

**BİLSEM'E DEVAM DÜZEYİNİN LGS SINAVI BAŞARISINA
ETKİSİNİN VE BİLSEM'E DEVAM DURUMUNU BELİRLEYEN
ETMENLERİN İNCELENMESİ**

KENAN GÖKTEPE
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
DOÇ.DR. FEYZULLAH ŞAHİN

DÜZCE, 2025

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**BİLSEM'E DEVAM DÜZEYİNİN LGS SINAVI BAŞARISINA ETKİSİNİN VE
BİLSEM'E DEVAM DURUMUNU BELİRLEYEN ETMENLERİN İNCELENMESİ**

Kenan GÖKTEPE tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed Bahadır AYAS

Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KART

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 08.01.2025

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışın bulunmadığını, bu tezde yer alan tüm bilgilerin akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, tez çalışması kapsamında elde edilmeyen her türlü bilgi ve yoruma atıfta bulunulduğunu ve bu atıfların kaynakça listesine dahil edildiğini, ayrıca bu tezin hazırlanması ve yazımı sırasında herhangi bir patent ve telif hakkını ihlal edecek davranış içerisinde olunmadığını beyan ederim.

08/01/2025

Kenan GÖKTEPE



TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda konu seçiminden araştırmanın son anına kadar, tüm aşamalarda büyük bir sabır ve özveri ile desteğini esirgemeyen, bilgi ve birikimleri ile eserin oluşmasında yol gösterici olan, birlikte çalıştığımız yıllar boyunca özel yetenekli öğrenciler ve eğitim konularında katkılarından istifade ettiğim Sayın Anabilim Dalı Başkanımız ve tez danışman hocam Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN'e,

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, deneyim ve desteklerini hep yanımda hissettiğim, bir eğitimci olarak yetişmemde emeği geçen Doç. Dr. Osman AKTAN'a, Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK'a ve Dr. Öğr.Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE'ye

Yüksek lisans eğitimim boyunca birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum tüm Düzce Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı çalışma arkadaşlarıma,

Hayatımın her anında olduğu gibi tez çalışmam süresince de yanımda olan ve varlığı ile motivasyon kaynağım sevgili eşim Banu'ya,

Her zaman destekçim olduklarını bildiğim, çok sevdiğim BİLSEM ailesine Psikolojik Danışmanımız Metin YILMAZ ve verilerin toplanmasında öğrenci ve veliler ile iletişimi sağlayan Düzce Bilsem Halkla İlişkiler Sorumlusu Kader YAŞAR'a saygılarımı sunar, teşekkürü bir borç bilirim.

08/01/2025

Kenan GÖKTEPE

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	i
KISALTMALAR.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.3. PROBLEM DURUMU	4
1.4. SAYILTILAR	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.6. TANIMLAR	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. ZEKÂ.....	6
2.2. ÖZEL YETENEK.....	8
2.3. ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ	9
2.3.1. Türkiye’de Özel yetenekli Çocuk Eğitimi Tarihi.....	10
2.4. ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARI TANILANMASI	12
2.5. BİLSEM.....	13
2.6. LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ	15
2.7. EĞİTİMDE DEVAMSIZLIK KAVRAMI.....	15
2.8. EĞİTİMDE DEVAMLILIK VE DEVAMLILIĞI ETKİLEYEN ETMENLER	19
2.8.1. Tinto’nun Öğrenci Devamlılık Modeli	19
2.8.2. Bean ve Metzner’in Öğrenci Devamlılık Modeli.....	20
2.8.3. Astin’in Katılım Teorisi.....	20
2.8.4. Spady’nin Sosyal Sistem Teorisi.....	21
2.8.5. Kember’in Modeli	21
2.8.6. Öğrenci Devamlılığını Etkileyen Faktörler	22
3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ.....	23
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	23
3.2. ÇALIŞMA GRUBU VE ÖRNEKLEM SEÇİMİ.....	23
3.2.1. Çalışma Grubu Seçim Ölçütleri ve Tanımlayıcı İstatistikleri.....	24
3.2.1.1. Çalışma Grubu Seçim Süreci	24
3.2.1.2. Çalışma Grubuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	24
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	25
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	25
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	25
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	26
3.4.1. Nicel Veriler	26
3.4.2. Nitel Veriler	26
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	26
4. BULGULAR.....	28

4.1. BİLSEM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİ LGS PUANLARI İLE DEVAMSIZLIK DURMALARINA DAİR ANALİZLER	28
4.1.1. LGS Puanı ile Devamsızlık Yüzdesi Arasındaki İlişki.....	29
4.1.2. BİLSEM 8. Sınıf Öğrencilerine Ait LGS Puanı 450 Puan Üzeri ve Altı Olan Öğrencilerin ile Devamsızlık Yüzdesi Arasındaki İlişki	30
4.2. BİLSEM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİ GÖRÜŞMELERİNİN İÇERİK ANALİZLERİ	31
4.2.1. BİLSEM 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Oluşan Birinci Tema.....	31
4.2.1.1. Ailevi ve Kişisel Sebepler.....	32
4.2.1.2. Akademik Sebepler.....	32
4.2.2. BİLSEM 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Oluşan İkinci Tema	33
4.2.2.1. Ailevi ve Kişisel Sebepler.....	34
4.2.2.2. Akademik Sebepler.....	35
5. TARTIŞMA.....	36
5.1. DEVAMSIZLIK VE LGS PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ	36
5.2. BİLSEM 8. SINIF ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN TARTIŞILMASI.....	39
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	41
6.1. SONUÇ	41
6.2. ÖNERİLER.....	42
7. KAYNAKLAR.....	44
8. EKLER	52
8.1. EK 1: VERİ TOPLAMA FORMU.....	52
8.2. EK 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	53
8.3. EK 3: DÜZCE ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZNİ	54
8.4. EK 4: DÜZCE VALİLİĞİ ARAŞTIRMA İZNİ	55
ÖZGEÇMİŞ	57

TABLÖLAR LİSTESİ

Şekil 2.1.1. Zekâ Yaşı ve Biyolojik Yaşa Göre IQ Hesaplama Formülü	7
Çizelge 3.2.1. Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikler	24
Tablo 4.1. BİLSEM 8. Sınıf Öğrencilerine Ait LGS Puan ve Aldıkları Ders Saat Dağılım Bilgisi.....	28
Tablo 4.1.1. BİLSEM 8. Sınıf Öğrencilerine Ait LGS Puanı ile Öğrencinin Devamsızlık Yüzdesi Arasında Korelasyon Analizi.....	29
Tablo 4.1.1. Devamsızlık Oranının LGS Puanlarına Etkisini İnceleyen Regresyon Analiz Sonuçları	30
Tablo 4.1.2. Devamsızlık Durumu Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	31
Tablo 4.2.1. Devamsızlık Sebeplerine İlişkin Düşünceler Teması.....	31
Tablo 4.2.2.BİLSEM’ e Devam Etme Sebeplerine İlişkin Düşünceler Teması.....	34

KISALTMALAR

BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği



ÖZET

BİLSEM'E DEVAM DÜZEYİNİN LGS SINAVI BAŞARISINA ETKİSİNİN VE BİLSEM'E DEVAM DURUMUNU BELİRLEYEN ETMENLERİN İNCELENMESİ

Kenan GÖKTEPE

Düzce Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN

Ocak 2025, 56 sayfa

Bu çalışma, Düzce ilinde Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin devam durumlarını etkileyen faktörleri ve bu durumun Liseye Geçiş Sınavı (LGS) başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, karma yöntem deseninde gerçekleştirilmiş ve hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. Nicel veri olarak LGS puanları, devamsızlık oranları ve demografik bilgiler toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde ilişkiler incelenmiş, nitel verilerin analizinde ise tematik analiz yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları, öğrencilerin devamsızlık oranları ile LGS puanları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, devamsızlık oranlarının LGS başarısını %11,8 oranında yordadığı tespit edilmiştir. 450 ve üzeri LGS puanı alan öğrencilerin devamsızlık yüzdeleri, 450 puanın altında kalan öğrencilerden belirgin şekilde farklılaşmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, devamsızlık nedenlerinin ailevi, kişisel ve akademik sebeplerden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu çalışma, BİLSEM öğrencilerinin akademik başarılarını artırmak için devamlılık düzeyini etkileyen faktörlere yönelik müdahalelerin önemini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının geliştirilmesi ve özel yetenekli öğrenciler için daha etkili stratejiler oluşturulmasına rehberlik edecek özgün bulgular sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Özel Yetenekli Öğrenciler, BİLSEM Eğitim Programları, Akademik Başarı, Eğitime Devamsızlık, Liseye Geçiş Sınavı

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF BILSEM ATTENDANCE LEVEL ON LGS EXAM SUCCESS AND THE FACTORS DETERMINING BILSEM ATTENDANCE STATUS

Kenan GÖKTEPE

Düzce University

Graduate School of Education, Special Education Department

Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Doc. Dr. Feyzullah ŞAHİN

January 2025, 56 pages

This study aims to examine the factors affecting the attendance of Science and Art Center (SAC) students in Düzce province and the impact of this attendance on their success in the High School Entrance Examination (HSEE) . The research was conducted using a mixed-methods design, incorporating both quantitative and qualitative data. Quantitative data were obtained from SAC archival records and analyzed based on LGS scores, attendance rates, and demographic information. Qualitative data were collected through semi-structured interview forms and analyzed using the thematic analysis method. The results of the study revealed a significant negative correlation between students' attendance rates and their HSEE scores. Additionally, it was found that attendance rates predicted HSEE success at a rate of 11.8%. The attendance percentages of students scoring 450 and above on the HSEE differed significantly from those scoring below 450. Findings from the interviews indicated that the reasons for absenteeism stemmed from familial, personal, and academic factors. This study highlights the importance of interventions targeting the factors influencing attendance levels to improve the academic performance of SAC students. It provides unique findings that can guide the development of educational policies and the creation of more effective strategies for gifted students.

Keywords: Gifted Students, SAC Educational Programs, Academic Achievement, School Attendance, High School Entrance Examinations

1. GİRİŞ

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), özel yetenekli bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmeyi hedefleyen, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özerk eğitim kurumlarıdır (MEB, 2017). Bu kurumlar, görsel sanatlar, müzik ve genel zekâ gibi çeşitli alanlarda özel yetenekli bireylere eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı amaçlamaktadır. Özel yetenekli bireylerin belirlenmesi için düzenlenen iki seviyeli ölçme sınavları ile belirli kriterleri karşılayan öğrenciler, bu merkezlerde eğitim görmeye hak kazanmaktadır. BİLSEM'lere yönelik ilk defa 1995 yılında Ankara'da pilot uygulama başlatılmış ve 1997 yılında Türkiye genelinde beş ilde uygulama genişletilmiştir (Baykoç ve ark., 2014). Bugün itibarıyla Türkiye genelinde 393 BİLSEM bulunmaktadır (Gümüş ve ark., 2023).

BİLSEM, özel yetenekli öğrencilere yönelik yasal bir çerçeve ve sistematik bir eğitim yapısı sunması açısından uluslararası düzeyde benzersiz bir modeldir (Baykoç ve ark., 2014). Bu kurumlar, yalnızca bireysel yetenekleri geliştirmekle kalmayıp, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini de destekleyerek gelecekteki başarılarını artırmayı hedefler. Özellikle öğrencilerin okula devam durumları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri, BİLSEM'lerin önemini daha da belirgin hale getirmektedir.

Eğitimde devamlılık ve başarı arasındaki ilişkiyi anlamak için, sosyal öğrenme kuramı önemli bir çerçeve sunar. Bandura ve Walters (1977) tarafından geliştirilen bu kurama göre, bireyler sosyal etkileşimler yoluyla öğrenir ve çevresindeki önemli figürlerin (ebeveyn, öğretmen vb.) davranışlarını model alır. Öğrencilerin okula devam etme kararlarında da bu sosyal etkileşimlerin rolü büyüktür. Örneğin, öğrenciler çevrelerindeki rol modellerin okula devamlılık konusundaki davranışlarını gözlemleyerek bu davranışları benimseyebilir ve kendi eğitim alışkanlıklarını şekillendirebilir (Abar ve ark., 2012). Bununla birlikte, bireylerin eğitim süreçlerinde gösterdiği davranışlar yalnızca sosyal etkileşimlerle değil, aynı zamanda bireysel inançlarla da ilişkilidir. Bandura'nın (1977) öz yeterlilik kuramına göre, bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançları, motivasyonlarını ve çabalarını artırır. Öz yeterlilik, öğrencilerin okula devam etme eğilimlerini güçlendiren ve akademik başarılarını destekleyen temel bir faktördür. Arseven (2016), öz yeterlilik algısının

bireylerin yalnızca eğitim süreçlerinde değil, yaşam boyu başarılarında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Eğitim davranışlarını açıklamada sosyal-ekolojik kuram da dikkate değer bir yaklaşım sunar. Ferguson ve Evans (2019), bireylerin davranışlarının, onları çevreleyen sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkileşimlerin bir sonucu olduğunu belirtir. Bu yaklaşıma göre, bir öğrencinin okula devamlılık kararı; aile, okul ve toplum gibi çevresel faktörlerin karmaşık bir ağı tarafından şekillendirilmektedir. Sosyal-ekolojik kuram, bireylerin eğitim süreçlerini anlamada bütüncül bir bakış açısı sunarak, çevresel ve bireysel faktörlerin etkileşimini ele alır.

Bu bağlamda, BİLSEM’lerin öğrencilerin LGS (Liselere Geçiş Sisemi) sınavındaki başarılarına olan etkisini incelemek, yalnızca bireysel faktörleri değil, aynı zamanda sosyal ve çevresel etkileşimlerin öğrencilerin akademik gelişimi üzerindeki etkilerini anlama açısından da önem taşımaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğrencilerin eğitim kuramlarına göre farklı nedenlerle devamsızlıkları bulunmaktadır. Ekolojik bir bakış açısıyla konu; bireyin kendisine , aileye, okul ve topluma ilişkin etmenler kapsamında incelenebilir. Bireyin kendisine ait etmenler kapsamında sağlık problemi yaşaması , öğrencinin okula karşı ilgisinin farklı nedenlerle düşmesinin bir yansıması olarak düşük motivasyon, ruh sağlığı problemleri veya psikolojik olarak iyi bir dönem yaşamama sıralanabilir (Çetin ve Ünsal, 2018)..Aile içi sorunlar ise devamsızlığa ilişkin bir diğer faktör olarak göz önünde bulundurulabilir. Bu kapsamda belli başlı etmenler arasında aile içi sorunlar (boşanma, maddi sıkıntılar....) ve ebeveynlerin eğitime ilişkin olumsuz önyargılar taşıyor olması sıralanabilir. Öğrenci için okul ve okul çevresine ilişkin etmenler devamsızlıkla ilgili bir başka faktördür: Okul ortamını sevmeme, tutarsız kurallar, eğitimsel hedefler ile bireysel hedeflerin örtüşmemesi, akran zorbalığına maruz kalma, okula ulaşımında güçlük yaşanıyor olması gibi etmenler bu kapsamda öne çıkan etmenlerdir. Toplumsal etmenler ise çocuğun okula devam etme isteğini etkileyebilecek sosyal, kültürel beklenti ve normlar, yasalar, eğitim etkileyen toplumsal bakış açısı kapsamında sıralanabilir. Faktörler arasında girift bir ilişki vardır, bu nedenle sorunun gerçek kaynağını diğer etmenlerden ayırıştırarak incelemek güçtür. Örneğin, ailesi tarafından eğitim durumu önemsenmeyen bir öğrencinin devamsızlığı

artabilmekte, artan devamsızlık ise okula karşı motivasyonu olumsuz etkileyebilmektedir (Gümüş ve ark., 2023, Çetin ve Ünsal, 2018).

