

TC
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İSÖ YL 2007-0003

DÜZEY DERSLİKLERİNİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNE İLİŞKİN
AKADEMİK BAŞARILARI VE BENLİK SAYGISI
ÜZERİNE ETKİSİ

HAZIRLAYAN
Çiğdem ALDAN KARADEMİR

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY

AYDIN-2007

TC
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İSÖ YL 2007-0003

DÜZEY DERSLİKLERİNİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNE İLİŞKİN AKADEMİK
BAŞARILARI VE BENLİK SAYGISI ÜZERİNE ETKİSİ

HAZIRLAYAN
Çiğdem ALDAN KARADEMİR

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY

AYDIN-2007

Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Düzey Dersliklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Akademik Başarıları ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisi ile düzey dersliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma, 2005–2006 öğretim yılının ilk yarısında Aydın ilinde karma sınıflarda öğretim yapılan bir devlet okulu ile düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam 176 öğrenci alınmıştır. Düzey derslikleri oluşturulan okuldan 30 öğrenci ile 8 öğretmenin bu uygulamaya ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen Fen Bilgisi başarı testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin düzey dersliklerine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile belirlenmiştir. Araştırmada, Fen Bilgisi başarı testinden ve Benlik Saygısı Ölçeğinden elde edilen verilere kovaryans analizi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, başarı testi puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamazken ($p=.068$), düzey derslikleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p=.000$). Farklılığın üst-orta düzey derslikleri ve üst-alt düzey derslikleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı puanları arasında ve deney ve kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği puan ortalamaları, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir göstermezken ($p=.628$), düzey derslikleri arasında anlamlı bir fark göstermektedir ($p=.007$). Farklılığın üst-alt düzey derslikleri ve orta-alt düzey derslikleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre de düzey dersliklerinin öğrencilerin benlik saygısı üzerine etkisi incelenmiş, benlik saygısı puanları, deney grubundaki

kızlarla kontrol grubundaki kızlar arasında ve deney grubundaki erkeklerle kontrol grubundaki erkekler arasında önemli bir farklılık göstermemektedir.

Elde edilen nitel veriler değerlendirildiğinde, öğrenciler düzey dersliklerinde öğrenim görmekten genel anlamda rahatsızdırlar. Öğretmenler ise düzey dersliklerini kişilik gelişimi bakımından olumsuz bulmaktadırlar.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Düzey Derslikleri, Düzey Kümeleri, Fen Bilgisi, Akademik Başarı, Benlik Saygısı

Çiğdem ALDAN KARADEMİR

The Effect of Between Class Ability Grouping on Science Academic Achievement and Self Esteem of Sixth Class Students

ABSTRACT

The general objective of this research is to expose the effects of between class ability grouping on science academic achievement and self esteem of sixth class students and the students' and the teachers' opinions relating to between class ability grouping. The research was executed in 2005–2006 educational year within a primary school with coedclasses and a primary school with between class ability grouping in Aydın. The sample of this research is made of 176 students as an experiment and control group and from the school which has between class ability grouping, 30 students and 8 teachers showed their opinions about this practice. In this research, Rosenberg Self Esteem Scale and an achievement test that was improved and validity- reliability study was done by the researcher are used. The opinions of the students' and the teachers' about between class ability grouping were determined with half feasible interviewing forms. In the research covariance analysis was done to the datas that were obtained from achievement test and Rosenberg Self Esteem Scale.

As a result, according to the achievement test, there couldn't be found a meaningful difference between the experiment and the control group ($p=.068$), beside this there was found a meaningful difference between high, medium and low classes ($p=.000$). The difference was fixed between high-medium and high-low classes. According to the sex variable, success of the students' was searched and it was understood that there is no meaningful difference among girl students in experiment and control group ($p=.251$). There is no meaningful difference among the boy students in experiment and control group ($p=.189$). According to the Rosenberg Self Esteem Scale, there couldn't be found a meaningful difference between the experiment and the control group ($p=.628$), beside this there was found a meaningful difference between high, medium and low classes ($p=.007$). The difference was fixed between high-low and medium-low classes. According to the sex variable, effects of between class ability grouping on self esteem of students were examined and it was understood that there

wasn't any meaningful difference among girl students in experiment and control group ($p=.719$). There wasn't any difference among the boy students either ($p=.350$).

So when the qualitative datas were examined, it was understood that the students were uncomfortable because of their education in high, medium and low classes. Teachers thought that between class ability grouping is negative for the students' personality development.

KEYWORDS: Between Class Ability Grouping, Ability Grouping, Curriculum Tracking, Science, Academic Achievement, Self Esteem

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısına etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış, bulgular öğrenci ve öğretmen görüşleri ile desteklenmiştir.

Yapıcı eleştirileriyle beni teşvik eden danışman hocam sayın Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY'a, çalışmamda bana yol gösterici olan, önerilerde bulunan, katkılarını esirgemeyen ve istatistiksel analizlerde yardımcı olan değerli hocam sayın Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ'e özellikle teşekkür etmek istiyorum.

Düzyer derslikleri uygulamasının yapılacağını belirten ve araştırma verilerinin toplanmasında her türlü yardımı gösteren okul yöneticileri ile uygulamaya ilişkin görüşlerini içtenlikle bildiren öğrenciler ve öğretmenlerle, araştırmayı maddi yönden destekleyen Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine (EĞF-06002) teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her aşamasında bana destek veren, özverileri ile örnek birer eğitimci olan babam Hüseyin ALDAN ve annem Şerfinaz ALDAN'a, ayrıca çalışmalarımda yardımcı olan ve varlığıyla güç veren eşim Yusuf KARADEMİR'e sonsuz teşekkürler.

Çiğdem ALDAN KARADEMİR

İÇİNDEKİLER

Türkçe Özet.....	i
İngilizce Özet.....	iii
Önsöz.....	v
İçindekiler.....	vi
Kısaltmalar ve Simgeler Listesi.....	ix
Tablolar Listesi.....	x
Ekler Listesi.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	7
2.1.1. Fen Bilgisi	7
2.1.2. Fen ve Teknoloji Öğretim Programı	8
2.1.2.1. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Vizyonu.....	8
2.1.2.2. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Amaçları	9
2.1.2.3. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanları.....	10
2.1.3. Düzey Kümeleri.....	11
2.1.3.1. Düzey Kümesi Çeşitleri.....	12
2.1.3.1.1. Dersliklere Göre Düzey Kümesi.....	12
2.1.3.1.2. Derslik İçinde Düzey Kümesi.....	13
2.1.3.1.3. Derslere Göre Düzey Kümesi.....	13
2.1.3.1.4. Okullara Göre Düzey Kümesi.....	13
2.1.3.1.5. Joplin Plan.....	14

2.1.3.1.6. Üstün Yetenekliler İçin Özel Derslikler.....	14
2.1.3.1.7. Düşük Yetenekliler İçin Özel Derslikler.....	14
2.1.3.1.8. Kümeyle İlerlemeye Dayalı Tam Öğrenme.....	14
2.1.3.2. Düzey Kümelerini Oluşturma Nedenleri.....	15
2.1.3.3. Düzey Kümelerini Oluşturma Ölçütleri.....	16
2.1.4. Benlik ve Benlik Kavramı.....	19
2.1.5. Benlik Saygısı.....	22
2.1.6. Ergenlik.....	26
2.2. İlgili Araştırmalar	29
2.2.1. Düzey Kümeleri İle İlgili Araştırmalar.....	29
2.2.2. Fen Bilgisi İle İlgili Araştırmalar.....	40
2.2.3. Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar.....	43

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Çalışma Grubu.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Başarı Testi.....	52
3.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	55
3.3.3. Görüşme Formları.....	57
3.3.3.1. Öğretmen Görüşme Formu.....	57
3.3.3.2. Öğrenci Görüşme Formu.....	58
3.4. Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Analizi	59
3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Analizi.....	59
3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Analizi.....	60

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	62
4.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına Ait Bulgular.....	62
4.1.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgular.....	62
4.1.2. İkinci Alt Amaca Ait Bulgular.....	63

4.1.3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular.....	65
4.1.4. Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular.....	67
4.1.5. Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular.....	68
4.1.6. Altıncı Alt Amaca Ait Bulgular.....	70
4.1.7. Yedinci Alt Amaca Ait Bulgular.....	72
4.1.8. Sekizinci Alt Amaca Ait Bulgular.....	73
4.1.9. Dokuzuncu Alt Amaca Ait Bulgular.....	75
4.1.10. Onuncu Alt Amaca Ait Bulgular.....	84

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	95
5.1. Akademik Başarı.....	95
5.2. Benlik Saygısı.....	97

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	100
6.1. Sonuçlar.....	100
6.2. Öneriler.....	102
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	102
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	116
ÖZGEÇMİŞ.....	130

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

vd. : ve diğerleri

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO NO		SAYFA
Tablo 3.1:	Deney ve kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	50
Tablo 3.2:	Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 3.3:	Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 3.4:	Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 3.5:	Başarı Testi Test Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 3.6:	Benlik Saygısı Ölçeği Test Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 4.1.1.1.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	62
Tablo 4.1.1.2.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.	63
Tablo 4.1.2.1.	Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	64
Tablo 4.1.2.2.	Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 4.1.2.3.	Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest-Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....	65

Tablo 4.1.3.1.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Kız Öğrencilerin Başarı Testine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	66
Tablo 4.1.3.2.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Kız Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.1.4.1.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Erkek Öğrencilerin Başarı Testine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	67
Tablo 4.1.4.2.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Erkek Öğrencilerin Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4.1.5.1.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri...	69
Tablo 4.1.5.2.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 4.1.6.1.	Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	70
Tablo 4.1.6.2.	Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 4.1.6.3.	Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....	71

Tablo 4.1.7.1.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Kız Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri...	72
Tablo 4.1.7.2.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Kız Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 4.1.8.1.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Erkek Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri...	74
Tablo 4.1.8.2.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Erkek Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	74

EKLER LİSTESİ

EK 1: Başarı Testi

EK 2: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

EK 3: Öğretmen Görüşme Formu

EK 4: Öğrenci Görüşme Formu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına ve önemine ilişkin bilgilere yer verilmiş, araştırmanın sayıtları ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

1.1. Problem

2000’li yıllar ekonomik ve teknolojik yarışın, hatta savaşın içindedir. Bu savaşı kazanacak olanlar ise, bilim ve fen alanında başarılı olan milletlerdir. Bir millet, bilim ve fen alanında ne kadar ileri ise, ekonomik ve toplumsal yönden de o kadar ileridir. Bu nedenle her toplum, geleceğini garanti altına almak, ekonomik ve teknolojik savaşta yenilgiye uğramamak için fen bilimlerine önem vermek zorundadır (Akgün, 2000).

Öğrenciler, Fen Bilgisi dersiyle içinde yaşadıkları fen ve tabiat dünyasını bilimsel yönden ele alıp, inceleme fırsatını elde ederler. Bu bakımdan öğrenciler ilköğretim kurumlarında, çevrelerini bilimsel yöntemlerle inceleyerek, olay ve durumlar karşısında objektif düşünme ve doğru hüküm verme alışkanlığı kazanırlar. Bu alışkanlık da onların kendilerine, ailelerine ve çevrelerine yararlı olmalarını sağlar (Akgün, 2000).

Fen Bilgisi dersi, öğrenciler tarafından kavranılması zor konuları içerir. Bu nedenle öğrencilerin Fen Bilgisi dersini sevmeleri zorlaşmakta, hatta derslerden uzaklaştıkları görülmektedir. Fen okuryazarı bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Çünkü fen bilgisi konularının hayatta uygulamaları oldukça yaygındır. Bu amaçla öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, ezbere bilgi depolamaya neden olan uygulamalara değil, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak uygulamalara yönelmelidirler.

Bu amaçla son yıllarda ilköğretim fen bilgisi programında değişiklikler yapılmış ve değişimlere uygun yeni öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Çünkü ülkemizde fen eğitimindeki yetersizlik, başarının düşüklüğü sık sık gündeme gelmektedir. Uluslararası karşılaştırmalarda fen başarısı açısından ülkemiz son sıralarda yer almaktadır. 1999’da yapılan TIMSS 3. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor’a göre Türkiye projeye giren 38 ülke arasında 33. sırada yer almıştır. Fen Bilgisi başarısı

açısından uluslararası ortalama 488 puan iken Türkiye'nin başarı ortalaması 433 puandır (MEB, 2003). Yine 2003 yılında yapılan OECD PISA Araştırması'nın sonuçları kapsamında Fen Bilimleri alanında en yüksek başarı puanına sahip ülke 548 puan ortalamasıyla Finlandiya iken, Türkiye'nin başarı ortalaması 434 puandır. Türkiye bu puan ortalaması ile projeye katılan ülkeler arasında Sırbistan, Uruguay ve Portekiz ile aynı kabul edilebilecek bir performans göstermiştir (MEB, 2005).

Türkiye'de ve Dünya'da özellikle öğrenci başarısını arttırmak amacı ile öğrenciler akademik başarılarına göre sıralanarak düzey kümeleri oluşturulmaktadır. Düzey kümeleri çok dar anlamda, öğrencilerin başarılarına ya da belirlenen diğer ölçütlere göre sıralanmasıdır. Uygulama, "Düzey kümesi" olarak adlandırılmasa da Öğretim İlke ve Yöntemleri ile ilgili kitaplarda "seviye grupları, yetenek grupları, yetenek sınıfları" olarak adlandırılmaktadır (Gözütok, 2006; Tok, 2007).

Tok (2007), öğrencileri öğretim için gruplama çeşitlerini belirtirken yetenek gruplarını ele almış ve bu gruplarda benzer akademik yeteneklere sahip öğrencilerin bir grupta toplandığını belirtmiştir. Bu gruplamanın, sınıf içi ve sınıflar arası olabileceği açıklanmış, ancak grupları oluşturma nedenleri ve ölçütlerine yer verilmemiştir.

Gözütok (2006), da aynı şekilde yetenek gruplarını ele almış, sınıf içi ve sınıflar arası gruplamayı tanımlamıştır. Sınırlı sayıda araştırmayı inceleyerek, düşük yetenekli öğrencilerin yer aldığı grupta başarının daha da düştüğünü, öğretmenlerin de bu uygulamayı yararsız bulduğunu belirtmektedir.

Türkiye'de farklı düzey dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, düzey dersliklerinin öğrencilerin başarıları ve diğer değişkenler üzerine etkileri, bu uygulamaya ilişkin öğrenci, öğretmen, veliler ve diğer ilgililerin görüşleri gibi soruların yanıtları bilinmemektedir. Kaynak taramasından anlaşıldığı üzere ülkemizde bu konu ile ilgili araştırma sayısı yeterli değildir (Gömleksiz, 1997; Karabacak, 2001). Ayrıca düzey kümesi uygulamalarını konu alan kaynakların da çok az olduğu ve bu kaynaklarda düzey kümesi uygulamalarının etkilerine yönelik çalışmalara yer verilmediği görülmektedir (Halis, 2002; Gözütok, 2006; Tok, 2007).

Bireysel ayrılıklar göz önüne alınarak her öğrencinin kendi seviyesine uygun öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmesi amacı ile oluşturulan düzey dersliklerinin istenilen amaçları yerine getiremediği araştırma bulguları ile ortaya konmuştur (Ireson ve Hallam, 1999; Macintyre ve Ireson, 2002; Zimmer, 2003). Ayrıca, düzey dersliklerinin nasıl uygulandığına, öğrencilerin başarıları ve diğer değişkenler üzerine etkilerine, öğrenciler ve öğretmenlerle, diğer uygulayıcıların görüşlerine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmayla, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca doğrudan uygulayıcı olan öğretmenlerin ve düzey dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri ve önerileri alınmıştır. Düzey dersliklerinin ilköğretim ikinci kademededen itibaren (altıncı sınıftan) oluşturulduğu göz önünde bulundurularak altıncı sınıf öğrencileri ile çalışılmasına karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisi ile düzey dersliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Alt Amaçlar:

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan kız

- öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 5. Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 6. Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 7. Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 8. Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 9. Düzey dersliklerinde ders veren öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?
 10. Düzey dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi:

Düzey dersliklerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı, özellikle alt düzey dersliklerindeki öğrencileri olumsuz etkilediği araştırma bulguları ile ortaya konmuştur (Slavin, 1987 ve 1990; Aidman, 1994; Meeks, 1994; Ireson vd., 1999; Zimmer, 2003; Saleh vd., 2005). Yabancı alanyazın incelendiğinde bu konuya ilişkin yapılmış birçok araştırma olmasına karşın, ülkemizde bu uygulamanın etkilerine yönelik araştırma yok denecek kadar azdır (Gömleksiz, 1997; Karabacak,

2001). Diğer bir deyişle düzey derslikleri uygulamasının ülkemizdeki öğrenciler üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri, bu uygulama ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri ve uygulamanın yol açtığı toplumsal sorunlar da çok iyi bilinmemektedir. Ayrıca bu uygulamanın, eğitimciler arasında önemli ölçüde tartışılmadığı gözlenmektedir.

Bu anlamda akademik başarı, benlik saygısı, öğrenci ve öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen araştırma verilerinin, düzey derslikleri uygulaması konusunda bir tartışma ortamının açılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının;

1. Düzey derslikleri uygulamasının, öğrencilerin ileriki mesleki yaşamlarına etkisi,
2. Toplumsal sınıf, cinsiyet gibi değişkenlerle düzey derslikleri arasındaki ilişkiler,
3. Düzey derslikleri uygulamasının getirebileceği sorunlar,
4. Öğrenci, öğretmen ve velilerin düzey derslikleri uygulamasını uygun bulup bulmamalarının psikolojik ve toplumsal nedenleri,
5. Ergenlik döneminin başlangıcında, düzey derslikleri ile karşı karşıya kalan öğrencilerin, kişilik gelişimleri açısından bu uygulamadan nasıl etkilenecekleri,

gibi konularda tartışma ve yeni araştırmalar ortaya çıkarması beklenmektedir. Kaynak kitaplarda düzey kümeleriyle ilgili yeterli bilginin bulunmayışı, öğretmen adayları ve öğretmenler açısından büyük bir eksikliklerdir. Bu amaçla, bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar:

- Öğrenciler Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'ni içten ve samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
- Araştırma sürecinde, deney ve kontrol gruplarını, kontrol edilemeyen diğer dış faktörler eşit düzeyde etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar:

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Araştırma, 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında, Aydın ilinde bulunan iki ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, “Canlının İç Yapısına Yolculuk” ve “Vücudumda Neler Var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?” üniteleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, Fen Bilgisi başarı testi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’nden elde edilen nicel veriler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen öğrenci ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitimdeki temel amacın öğrencilere mevcut bilgiyi aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma yollarını kazandırmak olması gerektiği belirtilmektedir. Böylece kavrayarak öğrenen birey karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilir ve bilimsel süreç becerilerini geliştirebilir. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin en önemlileri arasında Fen Bilgisi dersinin yer aldığı düşünülmektedir. Bu derste çocukların içinde yaşadıkları çevreyi ve evreni bilimsel yönden ele alıp incelemeleri amaçlanır. Bu bakımdan öğrenciler Fen Bilgisi dersinde çevrelerini bilimsel metotlarla inceleyerek olay ve durumlar karşısında objektif düşünme ve doğru kararlar verme alışkanlığı kazanırlar ve bu da onların çevresine, ailesine ve kendilerine yararlı olmalarını sağlar (Kaptan, 1999).

2.1.1. Fen Bilgisi

Okan'a göre Fen Bilgisi, çocukların yaşadıkları çevrede bulunan problemler üzerinde yapılan çalışmaların toplamı olarak tanımlanmıştır (Okan, 1993).

Öğrenciler, Fen Bilgisi dersi ile ilk kez ilköğretim birinci kademedeki 4. sınıfta karşılaşmakta ve 8. sınıfa kadar aralıksız Fen bilgisi öğrenmektedirler. Bu bakımdan beş yıl aralıksız olarak öğretilen Fen Bilgisi dersinin yeri ve önemi büyüktür (Akgün, 2000).

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği Dünya'da ülkeler fen eğitimine her geçen gün daha çok önem vermektedir. Genel anlamda fen eğitimiyle öğrencilerin pozitif düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yeterli bir fen eğitimi için temel fen kavramlarının ilk ve orta eğitim sürecinde tam ve doğru olarak öğretilmesi son derece önemlidir. Çünkü bu kavramlar daha ileri seviyedeki fen konularının temelini oluşturur. Bu nedenle temel fen konularının anlamlı öğrenilmesinin önemi büyüktür (Ünal, Bayram ve Sökmen, 2002). Bu nedenle teknolojinin gelişmesiyle son yıllarda, fen bilgisi eğitiminin kalitesini arttırmak için birtakım

girişimlerde bulunulmuştur. Bu girişimler, ilköğretim fen bilgisi programında yapılan değişiklikler ve değişimlere uygun yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Çünkü Fen eğitimi olmaksızın teknolojik gelişme de düşünülemez. Ancak ülkemizde fen eğitimindeki yetersizlik, başarının düşüklüğü sık sık gündeme gelmektedir. Belirtildiği gibi uluslararası karşılaştırmalarda fen başarısı açısından ülkemiz son sıralarda yer almaktadır (MEB, 2003; MEB, 2005). Fen eğitimi alanındaki bu olumsuz tablonun nedenleri arasında program, araç-gereç, öğretmen, öğretim yöntemi ve uygulamalar gibi pek çok öge sayılabilir. Ancak öğrenci de gerek bilişsel gerek duyuşsal özellikleriyle öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Öğrencilerin girişteki özellikleri farklı olduğu için öğrenme, öğretme süreçlerindeki konumları ve bu süreçlerin sonundaki başarı durumları da farklılık göstermektedir (Açıkgoz, 2003).

Son yıllarda, yoğun bir şekilde program geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Öncelikle fen bilgisi dersinin adı değiştirilmiş, fen ile teknolojinin ilişkisinin önemi doğrultusunda Fen ve Teknoloji dersi olarak kullanılması kararlaştırılmıştır. (Ancak bu değişiklik tez çalışmasının devam ettiği süreçte gerçekleştiği için ders, fen bilgisi dersi olarak kullanılmıştır).

2.1.2. Fen ve Teknoloji Öğretim Programı

Fen ve teknoloji dersi öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004 yılı öğretim programı reformu çerçevesinde “Fen Bilgisi Dersi Özel İhtisas Komisyonu” tarafından hazırlanmıştır (MEB, 2006).

2.1.2.1. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Vizyonu

Fen ve teknoloji dersi öğretim programının vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir (MEB, 2006).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı için yedi boyut düşünülebilir:

- 1- Fen bilimleri ve teknolojinin doğası.
- 2- Anahtar fen kavramları.
- 3- Bilimsel süreç becerileri.
- 4- Fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri.

- 5- Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler.
- 6- Bilimin özünü oluşturan değerler.
- 7- Fen'e ilişkin tutum ve değerler.

2.1.2.2. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Amaçları

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi için genel amaçlar geliştirilmiştir (MEB, 2006). Bu genel amaçlar öğrencilerin;

- Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
- Her sınıf düzeyinde bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusu geliştirmelerini teşvik etmek,
- Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,
- Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerileri kazanmalarını sağlamak,
- Eğitim ile meslek seçimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturmak,
- Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,
- Karşılaşabileceği alışılmadık durumlarda, yeni bilgi elde etme ile problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlamak,
- Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak,
- Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,
- Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevre ilişkilerinde bu değerlere uygun şekilde hareket etmelerini sağlamak,
- Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

2.1.2.3. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanları

Fen ve Teknoloji dersinde, yedi ayrı öğrenme alanı ön görülmüştür:

- Canlılar ve hayat
- Madde ve değişim
- Fiziksel olaylar
- Dünya ve evren
- Fen- teknoloji- toplum- çevre ilişkileri
- Bilimsel süreç becerileri
- Tutum ve değerler

MEB, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında, üniteler organize edilirken bazı temel anlayışlar ve hareket noktaları belirlenmiş ve ünitelerde bu ana ilkelere olabildiğince uyum sağlanacak şekilde kazanım ve etkinlik seçimine gidilmiştir. Temel anlayışlar ve hareket noktaları şu başlıklar altında toplanmaktadır (MEB, 2006):

- Az bilgi özdür.
- Fen ve teknoloji okuryazarlığı boyutlarını kapsamıştır.
- Öğrenmede yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınmıştır.
- Ölçme ve değerlendirmede yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları esas alınmıştır.
- Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim seviyeleri gözetilmiş, bireysel farklılıklar hesaba katılmıştır.
- Bilgi ve kavram sunum düzeninde sarmallık ilkesi esas alınmıştır.
- Programın, ilgili diğer derslerin programlarıyla paralelliği ve bütünlüğü gözetilmiştir.

Yenilenen İlköğretim Fen ve Teknoloji programı işlevsel uygulandığı takdirde bu genel amaçları yerine getirir niteliktedir. Ancak fen eğitiminde ortaya çıkan olumsuz tablonun nedenleri arasında ilköğretimde kullanılan uygulamalar da belirtilebilir. Bu uygulamalardan biri de düzey kümeleri uygulamasıdır.

2.1.3. Düzey Kümeleri

İlgili alanyazın incelendiğinde düzey kümeleri uygulaması ve bu uygulama ile ilgili çalışmalar, ABD’de 1916 yılından bu yana yapılmaktadır ve değişik düzey kümesi uygulamaları olduğu görülmektedir (Kulik ve Kulik, 1992). Bu nedenle düzey kümesi kavramının değişik tanımları söz konusudur. Yabancı alanyazında “ability group, ability grouping, tracking, curriculum tracking” olarak kullanılan kavramlar, yerli alanyazında seviye grubu ve düzey kümesi olarak karşılık bulmaktadır. Oğuzkan (1981) ve Demirel (2005), “ability group” kavramının karşılığı olarak “düzey kümesi” ve “yetenek grubu”, “ability grouping” kavramının karşılığı olarak da yetenek gruplaması kavramlarını kullanmışlardır. Bu çalışmada da “ability grouping ve tracking” kavramları “düzey kümesi” olarak adlandırılmıştır.

Oğuzkan (1981)’a göre düzey kümesi, öğrencilerin sınıf ya da yaş durumlarına bakılmaksızın, özellikle anlatım ve beceri derslerinde, öğrenmeye hazır oluş ya da başarıları yönünden oluşturdukları tek tür ve kısa süreli çalışma kümesidir.

Düzey kümesi, derslikteki heterojenliği azaltmak amacıyla öğrencileri yetenek ve akademik başarı düzeylerine göre öğretim için gruplamadır. (Slavin,1987; Mills ve Durden, 1992).

Glatthorn (1987), değişik düzey kümeleri olduğunu belirterek düzey kümesi planlarının, heterojenliği azaltma yoluyla bireysel farklılıklara yanıt verecek yönetsel araçlar olduğunu vurgulamaktadır.

Tüm bu tanımlar kapsamında düzey kümesi, öğrencileri, akademik başarı ve diğer yetenekleri açısından benzeşik (homojen) kümelerde toplayarak, öğrenme-öğretme etkinliklerini bu kümelere göre düzenleme uygulamasıdır (Gömleksiz, 1997).

Halis’e göre öğretim, farklılıkları dikkate alır. İyi öğretim, öğrencilerin bireysel ayrılıklarını dikkate alan ferdileştirilmiş öğretimdir. Ancak bu tür öğretim çok pahalıdır. Bu nedenle okullarda öğrenciler sınıflandırılarak öğretim yapılır. Öğrenciler birbirlerine benzer yönleri dikkate alınarak sınıflandırılır. Öğrencileri sınıflandırmanın amacı, öğretimi kolaylaştırmaktır (Halis, 2002).

2.1.3.1. Düzey Kümesi Çeşitleri

Gömleksiz (1997)'e göre düzey kümesi çeşitleri şu başlıklar altında toplanmıştır:

1. Dersliklere Göre Düzey Kümesi
2. Derslik İçinde Düzey Kümesi
3. Derslere Göre Düzey Kümesi
4. Okullara Göre Düzey Kümesi
5. Joplin Plan
6. Üstün Yetenekliler için Özel Derslikler
7. Düşük Yetenekliler için Özel Derslikler
8. Kümeyle ilerlemeye Dayalı Tam Öğrenme

2.1.3.1.1. Dersliklere Göre Düzey Kümesi

Slavin (1993)'e göre akademik başarı, zekâ, öğretmen kararları ya da bunlardan biri ya da bileşimine göre, öğrencilerin kendi düzeylerine uygun dersliklerde eğitim-öğretim görmeleri esasına dayanan bir düzey kümesi çeşididir (Akt: Gömleksiz, 1997). Öğrenciler, günlük zamanının tümünü, benzer nitelikteki öğrencilerin oluşturduğu dersliklerde geçirirler (Bu çalışmada da, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmada dersliklere göre düzey kümesi, düzey derslikleri olarak kullanılmıştır).

Halis'e göre dersliklere göre düzey kümesi uygulaması yetenek sınıfları olarak ifade edilmiştir. Yetenek sınıfları, benzer yeteneklere sahip öğrencileri kümelendirip şubelere ayırma şeklinde oluşturulur. Ancak öğrencileri sınıflandırmada yeteneğin kriter olarak kullanılmasında sakıncalar vardır. Bu sakıncalar; yeteneğin ölçülmesindeki zorluk, yeteneğin hangi kriterlere göre kimler tarafından belirleneceği, isabetsiz sınıflandırmaların riski şeklinde ifade edilmiştir (Halis, 2002).

2.1.3.1.2. Derslik İçinde Düzey Kümesi

Kulik ve Kulik (1992)'e göre derslik içinde düzey kümesi, öğrencilerin belirli etkinlikler ya da amaçlar doğrultusunda, derslik içinde düzeylerine göre alt kümelere ayrılması uygulamasıdır. Genelde matematik ve okuma dersleri için oluşturulan derslik içinde düzey kümeleri, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi derslerde de zaman zaman uygulanmaktadır. Bu uygulamada, öğrencilerin derslere göre başarıları göz önüne alınmaktadır. Örneğin, matematik dersinde alt düzey kümesinde olan bir öğrenci, Türkçe dersinde üst düzey kümesinde yer alabilir (Akt: Gömleksiz, 1997).

