit sınav sonuçları ve öğrencilerin dönem sonu karne notları alınmış, istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerle Bilim ve Sanat Merkezine devam etmeyen öğrencilerin arasında okul başarısı açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tarhan(2005) “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Fizik Eğitimi” başlıklı çalışmasında Kastamonu Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören ve istatistiksel yöntemlerle fizik alanında üstün yetenekli olarak tanımladığı üstün yetenekli öğrencilere bir yıl boyunca fizik eğitimi gerçekleştirmiş ve öğrencilerin fizik yeteneklerinin kullanımlarının gelişimlerini sağlamıştır. Alınan bu eğitim sonucu fizik alanında üstün yetenekli olduğu tespit edilen 17 öğrenciden 9 tanesi fizik alanında proje üretimini gerçekleştirmiştir. Bir öğrencinin yaptığı proje çalışması diğer öğrencileri motive etmiş ve diğerlerini de proje çalışması yapmaya yönlendirmiştir. Sonuç olarak dokuz öğrencide başarı görülmüştür.

Gökdere, Ayvacı, Küçük (2004) “Üstün Yetenekli Çocukların Karşılaştıkları Temel Problemler” başlıklı araştırmalarında zihinsel alanda üstün yetenekli çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri ortaya koymuştur. Araştırmanın örneklemini Bursa, İzmir ve Trabzon illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan 11 fen bilgisi öğretmeni ile bu merkezlerde zihinsel alanda eğitim gören 65 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre okulların merkezlere karşı olan tavırlarının öğrenciyi olumsuz etkilediği, ailelerin merkezleri bir dersane olarak algıladıkları, merkezlerdeki öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada merkezleri fiziksel donanım yönünden eksik bulduklarını ortaya koymuşlardır.

BÖLÜM 2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme tanımlanmış, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analiz ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yolla, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan tüm öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin görüş ve düşünceleri aşağıdaki boyutlar dikkate alınarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bu boyutlar;

- 1.Bilim-Sanat Merkezlerinin eğitim-öğretim açısından durumu
- 2.Bilim-Sanat Merkezlerinin rehberlik durumu
- 3.Bilim-Sanat Merkezlerinin fiziki ve donatım durumu
- 4.Bilim-Sanat Merkezlerinin okul-çevre işbirliği açısından durumu

Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasının gerçekleştirilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinden sorumlu kişiler olarak onların bu uygulamayı değerlendirmeleri, artı ve eksi yönleri ile var olan durumu ortaya koymaları amacı ile Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenleri araştırma kapsamına alınmıştır.

Planlama aşamasında, araştırmaya Bilim ve Sanat merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin ve Bilsem müdürlerinin dahil edilmesi görüşü gündeme gelmiştir. Merkezin amaç ve ilkelerine uygun olarak yönetiminden sorumlu olan Bilsem müdürlerinin kendi kurumlarını objektif olarak değerlendirmede zorluk çekeceği kaygısı ile bu düşünceden vazgeçilmiştir.

Bilsem öğrencilerinin uygulama hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak amacı ile ölçek düzenlenmiştir. Ölçeğin amacı Bilsem uygulamasını yukarıda belirtilen durumlar açısından ele alıp öğretmen görüşleri ile karşılaştırmaktır. Ölçek, 10.10.2005 tarihinde Cevdet Nerse (Bursa-Kemalpaşa) ve 17.10.2005 tarihinde Manisa olmak üzere 2 bilim-sanat merkezinde eğitim gören öğrencilere deneme amacı ile uygulanmıştır. Öğrencilerin yaş seviyelerinin 8-14 yaş arasında değişmesi ölçeğin uygulanmasına

olumsuz olarak yansımıştır. 8-9-10 yaş seviyesindeki öğrencilerin tüm açıklamalara rağmen ölçeği anlayamadıkları, rastgele ve sıradan şekilde formları doldurdıkları araştırmacı ve deneme ölçeğinin uygulandığı merkezlerde çalışan Bilsem öğretmenleri tarafından gözlenmiştir. 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin LGS sınavları ve farklı nedenlerden ötürü merkeze çok azının devam ettiği, bu öğrencilerin ise konunun önemini kavrayamadıkları ve katılımın çok az olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak, yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü öğrencilere uygulanan deneme ölçeğinden istenilen verim alınamamış ve Bilsem öğrencileri araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Konuyla ilgili en sağlıklı bilginin Bilsem öğretmenleri tarafından ortaya konulacağı sonucuna varılmıştır.

2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2005 yılında Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleşmesinde anket tekniği kullanılarak evrenin tamamında yer alan öğretmenlerin gözlemlerine ulaşıldığından dolayı araştırma örneklemini araştırmanın evreni oluşturmaktadır (Balcı, 2001).

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde evrenin tamamına ulaşılmıştır. 2005 yılı itibari ile toplam 25 bilim-sanat merkezinde görev yapan branş, sınıf, rehber ve özel eğitim öğretmenlerinin Bilsem uygulamasının değerlendirilmesine yönelik görüşleri alınmıştır.

Tablo 4’de evren ve örneklemi oluşturan Bilim ve Sanat Merkezleri ile buralarda görev yapan öğretmenlerin il ve ilçelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4 : Araştırmanın Evren ve Örneklemi oluşturulan Bilim ve Sanat Merkezleri

S.N	İLİ	İLÇESİ	KURUMUN ADI	Görevli Öğretmen Sayısı
1	Bayburt	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	11
2	Sinop	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	15
3	Trabzon	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	13
4	Bursa	Mustafakemalpaşa	Cevdet Nerse Bilim ve Sanat Merkezi	15
5	Bursa	Yıldırım	Bilim ve Sanat Merkezi	22
6	Tekirdağ	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	11
7	İzmir	Narlıdere	Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi	9
8	Denizli	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	13
9	İstanbul	Kadıköy	Bilim ve Sanat Merkezi	16
10	Isparta	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	10
11	Afyon	Merkez	Aydın Doğan Bilim ve Sanat Merkezi	11
12	Uşak	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	10
13	Amasya	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	28
14	Ordu	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	12
15	Ankara	Çankaya	Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi	10
16	Kastamonu	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	11
17	Tokat	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	10
18	Zonguldak	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	9
19	Siirt	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	7
20	Van	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	6
21	Kırşehir	Kaman	Bilim ve Sanat Merkezi	10
22	Malatya	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	11
23	Adana	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	6
24	Manisa	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi	8
25	Manisa	Salihli	Bilim ve Sanat Merkezi	10
2005 Yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Toplam Öğretmen Sayısı				294

2.3 Verilerin Toplanması

Veriler; literatür taraması, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanı ile ilgilenen uzmanların Bilsem hakkındaki görüşlerinin alınması, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde yapılan incelemeler ve Bilsem'de çalışan öğretmenlerin gözlemleri sonucu geliştirilen Likert tipi ölçek yoluyla toplanmıştır.

2.3.1 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Yapılan literatür taraması, gözlem ve incelemeler sonucu elde edilen veriler ışığında 71 cümleden oluşan daha önce uygulanmamış bir ölçek hazırlanmıştır. Maddeler planlama aşamasında genel olarak dört temel başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar ölçekte belirtilmemiş, sadece araştırmacı tarafından bilinmektedir.

Veri toplama aracı olarak yaygın olarak kullanılan beşli likert tipi ölçek seçilmiştir. Olumlu maddelerde 5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum şeklinde cevap seçenekleri belirlenmiştir. Olumsuz maddelerde tam tersi şekilde “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine 5 puan verilmiş ve diğer seçeneklerde buna göre düzenlenmiştir.

Oluşturulan 71 maddelik deneme formu konu alanında uzman ve merkezlerde görev yapan öğretmenlerin farklı görüşleri ile ön incelemeden geçirilmiştir. Bu incelemede maddelerin anlaşılabilirliği, kapsamı, içeriği, olumlu-olumsuz cümle ayırımının doğruluk düzeyi üzerinde durulmuştur. 71 maddeden oluşan deneme formu dört alt boyut göz önüne alınarak düzenlenmiş fakat bu alt boyutlar ölçek üzerinde başlıklar olarak belirtilmemiştir.

Hazırlanan form, ön deneme için Bursa, Sıdika Akdemir, Aydın Doğan, Adana, Sinop, Tokat, Bayburt, Malatya, Zonguldak, Salihli, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi olmak üzere toplam 11 merkezde 110 denek üzerine uygulanmıştır.

2.3.2 Faktör Analizi ve Madde Ayırıcılık Güçlerinin Belirlenmesi

Deneklere uygulanan 71 maddelik deneme formuna ilişkin veriler üzerinde öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 12.0 paket programında değerlendirilmiştir (Ural ve Kılıç, 2005).

Faktör analizi, aynı yapıyı yada niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2003: 117). Faktör analizi aynı zamanda ölçeğin yapısını belirlemeye yönelik bir yapı geçerliliği çalışmasıdır (Tavşancıl, 2005: 202).

Öncelikle 71 maddeden oluşan veriler üzerinde Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi(Unrotated Principal Components Analysis) yapılmıştır. Bunun sonucunda özdeğeri 1 ve üzerinde olan 50 faktör belirlenmiştir. 71 maddeye uygulanan faktör analizi sonucunda Bartlett test değeri(Bartlett's Test of Sphericity) 4806.264 olarak bulunmuştur. Bu testin yanında faktör analizinin uygulandığı konusunda fikir veren KMO(Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) uygulanmıştır. KMO değeri ise 577 olarak bulunmuştur.

Bu analiz sonucunda faktörde işlemeyen 21 madde olduğu görülmüş ve bu maddeler testten çıkartılmıştır. Kalan 50 maddeye yeniden temel döndürülmemiş bileşenler analizi uygulanmıştır. Bu durumda Bartlett test değeri 2982,441 ve KMO değeri ise 746 olarak bulunmuştur. Bu durumda ise 2 madde daha testten çıkarılmıştır. Faktörün testteki 71 madde içinde açıkladığı varyans miktarı yüzde 68.86'dir.

14. ve 28. maddeler de testten çıkartıldıktan sonra 2. olarak yapılan faktör analizinin varyans miktarı testin %69.66'sını açıklamıştır. Ayrıca Bartlett Testi=2842.717 ve KMO=749 olarak bulunmuştur. Bu değerler faktör analizinin verilere uygulanabileceğini göstermektedir.

Ölçek tek boyutluluk özelliği taşıdığı için Eksen Rotasyonu (Quartimax Metodu) yapılmamış, birinci faktör altında yer alan 48 madde araştırmacı tarafından Tablo 2'de faktör yükleri ile birlikte gösterilmektedir. * işareti ise 2. faktör analizi sonucu çıkartılan maddeleri(14. ve 28. maddeyi) göstermektedir. Faktör yükleri yanlarında yazılmayan maddeler ön deneme uygulaması sonucu ölçme aracından çıkartılmıştır. Ölçek 0.5 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 5. Ölçeği Oluşturan Maddeler ve Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
1.	,395	25.	,494	49.	,402
2.	,479	26.	,454	50.	,569
3.	,471	27.	,485	51.	,545
4.	,382	28.*		52.	,656
5.	,539	29.		53.	,578
6.	,399	30.		54.	,605
7.	,441	31.		55.	,524
8.		32.		56.	,376
9.		33.		57.	,391
10.	,652	34.		58.	,477
11.		35.		59.	,502
12.	,457	36.	,472	60.	,499
13.	,540	37.	,461	61.	,592
14.*		38.	,597	62.	,508
15.	,480	39.	,420	63.	,437
16.	,403	40.		64.	
17.	,417	41.		65.	,419
18.	,558	42.	,358	66.	,469
19.	,484	43.		67.	,535
20.	,542	44.		68.	
21.		45.	,566	69.	
22.	,393	46.	,508	70.	
23.	,574	47.	,488	71.	
24.		48.	,384		

* 2. faktör analizi sonucu çıkartılan maddedir.

Faktör analizinin tamamlanmasından sonra ölçeğe giren 48 maddenin olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları ayırt etme durumunu ortaya koymak amacıyla “madde ayıricılık güçleri” nin hesaplanması gerekli bulunmuştur.

Madde ayıricılık güçleri t testi yoluyla yapılmıştır. Bunun için öncelikle cevap kağıtları toplam puan açısından en düşükten en yüksek puana doğru sıralanmış, üst sıradan toplam 110 denek sayısının %27’sini oluşturan 29 kişi “alt grup”, alttan da yine yüzde 27’yi oluşturan 29 kişi “üst grup” olarak belirlenmiştir. Her madde için madde puanlarının üst ve alt gruptaki ortalamaları arasındaki fark t testi ile test edilmiştir. Ölçeği oluşturan ve yeniden numaralandırılan 48 maddeye ilişkin t değerleri Tablo 6’de yer almaktadır.

Tablo 6. Ölçekte yer alan maddelerin Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup t Değerleri)

Yeni Madde No	Ön Deneme Madde No	t	P	Madde No	Ön Deneme Madde No	t	P
1	1	-2,952	0,05	25	39	-2,732	,008
2	2	-4,562	,000	-	42	-1,552	,126
3	3	-5,983	,000	26	45	-4,939	,000
4	4	-3,913	,000	27	46	-6,463	,000
5	5	-6,810	,000	28	47	-5,829	,000
6	6	-3,186	,002	29	48	-5,103	,000
7	7	-4,369	,000	30	49	-7,442	,000
8	10	-6,399	,000	31	50	-7,860	,000
9	12	-3,150	,003	32	51	-7,429	,000
10	13	-3,802	,000	33	52	-10,021	,000
11	15	-4,589	,000	34	53	-8,504	,000
12	16	-3,970	,000	35	54	-9,988	,000
13	17	-3,083	,003	36	55	-8,336	,000
14	18	-4,069	,000	37	56	-3,901	,000
15	19	-4,376	,000	38	57	-4,870	,000
16	20	-3,879	,000	39	58	-5,405	,000
17	22	-3,803	,000	40	59	-6,033	,000
18	23	-5,006	,000	41	60	-4,041	,000
19	25	-4,078	,000	42	61	-6,470	,000
20	26	-2,282	,026	43	62	-6,059	,000
21	27	-3,087	,003	44	63	-5,939	,000
22	36	-4,163	,000	45	65	-3,525	,001
23	37	-2,978	,004	46	66	-5,846	,000
24	38	-4,448	,000	47	67	-4,543	,000

Gerçekleştirilen t testi sonucu ölçekte yer alan 42. maddenin madde ayırt edileceği kabul edilmediği için bu soru çıkartılmış ve ölçek üzerinde yeniden faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan son faktör analizinde KMO=749 ve Barlett test değeri 2759,556 olarak bulunmuştur.

47 maddeden oluşan bu teste güvenilirlik çalışması olarak Cronbach Alpha uygulanmıştır. Güvenilirlik katsayısı 92,929 bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin homojen ve tek boyutluluk özelliği taşımakta olduğu söylenebilir.

2.3.3 Verilerin Toplanma Süreci

Bilim ve Sanat Merkezlerinin değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada veri toplama araçları Bilsem öğretmenlerine posta yoluyla gönderilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan 25 Bilim ve Sanat Merkezi dağınık ve geniş bir alana yayıldığı için anketlerin posta ile uygulanması sağlanmıştır. Tüm Bilim-Sanat merkezlerinden faks yoluyla alınan öğretmen isim listeleri yardımıyla anketler öğretmenlerin görev yaptıkları Bilsem adreslerine gönderilmiştir. Her bir zarfın içine MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığından alınmış anket uygulama izin belgesi, öğretmene anketin nasıl uygulanması gerektiğini gösteren bir açıklama mektubu, anketin geri dönebilmesi için pul yapıştırılmış bir zarf yerleştirilmiştir. Açıklama mektubunda araştırmacının kimliği, araştırmanın amacı ve Bilsemler için önemi ifade edilmiş, geri dönüş zarflarında isim belirtilmemesi ve öğretmenlerin verdikleri bilgilerin kimseye açıklanmayacağı önemle belirtilmiştir. 15 Kasım 2005 tarihinden itibaren Bilsemelere yollanılmaya başlayan anketler 18 Mart 2006 tarihinde geri dönüşlerini tamamlamıştır.

Dört aylık süre zarfında anketlerin geriye dönüş oranları Tablo 7 'de verilmiştir. Tablo 7'in ilk sütununu oluşturan sıra numaraları Tablo 4'de belirtilen merkezleri temsil etmektedir. Ölçeğe fazla sayıda katılım sağlandığı görülmüştür. Ancak 9 ve 12 no'lu Bilim ve Sanat Merkezlerinden beklenen katılım gerçekleşmemiştir. 23, 20, 18, 17 ve 14 no'lu Bilim ve Sanat merkezlerinde ise anketlerin geriye dönüş oranlarının %100 olması olumlu bir durumdur. Tablo 7'e bakıldığında geriye dönüş oranının %77 olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle ölçeklerin $\frac{3}{4}$ 'ü geriye dönmüştür. Bu durum anketlerin dönüş oranlarının düşük olarak eleştirildiği posta uygulamasına göre olumlu bir sonuç olarak görülmektedir.

Tablo 7. Ölçeğin Merkezlere Göre Geriye Dönüş Oranları

Sıra No	Gönderilen Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	%
1	11	9	81,8
2	15	13	86,6
3	13	8	61,5
4	15	9	60
5	22	20	90,9
6	11	7	63,6
7	9	8	88,8
8	13	9	69,2
9	16	5	31,2
10	10	7	70
11	11	10	90,9
12	10	4	40
13	28	25	89,2
14	12	12	100
15	10	7	70
16	11	8	72,7
17	10	10	100
18	9	9	100
19	7	5	71,4
20	6	6	100
21	10	7	70
22	11	8	72,7
23	6	6	100
24	8	7	87,5
25	10	8	80
Toplam	294	227	77,2

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS for Windows 12.0 paket programında işlenmiştir.

Deneklerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans, yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Ölçeklerin ilk bölümlerinde yer alan kişisel bulgulara ilişkin çözümlemede kategorik verilerin dağılımını özetlemede gerçekleştirilen frekans dağılımı kullanılmış ve yüzde olarak da ayrıca belirtilerek tablolaştırılmıştır.

Deneklerin Bilsem'deki eğitim-öğretim, rehberlik, fiziksel donanım ve okul-çevre işbirliği durumları açısından yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda t testi, üç ve daha fazla değişkenin olması halinde bir ya da daha çok değişkene ilişkin ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını kararlaştırmada tek yönlü varyans analizi (Anova) işlemleri yapılmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılık bulunması halinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Ancak varyans analizi ve t testi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi, t testlerinin yerine de Mann Whitney-U Testine başvurulmuştur.

Deneklerin merkezlerde yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerini belirtmeleri amacıyla verilen açık uçlu bir soru Frekans Analizi ile tespit edilmiştir. Öğretmenlerin merkezdeki sorunları görülme sıklığına göre anahtar sözcüklerle ifade edilmiştir. Anahtar sözcüklerin tespiti cevapların o sözcükle ilgili yoğunluğu göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ifade ettikleri her bir sorun anahtar sözcüklere veya cümlelere göre tek tek tespit edilmiş ve tablolaştırılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için beşli ölçek aralıkları 0.80 oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Kesinlikle Katılıyorum	4.20-5.00	—————→	Yeterli
Katılıyorum	3.40-4.19	—————→	Yeterli
Kararsızım	2.60-3.39	—————→	Yeterli Değil
Katılmıyorum	1.80-2.59	—————→	Yeterli Değil
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.79	—————→	Yeterli Değil

BÖLÜM 3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma çerçevesinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Deneklerin kişisel bilgilerine ilişkin ortak bulgular Bilim ve Sanat merkezlerinin buldukları coğrafi bölgeler dikkate alınarak ve frekans ile yüzde dağılımları ortak tablolar şeklinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Bilsem öğretmenleri merkezlerin eğitim-öğretim, rehberlik, fiziksel donanım ve Bilsemlerin okul-çevre işbirliği durumları açısından tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Levene testinde $P < .05$ bulunduğu durumlarda Kruskal Wallis-H Testi yapılmış ve anlamlı farklılık olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi'ne başvurulmuştur. Yapılan analizler tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bilsem öğretmenlerine merkezlerde yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerini belirtmeleri amacıyla verilen açık uçlu bir soru Frekans Analizi ile tespit edilmiştir. Öğretmenlerin merkezdeki sorunları görülme sıklığına göre anahtar sözcüklerle ifade edilmiştir. Anahtar sözcüklerin tespiti cevapların o sözcükle ilgili yoğunluğu göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ifade ettikleri her bir sorun anahtar sözcüklere veya cümlelere göre tek tek tespit edilmiş ve tablolaştırılmıştır.

3.1 DENEKLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan deneklerin bölgeleri-illeri, cinsiyetleri, merkezlerde çalıştıkları görev süreleri, meslekteki kıdemleri, görevli oldukları bölümleri (alanları) merkezlerin yer aldıkları bölgeler dikkate alınarak ortak tablolar halinde değerlendirilmiştir.

3.1.1 Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Bölgelere Göre Dağılımı

Merkezlerde görev yapan öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezlerinin yer aldıkları bölgelere göre dağılımı Tablo 8’da görülmektedir.

Tablo 8. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Bölgelere Göre Dağılımı

Bölge	İl-İlçe	Bilsem Öğretmenleri		Toplam	
		F	%	F	%
1.Marmara	9 no’lu merkez	5	2.2	41	18.0
	4 no’lu merkez	9	3.9		
	5 no’lu merkez	20	8.8		
	6 no’lu merkez	7	3.1		
2.Ege	7 no’lu merkez	8	3.5	46	20.2
	8 no’lu merkez	9	3.9		
	24 no’lu merkez	7	3.1		
	11 no’lu merkez	10	4.4		
	12 no’lu merkez	4	1.7		
	25 no’lu merkez	8	3.5		
3.Akdeniz	10 no’lu merkez	7	3.1	13	5.7
	23 no’lu merkez	6	2.6		
4.Karadeniz	16 no’lu merkez	8	3.5	94	41.4
	2 no’lu merkez	13	5.7		
	3 no’lu merkez	8	3.5		
	1 no’lu merkez	9	3.9		
	13 no’lu merkez	25	11.0		
	17 no’lu merkez	10	4.4		
	18 no’lu merkez	9	3.9		
	14 no’lu merkez	12	5.2		
5.İç Anadolu	21 no’lu merkez	7	3.1	14	6.1
	15 no’lu merkez	7	3.1		
6.Doğu Anadolu	22 no’lu merkez	8	3.5	14	6.1
	20 no’lu merkez	6	2.6		
7.G.Doğu Anadolu	19 no’lu merkez	5	2.2	5	2.2
Toplam	25	227	100	227	100

Tablo 8’a bakıldığında Karadeniz bölgesindeki 25 no’lu merkezin araştırmaya katılan öğretmen sayısı açısından yüzde 11 oranıyla en büyük orana sahip olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla yüzde 8.8 oranıyla 5 no’lu merkez ve yüzde 5.7 oranıyla 2 no’lu merkez gelmektedir. İlçeler arasında 9 no’lu merkez yüzde 3.9 oranıyla önde gelmektedir. Bölgelere göre dağılımda ise Karadeniz (yüzde 41.4), Ege (yüzde

20.2), Marmara (yüzde 18), İç ve Doğu Anadolu (yüzde 6.1), Güney Doğu Anadolu (yüzde 2.2) bölgelerinin sıralandığı görülmektedir.

3.1.2 Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Bölge Cinsiyet	Marmara		Ege		Akdeniz		Karadeniz		İç Anadolu		Doğu Anadolu		G. Doğu Anadolu		Bilsem Öğretmenler Toplamı	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Kadın	20	48.7	19	41.3	6	46.2	33	35.1	7	50	1	7.1	1	20	87	38.3
Erkek	21	51.2	27	58.6	7	53.8	61	64.8	7	50	13	92.8	4	80	140	61.6
Toplam	41	18	46	20.2	13	5.7	94	41.4	14	6.1	14	6.1	5	2.2	227	100

Tablo 9’a bakıldığında tüm deneklerin yüzde 61.6’sını erkekler, yüzde 38.3’ünü bayanlar oluşturmaktadır. Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan erkek öğretmenlerinin oranının bayanlara oranla yüzde 92.8 (Doğu Anadolu B.) ve yüzde 80 (GüneyDoğu Anadolu B.) oranında daha fazla ağırlık kazanması dikkat çekmektedir. Bu oran Marmara, Ege, Akdeniz ve İç Anadolu bölgelerinde birbirlerine yakın yüzdelerden oluşmaktadır.

3.1.3 Bilssem'deki Görev Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Bilssem Öğretmenlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Deneklerin Bilim ve Sanat merkezlerinde görev aldıkları sürelerle göre dağılımları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Bilssem'deki Görev Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Bilssem Öğretmenlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Bölge	Marmara		Ege		Akdeniz		Karadeniz		İç Anadolu		Doğu Anadolu		G. Doğu Anadolu		Bilssem Öğretmenleri Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1-12 ay	12	29	25	54.3	10	76.9	32	34	7	50	9	64.2	3	60	98	43.1
13-24 ay	11	26.8	12	26	1	7.6	29	30.8	6	42.8	5	35.7	2	40	66	29.0
25-36 ay	5	12.1	3	6.5	2	15.3	18	19.1	-	-	-	-	-	-	28	12.33
37-48 ay	7	17	2	4.3	-	-	7	7.4	-	-	-	-	-	-	16	7.0
49 ay ve üstü	6	14.6	4	8.6	-	-	8	8.5	1	7.1	-	-	-	-	19	8.3
Toplam	41	18	46	20.2	13	5.7	94	41.4	14	6.1	14	6.1	5	2.2	227	100

Tablo 10'e göre Bilssem öğretmenlerinin merkezde gerçekleştirdikleri görev süreleri yüzde 43.1 oranıyla 1-12 ay seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Daha sonra sırasıyla yüzde 29 oranıyla 2 yıldır görev yapmakta olan öğretmenler, yüzde 12.33 oranıyla 3 yıldır çalışan öğretmenler, yüzde 7 oranıyla 4 yıldır ve yüzde 8.3 oranıyla 5 yıldan daha uzun bir süredir merkezlerde görev yapmakta olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Merkezdeki öğretmenlerin görev süresi değişkeni açısından ilk 2 yılda yoğunlaşmasının nedeni olarak merkezlerin henüz on bir yıllık bir geçmişe sahip olması ve yeni kurumlaşma çabaları çerçevesinde öğretmenlerin ilk yıllarını geçiriyor olması olarak düşünülebilir.

