

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özge AVCI

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

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2013

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özge AVCI

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

Danışman

Prof. Dr. İbrahim ALYEV

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2013

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,**

Bu alışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza


Başkan: Doç.Dr. Cem Oktay G¼ZELLER



¼ye (Danışman): Prof.Dr. İlham ALİYEV



¼ye: Yrd.Doç.Dr. Sinem SEZER



Tez konusu : Desmikler Edine Diney Knmesi Uygulanmasının  
İlköğretim 7. sınıf đđrencilerinin Matematik Desne  
Yeterlik Akademik Basarı ve Belirli Sayısına Etkisi

**Onay:** Yukarıdaki imzaların, adı geçen đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi : 18.01.2013

Tez Metinini Tarihini : 30.01.2013

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

İmza

Doç.Dr. Selçuk UYGUN

M¼d¼r

## Ç İNDEK İLER

<b>TABLolar İLİSTESİ</b> .....	iii
<b>KİSALTMALAR İLİSTESİ</b> .....	iv
<b>ÖZET</b> .....	v
<b>SUMMARY</b> .....	vi
<b>ÖNSÖZ</b> .....	vii
<b>GİRİŞ</b> .....	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 içinde 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 için Özel Derslikler.....	9
1.1.2.7 Düşük Yetenekliler için Özel Derslikler.....	9
1.1.2.8 Kümeyle İlgili Tartışmalar Dayalı Tam Öğrenme.....	9
1.1.3 Düzey Kümesi ile İlgili Tartışmalar.....	10
1.2 Benlik Algısı.....	13
1.2.1 Benlik Kavramı.....	13
1.2.2 Benlik Saygısı.....	15

**K İÇİNCİ BÖLÜM**  
**İÇİNCÜ BÖLÜM**

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
<b>KAYNAKÇA</b> .....	46
<b>EKLER</b> .....	54
Ek-1 Matematik Dersi Başarı Testi.....	55
Ek-2 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	58
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	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	Düzen Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Matematik Dersi Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri.....	37
Tablo 4.4	Düzen Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Matematik Dersi Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri	38
Tablo 4.5	Düzen 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	Düzen Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel Değerleri.....	40
Tablo 4.9	Düzen Dersliklerinin (Üst-Orta-Alt) Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi sonuçları.....	41
Tablo 4.10	Düzen 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 diğ. erleri

## ÖZET

Bu ara tırmanın amacı, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının ilkö retim 7.sınıf ö rencilerinin matematik dersine yönelik akademik ba arıları ve benlik saygıları üzerine etkisini ara tırmaktır.

Ara tırma, 2011-2012 e itim ö retim yılının ikinci yarıyılında, Mu la ilinde karma ve düzey derslikleri uygulaması yapılan iki ilkö retim okulunda gerçekte tirilmi tir. Düzey derslikleri uygulaması yapılan okuldan 75 ö renci deney grubuna, karma derslik uygulaması yapılan okuldan 75 ö renci kontrol grubuna alınmı tir.

Ara tırma süresince kullanılan veri toplama araçları; ara tırmacı tarafından geli tirilen matematik ba arı testi ve rosenberg benlik saygısı ölçe idir. Ara tırmada elde edilen veriler, kovaryans analizi kullanılarak de erlendirilmi tir.

Ara tırma bulgularına göre; deney ve kontrol grubunun ba arı testi ve benlik saygısı ölçe i puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadı ı sonucuna ula ılmı tir. Düzey derslikleri uygulaması yapılan deney grubunda üst-orta, üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında ba arı puanları ve benlik ölçe i puanları arasında anlamlı bir farklılık oldu u görülmü tür. Özellikle alt düzey kümesindeki ö rencilerin bu uygulamadan kötü etkilendikleri sonucuna varılmı tir.

**Anahtar Kelimeler:** Düzey Kümeleri, Düzey Derslikleri, Matematik E itimi, Akademik Ba arı, 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 Mu la. 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 danışmanlığı üstlenerek, çalışmalarımın yürütülmesi sırasında desteğini esirgemeyen sayın hocam, Prof. Dr. İham AL YEV'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. Sevda 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 teşekkür duygularımı ifade etmek isterim.

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

Özge AVCI

## G R

Bu bölümde ara tırmanın; 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. içinde 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, gelişimin ve saygınlığın en etkili aracı olarak görülmektedir (Aydın, 2003, s.183).

Eğitime verilen değer arttıkça, 2000'li yıllarda ülkemizde 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/ara tırmacı 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, çağda öğrenme – öğretme süreçlerine yer verildiği gözlenmektedir. Eğitimde gözlenen bu yeni eğilimler, ezberci eğitimden uzak, yaparak – yaşayarak öğrenen, ara tırnan, 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, ara tırmaya 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 öğretime somut deneyim ve ilemlerle başlansa da, zihinsel bir etkinlik gerektiren matematik, soyut düşünmeye yöneliktir. Bu da matematik öğrenimini zorla tırnan nedenlerden biridir (Umay,

1996, s.145-149). Bu nedenle e itimciler, matematik ö retim ve ö reniminde yeniliklere, ö renci ba arısını arttıracak arayı lara yönelmi lerdir.

Düzey kümeleri uzun yıllardır hem dünyada hem de ülkemizde, ö renci ba arısını artırma amaçlı yapılan uygulamalardan biridir. Düzey kümeleri genel anlamda; ö rencileri akademik ba arı ve di er yetenekleri açısından homojen kümelerde toplayarak ö renme – ö retme etkinliklerini bu kümelere göre düzenleme uygulamasıdır. Belirli ya ta ve düzeydeki, ba arı seviyeleri ve yetenekleri benzer olan ö rencileri beraber ö renim görecek ekilde sınıflara ayırarak de erlendirme yöntemidir (Findlay & Bryan, 1975, s.12). Düzey kümeleri uygulaması ve bu uygulama ile ilgili çalı malar, 1916 yılından bu yana yapılmaktadır ve de i ik düzey kümesi uygulamaları oldu u görülmektedir (Kulik ve Kulik, 1992, s.74).

Bunlar içinde ülkemizde de uygulanan dersliklere göre düzey kümeleri, düzey kümeleri içinde en çok kar ıla ılan gruplamadır. Dersliklere göre düzey kümeleri, ö rencilerin akademik ba arı, zeka bölümü, ö retmen kararları ya da bunlardan biri ya da bunların bile imine göre, kendi düzeylerine uygun dersliklerde e itim görmeleri esasına dayanan bir düzey kümesi uygulamasıdır (Slavin, 1993, s.535-537).

Günümüzde, Anadolu ve Fen liselerine ya da üniversiteye hazırlık dersanelerinde, ö renciler akademik ba arılarına göre dersliklere yerle tirilmekle birlikte, bazı ilkö retim ve ortaö retim okullarında da dersliklere göre düzey kümeleri uygulanmaktadır.