2.1.3.1.3. Derslere Göre Düzey Kümesi

Bu uygulamada, öğrenciler günün bir bölümünü ya da tamamını karma dersliklerde geçirirler; ancak bir ya da daha fazla konu alanında akademik başarı düzeylerine göre kümelendirilirler. Düzeylere göre ayrılmış derslikler oluşturulur ve öğrenciler, kendi düzeylerine uygun dersliklerde eğitim görürler. Derslik içinde düzey kümelerinde olduğu gibi, bu uygulamada da öğrenciler, başarı düzeylerine göre bir derste alt düzey kümesinde yer alırken, diğer bir derste üst düzey kümesinde eğitim görebilirler. Yani, öğrencinin hangi düzey kümesinde yer alacağı, o derste akademik başarısına bağlıdır (Slavin 1993; Kulik ve Kulik, 1992 Akt: Gömleksiz, 1997).

2.1.3.1.4. Okullara Göre Düzey Kümesi

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre, farklı okullara alındıkları, yalnızca belli akademik düzeydeki öğrencilerin bir arada öğrenim gördükleri düzey kümesi uygulamasıdır (Gömleksiz, 1997). Ülkemizde fen liseleri, Anadolu liseleri ve 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında Anadolu Liselerine dönüştürülen ancak o zamana kadar genel liselerle aynı bahçede eğitim-öğretim veren süper liseler de okullara göre düzey kümesine örnek verilebilir.

Halis'e göre yeteneğe ya da yeterliğe göre öğrencileri sınıflandırmada, belli yetenekteki ya da yeterlikteki öğrenciler sınavla belirlenerek uygun bulunanlar okula alınır (Halis, 2002).

2.1.3.1.5. Joplin Plan

Slavin (1987)'e göre okuma yeteneği açısından aynı ama farklı dersliklerde öğrenim görmekte olan öğrenciler bu uygulamada aynı derslikte bulunabilirler. Derslere göre düzey kümesinin, okuma dersi için oluşturulmuş biçimidir. Bu uygulamada, farklı sınıflarda olan öğrenciler, akademik başarı düzeylerine göre aynı derslikte eğitim görebilirler. Öğrenciler, okuma dersi saatlerinde kendi düzeylerine uygun okuma dersliklerinde eğitim görürler ve sonra kendi dersliklerine geri dönerler. Örneğin, okuma dersinde aynı düzeyde olan dördüncü sınıf öğrencisiyle altıncı sınıf öğrencisi bir arada olabilir (Akt: Gömleksiz, 1997).

2.1.3.1.6. Üstün Yetenekliler İçin Özel Derslikler

Diğer öğrenciler karma dersliklerde öğrenim görürken, üstün yetenekli öğrencilerin özel dersliklere alındığı bir düzey kümesi uygulamasıdır. Özel dersliklerde bu öğrenciler, öğretim gününün tümünü ya da bir bölümünü geçirebilirler (Slavin, 1987 Akt: Gömleksiz, 1997).

2.1.3.1.7. Düşük Yetenekliler İçin Özel Derslikler

Üstün yetenekli öğrenciler için düzenlenen özel dersliklerin düşük yetenekli öğrenciler için hazırlanmış şeklidir. Öğrenme sorunu olan öğrencilerin, öğretim gününün tümü ya da bir bölümünde, öğrenme eksikliklerini tamamlayıcı etkinliklere katıldığı bir düzey kümesi uygulamasıdır (Slavin, 1987 Akt: Gömleksiz, 1997).

2.1.3.1.8. Kümeyle İlerlemeye Dayalı Tam Öğrenme

Bu düzey kümesi uygulaması, derslik içinde düzey kümelerinin alt basamağı şeklinde adlandırılabilir. Her dersten sonra uygulanan yetiştirmeye yönelik bir testten alınan puanlara göre öğrenciler “uzmanlar” ya da “uzman olmayanlar” kümelerine ayrılırlar. “Uzmanlar” kümesi daha ileri etkinliklerde bulunurken, “uzman olmayanlar” kümesine eksiklikleri giderici öğretim yapılır (Slavin, 1987 Akt: Gömleksiz, 1997).

Yapılan tanımlar incelendiğinde, ülkemizde de düzey kümesi uygulamalarına sıkça başvurulduğu görülmektedir. İlköğretim, ortaöğretim kurumlarına ve dershanelere öğrenciler, başarılarına göre yerleştirilmektedir. Genellikle A dersliklerine başarıları yüksek öğrencilerin, diğer dersliklere de başarıları giderek düşen öğrencilerin yerleştirildiği görülmektedir. Yine velilerin önemli istekleri arasında yer alan “çocuğunun A dersliğine yerleştirilmesi”, düzey kümelerinin varlığını ortaya koymaktadır.

Aynı şekilde Karadeniz (1968)'e göre de, öğrenci velileri başarısız öğrencilerin gruplarında, kendi çocuklarının olmasına tahammül edememektedirler. Bu nedenlerle seviye gruplarının faydalarından ziyade zarar getirdiğini öne sürerler. Aslında veliler öğrencilerin gruplanmasına baştan karşıdır. Yapılması gerekenin, öğrencilere tek tek rehberlik yapılmak suretiyle aralarında farkın azaltılması ve sınıfın normal, bütün halindeki öğretim etkinliğine katılması olduğunu belirtmektedirler. Ülkemizde de Gömleksiz (1997), tarafından yapılan çalışma, dersliklere göre düzey kümelerinin, özel bir lisede öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini ve bu uygulamaya ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyduğu için bu uygulamaya örnek teşkil etmektedir.

Hemen hemen her sınıfta ve her ders ile ilgili olarak bütün okullarda öğretmenler, öğrencilerin akademik başarıları hakkındaki düşüncelerine göre öğrencileri gruplara ayırmaktadırlar. Daha sonra okullar programlarını ve öğretim şekillerini öğrencilerin bu kabul edilen başarı düzeylerine göre düzenlemektedir. Kullanılan bu gruplandırma oldukça kesin ve durağandır. Düzey kümeleri birçok derste yapılmakta ve çoğunlukla bir yıl boyunca öğrenciler aynı grupta yer almaktadır (Felmlee ve Eder, 1983).

2.1.3.2. Düzey Kümelerini Oluşturma Nedenleri

Braddock, McPartland (1990) ve Gamaron (1992)'a göre düzey kümeleri oluşturma nedenleri şu şekilde belirtilmiştir: Aynı özellikteki öğrenciler bir arada öğrenim görürse ihtiyaçları daha iyi karşılanabilecek, bu sayede de üst düzeydeki öğrenciler daha hızlı ilerleyebilecek ve alt düzeydeki öğrencilere ise daha çok yardım edilebilecektir. Başarı düzeyleri farklı öğrencilerin bir arada olması sonucu, alt başarı düzeyindeki öğrenciler daha yetenekli arkadaşlarıyla yarışma içinde olacaklarından,

akademik olarak daha çok zarar göreceklerdir. Ayrıca bu öğrencilerin duygusal anlamda da zarar görmeleri söz konusu olacaktır. Ayrıca düzey kümeleri sayesinde homojen sınıflar oluşturulacağından konuların öğretimi daha kolay olacaktır. Bu sayede öğretmenlerin sınıf yönetimi, yöneticilerin ise okul yönetimi daha da kolaylaşacaktır. Aynı düzeydeki öğrencilere öğretmenlik yapmak daha kolay olacaktır.

Betts ve Shkolnik (2000), çalışmalarında düzey kümesi oluşturmanın ortaöğretimde etkili olabileceği görüşüne dayanarak düzey kümesi oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Baines, Blatchford ve Kutnick (2003) çalışmalarında düzey kümesi uygulamasının nedenlerinin öğretimi kolay ve etkili kıldığı, öğretme sürecini kısalttığı olduğu sonucuna varmışlardır. Kutnick, Blatchford, Clark, Macintyre ve Baines (2005) ise çalışmalarında düzey kümelerinin öğretimi olumlu etkilemesi ve sınıf disiplinini kontrol altına alması nedeni ile oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Toomela, Kikas ve Möttus (2006)'ün çalışmalarında okullara öğrencilerin akademik başarılarına ve yeteneklerine göre yerleştirildiği belirtilmiştir. Halis (2002), bireysel öğretimin zorluklarını ve pahalılığını belirtmiş ve öğretimi kolaylaştırmak için öğrencilerin benzer özellikleri dikkate alınarak sınıflandırıldığını açıklamıştır. Bu nedenlere bakıldığında, düzey kümeleri akılcı gibi gözükmemektedir, ancak ilgili araştırmalara bakıldığında uygulamanın akademik başarı ve diğer değişkenler açısından etkileri eleştirilmektedir.

2.1.3.3. Düzey Kümelerini Oluşturma Ölçütleri

İlgili araştırmalarda eleştirilen düzey kümesi uygulamasının, Oakes (1995)'e göre düzey kümelerine öğrenci yerleştirme aşamasında ölçüt olarak öğrencilerin bir önceki yıldaki akademik başarıları, zekâ bölüm puanları ya da öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki görüşleri kullanılmaktadır (Akt. Gömleksiz, 1997). Öğrencilerin hangi düzey kümesine yerleştirileceği ile ilgili kararlar, bu ölçütlerden birine ya da birkaçına göre alınmaktadır. İlgili alanyazında bu ölçütlerin ne denli sağlıklı olduğuna ilişkin araştırmalar yer almaktadır.

Vanfossen, Jones ve Spade (1987) tarafından yapılan bir çalışmada, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin ancak % 52'sinin üst düzey kümesine yerleştirildiği ortaya konulmuştur. Buna karşın, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin % 80' i üst düzey kümelerine yerleştirilmektedir. Bir düzey kümesine yerleştirilmede,

öğrencinin başarısından başka, sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmen, danışman ve yöneticilerin öğrencilerin düzeylerine ilişkin görüşleri gibi birçok bireysel ve okula ilişkin değişkenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada sosyoekonomik köken ile düzey kümesine yerleştirilme arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ülkemizde düzey kümesine yerleştirilme ölçütlerine bakıldığında, genel anlamda bir önceki yıldaki akademik başarı ortalaması kullanılabilir (Akt. Brewer, Rees, Argys, 1995). Halis (2002) de öğretimi kolaylaştırmak amacı ile okullarda öğrencilerin yaş, yetenek, yeterlik ve ders seçme olmak üzere dört kritere göre sınıflandırıldığını belirtmiştir. Okullara öğrenciler ön sınavla alınarak yeterlikleri ölçülmektedir.

Zimmer (2003)' e göre, son zamanlarda düzey kümesi uygulamaları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Düzey kümelerine karşı en büyük karşılaştırmalardan biri, bu uygulamanın yarattığı, yeteneğe göre homojen sınıfların (düzey dersliklerinin) oluşturulması ve bunun olumlu akran etkisini azaltmasına yöneliktir. Akran etkisi eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalarla, düzey kümesi uygulamalarının düşük ve orta seviyedeki öğrencilerin akran etkisini azalttığı, yetenekli öğrencileri etkilemediği tespit edilmiştir.

Aynı zamanda düzey kümeleri ile ilgili yapılan araştırmalarda da belirtildiği gibi öğrencilerin düzey kümelerine yerleştirilmesinde kullanılan ölçütlerin, öğrenciler arasında eşitsizliği yaratan en önemli kaynaklardan biri olduğu görülmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği, üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında (1982) birçok eğitim ilkesi vardır. Bunlardan kimileri doğrudan kimileri de dolaylı olarak eğitimi ilgilendirmektedir. Bu ilkelerden ikisi genellik ve eşitlik ilkesi ile fırsat ve imkân eşitliği ilkesidir. Genellik ve eşitlik ilkesinde eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu, eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye ve sınıfa imtiyaz tanınmayacağı belirtilmektedir. Fırsat ve imkân eşitliğinde ise eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlandığı belirtilmektedir (Başaran, 1996). Özellikle düzey kümelerine yerleştirmede kullanılan ölçütler açısından, öğrenciler arasında eşitsizlikler yaratıldığı düşünülmektedir. Yine çalışmalarda, bir öğrencinin düzey kümesine yerleştirildiğinde, o öğrencinin başka bir düzey kümesine geçme olasılığının düşük olduğu ortaya konmuştur (Felmlee ve Eder, 1983). İncelenen alanyazında kuramsal olarak düzey

kümelere arasında geçişin olması gerektiği savunulmaktadır ancak uygulamada gerek öğretimin, gerekse sınıf yönetiminin kolay olması nedeni ile düzey kümeleri arasındaki geçiş yok denecek kadar azdır. Yani alt düzey kümesinde yer alan bir öğrencinin başarılı olması halinde orta ya da üst düzey dersliğine geçiş yapması olasılığı düşüktür. Düzey kümelerinde öğrencilerin maruz kaldıkları bu eşitsizlikler, onların başarılarını etkilemenin yanı sıra kendilerine olan güvenlerini, saygılarını, arkadaşlık ilişkilerini de etkileyebilecektir. Yapılan çalışmalar da bunları destekler niteliktedir. Kitchen (1990), Oakes (1991), Braddock ve Dawkins (1993), Brewer, Rees, Argys (1995), Oakes ve Guiton (1995) tarafından yapılan çalışmalarda, alt düzey kümelerine yerleştirilen öğrencilerin üniversiteye hazırlıkta daha isteksiz oldukları, düzey kümelerinin akademik başarı açısından düşük ve yüksek sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasındaki ayrımı arttırdığı, öğrencilerin yerleştirildikleri düzey kümesinin farkında olmalarının, kendileri hakkındaki görüşleri ile akademik başarıları üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Düzey kümelerinin bu etkileri göz önüne alındığında, alt düzey kümelerinde yer alan öğrencilerde aşağılık duygusunu geliştirdiği düşünülmektedir.

Öğrencide aşağılık duygusunu geliştiren etkenler iki yönden gelmektedir. Birinci yönden gelen etkenler öğrencinin kendisindedir. Öğrenci, davranışlarını kendine akran ya da denk gördüğü kişilerle karşılaştırarak, kendini yetersiz ve başarısız gördüğünde aşağılık duygusu geliştirebilir. İkinci yönden gelen etkenler ise, başkalarındandır. Öğrenci, davranışlarından dolayı başkalarınca horlandığında, dışlandığında, hiçlendiğinde aşağılık duygusu geliştirebilir (Başaran, 2000).

Karadeniz (1968)'e göre de, gerek bir sınıfta, gerekse okulda, sınıflar arası kurulacak seviye gruplarını meydana getiren öğrenciler derecelendirilmiş olmakta ve içinde buldukları grup ile diğerleri arasında bir bilince sahip olmaktadır. Bu gruplar normalin üstü, normal ve normalin altında derecelendirilince geri gruptaki öğrencilerde bir aşağılık duygusu gelişmektedir. Öğrenci olumsuz psikolojik duygular içerisine girmektedir. Ayrıca başarısızlığın farkına vararak güveni sarsılmakta ve güvensizlik gittikçe öğrenciyi tesiri altına almaktadır. Neticede öğrenci okuldan soğumakta, intibaksızlıklar doğmakta ve tahsilini velisinin isteğine göre yapmaktadır.

Düzey kümelerinde de özellikle alt düzey kümelerinde yer alan öğrenciler, öğrenci görüşlerinde de ayrıntılı olarak ele alındığı üzere diğer arkadaşları tarafından

aşağılanmakta ve buna bağlı olarak benlik saygılarında azalma gözlenmektedir. İnsanın ruh sağlığının çok önemli bir boyutu olan benlik saygısı, çoğu zaman ihmal edilmiş gibi gözükmektedir. Bu nedenle benlik saygısı kavramının gelişimini açıklamadan önce ben, benlik, benlik bilinci ve benlik kavramı tanımlarının ne olduğu ve nasıl geliştiğini açıklamak gerekir.

2.1.4. Benlik ve Benlik Kavramı

Benlikle sistematik olarak ilgilenen ilk psikolog olarak William James (1952) görülmektedir. James, benliği en geniş anlamıyla, kişinin kendine söyleyebileceği herşeyin toplamı olarak tanımlamaktadır (Akt: Bacanlı, 1997).

Baymur (1994)'a göre benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş tarzımızdır. Bu bakımdan benlik, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir. İç varlığımızın bütününe teşkil eden benlik, kişilik gibi karmaşık bir kavramdır. Bu karmaşık kavramı çözümlenecek olursak benlik belki şu soruların cevabını teşkil eder:

(a) Ben neyim? Bu sorunun cevabını bazı kimseler, daha çok olumsuz olarak, yani, “ben beceriksizim, aptalım, çirkinim, soğuk insanın biriyim” diye cevaplandırabilir. Bir başkasının ise kendisi hakkında, “ben akıllıyım, güzelim, becerikliyim ve sevimliyim” diye daha olumlu bir kanaati bulunabilir.

(b) Ben ne yapabilirim? Bende ne gibi yetenekler var? “Ben iyi konuşurum, güzel resim yaparım, müzikten anlarım, matematiğe kabiliyetim var” gibi kendimizde ne gibi *yetenekler* olduğuna ilişkin kanaatlerimiz, benliğin bir yanını teşkil eder. Benliğin bu yanı da bireyin kendisi tarafından olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmiş olabilir.

(c) Değer yargılarımız nedir? Ben ne yapmalıyım ve ne yapmamalıyım? Örneğin “başkalarına yardım etmeliyim” “para kazanmalıyım, kopya yapmamalıyım”, ya da “yakalanmamak şartıyla kopya yapmakta bir sakınca yoktur” “her şeyden önce kendimi düşünmeliyim” gibi bireyin içinde bulunduğu toplumdaki kendine göre edindiği az çok olumlu ya da olumsuz yargılardan meydana gelen bir değerler sistemi

vardır. Bu benliğin önemli bir yanıdır.

(ç) Hayatta ne istiyorum? Doktor, mühendis, öğretmen, sanatkâr, iyi bir ev kadını veya aile reisi olmak, sosyete mensup iyi giyinen bir insan olmak gibi çeşitli *emel* ve *idealler* de benliğin bir parçasını teşkil eder (Baymur, 1994).

O halde benlik bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, emel ve ideallerine ilişkin kanaatlerinden meydana gelir. Benlik üzerinde beden özelliklerinin ve yapısının, (kısa-uzun, zayıf-şişman, esmer-sarışın, düz saçlı-kıvrıkcık saçlı gibi) etkisi olursa da, benlik birinci derecede psişik ve ancak ikinci derecede tensel bir kavramdır (Baymur, 1994).

Benlik, bireyin fiziksel ve sosyal çevresi ile olan etkileşimleri sonucu kazandığı birtakım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Tan, 1992).

Benlik (self), her birimizin farkında olduğumuz bir parçamızdır. Benlik, bir kişinin bilinçli bir şekilde kendi var oluşu olarak adlandırabildiklerinin toplamıdır. Benlik kavramı zaman içinde herhangi bir anda farkındalığımız hakkında sahip olduğumuz fikirlerin ve tutumların özel bir birleşimi anlamına gelir. Benlik kavramı, bireyin benliğinin deneyimlerinden çıkartılan düzenlenmiş bir bilişsel yapı olarak da değerlendirilebilir (Adams, 1995).

Ben, benlik, kişilik çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılan kavramlardır. Benlik kavramı (self concept) insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır (Yörükoğlu, 1996).

Benlik; çocuğun bilen ve düşünebilen bir kişi olduğunun bilincine varması durumudur. Çocuğun kendini kavraması, kim ve ne olduğu, bir insan olarak nitelikleri, yetenekleri, amaçları, inanışları, değerleri ve ahlaki yükümlülüklerin farkında olması demektir. Bu benlik bilinci olarak bilinir (Arı, Üre ve Yılmaz, 1999).

Benlik, Ben neyim? Ben ne yapabilirim? Benim için neler değerlidir? Hayatta ne istiyorum? Sorularının yanıtlarını içermektedir. Benlik kavramı ya da benlik bilinci ise

kendimizle ilgili bütün düşünceler, algılamalar, duygular ve değerlendirmelerin tümünün etkileşiminden doğan genel bir algıdır (Yeşilyaprak, 2002).

Benlik, çocuğun bilen ve düşünebilen bir kişi olduğunun bilincine varma durumudur. Çocuğun kendini kavraması, kim ve ne olduğunu, nitelikleri, yetenekleri, amaçları, inanışları, değerleri ve ahlaki yükümlülüklerin farkında olması demektir. Buna benlik bilinci denir. Benlik bilinci kişinin kendisiyle ilgili algılarını düşüncelerini ve kanaatlerini kapsar, kendisini, nasıl gördüğünü özetler (Şeker, 2002).

Benlik, farklı durumlarda sürekli kendini değerlendirme yoluyla gelişir. Gelişim çağındaki bireyler, kendilerine sürekli “Nasılım?” sorusunu sorarlar. Bu sorunun cevabını bulma yönünde, performanslarını kendi standartlarıyla ve yaşatlarının performanslarıyla kıyaslarlar. Ayrıca, aile, en yakın arkadaşlar, liderler, öğretmenler gibi kendisi için önemli insanların sözel veya sözel olmayan tepkilerini incelerler (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Benlik kavramı, “bireyin kendiliğini, öz oluşunu, içinde yaşadığı çevreden ve diğer benlik veya benliklerden farklılaştıran temel ve belirgin özelliklerin dinamik bir biçimde birey tarafından soyutlanması” olarak tanımlanmaktadır (Özoğlu, 1975).

Benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır. Benlik kavramı, bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümüdür. Bir başka tanımla, benlik kavramı, çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümüdür. Bu görünüm, çocuğun kendine güvenli olup olamayacağını, içe ya da dışa dönük oluşumunu belirler. Çocuğun benlik kavramı, dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir (Yavuzer, 1995).

Benlik kavramı, şahsın kendisine bakış açısı, kendisini zihninde temsil ediş biçimi şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca, benlik kavramı şahsın kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel atıflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi ve zihinde kavramsal ben olarak odaklaşması şeklinde ifade edilmektedir (Aydın, 1996).

Birey bugün yalnızca düşünen, bilen bir varlık değil aynı zamanda duyan, isteyen ve yapan bir bütün olarak ele alınmaktadır. İnsancı psikolojiden kaynaklanan bu yaklaşım, insanın kendi çabası ile kendini yetkinleştirme gücüne sahip olduğunu ve insan davranışını temellendiren güdünün kendini gerçekleştirme güdüsü, davranışı etkileyen, denetleyen ana ögenin ise bireyin benlik kavramı olduğunu savunur (Burak, 1995).

Öz-Kavramı şeklinde belirtilen olgu psikoloji literatüründe “kendilik anlayışı”, “benlik tasarımı”, “benlik kavramı” günlük yaşamda “güven duygusu” ya da “kendine güven” olarak isimlendirilen, insanın kişiliğinin temelinde olan, birey için en önemli algı, duygu ve düşüncelerin bir bütünüdür (Öner, 2005).

2.1.5. Benlik Saygısı

Benliğin gelişmesinde, kişiler arası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Sürekli olarak kendisine çirkin, aptal ve tembel denen çocuk gerçekten de bu nitelikleri benimseyebilir. Çünkü her yaşantı, baştan geçen her olay benliğe bir şeyler katar. Bireyin, benlik kavramına ilişkin duygularını yansıtan özsaygı duygusu da bu doğrultuda gelişir. Bireyin benlik kavramı gerçekçi ve olumlu ise yüksek özsaygıya sahip olması beklenir. Çocuğun özsaygı düzeyinin gelişmesinde hayatının ilk yıllarından itibaren sevilme, korunma, benimsenme ve kendine uygun işlerde başarılı olabilme gibi temel ihtiyaçlarının uygun ölçülerde karşılanmasının büyük önemi vardır (Baymur, 1994).

Yörükoğlu (1996)'nun da belirttiği gibi, benlik kavramının, benlik imgesinin beğenilip benimsenmesi benlik saygısını (self esteem) oluşturur. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını, onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişi kendinde eksiklikler bulabilir, kendini eleştirebilir, ancak kendini tümünden olumlu bulup beğenebilir de. Kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikleri olması da gerekmez. Çünkü benlik saygısı, kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer bulmaktır. Kendini olduğu gibi, gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 1996).

Çetin (1985) çalışmasında, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'ni ülkemizde 205 liseli gence uygulayarak, yüksek, orta, düşük benlik saygısının birçok değişkenle ilişkisini incelemiştir. Elde edilen önemli bulgular, benlik kavramının değişkenliği ile benlik saygısı arasında yakın ilişki olduğu, benlik saygısı yüksek çıkan gençlerin benlik kavramlarının en az değişkenlik gösterdiği, insanlara güvenme ile benlik saygısı arasında da sıkı bir ilişki bulunduğu, yani benlik saygısı yükseldikçe insanlara güvenin de arttığı şeklindedir (Akt: Yörükoğlu, 1996).

Coopersmith (1967)'e göre, benlik saygısı, kişiliğin önemli bir boyutu ve olumlu bir kişilik özelliğidir. Bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli algılama derecesi ve kişinin kendi imajını oluşturan olumlu ya da olumsuz tutumları ya da bununla ilgili yaptığı değerlendirmeleri kişinin özsaygısını oluşturmaktadır. Benlik saygısı, ilk çocukluktan başlayarak oluşur ve benlik kavramının bir yönüdür. Benlik saygısının gelişiminde önemli olan dört etkeni şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bireyin yaşamında önemli yere sahip diğer insanlardan gördüğü ilgi, kabul edilme ve saygının derecesi.
2. Bireyin başarıları ve içinde bulunduğu durumu.
3. Bireyin kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği.
4. Bireyin kendi amaçlarına ulaşip ulaşmaması.

Chrzanowski, benlik saygısının en geniş anlamıyla kişinin yetenek ve güçlerinin iyi bir değerlendirmesine dayanan, kendisiyle ilgili olumlu imgesi olduğu görüşündedir (Chrzanowski, 1981).

Benlik saygısı, kişinin kendisini benimseyip değer vermesi, güven ve saygı duyması anlamlarını içermektedir (Çuhadaroğlu, 1986).

Bazı uzmanlar, benlik saygısı için evrensel tek bir tanımın varlığını reddetmekle birlikte, genellikle şu ortak noktalarda birleşmektedirler. Benlik saygısı (1) subjektif bir fenomendir, (2) çok yönlüdür, (3) süreklidir ve (4) aşamalı bir gelişim seyri gösterir (Battle, 1987).

Tufan (1990) benlik saygısının, kendilik sisteminin duygusal yönü ile ilgili olup, kişinin kendini nasıl gördüğüne ilişkin duyguları olduğunu belirtmektedir. Tufan'a göre, benlik saygısını belirleyen yargılarda bir değişmezlik, görelilik olarak bir süreklilik vardır. Bununla beraber kişinin benlik saygısının değişmeye duyarlı olduğu kabul edilmektedir.

Benlik saygısı, benliğin duyuşsal boyutudur. Birey, kim olduğuyla ilgili belirli fikirlere sahip olmasının yanı sıra, kim olduğuyla ilgili belirli duygulara da sahiptir. Böylelikle benlik saygısı bireyin beğenme ve değerli bulma derecesi olmaktadır (Adams, 1995).

Rogers'ın kuramına göre benlik çevre ile etkileşim sonucu değişir. Bu nedenle anne, baba, kardeşler, arkadaşlar ve özellikle öğretmenler kişi için en önemli kişilerdir. Değer verilen davranışlar kişi tarafından süratle benimsenir ve değer verilmeyen davranış ve yaşantılardan kaçınırlar. Olumlu bir benlik bilinci geliştirebilmek için kişinin koşulsuz sevgi içinde yetişmesi, onun düşünce ve hissettiklerinin kendi dünyası ve kendi bütünlüğü içinde algılanıp değerlendirilmesi ve onun içten, samimi (içi-dışı bir) bir ilişki kurulması gerekir. Koşulsuz sevgi bireyi önyargılardan uzak, geçmişte ne yapmış olursa olsun saygıdeğer biri olarak kabul etmektir. Her insan evrende eşî bulunmayan biricik varlıktır. Genetik özellikleriyle düşünürsek atalarından aldığı binlerce yıldır seçilip elenmiş genetik özelliklere sahip olduğu için kişi değerlidir. Her insana yıllar boyunca yüklenen değerler, ona yapılan yatırımlar, sahip olduğu değerler, bilgiler, hatıralar, ilgiler, yetenekler ve ona atfedilen değerler, ona yöneltilen fedakârlıklar, aşklar, sevgiler vb. onu kayıtsız şartsız değerli olarak kabul etmemizi gerektirir (Arı vd., 1999).

Benlik kavramının gelişimi konusunda önemli bir yer işgal eden öğretmen pek çok alanda olduğu gibi öğrencilerinin özsaygı düzeylerini de önemli oranda etkileme şansı ve gücüne sahiptir. Öğretmen böylece çocuğun hayatında anne-babasından sonra en önemli yeri alır. Öğrencilerde 6. sınıftan itibaren başarısızlığın arttığı görülmektedir. Bunun önemli nedenlerinden birisi, öğretmen-öğrenci yakınlığının güçleşmesi, öğretmenlerin ilişkilerinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmemeleri sonucu onlardan daha gerçekçi bir başarı beklememeleri olarak görülmektedir (Pişkin, 1999).

Öğretmenlerin sıcak, samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerinin iç dünyalarına duyarlı olmakla da onların özsaygılarını geliştirebileceklerinin altı çizilmektedir (Pişkin, 1999). Kendilerini olumlu sıfatlarla değerlendiren, benlik kavramları olumlu olan ve özsaygı düzeyleri yüksek olan bireylerin, diğer insanlara ilişkin tutumlarının da genellikle olumlu olduğunu gösteren araştırma bulguları vardır (Bums, 1982; Akt; Pişkin, 1999).

Özsaygı duygusunun yüksek olması kişinin hem kendine olan güvenini sağlamakta, hem de içinde bulunduğu topluma uyumunu kolaylaştırmaktadır. Ayrıca topluma etkin katılım, kişisel başarı ve mutluluğu da beraberinde getirmektedir.

Lawrence (1988)'in çalışması öğretmenin önemini gösteren çalışmalara örnek gösterilebilir. Araştırmacının ulaştığı bulgular, öğretmenin çocuğun özsaygı duygusunun gelişimindeki önemini göstermesi bakımında önemlidir. Lawrence araştırmasında, öğrencilerine genellikle olumlu tepkiler veren öğretmenlerin öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin ve başarılarının, öğrencilerine genellikle olumsuz tepkiler veren öğretmenlerin öğrencilerinin özsaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Lawrence bu nedenle yürütülecek özsaygı düzeyini yükseltme çalışmalarının öğretim süreçleri ile kaynaştırılabileceğini ve tüm öğrencilerin bu etkinliklerden yararlanabileceğini ifade etmektedir (Akt: Pişkin, 1999).

“Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler” konulu araştırmada, öğretmen davranışlarının öğrenciler tarafından algılanma biçiminin olumluluğu ölçüsünde öğrencilerin benlik tasarım düzeylerinin de yükseldiği saptanmıştır (Can, 1996).

Coopersmith (1967)'e göre özsaygı düzeyi yüksek bireyler; kendilerine güvenirlere, iyimserdirler, başarılı olma istekleri yüksektir, zorluklar karşısında yılmırlık göstermezler, başkaları için önemli ve yararlı bir kimse olduklarına inanırlar, rahattırlar, esnektirler, yeni fikirlere açıktırlar, yaratıcı ve araştırmacıdırlar, girişkendirler. Özsaygı düzeyi düşük bireyler ise; aşağılık duygusuna sahiptirler, sürekli başarısız olma kaygısı taşırlar, kendilerini sevmezler, utangaçtırlar, ne kendilerine ne başkalarına güven duyarlar, reddedilme korkusu taşırlar, yakın ilişkilere girmekten kaçınırlar, ürkek, inatçı, içine kapanık, pasif, bağımlı, ön yargılı kişilerdir.

Coopersmith (1967 ve 1991), benlik saygısı ile ilgili birçok araştırma yapmış olmanın dışında, bugün araştırmalarda en fazla kullanılan ölçeklerden biri olan ‘‘Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği’’ni geliştirmiştir. O’na göre çocuklar iyi ya da kötü, aptal ya da akıllı olma kaygısıyla doğmaz, bu fikirleri zamanla geliştirirler. Çoğunlukla çevrelerinde önemli gördükleri kişilerin davranışlarına dayanarak kendileri ile ilgili bir imaj geliştirirler. Bu imaj kişinin kendisi hakkındaki algılarının ve fikirlerinin içeriğidir. Başarı ya da başarısızlık beklentisi, ne kadar çaba harcaması gerektiği, farklı deneyimlerden sonra daha etkin olmaya başlayıp başlamayacağı gibi inançlar bunun içerisindedir. Coopersmith’e göre, eğer bir çocuğun benlik saygısı olumlu seviyede tutulmak isteniyorsa, anne baba ve okul arasında bir ortaklık kurulması gerekmektedir. Ev ortamında benlik saygısının sağlanmasında anne baba etkili iken, sınıf ortamında, kendi becerilerine güvenmesini sağlayacak ve destekleyecek kişiler ise öğretmenleri ve arkadaşlarıdır. Dolayısıyla, çocukta benlik saygısı oluşturulurken anne-baba, okul ve çocuk arasında işbirliği gerektiğini söylemektedir.

Özellikle ilköğretim aşamasında, ikinci kademe öğrencilerinde, yapılan araştırmalar çerçevesinde benlik kavramının ve buna bağlı olarak da benlik saygısının olumsuz etkilendiği belirtilmektedir. Pişkin (1999) tarafından da ifade edildiği gibi, öğrencilerin başarısızlıkları 6. sınıftan itibaren artmaktadır. Başarısızlığın nedenleri arasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, ergenlik dönemini yaşıyor olması sayılabilir.

2.1.6. Ergenlik

Hollngshead, ergenliği, toplumun bireyi artık bir çocuk gibi görmeyi bıraktığı fakat henüz yetişkin statüsünü tümüyle vermediği yaşam dönemi olarak tanımlamıştır (Akt: Yavuzer, 1990).

Yavuzer (1990), ergenliği 11–21 yaş sınırları içinde ifade etmektedir. Kızlar, ergenliğin başlangıcında yer alan ve ergenlik için temel oluşturan erinlik (puberte, buluğ) dönemine erkeklerden daha erken girmekte, cinsel olgunluğa da daha erken ulaşmaktadır. Bu yaşlar kızlar için ortalama 11–13, erkekler için ise 13-15’tir.

Ergenlik, çocukla yetişkinlik arasında kalan bir “ara dönemdir”. Ergenlik, insanda bedence, boyca büyümenin hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel gelişme değişmelerin olduğu, buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlandığı düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 2001).

Ergenlik dönemi çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinin arasında bir hayat dönemidir ve oldukça zor ve dalgalı bir özellik içerir (Kimmel ve Weiner, 1995).

Ne yetişkin ne de çocuk olmak; dolayısıyla “arada bir yerde” bulunmak, özellikle benlik, kimlik, benlik saygısı gibi kavramların oluşumunda çatışmalara neden olmaktadır. Bu evrede zaten var olan kaygıyı arttırıcı dış etkenlerin (okul, aile içi ilişkiler... gibi) eklenmesi, bu çatışmaları hızlandırmaktadır (Ekşi, 1998).

Ergenlik çağı, benlik kavramının öne geçtiği çağdır. Bu çağda benlik kavramı sürekli iniş çıkış ve dalgalanma gösterir. Çünkü ergen, kendine yakışacak bir kimlik aramaktadır. Kendisini sürekli tartmakta, değerlendirmekte, eleştirmektedir (Yörükoğlu, 1996).

Kişilik, ben, benlik kavramlarının ön planda olduğu bu dönemde kimlik arayışı içinde olan birey için, Erikson’un da tanımladığı gibi kritik bir dönem olan 5. evre yani “Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası” dönemi yaşanmaktadır. Bu dönem, 12–18 yaşları kapsar. Ergenlik dönemi sırasında “Ben kimim?” sorusu çok önemli hale gelir. Ergen, bu soruyu cevaplarırken, ana-babasından çok, akran gruplarından etkilenir. Hızlı bir fizyolojik ve fiziksel değişme içindeyken aynı zamanda gelecekteki eğitimi, kariyeri hakkında yeni kararlar verme baskısı, daha önce oluşturduğu psiko-sosyal kimliğini gözden geçirmeye zorlar. Ergenlik dönemi değişme zamanıdır (Senemoğlu, 2003).

Ergenin cevap bulması gereken birçok soru vardır. Bunlardan bazıları, “Çocuk mu, yoksa yetişkin miyim?” “Birgün baba ya da anne olacak mıyım?” “Başarılı mı yoksa başarısız mı olacağım?” vb. bütün bu soruları ve duyguları açıklığa kavuşturmada, çözümlemede öğretmen ve ana-babalar, ergene yardım edebilirler. Öğretmen ve ana-babalar, ergene bir yetişkin olarak davranmalı; onunla sevgi ve saygı temeline dayalı bir dostluk kurmalıdırlar. Ergenin sağlıklı bir şekilde kimliğini

kazanmasında, çevresinde uygun özdeşimler kurabileceği (model alabileceği) yetişkinlerin bulunması önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2003).

Erikson'a göre bu dönemde ergen, başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse, kendine güvenen, kendine saygı duyan, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürebilir ve başarılı olur. Aksi durumda ise rol karmaşası, yaşamın gelecek dönemlerinde de bu kriz çözümleninceye kadar sürecektir (Senemoğlu, 2003).

Can (2003)'a göre, bu dönemde bireye gerekli rehberlik hizmetleri sunulursa sağlıklı bir kimlik gelişimi sağlanmış olur. Rehberlik hizmetlerinin temellendiği önemli alanlardan biri bireysel farklılıklardır. Her birey kendine özgüdür. Bilişsel, duygusal, sosyal, moral ve fiziksel özellikler, aynı yaş ve sosyo-ekonomik düzeydeki bireyler içerisinde bile farklılıklar gösterir. Toplumsal yaşamın temel dinamiklerinden biri de bu farklılıklardır. Toplum dinamik olarak çalışabilme, üretebilme, uygarlık ortaya çıkarma ve devamlılığını sağlayabilme özelliğini bireysel farklılıklar aracılığıyla gerçekleştirir. Günümüzde özellikle yetenek düzeyleri açısından bazı okullarda yapılan sınıf düzenlemelerinin insan doğasına aykırı olduğu söylenebilir. Sınıf, yönetilebilir, eğitim-öğretim faaliyetleri açısından tolere edilebilir, üyelerinin tümünün faydalanmalarını sağlayıcı ölçüde bireysel farklılıkları içeren heterojen bir yapıda olmalıdır. Bireysel farklılıklar ilk planda zihinsel yeterlilikler veya özellikler açısından ele alınsa da, öğrencilerin diğer özellikler açısından da birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim-öğretim ve okula ilişkin tüm çalışmaların bireyin toplum gelişimine hizmet edebileceği, belirtilmektedir. Tüm öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduklarını varsaymak, öğrencinin öznel doğasını, potansiyellerini, kısaca özgünlüğünü ortaya çıkarma açısından büyük engelleri beraberinde getirir. Rehberlik hizmet ve etkinliklerini bireysel farklılıklar üzerine tesis etmek, her öğrenciye kendi özgünlüğü açısından ulaşmak demektir. Problemleri, üstün yönleri, zayıflıkları, başarı ve başarısızlıklarıyla her öğrencinin ayrı bir dünya olduğunu bilmek ve bunları keşfetmeye çalışmak gerekir (Can, 2003).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, “Düzyey Kümeleri”, “Fen Bilgisi” ve “Benlik Saygısı” konularında yurtiçinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Düzyey Kümeleri İle İlgili Araştırmalar

Felmlee ve Eder’in (1983) yaptıkları çalışmada, düzyey kümeleri arasındaki geçişlilik incelenmiş ve öğrencilerin yerleştirildiği düzyey kümesinin başarıya göre değişip değişmediği ortaya konmuştur. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin başarılarında değişim olsa da buldukları düzyey kümesinin değişmediği ve öğrenciler bir defa düşük düzyey kümesinde yer alınca, buldukları durumun etkilerinden kurtulamadıkları ve bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından genellikle ihmal edildiği tespit edilmiştir.

Slavin (1987) çalışmasında, düzyey derslikleri ve derslik içinde düzyey kümeleri ile ilgili yapılan araştırmaların öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini incelemiş ve bu amaçla düzyey kümelerinin akademik başarı üzerine etkisini ortaya koyan 43 araştırmayı çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, düzyey derslikleri ile ilgili incelenen 14 çalışmada da düzyey dersliklerinin öğrencinin akademik başarısını arttırmadığı görülmüştür.

Slavin (1990) tarafından yapılan çalışmada, dersliklere göre düzyey kümeleri ve düzyey kümelerinin 7–12. sınıflardaki öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamında 6 random, 9 eşleştirilmiş deneysel ve 14 ilişkisel olmak üzere 29 çalışma bulunmaktadır. Çalışmada, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fransızca ve dil derslerinde düzyey kümelerinin etkililiği araştırılmıştır. Tüm bu derslerde düzyey kümelerinin akademik başarı üzerindeki etkisi sifıra yakın bulunmuştur. Tüm araştırmalarda, düzyey kümelerinin üst düzyeydeki öğrenciler için olumlu, alt düzyeydekiler için ise olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Allan’ın (1991) çalışmasında, düzyey kümelerinin öğrencilerin kendilerine güven duygularını geliştirip geliştirmediği konusu incelenmiş ve çalışmanın sonucunda düzyey kümelerinin öğrencilerin kendine güvenlerini arttırmadığı tespit edilmiştir.

Kulik ve Kulik'in (1991) yaptıkları bir çalışmada, düzey kümelerinin öğrencilerin özgüvenleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda, düzey kümelerinin öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmediği ve başarılarını arttırıcı etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kulik ve Kulik'in (1992) diğer bir çalışmasında meta analiz tekniği kullanılarak, düzey dersliklerinin akademik başarı üzerine etkisini ortaya koyan 56 araştırma incelenmiştir. 51 çalışmada, düzey derslikleri ile karma dersliklerdeki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. 56 çalışmanın 13'ünde, öğrencilerin benlik saygıları da ölçülmüş ve düzey dersliklerinde öğrencilerin benlik saygılarında düşüş olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu değer anlamsız bulunmuştur.

Aidman'ın (1994) yaptığı çalışmada, öğrencilerin hangi düzey kümesinde olduğuna ilişkin bilgisi, benlik saygısı ve başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 170 beşinci sınıf öğrencisinin örnekleme alındığı çalışmada ayrıca, düzey kümelerinin etkilerinin benlik saygısı ile bağlantısı da ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilere hangi düzey kümesinde oldukları sorulmuş ve bunun farkında olmaları sağlanmıştır. Çalışma boyunca öğrencilerin davranışları gözlemlenmiş ve not alınmıştır. Öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek için Piers-Harris Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda hangi düzey kümesinde olduklarını bilmeleri öğrencilerin başarılarını ve benlik saygılarını anlamlı olarak etkilememektedir. Özellikle alt düzey kümesindeki öğrencilerde, öğrencilerin hangi düzey kümesine yerleştiklerini bildiklerinde gösterdikleri sözel tepkiler ve sözel olmayan tepkiler ortaya konmuştur.

Meeks'in (1994) çalışmasında, düzey kümelerinin matematik dersine ilişkin akademik başarı üzerine etkisi araştırılmıştır. Düzey kümeleri uygulamasının yapıldığı okuldan 485, karma derslik uygulamasının yapıldığı okuldan ise 601 sekizinci sınıf öğrencisi örnekleme alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, düzey kümeleri uygulanan okul ile uygulanmayan okul arasında öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Oakes ve Guiton (1995) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin düzey derslikleri oluştururken öğrencileri dersliklere nasıl yerleştirdikleri ile ilgili kararları nasıl aldıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma aynı bölgede bulunan üç lisede

yürütülmüş ve verilerin elde edilmesi aşamasında okul yöneticileri, yardımcıları, rehber öğretmenler, öğrenciler ve diğer öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, eğitim programları, rehberlik uygulamaları, öğrencilerin düzey dersliklerine nasıl yerleştirildiğine ilişkin sorular sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda, üç okulda da başarılı öğrencilerin farklı dersliklere yerleştirildiği ve bir kez bu dersliklere yerleştirildiğinde sürekli avantajlı konumda olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular şöyledir: Özellikle öğretmenler düzey derslikleri arasındaki geçişin az olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim programları açısından bakıldığında ise öğrenciler ırklarına ve etnik kökenlerine göre ayrıma maruz kalmaktadırlar. Latin ve Afrika kökenli öğrenciler alt toplumsal sınıfta yer alan öğrencilerin bulunduğu sınıfta, Beyaz ve Asyalı öğrenciler ise, yüksek başarı düzeyi olan sınıfta öğrenim görmektedirler. Çünkü Asyalı öğrenciler eğitimciler tarafından yüksek kapasiteli olarak algılanmakta ve buna bağlı olarak bu öğrenciler üç okulda da üst düzey dersliklerine yerleştirilmektedirler. Ayrıca üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilere farklı eğitim olanaklarının sağlandığı görülmüştür. Genellikle üst düzey dersliklerine iyi öğretmenler görevlendirilirken orta ve alt düzey dersliklerine ise daha düşük nitelikli öğretmenler görevlendirilmektedir. Üç okulun ikisinde üst düzeydeki öğrencilere daha iyi yardımcı olmak için görevli birer danışman bulunmaktadır ve bu danışmanlar zamanlarının çok az bir bölümünü orta ve alt düzeydeki öğrenciler için geçirmektedir.

Ireson ve Hallam'ın (1999) çalışmasında, düzey kümelerinin öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediği, öğrencilerin okula olan tutumu ve benlik saygıları, ilgili çalışmalar analiz edilerek yeniden ortaya konmuştur. Düzey kümelerine öğrenciler, genel olarak yetenek ve zekâya göre yerleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, başarı açısından farklılık gözlenmezken, öğrencilerin kendine güvenleri, özbenlikleri ve benlik saygılarının, düzey kümelerinin oluşturulduğu okullarda olumsuz etkilendiği görülmektedir. Çalışmada genel testlerle, öğrencilerin yerlerinin belirlenmesi tam anlamıyla yanlış bulunmuştur. Bu durum özellikle alt düzey kümelerinde yer alan öğrencileri olumsuz etkilemekte, alt düzey kümelerinde yer alan öğrencilerin okul kurallarına karşı daha yıkıcı, hırçın tavırlar geliştirmesine neden olmaktadır.

Ireson, Hallam, Mortimore, Hack, Clark ve Plewis'in (1999) çalışmasında, İngiltere ve Galler'deki okullarda uygulanan düzey kümelerinin öğrencilerin başarıları üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, 45 ortaöğretim okulundaki öğrencilerin

6000'i (7, 8 ve 9. sınıflar) örnekleme alınmıştır. Öğrencilerin başarılarını ölçmek için derslere ait testler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda düzey kümelerinin öğrencilerin başarıları üzerine çok az etkisi olduğu ya da hiç etkisinin olmadığı görülmüştür.

Betts ve Shkolnik'in (2000) çalışmasında, düzey kümeleri uygulanan okul ile uygulanmayan okul arasında öğrenci ve kaynak ayrımı konuları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, düzey kümelerinin tüm okullarda faydalı olduğuna dair bir kanıt bulunamamış ama düzey kümesi oluşturmanın ortaöğretimde etkili olabileceği görüşüne varılmıştır. Aynı şekilde, daha önceki çalışmalarda da olduğu gibi, düzey kümeleri uygulanan ve uygulanmayan okullardaki öğrenciler karşılaştırıldığında, üst düzey kümelerinde yer alan öğrencilerin daha başarılı olduğu, alt düzey kümelerinde yer alan öğrencilerin ise daha başarısız olduğu ortaya konmuştur. Düzey kümesi uygulanan okul ile uygulanmayan okula kaynak ayrımı konusunda ise herhangi bir eşitsizlik görülmemiştir.

Zimmer'in (2003) çalışmasında, düzey dersliklerinin, üst, orta ve alt düzeydeki öğrencilerin başarıları ve akran etkisi üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, düzey kümelerinin, alt ve orta düzeydeki öğrencilerde olumlu akran etkisini azalttığı görülmüştür. Alt düzeydeki öğrencilerin düzey derslikleri uygulanan okulda diğer alt düzeydeki akranlarıyla beraber olduklarında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca düzey dersliklerinin uygulanmadığı okulda, alt düzeydeki öğrencilerin, üst düzeydeki öğrencilerden başarılı oldukları görülmüştür. Bu da, düzey derslikleri oluşturmanın öğrencilerin başarısını arttırmadığını hatta karma sınıflarda alt düzeydeki öğrencilerin, üst düzeydeki öğrencilerle birlikte daha başarılı oldukları görülmektedir.

Macintyre ve Ireson'un (2002) çalışmasında, Londra merkezindeki bir devlet ilköğretim okulunda, matematik dersinde oluşturulan düzey kümesi uygulaması araştırılmıştır ve 145 öğrenci örnekleme alınmıştır. Çalışmada, benlik kavramları ölçümleri için uyarlanmış bir anket formu kullanılmıştır. Öğretmenlerden, düzey kümelerinin nasıl oluşturulduğu öğrenilmiş ve öğrencilerin alt, orta veya üst düzey kümelerinden hangilerinde yer aldığını gösteren listeler alınmıştır. 3. sınıf öğrencilerin matematik dersleri gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin standart testlerdeki başarıları ile benlik kavramları arasındaki korelasyon önemli ve pozitif

çıkmiştir. Kovaryans analizi, benlik kavramındaki farklılıklarda matematik dersindeki düzey kümesinin etkisinin olmadığını göstermiştir. Çalışmanın sonucunda, düzey kümelerinin, öğrencilerin başarıları üzerindeki olumsuz etkisi ile ilgili bulgulara varılmıştır. Bunun temel sebebi olarak da öğrencilerin düzey kümelerine yerleştirilmelerinde, kullanılan ölçütlerin uygun olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yorumları bu sorundan haberdar olduklarını göstermektedir. Ancak gereken zamanı ayıramamak ve sosyal baskılar nedeniyle düzey derslikleri arasında gereken transferler tam olarak yapılamamaktadır.

Figlio ve Page'in (2002) çalışmasında, düzey kümesi uygulanmayan okullara karşı, uygulanan okullara devam eden öğrenciler arasındaki başarı kazanımları karşılaştırılarak, düzey kümesinin farklı yeteneklerdeki öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmıştır. Çalışma, ABD'de her bir okul içerisinde rasgele seçilen 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada düzey kümesi ve başarı kazanımları arasındaki ilişki analizi NELS'den (Mili Eğitim Boylamsal Çalışma) elde edilen verilere dayandırılmış ve bu veriler görüşmelerden elde edilmiştir. Ayrıca, sonraki yıllarda aynı öğrencilerle yeniden görüşülmüştür. Çalışmanın sonucunda, genel anlamda elde edilen bulgulardan farklı olarak, düzey kümelerinin alt düzeydeki öğrencilere zarar verdiğine dair hiçbir kanıt elde edilmemiştir. Hatta alt düzeydeki öğrencilerin, düzey kümelerinde eğitildiklerinde daha başarılı olabilecekleri belirtilmiştir.

Carbonaro'nun (2003) çalışmasında, dört soru incelenmiştir: 1) Öğrencilerin gösterdiği çaba, yetenek gruplarına göre değişiklik gösterir mi? 2) Bu değişikliği açıklayan hangi faktördür? 3) Öğrencilerin çabalarındaki farklılık, değişik gruplardaki öğrenme farklılıklarını açıklar mı? 4) Öğrenci çabaları, farklı yetenek gruplarında görülen öğrenmede aynı etkiye mi sahiptir, yoksa çaba, bazı yetenek gruplarında, diğerlerinden daha mı etkilidir? Bu soruların her biri, öğrencilerin başarıları arasındaki eşitsizliği anlamak için, çabayı, müfredat arasındaki farkları ve öğrenmeyi incelemiştir. Varılan sonuçlar şöyledir: 1) Öğrencinin yeteneği ne kadar çoksa gösterdiği çaba da o kadar fazladır. 2) Farklı yetenek gruplarındaki öğrencilerin gösterdikleri çaba arasındaki farkın çoğu, daha önce gösterilen çaba ve başarı arasındaki farkla açıklanır. 3) öğrencinin gösterdiği çaba, başarının önemli bir göstergesidir; ancak çaba, başarının önemli bir bölümünü oluşturmaz. 4) Öğrencinin gösterdiği çabanın başarı üzerindeki etkisi, yetenek gruplarına göre farklılık göstermez.

Hallam ve Ireson'un (2003) çalışmasının amacı, günümüzdeki durumu okul çeşidi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen deneyim ve yeterlilikleri gibi değişik faktörleri göz önüne alarak ortaya koymaktır. Çalışma, düzey dersliklerinde ders vermekte olan 1500 öğretmen ile yapılmıştır. Tüm zümre başkanları, İngilizce, Matematik ve Fen öğretmenlerine 5 seçenekli tutum ölçekleri uygulanmış ve ayrıca açık uçlu sorular da yöneltilmiştir. Çalışmanın sonucunda şu bulgulara rastlanmıştır: Öğretmenlerin yaklaşık yarısı yetenekli öğrencilerin karma sınıflarda ihmal edildiği görüşüne sahiptir. Öğretmenlerin % 70'i düzey dersliklerinin, yetenekli öğrencilerin başarısını arttırdığını düşünmektedir. Bu görüşü taşıyan öğretmenlerin oranı düzey derslikleri uygulaması gerçekleştirilen okullarda daha da yüksektir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar da tutum ölçeklerinde belirtilenlere paraleldir. Öğretmenlerin % 63'ü öğrencilerin kendine güvenlerinin düzey derslikleri oluşturulmasından sonra etkilenmediği görüşüne katılmamaktadır. Yani öğrencilerin kendine güvenleri düzey dersliklerinde olumsuz etkilenmektedir. Araştırmada tahsil seviyesi yüksek öğretmenlerin (yüksek lisans veya doktoralılar) düzey dersliklerine daha az yandaş olduğu görülmektedir.

Baines vd., (2003) çalışmasında, İngiltere'deki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki derslik içinde düzey kümesi uygulamalarının sistematik tanımlamasını ve analizini vermektedir. İncelenen 4924 öğrenci grubunda veriler, üç ayrı ama paralel çalışmadan elde edilmiştir. 1. çalışmada, ilköğretimdeki 2. ve 5. sınıf öğrencileri, 2. çalışmada, anasınıfı öğrencileri, 3. çalışmada, ortaöğretimdeki 7. ve 10. sınıf öğrencileri incelenmiştir. Verilerin elde edilmesinde, öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmış anketler kullanılmıştır. Anasınıfı ile 2. ve 5. sınıflar heterojen sınıflardır. Sadece % 25 oranında, özellikle Matematik ve İngilizce derslerinde derslik içinde düzey kümesi uygulaması yapılmaktadır. Ortaöğretimde ise derslik içinde düzey kümesi uygulamasının % 70 oranına kadar arttığı görülmektedir. 7. sınıflarda düzey kümeleri özellikle matematik ve fen derslerinde oluşturulmaktadır. Çalışmanın sonucunda, derslik içinde düzey kümesi uygulamasının, öğretimi kolay ve etkili kıldığı, bu nedenle de öğretme sürecini kısalttığı sonucuna varılmıştır.

Cheung ve Rudowicz'in (2003) çalışmasında, batı toplumlarında yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlar, kolektivist yapıda sosyal sorumluluk, sosyal uyum ve işbirliğini öne çıkaran Çin kültürüne sahip Hong-Kong için test edilmiştir. Hong-Kong eğitim sisteminde liseler beş ayrı eğitim kategorisinde olup bunların hemen

hemen hepsinde resmi olarak düzey kümeleri oluşturulmaktadır. 1998–1999 öğretim yılında üç ayrı eğitim kategorisinde yer alan üç liseden toplam 2720 öğrenci örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınan 8. ve 9. sınıf öğrencilerine bir oturumda zekâ testinin yanı sıra okul başarı seviyeleri ve öz geçmişleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. İkinci oturumda aynı öğrenciler, kendine güvenlerini, çabalarını ve duygularını anlatabilmeleri için hazırlanan ölçeği yanıtlamışlardır.

Çalışmada aşağıdaki üç temel varsayımın doğruluğu ve yanlışlığı araştırılmıştır.

Varsayım1: Düzey kümeleri öğrencilerin,

- a. Kendine güvenin düşük olmasına yol açar.
- b. Akademik benlik kavramının düşük olmasına yol açar.
- c. Sınav kaygısının yüksek olmasına yol açar.
- d. Ders başarılarının düşük olmasına yol açar

Varsayım2: Üst düzey kümelerinde yer alan öğrencilerin düşük seviye gruplarındaki öğrencilere göre

- a. Kendilerine güvenleri yüksektir.
- b. Akademik benlik kavramları yüksektir.
- c. Sınav kaygıları düşüktür.
- d. Ders başarıları yüksektir.

Varsayım3: Yüksek eğitimli ailelerin çocukları üst düzey kümelerinde yer alır.

Çalışmada, regresyon analizi yöntemi uygulanmış ve varsayım 1'in önemsenmeyecek kadar küçük bir farkla doğrulandığı yani öğrencilerin kendine güvenlerinin, akademik benlik kavramlarının ve ders başarılarının düşük olduğu buna karşın sınav kaygısının yüksek olduğu; varsayım 2'de belirtilen hususlarda önemli bir etkisinin olmadığı ve varsayım 3'ün doğrulanmadığı sonucuna varılmıştır.

Ansalone ve Biafora'nın (2004) çalışmasında, New York Eyaletinde çeşitli etnik kökenlerden öğrenciye sahip üç devlet okulu seçilmiştir. Bu okullardaki 180 öğretmene verilen anket ve açık uçlu sorular toplam 124 öğretmen tarafından yanıtlanmıştır. Çalışmanın sonucunda şu bulgular ortaya konmuştur: Öğretmenlerin % 68,5'i kendilerinin de düzey dersliklerinde okuduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin % 67'si üst düzey kümesinde, % 21'i ise orta veya düşük düzey kümesinde yer almış olduklarını açıklamışlardır. Seviye sınıfında okumuş olmaktan memnun olduğunu söyleyenlerin oranı % 47'dir. Düzey kümesine erkenden yerleştirilmelerinin geleceklerindeki eğitim ve iş fırsatlarına olumlu yansıdığını düşünenlerin oranı ise %

50' dir. Diğer değişkenlerin düzey kümesiyle ilişkisinin belirlenmesi için iki değişkenli Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Bulunulan düzey dersliği ile hoşnutluk arasında istatistiksel olarak pozitif korelasyon görülürken, düzey dersliği ile bundan doğan kişisel sonuçlar arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin % 70'i düzey dersliklerinin sınıf içinde faydalı olduğunu belirtirken neredeyse tamamı bu uygulamanın sınıf yönetiminde faydalı olmasından dolayı uygulandığına inanmaktadır. Öğretmenlerin düzey dersliklerinin başarıyı arttırdığıyla ilgili çelişkili ifadeleri vardır. Öğretmenlerin % 57'si, yetenekli öğrencilerin yetenekli öğrencilerle birlikte daha iyi öğrendiğini belirtirken, % 75'i ise yavaş öğrenen çocukların yetenekli öğrencilerle birlikte gruplandırılmasından yanadır. % 60'ının görüşü düzey dersliklerinin bazı öğrencilerin gelecekteki eğitim ve iş olanakları üzerinde olumsuz etkileri olacağı yönündedir. Öğretmenlerin % 90'ı, öğrencilerin iyi olma durumlarına göre gruplandırıldığının farkında olduğunu söylerken, % 60'ı başarısız öğrencilerin benlik kavramlarının olumsuz etkilendiğini düşünmektedir. Çalışma ile ilgili olarak, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, bazı değişiklikler yapılarak düzey derslikleri uygulamasının sürdürülmesine yanlış bakanların oranı % 41 iken, okullarında bu uygulamanın kaldırılması görüşünü taşıyanların oranı % 13 olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlere göre, düzey dersliklerinin kaldırılması keskin bir şekilde değil, zamana yayılarak yapılmalıdır sonucuna da varılmıştır.