3.1.4 Bilem'deki Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Bölgelere Göre Dağılımı

Deneklerin öğretmenlik mesleğindeki hizmet sürelerine göre dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.Bilem'deki Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Bölgelere Göre Dağılımı

Bölge	Marmara		Ege		Akdeniz		Karadeniz		İç Anadolu		Doğu Anadolu		G. Doğu Anadolu		Bilem Öğretmenleri Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Kıdem																
1-10 yıl	22	53.6	29	63	6	46.1	70	74.4	6	42.8	8	57.1	4	80	145	63.87
11-15 yıl	15	36.5	7	15.2	3	23	14	14.8	5	35.7	4	28.5	1	20	49	21.58
16-20 yıl	3	7.3	7	15.2	1	7.6	5	5.3	3	21.4	1	7.1	-	-	20	8.8
21-25 yıl	-	-	3	6.5	2	15.3	2	2.1	-	-	1	7.1	-	-	8	3.5
26 yıl ve üstü	1	2.4	-	-	1	7.6	3	3.1	-	-	-	-	-	-	5	2.2
Toplam	41	18	46	20.2	13	5.7	94	41.4	14	6.1	14	6.1	5	2.2	227	100

Tablo 11'ye göre Bilem öğretmenlerinin mesleklerindeki hizmet süreleri yüzde 63.87 oranıyla ilk on yılda yoğunlaşmıştır. Daha sonra sırasıyla yüzde 21.58 oranıyla 11-15 yıl arası meslekte çalışan öğretmenler, yüzde 8.8 oranıyla 16-20 yıl arası mesleğe hizmet eden öğretmenler, yüzde 3.5 oranıyla 21-25 yıl arası ve en düşük yüzde ile 26 ve üzeri yıldır öğretmenlik mesleğinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Merkezlerde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik hizmet sürelerinin ilk 10 yıl içerisinde yoğunlaşmasının nedeni Tablo 10'de de belirtildiği üzere merkezlerin henüz yeni yeni açılmaya başlamasından ve buralara öğretmenlik deneyimini ilk kez merkezlerde gerçekleştirecek öğretmenlerin yerleştirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Merkezlere öğretmen olabilmek için öğretmenler bir seçim aşamasından geçmektedir. Bu seçim aşamasında öncelikli olarak yeni mezun öğretmenlere yer verilmektedir. Bu durum Tablo 11'deki bulguların nedeni olarak düşünülebilir.

3.1.5 Bilem'deki Öğretmenlerin Görevli Oldukları Bölüm (Alan) Değişkenlerine Bağlı Olarak Bölgelere Göre Dağılımı

Deneklerin merkezlerde görevli oldukları bölüm (alan) değişkenine göre dağılımları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Bilem'deki Öğretmenlerin Merkezlerde Görevli Oldukları Bölüm (Alan) Değişkenine Bağlı Olarak Bölgelere Göre Dağılımı

Bölge Alan	Marmara		Ege		Akdeniz		Karadeniz		İç Anadolu		Doğu Anadolu		G. Doğu Anadolu		Bilem Öğretmenleri Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Okul Öncesi Öğretmeni	-	-	-	-	-	-	1	1.0	-	-	-	-	-	-	1	0.4
Sınıf Öğretmeni	3	7.3	3	6.5	3	23	12	12.7	2	14.2	1	7.1	2	40	26	11.45
Branş Öğretmeni	31	75.6	41	89.1	9	69.2	78	82.9	12	85.7	12	85.7	3	60	186	81.93
Özel Eğitim Öğretmeni	2	4.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.8
Rehber Öğretmen	5	12.1	2	4.3	1	7.6	3	3.1	-	-	1	7.1	-	-	12	5.2
Toplam	41	18	46	20.2	13	5.7	94	41.4	14	6.1	14	6.1	5	2.2	227	100

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde merkezlerde alan değişkeni açısından en yüksek orana yüzde 81.93 ile branş öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. En düşük yüzde ise sadece Karadeniz bölgesinde yer alan merkezde çalışan tek bir öğretmen ve 0.4 yüzde ile okul öncesi öğretmenine aittir. En düşük ikinci yüzde ise Marmara bölgesinde yer alan merkezlerde çalışan 2 öğretmen ve 0.8'lik yüzde ile özel eğitim öğretmenlerine aittir. Araştırma kapsamına giren rehber öğretmen sayısı yüzde 5.2'lik oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Merkezlerin Rehberlik birimi özel eğitim gereksinimi içinde olan üstün yetenekli öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde ayrı bir öneme sahiptir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde konuda uzman kişilerin öğrenci ve aileleri doğru şekilde yönlendirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle merkezlerdeki rehber öğretmen sayısının ihtiyaca göre acilen düzenlenmesi gerekmektedir. Bir diğer önemli konu ise okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni sayılarının azlığıdır. Alanda uzman öğretmenlerin merkezlerde mutlaka yer alması gerekmektedir.

3.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasını değerlendirmek amacıyla belirlenen dört boyut çerçevesinde merkez öğretmenlerinden alınan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

3.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Merkez öğretmenlerinin Bilsen'lerin eğitim ve öğretim durumlarının değerlendirilmelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla alınan verilere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmektedir.

1. Amaç: Merkez Öğretmenlerinin merkezlerin eğitim ve öğretim durumlarına ilişkin değerlendirmeleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- a) Görev Yaptığı Bölge
- b) Cinsiyet Durumu
- c) Merkezdeki Hizmet Süresi
- d) Öğretmenlikteki Hizmet Süresi
- e) Merkezdeki Görev Alanı

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, merkez öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun olarak gerçekleştirdikleri eğitim programları yukarıda belirtilen değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

3.2.1.1 Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Analiz

Bu başlık altında öncelikle Bilsen'lerde uygulanmakta olan eğitim-öğretim hizmetlerinin bölge değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyanslar homojen olmadığından Kruskal-Wallis testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 13. Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Bölge	n	Ort.(X)	Sıra Ort.	sd	H(X ²)	P	Gruplar Arası Manidarlık
1. Marmara	41	3.9201	90.59				1-2 2-3
2. Ege	46	4.1401	131.00				1-4 3-4
3. Akdeniz	13	3.8803	83.50				2-6 4-6
4. Karadeniz	94	4.0916	129.78	6	23.162	.001	2-5 4-5
5. İç Anadolu	14	3.4405	78.11				
6. Doğu Anadolu	14	3.8294	87.07				
7. G.DoğuAnadolu	5	3.9111	108.10				

P<.05 anlamlı (Levene Testi: 7.206 P<.000)

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi yapılmış ve Marmara bölgesi ile Ege ve Karadeniz bölgeleri; Ege bölgesi ile Doğu Anadolu, İç Anadolu ve Akdeniz Bölgeleri arasında; Karadeniz Bölgesi ile de Akdeniz, Doğu ve İç Anadolu Bölgeleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Marmara bölgesi ile Ege bölgesi arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 586.000 iken Karadeniz bölgesi arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 1220.500; Ege Bölgesi ile Doğu Anadolu bölgesi arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 195.500, Ege-İç Anadolu bölgeleri arasında U değeri 189.000, Ege-Akdeniz bölgesi arasında U değeri 168.000; Karadeniz bölgesi ile Akdeniz bölgesi arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 353.000, Karadeniz-Doğu Anadolu bölgesi arasında U değeri 406.000, Karadeniz-İç Anadolu bölgesi arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 412.000 olarak bulunmuştur.

En yüksek ortalama Ege bölgesinde görev yapan Bilsem öğretmenlerine aittir. Ege bölgesinde yer alan altı Bilim ve Sanat Merkezinde uygulanan programlar, programların öğrencilere aktarım şekilleri, öğrenci merkezli eğitim, derinlemesine öğretim, keşif yoluyla öğretim gibi kavramların uygulanma durumları merkez öğretmenleri tarafından iyi durumda görülmektedir. En düşük ortalama ise Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan Bilsem öğretmenlerine aittir. Çevre uyarılarının batı bölgelerinde fazla olması ve coğrafi açıdan bölgelerin, ekonomik ve doğal özellikleri bakımından öğretmenlerin düşünceleri üzerinde etkili olması farklı bölgelerde yer alan merkezler arasındaki farklılığın temel nedeni olarak düşünülebilir.

3.2.1.2 Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Analiz

Bilsem'lerde uygulanmakta olan eğitim-öğretim hizmetlerinin cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere t-Testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Görüşleri

Cinsiyet	n	Ort.(X)	ss	sd	t	P
Kadın	87	3.9962	.48335	225	-.044	.965
Erkek	140	3.9992	.51157			

(Levene Testi: .688 P>.05)

Cinsiyet değişkeni uygulanan T-testi sonucu cinsiyet açısından .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu veriler öğretmenler arasındaki cinsiyet farkının anlamlı fark yaratmadığını, hepsinin aynı düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenler X=3.9992'lik, bayan öğretmenler X=3.9962'lik ortalama ile merkezlerde gerçekleştirilen eğitim-öğretim durumlarının belirtilen niteliklere uygun olarak gerçekleştirildiğine katıldıklarını ifade etmişlerdir.

3.2.1.3 Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Analiz

Bilsem'lerde uygulanmakta olan eğitim-öğretim hizmetlerinin öğretmenlerin merkezlerde gerçekleştirdikleri hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere varyanslar homojen olduğundan tek yönlü varyans testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 15. Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4	.674	.169		
Gruplar içi	222	55.794	.251	.671	.613
Toplam	226	56.469			

(Levene Testi:.237 P>.05)

Tablo 15'daki veriler incelendiğinde varyansların homojen dağılım gösterdiği ve gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucu öğretmenlerin Bilssem' de geçirdikleri hizmet süreleri arasındaki farka rağmen eğitim-öğretim durumları hakkındaki görüşlerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama $X=4.1076$ 'lık aritmetik ortalama ile 37-48 aydır merkezlerde çalışan öğretmenlerin katılımıyla ortaya konulmuştur. Henüz 11 yıllık bir geçmişe sahip olan Bilssem' lerde kıdemli sayılabilecek seviyede görülen öğretmenlerden merkezlerin eğitim-öğretim durumları ile ilgili en yüksek aritmetik ortalamanın elde edilmesi sevindirici bir durumdur. Çünkü Bilssem ortamında uzun süre çalışan öğretmenlerin diğerlerine oranla sistemi daha fazla özümsemiş olduğunu söylemek mümkündür.

3.2.1.4 Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Analiz

Bilssem'lerde uygulanmakta olan eğitim-öğretim hizmetlerinin öğretmenlerin öğretmenlik kariyerleri boyunca gerçekleştirdikleri hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 16. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	1.226	.307		
Gruplar içi	222	55.243	.249	1.232	.298
Toplam	226	56.469			

(Levene Testi: 1.895 P>.05)

Tablo 16'ye bakıldığında gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Scheffe testinin anlamlılık düzeyi .468 olarak bulunmuş, .05 düzeyinde ortalamalar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinde geçirdikleri sürenin eğitim-öğretim durumlarına ilişkin görüşleri açısından farklılık göstermemesine rağmen en yüksek ortalama $X=4.3264$ ortalama ile 21-25 yıl arasında görev yapmış öğretmenler arasında bulunmuştur. Öğretmenler, deneyim ve birikimlerine bağlı olarak merkezdeki eğitim-öğretim hizmetlerinin belirtilen niteliklere uygun olarak gerçekleşmesine kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

3.2.1.5 Merkezlerdeki Görev Alanları Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Analiz

Merkezlerdeki öğretmenlerin görev alanlarına bağlı olarak eğitim-öğretim durumuna ilişkin veriler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Alan Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alan	n	Ort.(X)	Sıra Ort.	sd	H(X ²)	Anlamlılık Düzeyi
1. Okul Öncesi	1	4,2778	163.00			
2. Sınıf	26	4,1624	136.96			
3. Branş	186	3,9839	112.48			
4. Özel Eğitim	2	4,1111	117.00	4	6.480	.166
5. Rehber	12	3,8194	83.29			

(Levene Testi: .816 P>.05)

Bilsem'lerde uygulanmakta olan eğitim-öğretim hizmetlerinin alan değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyanslar homojen olmadığından Kruskal-Wallis testi ile analiz yapılmıştır. Eğitim-Öğretim hizmetlerinin en düşük $X=3.8194$ ortalama ile rehber öğretmenlere ait olmasının nedeni eleştirel ve dışarıdan bir bakış açısıyla Bilsem' deki eğitim-öğretim ortamını analiz etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Rehber öğretmenlerin derslere girmeyişi ve eğitim-öğretim süreci içinde uyum programından sonra yer almamaları bir etken olarak düşünülebilir.

3.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Merkez öğretmenlerinin Bilsen'lerin rehberlik durumlarının değerlendirilmelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla alınan verilere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmektedir.

2. Amaç: Merkez Öğretmenlerinin merkezlerin rehberlik durumlarına ilişkin değerlendirmeleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- Görev Yaptığı Bölge
- Cinsiyet Durumu
- Merkezdeki Hizmet Süresi
- Öğretmenlikteki Hizmet Süresi
- Merkezdeki Görev Alanı

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, merkezlerde üstün yetenekli öğrencilerin uyum durumları, mesleki yönlendirilmeleri, öğrencilerin değerlendirilme durumları yukarıda belirtilen değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

3.2.2.1 Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Analiz

Merkezlerdeki öğretmenlerin görev yaptıkları bölge değişkenine bağlı olarak rehberlik durumuna ilişkin veriler Tablo 18'da verilmiştir.

Tablo 18. Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Bölge	n	Ort.(X)	Sıra Ort.	sd	H(X ²)	P	Gruplar Arası Manidarlık
1. Marmara	41	3.4688	89.29				1-4
2. Ege	46	3.5773	110.14				2-3
3. Akdeniz	13	3.2906	68.73				2-4
4. Karadeniz	94	3.7246	135.44	6	23.473	.001	3-4
5. İç Anadolu	14	3.3413	104.32				4-6
6. Doğu Anadolu	14	3.4921	101.32				
7. G.Doğu Anadolu	5	3.6889	129.30				

(Levene Testi: 8.637 P<.05)

Bilsem'lerde gerçekleştirilen rehberlik durumuna göre bölge açısından varyanslar homojen olmadığı ve parametrik koşulları karşılamadığı için bağımsız gruplar için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucu öğretmenlerin bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Karadeniz bölgesi ile Marmara, Ege, Akdeniz ve Doğu Anadolu bölgeleri arasında; Ege bölgesi ile de Akdeniz bölgesi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Karadeniz bölgesi ile Marmara bölgesi arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 1135.500, Karadeniz bölgesi ile Ege bölgesi arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 1646.500; Karadeniz bölgesi ile Akdeniz bölgesi arasında U değeri 250.500, Karadeniz bölgesi ile Doğu Anadolu bölgesi arasında ise U değeri 442.500 ve Ege ve Akdeniz bölgesi arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 178.500 olarak bulunmuştur.

Karadeniz bölgesindeki Bilsem öğretmenlerinin diğer dört bölgede görev yapan Bilsem öğretmenlerinden farklı düşündüğü görülmektedir. Karadeniz bölgesinde görev yapan doksan dört Bilsem öğretmeni $X=3.7246$ 'lık en yüksek ortalama ile merkezlerdeki rehberlik durumlarının istenilen düzeyde gerçekleştirilmesine ilişkin katılıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durum Karadeniz bölgesinde görev yapan Bilsem öğretmenlerinin öğrencilerin merkeze, merkezdeki çalışanlara uyum gösterdiği, kariyer eğitimleri için merkezlerde çalışmalar yapıldığı görüşünde olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.2.2 Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Analizleri

Bilsem'lerde uygulanmakta olan rehberlik hizmetlerinin cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere t-Testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Görüşleri

Cinsiyet	n	Ort.(X)	ss	sd	t	P
Kadın	87	3.5530	.43924	225	-.888	.376
Erkek	140	3.6048	.41942			

(Levene Testi: .536 P>.05)

Tablo 19’de cinsiyete dayalı yapılan karşılaştırmada anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni için Levene testi uygulanmış ve varyanslar homojen çıkmıştır. Bu duruma bağlı olarak bayan öğretmenler $X=3.5530$; erkek öğretmenler $X=3.6048$ ’lik aritmetik ortalama ile araştırmada yer alan rehberlik değişkenine ilişkin durumlara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilere göre öğretmenler arasındaki cinsiyet farkı rehberlik değişkeni açısından düşünce farkına yol açmamıştır.

3.2.2.3 Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Analizleri

Bilsem’ lerde uygulanmakta olan rehberlik durumuna ilişkin öğretmenlerin merkezlerde gerçekleştirdikleri hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 20. Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Gruplar Arası Manidarlık
Gruplar arası	4	2.103	.526	2.986	.02	1-2
Gruplar içi	222	39.085	.176			
Toplam	226	41.188				

(Levene Testi: 1.631 P<.05)

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde varyansların homojen olduğu bu yüzden Levene testi uygulandı, Levene testinde ise anlamlılık düzeyinin 1.631 olarak bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olmasından dolayı tek yönlü varyans analizi için Scheffe testi uygulanmıştır. Test sonucu rehberlik hizmetlerinin gerçekleşmesine dair 1-12 ay ve 13-24 ay arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin Bilsem'lerde görev yaptıkları hizmet süresi değişkenine bağlı olarak 1 ve 2 yıl arasında görülen anlamlı farklılığın nedeni ilk yıllarını merkezlerde geçirmekte olan öğretmenlerin rehberlik durumlarına ilişkin etkinlikleri tam olarak anlamlandıramadıkları, henüz oryantasyon dönemini öğrencilerle birlikte kendilerinin geçirdikleri, klasik eğitim sistemi mantığını merkezlerde aramaya çalıştıklarından kaynaklanabilir. Birinci yıllarını geçirmekte olan Bilsem öğretmenlerinin katılımı $X=3.5166$ aritmetik ortalama ile araştırmada yer almaktadır. 2 ve daha üst yıllarda görev yapan öğretmenler rehberlik hizmetlerinin gerçekleşmesine ilişkin merkezlerin daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3.2.2.4 Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Analizleri

Bilsem'lerde uygulanmakta olan rehberlik hizmetlerinin öğretmenlerin öğretmenlik kariyerleri boyunca gerçekleştirdikleri hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans testi ve scheffe testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 21. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	1.015	.254		
Gruplar içi	222	40.173	.181	1.402	.234
Toplam	226	41.188			

(Levene Testi: 1.948 $P>.05$)

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde varyansların homojen dağılım gösterdiği ve gruplar arasında Bilsem öğretmenlerinin meslekteki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Scheffe testi sonucu anlamlılık düzeyi .425 olarak bulunmuştur. Bu verilere dayalı olarak Bilsem öğretmenlerinin meslekteki hizmet süreleri arasındaki farkın araştırmada yer alan rehberlik durumlarının istenilen niteliklere uygun olarak gerçekleşmesine ilişkin düşüncelerini etkilemediği görülmektedir. Bunun yanı sıra 21-25 yıl arası boyunca öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmekte olan öğretmenler $X=3.3750$ 'lik en düşük aritmetik ortalama ile “kararsızım” cevabını vermişlerdir. Tecrübeli olarak nitelendirebileceğimiz bu öğretmenlerin; öğrencilerin merkeze, merkezdeki arkadaşlarına ve öğretmenlerine uyum durumları, merkezlerde kendilerini daha iyi ifade etme durumları hakkındaki düşüncelerinin olumlu olmaması kıdemce yüksek olan öğretmenlerin daha eleştirel gözle merkezlerin rehberlik durumlarına baktıklarından kaynaklanabilir. Çok fazla deneyime sahip öğretmenler, öğrencilerin ruh hallerinden daha iyi anlayabilir, rehberlik hizmetlerinin işlerliklerini ve ihtiyaçlara cevap verebilme durumunu daha iyi görebilirler.

3.2.2.5 Merkezlerdeki Görev Alanları Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Analiz

Merkezlerdeki öğretmenlerin görev alanlarına bağlı olarak rehberlik durumuna ilişkin veriler Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Alan Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Rehberlik Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alan	n	Ort.(X)	Sıra Ort.	sd	H(X ²)	Anlamlılık Düzeyi
1. Okul Öncesi	1	3.8889	167.50			
2. Sınıf	26	3.6752	131.06			
3. Branş	186	3.5693	111.54	4	6.287	.179
4. Özel Eğitim	2	3.1111	30.50			
5. Rehber	12	3.6852	124.67			

Bilsem'lerde uygulanmakta olan rehberlik hizmetlerinin alan değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyanslar homojen olmadığından Kruskal-Wallis testi ile analiz yapılmıştır. Testin anlamlılık düzeyi .179 olarak bulunmuş olduğundan gruplara arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Merkezlerde görev yapan rehber öğretmenler $X=3.6852$ 'lik aritmetik ortalama ile merkezlerin rehberlik durumunun iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer gruplar içinde sadece özel eğitim öğretmenleri $X=3.1111$ 'lik aritmetik ortalama ile merkezdeki rehberlik durumunun istenilen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmemesi konusunda kararsız kalmışlardır. Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sorunları, rehberlik durumları ve konuyla ilgili ayrıntılı bilgi donanımına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Merkezlerde gözlemledikleri rehberlik ve yönlendirmeye ilişkin durumlar ile mevcut bilgileri çelişki yaratabilir. Diğer gruplar ise araştırmada yer alan rehberlik değişkenine bağlı durumlara katıldıklarını ifade etmişlerdir.

3.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Merkez öğretmenlerinin Bilsem'lerin fiziksel donanımlarını değerlendirilmelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla alınan verilere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmektedir.

3. Amaç: Merkez Öğretmenlerinin merkezlerin fiziksel durumlarına ilişkin değerlendirmeleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- a) Görev Yaptığı Bölge
- b) Cinsiyet Durumu
- c) Merkezdeki Hizmet Süresi
- d) Öğretmenlikteki Hizmet Süresi
- e) Merkezdeki Görev Alanı

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, merkezlerde yer alan oyun araçları, oyun alanları, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyacına yönelik malzemeler, materyaller, çalgı aletleri, kütüphanede yer alan kaynaklar özetle binanın fiziksel donanımı ve durumu yukarıda belirtilen değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

3.2.3.1 Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Analiz

Merkezlerdeki öğretmenlerin görev yaptıkları bölge değişkenine bağlı olarak merkezlerin fiziksel durumuna ilişkin veriler Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Bölge	n	Ort.(X)	Sıra Ort.	sd	H(X ²)	P	Gruplar Arası Manidarlık
1. Marmara	41	2.3760	80.02				
2. Ege	46	2.6975	110.35				
3. Akdeniz	13	2.6218	105.38				1-2
4. Karadeniz	94	2.9450	132.68	6	20.383	.002	1-4
5. İç Anadolu	14	2.6726	112.18				1-7
6. Doğu Anadolu	14	2.6191	100.54				
7. G.Doğu Anadolu	5	3.1000	140.30				

(Levene Testi: .000; P<.05)

Tablo 23’de yer alan veriler incelendiğinde bölge değişkeni açısından varyanslar homojen olmadığı ve parametrik koşulları karşılamadığı için bağımsız gruplar için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucu 0.5 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Hangi bölgeler arasında anlamlı fark bulunduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bunun sonucu olarak Marmara bölgesinde görev yapan Bilsem öğretmenlerinin Ege, Karadeniz ve G. Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan Bilsem öğretmenlerinden farklı düşündükleri ortaya koyulmuştur. Marmara Bölgesi ile Ege bölgesi arasında U=691.000; Marmara bölgesi ile Karadeniz bölgesi arasında U=1001.000; Marmara bölgesi ile G.Doğu Anadolu bölgesi arasında U=45.500 olarak bulunmuştur.

Bulgular incelendiğinde Marmara bölgesinde görev yapan Bilsem öğretmenlerinin X=2.3760’lık aritmetik ortalama ile diğer bölgeler arasında en düşük

puan ortalamasına sahiptirler. Marmara bölgesinde yer alan Bilssem'lerde çalışan öğretmenler çalıştıkları merkezlerin fiziksel donanım açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sadece Marmara bölgesi değil diğer bölgeler arasında da yüksek ortalamalar ortaya konulmamıştır. Tablo 23'e dikkat edilirse, hiçbir bölgede 3.40 ve üzerinde bir aritmetik ortalama görülmemektedir. Bu verilere dayalı olarak merkezlerde görev yapan öğretmenlerin Bilssem'leri fiziksel donanım açısından yeterli bulmadıkları söylenebilir. Fiziksel donanım açısındanki durumun eğitim-öğretim durumlarına yansımaması üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından sevindirici bir durumdur. Çünkü önceki verilerde eğitim-öğretim durumları merkezlerdeki öğretmenler tarafından iyi durumda olarak belirtilmiştir. Bu duruma dayanılarak merkez öğretmenlerinin fiziksel koşullardaki olumsuzluklara rağmen eğitim-öğretimi üst seviyede gerçekleştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılabilir.