Bireysel ayrılıklar göz önüne alınarak her ö rencinin kendi seviyesine uygun ö rencilerle aynı sınıfta ö renim görmesi amacıyla olu turulan düzey dersliklerinin istenilen amaçları yerine getiremedi i pek çok ara tırma ile ortaya konmu tur (Ireson ve Hallam, 1999; Macintyre ve Ireson, 2002; Zimmer, 2003). Bununla birlikte, bu konuda yapılan çalı maların genelde akademik ba arıya odaklandı ı ve bu çalı malarda ö retmen görü lerinin temel alındı ı gözlenmektedir (Oakes ve Guiton, 1995; Aidman, 1994, 2007; Boaler, Wiliam ve Brown, 2000). Ülkemizde ise, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasına ili kin sınırlı sayıda ara tırmaya rastlanmaktadır (Akbaba, 1996; Gömleksiz, 1997; Karabacak, 2001; Aldan- Karademir, 2007).

Bu ara tırmayla, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının ilkö retim 7. sınıf ö rencilerinin matematik dersine yönelik akademik ba arıları ve benlik saygısı üzerine etkisi incelenmeye çalı ılmı tur.

## Ara tırmanın Amacı ve Önemi

Bugünkü eğitim sistemimiz, bir okulun başarısını Fen liseleri, Anadolu liseleri, özel okullar veya üniversitelere yerle tirdiği 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, benzer kümelerde öğrencilerin daha kolay olduğu; öğrencilere derslik yönetimi, idarecilere de okul yönetimi açısından kolaylık sağlanmaktadır. 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 gerçekleştirmediğine 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 başarı dersaneler ve özel okullar olmak üzere birçok okulda yaygın olarak kullanılan bu uygulamaya ilişkin sınırlı sayıda ara tırma rastlanmaktadır (Akbaba, 1996; Gömleksiz, 1997; Karabacak, 2001; Aldan-Karademir, 2007). Hatta son birkaç sene içerisinde bu konuda hiç çalışma yapılmadığı görülmüştür.

Ülkemiz okullarında bu uygulamayla ilgili ara tırma verilerine dayalı bilimsel bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, ortaokul ve liselerde geniş yer bulan dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının, ülkemiz okullarında farklı de ikenler tarafından ara tırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, akademik başarı ve benlik saygısı de ikenleri çerçevesinde yapılan bu ara tırmanın verilerinin, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ve duyu sal özellikleri üzerindeki etkilerine dayalı bir tartışma ortamının açılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

“Dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının İköretim 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 ölçümü 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 ölçümü 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 başarıyı temsil etmektedir.
3. Öğrencilerin araştırmada kullanılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçümü'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 Ölçümü ile sınırlıdır.

## Ara tırmanın Tanımları

**Düzy Kümesi (Ability Grouping):** Ö rencileri, akademik ba arı ve di er yetenekleri açısından benze ik(homojen) kümelerde toplayarak, ö renme-ö retme etkinliklerini bu kümelere göre düzenleme uygulamasıdır (Gömleksiz, 1997, s.3)

**Dersliklere Göre Düzy Kümesi (Tracking, Between Class Ability Grouping):** Akademik ba arı, zeka bölümü, ö retmen kararları ya da bunlardan biri ya da bile imine göre, ö rencilerin kendi düzeylerine uygun dersliklerde e itim görmeleri esasına dayanan bir düzy kümesi uygulamasıdır (Slavin, 1993, Akt: Gömleksiz, 1997, s.4).

**Akademik Ba arı:** Ö rencinin psiko-motor ve duyu sal geli iminin dı nda kalan, bütün program alanlarındaki de i imleri ifade eden ve test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesidir (Erdo du, 2006, s.97).

**Benlik:** nsanın kendisini algılayı ve kavrayı biçimi olarak tanımlanır. Ki inin kendini nasıl görüp, nasıl de er biçti idir (Yörüko lu, 1988, s.90).

**Benlik saygısı:** Kendini oldu undan a a ı ya da oldu undan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini de erli, olumlu, be enilmeye ve sevmeye de er bulmaktır. Kendini oldu u gibi, gördü ü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sa layan olumlu bir ruh halidir (Yörüko lu, 1988, s.93).

## B R NC BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1 Düzey Kümeleri

##### 1.1.1 Düzey Kümesi Nedir?

Düzey kümeleri eğitim psikolojisindeki en eski ve en tartışılabilir konulardan birisidir. Bir eğitim uygulaması olan düzey kümeleri, ilk olarak 19.yy'ın ortalarına doğru ABD'de uygulanmaya başlanmıştır. ABD, tek tip okulların insanların ihtiyaçlarına 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 öğretilmesinin yapılabilirliğini 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 ahlakı ve azminin ürünü olduğu görüşü benimsenmiştir. Bu görüş doğrultusunda okullarda uygulanan düzey kümeleri yeniden tasarlanmıştır. Öğrencileri uygun ilgi alanlarına hazırlamayı hedef edinen bu uygulamayla, başarı yüksek ve yetenekli öğrencilere yoğun ve titiz bir akademik eğitim verilirken, düşük başarı gösteren öğrencilere mesleki eğitim verilmeye 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 başlanan 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 incelendi inde, farklı düzyey kümesi uygulamaları oldu u için bu kavrama de i ik anlamlar yüklendi i görölmektedir.

Findley & Bryan (1975, s.12), düzyey kümelerinin; “daha iyi bir ö retim için belirli bir ya taki ö renme ba arıları ve düzyeyleri benzer olan ö rencileri aynı grüplara yerle tirme yöntemi” oldu unu ifade etmi tir.

Glatthorn (1987); düzyey kümelerinin, heterojenli i azaltma yoluyla, bireysel farklılıklara yanıt verecek yönetimsel araçlar oldu unu vurgulamı tır (Akt: Karademir& Uçak, 2009, s.33)

Kulik (1992, s.73), düzyey kümelerinin, okul yönetiminin tutumuna göre de i iklik gösteren bir uygulama oldu unu ve aynı düzyeydeki ö rencilerin kümelere ya da sınıflara yerle tirmesiyle olu turuldu unu belirtmi tir.

Gömlüksüz (1997, s.3)’e göre düzyey kümesi; ö rencileri akademik ba arı ve di er yetenekleri açısından benze ik (homojen) kümelerde toplayarak, ö renme faaliyetlerini bu kümelere göre düzenleme uygulamasıdır.