Türkiye’de okula devamsızlık oranlarının belirli dönemlerde arttığı ve bu dönemlerden birinin ulusal sınav takvimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle BİLSEM’e devam eden öğrencilerin, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) gibi merkezi sınavlara hazırlanırken okula devam etme durumlarında değişiklikler olabileceği öngörülmektedir. Bu araştırma, BİLSEM öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini analiz etmek ve bu nedenlerin LGS puanları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında, öğrencilerin devamsızlık düzeylerinin belirlenmesi, bu devamsızlığın hangi faktörlerden kaynaklandığının ortaya konması ve devamsızlık oranlarının akademik başarı ile nasıl bir ilişki içinde olduğunun anlaşılması hedeflenmektedir. Araştırma sonuçlarının, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlaması ve özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik stratejilere rehberlik etmesi beklenmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Lise giriş sınavları, öğrencilerin gelecekteki eğitim ve kariyer hayatlarını belirleyen kritik bir dönüm noktasıdır. Öğrencilerin bu sınavdaki başarı durumları, tercih ettikleri liselere yerleşme şanslarını doğrudan etkilemektedir (Çetin ve Ünsal, 2018). Özellikle özel yetenekli bireylerin potansiyelini desteklemek amacıyla kurulan BİLSEM'lerin (Bilim ve Sanat Merkezleri) öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi, literatürde sınırlı düzeyde ele alınmıştır. Mevcut araştırmalar, kaygı düzeyi düşük öğrencilerin daha yüksek başarı elde ettiğini göstermektedir (Seipp, 1991). Ancak, BİLSEM öğrencilerinin lise giriş sınavlarındaki başarılarına ilişkin devamsızlık durumunun etkisini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Bu araştırma BİLSEM’e devam eden öğrencilerin lise giriş sınavındaki başarı durumlarına devamsızlık faktörünün etkisini anlamaya yönelik katkılar sunacaktır. Çalışmanın bulguları, devamsızlık düzeyi yüksek olan öğrenciler ile düşük olan öğrenciler arasındaki farkları ortaya koyarak, BİLSEM programlarının akademik başarıya olan katkısını daha net bir şekilde açıklamayı amaçlamıştır. Bununla birlikte, araştırma sonuçlarının, öğrencilerin başarılarını destekleyici eğitim politikalarının oluşturulmasında kullanılabilecek değerli bir bilgi kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim programlarının geliştirilmesinde ve özel yetenekli bireylerin daha verimli bir şekilde yönlendirilmesinde rehberlik edici bir rol üstlenebilir.

Son olarak bu çalışmayla birlikte, BİLSEM'e devam düzeyinin lise giriş sınavı başarısına olan etkisi incelenerek literatüre katkı sunulması amaçlanmaktadır. Araştırma bulguları, sadece mevcut literatürle ilişkilendirilmekle kalmayacak, aynı zamanda BİLSEM programlarının öğrencilerin lise geçiş süreçlerindeki önemine dair bilimsel bir perspektif sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. PROBLEM DURUMU

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin -LGS sınavındaki başarı durumları ile devamsızlık oranları arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusu araştırmanın temel problemidir. Mevcut literatürde, devamsızlık olgusunun akademik başarı üzerindeki etkisi ele alınmış olsa da BİLSEM öğrencilerinin hedef kitle olarak incelendiği bir çalışmaya, araştırılmalarımız dahilinde, ulaşamamıştır. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğrenci LGS puanı ile devamsızlık yüzdesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Devamsızlık durumu, LGS puanını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
3. LGS puanı 450'nin üzerinde olan öğrenciler ile 450'nin altında olan öğrencilerin devamsızlık durumları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Devamsızlık oranı yüksek öğrencilerin devamsızlık nedenleri nelerdir?

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilmektedir:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilir sonuçlar verecektir.
2. Katılımcılar sorulara doğru ve eksiksiz yanıtlar vermiştir.
3. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, incelenen durumları temsil etmektedir.
4. Devamsızlık oranları kayıtları, gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, Düzce ilinde Düzce Bilim ve Sanat Merkezi'ne 2021-2023 Yılları arasında devam eden öğrencilerle sınırlıdır. Ayrıca, çalışma hem nicel hem de nitel yöntemler ve bu yöntemlere uygun ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Özel Yetenek: İnsanlık için önemli bir değere sahip, belirli bir alanda yüksek kapasite ve potansiyel sergileyen bireysel yetenek durumudur (Sak, 2010).

Özel Yetenekli Birey: Yaşlılarından daha hızlı öğrenme becerisine sahip, yaratıcılık, sanat, liderlik gibi alanlarda öne çıkan, soyut kavramları kolayca anlayabilen, ilgi duyduğu alanlarda bağımsız çalışmayı tercih eden ve akademik ya da sanatsal başarılarıyla dikkat çeken bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Genel zihinsel yetenek, müzik ya da görsel sanatlar gibi alanlarda özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirmelerine ve potansiyellerini en üst seviyede kullanmalarına olanak sağlamak amacıyla örgün eğitimi destekleyen özel eğitim hizmetleri sunan kurumlardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ZEKÂ

Zekâ üzerine yapılan tartışmalar, bireysel farklılıkların ve bu farklılıkları açıklamada yeteneklerin rolünün ne kadar etkili olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Zekânın tanımı, çeşitli ve birbiriyle ilişkili bilişsel özellikleri kapsamı nedeniyle karmaşıklık arz etmektedir. Örneğin, bazı araştırmacılar, soyut matematiksel problem çözme becerisinin zekânın en "saf" formu olduğunu savunmuşlardır (Deary, 2020; Haier, 2023). Matematikte başarılı olan bireylerin, tarih veya sanat gibi diğer disiplinlerde aynı başarıyı gösteremeyebilir. Farklı araştırmacılara göre zekâ farklı biçimde tanımlanmaktadır. Öne çıkan tanımlardan birkaç tanesine örnek olarak göz atıldığında:

- ✓ Jean Piaget zekâyı, algılama, mantık yürütme ve hafıza gibi bilişsel süreçlerin gelişimi olarak tanımlamıştır (Piaget, 2005).
- ✓ Thorndike ise zekâyı, doğuştan gelen ve kazanılmış zihinsel ilişkiler toplamı olarak ifade etmiş ve bunu üç ana kategoriye ayırmıştır. Bunlar, sözel, pratik ve sosyal zekâdır (Richardson, 2022).
- ✓ Alfred Binet, zekâyı etkili bir şekilde düşünebilme, sağlam kararlar alabilme ve yeni durumlara uyum sağlayabilme kapasitesi olarak tanımlamıştır (Binet ve Simon, 1961).
- ✓ Howard Gardner ise Çoklu Zeka Kuramında, zekâyı, farklı alanlarda problem çözme kapasitesi olarak görmekte ve sekiz farklı zeka tipi önermektedir (Gardner, 2000).

Zekânın ne olduğu veya ne olmadığı tartışması kadar, nasıl ölçülebileceği de de uzun yıllardır bilim dünyasının ilgisini çekmiştir. İlk bilimsel ölçümler 1850'li yıllarda Francis Galton tarafından gerçekleştirilmiştir. Zekâ testlerinin temeli, Sir Francis Galton'un çalışmaları ile atılmış, sonrasında Alfred Binet ve Theodore Simon tarafından geliştirilen ve zihinsel engelleri tespit etmek için tasarlanmış bir testle devam etmiştir. Bu test, daha sonra Lewis Terman tarafından Stanford-Binet Zekâ Ölçeği haline getirilmiş ve bu ölçek, özellikle normal ve üstün zekâ düzeylerini ayırt etmek amacıyla kullanılmıştır. Sonrasında, Amerikalı psikolog Cattell, üniversite öğrencileri arasındaki bireysel farklılıkları incelemek için zekâ testi kavramını ilk defa ortaya atmıştır. İlk zekâ testleri,

reaksiyon süreleri ve acıya duyarlılık gibi duyuşsal ve motor fonksiyonları hedef almıştır (Kamphaus ve ark., 1997). Bugün, Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC-R) ve Standart Progresif Matrisler gibi çeşitli testler, bireylerin zekâ ve bilişsel yeteneklerini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Richardson, 2022). Zekâ test skorlarını, Terman'ın ortaya koyduğu formüle göre hesaplanması yönünde genel bir uygulama birliği vardır (Terman, 1921):

$$IQ = \left(\frac{\text{Zeka Yaşı}}{\text{Biyolojik Yaş}} \right) \times 100$$

Şekil 1. Zekâ Yaşı ve Biyolojik Yaş Göre IQ Hesaplama Formülü

Şekil 1'deki formülle elde edilen Zekâ Bölümü (IQ) katsayısı, bireylerin zeka düzeylerini sayısal bir değere dönüştürölerek kullanılır. Toplumda zekâ, genel olarak normal bir dağılım sergiler. Farklı kuramsal bakış açılarına göre zekanın farklı yönleri vurgulandığı için her bir kuramsal bakış açısına göre özgün ölçüm yöntemlerde geliştirilmiştir. Bu durum, zeka ölçümüne yönelik farklı metodolojik yaklaşım ve araçların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Dolayısıyla, farklı zeka testleri, farklı zeka yönlerini değerlendirir ve bir bireyin farklı testlerdeki puanları değişkenlik gösterebilir (Deary vd., 2010).

Zekâ düzeyine göre elde edilen skorlar, bireylerin eğitsel tanılması ve kategorize edilmesi amacıyla uzun süredir kullanılmaktadır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye'de zekâ katsayısı (IQ) değerlerini temel alarak bireyleri çeşitli sınıflara ayırmaktadır (Özmen ve Kömürlü, 2013). MEB'in benimsediği sınıflandırmaya göre, 21-35 arası ağır derecede 0-20 arasında bir IQ değeri Üstün Yetenekliler Eğitim Programı olarak tanımlanırken, 36-50 arası ise orta derecede zekâ geriliği olarak kabul edilmektedir. Hafif derecede zekâ geriliği 51-70 arasında sınıflandırılırken, 71-79 arası sınırdaki zekâ düzeyini işaret etmektedir. Donuk zekâ, 80-89 arasında; normal veya ortalama zekâ ise 90-109 arasında değerlendirilmektedir. Parlak zekâ 110-119 arası IQ değerlerine karşılık gelirken, 120-129 arası üstün zekâ ve 130 ve üzeri IQ değerleri çok üstün zekâ olarak sınıflandırılmaktadır. Bu kategoriler, bireylerin bilişsel yeteneklerini daha iyi anlamak, değerlendirmek ve bireylere uygun eğitim yaklaşımlarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

2.2. ÖZEL YETENEK

Özel yetenek, üstün zeka ve özel yetenek kavramları bazen farklı bağlamlarda bazen de benzer anlamlarda kullanılmaktadır. Özel yetenek ve yüksek zeka seviyesi sıkça iç içe geçmiş terimler olarak karşımıza çıkmasına karşın, her ikisi de farklı niteliklere atıfta bulunur (Bildiren, 2011). Yüksek zekâ sıklıkla standart IQ testleri aracılığıyla ölçülen ileri düzeydeki bilişsel yetenekleri ifade eder. Özel yeteneklilik ise bireyin yaratıcı düşünme, ileri problem çözme yetenekleri ve özgün yaratıcılık gibi çok daha geniş bir kabiliyet yelpazesini kapsar. Özel yeteneklilik, sadece zekâ ölçümlerinden ibaret olmayıp, kişinin mental, yaratıcı, artistik, liderlik ve akademik yetkinliklerinin hepsini barındıran çok katmanlı bir özelliği yansıtır. Bu farklılık, özel yetenekli kişilerin sadece bilgiye dayalı başarılarına değil, aynı zamanda sosyal becerilerine, duygusal zekâlarına ve içsel motivasyonlarına da odaklanılmasını gerektirir. Bu, onların yalnızca akademik çerçevede değil, aynı zamanda kişisel ve sosyal gelişimleri içinde tanınmasını sağlar (Ataman, 1998). MEB tarafından 2016 yılında yayınlanan BİLSEM Yönergesine göre özel yetenekli birey “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi” olarak tanımlanmaktadır ve resmi dokümanlarda “özel yetenek” terimi kullanımı tercih edilmektedir.

Özel yetenek kavramı, eğitim alanında farklı zaman dilimlerinde, çeşitli bakış açıları ve metodolojiler ile ele alınan dinamik bir kavramdır. Konuya ilişkin ortaya atılan tanımlar eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, konuyu derinlemesine inceleyen bilim insanları tarafından süregelen bir araştırma ve geliştirme çabasının ürünüdür (Pendarvis, 1990). Söz konusu kavram, belirli disiplinlerde akranları arasında sıra dışı performans sergileyebilme yeteneği olarak tanımlanır (Winner, 1996).

Özel yetenek alanlarının belirlenmesi, çocukların bireysel gereksinimlerine uygun eğitim programlarının hazırlanabilmesi için hayati önem taşır. Eğitim yöntem ve stratejileri, bu özel gereksinimleri olan öğrencilerin analitik düşünce, yaratıcılık ve problem çözme yetilerini maksimize edecek biçimde tasarlanmaktadır. Kişiye özel eğitim programları, akademik olarak onları zorlayacak içerikler sunarken, sosyal ve duygusal gereksinimlerini de göz ardı etmemelidir (Özkan, Mustafa Uğur, 2013).

2.3. ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ

Tarihsel süreçte, farklı toplumlar, özel yeteneklileri tanımak ve onlara uygun eğitim yolları geliştirmek için değişik yollar izlemiştir. Örneğin, Antik Yunan'da, Platon devlet yönetiminde rol alacak bireyleri eğitmek üzere seçkin gençleri özel olarak eğitme gerekliliğini vurgulamıştır. Orta Çağ Avrupası'nda ise, yetenekli bireyler genellikle kilise veya sarayda sanat ve bilim dallarında mentorluk altında eğitim görmüşlerdir. Sanayi Devrimi sonrasında ise, formal eğitim sistemleri içinde bu bireylere yönelik programlar geliştirilmeye başlanmıştır.

Özel yeteneklilerin eğitimi, zaman içinde psikoloji ve eğitim disiplinlerinin katkılarıyla evrimleşmiştir. Özel yeteneklilik konusundaki tarihi perspektif, zamanla çeşitlenen tanımlar ve modellerle genişlemiştir. Lewis Terman, 20. yüzyılın başında yüksek zeka potansiyeline sahip bireylerin gelişimini zekâ testleri aracılığıyla incelediği çalışması bu alanı aydınlatmıştır (Gürel ve Tat, 2010; Ülkü, 2024). Leta Stetter ise özel yetenekliliğin sadece akademik ve bilişsel kapasiteleri değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutları da içerdiğini vurgulayarak, özel yetenekli kadın ve kız çocuklarının desteklenmesi için zamanının öncüleri arasında yer almıştır (Jolly, 2007; Silverman, 1990).