3.2.3.2 Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Analizleri

Bilssem'lerdeki fiziksel durumun cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere t-Testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 24. Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Görüşleri

Cinsiyet	n	Ort.(X)	ss	sd	t	P
Kadın	87	2.5718	.72036	225	-2.887	.004
Erkek	140	2.8446	.67406			

(Levene Testi: .259; P<.05)

Tablo 24'deki veriler incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmüş ve cinsiyet açısından bayan ve erkek öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bayan öğretmenler $X=2.5718$ 'lik aritmetik ortalama ile fiziksel donanım açısından merkezlerin yeterlilik durumuna katılmadıklarını, erkek öğretmenler ise $X=2.8446$ 'lık ortalama ile yeterlilik durumu hakkında kararsız olduklarını

belirtmişlerdir. Bu duruma dayanılarak Bilsen öğretmenlerinin merkezlerin fiziksel duruma bakış açıları cinsiyete göre değiştiği sonucuna varılabilir. Öğretmen ortalamalarından elde edilen düşük puanlar, özellikle resim ve müzik alanında merkeze seçilen üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymalarında aracı olacak materyallerin ve malzemelerin öğretmenler tarafından yeterli görülmemesinden ötürü olumsuz bir durum olarak nitelendirilebilir.

3.2.3.3 Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Merkezlerin Fiziksel Durumuna İlişkin Analizleri

Merkezlerin fiziksel durumu ile ilgili öğretmenlerin merkezlerde gerçekleştirdikleri hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 25. Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Gruplar Arası Manidarlık
Gruplar arası	4	8.381	2.095			
Gruplar içi	222	103.395	.466	4.499	.002	1-2
Toplam	226	111.776				

(Levene Testi: .741; P<.05)

Tablo 25'daki veriler incelendiğinde merkezlerin fiziksel durumları açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Scheffe testi sonucu anlamlılık düzeyi .194 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucu, 1-12 ay ve 13-24 aydır merkezlerde görev yapmakta olan öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. 1-12 ay arasında görev yapmakta olan Bilsen öğretmenleri $X=2.5284$ 'lük aritmetik ortalama ile gruplar arasındaki en düşük puana; 13-24 ay arasında görev yapmakta olan Bilsen öğretmenleri $X=2.9735$ 'lik aritmetik ortalama ile gruplar arasındaki en yüksek puana sahiptirler. Bilsen' de görevlerinin ilk yılını geçirmekte olan öğretmenler merkezlerin fiziksel donanımlarının istenilen düzeyde olmadığı görüşünü ifade etmişlerdir.

3.2.3.4 Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Merkezlerin Fiziksel Durumuna İlişkin Analizleri

Bilsem' lerdeki fiziksel donanım yeterliliğinin öğretmenlerin öğretmenlik kariyerleri boyunca gerçekleştirdikleri hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans testi ve scheffe testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 26. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	2.876	.719		
Gruplar içi	222	108.900	.491	1.466	.214
Toplam	226	111.776			

(Levene Testi: .056 P>.05)

Tablo 26'deki veriler incelendiğinde gruplar arasında fiziksel donanım durumu açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Scheffe testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi .086 olarak bulunmuştur. Varyanslar homojen olduğundan dolayı anlamlılık görülmemektedir.

Bulgular incelendiğinde 26 yıl ve üstünde görev yapmakta olan Bilsem öğretmenlerinin $X = 3.4333$ 'lük aritmetik ortalama ile en yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına göre merkezlerin fiziksel donanım açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip olan ve tecrübeli sayılabilecek öğretmen grubunun fiziksel durumu yeterli olarak algılamalarının nedeni öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenler kadar idealist olmamalarından kaynaklanabilir. Bir diğer neden ise kıdemli öğretmenlerin fiziksel donanımdaki yeterlilik yerine öğretimdeki deneyim yeterliliğine önem vermeleri olarak düşünülebilir.

3.2.3.5 Merkezlerdeki Görev Alanları Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Merkezlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Analizleri

Merkezlerdeki öğretmenlerin görev alanlarına bağlı olarak fiziksel donanım durumuna ilişkin veriler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Alan Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Fiziksel Donanım Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alan	n	Ort.(X)	Sıra Ort.	sd	H(X ²)	Anlamlılık Düzeyi
1. Okul Öncesi	1	3.2500	172.00			
2. Sınıf	26	3.0224	140.60			
3. Branş	186	2.7088	110.72	4	6.003	.199
4. Özel Eğitim	2	2.8333	121.50			
5. Rehber	12	2.5556	101.21			

(Levene Testi: .270 P>.05)

Bilsem’lerdeki fiziksel donanım durumunda alan değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyanslar homojen olmadığından Kruskal-Wallis testi ile analiz yapılmıştır. Testin anlamlılık düzeyi .199 olarak bulunmuş olduğundan gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo 27’deki veriler incelendiğinde hiçbir bölgede 3.40 ve üzerinde bir aritmetik ortalama görülmemektedir. Bu verilere dayalı olarak hangi alanda görev yaparsa yapsın Bilsem öğretmenlerinin merkezlerin bina donanım durumlarını, materyal, malzeme, oyun aracı, oyun alanı, bilgisayar, kütüphane kaynak durumlarını yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından olumsuz bir durum olarak düşünülebilir. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler yeteneklerini ortaya koyabilmek amacıyla yukarıda belirtilen donanımları birer araç olarak kullanabilmektedir.

3.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Merkez öğretmenlerinin Bilsem’lerin okul ve çevre işbirliği durumlarının değerlendirilmelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla alınan verilere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmektedir.

4. Amaç: Merkez öğretmenlerinin merkezlerin okul ve çevre işbirliği durumlarına ilişkin değerlendirmeleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- a) Görev Yaptığı Bölge
- b) Cinsiyet Durumu
- c) Merkezdeki Hizmet Süresi
- d) Öğretmenlikteki Hizmet Süresi
- e) Merkezdeki Görev Alanı

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak; merkezlerin, merkezlerde gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okullar, okullarda görev yapan öğretmenler ve çevre ile birlikte hareket etmesi, birbirleriyle işbirlikli olarak çalışmalarını yukarıda belirtilen değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

3.2.4.1 Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezlerdeki Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Analizler

Merkezlerdeki öğretmenlerin görev yaptıkları bölge değişkenine bağlı olarak merkezlerin okul-çevre işbirliği durumuna ilişkin veriler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Bölge	n	Ort.(X)	Sıra Ort.	sd	H(X ²)	P	Gruplar Arası Manidarlık
1. Marmara	41	3.0627	91.32				
2. Ege	46	3.4037	123.74				1-2
3. Akdeniz	13	2.9670	81.62				1-4
4. Karadeniz	94	3.4575	127.19	6	16.053	.013	2-3
5. İç Anadolu	14	2.7755	89.93				3-4
6. Doğu Anadolu	14	3.1939	103.93				
7. G.Doğu Anadolu	5	3.6000	142.20				

(Levene Testi: .000; P<.05)

Tablo 28'daki veriler incelendiğinde bölge açısından varyansların homojen olmadığı ve parametrik koşulları karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle bağımsız gruplar için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda 0.5 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Hangi bölgeler arasında anlamlı fark bulunduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Sonuç olarak Marmara bölgesi ile Ege ve Karadeniz Bölgeleri arasında; Akdeniz bölgesi ile de yine Ege ve Karadeniz bölgeleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Marmara ve Ege bölgeleri arasında $U=636.000$; Marmara ve Karadeniz bölgeleri arasında $U=1309.500$; Akdeniz ve Ege bölgeleri arasında $U=180.000$; Akdeniz ve Karadeniz bölgeleri arasında $U=372.000$ olarak bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak Bilssem'lerin okul ve çevre ile işbirlikli olarak çalıştıkları görüşünün 3.40 ve üzerinde aritmetik ortalamaya sahip Ege, Karadeniz ve G.Doğu Anadolu bölgesinde yer alan merkezlerde görev yapan öğretmenlere ait olduğunu söylemek mümkündür. Bulgulara dayanarak Marmara, Akdeniz, İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde yer alan merkezlerde görev yapan öğretmenlerin ise merkezler ile okul-öğretmen-çevredeki iş merkezlerinin birbirleriyle işbirliği halinde çalışmadığı, öğrencinin performansı konusunda okulun merkezle-merkezin okulla iletişim halinde olmadığı, üstün yetenekli öğrencilerin ürünlerini çevreyle paylaşmadığı görüşünde olduklarını söylemek mümkündür.

3.2.4.2 Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Analizleri

Bilssem'lerdeki okul-çevre işbirliği durumunun cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere t-Testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 29. Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Görüşleri

Cinsiyet	n	Ort.(X)	ss	sd	t	P
Kadın	87	3.2627	.79027	225	-.467	.641
Erkek	140	3.3102	.71479			

(Levene Testi: .440; P>.05)

Tablo 29’da cinsiyete dayalı yapılan karşılaştırmada anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni için Levene testi uygulanmış ve varyanslar homojen çıkmıştır. Bulgular dikkatle incelendiğinde 3.40 ve üzerinde aritmetik ortalamaya sahip hiçbir öğretmenin olmadığı görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak bayan öğretmenler $X=3.2627$; erkek öğretmenler $X=3.3102$ ’lik aritmetik ortalamaya sahip araştırma yer alan merkezlerin okul-çevre işbirliğine ilişkin durumlara katılmadıklarını söylemek mümkündür. Bu verilere göre öğretmenler arasındaki cinsiyet farkı merkezlerin okul-çevre işbirliği değişkeni açısından düşünce farkına yol açmamıştır.

3.2.4.3 Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Merkezlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Analizleri

Merkezlerin okul-çevre işbirliği ile ilgili öğretmenlerin merkezlerde gerçekleştirdikleri hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 30. Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	1.553	.388	.699	.593
Gruplar içi	222	123.296	.555		
Toplam	226	124.849			

(Levene Testi:.468 P>.05)

Tablo 30'deki veriler incelendiğinde varyansların homojen dağılım gösterdiği ve gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucu öğretmenlerin Bilssem' de geçirdikleri hizmet süreleri arasındaki farka rağmen okul-çevre işbirliği durumları hakkındaki görüşlerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama $X=3.4714$ 'lük aritmetik ortalama ile 49 ay ve üstünde Bilssem' lerde hizmet vermekte olan öğretmenlerin katılımıyla ortaya konulmuştur. En düşük ortalama ise $X=3.2077$ 'lik ortalama ile merkezlerde görev yapmaya yeni başlayan 1-12 aydır görev yapan öğretmenlere aittir. Diğer gruplar ise 3.40 ve altında olarak göstermiş oldukları aritmetik ortalama ile işbirliğinin gerçekleşmediği görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. 11 yıllık bir geçmişe sahip olan Bilssem' lerde 5 yıl ve daha fazla süredir görev yapmakta olan tecrübeli öğretmenlerin merkezlerin çevre-okul işbirliği ile ortak hareket ettiğini belirtmeleri onların bireysel çabalarından kaynaklanıyor olabilir. Bilssem ruhunu kavramış olan öğretmenlerin okullarla iletişime geçip Bilssem uygulamasını anlatmaları, öğrencinin okul öğretmeniyle görüşmelerde bulunup, öğrenci performansını takip etmeleri mümkündür.

3.2.4.4 Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Merkezlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Analizleri

Bilssem' lerdeki okul-çevre işbirliği durumuna yönelik öğretmenlerin öğretmenlik kariyerleri boyunca gerçekleştirdikleri hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans testi ve scheffe testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 31. Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	2.269	.567		
Gruplar içi	222	122.579	.552	1.027	.394
Toplam	226	124.849			

(Levene Testi: .613 $P>.05$)

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde gruplar arasında okul-çevre işbirliği durumu açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Scheffe testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi .233 olarak bulunmuştur. Varyanslar homojen olduğundan dolayı anlamlılık görülmemektedir.

Bulgular incelendiğinde 26 yıl ve üstünde görev yapmakta olan Bilsem öğretmenlerinin $X = 3.8000$ 'lik aritmetik ortalama ile en yüksek puanlara sahip olduğu ve merkezlerin okullarla ve çevreyle işbirliğini gerçekleştirdikleri sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına göre merkezlerin okul-çevre işbirliği durumu açısından birlikte hareket etmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu verilere göre öğretmenlikteki hizmet süresi arasındaki farkın merkezlerin okul-çevre işbirliği değişkeni açısından düşünce farkına yol açmadığı görülmektedir.

3.2.4.5 Merkezlerdeki Görev Alanları Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Merkezlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Analizleri

Merkezlerdeki öğretmenlerin görev alanlarına bağlı olarak okul-çevre işbirliği durumuna ilişkin verileri Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Alan Değişkenine Bağlı Olarak Merkezdeki Öğretmenlerin Okul-Çevre İşbirliği Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alan	n	Ort.(X)	Sıra Ort.	sd	H(X ²)	Anlamlılık Düzeyi
1. Okul Öncesi	1	2.8571	64.50			
2. Sınıf	26	3.4945	130.44			
3. Branş	186	3.2642	111.90	4	5.503	.239
4. Özel Eğitim	2	4.1429	190.50			
5. Rehber	12	3.1786	102.33			

(Levene Testi: .048 P>.05)

Bilsem'lerdeki okul-çevre işbirliği durumunda alan değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyanslar homojen olmadığından

Kruskal-Wallis testi ile analiz yapılmıştır. Testin anlamlılık düzeyi .239 olarak bulunmuş olduğundan gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo 32'deki veriler incelendiğinde gruplar arasında sınıf öğretmenlerinin $X=3.4945$ aritmetik ortalama ve özel eğitim öğretmenlerinin $X=4.1429$ 'luk aritmetik ortalama ile merkezlerin okul-çevre işbirliğini gerçekleştirdikleri sonucuna katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer gruplar ise işbirliği durumunun gerçekleştiği konusunda olumsuz cevap vermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili olumlu tutumunun nedeni okullardaki sınıf öğretmenleri ile iletişim halinde oldukları, üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmenleri gözlem formunun okullara dağıtılması ve dolayısıyla okullardaki sınıf öğretmenlerinin Bilsem'lerden daha fazla haberdar edilmesi ve buna bağlı olarak da okul-merkez işbirliğinin diğer öğretmen grubuna göre daha fazla gerçekleşmesi olarak düşünülebilir.

3.3 Açık Uçlu Soruya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bilsem öğretmenlerine merkezlerde yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerini belirtmeleri amacıyla veri toplama aracında açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soru "Bilsem'de yaşanan sorunlar nelerdir? Nedenleri ile anlatınız." olarak anketin son kısmında verilmiştir. 227 Bilsem öğretmeninden 145 tanesi bu soruyu cevaplandırmıştır. Katılımın üst düzeyde olması ve öğretmenlerin bu soruyu ayrıntılı olarak cevaplandırmaları sevindirici bir durumdur. Bilsem öğretmenlerinin görüşlerine dayanılarak merkezlerde yaşanan dokuz temel sorun Frekans Analizi ile tespit edilmiştir. Frekans analizi, belirli bir öğenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı kolaylaştıran içerik analizi türüdür (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 87). Öğretmenlerin merkezdeki sorunları görülme sıklığına göre anahtar sözcüklerle ifade edilmiştir. Anahtar sözcüklerin tespiti cevapların o sözcükle ilgili yoğunluğu göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu durumda aşağıda yer alan dokuz sorun ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu sorunların tekine değinebildiği gibi birden fazla sorun dile getiren öğretmenlerde olmuştur. İfade ettikleri her bir sorun anahtar sözcüklere veya cümlelere göre tek tek tespit edilmiş ve tabloluşturulmuştur. Her bir sorunla ilgili örnek olarak üç öğretmen görüşüne yer verilmiştir. Öğretmen görüşlerinin yanında verilen numaralar ise

her bir anketin analizini kolaylıkla gerçekleştirmek amacıyla verilmiş olan numaralardır.

Merkez Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar;

1. Merkez Öğrencilerinin Devamsızlık Sorunları
 2. Merkezlerin Fiziki Ortam Yetersizliği
 3. Hizmet içi Eğitim Yetersizliği
 4. Öğrencilerin Merkeze Uyum Sorunları
 5. Eğitim Programı Sorunları
 6. Merkez Hakkında Bilgi Yetersizliği Sorunları
 7. Proje Üretiminin Gerçekleşmeme Sorunu
 8. Eğitim-Öğretim Zamanının Yetersizliği Sorunu
 9. Öğrenci Tanılama Sürecindeki Sorunlar
- olarak ifade edilmiştir.

Yukarıda belirtilen bu sorunlar frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte Tablo 33'de verilmektedir.

Tablo 33. Öğretmen Görüşlerine Göre Bilsen'lerde Yaşanılan Sorunlar

Sorun No	Merkezlerdeki Sorunlar	Bilsen Öğretmenleri	
		F	%
1	Devamsızlık	102	70.34
2	Fiziki Ortam Yetersizliği	97	66.89
3	Hizmet içi Eğitim Yetersizliği	45	31.03
4	Öğrencinin Merkeze Uyum Sorunları	29	20
5	Eğitim Programı Sorunları	40	27.58
6	Merkez Hakkında Bilgi Yetersizliği	52	35.86
7	Proje Üretiminin Gerçekleşmemesi	60	41.37
8	Eğitim-Öğretim Zamanının Yetersizliği	14	9.65
9	Öğrenci Tanılama Sürecindeki Sorunlar	83	57.24

3.3.1 Devamsızlık Problemi

Tablo 33'deki bulgular incelendiğinde 145 öğretmenin 102 tanesinin merkezdeki öğrencilerin devamsızlık problemi üzerinde durduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 145 öğretmenin yüzde yetmişinin devamsızlık sorununa değinmesi merkez açısından

önemli bir problem olarak düşünülebilir. Merkez öğretmenleri devamsızlık problemini dört nedene bağlamaktadır. Bu nedenler;

1. Merkez öğrencilerinin OKS sınavına hazırlanmaları
2. Öğrencilerin okul-dershane-etüd gibi yoğun bir eğitim sürecinde olması
3. Bilsem'lerin şehir merkezine uzak alanlarda kurulmuş olmaları
4. Merkezlerdeki eğitimin öğrencilerin örgün eğitimleri sonrasında akşam geç vakitlerde gerçekleşmesi olarak öğretmenlerce ifade edilmiştir.

Tablo 34'de öğrencilerin merkeze neden devamsızlık yaptığı ile ilgili öğretmen görüşleri frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmen Görüşlerine Göre Devamsızlık Sorununun Nedenleri

Neden No	Devamsızlık Nedenleri	Bilsem Öğretmenleri	
		F	%
1	Merkez öğrencilerinin OKS sınavına hazırlanmaları	51	50
2	Öğrencilerin Okul-dershane-etüd gibi yoğun bir eğitim sürecinde olması	18	17.64
3	Merkezlerin şehir merkezine uzak oluşu	24	23.52
4	Eğitimin akşam geç saatlerde gerçekleşmesi	12	11.76

Tablo 34'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin devamsızlık yapmalarının en büyük nedeni 102 öğretmenin 51 tanesinin (yüzde 50'si) görüşleri doğrultusunda OKS sınavlarına bağlanmıştır. Öğrencilerin sınavlara hazırlanmaları, ailelerin ve okulun üstün yetenekli öğrencilerin Bilsem'deki eğitimlerinin yerine sınavı ön planda tutması devamsızlık probleminin birinci sırada belirtilen nedeni olarak görülmüştür. Ayrıca Bilsem'lerin örgün eğitim kurumları sonrasında akşam geç vakitlerde eğitim gerçekleştirmesi(üçüncü sırada belirtilen neden) ve şehir merkezinden uzak bölgelerde kurulmuş olup ulaşımın zor olması(ikinci sırada belirtilen neden) belirtilen nedenler arasında yer almaktadır. Aşağıda üç farklı Bilim ve Sanat Merkezinden üç öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

80. "Öğrencilerin gündüz okula gidip, akşam Bilsem'e gelmeleri Bilsem için büyük bir dezavantajdır. Bilsem'e yorgun olarak gelmeleri, üretkenliklerini ve isteklerini azaltmaktadır. Öğrenciler Bilsem'e gelmek istememekte, devamsızlık yapmaktadır"

1 no'lu Merkez Öğretmeni

49. “Öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki programlarının yoğunluğu, etüt saatlerinin Bilsem programıyla çalışması, İlimizde eğitim-öğretimin tam gün şeklinde uygulanması devamsızlığa neden oluyor.”

2 no’lu Merkez Öğretmeni

120. “Tek sorun Bilsem’ in şehir merkezine uzaklığı diyebilirim.Büyük illerle kıyaslandığından uzak sayılmaz. Ama çalışma saatlerinden dolayı akşam karanlığında çıkılıyor Bilsem’ den ve bir çok öğrenci iki otobüsle eve dönüyor. Aileler için bu önemli bir problem. Servis olayı ailelere artı bir yük getireceği için yaşanmıyorlar. Bu da devamsızlık sorununu doğuruyor.”

10 no’lu Merkez Öğretmeni

Bu bulgulardan yola çıkarak Türk Eğitim Sistemi’nin yapısının Bilsem’in yapısına olumsuz olarak yansıdığını söylemek mümkündür. Türk Eğitim Sisteminde yer alan sınavlar, merkezlerde devamsızlık probleminin yaşanmasına, devamsızlık probleminin yaşanması ise Bilsem’in üstün yeteneklilerin eğitimini istenilen düzeyde gerçekleştirememesine neden olmaktadır. Öğrencisi olmayan veya iki-üç haftada bir düzensiz olarak gelinen merkezlerde eğitimin sistematik olarak gerçekleştirilebilmesi mümkün görülmemektedir.

3.3.2 Fiziki Ortam Yetersizliği

Tablo 33’deki bulgular incelendiğinde 145 merkez öğretmenin 97 tanesinin merkezlerin fiziki ortamının yetersiz olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Açık uçlu soruya cevap veren öğretmenler arasında yüzde 66.89’unun çalıştıkları ortamı öğrencilerin eğitimi açısından yetersiz buluşu ikinci sırada belirtilen sorun olarak ifade edilmiştir. Merkez öğretmenleri fiziki ortam yetersizliği ile ilgili sorunları aşağıdaki başlıklar altında belirtmiştir. Bu başlıklar;

1. Bina yetersizliği
2. Sınıf sayısının az oluşu
3. Oyun alanlarının olmayışı
4. Merkezlerde Resim, Fen, Müzik atölyelerinin olmayışı
5. Laboratuvarların yetersiz oluşu
6. Bilgisayarların yetersiz oluşu
7. Spor alanlarının olmayışı
8. Merkezlerin kendilerine ait binalarının yerine farklı kurumların bünyesinde(bina olarak) çalışmalarını ifade edilmiştir.

Tablo 35’da yukarıda belirtilen cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan fiziki ortam temasına ilişkin görüşlerin dağılımları verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmen Görüşlerine Göre Fiziki Ortam Yetersizliği

Sorun No	Fiziki Ortam Yetersizliği	Öğretmen Görüşleri	
		F	%
1	Bina yetersizliği	14	14.43
2	Sınıf sayısının az oluşu	8	8.24
3	Oyun alanlarının olmayışı	10	10.30
4	Merkezlerde Resim, Fen ve Müzik atölyelerinin olmayışı	6	6.18
5	Laboratuvarların yetersiz oluşu	12	12.37
6	Bilgisayarların yetersiz oluşu	9	9.27
7	Spor alanlarının olmayışı	13	13.40
8	Merkezlerin kendilerine ait binalarının yerine farklı kurumların bünyesinde(bina olarak) çalışmaları	25	25.77

Tablo 35’deki veriler incelendiğinde merkezlerin fiziksel donanım açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Bazı merkezler istisna olarak değerlendirilebilir olsa da genele yansıyan tablo merkezlerin farklı birçok ihtiyacı olduğu doğrultusundadır. Öğretmenler tarafından en çok dile getirilen ihtiyaç ise yüzde 25.77’lik dağılım ile merkezlerin kendilerine ait bir binada eğitim-öğretim görme isteğidir. Merkezlerin pek çoğu bir ilköğretim okulunun üst katında hizmet sunmaktadır. Öğretmenler, ikinci sırada yer alan fiziksel mekan sorunu olarak 97 öğretmenden yüzde 14.43’ünün katılımıyla bina yetersizliğini, üçüncü olarak yüzde 13.40’ının katılımıyla spor alanlarının olmayışını dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu durumları aşağıda yer alan görüşlerinde ifade etmişlerdir.

162. “Merkezin şu anda başka bir okulun bünyesinde bulunması fiziki durumu sağlıklı kılıyor. Yeni binaya geçişle bu sıkıntılardan arınacağımızı ümit ediyorum.”
20 no’lu Merkez Öğretmeni

107. “Kendimize ait bina, kat, sınıf gibi birimlerden hiçbiri bulunmamaktadır. İlköğretim dersini bitirdikten sonra emaneten sınıflara girip, normal sınıf ortamında ders yapılmaktadır. Gerekli ders aletleri yoktur. Yapılan çalışmaların gösterilebileceği, sergileneceği ve saklanacağı yerler yoktur. Resim odamız yoktur. Öğretmenlerin kendilerine ait ders materyallerini koyabilecekleri dolaplar bulunmamaktadır. Hatta öğretmenlerin oturacağı sandalyeler bile eksiktir.”
15 no’lu Merkez Öğretmeni

188. “Merkez binası hedeflenen çalışmalar için yeterli değil. Daha merkezi bir yerde ve tümüyle BİLSEM’ e ait ve tüm çalışmalara ve etkinliklere uygun olarak sağlayacak bir binaya çok çok çok acil ihtiyacımız var.”
13 no’lu Merkez Öğretmeni

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin özel donanımlı merkezlerde gerçekleştirilmesi öğrencilerin yeteneklerini daha iyi şekilde ortaya koyabilmeleri açısından önemli bir durumdur. Zihinsel yetenek alanından merkeze yerleştirilen öğrencilere uygun laboratuvar koşullarının sağlanması, özel yetenek alanından yerleştirilen öğrencilere yeteneklerini sergileyebilecekleri ve ihtiyaçlarına yönelik materyal ve malzemelerin yer aldığı resim ve müzik odasında çalışma imkanı sağlanması gerekir. Üstün yetenekli öğrencilere bilgi sadece öğretmen tarafından verilmemeli, ilgilerini karşılayabilecek her türlü bilgiye ulaşmalarını sağlayacakları bilgisayar ortamı ve internet erişimleri gerçekleştirilmelidir. Alt yapı imkanlarından yoksun olarak açılan merkezlerin üstün yeteneklilerin eğitimi amacını üst seviyede gerçekleştirmeleri mümkün gözükmemektedir.