Heck, Price ve Thomas'ın (2004) çalışması, Hawaii'de 1500 öğrencisi olan bir lisede yapılmıştır. Seçilen lisenin özelliği öğrencilerinin çok çeşitli ulusal kökenlere ve farklı sosyo ekonomik durumlara sahip olmasıdır. Okul, resmi olarak derslere göre düzey kümeleri oluşturmamaktadır. Öğrencilere istedikleri dersi seçme özgürlüğü çok geniş ölçüde verilmektedir. 9. sınıftaki 274 öğrencinin milliyeti, ekonomik durumu, seçtiği dersler belirlenerek çalışma başlatılmıştır. Aynı öğrencilerin 10, 11 ve 12. sınıflardaki ders seçimleri de kaydedilmiştir. Öğrencilerin ders kayıt bilgilerine ek olarak daha önceki yıllara ait ders notları ve seviye tespit sınav sonuçları ve mezuniyet sonrası hedefleri de belirlenmiştir. Elde edilen tüm bilgiler 'hypergraph' diye adlandırılan bir matrise yerleştirilmiş ve toplumsal ağ metodu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin ders seçimleri sonucu oluşturduğu 7 temel grup incelendiğinde, Japon kökenli varsıl öğrencilerin neredeyse tamamının üst düzey dersler gören gruplara yerleştiği, Hawaii'li yoksul çocukların ise çoğunluğunun alt gruplarda yer aldığı saptanmıştır. Düzey kümeleri, okulun öğrencileri belirli bir sınıfa yerleştirmesiyle değil,

öğrencilerin daha önceki okul yaşantıları, başarı durumları ve ilgi duydukları alanlara yönelmesiyle oluşmaktadır. Bu sonucun altında yatan esas neden bulunulan toplumun, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısının okula yansımalarıdır. Ancak okulda uygulanan ders seçme hakkı özellikle Hawaii, Samoa kökenli ve düşük sosyo ekonomik statülü öğrencilerin marjinalleşmesine yol açmaktadır. Bu durum, gönülsüz bir şekilde kolonize edilmiş bir yerli halk olan Hawaii'liler için eğitimde sosyal adaletin yıllar sonra daha kötüleşmiş olduğu anlamına gelmektedir. Çalışmada da ortaya çıkan bulgular doğrultusunda, bu durumu düzeltmek için okul yönetimlerinden başlayarak üst kademelere doğru konunun ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kutnick vd.'nin (2005) çalışmasında, ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrencileri neden düzey kümelerine yerleştirdiklerini ve düzey kümelerinin sosyal etkileşimi etkileyip etkilemediğini öğrenmek amacıyla İngiltere'de 6 okuldan 20 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formuna anlamsal içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin derslik içinde farklı düzey kümeleri oluşturdukları ve bu kümelerin sayısının 2 ile 7 öğrenci arasında değiştiği ortaya konmuş ve kümede yer alan öğrencilerin sayısının dersin işlenişine göre belirlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre düzey kümesi uygulamasının öğretimi olumlu etkilemesi için kümelere verilen çalışmaların her kümenin kendi düzeyine uygun olması, aksi takdirde sınıf disiplininin bozulacağı, farklı öğretim programları ve konular için düzey kümelerinin sürekli değiştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yine öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ile cinsiyetleri de düzey kümelerinin verimli çalışmasını etkileyeceğinden, öğretmenler düzey kümelerinin oluşturulmasında dikkatli olmalıdır.

Saleh, Lazonder ve Jong'un (2005) çalışmasında, Kuveyt'te 104 öğrencide, düzey kümelerinin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, üst, orta ve alt düzeydeki öğrenciler, Biyoloji dersinde rasgele homojen ve heterojen kümelere yerleştirilmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, alt düzeydeki öğrencilerin karma kümelere daha başarılı olduğu ve bu öğrencilerin derse motivelerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Orta düzeydeki öğrencilerin ise düzey dersliklerinde daha başarılı olduğu belirlenirken, üst düzeydeki öğrencilerin ise hem

karma kümelerde hem de düzey kümelerinde eşit öğrenme gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Toomela vd.'nin (2006) çalışmasında okulların kalitesi ve okullara göre düzey kümesi uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma 5 okul üzerinde yapılmış ve okullardaki başarı birbirleriyle karşılaştırılmıştır. “Elite School” diye adlandırılan elit okula öğrenciler akademik başarılarına ve yeteneklerine göre, diğer dört okula ise öğrenciler rasgele alınmışlardır. Tüm öğrenciler çalışmaya, 1. sınıfın başlangıcında ve 3. sınıfta olmak üzere iki kez katılmışlardır. Okullarda öğrencilerin başarılarını tespit etmek için hazırlanmış özel testler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet değişkenine göre, kızların erkeklere göre daha başarılı oldukları; başarının ise okullara göre değiştiği, elit okulun başarısının diğer okullara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, elit okulların, öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Akbaba'nın, (1996) “İlköğretim Kurumlarında Seviye Sınıfları ve Uygulama” adlı çalışmasında, seviye sınıfları olarak adlandırılan düzey derslikleri, Yönetmelik, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri, İlköğretimin Amaçları, İlköğretim Kurumları Müfredat Programının Uygulama İlkeleri ve kişisel tespitleri açısından incelenmiştir. Karma sınıflarda öğretimin, öğrencilerde olumsuz davranışlara yol açacağı belirtilirken, seviye sınıflarında öğrencilerin yarış ortamı içerisinde daha fazla çalıştıklarının sağlandığı belirtilmektedir. Genel anlamda çalışmada, seviye sınıfları oluşturmanın yararları sıralanırken, karma sınıflarda öğrencilerde sorumlulukta gevşeme, yarış ortamının olmaması nedeni ile başarı düşmesi gibi davranışların gözlemlendiği ortaya konmuştur. Öğretmen açısından bakıldığında ise çalışmada, seviye sınıflarında görev alacak öğretmenlerin itina ile başarısı kanıtlanmış öğretmenler arasından seçilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Gömleksiz'in (1997) çalışmasında, özel bir lisenin 6, 7 ve 8. sınıflarında düzey kümesi uygulamasının, öğrencilerin fen bilgisi, İngilizce, Matematik ve Türkçe derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkileri ile bu uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Çalışma, düzey kümesi uygulamasının yapıldığı özel bir lisenin 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 272 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada, veri toplama aracı olarak öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için belirtilen derslere

ait başarı testleri ve öğretmenlerin uygulama ile görüşlerini belirlemek için ise “Düzye Kumesi Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, 6, 7 ve 8. sınıflarda oluşturulan düzye kumeleri arasında öntest-sontest puanları arasında akademik başarı açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca alt düzye kumelerinin sontestte, öntestteki ortalamalarından daha düşük ortalamalara sahip oldukları görölmüştür. Orta düzye kumelerindeki öğrencilerde daha yüksek bir ilerleme gözlenirken, üst düzye dersliklerindeki öğrencilerde ise, sontestte, önteste göre oldukça az bir ilerleme olduğu görölmüştür. Dersliklere göre düzye kumesi uygulamasının akademik başarı açısından önemli ölçüde etkisinin bulunmadığı ve özellikle de alt düzye kumesindeki öğrencileri olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin üst düzye kumelerinde ders yapmaktan memnun oldukları, alt düzye kumelerinde ise zorlandıkları, uygulamadan memnun oldukları ve devamını istemeleri, gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Karabacak’ın (2001) “İlköğretimde Seviye Gruplaması” adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim Okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin akademik başarılarını dikkate alarak oluşturdukları seviye grupları hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Öğretmenlerin oluşturmuş oldukları çeşitli seviye gruplarında yer alan öğrencilerin göstermiş oldukları, derse katılım, liderlik, arkadaşları arasındaki popülerlik, sosyal faaliyetlerde isteklilik gibi özellikleri ile ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve çocuklarının eğitim-öğretimleri ile ilgilenme durumları da incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, geliştirilen 66 soruluk anket kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bu gruplama şeklini çok kullandıkları ve bu gruplarla çalışırken bir takım sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Gruplamanın, başarılı öğrencilerin başarılarını arttırdığı, başarısız öğrencilerin başarılarını ise başarılı öğrenciler kadar arttırmadığı saptanmıştır. Başarılı gruptaki öğrencilerin başarı seviyesi düşük öğrencilere oranla daha aktif, rahat oldukları ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden geldikleri belirlenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği açısından da seviye grupları değerlendirilmiş ve eğitim-öğretimde farklılıklar yarattığı sonucuna varılmıştır.

İlgili yerli alanyazın tarandığında, belirtilen çalışmalar dışında düzye kumelerinin ilköğretimde uygulamalarının, öğrencilerin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı arasında bağ kuran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa çalışmanın konusunu oluşturan düzye derslikleri uygulamasının

akademik başarı ve benlik saygısı üzerine etkisi yabancı alanyazında sıkça araştırılan ve ülkemizde de araştırılması gereken bir konudur. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalara Fen Bilgisi ile İlgili Çalışmalar başlığı altında, benlik saygısı üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalara da Benlik Saygısı İle İlgili Çalışmalar başlığı altında yer verilmiştir.

2.2.2. Fen Bilgisi ile İlgili Araştırmalar

Gündoğdu'nun (1994) "İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür.

Demircioğlu ve Geban'ın (1996) "Fen Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Problem Çözme Etkinliklerinin Ders Başarısı Bakımından Karşılaştırması" adlı çalışmasında, geleneksel sınıf öğretiminin yanı sıra verilen Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ), 6.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarılarına etkisi araştırılmıştır. Deneysel gruba öğrencilerine sınıf içi öğretimin yanı sıra Bilgisayar Destekli Öğretim, kontrol grubu öğrencilerine ise sınıf içi öğretimin yanı sıra problem çözme uygulaması uygulanmıştır. Durgun Elektrik, Elektriksel İletkenlik, Elektrik Devreleri ve Ohm Kanunları konularında hazırlanan başarı testi öğrencilere uygulanmış, iki grup arasındaki Fen bilgisi başarıları karşılaştırıldığında çalışmada BDÖ' den yararlanan deneysel grubunun daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Güzel Sağır'ın (2001) "İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim 6. Sınıf, "Elektrik" konusunu dramatizasyon yöntemiyle anlatmanın akademik başarıya, öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarına ve hatırlamaya olan etkisi araştırılmıştır. Akademik başarıyı belirlemek için araştırmacı tarafından Elektrik konusu testi uygulanmıştır. Deneysel grupta dersler dramatizasyon yöntemiyle, kontrol grubunda ise klasik yöntemle işlenmiştir. Sonuçta akademik başarı açısından dramatizasyon

yönteminin klasik yöntem ile aynı oranda etkili olduğu ancak dramatizasyon yöntemiyle ders işlemenin hem daha iyi hatırlamayı sağladığı, hem de fen bilgisi dersine olan ilgi ve sevgiyi arttırdığı görülmüştür.

Akgündüz'ün (2002) “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi 6. Sınıf Biyoloji konularında Kavram Haritalarının Kullanımı ve Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde Fen Bilgisi dersi öğretiminde kavram haritaları ile yapılan öğretimin öğrencinin fen kavramlarını doğru kavramsallaştırmasına ve böylece geçerli kavramlar edinmesine olan etkisi incelenmiş ve yanlış kavramaların giderilmesinde, başarının artırılmasında geliştirilen kavram haritalarının etkisi ortaya konmuştur. Kontrol grubuna klasik öğretim teknikleriyle, deney grubuna ise kavram haritaları tekniği ile ders anlatılmış ve başarı değişimi, hazırlanan testin, öntest ve sontest şeklinde uygulanmasıyla ölçülmüştür. Çalışmada kavram haritaları ile yapılan öğretimin öğrencinin fen kavramlarını doğru kavramsallaştırdığı ve başarıyı arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Gündüz'ün (2002) “İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. 6. sınıf öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmada, bilgisayar destekli öğretim için deney grubuna yazılım programları uygulanmıştır. Kontrol grubuna aynı süre ile konu, geleneksel yöntemle anlatılmıştır. İki hafta süren çalışma sonucunda bilgisayar destekli öğretim uygulamasının geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin başarısına etkisinin daha fazla olduğu ortaya konmuştur.

Akçay'ın (2002) “İlköğretim 6. Sınıflarda Fen Bilgisi Dersinde Çiçekli Bitkiler Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine “Çiçekli Bitkiler” konusunu kavrayabilmede bilgisayar destekli öğretimin etkililiği araştırılmış ve öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Bilgisayar destekli öğretimin dört hafta sürdüğü çalışmada, araştırmacı tarafından konu ile ilgili yazılım hazırlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile ders işleyen öğrencilerle geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu

görülmüştür. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı (2004) tarafından gerçekleştirilen “Eğitimsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi “Güneş Sistemi ve Gezegenler” Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi dersi “Güneş Sistemi ve Gezegenler” konusunun öğretiminde eğitimsel oyunlara dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında farklılığın olup olmadığını belirlemektir. Araştırma 2003–2004 öğretim yılı ikinci döneminde Ankara Akpınar İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Üç haftalık uygulama sonucunda kullanılan yöntemlerin fen bilgisi öğretiminde akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testleri yapılmıştır. Yapılan t testleri sonucunda oyuna dayalı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarıları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, oyunla öğretimin geleneksel öğretime göre fen bilgisi öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Balliel Tekin (2005), yüksek lisans tezinde ilköğretim Fen Bilgisi dersinde altıncı sınıfta yer alan “Duyu Organları” konusunun kubaşık öğrenme yöntemi ile anlatılmasının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 2003–2004 Eğitim-Öğretim yılında Muğla ili Kavaklıdere ilçesi ilköğretim okullarında yürütülen araştırmaya altıncı sınıfta bulunan 160 öğrenci alınmıştır. Öntest-sontest kontrol grup tasarımı kullanılan araştırmada kontrol grubunda yer alan 80 öğrenciye geleneksel yöntemle, deney grubunda yer alan 80 öğrenciye ise kubaşık öğrenme yöntemi kullanılarak ders anlatılmıştır. Verilerin toplanmasında aynı test; ön test, başarıyı ölçme testi ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler t testi ve Anova ile analiz edilmiştir. Çalışmada, kubaşık öğrenmenin akademik başarı ve hatırlama üzerinde geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oğur ve Kılıç Bağcı'nın (2005) "Fen Bilgisi Derslerine Drama Entegre Edilmesinin Öğrencilerin Fen Başarılarına Etkisi" adlı çalışmasında, drama yönteminin fen öğretimine entegrasyonunun öğrencilerin fen başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada bir İlköğretim okulunda iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak kullanılmıştır. 6. sınıfın "Canlıların İç Yapısına Yolculuk" ve "Vücudumda Neler Var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?" ünitelerinde uygulama yapılmıştır. Deney grubunda üniteler içerisindeki bazı konuların öğretiminde drama yöntemi uygulanmış, diğer konular Fen Bilgisi kitabında belirtilen deneyler yoluyla işlenmiştir. Kontrol grubunda ise, tüm konular sadece Fen Bilgisi kitabında belirtilen deneyler yoluyla işlenmiştir. Öğrencilerin ünitelerdeki başarılarını ölçmek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen çoktan seçmeli 30 sorudan oluşan test, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Sonuçlar, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Deney grubunun ortalamalarındaki artış daha fazladır.

2.2.3. Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar

Coopersmith (1967)'in araştırmasında, benlik saygısının ilişkili olduğu değişkenler tespit edilmeye çalışılmış ve bu değişkenlerin benlik saygısını nasıl yükseltebileceği ele alınmıştır. 1748 ergenin örnekleme alındığı çalışmada, benlik saygısı düşük olan ergenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve bu ergenlerin daha sık depresyon belirtileri gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca sosyal ilişkilerde ve arkadaşlık kurmada güçlük çeken ergenlerin benlik saygısının, güçlük çekmeyenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çuhadaroğlu' nun (1986) "Adolesanlarda Benlik Saygısı" adlı uzmanlık tezinde, 15-18 yaşlar arasında 3 grup ergene Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği uygulanarak benlik saygısının gruplara ve cinslere göre dağılımı araştırılmıştır. Benlik saygısının diğer alt ölçeklerde belirlenen faktörlere göre gösterdiği değişkenlikler incelenmiştir. Verilerin elde edilmesinde Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Benlik saygısının her iki hasta grubunda da kontrol grubuna göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Torucu' nun (1990) “13–14 yaşındaki Gençlerin Sosyo-ekonomik Düzey ve Ana-baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Özsaygıya Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması” adlı çalışmasında, 13–14 yaşlarındaki gençlerin sosyoekonomik düzeyi ve ana baba tutumlarındaki farklılıklar belirlenmiş ve bu farklılıkların özsaygı düzeyine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyoekonomik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin özsaygı puanları, sosyoekonomik düzeyleri düşük olanlara göre anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Özsaygının azalmasının insanlarda güven duygusunun da azalmasına yol açtığı gözlenmiştir. Anne-baba ilgisinin azalması özsaygının da düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca demokratik anne baba tutumları, öğrencilerin özsaygılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çağlar' ın (1993) çalışmasında kekeme bireylerde benlik saygısı ve etkileri araştırılmıştır. Bu amaçla deney grubu olarak 13–35 yaş arasında toplam 53 hasta ve kontrol grubu olarak da 56 kişi incelenmiştir. Her iki gruba da Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmış ve elde edilen puanlar karşılaştırıldığında kekeme bireylerin, kontrol grubundaki bireylerden daha düşük benlik saygısına sahip oldukları bulunmuştur.

Gür'ün (1996) “Ergenlerde Depresyon ve Özsaygı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, 3 yaş grubu belirlenmiş ve bu yaş gruplarından toplam 716 kişiye uygulama yapılmıştır. 13–14 ve 19–20 yaş gruplarının 16–17 yaş grubundan daha yüksek özsaygı puanları aldıkları bulunmuştur. Cinsiyet açısından bakıldığında, yaş grupları arasında özsaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark görülmezken, özsaygı düzeyi düşük olan grubun, özsaygı düzeyi yüksek olan gruba göre daha fazla depresif belirtiler gösterdiği görülmektedir.

İçbay'ın (2001) “İlköğretim Okulları II. Kademe Öğrencilerinin Akademik Ben Kavramlarının Okul Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil (İngilizce) derslerine karşı geliştirdikleri akademik ben kavramları ile başarıları arasındaki ilişki tespit edilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden 420 öğrenci üzerine yapılan çalışmada, öğrencilere Akademik Ben Kavramı ölçeği uygulanmıştır. Sonuçta öğrencilerin başarılı olduklarına inandıkları derslerde kendilerine daha fazla güvendikleri ve olumlu bir Akademik Ben Kavramı geliştirdikleri, başarısız olduklarına

inandıkları derslerde ise kendilerine güvenmedikleri ve olumsuz bir Akademik Ben Kavramı geliştirdikleri görülmüştür.

Bilgin'in (2001) "Ergenlerde Kaygı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinde, Farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ile benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Benlik saygılarını ölçmek için, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin benlik saygısı düştükçe, sürekli kaygı düzeylerinin yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Sezer'in (2001) "Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının İlköğretim Okulu 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde araştırmacı tarafından geliştirilen "Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programı" nın özel bir ilköğretim okulunun 6. ve 7. sınıflarına devam eden öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilere Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılmıştır. Deney grubuna Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programı, haftada bir kez olmak üzere toplam 10 oturum olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda beklenenin tersine Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının ilköğretim öğrencilerinin özsaygı düzeyini geliştirmede etkili bir yöntem olmadığı görülmüştür.

Bradley ve Newhouse (1975), 158 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde benlik kavramı ve sosyometrik seçim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların arkadaşları tarafından algılanış biçimlerinin benlik kavramları ile ilişkili olduğu görülmüştür (Akt: Öngay,1998).

Goldsmith (1990) çalışmasında, Meksika kökenli Amerikan öğrencilerin özsaygı düzeylerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla "Adolesan Beceri Programı" geliştirmiş ve bu programın etkisini araştırmıştır. Örnekleme, altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, Coopersmith Özsaygı Envanterinin Okul Formunu ve Okul Davranışları Ölçeği (School Attitude Measure) ni kullanılmıştır. Deney grubuna ise "Adolesan Beceri Programı" bir yıl uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunulmamasına rağmen çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubu arasında özsaygı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Waggonen ve Marceline (1991), “Pozitif Hareket Programı ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı” adlı çalışmasında, hazırladığı “Pozitif Hareket Programı”nı bir dönem boyunca 6. sınıf öğrencilerine uygulamış ve bu programın öğrencilerin özsaygı düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. Program sonunda yapılan analizlerde, deney ve kontrol grubu üyelerinin öz saygı düzeyleri arasında anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.

Düzyer kümeleri ile ilgili araştırmalar genel olarak değeriendirildiğinde, şu sonuçlara varılmıştır: Düzyer kümelerine öğrenciler genel olarak yetenek, zeka, başarı ve öğretmen görüşlerine göre yerleştirilmektedir (Ireson ve Hallam, 1999; Heck vd., 2004; Toomela vd., 2006). Düzyer kümelerinin oluşturma nedenleri ise öğretimin kolay olması, sınıf ve okul yönetiminin kolay olması, homojen sınıflar ile disiplin sorununu ortadan kaldırması olarak ortaya konmuştur (Baines vd., 2003; Ansalone ve Biafora, 2004; Kutnick vd., 2005). Düzyer kümesi uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisinin incelendiği araştırmalarda değışik düzyer kümesi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını arttırmadığı, hatta başarının artmasına hiç etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır (Slavin, 1987; Kulik ve Kulik, 1992; Meeks, 1994; Gömleksiz, 1997; Ireson vd., 1999; Macintyre Ireson, 2000; Zimmer, 2003). Düzyer derslikleri uygulamasının yapıldığı okullarda ise bu uygulamanın üst düzyer dersliğindeki öğrenciler için olumlu, alt düzyerdeki öğrenciler için olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir (Slavin, 1990; Betts ve Shkolnik, 2000; Karabacak, 2001). Alt düzyerdeki öğrenciler, karma kümelerde daha başarılı iken, orta düzyerdeki öğrenciler düzyer dersliklerinde, üst düzyerdeki öğrenciler ise hem karma kümelerde hem düzyer dersliklerinde başarılıdır (Saleh vd., 2005). Araştırmalarda düzyer kümelerinin özgüven ve benlik saygısı üzerine etkileri de incelenmiş düzyer kümelerinde öğrencilerin özgüvenleri ve benlik saygılarının, karma kümelere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hangi düzyer kümelerinde olduğuna ilişkin bilgisi, öğrencilerin özgüvenlerini ve benlik saygılarını olumsuz etkilemektedir (Allan, 1991; Kulik ve Kulik, 1991; Aidman, 1994 Ireson ve Hallam, 1999; Cheung ve Rudowicz, 2003; Hallam ve Ireson. 2003). Ayrıca düzyer kümeleri arasındaki geçişliliğin yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin herhangi bir düzyer kümesinde yer aldıklarında zaman ve başarıya göre değışmediği, özellikle alt düzyer kümelerinde yer alan öğrencilerin statülerini değıştirmelerinin hemen hemen olanaksız olduğu ortaya konmuştur (Felmlee ve Eder, 1983; Oakes ve Guiton, 1995).

“Fen Bilgisi İle İlgili Araştırmalar” başlığı altında değişik öğretim yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmalara yer verilmiştir. Bilgisayar Destekli öğretimden yararlanan öğrencilerin, bu öğretimden yararlanmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır (Demircioğlu ve Geban, 1996; Akçay, 2002; Gündüz, 2002). Kavram haritaları da Fen Bilgisi derslerinde öğrencilerin yanlış kavramalarını gidermekte ve başarıyı olumlu etkilemektedir (Akgündüz, 2002). Drama, dramatizasyon yöntemi ve eğitimsel oyunlarla öğretim de Fen Bilgisi öğretimi üzerinde olumlu etkilere yol açmaktadır. Araştırmalarda Fen Bilgisi başarısının bu yöntemlerin uygulandığı 6. sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğu ve öğrencilerin Fen Bilgisi dersine ilişkin ilgi ve sevgilerinin arttığı ortaya konmuştur (Güzel Sağırlı, 2001; Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2004; Oğur ve Kılıç Bağcı, 2005). Fen Bilgisi dersinde kullanılan kubaşık öğrenme etkinlikleri de uygulanan gruplarda başarıyı arttırmakta ve öğrencilerin hatırd tutma düzeylerini yükseltmektedir (Ballıel Tekin, 2005).

Benlik saygısı ile ilgili araştırmalar da genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin benlik saygısı düzeyi, arkadaşlık kurma ile ilişkilidir. Arkadaşlık kurmada güçlük çeken ergenlerin benlik saygısı, güçlük çekmeyenlere göre daha düşüktür (Coopersmith, 1967). Öğrencilerin arkadaşları tarafından algılanış biçimleri onların kendilerini algılamalarını ve değerlendirmelerini etkilemektedir (Bradley ve Newhouse, 1975). Ayrıca sosyo-ekonomik düzey ve anne baba ilgisinin benlik saygısı üzerine etkileri de araştırılmış, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygısının, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde anne baba ilgisinin artması da benlik saygısı düzeyini yükseltmektedir (Torucu, 1990). Ergenlerde, depresyon ve benlik saygısı arasında da ilişki vardır. Benlik saygısı düştükçe, ergenler daha fazla depresif belirtiler göstermektedir (Gür, 1996). Benlik saygısı ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda, öğrencilerin benlik saygısı azaldıkça, kaygı düzeylerinin yükseldiği ortaya konmuştur (Coopersmith, 1967; Bilgin, 2001).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine dair bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, düzey derslikleri uygulamasının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisinin ortaya konduğu yarı deneysel bir araştırmadır. Aynı zamanda araştırmada düzey derslikleri uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri alındığından araştırmanın nitel bir boyutu bulunmaktadır.

Yarı deneme modelleri, bilimsel değer bakımından, gerçek deneme modellerinden sonra gelir. Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneme modellerinden yararlanır (Karasar, 2003).

Araştırmada yarı deneysel araştırma modellerinden biri olan eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu model aslında öntest-sontest kontrol gruplu modele benzer. Aralarındaki tek ve önemli ayrılık, eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde grupların gelişigüzel oluşmasıdır ancak grupların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir (Karasar, 2003). Deney grubu olarak düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı okul seçildiğinden, çalışma grubuna alınan öğrencilerin seçiminin random atama yöntemiyle yapılamadığı düşünülebilir. Bu nedenle araştırma yarı deneysel bir araştırmadır.

Araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdadır:

G ₁	O _{1.1.}	X	O _{1.2.}	O _{1.3.}
.....				
G ₂	O _{2.1.}		O _{2.2.}	

G₁: Deney grubu (Düzyer derslikleri uygulamasının yapıldığı okul)

G₂: Kontrol grubu (Karma dersliklerde öğretimin yapıldığı okul)

X: Bağımsız değişken (Bağımsız değişken olarak düzyer derslikleri uygulaması alınmıştır)

O_{1.1.}, O_{2.1.}: Ön-testler

O_{1.2.}, O_{2.2.}: Son-testler

O_{1.3.}: Görüşme formları

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilinde iki devlet ilköğretim okulunun altıncı sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubu, düzyer derslikleri uygulamasının yapıldığı ilköğretim okulu olarak belirlenmiştir. Bu okula eşdeğer olduğu tespit edilen ve karma dersliklerde öğretimin gerçekleştirildiği bir ilköğretim okulu da kontrol grubu olarak tespit edilmiş ve çalışma grubuna alınmıştır. Düzyer dersliklerinin genelde ilköğretim ikinci kademededen itibaren (altıncı sınıftan) oluşturulduğu göz önünde bulundurularak altıncı sınıf öğrencileri ile çalışılmasına karar verilmiştir. Deney grubunun üst düzyer dersliğinden 34, orta düzyer dersliğinden 30 ve alt düzyer dersliğinden 22 olmak üzere toplam 90 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Diğer okulda ise öğrenci sayılarının eşit olması için kontrol grubunda öğrenim görmekte olan 180 öğrenciden 90 öğrenci tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırmada başarı testi ve benlik saygısı ölçeği ile elde edilen nicel veriler, görüşme formları ile elde edilen görüşlerle desteklenmiştir. Bu amaçla, nitel verileri oluşturan öğretmen görüşlerini elde etmek için düzyer derslikleri uygulamasının yapıldığı ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ve altıncı sınıf öğrencilerine ders veren 5 kadın, 3 erkek olmak üzere değişik branşlardan toplam 8 öğretmen çalışma

grubuna dahil edilmiştir. Görüşme formuna yanıt veren öğretmenlerin branşları, Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Sosyal Bilgiler, Müzik, İş ve Teknik Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Fen Bilgisi' dir. Düzey dersliklerine ilişkin öğrenci görüşlerini elde etmek için, bu düzey dersliklerinde öğrenim görmekte olan ve rasgele seçilen toplam 30 öğrenci alınmıştır. Bu öğrencilerin 15'i kız, 15'i erkektir. Bu öğrencilerin 10'u üst düzey dersliğinde, 10'u orta düzey dersliğinde, yine 10'u ise alt düzey dersliğinde öğrenim görmektedir. Üst, orta ve alt düzey dersliklerinde öğrenim görmekte olan 10'ar öğrencinin eşit alınmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek üzere oluşturulan çalışma grubunu, 180 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak deney grubunda bulunan 4 öğrencinin, değişik sebeplerle okuldan ayrılması sonucu çalışma grubunda toplam 176 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek üzere oluşturulan çalışma grubunu her düzey dersliğinden 10 öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci ile bu dersliklerde ders veren toplam 8 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
Kız	46	52	98
Erkek	40	38	78
Toplam	86	90	176

Başarı Testi, öntest puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 3.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Sd	T	P
Deney	86	10.09	3.34	174	1.80	.124
Kontrol	90	9.31	3.37			

Tablo 3.2 incelendiğinde, eğitim öncesi öntestte deney grubunun ortalaması 10.09, kontrol grubunun ortalaması 9.31 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest toplam puanlarına ilişkin yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçlarına göre ($p=.124$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Benlik Saygısı Ölçeği, öntest puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 3.3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Sd	T	P
Deney	86	1.59	1.14	174	0.08	.929
Kontrol	90	1.57	1.13			

Tablo 3.3 incelendiğinde, eğitim öncesi öntestte deney grubunun ortalaması 1.59, kontrol grubunun ortalaması 1.57 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest toplam puanlarına ilişkin yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçlarına göre ($p=.929$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen fen bilgisi dersine ilişkin “başarı testi” ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin alt ölçeği olan “benlik saygısı ölçeği” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir.

