

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özge AVCI

**DERSLİKLERE GÖRE DÜZEY KÜMESİ UYGULAMASININ İLKÖĞRETİM
7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK
BAŞARI ve BENLİK SAYGISI ÜZERİNE ETKİSİ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2013

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özge AVCI

**DERSLİKLERE GÖRE DÜZEY KÜMESİ UYGULAMASININ İLKÖĞRETİM
7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK
BAŞARI ve BENLİK SAYGISI ÜZERİNE ETKİSİ**

Danışman

Prof. Dr. İlham ALİYEV

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2013

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza

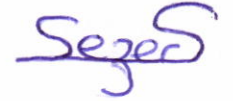
Başkan: Doç.Dr. Cem Oktay GÜZELLER



Üye (Danışman): Prof.Dr. İlham ALİYEV



Üye: Yrd.Doç.Dr. Sinem SEZER



Tez konusu : Desimikler Etme Diney İcnesi Uygulanmasının
İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Matematik Desne
Yeterlik Akademik Başarı ve Başlık Sayısına Etkisi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 18.01.2013

Tez Metinleştirme Tarihi : 30.01.2013

...../...../.....

İmza

Doç.Dr. Selçuk UYGUN

Müdür

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iii
KISALTMALAR LİSTESİ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vi
ÖNSÖZ	vii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1 Düzey Kümeleri.....	6
1.1.1 Düzey Kümesi Nedir?.....	6
1.1.2 Düzey Kümesi Uygulamaları.....	8
1.1.2.1 Dersliklere Göre Düzey Kümesi.....	8
1.1.2.2 Derslik İçinde Düzey Kümesi.....	8
1.1.2.3 Derslere Göre Düzey Kümesi.....	8
1.1.2.4 Okullara Göre Düzey Kümesi.....	8
1.1.2.5 Joplin Plan.....	9
1.1.2.6 Üstün Yetenekliler İçin Özel Derslikler.....	9
1.1.2.7 Düşük Yetenekliler İçin Özel Derslikler.....	9
1.1.2.8 Kümeyle İlerlemeye Dayalı Tam Öğrenme.....	9
1.1.3 Düzey Kümesi İle İlgili Tartışmalar.....	10
1.2 Benlik Algısı.....	13
1.2.1 Benlik Kavramı.....	13
1.2.2 Benlik Saygısı.....	15

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Düzey Kümeleri ve Akademik Başarı.....	19
2.2 Düzey Kümeleri ve Benlik Kavramı.....	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli.....	29
3.2 Çalışma Grubu.....	30
3.3 Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1 Matematik Dersi Başarı Testi.....	31
3.3.2 Benlik Saygısı Ölçeği.....	33
3.4 Verilerin Toplanması.....	34
3.5 Verilerin Analizi.....	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	36
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	39
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	43
5.2 Öneriler.....	45
KAYNAKÇA.....	46
EKLER.....	54
Ek-1 Matematik Dersi Başarı Testi.....	55
Ek-2 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	58
ÖZGEÇMİŞ.....	59

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1	Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi.....	29
Tablo 3.2	Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Dersi Başarı Testi Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	30
Tablo 3.3	Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	30
Tablo 3.4	Matematik Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	31
Tablo 3.5	Matematik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	32
Tablo 4.1	Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Dersi Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri.....	36
Tablo 4.2	Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Dersi Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 4.3	Düzey Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Matematik Dersi Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri.....	37
Tablo 4.4	Düzey Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Matematik Dersi Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri	38
Tablo 4.5	Düzey Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Matematik Dersi Başarı Testi Ön Test- Son Yönelik Post-hoc Bonferroni Testi Analiz Sonuçları.....	38
Tablo 4.6	Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri.....	39
Tablo 4.7	Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 4.8	Düzey Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri.....	40
Tablo 4.9	Düzey Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi sonuçları.....	41
Tablo 4.10	Düzey Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Benlik Saygısı Ölçeği Sontest Puanlarına Yönelik Post-hoc Bonferroni Testi Analiz Sonuçları.....	41

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Akt: Aktaran

Çev. : Çeviren

Vd. : ve diğerleri

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik akademik başarıları ve benlik saygıları üzerine etkisini araştırmaktır.

Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, Muğla ilinde karma ve düzey derslikleri uygulaması yapılan iki ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Düzey derslikleri uygulaması yapılan okuldan 75 öğrenci deney grubuna, karma derslik uygulaması yapılan okuldan 75 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır.

Araştırma süresince kullanılan veri toplama araçları; araştırmacı tarafından geliştirilen matematik başarı testi ve rosenberg benlik saygısı ölçeğidir. Araştırmada elde edilen veriler, kovaryans analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol grubunun başarı testi ve benlik saygısı ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Düzey derslikleri uygulaması yapılan deney grubunda üst-orta, üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında başarı puanları ve benlik ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Özellikle alt düzey kümesindeki öğrencilerin bu uygulamadan kötü etkilendikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Düzey Kümeleri, Düzey Derslikleri, Matematik Eğitimi, Akademik Başarı, Benlik Saygısı.

SUMMARY

The aim of this study is to examine the effects of between class ability grouping on maths academic achievement and self esteem of grade 7. students.

The research was carried out the second semester of the 2011–2012 academic year, within a primary school with coedclasses and a primary school with between class ability grouping in Muğla. 75 students from the school which has between class ability grouping constituted the experimental group and 75 students from the school which has coedclasses constituted the control group.

Data collection tools used for the study are the mathematics success test developed by the researcher and Rosenberg Self Esteem Scale. Data were assessed by covariance analysis.

As a result, according to the achievement test and Rosenberg Self Esteem Scale, there couldn't be found a meaningful difference between the experiment and the control group. In addition to this, in the experimental group, there was found a meaningful difference between medium-low, high-medium and high-low classes. It was concluded that, in particular, students of the lower classes are affected negative by this practice.

Key words: Between Class Ability Grouping, Ability Grouping, Mathematics education, Academic Achievement, Self Esteem.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenerek, çalışmalarımın yürütülmesi sırasında desteğini esirgemeyen sayın hocam, Prof. Dr. İlham ALİYEV'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim sürecinde ders almış olduğum, değerli bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşan saygıdeğer hocalarım; Doç. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, Yrd. Doç. Dr. Sinem SEZER, Yrd. Doç. Dr. Sevdâ BARUT ve Yrd. Doç. Dr. Zeynep EKEN'e vermiş oldukları emeklerinden ötürü teşekkür ederim.

Uygulama yaptığım okulda her türlü imkânı sağlayan Okul Müdürlerine, Müdür Yardımcılarına, Matematik Öğretmenlerine ve öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca yüksek lisans öğrenimim boyunca bana hep inanan, manevi yönden desteklerini hiç eksik etmeyen canım annem ve tüm aileme sonsuz şükran duygularımı ifade etmek isterim.

Son olarak, kendileri küçük olsa da hayatımdaki yerleri oldukça büyük olan yeğenlerim; Utku, Onur ve Doruk'a sağlıklı, güzel ve başarılı bir yaşam diliyorum.

Özge AVCI

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bilgi toplumunun temelini oluşturan eğitim, günümüzde yeni bir yer, güç ve değer kazanmıştır. İçinde bulunduğumuz bilgi ve ileri teknoloji çağında, bir toplumun sahip olduğu eğitimin niteliği, o ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen bir ölçüt haline gelmiştir. Bu doğrultuda, bilgi ve eğitim, günümüzde kalkınmanın, gelişmenin ve saygınlığın en etkili aracı olarak görülmektedir (Aydın, 2003, s.183).

Eğitime verilen değer arttıkça, 2000’li yıllarda ülkemiz de dahil birçok ülke eğitim sisteminde belli başlı reformlar yapmaya başlamıştır. Bu eğitim reformlarına bakıldığında, özellikle “üst düzey düşünme becerileri, yaşam boyu öğrenme, bağımsız düşünme, deneysel/araştırmacı öğrenme, genel/beceriler değerler, bireysel farklılıklar, bilgi teknolojisi ve bütünsellik” kavramları öne çıkmaktadır. Bununla beraber, çoğu ülkenin eğitim sisteminde; öğrenenin doğal öğrenme süreçlerine, öğrenmeyi öğrenmeye, çağdaş öğrenme – öğretme süreçlerine yer verildiği gözlenmektedir. Eğitimde gözlenen bu yeni eğilimler, ezberci eğitimden uzak, yaparak – yaşayarak öğrenen, araştıran, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Akınoğlu ve Tandoğan, 2006, s.1).

Ülkelerin eğitim hedeflerinde, matematik eğitiminin ayrı ve önemli bir yeri vardır. Çünkü matematik; bireyi sorgulamaya, araştırmaya ve düşünmeye sevk eden, karmaşık durumlarda nasıl düşünmesi gerektiğine yardımcı olan bir bilim dalıdır. Bireyin çevresindeki hızlı gelişmelere ayak uydurabilmesi, geniş bir dünya görüşüne sahip olması, bağımsız ve yaratıcı düşünmesi, zihinsel olarak analiz ve sentez yapabilmesiyle mümkündür. Bunun için de bireyin eleştirel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme gibi önemli zihinsel becerilere sahip olması gerekir. Bu becerilerin geliştirilmesinde matematiğin yeri yadsınamaz (Kanalmaz, 2010, s.9) .

Matematik önemine ve gerekliliğine rağmen dünyada öğrenciler tarafından genellikle zor ve soyut bir disiplin olarak algılanmaktadır. Her ne kadar küçük yaşlarda öğretimine somut deneyim ve işlemlerle başlansa da, zihinsel bir etkinlik gerektiren matematik, soyut düşünmeye yöneliktir. Bu da matematik öğrenimini zorlaştıran nedenlerden biridir (Umay,

1996, s.145-149). Bu nedenle eğitimciler, matematik öğretim ve öğreniminde yeniliklere, öğrenci başarısını arttıracak arayışlara yönelmişlerdir.

Düzey kümeleri uzun yıllardır hem dünyada hem de ülkemizde, öğrenci başarısını artırma amaçlı yapılan uygulamalardan biridir. Düzey kümeleri genel anlamda; öğrencileri akademik başarı ve diğer yetenekleri açısından homojen kümelerde toplayarak öğrenme – öğretme etkinliklerini bu kümelere göre düzenleme uygulamasıdır. Belirli yaşta ve düzeydeki, başarı seviyeleri ve yetenekleri benzer olan öğrencileri beraber öğrenim görecek şekilde sınıflara ayırarak değerlendirme yöntemidir (Findlay & Bryan, 1975, s.12). Düzey kümeleri uygulaması ve bu uygulama ile ilgili çalışmalar, 1916 yılından bu yana yapılmaktadır ve değişik düzey kümesi uygulamaları olduğu görülmektedir (Kulik ve Kulik, 1992, s.74).

Bunlar içinde ülkemizde de uygulanan dersliklere göre düzey kümeleri, düzey kümeleri içinde en çok karşılaşılan gruplamadır. Dersliklere göre düzey kümeleri, öğrencilerin akademik başarı, zeka bölümü, öğretmen kararları ya da bunlardan biri ya da bunların bileşimine göre, kendi düzeylerine uygun dersliklerde eğitim görmeleri esasına dayanan bir düzey kümesi uygulamasıdır (Slavin, 1993, s.535-537).

Günümüzde, Anadolu ve Fen liselerine ya da üniversiteye hazırlık dershanelerinde, öğrenciler akademik başarılarına göre dersliklere yerleştirilmekle birlikte, bazı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında da dersliklere göre düzey kümeleri uygulanmaktadır.

Bireysel ayrılıklar göz önüne alınarak her öğrencinin kendi seviyesine uygun öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmesi amacıyla oluşturulan düzey dersliklerinin istenilen amaçları yerine getiremediği pek çok araştırma ile ortaya konmuştur (Ireson ve Hallam, 1999; Macintyre ve Ireson, 2002; Zimmer, 2003). Bununla birlikte, bu konuda yapılan çalışmaların genelde akademik başarıya odaklandığı ve bu çalışmalarda öğretmen görüşlerinin temel alındığı gözlenmektedir (Oakes ve Guiton, 1995; Aidman, 1994, 2007; Boaler, Wiliam ve Brown, 2000). Ülkemizde ise, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasına ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Akbaba, 1996; Gömleksiz, 1997; Karabacak, 2001; Aldan- Karademir, 2007).

Bu araştırmayla, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bugünkü eğitim sistemimiz, bir okulun başarısını Fen liseleri, Anadolu liseleri, özel okullar veya üniversitelere yerleştirebildiği öğrenci sayısına göre ölçmektedir. Sınav kazanmaya odaklı bu sistem içerisinde öğrenciler, hem dersaneler hem de devlet okullarında başarılarına göre gruplara ayrılmakta ve bu doğrultuda düzeylerine uygun dersliklerde eğitim görmektedirler. Dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yaygın olarak kullanılma amaçlarına bakıldığında, benzeşik kümelerde öğretimin daha kolay olduğu; öğretmenlere derslik yönetimi, idarecilere de okul yönetimi açısından kolaylık sağladığı savunulmaktadır. Ancak, bu uygulamanın öğrencilerin başarılarını ve benlik saygılarını olumlu yönde etkilediğine dair herhangi bir dayanak bulunmamaktadır.

Hem ülkemizde hem de dünyada yaygın şekilde uygulanan bu uygulamaya ilişkin yabancı alan yazın incelendiğinde, uygulamanın, akademik başarıya ilişkin beklenen amaçları gerçekleştiremediğine ve akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olmadığına vurgu yapıldığı görülmektedir (Slavin, 1990; Kulik ve Kulik, 1992; Holmes ve Ahr, 1994; Betts ve Shkolnik, 2000b; Boaler, William ve Brown, 2000; Irenson ve Macintyre, 2002; Zimmer, 2003; Carborano, 2005). Bu uygulamanın benlik algısı üzerine etkilerinin incelendiği çalışmalarda da uygulamanın benlik algısı üzerine önemli etkisi olduğu, özellikle alt düzey kümelerdeki öğrencilerin daha düşük benlik algısına sahip oldukları ve bu uygulamadan kötü etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır (Oakes, 1995; Oakes, 1982; Perry, 2007; Aldan-Karademir, 2007; Chiu ve ark., 2008).

Yurtdışında dersliklere göre düzey kümesi uygulamasıyla ilgili birçok çalışma yapılmasına ve hala yapılıyor olmasına karşın, ülkemizde başta dersaneler ve özel okullar olmak üzere birçok okulda yaygın olarak işe koşulan bu uygulamaya ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Akbaba, 1996; Gömleksiz, 1997; Karabacak, 2001; Aldan-Karademir, 2007). Hatta son birkaç sene içerisinde bu konuda hiç çalışma yapılmadığı görülmüştür.