Bilsem öğretmenleri mevcut koşulların istenilen nitelikte olmamasının nedenlerini aşağıda yer alan üç nedene bağlamaktadırlar:

1. Bakanlık ödeneklerinin yetersizliği
2. Sponsor bulma konusunda yaşanan sıkıntılar
3. Milli Eğitim Müdürlüklerinin maddi-manevi desteklerinin olmayışı ve Bilsem'leri yok saymak istemeleri olarak ifade edilmiştir.

Tablo 36'de araştırmada belirtilen cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan fiziki ortam temasının neden yetersiz olduğuna dair görüşlerin dağılımları verilmiştir.

Tablo 36. Fiziki Ortam Yetersizliği Nedenleri

Neden No	Fiziki Ortam Yetersizliği Nedenleri	Öğretmen Görüşleri	
		F	%
1	Bakanlık ödeneklerinin yetersizliği	35	62.5
2	Sponsor bulma konusunda yaşanan sıkıntılar	17	30.35
3	Milli Eğitim Müdürlüklerinin maddi-manevi desteklerinin olmayışı ve Bilsem'leri yok saymak istemeleri	4	7.14

Tablo 36'de yer alan veriler incelendiğinde yeterli fiziksel donanıma sahip olmama nedeni olarak 56 merkez öğretmeninden yüzde 62.5'inin bakanlıktan gelen ödeneklerin yetersizliğinden kaynaklandığını belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra ikinci sırada belirtilen neden olarak merkezlerin sponsorlar aracılığı ile kendilerine

kaynak sağlamaları ve yeterli sponsorlar bulunmadığı sürece istenilen imkanlara ulaşamadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Üçüncü sırada belirtilen neden ise Milli Eğitim Müdürlüklerinin merkezlere destek vermeyişi olarak gösterilmiştir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır.

129. “Normal okullara gönderilen teknolojik malzemeler BİLSEM’ lere gönderilmiyor. Oysa en iyi teknolojik gelişmeler olmalı. Her şeyi birilerinden isteyerek temin etmek çok yorucu.”
6 no’lu Merkez Öğretmeni

87. “Araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi hususunda bize sponsor bulmamız önerilmektedir. Ancak bu hususta sponsor bulmadan yana önemli sıkıntılarımız var. İl Milli Eğitime bağlı Eğitim Araçları Donatım Müdürlüğü, kurumumuzu okulların dışında tuttuğu için araç-gereç göndermiyor.”
22 no’lu Merkez Öğretmeni

146. “Fiziki yapı iyi değildir. Bakanlık ödenekleri yetersizdir. MEB müdürlüklerinden yeterli destek alınamamaktadır.”
3 no’lu Merkez Öğretmeni

Bu bulgulardan yola çıkarak merkezlerin düzenli bir gelir kaynağına sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür. Sponsorlar aracılığı ile kendilerine kaynak sağlamaya çalışan merkezlerin amaçlarına ulaşamadıkları görülmektedir. Bilsem yönergesi acilen değiştirilmeli, materyal, malzeme, araç-gereç hususunda tüm merkezlere düzenli ve eşit olarak kaynak sağlanmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilere verilecek nitelikli eğitim imkanları merkez öğretmenlerinin veya merkez müdürünün kendi imkanları ile bulacakları sponsorlara bırakılamayacak kadar önemli bir husustur.

3.3.3 Hizmet içi Eğitim Yetersizliği

Merkez öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir başka sorun ise hizmet içi eğitimlerin yetersiz oluşudur. 145 Bilsem öğretmeninden 45 tanesi yeterli hizmet içi eğitim alamadıklarını, merkezlerde nasıl eğitim uygulamaları gerektiği konusunda ne yapacaklarını bilemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim yetersizliğinden kaynaklanan sorunları aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları
2. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin Bilsem’de neyi nasıl yapacaklarını bilememeleri

3. Öğretmenlerin branşları ile ilgili Bilssem’de gerçekleştirecekleri üstün yeteneklilerin eğitim hakkında bilgi sahibi olmayışları

Tablo 37’de öğretmenlerin hizmet içi eğitim yetersizliği sorunları ile ilgili öğretmen görüşleri frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 37. Hizmet içi Eğitim Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Sorun No	Hizmet içi eğitim yetersizliği sorunları	Öğretmen Görüşleri	
		F	%
1	Öğretmenlerin üstün yeteneklilik hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları	12	26.6
2	Göreve yeni başlayan öğretmenlerin Bilssem’de neyi nasıl yapacaklarını bilmemeleri	20	44.4
3	Öğretmenlerin branşları ile ilgili Bilssem’de gerçekleştirecekleri üstün yeteneklilerin eğitimi hakkında bilgi sahibi olmayışları	13	28.8

Tablo 37’deki veriler incelendiğinde merkezlerde sıklıkla yaşanan problemin 45 öğretmenin yüzde 44.4’ünün görüşleri ile özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin Bilssem’de gerçekleştirmesi gereken çalışmalar, öğrencilere verilmesi gereken konular, Bilssem sistemini anlama ile ilgili neyi nasıl yapacaklarını bilemedikleri hususunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere vermeleri gereken eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili sorunları ikinci sırada belirtilen nedenler arasında, branşlarına göre üstün yetenekli öğrencilere neyi-ne şekilde öğretmeleri gerektiği sorunları üçüncü sırada yer alan nedenler arasındadır. Aşağıda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

142. “Hizmet içi eğitim yetersizliği var. Özellikle yeni gelen öğretmenler ne yapacaklarını bilemiyor. Merkeze uyum sağlamakta güçlük çekiyor.”
4 no’lu Merkez Öğretmeni

83. “Bilssemdeki öğretmenler olarak yeniyiz. Ne yapacağımızı tam olarak bilmiyoruz. Hizmet içi eğitime hiç alınmadık.”
22 no’lu Merkez Öğretmeni

112. “Alanımla ilgili seminerlere katılmak, kendimi BİLSEM konusunda derinlemesine yetiştirmek istiyorum. Ama ne yazık ki mümkün olmuyor.”
21 no’lu Merkez Öğretmeni

Bu bulgulardan yola çıkarak tüm merkezlerde öğretmenlerin merkezlere seçim aşamasından itibaren düzenli olarak ve konuyla ilgili alanlarında uzman kişiler tarafından seminerler verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca üstün

yeteneklilerin öğretmenlerine yönelik hazırlanan seminerler genel olmaktan çıkarılmalı ve branş farklılıkları da dikkate alınmalıdır. Seminer öncesi merkezlerdeki öğretmenlerin ihtiyaçlarından yola çıkılarak hizmet içi eğitim seminerlerinin içerikleri hazırlanmalıdır. Seminer programlarının uygulanması ve değerlendirilmesinde üniversitelerden destek alınabilir.

3.3.4 Öğrencilerin Merkeze Uyum Sağlayamama Sorunları

Tablo 33'deki bulgular incelendiğinde 145 merkez öğretmenin 29 tanesinin yaklaşık olarak yüzde 20' sinin öğrencilerin merkezlere uyum sağlayamadıkları görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum en az belirtilen ikinci sıradaki sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler genellikle öğrencilerin merkeze uyum sağladıklarını fakat aşağıda yer alan nedenlerden ötürü bir kısmının oryantasyon dönemini sağlıklı geçiremediğini belirtmiştir. Bilsem öğretmenleri öğrencilerin merkeze uyum sağlayamamalarının nedenlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir. Bu nedenler:

1. Rehberlik hizmetlerinin yetersiz oluşu
2. Rehber öğretmen eksikliği
3. Özel eğitim öğretmeni eksikliği
4. Devamsızlık sorunu
5. Öğrencilerin okul sistemi ve Bilsem sistemi arasında kalmaları olarak ifade edilmiştir.

Tablo 38'da merkezlere yerleştirilen öğrencilerin merkeze uyum sağlayamamalarının nedenleri ile ilgili öğretmen görüşleri frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 38. Öğrencilerin Merkeze Uyum Sağlayamama Nedenleri

Neden No	Öğrencilerin merkeze uyum sağlayamama nedenleri	Öğretmen Görüşleri	
		F	%
1	Rehberlik hizmetlerinin yetersiz oluşu	5	17.24
2	Rehber öğretmen eksikliği	6	20.68
3	Özel eğitim öğretmeni eksikliği	2	6.89
4	Devamsızlık sorunu	13	44.82
5	Öğrencilerin okul ve Bilsem sistemi arasında kalmaları	3	10.34

Tablo 38'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin merkeze uyum sağlayamamalarının en büyük nedeni olarak 44.82'lik yüzdelerle devamsızlık sorunundan kaynaklandığı görülmüştür. 29 öğretmenin 13 tanesi öğrencilerin merkeze düzenli olarak devam etmedikleri sürece merkezdeki sisteme uyum sağlayamadıklarını, arkadaşları ve öğretmenleri ile kaynaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin ve rehberlik hizmetlerinin önemi ise ikinci ve üçüncü sırada belirtilen neden olarak üstün yetenekli öğrencilerin uyum sorununda kendini göstermektedir. Aşağıda konuyla ilgili görüşlere yer verilmiştir.

146. "Devamsızlık sorunundan dolayı öğrenciler birbirleri ile çalışma yapmakta sıkıntı çekmektedir. Bu da merkezlere uyum durumlarını güçleştirmektedir."
3 no'lu Merkez Öğretmeni

102. "Rehberlik ve Psikolojik Danışma biriminin Psikolojik Danışma boyutunun eksik kaldığını düşünüyorum. Çünkü bunun için ekstra zaman gerekiyor. Çocuğun etkinlikleri dışında merkeze gelmesi problem olabiliyor. Merkeze geldiğinde de zaten geç bir saatte çıktığı için yeterli zaman olmuyor."
25 no'lu Merkez Öğretmeni

83. "Öğrenciler sorunlarını, sıkıntılarını özgürce ifade edememektedir. Bunun nedeni verilen genel eğitimden(okul,aile,...) kaynaklanıyor. Yanlış anlaşırım, öğretmen beni sevmez.. gibi olumsuz düşünce içinde olduğunu hissediyorum. Bu yüzden okuldaki sistem ve Bilsem arasında kayıyorlar."
22 no'lu Merkez Öğretmeni

Bu verilere dayanarak öğretmenlerin genel sorunlar içinde uyum sorununa yüzde 20 ortalama ile az belirtilen sorunlar arasında yer verdiğini söylemek mümkündür. Öğrenciler genellikle merkezlerdeki öğretmenleri ve arkadaşları ile iyi anlaşmakta, fakat merkezlere düzensiz olarak devam ettikleri sürelerde eğitim ortamından geri kalmakta ve uyum sağlayamamaktadırlar. Bu noktada da karşımıza sistem sorunu çıkmaktadır. Türk Eğitim Sistemindeki sınavlar merkez öğrencilerinin merkeze adapte olmalarında olumsuz etkilemektedir. Ayrıca merkezlerdeki rehberlik birimlerinin çalışmalarını oryantasyon dönemine yönelik yoğun olarak gerçekleştirmeleri önemlidir. Özellikle merkeze düzensiz gelen öğrenciler tespit edilip, rehberlik biriminin gerçekleştireceği ek çalışmalarla bu sorun en aza indirgenebilir.

3.3.5 Eğitim Programı Olmayışından Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmen görüşlerine dayanılarak Bilsem’de yaşanan bir diğer sorun ise öğretmenlerin takip edebileceği bir müfredat programının olmaması olarak tespit edilmiştir. 145 öğretmenin yaklaşık olarak yüzde 27.58’i derslerin nasıl işlenmesi gerektiğini gösteren bir eğitim programına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Eğitim programı olmamasından kaynaklanan sorunlar aşağıda yer almıştır.

1. Herhangi bir dersin Bilsem’de nasıl işleneceğini gösteren bir program olmaması
2. Merkezlerin yönetmeliğinin olmamasından dolayı öğretmenlerin neyi-nasıl yapacaklarını bilememeleri
3. Üniversitelerin üstün yeteneklilere yönelik eğitim programlarının olmayışı olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 39’ da yukarıda belirtilen cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan eğitim programı eksikliği temasına ilişkin görüşlerin dağılımları verilmiştir.

Tablo 39. Eğitim Programı Olmamasından Kaynaklanan Sorunlar

Sorun No	Eğitim Programı olmamasından kaynaklanan sorunlar	Öğretmen Görüşleri	
		F	%
1	Herhangi bir dersin Bilsem’de nasıl işleneceğini gösteren bir program olmaması	24	60
2	Merkezlerin yönetmeliğinin olmamasından dolayı öğretmenlerin neyi-nasıl yapacaklarını bilememeleri	10	25
3	Üniversitelerin üstün yeteneklilere yönelik eğitim programlarının olmayışı	6	15

Tablo 39’da yer alan bulgulara dayanarak 40 öğretmenin yüzde 60’ının belirttiği en yüksek yüzdeler dilime göre konuyla ilgili temel sorunun herhangi bir dersin merkezlerde nasıl işlenmesi gerektiğini gösteren bir eğitim programı olmamasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Hizmet içi eğitim sorunlarında da öğretmenlerin bu konuya değindiği görülmüştür. Öğretmenler gerek hazır bir programın olmayışını gerekse hizmet içi eğitimlerle bu eksikliğin tamamlanmayışını dile getirmektedir. Merkezin temel problemleri içerisinde; öğretmenlerin Bilsem’de üstün yetenekli öğrencilere yönelik gerçekleştirecekleri eğitim faaliyetlerinin nasıl olması

gerektiği konusunda kararsızlıklar yaşadıklarını söylemek mümkündür. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

80. “Bilsem’lere yönelik düzenlemeler, yönetmelikler, acil düzenlenmelidir. 7-8 yıllık mazisi olan bu merkezlerin hala bir yönetmeliği olmaması hayret verici bir durumdur. Üniversitelerden uzmanların yardımları alınarak bir şeylerin artık belirlenmesi gerekir.”

1 no’lu Merkez Öğretmeni

129. “BİLSEM’lerin ara kurum olma özelliğinden çok eğitimin içindeki gerçek yerinin ne olduğunun tespiti ve tanıtımı; programlar için uzman kişilerce, bizlerin de katılımı ile Talim Terbiye Onaylı Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar Eğitim Taslağı Çerçeve Programı hazırlanmalı (ACİL).”

6 no’lu Merkez Öğretmeni

138. “Bilsem’lerde program içeriği tam açık değildir. Bu çelişkilere ve yanlış uygulamalara yol açabilmektedir. Kimse ne yaptığını tam olarak bilmemektedir.”

9 no’lu Merkez Öğretmeni

Bilsem yönergesinin değiştirilmesi ve eğitim programlarının ders örnekleriyle birlikte daha açık ve anlaşılır hale getirilmesi öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Her ne kadar öğretmenler ders müfredatının M.E.B. tarafından açıklanan şekilde olmalarını isteseler de bu üstün yetenekli öğrencilerin eğitim doğasına aykırı bir durumdur. Programların esnek şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu konuda bireysel eğitim programları hazırlayan uzman kişilerin yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Merkezlere bireysel programlamanın nasıl yapılması gerektiği anlatılmalı, öğretmenler üstün yetenekli öğrencilere bireysel eğitim programı oluşturma ve bu programı uygulama konusunda bilinçlendirilmelidir.

3.3.6 Bilsem Hakkında Bilgi Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Merkez öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir başka sorun ise Bilsem’lerin geniş kitlelere ulaştırılamamasından kaynaklanan bilgi yetersizliğidir. 145 Bilsem öğretmeninden 52 tanesi yani yüzde 35.86’sı okul öğretmenlerinin, ailelerin, M.E.M’lerinin Bilsem’lerin önemi, ne olduğu, nasıl eğitim verildiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerin Bilsem ile ilgili bilgi yetersizliğinden kaynaklanan sorunları aşağıda yer almaktadır:

1. Okul öğretmenlerinin Bilsem hakkındaki bilgilerinin yetersiz oluşu.
2. Ailelerin üstün yeteneklilik ve Bilsem hakkında yetersiz bilgiye sahip oluşu.

3. Bilsem'lerin geniş kitlelere duyurulamaması

Tablo 40'de Bilsem hakkında bilgi yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar ile ilgili öğretmen görüşleri frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 40. Bilsem Hakkında Bilgi Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Sorun No	Eğitim Programı olmamasından kaynaklanan sorunlar	Öğretmen Görüşleri	
		F	%
1	Okul öğretmenlerinin Bilsem hakkındaki bilgilerinin yetersiz oluşu.	35	67.30
2	Ailelerin üstün yeteneklilik ve Bilsem hakkında yetersiz bilgiye sahip oluşu.	14	26.92
3	Bilsem'lerin geniş kitlelere duyurulamaması	3	5.7

Tablo 40'de yer alan veriler incelendiğinde 52 Bilsem öğretmenin yaklaşık yüzde 67'sinin ilk sırada belirttiği neden; okul öğretmenlerinin Bilsem'lerin ne olduğu konusunda bilgi sahibi olmayıp hatta olumsuz bir tutum içerisinde oldukları yönündedir. Merkez ile ilgili önyargılı tutumları olan öğretmenler öğrenci ve velileri de olumsuz yönde etkilemektedir. Merkez öğretmenlerin ikinci sırada belirttikleri neden ise velilerin Bilsem ile ilgili yetersiz bilgileridir. Öğretmenlerin yüzde 5.7'si ise Bilsem'lerin geniş kitlelere yeterince duyurulamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler konuyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

176. Genel olarak ailelerin sınavları ve bir yer kazanma konusunu daha fazla önemsemeleri, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi hakkında yeterli bilince sahip olamamaları Bilsem'i amaçlarına ulaşmada olumsuz etkiliyor.

13 no'lu Merkez Öğretmeni

77.Okullarda görev yapan öğretmenlerin Bilsem'in ne olduğu konusunda bir fikri olmadıkları kanısındayım. Bilsem'in öğrencilere hiçbir şey kazandırmadığını düşünen öğretmenlerin varlığı en büyük sorunlarımızdan biri.

1 no'lu Merkez Öğretmeni

111. Yöre halkının Bilsem'leri dersane mantığı ile algılama yanlışlığı, Bilsem'lerin sadece şube müdürlüğüne temsil edilmesi, dolayısıyla Bilsem ruhunun halk tarafından tam anlaşılammış olması sorunlardan sadece bazıları.

21 no'lu Merkez Öğretmeni

Bu bulgulardan yola çıkarak merkezlerin tanıtım konusunda yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Merkezler özellikle öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarına ve velilere kendilerini tanıtmalıdır. Merkezlerin amaçları, eğitim dönemleri, üstün yetenekli öğrenci seçim süreçleri konusunda okullara düzenli olarak bilgilendirme toplantıları düzenlemeleri gereklidir. Bu sayede okul-veli-merkez işbirliği sağlanarak öğrencinin eğitimi üç yönden de değerlendirilebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi hedefleniyorsa aile ve okul göz ardı edilmemelidir.

3.3.7 Proje Üretiminin Gerçekleşmemesinden Kaynaklanan Sorunlar

Öğrencilerin merkezdeki eğitimlerinin asıl işlevi teknoloji, bilim, sanat ve toplumun diğer ihtiyaçlarına yönelik projeler geliştirmek ve bu projeleri hayata geçirmektir. Bu nedenle proje üretimi öğretmenlerin üzerinde hassaslıkla durmaları gereken bir konudur. Öğretmenler bu durumla ilgili olarak karşılaştıkları problemleri aşağıda belirtmişlerdir. Bilsen’de öğrencilerin Bilsen’deki eğitimlerinin en üst basamağı olan proje üretimine geçememesinin nedenleri açık uçlu soruya cevap veren öğretmenlerin yüzde 41.37’sinin katılımıyla aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

1. Proje üretimine geçinceye kadar öğrencilerin sınavları kazanıp merkezden ayrılmaları
2. Proje üretimine geçme zamanının öğretmenler tarafından belirlenememiş olması
3. Proje üretimi konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmayışları
4. Proje üretimini gerçekleştirmek için yeterli ödenek olmaması ve özel sektör veya yerel yönetimlerden destek alınamaması olarak ifade edilmiştir.

Tablo 41’de merkezlerde proje üretimine geçilememesinin nedenleri ile ilgili öğretmen görüşleri frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 41. Proje Üretiminin Gerçekleşmemesinin Nedenleri

Neden No	Merkezlerde proje üretiminin gerçekleşmeme Nedenleri	Öğretmen Görüşleri	
		F	%
1	Proje üretimine geçinceye kadar öğrencilerin sınavları kazanıp merkezden ayrılmaları	25	41.6
2	Proje üretimine geçme zamanının öğretmenler tarafından belirlenememiş olması	10	16.6
3	Proje konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmayışları	18	30
4	Proje üretimini gerçekleştirmek için yeterli ödenek olmaması ve özel sektör veya yerel yönetimlerden destek alınamaması	7	11.6

Tablo 41'deki veriler incelendiğinde proje üretiminin gerçekleşmemesinin en büyük nedeni yüzde 41.6'lık ortalama ile üstün yetenekli öğrencilerin sınavları kazanıp merkezden ayrılmaları olarak ilk sırada görülmüştür. Buradan yola çıkarak Türk Eğitim Sisteminin yapısının merkezler için çok uygun olmadığını yinelemek mümkündür. Çünkü öğretmenlerin öğrencilerde bilgi alt yapısını oluşturup, onlardan da gerçekleştirecekleri projeler ile verim alacakları zamanda öğrenciler merkezlerden ayrılmaktadır. Bu durum öğretmenin şevkini kırmaktadır. Üretimin gerçekleşmemesinin bir diğer temel nedeni ise ikinci sırada yüzde 30'luk ortalama ile öğretmenlerin proje hazırlama, uygulama, yönlendirme, değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmayışlarıdır. Hizmet içi eğitimin gerekliliği burada daha iyi ortaya çıkmaktadır. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

140. "Projeye tam geçen öğrencimiz yok. Fakat fikir bazında proje çalışmaları devam ediyor. Öğrencilerin birinci önceliği OKS ve ÖSS olduğu için bütün öğrencilerin projelerle ilgilenmesi mümkün olmamaktadır."

12 no'lu Merkez Öğretmeni

2. "Bana göre Bilsen'lerde yapılacak projeler, örgün eğitimde yapılamayan, anlaşılamayan konularla ilgili olmalıdır.Neye proje dememiz konusunda kararsızız"

5 no'lu Merkez Öğretmeni

58. "Proje üretimine geçilemiyor çünkü proje eğitimine başlayana kadar çok uzun süre geçiyor. Proje maliyetleri için ödenek gerekiyor."

2 no'lu Merkez Öğretmeni

Merkezlerin asıl kuruluş amacı nitelikli projeler gerçekleştirmektir. Fakat projelerin nitelikleri hususunda bazı belirsizlikler vardır. Bazı merkez öğretmenleri projelerin özellikleri arasında yer alan "Projelerin gerçek yaşamla ilgili, sorun çözmeye yada herhangi bir gereksinimi karşılamaya yönelik olması esastır." maddesine

katılmamakta, öğrencilere bilgi kazandıran her etkinliğin proje olarak isimlendirilebileceğini belirtmektedir. Bazı öğretmenler ise hangi etkinliği proje diye isimlendirip isimlendirmeyeceklerini bilmemektedirler. Bilim ve Sanat Merkezlerinde projeye yönelik bazı çalışmalar gerçekleştirildiği fakat bunları “proje” olarak değerlendirebilecek uzman bir kişi, üniversite veya kurum olmadığından dolayı öğretmenlerin konu hakkında belirsizlikler yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle üniversitelerde proje ve üstün yetenekli öğrencilerin proje çalışmaları ile ilgili uzman kişilerin yetiştirilmesi ve merkezlerdeki öğretmenlere yol göstermesi gereklidir.

3.3.8 Eğitim Zamanının Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Bilsem’de yaşanan sorunlar içerisinde yer alan eğitim zamanının yetersizliğinin nedeni 14 öğretmen tarafından yüzde 9.65’lik en düşük ortalama ile öğrenci devamsızlığından ötürü eğitim programlarının gerçekleşmesi için zaman yetersizliği olarak ifade edilmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmektedir.

65. “Sınav ve not kaygısı ile büyüyen öğrenciler öğrenen insan olamıyorlar. Bir konuyu merak etmekten, kendi başlarına araştırma yapmaktan çok çok uzaklar. En büyük problemlerden biri de zamanın yetmemesi.”

17 no’lu Merkez Öğretmeni

163. “Öğrenciler kendi okullarına devam edip, ayrıca Bilseme geldikleri için öğrencilerle beraber olabildiğimiz zaman çok kısıtlı bu yüzden verimli bir çalışma yapmak mümkün olmuyor.”

16 no’lu Merkez Öğretmeni

129. “Zaman yetersizliği, dersane ve etüd programlarının yoğunluğu, Bilsem’ de çalışma saatleri yetersiz oluşu sorun yaratmaktadır.”

6 no’lu Merkez Öğretmeni

Bu verilerden yola çıkarak devamsızlık konusunun merkezlerin asıl problemi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencisi olmayan Bilsem çalışmalarını aksatmakta, öğretmenler uygulayacakları eğitim etkinliklerini gerçekleştirememektedir. Bu da merkezlerdeki eğitimin amaçlarına ulaşamamasına neden olmaktadır.