3.3.1. Başarı Testi

Araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla Fen Bilgisi dersine ilişkin başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi, 2005–2006 eğitim öğretim yılında, birinci dönem başında ve sonunda olmak üzere her iki gruba öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Başarı testinin hazırlanması aşağıda verilen aşamalarda gerçekleşmiştir.

1. Araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taraması yapılmıştır.
2. Fen Bilgisi 6. sınıf ilköğretim programı hedef ve öğrenci kazanımları incelenmiştir. Hedef ve öğrenci kazanımları göz önünde bulundurularak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Teste her bir kazanım ile ilgili en az iki çoktan seçmeli madde alınmasına dikkat edilmiştir.
3. İlköğretim okullarında çalışan dört fen bilgisi öğretmenin görüşü alınmış, soruların öğrencilere uygunluğu tartışılmıştır. Soruların seçimi sırasında ölçülmesi amaçlanan konulara ağırlık verilmiş ve cevapların bilerek verilip verilmediğini ölçmek, yanlış anlamaların olup olmadığını kontrol etmek için benzer sorular da seçilmiştir. Hazırlanan 60 maddeden uygun olanlar tespit edilmiş ve kalan 40 madde kapsam geçerliğinin sağlanması açısından, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalından iki öğretim üyesi ve İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Anabilim Dalından bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur.
4. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, hazırlanan test Aydın ili ilköğretim okullarında araştırmanın yapılacağı grubun bir üst sınıfında bulunan toplam 86 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları, anlamada zorlandıkları soruları söylemeleri istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir.

5. Veriler, SPSS 11.5 istatistik paket programına doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 olacak şekilde 1-0 kuralına göre girildikten sonra, madde ve test analizi çalışmalarına başlanmıştır. İlk olarak madde gücüne bakılmıştır. Madde gücü sorulara doğru cevap veren öğrencilerin sayısının o soruya cevap verenlere oranıdır. Güçlük düzeyi 0'a yakın sorular zor, 1'e yakın sorular kolay olarak tanımlanmıştır. Testte güçlük düzeyi .30 ile .67 arasında maddeler yer almaktadır. İkinci olarak, madde standart sapmasına bakılmıştır. Standart sapma değeri .50 civarında olan sorular teste alınmıştır. Üçüncü olarak madde ayırt edicilik gücüne bakılmıştır. Ayırıcılık indisi .30'un altında olan maddeler testten çıkarılmıştır (Tekin, 2004, Atılgan, 2006). 40 maddeden 21 maddenin ayırıcılık indisinin (r_{jx}) .30'dan küçük olduğu görülmüştür. Kalan 19 maddenin KR20 güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ancak ölçekte yer alan maddeler değerlendirildiğinde bu ölçeğin kapsam geçerliğinin düşük olduğu görülmüştür. Bu amaçla ölçek yeniden gözden geçirilmiş ve 40 maddeye 8 madde eklenerek toplam 48 maddelik test Aydın ili ilköğretim okullarında bulunan toplam 111 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin SPSS istatistik programında analizi aynı şekilde tekrar yapılmış ve 48 maddeden 21 maddenin ayırıcılık indisinin (r_{jx}) .30'dan küçük olduğu görülmüştür. Ayırıcılık indisi .30'un altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Test analizine göre, testten 21 madde çıkarıldıktan sonra kalan 27 maddelik testin KR20 güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Testin bu çalışmada kullanılacak bir güvenirlige sahip olduğu söylenebilir. Tablo 3.4'te başarı testine ilişkin madde analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.4: Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	pj	rjx	sj	Madde No	pj	rjx	sj
1	.64	.37	.47	15	.54	.30	.50
2	.61	.48	.48	16	.50	.40	.50
3	.37	.50	.48	17	.57	.48	.49
4	.46	.35	.50	18	.56	.41	.49
5	.39	.33	.49	19	.31	.45	.46
6	.67	.54	.47	20	.30	.39	.45
7	.45	.55	.50	21	.45	.42	.50
8	.40	.31	.49	22	.35	.56	.47
9	.54	.41	.49	23	.57	.38	.49
10	.47	.42	.50	24	.43	.34	.49
11	.39	.44	.49	25	.33	.58	.47
12	.37	.35	.48	26	.51	.37	.50
13	.30	.31	.45	27	.45	.47	.49
14	.44	.57	.49				

Pj: Madde Güçlük indisi Sj: Madde standart sapması rjx: Madde ayırıcılık indisi

Testte bulunan maddelerin güçlük indekslerinin madde sayısına bölümü testin ortalama güçlüğü olarak tanımlanır (Atılğan, 2006). Bu tanımdan hareketle başarı testinin ortalama güçlüğü 0.45 olarak hesaplanmıştır. Testin orta güçlükte bir test olduğu söylenebilir.

6. Test maddelerinin ünite kazanımlarını temsil edip etmediği kontrol edildikten sonra 27 madde ile test, çalışma grubu olarak seçilen iki ilköğretim okulundan toplam 176 öğrenciye dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere öntest ve sontest olarak iki kez uygulanmıştır. Testte her doğru cevaba 1, her yanlış ve boş cevaba 0 puan verilmiştir. Yani öğrencinin bu testten alacağı en yüksek puan 27'dir. Başarı testi Ek 1'de verilmiştir.

Tablo 3.5: Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

	Soru Sayısı	N	\bar{X}	ss	Ortanca	Mod	KR20
Deneme	27	111	12.50	5.99	11	7	.85
Öntest	27	176	9.69	3.37	9	7	.65
Sontest	27	176	14.71	5.03	14	14	.78

Tablo 3.5 incelendiğinde 27 sorudan oluşan başarı testi 111 kişiye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluşturulan testin aritmetik ortalaması 12.50, standart sapması 5.99, ortancası 11, modu 7 ve KR20 güvenirlik katsayısı .85'tir. Öntest ve sontestte başarı testinin aritmetik ortalaması öntestte 9.69, sontestte 14.71; standart sapması öntestte 3.37, sontestte 5.03; ortancası öntestte 9 sontestte 14; modu öntestte 7, sontestte 14 ve KR20 güvenirlik katsayısı öntestte .65, sontestte .78'dir.

3.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği 1965 yılında Morris Rosenberg tarafından ergenlere yönelik benlik saygısı ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir. Kâğıt kalem testi şeklindedir ve grup olarak uygulanabilir. Uygulama aşamasında zaman sınırlaması yoktur. Ölçek toplam 63 maddeden oluşmaktadır ve 12 alt ölçeği vardır. Benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik, psikosomatik belirtiler, kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, ana-baba ilişkisi, babayla ilişki, psikik izolasyon ölçeğin alt ölçekleridir. Bu çalışmada, benlik saygısı alt ölçeği kullanılmıştır (Öner, 1997).

Çuhadaroğlu, 1985 yılında ölçeği Türkçe'ye çevirmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını yaparak Türkiye'deki ergenlerde de kullanılabilir hale getirmiştir. Rosenberg ABD'deki ergenlerde yaptığı çalışmada benlik saygısını çeşitli başka özelliklerle birlikte değerlendirmek amacıyla başka küçük alt ölçeklerden de yararlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına bunlar da alınmıştır. Ama her bir alt ölçeğin ölçtüğü özellikler ve değerlendirmeleri farklıdır. Benlik saygısı ölçeği 10

sorudan oluşmaktadır. Sorular, Guttman değerlendirme yöntemiyle puanlanmaktadır. Puanlamada, 1., 2. ve 3. sorular, 4. ve 5. sorular, 9. ve 10. sorular birlikte değerlendirilmektedir. İlk üç sorudan herhangi ikisini işaretlediye bu kümeden bir puan almış olur. 4. ve 5. sorudan herhangi birini işaretlediye yine bu kümeden bir puan alır. 9. ve 10. sorular da aynı şekilde değerlendirilir. 6., 7. ve 8. sorular ise kendi başlarına değerlendirilir. Böylece testi dolduran kişi tüm sorulardan puan aldığı zaman maksimum puanı 6 olmaktadır. 0-1 puan yüksek, 2-4 puan orta ve 5-6 puan düşük benlik saygısı düzeyi olarak saptanmıştır (Çuhadaroğlu, 1986).

Ölçeğin geçerlik çalışmasında benlik saygısı için psikiyatrik görüşmeler yapılmış ve yapılan değerlendirmede öğrencilerin benlik saygıları kendilerine ilişkin görüşlerine göre yüksek, orta, düşük olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanlar da aynı şekilde derecelendirildikten sonra görüşmelerden ve ölçekten elde edilen sonuçlar arasındaki uygunluk basit korelasyon ile hesaplanmış ve geçerlik oranı .71 olarak saptanmıştır. Güvenirlik çalışması için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ölçek deneklere birer ay ara ile iki kez uygulanmış ve alınan puanlar arasındaki korelasyon tespit edilmiştir. Benlik saygısı alt ölçeğinin güvenirlik katsayısı .75'tir (Çuhadaroğlu, 1986).

Tablo 3.6: Benlik Saygısı Ölçeği Test Analizi Sonuçları

	Soru Sayısı	N	\bar{X}	ss	Ortanca	Mod	KR20
Öntest	10	176	1.58	1.13	1	1	.69
Sontest	10	176	1.77	1.34	2	2	.72

Tablo 3.6 incelendiğinde 10 sorudan oluşan benlik saygısı ölçeği öntestte ve sontestte 176 kişiye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluşturulan testin aritmetik ortalaması öntestte 1.58, sontestte 1.77; standart sapması öntestte 1.13, sontestte 1.34; ortancası öntestte 1, sontestte 2; modu öntestte 7, sontestte 2 ve KR20 güvenirlik katsayısı öntestte .69, sontestte .72'dir.

Bu çalışmada da düzey derslikleri uygulamasının benlik saygısı üzerine etkisini ortaya çıkarmak için, deney ve kontrol grubu öğrencilerine Rosenberg Benlik Saygısı

Ölçeğinin alt ölçeği olan 10 soruluk benlik saygısı ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği' nin alt ölçeği olan benlik saygısı ölçeği Ek 2'de verilmiştir.

3.3.3. Görüşme Formları

Düzyer dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerin ve bu dersliklerde ders veren öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formların hazırlanmasında ilgili alanyazın taraması sonucu ulaşılan kuramsal açıklamalar, uzman görüşleri, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerden elde edilen veriler esas alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme metodunda, sorular önceden hazırlanmıştır, ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlanarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verilir (Ekiz, 2003).

3.3.3.1.Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma kapsamında, düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı ilköğretim okulunda üst, orta ve alt düzey dersliklerinde ders veren 5'i kadın 3'ü erkek olmak üzere toplam 8 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 3) kullanılmıştır. Öğretmen görüşme formunda, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren soruların yanı sıra öğretmenlerin düzey derslikleri uygulamasına ilişkin tutum ve davranışlarını, öğrencilerin durumlarını, uygulamanın öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yarattığı problemleri tespit etmek için hazırlanmış sorular da yer almaktadır. Hazırlanan görüşme formları, iki öğretim elemanına inceletilip uzman görüşleri alındıktan sonra, düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı ilköğretim okulunda görev yapan 5 öğretmene uygulanmış ve bu uygulama sonucunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Son şekli ile, 5'i kadın 3'ü erkek olmak üzere toplam 8 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Formda yer alan soruların yanı sıra, görüşmeler sırasında gerekli görüldükçe ek sorular da yöneltilmiştir. Görüşmeler, düzey dersliklerinde altıncı sınıf öğrencilerine ders veren öğretmenlerle birebir gerçekleştirilmiş ve her öğretmenle görüşme yaklaşık 25–30 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen ham veri metinleri değerlendirilmiştir.

3.3.3.2. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırma kapsamında üst, orta ve alt düzey dersliklerinde öğrenim görmekte olan ve her derslikten 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek 4). Öğrenci görüşme formunda öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren soruların yanı sıra, hangi düzey dersliğinde öğrenim gördükleri, düzey dersliklerine seçilme ölçütleri, bu uygulamaya taraftar olup olmadıkları, öğretmenlerin farklı düzey dersliğinde öğrenim gören öğrencilere ilişkin tutum ve davranışları, farklı düzey dersliğinde öğrenim gören öğrencilerin birbirlerine yönelik tutum ve davranışları, bu uygulamadan kendilerinin ve ailelerinin memnun olup olmama durumları ile ilgili görüşlerini elde etmek için hazırlanan sorular da yer almaktadır. Hazırlanan görüşme formları, iki öğretim elemanına inceletilip uzman görüşleri alındıktan sonra, düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı ilköğretim okulunda öğrenim gören 5 öğrenciye uygulanmış ve bu uygulama sonucunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Son şekli ile form kullanılarak öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Formda yer alan soruların yanı sıra, görüşmeler sırasında gerekli görüldükçe ek sorular da yöneltilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerle birebir gerçekleştirilmiş ve her öğrenciyle görüşme yaklaşık 25–30 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen ham veri metinleri değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada birden çok veri toplama süreci izlenmiştir. Bu süreçler aşağıda verilmiştir.

1. Çalışma grubu olarak belirlenen ve uygulama için yasal izin alınan ilköğretim okullarındaki öğrencilere başarı testi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği araştırmacı tarafından okul ortamında dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere iki kez uygulanarak çalışmanın nicel verileri elde edilmiştir.

2. 2005–2006 eğitim öğretim yılı Haziran ayı başında görüşme formları kullanılarak öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle öğretmen ve öğrencilerden randevu alınarak uygun zaman ve boş derslikler belirlenmiş, görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcının söyledikleri araştırmacı tarafından forma kaydedilmiştir. Bu aşamada 30 öğrenci ve 8 öğretmen olmak üzere toplam 38 kişi ile görüşülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenirken, bağımlı değişken ile ilgili olduğu düşünülen bir ya da birden çok değişkenin kontrol edilerek, ortalama puanların karşılaştırılmasını tanımlayan kovaryans analizine yer verilmiştir (Büyüköztürk, 2004). Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

1. Düzey dersliklerinin oluşturulduğu deney grubu öğrencileri ile karma dersliklerde öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencileri arasında öntestte başarı düzeyleri açısından fark olup olmadığını test etmek için SPSS 11.5 istatistik paket programı analiz yöntemlerinden bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

2. Akademik başarı açısından, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

3. Akademik başarı açısından, deney grubunda üst, orta ve alt düzey dersliklerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

4. Akademik başarı açısından, deney ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

5. Akademik başarı açısından, deney ve kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

6. Benlik saygısı açısından, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

7. Benlik saygısı açısından, deney grubunda üst, orta ve alt düzey dersliklerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

8. Benlik saygısı açısından, deney ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

9. Benlik saygısı açısından, deney ve kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme metinlerinin incelenmesinde iki analiz tipi de kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre, nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için alınması gereken ilk önlem, araştırmacının çalıştığı durumla etkileşim süresini uzatmasıdır. Bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler iki ay boyunca devam etmiştir. İkinci önlem araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılmasıdır. Bu çalışmanın nitel boyutunda veri kaynağı olarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerine yer verilmiş ve verilerin

analizinde bu farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin birbiriyle ilişkisi ve tutarlılığı incelenmiştir.

LeCompte ve Goetz (1982), nitel araştırmada toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasını önermektedir. Yani araştırmacı görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmalı ve yorumunu daha sonraya bırakmalıdır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da bulguların sunulmasında, görüşmelerle elde edilen bilgiler herhangi bir yoruma yer vermeden ayrı başlıklar halinde sunulmuş ve tartışma kısmında bütüncül olarak ele alınıp tartışılmıştır.

LeCompte ve Goetz (1982)'in güvenilirliğin artırılmasına ilişkin diğer önerisi araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesidir. Verilerin analizinde araştırmacılar arasında oluşacak uzlaşma noktaları, araştırmanın başkaları açısından da “kabul edilme” oranını arttıracaktır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla elde edilen ham veriler araştırmacının yanı sıra bir başka öğretim elemanı tarafından da analiz edilmiştir. İki öğretim elemanı tarafından elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve elde edilen nitel verilerin birbiri ile tutarlılığı incelenmiştir.

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla araştırmanın nitel verilerini oluşturan tüm dokümanlar olası bir inceleme için saklanmıştır.

BÖLÜM IV BULGULAR

Düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisi ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde; başarı testi, benlik saygısı ölçeği ve öğrenci, öğretmen görüşme formları ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına Ait Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, “Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.1.1.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	ss	\bar{X}	SH
Deney	86	Öntest	10.09	3.34		
		Sontest	14.40	5.53	14.09	.46
Kontrol	90	Öntest	9.31	3.37		
		Sontest	15.01	4.50	15.30	.45

Tablo 4.1.1.1’de görüldüğü gibi deney grubunun başarı testi sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=14.40$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=15.01$) biraz düşük olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 4.1.1.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Kontrol Edilen Değişken öntest	1164.014	1	1164.014	61.967	.000
Gruplama Ana Etkisi	63.131	1	63.131	3.361	.068
Hata	3249.730	173	18.785		
Toplam	42544.000	176			
Düzeltilmiş Toplam	4429.795	175			

Tablo 4.1.1.2.’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($F=3.361$; $p=.068$) gözlenmiştir.

4.1.2. İkinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, “Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubundaki düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.1.2.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.2.1. Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	ss	\bar{X}	SH
Üst düzey	34	Öntest	10.97	3.72		
		Sontest	18.91	4.39	18.30	.57
Orta düzey	30	Öntest	10.36	2.88		
		Sontest	12.90	3.59	12.71	.60
Alt düzey	22	Öntest	8.36	2.73		
		Sontest	9.50	3.83	10.70	.73

Tablo 4.1.2.1.'de görüldüğü gibi üst düzey dersliğinin başarı testi sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=18.91$) orta düzey dersliğinin ($\bar{X}=12.90$) ve alt düzey dersliğinin başarı testi sontest puan ortalamasından ($\bar{X}=9.50$) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler tablo 4.1.2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.2. Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Kontrol Edilen Değişken öntest	414.490	1	414.490	37.496	.000
Gruplama Ana Etkisi	841.804	2	420.902	38.076	.000
Hata	906.445	82			
Toplam	20459.000	86			
Düzeltilmiş Toplam	2608.756	85			

Tablo 4.1.2.2.'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları

arasında gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu ($F=38.076$; $p=.000$) gözlenmiştir. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.1.2.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2.3. Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest-Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Üst düzey/Orta düzey	5.592*	.836	.000
Üst düzey/Alt düzey	7.599*	.957	.000
Orta düzey/Alt düzey	2.007	.961	.119

*. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, düzey derslikleri arasında başarı açısından anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($p=.000$). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre üst-orta ve üst-alt düzey derslikleri arasında başarı açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, “Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin akademik başarı testine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ile standart hata değerleri Tablo 4.1.3.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Kız Öğrencilerin Akademik Başarı Testine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	ss	\bar{X}	SH
Deney	46	Öntest	10.41	3.99		
		Sontest	15.41	6.00	14.92	.61
Kontrol	52	Öntest	9.34	3.78		
		Sontest	15.48	4.59	15.90	.57

Tablo 4.1.3.1.'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı testi sontest puan ortalaması ($\bar{X}=15.41$) ile kontrol grubunun ortalamasının ($\bar{X}=15.48$) benzer olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 4.1.3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Kız Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Kontrol Edilen Değişken öntest	1060.345	1	1060.345	61.430	.000
Gruplama Ana Etkisi	23.020	1	23.020	1.334	.251
Hata	1639.788	95	17.261		
Toplam	26090.000	98			
Düzeltilmiş Toplam	2700.245	97			

Tablo 4.1.3.2.'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($F=1.334$; $p=.251$) gözlenmiştir.

4.1.4. Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı, “Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin akademik başarı testine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ile standart hata değerleri Tablo 4.1.4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Erkek Öğrencilerin Akademik Başarı Testine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	ss	\bar{X}	SH
Deney	40	Öntest	9.72	2.39		
		Sontest	13.25	4.76	13.14	.70
Kontrol	38	Öntest	9.26	2.74		
		Sontest	14.36	4.35	14.48	.72

Tablo 4.1.4.1.’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarı testi sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=13.25$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=14.36$) düşük olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 4.1.4.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Erkek Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Kontrol Edilen Değişken öntest	112.598	1	112.598	5.730	.019
Gruplama Ana Etkisi	34.542	1	34.542	1.758	.189
Hata	1473.744	75	19.650		
Toplam	16454.000	78			
Düzeltilmiş Toplam	1610.718	77			

Tablo 4.1.4.2.'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($F=1.758$; $p=.189$) gözlenmiştir.

4.1.5. Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı, “Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.1.5.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.5.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	ss	\bar{X}	SH
Deney	86	Öntest	1.59	1.14		
		Sontest	1.82	1.33	1.82	.12
Kontrol	90	Öntest	1.57	1.13		
		Sontest	1.73	1.35	1.73	.11

Tablo 4.1.5.1.'de görüldüğü gibi deney grubunun Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=1.82$) kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{X}=1.73$) benzer olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 4.1.5.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.5.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Kontrol Edilen Değişken öntest	94.550	1	94.550	74.543	.000
Gruplama Ana Etkisi	.298	1	.298	.235	.628
Hata	219.433	173	1.268		
Toplam	871.000	176			
Düzeltilmiş Toplam	314.358	175			

Tablo 4.1.5.2.'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($F=.235$; $p=.628$) gözlenmiştir.

4.1.6. Altıncı Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı, “Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubundaki düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.1.6.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.6.1. Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	ss	\bar{X}	SH
Üst düzey	34	Öntest	1.50	1.16		
		Sontest	1.52	1.26	1.58	.18
Orta düzey	30	Öntest	1.43	1.13		
		Sontest	1.53	1.30	1.62	.19
Alt düzey	22	Öntest	1.95	1.09		
		Sontest	2.68	1.12	2.46	.22

Tablo 4.1.6.1.’de görüldüğü gibi üst düzey dersliğinin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=1.52$) orta düzey dersliğinin ($\bar{X}=1.53$) ve alt düzey dersliğinin sontest puan ortalamasından ($\bar{X}=2.68$) düşük olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 4.1.6.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.6.2. Deney Grubundaki Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Kontrol Edilen Değişken öntest	38.044	1	38.044	34.407	.000
Gruplama Ana Etkisi	11.740	2	5.870	5.309	.007
Hata	90.666	82	1.106		
Toplam	437.000	86			
Düzeltilmiş Toplam	150.384	85			

Tablo 4.1.6.2.'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu ($F=5.309$; $p=.007$) gözlenmiştir. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.1.6.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.6.3. Deney Grubu Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Üst düzey/Orta düzey	.043	.263	1.000
Üst düzey/Alt düzey	.881*	.291	.010
Orta düzey/Alt düzey	.837*	.300	.020

*. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, düzey derslikleri arasında benlik saygısı açısından anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında benlik saygısı açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı, “Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.1.7.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.7.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Kız Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	ss	\bar{X}	SH
Deney	46	Öntest	1.50	1.06		
		Sontest	1.56	1.31	1.61	.16
Kontrol	52	Öntest	1.40	1.15		
		Sontest	1.57	1.44	1.52	.17

Tablo 4.1.7.1.’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan kız öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=1.56$) kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{X}=1.57$) benzer olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 4.1.7.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.7.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Kız Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Kontrol Edilen Değişken öntest	64.354	1	64.354	51.099	.000
Gruplama Ana Etkisi	.164	1	.164	.130	.719
Hata	119.643	95	1.259		
Toplam	426.000	98			
Düzeltilmiş Toplam	184.000	97			

Tablo 4.1.7.2.'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.130$; $p=.719$) gözlenmiştir.

4.1.8. Sekizinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt amacı, “Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.1.8.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.8.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Erkek Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	ss	\bar{X}	SH
Deney	40	Öntest	1.70	1.22		
		Sontest	2.12	1.31	2.15	.17
Kontrol	38	Öntest	1.81	1.06		
		Sontest	1.94	1.20	1.91	.18

Tablo 4.1.8.1.'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=2.12$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=1.94$) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 4.1.8.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.8.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Erkek Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Kontrol Edilen Değişken öntest	27.147	1	27.147	21.864	.000
Gruplama Ana Etkisi	1.100	1	1.100	.886	.350
Hata	93.123	75	1.242		
Toplam	445.000	78			
Düzeltilmiş Toplam	120.885	77			

Tablo 4.1.8.2.'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.886$; $p=.350$) gözlenmiştir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı, “Düzy dersliklerinde ders veren öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerle gerek ders içinde gerekse ders dışında en çok iletişim kuran öğretmenlerin, düzey dersliklerine ilişkin görüşleri, bu uygulamanın sağlıklı olarak değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle düzey derslikleri uygulamasına ilişkin olarak, düzey dersliklerinde derse giren öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Görüşme formunda yer alan soruları düzey dersliklerinin uygulandığı okulda 6. sınıflarda derse giren toplam 8 öğretmen yanıtlamıştır. Bu öğretmenlerden 5'i kadın 3'ü erkektir.

Görüşme formuna Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Sosyal Bilgiler, Müzik, İş ve Teknik Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Fen Bilgisi öğretmenleri yanıt vermiştir.

Kıdemlerine göre bakıldığında; öğretmenlerin ikisinin kıdemi 1–5, yine ikisinin kıdemi 6–10, birinin kıdemi 11–15, yine birinin kıdemi 16–20 yılları arasında yer alırken, ikisinin 21–25 yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, en azı 5 ay, en çoğu 8 yıl olmak üzere bu uygulamanın yapıldığı okulda görev yapmaktadır. Örnekleme alınan ve görüşme formunu dolduran 8 öğretmen de üst, orta ve alt düzey dersliklerinin hepsinde ders vermektedir.

Düzy derslikleri uygulamasını biliyor musunuz? Yanıt evetse düzey derslikleri nedir? sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin tamamı düzey kümesinin ne olduğunu bildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar aşağıda özetlenmiştir.

Altı öğretmen, düzey dersliklerini, “öğrencilerin, başarı seviyelerine göre sınıflandırıldığı derslikler” olarak tanımlamışlardır. Diğer öğretmenlerin verdikleri yanıtlar şunlardır:

“Başarılı ve başarısı düşük öğrencilerin ayrı ayrı değerlendirilip eğitilmesi”

“Öğrencilerin akademik başarı ya da sosyal konumlarına göre sınıflandırılması”

Yukarıda verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin, farklı kavramlar da kullansalar, düzey dersliklerine genelde, “öğrencilerin akademik başarılarına göre yerleştirildiği derslikler” anlamını yükledikleri söylenebilir.

Daha önce hiç düzey derslikleri ile çalıştınız mı? Sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin altısı daha önce düzey derslikleri ile çalıştıklarını, ikisi ise çalışmadıklarını belirtmişlerdir.

Buna bağlı olarak düzey dersliklerinin genel olarak okullarda uygulandığı söylenebilir.

Öğretmenlere, **öğrencilerin düzey dersliklerine seçilmelerinde göz önüne alınan ölçütleri biliyor musunuz?** sorusu sorulmuş ve tüm öğretmenler, öğrencilerin düzey dersliklerine seçilmelerinde göz önüne alınan ölçütleri, 5. sınıfta yıl içinde yapılan seviye tespit sınavlarının ortalamaları ve derslerdeki başarıları olarak belirtmişlerdir.

Sizce başka ölçütlerde göz önüne alınmalı mı? Yanıt evetse bu ölçütler neler olmalıdır? Sorusuna öğretmenlerin yarısı “evet” yanıtını verirken yarısı ise “hayır” yanıtını vermiştir. “Evet” yanıtını veren öğretmenlerden biri, sadece başarının değerlendirilmemesini, kişilik özelliklerinin de düzey dersliklerine seçilmelerinde göz önünde bulundurulmasını önerirken, diğer üç öğretmen ise, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine göre sınıflandırılmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında düzey derslikleri uygulamasına taraftar mısınız? Lütfen nedenlerini belirtiniz. Sorusuna öğretmenlerden üçü “evet” yanıtını verirken, beşi ise “hayır” yanıtını vererek taraftar olmadıklarını ifade etmişlerdir. “Evet” yanıtını veren öğretmenler, taraftar olma nedenleri arasında, düzey dersliklerinin rekabet oluşturup, çalışma azmini ve buna bağlı olarak da öğrenci başarısını arttırdığını belirtmişlerdir. Bu uygulamaya taraftar olmayan öğretmenler, taraftar olmama nedenleri

arasında, düzey dersliklerinin öğrencileri sınıflandırıp psikolojilerini olumsuz etkilediğini, öğrenciler arasında ayrımcılığa yol açtığını, her düzeydeki öğrencinin başarı ve etkileşimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğrenciler arasında ayrımcılığa yol açıyor ve sonuçta da ben zaten kötü sınıftayım diyen öğrenci, umutsuzluğa düşüp başarısız oluyor”.

“Özellikle alt düzey dersliğindeki öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri arasında ezilmesine sebep oluyor”.

Farklı düzey dersliklerinde ders yapmaktan memnun oluyor musunuz?

sorusuna üç öğretmen “evet” diyerek memnun olduklarını belirtirken, beş öğretmen ise “hayır” diyerek memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Memnun olan öğretmenler, memnun olma nedenleri arasında, her düzey dersliğinde öğrencilerin seviyesine göre ders işleyebildiklerini buna bağlı olarak da dersin daha verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Düzey dersliklerinde ders yapmaktan memnun olmayan öğretmenlerin memnun olmama nedenleri aşağıda yer almaktadır.

“Üst düzey çok başarılı, alt düzey ise çok başarısız olduğu için aradaki uçurum ders işlememi engelliyor. Oysa kötü öğrenciler ile iyiler aynı sınıfta olsa, kötüler olumlu davranışlara yönlendirilebilir”.

“İyi ve orta sınıfta ders işlemek iyi ama kötü sınıfta ders anlatımı zor. Karma sınıflar olsa bu kadar zorlanacağıma inanmıyorum”.

“Üst sınıfta rahat ders işleniyor ancak öğrencilerde kendilerine aşırı güven olduğu için ben bilirim havasına bürünüyorlar. Ayrıca alt sınıfta öğrenciler başarısızlığı kabul etmiş halde oldukları için, ders işlemek çok zor. Eğer başarılı ve başarısız öğrenciler aynı sınıfta bir arada olursa kontrol etmek daha kolay olur ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimi sayesinde başarılı öğrencilerin sosyal gelişimi, başarısız öğrencilerin ise ders başarı gelişimi sağlanmış olur”.