Yabancı alan yazın incelendi inde 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, ö rencilerin ileriye dönük e itim ve i hedefleri do rultusunda seçtikleri ortaö retim programları olarak tanımlanmaktadır. Örne in; ölkemizdeki güzel sanatlar lisesi, anadolu ö retmen liseleri, meslek ve teknik liseler bu uygulamaya örnek olarak verilebilir. “Ability group” kavramı ise tüm ö retim kademelerinde uygulanabilen, ba arı düzyeyleri aynı olan ö rencilerin bir arada ö renim görmesi esasına dayalı bir uygulamadır. “Tracking”, ö renci seçimlerine ba lı olarak belirlenen düzyey kümeleriirken; “ability group” belirlenirken ö renci ve velilerin tercihleri çok önemli olmamaktadır. Ayrıca, aynı sınıf düzyeyinde farklı “curriculum tracking” uygulamalarında farklı müfredat programalrı uygulanırken, aynı sınıf düzyeyindeki 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 kar ılıklı bulunmaktadır. “Ability group” kavramının kar ılı lının “düzyey kümesi” veya “yetenek grubu”; “ability grouping” kavramının kar ılı lını 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 öğretmen zamanının tümünü, benzer nitelikteki öğrencilerin olduğu dersliklerde geçirirler (Slavin 1993; Akt: Gömleksiz 1997, s.4).

### **1.1.2.2 Derslik içinde Düzey Kümesi**

Çoklukla 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

ö retmen 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 olu turulmu özel bir biçimidir. Alt kademelerdeki ö renciler, okuma dersi saatlerinde kendi düzeylerine uygun okuma dersliklerinde e itim görürler ve sonra kendi dersliklerine dönerler. Bu uygulamada farklı sınıflardaki ö renciler, akademik ba arıları düzeylerine göre aynı derslikte e itim görebilirler. Örne in; okuma dersinde aynı düzeyde olan 4.sınıf ö rencisiyle 6.sınıf ö rencisi bir arada olabilirler (Slavin, 1987, Akt: Gömleksiz, 1997, s.5).

#### **1.1.2.6 Üstün Yetenekliler için Özel Derslikler**

Di er ö renciler karma dersliklerde ö renim görürken, üstün yetenekli ö rencilerin özel dersliklere alındı ı bir düzey kümesi uygulamasıdır. Özel dersliklerde bu ö renciler, ö retim gününün tümünü ya da bir bölümünü geçirebilirler (Slavin, 1987, Akt: Gömleksiz, 1997, s.5).

#### **1.1.2.7 Dük Yetenekliler için Özel Derslikler**

Üstün yetenekli öğrenciler için düzenlenen özel dersliklerin dü ük yetenekli ö renciler için hazırlanmı eklidir. Ö renme sorunu olan ö rencilerin, ö retim gününün tümü ya da bir bölümünde, ö renme eksikliklerini tamamlayıcı etkinliklere katıldı ı bir düzey kümesi uygulamasıdır (Slavin, 1987, Akt: Gömleksiz, 1997, s.5).

#### **1.1.2.8 Kümeyle lerlemeye Dayalı Tam Ö renme**

Bu düzey kümesi uygulaması, derslik içinde düzey kümelerinin alt basama ı ekinde adlandırılabilir. Her dersten sonra uygulanan yeti tirmeye yönelik bir testten alınan puanlara göre ö renciler, “uzmanlar” ya da “uzman olmayanlar” kümelerine ayrılırlar. “Uzmanlar” kümesi daha ileri etkinliklerde bulunurken, “uzman olmayanlar” kümesine eksiklikleri giderici ö retim yapılır (Slavin, 1987, Akt: Gömleksiz, 1997, s.5).

Yukarıda tanımları yapılan düzey kümeleri, pek çok ülkede sıklıkla kullanılan uygulamalardır. Bunlar dı ında da sınıflamalar yapılmakta ve de i ik isimlerle adlandırılmaktadır. Buradan anla ılabilece i gibi farklı düzey kümesi uygulamaları bulunmaktadır (Gömleksiz, 1997, s.6). Bu çalı mada, dünyada ve ülkemizde yaygın olarak kullanılan, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının de erlendirmesi yapılacaktır.

### 1.1.3 Düzey Kümesi ile İlgili Tartışmalar

Düzey kümeleri yüzyıllarca kullanılmakta olan en eski ve aynı zamanda en tartışmalı uygulamalardan birisidir. Hala pek çok ülkede de iki isimler ve uygulamalarla kullanılmakta olan düzey kümeleri, ilk olarak akademik başarıyı ve öğretimin etkililiğini arttıracak bir görüşten yola çıkılarak uygulanmaya başlanmıştır.

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, benzer özellikler taşıyan öğrencilerin bir arada öğrenim görmesi onların daha hızlı ilerlemesini ve başarı 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 derlendirmeye dayalı bir öğretim gerçekleştirme imkanı vermektedir.

- Düzey kümeleri üst düzey kümesindeki öğrencilerin başarı için daha çok çabalarına 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 yavaş bir öğretim, alt düzey kümeleri için öğretimi destekleyici materyallerle onların düzeylerine uygun bir öğretimin kolaylık sağlanacağını belirtmiştir. Ayrıca, yüksek başarı öğrencilerin, kendi düzeyindeki diğer akranlarıyla birlikte eğitim görmelerinin, onları teşvik ve yarışarak daha fazla başarıya ulaştıracağını savunmuştur.

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

Düzyey kümeleri uygulamasını destekleyen ara tırmacılar dan bir ba kası olan Nevi'nin (1991), düzyey kümelerinin olu turulmasına ili kin ileri sürdü ü nedenler, kısaca öyle özetlenmi tir;

- Düzyey kümesi uygulamasının devam etmesi, bir gelenekten kaynaklanmamaktadır. Benze ik kümelerde ö retim daha kolaydır.

- Her birey kendili inden her eyi ö renemeyece i için gruplama kaçınılmazdır. Bu durum, bazı ö rencileri dördüncü, bazılarını birinci sınıfa yerle tirmek kadar yalın ve gerçek bir olgudur.

- Bütün farklılıklar okullar tarafından yaratılmaz. Farklılıkların ço u kalıtsaldır. Ayrıca ö rencilerin ilgi, tutum ve yeteneklerinin aynı olamayaca ı ve büyük bir çe itlilik olu turdu u bir gerçektir. Ö rencinin sosyo-ekonomik statüsü farklılıklara neden olabilir. Ancak, bu farklılıkların yaratıcısı okul olmadı ı için, okullar ö rencileri ilgi ve yeteneklerine göre gruplandırılmalıdır (Akt: Gömleksiz, 1997, s.6).