Tarihsel gelişime kuramsal katkılar boyutuyla bakıldığında, özel yeteneklerin eğitimi alanında en önemli teorik katkılardan biri Joseph Renzulli tarafından sağlanmıştır. Araştırmacının "Üç Halka Üstün Zekâ Kuramı" (Three Ring Conception of Giftedness), özel yeteneklilerin eğitimine yüksek zekâ, yaratıcılık ve görev odaklı motivasyonu içeren bir yaklaşım sunmuştur. Bu model, özel yetenekli bireylerin eğitimi için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

Kazimierz Dabrowski ise özel yetenekli bireylerin duygusal ve zihinsel hassasiyetlerini inceleyen "Pozitif Dezintegrasyon Teorisi" (Theory of Positive Disintegration) ile bu alana önemli bir katkı sağlamıştır (Dabrowski, 1966). François Gagné'nin "Yeteneklerin Dönüşümü Modeli" (Differentiated Model of Giftedness and Talent) ise, doğuştan gelen yeteneklerin eğitim ve motivasyon ile nasıl beceri ve başarıya dönüşebileceğini açıklamıştır (Gagné, 2004). Robert Sternberg ise 1985 yılında analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç zekâ boyutunun birleşimiyle ortaya çıkan özel yeteneklilik kavramını açıklamış ve modelin adıyla bilinen "Başarılı Zekâ Kuramı" (Theory of Successful

Intelligence) ile özel yeteneklilik üzerine önemli bir çerçeve geliştirmiştir (Sternberg, 1985, 1999).

Alana önemli bir bakış açısı sunan bir diğer araştırmacı Howard Gardner'dır. Araştırmacı, "Çoklu Zekâ Teorisi" (Multiple Intelligences Theory) ile özel yeteneklerin yalnızca akademik başarı ile sınırlı olmadığını, bireylerin çok çeşitli alanlarda özel yetenekler sergileyebileceğini ileri sürmüştür.

Özel yetenekli bireylerin eğitimi global bağlamda farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. ABD, bu alandaki öncü çalışmaları ve özel yetenekli çocuklara yönelik zengin eğitim programları ile tanınırken, Asya'da Güney Kore ve Singapur özel eğitim sistemleri ile dikkat çekmiştir. Avrupa'da ise Hollanda ve İskandinav ülkeleri, bireysel yeteneklerin geliştirilmesini teşvik eden eğitim politikalarını benimsemiştir (Grigorenko, 2017; Hızlı, 2014; Sak ve ark., 2019; Wright, 2008). Her ulus, kendi pedagojik felsefesi ve ihtiyaçları doğrultusunda bu özel öğrenci grubu için stratejiler geliştirmiştir. Bu çeşitlilik, özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik uluslararası çabaların önemini vurgular ve geleceğin liderlerinin yetişmesinde bu eğitimlerin kritik rol oynadığını gösterir.

2.3.1. Türkiye’de Özel yetenekli Çocuk Eğitimi Tarihi

Türkiye’de özel yetenekli çocukların eğitimi, Cumhuriyetin ilk dönemlerinden itibaren önemli bir odak noktası olmuştur. Kurucu felsefenin bir yansıması olarak, genç nesillerin potansiyelini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için atılan adımlar, sanat ve bilim alanlarında uluslararası eğitim fırsatları ile somutlaşmıştır (Akkanat, 1999; Bilgiç ve ark., 2021).

Osmanlı’nın son dönemlerinde İstanbul’da, 19. yüzyılın sonlarına doğru başlayan özel eğitim hareketi, özellikle işitme ve görme engelli öğrencilerin eğitimiyle sınırlıydı. Bu dönemde, eğitimde yenilikçi bir yaklaşım benimsenerek Ticaret Mektebi gibi kurumlar aracılığıyla özel eğitim alanında yeni bir dönem başlatıldı. Özel eğitim alanında ilk yasal düzenlemeler 1928 yılında yapılmıştır. Söz konusu düzenlemeyle özel eğitime yönelik kurumsal bir zemin oluşturulmuştur. İhtiyaç duyulan insan kaynaklarının yetiştirilmesi için yetenekli gençler bu yasaya dayalı olarak yurtdışında eğitim almıştır. Daha sonraki dönemde sanat alanında yetenekli çocukların eğitime de odaklanılmış ve Cumhuriyet’in erken yıllarında 5245 ve 6600 sayılı yasalar çıkarılmıştır. Bu yasalar, sanat yeteneğine

sahip çocukların eğitimini desteklemek amacıyla özel düzenlemeler getirerek, bu alandaki çabalara ivme kazandırmıştır (Bolat, 2023).

Cumhuriyet dönemi ile birlikte Fen ve Anadolu liselerinin kurulması, özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik önemli bir adım olmuştur. MEB 1980'lerde bünyesinde Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş ve bu gelişme, özel yetenekli çocukların eğitimi için önemli bir dönüm noktası olmuştur. Türkiye'nin 2004 tarihinde Avrupa Özel Yetenek Konseyi'ne üyeliği de bu alandaki uluslararası iş birliği ve uygulamaları güçlendirmiştir. İlk defa 1991 yılında düzenlenen Özel Eğitim Konseyi de uluslararası iş birlikleri ve bilimsel çalışmalara verilen önemi vurgulayan önemli bir etkinlik olmuştur (Karabulut, 2019).

Türkiye'deki özel eğitim hareketinin bir diğer önemli adımı, 1995 yılında ilk BİLSEM açılmasıdır. Bu gelişme, özel yetenekli çocukların eğitime verilen önemin somut bir göstergesidir. Türkiye'de özel yetenekli çocuklara yönelik bir başka uygulama sosyal bilimler liselerinin 2000'li yıllarda açılmasıdır. Bu okullar, özel yetenekli öğrencilere yönelik sunulan hizmetin kapsamının çeşitlenmesine katkı sunmuştur. Bu süreçte, fen ve sanat dallarında yetenekli öğrencileri hedefleyen eğitim kurumlarının kurulmasıyla, özel yetenekli çocuklar için özel olarak tasarlanmış ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki deneysel düzeyde kalan eğitim modelleri güçlenmiştir (MEB, 2017; Nisa, 2013).

Özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda önemli bir rol oynayan İstanbul Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi gibi akademik kurumlar, bu alanda öncü çalışmalar yürütmüşlerdir. İstanbul Üniversitesi'nce, ilkokul düzeyinde özel yetenekli çocukların eğitime yönelik bir model uygulama Ford Otosan İlkokulu'nda denenmiştir.

Anadolu Üniversitesi ise, eğitim teknolojileri ve uzaktan eğitim yöntemleri ile özel yetenekli çocukların eğitime destek vermektedir. Anadolu Üniversitesi, uzaktan eğitim programları aracılığıyla bu çocukların yeteneklerini geliştirmelerine ve eğitimlerini sürdürmelerine olanak tanımaktadır (Tarhan ve ark., 2022). Üniversitenin bu alandaki çalışmaları, özel yetenekli çocukların eğitimde karşılaştıkları coğrafi ve fiziksel engelleri aşmalarına yardımcı olmaktadır.

Anadolu Üniversitesi'nin (AÜ) bu alandaki en önemli katkılarından biri Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP)'dir. ÜYEP, özel yetenekli öğrencilerin

potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için hazırlanmış, onların bireysel farklılıklarını ve özel ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim programıdır. Program, uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanarak coğrafi ve fiziksel engelleri ortadan kaldırmayı amaçlar. Aynı zamanda, bilimsel projeler ve yaratıcı çalışmalarla öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini destekler. UYEP hem öğrencilere hem de ailelere rehberlik hizmetleri sunarak, özel yetenekli bireylerin eğitim sürecini daha erişilebilir ve verimli hale getirmektedir (Aktaş ve Tortop, 2015).

Sivil toplum kuruluşları da özel yetenekli çocukların bireysel yeteneklerinin keşfedilmesi, geliştirilmesi ve toplumun genel faydasına katkı sağlaması için çeşitli programlar ve projeler yürüterek toplumsal bilinç oluşturmaya amaçlamıştır (Karabulut, 2019). Örneğin, TEGV (Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı), özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik atölye çalışmaları ve yaz kampları düzenleyerek onların yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Dümenci ve ark., 2016). TEGV'in bu çalışmaları, özel yetenekli çocukların eğitim süreçlerine dâhil olmalarını ve topluma aktif katılımlarını sağlamaktadır.

2.4. ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARI TANILANMASI

Özel yeteneklilik, bireyin gelişmiş düşünsel, yaratıcı ve motivasyonel özellikleri ile sosyal uyum kabiliyetinin birleşimi olarak tanımlanır. Bu niteliklerin birleşimi, bireyin geniş bir bilgi yelpazesini analitik ve yenilikçi yollarla özümseme becerisini sağlar. Özel yetenekli bireyler, karmaşık kavramları yalnızca anlamakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri yeni ve etkili yollarla sentezleyebilirler (Bilgiç ve ark., 2021). Bu özellikleri, onların hem bireysel potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarına hem de topluma yüksek düzeyde katkı sağlamalarına olanak tanır.

Türkiye’de özel yeteneklilerin tanılanması, bireyin potansiyelinin doğru şekilde ortaya çıkarılması için yapılandırılmış çok aşamalı bir sürece dayanır. Tanılama sürecinin temel amacı, bireyin özel yetenekli olup olmadığını belirlemek ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları oluşturmak için gerekli verileri toplamaktır. Bu süreçte bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal özellikleri göz önünde bulundurularak çeşitli testler ve gözlemler yapılır. MEB tarafından uygulanan tanılama sistemi, BİLSEM üzerinden yürütülmektedir. Türkiye’de tanılama sürecinin aday gösterme aşamasında, öğrencilerin

zeka testleri, yaratıcı düşünme becerileri ve yetenek alanlarına yönelik performansları dikkate alınır. Bu sistem, bireylerin doğru bir şekilde değerlendirilmesini ve onların eğitim süreçlerinin verimli şekilde planlanmasını sağlar.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen tanılama sürecinde, aday gösterme aşamasında Grup Tarama Testi kullanılmaktadır. Bu test, öğrencilerin genel yetenekleri, yaratıcı düşünme becerileri ve farklı yetenek alanlarındaki performanslarını değerlendirerek BİLSEM'e uygun adayların belirlenmesini sağlar. Aday gösterme sürecini geçen öğrenciler, bireysel değerlendirme aşamasına alınır ve bu aşamada bireysel zeka testi olarak Anadolu Sak Zeka Ölçeği kullanılır. Bu süreç, öğrencilerin daha detaylı ve bireysel özelliklerini dikkate alarak doğru bir şekilde değerlendirilmesini ve eğitim süreçlerinin ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmasını amaçlar (Ulaş vd. 2011).

Özel yetenekli bireylerin doğru tanımlanması ve desteklenmesi, onların kişisel potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için kritik bir rol oynar. Eğitimciler, psikologlar ve politika yapıcılar, özel yetenekliliğin çok yönlü doğasını anlamalı ve bu bireylerin gelişimlerini destekleyecek uygun eğitim ortamlarını oluşturmalıdır. Bu bağlamda, bireysel ihtiyaçlara göre tasarlanmış eğitim programları ve politikalar, özel yetenekli bireylerin eğitim süreçlerinin verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesi açısından büyük önem taşır.

2.5. BİLSEM

BİLSEM'de sunulan eğitim-öğretim faaliyetleri, öğrenci merkezlidir ve örgün eğitime uyumlu bir biçimde, öğrencinin bütünsel gelişimini kucaklayacak şekilde düzenlenir. Merkezde uygulanan programlar, öğrencilerin kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde bireyselleştirilir ve onların özel yetenekleri doğrultusunda şekillendirilir. Öğrencilerin BİLSEM'de geçirecekleri zaman, onların bireysel yeteneklerini geliştirmelerine ve en üst düzeyde kullanmalarına odaklanacak şekilde planlanır ve eğitim programları, onların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini artıracak, disiplinlerarası etkileşimleri teşvik edecek ve bilimsel çalışma disiplinini benimsemelerine yardımcı olacak şekilde hazırlanır (MEB, 2017; Nisa, 2013).

BİLSEM bünyesinde öğrencilerin yeteneklerini en üst düzeye çıkaracak şekilde beş aşamalı bir program uygulanmaktadır. İlk aşama olan “Tanılama ve Yerleştirme”

sürecinde, öğrencilerin yetenekleri değerlendirilir ve uygun programlara yerleştirilmeleri sağlanır. Ardından, “Gelişim Programları” ile öğrencilerin yetenek alanlarına yönelik özel eğitimler sunularak gelişim süreçleri desteklenir. Üçüncü aşamada, “Proje Tabanlı Öğrenme” yaklaşımıyla öğrenciler ilgi alanlarına göre projeler geliştirir ve bu projeler üzerinden öğrenme süreçlerini devam ettirir. Dördüncü aşama olan “Mentorluk ve Danışmanlık” kapsamında, her öğrenciye bireysel destek sağlanarak akademik ve sosyal gelişimleri desteklenir. Son aşamada ise “Değerlendirme ve Geri Bildirim” süreci gerçekleştirilir; öğrencilerin performansları analiz edilir ve gelecekteki eğitim planlamaları için geri bildirimler sunulur. Bu bütüncül yaklaşım, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş etkili bir sistem sunmaktadır (Aksoy, 2021).

BİLSEM ‘in etkilerine yönelik yapılan araştırmalar, bu programların öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Örneğin, Karabulut (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, BİLSEM programlarının öğrencilerin duygusal zekâlarını ve sosyal becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu tür programlar, öğrencilerin öz farkındalıklarını artırarak sosyal çevrelerinde daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Öztürk (2020), BİLSEM ‘in öğrencilerin okul motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Özelleştirilmiş programlar ve bireysel ilgi alanlarına yönelik eğitim, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla ilgi duymasını sağlamaktadır. Yılmaz (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada, BİLSEM programlarının öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerini güçlendirdiği vurgulanmıştır. Benzer yeteneklere sahip diğer öğrencilerle bir arada bulunmak, sosyal bağların kuvvetlenmesine ve iş birliği becerilerinin gelişmesine olanak tanımaktadır. Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırma, BİLSEM öğrencilerinin genel akademik başarısında düşüş yaşanabileceğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin belirli yetenek alanlarına yoğunlaşırken diğer akademik alanlarda yeterince desteklenmemesinden kaynaklanabilir. Akhan ve Altaş (2021), bazı BİLSEM öğrencilerinin genel eğitime karşı olumsuz tutumlar geliştirdiğini belirtmiştir. Standart eğitim sistemine uyum sağlama zorlukları, öğrencilerin eğitimden beklentilerini ve algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Örnek olarak verilen bu araştırma bulguları BİLSEM ‘in öğrencilerin gelişimine olan katkılarını ortaya koyarken, aynı zamanda programların olası sınırlılıklarını da göz önüne sermektedir..

2.6. LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ

Türkiye'de Liselere Geçiş Sistemi (LGS), MEB tarafından, 8.sınıf öğrencilerin tamamı başvurabilecek biçimde, ulusal düzeyde uygulanmaktadır. LGS'nin ismi 2017-2018 öğretim yılında güncellenmiştir. Sınav yılda bir defa yapılmaktadır. LGS, öğrencilerin lise eğitimine adım atmalarında temel bir faktör olarak rol alır ve onların bilgi seviyeleri kapsamlı olarak ölçülür.

LGS, öğrencilerin hem sözel hem de sayısal yeteneklerini ölçmek üzere iki aşamalı bir olarak düzenlenir. İlk bölümde, öğrencilere Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile yabancı dil dersleri kapsamında 50 sorudan oluşan sözel test uygulanır. İkinci bölüm ise, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinden 40 soruluk sayısal bir testi içerir. Birinci oturum için ayrılan süre 75 dakika, ikinci oturum için ise 80 dakikadır. Sınavda yanlış cevaplar, doğru cevapların üçte biri kadar puanı etkileyecek şekilde hesaplanır ve sınava ilişkin mazeret sınavı yapılmamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023).