Ülkemiz koşullarında bu uygulamayla ilgili araştırma verilerine dayalı bilimsel bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, ortaokul ve liselerde geniş yer bulan dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının, ülkemiz koşullarında farklı değişkenler tarafından araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, akademik başarı ve benlik saygısı değişkenleri çerçevesinde yapılan bu araştırmanın verilerinin, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerine dayalı bir tartışma ortamının açılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Problem Cümlesi

“Dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisi var mıdır?”

Alt Problemler

1. Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?
2. Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?
3. Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun benlik saygısı ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?
4. Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik saygısı ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrencilerin başarı testine verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Uygulanan matematik başarı testinden alınan puan, öğrencinin o konuyla ilgili başarısını temsil etmektedir.
3. Öğrencilerin araştırmada kullanılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ne içtenlikle ve yansız cevap verdikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2011–2012 Eğitim-Öğretim yılında, Muğla ilinde bulunan iki ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri ile sınırlı olacaktır.
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, 7.sınıf “Cebir ve Olasılık” ünitesi ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan Matematik Başarı Testi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile sınırlıdır.

Araştırmanın Tanımları

Düzey Kümesi (Ability Grouping): Öğrencileri, akademik başarı ve diğer yetenekleri açısından benzeşik(homojen) kümelerde toplayarak, öğrenme-öğretme etkinliklerini bu kümelere göre düzenleme uygulamasıdır (Gömleksiz, 1997, s.3)

Dersliklere Göre Düzey Kümesi (Tracking, Between Class Ability Grouping): Akademik başarı, zeka bölümü, öğretmen kararları ya da bunlardan biri ya da bileşimine göre, öğrencilerin kendi düzeylerine uygun dersliklerde eğitim görmeleri esasına dayanan bir düzey kümesi uygulamasıdır (Slavin, 1993, Akt: Gömleksiz, 1997, s.4).

Akademik Başarı: Öğrencinin psiko-motor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki değişimleri ifade eden ve test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesidir (Erdoğan, 2006, s.97).

Benlik: İnsanın kendisini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğidir (Yörükoğlu, 1988, s.90).

Benlik saygısı: Kendini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer bulmaktır. Kendini olduğu gibi, gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 1988, s.93).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1 Düzey Kümeleri

1.1.1 Düzey Kümesi Nedir?

Düzey kümeleri eğitim psikolojisindeki en eski ve en tartışmalı konulardan birisidir. Bir eğitim uygulaması olan düzey kümeleri, ilk olarak 19.yy'ın ortalarına doğru Abd'de uygulanmaya başlamıştır. Abd, tek tip okullaşmanın ihtiyaçlara karşılık vermediği için sisteminin değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğinden yola çıkarak, rasyonel bir müfredat etrafında organize edilmiş ve başarı odaklı kademeli bir sistemi uygulamaya başlamıştır. Bu sistemde öğrenciler seviyeleri ve yaşları göz önüne alınarak gruplara ayrılmışlardır. Eğitim reformcuları bu uygulamayla birlikte, hiyerarşik bir düzen içerisinde, daha zor ve karmaşık konuların etkili bir şekilde öğretiminin yapılabileceğini savunmuşlardır (Loveless,1998, s.1-2).

20.yy'ın ortalarına doğru düzey kümelerinin eğitim sistemindeki uygulaması farklılaşmaya başlamıştır. Yüksek başarının, doğuştan gelen yetenek ve aklın ürünü; düşük başarının ise kişinin kendi iş ahlakı ve azminin ürünü olduğu görüşü benimsenmiştir. Bu görüş doğrultusunda okullarda uygulanan düzey kümeleri yeniden tasarlanmıştır. Öğrencileri uygun işgücü alanlarına hazırlamayı hedef edinen bu uygulamayla, başarısı yüksek ve yetenekli öğrencilere yoğun ve titiz bir akademik eğitim verilirken, düşük başarı gösteren öğrencilere mesleki eğitim vermeye başlanmıştır (Cooper, 1996, s.190-195).

Ülkelerin eğitim politikaları doğrultusunda farklılaşarak günümüze kadar varlığını sürdüren düzey kümeleri, ülkemiz eğitim sisteminde de değişik uygulamalarla uzun zamandır yaygın biçimde uygulanmaktadır. İlk olarak; 1995 ilköğretim programında, öncelikle matematik ve Türkçe gibi ifade ve beceri dersleri için derslik içinde düzey kümelerinin oluşturulması istenmiştir (MEB, 1995). Bunun yanı sıra, öğrenciler genellikle akademik başarılarına göre düzeylere ayrılarak, uygun dersliklere yerleştirilmiş ve dersliklere göre düzey kümeleri uygulanmaya başlamıştır. Devlet okulları, özel okullar ve dershanelerde yaygın şekilde kullanılmaya başlayan bu uygulama günümüzde hala varlığını sürdürmektedir. Ayrıca ortaöğretimde, anadolu liseleri, fen liseleri ve meslek liseleri gibi uygulamalar da ülkemizdeki okullara göre düzey kümesi uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Düzyey kümeleriyle ilgili alan yazın incelendiğinde, farklı düzyey kümesi uygulamaları olduğu için bu kavrama değişik anlamlar yüklendiği görölmektedir.

Findley & Bryan (1975, s.12), düzyey kümelerinin; “daha iyi bir öğretim için belirli bir yaştaki öğrenme başarıları ve düzeyleri benzer olan öğrencileri aynı gruplara yerleştirme yöntemi” olduğunu ifade etmiştir.

Glatthorn (1987); düzyey kümelerinin, heterojenliği azaltma yoluyla, bireysel farklılıklara yanıt verecek yönetimsel araçlar olduğunu vurgulamıştır (Akt: Karademir& Uçak, 2009, s.33)

Kulik (1992, s.73), düzyey kümelerinin, okul yönetiminin tutumuna göre değişiklik gösteren bir uygulama olduğunu ve aynı düzeydeki öğrencilerin kümelere ya da sınıflara yerleştirmesiyle oluşturulduğunu belirtmiştir.

Gömlersiz (1997, s.3)’e göre düzyey kümesi; öğrencileri akademik başarı ve diğer yetenekleri açısından benzeşik (homojen) kümelerde toplayarak, öğrenme faaliyetlerini bu kümelere göre düzenleme uygulamasıdır.

Yabancı alan yazın incelendiğinde düzyey kümeleri uygulamaları için; “ability grouping”, “tracking”, “curriculum tracking” gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramlar birbiri yerine kullanılabilse de aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. “Tracking” veya “Curriculum Tracking” kavramları, öğrencilerin ileriye dönük eğitim ve iş hedefleri doğrultusunda seçtikleri ortaöğretim programları olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; ölkemizdeki güzel sanatlar lisesi, anadolu öğretmen liseleri, meslek ve teknik liseler bu uygulamaya örnek olarak verilebilir. “Ability group” kavramı ise tüm öğretim kademelerinde uygulanabilen, başarı düzeyleri aynı olan öğrencilerin bir arada öğrenim görmesi esasına dayalı bir uygulamadır. “Tracking”, öğrenci seçimlerine bağlı olarak belirlenen düzyey kümeleriirken; “ability group” belirlenirken öğrenci ve velilerin tercihleri çok önemli olmamaktadır. Ayrıca, aynı sınıf düzeyinde farklı “curriculum tracking” uygulamalarında farklı müfredat programları uygulanırken, aynı sınıf düzeyindeki tüm “ability group” sınıflarında aynı müfredat uygulanmaktadır.

Yabancı alan yazında “ability group”, “tracking” ve “curriculum tracking” olarak kullanılan bu kavramlar, yerli alan yazında “seviye grubu” veya “düzyey kümesi” olarak karşılık bulmaktadır. “Ability group” kavramının karşılığının “düzyey kümesi” veya “yetenek grubu”; “ability grouping” kavramının karşılığını ise “yetenek gruplaması” olarak belirtilmektedir.

1.1.2 Düzey Kümesi Uygulamaları

1.1.2.1 Dersliklere Göre Düzey Kümesi

Akademik başarı, zeka bölümü, öğretmen kararlarından biri ya da birkaçı doğrultusunda öğrencilerin düzeylere ayrılarak, kendi düzeylerine uygun dersliklerde eğitim görmeleri esasına dayanan bir düzey kümesi uygulamasıdır. Öğrenciler günlük öğretim zamanının tümünü, benzeşik nitelikteki öğrencilerin oluşturduğu dersliklerde geçirirler (Slavin 1993; Akt: Gömleksiz 1997, s.4).

1.1.2.2 Derslik İçinde Düzey Kümesi

Çoğunlukla temel eğitim düzeyinde, öğrencilerin belirli etkinlikler veya amaçlar doğrultusunda, derslikler içinde düzeylerine göre alt kümelerle ayrılarak eğitim gördükleri bir düzey kümesi uygulamasıdır. Genelde matematik ve okuma dersleri için uygulanan bu düzey kümeleri, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi derslerde de uygulanabilmektedir (Kulik ve Kulik 1992, Akt: Gömleksiz 1997, s.4). Bu uygulamada öğrencilerin derslere göre başarı düzeyleri göz önüne alınarak; herhangi bir derste alt düzey kümesinde yer alan bir öğrenci, başka bir derste üst düzey kümesinde yer alabilmektedir.

1.1.2.3 Derslere Göre Düzey Kümesi

Bu düzey kümesi uygulamasında, öğrenciler günün bir bölümünü ya da tamamını karma dersliklerde geçirirler; ancak, bir ya da daha fazla konu alanında akademik başarı düzeylerine göre kümelerle ayrılırlar. Bu uygulamada, 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. Öğrencinin hangi düzey kümesinde yer alacağı, öğrencinin o derste akademik başarısına bağlı olarak belirlenmektedir (Slavin 1993; Kulik ve Kulik 1992, Akt: Gömleksiz 1997, s.5).

1.1.2.4 Okullara Göre Düzey Kümesi

Öğrencilerin akademik başarılarına göre farklı okullara alındıkları, yalnızca belli akademik düzeydeki öğrencilerin bir arada öğrenim gördükleri düzey kümesi uygulamasıdır (Gömleksiz, 1997, s.5). Ülkemizde, öğrenciler ortaöğretime geçişte yapılan SBS sınavından aldıkları puanlarla düzeylere ayrılmış okullara yerleştirilmektedirler. Fen lisesi, anadolu

öğretmen lisesi, anadolu lisesi gibi okullar, okullara göre düzey kümesi uygulamasına örnek verilebilir.

1.1.2.5 Joplin Plan

Derslere göre düzey kümesinin, okuma dersi için oluşturulmuş özel bir biçimidir. Alt kademelerdeki öğrenciler, okuma dersi saatlerinde kendi düzeylerine uygun okuma dersliklerinde eğitim görürler ve sonra kendi dersliklerine dönerler. Bu uygulamada farklı sınıflardaki öğrenciler, akademik başarıları düzeylerine göre aynı derslikte eğitim görebilirler. Örneğin; okuma dersinde aynı düzeyde olan 4.sınıf öğrencisiyle 6.sınıf öğrencisi bir arada olabilirler (Slavin, 1987, Akt: Gömleksiz, 1997, s.5).

1.1.2.6 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, s.5).

1.1.2.7 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, s.5).

1.1.2.8 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, s.5).

Yukarıda tanımları yapılan düzey kümeleri, pek çok ülkede sıklıkla kullanılan uygulamalardır. Bunlar dışında da sınıflamalar yapılmakta ve değişik isimlerle adlandırılmaktadır. Buradan anlaşılabileceği gibi farklı düzey kümesi uygulamaları bulunmaktadır (Gömleksiz, 1997, s.6). Bu çalışmada, dünyada ve ülkemizde yaygın olarak kullanılan, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının değerlendirmesi yapılacaktır.

1.1.3 Düzey Kümesi İle İlgili Tartışmalar

Düzey kümeleri yüzyılı aşkın süredir kullanılmakta olan en eski ve aynı zamanda en tartışmalı uygulamalardan birisidir. Hala pek çok ülkede değişik isimler ve uygulamalarla kullanılmakta olan düzey kümeleri, ilk olarak akademik başarıyı ve öğretimin etkililiğini arttıracığı görüşünden yola çıkılarak uygulanmaya başlamıştır.

Atkinson & O'connor (1963), düzey kümelerinin bir savunucusu olarak bu uygulamanın avantajlarını şu şekilde sıralamıştır;

- Düzey kümeleri öğretim yapılan grubun veya sınıfın heterojen yapısını azaltmaktadır. Böylece, benzeşik özellikler taşıyan öğrencilerin bir arada öğrenim görmesi onların daha hızlı ilerlemesini ve başarılı olmasını sağlayacaktır.
- Düzey kümeleri, öğretmenlere sınıf yönetimi açısından kolaylık sağlayacak, aynı anda her düzeye uygun öğretim yapma zorunluluğunu ortadan kaldıracaktır. Bu uygulama öğretmenlere, üst düzey kümesindeki öğrenciler için daha hızlı ilerleyebilme ve aradaki rekabeti artırma imkanı verirken; alt düzey kümesindeki öğrencileri için daha yavaş, tekrar ve değerlendirmeye dayalı bir öğretim gerçekleştirme imkanı vermektedir.
- Düzey kümeleri üst düzey kümesindeki öğrencilerin başarı için daha çok çalışmalarına katkı sağlarken, alt düzey kümesindeki öğrencilerin bu öğrencilerle yarışmalarını engelleyerek, onların daha çok zarar görmelerine engel olmaktadır (Akt: Kulik, 1992, s.73-77).

Düzey kümeleri uygulamasını savunan bir başka isim olan Feldhusen (1989, s.6-11); düzey kümelerinin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından faydalı olduğunu iddia etmiştir. Öğretmenlerin, her düzeyin ihtiyaçlarına uygun eğitim yapabileceklerini; üst düzey kümeleri için daha fazla materyal kullanarak yoğun bir öğretim, alt düzey kümeleri için öğretimi destekleyici materyallerle onların düzeylerine uygun bir öğretimin kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca, yüksek başarılı öğrencilerin, kendi düzeyindeki diğer akranlarıyla birlikte eğitim görmelerinin, onları teşvik ve yarışa iterek daha fazla başarıya ulaştıracağını savunmuştur.

Düzey kümeleri uygulamalarına karşı olan Good&Mashall (1984, s.15-38), bu uygulamanın daha düşük başarılı öğrenciler yetiştireceğini savunmuşlardır. Karma dersliklerde düşük başarılı öğrenciler yüksek başarılı öğrencileri örnek alarak daha çok ilerleyebilirken; alt düzey kümesindeki öğrencilerin, böyle bir ayrıma maruz bırakılarak daha düşük beklentiler taşıyacaklarını ve daha başarısız olacaklarını belirtmişlerdir.

Düzey kümeleri uygulamasını destekleyen araştırmacılardan bir başkası olan Nevi'nin (1991), düzey kümelerinin oluşturulmasına ilişkin ileri sürdüğü nedenler, kısaca şöyle özetlenmiştir;

- Düzey kümesi uygulamasının devam etmesi, bir gelenekten kaynaklanmamaktadır. Benzeşik kümelerde öğretim daha kolaydır.