3.3.9 Tanılama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlerin merkezlerde yaşanan devamsızlık ve fiziki ortam yetersizliğinden sonra yüzde 57.24'lük dilim ile üçüncü sırada dile getirdikleri sorun tanılama sürecidir. Araştırmada yer alan açık uçlu soruya cevap veren 83 öğretmen tanılamanın yeterli olmadığı kanısındadır. Bu durumla ilgili olarak Bilssem'de merkeze üstün yetenekli öğrenci seçiminde karşılaşılan sorunlar aşağıda yer almaktadır:

1. Merkezdeki tüm öğrencilerin üstün yetenekli olmayışı
2. Tanılama araçlarının yetersiz oluşu
3. Okullardaki öğretmenlerin sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencileri aday göstermedeki başarısızlıkları
4. Bilssem'e öğrenci seçiminde uzman kişilerin yer almayışı
5. İlçe ve köylerdeki öğrencilerin aday gösterilemeyişi

Tablo 42'de merkezlerdeki tanılama sürecinden kaynaklanan sorunlar ile ilgili öğretmen görüşleri frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 42. Tanılama Sürecinden Kaynaklanan Sorunlar

Sorun No	Tanılama sürecinden kaynaklanan sorunlar	Öğretmen Görüşleri	
		F	%
1	Merkezdeki tüm öğrencilerin üstün yetenekli olmayışı	19	22.89
2	Tanılama araçlarının yetersiz oluşu	24	28.91
3	Okullardaki öğretmenlerin sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencileri aday göstermedeki başarısızlıkları	27	32.53
4	Bilssem'e öğrenci seçiminde uzman kişilerin yer almayışı	10	12.04
5	İlçe ve köylerdeki öğrencilerin aday gösterilmeyişi	3	3.61

Tablo 42'deki veriler incelendiğinde 83 öğretmenin yüzde 32.53'ünün birinci sırada okullardaki öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri aday göstermedeki başarısızlıklarından kaynaklanan sorunları dile getirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yüzde 28.91'i ise tanılama araçlarının yetersiz olduğunu, ölçmenin güvenilir olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle birlikte gelen ve öğretmenlerin yüzde 22.89'unun dile getirdiği sorun ise merkezdeki tüm öğrencilerin üstün yetenekli olmayışıdır. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmektedir.

120. “Aday gösterilen öğrenciler çoğu zaman üstün değil parlak oluyor. İlçeler ve köylerden aday gösterilemiyor. Gerçekten üstün yetenekli çocuklar gelmiyor. Bizler büyük bir heyecanla başlamıştık Bilsen’ e. Kendi adıma konuşsam, bu heyecanı artık duymuyorum. Öğretmen olmaya ortaokulda karar veren ve 26 yıl boyunca keyifle, heyecanla okula giden ben, rüyalarında emekli olduğunu görüp ağlayarak uyanan ben, ne yazık ki hem bakanlığımızın hem Milli Eğitim Müdürlüğümüzün hem de okullarımızdaki birçok idareci ve öğretmenin bu güzel projeye yeterince ilgi göstermemesinden dolayı heyecanımı kaybettim. Emekliliği düşünüyorum.”

10 no’lu Merkez Öğretmeni

111. “Öğrenci tanılama sürecinde çok fazla problemle karşılaşmaktayız. Bu konuda üniversitelerle işbirliği yapılması çok faydalı olacaktır.”

21 no’lu Merkez Öğretmeni

138. “Tanılamada soru kitapçıklarının çoğaltılması merkezlere bırakılıyor. İyi niyetli olmayan kişilerce suistimale açık bir durum olabilir. Merkezi sistemde yapılması (genel yetenek testinin) daha uygun olur. Tanımlama komisyonunda (resim-müzik) üstün yetenekliler konusunda uzman kişilerin de bulunması idealdir. Ayrıca resim-müzik alanlarında üniversiteden hocalar da komisyona alınabilir (objektifliği sağlamak adına)”.

9 no’lu Merkez Öğretmeni

Tanılama süreci içinde ilk dikkat çeken nokta okullardaki öğretmenlerin öğrencileri aday göstermelerinde yaşanan sorunlardır. Bu konuda fazla bilgi sahibi olmayan öğretmenler üstün ve parlak çocukları kimi zaman ayırt edememekte, bu durumda öğretmenlerin gözünden kaçan yetenekli öğrenciler heba olmaktadır. İkinci dikkat çeken nokta ise okullardaki öğretmenlerin çocukların performansı düşer, sınavlara hazırlanamazlar kaygısıyla hareket etmesi ve doğru kişileri bilerek aday göstermek istemeyişleridir. Bu durumda tanılama süreci için uzman kişilerden oluşan ortak bir komisyon kurularak, ilçe ve köylerdeki okullar dahil olmak üzere tüm okullardaki öğrencilerin bu komisyon tarafından tespit edilmesi daha yararlı olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Özet

Ülkemizde üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında farklı zamanlarda, farklı modellerin ortaya koyulduğu görülmektedir. Son yıllarda üstün yetenekli çocukların eğitimi için Türk Eğitim Sistemine uygun model arayışları sonucu Bilim ve Sanat Merkezleri uygulaması hayata geçirilmiştir.

Bu araştırma çerçevesinde BİLSEM uygulaması öğretmen görüşlerine göre eğitim-öğretim, rehberlik, fiziksel donanım ve okul-çevre-Bilsem işbirliği açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Bu yolla; 2004–2005 öğretim yılında yer alan Ankara Yasemin Karakaya, İstanbul, İzmir Sıdıka Akdemir, Bursa, Kemalpaşa Cevdet Nerse, Tekirdağ, Kastamonu, Bayburt, Denizli, Trabzon, Afyon, Uşak, Isparta, Amasya, Ordu, Zonguldak, Tokat, Van, Kaman, Siirt, Manisa, Sinop, Adana ve Malatya Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yukarıda yer alan dört boyut açısından görüşlerine başvurulmuştur. Merkez öğretmenlerine açık uçlu bir soru sorulmuştur. Araştırmanın genel amacına uygun olarak Bilsem öğretmenlerine merkezlerde yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerini belirtmeleri amacıyla “Bilsem’de yaşanan sorunlar nelerdir? Nedenleri ile anlatınız.” şeklinde açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2005 yılında Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın gerçekleşmesinde evrenin tamamı üzerinde gözlemde bulunulduğundan dolayı araştırma örneklemini araştırmanın evreni oluşturmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde evrenin tamamına ulaşılmıştır. 2005 yılı itibari ile toplam 25 bilim-sanat merkezinde görev yapan branş, sınıf, rehber ve özel eğitim öğretmenlerinin Bilsem uygulamasının değerlendirilmesine yönelik görüşleri alınmıştır. 294 Bilsem öğretmenin 227 tanesi merkezlere posta yoluyla gönderilen ankete cevap vermiştir. Bu duruma göre geriye dönüş oranının %77 olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle ölçeklerin $\frac{3}{4}$ ’ü geriye dönmüştür.

Veriler literatür taraması ve tutum ölçeği yoluyla toplanmıştır. Deneklere uygulanmak üzere Likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Bütün deneklerin kişisel bilgilerine ilişkin ortak bulgular bölge dikkate alınarak frekans ve yüzde dağılımı ortak tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen önemli bulguların özeti şu şekildedir.

Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında yer alan 25 Bilim ve Sanat Merkezi arasından Amasya ilinde yer alan Bilssem’de araştırmaya katılan öğretmen sayısının yüzde 11 oranıyla en büyük orana sahip olduğu görülmektedir. Bölgelere göre dağılımda ise Karadeniz (yüzde 41.4), Ege (yüzde 20.2), Marmara (yüzde 18), İç ve Doğu Anadolu (yüzde 6.1), Güney Doğu Anadolu (yüzde 2.2) şeklinde sıralanmaktadır.

Cinsiyet durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde tüm deneklerin yüzde 61.6’sını erkeklerin, yüzde 38.3’ünü bayanların oluşturduğu görülmektedir.

Bilssem öğretmenlerinin merkezde gerçekleştirdikleri görev süreleri yüzde 43.1 oranıyla 1-12 ay seçeneğinde yoğunlaştığı görülmüştür. Daha sonra sırasıyla yüzde 29 oranıyla 2 yıldır görev yapmakta olan öğretmenler gelmektedir. Merkez öğretmenlerinin görev süresi değişkeni açısından ilk 2 yılda yoğunlaşmasının nedeni merkezlerin henüz on bir yıllık bir geçmişe sahip olması olabilir.

Bilssem öğretmenlerinin mesleklerindeki hizmet süreleri yüzde 63.87 oranıyla ilk on yılda yoğunlaştığı görülmüştür. Merkezlere öğretmen olabilmek için öğretmenler bir seçim aşamasından geçmektedir. Bu seçim aşamasında öncelikli olarak yeni mezun öğretmenlere yer verilmektedir. Bu durum bulguların nedeni olarak düşünülebilir.

Merkezlerde alan değişkeni açısından bulgular incelendiğinde en yüksek orana yüzde 81.93 ile branş öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. En düşük oran ise sadece 0.4 yüzde ile okul öncesi öğretmenine aittir. En düşük ikinci oran 0.8’lik yüzde ile özel eğitim öğretmenlerine aittir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Merkez öğretmenlerinin merkezlerin eğitim-öğretim durumuna ilişkin bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. En yüksek ortalama Ege bölgesinde görev yapan Bilssem öğretmenlerine aittir. En düşük ortalama ise Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan Bilssem öğretmenlerine aittir.

Eğitim-Öğretim durumuna ilişkin öğretmenler arasındaki cinsiyet farkının anlamlı fark yaratmadığı, hepsinin aynı düşüncelere sahip olduğu görülmektedir..

Gerçekleştirilen analiz sonucu öğretmenlerin Bilssem’de geçirdikleri hizmet süreleri arasındaki farka rağmen eğitim-öğretim durumları hakkındaki görüşlerinin benzer düzeyde ve olumlu olduğu görülmüştür.

Bilssem’lerde uygulanmakta olan eğitim-öğretim hizmetlerinin öğretmenlerin öğretmenlik kariyerleri boyunca gerçekleştirdikleri hizmet süreleri değişkeni açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Bilssem’lerde uygulanmakta olan eğitim-öğretim hizmetlerinin alan değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Eğitim-Öğretim hizmetlerinin en düşük $X=3.8194$ ortalama ile rehber öğretmenlere ait olmasının nedeni rehber öğretmenlerin eleştirel ve dışarıdan bir bakış açısıyla Bilssem’deki eğitim-öğretim ortamını analiz ettikleri şeklinde yorumlanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Merkez öğretmenlerinin merkezlerin rehberlik durumuna ilişkin bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Karadeniz bölgesi ile Marmara, Ege, Akdeniz ve Doğu Anadolu bölgeleri arasında; Ege bölgesi ile de Akdeniz bölgesi arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Cinsiyete dayalı yapılan karşılaştırmada anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Bilsem'lerde görev yaptıkları hizmet süresi değişkenine bağlı olarak merkezde çalışma süreleri 1 ve 2 yıl arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın nedeni ilk yıllarını merkezlerde geçirmekte olan öğretmenlerin rehberlik durumlarına ilişkin etkinlikleri tam olarak anlamlandıramadıkları, henüz oryantasyon dönemini öğrencilerle birlikte kendilerinin geçirdikleri, klasik eğitim sistemi mantığını merkezlerde aramaya çalıştıklarından kaynaklanabilir.

Bilsem öğretmenlerinin meslekteki hizmet süreleri arasındaki farkın araştırmada yer alan rehberlik durumlarının istenilen niteliklere uygun olarak gerçekleşmesine ilişkin düşüncelerini etkilemediği görülmektedir.

Bilsem'lerde uygulanmakta olan rehberlik hizmetlerinin alan değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bulgular incelendiğinde bölge değişkeni açısından .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Marmara bölgesinde yer alan Bilsem'lerde çalışan öğretmenler çalıştıkları merkezlerin fiziksel donanım açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sadece Marmara bölgesi değil diğer bölgeler arasında da yüksek ortalamalar ortaya konulmamıştır. Hiçbir bölgede 3.40 ve üzerinde bir aritmetik ortalama görülmemektedir. Bu verilere dayalı olarak merkezlerde görev yapan öğretmenlerin Bilsem'leri fiziksel donanım açısından yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından bayan ve erkek öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bayan öğretmenler $X=2.5718$ 'lik aritmetik ortalama ile fiziksel donanım açısından merkezlerin yeterlilik durumuna katılmadıklarını, erkek öğretmenler ise $X=2.8446$ 'lık ortalama ile yeterlilik durumu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Merkezlerdeki öğretmenlerin merkezlerde geçirdikleri görev süresi açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen analizler sonucu, 1-12 ay ve 13-24 aydır merkezlerde görev yapmakta olan öğretmen görüşleri

arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bilssem' de görevlerinin ilk yılını geçirmekte olan öğretmenler merkezlerin fiziksel donanımlarının istenilen düzeyde olmadığı görüşünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında fiziksel donanım durumu açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Bilssem'lerdeki fiziksel donanım durumunda alan değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Alan değişkeni açısından hiçbir bölgede 3.40 ve üzerinde bir aritmetik ortalama görülmemektedir. Bu verilere dayalı olarak hangi alanda görev yaparsa yapsın Bilssem öğretmenlerinin merkezlerin bina donanım durumlarını, materyal, malzeme, oyun aracı, oyun alanı, bilgisayar, kütüphane kaynak durumlarını yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından olumsuz bir durum olarak düşünülebilir. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler yeteneklerini ortaya koyabilmek amacıyla yukarıda belirtilen donanımları birer araç olarak kullanabilmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bölge değişkeni açısından gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Marmara bölgesi ile Ege ve Karadeniz Bölgeleri arasında; Akdeniz bölgesi ile de yine Ege ve Karadeniz bölgeleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Marmara, Akdeniz, İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde yer alan merkezlerde görev yapan öğretmenlerin merkezler ile okul-öğretmen-çevredeki iş merkezlerinin birbirleriyle işbirliği halinde çalışmadığı, öğrencinin performansı konusunda okulun merkezle-merkezin okulla iletişim halinde olmadığı, üstün yetenekli öğrencilerin ürünlerini çevreyle paylaşmadığı görüşünde olduklarını söylemek mümkündür.

Cinsiyete dayalı yapılan karşılaştırmada anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Gerçekleştirilen analiz sonucu öğretmenlerin Bilssem' de geçirdikleri hizmet süreleri arasındaki farka rağmen okul-çevre işbirliği durumları hakkındaki görüşlerinin

benzer düzeyde olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama $X=3.4714$ 'lük aritmetik ortalama ile 5 yıl ve üzerinde zamandır Bilesem' lerde hizmet vermekte olan öğretmenlerin katılımıyla ortaya konulmuştur.

Bilesem öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında okul-çevre işbirliği durumu açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Bilesem'lerdeki okul-çevre işbirliği durumunda alan değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Açık Uçlu Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bilesem öğretmenlerine merkezlerde yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerini belirtmeleri amacıyla veri toplama aracında açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soru "Bilesem'de yaşanan sorunlar nelerdir? Nedenleri ile anlatınız." şeklinde anketin son kısmında verilmiştir. 227 Bilesem öğretmeninden 145 tanesi bu soruyu cevaplandırmıştır. Bilesem öğretmenlerinin görüşlerine dayanılarak merkezlerde yaşanan dokuz temel sorun Frekans Analizi ile tespit edilmiştir. Bu durumda aşağıda yer alan dokuz sorun ortaya çıkmıştır.

Merkez Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar; 1. Merkez Öğrencilerinin Devamsızlık Sorunları, 2. Merkezlerin Fiziki Ortam Yetersizliği, 3. Hizmet içi Eğitim Yetersizliği, 4. Öğrencilerin Merkeze Uyum Sorunları, 5. Eğitim Programı Sorunları, 6. Merkez Hakkında Bilgi Yetersizliği Sorunları, 7. Proje Üretiminin Gerçekleşmeme Sorunu, 8. Eğitim-Öğretim Zamanının Yetersizliği Sorunu ve 9. Öğrenci Tanılama Sürecindeki Sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Bulgular incelendiğinde 145 öğretmenin 102 tanesinin merkezdeki öğrencilerin devamsızlık problemi üzerinde durduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 145 öğretmenin yüzde yetmişinin devamsızlık sorununa değinmesi merkez açısından önemli bir problem olarak düşünülebilir. Merkez öğretmenleri devamsızlık problemini dört nedene bağlamaktadır. Bu nedenler merkez öğrencilerinin OKS sınavına

hazırlanmaları, öğrencilerin okul-dershane-etüd gibi yoğun bir eğitim sürecinde olması, Bilssem'lerin şehir merkezine uzak alanlarda kurulmuş olmaları ve merkezlerdeki eğitimin öğrencilerin örgün eğitimleri sonrasında akşam geç vakitlerde gerçekleşmesi olarak öğretmenlerce ifade edilmiştir.

Verilere göre 145 merkez öğretmeninden 97 tanesinin merkezlerin fiziki ortamının yetersiz olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Açık uçlu soruya cevap veren öğretmenler arasında yüzde 66.89'unun çalıştıkları ortamı öğrencilerin eğitimi açısından yetersiz buluşu ikinci sırada belirtilen sorun olarak ifade edilmiştir. Merkez öğretmenleri fiziki ortam yetersizliği ile ilgili sorunları bina yetersizliği, sınıf sayısının az oluşu, oyun alanlarının olmayışı, merkezlerde Resim, Fen, Müzik atölyelerinin olmayışı, laboratuvarların yetersiz oluşu, bilgisayarların yetersiz oluşu, spor alanlarının olmayışı, merkezlerin kendilerine ait binalarının yerine farklı kurumların bünyesinde(bina olarak) çalışmalarını ifade edilmiştir.

Merkez öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir başka sorun ise hizmet içi eğitimlerin yetersiz oluşudur. 145 Bilssem öğretmeninden yüzde 31.03'ü yeterli hizmet içi eğitim alamadıklarını, merkezlerde nasıl eğitim uygulamaları gerektiği konusunda ne yapacaklarını bilemediklerini belirtmişlerdir.

Bulgular incelendiğinde 145 merkez öğretmenin 29 tanesinin yaklaşık olarak yüzde 20' sinin öğrencilerin merkezlere uyum sağlayamadıkları görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Bilssem öğretmenleri öğrencilerin merkeze uyum sağlayamamalarının nedenlerini rehberlik hizmetlerinin yetersiz oluşuna, rehber öğretmen eksikliğine, özel eğitim öğretmeni eksikliğine, devamsızlık sorununa ve öğrencilerin okul sistemi ile Bilssem sistemi arasında kalmalarına bağlamışlardır.

Öğretmen görüşlerine dayanılarak Bilssem'de yaşanan bir diğer sorun ise öğretmenlerin takip edebileceği bir müfredat programının olmaması olarak tespit edilmiştir. 145 öğretmenin yaklaşık olarak yüzde 27.58'i derslerin nasıl işlenmesi gerektiğini gösteren bir eğitim programına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Merkez öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir başka sorun ise Bilsem'lerin geniş kitlelere ulaştırılmamasından kaynaklanan bilgi yetersizliğidir. 145 Bilsem öğretmeninden 52 tanesi yani yüzde 35.86'sı okul öğretmenlerinin, ailelerin, M.E.M'lerinin Bilsem'lerin önemi, ne olduğu, nasıl eğitim verildiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerin Bilsem ile ilgili bilgi yetersizliğinden kaynaklanan sorunları okul öğretmenlerinin Bilsem hakkındaki bilgilerinin yetersiz oluşu, ailelerin üstün yeteneklilik ve Bilsem hakkında yetersiz bilgiye sahip oluşu ve Bilsem'lerin geniş kitlelere duyurulamaması olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin merkezdeki eğitimlerinin asıl işlevi projeler geliştirmek ve bu projeleri hayata geçirmektir. Bu nedenle proje üretimi öğretmenlerin üzerinde hassaslıkla durmaları gereken bir konudur. Bilsem'de öğrencilerin Bilsem'deki eğitimlerinin en üst basamağı olan proje üretimine geçememesinin nedenleri öğretmenlerin yüzde 41.37'sinin katılımıyla; proje üretimine geçinceye kadar öğrencilerin sınavları kazanıp merkezden ayrılmaları, proje üretimine geçme zamanının öğretmenler tarafından belirlenememiş olması, proje üretimi konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmayışları ve proje üretimini gerçekleştirmek için yeterli ödenek olmaması ve özel sektör veya yerel yönetimlerden destek alınamaması olarak ifade edilmiştir.

Bilsem'de yaşanan sorunlar içerisinde yer alan eğitim zamanının yetersizliğinin nedeni 14 öğretmen tarafından yüzde 9.65'lik en düşük ortalama ile öğrenci devamsızlığından ötürü eğitim programlarının gerçekleşmesi için zaman yetersizliği olarak ifade edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak devamsızlık konusunun merkezlerin asıl problemi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencisi olmayan Bilsem çalışmalarını aksatmakta, öğretmenler uygulayacakları eğitim etkinliklerini gerçekleştirememektedir..

Öğretmenlerin merkezlerde yaşanan devamsızlık ve fiziki ortam yetersizliğinden sonra yüzde 57.24'lük dilim ile üçüncü sırada dile getirdikleri sorun tanılama sürecidir. Araştırmada yer alan açık uçlu soruya cevap veren 83 öğretmen tanılamasının yeterli olmadığı kanısındadır.

Sonuç

Bu araştırmanın amacı; Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasını merkez ortamının içinde yer alan ve sorunları bizzat yaşayan Bilsem öğretmenleri görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Uygulamanın değerlendirilmesi dört açıdan ele alınmıştır. Merkezlerin eğitim-öğretim durumları, rehberlik durumları, fiziksel donanım ve okul-merkez işbirliği açısından durumları 2005 yılı itibari ile Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yer alan merkez öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir.

Bütün denekler merkezlerdeki eğitim-öğretim durumunun belirtilen niteliklere uygun olarak gerçekleştirildiğine "katıldıklarını" ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle; merkez öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini gerçekleştirmek için öğrencileri yeni fikirler üretmeye teşvik ettikleri, derslerde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkan sağladıkları, öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri, derste öğrencilere bir konuyu derinlemesine çalıştırdıkları, öğrencilere konuları keşif yoluyla ve sorgulayarak öğrettikleri, öğrencileri proje çalışmalarına yönelttikleri v.s. sonucuna varılmıştır. Eğitim-öğretim durumuna yönelik karşılaşılan sorunlar ise öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitimi alamadıkları bu yüzden merkezlerde üstün yetenekli öğrencilere yönelik nasıl bir eğitim uygulamaları gerektiği konusunda ne yapacaklarını bilemedikleri hususundadır. Bu soruna paralel olarak belirtilen problem öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik takip edecekleri düzenli bir eğitim programının olmayışdır. Diğer bir sorun öğrencilerin OKS sınavlarına hazırlanmaları, merkeze düzenli olarak devam etmeyişleri ve bu yüzden eğitim-öğretimin aksamasıdır. Eğitim-öğretimin aksayışı beraberinde Bilsem'lerdeki eğitimin en üst aşaması olan proje üretiminin gerçekleşmemesi sorununu doğurmaktadır.

Merkez öğretmenleri araştırmada yer alan rehberlik değişkenine ilişkin durumlara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle; her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenebildikleri, seçilen öğrencilerin merkezlerde kendilerini daha iyi ifade ettikleri, merkezlere uyum sağlamakta çok zorlanmadıkları, grup çalışmalarına istekli katıldıkları, merkezlerde mesleki yönlendirme çalışmalarının gerçekleştirildiği v.s. sonucuna varılmıştır. Rehberlik durumuna yönelik karşılaşılan sorun ise en az belirtilen

sorunlar arasında yer alan öğrencilerin uyum sorunudur. Öğretmenler genellikle öğrencilerin merkeze uyum sağladıklarını fakat rehber öğretmen eksikliği, özel eğitim öğretmeni eksikliği, devamsızlık sorunu ve öğrencilerin okul sistemi ile Bilsem sistemi arasında kalmaları nedeni ile bazı öğrencilerin uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Merkez öğretmenleri merkezlerdeki fiziksel donanım durumunun yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir deyişle; merkez öğretmenleri merkezlerin bina donanım durumlarını, materyal, malzeme, oyun aracı, oyun alanı, bilgisayar, kütüphane kaynak durumlarını yeterli bulmadıkları sonucuna varılmıştır. Fiziksel donanım durumuna yönelik öğretmen görüşleri ile açık uçlu soruya yönelik belirtilen fiziksel donanım durumuna ilişkin veriler paralellik göstermiştir. Açık uçlu soruya cevap veren 145 merkez öğretmenin yüzde 66.89'u fiziki ortam yetersizliği ile ilgili sorunları bina yetersizliği, sınıf sayısının az oluşu, oyun alanlarının olmayışı, merkezlerde resim, fen, müzik atölyelerinin olmayışı, laboratuvarların yetersiz oluşu, bilgisayarların yetersiz oluşu, spor alanlarının olmayışı, merkezlerin kendilerine ait binalarının yerine farklı kurumların bünyesinde(bina olarak) çalışmalarını ifade etmişlerdir. Bilsem öğretmenleri mevcut koşulların istenilen nitelikte olmamasının nedenlerini bakanlık ödeneklerinin yetersizliği, sponsor bulma konusunda yaşanan sıkıntılara bağlamışlardır.

Merkez öğretmenleri merkezlerin okul-çevre işbirliğine ilişkin durumlara katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle; okulların Bilsem uygulaması konusunda yeterli şekilde bilgilendirilmediği, okul öğretmenleri ve Bilsem öğretmenlerinin öğrenci hakkında görüş bildirmek için bir araya gelmediği, eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin okul öğretmenin görüşüne yer verilmediği, eğitim-öğretim sürecinin öğrencinin okuluyla işbirliği içinde devam etmediği v.s. sonucuna ulaşılmıştır. Okul-çevre işbirliği konusunda karşılaşılan sorun Bilsem'lerin geniş kitlelere ulaştırılmamasından kaynaklanan bilgi yetersizliğidir. Açık uçlu soruya cevap veren 145 Bilsem öğretmenin yüzde 35.86'sı okul öğretmenlerinin, ailelerin, M.E.M'lerinin Bilsem'lerin önemi, ne olduğu, nasıl eğitim verildiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı üzerinde durmuşlardır. Bu durumda merkezlerin okul ve çevreyle işbirliği sağlanamamaktadır.