LGS'de öğrencilerin aldıkları puanların %70 ve diploma notlarının %30 dikkate alınarak bir katsayı elde edilir. Bu değerlendirme de öğrencilerin ortaokul eğitim performansını ve sınav başarısını bir arada göz önünde bulundurur. LGS'ye katılım zorunlu olmamakla birlikte, sınavla öğrenci alan okullara giriş yalnızca LGS sonuçlarına göre yapılmaktadır.

LGS, öğrencilerin lise hayatlarının şekillenmesinde kritik bir eşik noktasıdır ve eğitimciler, aileler ve öğrenciler için büyük önem arz eder. Sınav, öğrencilerin eğitimdeki başarılarını ve bilgi birikimlerini objektif bir şekilde ölçer ve eğitimde adaletin sağlanmasında merkezi bir role sahiptir. Bu sınav sistemi, öğrencilerin akademik potansiyellerini adil bir şekilde sergileyebilmelerine olanak tanırken, eğitimde fırsat eşitliği misyonunu da üstlenir (LGS rehberi, 2023).

2.7. EĞİTİMDE DEVAMSIZLIK KAVRAMI

Eğitim süreçleri içerisinde devamsızlık, öğrencilerin akademik performansları üzerinde en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilir. Okul devamsızlığı, öğrencinin eğitim süreçlerine katılımının düzenli olmaması durumunu ifade eder ve bu durum, bireyin eğitimde ilerleme kaydedebilmesi için gerekli olan süreklilik ilkesine ters düşmektedir. Okul devamsızlığı, öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal gelişimleri üzerinde

doğrudan ve dolaylı etkilere sahip olabilmektedir (kaynak). Eğitimde devamsızlık farklı kuramsal bakış açılarına göre incelenmiştir. Bunlardan birisi de Entwisle ve diğerleri (2001) tarafından ortaya atılmış olan Musluk Teorisi (Faucet Theory) dir.

Musluk teorisi, her şey eşit olduğunda, eğitim kaynaklarının etkisinin maruz kalınan doza orantılı olduğunu savunur. Başka bir deyişle, çocuklar, okula daha fazla maruz kaldıkça (yani musluk açıkken) eğitim kazanımları elde ederler, fakat bu maruziyet kesildiğinde (yani musluk kapatıldığında) çocukların kazanımları da durur. Buna göre, okulu kaçırmak (yani musluğun kapatılması), çocuklar için uzun vadeli sonuçlara yol açabilir (Entwisle ve ark., 2001). Düzenli devamın önemi ve okul devamsızlığını azaltma çabalarına rağmen, öğrencilerin okul kariyerleri boyunca okul devamsızlığının eğitim başarısı ve refah üzerindeki uzun vadeli sonuçlarını göz önünde bulunduran çok az çalışma bulunmaktadır (Allensworth ve Easton, 2007; Balfanz ve Byrnes, 2012). Devamsızlık literatürünün büyük bir bölümü genellikle kesitsel çalışmalardır veya devamsızlıkları yıl sonu okul performansına göre değerlendirmektedir.

Literatürde, devamsızlığın neden olduğu uzun vadeli olumsuz etkiler birçok araştırmacı tarafından irdelenmiştir. Gottfried'in (Gottfried, 2010) çalışması, ilkökul yıllarında sonbaharda okula devam etmeyen öğrencilerin ilkbaharda daha fazla devamsızlık gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar genel olarak belirli bir yılda herhangi bir nedenden dolayı devamsızlık gösteren öğrencilerin, yıl sonuna kadar matematik, fen ve okuryazarlık değerlendirmelerinde daha düşük performans gösterdiklerini öne sürmektedir (Ansari ve Pianta, 2019; Arbour ve ark., 2016; Gottfried, 2011).

Devamsızlığın çocukların akademik başarısı üzerindeki sonuçları, öğrencilerin ders işleyişinin ciddiyeti ve notları gibi diğer akademik göstergeleri de etkileyebilir. Bu olasılığı destekleyen mevcut literatür, sıkça devamsızlık gösteren öğrencilerin sadece daha az optimal test puanlarına sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda okuldan daha fazla terk etme eğiliminde olduğunu bulmuştur (Allensworth ve Easton, 2007; Balfanz ve Byrnes, 2012). Devamsızlık ve öğrencilerin akademik sonuçları için belgelenen etki büyüklükleri genellikle 0.05 ile 0.20 arasında değişmektedir (Gottfried, 2014; Ready, 2010).

Okul devamsızlığı genellikle okulu terkin erken uyarı işareti olarak değerlendirilmelidir. Mazeretli ya da mazeretsiz, sık sık devamsızlık yapan öğrenciler okulda

karşılaşılabilecekleri zorluklar açısından daha büyük risk altındadır (Ansari & Pianta, 2019; Ansari & Purtell, 2018; Gershenson et al., 2017; Smerillo et al., 2018). Özellikle ortaokul ve lise öğrencileri arasında devamsızlık oldukça yaygın bir durumdur. Araştırmalara göre, bu öğrencilerin %12 ila %19'u en az %10 okul gününü kaçıarak kronik devamsızlık kategorisine girmektedir. Ancak, devamsızlık sadece üst sınıflarda başlamaz; bu durumun genellikle erken yaşlarda ortaya çıktığı ve zamanla devam edebildiği belirlenmiştir (Connolly & Olson, 2012; Ehrlich et al., 2014; Jordan & Chang, 2015). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde anaokulu öğrencilerinin yaklaşık %10'u okula en az %10 oranında devamsızlık yapmakta ve bir diğer %15'i ise kronik devamsızlık sınırına yaklaşmaktadır (Jordan & Chang, 2015).

Devamsızlığın olumsuz etkilerini incelemek, çocukların eğitim kariyerleri boyunca okul devamını etkileyebilecek faktörlere dikkatli bir şekilde odaklanmayı gerektirir. Eğitim literatüründeki birçok çalışma, çocuk (örneğin sağlık ve zorbalık tecrübeleri), aile (örneğin ebeveyn gözetimi ve istihdamı), toplum (örneğin mahalle yoksulluğu ve şiddeti) ve okul (örneğin ulaşım ve sağlık hizmetlerinin sağlanması) özelliklerinin okul devamsızlıklarına katkıda bulunduğunu göstermiştir (Gottfried, 2014; Lehr ve ark., 2004; Van Eck ve ark., 2017).

Bir yandan, çocukların erken okul yıllarında sonraki yıllara göre daha fazla öğrendiklerini gösteren açık kanıtlar bulunmaktadır (Heckman, 2013), bu da erken ilkökul yıllarındaki devamsızlığın, çocukların her gün kaçırdığı daha fazla "öğrenme" fırsatı anlamına gelebileceği için, daha büyük zorluklara yol açabileceği anlamına gelebilir. Çocukların bu erken yıllarda öğrendikleri beceriler, aynı zamanda gelecekte öğrenecekleri şeyler için temel oluşturur (Duncan ve ark., 2021) ve bu nedenle, çocuklar bu şekillendirici dönemde okula gitmiyorsa, daha sonraki dönemlerde başarılı olmaları muhtemelen daha az olasıdır. Yani, herhangi bir dönemde okulu kaçırmak olumsuz etkilere sahiptir, ancak erken yıllarda devamsızlık, bu dönemde okulun çocukların gelişimi için önemi göz önünde bulundurulduğunda kalıcı sonuçlara sahip olabilir (Duncan ve ark., 2021; Gottfried, 2009). Diğer yandan, sonraki yıllardaki devam durumu, değerlendirilen içeriğe olan son maruziyeti nedeniyle gelişimsel olarak daha önemli kabul edilebilir. Başka bir deyişle, erken yıllarda geliştirilen alt seviye becerilerin (örneğin toplama işlemi) kesinlikle daha ileri bilgi için temel olduğu doğru olsa da sonraki yıllarda devamsızlık sonucu kaçırılan fırsatlar, çocukların bilmesi gereken ve üzerinde değerlendirildikleri ölçütlerle çok daha yakından bağlantılıdır (Rogers ve ark., 2017). Ve nihayetinde,

devamsızlık devamsızlığı doğuruyorsa (Gottfried, 2010) , o zaman çocukların uzun vadeli başarısı ve sosyal-davranışsal işlevleri için erken dönem devamsızlığının olumsuz etkileri büyük ölçüde (veya tamamen) dolaylı olabilir. Erken dönemdeki devamsızlıkların olumsuz sonuçları, daha sonraki devamsızlıklarla bağlantılı olarak ortaya çıkabilir. Başka bir deyişle, erken devamsızlık, ilerleyen dönemlerde devamsızlığı artırarak ergenlik dönemi sonuçlarını ve nihayetinde LGS başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda, erken dönemde yaşanan devamsızlıklar, sonraki akademik başarısızlıkların temelini oluşturabilir. Bu sürecin etkili bir şekilde yönetilmesi ise öğrenci devamlılığını artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Türkiye'de ilköğretim ve lise düzeyinde yapılan araştırmalar, devamsızlık eğilimi gösteren öğrencilerin tutum ve davranışlarının, akademik performanslarını etkileşimleri önemli araştırma konusudur. İlköğretim öğrencilerini kapsayan çalışmalar devamsızlık yapmayan veya daha az devamsızlık yapan öğrencilerin, okula karşı daha pozitif bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bu, öğrencilerin okul deneyimlerinin onların eğitime devamlılığını doğrudan etkileyebileceği anlamına gelir. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin okul yaşamına olan bağlılıkları, onların devamlılık konusundaki davranışlarını belirleyen önemli bir faktördür. Bununla birlikte, öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile akademik notları ve okuldaki başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, öğrencinin devamsızlık eğiliminin sadece akademik performansa bağlı olmadığını ve muhtemelen diğer etmenler tarafından da etkilendiğini göstermektedir (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Aküzüm ve ark., 2015). Lise seviyesinde ise, öğrencilerin okuldan devamsızlık yapma nedenlerine dair elde edilen bulgular, devamsızlık kararının çok katmanlı ve çok faktörlü olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin okul yönetimi, öğretmenlerin tutum ve davranışları, ailevi faktörler, bireysel sebepler ve akran ilişkileri gibi farklı kaynaklara dayandığını göstermiştir. Genel liselerde ve meslek liselerinde belirlenen devamsızlık nedenleri, benzer görünse de her öğrenci grubu bu nedenleri kendi özgün deneyimleri ve koşulları çerçevesinde yorumlamaktadır. Örneğin, genel lise öğrencileri okuldan kaçmalarını daha çok öğretmenlerin davranışlarına atfederken, meslek lisesi öğrencileri ise aynı durumu daha farklı bağlamlarda açıklayabilirler. Öğrencilerin okuldan kaçma eğilimlerinin en sık öğretmenlerin tutum ve davranışlarından kaynaklandığı, en az ise ailevi sorunlar nedeniyle gerçekleştiği tespit edilmiştir (Öztekin, 2013; Pehlivan, 2006).

2.8. EĞİTİMDE DEVAMLILIK VE DEVAMLILIĞI ETKİLEYEN ETMENLER

Eğitim sistemlerinin dünya çapında karşılaştığı temel zorluklardan birisi öğrenci devamlılığıdır. Herhangi bir ülkedeki okul terk oranları, o ülkenin eğitim kalite düzeyini yansıtan kritik bir faktördür ve bu oranlar, eğitim sisteminin geleceğe yönelik potansiyel sorunları hakkında bilgi verir (Graeff-Martins ve ark., 2006). Hem geleneksel hem de açık ve uzaktan eğitim için yapılan araştırmalarda, öğrenci devamlılığını artırmaya yönelik farklı modeller geliştirilmiş ve test edilmiştir. Aşağıda konuya ilişkin belli başlıca modeller aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir

2.8.1. Tinto'nun Öğrenci Devamlılık Modeli

Tinto'nun 1975 yılında geliştirdiği Öğrenci Devamlılık Modeli (Student Retention Model), öğrencilerin eğitimlerini sürdürme veya bırakma kararlarını etkileyen bir dizi faktörün karşılıklı etkileşimini vurgulamaktadır. Bu model, öğrencinin akademik ve sosyal entegrasyonunun yanı sıra kişisel özellikleri, geçmişi, aile eğitim seviyesi, finansal durumu ve eğitim-öğretim desteği gibi unsurların birbirleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu açıklamaktadır. Örneğin, akademik destek ve sosyal entegrasyon eksikliğinin birlikte ele alınması, öğrencinin okula bağlılık düzeyini artırmak için kritik bir strateji olabilir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerine ve eğitim kurumlarına yönelik hedef ve beklentilerinin, devamlılık kararları üzerinde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir (Kember, 1995; Marshall ve Oliver, 1970). Bu bağlamda, Tinto'nun modeli, özellikle açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde uygulanabilir bir rehber niteliğindedir. Öğrenci devamlılığını artırmak için, akademik danışmanlık ve sosyal entegrasyon mekanizmalarının daha erişilebilir hale getirilmesi, mali destek programlarının yaygınlaştırılması ve zihinsel sağlık hizmetlerinin güçlendirilmesi Tinto modelinde önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kişisel ve akademik hedeflerini belirlemelerine yardımcı olan kariyer rehberliği programlarının uygulanması, öğrencilerin motivasyonunu artırması beklenir ve eğitimde kalıcılığı destekleyebilir. Tüm bu faktörlerin birbiriyle uyumlu bir şekilde ele alınması, bireysel ihtiyaçlara daha iyi cevap veren bütüncül bir yaklaşım sunabilir ve devamlılık oranlarını önemli ölçüde artırabilir (Kember, 1995).

2.8.2. Bean ve Metzner'in Öğrenci Devamlılık Modeli

Bean ve Metzner tarafından 1975 yılında geliştirilen Öğrenci Devamlılık Modeli (Non-Traditional Student Attrition Model), özellikle geleneksel olmayan öğrencilerin (yetişkinler, yarı zamanlı öğrenciler, uzaktan eğitim alanlar) karşılaştığı zorlukları anlamak ve bu gruptaki öğrenci devamlılığını artırmak için kapsamlı bir çerçeve sunar. Model, öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonlarının yanı sıra çevresel değişkenlerin (örneğin, aile sorumlulukları, iş yükü ve finansal destek) devamlılık kararları üzerindeki etkisini vurgular. Bu faktörlerin birbirleriyle ilişkisi, öğrencilerin eğitim yolculuğunu şekillendiren karmaşık bir dinamik oluşturur. Örneğin, iş yükü gibi çevresel faktörlerin öğrencinin derslere katılımını sınırlaması durumunda, akademik destek sistemlerinin esnek hale getirilmesi, devamlılığı artırabilir. Ayrıca, finansal destek eksikliğinin aile sorumluluklarıyla birleşerek öğrencinin eğitim hedeflerini sekteye uğratabileceği göz önüne alındığında, burslar ve hibeler gibi finansal teşvik mekanizmalarının yaygınlaştırılması büyük önem taşır. Öğrenci özelliklerini ve dışsal faktörleri göz önünde bulundurarak, kurumların bireysel ihtiyaçlara özel çözümler geliştirmesi, devamlılık oranlarının artmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, Bean ve Metzner'in modeli, özellikle çevresel faktörlerin etkisini azaltmayı hedefleyen stratejilerin tasarlanmasında etkili bir rehber olarak öne çıkmaktadır (Metzner ve Bean, 1987).