- Her birey kendiliğinden her şeyi öğrenemeyeceği için gruplama kaçınılmazdır. Bu durum, bazı öğrencileri dördüncü, bazılarını birinci sınıfa yerleştirmek kadar yalın ve gerçek bir olgudur.

- Bütün farklılıklar okullar tarafından yaratılmaz. Farklılıkların çoğu kalıtsaldır. Ayrıca öğrencilerin ilgi, tutum ve yeteneklerinin aynı olamayacağı ve büyük bir çeşitlilik oluşturduğu bir gerçektir. Öğrencinin sosyo-ekonomik statüsü farklılıklara neden olabilir. Ancak, bu farklılıkların yaratıcısı okul olmadığı için, okullar öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre gruplandırılmalıdır (Akt: Gömleksiz, 1997, s.6).

Oakes (1995), düzey kümelerinin eğitim sistemindeki başarısına inanan bir başka araştırmacı olarak; düzey kümelerinin, okulların temel görevi olan, “öğrencileri, farklı bilgi ve becerilere sahip çalışanları gerektiren iş dünyası için yetiştirmek” inancını destekleyen bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Bu mantığa göre, akademik programlar üniversite eğitimi gerektiren işgücünü sağlamak için zeki ve güdülenmiş öğrencileri; daha az gelişmiş akademik programlar ile mesleki programlar ise daha az beceri gerektiren işler ya da ortaöğretim sonrası teknik eğitim okulları için daha az becerili ve düşük motivasyonlu öğrencileri hazırlayabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, düzey kümeleri iki önemli konuyu başarabilir;

1. Öğrencilere yetenekleri doğrultusunda eğitim olanakları sağlama,
2. Ülkenin gereksinme duyduğu işgücünü sağlama (Akt: Gömleksiz, 1997, s.7).

Düzey kümelerine karşı olan en inandırıcı iddialardan birisi de; düzey kümeleri uygulamasıyla, demokratik düşünce yapısı engellenerek, seçkin sınıflar yaratılmaya çalışıldığıdır (Sorensen, 1970, s.355-376).

Slavin (1995), bu uygulamayı eşitlik ve demokrasi eğitimi açısından değerlendirmiş ve görüşünü şöyle açıklamıştır; “Düzey kümeleri, doğası gereği, demokratik ve siyasal-toplumsal eşitliğin karşısında yer alır. Bu uygulama, sık sık ırksal ve etnik bölünmeler yaratmakta, uzun sürede sonuçlanan korkunç yanılgılara yol açma riski taşımakta, bir çok çocuğu düşük nitelikli bir öğretim ve düşük nitelikli bir geleceğe mahkum etmektedir (Akt: Gömleksiz, 1997, s.22).

Düzey kümeleri karşıtı görüş savunan; Gamoran (1986), Oakes (1985), Persell (1977) ve Rosenbom (1976) çalışmaları sonucunda, düzey kümelerinin öncelikle ve en fazla alt düzey kümesindeki öğrencilere zarar verdiğini belirtmişlerdir. Alt düzey dersliklerde;

- Düşük kalitede eğitim verildiğini,
- Bu dersliklere giren öğretmenlerin az tecrübe sahibi olduklarını,
- Öğretmenlerin bu sınıflarda öğretim yapmak istemedikleri,
- Bu dersliklerde başarıya dönük beklentinin düşük olduğunu,
- Başarıya teşvik edici sınıf içi modellerin az olduğunu

tespit etmişlerdir.

Ayrıca, alt düzey kümesindeki öğrencilerin; cesaretlerin kırıldığı, düşük beklenti ve davranış modelleri eksikliğinden dolayı hata yapmaya, devamsızlık yapmaya, öğrenimlerini yarıda bırakmaya ve farklı sosyal problemlere daha fazla eğilim gösterdikleri gözlenmiştir (Crespo&Micheln, 1981, s. 40-55; Wiatrowski, Hansel, Mansey& Winsey 1982, s.151-160).

Johnson ve Johnson (1997), benzeşik grupta yer alan bireyler için oluşacak dezavantajları şu şekilde belirtmiştir;

“ İlk olarak, benzeşik gruplar yüksek nitelikte karar verme ve yaratıcı düşünme için temel olan tartışmalardan ve farklı görüşlerden yoksundurlar. Benzer düşünen ve dünyayı yaklaşık aynı göre birçok üye, çok vurdumduymaz ve olağan bir grup oluştururlar. İkinci olarak, benzeşik gruplar risk almama eğilimindedirler. Üçüncüsü, benzeşik gruplar çok sıklıkla grup düşüncesine bağlı olurlar. Son olarak, benzeşik gruplar en iyi statik durumlarda işlev görme eğilimindedirler. Bu tür grup üyeleri, değişen koşullara uyarlanmakta zorluk çekerler.” (Akt: Gömleksiz, 1997, s. 16).

Gömleksiz (1997, s.17), düzey kümelerinin öğrencileri sosyolojik açıdan olumsuz etkileyeceğini belirtmiş ve bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır;

“Benzeşik küme yapısı içinde, öğrenciler kendilerinden beklenenler doğrultusunda davranışta bulunabilmekte ve kendi düzeyindekilerle birlikte edindikleri yaşantılar çerçevesinde toplumsal yaşamın kurallarını benimseyebilmektedirler. Düzey kümelerinde, farklı düşünce biçimleriyle karşı karşıya gelmeyen bireylerin, dünyayı algılama biçimi de önemli ölçüde farklılaşabilmektedir. Böylece, ileriki toplumsal yaşamları içinde, bir arada yaşamak zorunda olan bireylerin birbirlerini anlamaları, diğer bir deyişle birbirleriyle empati kurabilmeleri de o denli güçleşecektir. Çok farklı nitelikte bireylerin oluşturduğu bir toplumda yaşabilmeleri için, öğrencilerin de okul yaşamları içinde farklı modellerle karşılaşmaları ve bu

yönde tutum ve davranış geliştirmeleri, hem toplumsal düzenin sağlığı hem de değişen koşullara uyum sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır.”

Düzey kümeleriyle ilgili yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; bu uygulamayı savunanlar, düzey kümelerinin akademik başarıyı arttırmada etkili bir uygulama olduğu, hem öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı hem de öğretmenlere kolaylık sağladığı için kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu uygulamaya karşı olanlar ise; düzey kümelerinin akademik başarıya etkisinin az olduğunu (üst düzey kümesi hariç), ayrıca alt düzey kümelerde başarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, düzey kümelerinin başarıya etkisi kadar duyuşsal çıktılar (özgüven, benlik,..) erevesinde değerlendirilmesi, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal öğrenme kuramı göz önüne alınarak değerlendirme yapılmasının gerekliliği savunulmuştur.

1.2 Benlik Algısı

“Benlik algısı” kavramı, literatürde “öz-saygı”, “öze bakış” ve “benlik kavramı” gibi değişik tanımlamalarla yer almaktadır. Kulaksızoğlu (1999, s.113-115)’na göre, benlik algısı, genellikle kendi içinde ilişkili fakat farklı iki kategoriye ayrılır; bunlar, “benlik kavramı” ve “benlik saygısı”dır. Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin görüşleri olarak tanımlanırken, benlik saygısı (öz saygı) ise bireyin benliğini beğenme derecesi olarak tanımlanmış ve benlik saygısının benliğin duygusal yanı olduğu belirtilmiştir.

1.2.1 Benlik Kavramı

Benlik kavramı, son elli yıldır danışma psikolojisi ile ilgilenen psikologların, üzerinde önemle durdukları konulardan biridir. Bireyin çeşitli kişilik özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmeleri olarak tanımlanan benlik kavramı, davranışın en önemli belirleyicisi sayılmaktadır. Rogers tarafından geliştirilen “benlik kuramı”na göre; insan, benlik kavramına uygun biçimde davranır. Benlik kavramı, kişinin kendini bildiği andan itibaren, çevresi ile etkileşimi yoluyla oluşur ve birey çevresini, bu oluşan benlik kavramına uydurarak algılar; benlik kavramına uygun yaşantıları özümler, uygun düşmeyenleri ya yok sayar ya da benlik kavramına uyacak biçimde değiştirir (Akt. Kuzgun Meyvacioğlu, 2008, s.1).

“Benlik tasarımı [kavramı], kişinin kendi görüşüne göre özelliklerinin, yeteneklerinin, duygu, düşünce, inanç ve tutkularının dinamik bir görüntüsüdür.” (Erden ve Akman, 2006, s.87).

Kişiliğin öznel yanını oluşturan benlik kavramı, bireyin kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı veya kendini değerlendirme biçimi olarak tanımlanabilir. Benlik, bireyin kişisel özellikleri, amaç ve beklentileri, yetenekleri, değer yargıları ve inançlarından oluşmaktadır (Köknel, 1982, s.27).

Bacanlı (2001, s.122)'ya göre benlik kavramı; kişinin kendini tanıması, içsel durumlarının farkında olması, kendisi ile ilgili düşünceleri ve metakognisyonlar (nasıl düşündüğünü düşünme), manevi duyguların farkındalığı gibi özellikleri içerir. Bu zekaya sahip kişiler kendilerini nesnel bir şekilde değerlendirebilir ve denetleyebilirler. Kendinin, yani ne olduğunun, ne yaptığını, ne istediğini, ne yapması gerektiğinin farkındadırlar.

Baymur (1985, s.268)'a göre benlik kavramı, kişinin çeşitli özellikleri hakkında olumlu ya da olumsuz yönde geliştirdiği kendine ilişkin yargılarıdır. Kişinin içinde kendisini gözetleyen, yargılayan, değerlendiren ve davranışlarını düzene koyup onu yöneten bir güç olan benlik; “ben neyim”, “ne yapabilirim”, “hayatta ne istiyorum” gibi soruların cevaplarından oluşmaktadır.

Benlik kavramı, bireylerin kendileriyle ilgili algılamalarının bütünü ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere yaşam içindeki etkileşimlerinin aracı olduğu için önemli bir yere sahiptir. Benlik kavramının oluşumunda, kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri ve çevresi etkilidir. Etkili benlik kavramına sahip olan bir kişi, kendi yaşantısıyla ilgili gerçekçi bir algılamaya sahiptir ve buna uygun davranışlar sergiler (Nelson Jones, 1995, s.109)

Bilgin (2001, s.156)'e göre benlik; bireyin “kim olduğunu” tarif eden kimlik kavramının psikolojideki tanımlamasıdır. Benlik, bireyin çevresiyle ilişkisi içinde şekillenirken, diğer insanların davranışlarımıza verdiği geri bildirimler ve onlarla olan ilişkilerimiz doğrultusunda biçimlenmektedir.

Kişinin kendisine ilişkin algılarından oluşan benlik kavramının; fiziksel, akademik, toplumsal ve benötesi benlik olmak üzere dört farklı boyutu bulunmaktadır. Bunlardan “fiziksel benlik”; kişinin kendi bedenine, görüntüsüne, cinsiyetine, boyuna, kilosuna, giyim tarzına yönelik kendisine ilişkin algısını içermektedir. “Akademik benlik”; bireyin okul yaşantısı ve öğrenme konusunda kendisini nasıl algıladığını göstermektedir. Akademik benlik de kendi içinde genel ve özel akademik benlik olarak iki boyuttan oluşmaktadır. “Genel akademik benlik”; bireyin akademik yönden kendini nasıl gördüğüne ilişkin algısıyken, “özel akademik benlik” ise; bireyin matematik, fen, dil ve sosyal bilimler alanlarının her birinde kendisini ne düzeyde gördüğüne ilişkin algısıdır. “Toplumsal benlik”; bireyin çevresindeki insanlarla olan ilişkisini nasıl tanımladığını göstermektedir. “Ben ötesi (transpersonal) benlik”

ise bireyin benlik algısında kendisini evrenle bütünleştirme boyutunu ifade eder ve bireyin ben ötesi doğasına yapılan vurgu kökenini Hint öğretilerinden alır (Kartal, 2009, s.719)

1.2.2 Benlik Saygısı

Benlik saygısı (self-esteem) kavramı literatürde ilk kez, 1890 yılında kullanılmıştır. Bu kavram aynı anlama gelebilecek değişik terimlerle ifade edilmektedir. Literatürde en sık kullanılan terimler; öz saygı (self-respect), öz güven (self-confidence), benlik imgesi (self-image), kendini değerlendirme (self-evaluation), benlik değeri (self-worth)'dir. 'Self-esteem' kişinin kendisine saygı duyarken aynı zamanda güven duyması, kendisini benimseyip değer vermesi anlamlarını içerdiğinden bu terimin kavramsal karşılığı olarak, 'benlik değeri' veya 'benlik değeri duygusu' sözcüklerinin kullanılması daha uygun görülmektedir. Ülkemizde ise, 'self-esteem'in kavramsal karşılığı 'benlik saygısı' olarak kabul edilmektedir (Akt: Keskin, 2010, s.44).

Benlik saygısı (self-esteem), benlik kavramının beğenilip benimsenmesini gösterir. Kişinin kendisini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Benlik saygısı, kendini olduğundan aşağıda ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farka ilişkin duygularını gösterir. İnsanların birey olarak, değerleri konusunda vardıkları kanıdır. Kişinin kendi benlik kavramını beğenmesi, onaylaması ve kendinden hoşnut olmasıdır (Yavuzer 2003, s.17–18).

Benlik saygısı, bireyin kendini olduğundan aşağı ya da üstün görmeksizin kendinden memnun olması ve kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer görmesidir. Böylece benlik saygısı, kişinin kendini olduğu gibi kabullenmesini ve özüne güvenmesini sağlayan olumlu bir tutumdur (Tufan ve Yıldız, 1993, s.87)

Pişkin (1999, s.100)'e göre, öz saygı (benlik saygısı), bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği (ideal benlik) arasındaki fark bize o bireyin öz saygı düzeyini verir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir. Benlik imgesi ve ideal benliğin gelişiminde görüleceği gibi, bireyin kendini nasıl gördüğü yani hali hazırdaki benlik imgesi ile ulaşmayı arzuladığı ideal benliği arasında bir farkın olması kaçınılmazdır ve bu fark normal bir olgu olarak kabul edilmektedir.