Oakes (1995), düzyey kümelerinin e itim sistemindeki ba arısına inanan bir ba ka ara tırmacı olarak; düzyey kümelerinin, okulların temel görevi olan, “ö rencileri, farklı bilgi ve becerilere sahip çalı anları gerektiren i dünyası için yeti tirmek” inancını destekleyen bir uygulama oldu unu belirtmi tir. Bu mantı a göre, akademik programlar üniversite e itimi gerektiren i gücünü sa lamak için zeki ve güdülenmi ö rencileri; daha az geli mi akademik programlar ile mesleki programlar ise daha az beceri gerektiren i ler ya da ortaö retim sonrası teknik e itim okulları için daha az becerili ve dü ük motivasyonlu ö rencileri hazırlayabilir. Bu ba lamda dü ünüldü ünde, düzyey kümeleri iki önemli konuyu ba arabilir;

1. Ö rencilere yetenekleri do rultusunda e itim olanakları sa lama,
2. Ülkenin gereksinme duydu u i gücünü sa lama (Akt: Gömleksiz,1997, s.7).

Düzyey kümelerine kar ı olan en inandırıcı iddialardan birisi de; düzyey kümeleri uygulamasıyla, demokratik dü ünçe yapısı engellenerek, seçkin sınıflar yaratılmaya çalı ıldı ıdır (Sorensen, 1970, s.355-376).

Slavin (1995), bu uygulamayı e itlik ve demokrasi e itimi açısından de erlendirmi ve görü ünü öyle açıklamı tır; “Düzyey kümeleri, do ası gere i, demokratik ve siyasal-toplumsal e itli in kar ısında yer alır. Bu uygulama, sık sık ırksal ve etnik bölünmeler yaratmakta, uzun sürede sonuçlanan korkunç yanılgılara yol açma riski ta ımakta, bir çok çocu u dü ük nitelikli bir ö retim ve dü ük nitelikli bir gelece e mahkum etmektedir (Akt: Gömleksiz, 1997, s.22).

Düze y kümeleri kar ıtı görü savunan; Gamoran (1986), Oakes (1985), Persell (1977) ve Rosenbom (1976) çalı maları sonucunda, düze y kümelerinin öncelikle ve en fazla alt düze y kümesindeki ö rencilere zarar verdi ini belirtmi lerdir. Alt düze y dersliklerde;

- Dü ük kalitede e itim verildi ini,
- Bu dersliklere giren ö retmenlerin az tecrübe sahibi olduklarını,
- Ö retmenlerin bu sınıflarda ö retim yapmak istemedikleri,
- Bu dersliklerde ba arıya dönük beklentinin dü ük oldu unu,
- Ba arıya te vik edici sınıf içi modellerin az oldu unu

tespit etmi lerdir.

Ayrıca, alt düze y kümesindeki ö rencilerin; cesaretlerin kırıldı ı, dü ük beklenti ve davranı modelleri eksikli inden dolayı hata yapmaya, devamsızlık yapmaya, ö renimlerini yarıda bırakmaya ve farklı sosyal problemlere daha fazla e ilim gösterdikleri gözlenmi tir (Crespo&Michelna, 1981, s. 40-55; Wiatrowski, Hansel, Mansey& Winsey 1982, s.151-160).

Johnson ve Johnson (1997), benze ik grupta yer alan bireyler için olu acak dezavantajları u ekilde belirtmi tir;

“ İlk olarak, benze ik gruplar yüksek nitelikte karar verme ve yaratıcı dü ünme için temel olan tartı malardan ve farklı görü lerden yoksundurlar. Benzer dü ünen ve dünyayı yakla ık aynı göre birçok üye, çok vurdumduymaz ve ola an bir grup olu tururlar. kinci olarak, benze ik gruplar risk almama e ilimindedirler. Üçüncüsü, benze ik gruplar çok sıklıkla grup dü ünmesine ba lı olurlar. Son olarak, benze ik gruplar en iyi statik durumlarda i lev görme e ilimindedirler. Bu tür grup üyeleri, de i en ko ullara uyarlanmakta zorluk çekerler.” (Akt: Gömleksiz, 1997, s. 16).

Gömleksiz (1997, s.17), düze y kümelerinin ö rencileri sosyolojik açıdan olumsuz etkileyece ini belirtmi ve bu görü ünü u ekilde açıkladı tır;

“Benze ik küme yapısı içinde, ö renciler kendilerinden beklenenler do rultusunda davranı ta bulunabilmekte ve kendi düzeyindekilerle birlikte edindikleri ya antılar çerçevesinde toplumsal ya amın kurallarını benimseyebilmektedirler. Düze y kümelerinde, farklı dü ünçe biçimleriyle kar ı kar ıya gelmeyen bireylerin, dünyayı algılama biçimi de önemli ölçüde farklıla abilmektedir. Böylece, ileriki toplumsal ya amları içinde, bir arada ya amak zorunda olan bireylerin birbirlerini anlamaları, di er bir deyi le birbirleriyle empati kurabilmeleri de o denli güçle ecektir. Çok farklı nitelikte bireylerin olu turdu u bir toplumda ya abilmeleri için, ö rencilerin de okul ya amları içinde farklı modellerle kar ıla maları ve bu

yönde tutum ve davranış geliştirmeleri, hem toplumsal düzenin sağlığı hem de de i en ko ullara 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 olduğunu, hem öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıyor hem de öğretmenlere kolaylık sağladığı için kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu uygulamaya karşı olanlar ise; düzey kümelerinin akademik başarıya etkisinin az olduğunu (üst düzey kümesi hariç), ayrıca alt düzey kümelerde başarının olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler. Ayrıca, düzey kümelerinin başarıya etkisi kadar duygusal çıktılar (özgüven, benlik,..) çerçevesinde 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 bakı” ve “benlik kavramı” gibi de i iki tanımlamalarla yer almaktadır. Kulaksızolu (1999, s.113-115)’na göre, benlik algısı, genellikle kendi içinde ilikili fakat farklı iki kategoriye ayrılır; bunlar, “benlik kavramı” ve “benlik saygısı”dır. Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve de erlendirmesine ilikili görüleri olarak tanımlanırken, benlik saygısı (öz saygı) ise bireyin benliğini be enme derecesi olarak tanımlanmış ve benlik saygısının benliğin duygusal yanı olduğunu belirtilmiştir.

### 1.2.1 Benlik Kavramı

Benlik kavramı, son elli yıldır danışman psikolojisi ile ilgilenen psikologların, üzerinde önemle durdukları konulardan biridir. Bireyin çe itli kişilik özelliklerinin kendinde bulunma derecesi hakkındaki de erlendirmeleri 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 bildiğ andan itibaren, çevresi ile etkileşimi yoluyla oluşur ve birey çevresini, bu oluş an benlik kavramına uydurarak algılar; benlik kavramına uygun ya antıları özümlemeler, uygun dü meylenleri ya yok sayar ya da benlik kavramına uyacak biçimde de iştirir (Akt. Kuzgun Meyvacıolu, 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).