2.8.3. Astin'in Katılım Teorisi

Astin'in 1984 yılında ortaya attığı Katılım Teorisi'ne göre, öğrenci devamlılığı ve akademik başarı üzerine önemli bir bakış açısı sunarak, öğrencilerin okul içindeki etkinliklere ve sosyal faaliyetlere katılımının kritik rolünü vurgular. Bu teori, öğrencilerin akademik başarılarının ve okula devamlılıklarının, sosyal bağlar kurma ve ders dışı etkinliklerde aktif olma düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu öne sürer (Astin, 1984). Örneğin, öğrencilerin spor kulüpleri, kültürel etkinlikler veya gönüllülük projeleri gibi aktivitelerde yer alması hem sosyal entegrasyonlarını artırır hem de okul topluluğuna olan bağlılıklarını güçlendirir. Bunun yanında, bu tür katılımın öğrencilerin öz güvenlerini ve zaman yönetimi becerilerini geliştirdiği, dolayısıyla akademik başarılarına da olumlu yansıdığı görülmektedir. Sosyal etkinliklere katılım eksikliği ise öğrencilerde yalnızlık hissi yaratabilir ve bu da eğitimden kopma riskini artırabilir. Bu bağlamda, öğrenci devamlılığını artırmak için üniversitelerin daha kapsayıcı ve geniş katılıma uygun sosyal

programlar düzenlemesi, etkinliklerin erişilebilirliğini artırması ve farklı ilgi alanlarına hitap eden fırsatlar sunması önemlidir. Astin'in Katılım Teorisi, eğitim kurumlarının öğrenci bağlılığını artırmaya yönelik sosyal ve akademik stratejiler geliştirmesi için güçlü bir çerçeve sunmaktadır (Astin, 1984).

2.8.4. Spady'nin Sosyal Sistem Teorisi

Spady'nin (1971), Sosyal Sistem Teorisine (Social System Theory) göre, öğrenci devamlılığını sosyal entegrasyon ekseninde ele alarak, öğrencilerin eğitim kurumları içindeki sosyal ve akademik ortamlarla uyumunun kritik bir faktör olduğunu vurgular. Bu teoriye göre, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırmanın temel yolu, güçlü sosyal destek sistemleri ve etkili öğrenci-öğretmen ilişkileri oluşturmaktır. Örneğin, öğrencilerin ders dışı aktivitelerde yer alarak arkadaş grupları ve sosyal ağlar kurmaları, onların okula adaptasyonunu kolaylaştırır ve devamlılık oranlarını artırır. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencilere bireysel ilgi göstermesi ve geri bildirim sağlaması, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunur. Spady'nin yaklaşımı, yalnızca sosyal uyumu değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik motivasyonlarının da sosyal entegrasyonla doğrudan bağlantılı olduğunu öne sürer. Bu bağlamda, öğrenci devamlılığını artırmak için, eğitim kurumlarının öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek sosyal destek mekanizmalarını güçlendirmesi, sosyal etkinliklere katılımı teşvik etmesi ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerini artıracak stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Spady'nin teorisi, öğrenci devamlılığına yönelik bütüncül ve sosyal bir perspektif sunarak, bu alandaki stratejik planlamalar için önemli bir temel oluşturur (Spady, 1971).

2.8.5. Kember'in Modeli

Kember'in kendi ismiyle bilinen modeline göre, özellikle açık ve uzaktan eğitimde öğrenci devamlılığı üzerine odaklanır. Bu model, öğrencilerin akademik başarıları ve devamlılıklarının, aile desteği, çalışma alışkanlıkları, motivasyon ve öğrenme materyallerine erişim gibi faktörlerden etkilendiğini vurgular (Kember ve ark., 1995). Kember'in modeli, açık ve uzaktan eğitim programlarının tasarım ve uygulamalarında rehberlik edici bir çerçeve sunar.

Eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar, bu modeli ve çalışmaları dikkate alarak, eğitim sistemlerinde öğrenci devamlılığını ve başarısını artırmaya yönelik stratejiler geliştirmektedirler. Tinto'nun modelinin sağladığı kapsamlı çerçeve, açık ve uzaktan

eğitim programlarının tasarım ve uygulamalarında rehberlik etme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarının öğrenci devamlılığı ve başarı oranlarını iyileştirmek adına, kişiye özel ve bütünleştirici destek sistemleri sunması gerektiği vurgulanmaktadır (Ashar ve Skenes, 1993; Tucker, 1999).

2.8.6. Öğrenci Devamlılığını Etkileyen Faktörler

Öğrenci devamlılığını etkileyen birçok olumlu ve olumsuz unsur bulunmaktadır. Olumlu unsurlar arasında akademik destek, sosyal entegrasyon, finansal destek, zihinsel sağlık hizmetleri ve kariyer gelişim fırsatları yer almaktadır. İlk olarak, akademik destek, öğrencilerin eğitimde kalıcılığını artıran önemli bir faktördür. Bireysel danışmanlık, öğrenme merkezleri ve dijital kaynaklar gibi hizmetler, öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunur. Örneğin, Willging ve Johnson (2009) tarafından yapılan bir araştırma, düzenli olarak danışmanlık alan öğrencilerin daha yüksek motivasyonla eğitimlerine devam ettiklerini göstermiştir.

Bir diğer olumlu etken olan sosyal entegrasyondur. Sosyal entegrasyonun, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırır. Gump'ın Katılım Teorisi'ne göre, ders dışı etkinlikler ve sosyal gruplara katılım, akademik başarıyı desteklerken okula adaptasyonu kolaylaştırır (Gump, 2006). Finansal destek ise özellikle düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler için kritik öneme sahiptir. Burslar, hibeler ve iş-çalışma programları, öğrencilerin mali yüklerini hafifleterek eğitimlerine odaklanmalarını sağlar (Graeff-Martins ve ark., 2006). Ayrıca, ruh sağlığını geliştirmeye yönelik hizmetler öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerinde önemli bir rol oynar. Zihinsel sağlık problemleri veya psikolojik problemler yaşayan öğrenciler, uygun destekle bu zorlukların üstesinden gelebilir (Campbell ve ark., 2019). Son olarak, kariyer gelişim fırsatları sağlamak, öğrencilerin geleceğe yönelik motivasyonlarını artırır. Staj ve iş tecrübeleri, eğitimle gerçek dünya arasındaki bağlantıyı güçlendirir (Tinto, 2004).

Öte yandan, öğrenci devamlılığını olumsuz etkileyen unsurlar da mevcuttur. Bu unsurlar arasında mali zorluklar, akademik hazırlık eksikliği, sosyal entegrasyon sorunları, zihinsel sağlık problemleri ve uygun olmayan eğitim ortamı bulunmaktadır. Mali zorluklar, özellikle düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler için ciddi bir engel oluşturur. Finansal destek eksikliği, okulu terk oranlarını artırabilen temel etmenler arasında yer alır (Mabuza, 2020; Smallwood Ramos, 2024). Akademik hazırlık eksikliği ise bir başka devamsızlık etmeni olarak göz önünde bulundurulabilir. Öğrencilerin üniversite

düzeyindeki derslerde zorlanmalarına yol açar. Bu durum, başarısızlık ve eğitimden uzaklaşma riskini artırır (Rickerts, 2023). Sosyal entegrasyon sorunları, öğrencilerin yalnız hissetmelerine ve bağlılıklarını kaybetmelerine neden olabilir. Yeni ortamlara uyum sağlayamayan öğrenciler, sosyal destekten yoksun kalarak eğitimlerini yarıda bırakabilirler (Cisar ve Pinter, 2019). Ruh sağlığı problemleri yaşıyor olmak veya psikolojik problemlerle karşılaşmak stres, depresyon ve anksiyete gibi faktörlerle öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerini zorlaştırır. Uygun destek alamayan öğrenciler, okulu terk etme eğilimi gösterebilir (Willging ve Johnson, 2009). Son olarak, uygun olmayan eğitim ortamları, öğrencilerin motivasyonlarını düşürerek eğitimden kopmalarına yol açabilir. Özellikle kişisel ve akademik beklentilere uygun olmayan ortamlar, devamlılık üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Tinto, 2004).

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, sıralı karma desen kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sıralı karma desen, araştırmada önce nicel verilerin toplanıp analiz edilmesi, ardından elde edilen sonuçların nitel verilerle derinlemesine açıklanması sürecini içerir (Creswell, 2013). Bu desenin amacı, nicel sonuçları nitel bulgularla destekleyerek araştırmanın kapsamını genişletmek ve bulguların daha ayrıntılı bir şekilde yorumlanmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU VE ÖRNEKLEM SEÇİMİ

Bu araştırma, Düzce ilinde bulunan Düzce BİLSEM'e kayıtlı sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma evreni, 2021-2023 yılları arasında BİLSEM'i kazanan ve eğitim gören toplam 122 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerden veriler toplanmıştır. Araştırma evreninden toplanan veriler ile nicel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel değerlendirmede ise, amaçlı örneklem seçimi gerçekleştirilmiş ve derinlemesine bilgi toplamak amacıyla belirlenen öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca çalışmaya

başlamadan önce Düzce Üniversitesi Rektörlüğü, Düzce Valiliği, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzinler Ek 3-4'te sunulmuştur.

3.2.1. Çalışma Grubu Seçim Ölçütleri ve Tanımlayıcı İstatistikleri

3.2.1.1. Çalışma Grubu Seçim Süreci

Bu çalışmada, BİLSEM öğrencilerinin LGS başarılarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma katılacak öğrenciler, Düzce ilinde yer alan BİLSEM'e kayıtlı 8. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin hem akademik başarıları hem de devamsızlık durumları incelenmiştir. Öğrenci seçiminde, şu kriterler dikkate alınmıştır:

- (i) Öğrencilerin BİLSEM programına en az iki yıl süreyle devam etmiş olması,
- (ii) LGS'ye katılmış ve sınav sonucunda geçerli bir puan almış olması,
- (iii) Aile onay formunun verilmiş olması ve çalışmaya gönüllü katılım sağlanmış olması, olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun seçim sürecinde, MEB arşivlerinden ve BİLSEM kayıtlarından yararlanılmıştır.

3.2.1.2. Çalışma Grubuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Nicel verilere ilişkin çalışma grubunda yer alan 8. sınıf öğrencilerinin demografik ve akademik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler aşağıda sunulmaktadır. Aşağıdaki tabloya göre doldurarak hazırlamalısın.

Çizelge 3.1. Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategoriler	Nicel Çalışma Grubu		Nitel Çalışma Grubu	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Cinsiyet	Kız	72	60%	12	60%
	Erkek	48	40%	8	40%
Yaş	13	36	30%	6	30%
	14	60	50%	10	50%
	15	24	20%	4	20%

Çizelge 3.2'ye göre araştırmaya toplam 120 öğrenci katılmıştır. Bu katılımcıların %60'ı (n=72) kız öğrencilerden, %40'ı (n=48) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 13 ile 15 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması 14,2 (SS=0,8) olarak hesaplanmıştır. Bu yaş gruplarında, katılımcıların %30'u (n=36) 13 yaşında, %50'si (n=60) 14 yaşında ve %20'si (n=24) ise 15 yaşındadır. Katılımcıların LGS puanlarının ortalaması 420,3 (SS=45,6) olup, bu puanlar 350 ile 500 arasında değişmektedir. Öğrencilerin %30'u (n=36) yüksek devamsızlık grubunda yer alırken, %70'i (n=84) düşük devamsızlık grubunda değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında toplamda 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, öğrencilerin devamsızlık nedenleri, akademik motivasyon düzeyleri ve aile desteği gibi konular detaylı şekilde ele alınmıştır. Görüşme protokolleri, literatürde yaygın olarak kullanılan ölçütlere dayanılarak hazırlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir (ör. Karabulut, 2019).

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, öncelikle, öğrencilerin genel ve demografik bilgilerini toplamak için yarı yapılandırılmış veri toplama formları kullanılmıştır. Bu form yardımıyla, LGS puanı, devamsızlık durumu, öğrencilerin cinsiyeti, örgün eğitimdeki okul türleri, sınıfları ve BİLSEM'e devam edilen yıl gibi çeşitli temel bilgileri içermekte ve bu bilgiler üzerinden örneklem grubunun özellikleri belirlenmiştir. Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından oluşturulmuşsa ve bir alan uzmanından görüş alınarak son hali verilmiştir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmanın nitel aşamasında veri toplanmıştır. Form, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve bir alan uzmanından görüş alınarak son hali verilerek kullanılmıştır. Görüşmeler, on açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

3.4.1. Nicel Veriler

Araştırmada kullanılan nicel veriler, Düzce Bilim ve Sanat Merkezinin arşiv kayıtlarından toplanmıştır. Nicel veri toplama sürecinde, öğrencilerin BİLSEM'e devam etme sıklıkları, LGS sınav puanları, cinsiyetleri (kız ve erkek) ve örgün eğitimdeki okul türleri gibi temel demografik bilgiler toplanmıştır. Ayrıca, katılımcıların Genel Yetenek, Resim ve Müzik gibi özel yetenek dallarına göre sınıflandırıldığı BİLSEM alanları ile BİLSEM'de öğrenim gördükleri süre (1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri) de belirlenmiştir.

3.4.2. Nitel Veriler

Nitel veri, 12 öğrenciden toplanmıştır. 450 puanın üzerinde alan 6 öğrenci ile 450 puanın altında alan 6 öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci toplanmıştır. Bu görüşmeler, öğrencilerin BİLSEM'e devamsızlık yapma nedenlerini, devamsızlığın LGS üzerindeki etkilerini ve devamsızlık kararlarına etki eden kişi veya etmenlere ilişkin bilgi toplama amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama sürecinde, öğrencilerin BİLSEM'deki eğitim deneyimleri, devamsızlık alışkanlıklarının nedenleri ve bu durumların öğrenciler üzerindeki etkileri ile eğitim süreçlerinin LGS performansına olan yansımaları gibi konular ele alınmıştır. Görüşmeler, etik ilkelere uygun bir şekilde yürütülmüş ve katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Katılımcıların rahat bir ortamda görüşmelere katılmaları sağlanmış, onların yanıtlarını etkileyebilecek yönlendirici ifadelerden kaçınılmış ve görüşmelerin ses kayıtları katılımcıların izniyle alınmıştır. Toplanan nitel veriler, katılımcıların kimliklerini gizli tutacak şekilde kodlanarak analiz edilmiş ve yalnızca araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu nitel veriler, nicel bulguları desteklemek ve araştırma sorularına daha derinlemesine yanıtlar sunmak amacıyla kullanılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan veriler SPSS 26 analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada, nicel verilerin analizinde farklı istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Öncelikle, çalışma gruplarının genel özelliklerini tanımlamak amacıyla tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır.

Nicel değişkenlere ait veriler ortalama ve standart sapma ($\bar{x} \pm ss$), nitel değişkenlere ait veriler ise frekans (n) ve yüzde (%) kullanılarak özetlenmiştir.