Rosenberg, kişide benlik saygısı oluşma sürecini şöyle açıklamaktadır: İnsanlar değişik tabakalardan oluşan bir sosyal sistem içinde gelişirler ve bu gelişim süreci içinde sürekli bir karşılaştırma yaparlar. Çocuk veya yetişkin her bireyin benlik saygısı, kendisini etrafındaki insanlarla karşılaştırma sürecinden etkilenir. Benlik saygısının oluşumunda, sosyal kimlik ve bununla ilgili olarak kazanılmış ya da verilmiş statü, etnik grup, aile ve çevre faktörleri önemli yer tutar. Birey kendi benlik imajını kendisi yaratır ve yorumlar. Birey, diğer kişilerin de etkisi ile kendi özelliklerini ve tutumlarını gözleyerek kendine ilişkin çeşitli yargılarda bulunur. Kişinin kendisini değerlendirmesi olumlu ise yüksek benlik saygısına, olumsuz ise düşük benlik saygısına sahip olacaktır. Yani kendini beğenilen bir kişi olarak algılıyorsa benlik saygısı yüksek, eğer tersini algılıyorsa benlik saygısı düşük olacaktır. Bireyin kendine ilişkin yorumları ve ulaşmak istediği standartlara uygun olup olmadığına ilişkin algıları benlik saygısı düzeyini belirlemektedir (Akt. Çiğdemoglu, 2006, s.35).

İnsanlar için yaşamsal düzeyde önemli bir duygu olan benlik saygısı, bireylerin algıladıkları benliklerine verdikleri değeri belirlemektedir. Bireylerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri kişilerde kabul görme, onaylanma ve öz değerlilik duyguları yaratıyorsa bu durum, kişilerin yüksek benlik saygısına sahip olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Kendilerine ilişkin algıları olumsuz olan bireylerin benlik saygıları da düşük olacaktır (Yazgan İnanç ve ark., 2007, s.261).

Benlik saygısı, bireyin benlik kavramına ilişkin ulaştığı değerlilik yargısıdır. Yüksek benlik saygısı kişinin öz saygı ve öz değer algısının belirtisi iken düşük benlik saygısı, kendini reddetme ve kendinden memnun olmama anlamına gelmektedir. Yüksek benlik saygısı genel anlamda iyi davranışlarla ilişkili olurken, düşük benlik saygısı riskli davranışlar ve olumsuz gelişimsel sonuçlarla ilişkili olabilir (Büyüköze-Kavas, 2009, s.188-190).

Kişisel benlik saygısı değerlendirmeleri birbiriyle ilişkili iki süreçten oluşur. Birincisi, bireyler toplumsal kimliklerini, görüşlerini ve yeteneklerini başkalarıyla karşılaştırırlar. Bireyler başkalarıyla etkileşimlerinde kendilerini daha aşağıda hissettikleri derecede benlik saygıları olumsuz etkilenecektir. İkinci olarak, bireyler kendilerini başkalarıyla etkileşim yoluyla değerlendirirler. İnsanlar, inandıkları başkalarından kendilerine bakmayı öğrenirler. Eğer kişi başkalarının daha yüksek olmadığını düşünmezse, kendisinin daha zayıf olduğunu düşünecektir. Bu, bireyin “benlik değerini değerlendirmesinin yansıması” olarak adlandırılmaktadır (McMullin ve Cairney, 2004, s.76-77).

Benlik saygısı, kişinin benliğine karşı sahip olduğu tutuma göre farklılık göstermektedir. Eğer kişi kendi benliğinden memnun ise ve kendini olmak istediğinden

aşağıda veya yukarıda görmüyorsa benlik saygısı da yüksek olacaktır. Bu durumda kişinin kendisine olan inancı yerinde olacağı gibi kendini olduğu gibi kabul edecektir. Diğer bir taraftan kişi benliğinden memnun değil ise ve kendini bu yönde eleştiriyorsa benlik saygısının düşük olması beklenmektedir. Sosyal, ailesel kişisel, fiziksel ve ahlaki özelliklerin de benlik saygısı oluşumunda etkisi olduğu ifade edilmektedir (Avanoğlu, 2004, s.97-98).

Psikososyal kuramlar benlik saygısını çok yönlü değerlendirerek dört temel kavram üzerinde durmaktadırlar;

- Temel kabullenilme (Basic acceptance): Benlik kavramı gelişmeden önce sözsüz kabullenilme veya reddedilme duygusudur.
- Duruma bağlı kabullenilme (Conditional acceptance): Başka insanlar tarafından kabul görme gereksinimi, bazı koşulların karşılanmasıyla sağlanır.
- Gerçek ve ideal öz uyumu (Real-ideal congruence): Kişinin ne olduğu ve ne olmak istediği arasındaki karşılaştırmadır.
- Kendini değerlendirme (Self- evaluation): Kişinin kendisini diğer kişilere göre değerlendirmesidir (Korkmaz, 1996, s.23).

Rogers'a göre benlik saygısı, bireye çevresi tarafından gösterilen değere bağlı olarak küçük yaşlarda oluşmaya başlar. Çocuklarda olumlu benlik saygısının gelişmesi, çevresindeki kişilerin kendisini olduğu gibi, koşulsuz olarak kabul etmesine bağlıdır (Akkoyun, 1983, s.105).

Çocukların benlik saygıları onların çevreleriyle iletişimleri ve öğrenmelerinden etkilenir. Kendileri hakkında olumlu düşünceler taşımayan ve kendilerine güveni olmayan çocuklar, yakın çevrelerinin dışında farklı deneyimler yaşamada zorlanırlar. Bu çocuklar kendilerine güvenen ve inanan akranlarına kıyasla, daha az mücadele etme eğilimindedirler ve buna bağlı olarak daha az riski göze alırlar. Benlik saygısı yüksek çocuklar, başarılı olma isteği içindedirler ve başarısızlıktan nefret ederler. Başarısız oldukları zaman bu durumdan kurtulmak için uğraşırlar, eğer bu kaçış olanaksızsa daha çok uğraşırlar ve ısrarla başka çözüm yolları denerler. Bunun aksine düşük benlik saygılı çocuklar çok fazla mücadele etmezler ve orta düzeyde bir başarıyla yetinirler (Cevher ve Buluş, 2007, s.52-55).

Hayatımız boyunca özellikle de ergenlik döneminde diğer insanlar tarafından kabul edilme çok önemlidir ve ergenler bu konuda yoğun kaygı yaşarlar. Benlik saygısı gelişimi açısından bizim ne yaptığımız ve diğerlerinin bizim yaptıklarımız ile ilgili değerlendirmeleri oldukça önem taşımaktadır. Benlik saygısının olumlu gelişmesi için çocuğun koşulsuz bir sevgi ortamında büyümesi, olumlu davranışlarda ödüllendirilmesi, kabul görmesi, yaşına

uygun sorumluluklara sahip olması ve sevilmesi gerekir. Çocuk sevildiğinde kendi bedenini sevmeye ve değerli bulmaya, annesi tarafından ihtiyaçları doğru zamanda doğru şekilde karşılandığında ise kendini değerli hissetmeye başlar (Çetinkaya ve ark., 2006, s.117).

Benlik saygısı, okul başarısını (performansını) etkileyebilecek bilişsel ve duyuşsal bir faktör olarak değerlendirilebilir. Benlik saygısı, benlik kavramının bir parçası olarak özerklik, bireysellik, kendini başkalarından ayırma, tamamlayıcı ortak bir kavramdır; bir sosyal gruba ait olma açısından tanımlanan kişisel benliği yansıtmaktadır (Ashmore ve ark., 2004; Brewer, 2003; Cross, 1991; Hogg, 2003; Akt. Whitesell ve ark., 2009, s.39).

Benlik kavramının gelişimi konusunda önemli bir yere sahip olan öğretmenler, pek çok alanda olduğu gibi öğrencilerin benlik saygı düzeylerini etkilemede de önemli bir etkiye sahiptirler. Pek çok araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini geliştirebilmeleri için; sıcak, samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerin iç dünyalarına duyarlı olarak, onların benlik saygılarını geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır. Öğretmenler tutumlarının ve davranışlarının niteliğine bağlı olarak, farkında olmasalar da, öğrencilerin benlik saygılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilerler. Kendini gerçekleştirmiş bir öğretmenin görevi sadece var olan teorik bilgileri öğrencilerine aktarmak değildir. Aynı zamanda öğrencilerinin her birinin bireysel farklılıklarının olduğunu göz önünde bulundurarak, onları olduğu gibi kabul etmesi, onların duygu ve düşüncelerine saygı duyabilmesi, onların kendilerini ifade etmelerine olanak tanıması, onlara sıcak, samimi, içten davranabilmesi ile öğrencilerine iyi bir model olması da görevleri arasındadır. Öğrenciler ancak bu özelliklere sahip öğretmenlerle kendilerini özdeşleştirebilirler ve bu özellikteki öğretmenler de onların benlik saygısı düzeylerinin gelişmesinde katkıda bulunabilirler (Pişkin, 1999, s.101-105).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, düzey kümelerinin “akademik başarı” ve “benlik kavramı” na etkisini konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Düzey Kümeleri ve Akademik Başarı

Kerckhoff (1986, s.842-858) tarafından yapılan çalışmada düzey kümelerinin etkililiği araştırılmıştır. 11-16 yaş arası 9399 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada; okul içinde oluşturulan dersliklere göre düzey kümelerinin, öğrencilerin okuma ve matematik derslerindeki başarılarına etkisi incelenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, düzey kümelerinin hem matematik hem de okuma testlerindeki başarıya etkisi olduğu bulunmuştur. Üst düzey kümelerdeki öğrencilerin ortalama performans düzeyleri artarken, alt düzey kümelerdeki öğrencilerin performans düzeylerinde düşme gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, düzey kümelerinin sadece üst düzey kümelerdeki öğrenci başarısına etkisi olduğu kanıtlanmıştır.

Slavin (1987, s.293-336) tarafından yapılan çalışmada, dersliklere göre ve derslik içinde oluşturulan düzey kümeleri ile ilgili yapılan 43 araştırmanın çözümlemesi yapılmıştır. Bu çalışmada değişik düzey kümesi uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkileri ayrı ayrı incelenmiştir. Dersliklere göre düzey kümeleriyle ilgili 14 araştırma, okuma veya matematik için yeniden kümelendirme ile ilgili 7 araştırma, joplin plan için 14 araştırma ve derslik içinde düzey kümeleriyle ilgili 8 araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre;

- Dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Derslik içinde düzey kümeleri uygulamasının, temel eğitimin alt sınıflarda olumlu sonuç verdiği, küme sayıları küçük tutularak kullanımının faydalı olacağı belirtilmiştir.
- Joplin plan uygulamasının, özellikle okuma ve matematikte akademik başarıyı arttırdığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.
- Okuma ya da matematik dersleri için yeniden kümelendirme uygulamasının, akademik başarı ve konu alanları dikkate alınarak yapıldığı takdirde, etkili bir öğretim sağlayabileceği belirtilmiştir.

Reuman (1989, s.178-189) tarafından yapılan araştırmada, matematik dersi için uygulanan düzey kümeleri ile öğrencilerin başarı beklentileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 452 6.sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere derslik içinde düzey kümeleri ve dersliklere göre düzey kümeleri olmak üzere iki ayrı gruplandırma yöntemi uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin matematikle ilgili başarı beklentilerinin hem uygulanan gruba hem de hangi düzeyde (alt-orta-üst) olduğuna göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Her iki düzey kümesi uygulamasında da düşük başarı düzeyinde olan öğrencilerin başarı beklentilerinin düştüğü, yüksek başarı düzeyinde olanların başarı beklentilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Slavin (1990, s.471-499) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, düzey kümelerinin 7-12'inci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dersliklere göre düzey kümeleri ile karma kümelerin karşılaştırıldığı toplam 29 çalışma değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında düzey kümelerinin fen bilgisi, matematik, cebir, sosyal bilgiler, ingilizce, okuma ve dil derslerine etkisi araştırılmıştır. Tüm araştırmaların bulguları değerlendirildiğinde düzey kümelerinin akademik başarı üzerindeki etkisi sıfıra yakın bulunmuştur.

Hoffer (1992, s.205-227), düzey kümelerinin ortaokul düzeyinde uzun vadeli sonuçlarını incelemiştir. Matematik sınıflarını göz önüne alarak yaptığı çalışmada alt düzey sınıfta yer alan öğrencilerin bu uygulamadan önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur. Düzey kümesi uygulamasının bu öğrenciler için uzun vadede olumlu bir etkisi olmamıştır. Ayrıca alt düzey kümelerdeki öğrencilerle karma kümelerdeki öğrenciler kıyaslandığında düzey kümesindeki öğrencilerin daha kötü sonuçlar aldığı bulunmuştur. Hoffer bu çalışmasıyla üst düzey grubun bu uygulamadan yarar sağladığını ancak alt düzey öğrencilerinin kötü etkilendiğini ve düzey kümelerinin öğrenci başarısını engellediğini savunmuştur.

Mason (1992, s.587-599) tarafından yapılan çalışmada, düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin karma dersliklere yerleştirilmesinin bu öğrencilerin akademik performansları üzerine etkisi araştırılmıştır. Düzey dersliklerinin matematik başarıları üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, düşük-orta başarılı 34 tane 8.sınıf öğrencisi yüksek başarılı öğrencilerin bulunduğu cebir sınıfına yerleştirilmiştir. Bu öğrencilerin matematik başarıları incelendiğinde çoğunun başarı puanlarının yükseldiği hatta birkaç tanesinin yüksek başarılı öğrencilerden daha iyi oldukları ve ileri matematik derslerini alabildikleri görülmüştür. Ayrıca yüksek başarılı öğrencilerde de hesaplama ve problem çözmede herhangi bir düşüş

yaşamamış, geçen senelere kıyasla homojen grupta başarı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wells (1994, s.18-24) çalışmasında, düzey kümelerinin üst düzey gruplarda karma gruplara kıyasla başarıyı az da olsa arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buna rağmen; düzey kümelerinin alt düzey grupların başarısını kötü etkilediğini ve alt-orta düzey gruplarda başarıyı engellediğini görmüştür.

Brewer, Rees ve Argys (1995, s.210-215) tarafından yapılan bir çalışmada, düzey kümeleri ile karma kümeler karşılaştırıldığında, alt düzey kümelerdeki öğrencilerin karma kümelerdeki öğrencilere göre akademik başarılarında %5'lik bir azalma; üst düzey kümelerindeki öğrencilerde %5'lik bir yükselme; orta düzey kümelerdeki öğrencilerde ise %2'den daha az bir yükselme olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar, alt düzey kümesindeki öğrencilerin karma dersliklere yerleştirilmesi durumunda, üst düzey kümesindeki öğrenciler kadar akademik başarılarını arttıracaklarını ileri sürmüşlerdir.