Ki ilinin öznel yanını oluşturan benlik kavramı, bireyin kendi ki iline ilişkin kanılarının toplamı veya kendini de erlendirme 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 düşündü üne düşüne), manevi duyguların farkındalığı gibi özellikleri içerir. Bu zekaya sahip kişiler kendilerini nesnel bir şekilde de erlendirebilir ve denetleyebilirler. Kendinin, yani ne oldu sunun, ne yaptı nını, ne istedi inini, 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, de erlendiren 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 de erlendirmeleri ve çevresi etkilidir. Etkili benlik kavramına sahip olan bir kişi, kendi yaşamıyla 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 davranışlarına 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 yaşamı 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 bütünle tırme boyutunu ifade eder ve bireyin ben ötesi do asına yapılan vurgu kökenini Hint ö retilerinden alır (Kartal, 2009, s.719)

### 1.2.2 Benlik Saygısı

Benlik saygısı (self-esteem) kavramı literatürde ilk kez, 1890 yılında kullanılmı tır. Bu kavram aynı anlama gelebilecek de i ik terimlerle ifade edilmektedir. Literatürde en sık kullanılan terimler; öz saygı (self-respect), öz güven (self-confidence), benlik imgesi (self-image), kendini de erlendirme (self-evaluation), benlik de eri (self-worth)'dir. 'Self-esteem' ki inin kendisine saygı duyarken aynı zamanda güven duyması, kendisini benimseyip de er vermesi anlamlarını içerdi inden bu terimin kavramsal kar ılı ı olarak, 'benlik de eri' veya 'benlik de eri duygusu' sözcüklerinin kullanılması daha uygun görülmektedir. Ülkemizde ise, 'self-esteem'in kavramsal kar ılı ı 'benlik saygısı' olarak kabul edilmektedir (Akt: Keskin, 2010, s.44).

Benlik saygısı (self-esteem), benlik kavramının be enilip benimsenmesini gösterir. Ki inin kendisini de erlendirmesi sonucunda ula tı ı benlik kavramını onaylamasından do an be eni durumudur. Benlik saygısı, kendini oldu undan a a ıda ya da oldu undan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Bireyin ne oldu u ile ne olmak istedi i arasındaki farka ili kin duygularını gösterir. nsanların birey olarak, de erleri konusunda vardıkları kanıdır. Ki inin kendi benlik kavramını be enmesi, onaylaması ve kendinden ho nut olmasıdır (Yavuzer 2003, s.17-18).

Benlik saygısı, bireyin kendini oldu undan a a ı ya da üstün görmeksizin kendinden memnun olması ve kendini de erli, olumlu, be enilmeye ve sevilmeye de er görmesidir. Böylece benlik saygısı, ki inin kendini oldu u gibi kabullenmesini ve özüne güvenmesini sa layan olumlu bir tutumdur (Tufan ve Yıldız, 1993, s.87)

Pi kin (1999, s.100)'e göre, öz saygı (benlik saygısı), bireyin benlik imgesi ile ideal benli i arasındaki farkı de erlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladı ı ile olmak istedi i benli i (ideal benlik) arasındaki fark bize o bireyin öz saygı düzeyini verir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl de erlendirdi i ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkiledi i önemlidir. Benlik imgesi ve ideal benli in geli iminde görülece i gibi, bireyin kendini nasıl gördü ü yani hali hazırdaki benlik imgesi ile ula mayı arzuladı ı ideal benli i arasında bir farkın olması kaçınılmazdır ve bu fark normal bir olgu olarak kabul edilmektedir.

Rosenberg, ki ide benlik saygısı olu ma sürecini öyle açıklamaktadır: nsanlar de i ik tabakalardan olu an bir sosyal sistem içinde geli irler ve bu geli im süreci içinde sürekli bir kar ıla tırma yaparlar. Çocuk veya yeti kin her bireyin benlik saygısı, kendisini etrafındaki insanlarla kar ıla tırma sürecinden etkilenir. Benlik saygısının olu umunda, sosyal kimlik ve bununla ilgili olarak kazanılmı ya da verilmi statü, etnik grup, aile ve çevre faktörleri önemli yer tutar. Birey kendi benlik imajını kendisi yaratır ve yorumlar. Birey, di er ki ilerin de etkisi ile kendi özelliklerini ve tutumlarını gözleyerek kendine ili kin çe itli yargılarda bulunur. Ki inin kendisini de erlendirmesi olumlu ise yüksek benlik saygısına, olumsuz ise dü ük benlik saygısına sahip olacaktır. Yani kendini be enilen bir ki i olarak algılıyorsa benlik saygısı yüksek, e er tersini algılıyorsa benlik saygısı dü ük olacaktır. Bireyin kendine ili kin yorumları ve ula mak istedi i standartlara uygun olup olmadı ma ili kin algıları benlik saygısı düzeyini belirlemektedir (Akt. Çi demo lu, 2006, s.35).

nsanlar için ya amsal düzeyde önemli bir duygu olan benlik saygısı, bireylerin algıladıkları benliklerine verdikleri de eri belirlemektedir. Bireylerin kendilerine ili kin de erlendirmeleri ki ilerde kabul görme, onaylanma ve öz de erlilik duyguları yaratıyorsa bu durum, ki ilerin yüksek benlik saygısına sahip olduklarının bir göstergesi olarak de erlendirilmektedir. Kendilerine ili kin algıları olumsuz olan bireylerin benlik saygıları da dü ük olacaktır (Yazgan nanç ve ark., 2007, s.261).

Benlik saygısı, bireyin benlik kavramına ili kin ula tı ı de erlilik yargısıdır. Yüksek benlik saygısı ki inin öz saygı ve öz de er algısının belirtisi iken dü ük benlik saygısı, kendini reddetme ve kendinden memnun olmama anlamına gelmektedir. Yüksek benlik saygısı genel anlamda iyi davranı larla ili kili olurken, dü ük benlik saygısı riskli davranı lar ve olumsuz geli imsel sonuçlarla ili kili olabilir (Büyüköze-Kavas, 2009, s.188-190).

Ki isel benlik saygısı de erlendirmeleri birbiriyle ili kili iki süreçten olu ur. Birincisi, bireyler toplumsal kimliklerini, görü lerini ve yeteneklerini ba kalarıyla kar ıla tırır. Bireyler ba kalarıyla etkile imlerinde kendilerini daha a a ıda hissettikleri derecede benlik saygıları olumsuz etkilenecektir. kinci olarak, bireyler kendilerini ba kalarıyla etkile im yoluyla de erlendirirler. nsanlar, inandıkları ba kalarından kendilerine bakmayı ö renirler. E er ki i ba kalarının daha yüksek olmadı nı dü ünmezse, kendisinin daha zayıf oldu unu dü ünecektir. Bu, bireyin “benlik de erini de erlendirmesinin yansıması” olarak adlandırılmaktadır (McMullin ve Cairney, 2004, s.76-77).