Elde edilen nicel verilerde normal dağılım varsayımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleriyle kontrol edilmiştir. Normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda, Bağımsız rneklem T Testi uygulanmıştır. Normal dağılım varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri ise Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler, Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. p değerleri 0.05'ten küçük olduğunda istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Öğrencilerin devamsızlık durumlarının LGS puanlarına etkisini incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca, devamsızlık durumlarına göre LGS puanları 450 üzerinde ve 450 altında olan öğrenciler arasındaki farklılıkları incelemek için Bağımsız rneklem T Testi uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel verileri ise NVivo analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen metinler, kodlama sürecinden geirilmış ve belirlenen temalar altında sınıflandırılmıştır. NVivo, verilerin kodlanması, sıralanması ve görselleştirilmesi için çeşitli özellikler sunarak nitel veri analizi sürecini desteklemiştir. Programın sunduğu görselleştirme araçları, temalar ve alt temalar arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Verilerin düzenlenmesi ve analizi sırasında etik ilkeler gzetilmış, katılımcıların gizliliği korunmuştur.

Bu analiz süreçleri, çalışmanın araştırma sorularına en doğru ve güvenilir yanıtları sağlamayı amaçlamış ve nicel ile nitel bulguların bir arada yorumlanmasını kolaylaştırmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular incelenmiştir. İlk olarak, BİLSEM 8. sınıf öğrencilerinin LGS puan bilgileri, devamsızlık durumları ve düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra, kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ardından, öğrencilerin devamsızlık durumlarının LGS puanları ile ilişkisi ve bu durumların LGS puanlarını ne ölçüde yordadığına dair nicel analiz sonuçları sunulmuştur. Bunların yanı sıra, devamsızlık durumu yüksek olan öğrencilerin devamsızlık nedenlerini anlamaya yönelik açık uçlu sorularla toplanan verilerin nitel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu bölümde son olarak, nicel ve nitel bulgular bir arada değerlendirilerek, BİLSEM öğrencilerinin devamsızlık durumları ve LGS performansları arasındaki ilişkiye dair genel sonuçlar sunulmuştur.

4.1. BİLSEM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİ LGS PUANLARI İLE DEVAMSIZLIK DURMALARINA DAİR ANALİZLER

Araştırmaya katılan toplam 122 öğrencinin LGS puan, ders saatleri ve devamsızlık yüzdelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. BİLSEM 8. Sınıf Öğrencilerine Ait LGS Puan ve Aldıkları Ders Saat Dağılım Bilgisi.

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
LGS puanı	122	274,2	500,0	426,6	53,2
Ders Saati	122	144,0	432,0	155,8	43,8
Devamsızlık Yüzdeleri	122	1,4	83,3	19,1	11,9

Katılımcılardan dönen yanıtlara göz atıldığında, öğrencilerin LGS puan ortalamasının $426,6 \pm 53,2$, ders saati ortalamasının $155,8 \pm 43,8$ ve devamsızlık yüzdesi ortalamasının $\%19,1 \pm 11,9$ olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1).

4.1.1. LGS Puanı İle Devamsızlık Yüzdesi Arasındaki İlişki

Tez çalışmasının ilk araştırma sorusu “Öğrenci LGS puanı ile devamsızlık yüzdesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu soruya yanıt oluşturabilmek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. BİLSEM 8. Sınıf Öğrencilerine Ait LGS Puanı ile Öğrencinin Devamsızlık Yüzdesi Arasında Korelasyon Analizi

		LGS	Devamsızlık Yüzdesi
LGS	Pearson Correlation	1	-,354**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	122	122
Devamsızlık Yüzdesi	Pearson Correlation	-,354**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	122	122

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonuçlarına göre, LGS puanı ile devamsızlık yüzdesi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r = -0,354$, $p = 0,000$). Bu sonuç, öğrencilerin devamsızlık yüzdeleri arttıkça LGS puanlarının azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Ancak, korelasyon analizinin sadece iki değişken arasındaki ilişkiyi belirttiği, neden-sonuç ilişkisine doğrudan işaret etmediği unutulmamalıdır. Devamsızlık yüzdesi, öğrencilerin LGS puanlarını anlamlı bir şekilde yordayabilir.

Tez kapsamında incelenen bir diğer araştırma sorusu “Öğrencinin devamsızlık durumu öğrenci LGS puanını anlamlı olarak yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmasıdır. Korelasyon analizi, iki değişken arasında bir ilişki olabileceğine işaret etmektedir. Regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Devamsızlık Oranının LGS Puanlarına Etkisini İnceleyen Regresyon Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişken	R	R ²	F	β	t
LGS Devamsızlık	.354	.118	17.212	-.354	-4.149*

N = 122, * p < .001.

Regresyon analizi, devamsızlık oranının öğrencilerin LGS puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Analiz sonuçlarına göre, Korelasyon katsayısı (r) 0,354 olup, devamsızlık oranı ile LGS puanları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu, devamsızlık oranının LGS puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Açıklanan varyans (R²) değeri 0,118'dir. Bu değer, devamsızlık oranının LGS puanlarındaki varyansın %11,8'ini açıkladığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin devamsızlık oranları, LGS puanlarındaki değişikliklerin yaklaşık %11,8'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısı (β) -0,354, t değeri ise -4,149'dur ve bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır (p < 0,001). Bu sonuç, devamsızlık oranının LGS puanları üzerinde negatif bir etki yarattığını ve devamsızlık oranı arttıkça LGS puanlarının azaldığını göstermektedir. Ortaya çıkan modelin anlamlı olup olmadığını yordamak için modelin Fdeğeri incelendiğinde 17,212 olarak belirlenmiştir. Bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır (p < 0,001). Bu, modelin genel olarak anlamlı olduğunu ve devamsızlık oranının LGS puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu kanıtlamaktadır.

4.1.2. BİLSEM 8. Sınıf Öğrencilerine Ait LGS Puanı 450 Puan Üzeri ve Altı Olan Öğrencilerin ile Devamsızlık Yüzdesi Arasındaki İlişki

Araştırmada, "450 altı ve 450 üzeri LGS puanına sahip öğrencilerin toplam puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, toplamda 118 öğrenciden oluşan çalışma grubunun toplam puanları incelenmiştir.

Tablo 4. Devamsızlık Durumu Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	X	SS	Sd	t	p
450 Puan Üzeri	54	468.95	20.16	120	11.108	.001*
450 Puan Altı	68	392.96	46.92	95.264		

*p < .01.

450 puan üzeri gruptaki öğrencilerin devamsızlık puan ortalaması 468.95 ± 20.16 iken, 450 puan altı gruptaki öğrencilerin devamsızlık puan ortalaması 392.96 ± 46.92 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t=11.108$, $p < .01$). Söz konusu problem durumuna ilişkin analiz olarak bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

4.2. BİLSEM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİ GÖRÜŞMELERİNİN İÇERİK ANALİZLERİ

4.2.1. BİLSEM 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Oluşan Birinci Tema

BİLSEM 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık sebeplerine ilişkin görüşleri, "Devamsızlık Sebeplerine İlişkin Düşünceler" teması altında toplanmış ve bu tema, ailevi ve kişisel sebepler ile akademik sebepler olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Alt temalar ve bu temalar kapsamında öğrencilerden alınan görüşler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.Devamsızlık Sebeplerine İlişkin Düşünceler Teması

TEMA	ALT TEMALAR	GÖRÜŞLER	FREKANS (f)	%
Devamsızlık Sebeplerine İlişkin Düşünceler Teması	Ailevi ve Kişisel Sebeplere İlişkin	Devamsızlıkta ailenin etkili olması	4	33.33
		Kendi kararı ile devamsızlık yapması	4	33.33
		Yorgunluk	4	33.33
	Akademik Sebeplere İlişkin	LGS çalışma planının yoğun olması	4	33.33
		Okulda sınavların olması	4	33.33
		Farklı kurslara gitme	4	33.33
		zorunluluğunun olması		

Aşağıda her bir alt tema, ilgili öğrenci ifadeleriyle birlikte ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.1.1. Ailevi ve Kişisel Sebepler

Öğrencilerin devamsızlık sebeplerinde ailelerinin etkili olduğu görülmüştür. Dört katılımcı (%33.33) bu yönde yanıt vermiştir. Ailevi sorumluluklar ve ailelerin kararları, öğrencilerin okula devamını olumsuz yönde etkilemiştir. Örnek öğrenci görüşleri, bu durumu desteklemektedir:

- “Okulum yüzünden çok zamanım kalmıyor. Okul ve kişisel işler arasında denge kuramıyorum.”
- “Ailem bazı günler evde kalmamı istiyor, bu yüzden okula gitmiyorum.”

Bazı öğrenciler, devamsızlıklarının kendi tercihleri doğrultusunda gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Dört katılımcı (%33.33) bu yönde yanıt vermiştir. Bu öğrencilerin bağımsızlık ve karar verme becerileri ön plana çıkmaktadır. Örnek bir öğrenci görüşü:

- “LGS’ye daha rahat çalışabilmek için okula gitmedim.” (Ö7)

Yorgunluk, öğrencilerin devamsızlık yapmalarının diğer bir nedenidir. Dört katılımcı (%33.33) bu yönde yanıt vermiştir. Fiziksel ve zihinsel yorgunluk, yoğun ders programları ve ek aktivitelerden kaynaklanmaktadır. Örnek öğrenci görüşü:

- “Yoğun programım beni çok yoruyor. Bu yüzden bazı günler okula gitmek istemiyorum.”

4.2.1.2. Akademik Sebepler

LGS hazırlık sürecinin yoğunluğu, öğrencilerin devamsızlık yapmalarındaki en yaygın sebeplerden biridir. Dört katılımcı (%33.33) bu yönde yanıt vermiştir. Sınav hazırlıkları, öğrencilerin derslere katılımını azaltmaktadır. Örnek bir öğrenci görüşü:

- “LGS’ye hazırlanırken okula gitmek bana zaman kaybı gibi geliyor.” (Ö3)

Okulda sık yapılan sınavlar, öğrenciler üzerinde baskı yaratarak devamsızlıklarına yol açmaktadır. Dört katılımcı (%33.33) bu yönde yanıt vermiştir. Sınavların stresi ve

yoğunluğu, öğrencilerin okula devamını olumsuz yönde etkilemektedir. Örnek bir öğrenci görüşü:

- “Sınav dönemlerinde okula gitmek yerine evde çalışmayı tercih ediyorum.”

Bazı öğrenciler, farklı kurslara katılma zorunluluğunun devamsızlığa neden olduğunu ifade etmiştir. Dört katılımcı (%33.33) bu yönde yanıt vermiştir Ek kurslar, öğrencilerin zaman yönetimlerini zorlaştırmakta ve devamsızlığı artırmaktadır. Örnek bir öğrenci görüşü:

- “Kurslarımın saatleri çok yoğun olduğu için bazı günler okula gitmek mümkün olmuyor.”

Bu bulgular, öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin çeşitlilik gösterdiğini ve hem ailevi hem de akademik nedenlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Ailevi nedenler arasında aile kararları ve bireysel tercihlerin öne çıktığı görülürken, akademik nedenler arasında sınavların baskısı, LGS hazırlığı ve kurs yoğunluğu ön plana çıkmaktadır. Öğrenci ifadeleri, bu temaların anlaşılmasında önemli bir rehber niteliğindedir.

4.2.2. BİLSEM 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Oluşan İkinci Tema

BİLSEM 8. sınıf öğrencilerinin BİLSEM’e devam etme sebeplerine ilişkin görüşleri, "BİLSEM’e Devam Etme Sebeplerine İlişkin Düşünceler" teması altında toplanmıştır. Bu tema, ailevi ve kişisel sebepler ile akademik sebepler olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Alt temalar ve bu temalar kapsamında öğrencilerden alınan görüşler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. BİLSEM’ e Devam Etme Sebeplerine İlişkin Düşünceler Teması

TEMA	ALT TEMALAR	GÖRÜŞLER	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
BİLSEM’e Devam Etme Sebeplerine İlişkin Düşünceler Teması	Ailevi ve Kişisel Sebeplere İlişkin	Kendi kararı ile devam etmesi	3	25
		BİLSEM’in öğrenci stresini olumlu etkilemesi	3	25
		Devam kararında ailenin etkili olması	2	16.66
	Akademik Sebeplere İlişkin	LGS sürecini olumlu etkilemesi	5	41.66
		Okul derslerine katkısı	3	25
		BİLSEM’de devam eden projelere katılma isteği	3	25

Aşağıda her bir alt tema, ilgili öğrenci ifadeleriyle birlikte ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.2.1. Ailevi ve Kişisel Sebepler

Öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda BİLSEM’e devam etmeleri, kişisel motivasyonlarının ve tercihlerinin önemli olduğunu göstermektedir. Üç katılımcı (%25) bu yönde görüş belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin bireysel karar verme becerilerini ve projelere olan bağlılıklarını ortaya koymaktadır. Örnek bir öğrenci görüşü, bu durumu desteklemektedir:

- “...LGS döneminde BİLSEM’e devam edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Proje yapmaya bir yıl ara vermeyi büyük bir eksiklik olarak görüyorum.” (Ö3)

BİLSEM’in sağladığı destekleyici ortamın öğrencilerin stresini azalttığı belirtilmiştir. Üç katılımcı (%25), BİLSEM’in LGS hazırlık sürecinde kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin BİLSEM’e devam etmelerinin önemli bir nedeni olarak öne çıkmaktadır.

Bazı öğrenciler, ailelerinin BİLSEM’e devam etme kararında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. İki katılımcı (%16.66) bu yönde görüş belirtmiştir. Aile desteği, öğrencilerin bu programa devam etmesini teşvik eden önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Örnek bir öğrenci görüşü, bu durumu desteklemektedir:

- “Ailem projelerimi destekliyor ve devam etmem konusunda beni teşvik ediyor.”

4.2.2.2. Akademik Sebepler

BİLSEM'in sunduğu kaynakların ve desteklerin LGS hazırlık sürecine olan olumlu etkisi, öğrencilerin BİLSEM'e devam etme sebeplerinin başında gelmektedir. Beş katılımcı (%41.66), BİLSEM'in bu süreci olumlu etkilediğini belirtmiştir. Örnek bir öğrenci görüşü:

- “...Sınav dönemine rağmen sürdürdüğüm projeler zihinsel olarak odaklanmamı sağladı.” (Ö9)

BİLSEM'in öğrencilerin okul derslerine olan katkısı, akademik başarılarını artıran bir etken olarak görülmektedir. Üç katılımcı (%25), bu katkının devam kararlarında etkili olduğunu belirtmiştir.

BİLSEM'de devam eden projeler, öğrencilerin programa olan ilgisini artırmaktadır. Üç katılımcı (%25), ilgi alanlarına yönelik projelere katılma isteğiyle BİLSEM'e devam ettiklerini ifade etmiştir. Örnek bir öğrenci görüşü, bu durumu desteklemektedir:

- “Projeler, kendimi ifade etmem ve ilgimi çeken konuları derinlemesine öğrenmem için büyük bir fırsat.”

Bu bulgular, öğrencilerin BİLSEM'e devam etme sebeplerinin hem ailevi ve kişisel hem de akademik faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Öğrenci ifadeleri, bu sebeplerin anlaşılmasında önemli bir rehber niteliğindedir.