Akbaba (1996, s.36-38)'nın "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 belirtilmiştir. Genel anlamda çalışmada, seviye sınıfları oluşturmanın yararları sıralanırken, karma sınıflardaki öğrencilerde sorumlulukta gevşeme, yarış ortamının olmaması nedeni ile başarı düşmesi gibi davranışların gözlemlendiği ortaya koyulmuştur. Öğretmenler açısından bakıldığında ise seviye sınıflarında görev alacak öğretmenlerin başarıları kanıtlanmış öğretmenler arasından seçilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Gömleksiz (1997)'in çalışmasında, özel bir lisenin 6, 7 ve 8. sınıflarında uygulanan düzey kümesi uygulamasının, öğrencilerin fen bilgisi, ingilizce, 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 "Düzyey Kümesi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, 6, 7 ve 8. sınıflarda oluşturulan düzey kümelerinin ön test-son test puanları arasında akademik başarı açısından anlamlı farklar

bulunmuştur. Ayrıca alt düzey kümelerinin son testte, ön testteki ortalamalarından daha düşük ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Orta düzey kümelerindeki öğrencilerde daha yüksek bir ilerleme gözlenirken, üst düzey dersliklerindeki öğrencilerde ise, son testte, ön teste göre oldukça az bir ilerleme olduğu görülmüştür. Dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının akademik başarı açısından önemli ölçüde etkisinin bulunmadığı ve özellikle de alt düzey kümesindeki öğrencileri olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin üst düzey kümelerinde ders yapmaktan memnun oldukları, alt düzey kümelerinde ise zorlandıkları, uygulamadan memnun oldukları ve devamını istemeleri gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Ireson, Hallam, Mortimore, Hack, Clark ve Plewis (1999)'in çalışmasında, İngiltere ve Galler'deki okullarda uygulanan düzey kümelerinin öğrencilerin başarıları üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, 45 ortaöğretim okulunda öğrenim gören 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 (2000, s.1-15) tarafından yapılan çalışmada, 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 oluşturma'nın 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.

Karabacak (2001)'in "İlköğretimde Seviye Gruplaması" adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 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, araştırmacı tarafından geliştirilen 66 soruluk anket kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bu gruplama şeklini çok kullandıkları ve bu gruplarla çalışırken çeşitli 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.

Zimmer (2003, s.307-315)'in çalışmasında, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının, üst, orta ve alt düzeydeki öğrencilerin başarıları ve akran ilişkileri 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 oluşturmaının öğrencilerin başarısını arttırmadığını hatta karma sınıflarda alt düzeydeki öğrencilerin, üst düzeydeki öğrencilerle birlikte daha başarılı oldukları görülmektedir.

Venkatakrishnan ve William (2003, s.189-204) tarafından yapılan çalışmada, öğrencileri yeteneklerine göre gruplamanın onları farklı etkilediği savunulmuştur. Elde edilen veriler üzerinde yapılan Kovaryans veya Ancova analizleri sonucu, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin karma gruplarda düzey gruplarına kıyasla daha fazla başarı kaydettikleri tespit edilmiştir. Karma gruplar düşük başarılı öğrencilerin başarılarına olumlu etki yaparken, başarısı yüksek öğrenciler için bu etkinin oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

William ve Bartholomew (2004, s.279-293)'in genel ortaöğretim programı çerçevesinde tüm okulları içerek şekilde yürüttükleri çalışma sonucunda, öğrencileri düzeylerine göre gruplamanın genel matematik başarısı üzerine etkisinin yok denecek kadar az olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, matematik başarısının, okul türünden veya düzey dersliklerinden etkilenmediği sonucuna varılmıştır.

Burris, Heubert ve Levin (2006, s.105-136) tarafından yapılan çalışmada, yüksek başarılı öğrencilerin düşük başarılı öğrencilerle aynı dersliklerde öğrenim görmelerinin matematik başarıları üzerine etkisi derinlemesine araştırılmıştır. Boylamsal bir çalışma yapılarak, altı yıl boyunca öğrencilerin matematik başarı puanlarındaki değişim incelenmiştir. Sonuçta yüksek başarılı öğrencilerin karma grupta öğrenim görmelerinin başarılarını etkilemediği bulunmuştur.

Toomela vd. (2006, s.32-43)'nin çalışmasında, okulların kalitesi ve okullara göre düzey kümesi uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma 5 okul üzerinde yapılmış ve okullardaki başarı birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Öğrenciler, “Elite School” diye adlandırılan okula akademik başarılarına ve yeteneklerine göre, diğer dört okula ise rastgele 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.

Aldan-Karademir (2007, s.62-67) tarafından yapılan çalışmada, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları üzerine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, 2005–2006 öğretim yılının ilk yarıyılında 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. Araştırma bulgularına göre, başarı testi puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamazken ($p=.068$), düzey derslikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=.000$). 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 bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Karademir and Uçak (2009, s.32) yaptıkları çalışmayla düzey kümelerinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Çalışma, 2006-2007 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, düzey dersliklerinin uygulandığı bir ilköğretim okulundaki 84 tane 7.sınıf öğrencisi örneklem seçilerek yapılmıştır. Kovaryans analizinin sonucu, düzey derslikleri arası farklılık anlamlı bulunurken, özellikler orta-alt, üst-alt ve üst-orta düzeyler arası farklılık tespit edilmiştir. Düzey dersliklerindeki kız öğrenciler arasında akademik başarı olarak anlamlı farklılık olmamakla birlikte erkeklerin akademik başarılarının farklılaştığı görülmüştür.

2.2 Düzey kümeleri ve Benlik Kavramı

1900'lü yıllardan 1960'lara kadar düzey kümeleriyle ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar genel olarak akademik başarı üzerine yoğunlaşmıştır. 1960'lardan itibaren sosyal bilimciler düzey kümelerinin benlik kavramı ve okul motivasyonu üzerine etkilerini araştırmaya başlamışlardır. “Düzey kümeleri öğrenme için olumlu veya olumsuz bir çevre yaratır mı?” sorusunun cevabını bulmaya çalışmışlardır.

Erickson (1973) tarafından yapılan çalışmada, düzey kümelerinde ve karma gruplarda öğrenim gören 9.sınıf öğrencileri, akademik benlik algıları açısından karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan akademik benlik kavramı ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucu, hem alt hem de üst düzey kümelerinde yer alan öğrencilerin karma gruplardaki öğrencilere göre daha düşük akademik benlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Calfee ve Brown (1979); Hiebert (1983); Rosenholtz ve Wilson(1980) yaptıkları çalışmalarda düzey kümeleri ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaları sonucuna ortak bir sonuca ulaşmışlar; düzey kümelerinin öğrencilerin benlik algısını ve benlik saygısını düşürmektedir. Düzey kümelerinin öğrencilerin benlik saygısını düşürmesinin nedeninin, üst düzey grupla alt düzey grup arasında gittikçe artan bilgi açığının olduğunu vurgulamışlardır.

Oakes (1995, s.3-34) çalışmasında düzey kümelerinin öğrencilerin okula ve kendilerine karşı tutumlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Bulgulara göre; üst başarı düzeyinde yer alan öğrencilerin kendilerine karşı olumlu tutum sergilediklerini ve benlik saygılarının yüksek olduğu; ayrıca alt düzey öğrencilere kıyasla daha fazla yüksek başarı beklentisi taşıdıkları görülmüştür. Alt düzey grupta yer alan öğrencilerin ise diğer öğrenciler kadar sevilmediklerini bu sebeple kendileriyle ilgili pek çok şeyi değiştirmek istedikleri görülmüştür. Alt düzeydeki öğrencilerin benlik saygıları oldukça düşük bulunmuş, okul yönetiminin onlardan az beklenti taşıdığı için kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Melser (1999, s.315) tarafından yapılan çalışmada, başarısı yüksek olan öğrencilerin düzey kümelerinde ve karma gruplarda öğrenim gördüklerinde benlik saygılarındaki değişim incelenmiştir. Çalışma sonucunda, başarılı öğrencilerin karma sınıflarda daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca başarılı öğrencilerin düzey kümelerinde benlik saygılarının düşük olduğu; bunun da başarı düzeyleri eşit veya daha yüksek akranlarıyla bir arada öğrenim gördüklerinde yarışmak zorunda kalmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Oakes (1982, s.197-212) tarafından yapılan çalışmada, düzey kümeleri uygulamasının öğrencilerin benlik algıları üzerine etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, bu uygulamadan öğrencilerin, öğretmenlerin nasıl etkilendikleri, öğretmen- öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri, öğrenci katılımının düzey gruplarına göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Bir lisenin birinci sınıfından son sınıfına kadar İngilizce ve matematik sınıflarındaki toplam 139 öğrenci ve öğretmen gözlenerek ve onlarla görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Ayrıca öğrencilere 100 maddelik benlik kavramı ölçeği uygulanmıştır. Çalışma bulguları değerlendirildiğinde, alt düzey guptaki öğrencilerin üst düzey grubundaki öğrencilere göre okulda daha az etkinlik gösterdikleri, derslere katılımın düşük olduğu, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin üst düzey gruptaki kadar fazla olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca benlik kavramı ölçeğine göre, alt düzey öğrencilerin üst düzey öğrencilere göre benlik algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kulik and Kulik (1982, s.73-77) , düzey kümelerinin benlik kavramına etkisini ortaya koyan 15 çalışmanın meta-analiz tekniğiyle çözümlemesini yapmıştır. Bu çalışmalardan 7 tanesinde düzey gruplarındaki öğrencilerin benlik algısı; 6 çalışmada karma grupların benlik algısı daha yüksek bulunmuştur. Diğer 2 çalışmada ise her iki grubun benlik algıları eşit çıkmıştır. Ayrıca 2 çalışmada düzey kümelerinin öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkisi anlamlı ve pozitif bulunurken, 2 çalışmada ise bu etkinin negatif olduğu tespit edilmiştir.

Ireson, Hallam ve Plewis (2001, s.315-326) tarafından yapılan çalışma, İngiltere’de değişik düzey kümesi uygulamalarının yapıldığı 45 ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Yaşları 13-14 arası değişen 3000 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Düzey kümeleri uygulamasının öğrencilerin benlik algısını nasıl etkilediğinin araştırıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak benlik kavramını ölçen çok boyutlu bir benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik, fen ve ingilizce derslerindeki durumları değerlendirilmiştir. Toplanan verilerin analizi sonucu, araştırmacılar benlik algısının orta düzey gruplarda daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Matematik ve fen dersinin benlik algısı üzerine etkisinin olmadığı, İngilizce dersinin üst düzey grupta benlik algısını düşürürken alt düzey grupta yükselttiği görülmüştür. Sonuçlar cinsiyet farklılığına göre değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek benlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca alt düzey gruplardaki özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük kız öğrencilerin daha düşük benlik algısına sahip oldukları ve matematik-fen derslerinde daha az ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hallam ve Deathe (2002, s.7-18) yaptıkları çalışmada, düzey kümeleri uygulamasının öğrenciler matematik dersindeki benlik kavramlarına etkisini araştırmışlardır. Bir devlet

okulunda yürüttükleri çalışmaya 6.sınıftan 9.sınıfa kadar öğrenim gören toplam 234 öğrenciyi katılımcı olarak belirlemişlerdir. 6.sınıf öğrencileri karma gruplar şeklinde, 7.sınıf öğrencileri iki düzey kümesine, 8.sınıf öğrencileri birkaç düzey kümesine ve 9.sınıf öğrencileri 9 farklı düzey kümesine ayrılarak, gittikçe daha benzeşik kümeler oluşturulmuş ve matematik öğretimi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak benlik algısı ölçeği kullanılmış ve her sınıfın ortalama benlik algısı puanları hesaplanmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde, matematik benlik algısının sınıflar arası değişiminde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=2.748$, $DF=3$, $p=0.04$). Matematik benlik algısı ortalama puanları 6.sınıfta 37,67 iken 8.sınıfta 40,34'e yükselmiş fakat 9.sınıfta 37,26'ya düşmüştür. 9.sınıfta 8.sınıfa kıyasla benlik algı ortalamalarının oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Perry (2007, s.342-361) tarafından yapılan çalışmada, düzey kümelerinin akademik benlik algısının gelişimine etkisi araştırılmıştır. Akademik benlik algısının derslik içinde ve dersliklere göre düzey kümeleri ile karma gruplarda, düzey sınıflarına yerleştirilme süreci de göz önüne alınarak nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Bir ortaokulda yürütülen çalışmaya, karma gruplardan oluşan 2 tane 6.sınıf ile üst düzey ve alt düzey dersliklerden oluşan 2 tane 7.sınıf dahil edilmiştir. 6.sınıflar, 7.sınıfta düzey dersliklerine yönlendirilmek üzere derslik içinde düzey kümelerine ayrılmışlardır. Öğrencilere akademik benlik algılarını belirlemeye yönelik likert tipi bir anket uygulanmıştır. Anket, 7.sınıflara iki dönem, 6.sınıflara 7.sınıfın ilk dönemi de dahil olmak üzere üç dönem uygulanmıştır. Bulgular sonucunda, 7.sınıftaki üst düzey dersliklerdeki öğrencilerin akademik benlik algısı puanları alt düzey dersliklere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna rağmen, 6.sınıftaki karma-derslik içi düzey gruplarının benlik puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. 6.sınıftaki derslik içindeki düzey grupları 7.sınıfta düzey dersliklerine yerleştirildikten sonra akademik benlik puanlarının fark edilir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının benlik algısı üzerine önemli etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Aldan-Karademir (2007, s.68-95) tarafından yapılan çalışmada, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin benlik saygısı üzerine etkisi olup olmadığı araştırılmış ve ayrıca düzey dersliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Araştırma, 2005–2006 öğretim yılının ilk yarıyılında 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. Araştırma bulgularına göre, benlik saygısı ölçeği puan ortalamaları, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık göstermezken ($p= 0,628$),

düzey derslikleri arasında farklılık göstermiştir ($p=0,007$). 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. Nitel veriler değerlendirildiğinde, öğrenciler düzey dersliklerinde öğrenim görmekten genel anlamda rahatsızdırlar. Öğretmenler ise düzey dersliklerini kişilik gelişimi bakımından olumsuz bulmaktadırlar.

Chiu ve ark. (2008, s.125-135) tarafından yapılan çalışmada düzey dersliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki benlik saygısı ve benlik algısını nasıl etkilediği incelenmiştir. Öğrencilerin başarılarına göre oluşturulmuş 3 farklı matematik düzey dersliğinin bulunduğu (üst, orta ve alt düzey) bir okulun 7.sınıf öğrencilerinden toplam 173 öğrenci (86 erkek ve 87 kız) çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, benlik kavramı ve benlik saygısını değerlendiren bir anket geliştirilmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda yapılan analizler sonucu; üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin hem matematik dersine hem de okula karşı benlik algıları oldukça yüksek bulunmuştur. Ancak, düzey dersliklerinin benlik saygısına etkisinin olmadığı görülmüştür. Alt ve orta düzey dersliklerde yer alan öğrencilerin matematik puanları kontrol altında tutulduğu zaman, düzey dersliklerinin öğrencilerin benlik algılarını etkilemediği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde, kendilerini sıklıkla aynı düzeydeki diğer öğrencilerle karşılaştırdıklarını söylemişlerdir. Ancak bu karşılaştırmanın –iyi veya kötü- öğrencilerin akademik benlik algılarını ve genel benlik saygılarını etkilemediği belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının, öğrencilerin akademik başarılarına ve benlik saygılarına etkisini ölçmeye yönelik olan bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu desenlerden, eşit olmayan kontrol grup (non-equivalent control-group) deseni kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini bulmayı amaçlayan araştırma desenlerine, deneysel desenler denir. Deneysel desenler, gerçek deneysel desenler (true experimental designs), yarı deneysel desenler (quasi-experimental designs) ve deneme öncesi desenler (pre-experimental designs) olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2001, s.27).