Benlik saygısı, ki inin benli ine kar ı sahip oldu u tutuma göre farklılık göstermektedir. E er ki i kendi benli inden memnun ise ve kendini olmak istedi inden

a a ıda veya yukarıda görmüyorsa benlik saygısı da yüksek olacaktır. Bu durumda ki inin kendisine olan inancı yerinde olaca ı gibi kendini oldu u gibi kabul edecektir. Di er bir taraftan ki i benli inden memnun de il ise ve kendini bu yönde ele tiriyorsa benlik saygısının dü ük olması beklenmektedir. Sosyal, ailesel ki isel, fiziksel ve ahlaki özelliklerin de benlik saygısı olu umunda etkisi oldu u ifade edilmektedir (Avano lu, 2004, s.97-98).

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

- Temel kabullenilme (Basic acceptance): Benlik kavramı geli meden önce sözsüz kabullenilme veya reddedilme duygusudur.
- Duruma ba lı kabullenilme (Conditional acceptance): Ba ka insanlar tarafından kabul görme gereksinimi, bazı ko ulların kar ılanmasıyla sa lanır.
- Gerçek ve ideal öz uyumu (Real-ideal congruence): Ki inin ne oldu u ve ne olmak istedi i arasındaki kar ıla tırmadır.
- Kendini de erlendirme (Self- evaluation): Ki inin kendisini di er ki ilere göre de erlendirmesidir (Korkmaz, 1996, s.23).

Rogers'a göre benlik saygısı, bireye çevresi tarafından gösterilen de ere ba lı olarak küçük ya larda olu maya ba lar. Çocuklarda olumlu benlik saygısının geli mesi, çevresindeki ki ilerın kendisini oldu u gibi, ko ulsuz olarak kabul etmesine ba lıdır (Akkoyun, 1983, s.105).

Çocukların benlik saygıları onların çevreleriyle ileti imleri ve ö renmelerinden etkilenir. Kendileri hakkında olumlu dü ünceler ta imayan ve kendilerine güveni olmayan çocuklar, yakın çevrelerinin dı ında farklı deneyimler ya amada zorlanırlar. Bu çocuklar kendilerine güvenen ve inanan akranlarına kıyasla, daha az mücadele etme e ilimindedirler ve buna ba lı olarak daha az riski göze alırlar. Benlik saygısı yüksek çocuklar, ba arılı olma iste i içindedirler ve ba arısızlıktan nefret ederler. Ba arısız oldukları zaman bu durumdan kurtulmak için u ra ırlar, e er bu kaçı olanaksızsa daha çok u ra ırlar ve ısrarla ba ka çözüm yolları denerler. Bunun aksine dü ük benlik saygılı çocuklar çok fazla mücadele etmezler ve orta düzeyde bir ba arıyla yetinirler (Cevher ve Bulu , 2007, s.52-55).

Hayatımız boyunca özellikle de ergenlik döneminde di er insanlar tarafından kabul edilme çok önemlidir ve ergenler bu konuda yo un kaygı ya arlar. Benlik saygısı geli mi açısından bizim ne yaptı ımız ve di erlerinin bizim yaptıklarımız ile ilgili de erlendirmeleri oldukça önem ta imaktadır. Benlik saygısının olumlu geli mesi için çocu un ko ulsuz bir sevgi ortamında büyümesi, olumlu davranı larda ödüllendirilmesi, kabul görmesi, ya ına

uygun sorumluluklara sahip olması ve sevilmesi gerekir. Çocuk sevildi inde kendi bedenini sevmeye ve de erli bulmaya, annesi tarafından ihtiyaçları do ru zamanda do ru ekilde kar ılandı ında ise kendini de erli hissetmeye ba lar (Çetinkaya ve ark., 2006, s.117).

Benlik saygısı, okul ba arısını (performansını) etkileyebilecek bili sel ve duyu sal bir faktör olarak de erlendirilebilir. Benlik saygısı, benlik kavramının bir parçası olarak özerklik, bireysellik, kendini ba kalarından ayırma, tamamlayıcı ortak bir kavramdır; bir sosyal gruba ait olma açısından tanımlanan ki isel benli i yansıtmaktadır (Ashmore ve ark., 2004; Brewer, 2003; Cross, 1991; Hogg, 2003; Akt. Whitesell ve ark., 2009, s.39).

Benlik kavramının geli imi konusunda önemli bir yere sahip olan ö retmenler, pek çok alanda oldu u gibi ö rencilerin benlik saygı düzeylerini etkilemede de önemli bir etkiye sahiptirler. Pek çok ara tırma sonucuna göre, ö retmenlerin ö rencilerin benlik saygısı düzeylerini geli tirebilmeleri için; sıcak, samimi ve kabul edici bir ileti im ortamında ö rencilerin iç dünyalarına duyarlı olarak, onların benlik saygılarını geli tirebilecekleri vurgulanmaktadır. Ö retmenler tutumlarının ve davranı larının niteli ine ba lı olarak, farkında olmasalar da, ö rencilerin benlik saygılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilerler. Kendini gerçeikle tirmi bir ö retmenin görevi sadece var olan teorik bilgileri ö rencilerine aktarmak de ildir. Aynı zamanda ö rencilerinin her birinin bireysel farklılıklarının oldu unu göz önünde bulundurarak, onları oldu u gibi kabul etmesi, onların duygu ve dü üncelerine saygı duyabilmesi, onların kendilerini ifade etmelerine olanak tanınması, onlara sıcak, samimi, içten davranabilmesi ile ö rencilerine iyi bir model olması da görevleri arasındadır. Ö renciler ancak bu özelliklere sahip ö retmenlerle kendilerini özde le tirebilirler ve bu özellikteki ö retmenler de onların benlik saygısı düzeylerinin geli mesinde katkıda bulunabilirler (Pi kin, 1999, s.101-105).

## K NC BÖLÜM

### LG L ARA TIRMALAR

Bu bölümde, düzey kümelerinin “akademik ba arı” ve “benlik kavramı” na etkisini konu alan ara tırmalara yer verilmi tir.

#### 2.1 Düzey Kümeleri ve Akademik Ba arı

Kerckhoff (1986, s.842-858) tarafından yapılan çalı mada düzey kümelerinin etkilili i ara tırılmı tir. 11-16 ya arası 9399 ö renci üzerinde gerçekte tirilen bu çalı mada; okul içinde olu turulan dersliklere göre düzey kümelerinin, ö rencilerin okuma ve matematik derslerindeki ba arılarına etkisi incelenmi tir. Bulgular de erlendirildi inde, düzey kümelerinin hem matematik hem de okuma testlerindeki ba arıya etkisi oldu u bulunmu tur. Üst düzey kümelerdeki ö rencilerin ortalama performans düzeyleri artarken, alt düzey kümelerdeki ö rencilerin performans düzeylerinde dü me gözlenmi tir. Ara tırma sonucunda, düzey kümelerinin sadece üst düzey kümelerdeki ö renci ba arısına etkisi oldu u kanıtlanmı tir.