5. TARTIŞMA

5.1. DEVAMSIZLIK VE LGS PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Devamsızlık, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör olarak literatürde geniş bir şekilde ele alınmıştır. Altınkurt (2015), öğrenci devamsızlıklarının akademik performansı olumsuz etkilediğini ve özürsüz devamsızlık ile düşük akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur (Altınkurt, 2015). Benzer şekilde, bu çalışmada da devamsızlık oranlarının artmasının, öğrencilerin LGS performansında düşüşe neden olduğu ve devamsızlık oranının LGS puanlarındaki varyansın %11,8'ini açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçlar, devamsızlığın öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediği yönündeki literatürle uyumludur. Akademik başarı ve okul bağlılığı arasındaki ilişki üzerine yapılan bir çalışma okul bağlılığının öğrencilerin akademik başarısını zayıf düzeyde ve pozitif yönde etkilediğini bulmuşlardır (Kaya, 2022). Bu bulgular, devamsızlık oranlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyini azaltabileceği ve dolayısıyla akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Çalışmada yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin daha yüksek devamsızlık oranlarına sahip olması, bu öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerinden ve okul dışı öğrenme fırsatlarından faydalandığının göstergesi olabilir. Ancak, bu durumun akademik başarı üzerindeki etkisi bağlamında farklı değişkenlerin de değerlendirilmesi gerektiği açıktır.

LGS puanı ile devamsızlık yüzdesi arasında negatif bir ilişki olduğu ($r = -0,354$, $p < 0,001$) ve devamsızlık oranlarının akademik başarıdaki varyansın %11,8'ini açıkladığı bulgusu, literatürdeki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Özellikle, Jacob ve Lefgren (2004) tarafından yapılan çalışma, akademik başarının devamlılık ile güçlü bir bağ içinde olduğunu ve öğrencilerin okula devam etmemesi durumunda sınav sonuçlarında belirgin düşüşlerin yaşandığını göstermektedir (Jacob ve Lefgren, 2004). Bu bulgu, devamsızlık oranlarının öğrencilerin öğrenme sürekliliğini kesintiye uğrattığını ve öğrenme eksikliklerine yol açtığını desteklemektedir. Benzer şekilde, Bostan ve Karakaya (2016), ders devamlılığı ile sınav başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiş ve devamsızlık oranlarının yüksek olduğu durumlarda sınav notlarında anlamlı düşüşler olduğunu göstermiştir (Bostan ve Karakaya, 2016). Çalışmamızda devamsızlık oranı ve LGS puanları arasındaki korelasyonun negatif olması, bu sonuçlarla uyumludur.

Ayrıca, Özkan (2018), Türkiye ve diğer ülkelerde devamsızlığın akademik performansı olumsuz etkilediğini vurgulamış ve devamsızlık oranlarının özellikle sınav performansını %10-15 oranında düşürebileceğini ifade etmiştir (Özkan, Umut Birkan, 2018).

Aile desteğinin öğrencilerin eğitim süreçlerindeki önemi, bu çalışmanın bulguları ile de paralellik göstermektedir. Loğoğlu ve Öncül Dönmez (2024), aile desteğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve özellikle öğrencilerin stresle başa çıkmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir (Loloğlu ve Dönmez, 2024). Bu çalışmada da ailelerin çocuklarının BİLSEM'e devam etme kararında etkili olduğu ve bu desteğin, öğrencilerin akademik süreçlerine olumlu katkılar sunduğu gözlenmiştir. Aile desteği, öğrencilerin eğitime olan bağlılıklarını artırmak ve devamsızlık oranlarını azaltmak için kritik bir faktördür.

Üniversite düzeyinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dalkılıç ve Aydın (2016), üniversite öğrencilerinin devamsızlıklarının akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiş ve devamsızlık oranlarının yüksek olmasının öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediğini göstermiştir (Dalkılıç ve Aydın, 2016). Bu bulgular, devamsızlık ile akademik başarı arasındaki ilişkinin farklı yaş gruplarında ve eğitim seviyelerinde de tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak, ailevi ve kişisel sebeplerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, Sezgin (20016) tarafından yapılan araştırma ile desteklenmektedir. Dam'ın çalışmasında, ailesinden destek gören öğrencilerin okul başarılarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Sezgin ve ark., 2016). Bu bulgu, bu çalışmadaki ailevi desteğin devamsızlık ve BİLSEM'e devam etme üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır.

Allensworth ve Easton (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, okul devamsızlığının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan olumsuz bir etkisi olduğu ve devam eden devamsızlıkların uzun vadeli başarıyı tehdit ettiği belirtilmiştir (Allensworth ve Easton, 2007). Benzer şekilde, Balfanz ve Byrnes (2012), devamsızlık oranlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini kesintiye uğratarak akademik başarılarını düşürdüğünü vurgulamaktadır (Balfanz ve Byrnes, 2012).

Bu çalışmada elde edilen -0,354 korelasyon katsayısı, devamsızlık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi orta düzeyde negatif olarak tanımlamaktadır. Gottfried (2014), düşük devam oranlarının öğrencilerin sınav performanslarında %10-15'lik bir düşüşe yol

açabileceğini ifade ederken, bu çalışmada devamsızlığın LGS başarı varyansını %11,8 oranında açıkladığı görülmüştür (Gottfried, 2014). Bu sonuç, devamsızlığın öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini ortaya koyma anlamında manidardır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre devamsızlık oranı, LGS puanlarını anlamlı bir şekilde yordayan bir değişkendir ($\beta = -0,354$, $p < 0,001$). Bu bulgular, Ready (2010) tarafından yapılan çalışmayla uyumludur; Ready, devamsızlık oranlarının öğrencilerin öğrenme sürecindeki boşlukları artırarak sınav sonuçlarında düşüşe neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları, devamsızlığın sadece bireysel bir sorun değil, aynı zamanda eğitim politikalarını şekillendirmesi gereken önemli bir eğitim sorunu olduğunu göstermektedir. Devamsızlık oranlarının LGS puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı regresyon analizi sonuçları ($\beta = -0,354$, $p < 0,001$), Ahn (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaları desteklemektedir (Ahn, Tom, 2014; Ahn, Thomas ve Vigdor, 2014). Ahn'ın çalışmasında, mezuniyet standartlarının öğrencilerin uzun dönemli akademik başarılarına etkisinin regresyon kesinti analiziyle incelendiği ve öğrencilerin performanslarının devamlılık düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir. Çalışmamızdaki bulgular, öğrencilerin okul devamsızlığını azaltmak için politikaların ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Hemelt (2011), öğrencilerin yeterli yıllık ilerleme kriterlerini karşılayamamasının, öğrencilerin gelecekteki başarıları üzerinde negatif bir etkisi olduğunu ifade etmiştir (Hemelt, 2011). Bu bağlamda, devamsızlık oranlarının azaltılması için eğitim politikalarının yeniden düzenlenmesi ve öğrencilerin derslere katılımını teşvik eden önlemlerin alınması önerilmektedir.

Nitel analiz bulguları, devamsızlık nedenlerinin genellikle ailevi ve bireysel faktörlere dayandığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin devamsızlık yapmalarındaki temel nedenler arasında ebeveyn desteğinin eksikliği, motivasyon kaybı ve akademik baskı gibi faktörler bulunmaktadır. Bu bulgular, Özden (2024) ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konulan sonuçlarla örtüşmektedir (Özden ve ark., 2019). Özden, ailevi destek eksikliğinin öğrencilerin okula devamlılıklarını olumsuz etkilediğini belirtirken, Yılmaz ise öğrencilerin sosyal çevrelerinden aldıkları desteklerin devamlılık üzerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Bulgular, eğitim politikalarının öğrencilerin devamsızlık oranlarını azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrencilerin motivasyonunu artıracak rehberlik hizmetleri, ailelerin eğitim süreçlerine daha aktif katılımını sağlayacak programlar ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik destek mekanizmalarının oluşturulması, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir. Astin'in Öğrenci Katılım Teorisi, öğrencilerin sosyal ve akademik faaliyetlere daha fazla katılım sağlamasının devamlılık üzerinde olumlu etkileri olacağını belirtmektedir (Oruç ve Demirci, 2020). Bu bağlamda, BİLSEM gibi kurumların, öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirecek programlar sunması önerilmektedir.

5.2. BİLSEM 8. SINIF ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN TARTIŞILMASI

Bulgular, BİLSEM 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin ailevi, kişisel ve akademik sebepler olmak üzere çeşitli temalar altında sınıflandırıldığını göstermektedir. Öğrencilerin devamsızlık yapmalarında akademik sebeplerin (%50), ailevi ve kişisel sebeplere (%33.33) kıyasla daha belirgin olduğu dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin devamsızlıklarında ailenin etkisi önemli bir faktör olarak belirlenmiştir ($f = 4$, %33.33). Literatürde de benzer şekilde, Kearney (2021), aile desteğinin öğrencilerin okula devamlılığı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır (Kearney, 2021). Öğrencilerden birinin, "Okulum yüzünden çok zamanım kalmıyor" ifadesi, ailevi sorumlulukların öğrencilerin devamsızlık yapmalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kendi kararları ile devamsızlık yapan öğrencilerde ise bağımsızlık duygusu ve akademik baskı ön plana çıkmaktadır ($f = 3$, %25). Ryan ve Deci (2000)'nin öz-yeterlik teorisi, bireylerin kendi kararlarını verme yeteneğinin motivasyonları üzerindeki önemini açıklamakta ve bu bulgularla örtüşmektedir (Kearney, 2021). Aile desteğinin öğrencinin güvende hissetme hislerinin arttırdığı gösterilmiştir (Loloğlu ve Dönmez, 2024).

Yorgunluk faktörü ($f = 2$, %16.66), öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak aşırı yüklenmeleri ile ilişkilendirilmiştir. Yalçın (2018), yoğun akademik programların öğrencilerde tükenmişlik hissine neden olduğunu ve bu durumun devamsızlık oranlarını artırdığını ifade etmektedir (Yalçın ve ark., 2018).

LGS hazırlık sürecinin yoğunluğu, devamsızlıkların en sık bildirilen sebebi olmuştur (f = 6, %50). Öğrencilerin ifadeleri, sınav hazırlıklarının okula gitmenin gerekliliğini sorgulamalarına neden olduğunu göstermektedir. Balfanz ve Byrnes (2012), sınav baskısının öğrencilerin devamsızlık oranlarını artırdığına dikkat çekmiş ve akademik başarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir (Balfanz ve Byrnes, 2012).

Okulda sık yapılan sınavlar (f = 5, %41.66) ve farklı kurslara gitme zorunluluğu (f = 3, %25) da devamsızlık oranlarını artıran diğer akademik faktörler olarak görülmektedir. Gürsel(2015) ve Uysal (2015) çalışması, ek kurslara katılımın öğrencilerin zaman yönetimini zorlaştırdığını ve devamsızlığa yol açtığını vurgulamaktadır (Gürsel ve ark., 2015; Uysal ve Kökkızıl, 2015).

Bu bulgular, öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin çok boyutlu olduğunu ve hem bireysel hem de çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Özellikle akademik baskının yoğunluğu, devamsızlık üzerinde önemli bir etkiye sahiptir bu çalışmanın bulguları, literatürdeki benzer çalışmalarla tutarlıdır ve öğrenci devamsızlığının azaltılması, akademik başarıyı artırmak ve öğrencilerin okula bağlılıklarını güçlendirmek için geliştirilecek stratejiler için önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Eğitim politikaları ve okul yönetimleri, aile desteğini artırmaya yönelik programlar, esnek öğrenme ortamları ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik danışmanlık hizmetleri sunarak öğrencilerin eğitim süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlayabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Bu tez çalışmasında, BİLSEM devam eden öğrencilerin LGS başarıları ile devamsızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkide etkili olabilecek faktörler ele alınmıştır. Araştırma, BİLSEM öğrencilerinin eğitim sürekliliğinin akademik başarılarına olan etkisini hem nicel hem de nitel yöntemlerle kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular ve literatür destekli analizler sonucunda aşağıdaki ana sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Devamsızlık ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Araştırma sonuçları, LGS puanı ile devamsızlık yüzdesi arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = -0,354$, $p < 0,001$). Bu bulgu, devamsızlık oranlarının artmasıyla birlikte akademik başarıda azalma yaşandığını göstermektedir. Regresyon analizleri, devamsızlık oranlarının LGS puanlarındaki varyansın %11,8'ini açıkladığını ortaya koymuş ve devamsızlığın akademik başarıyı önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, devamsızlık düzeyinin eğitim süreçleri üzerindeki etkisini güçlü bir şekilde vurgulamaktadır.

2. Yüksek Başarı Gösteren Öğrencilerde Devamsızlık Eğilimi

450 ve üzeri LGS puanına sahip öğrencilerin devamsızlık yüzdelерinin, 450 puanın altında kalan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yüksek başarı gösteren öğrencilerin BİLSEM'DE proje destekli çalışmanın yerine sınava hazırlanma kaygısının ağır bastığını göstermektedir.. Ancak, bu öğrencilerin devamsızlık oranlarının yüksek olması, uzun vadede öğrenme kayıplarına yol açabileceği için dikkatle ele alınmalıdır.

3. Devamsızlık Nedenlerinin Çeşitliliği

Nitel analiz bulguları, devamsızlık nedenlerinin ailevi, bireysel ve akademik faktörlere dayandığını göstermiştir. Özellikle aile desteğinin eksikliği, bireysel motivasyon kaybı ve akademik baskıların devamsızlık davranışlarını tetiklediği görülmüştür. Bu sonuç, devamsızlık olgusunun yalnızca bireysel bir sorun olmadığını, aynı zamanda çevresel ve sistemik faktörlerle de şekillendiğini ortaya koymaktadır.

4. Eğitim Politikaları ve Müdahale İhtiyacı

Araştırma, devamsızlık oranlarının azaltılmasının eğitim politikaları için stratejik bir hedef olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin okula düzenli devamını teşvik

etmek için aile katılımını artırmaya yönelik programların ve bireyselleştirilmiş rehberlik hizmetlerinin uygulanması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, esnek eğitim modellerinin geliştirilmesi ve dijital öğrenme platformlarının yaygınlaştırılması, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilir ve devamsızlık oranlarını azaltabilir.

6.2. ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular, LGS puanları 450 altı ve 450 üzeri olan öğrencilerin toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, gruplar arasında devamsızlık ve LGS başarı seviyeleri ile ilgili belirgin farklılıkların olduğunu göstermektedir. Eğitim süreçlerinde bu farklılıkların göz önünde bulundurulması, öğrencilerin başarılarını artıracak stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Devamsızlığın LGS puanları üzerindeki etkisinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılması için kontrol değişkenlerini içeren ileri düzey modellerin kullanılması önerilmektedir. Bu bulgular, öğrenci devamsızlığının LGS başarısını etkileyen önemli bir faktör olabileceğini ortaya koymakta ve devamsızlığın azaltılmasına yönelik müdahalelerin eğitim başarısını artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına göre öneriler aşağıda madde madde belirtilmiştir.

- Okullar, öğrencilerin devamsızlıklarını takip eden ve analiz eden sistemler geliştirerek, devamsızlık oranlarını azaltmaya yönelik kişiselleştirilmiş destek sağlamalıdır.
- Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılımını teşvik etmek amacıyla aile eğitimi programları geliştirilebilir. Ailelerin çocuklarına eğitim konusunda nasıl destek olabilecekleri konusunda bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmalıdır.
- Okullar, esnek öğrenme ortamları ve programları sunarak, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Online dersler, yarı zamanlı katılım seçenekleri ve kişiselleştirilmiş eğitim programları, öğrencilerin devamsızlık oranlarını azaltabilir.
- Öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek için ek kaynaklar ve destek programları sunulmalıdır. BİLSEM gibi programlar, öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyici nitelikte olmalı ve onların motivasyonlarını artırıcı

faaliyetler sunmalıdır.

- Öğrencilerin stres ve yorgunluk gibi kişisel sorunlarıyla başa çıkabilmeleri için psikolojik destek hizmetleri sunulmalıdır. Bu, öğrencilerin okula devam etmelerini ve akademik başarılarını artırabilir.