Bu çalışmada, araştırmanın yapıldığı iki okuldan dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldığı okul deney grubu, karma derslik uygulaması yapılan diğer okul kontrol grubu olarak seçildiği için, araştırmanın deneysel deseninin eşit olmayan kontrol gruplu (non-equivalent control-group) “yarı deneysel desen” olduğu söylenebilir. Bu modele göre; yansız atama yöntemiyle biri deney, biri de kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş, her iki gruba da çalışma öncesi ve sonrası aynı testler uygulanarak ölçümler yapılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desende, aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığından hata terimi düşük olacaktır. Bu deneysel desen; daha az denek gerektirdiğinden, aynı denekler test edildiğinden, çalışmaya harcanan zaman ve çabada da ekonomiklik sağlar (Büyüköztürk, 2001, s.27).

Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 3.1’de verilmiştir;

Tablo 3.1 Araştırma deseninin simgesel gösterimi

Gruplar	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney Grubu	T1-T2	X	T1-T2
Kontrol Grubu	T1-T2		T1-T2

T1: Matematik Dersi Akademik Başarı Testi

T2: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

X : Bağımsız Değişken (Dersliklere göre düzey kümesi uygulaması)

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Muğla ilinde bulunan iki ilköğretim okulunun 7. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Düzey derslikleri ile öğretim yapılan bir okul deney grubu, karma dersliklerle öğretim yapılan diğer okul da kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu, üç düzey dersliğinden (üst-orta-alt) oluşmaktadır. Her düzey dersliğinde 25'er öğrenciden toplam 75 öğrenci deney grubunu oluşturmaktadır. Kontrol grubu da 75 öğrenci tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilerek oluşturulmuş ve öğrenci sayılarının eşitlenmesi sağlanmıştır. Grupların ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için, başarı testi ve benlik ölçeği ön test puanları ilişkisiz t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Matematik Dersi Başarı Testi, ön test 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 Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney	75	6,04	2,64	148	0,648	0,293
Kontrol	75	6,33	2,60			

Tablo 3.2 incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarı testi ortalamaları arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p < .05$).

Benlik Saygısı Ölçeği, ön test 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 Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney	75	29,90	3,69	148	0,181	0,857
Kontrol	75	30,04	5,20			

Tablo 3.3 incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin benlik saygısı ölçeği ortalamaları arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p < .05$).

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, matematik dersi akademik başarılarını ölçmek için “Başarı Testi” ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin alt ölçeği olan “Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1 Matematik Dersi Başarı Testi

Araştırmada, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarını belirlemek için 7.sınıf “Cebir ve Olasılık” ünitesiyle ilgili başarı testi geliştirilmiştir. Bu test deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

Tablo 3.4 Matematik Dersi Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanımlar Başarı Testi Numarası	Rasyonel sayılarla çok adımlı işlemler yapar.	Rasyonel sayılarla ilgili problemleri çözer ve kurar.	Doğrusal denklemleri açıklar.	İki boyutlu Kartezyen koordinat sistemini açıklar ve kullanır.	Doğrusal denklemlerin grafiğini çizer.	Doğal sayıların faktörlerini bulur.	Permütasyon kavramını açıklar ve hesaplar.	Ayrık ve ayrık olmayan olayların deneyini, örnek uzayını ve olayını belirler.	Ayrık ve ayrık olmayan olayların olma olasılıklarını hesaplar.	Geometri bilgilerini kullanarak bir olayın olma olasılığını hesaplar.
1	X									
2	X									
3		X								
4		X								
5						X				
6						X				
7							X			
8							X			
9								X		
10								X		
11									X	
12									X	X
13										X
14				X						
15				X						
16				X						
17			X							
18			X							
19			X							
20					X					
21					X					
22					X					
23					X					

Bu testi geliştirmek için öncelikle, İlköğretim Matematik Programı (MEB, 2006) temel alınarak 7.sınıf “Cebir ve Olasılık” nitesiyle ilgili tüm kazanımlar incelenmiş ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, programda işlenme süresi ağırlıklarına göre, her kazanımdan en az iki soru olacak şekilde 32 sorudan oluşan matematik başarı testi hazırlanmıştır. niteye ait kazanımlar ve bunları ölçmek için hazırlanan soruların eşleşmesi yukarıdaki belirtke tablosunda verilmiştir.

Başarı testi hazırlanırken ilgili literatür incelenerek sorular oluşturulmuş ve uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Düzeltmeler yapıldıktan sonra testin güvenirlik ve ayırt edicilik düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla, hazırlanan test pilot çalışma olarak bir st sınıfta öğrenim görmekte olan 97 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen veriler Statistica ve Excel programları kullanılarak maddelerin güçlük indeksleri, ayırıcılık gi indeksleri ve testin ortalama güçlüğü hesaplanmıştır.

Tablo 3.5 Matematik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırıcılık Gi
1	0,65	0,71
2	0,38	0,47
3	0,40	0,61
4	0,54	0,70
5	0,52	0,79
6	0,69	0,46
7	0,52	0,33
8	0,44	0,48
9	0,55	0,77
10	0,59	0,57
11	0,69	0,57
12	0,63	0,57
13	0,62	0,48
14	0,65	0,66
15	0,48	0,42
16	0,56	0,54
17	0,53	0,58
18	0,63	0,33
19	0,42	0,40
20	0,48	0,59
21	0,40	0,57
22	0,42	0,62
23	0,40	0,40

Testte bulunan maddelerin güçlük indekslerinin madde sayısına bölümü ile hesaplanan testin ortalama güçlüğü 0,53 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, başarı testinin orta güçlükte bir test olduğunu göstermektedir.

Madde seçimi yapılırken orta güçlükteki maddeler ve ayırt edicilik değeri 0,20'den yüksek olan maddelerin seçimine dikkat edilmiştir. Madde güçlük indeksi ve madde ayırtıcılık gücü değerine uygun olmayan 9 madde testten çıkarılmış, diğerleri ise değiştirilmeden kalmıştır. Testin güvenirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer 0,80 ile 1,00 arasında olduğundan testin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Güvenirlik katsayısının yüksek olması bizi geçerliliğin de yüksek olacağı beklentisine götürür; çünkü güvenirlik, geçerlilik için bir ön şarttır (Tekin, 2003, s.253-253).

3.3.2 Benlik Saygısı Ölçeği

Bu çalışmada dersliklere göre düzey kümesi 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, ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Rosenberg Self-Esteem Scale (Benlik Saygısı Ölçeği) 1965 yılında Morris Rosenberg tarafından ergenlere yönelik benlik saygısı ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin ülkemiz normlarına uyarlama çalışmaları 1985 yılında Çuhadaroğlu tarafından yapılmıştır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, kişinin kendini değerlendirmesindeki genel tutumunu belirlemeyi hedeflemektedir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği 12 alt ölçekten oluşan çoktan seçmeli 63 maddelik bir ölçektir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin ilk alt testi benlik saygısını ölçmek amacıyla diğer alt testler ise benlik saygısı ile ilişkili durumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada ilk alt test olan ve 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı Alt Ölçeği kullanılacaktır (Çuhadaroğlu, 1985; Akt. Yılmaz Irmak, 2008, s.84).

Çuhadaroğlu, 1985 yılında ölçeği Türkçe'ye çevirmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak Türkiye'deki çalışmalarda kullanılabilecek hale getirmiştir. Rosenberg ABD'de 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 (Çuhadaroglu, 1986; Akt: Aldan- Karademir, 2007, s.55-56).

Alan yazında, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin likert uygulamaları da oldukça yaygındır (Lam ve Grosmann, 1997, Moron ve Eckenrode, 1992). Schilling ve Savin-Williams (1986; Akt. Moron ve Eckenrode, 1992) 4'lü yanıtlama için güvenilirliğin 0,89 olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği 4'lü likert tipi yanıtlama biçimi ile kullanılmıştır. Alınabilecek en yüksek puan 40 iken en düşük puan 10'dur. Ölçekten alınacak yüksek puan yüksek benlik saygısını, düşük puan ise düşük benlik saygısını göstermektedir (Akt. Yılmaz Irmak, 2008, s.84-85).

Çuhadaroglu (1986; Akt. Çeçen, 2008, s.23) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda benlik saygısı kategorisinin geçerliğini sınamak için psikiyatrik görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle yapılan değerlendirmede öğrencilerin benlik saygıları, kendilerine ilişkin görüşlerine göre, yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Görüşlerden ve benlik saygısı ölçeğinden elde edilen sonuçların arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve geçerlik oranı 0,71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise 0,75 olduğu belirtilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının hazırlanmasının ardından gerekli izinler alınarak veri toplamaya başlanmıştır. Hazırlanan başarı testi ve benlik saygısı ölçeği, çalışma grubuna alınan ilköğretim okullarındaki öğrencilere, “Cebir ve Olasılık” ünitesi öncesi ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulaması sırasında öğrencilere sorularla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Başarı testinin not vermek amaçlı olmadığı, bilgiyi ölçmek amaçlı uygulandığı, ayrıca benlik saygısı ölçeğinin doğru ya da yanlış cevapları olmadığı, içtenlikle cevaplanması gerektiği vurgulanmıştır. “Cebir ve Olasılık” ünitesi deney grubunda düzey dersliklerinde, kontrol grubunda karma dersliklerde işlendikten sonra; ön test olarak uygulanan başarı testi ve benlik saygısı ölçeği, deney ve kontrol gruplarına aynı gün son test olarak uygulanmış ve analizler için gerekli veriler toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön test ve son testlerle veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde;

- Düzey dersliklerinde öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile karma dersliklerde öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında, ön testte başarı düzeyleri açısından fark olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

- Akademik başarı ve benlik saygısı açısından, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test düzeltilmiş puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

- Akademik başarı ve benlik saygısı açısından, deney grubunda üst, orta ve alt düzey dersliklerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test düzeltilmiş ortalamaları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır.

Kovaryans analizinin kullanılma amacı, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenirken, bağımlı değişken ile ilgili olduğu düşünülen bir ya da birden çok değişkenin kontrol edilerek, ortalama puanların karşılaştırılmasını sağlamaktır (Büyüköztürk, 2001, s.105).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, alt problemlerin sırasına uygun olarak, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde: “Dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testine ilişkin ön test-son test puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney	75	Ön test	6,04	2,64		
		Son test	12,73	4,25	12,82	0,46
Kontrol	75	Ön test	6,33	2,60		
		Son test	13,92	4,09	13,93	0,46

X_d : Düzeltilmiş son test ortalamaları

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubu başarı testi son test puan ortalamasının ($\bar{X}$ =12,73) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}$ =13,92) düşük olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın manidar olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	79,556	1	79,556	4,660	0,032
Gruplama Ana Etkisi	45,621	1	45,621	2,678	0,104
Hata	2504,631	147	17,038		
Toplam	29277,000	150			

Tablo 4.2 incelendiğinde, kovaryans analizi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının başarı testi son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında manidar bir farklılık olmadığını göstermiştir ($F=2,678$, $p<.05$).

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde; “Deney grubunda, alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubunda düzey dersliklerinde (üst-orta-alt) yer alan öğrencilerin akademik başarı testine ilişkin ön test-son test puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3 Düzey Dersliklerinde (Üst-Orta-Alt) Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Üst Düzey	25	Ön Test	7,76	2,45	17,40	0,56
		Son Test	17,28	2,77		
Orta Düzey	25	Ön Test	5,80	2,19	12,49	0,45
		Son Test	12,48	1,75		
Alt Düzey	25	Ön Test	4,56	2,31	8,21	0,54
		Son Test	8,44	2,06		

Tablo 4.3'te, üst düzey dersliğinin başarı testi son test puan ortalamasının ($\bar{X}=17,28$), orta düzey dersliğinin ($\bar{X}=12,48$) ve alt düzey dersliğinin başarı testi son test puan ortalamasından ($\bar{X}=8,44$) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farklılığın manidar olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Düzey Dersliklerinde (Üst-Orta-Alt) Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	1,370	1	1,370	0,270	0,605
Gruplama Ana Etkisi	767,145	2	383,573	75,630	0,000
Hata	360,070	71	5,071		
Toplam	13501,000	75			

Tablo 4.4'te belirtilen kovaryans analizi sonuçlarına göre, düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testi son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında manidar bir farklılık bulunmuştur ($F=75,63$, $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5 Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Son Test Puanlarına Yönelik Post-hoc Bonferroni Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Ortalamalar Farkı	SH	p
Üst Düzey	Orta Düzey	4,916*	0,670
	Alt Düzey	9,030*	0,730
Orta Düzey	Üst Düzey	- 4,916*	0,670
	Alt Düzey	4,114*	0,650
Alt Düzey	Üst Düzey	- 9,030*	0,730
	Orta Düzey	- 4,114*	0,650

* $p<.05$

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, dersliklere göre düzey kümesi uygulaması yapılan deney grubunda; üst-orta, üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında başarı açısından manidar bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problemde: “Dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun benlik saygısı ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik benlik saygısı ölçeğine ilişkin ön test-son test puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırmalar testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney	75	Ön test	29,90	3,69		
		Son test	29,72	4,59	29,72	0,57
Kontrol	75	Ön test	30,04	5,20		
		Son test	30,82	5,31	30,82	0,57

X_d : Düzeltilmiş son test ortalamaları

Tablo 4.6 incelendiğinde, deney grubu benlik ölçeği son test puan ortalamasının ($\bar{X}=29,72$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=30,82$) düşük olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın manidar olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Benlik Ölçeği Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Benlik	13,465	1	13,465	0,544	0,462
Gruplama Ana Etkisi	45,180	1	45,180	1,825	0,179
Hata	3638,402	147	24,751		
Toplam	141169,000	150			

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının benlik ölçeği son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F=1.82$, $p<.05$).