“Öğrencilerin sınıflandırılmasına karşı olduğum için düzey dersliklerinde ders yapmaktan memnun değilim”.

Öğrencileri karşılaştırdığınızda hangi sınıfta ders vermekten daha çok memnun oluyorsunuz? Sorusuna birer öğretmen üst düzey dersliği ve fark etmiyor yanıtını verirken, altı öğretmen ise orta düzey dersliği yanıtını vermişlerdir. Üst düzey dersliğinde ders vermekten memnun olan öğretmen, memnun olma nedenini, bu sınıfta

başarılı öğrencilerin daha çabuk anlaması olarak ifade ederken, orta düzey dersliği yanıtını veren altı öğretmenin memnun olma nedenleri ise aşağıda yer almaktadır.

“Üst düzeydekiler, kendilerine aşırı güvendikleri için, her şeyi biz biliriz havasındalar, daha ukalalar, alt düzeydekiler ise biz kötüyüz, yapamayız psikolojisinde kendilerine daha güvensizler. Bu da çocukların davranışlarına yansıyor” (2 öğretmen).

“Üst düzeye çıkmak amacıyla dersle daha ilgili ve daha gayretliler” (4 öğretmen).

Sizce düzey dersliklerinde yer alan öğrenciler arasında akademik başarı açısından çok büyük farklar var mı? Sorusuna öğretmenlerin yarısı “evet” yanıtını verirken, yarısı ise “hayır” yanıtını vermiştir. Evet, öğrenciler arasında akademik başarı açısından çok büyük farklar var diyen öğretmenlere, bunun nedenleri sorulduğunda üç öğretmen nedenleri, sınıflandırmaların öğrencilerin çalışma isteğini kırmasına, alt düzeyde kronik başarısızlık psikolojisinin, üst düzeyde de özgüvenin hâkim olmasına, üst düzeydekilerin gayretli, alt düzeydekilerin ise derse ilgisiz olmasına bağlamışlardır. Bir öğretmen ise neden belirtmemiştir. Öğrenciler arasında akademik başarı açısından çok büyük farklar yok diyen öğretmenlerin branşlarına bakıldığında, bu öğretmenlerin resim, müzik, iş ve teknik eğitimi gibi beceri dersi öğretmenleri oldukları görülmektedir. Öğrencileri, düzey dersliklerine yerleştirmede beceri dersleri göz önüne alınmamakta, sadece genel kültür derslerinden yapılan sınavlarda öğrencilerin başarı sıralamaları kullanılmaktadır. Bu da bize öğrencilerin yetenek ve beceri bakımından zaten karma sınıflarda olduğunu göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin, değişik düzey dersliklerinde yer alan öğrencilere ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık gözlüyor musunuz? sorusuna, beş öğretmen “evet” yanıtını vererek, üç öğretmen ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerden yanıt evetse, ne tür farklı tutum ve davranışlar gösterdiklerini belirtmeleri istenmiş ve öğretmenlerin yanıtları aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenler, üst düzey dersliğinde daha ılımlı, alt düzey dersliğinde daha sert tutum sergiliyorlar”.

“Bazı öğretmenler, alt düzey dersliğindeki öğrencilerle pek ilgilenmiyorlar”.

“Öğretmenler, üst düzey dersliğindeki öğrenciler başarılı diye daha çok onlarla ilgileniyorlar” (2 öğretmen).

“Öğretmenler, farklı düzey dersliklerinde farklı ders işliyorlar. Örneğin bazı konuları alt düzey dersliğinde anlatmadan geçiyorlar”.

Değişik düzey dersliklerinde yer alan öğrencilere karşı siz farklı tutum ve davranışlar içine giriyor musunuz? sorusuna iki öğretmen “evet” yanıtını verirken, diğer altı öğretmen ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. “Evet” yanıtını veren öğretmenlere, ne tür farklı tutum ve davranışlarda bulduklarını belirtmeleri istendiğinde, öğretmenler öğretim aşamasında her düzey dersliğinde öğrencilerin seviyesine göre ders işlediklerini ve öğrencilerin seviyesine göre davranış geliştirdiklerini belirterek farklı tutum ve davranışları olumlu anlamda kullanmışlardır.

Disiplin sorunları açısından bakıldığında, sizce hangi düzey dersliğinde daha çok disiplin sorunu yaşanıyor? Sorusu öğretmenlere sorulmuş ve üç öğretmenin üst düzey dersliği, yine üç öğretmenin alt düzey dersliği ve iki öğretmenin ise hem alt hem üst düzey dersliği yanıtını verdikleri görülmüştür. Bunun nedenleri ile ilgili öğretmenlerin belirttikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

“Hem üst, hem de alt düzey dersliğinde daha çok disiplin sorunu yaşanmaktadır. Üst düzey dersliğindekilerin kendini çok yeterli bulması, alt düzey dersliğindekilerin ise her şeyi boşvermiş durumda olması sorun yaratıyor. Öğrencilerle baş etmek güçleşiyor”.

“Üst düzey dersliğinde ukalalık çok fazla. Egoist ve benciller. Kendilerini seçilmiş gördükleri için şımarıklar. Alt düzey dersliğinde ise öğrencilerde dışlanmışlık duygusu hâkim. Bu nedenle her iki derslikte de disiplin sorunu daha çok yaşanıyor”.

“Alt düzey dersliğinde, derse ilgisi olmayan, geç anlayan ve kırk dakika bile derse dayanamayan öğrenciler var. Bunlar da dikkat çekmek için çok disiplinsiz davranıyorlar. Bu nedenle alt düzey dersliğinde daha çok disiplin sorunu yaşanıyor” (3 öğretmen).

“Biz zaten çok biliyoruz, dersi dinlemesek de yaparız havasında oldukları için çok şımarıklar ve bu da üst düzey dersliğindeki öğrencilerin daha çok disiplinsiz davranmalarına neden oluyor” (2 öğretmen).

“Bence üst düzey dersliğindeki öğrencilerin daha çok disiplinsiz davranmalarının nedeni biz her şeyi biliyoruz havasında olmaları ve bu öğrencilerin velilerinin her dediklerini yapmaları sonucu onların şımarık olmaları olarak belirtilebilir”.

Genel olarak, hangi düzey dersliğinde yer alan öğrencilerde daha çok psikolojik sorunlar yaşanmaktadır? Sorusuna birer öğretmen üst düzey dersliği ve hem üst düzey dersliği hem alt düzey dersliği yanıtını verirken, altı öğretmen de alt düzey dersliği yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin, verdikleri yanıtların nedenleri aşağıda verilmiştir.

“Üst düzey dersliğinde öğrenciler, birbirlerinin başarılarını kıskandıkları için daha çok psikolojik sorun yaşanmaktadır”.

“Üst düzey dersliğindeki öğrencilerin birbirleriyle yarıştırmalarından, alt düzey dersliğindeki öğrencilerin de sürekli başarısız olmanın verdiği sıkıntıyı taşımasından hem üst düzey dersliğinde hem de alt düzey dersliğinde psikolojik sorun yaşanmaktadır”.

“Alt düzey dersliğinde öğrenciler, başaramam korkusuyla bunalıma düşüyorlar”.

“Alt düzey dersliğindeki öğrenciler, genellikle ailevi problem yaşayan çocuklar olduğu için, bunlarda psikolojik sorun yaşanıyor”.

“Ben kötü sınıftayım, öğretmenler bize kötü davranacaklar psikolojisine giriyorlar, bu nedenle de alt düzey dersliğinde daha çok psikolojik sorun yaşanıyor”.

Öğrenci velilerinin düzey derslikleri uygulamasına ilişkin olumlu ve olumsuz tepkileri nelerdir? Sorusu öğretmenlere sorulmuş ve velilerin, uygulama ile ilgili olumlu ve olumsuz tepkilerini öğretmenler aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Üst düzey sınıfta çocuğu bulunan veliler durumdan oldukça memnunlar ve çocuklarıyla gurur duyuyorlar. Ayrıca veliler okula da maddi (bilgisayar, tepegöz alımı için) katkıda bulunuyorlar” (7 öğretmen).

Bir öğretmen uygulama ile ilgili velilerin olumlu düşüncesi olmadığını belirtmiştir.

“Orta ve alt düzeyde çocuğu olan veliler, çocuklarının üst düzeyde olmasını istediklerinden bu durumdan huzursuz oluyorlar. Çocuklarının sınıflandırılmasına karşı çıkıyorlar” (4 öğretmen).

“Alt düzey dersliğinde çocuğu olan veliler, bizim çocuklarımızın başarı durumları zaten düşük diye küskün bir tavır sergiliyorlar”.

“Öğrencisi alt düzeyde olan veliler, biraz içlerinden, biraz da açıkça sitem ediyorlar”.

Görüldüğü gibi düzey derslikleri uygulaması ile ilgili olarak veliler tepkileri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki çeşittir. Genel anlamda bakıldığında çocuğu üst düzey dersliğinde olan velilerin bu uygulamayı benimseyip destek verdiği görülürken, çocuğu alt düzey dersliğinde olan velilerin ise bu uygulamaya karşı çıktığı ve sitem ettiği görülmektedir.

Veli olarak kendi çocuğunuzun düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı okulda öğrenim görmesini ister misiniz? Sorusuna öğretmenlerin yarısı “evet” yanıtını, diğer yarısı ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerden verdikleri yanıtın nedenlerini belirtmeleri istenmiş ve öğretmenlerin belirttiği nedenler aşağıda verilmiştir.

“Çünkü kendi bilgi seviyesindeki öğrencilerle birlikte aynı sınıfta öğrenim görmesini isterim” (3 öğretmen).

“Çocuğumun kendi seviyesindeki arkadaşlarıyla birlikte daha başarılı olacağını düşünüyorum. Özellikle orta düzey dersliğinde öğrenim görmesini isterim. Çünkü orta düzey dersliğinde hep üst düzeye yükselmek için gayretli çalışır”.

“Adil bir sistem olmadığı için bir grubun ezilmesine, diğerlerinin yücelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle çocuğumun düzey dersliklerinin uygulandığı okulda öğrenim görmesini istemem”.

“Aynı binada öğrencilerin bu şekilde sınıflandırılmasını onların kişilik gelişimleri açısından uygun bulmadığım için kendi çocuğumun düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı okulda öğrenim görmesini istemem”.

“Doğru-yanlış davranışları daha iyi görebilmesi için çocuğumun her seviyeden öğrencilerin aynı sınıfta olduğu bir okulda öğrenim görmesini isterim. Bu nedenle, düzey derslikleri uygulanan okulda öğrenim görmesini istemem”.

“Hayır” yanıtını vererek çocuğunun düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı okulda öğrenim görmesini istemeyen bir öğretmen ise neden belirtmek istememiştir.

Genel olarak bakıldığında sizce düzey derslikleri uygulamasının öğrenciler üzerinde ne gibi olumlu ya da olumsuz etkileri vardır? Sorusuna bir öğretmen görüş belirtmezken, diğer öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin gelecek yaşantılarını da etkileyen bir uygulama diye düşünüyorum. İyilerin daha iyi, kötülerin daha kötü olmasına yani uçların oluşmasına sebep oluyor”.

“Üst düzeydeki öğrenciler birbirlerinin başarılarını kıskandıkları için düzey derslikleri arkadaşlık ilişkilerini bozuyor”.

“Düzy derslikleri olumlu olarak öğrencileri sınavlara daha iyi motive ediyor. Öğrenciler daha gayretli çalışıyorlar”.

“Öğrencileri psikolojik yönden etkiliyor. Üst düzeydekilerde kendine aşırı güven, alt düzeydekilerde ise aşırı güvensizlik oluşuyor”.

“Başarısız öğrenciler genellikle başarılı öğrenciler tarafından dışlanıyor”.

“Bu uygulama ile iyiler hep teşvik edilirken, kötüler eziliyor”.

“Yarış ortamı oluşturup öğrencileri çalışmaya teşvik etmesi yönünden düzey derslikleri uygulaması olumlu ama öğrencilere karşı yapılan açık değerlendirmeler onların psikolojisini bozuyor”.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bir öğretmen dışında diğer öğretmenlerin tümü düzey dersliklerinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Düzy derslikleri uygulamasının yararlı olup olmadığına ilişkin genel düşünceniz nedir? Sorusu öğretmenlere sorulmuş ve bir öğretmen görüş belirtmezken, diğer öğretmenlerin verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

“Üst düzeydekiler için yararlı ancak diğer öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğuruyor”.

“Üst düzeyde öğrencilerin daha da başarılı olduğunu, alt düzeydekilerin başarısının daha da kötüleştiğini ve orta düzeydeki öğrencilerin ise başarısının değişmediğini düşünüyorum”.

“Öğrenciler sınıfta her düzeyden öğrenciyi görüp örnekler alabilmeli. Bu nedenle yararlı olmadığını düşünüyorum”.

“Bence öğrenciler, düzey dersliklerinde kendi seviyesindeki öğrencilerle yarıştığı için yararlı”.

“Yararsız olduğunu düşünüyorum. Düzey dersliklerinde bazı öğrencilerin kaybedildiğini düşünüyorum”.

“Öğrencileri açık açık sınıflandırdığı için psikolojik yapılarını bozduğunu düşünüyorum. Bu nedenle bence olumlu değil”.

“Düzey dersliklerine öğrencileri yerleştirmede daha titiz davranılırsa daha yararlı olabilir diye düşünüyorum”.

Değişik düzey dersliğinde ders veren öğretmenler arasında problemler çıkıyor mu? Sorusu öğretmenlere sorulmuş ve sadece bir öğretmenin “evet” yanıtını verdiği, diğer öğretmenlerin ise “hayır” yanıtını verdiği görülmüştür. Evet diyenlerden ne tür problemler çıktığını belirtmeleri istenmiş ve evet yanıtını veren öğretmen, kendi okullarında sorun olmadığını ancak genel anlamda bu uygulamanın yapıldığı okullarda üst düzey sınıflarına ders veren öğretmenlerin kendilerini çok başarılı saydıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlere, düzey dersliklerine ilişkin başka sorunları, önerileri ya da düşünceleri olup olmadıkları sorulmuş ve varsa belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin düzeylerine bakılmaksızın karma sınıflar oluşturulması, psikolojilerini olumlu etkileyecektir. Alt düzeydekiler, başarılı öğrencilerle birlikte aynı sınıfta daha gayretli olup çok çalışacaklardır”.

“Zaten Milli Eğitim Bakanlığı da öğrencileri OKS ile Fen Liseleri ve Anadolu Liselerine yerleştiriyor. Bu nedenle bizim de düzey derslikleri oluşturmamız ve böylece öğrencilerin hangi konumda ve başarıda olduğunu bilmemiz gerekir”.

“Düzen dersliklerinden ziyade, sınıflarda her düzeyden öğrenci bulunmalı yani karma sınıflar oluşturulmalı”.

“Düzen derslikleri üst düzeydeki öğrenciler için sorun oluşturmazken, alt düzeydeki öğrenciler için dışlanma sorununu ortaya çıkarıyor. Bu nedenle kaldırılması gerektiğini düşünüyorum”.

“Farklı düzeydeki öğrencilerin karma sınıflarda dengeli dağılım ile aksiyon ve reaksiyon yönlerinin gelişmesi sağlanabilir”.

Genel anlamda öğretmenler, düzey derslikleri uygulamasını, öğrencilerin kişilik gelişimi açısından olumsuz bulmuşlardır. Karma sınıflarda öğrencilerin birbirlerine hem eğitim hem de öğretimde olumlu örnek olacağını, bu sayede de başarısı düşük öğrencilerin çalışan arkadaşlarını örnek alarak daha da çok çalışacaklarını, ders başarısı yüksek öğrencilerin de diğer arkadaşlarının olumlu davranışlarını örnek alıp iyi öğitilebileceğini önermişlerdir.

Gömlüksiz'in (1997) çalışmasında da düzey derslikleri uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri elde edilmiş ve bulguların bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

4.1.10. Onuncu Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın onuncu alt amacı, "Düzyer dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Düzyer dersliklerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin düzey derslikleri oluşturulmasına ilişkin görüşleri, bu uygulamanın sağlıklı olarak değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle düzey derslikleri uygulamasına ilişkin olarak, düzey dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Görüşme formunda yer alan soruları, düzey dersliklerinin uygulandığı okulda üst düzey, orta düzey ve alt düzey dersliğinde öğrenim görmekte olan toplam 30 6. sınıf öğrencisi yanıtlamıştır. Bu öğrencilerin 15'i kız, 15'i erkektir.

Bu öğrencilerin 10'u üst düzey dersliğinde, 10'u orta düzey dersliğinde, yine 10'u ise alt düzey dersliğinde öğrenim görmektedir.

Düzyer derslikleri uygulamasını biliyor musunuz? sorusu öğrencilere sorulmuş ve 23 öğrenci "evet" yanıtını verirken, 7 öğrenci ise hayır yanıtını vermiştir. Yanıtlara bakıldığında, düzey dersliklerini tanımlayabilen öğrencilerin 9'u üst düzey dersliğinden, 8'i orta düzey dersliğinden ve 6'sı ise alt düzey dersliğindedir. Yanıt evetse düzey derslikleri nedir? Sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

"Bilgi seviyesine göre ayarlanan sınıflardır" (4 öğrenci).

"Öğrencilerin başarı açısından sınıflandırılmasıdır" (2 öğrenci).

" Öğrencilerin kendi düzeylerine yani kapasitelerine göre sınıflandırılmasıdır".

"Öğrencileri notlarına göre sınıflandırmaktır".

"Öğrencileri başarıya göre ayıran sınıflardır" (13 öğrenci).

"Seviye tespit sınavları ile sınıf belirlemedir".

"İyi, kötü, normal olarak sınıflara öğrencilerin ayrılmasıdır".

Öğrencilerin yaptıkları tanımlara bakıldığında, düzey dersliklerine “öğrencilerin başarılarına ve ders notlarına göre yerleştirildikleri sınıflar” anlamını yükledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin düzey dersliklerine seçilmelerinde göz önüne alınan ölçütleri biliyor musunuz? Sorusu öğrencilere sorulmuş ve toplam 30 öğrencinin 20’si “evet” yanıtını vererek, düzey dersliklerine seçilmelerinde göz önüne alınan ölçütleri bildiklerini belirtmişlerdir. Düzey dersliklerini tanımlamada olduğu gibi, seçilme ölçütlerini belirtmede de orta ve alt düzey dersliklerinden 5’er öğrenci biliyoruz yanıtını vererek ölçütleri ifade ederken, üst düzey dersliğinden 10 öğrencinin tamamı “evet” yanıtını vererek ölçütleri ifade etmişlerdir. Yanıt evetse düzey dersliklerine seçilme ölçütleri nelerdir? Sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin çalışkanlık tembellik durumları”.

“Başarı durumuna göre sıralanıyoruz” (13 öğrenci).

“Bilgi ve başarı seviyeleri göz önünde bulunduruluyor”.

“Seviye tespit sınavlarının ortalamasına göre sıralanıyoruz” (4 öğrenci).

“Çalışkan, az çalışkan, tembel diye sıralanıyoruz”.

Sizce başka ölçütler de göz önüne alınmalı mı? Sorusuna öğrencilerin sadece 7’si “evet” yanıtını verirken, 23’ü “hayır” yanıtını vererek başka ölçütlerin göz önüne alınmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Alt düzey dersliğinden hiçbir öğrenci, başka ölçütlerin de göz önünde bulundurulmasını istememiştir. “Evet” yanıtını veren öğrencilerden bu ölçütlerin neler olabileceğini belirtmeleri istendiğinde 3’er öğrenci ailelerin maddi durumuna göre sınıflandırılmalarını ve kendi davranışlarının da dikkate alınmasını önerirken bir öğrenci, sosyal etkinliklerin de sınıflara ayrılmada rol oynaması gerektiğini belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında düzey derslikleri uygulamasına taraftar mısınız? Sorusu öğrencilere sorulmuş ve 12 öğrencinin bu uygulamaya taraftar olduğu görülürken, 18 öğrencinin ise taraftar olmadığı görülmüştür. Taraftar olan 12 öğrencinin 8’i üst düzey dersliğinde, 2’si orta düzey dersliğinde ve diğer 2’si de alt düzey dersliğinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerden taraftar olma ve olmama nedenlerini belirtmeleri istenmiş ve “evet” diyerek taraftar olan öğrencilerin taraftar olma nedenleri aşağıda verilmiştir.

“Başarının belirlenmesi için gerekli. Başarı belirlenince de öğrenciler daha hırslı ve gayretli çalışıyorlar” (11 öğrenci).

“Çalışkanlarla çalışkan olmayanlar birlikte aynı sınıfta olunca, çalışkan olmayanlar, çalışkanların dikkatini dağıtıyor. Bu şekilde ise çalışkan olmayanlar bizi engelleyemiyor”.

“Hayır” diyerek taraftar olmadıklarını belirten öğrencilerden orta düzey dersliğinde yer alan 6 öğrenci ile alt düzey dersliğinde yer alan 5 öğrenci neden belirtmemiştir. Düzey derslikleri uygulamasına taraftar olmayan diğer öğrencilerin taraftar olmama nedenleri aşağıda verilmiştir.

“Çünkü sınıflar arasında tartışma ve ayrımcılık oluyor” (2 öğrenci).

“Sınıflar arasındaki rekabet arkadaşlar arasında dargınlığa sebep olduğu için düzey derslikleri oluşturulmasını istemiyorum”.

“Üst düzey öğrencileri çalışkanız havasına girdiği için sınıflandırılmayı istemiyorum”.

“ Bizlerin çalışkan, tembel diye ayrılması yanlış olduğu için taraftar değilim”.

Dikkati çeken bir nokta, düzey derslikleri uygulamasına taraftar olmayan 18 öğrencinin 2’sinin üst düzey dersliğinde öğrenim görmekte iken, 8’inin orta düzey dersliğinde ve yine 8’inin de alt düzey dersliğinde öğrenim görmekte olmasıdır.

Sizce düzey dersliklerinde yer alan öğrenciler arasında akademik başarı açısından çok büyük farklar var mı? Sorusu öğrencilere sorulmuş ve toplam 30 öğrenciden 20 öğrencinin “var” yanıtını verdiği görülürken 10 öğrencinin ise “yok” yanıtını verdiği görülmüştür. “Var” yanıtını veren 20 öğrencinin 8’i üst düzey dersliğinde, 6’sı orta düzey dersliğinde ve yine 6’sı alt düzey dersliğinde öğrenim görmektedir. Öğrencilere, başarı farkının nedenleri sorulmuş ve başarı farkı var diyen öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Üst düzey dersliğinde yer alan 7 öğrenci başarı farkının nedenini, “Alt düzeydekiler çalışmıyor, biz daha çok çalışıyoruz” şeklinde belirtirken, üst düzey dersliğinde öğrenim gören 1 öğrenci ise neden belirtmek istememiştir. Orta ve alt düzey dersliğinde öğrenim gören 8 öğrenci başarı farkının nedenini, üst düzeydekilerin daha çok çalışması, kendilerinin ise daha az çalışması olarak ifade ederken, alt düzey dersliğinden 1 öğrenci öğretmenlerin üst düzey dersliği ile daha çok ilgilendiğini eklemiştir. Öğrencilerden 3’ü ise neden belirtmemiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin, değişik düzey dersliklerinde yer alan öğrencilere ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık gözlemleniyor musunuz? sorusuna 19 öğrenci “evet” yanıtını verirken 11 öğrenci ise “hayır” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin, değişik düzey dersliklerinde yer alan öğrencilere ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık gözlediklerini belirten öğrencilerin dersliklere göre dağılımına bakıldığında, 4 öğrencinin üst düzey dersliğinden, 7’sinin orta düzey dersliğinden ve 8’inin ise alt düzey dersliğinden olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, farklı tutum ve davranışlar gösterdiğini açıklayan öğrencilerden üst düzey dersliklerinde olanların verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

“Çalışkan sınıfa yani bize daha ayrıcalıklı davranıyorlar”.

“Düzeyi iyi olan sınıfı diğer sınıflarla sürekli karşılaştırıyorlar ve bu nedenle başarısız sınıftaki öğrenciler, öğretmenlere karşı soğuyor ve derslerle ilgilenmek istemiyorlar”.

“Bizimle daha çok ilgileniyorlar ve bizden daha çok başarı beklediklerini belli ediyorlar”.

Üst düzey dersliğinden bir öğrenci, öğretmenlerin farklı tutum ve davranışları hakkında görüş belirtmek istememiştir. Orta düzey dersliğindeki öğrencilerin görüşleri ise aşağıda verilmiştir.

“Bazı öğretmenler sürekli 6-C ile 6-B ve 6-A’ yı karşılaştırıyorlar. Onların daha çabuk öğrendiğini söylüyorlar” (4 öğrenci).

“Çalışkanlara daha ilgili, tembellere ise ilgisiz davranıyorlar” (2 öğrenci).

“Her konuda 6-C haklı. Onlara genelde izin verirken, biz aynı izni istesek bize izin vermiyorlar. Kısaca ayrımcılık”

Öğretmenlerin, değişik düzey dersliklerinde yer alan öğrencilere ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık gözlediklerini belirten alt düzey derslik öğrencilerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bize anlatılmayan dersler diğer düzey dersliklerinde anlatılıyor” (2 öğrenci).

“Bizi 6-C ile kıyaslıyorlar ve hep onlara daha ilgili davranıyorlar. Ayrıca onlardan başarı beklediklerini ve ümitli olduklarını hep belli ediyorlar” (5 öğrenci).

“Çalışkanlara iyi, tembellere kötü davranıyorlar”.

Görüldüğü gibi düzey dersliklerinde, öğretmenlerin tutum ve davranışlarındaki farklılığı olumsuz olarak değerlendiren öğrencilerin çoğu orta ve alt düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerdir. Öğrencilerin rahatsız olduğu en önemli konu ise

öğretmenlerin genellikle orta ve alt düzey dersliklerinde yer alan öğrencileri üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerle kıyaslamalarıdır. Önemli bir nokta ise, öğretmenlerin üst düzey dersliğindeki öğrencilerle daha çok ilgilendiğini üst düzey dersliklerinde yer alan öğrenciler de bilmektedir. Ancak bundan şikâyetçi ve rahatsız olanlar ise orta ve alt düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerdir.

Öğretmenleriniz sizi, diğer düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerle karşılaştırıyorlar mı? Sorusuna üst ve orta düzey dersliğinden 7, alt düzey dersliğinden ise 8 öğrenci evet yanıtını vererek öğretmenlerinin kendilerini diğer dersliklerinde yer alan öğrencilerle karşılaştırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden ne tür karşılaştırmalar yaptıklarını belirtmeleri istenmiş, verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Üst düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtlar:

“Bizim daha çok bilgiçlik yaptığımızdan, konuştuğumuzdan rahatsız oluyorlar ve daha çok 6-B ile kıyaslıyorlar” (5 öğrenci).

“Bizim sürekli şımarık olduğumuzu söyleyip diğer sınıflarla karşılaştırıyorlar”.

“Siz çalışkansınız ama nankörsünüz, onlar çalışkan değil ama davranışları daha iyi diye kıyaslıyorlar”.

Orta düzey dersliğindeki öğrencilerin verdikleri yanıtlar:

“Başarısız olan sınıfla, başarılı olan sınıfı karşılaştırıyorlar” (3 öğrenci).

“Bizi sürekli 6-C ile onlar daha çok çalışıyor diye kıyaslıyorlar” (3 öğrenci).

“Davranış ve başarı açısından bizi 6-C ile kıyaslıyorlar”.

Alt düzey dersliğindeki öğrencilerden 4’ü “diğer sınıflarla çalışma durumumuzu kıyaslıyorlar ve bizi hep çalışmayanlar olarak görüyorlar” derken diğer 4’ü ise “Bizi hep 6-C ile kıyaslıyorlar ve onları sevdiklerini, onlarla ilgilendiklerini belli ediyorlar” diyerek öğretmenlerin düzey dersliklerindeki öğrencileri kıyasladıklarını belirtmişlerdir.

Düzyer dersliklerinde aynı öğretmenler mi ders veriyor? Sorusuna tüm öğrenciler “evet” yanıtını vererek aynı öğretmenlerin ders verdiğini belirtmişlerdir.

Diğer düzey dersliklerindeki arkadaşlarınız size karşı farklı tutum ve davranışlar içine giriyorlar mı? Sorusuna üst düzey dersliğinden 7, orta düzey dersliğinden 6 ve alt düzey dersliğinden 8 öğrenci “evet” yanıtını vermişlerdir.

Arkadaşlarının ne tür farklı tutum ve davranışlarda buldukları ile ilgili, üst düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

“Biz çalışkan sınıfta olduğumuz için, 6-B ve 6-A bizimle pek konuşmuyorlar, uzak duruyorlar” (2 öğrenci).

“Sürekli kendilerini bizle kıyaslayıp kendi kendilerine küsüyorlar”.

“Kendilerini bizle kıyaslayıp bizi kıskanıyorlar. Bazen sınıflarına bile bizi almıyorlar” (4 öğrenci).

Orta düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

“Biz orta sınıftayız diye iyi sınıftakiler bizi kendilerinden altta ve kötü görüyorlar”.

“6-C, başarılıyız diye havalanıyor ve şımarık davranıyorlar” (4 öğrenci).

“Başarılı sınıftakilerin çoğu bizimle oynamıyor ve küçük bir hata yapınca bize bağırıyorlar”.

Alt düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

“Başarısızız diye bizden uzak duruyorlar ve bize havalı ve şımarık davranıyorlar” (5 öğrenci).

“Kendilerini bizden üstün görüyorlar” (2 öğrenci).

“Bizi hep tembel olarak görüyorlar. Tembel olduğunuz için öğretmenler size yazılıda kolay soruyor diyorlar”.

Görüldüğü gibi üst düzey dersliğindeki öğrenciler, diğer sınıflarda yer alan arkadaşlarının genellikle kendilerinden uzak durduklarını ve kendi kendilerine küstüklerini belirtirken, orta ve alt düzey dersliğinde yer alan öğrenciler ise üst düzey dersliğindeki öğrencilerin genellikle şımarık, havalı davrandıklarını ve kendilerini küçük gördüklerini belirtmektedir. Orta ve alt düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin görüşleri, üst düzey dersliğindeki öğrencilerin gerçekten çalışkanız diye bu şekilde davrandığının bir sonucu olabilir. Ya da üst düzey dersliğindeki öğrenciler, şımarık ve havalı davranmasalar bile orta ve alt düzey dersliğindeki öğrenciler kendi kendilerine alınganlık gösteriyor olabilir.