Öneriler

Merkezlerdeki Eğitim-Öğretim Durumuna Yönelik Öneriler

- Merkezlerde; üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik dünyadaki farklı uygulamaları sentezleyip, geliştirmenin yanı sıra kendi kültürümüzle uyumlu fakat evrensel özellikler taşıyan öğretim yöntemleri üretilmeli ve kullanılmalıdır.
- Bilsem’lerde gerçekleştirilen eğitim programları öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önüne alınarak geliştirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bu süreç esnasında üniversitelerle işbirliği sağlanmalı, üstün yeteneklilik konusunda uzman kişi, kurum ve kuruluşlardan destek alınmalıdır.
- Merkezlerde görev alan öğretmenlere bireysel programlamanın nasıl yapılması gerektiği anlatılmalı, öğretmenler üstün yetenekli öğrencilere bireysel eğitim programı oluşturma ve bu programı uygulama konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Merkezlerde üstün yetenekli öğrencilere yönelik bireysel eğitim programı hazırlayacak donanımda en az bir öğretmen bulundurulmalıdır.
- Öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda periyodik olarak hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Hizmet içi eğitim öncesi merkezlerdeki öğretmenlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak hizmet içi eğitim seminerlerinin içerikleri hazırlanmalıdır. Hizmet içi programlarının uygulanması ve değerlendirilmesinde üniversitelerden destek alınmalıdır.
- Bilim ve Sanat Merkezlerinde projeye yönelik bazı çalışmalar gerçekleştirildiği fakat bunları “proje” olarak değerlendirebilecek uzman bir kişi, üniversite veya kurum olmadığından dolayı öğretmenlerin konu hakkında belirsizlikler yaşadığı görülmektedir. Üniversitelerde proje ve üstün yetenekli öğrencilerin proje çalışmaları ile ilgilenecek uzman kişiler yetiştirilmeli ve bu kişiler merkezlerdeki öğretmenleri proje hakkında bilinçlendirmelidir.

Merkezlerdeki Rehberlik Durumuna Yönelik Öneriler

- Eğitim sistemimizde gerçekleştirilen sınavlar nedeni ile merkeze düzensiz gelen öğrenciler tespit edilip, rehberlik birimi tarafından öğrenciler için ek çalışmalar düzenlenmelidir. Bu çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin uygun zamanlarında gerçekleştirilmelidir.
- Üstün yetenekli öğrenciler “hayatlarının geri kalanında” ne yapmak istediklerini her zaman kesin ve net olarak bilemezler. Sınıf içerisinde başarılı olmalarını sağlayacak akademik özelliklere sahip olsalar bile kariyerlerine ilişkin plan yapmak uzman kişilerin gerçekleştirebileceği bir durumdur. Bilim ve Sanat Merkezleri Rehberlik birimlerinde öğrencilerin kendilerini tanımlarını gerçekleştirecek grup ve bireysel etkinlikler ve bu doğrultuda kariyer planlamaları gerçekleştirilmelidir.
- Grup danışmanlığı, üstün yetenekli çocukların gelişimleri ve “üstün yetenekli” olmanın ifade ettiği anlam ile ilgili çelişkilerini ve sorularını birbirleriyle nadiren paylaşma fırsatı sunan bir danışmanlık alanıdır (Colangelo;Assouline,2002). Bilim ve Sanat Merkezleri Rehberlik biriminde grup danışmanlığı etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.
- Türkiye’deki her merkezde mutlaka en az bir rehber öğretmen ve bir de özel eğitim öğretmenin görev yapması sağlanmalıdır.
- Bilim ve Sanat Merkezine kayıt hakkı kazanan öğrencilerin, “ayrıcalıklı üstünlükleri” topluma hizmet duygusu ile birlikte geliştirilmeli, gerekli rehberlik hizmetleri uzmanlarca yapılmalıdır.
- Merkezlere tanılama sürecinin sağlıklı şekilde gerçekleşmesi için rehber öğretmenler de dahil olmak üzere uzman kişilerden oluşan ortak bir komisyon kurularak, ilçe ve köylerdeki okullar dahil olmak üzere tüm okullardaki öğrencilerin bu komisyon tarafından tespit edilmesi sağlanabilir.

Merkezlerdeki Fiziksel Donanım Durumuna Yönelik Öneriler

- Türkiye’de yer alan tüm Bilsem’lerin gerek proje çalışmaları için gerekse merkezlerin fiziki donanımlarının istenilen niteliklerde olması için düzenli bir gelir kaynağına sahip olması gereklidir.
- Bilsem yönergesi acilen değiştirilmeli, materyal, malzeme, araç-gereç hususunda Türkiye’de yer alan tüm merkezlere düzenli, yeterli ve eşit olarak kaynak sağlanmalıdır.
- Bilim ve Sanat Merkezlerindeki arşiv, kütüphane ve dokümantasyon biriminde merkezdeki öğretmenlerin alan hakkında ufuklarını açacak, üstün yeteneklilere yönelik müfredatların geliştirilmesine, bireyselleştirilmiş eğitime, teknoloji kullanımına, öğrenci için uygun materyallerin hazırlanışı, kullanışı ve geliştirilmesine ilişkin literatür kaynaklarını içeren zengin bir kütüphane yer almalıdır.
- Arşiv, kütüphane ve dokümantasyon biriminde öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı, ilgi alanlarına yönelik derinlemesine çalışabilecekleri uygun kitap, dergi, makale, bulmaca ve internet erişimleri ile ulaşabilecekleri sistemli bir bilgi ağı ile spesifik bilgi ulaşımları gerçekleştirilmelidir.
- Merkezde öğrenciler için fizik, kimya, biyoloji, matematik, müzik, resim ve dil laboratuvarlarının veya disiplin alanlarının öğretimini kolaylaştıracak uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
- Merkezlerdeki dersliklerin öğrenci sayısına göre planlanmış geniş şekilde olması öğrencilerin oyun ve ders esnasında bireysel etkinlikleri ve bir takım değişiklikleri istedikleri gibi yapabilmelerine imkan sağlamalıdır.
- Merkezdeki mekanların uzun süre zarfında farklı amaçlar için de kullanılabilir olması, yeniden düzenlenmeye elverişli, gerçekleştirilen etkinliklerle mekanların ilişkilendirilmesi sağlanmalıdır.
- Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya koyabilmek amacıyla merkezdeki eğitim programları gözden geçirilerek teknik ve içerik olarak yerel ve bireysel özelliklere uygun materyaller merkezlerde bulundurulmalıdır.

Merkezlerdeki Okul-Çevre İşbirliği Durumuna Yönelik Öneriler

- Merkezlerin tanıtım konusunda yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Merkezler özellikle öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumları ve velilere yönelik tanıtım seminerleri düzenlemeli, kendilerini tanıtmalıdır.
- Okul-çevre işbirliğini gerçekleştirilmesi için merkezlerin amaçları, eğitim dönemleri, üstün yetenekli öğrenci seçim süreçleri konusunda okullara ve iş merkezlerine düzenli olarak bilgilendirme toplantıları düzenlemelidir.
- Bilim ve Sanat Merkezlerinin üstün yetenekli öğrencilerin yeni düşünce ve buluşlarını değerlendirebilecek kurumlarla (Üniversite,Tübitak...v.b.) işbirliği içinde olmaları gereklidir.
- Üstün yetenekli bireylerden en üst düzeyde verim alınabilmesi için bireyin yeteneklerinin erken yaşlarda fark edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aile ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin bu sorumluluklarının farkında olmaları sağlanmalıdır.
- Merkezlere farklı iş alanlarından uzman kişiler getirilerek öğrencilerin bu kişileri tanıyıp örnek alabilmesi, mesleğinde başarılı olan kişilerin ise merkezlerin amaçlarına ulaşabilmesinde öğrencilere maddi-manevi destek olması sağlanmalıdır.

Bu Alanla İlgili Olarak Aşağıda Yer Alan Araştırmalar Gerçekleştirilebilir:

- Merkezlere öğretmen seçim aşamalarının nasıl olması gerektiği literatürde yer alan kaynaklardan incelenmeli, merkezlere nitelikli öğretmen seçim aşamaları araştırılmalıdır.
- Merkezlerde üstün yetenekli öğrencilere uygulanabilecek eğitim programlarının nasıl olması gerektiği araştırılmalıdır.
- Bilim ve Sanat Merkezlerinde gerçekleştirilecek eğitim yönetiminin nasıl olması gerektiği araştırılabilir.
- Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilen eğitimin öğrencilerin üstün yetenekleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- İlköğretim okullarında verilen eğitimin öğrencilerin üstün yetenekleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Merkezlerde üstün yetenekli öğrencilerin gerçekleştirdikleri proje çalışmalarının uygulanma ve hayata geçirilme durumları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Kamile. Ü. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir:Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alder, Harry. (2004). **Yaratıcı Zeka**. Çeviren: Mehmet Zaman ve Cüneyt Avşar. İstanbul:Hayat Yayınları.
- Akarsu, Füsün. (2000) **İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi İçin Bir Öğrenme Modeli**. Gifted and Talented International, 15(2) ss:124-129.
- Akarsu, Füsün. (2001). **Yetişemediğimiz Çocuklar: Üstün Yetenekli Çocuklar ve Sorunları**. Ankara, Eduser Yayınları.
- Akkanat, Hulisi (2004). **Üstün veya Özel Yetenekliler**. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. ss.169-193.
- Akkutay, Ülker. (1984). **Enderun Mektebi**. Ankara: Gazi Eğitim Fak. Yayınları.
- Akkutay, Ülker. (1999). **Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi**. Osmanlı Ansiklopedisi (Toplum), Ankara:Yeni Türkiye Yayınları.
- A.P.K. (2005) Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurumu <http://apk.meb.gov.tr/>. 13.09.2005.
- Ariklı, İ. Alev (1987). **Yaratıcılık (Üç Derleme)**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Armstrong, Thomas (2000). **Multiple Intelligences In The Classroom**. (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ataman, Ayşegül (1984). **Ankara İli Resmi Şehir İlkokullarındaki Üstün Zekalı Çocukların Fiziksel Gelişim Özelliklerinin Değerlendirilmesi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları:
- Ataman, Ayşegül (1989). **Üstün Yetenekli Çocuklara Uygulanması Gereken Özel Eğitim Tedbirlerine Yönelik Bir Proje Teklifi**. Gazi Eğitim Fak. Dergisi (Namık Kemal Özel Sayısı) cilt:5, sayı:1.,ss:115-121.
- Ataman, Ayşegül (1996). **Üstün Zekalı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar:Eğitimimize Bakışlar 1**, Editör: İlhami Fındıkcı, İstanbul: Kültür koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- Ataman, Ayşegül (2000). **Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu: Aileler ve Öğretmenler Üstün Zekalı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilir?** 13-14 Nisan 2000, Ankara: Meb Yayınları.
- Ataman, Ayşegül (2003). **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**. Editör: Ataman, Ayşegül. Ankara:Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkinson, L.Rita, Atkinson, C. Richard and Hilgard, R.Ernest (1995). **Psikolojiye Giriş**. Çeviren: Kemal Atakay, Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz, İstanbul:Sosyak Yayınları.
- Aygözü, Füsün.(2004). **WISC-R Sertifika Eğitimi Ders Notları**. İstanbul: Psikologlar Derneği Eğitimi.
- Aytaç, Kemal. (1972). **Avrupa Eğitim Tarihi Antik Çağdan 19. Yüzyıl Sonlarına Kadar**. Ankara.
- Balcı, Ali(2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 3. baskı, Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Baldwin, Alexinia Y.; Vialle, Wilma; Clarke, Catherine (2002). **Global Professionalism and Perceptions of Teachers of the Gifted**. (Eds. Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R.J. and Subotnik R.F.) International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd. ss. 565-573.
- Başaran, İ. Ethem. (1985) **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bayburt Bilim ve Sanat Merkezi (2005) <http://www.bilsam.edu.tr.tc/>, 15.09.2005.
- Baykal, İsmail H. (1953). **Enderun Mektebi Tarihi**. İstanbul Fethi Derneği Neşriyatı, İstanbul.
- Betts, George (2004). **Fostering Autonomous Learners Through Levels of Differentiation**, Roeper Review 26, no:4.
- Buzan, Tony; Keene, Raymond (1994) **İçinizdeki Dahiyi Nasıl Uyandırırınız? Deha'nın El Kitabı**. Çeviren: Sinem Gül. 2. baskı,Sabah Kitapları.
- Bümen, Nilay (2002). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Şener (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- B. Farrell, Margaret, Kress; J. Croft (1988) **Teachers of Gifted Children**, *Roepers Review*, **10** (s. 137).
- Callahan, Carolyn M. (1997). **The Construct of Talent**. Peabody Journal of Education v:72 no:3-4 p:21-35
- Colangelo, Nicholas;Assouline Susan. G. (2002). **Counseling Gifted Students**. (Eds. Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R.J. and Subotnik R.F.) International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd. ss. 595-609.
- Can, Gürhan. (2002). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Cutts, Norma E.; Moseley Nicholas (2001). **Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi**. Çeviren: İsmail Ersevrim. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Cünnük, (2004) <http://www.pekiyi.com/ogrenciyitanima.htm>., 19.11.2004.
- Çağlar, Doğan (1972) “**Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri**” Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi, C.5. (3-4) 95-110.
- Çağlar, Doğan (1983) **Üstün zekalı Çocukların Eğitim ve Öğretimi**. Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi, Cilt 3, sayı:19 ss:9-15.
- Çağlar, Doğan (1986) **Üstün Zekalı Çocuklar**. Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi. Yıl:11, Sayı:115, Ekim:1986
- Çağlar, Doğan (2004) **Üstün Zekalı Çocukların Seçimi..** 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. ss. 343-350.
- Çakın, Nihat (2005). **Bilim ve Sanat Merkezine Zihinsel Alandan Devam Eden Öğrencilerin Akranları İle Okul Başarıları Açısından Karşılaştırılması**. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon.
- Davaslıgil, Ümit (2004) **Üstün Çocuklar**. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. ss.211-218.
- DeHaan, Robert F.;Havighurst, Robert J. (1957) **Educating Gifted Children**. The University of Chicago Press.

- Demirel, Özcan (2003). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 5. baskı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doğan, Meryem; Tekcan, Nurcan; Cürebal, Fulya (2004). **Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Bir Okul Modeli: TEVİTÖL** . 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. ss. 85-101.
- Doménechimira, Joseph (2004). **Yaratıcılık Alanında Araştırmalar**. 106. Avrupa Semineri Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar ve Öğrenciler 15-19 Kasım 2004 – Donaueschingen.
- Ekhaml, Leticia; Y. Lee. Thomas (2002). **School Media Specialists and Gifted Educational Resources**. Journal of Educational Media & Library Sciences, Vol.40, No.2 (2002), pp.170-177.
- Enç, Mitat (1973). **Üstün Beyin Gücü: Gelişim ve Eğitimleri**. Ankara:Ankara Üniv. Eğitim Fak. Yayınları.
- Enç, Mitat; Çağlar, Doğan; Özsoy, Yahya (1987) **Özel Eğitime Giriş**. 3. baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Eripek, Süleyman. (1996) **Zihinsel Engelli Çocuklar** . Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Evrin, Selmin (1978). **Psikoloji Açısından I. Zeka Sorunu II. Toplum Hizmetinde Psikoloji**. İstanbul:İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yayınları.
- Feldhussen, John. F. (1997). **Education teachers for work with talented youth**, In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds), Handbook of gifted education (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Freehill, Maurice F. (1961) **Gifted Children: Their Psychology and Education** printed in U.S.A, Brett Macmillan Ltd.
- Galton, Francis (1869). **Hereditary Genius**. An Inquiry into its Laws and Consequences. London, Macmillan and Company Ltd. Cleveland and Newyork.
- Galton, Francis (1978). **Men of Science: Their Nature and Nurture**. London: Macmillan and Co.
- Gardner, Howard (1993). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books.
- Gates, Robert C. (2005). **Intellectual Skills**. http://rcgates.com/psyc/c11_3.html, 27 Ocak 2006.

- George, Daniels. (2003) **Gifted Education**. London, Britian:David Fulton Publishers.
- Gökdere, Murat.; Küçük, Mehmet. (2003). **Zihinsel Alanda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitimindeki Durumları: Bilim Sanat Merkezleri Örneklemleri**. Kuramda ve uygulamada Eğitim Bilimleri, 3(1), 101-124.
- Gökdere, Murat.; Çepni Salih. (2004). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örneklemleri** Gazi Üniv. Eğitim Fak. Dergisi Cilt 24, Sayı 2, 1-14.
- Gökdere, Murat; Ayvacı, Hasan Şevki; Küçük, Mehmet. (2004) **Üstün Yetenekli Çocukların Karşılaştıkları Temel Problemler** . Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim-Öğretim Dergisi, 29 (313), Ekim, ss. 23-32.
- Gross, Miraca U.M.(1999) **Small poppies: Highly Gifted Children in the Early Years**. Roper Review, 21, No:3, ss. 207-214.
- Güngör, Celil. (1997). **Düşünce ve Yaratıcılık**. Estetik ve Sanat Dergisi. Sayı:3 ss:8-9.
- Gürgün, Musa (1980). **Üstün Beyin Gücü Eğitimi ve Fen Lisesi Tecrübesinin Sosyo-Ekonomik Bakımdan Değerlendirilmesi**. Ankara:.T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, No:1708, SPD:318.
- Hallahan, Daniel P.; Kauffman, James M. (1991). **Exceptional Children Introduction to Special Education: Giftedness**. Chapter 10: 397-443, Prantice_Hall Internatioanl Editions,University of Virginia.
- Isparta Bilim ve Sanat Merkezi (2005) <http://www.ispartaBilsem.com/>, 16.09.2005.
- İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi (2005) [http://www.istanbulBilsem.gov.tr./](http://www.istanbulBilsem.gov.tr/), 14.09.2005.
- Kane, Harrison; Brand, Chris (2006) **The Importance of Spearman's G**. <http://theoccidentalquarterly.com/vol3no1/hk-factor.html>. 01.02.2006.
- Kerry A. Hodge; Coral R. Kemp (2000) **Exploring the Nature of Giftedness in Preschool Children**” Journal for the Education of the Gifted 24 no1 Fall 2000, ss:46-73.
- Keysan, Asude (1986). **Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği'nde Üstün Zekalıların Eğitimi**. Yayınlanmış ders ödevi, Ankara: Gazi Üniv. Eğitim Fakültesi.

- Kingore, Bertie. (2004). **High Achiever, Gifted Learner, Creative Learner.** Understanding Our Gifted. <http://www.bertiekingore.com/>, 17.12.2005.
- Koman, Ezgi (2001). **Zeka ne değildir?** Çoluk Çocuk Dergisi. Sayı:2 Cilt: 1 Tarih:01.05.2001 ss:37-38
- Kuzgun, Yıldız. (1995). “**Rehberlik ve Psikolojik Danışma**” 4. baskı. Ankara:ÖSYM Yayınları.
- Küçük, Mehmet., Gökdere, Murat.; Çepni, Salih. (2005). **Difficulties of Turkish Science Gifted Teachers: Institutions of Science and Art Centers.** RELIEVE: v. 11, n. 1, p. 83-98.
- Lubart, Todd. (2003). **In Search of Creative Intelligence.** (Eds. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, and T. Lubart), Models of intelligence: International perspectives (pp. 279-292). Washington, DC: American Psychological Association.
- Marland, Sidney. P.(1972) **Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education.** Washington: U.S. Government Printing Office.
- M.E.B. (1994). **Temel Kabiliyetler Testi Yaş 5-7. Türkiye Standardizasyonu ve Norm Çalışması.** M.E.B. Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: M.E.B. Yayınları.
- MEB, (2000). **Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,** Ankara.
- MEB, (2001). Talim ve Terbiye Kurulu 25.10.2001 tarih ve 370 sayılı kararı (**Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi**), Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı **Fen Liseleri Yönetmeliği** Resmi Gazete Tarihi: 10.01.1999 Resmi Gazete Sayısı: 23579 *Kurum ve Kuruluş Yönetmeliği* (Milli Eğitim Bakanlığı) **Tertip: 5 Resmi Gazete Tarihi: 10.01.1999 Sayısı: 23579.**
- Metin, Nilgün; Dağlıoğlu, Elif. (2004). **Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmenin Rolü.** 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. ss. 179-187.
- Mönks, Franz J; Heller, Kurt A.; Passow, Harry A. (2002). **The Study of Giftedness: Reflections on Where We Are And Where We Are Going.**(Eds. Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R.J. and Subotnik R.F.) International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd. ss. 839-865.
- Neisser, Ulric (1979). **The Concept of Intelligence.** (Eds. Sternberg, R.J. and Detterman D.K.) Human Intelligence. Norwood, NJ:Ablex.

- Ömeroğlu, Esra (2004). **Okulöncesinde Üstün Çocuklar ve Eğitimi**. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. ss.275-283.
- Ön Rapor (2004). **Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu**. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özden, Yüksel (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. 5. baskı. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Özden, Yüksel (2005). **Kendini Keşfet**. 2. baskı. Ankara: Babil yayıncılık.
- Özer, Zuhâl (1997). **Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İhtiyaçları**. Bilim ve Teknik Dergisi, Şubat sayı:360, ss:50-54.
- Özoğlu, Süleyman Çetin (1975). **Üstün Yetenekli Öğrencileri Araştırmaya Yönelme ve Psikolojik Danışma Sorunları**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:8, Sayı: 1-4 ss. 15-29.
- Özsoy, Yahya; Saldıroğlu, Hayrunisa; Sever, Mehmet (1991). **Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri: Ön Raporu** Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı I. Özel Eğitim Konseyi (13-15 Mayıs) Ön Raporu, Ankara.
- Pritchard, Miriam, C.(1951) **The Contributions Of Leta S. Hollingworth to the Study of Gifted Children**. The Gifted Child. Edited by:Witty,Paul.D.C. Boston: Heath and Company. ss:47-83.
- Raph, Jacops. B.; Goldberg, Michael.L.; Passow, Harry A. (1966). **Bright Underachievers**. New York: Teachers College Press.
- Renzulli, Joseph S. (1978). **What Makes Giftedness?**. Phi Delta Kapan. 60(3) p.182
- Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M. (2002). **The Schoolwide Enrichment Model** (Eds. Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R.J. and Subotnik R.F.) International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd. ss. 367-383.
- Rıza, E. Tahir. (2001). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. 2. baskı, İzmir.
- Rouquette, Michel Louis (1989). **Cep Üniversitesi: Yaratıcılık**. Çeviren: Gürbüz, Işın. İstanbul:İletişim Yayınları.
- Saban, Ahmet. (2001). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

- Senemoğlu, Nuray. (2001). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. 3. baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Silverman, Linda Kreger. (1993). **Counseling the Gifted and Talented: A Developmental Model for Counseling the Gifted**. (Edited by:Silverman,L.) Denver: Love.
- Sisk, Dorothy (1987). **Creative Teaching of the Gifted: Science and Mathematics for the Gifted**. Çeviren:Nuray Tahran. Mc. Graw-Hill book company.
- Sisk, Dorothy (1987). **Creative Teaching of the Gifted: Language Arts and Social Arts for the Gifted**. Çeviren:Nuray Tarhan. Mc. Graw-Hill book company.
- Sisk, Dorothy (1987). **Creative Teaching of the Gifted: Creative Problem Solving**. Çeviren:Nuray Tarhan. Mc. Graw-Hill book company.
- Spearman, C. (1904). **General Intelligence, Objectively Determined and Measured**. American Journal of Psychology 15, 201-293.
- Sungur, Nuray. (1997). **Yaratıcı Düşünme**. 2. baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Tarhan, Hayati. (2005). **Üstün Yetenekli Öğrencilerde Fizik Eğitimi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Tavşancıl, Ezel. (2005). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. 2. baskı Ankara: Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, Ezel; Aslan, Esra A. (2001). **Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri**. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tekirdağ Bilim ve Sanat Merkezi (2005) <http://www.tekirdagbilsem.com.tr/>, 13.09.2005.
- Terman, Lewis M. (1916). **The Measurement of Intelligence**. Boston: Houghton Mifflin.
- Terman, Lewis M.; Merrill, Maud A. (1962). **Stanford-Binet Intelligence Scale**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Terman, Lewis M.; Oden, Melita H. (1959). **The Gifted Group At Mid-Life: Thirty-Five Years' Follow-Up Of The Superior Child**. London: Oxford University Press.
- Tevitöl, (2000). **İnanç Lisesi Fizibilite Raporu**. İnanç vakfı yayını.

- Tezci, Erdoğan (2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi.**(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Ural, Ayhan; Kılıç, İbrahim. **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi: SPSS 12.0 For Windows.** Ankara: Betay Yayıncılık.
- Uşak Bilim ve Sanat Merkezi (2005) <http://www.usakBilsem.com/>, 14.09.2005.
- VanTassel-Baska, Joyce (2002). **Theory and Research on Curriculum Development for the Gifted.** (Eds. Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R.J. and Subotnik R.F.) International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd. ss. 345-367.
- Yeşilova, Habibe (1997). **Üstün Yeteneklilik ve Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Ziegler, Albert; Heller Kurt A. (2002). **Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective.** International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd.
- Wang, Lin (1995). **Differential Aptitude Tests (DAT).** Measurement and Evaluation in Counseling and Development. Vol. 28, Issue 3, p.168 .
- Wieczerkowski, Wilhelm; Cropley, Arthur J; Prado, Tania M. (2002). **Nurturing Talents/Gifts in Mathematics.**(Eds. Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R.J. and Subotnik R.F.) International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd. ss. 413-427.
- Winner, Ellen; Martino, Gail Wilhelm (2002). **Giftedness in Non-Academic Domains: The Case of the Visual Arts and Music.** (Eds. Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R.J. and Subotnik R.F.) International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd Edition Elsevier Science Ltd. ss. 95-111.