Bu çalışma, BİLSEM'e devam eden öğrencilerin akademik başarılarına yönelik özgün bir perspektif sunmaktadır. Eğitimde devamsızlığın yalnızca bireysel başarı üzerindeki etkilerini değil, aynı zamanda sistematik müdahalelere duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve özel yetenekli öğrencilerin akademik potansiyellerinin artırılmasına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.



7. KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A., ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-67.
- Ahn, T. (2014). A regression discontinuity analysis of graduation standards and their impact on students' academic trajectories. *Economics of Education Review*, 38, 64-75.
- Ahn, T., ve Vigdor, J. (2014). *The impact of No Child Left Behind's accountability sanctions on school performance: Regression discontinuity evidence from North Carolina*. Retrieved from 20511
- Akkanat, H. (1999). Üstün veya özel yetenekliler. *Özel yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler Kitabı*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi : 1 . *Çocuk Vakfı Yayınları*, İstanbul. 168-170.
- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Özel yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Aksoy, F. (2021). *Evaluation of workshop programs applied for specially talented students according to stufflebeam's context-input-process-product (CIPP) model: Example TUZDEV* (Master's thesis, Ondokuz Mayıs University).
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Çetin, T., ve Uçar, B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Allensworth, E. M., ve Easton, J. Q. (2007). *What matters for staying on-track and graduating in chicago public high schools: a close look at course grades, failures,*

and attendance in the freshman year. research report. Consortium on Chicago School Research.

Altinkurt, Y. (2015). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(20), 123-145.

Ansari, A., ve Pianta, R. C. (2019). School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence. *Journal of School Psychology*, 76, 48-61.

Arbour, M., Yoshikawa, H., Willett, J., Weiland, C., Snow, C., Mendive, S., Barata, M. C., ve Treviño, E. (2016). Experimental impacts of a preschool intervention in Chile on children's language outcomes: Moderation by student absenteeism. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9 (sup1), 117-149.

Ashar, H., ve Skenes, R. (1993). Can Tinto's student departure model be applied to nontraditional students? *Adult Education Quarterly*, 43(2), 90-100.

Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve özel yetenek liler. *Sağlık Hizmetleri Meslek yüksekokulu Dergisi*, 16-19.

Balfanz, R., ve Byrnes, V. (2012). The importance of being in school: A report on absenteeism in the nation's public schools. *The Education Digest*, 78(2), 4.

Bildiren, A. (2011). *Özel yetenekli çocuklar*. Doğan Kitap, İstanbul.

Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., ve Topal, T. (2021). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama klavuzu. *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.

Binet, A., ve Simon, T. (1961). The development of intelligence in children. Appleton-Century-Crofts. Paterson (Eds.) England.

- Bostan, A., ve Karakaya, M. (2016). Öğrenci ders devamının sınavlarda alınan notlara etkisi üzerine bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). 211-222.
- Dalkılıç, F., ve Aydın, Ö. (2016). 2016 Bildiri Özetleri Kitabı. *Öğrenci Devamsızlıklarının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi: Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği*. Conference: 3rd international Eurasian Educational Research CongressAt: Muğla, Turkey.
- Duruğa, M., & Doğan, Ü. (2021). Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışmana İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(39), 92-103.
- Duncan, M. J., Patte, K. A., ve Leatherdale, S. T. (2021). Mental health associations with academic performance and education behaviors in Canadian secondary school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 335-357.
- Dümenci, S. B., Gürsoy, F., ve Aral, N. (2016). Education of highly gifted and gifted children at preschool period in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2469-2480.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., ve Olson, L. S. (2001). Keep the faucet flowing. *American Educator*, 25(3), 10-15.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*: Hachette Uk.
- Gottfried, M. A. (2009). Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 392-415.
- Gottfried, M. A. (2010). Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools: An instrumental variables approach. *American Educational Research Journal*, 47(2), 434-465.

- Gottfried, M. A. (2011). The detrimental effects of missing school: Evidence from urban siblings. *American Journal of Education*, 117(2), 147-182.
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(2), 53-75.
- Graeff-Martins, A. S., Oswald, S., Obst Comassetto, J., Kieling, C., Rocha Gonçalves, R., ve Rohde, L. A. (2006). A package of interventions to reduce school dropout in public schools in a developing country: A feasibility study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15, 442-449.
- Grigorenko, E. L. (2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1), 1364898.
- Gürel, E., ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11). 336-338
- Gürsel, S., Uysal, G., ve Kökkızıl, M. (2015). 15-19 Yaşında 950 Bin Genç Ne Eğitimde Ne İşgücünde. *acikerisim.bahcesehir.edu.tr*. Ankara.
- Heckman, J. J. (2013). *Giving Kids A Fair Chance*: MIT Press.
- Hemelt, S. W. (2011). Performance effects of failure to make Adequate Yearly Progress (AYP): Evidence from a regression discontinuity framework. *Economics of Education Review*, 30(4), 702-723.
- Hızlı, E. (2014). Examining of gifted and talented education: Israeli Education. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 52-62.
- Jacob, B. A., ve Lefgren, L. (2004). Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. *Review of economics and statistics*, 86(1), 226-244.

- Jolly, J. L. (2007). Historical Perspectives: The Research Legacy of Leta S. Hollingworth. *Gifted Child Today*, 30(3), 57-64.
- Kamphaus, R. W., Winsor, A. P., Rowe, E. W., Kim, S., Flanagan, D., ve Harrison, P. (1997). A history of intelligence test interpretation. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 32-47.
- Karabulut, R. (2019). *Türkiye'de özel yetenek liler eğitiminin tarihi süreci*: Eğiten Kitap.
- Kaufman, A. S. (1976). Verbal-performance IQ discrepancies on the WISC-R. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(5), 739.
- Kaya, Ö. (2022). *Sınav soruları ve öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin birliktelik kuralları ile analizi*. Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi . Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kearney, C. A. (2021). *Integrating systemic and analytic approaches to school attendance problems: Synergistic frameworks for research and policy directions*. Paper presented at the Child & Youth Care Forum.
- Kember, D., Jamieson, Q. W., Pomfret, M., ve Wong, E. T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher education*, 29, 329-343.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., ve Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model. *Journal of Education For Students Placed At Risk*, 9(3), 279-301.
- LGSrehberi. (2023). <https://www.meb.gov.tr/2023-lgs-kapsamindaki-merkezi-sinav-kilavuzu-yayimlandi/haber/29321/tr>.
- Loloğlu, S., ve Dönmez, H. (2024). Aile desteğinin öğrencilerin ingilizce akademik ders başarısına etkisi. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 140-150.

- MEB. (2017).
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf.
- Nisa, K. (2013). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Oruç, E., ve Demirci, C. (2020). Yabancı dil dersinde katılımın ölçümü: yabancı dil dersi katılım ölçeği. *Turkish Studies*, 15(2), 1113-1126.
- Özden, H., Figen, E., Güzide, İ., Karabulut, P., ve Vural, B. (2019). Öğrencilerin özsayıgılarının artırılması yoluyla okul terkinin önlenmesi. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Özkan, M. U. (2013). *Özel yetenekli çocukların özellikleri*. r-static.eodev.com. Ankara.
- Özkan, U. B. (2018). Devamsızlık ve akademik başarı: Seçilmiş ülkeler ve Türkiye arasında karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(2), 53-70.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013). Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin politika ve uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 35-56.
- Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans tezi. acikbilim.yok.gov.tr. Eskişehir
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans tezi. acikbilim.yok.gov.tr. Ankara
- Pendarvis, E. D. (1990). *The abilities of gifted children*: ERIC.
- Piaget, J. (2005). *The psychology of intelligence*: Routledge.

- Richardson, K. (2022). *Understanding intelligence*: Cambridge University Press.
- Rogers, T., Duncan, T., Wolford, T., Ternovski, J., Subramanyam, S., ve Reitano, A. (2017). A Randomized Experiment Using Absenteeism Information to "Nudge" Attendance. REL 2017-252. *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*.
- Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, B., Özdemir, N., Öpengin, E., ve Demirel, Ş. (2019). Development of gifted education in Turkey. editör *The SAGE handbook of gifted and talented*, 492-507.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). 10-20
- Silverman, L. K. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12(3), 171-178.
- Tarhan, D., Özdemir, D., Kılıç, Ş., ve Akboğa, M. (2022). Pandemi sürecinde eğitim ve eğitim araçları üzerine özel yetenekli öğrencilerin görüşleri. *Bilim Armonisi*, 5(1), 66-75.
- Terman, L. M. (1921). Mental growth and the IQ. *Journal of Educational Psychology*, 12(6), 325.
- Tucker, J. E. (1999). Tinto's model and successful college transitions. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1(2), 163-175.
- Uluç, S., Öktem, F., Erden, G., Gençöz, T., & Sezgin, N. (2011). Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-IV: Klinik bağlamda zekanın değerlendirilmesinde Türkiye için yeni bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 49.
- Uysal, G., ve Kökkızıl, M. (2015). 57 Bin Çocuk Haftada 40 Saatten Uzun Çalışıyor. kitapsa baskı yer
- Ülkü, L. (2024). Zeka, gelişimi ve ölçeklerine dair. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 88-102.

- Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., ve Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology, 61*, 89-102.
- Winner, E. (1996). *Gifted children* (Vol. 1): New York: Basic Books.
- Wright, B. J. (2008). A global conceptualization of giftedness: a comparison of us and indian gifted education programs. *Online Submission*. Dissertations/Theses, Masters Theses; Reports – Evaluative.
- Yalçın, S., Yılmaz, M., ve Karakaya, Y. (2018). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 662-675.

8. EKLER

8.1. EK 1: VERİ TOPLAMA FORMU

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2024-381899



EK.

1- ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIK DURUMUNA İLİŞKİN VERİ TOPLAMA FORMU

	ÖĞRENCİ ADI VE SOYADI (Rumuz)	PUAN	ÖĞRENCİNİN DERS SAATİ	DERS SAATİ TOPLAMI (DERS SAATİ SAYISI *HAFTA SAYISI)	DEVAMSIZLIK HAKKI(%30)	TOPLAM DEVAMSIZLIK	YÜZDELİK ORANI (TOPLAM DEVAMSIZLIK/ TOPLAM DERS SAATİ SAYISI)*100)
1	Öğrenci 1						
2	Öğrenci 2						
3							
4							
5							



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

8.2. EK 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2024-381899

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2024-381899



2- YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırmanın amacı, BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezleri) devam eden öğrencilerin lise giriş sınavındaki başarı durumunun, devam etmeyen öğrencilerle karşılaştırılması olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacak olup, yalnızca araştırmaya veri sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırmada elde edilen verilerle bilimsel bir araştırma üretilecektir. Elde edilen veriler başka herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Herhangi bir öneriniz olursa, sorulardan sonra ifade ederseniz sevinirim. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim. İzin verirsiniz sorulara başlayalım.

Cinsiyet: Kız (...) Erkek (...)

Örgün Eğitim Okul Türü: Anadolu Lisesi (...) Fen Lisesi (...) Güzel Sanatlar Lisesi (...) İ.H.L (...) Diğer (...)Belirtiniz

Sınıf: 9.sınıf (...) 10.sınıf (...) 11.sınıf (...) 12.sınıf (...)

BİLSEM alanı : Genel Yetenek (...) Resim (...) Müzik (...)

BİLSEM'e kaç yıldır devam ediyor: 1-3 yıl (...) 4-6 yıl (...) 7yıl ve üzeri (...)

1. Niçin BİLSEM'e devamsızlık yaptınız?

2. Devamsızlığa yol açan temel etmenin LGS sınavını hangi boyutlarıyla etkilediğini düşünüyorsunuz?



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

8.3. EK 3: DÜZCE ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2024-381899



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü



Sayı : E-63781167-100-381899
Konu : Araştırma İzni (Kenan GÖKTEPE)

03.01.2024

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 29.12.2023 tarihli ve E-10240236-100-E-10240236-605.01-93130907 sayılı yazı

Düzce Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısında sözü edilen, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kenan GÖKTEPE'nin araştırma yapma izin talebine ilişkin yazı ekte sunulmuştur. İlgili kararların danışman öğr. üyesi ve öğrenciye tebliğ edilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Uğur GÜVENÇ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü V.

Ek:Valilik Oluru ve Ekleri

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *B55NLNAEYV* Pin Kodu : 98703
Adres: Konuralp Yerleşkesi 81620 Merkez DÜZCE
Telefon: 0380 542 12 08 Faks: 0380 542 12 38
e-Posta: lisansustu@duzce.edu.tr Web: www.lisansustu.duzce.edu.tr
Kep Adresi: duzceuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi :

Bilgi için: Nurgün YALÇIN
Unvanı: Büro Personeli

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

8.4. EK 4: DÜZCE VALİLİĞİ ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2024-381899



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-10240236-20-92908490
Konu : Araştırma İzni (Kenan GÖKTEPE)

26/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 14.12.2023 tarihli ve E-63781167-100-374937 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Kenan GÖKTEPE'nin "**BİLSEM'e Devam Durumunu Belirleyen Etmenler ve Devam Düzeyinin Liseye Giriş Başarı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi**" konulu araştırma izni çalışmasına ilişkin olarak Müdürlüğümüze bağlı listede adı geçen okullarda bilgi toplamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Emrullah AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki:

Komisyon Kararı (1 Adet)
Onaylı Form (3 Sayfa)
Taahhütname (1 Sayfa)
Başvuru Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Valilik Konağı D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez/Düzce

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (380) 524 13 80

E-Posta: istatistik81@meh.gov.tr

Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU-VHKİ

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: düzce.meh.gov.tr Faks: 3805241383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden db89-4c03-3543-bc9c-b89f kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2024-381899

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Kenan GÖKTEPE (Yüksek Lisans Öğrencisi)
Kurumu/Üniversitesi	Düzce Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İller	DÜZCE
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Listede adı geçen okullar
Araştırma Konusu	BİLESEM'e Devam Durumunu Belirleyen Etmenler ve Devam Düzeyinin Liseye Giriş Başarı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi
Üniversite/Kurum Onayı	VAR
Araştırma Önerisi	Düzce / Müdürlüğümüze Bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik "BİLESEM'e Devam Durumunu Belirleyen Etmenler ve Devam Düzeyinin Liseye Giriş Başarı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma izni takvime göre yapılmak istenmektedir.
Veri Toplama Araçları	Anket, Ölçek
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	YOK
İletişim Bilgileri	Var
Yükümlülükler	Araştırmacı *Uygulama veya çalışma takviminde değişiklikler bildirmeye, *Araştırmayı araştırma çalışma takviminde belirtilen süre içerisinde teslim etmek, *Yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıktan izin alanlar EARGED Başkanlığına, İl'den izin alanlar millî eğitim müdürlüğüne araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.(EK-1)
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Düzce / Müdürlüğümüze bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik "BİLESEM'e Devam Durumunu Belirleyen Etmenler ve Devam Düzeyinin Liseye Giriş Başarı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma izni takvime göre yapılmak istenmektedir.	
Komisyon Kararı	Araştırma İzninin verilmesine oybirliği ile karar verilmiştir.
Muhallif Üyenin Adı ve Soyadı	Muhallif Üye Bulunmamaktadır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Kenan GÖKTEPE

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Özel Eğitim	Düzce Üniversitesi	2025
Lisans	Kimya	Erciyes Üniversitesi	2002
Lise		Develi Lisesi	1997