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde; “Deney grubunda, alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubundaki düzey dersliklerinde (üst-orta-alt) yer alan öğrencilerin akademik başarı testine ilişkin ön test-son test puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Düzey Dersliklerinde (Üst-Orta-Alt) Yer Alan Öğrencilerin Benlik Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Üst Düzey	25	Ön Test	30,32	4,10		
		Son Test	31,40	4,46	31,50	0,81
Orta Düzey	25	Ön Test	31,72	3,04		
		Son Test	31,32	4,05	31,63	0,94
Alt Düzey	25	Ön Test	27,68	2,68		
		Son Test	26,44	3,42	26,39	1,05

Tablo 4.8 incelendiğinde, üst düzey dersliğinin benlik ölçeği son test puan ortalamasının ($\bar{X}=31,40$), orta düzey ($\bar{X}=31,32$) ve alt düzey dersliğinin benlik ölçeği son test puan ortalamasından ($\bar{X}=26,44$) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın manidar olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9 Düzey Dersliklerinde (Üst-Orta-Alt) Yer Alan Öğrencilerin Benlik Ölçeği Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol edilen değişken (Ön benlik)	26,081	1	26,081	0,639	0,205
Gruplama Ana Etkisi	413,375	2	206,687	12,990	0,000
Hata	1129,519	71	15,909		
Toplam	67805,000	75			

Tablo 4.9’de belirtilen kovaryans analizi sonuçlarına göre, düzey dersliklerinde (üst-orta-alt) yer alan öğrencilerin benlik ölçeği son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında manidar bir farklılık bulunmuştur ($F=12,99$, $p< .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10 Düzey Dersliklerinde Yer Alan Öğrencilerin Benlik ölçeği Son test Puanlarına Yönelik Post-hoc Bonferroni Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Ortalamalar Farkı	SH	p
Üst Düzey	Orta Düzey	-0,173	1,140
	Alt Düzey	5,437*	1,180
Orta Düzey	Üst Düzey	0,173	1,140
	Alt Düzey	5,609*	1,260
Alt Düzey	Üst Düzey	- 5,437*	1,180
	Orta Düzey	- 5,609*	1,260

*, $p< .05$

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, dersliklere göre düzey kümesi uygulaması yapılan deney grubunda; üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında başarı açısından manidar bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlara bağlı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkarılmıştır:

- Birinci alt problemle ilgili çalışmanın sonucu olarak; dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubu arasında başarı yönünden manidar bir farklılık olmadığı bulunmuştur. İlgili alan yazın incelendiğinde, düzey kümeleri ve karma kümelerin akademik başarı açısından karşılaştırıldığı çalışmalarda düzey kümelerinin akademik başarıya etkisinin hiç olmadığı ya da yok denecek kadar az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Meeks, 1994; Mills, 1993; Slavin, 1987 ve 1990; Kulik ve Kulik 1992; Aldan-Karademir, 2007). Bu çalışmanın bulguları çerçevesinde, öğrencilerin akademik başarılarının dersliklere göre düzey kümesi uygulamasından etkilenmediği sonucu desteklenmiştir.

- İkinci alt problemle ilgili çalışmanın sonucu olarak; dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldığı deney grubunda, üst-orta, üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında başarı açısından manidar bir farklılık olduğu bulunmuştur. Düzey kümelerinin başarı beklentisi ve akademik başarı açısından karşılaştırıldığı çalışmalarda, bu uygulamanın üst düzey kümelerdeki öğrencilerin başarı beklentilerini ve ortalama performanslarını arttırdığını, buna karşılık alt düzey kümelerdeki öğrencilerin düşük başarı beklentisi içinde bulunduklarını ve performanslarının düştüğü gözlenmiştir. Araştırmacılar, alt düzey kümesinde bulunan öğrencilerin uygulamadan kötü etkilendikleri ve uygulamanın, öğrenci başarısını engellediğini savunmuşlardır (Kerchoff 1986; Reuman, 1989; Hoffer, 1992; Wells, 1994, Betts ve Shkolnik, 2000). Gömleksiz (1997), düzey kümeleri uygulamasının farklı düzey kümelerindeki öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasında, en fazla ilerlemenin orta ve üst düzey gruplarda olduğu, alt düzey kümesindeki öğrenci başarısının ise düştüğü gözlenmiştir. Aldan-Karademir (2007, s.95-96) tarafından yapılan bir başka çalışma sonucu, bu uygulamanın üst düzey dersliklerde öğrenim gören öğrencilerin akademik

başarılarında daha fazla ilerleme sağlarken; orta ve alt düzey dersliklerde yer alan öğrencilerin akademik başarılarındaki ilerleme oldukça az bulunmuştur.

Düzy kümesi uygulamasının akademik başarıya etkisinin araştırıldığı bu çalışma bulguları da düzeyler arasında başarı açısından farklılık olduğunu, en fazla ilerlemenin üst düzey derslikteki öğrencilerde olduğunu göstermiştir. Alt düzey derslikteki öğrencilerin oldukça düşük ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir.

- Üçüncü alt problemle ilgili çalışmanın sonucu olarak; dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun benlik saygısı ölçeği puanları arasında manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kulik and Kulik (1992, s.73-77) tarafından düzey kümeleri ve karma grupların benlik kavramına etkisinin karşılaştırıldığı 15 çalışmanın meta-analiz tekniğiyle çözümlemesi sonucunda; bu çalışmalardan 7 tanesinde düzey gruplarındaki öğrencilerin benlik algısı ; 6 çalışmada karma grupların benlik algısı daha yüksek bulunmuştur. Diğer 2 çalışmada ise her iki grubun benlik algıları eşit çıkmıştır. Mills (1993) tarafından yapılan çalışmada da düzey kümeleri ile karma kümeler arasında öğrencilerin benlik saygılarında anlamlı farklar olmadığı bulunmuştur. Perry (2007, s.342-360) tarafından yapılan çalışmada, 6.sınıfta karma dersliklere yerleştirilen öğrencilerin benlik puanları birbirine yakın bulunmuşken, bu öğrenciler 7.sınıfta düzey dersliklerine yerleştirildikten sonra benlik puanlarının fark edilir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

- Dördüncü alt problemle ilgili çalışmanın sonucu olarak; deney grubunda, alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik ölçeği puanları arasında manidar bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üst ve orta düzey gruplardaki öğrencilerin benlik puan ortalamaları birbirine yakın ve yüksek, alt düzey grubunun ortalaması diğer gruplara kıyasla oldukça düşük bulunmuştur. Oakes (1982, s.197-212) yapılan çalışmada da, alt düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin üst düzeydekilere kıyasla daha düşük benlik algısı ve başarıya sahip oldukları bulunmuştur. Alt düzeyde bulunan öğrencilerin düşük benlik algısına sahip olmalarının nedeni, bu sınıfların ‘yabancılaştırma, uzak tutma ve cezalandırılma’ sınıfları olarak algılanması olduğu belirtilmiştir. Alt düzey dersliklerinde öğrenim gören 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 sayılmaktadır (Aldan-Karademir, 2007, s.98).

5.2 Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak araştırmayla ilgili aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Araştırma, düzey kümeleri uygulamalarından birisi olan dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının etkisi ile sınırlıdır. Farklı düzey kümesi uygulamalarının etkileri üzerine de çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersi bünyesinde etkiliği incelenmiştir. Bu uygulamanın farklı sınıf düzeylerinde ve değişik derslerde etkileri araştırılabilir.
- Araştırma kapsamında alınan değişkenler; akademik başarı ve benlik saygısıdır. Uygulamanın farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Farklı öğretim kurumlarında yönetici, veli, öğrenci ve öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin görüşlerine de yer verecek şekilde betimsel çalışmalar yapılabilir.
- Düzey kümeleri uygulamasının belirli bir süre (bir dönem veya bir yıl gibi) genellikle performansa (başarıya) dayalı etkilerinin yanı sıra, öğrencilerin ileriki yaşamlarında bu uygulamadan nasıl etkilendiklerine (meslek seçimi, iş doyumu..) yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aidman, B.J., “Student Learning And The Organizational Variable Of Ability Grouping”, *Dissertation Abstracts International*, 54(8), (1994), 2807-A.
- Akbaba, A., “İlköğretim Kurumlarında Seviye Sınıfları ve Uygulama”, *Çağdaş Eğitim*, Y11.21, No.226, (1996), 36–38.
- Akkoyun, F., “Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir.”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), (1983), 103-124.
- Akınoğlu, O. ve Tandoğan, R. Ö., “ Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Kavram Öğrenmelerine Etkisi: Nitel Bir Analiz.”, *Yeditepe Üniversitesi EDU7 Dergisi*, 2(1), (2006), 1-39.
- Aldan-Karademir. Ç., “Düzey Dersliklerinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Akademik Başarıları ve Benlik Saygıları Üzerine Etkisi”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, 2007.
- Avanoğlu-Kızıltepe, Z., Öğretim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım, İstanbul: Ofset Yayınevi, 2004.
- Aydın, B., “Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), (2003), 183-190.
- Bacanlı, H., Gelişim ve Öğrenme, Ankara:Nobel Yayıncılık, 2001.
- Baymur, F., Genel Psikoloji, İstanbul: İnkılap Kitapevi, 1985.
- Betts, J. R.; Shkolnik, J. L., “Key Difficulties in Identifying the Effects of Ability Grouping on Student Achievement”, *Economics of Education Review*, 19, (2000b), 21-26.
- Betts, J. R. ve Shkolnik, J.L., “The Effects Of Ability Grouping On Student Achievement and Resource Allocation In Secondary Schools”, *Economics of Education Review* 19, (2000a), 1–15.
- Bilgin, N., İnsan İlişkileri ve Kimlik, İstanbul: Sistem Yayınları, 2001.
- Boaler, J., Wiliam, D. ve Brown, M., “Students’ Experiences of Ability Grouping: Disaffection, Polarization and The Construction of Failure”, *British Educational Research Journal*, 26(5), (2001), 631-648.

- Brewer, D.J., Rees, D.J. ve Argys, L.M., “Detracking America’s Schools: The Reform Without Cost?”, *Phi Delta Kappan*, 77(3), (1995), 210–215.
- Burris, C. C., Heubert, J. P., & Levin, H. M., “Accelerating Mathematics Achievement Using Heterogeneous Grouping”, *American Educational Research Journal*, 43, (2006), 105-136.
- Büyüköze-Kavas, A., “Self Esteem and Health-Risk Behaviors Among Turkish Late Adolescents”. *Adolescence*, 44(173), (2009), 187-198.
- Büyüköztürk, S., Deneysel Desenler: Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Carborano, W., “Tracking, Students’ Effort and Academic Achievement”, *Sociology of Education*. 78 (1), (2005), 27-49.
- Cevher, F. N. ve Bulus, M., “Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi”, *Akademik Dizayn Dergisi*, Sayı 2, (2007), 52-64.
- Chiu, D., Beru, Y., Watley, E., Wubu, S., Simson, E., Kessinger, R., Rivera, A., Schmidlein, P., & Wiqfield, A., “Influences of Math Tracking On Seventh Grade Students’ Self-Beliefs and Social Comparisons”, *The Journal of Educational Research*, 102, (2008), 125-135.
- Cooper, R., “Detracking Reform In An Urban California High School: Improving the Schooling Experiences of African American Students”, *Journal of Negro Education*, 65(2), (1996), 190-208.
- Crespo, M.,& Michelna, J., “Streaming, Absenteeism and Dropping Out”, *Canadian Journal Of Education*, 6, (1981), 40-55.
- Çeçen, A. R., “Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4 (1), (2008), 19-30.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F. Ve Sümer, H., “Sivas İl Merkezinde Sosyo-ekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi”, *Klinik Psikiyatri*, 9, (2006), 116-122.

- Çiğdemoğlu, S., *Lise 1. sınıf öğrencilerinin akran baskısı, özsaygı ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin okul türlerine göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.
- Erden, M. ve Akman, Y., *Eğitim Psikolojisi , Gelişim , Öğrenme , Öğretme*, Ankara : Arkadaş Yayınları, 15. Baskı, 2006.
- Erdoğan, Y.M., “Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), (2006), 95-106.
- Erickson, G.R., “A Study of Self Esteem and Academic Self-Concepts of Ability Grouped and Randomly-Grouped 9th Graders”, *Dissertation Abstracts International*, (1973), 33, 5550A.
- Feldhusen, J.F., “Synthesis of Research On Gifted Youth”, *Educational Leadership*, 46(6), (1989), 6-11.
- Findlay, W. ve Bryan, M., “The Pros and Cons of Ability Grouping”, *Phi Delta Kappan*, 66, (1975), 12.
- Gamoran, A., “Instructional and Institutional Effects of Ability Grouping”, *Sociology of Education*, 59, (1986), 185-198.
- Good, T., & Marshall, S., “Do Students Learn More In Heterogeneous or Homogeneous Groups?”, In P.Peterson, L.C. Wilkinson,& M.Hallinan(Eds.), *The Social Context of Instruction: Group organization and group processes*, (1984), *New York: Academic Press*, 15-38.
- Gömlüksiz, M., *Düzey Kümeleri: Temel Eğitim İkinci Aşama Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*, Adana: Baki Kitap ve Yayınevi, No.11, 1997.
- Hallam, S., & Deathe, K., “Ability Grouping: Year Group Differences in Self-Concept and Attitudes of Secondary School Pupils”, *Westminster Studies in Education*, 25(1), (2002), 7-18.
- Hiebert, E.H., “An Examination of Ability Grouping for Reading Instruction”, *Reading Research Quarterly*, 18 (2), (1983), 231–255.
- Hoffer, T., “Middle School Grouping and Student Achievement in Science and Math”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), (1992), 205-227.

- Holmes C. T. ve Ahr, T. J., “Effects of Ability Grouping on Achievement and Self-Concept of African-American and White Students”, *Academic Research Library*, 67 (5), (1994), 294-297.
- Ireson, J. ve Hallam, S., “Raising Standards: Is Ability Grouping The Answer?”, *Oxford Review of Education*, Vol. 25, No. 3, (1999), 343-358.
- Ireson, J., Hallam, S. & Plewis, I., “Ability Grouping In Secondary Schools: Effects on Pupils’ Self-concepts”, *British Journal of Educational Psychology*, 71, (2001), 315–326.
- Ireson, J., Hallam, S., Mortimore, P., Hack, S., Clark, H. ve Plewis, I., 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, 1999.
- Irenson J. ve Macintyre H., “With-in Class Ability Grouping: Placement of Pupils in Groups and Self-Concept”. *British Educational Research Journal*. Vol. 28, (2002), 249-263.
- Kanalmaz, T., *İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersi Ölçme Öğrenme Alanında Analoji Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.
- Karabacak, K., *İlköğretimde Seviye Gruplaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya, 2001.
- Karademir, Ç. A. & Uçak, E., “The Effect Of Between Class Ability Grouping On 7th Grade Students’ Academic Achievement on The Unit, —If There Were No Pressure? In Science and Technology Education”, *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 1, (2009), 32-44.
- Kartal, Ü., “Yatılı ve Gündüzlü İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Kavramı ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, *E-journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), (2009), 716-728.
- Kerckhoff, Alan C., "Effects of Ability Grouping in British Secondary School", *American Sociological Review*, 51, (1986), 842-858.