EKLER

EK - 1

EK-1



İLKÖĞRETİM YE ORTA ÖĞRETİM ÇAĞI ÖĞRENCİLERİ ZİHİNSEL ALAN GÖZLEM FORMU

Adı Soyadı: Yaşı:
Okul: Gözlem Dönemi:
Öğretmen: Sınıfı:
Okul Tel: Ev Tel:

Fotoğraf

ÖĞRENCİNİN ADAY GÖSTERİLDİĞİ ALAN:

AÇIKLAMA : Lütfen öğrencileri aşağıda sıralanan davranışlara göre derecelendirin.
Gözlemlediğiniz davranışların düzeyi ya da derecesini gösteren harfin altındaki kutucuğun içerisine (x) işareti koyunuz.

- A Söz konusu davranış, pek çok etkinlikte sürekli olarak görülür.
 B Söz konusu davranış, pek çok etkinlikte sıklıkla görülür.
 C Söz konusu davranış, bazı etkinliklerde ara sıra görülür.
 D Söz konusu davranış, hiç görülmez.

- | | A | B | C | D |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1- Anlatılan konuları tekrara gerek duymaksızın öğrenir. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2- Duyduğunu, okuduğunu ve gördüğünü uzun zaman unutmaz ve kolaylıkla hatırlar. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3- Yaşıtı çocukların bilmedikleri birçok konuda bilgi sahibidir. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4- Sınıftan birkaç yıl ileri düzeydeki kitapları okur ve anlar. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5- Farklı konularda veya herhangi bir ders konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmak için soru sorar. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6- Konu ve olayların önemli unsurlarını ayırt eder ve problemleri fark eder. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7- Olaylar, durumlar ve bilgiler arasında yaşıtılarının fark . edemeyeceği bağıntı ve ilişkileri algılar. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8- Olayların nedenlerini, kanıtlarını ve sonuçlarını öğrenmek için çaba sarf etmez. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9- Bilgilerini yaşamında kullanır. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10- Farklı ders, zaman ve yerlerde kazandığı bilgileri birlikte yorumlayarak ilginç sonuçlar çıkarır. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11- Doğru sonucu bulmak için mümkün olan en iyi çözümü veya çözümleri düşünür. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12- Karşılaştığı engeller ve sorunlar onun cesaretini kırmaz, aksine azimle yeni deneme ve teşebbüslere yönelir. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13- Çok az yardımla veya yardımsız çalışır. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14- Kendine özgü fikirleri, buluşları ve çalışma yöntemleri vardır. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 15- Yeni ve orijinal fikirleri, buluşları ve çalışma yöntemleri vardır. _____ A B C D
- 16- Konuşmaları akıcı, rahat ve tutarlıdır. _____ A B C D
- 17- Tartışmalara katılmaz. _____ A B C D
- 18- Kelime hazinesi geniştir ve kelimeleri yerli yerinde kullanır. _____ A B C D
- 19- Öz eleştiriden kaçınır. _____ A B C D
- 20- Başkalarının kendisi hakkında yaptığı eleştiriden faydalanır. _____ A B C D
- 21 - Grup sorumluluğu almada isteklidir. _____ A B C D
- 22- Etkinliklerde lider seçilir. _____ A B C D
- 23- Fikir ve tavsiyeleri için arkadaşları kendisine başvurur. _____ A B C D
- 24- Yardımlaşmayı sever. _____ A B C D
- 25- Başkalarının soranlarına karşı duyarlıdır. _____ A B C D
- 26- Okul içi ve dışı faaliyetlere katılır. _____ A B C D
- 27- Şakadan ve espriden hoşlanır. Özgün ve uygun espriler yapar. _____ A B C D
- 28- Öğrenci hakkında belirtmek istediğiniz diğer görüşlerinizi aşağıya yazınız.

ÖNEMLİ AÇIKLAMALAR:

- 1- Bu formun geçerli olabilmesi için tüm maddeleri doldurunuz.
- 2- İkinci sınıf öğrencileri **Zihinsel Alan**'dan aday gösterilemez. 2. Sınıf öğrencileri sadece Özel yetenek (**Resim ve Müzik**) alanlarından aday gösterilebilir.
- 3- Öğrenci hem **Müzik** hem **Resim** alanından aday gösterilmiş ise Resim için ayrı, Müzik için ayrı EK-2 formu doldurunuz.
- 4- Aynı öğrenci Resim ve Müzik alanının yanısıra Zihinsel Alandan da aday gösterilebilir. Zihinsel Alan adayları için EK-1 formunu doldurun.
- 5- Tüm formlar fotoğraflı olacaktır.

ADAY GÖSTERİLEBİLECEK SINIFLAR:

Özel Yetenek Alanı (Resim ve Müzik) : 2., 3., 4., 5., 6. sınıflar.
Genel Yetenek Alanı (Zihinsel) : 3., 4., 5., 6. Sınıflar.



İLKÖĞRETİM VE ORTA ÖĞRETİM ÇAĞI ÖĞRENCİLERİ
YETENEK ALANI (RESİM - MÜZİK) GÖZLEM FORMU

EK-2

Adı Soyadı: Yaşı:
Okul: Gözlem Dönemi:
Öğretmen: Sınıfı:
Okul Tel: Ev Tel:

Fotograf

ÖĞRENCİNİN ADAY GÖSTERİLDİĞİ ALAN:

AÇIKLAMA : Lütfen öğrencileri aşağıda sıralanan davranışlara göre derecelendirin.
Gözlemlediğiniz davranışların düzeyi ya da derecesini gösteren harfin altındaki kutucuğun içerisine (x) işareti koyunuz.

- A Söz konusu davranış, pek çok etkinlikte sürekli olarak görülür.
 B Söz konusu davranış, pek çok etkinlikte sıklıkla görülür.
 C Söz konusu davranış, bazı etkinliklerde ara sıra görülür.
 D Söz konusu davranış, hiç görülmez.

- | | A | B | C | D |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1- Ritim ve melodiye başka çocuklardan fazla tepkide bulunur. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2- Çeşitli müzik aletleri ile ilgilenir ve çalmayı dener. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3- Dinlediği müzik parçalarını kısa zamanda öğrenir. Anlamli ve uygun biçimde söyler. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4- Düzeyine göre yeni ve orijinal müzik parçaları yapmaya büyük istek ve çaba gösterir. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5- Müzik kulağı kuvvetlidir ve ritim duygusu gelişmiştir. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6- Müzikle çok ilgilidir. Plak, kaset dinler. Müzik etkinliklerine katılmak ister ve katılır. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7- Başkaları ile şarkı söylerken onlara uymaktan hoşlanır. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8- Müzisyenler, şarkıcılar ve müzik parçaları ile ilgili koleksiyonlar yapar. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9- Duygu ve düşüncelerini anlatmak için müziği bir araç olarak kullanır. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10- Çeşitli konularda resim ve çizim yapmaktan hoşlanır. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11- Resimleri planlar, resimlere derinlik verir. Parçalar arasında uygun oranlar kullanır. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12- Resim çalışmalarını ciddiye alır. Çizme ve boyama için çok zaman harcar. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13- Çamurdan, alçıdan, plastrin gibi yumuşak gereçlerle nesnelere yapmaya özel ilgi gösterir ve yapmaktan zevk duyar. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 14- Diğer insanların sanat ve resim çalışmalarına (resim ve heykel sergileri gibi) özel ilgi duyar. _____ A B C D
- 15- Duygu ve düşüncelerini resimle anlatmaya isteklidir. _____ A B C D
- 16- Çeşitli resim ve çizimlere orijinal yorumlar getirir. _____ A B C D
- 17- Resmî, kendi yaşantılarını ve duygularını ifade etmek için başarılı olarak kullanır. _____ A B C D
- 18- Diğer çocukların yaptığından değişik çizimler ve resimler yapar. _____ A B C D
- 19- Enerjiktir. _____ A B C D
- 20- Yarış gerektiren oyunlara katılmaktan hoşlanır. _____ A B C D
- 21- Yarışa dayalı oyunlarda kararlı ve sürekli olarak üstünlük gösterir. _____ A B C D
- 22- Sınıfın fizik koordinasyonu en iyi olanlardandır. _____ A B C D
- 23- Okul dışında voleybol, basketbol, futbol, izcilik, yüzme, tenis vb. sporları yapmaktan hoşlanır ve bunlardan bazılarını sürekli olarak katılır. _____ A B C D
- 24- Okul içi ve okul dışı zamanının çoğunu çeşitli bedensel etkinliklere ayırmak ister. _____ A B C D
- 25- Spor yarışlarını gazete, dergi ve diğer yayın araçlarından, izlemekten hoşlanır. Bu konuda yaşına uygun bir çok denemeler yapar. _____ A B C D
- 26- Dramatik etkinliklere ilgi gösterir. _____ A B C D
- 27- Hayvan, insan ve diğer nesnelere karakterize eden rolleri kolaylıkla yapar. _____ A B C D
- 28- Yüz ifadeleri, mimikler, duruşlar ve türlü beden hareketlerini yapmada başarılıdır _____ A B C D
- 29- Dinleyicilerin duygusal tepkilerini çekmekten hoşlanır. _____ A B C D
- 30- Öğrenci hakkında belirtmek istediğiniz diğer görüşlerinizi aşağıya yazınız.

ÖNEMLİ AÇIKLAMALAR:

- 1- Bu formun geçerli olabilmesi için tüm maddeleri doldurunuz.
- 2- İkinci sınıf öğrencileri **Zihinsel Alan**'dan aday gösterilemez. 2. Sınıf öğrencileri sadece Özel yetenek (**Resim ve Müzik**) alanlarından aday gösterilebilir.
- 3- Öğrenci hem **Müzik** hem **Resim** alanından aday gösterilmiş ise Resim için ayrı, Müzik için ayrı EK-2 formu doldurunuz.
- 4- Aynı öğrenci Resim ve Müzik alanının yanı sıra Zihinsel Alandan da aday gösterilebilir. Zihinsel Alan adayları için EK-1 formunu doldurun.
- 5- Tüm formlar fotoğraflı olacaktır.

ADAY GÖSTERİLEBİLECEK SINIFLAR:

Özel Yetenek Alanı (Resim ve Müzik) : 2., 3., 4., 5., 6. sınıflar.
Genel Yetenek Alanı (Zihinsel) : 3., 4., 5., 6. Sınıflar.

AFYON AYDIN DOĞAN BİLİM VE SANAT MERKEZİ

UYUM PROGRAMI ETKİNLİK PLANI I

KONU	: KURUMU TANIMA
TARİH	: 07.10.2004
SÜRE	: 45+45+DK
YÖNTEM	: DRAMATİZASYON
TEKNİK ARAÇ GEREÇ AMAÇ	: RESİM KAĞIDI-PASTEL BOYA
	: BİLSEM BİRİMLERİNİN TANITILMASI

İŞLEYİŞ

Bütün öğrenciler drama salonunda toplanır.Öğretmenler nezaretinde öğrenciler öğrenci sayısı dikkate alınarak (4-5-6)'lı gruplar oluşturulur. Her gruba öğretmenler eşliğinde kendileri için ayrılan birim tanıtılır.

BİRİMLER

- 1- Yönetim
- 2- Bilim etkinlikleri birimi
- 3- Sanat ve spor etkinlikleri birimi
- 4- Destek etkinlikleri birimi
- 5- Arşiv kütüphane ve dokümantasyon birimi
- 6- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimi

Öğrencilere birimlerin ne gibi görevleri olduğu ve işleyişi hakkında bilgi verilir. Örneğin;

Arşiv kütüphane ve dokümantasyon birimi ,merkezin ihtiyacı olan öğrenci ve öğretmenlere yönelik her türlü kaynak,yayın ,araç-gereç v.b. hazır bulunduğu birimdir.Örneğin tarih ile ilgili bir konuda araştırma yapmak isteyen bir öğrenci bu birime gelerek ihtiyacı olan yazılı kaynak harita v.b. araç gereçlere burada ulaşacaktır. Öğrenciler birimler hakkındaki edindikleri bilgileri kendi istedikleri yöntemlerle büyük grupta sunarlar.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin merkez içindeki sorunlarıyla nasıl başa çıkacakları hakkında tartışılır. Buradan yola çıkarak BİLSEM de herhangi bir sorunları olduğunda kime gidecekleri tartışılır.Bütün öğrenciler fikirlerini söyleyene kadar etkinlik devam eder.

EK-4

KASTAMONU BİLİM ve SANAT MERKEZİ **2004-2005 ÖĞRETİM YILI UYUM PROGRAMI** **I.HAFTA ETKİNLİK PLANI**

TARİH:27.09.2004

Çocuklar toplu halde çok amaçlı salonda bir araya getirilerek öğrenci-öğretmen tanışması gerçekleştirilecektir. Bilsem'in işleyişi ayrıntılı olarak anlatılarak öğrencilerden gelen sorular yanıtlanacaktır. Bilim ve Sanat Merkezindeki birimler gezdirilerek birimlerin çalışmaları hakkında öğrencilere bilgi verilecektir. Merkeze gelen veliler idare odasına alınarak merkezin işleyişi hakkında bilgilendirilecektir.

ETKİNLİK NO:1

ETKİNLİĞİN ADI:KENDİNE YAKIŞANI BUL

AMAÇ:

Tanışmayı sağlamak

Öğrencilerin kendilerini tanımlarını sağlamak

Birbirlerinin kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.

Başkalarına isimleri ile hitap etmenin önemini kavramak

ÖĞRENCİ KAZANIMLARI:

Kişisel özelliklerini fark edip ifade edebilme

Karşımızdaki kişinin özelliklerini fark edip , kabul etme.

Sağlıklı benlik algısı oluşturabilme.

Grup içi iletişime katılımı sağlayabilme.

UYGULAMA:

*Öğrenciler U düzenine geçer.

*Kendisine en iyi yansıtabilecek olumlu bir kelime ile birlikte ismini söyler.(Sevimli Ayşe)

*Herkes yan yana ya da daire biçiminde oturur.Biri adını söyler.Onun düzenine geçer.Solunda oturan ,ilk başlangıcın adını ve kendi adını söyler.Onun da solunda oturan,ilk ikisinin adlarını ve kendi adını söyler.Böylece,en sondaki çocuk,kendisinden önce gelen tüm çocukların isimlerini ve kendi ismini söylemeye çalışır.

DEĞERLENDİRME:

Kendiniz hakkında yeni bir özellik fark edebildiniz mi?

Arkadaşlarınızın hepsini tanıyabildiniz mi?

Arkadaşlarınız hakkında hangi özellikleri farkettiniz?

Bu etkinlik sırasında neler hissettiniz?

Tuğba Bilgen MELEZOĞLU

Sermin SEYDİOĞLU

Ömer Akif KURT

Avni UZUN

EK-5

AFYON AYDIN DOĞAN BİLİM VE SANAT MERKEZİ UYUM PROGRAMI ETKİNLİK PLANI II

KONU	: BÜTÜN OLUŞTURMA
TARİH	: 28.10.2004
SÜRE	: 45 + 45 DK.
YÖNTEM	: Dramatizasyon
AMAÇ	:Bütünü oluşturan parçaların önemini kavrayabilme.

İŞLEYİŞ:

Bütün öğrenciler ve öğretmenler drama salonunda toplanır. Öğrenciler öğretmenler tarafından öğrenci sayısı da dikkate alınarak 5- 6'lı gruplara ayrılır. Her bir gruptan bir nesnenin bütününi oluşturmaları istenir. Öğrenciler bunu yaparken gruptaki her bireyin nesnenin bir parçası olacak şekilde görev almasına dikkat etmelidir. Bilgiler verildikten sonra her grup kendilerine ayrılan yere giderek, önce hangi nesnenin bütününi oluşturacaklarına karar verirler. Daha sonra bu nesnenin bütününi oluşturma provasını yaparlar. Kendilerine tanınan süreyi kullanarak hazırlıklarını tamamlayan öğrenciler, etkinliğin ikinci aşaması için yeniden drama salonunda toplanırlar.

Drama salonunda toplanan öğretmen ve öğrenciler tüm grupların hazırladığı çalışmalarını sırayla izlerler.

!!! Öğrenciler bu etkinlik sırasında herhangi bir araç gereç kullanmaksızın kendi bedenlerini kullanarak nesnenin bütününi oluştururlar.

DEĞERLENDİRME:

1. Bir işi tek başına veya bir grup çalışmasıyla gerçekleştirme arasında ne gibi farklılıklar vardır ?
2. Bir grup olarak 'karar alma' nın yaratıcılık açısından avantajları nelerdir?
3. Grup halinde çalışırken birbirimizin fikirlerine saygılı olabildik mi ? Demokratik olabildik mi?
4. Sosyal hayatımız içinde iş bölümü olmasaydı ne gibi kargaşalar doğardı? Tartışınız.
5. Bu etkinliği sosyal ilişkileri geliştirme açısından tartışınız.

1. İLETİŞİM BECERİLERİ

A) Konular

Karagöz ve Hacivat (gölge oyunu) konusu üzerinden ilişkilendirilerek;
İletişimin tanımı
Empati
İletişim ve dil
Yazılı, sözlü ve sözsüz iletişim
İletişimde “Ben Dili”, “Sen Dili”
İletişim engelleri ve kazaları
Etkili iletişim
Kitle iletişim araçları
Övgü ya da teşviki arttırma
Pekiştiricileri etkin kullanma
Uygun tepki verme
...vb. Konular işlenecektir.

B) Genel Amaçlar:

1. İletişimin çeşitlerini öğrenmek
2. İletişim temel becerilerini kazanabilmek,
3. Empati kavramını kavramak
4. İletişimde vücut dilinin önemini kavramak
5. Duygu ve düşünceleri ortama uygun ifade etmeyle ilgili temel ilkeler bilgisi kazandırabilmek
6. Etkili iletişimin önündeki engelleri fark edebilmek
7. Etkili iletişim için gerekli olan temel ilkeleri elde etmenin yollarını öğrenebilmek
8. Duygu ve düşüncelerini ileri düzeyde ifade edebilmek,
9. Öğrencilerin etkili konuşma ve dinleme kurallarını öğrenmelerine yardımcı olmak
10. Dinlediklerini ve okuduklarını anlama becerisini kazandırmak
11. Empati kurma becerilerini geliştirerek, başkalarına karşı hoşgörülü olmanın önemini kavratmak
12. Bilimsel, eleştireci, doğru, yaratıcı düşünme yollarını kazandırmak.

C) Davranışlar:

1. Sözlü ve sözsüz iletişimin farkına varabilir
2. İletişim temel becerilerini kazanabilir
3. Selamlaşmanın önemini kavrar
4. Dinleme yeteneğini geliştirebilir
5. İletişimin öğelerini ayırt edebilir
6. Empati kurabilir
7. İletişim engellerinin fark edilebilir
8. İletişimi ifade edebilir
9. Kendisini doğru olarak ifade edebilir.

**TRABZON BİLİM SANAT MERKEZİ 2005-2006 EĞİTİM ÖĞRETİM
YILI DESTEK EĞİTİM PROGRAMI ÇERÇEVE PLANI**

Problem Çözme Teknikleri

A) Konular

Birimler arası işbirliği dikkate alınarak ortak bir konu ya da birimin amaçları ve öğrenci seviyesine uygun olarak belirleyeceği bir konu üzerinde grup çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin uygulamalı olarak Problem çözme Tekniklerini kullanarak tanımları sağlanacaktır.

- 1- Problem nedir?
- 2- Problem çözme aşamaları
- 3- Problem çözüme yaşanan sorunlar
- 4- Problem çözme yöntem ve teknikleri
 - Soru-cevap
 - Anlatım
 - Tartışma
 - Örnek olay
 - Panel
 - Forum
 - Açık oturum
 - Sempozyum
 - Beyin Fırtınası
 - Altı şapkalı düşünme tekniği
 - Sorun çözüm evi
 - Görüş geliştirme etkinliği

B) Genel Amaçlar:

1. Problemin ne olduğunu kavrama
2. Problemin aşamalarını kavrama
3. Problem çözme tekniklerini öğrenebilmek
4. Problem çözüme yaşanan sorunları anlamak
5. Problemi hissetme, tanıma ve çözüme ile ilgili temel kavram ve sınıflamaları kavratmak.
6. Problem çözme teknikleri ile ilgili materyal, yöntem ve problem çözme işlemlerini tanıtabilmek.
7. Öğrencilerin kendi duygularına ilişkin farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olmak.
8. Öğrencilerin soyut düşünme ve sorgulama becerisini yükseltmek.
9. Güncel yaşamda karşılaşılan kişisel ve sosyal sorunları çözebilme yeteneğini geliştirmek

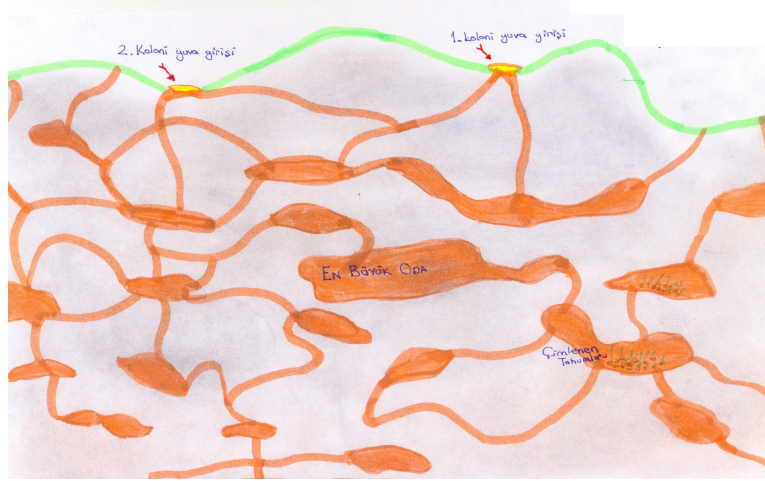
C) Davranışlar:

1. Problem tanımlama becerisi kazanabilir
2. Problemin aşamalarını görebilir
3. Problemi nasıl çözebileceğine karar verebilir
4. Problem çözüme karşılaşılabilecek sorunları fark edebilir
5. Problem çözme tekniklerini tanıyabilme ve doğru olarak kullanabilir
6. Karar verebilir

Bursa Bilim ve Sanat Merkezi Proje Çalışmaları I

OKULUN ADI	BURSA BİLİM VE SANAT MERKEZİ
PROJE ADI	KARINCALARIN SOSYAL YAŞAMLARI
PROJE HEDEFİ	Karıncaların yuva oluşturmalarına, birbirleri arasındaki iletişim ve işbölümü çalışmalarını bizzat yaşayarak, izleyerek zihinde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilme.
PROJE ÖZETİ	Karıncalar gözlemevi (formikaryum) oluşturulduktan sonra iki ayrı yuvadan karınca toplanmış ve gözlemevine bırakılmıştır. 20.11.2002 – 04.01.2003 tarihleri arasında yaklaşık 1,5 ay kadar süre ile karıncaların merak edilen yaşamları gözlemlenerek sosyal yapılarının son derece belirli bir işbölümü temeline dayandığı görülmüştür.
PROJE YOL HARİTASI	<p>GÖZLEM İÇİN YAPILAN ÖN ÇALIŞMA 30 cm x 4 cm üç tahta parçası “U” şeklinde birleştirilmiş ve 30 x 34 cm lik iki parça pleksiglas tahtaların yanına yapıştırılmıştır. Oluşturulan kutunun içine bir kat toprak bir kat kum konarak 10cm boşluk kalana kadar işlem tekrarlanmıştır. Üzerine ince dallar ve yaprak parçaları kanarak bir kenara da nemli pamuk yerleştirilmiştir. Bir miktar şeker, ekme kırıntısı, elma kabuğu, fındık parçası konmuştur. Formikaryumun üzeri naylon çorapla örtülüp lastikle sabitlenmiştir. Fırça ve kavanoz yardımı ile bahçeden karınca toplanmaya çıkılmıştır. Havanın soğuk olmasından dolayı karınca bulmakta zorluk çekilse de birbirine yakın iki farklı yuvadan toplam 22 adet karınca toplanmıştır.</p> <p>GÖZLEMLER Karıncalar gerçekten çok çalışkan. Hemen yuvalarını oluşturmaya başladılar. İki ayrı yuva ağız oluşuyordu. Bazı karıncalar toprağı kazıyor bazı karıncalar da toprağı dışarı taşıyordu. Bu arada bazen kavga ediyorlardı. Bir gün sabah kalktığımda parçalanmış karıncalar gördüm. Neden böyle olduğunu merak ettim. Bunu çeşitli kaynaklardan araştırdığımda her koloninin kendine özgü bir kokusu olduğunu öğrendim. Devam eden günlerde birinci koloninin karıncaları ikinci koloninin karıncalarının hepsini (10 tane) parçaladılar. Birinci koloni büyük bir hızla yuvalarını yapmaya devam ediyorlardı. Yuvaları oluştururken karıncalar çeneleriyle toprağı kazıyorlar ve ayaklarıyla arkaya doğru itiyorlar. Hazırladığım gözlemevindeki kum ve toprakta sert ve büyük taş parçaları olmadığından kolayca kazdılar. Doğal ortamda sert ve zor geçilir engellerle karşılaştıklarında neler yapıyorlardı? Araştırdığımda karınca asidi olarak bilinen “Formik Asit” ürettiklerini, bu asidin kimyasal ortamda hazırlanmasından önceki zamanlarda çeşitli alanlarda (örneğin deri ve dokuma) kullanılmak için karıncalardan elde edildiğini öğrendim. Bazı karıncalar da bırakılan yiyecekleri yuvadaki odalara taşıyorlardı. Kuşumun yeminden de yuvaya bırakmışım. Bunları da çok beğendiler. Bu yemler daha sonraki günlerde odacıklarda çimlendi. Koyduğum bazı yiyeceklerden elmayı ve tohumları daha çok sevdiler. Ekme ve çerez kırıntılarını pek sevmadiler. İki karınca karşılaştığında antenlerini birbirlerine değdirerek birbirlerini tanımaya çalıştıklarını fark ettim. Karınca yuvalarının toprağı havalandırıldığını daha iyi anlıyorum. Kendi aralarında düzenli ve çok güzel bir yaşam var. Küçük karıncalar daha çok çalışıyorlar. Büyükler yiyecek topluyorlar.</p>