Sizden diğer düzey dersliklerindeki arkadaşlarınızı tanımlamanız istenseydi, nasıl tanımlardınız? Sorusuna üst düzey dersliğinden 7, orta düzey dersliğinden 6 ve alt düzey dersliğinden 5 öğrenci yanıt vermiştir. Üst düzey dersliğinden 7 öğrenci, orta ve alt düzey dersliğindeki öğrencileri, “iyi ve hoşgörülü insanlar, ama çalışkan değil” şeklinde tanımlamıştır. Orta düzey dersliğinden 4 öğrenci, üst düzey dersliğindekileri “iyi sınıftayız diye havaya giriyorlar”, alt düzey dersliğindekileri ise “kendilerini sürekli küçük görüyorlar” şeklinde tanımlarken 2 öğrenci ise, üst düzey dersliğindekileri “çalışkan ve şımarık”, alt düzey dersliğindekileri de “tembel ve uslu” olarak tanımlamıştır. Alt düzey dersliğindeki öğrenciler, üst düzey dersliğindekileri “çalışkan oldukları için şımarık ve kendilerini yüksekte görüyorlar” şeklinde tanımlarken 1 öğrencinin yanıtı “orta düzey dersliğindekileri seviyorum ama üst düzey dersliğindekileri hiç sevmiyorum çünkü onlar şımarık” şeklindedir.

Anne-babanız düzey derslikleri uygulamasını nasıl buluyor? Sorusu öğrencilere sorulmuş ve öğrenci velilerinin de düzey derslikleri uygulamasına bakış açıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında, üst düzey dersliklerinde öğrenim görmekte olan 9, orta düzey dersliklerinden 8 ve alt düzey dersliklerinden de 4 öğrenci velilerinin bu uygulamaya olumlu baktığını belirtmektedir. Bu uygulamaya velilerin olumlu bakma nedenleri arasında, çocuklarının başarı durumlarını daha iyi takip edebilmeleri, çocuklarının kendi seviyesindeki arkadaşları ile aynı sınıfta olmasından memnun olmaları, düzey derslikleri sayesinde çocuklarının hırslanıp daha da çok çalışması yatmaktadır. Genel anlamda bakıldığında bu uygulamaya olumlu bakan öğrenci velileri, çocukları üst düzey dersliklerinde öğrenim gören velilerdir. Bu uygulamayı veliler “olumsuz” buluyor yanıtını veren öğrencilere bakıldığında, 1 öğrencinin üst düzey dersliğinde, 2 öğrencinin orta düzey dersliğinde ve 6 öğrencinin ise alt düzey dersliğinde öğrenim gördüğü görülmektedir. Olumlu bakan öğrenci velilerinin aksine, olumsuz bakan öğrenci velileri, genellikle alt düzey dersliğinde çocuğu olan ailelerdir. Üst düzey dersliğinden 1 öğrenci, velilerin bu uygulamayı olumsuz bulma nedenini, başarısız arkadaşlarının bu gruptan ayrıldığını düşünmeleri olarak belirtirken, orta düzey dersliğinden 2 öğrenci, öğrencilerin birbirinden başarıları bakımından ayrılmasına karşı oldukları için ve öğrencilere eşit davranılmadığını düşünmeleri olarak belirtmişlerdir. Alt düzey dersliğinden 4 öğrenci de, orta düzey dersliğindeki arkadaşları gibi velilerinin öğrencilere eşit davranılmadığı için bu uygulamaya olumsuz baktıklarını belirtmişlerdir.

Yine alt düzey dersliğinden iki öğrenci de velilerin, öğrencilerin düzey dersliklerinde düzeylerine göre ayrılmalarına karşı olduklarını belirtmişlerdir.

Okulda, düzey derslikleri uygulamasından rahatsız oluyor musunuz?

Sorusuna toplam 9 öğrenci “evet” yanıtını vererek rahatsız olduklarını belirtirken, 19 öğrenci ise “hayır” yanıtını vererek rahatsız olmadıklarını belirtmişlerdir. Düzey dersliklerinden rahatsız olan öğrencilerin 2’si üst düzey dersliğinde iken, 7’si ise alt düzey dersliğinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre, orta düzey dersliğinde öğrenim gören öğrencilerden rahatsız olan öğrenci yoktur. Öğrenciler, rahatsız olma ve olmama nedenleri sorulmuş ve rahatsız olan öğrencilerden üst düzey dersliklerinde olanlar, “diğer dersliklerdeki öğrenciler, biz çalışkanız diye bizim yanımıza gelmiyorlar, ama biz hepsiyle arkadaş olmak istiyoruz ve ayırım yapılmasını istemiyoruz” ve “çalışkanlarla çalışmayanlar ayrıldığı için sevmiyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Alt düzey dersliklerinden 2 öğrenci, “öğretmenler hep 6-C’yi çalışkan görüyorlar ve onlardan başarı bekliyorlar. Bu nedenle sevmiyorum ve rahatsız oluyorum” şeklinde ve 2 öğrenci de “öğretmenler bazı konuları sadece diğer sınıflara anlattıkları için sevmiyorum” şeklinde görüş belirtirlerken yine alt düzey dersliğinden 3 öğrenci de “6-C deki öğrenciler bizi tembel olarak görüp kendileri havalandıkları için rahatsız oluyoruz” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında sizce düzey derslikleri uygulamasının öğrenciler üzerinde ne gibi olumlu ya da olumsuz etkileri vardır? Sorusuna üst düzey dersliğinde öğrenim gören 2 öğrenci görüş belirtmezken, görüş belirten öğrencilerden üçü olumlu etkisi olmadığını, ikisi ise olumsuz etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Düzey dersliklerinin olumlu etkileri hakkında üst düzey dersliğinden 5 öğrencinin görüşleri, herkesin kendi seviyesine göre ders işleme fırsatına sahip olması, çalışmaya hırslanma ve daha başarılı olmak için gayretli çalışma, kendini değerlendirme fırsatına sahip olma şeklindedir. Üst düzey dersliğinde öğrenim gören öğrencilerinden, düzey derslikleri uygulamasının öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri vardır diyenlerin belirttiği olumsuz etkiler aşağıda verilmiştir.

“Çalışkanlık tembellik gibi sorunlar ortaya çıkıyor. Samimi olduğum arkadaşımın ayrılmak zorunda kalıyorum”.

“Arkadaşlar arasında kıskanma, çekememe olabiliyor”.

“Çalışkanlarda kibirlilik olması ve buna diğer sınıflardaki arkadaşların üzülmeye bence olumsuz bir etkidir”.

“Arkadaşlarımızın biz kötü sınıftayız ve tembeliz diye psikolojisi bozuluyor”.

“İyi sınıfa bilgisayar alındığı için diğer sınıflar kıskanıyor”.

“Başarısız sınıftaki bazı arkadaşlar, tembelim diye üzüyor, üzülmeye de daha tembelliştir”.

Öğrencilerin görüş belirtirken bile, iyi sınıf, başarısız sınıf, çalışkanlık, tembellik, kibirlilik, kıskanma, çekememe gibi kavramları çok rahat kullanıyor olmaları öğrenciler arasında yaratılan bu farkın ve onların bu durum içinde yaşıyor olmalarının bir sonucudur.

Aynı şekilde orta ve alt düzey dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerin de görüşleri alınmış ve orta düzey dersliğinden 4 öğrencinin, alt düzey dersliğinden de 2 öğrencinin görüş belirtmediği görülmüştür. Düzey derslikleri uygulamasının olumlu etkileri hakkında orta düzey dersliğinden 2 öğrencinin görüşleri, herkes kendi başarı durumunu bileceği için daha bilinçli çabalayacağı ve başarısız öğrencilerin derslikleri ayrı olacağı için, başarılıları olumsuz etkilemeyeceği şeklindedir. Alt düzey dersliğinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden düzey derslikleri uygulamasının olumlu etkileri olduğunu belirten olmazken, orta ve alt düzey dersliğinde öğrenim gören öğrencilerin olumsuz etkiler hakkındaki görüşleri, tembellere bu uygulamada tembel dendiği için üzüldükleri, bu şekilde sınıfların ve öğrencilerin ayrılmasının başarısız olanları üzmesi, bu uygulama ile başarılıların mutlu, başarısızların mutsuz olması, çalışkan öğrencilerin tembelleri çok küçük görmesi, çalışkan öğrencilerin havalı davranması şeklindedir.

Düzey derslikleri uygulamasının yararlı olup olmadığına ilişkin genel düşünceniz nedir? Sorusu öğrencilere sorulmuş ve üst düzey dersliğinde öğrenim görmekte olan 9 öğrenci yararlı olduğunu çünkü bu sayede öğrencilerin daha çok hırslandığını belirtirken 1 öğrenci ise yararlı olmadığını çünkü bu sebeple başarısız öğrencinin tembelim diye psikolojik sorun yaşadığını belirtmiştir. Orta düzey dersliğinde öğrenim görmekte olan 7 öğrenci yararlı olduğunu belirtirken neden yararlı olduğunu ise, öğrencileri çalışmaya hırslandırdığı, herkesin seviyesine göre ders gördüğü şeklinde açıklamışlardır. Orta düzey dersliğinden 2 öğrenci görüş belirtmezken, sadece 1 öğrenci yararlı değildir demiştir. Alt düzey dersliğinde ise öğrenciler, genel anlamda yararlı olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerden 7’si, arkadaşları birbirinden uzaklaştırdığı ve başarısız öğrencileri daha da mutsuzlaştırdığı

için düzey derslikleri uygulamasının yararlı olmadığını düşünürken sadece 3 öğrenci bu uygulamanın yararlı olduğu görüşündedir.

Değişik düzey dersliğinde ders veren öğretmenler arasında problemler çıkıyor mu? Sorusuna tüm öğrenciler “hayır” yanıtını vererek öğretmenler arasında problem çıkmadığını belirtmişlerdir.

Laboratuvarlar, araç-gereçler, dersliklerin düzeni (tek kişilik sıralar mı, yoksa klasik sıralar mı var) vb. açıdan düzey derslikleri arasında farklılıklar yaşanıyor mu? Sorusuna genel anlamda öğrenciler farklılık yaşanmıyor yanıtını verirken, üst düzey dersliğinde öğrenim görmekte olan 4 öğrenci kendi sınıflarında bilgisayar ve sinevizyon olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilere, düzey dersliklerine ilişkin belirtmek istedikleri başka sorunlar, öneriler ya da düşünceleri olup olmadığı sorulmuş ve üst düzey dersliğinden 2 öğrenci, “sınıflar karışık olsun, çalışkan ve tembel aynı sırada otursun, öğretmenler de sınıflarda sınıflar arası karşılaştırma yapmasın, ayrımcılık yapmasın” şeklinde görüş belirtirken; alt düzey dersliğinden 1 öğrenci de “tembeller sınıfına haksızlık yapılmasın” şeklinde görüş belirtmiştir.

Görüldüğü gibi öğrenciler, görüşlerini her soruda açıkça ifade etmese bile düzey derslikleri uygulamasından genel anlamda rahatsız oldukları söylenebilir.

Düzyer derslikleri uygulaması, diğer sınıflardaki arkadaşlarınızla olan iletişiminizi nasıl etkiliyor? Sorusu öğrencilere sorulmuş ve üst, orta ve alt düzey dersliğinden 2’şer öğrenci olumlu yanıtını verirken, üst düzey dersliğinden 8, orta düzey dersliğinden 2 ve alt düzey dersliğinden de 5 öğrenci olumsuz yanıtını vermişlerdir. Bu soruya orta düzey dersliğinden 6, alt düzey dersliğinden 3 öğrenci görüş belirtmemişlerdir. Olumsuz yanıtını veren öğrenciler, genel anlamda sürekli kıyaslandıklarından ve düzey derslikleri uygulaması ile yakın arkadaşlarından ayrıldıklarından dolayı olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Orta ve alt düzey dersliğinde öğrenim gören öğrenciler, üst düzey dersliğinde öğrenim görenlerin havalı davranışlarından rahatsız olurken, üst düzey dersliğinde öğrenim görenler ise, diğer dersliklerdeki öğrencilerin onları kıskandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin her soruda aynı yanıtı vermeseler bile genel anlamda düzey derslikleri uygulamasından olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Uygulamanın öğrencilerin akademik başarıları, kişilik gelişimi ve özellikle arkadaşlık ilişkileri üzerine olumsuz etkisi tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ulaşılan alanyazın çerçevesinde diğer araştırma bulgularıyla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Akademik Başarı

Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubu arasında, bu gruplarda yer alan kız öğrenciler arasında ve erkek öğrenciler arasında başarı açısından anlamlı fark bulunmazken; alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

İlköğretim ikinci kademe olarak adlandırılan 6., 7. ve 8. sınıflarda düzey derslikleri oluşturulmasının bir nedeni de, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktır. Sorensen ve Hallinan (1986)'a göre düzey derslikleri, tüm sınıf öğretiminden daha az öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Aynı şekilde Slavin, 1987 ve 1990; Mills, 1993; Kulik ve Kulik 1992; Meeks, 1994; Macintyre ve Ireson, 2000; Zimmer, 2003 tarafından yapılan çalışmalarda da düzey kümeleri ile karma kümeler karşılaştırılmış, kümeler arasında anlamlı farklar bulunamamıştır. Ireson, Hallam (1999) ve Ireson vd. (1999)'nin çalışmalarında da bulgular, düzey kümelerinin öğrencilerin başarıları üzerine etkisinin çok az olduğu ya da hiç olmadığı şeklindedir.

Düzyer derslikleri arasında başarı açısından anlamlı fark olması, öğrencilerin düzey kümelerine yerleştirilmesi ve kendilerinin hangi düzey dersliğinde olduklarını bilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Kendilerinin üst-orta-alt olarak sınıflandırıldığının farkında olan öğrencilerin, kendileri hakkındaki görüşleri ve akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir (Renniger, 1994). Ayrıca üst düzey dersliğindeki öğrencilerin başarı farkının, orta ve alt dersliklerden daha fazla olmasının diğer bir sebebi, üst düzey dersliklerinde öğretmenlerin daha istekli ders vermeleri, üst düzey dersliğindeki öğrencileri çok daha az eleştirirken, özellikle alt düzey dersliğindeki öğrencilere daha sert eleştiriler yöneltmeleri hatta bu öğrencilerle alay etmeleri olabilir (Oakes, 1991). Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular da bu yöndedir. Çünkü

öğretmenler, üst düzey dersliğinde daha ılımlı, alt düzey dersliğinde daha sert tutum sergilediklerini, bazı öğretmenlerin, alt düzey dersliğindeki öğrencilerle pek ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre ise, öğretmenler alt düzey dersliğindeki öğrencileri diğer öğrencilerle sürekli kıyaslamaktadır ve onları hep çalışmayanlar olarak görmektedir. Bu durumun, alt düzey dersliğindeki öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Üst düzey dersliğinde yer alan öğrencilere diğer öğrencilerden daha fazla kaynak sağlanmaktadır. Hatta üst düzey derslikleri için daha deneyimli öğretmenler görevlendirilmekte, bu dersliklerde yüksek lisans yapmış öğretmenler ders vermektedir. Üst düzey dersliklerindeki öğrenciler, öğretmenlerin kendileri ile daha çok ilgilendiklerini düşündüklerinden motivasyonları ve buna bağlı olarak da başarıları daha çok artmaktadır. Saleh vd. (2005)'nin çalışmasında düzey kümelerinin öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada alt düzeydeki öğrencilerin karma kümelerde daha başarılı olduğu sonucuna varılırken, üst düzeydeki öğrenciler ise hem düzey kümelerinde hem de karma kümelerde başarılı olmuşlardır. Gömleksiz (1997)' in çalışmasında da dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının başarı açısından önemli ölçüde etkisinin bulunmadığı ve özellikle de alt düzey kümesindeki öğrencileri olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Belirtilen çalışmalarda da avantajlı olan öğrenciler, üst düzey dersliğinde yer alan öğrencilerdir. Bu çalışmada da üst düzey dersliğindeki öğrencilerin akademik başarılarında daha fazla ilerleme olduğu görülürken orta ve alt düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin akademik başarılarındaki ilerleme oldukça azdır. Düzey dersliklerinin özellikle alt düzey dersliğindeki öğrencileri olumsuz etkilediği görülmektedir. Belirtilen nedenlere ek olarak öğrenci ve öğretmenler, karma dersliklerde tüm öğrencilerin bir arada daha iyi etkileştiklerini ve olumlu akran ilişkisi sayesinde birbirlerini yöntemli çalışma açısından teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Oysa düzey dersliklerinde öğrenim görmek öğrencileri olumsuzluğa itmektedir. Çünkü düzey dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerde başarı değişimi olsa da, sekizinci sınıfın sonuna kadar düzey derslikleri arasında geçişlilik söz konusu değildir. Alt düzey dersliğinde, öğrenci başarılı olsa da bir üst dersliğe geçemediği için kendini olumsuz görebilmektedir. Bu durum üst düzey dersliğinde öğrenim gören öğrenciler için de geçerlidir. Üst düzey dersliğinde öğrenim gören ve başarısız olan bir öğrenci bir alt dersliğe yerleştirilmemektedir. Bu durum, öğrenciler arasında eşitsizliği arttırmakta, üst düzeydeki öğrenci için, “çalışsam da üst düzeydeyim”; alt düzeydeki öğrenci için, “çalışsam da alt düzeydeyim” düşüncesini yaratmaktadır. Felmlee ve Eder (1983) de çalışmasında, öğrencilerin herhangi bir düzey

kümesinde yer aldıklarında bunun zamana ve başarıya göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin bir defa düşük düzey kümelerinde yer alınca, onların bu statülerini değiştirmelerinin hemen hemen olanaksız olduğu ve bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından çoğunlukla ihmal edildiği tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

5.2. Benlik Saygısı

Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubu arasında, bu gruplarda yer alan kız öğrenciler arasında ve erkek öğrenciler arasında benlik saygısı açısından anlamlı fark bulunmazken; alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında, düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubunun benlik saygısı, karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubundan daha düşüktür.

Araştırmalarda düzey kümelerinin özgüven ve benlik saygısı üzerine etkileri de incelenmiş düzey kümelerinde öğrencilerin özgüvenleri ve benlik saygılarının, karma kümelere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hangi düzey kümelerinde olduğuna ilişkin bilgisi, öğrencilerin özgüvenlerini ve benlik saygılarını olumsuz etkilemektedir (Allan, 1991; Kulik ve Kulik, 1991; Aidman, 1994 Ireson ve Hallam, 1999; Cheung ve Rudowicz, 2003; Hallam ve Ireson, 2003).

Mills (1993) tarafından yapılan çalışmada da düzey kümeleri ile karma kümeler arasında öğrencilerin benlik saygılarında anlamlı farklar olmadığı bulunmuştur. Kulik ve Kulik (1992), değişik zamanlarda yaptığı 56 çalışmanın 13'ünde, öğrencilerin benlik saygılarını ölçmüştür. Düzey kümelerinin benlik saygısını azalttığı görülmüştür ancak bu azalma istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Buffie (1963) tarafından yapılan çalışmada, düzey dersliklerinin oluşturulduğu ve oluşturulmadığı okullarda öğrenim gören öğrenciler akademik başarı ve ruh sağlığı açısından karşılaştırılmıştır. Karma dersliklerde hem akademik başarı yüksek bulunmuş, hem de öğrencilerin ruh sağlığı açısından daha sağlıklı oldukları belirlenmiştir (Akt: Gömleksiz, 1997). Düzey dersliklerinde benlik saygısının karma dersliklere göre daha düşük olmasının nedeni,

öğrencilerin üst-orta-alt dersliklere başarı ortalamalarına göre sıralanmaları, bu sıralanmanın farkında olmaları, başarılı öğrencilerin arkadaşları arasında kendilerini beğenmeleri ve başarısız olarak alt düzey dersliğine yerleştirilen öğrencilerin ise kendilerini aşağılanmış görmeleri olarak belirtilebilir. Özellikle ilköğretim aşamasında, ikinci kademe öğrencilerinde, yapılan araştırmalar çerçevesinde benlik kavramının ve buna bağlı olarak da benlik saygısının olumsuz etkilendiği belirtilmektedir. Pişkin (1999) tarafından da ifade edildiği gibi, öğrencilerin başarısızlıkları 6. sınıftan itibaren artmaktadır. Başarısızlığın nedenleri arasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, ergenlik dönemini yaşıyor olması sayılabilir. Kişilik, ben, benlik kavramlarının ön planda olduğu bu dönemde kimlik arayışı içinde olan birey için, Erikson'un da tanımladığı gibi kritik bir dönem olan 5. evre yani "Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası" dönemi yaşanmaktadır. Erikson'a göre bu dönemde ergen, başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse, kendine güvenen, kendine saygı duyan, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürebilir ve başarılı olur. Aksi durumda ise rol karmaşası, yaşamın gelecek dönemlerinde de bu kriz çözümleninceye kadar sürecektir (Senemoğlu, 2003).

Üst-alt düzey dersliği arasında farklılık olmasının nedeni, öğretmenlerin üst düzey dersliğindeki öğrencilere daha ılımlı davranması, alt düzey dersliğindeki öğrencilere ise daha sert eleştirilerde bulunması olabilir. Alt düzey dersliğindeki öğrencilerin benlik saygılarının üst ve orta düzeye göre daha düşük olmasının nedenleri arasında; başarı durumlarına göre sıralanmaları, bunun farkında olmaları, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından başarısız öğrenciler olarak adlandırılmaları hatta aşağılanmaları yer alabilir. belirtildiği gibi, ergenlik dönemini yaşamakta olan öğrencilerin böyle bir ortamda kendini aşağılanmış hissetmesi benlik saygısının azalmasına neden olacaktır. Öğrenci, davranışlarından dolayı başkalarınca horlandığında, dışlandığında, hiçlendiğinde aşağılık duygusu geliştirebilir (Başaran, 2000). Öğrencileri normalin üstü, normal ve normalin altında şeklinde gruplama ile geri gruptaki öğrencilerde bir aşağılık duygusu gelişmektedir. Öğrenci olumsuz psikolojik duygular içerisine girmekte, başarısızlığın farkına vararak güveni sarsılmakta ve güvensizlik gittikçe öğrenciyi etkisi altına almaktadır (Karadeniz, 1968). Ayrıca okullardaki rehberlik hizmetlerinden daha çok üst düzey dersliğindeki öğrencilerin faydalanması, üst düzey dersliğindeki öğrencilerin benlik saygılarının diğer düzey dersliklerindeki öğrencilerden yüksek olmasının nedenlerinden biri olabilir (Kitchen, 1990; Oakes ve Guiton, 1995; Brewer

vd., 1995). Öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, görüş belirtirken bile, iyi sınıf, başarısız sınıf, çalışkanlık, tembellik, kibirlilik, kıskanma, çekememe gibi kavramları çok rahat kullanıyor olmaları öğrenciler arasında yaratılan bu farkın ve onların bu durum içinde yaşıyor olmalarının bir sonucudur. Ayrıca öğretmenlerin farklı düzey dersliklerindeki öğrencilere olan tutum ve davranışlarının farklılaşması öğrencilerin hem birbirlerine düşman olmalarına yol açmakta, hem de kendi içlerinde kendilerine olan saygılarını yitirmelerine neden olmaktadır. Araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmada, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisi ile düzey dersliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

6.1. Sonuçlar

- Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır ($F= 3.361$; $p= .068$).
- Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır ($F=38.076$; $p=.000$). Belirlenen farklılık, üst-orta ve üst-alt düzey derslikleri arasındadır.
- Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır ($F=1.334$; $p=.251$).
- Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır ($F=1.758$; $p=.189$).

- Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır ($F=.235$; $p=.628$).
- Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır ($F=5.309$; $p=.007$). Belirlenen farklılık, üst-alt düzey derslikleri arasında ve orta-alt düzey derslikleri arasındadır.
- Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır ($F=.130$; $p=.719$).
- Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ($F=.886$; $p=.350$).
- Düzey dersliklerinde ders veren öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir: Öğretmenler, düzey derslikleri uygulamasını, öğrencilerin kişilik gelişimi açısından olumsuz bulmuşlardır. Karma sınıflarda öğrencilerin birbirlerine hem eğitim hem de öğretimde olumlu örnek olacağını, bu sayede de başarısı düşük öğrencilerin çalışan arkadaşlarını örnek alarak daha da çok çalışacaklarını, ders başarısı yüksek öğrencilerin de diğer arkadaşlarının olumlu davranışlarını örnek alıp iyi eğitilebileceğini önermişlerdir. Aynı zamanda birer veli olarak öğretmenler, çocuğu üst düzey dersliğinde ise bu uygulamayı benimseyip destek vermekte, çocuğu alt düzey dersliğinde ise bu uygulamaya karşı çıkmakta ve sitem etmektedir.

- Düzey dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir: Öğrenciler de, düzey derslikleri uygulamasını hem başarı hem de kişilik gelişimi açısından olumsuz bulmuşlardır. Karma sınıflarda olumlu akran etkisi ile daha başarılı ve etkileşim içinde olunacağını savunmuşlardır. Özellikle farklı düzey dersliklerinde yer alan arkadaşları ile ilişkilerinin bu uygulama nedeniyle bozulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerinin farklı düzey dersliğindeki öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının da farklılaştığını, alt dersliklerdeki öğrencilere daha sert ve eleştirel davranırken, üst dersliklerdeki öğrencilere daha ılımlı davrandıklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencileri düzey dersliklerine yerleştirme ölçütü olarak, derslere ilişkin testlerden aldıkları not ortalamaları ya da bir yıl önceki karne notları göz önünde bulundurulmaktadır. Bu durum, öğrenciler arasındaki eşitsizliği arttırmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okulda düzey derslikleri, akademik başarıyı arttırmak için oluşturulmaktadır. “İlgili Araştırmalar” bölümünde de belirtildiği gibi düzey derslikleri öğrencilerin başarılarını arttırmamaktadır. Aynı zamanda düzey kümeleri arasında geçişlilik çok azdır. Bu da alt düzey kümelerindeki öğrencilerin ileriki yaşamlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Araştırma sürecinde dikkat çeken bir olgu; üst, orta ve alt düzey dersliklerindeki öğrenciler arasındaki başarı farkının öğrencilerin davranışlarına yansımadır. Bu anlamda sınıf farkının öğrencilerin yaşamlarını etkilememesi için, bu araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi etkililiği kanıtlanmamış uygulama, yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ilgili, o alanda çalışan uzmanların görüşleri alınmalı, değerlendirilmeli ve zaman içinde uygulamanın kaldırılması düşünülmelidir.

- Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin düzey derslikleri uygulamasına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Düzey dersliklerinin ve diğer düzey kümesi çeşitlerinin ortaya çıkarabileceği olumsuzluklar düşünülerek öğretmenlere alternatif yaklaşımlar (tam öğrenme, kubaşık öğrenme vs.) uygulamalı olarak öğretilmeli bu yaklaşımları kullanmalarını desteklenmelidir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinde akademik başarı ve benlik saygısı üzerine etkisi ile sınırlıdır. Düzey derslikleri ile ilgili diğer öğretim kurumlarında (ortaöğretim, dersaneler) ve sınıf düzeylerinde değişik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, düzey dersliklerinin etkileri incelenmiştir. Diğer düzey kümesi çeşitlerinin etkileri ile ilgili çalışmalar da yapılabilir.
- Bu çalışmada, düzey dersliklerinin akademik başarı ve benlik saygısı üzerine etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılacak araştırmalarda düzey dersliklerinin diğer değişkenler üzerine etkisi de araştırılabilir.
- Bu çalışmada, düzey derslikleri ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Diğer çalışmalarda bu uygulamayla ilgili yönetici ve veli görüşlerine de yer verilebilir.
- Bu çalışmada düzey dersliklerinin etkileri incelenmiştir. Diğer çalışmalarda, öğrencilerin düzey kümelerine yerleştirilmesinde etkili olan ölçütler ile ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.
- Düzey kümesi uygulamaları, insan hakları kapsamında, özellikle de eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde toplumsal boyutlarıyla incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J.F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi. 117 – 118.
- Açıkgöz Ün, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aidman, B.J. (1994). “Student Learning And The Organizational Variable Of Ability Grouping”. *Dissertation Abstracts International*. 54(8), 2807-A.
- Akbaba, A. (1996). “İlköğretim Kurumlarında Seviye Sınıfları Ve Uygulama”. *Çağdaş Eğitim*. Yıl.21, No.226, 36–38.
- Akçay, S. (2002). *İlköğretim 6. Sınıflarda Fen Bilgisi Dersinde Çiçekli Bitkiler Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akgün, Ş. (2000). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akgündüz, D. (2002). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi 6. Sınıf Biyoloji Konularında Kavram Haritalarının Kullanımı ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Allan, S. (1991). “Ability Grouping Reserch Reviews: What Do They Say About Grouping And The Gifted”. *Educational Leaderhip*, 48: 60–65.
- Ansalone, G. ve Biafora, F. (2004). “Elementary School Teachers’ Perceptions And Attitudes To The Educational Structure Of Tracking”. *American Journal of Education. Academic Research Library*. 125, 2; 249.
- Arı, R., Üre Ö. ve Yılmaz, H., (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. (Gelişimin Psikolojik Temelleri)*. Konya: Mikro Basım Dağıtım.

- Atılgan, H. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (1996). “Benlik Kavramı ve Ben Şemaları”. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı:8 41–47.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal İlişkilerde Benlik – Kendini Ayarlanmanın Psikolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları, 1. Baskı.
- Baines, E., Blatchford. P. ve Kutnick. P. (2003). “Changes In Grouping Practices Over Primary And Secondary School”. *International Journal of Educational Research* 39: 9–34.
- Ballıel Tekin, B. (2005). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Duyu Organları Konusunun Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. (3. basım). Ankara: Yargıcı Matbaası 37.
- _____ (2000). *Eğitimin Psikolojik Temelleri Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Battle, J. (1987). “Relationship Between Self-Esteem and Depression Among Children”. *Psychological Reports*.60: 1187–1190.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Betts, J. R. ve Shkolnik, J.L. (2000). “The Effects Of Ability Grouping On Student Achievement And Resource Allocation In Secondary Schools”. *Economics of Education Review* 19: 1–15.