Slavin (1987, s.293-336) tarafından yapılan çalı mada, dersliklere göre ve derslik içinde olu turulan düzey kümeleri ile ilgili yapılan 43 ara tırmanın çözümlenmesi yapılmı tir. Bu çalı mada de i ik düzey kümesi uygulamalarının akademik ba arı üzerindeki etkileri ayrı ayrı incelenmi tir. Dersliklere göre düzey kümeleriyle ilgili 14 ara tırma, okuma veya matematik için yeniden kümelendirme ile ilgili 7 ara tırma, joplin plan için 14 ara tırma ve derslik içinde düzey kümeleriyle ilgili 8 ara tırma yapılmı tir. Bu ara tırmaların sonuçlarına göre;

- Dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının, ö rencilerin akademik ba arılarını arttırmadı ı sonucuna ula ılmı tir.
- Derslik içinde düzey kümeleri uygulamasının, temel e itimin alt sınıflarda olumlu sonuç verdi i, küme sayıları küçük tutularak kullanımının faydalı olaca ı belirtilmi tir.
- Joplin plan uygulamasının, özellikle okuma ve matematikte akademik ba arıyı arttırdı na ili kin sonuçlara ula ılmı tir.
- Okuma ya da matematik dersleri için yeniden kümelendirme uygulamasının, akademik ba arı ve konu alanları dikkate alınarak yapıldı ı takdirde, etkili bir ö retim sa layabilece i belirtilmi tir.

Reuman (1989, s.178-189) tarafından yapılan ara tırmada, matematik dersi için uygulanan düzey kümeleri ile ö rencilerin ba arı beklentileri arasındaki ili ki incelenmi tir. Ara tırma 452 6.sınıf ö rencisiyle gerçekte tirilmi tir. Ö rencilere derslik içinde düzey kümeleri ve dersliklere göre düzey kümeleri olmak üzere iki ayrı gruplandırma yöntemi uygulanmı tir. Bulgular incelendi inde, ö rencilerin matematikle ilgili ba arı beklentilerinin hem uygulanan gruba hem de hangi düzeyde (alt-orta-üst) oldu una göre de i ti i ortaya çıkmı tir. Her iki düzey kümesi uygulamasında da dü ük ba arı düzeyinde olan ö rencilerin ba arı beklentilerinin dü tü ü, yüksek ba arı düzeyinde olanların ba arı beklentilerinin arttı ı sonucuna ula ılmı tir.

Slavin (1990, s.471-499) tarafından yapılan di er bir çalı mada, düzey kümelerinin 7-12'inci sınıflarda ö renim gören ö rencilerin akademik ba arıları üzerindeki etkisi incelenmi tir. Dersliklere göre düzey kümeleri ile karma kümelerin kar ıla tırıldı ı toplam 29 çalı ma de erlendirilmi tir. Çalı ma kapsamında düzey kümelerinin fen bilgisi, matematik, cebir, sosyal bilgiler, ingilizce, okuma ve dil derslerine etkisi ara tırılmı tir. Tüm ara tırmaların bulguları de erlendirildi inde düzey kümelerinin akademik ba arı üzerindeki etkisi sıfıra yakın bulunmu tur.

Hoffer (1992, s.205-227), düzey kümelerinin ortaokul düzeyinde uzun vadeli sonuçlarını incelemi tir. Matematik sınıflarını göz önüne alarak yaptı ı çalı mada alt düzey sınıfta yer alan ö rencilerin bu uygulamadan önemli ölçüde etkilendi ini ortaya koymu tur. Düzey kümesi uygulamasının bu ö renciler için uzun vadede olumlu bir etkisi olmamı tir. Ayrıca alt düzey kümelerdeki ö rencilerle karma kümelerdeki ö renciler kıyaslandı nda düzey kümesindeki ö rencilerin daha kötü sonuçlar aldı ı bulunmu tur. Hoffer bu çalı masıyla üst düzey grubun bu uygulamadan yarar sa ladı nı ancak alt düzey ö rencilerinin kötü etkilendi ini ve düzey kümelerinin ö renci ba arısını engelledi ini savunmu tur.

Mason (1992, s.587-599) tarafından yapılan çalı mada, dü ük ba arı düzeyindeki ö rencilerin karma dersliklere yerle tirilmesinin bu ö rencilerin akademik performansları üzerine etkisi ara tırılmı tir. Düzey dersliklerinin matematik ba arısı üzerine etkisinin incelendi i bu çalı mada, dü ük-orta ba arılı 34 tane 8.sınıf ö rencisi yüksek ba arılı ö rencilerin bulundu u cebir sınıfına yerle tirilmi tir. Bu ö rencilerin matematik ba arıları incelendi inde ço unun ba arı puanlarının yükseldi i hatta birkaç tanesinin yüksek ba arılı ö rencilerden daha iyi oldukları ve ileri matematik derslerini alabildikleri görülmü tür. Ayrıca yüksek ba arılı ö rencilerde de hesaplama ve problem çözümede herhangi bir dü ü

ya amamı , geçen senelere kıyasla homojen grupta ba arı puanlarının daha yüksek oldu u sonucuna ula ılmı tır.

Wells (1994, s.18-24) çalı masında, düzey kümelerinin üst düzey gruplarda karma gruplara kıyasla ba arıyı az da olsa arttırdı ı sonucuna ula mı tır. Buna ra men; düzey kümelerinin alt düzey grupların ba arısını kötü etkiledi ini ve alt-orta düzey gruplarda ba arıyı engelledi ini görmü tür.

Brewer, Rees ve Argys (1995, s.210-215) tarafından yapılan bir çalı mada, düzey kümeleri ile karma kümeler kar ıla tırıldı ında, alt düzey kümelerdeki ö rencilerin karma kümelerdeki ö rencilere göre akademik ba arılarında %5'lik bir azalma; üst düzey kümelerindeki ö rencilerde %5'lik bir yükselme; orta düzey kümelerdeki ö rencilerde ise %2'den daha az bir yükselme oldu u gözlenmi tir. Ara tırmacılar, alt düzey kümesindeki ö rencilerin karma dersliklere yerle tirilmesi durumunda, üst düzey kümesindeki ö renciler kadar akademik ba arılarını arttıracaklarını ileri sürmü lerdir.