- Keskin, T., *İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığının Benlik Saygısıyla İlişkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- Korkmaz, M., *Yetişkin Örneklem İçin Bir Benlik Saygısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- Köknel, Ö., *Kişilik*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayını, 1982.
- Kulaksızoğlu, A., *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1999.
- Kulik, J.A. ve Kulik, C.L.C., "Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-Analysis of Evaluation Findings", *American Educational Research Journal* 19, (1982), 415-428.
- Kulik, J.A. ve Kulik, C.L.C., "Ability Grouping And Gifted Students", *Handbook of Gifted Education*, Allyn&Bacon, Boston, M.A., 1991.
- _____ "Meta-Analytic Findings On Grouping Programs", *Gifted Child Quarterly*, 36(2), (1992), 73-77.
- Kuzgun Meyvacıoğlu, Y., "Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının 'Tercih Edilen Meslek' Kavramı İle Karşılaştırılması", <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/513/6321.pdf>, (25.09.2012).
- Loveless, T., *The Tracking and Ability Grouping Debate*, 1998. <http://challengebychoice.files.wordpress.com/2008/02/the-research.pdf>, (27.01.2009).
- Mason, D., "Assigning Average Achieving Eighth Graders to Advanced Mathematics Classes In Urban Junior High", *Elementary School Journal*, 92(5), (1992), 587-599.
- McMullin, J. A. ve Cairney, J., "Self-Esteem and The Intersection Of Age, Class and Gender", *Journal of Aging Studies*, 18 (1), (2004), 65-90.
- M.E.B., *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu 1-5*. Ankara, M.E.B Yayınları, 2005.
- M.E.B., *İlköğretim Matematik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2006.

- Meeks, W.A., “The Effects Of Classroom Ability Grouping On Eighth Grade Students Achievement In Mathematics”, *Dissertation Abstracts International*, 54(8), (1994), 2933-A.
- Melser, N., “Gifted Students and Cooperative Learning: A Study Of Grouping Strategies”, *Roeper Review*, 21(4), (1999), 300-315.
- Mills, T.R., “The Effects Of Grouping In Rural Elementary Schools”. *Dissertation Abstracts International*, 54(4), (1993), 1181-A.
- Nelson Jones, R., *Danışma Psikolojisi Kuramları*, (F. Akkoyun, Çev.), Ankara: TDFO Ltd., 1995.
- Oakes, J., “Classroom Social Relationships: Exploring The Bowles and Gintis Hypothesis”, *Sociology of Educations*, 55, (1982), 197- 212.
- Oakes, J., *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven , CT: Yale University Press, 1985.
- Oakes, J. ve Guiton, G., “Matchmaking: The Dynamics Of High School Tracking Decisions”, *American Educational Research Journal*, 32(1), (1995), 3– 34.
- Perry, S.M., *Shaping Self-Concepts: Ability Grouping and Middle School Students*, Stanford University, 2007.
- Persell, C., *Education and Inequality: The Roots and Results Of Stratification In America's Schools*. New York: Free Press, 1977.
- Pişkin, M., *Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi*. (Ed. Yıldız Kuzgun) İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.
- Purkey, W.W., 1970. *Self Concept and School Achievement*, Prentice Hall College Div, New Jersey, USA., ISBN: 10: 0138031630.
- Reuman, D. A., “How Social Comparison Mediates The Relation Between Ability-Grouping Practices and Students' Achievement Expectancies In Mathematics”, *Journal of Educational Psychology*, Vol 81(2), (1989), 178-189.
- Rosenbourn, J.E., *Making Unequality: The Hidden Curriculum Of High School Tracking*, New York: Wiley, 1976.
- Rosenholtz, S., & Wilson, B., “The Effect Of Classroom Structure on Shared Perceptions of Ability”, *American Educational Research Journal*, 17, (1980), 75-82.

- Slavin, R.E., “Ability Grouping And Student Achievement In Elementary Schools: A Best Evidence Synthesis”, *Review of Educational Research*, 57(3), (1987), 293–336.
- Slavin, R.E., “Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis”, *Review of Educational Research*, 60(3), (1990), 471–499.
- Slavin, R.E., “Ability Grouping In The Middle Grades: Achievement Effects And Alternatives”, *The Elementary School Journal*, 89(5), (1993), 535–552.
- Sorensen, A.B., “Organizational Differentiation of Students and Educational Opportunity”, *Sociology of Education*, 43, (1970), 355-376.
- Tekin, H., *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Yargı Yayınevi, 2003.
- Toomela, A., Kikas. E. ve Mottus, E., “Ability Grouping In Schools: A Study Of Academic Achievement In Five Schools In Estonia”. *Trames*, Vol 10 (60/55), No 1, (2006), 32–43.
- Tufan, B. ve Yıldız, S., *Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi, 1993.
- Umay, A., “Matematik Eğitimi ve Ölçülmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, (1996), 145-149.
- Venkatakrishnan, H. ve William, D., “Tracking and Mixed-Ability Grouping In Secondary School Mathematics classrooms: A Case Study”, *British Educational Research Journal*, 29(2), (2003), 189-204.
- Wells, A., “Building a Case Within Context: A Constructivist Approach To Studying Tracking Reform”, *Educational Research*, 24(5), (1994), 18-24.
- William, D., ve Bartholomew, H., “It’s Not Which School But Which Set You’re In That Matters: The Influence of Ability Grouping Practices On Student Progress In Mathematics”, *British Educational Research Journal*, 30, (2004), 279-293.
- Whitesell, N. R., Mitchell, C. M., Spicer, P. ve The Voices of Indian Teens Project Team., “A Longitudinal Study Of Self-esteem, Cultural Identity And Academic Success Among American Indian Adolescents”, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15 (1), (2009), 38–50.

- Wiatrowski, M., Hansell, S., Massey, C.R., & Wilson, D.L., “Curriculum Tracking And Delinquency”, *American Sociological Review*, 47, (1982), 151-160.
- Yavuzer, H., Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2003.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M., Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi (2. Basım), İstanbul, Pegem A Yayıncılık, 2007.
- Yılmaz-Irmak, T., *Çocuk İstismarı ve İhmalinin Yaygınlığı ve Dayanıklılıkla İlişkili Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2008.
- Yörükoğlu, A., Gençlik çağı , 5. Baskı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1988.
- Zimmer, R., “A New Twist In The Educational Tracking Debate”, *Economics of Education Review*, 22, (2003), 307–315.

EKLER

EK- 1

BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler, bu başarı testi “*Cebir ve Olasılık*” ünitesinin kazanımlarına ulaşma düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte, çoktan seçmeli 23 soru olup her sorunun bir doğru cevabı vardır. Doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Sorulara verdiğiniz cevaplar araştırmanın doğru bir şekilde yürütülmesi açısından son derece önemlidir. Süreniz 1 ders saatidir. Sizlere başarılar diler, araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Özge AVCI

Matematik Öğretmeni

Adı- Soyadı:

Sınıfı-Numarası:

1) $3 + \frac{1}{2 - \frac{1}{2}}$

İşleminin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{17}{5}$ B) $\frac{11}{3}$ C) $\frac{6}{5}$ D) $\frac{7}{3}$

2) $1 - \frac{1 - \frac{1}{2}}{1 + \frac{1}{1 - \frac{1}{3}}}$

İşleminin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{7}{10}$ B) $\frac{8}{10}$ C) $\frac{9}{10}$ D) 0

3) $\frac{2}{5}$ i su dolu olan bir kaba 12 litre daha

su eklenirse kabın $\frac{1}{5}$ i kadar su taşıyor.

Bu kap kaç litre su alır?

- A) 15 B) 20 C) 25 D) 30

4) Hangi sayının $\frac{2}{5}$ nin $\frac{1}{2}$ si 13 yapar?

- A) 66 B) 65 C) 64 D) 63

5) $(4! + 0!) \times 2!$ İşleminin sonucu kaçtır?

- A) 8 B) 10 C) 48 D) 50

6) Aşağıdaki eşitliklerden hangisi doğrudur?

- A) $5! - 2! = 3!$ B) $0! \cdot 5! = 0$
C) $4! + 0! = 4!$ D) $1! + 1! = 2!$

7) 1,2,5,6,8,9 sayılarını kullanarak rakamları farklı 3 basamaklı kaç sayı yazılabilir?

- A) 120 B) 100 C) 30 D) 15

8) $P(5,3) + P(7,2)$ İşleminin sonucu kaçtır?

- A) 64 B) 79 C) 102 D) 145

9) Bir işyerine bir erkek ve bir bayan işçi alınacaktır. Bu iş yerine 36 bayan, 28 erkek başvuru yapmıştır.

Buna göre, bir erkek ve bir bayan işçi kaç değişik şekilde seçilebilir?

- A) 64 B) 96 C) 1008 D) 1020

10) Bir poşet içindeki 20 tavuk yumurtasının 6 tanesi çatlamıştır. Rasgele çekilen bir yumurtanın sağlam olma olasılığı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 0 B) $\frac{2}{5}$ C) $\frac{3}{10}$ D) $\frac{7}{10}$

11) Bir torbada 5 beyaz, 4 kırmızı ve 3 mavi bilye vardır. Torbadan rastgele çekilen bir bilyenin kırmızı veya beyaz olma olasılığı nedir?

- A) $\frac{5}{12}$ B) $\frac{4}{12}$ C) $\frac{7}{12}$ D) $\frac{9}{12}$

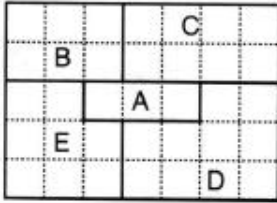
12)

	Erkek	Kız
Geçen	4	8
Kalan	6	4

Bir sınıfta, yıl sonunda bir dersten geçen ve kalan kız ve erkek öğrenci sayısı yukarıdaki gibidir. Bu sınıfta rastgele seçilen bir öğrencinin bu dersten geçen veya kız öğrenci olma olasılığı kaçtır?

- A) $\frac{2}{11}$ B) $\frac{4}{11}$ C) $\frac{6}{11}$ D) $\frac{8}{11}$

13)



Birim kareli atış tahtası çizgilerle bölmelere ayrılmış ve bölmeler A, B, C, D ve E ile isimlendirilmiştir. Bu atış tahtasına rasgele bir atış yapılıyor.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) A bölgesini vurma olasılığı en azdır.
B) D bölgesini vurma olasılığı en fazladır.
C) B ve C bölmelerini vurma olasılıkları aynıdır.
D) C ve E bölmelerini vurma olasılıkları aynıdır.

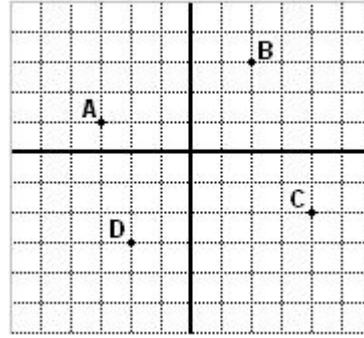
14) Aşağıdaki noktalardan hangisi dik koordinat sisteminde 4. bölgededir?

- A)(1,2) B)(-3,5) C)(-7,-11) D)(19,-6)

15) A(3,2), B(3,-1), C(-4,-1) ve D(-4,2) noktalar verilen sırada birleştirilerek oluşan çokgensel bölgenin alanı kaç birim karedir?

- A)14 B)20 C)21 D)25

16)



A(-3,1), B(2,3), C(4,-2), D(-3,-2) noktalarından hangisi aşağıda verilen kartezyen koordinat sisteminde yanlış gösterilmiştir?

- A) A B) B C) C D) D

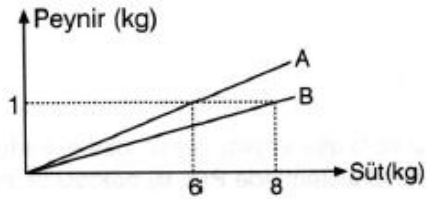
17)

x	0	1	2	3	4
y	1	6	11	16	21

Yukarıda tabloda verilen x ve y değerleri arasındaki bağıntı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $y=4x+2$ B) $y=4x+1$
B) $y=5x+3$ D) $y=5x+1$

18) Grafik: Süt ve peynir miktarları arasındaki ilişki



Yukarıdaki grafikte A ve B firmalarının 1 kg peynir üretmek için kullandıkları süt miktarları gösterilmiştir.

Buna göre, 10 kg peynir üretmek için B firması A firmasından kaç kg daha fazla süt kullanır?

- A)10 B) 20 C) 30 D) 40

19) Aşağıda verilen bağıntılardan hangisinin koordinat düzleminde grafiği bir doğru değildir?

- A) $y=0$ B) $3x - y = 1$
C) $x + 2 = 0$ D) $y = x^2$

20) Aşağıda verilen sıralı ikililerden hangisi $y=3x-5$ doğrusundan geçer?

A) (-2,-1) B) (1,2) C) (0,5) D) (-1, -8)

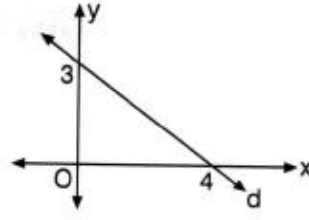
21) $y=2x+3$ ve $y=3x-1$ doğrularının koordinat sisteminde kesiştiği nokta hangisidir?

A) (1,2) B) (5,2) C) (4,11) D) (5,4)

22) Aşağıdaki denklemleri verilen doğrulardan hangisi orijinden geçmez?

A) $5x=3y$ B) $y=x$ C) $x-5=y$ D) $2x=y$

23)



Yukarıda grafiği verilen d doğrusunun denklemi aşağıdakilerden hangisidir?

A) $\frac{x}{4} - \frac{y}{3} = 1$ B) $\frac{x}{4} + \frac{y}{3} = 1$

C) $4x+3y=1$ D) $4x-3y=1$

EK- 2

ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği birtakım durumlar maddeler halinde verilmiştir. Size en uygun gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Bu maddelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle soruları cevaplarken mantığınızdan çok duygularınıza kulak verin. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Özge AVCI

	Çok doğru	Doğru	Yanlış	Çok yanlış
1-Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.				
2- Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.				
3- Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.				
4- Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.				
5- Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.				
6- Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.				
7- Genel olarak kendimden memnunum.				
8- Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.				
9- Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.				
10- Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.				

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Özge AVCI

Doğum Tarihi ve Yeri: 19.08.1986 MUĞLA

Medeni Durumu: Bekar

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise: Fethiye Mehmet Erdoğan Anadolu Lisesi

Lisans Diploması: 2004-2008 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Yüksek Lisans Diploması : 2010-2012 Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Konusu: Dersliklere Göre Düzey Kümesi Uygulamasının İlköğretim 7.sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Akademik Başarı ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi

Yabancı Dil: İngilizce

İş Deneyimi

2008 - ... Köyceğiz B.Y.N.P Orta Okulu, Muğla – Matematik Öğretmeni

İletişim Bilgileri

Email:ozgeavcis@gmail.com