	<p>Kraliçe karınca de bulmuştum ama onu yuvaya büyütle de baksam göremiyorum. Galiba içeride karanlık odalarda duruyor. Hiç dışarı çıktığını da görmedim. İç yuvalarda neler olduğunu ve kraliçe karıncanın ne zaman dışarı çıkacağını merak ediyorum.</p> <p>Karınca anatomisini incelediğimde iç organlarının bize kuyruk gibi görünen yerde olduğunu gördüm (bakınız şekil 1).</p> <p>Bir gün bir karıncanın diğer karıncayı tutup kaldırıp kaldırıp yere vurduğunu, darbelerle vücudunun arka kısmını kopartarak onu öldürdüğünü gördüm.</p> <p>Havaların çok soğuk olduğu bir gün sabah kalktığımda karıncalarının üç dört tanesinin öldüğünü gördüm. Kışın karıncalar kendi doğal ortamlarında toprak altında üşümüyorlardı. Karıncaların buldukları oda kalorifer yanmadığı için çok soğumuştur. O günden sonra karıncaları ısıyı daha sabit tutabildiğimiz kendi odama aldım. Ölen karıncaları da diğer karıncaların nasıl hareket edeceklerini merak ettiğim için almadım. Ertesi gün gözlemediğimde diğerleri ölen karıncaları gözlemevinin kenarına taşıyorlardı. Yuva her gün gelişerek devam ediyordu. Bu kadar çok odacığa ihtiyaç duymaları ilginç. Bazen onları ve vücutlarını büyütle daha yakından izledim. Kimi zaman tamamen odacıklarına çekiliyorlar onları hiç göremiyorum. Kimi zaman da özellikle çok sıcak olduğunda hem toprak üstüne çıkıyorlar hem de içeride çok dolaşıyorlar.</p> <p>Toplu halde yaşayan karıncalarda toplum düzeni ve sosyal yaşamın son derece belirli ve kesin bir iş bölümü temeline dayandığını gözlemledim.</p>
PROJENİN SORUMLUSU	Mahmut BULUT
LİDER ÖĞRETMENLER	Şenay UÇAR - Bursa Bilim ve Sanat Merkezi Biyoloji Öğretmeni Melek KAYA - Bursa Bilim ve Sanat Merkezi Biyoloji Öğretmeni



EK-9**Bursa Bilim ve Sanat Merkezi Proje Çalışmaları II**

OKULUN ADI	BURSA BİLİM VE SANAT MERKEZİ
PROJE ADI	DUVAR RESMİ ÇALIŞMASI
PROJE HEDEFİ	<p>Bursa BİLSEM resim öğrencilerine merkez dışında bir uygulama alanı yaratarak Çocuk Hastanesi Polikliniğine gelen çocukların muayene esnasında ilgilerini ve dikkatlerini yapılan resimlere çekmek ve onların doktor kontrolünden rahat bir şekilde geçmelerini sağlamak.</p> <p>Hastanedeki psikolojik ortamı sanat yoluyla, renkler ve biçimlerle rahatlatarak, hasta çocuk ve doktoru arasında rahat bir iletişim kurmasını sağlamak.</p>
PROJE ÖZETİ	<p>2003 – 2004 Eğitim – Öğretim yılında her hafta Cumartesi günleri üçer saat Bursa BİLSEM resim öğretmenleri eşliğinde Bursa Bilsem Resim Öğrencileri tarafından Bursa Çocuk Hastanesinin Polikliniklerinin duvarlarına çeşitli temalarda resimler yapılmıştır.</p> <p>Hizmet amacıyla yapılan bu proje toplam dört ay sürmüş ve beşer kişilik gruplar halinde çocuk hastanesinin beş ayrı kliniğine hasta çocuklara moral vermek, hastanede sanat ortamı yaratmak amacıyla yapılmıştır.</p>
PROJE YOL HARİTASI	<ul style="list-style-type: none">➤ Merkez atölyesinde beş ayrı klinik için çizilecek resimler araştırılmıştır.➤ Araştırma sonucunda Tren, Kırmızı Başlıklı Ördek, Nasreddin Hoca, Yalnız Kurbağa, Karagöz figürlerinin çizimine karar verilmiştir.➤ Belirlenen konular duvar resmine uyarlanmak üzere hazırlanmıştır.➤ Uygulama 4 ay boyunca her Cumartesi günü üçer saatlik periyotlarla gerçekleştirilmiştir.➤ Hastalara yapılan anket sonucunda konuların Türk kültürüne özgü masal kahramanlarının (Nasreddin Hoca, Karagöz Hacivat ...vb) daha çok beğenildiği belirlenmiştir.

PROJENİN SORUMLUSU	Baturay Tolga ÖZKAN Cem ÖZKESER Huri İKİZOĞLU Can KARCIOĞLU Ömer GÖNÜL Oğuzhan CAN Hasan Efe ÖZYABA Pelin AKKAYA
LİDER ÖĞRETMENLER	Ülkü ÖĞÜT - Bursa Bilim ve Sanat Merkezi Resim Öğretmeni Nemciye SOYDAN -Bursa Bilim ve Sanat Merkezi Resim Öğretmeni



Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ 5538
Konu : Araştırma İzni

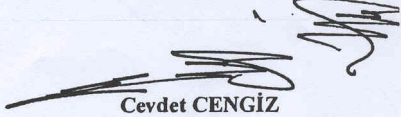
15/09/2005

İlgi :Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü'nün 17.08.2005 tarih ve 4745 sayılı yazısı.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Burcu SEZGİNSOY'un "Bilim Sanat Merkezleri Uygulamasının Değerlendirilmesi" konulu araştırma çalışmasını Bilim Sanat Merkezlerinde uygulama izin talebi incelenmiştir.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 8 sayfa 91 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :

EK - 1 Anket (8 Sayfa)

DAĞITIM :

Bayburt, Sinop, Trabzon, Bursa, Tekirdağ
İzmir, Denizli, İstanbul, Isparta, Afyon
Uşak, Amasya, Ordu, Ankara, Kastamonu,
Tokat, Zonguldak, Siirt, Van, Kırşehir, Malatya,
Adana, Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüklerine.

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

MALATYA BİLİM ve SANAT MERKEZİ UYGULAMASINI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Bu araştırma Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasını değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilecek verilerin Bilim ve Sanat Merkezleri Uygulamasına katkı getireceği düşünülmektedir. Belirlenen amaç doğrultusunda elinizdeki veri toplama aracı oluşturulmuştur. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde MALATYA BİLSEM öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise ölçek cümleleri ifade edilmiştir.

Sizlerin MALATYA BİLSEM hakkındaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan bu ankette belirtilen ifadelerin doğru yada yanlış yanıtı bulunmamaktadır. Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişecektir. **Araştırma bulgularının bilimselliği sizin içtenlikle belirteceğiniz görüşlerinize bağlıdır.** Her ifadeyi dikkatlice okuyunuz. Sonra ifadeye belirtilen düşüncenin sizin düşüncelerinize ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Lütfen anketin tüm bölümlerini eksiksiz doldurunuz ve her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz. Yanıtlarınızı her ifadenin karşısında bulunan parantezin içine çarpı [(X)] işareti koyarak belirtiniz. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden teşekkür ederim. **Ankete isim yazılması gerekmemektedir.**

Balıkesir Üniv. Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD e-posta: sezginsoy_burcu@yahoo.com
SEZGİNSOY

Araş. Gör. Burcu

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?

- a. Kadın()
b. Erkek()

2. MALATYA BİLSEM' de görevli olduğunuz alan/bölüm ?

- a. Okul Öncesi Öğretmeni()
b. Sınıf Öğretmeni()
c. Branş Öğretmeni()
d. Özel Eğitim Öğretmeni()
e. Rehber Öğretmen()

3. MALATYA BİLSEM'de kaç aydır görev yapmaktasınız?
(Aşağıya uygun bilgiyi yazınız)

- a. 1-12 ay()
b. 13-24 ay()
c. 25-36 ay()
d. 37-48 ay()
e. 49 ay ve üstü()

4. Meslekteki kıdeminiz?

- a. 1-10 yıl()
b. 11-15 yıl()
c. 16-20 yıl()
d. 21-25 yıl()
e. 26 yıl ve üstü()

BİLİM ve SANAT MERKEZİ UYGULAMASI ANKETİ

Sıra No	Öğretmen Görüşleri	SEÇENEKLER				
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	MALATYA'deki bütün okullar BİLSEM uygulaması konusunda bilgilendirilmektedir.	()	()	()	()	()
2.	MALATYA BİLSEM öğretmenleri ile okul öğretmenleri belirlenen zamanlarda öğrenci hakkında görüş bildirmek amacıyla bir araya gelir.	()	()	()	()	()
3.	MALATYA BİLSEM'deki eğitim-öğretim sürecinde okuldaki öğretmenin de gözlemlerine yer verilir.	()	()	()	()	()
4.	MALATYA BİLSEM'deki eğitim-öğretim süreci öğrencinin okuluyla işbirliği içinde devam eder.	()	()	()	()	()
5.	MALATYA BİLSEM öğretmenleri ve okul öğretmenleri öğrencinin performansı konusunda sürekli iletişim halindedir.	()	()	()	()	()
6.	MALATYA BİLSEM'deki programlar periyodik olarak değerlendirilir.	()	()	()	()	()
7.	MALATYA BİLSEM'deki öğrenciler her eğitim dönemi sonunda öğretmenler kurulunda değerlendirilir.	()	()	()	()	()
8.	MALATYA BİLSEM öğretmenleri mesleki konuları görüşmek üzere düzenli olarak bir araya gelir.	()	()	()	()	()
9.	Eğitim programlarında MALATYA BİLSEM'deki her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmek mümkün olmamaktadır.	()	()	()	()	()
10.	MALATYA BİLSEM'de hazırlanan programlar öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre uygulanır.	()	()	()	()	()
11.	MALATYA BİLSEM'de öğrenciler yeni fikirler üretmeye teşvik edilir.	()	()	()	()	()
12.	MALATYA BİLSEM'de öğrenciler kendi gazetelerini çıkarma konusunda yönlendirilir.	()	()	()	()	()
13.	MALATYA BİLSEM'de öğrenciler derslerde kendi hikayelerini oluşturma/yazma fırsatı bulur.	()	()	()	()	()
14.	MALATYA BİLSEM'de öğrenciler okudukları kitaplar hakkındaki fikirlerini özgürce ifade ederler.	()	()	()	()	()
15.	MALATYA BİLSEM'deki grup etkinlikleri gruptaki herkesin fikri alınarak gerçekleşir.	()	()	()	()	()
16.	MALATYA BİLSEM'de öğrenciler öğrendikleri bilgileri günlük hayatla nasıl ilişkilendirdiklerini açıklarlar.	()	()	()	()	()
17.	MALATYA BİLSEM'de öğrenciler bir konuyu derinlemesine çalışırlar.	()	()	()	()	()
18.	MALATYA BİLSEM'de öğrenciler bilgiyi yeniden düzenler,yorumlar,değerlendirir ve kullanırlar.	()	()	()	()	()
19.	MALATYA BİLSEM'deki eğitim-öğretim sürecinde konu öğrencilerle birlikte sorgulanır.	()	()	()	()	()
20.	MALATYA BİLSEM'deki öğrenciler konuyu keşif yoluyla öğrenir. (Keşif öğrenme: Örneğin üçgenin iç açıları toplamının 180 derece olduğu prensibini üçgenlerin iç açılarını teker teker ölçtürecek buldurtmak.)	()	()	()	()	()
21.	MALATYA BİLSEM'deki eğitim-öğretim süreci gerektiğinde merkez dışında da devam eder.	()	()	()	()	()
22.	MALATYA BİLSEM'de öğrenim gören tüm öğrenciler "üstün yetenekli" dir.	()	()	()	()	()
23.	MALATYA BİLSEM'de öğrenciler grup çalışmalarına katılmada isteklidir.	()	()	()	()	()
24.	Seçilen öğrenciler MALATYA BİLSEM'e kolay uyum sağlar.	()	()	()	()	()
25.	Seçilen öğrenciler MALATYA BİLSEM'de kendilerini daha iyi ifade eder.	()	()	()	()	()
26.	MALATYA BİLSEM'deki öğrenci ile öğretmenler birbirleriyle uyum içinde çalışır.	()	()	()	()	()

BİLİM ve SANAT MERKEZİ UYGULAMASI ANKETİ

Sıra No	Öğretmen Görüşleri	SEÇENEKLER				
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
27.	Bilim ve Sanat Merkezi uygulaması için MALATYA BİLSEM binamız yeterlidir.	()	()	()	()	()
28.	MALATYA BİLSEM’de yer alan oyun alanları yeterlidir.	()	()	()	()	()
29.	MALATYA BİLSEM’deki oyun araçları(basketbol topları,voleybol topları,tenis raketleri...) yeterlidir.	()	()	()	()	()
30.	Müzik odasında öğrencinin ihtiyacına yönelik çalgı aletleri(piyano,gitar,davul,flüt...) bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
31.	Resim odasında öğrencinin ihtiyacına yönelik malzemeler(paletler,boyalar,fırçalar...) bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
32.	MALATYA BİLSEM’de yeterli sayıda satranç takımı vardır.	()	()	()	()	()
33.	MALATYA BİLSEM’de öğrenciler için yeterli sayıda bilgisayar bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
34.	MALATYA BİLSEM’deki birimler içinde yer alan arşiv, kütüphane ve dokümantasyon birimi yeterlidir.	()	()	()	()	()
35.	Öğrenciler araştırma yapmak için gereken materyalleri(deney malzemeleri,mikroskoplar,teleskoplar...) MALATYA BİLSEM’de bulabilmektedir.	()	()	()	()	()
36.	MALATYA BİLSEM’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili öğretmenlere yönelik kaynaklar bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
37.	Merkez giderlerinin karşılanmasında yeterli yerel destek bulabilmekteyiz.	()	()	()	()	()
38.	Bakanlığın merkez giderleri için sağladığı ödenek yeterlidir.	()	()	()	()	()
39.	MALATYA BİLSEM’de öğrenciler yeni araçlar tasarlar.	()	()	()	()	()
40.	MALATYA BİLSEM’de öğrenciler tasarladıkları araçları hayata(uygulamaya) geçirme imkanı bulurlar.	()	()	()	()	()
41.	MALATYA BİLSEM’deki öğretmenler öğrencilerin fikirlerini geliştirme konusunda yeterli bilgi donanımına sahiptir.	()	()	()	()	()
42.	MALATYA BİLSEM’de öğrenciler proje çalışmalarına teşvik edilir.	()	()	()	()	()
43.	MALATYA BİLSEM’deki öğrenciler gerçek yaşamdaki ihtiyaçlara yönelik projeler gerçekleştirir.	()	()	()	()	()
44.	MALATYA BİLSEM’deki proje çalışmaları çevredeki iş merkezlerinin işbirliği ile gerçekleşir.	()	()	()	()	()
45.	MALATYA BİLSEM’deki eğitim, öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde sürdürülür.	()	()	()	()	()
46.	MALATYA BİLSEM’de öğrencilerin mesleklere yöneltilmesi konusunda çalışmalar vardır.	()	()	()	()	()
47.	MALATYA BİLSEM’de öğrenciler görev başında çalışan kişileri (Örneğin firmalar,bankalar,hastaneler...v.b. kuruluşlarda çalışan kişiler) gözlemleyebilir.	()	()	()	()	()
Bilsem’de yaşanan sorunlar nelerdir? Nedenleri ile birlikte görüşlerinizi aşağıda yer alan boşluğa yazınız.						

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Genel olarak ailelerin sınavları ve bir yer kazanma konusunu daha fazla önemsemeleri, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi hakkında yeterli bilince sahip olmalarını Bilsen'in amaçlarına ulaşmada olumsuz etkili oluyor.

Öğrencileri aday gösteren öğretmenler üstün ve özel yetenekli öğrenci konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Veliler konu ile ilgili tamamen bilgisizdir.

En büyük sorun Bilsen'in kendine ait binasının olmaması, geçici bir yerin tahsis edilmesi. Yetuli sayıda birimin eksik olması. Bilgi-işlem sınıfının olmaması, laboratuvar araç-gereçlerinin eksik olması. Bilsen'in hiç yoktan kişilerin bireysel çabaları sonucu kuruluyor olmasından maddi, manevi, materyal ve diğer desteklerin az olması.

Bakanlığımızın BİLSEMDEKİ öğretmenlere verdiği hizmet içi eğitim yetersizdir.

Her bir branş ile ilgili naturel ortamlar (doğal) oluşturulmalı
Bilsen'de daha geniş alanlara ve zehra merkezi dairesi yapılmalı. Fiziksel, zihinsel olarak öğrencilere hizmet sunulabilecek ortamlar yaratılmalı.

Öğrencilerin katıldıkları sınavlar Bilsen'e vakit ayırma açısından sorun teşkil ediyor

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Günlük yaşama katılmı olan proje çalışmalarına daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle ööl sektörü ve genç yöneticilerin desteğini alabileceğimize inanıyorum.

Siman ve Not kaygısı ile büyüyen öğrenciler öğrenen insan olmuyorlar. Bir konuyu merak etmekten, kendi başlarına araştırma yapmaktan çok çok uzaktalar. En büyük problemlerden biride zamanın yetmemesi.

Öğrencilerin gündüz okula gidip , akşam BİLSEM'e gelmeleri BİLSEM için büyük bir dezavantajdır. BİLSEM'e uygun olarak gelmeleri , üretkenliklerini ve istetlerini azaltmaktadır. Ayrıca BİLSEM lere yönelik düzenlemeler , yönetmelikler öncelikle düzenlenmelidir. 7-8 yıllık mazisi olan bu merkezlerin hala bir yönetmeliği olmaması hayret verici bir durumdur. Üniversitelerden uzmanların yardımları alınarak bir şeylerin artık belirlenmesi gerebilir.

Merkezin şu anda Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi bünyesinde bulunması fiziki durumu sağlıklı kılmıyor. Yeni binaya geçişle bu sıkıntılardan arınacağımızı ümit ediyorum.

Kamu çalışanlarının, örgün eğitimdeki öğretmenlerin yeterince bilgilendirilememesi. fiziki imkanların yetersizliği. Özel eğitimin yeterince anlaşılammaması.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki programlarının yoğunluğu, eğitim saatlerinin Bilsen programıyla çakışması, ilimizde eğitim-öğretimin tam anlamıyla uygulanması.

1. Çalışma saatleri öğrenciler için çok uygun değil.

2. Bilsenlerin özel eğitime bağlı normal örgün eğitim kurumları olması gerekir.

3. Proje eğitime başlangıca kadar uzun süre geliyor.

4. Proje maliyetleri için ödenek gerekiyor.

Tanımanın daha sağlıklı yapılabilmesi, öğretmenler için (kaliteli bir seçim için) cazip Bilsenlerin donanımlarının sağlanması, hale getirilmesi, öğretmenler için Hizmetleri eğitimi (Bilsen öğrencileri için) sağlanması.

Fen bilimleri laboratuvarımız edisik. Destek döneminde zihinsel ve özel yetenek alanlarında gelen öğrencileri birbirine karıştırarak aynı etkinlikleri veriyoruz. Bunun yanında genel olarak özel yetenek alanlarında gelen öğrenciler Fizik ve diğer bilimsel derslere konsantrasyonları yüksek oluyor. Zaten tanıyanlarda öğrenciler zihinsel ve ruhsal olarak ayrılıyor. Bunun birbirine karıştırılması bence anlamsız. Öğrencilerin iyi okulu diploma almaları okulu bilen ve yetenekli bir arada yürütmede zorlanıyorlar. Haftanın bir kısmı kendi okullarına bir kısmında merkezde geliyor. Merkez gelip alanında başarılı olan öğrencilere OKS veya ÖSS eğitimi kabul edilebilir. Bu yapıldığı zaman öğrencileri hafta içi değil hafta sonu merkeze getirilebilir. Merkezde gelen öğrencilere sınıflarda (OKS, ÖSS) okutulan dersler çok başarılı oluyor. Bunun yanında farklı konulara da eğitimi. Bu bilimsel Bilim ve Sanat Merkezlerinde okutulan dersler çok başarılı oluyor. Bunun yanında farklı eğitim veriliyor. Kimin en başarılı öğrencisi belli değil. Fakat bu öğrencilere nasıl bir eğitim verilmesi ile ilgili bir yönetmelik yok.

Bilsen gelen öğrencilerin başarılı olması için (servisler) geliyor. Bilsenlerin öğretmenleri de başarılı öğrencileri tanıyabiliyor. Bilsenlerin eğitimine hiç anlam yok. Zira öğretmen toplantıları merkezde yapılmıyor. (Başarıyla yürütülüyor) öğretmenler gün sonu merkezde çalışıyor. Bu da yeterli değil. Okul şartları, laboratuvar yeterli değil. Özel idarelerin verileri yeterde eğitim yapıyor. Bu da yeterli değil. Bilsen projeleri okul yapıyor. Bilsenlerin Bilsene yönelik yönetmeliki yok....

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Merkezimiz, 7-8 aylık bir sürece sahip olduğu için, projeye yönelik ve ileriye dönük bir şeyler henüz yapılamadı. Gittikçe geliyoruz. Sorduğunuz hedeflere doğru emin adımlarla ilerlediğimizi, öğretmen arkadaşlarla yaptığımız mutad görüşmelerde dile getiriyoruz. Geleceğe ümitle bakıyoruz. Çünkü geleceğin yöneticisi, bilim adamı ve sanatçılarını biz yetiştiriyoruz. Böyle bir konu seçtiğiniz için teşekkür ederiz.

Yeni kurulan bir merkez olduğumuz için fiziki şartlarımız uygun değil ancak yine de belirttiğim kadarıyla ufak tefek ihtiyaçlarımızı karşılayabiliyoruz. Ama tabii ki bunlar yeterli değil.

Merkezin Psikolojik Danışmanlık Biriminin Psikolojik Danışmanlık boyutunun eksik kaldığını düşünüyorum. Çünkü bunun için extra zaman gerekiyor. Çocuğun etkililiği dışında sadece gelmesi problemi olabilir. Merkez geldiğinde de zaten her bir saatte aldığı için yeterli zaman oluyor. Ancak şu anda programımızda 2 hafta da bir rehberlik etkinliği var bu da biraz için bir sorun.

- Bu ifade etmek zor his bir şey yeterli değil. Burada bilim-sanat merkezi olmayacak kadar yetersiz bir yer. Hala neden burada çalıştığımızı anlayamıyorum. Özellikle Ankara'da bize uygun bir mekân bulamamamızın kınıyorum. (Kimi kınamam gerektiğini de bilemiyorum).

Öğrenciler kendi okullarına devam edip, ayrıca bilsemiz geldikleri için öğrencilerle beraber olabildiğimiz zaman çok kısıtlı bu yüzden verimli bir çalışma yapmak mümkün olmuyor.

Kendimize ait bina, kat, sınıf gibi birimlerden hiçbirini bulamamaktadırlar. İlköğretim dersini bitirdikten sonra emekli öğretmen sınıflara girip normal sınıf ortamında ders yaptırılmaktadır. Gerekli ders aletleri yoktur. Yapılan çalışmaların gösterilebileceği, sergilenileceği ve saklanacağı yerler yoktur. Resim odasının alınması anlaşılır gibi değildir. Öğretmenlerin kendilerine ait ders materyallerini koyabilecekleri dolaplar bulunmamaktadır. Hatta öğretmenlerin oturacağı sandalyeler bile eksiktir.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Alanıyla ilgili seminarlere katılmak, kendimi BİLSEM konusunda derinlemesine yetiştirmek istiyorum.

Ama ...

3

Bilsemilerde yapılarak projeler, örpün eğitimde yapılamayan, anlatılamayan konularla ilgili olmalıdır.

Bilsem'lere yetenekli Derim-Müzik öğrencileri alınmalıdır,

Bedemel-kinestetik yeteneği olan öğrenciler için alınmazlar!

Normal okullara gönderilen teknolojiye meraklı BİLSEM'lere gönderilmiyor, Oysa en iyi teknolojiye meraklı olmalı. teknoloji bilindikten isteyecek kadar etmek çok güzel

Fiziki yapı iyi değildir.

Bakanlık ödenekleri yeterlidir.

M.É. Müdürlüklerinden yeterli destek alınmaz.

Bilsemilerde ilgili ne M.É.B'nin, ne de üniversitelerin programlarına ilgili ciddi bir çalışma yoktur.

Bilsemiler aramı ortak bir program yoktur.

Bilsemilerin bulunduğu ilerde BİLİM ve SANAT alanında etkin insanlar, Bilsem'lere katkı sunmuyorlar.

ÖZGEÇMİŞ

BURCU SEZGİNİSOY

• KİŞİSEL BİLGİLER

Uyruğu : T.C
Doğum Yeri : Balıkesir
Doğum Tarihi : 01/02/1981
Medeni Durum : Bekar
Telefon: : 0 266 241 37 62 / 141 (İŞ)
GSM : 0 543 404 95 85
Elektronik -Posta :burcusezginsoy@hotmail.com

• ÖĞRENİM ve AKADEMİK KARIYER

2005- : Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü Araştırma Görevlisi

2003- : Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı

1999-2003 : Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği Bölümü

1992-1999 : Balıkesir Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi

1987-1992 : Balıkesir Atatürk İlköğretim Okulu