- Bilgin, Ş. (2001). *Ergenlerde Kaygı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Braddock, J.H. ve Dawkins, M.P. (1993). "Ability Grouping, Aspirations, And Attainments: Evidence From The National Educational Longitudinal Study Of 1988". *Journal of Negro Education*. 62(3), 324–336.
- Braddock, J.H. ve McPartland, J.M. (1990). "Alternatives To Tracking". *Educational Leadership*. 47(6), 76–79.
- Brewer, D.J., Rees, D.J. ve Argys, L.M. (1995). "Detracking America's Schools: The Reform Without Cost?". *Phi Delta Kappan*. 77(3), 210–215.
- Burak, E. (1995). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramlarına İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, G. (1996). "Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler". *Anadolu Üniversitesi Yayınları No:392 Eğitim Fakültesi Yayınları No:16 Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi*.
- _____ (2003). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık. 115–116.
- Carbonaro, W. (2003). "Ability Grouping, Student Effort, And Academic Achievement: Who Works Hardest?, Does It Matter?, And Is Effort Equally Rewarded?". *The Annual Meetings of The American Educational Research Association, Chicago, IL*.

- Cheung, C.K. ve Rudowicz, E. (2003). "Academic Outcomes Of Ability Grouping Among Junior High School Students In Hong Kong". *The Journal of Educational Research*; 96:4. ProQuest Education Journals 241.
- Chrzanowski, G. (1981). "The Genesis and Nature of Self Esteem". *American Journal of Psychotherapy*, 35: 1: 38-46.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents Of Self Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- _____ (1991). *Self Esteem Inventories*. Consulting Psychologists Press, Inc. 3803 E. B. Ayshore Road, Palo Alto, CA 94303.
- Çağlar, G.A. (1993). *Kekemelerde Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin Değerlendirilmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda Benlik Saygısı*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı: Ankara.
- Demircioğlu, H. ve Geban, Ö. (1996). "Fen Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Problem Çözme Etkinliklerinin Ders Başarısı Bakımından Karşılaştırması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12:183-185.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık. 62.
- Ekşi, P. (1998). *Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

- Felmlee, D. ve Eder D. (1983). "Contextual Effects in the Classroom: The Impacts of Ability Groups on Student Interaction". *Sociology of Education*, 56: 77-87.
- Figlio, D.N. ve Page, M.E. (2002). "School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Inequality?". *Journal of Urban Economics* 51: 497-514.
- Gamaron, A. (1992). "Is Ability Grouping Equitable?". *Educational Leadership*. 50(2): 11-17.
- Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum Renewal*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goldsmith, L.M. (1990). "An Evaluation Of The Influence Of the Skills For Adolescence Program On The Self-Esteem And Attitude Toward School Of Sixth-Grade Mexican-American Students". *Baylor University Dissertation Abstracts International*. 51.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Düzey kümeleri: Temel eğitim ikinci aşama öğrencileri üzerinde bir araştırma*. Adana: Baki Kitap ve Yayınevi, No.11.
- Gözütok, D.F. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları. 110-111.
- Gündoğdu, M. (1994). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Gündüz, Ş. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Gür, A. (1996). *Ergenlerde Depresyon ve Özsaygı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Güzel Sağırlı, H.E. (2001). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Halis, İ. (2002). *Demokratik Sınıf Ortamı İçin Profesyonel Sınıf Yönetimi*. (2. Baskı). Konya: Mikro Yayınları.
- Hallam, S. ve Ireson, J. (2003). "Secondary School Teachers' Attitudes Towards And Beliefs About Ability Grouping". *British Journal of Educational Psychology*; Sep; 73, ProQuest Education Journals 343.
- Heck, R.H., Price, C.L. ve Scott, T.L. (2004). "Tracks As Emergent Structures: A Network Analysis of Student Differentiation". *American Journal of Education. Academic Research Library* 110, 4; 321.
- Ireson, J. ve Hallam, S. (1999). "Raising Standards: Is Ability Grouping The Answer?". *Oxford Review of Education*. Vol. 25, No. 3.
- Ireson, J., Hallam, S., Mortimore, P., Hack, S., Clark, H. ve Plewis, I. (1999). "Ability Grouping In The Secondary School: The Effects On Academic Achievement And Pupils' Self-Esteem". *British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2-5*.

- İçbay, O. (2001). *İlköğretim Okulları II: Kademe Öğrencilerinin Akademik Ben Kavramlarının Okul Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Öğretmen Kitapları Dizisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karabacak, K. (2001). *İlköğretimde Seviye Gruplaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Karadeniz, T. (1968). *İlkokullarda Seviye Grupları Kurma ve Uygulama*. Bursa: Özkardeşler Matbaası. 13.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kimmel, C.D. ve Weiner, B.I.(1995). *Adolescence: A Developmental Transition*. Second Edition. John Wiley & Sons,Inc. Canada.
- Kitchen, D.J. (1990). "Ability Grouping And Dropping Out". Dissertation Abstracts International. 51 (6), 1978-A.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi*. (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi 31-35.
- Kulik, J.A. ve Kulik, C.L.C. (1991). "Ability Grouping And Gifted Students". Handbook of Gifted Education. Allyn&Bacon, Boston, M.A.
- _____ (1992). "Meta-Analytic Findings On Grouping Programs". Gifted Child Quarterly. 36(2), 73-77.

- Kutnick, P., Blatchford, P., Clark, H., Macintyre, H. ve Baines, E. (2005). "Teachers' Understandings Of The Relationship Between Within-Class (Pupil) Grouping And Learning In Secondary Schools". *Educational Research*, 47:1, 1 – 24.
- Macintyre, H. ve Ireson, J. (2002). "Within-Class Ability Grouping: Placement Of Pupils In Groups And Self-Concept". *British Educational Research Journal*. 28:2, 249–263.
- MEB, (2003). TIMSS 1999 3. *Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor*. <http://earged.meb.gov.tr/>
- _____ (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. www.pisa.oecd.org.
- _____ (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. 6. Sınıflar Taslak Basım Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Meeks, W.A. (1994). "The Effects Of Classroom Ability Grouping On Eighth Grade Students Achievement In Mathematics". *Dissertation Abstracts International*. 54(8), 2933-A.
- Mills, C.J. ve Durden, W.G. (1992). "Cooperative Learning And Ability Grouping: An Issue Of Choice". *Gifted Child Quarterly*. 36(1), 11–16.
- Mills, T.R. (1993). "The Effects Of Grouping In Rural Elementary Schools". *Dissertation Abstracts International*. 54(4), 1181-A.
- Oakes, J. (1991). "Keeping Track. Taking Sides: Clashing Views on Controversial Educational Issues". J.Wm. Noll (editör). Connecticut: The Dushkin Publishing Group. 276–285.
- _____ (1995). "Two Cities' Tracking And Within School Segregation". *Teachers College Record*. 96(4), 681–690.

- Oakes, J. ve Guiton, G. (1995). "Matchmaking: The Dynamics Of High School Tracking Decisions". *American Educational Research Journal*. 32(1): 3–34.
- Oğur, B. ve Kılıç Bağcı, G. (2005). "Fen Bilgisi Derslerine Drama Entegre Edilmesinin Öğrencilerin Fen Başarılarına Etkisi". *Eğitim Araştırmaları*, (20): 178–188.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Okan, K. (1993). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*. (3. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. 458–459.
- _____ (2005). *Piers Harris’in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı*. Türk Psikologlar Derneği. Ankara.
- Öngay, E.A. (1998). *Anaokuluna Giden veya Gitmeyen İlkokul Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Özoğlu, S.Ç. (1975). "Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8: 93–112.
- Pişkin, M. (1999). (Editör: Yıldız Kuzgun). *İlköğretimde Rehberlik, Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 95–125.
- Renniger, A.B. (1994). "First Steps Toward Reduced Tracking: The Experiences Of high School Freshmen And Their Teachers". *Dissertation Abstracts International*. 54(7), 2471-A.

- Saleh, M., Lazonder, A.W. ve Jong, T.D. (2005). "Effects Of Within-Class Ability Grouping On Social Interaction, Achievement, And Motivation". *Instructional Science* 33: 105–119.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezer, S. (2001). *Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının İlköğretim Okulu 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Slavin, R.E. (1987). "Ability Grouping And Student Achievement In Elementary Schools: A Best Evidence Synthesis". *Review of Educational Research*. 57(3), 293–336.
- _____ (1990). "Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best- Evidence Synthesis". *Review of Educational Research* 471–499.
- _____ (1993). "Ability Grouping In The Middle Grades: Achievement Effects And Alternatives". *The Elementary School Journal*. 60(3),471 499. 89(5), 535–552.
- Sorensen, A.B. ve Hallinan, M.T. (1986). "Effects Of Ability Grouping On Growth In Academic Achievement". *American Educational Research Journal*. 23(4), 519–542.
- Şaşmaz Ören, F. ve Erduran Avcı, D. (2004). "Eğitimsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi "Güneş Sistemi ve Gezegenler" Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18): 67–76.
- Şeker, S. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Mikro Yayınevi.

- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tok, Ş. (2007). (Editör: Ahmet Doğanay). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Toomela, A., Kikas, E. ve Mottus, E. (2006). “Ability Grouping In Schools: A Study Of Academic Achievement In Five Schools In Estonia”. *Trames*, 10(60/55), 1, 32–43.
- Torucu, K.B. (1990). *13–14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-ekonomik Düzey ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Özsaygıya Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Tufan, B. (1990). “Benlik Saygısı Kavramı ve Yaşam Boyunca Benlik Saygısının Gelişimi”. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*. 8 (1–2–3): 29–40.
- Ünal, H., Bayram, H. ve Sökmen, N. (2002). “Fen Bilgisi Dersinde Temel Kimya Kavramlarının Kavramsal Olarak Öğrenilmesinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Yeteneklerinin Ve Öğretim Yönteminin Etkisi”. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16–18 Eylül 2002, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı Ş. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1990). *Çocuk ve Suç*. (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- _____ (1995). *Ana- Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi. 40–41.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1996). “*Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*”. İstanbul: Özgür Yayınları. 101–109.
- Waggonen, W. ve Marceline S. (1991). “The Positive Action Program And Self-Esteem Of 6th -Grade Students”. Ed. D. University of Montana. 153. Director: Thomas R. Whiddon. Dissertation Abstracts International, 52(7), January 1992. 2417
- Zimmer, R. (2003). “A New Twist In The Educational Tracking Debate”. *Economics of Education Review* 22: 307–315.

EK 1:

BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenciler;

Bu test, sizin fen bilgisi dersi, “Canlının İç Yapısına Yolculuk” ve “Vücudumda Neler Var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?” ünitelerine ilişkin bilginizi ölçmek için hazırlanmıştır. Lütfen tüm soruları dikkatli okuyup size en doğru gelen seçeneği işaretleyiniz.

Başarılar Dilerim.

Çiğdem ALDAN KARADEMİR

1. I. Organ II. Hücre
III. Sistem IV. Doku

Yukarıdakilerin az gelişmişten çok gelişmişe doğru sıralaması hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- A) I, II, IV, III B) I, II, III, IV
C) I, III, IV, II D) II, IV, I, III

2. Hayvanlardaki akciğer ile bitkilerdeki stoma arasındaki ilişki, hayvanlardaki damarlar ile, bitkilerdeki hangi yapı arasında vardır?

- A) Salgı doku B) İletim doku
C) Destek doku D) Sürgen doku

3. Bazı bitki yapraklarının iğne şeklinde olmasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Fotosentez yüzeyini arttırmak
B) Su kaybını engellemek
C) Etçil hayvanlardan korunmak
D) Daha çok karbondioksit alabilmek

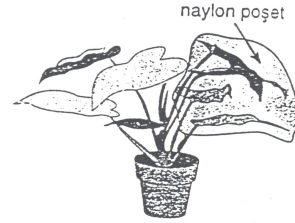
4. Mikroskopta ağız içi epitel hücrelerini inceleyen bir öğrenci, aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşamaz?

- A) Hücre zarı vardır
B) Hücrenin şekli yuvaraktır
C) Hücre çeperi vardır
D) Hücrenin çekirdeği sitoplazma içinde yer alır

5. Yeryüzündeki hayatın devamında aşağıdakilerden hangisi diğerlerine göre daha etkilidir?

- A) Bitki çeşidinin yaygınlaştırılması
B) Bitkilerin besin maddesi üretmesi
C) Hava kirliliğinin önlenmesi
D) Kirlenici yakıt kullanılmaması

6.



Yeşil bir bitkinin dalına geçirilen saydam naylon torbanın ağız kısmı hava almayacak biçimde şekildeki gibi bağlanarak ışıklı bir ortamda birkaç gün bekletiliyor. Süre bitiminde torbanın içindeki yaprakların sarardığı diğer yaprakların ise yeşilliğini koruduğu gözleniyor.

Bu deneyden elde edilen verilere göre aşağıdaki sorulardan hangisi cevaplanır?

- A) Yeşil bitkiler için ışık gerekli midir?
B) Yeşil bitkiler için hava gerekli midir?
C) Yeşil bitkiler için su gerekli midir?
D) Yeşil bitkiler için toprak gerekli midir?

7. Bitki hücresinin kloroplastını mikroskopta görmek isteyen öğrenci, aşağıdakilerden hangisini incelemelidir?

- A) Buğdaydaki kök hücresini
B) Nohut bitkisinin yaprak hücresini
C) Fasulye bitkisinin kök hücresini
D) Çam ağacının gövde hücresini

8. Ribozomlar hücrede protein sentezini gerçekleştirirler.

Hücrede ribozomların görev yapamaması durumunda aşağıdakilerden hangisi ortaya çıkar?

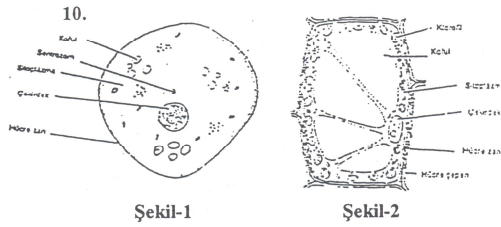
- A) Hücre büyüyüp gelişemez
B) Artık maddeler atılamaz
C) Hücre zarı geçirgenliğini kaybeder
D) Enerji üretimi durur

9. Bir insanın dolaşım sistemi ile ilgili

- I. Kanın vücutta taşınması
II. Vücutta kirlenen kanın akciğerlere iletilmesi
III. Boşaltımın sağlanması

Açıklamalarından hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) I ve II
C) I ve III D) II ve III



Şekil-1

Şekil-2

Yukarıda verilen şekiller bitki ve hayvan hücresine aittir. Buna göre aşağıdaki önermelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- I. Şekil 1. bitki, şekil 2. hayvan hücresine aittir
II. Bitki hücresinde hücre çeperi bulunur
III. Hayvan hücresinin şekli yuvarlaktır
IV. Bitki hücresinde kofullar büyük ve az sayıdadır

- A) Yalnız I B) I, II ve III
C) II ve III D) II, III ve IV

11. Aşağıdakilerden hangileri solunum sisteminin sağlığını korumak için alınacak önlemlerdir?

- I- Sigara içilen yerlerde bulunmamak
II- Besinleri iyice çiğnedikten sonra yutmak
III- Solunum yolu hastalıklarına karşı aşı yaptırmak

- A) I ve II B) I ve III
C) II ve III D) I, II ve III

12. Hücre zarı seçici geçirgendir.

Bu özellik hücre zarının;

- I. Madde giriş-çıkışını kontrol etmesini sağlar
II. Hücreye zararlı maddelerin hücre içine girmesini engeller

III. Hücrenin enerji üretmesini sağlar
ifadelerinden hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) Yalnız II
C) Yalnız III D) I ve II

13. A canlısı, tatlı suda yaşayan bir hücreli olup kendi besinini kendisi yapıyor.

B canlısı, tatlı suda yaşayan bir hücreli olup kendi besinini hazır olarak dışarıdan alıyor.

- I. Koful
II. Kloroplast
III. Sitoplazma
IV. Mitokondri
V. Sentrozom

Organellerinden hangisi ya da hangileri A canlısında bulunup B canlısında bulunmaz?

- A) Yalnız II
B) Yalnız V
C) I, III ve IV
D) II ve V

14. Aşağıdakilerden hangisi bitki ve hayvan hücresi arasındaki farklardan biri değildir?

- A) Hayvan hücresinde sentrozom bulunması
B) Bitki hücresinin klorofil taşıması
C) Bitki hücresinde kofulların büyük ve az sayıda olması
D) Hayvan hücresinde mitokondri bulunması

15. Aşağıda lenf sistemi ile kan sistemi karşılaştırılmıştır.

	Lenf Sistemi	Kan Sistemi
I. madde iletimi	hızlı	yavaş
II. renk	beyaz	kırmızı
III. alyuvar	yok	var
IV. akyuvar	var	var

Yanlış olan bilgiler hangisinde verilmiştir?

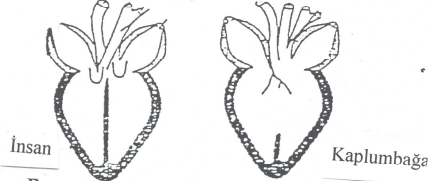
- A) III B) II C) I D) IV



Yukarıdaki şekilden çıkarılacak sonuçlar aşağıdakilerden hangileridir?

- I. Canlının yaşaması için çekirdek şart değildir
 II. Canlı kendini çekirdekli kısımdan tamamlar
 III. Çekirdeğin yönetici özelliği vardır
 A) I ve II B) I ve III
 C) I, II ve III D) II ve III

17. Aşağıdaki şekillerde insan kalbinde karıncıkların tam bölme ile ayrıldığı, kaplumbağa kalbinde ise karıncıkların yarım bölme ile ayrıldığı görülmektedir.



Buna göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Kaplumbağada kirlil ve temiz kan birbirine karışmıştır
 B) İnsan sıcakkanlı canlı grubuna girer
 C) İnsan ve kaplumbağa sıcakkanlı canlı grubuna girer
 D) İnsanda kirlil ve temiz kan birbirine karışmaz

18. Bir bölgede bulunan ormanın yok olması, aşağıdaki değişikliklerden hangisine neden olur?

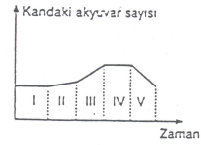
- A) Erozyonun artması
 B) Hava kirliliğinin azalması
 C) Yeşil alanların artması
 D) Kağıt üretiminin artması

19. Bir sporcu hızlı bir şekilde koşmaktadır.

Bu sporcuda:

- I. Kalp atış hızı
 II. Dışarı verdiği karbondioksit miktarı
 III. Akciğerlerinden kanına geçen oksijen miktarı
 Değişimi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru verilmiştir?
 A) I artarken, II ve III azalır
 B) I azalır, II değişmez, III artar
 C) Her üçü de artar
 D) Her üçü de azalır

20. Yandaki grafik bir insanın kanındaki akyuvar sayısının zamana bağlı değişimini göstermektedir.



Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) II. ve III. bölgede akyuvar sayısı artmıştır.
 B) V. zaman aralığında akyuvar sayısı azalmıştır.
 C) II. ve III. bölgedeki akyuvar sayısının artışı kişinin enfeksiyon geçirdiğini gösterir.
 D) Enfeksiyon IV. zaman aralığında başlamıştır.

21. Tohum ve meyve ile ilgili aşağıdaki sonuçlardan hangisine varılamaz?

- A) Bitkilerde tozlaşma sonucu meyve oluşur.
 B) Canlılar tohumlu meyvelerle beslenerek bitkilerin çevreye yayılmasında rol oynar.
 C) Ceviz, badem, fındık tohumdur.
 D) Bitkilerde tohum türün devamlılığını sağlar.

22. İnsanda kan akciğer kılcallarından geçerken;

I. Kanın içindeki oksijen miktarı

II. Kanın içindeki karbondioksit miktarı

Değişimi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

I	II
A) Artar	Azalı
B) Azalır	Artar
C) Değişmez	Azalı
D) Azalır	Değişmez

23. Bir insanda sindirilecek olan besin;

I. Ağız

II. İnce bağırsak

III. Mide

IV. Yemek borusu

organlarından hangi sıra ile geçer?

- A) I, IV, III, II
 B) I, III, IV, II
 C) II, IV, I, III
 D) II, III, I, IV

24. Aşağıdakilerden hangisi kanda bulunan metabolik artıkların ve fazla olan maddelerin temizlenme bölgelerinden biri değildir?

- A) İnce bağırsak B) Akciğer
 C) Böbrekler D) Ter bezleri

25. Golgi cisimciğinin aşağıdaki hücrelerin hangilerinde daha fazla sayıda olması beklenir?

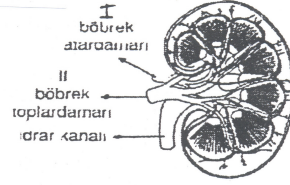
I. Pankreas hücresi

II. Sinir hücresi

III. Hipofiz bezi hücresi

- A) Yalnız I B) Yalnız III
 C) I ve II D) I ve III

26.



Şekilde verilen böbrek kesitinde I ve II ile gösterilen damarlarda bulunan maddeler için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) I'deki oksijen miktarı II'dekinden fazladır
 B) I'deki glikoz miktarı II. ile aynıdır
 C) I.'deki üre oranı II. 'dekinden azdır
 D) II. dekikarbondioksit miktarı I. 'den fazladır

27. Aşağıdakilerden hangisi boşaltım sisteminin sağlığı ve korunması için yapılması gerekenlerden birisi değildir?

- A) Tuzlu ve baharatlı yiyecekler yememek
 B) Temizlik kurallarına uymak
 C) Çok miktarda madensel tuz almak
 D) Sigara ve alkolden uzak durma

TEST BİTTİ

LÜTFEN CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ.

EK 2:**ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ**

- 1) Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 2) Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 3) Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 4) Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar birşeyler yapabilirim.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 5) Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 6) Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 7) Genel olarak kendimden memnunum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış

- 8) Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.
- a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 9) Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.
- a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 10) Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.
- a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış

EK 3:

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim, bu form ‘düzey derslikleri’ ile ilgili olarak sizlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle düzey dersliklerine ilişkin görüşlerinizi içtenlikle belirtmeniz, büyük önem taşımaktadır. Yardımlarınız için teşekkür eder, başarılarınızın devamını dilerim.

Çiğdem ALDAN KARADEMİR

1. Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()
2. Branşınız :
3. Kıdeminiz :
4. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?
5. Çocuğunuz var mı?(varsa kaç çocuğunuz var)
6. Düzey derslikleri uygulamasını biliyor musunuz? Evet () Hayır ()

Yanıt evetse düzey derslikleri nedir?

.....

.....

.....

.....

7. Daha önce hiç düzey derslikleri ile çalıştınız mı? Evet () Hayır ()
8. Siz hangi düzey dersliğinde ders veriyorsunuz?
Üst Düzey () Orta Düzey () Alt Düzey () Hepsi ()
.....

9. Öğrencilerin düzey dersliklerine seçilmelerinde göz önüne alınan ölçütleri biliyor musunuz?

Evet () Hayır () Yanıt evetse düzey dersliklerine seçilme ölçütleri nelerdir?

.....

.....

.....

10. Sizce başka ölçütlerde göz önüne alınmalı mı? Evet () Hayır ()
Yanıt evetse bu ölçütler neler olmalıdır?

.....
.....
.....

11. Genel olarak bakıldığında düzey derslikleri uygulamasına taraftar mısınız?

Evet () Hayır () Lütfen nedenlerini belirtiniz.

.....
.....
.....

12. Farklı düzey dersliklerinde ders yapmaktan memnun oluyor musunuz?

Evet () Hayır ()

Lütfen nedenlerini belirtiniz.

.....
.....
.....

13. Öğrencileri karşılaştırdığınızda hangi sınıfta ders vermekten daha çok memnun oluyorsunuz?

Üst Düzey () Orta Düzey () Alt Düzey () Fark Etmiyor ()

Lütfen nedenlerini belirtiniz.

.....
.....
.....

14. Sizce düzey dersliklerinde yer alan öğrenciler arasında akademik başarı açısından çok büyük farklar var mı? Var () Yok ()

Lütfen nedenlerini belirtiniz.

.....
.....
.....

15. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin, değişik düzey dersliklerinde yer alan öğrencilere ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık gözlüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

Yanıt evetse, ne tür farklı ne tür tutum ve davranışlar gösteriyorlar?

.....

.....

.....

16. Değişik düzey dersliklerinde yer alan öğrencilere karşı siz farklı tutum ve davranışlar içine giriyor musunuz? Evet () Hayır ()

Yanıt evetse, ne tür farklı tutum ve davranışlarda bulunuyorsunuz?

.....

.....

.....

17. Disiplin sorunları açısından bakıldığında, sizce hangi düzey dersliğinde daha çok disiplin sorunu yaşıyor? Üst Düzey () Orta Düzey () Alt Düzey ()

Lütfen nedenlerini belirtiniz

.....

.....

.....

18. Genel olarak, hangi düzey dersliğinde yer alan öğrencilerde daha çok psikolojik sorunlar yaşanmaktadır? Üst Düzey () Orta Düzey () Alt Düzey ()

Lütfen nedenlerini belirtiniz

.....

.....

.....

19. Öğrenci velilerinin düzey derslikleri uygulamasına ilişkin olumlu ve olumsuz tepkileri nelerdir? Lütfen belirtiniz.

Olumlu tepkileri :

.....

.....

.....

Olumsuz tepkileri :

.....

.....

.....

20. Veli olarak kendi çocuğunuzun düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı okulda öğrenim görmesini ister misiniz? Evet () Hayır ()

Lütfen nedenlerini belirtiniz.

.....

21. Genel olarak bakıldığında sizce düzey derslikleri uygulamasının öğrenciler üzerinde ne gibi olumlu ya da olumsuz etkileri vardır? Lütfen belirtiniz.

.....

22. Düzey derslikleri uygulamasının yararlı olup olmadığına ilişkin genel düşünceniz nedir? Lütfen belirtiniz.

.....

23. Değişik düzey dersliğinde ders veren öğretmenler arasında problemler çıkıyor mu?

Evet () Hayır () Yanıt evetse ne tür problemler çıkıyor?

.....

24. Yukarıdaki sorular dışında, düzey dersliklerine ilişkin belirtmek istediğiniz başka sorunlar, öneriler ya da düşünceleriniz varsa lütfen belirtiniz.

.....

EK 4:**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

1. Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()
2. Sınıfınız:
3. Düzey derslikleri uygulamasını biliyor musunuz? Evet () Hayır ()
Yanıt evetse düzey derslikleri nedir?
.....
.....
.....
4. Öğrencilerin düzey dersliklerine seçilmelerinde göz önüne alınan ölçütleri biliyor musunuz? Evet () Hayır ()
Yanıt evetse düzey dersliklerine seçilme ölçütleri nelerdir?
.....
.....
.....
5. Sizce başka ölçütler de göz önüne alınmalı mı? Evet () Hayır ()
Yanıt evetse bu ölçütler neler olmalıdır?
.....
.....
.....
6. Genel olarak bakıldığında düzey derslikleri uygulamasına taraftar mısınız?
Evet () Hayır ()
Lütfen nedenlerini belirtiniz.
.....
.....
.....

7. Sizce düzey dersliklerinde yer alan öğrenciler arasında akademik başarı açısından çok büyük farklar var mı? Var () Yok () Lütfen nedenlerini belirtiniz.

.....

8. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin, değişik düzey dersliklerinde yer alan öğrencilere ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık gözlüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

Yanıt evetse, ne tür farklı ne tür tutum ve davranışlar gösteriyorlar?

.....

9. Öğretmenleriniz sizi, diğer düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerle karşılaştırıyorlar mı? Evet () Hayır ()

Yanıt evetse, ne tür karşılaştırmalar yapıyorlar?

.....

10. Düzey dersliklerinde aynı öğretmenler mi ders veriyor?

Evet () Hayır ()

Yanıt hayırsa bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

11. Diğer düzey dersliklerindeki arkadaşlarınız size karşı farklı tutum ve davranışlar içine giriyorlar mı? Evet () Hayır ()

Yanıt evetse, ne tür farklı tutum ve davranışlarda bulunuyorlar?

.....

12. Sizden diğer düzey dersliklerindeki arkadaşlarınızı tanımlamanız istenseydi, nasıl tanımlardınız?

.....

13. Anne-babanız düzey derslikleri uygulamasını nasıl buluyor?

Olumlu () Olumsuz () Lütfen nedenlerini belirtiniz.

.....

14. Okulda, düzey derslikleri uygulamasından rahatsız oluyor musunuz?

Evet () Hayır ()

Lütfen nedenlerini belirtiniz.

.....

15. Genel olarak bakıldığında sizce düzey derslikleri uygulamasının öğrenciler üzerinde ne gibi olumlu ya da olumsuz etkileri vardır? Lütfen belirtiniz.

.....

16. Düzey derslikleri uygulamasının yararlı olup olmadığına ilişkin genel düşünceniz nedir? Lütfen belirtiniz.

.....

17. Değişik düzey dersliğinde ders veren öğretmenler arasında problemler çıkıyor mu?

Evet () Hayır () Yanıt evetse ne tür problemler çıkıyor?

.....

18. Laboratuvarlar, araç-gereçler, dersliklerin düzeni (tek kişilik sıralar mı, yoksa klasik sıralar mı var) vb. açıdan düzey derslikleri arasında farklılıklar yaşanıyor mu?

.....
.....
.....

19. Yukarıdaki sorular dışında, düzey dersliklerine ilişkin belirtmek istediğiniz başka sorunlar, öneriler ya da düşünceleriniz varsa lütfen belirtiniz.

.....
.....
.....

20. Düzey derslikleri uygulaması, diğer sınıflardaki arkadaşlarınızla olan iletişiminizi nasıl etkiliyor? Olumlu () Olumsuz ()

Lütfen görüşlerinizi nedenleri ile birlikte belirtiniz.

.....
.....
.....

ÖZ GEÇMİŞ**Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Doğum Yeri ve Tarihi : Muğla 07.06.1981

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Celal Bayar Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Bozarmut İlköğretim Okulu (2003–2004)

İletişim

e-posta Adresi : caldan@adu.edu.tr

Tarih : 23.07 2007