Akbaba (1996, s.36-38)'nın “ İkö retim Kurumlarında Seviye Sınıfları ve Uygulama” adlı çalı masında, seviye sınıfları olarak adlandırılan düzey derslikleri, Yönetmelik, Türk Milli E itiminin Genel Amaçları, Türk Milli E itiminin Temel İkeleri, İkö retimin Amaçları, İkö retim Kurumları Müfredat Programının Uygulama İkeleri ve ki isel tespitleri açısından incelenmi tir. Karma sınıflarda ö retimin, ö rencilerde olumsuz davranı lara yol açaca ı belirtilirken, seviye sınıflarında ö rencilerin yarı ortamı içerisinde daha fazla çalı tıklarının sa landı ı belirtilmi tir. Genel anlamda çalı mada, seviye sınıfları olu turmanın yararları sıralanırken, karma sınıflardaki ö rencilerde sorumlulukta gev eme, yarı ortamının olmaması nedeni ile ba arı dü mesi gibi davranı ların gözlendi i ortaya koyulmu tur. Ö retmenler açısından bakıldı ında ise seviye sınıflarında görev alacak ö retmenlerin ba arısı kanıtlanmı ö retmenler arasından seçilmesi gerekti i belirtilmi tir.

Gömleksiz (1997)'in çalı masında, özel bir lisenin 6, 7 ve 8. sınıflarında uygulanan düzey kümesi uygulamasının, ö rencilerin fen bilgisi, ingilizce, matematik ve türkçe derslerindeki akademik ba arıları üzerindeki etkileri ile bu uygulamaya ili kin ö retmen görü leri ara tırılmı tır. Çalı ma, düzey kümesi uygulamasının yapıldı ı özel bir lisenin 6, 7 ve 8. sınıflarında ö renim gören 272 ö renci ile yürütülmü tür. Çalı mada, veri toplama aracı olarak ö rencilerin akademik ba arılarını ölçmek için belirtilen derslere ait ba arı testleri ve ö retmenlerin uygulama ile görü lerini belirlemek için ise “Düzey Kümesi De erlendirme Formu” kullanılmı tır. Çalı manın sonucunda, 6, 7 ve 8. sınıflarda olu turulan düzey kümelerinin ön test-son test puanları arasında akademik ba arı açısından anlamlı farklar

bulunmu tur. Ayrıca alt düzey kümelerinin son testte, ön testteki ortalamalarından daha düşük ortalamalara sahip oldukları görülmü tür. Orta düzey kümelerindeki öğrencilerde daha yüksek bir ilerleme gözlenirken, üst düzey dersliklerindeki öğrencilerde ise, son testte, ön teste göre oldukça az bir ilerleme olduğu görülmü tür. 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)'ün 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 görülmü tür.

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 bulunamamıştır ama düzey kümesi olmayan ortaöğretimde etkili olabileceği görüşüne varılmıştır. Aynı şekilde, daha önceki çalışmalarda 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 konmu tur. Düzey kümesi uygulanan okul ile uygulanmayan okula kaynak ayrımı konusunda ise herhangi bir etkisizlik görülmemiştir.

Karabacak (2001)'in "İlköğretimde Seviye Gruplaması" adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin akademik başarılarını dikkate alınarak oluşturdukları seviye grupları hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Öğretmenlerin oluşturdukları 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 gruplamayı çok kullandıkları ve bu gruplarla çalışırken çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.



Gruplamanın, ba arılı ö rencilerin ba arılarını arttırdı ı, ba arısız ö rencilerin ba arılarını ise ba arılı ö renciler kadar arttırmadı ı saptanmı tır. Ba arılı gruptaki ö rencilerin ba arı seviyesi dü ük ö rencilere oranla daha aktif, rahat oldukları ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden geldikleri belirlenmi tir. E itimde fırsat e itli i açısından da seviye grupları de erlendirilmi ve e itim-ö retimde farklılıklar yarattı ı sonucuna varılmı tır.

Zimmer (2003, s.307-315)'in çalı masında, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının, üst, orta ve alt düzeydeki ö rencilerin ba arıları ve akran ili kileri üzerine etkisi ara tırılmı tır. Çalı manın sonucunda, düzey kümelerinin, alt ve orta düzeydeki ö rencilerde olumlu akran etkisini azalttı ı görülmü tür. Alt düzeydeki ö rencilerin düzey derslikleri uygulanan okulda di er alt düzeydeki akranlarıyla beraber olduklarında daha ba arılı oldukları tespit edilmi tir. Ayrıca düzey dersliklerinin uygulanmadı ı okulda, alt düzeydeki ö rencilerin, üst düzeydeki ö rencilerden ba arılı oldukları görülmü tür. Bu da, düzey derslikleri olu turmanın ö rencilerin ba arısını arttırmadı ını hatta karma sınıflarda alt düzeydeki ö rencilerin, üst düzeydeki ö rencilerle birlikte daha ba arılı oldukları görülmektedir.

Venkatakrishnan ve William (2003, s.189-204) tarafından yapılan çalı mada, ö rencileri yeteneklerine göre gruplamanın onları farklı etkiledi i savunulmu tur. Elde edilen veriler üzerinde yapılan Kovaryans veya Ancova analizleri sonucu, ba arı düzeyi yüksek ö rencilerin karma gruplarda düzey gruplarına kıyasla daha fazla ba arı kaydettikleri tespit edilmi tir. Karma gruplar dü ük ba arılı ö rencilerin ba arılarına olumlu etki yaparken, ba arısı yüksek ö renciler için bu etkinin oldukça az oldu u sonucuna ula ılmı tır.

William ve Bartholomew (2004, s.279-293)'in genel ortaö retim programı çerçevesinde tüm okulları içerek ekilde yürüttükleri çalı ma sonucunda, ö rencileri düzeylerine göre gruplamanın genel matematik ba arısı üzerine etkisinin yok denecek kadar az oldu unu tespit etmi lerdir. Ayrıca, matematik ba arısının, okul türünden veya düzey dersliklerinden etkilenmedi i sonucuna varılmı tır.

Burris, Heubert ve Levin (2006, s.105-136) tarafından yapılan çalı mada, yüksek ba arılı ö rencilerin dü ük ba arılı ö rencilerle aynı dersliklerde ö renim görmelerinin matematik ba arıları üzerine etkisi derinlemesine ara tırılmı tır. Boylamsal bir çalı ma yapılarak, altı yıl boyunca ö rencilerin matematik ba arı puanlarındaki de i im incelenmi tir. Sonuçta yüksek ba arılı ö rencilerin karma grupta ö renim görmelerinin ba arılarını etkilemedi i bulunmu tur.

Toomela vd. (2006, s.32-43)'nin çalı masında, okulların kalitesi ve okullara göre düzey kümesi uygulamasının ö renci ba arısı üzerindeki etkileri ara tırılmı tır. Çalı ma 5 okul üzerinde yapılmı ve okullardaki ba arı birbirleriyle kar ıla tırılmı tır. Ö renciler, “Elite School” diye adlandırılan okula akademik ba arılarına ve yeteneklerine göre, di er dört okula ise rastgele alınmı lardır. Tüm ö renciler çalı maya, 1. sınıfın ba langıcında ve 3. sınıfta olmak üzere iki kez katılmı lardır. Okullarda ö rencilerin ba arılarını tespit etmek için hazırlanmı özel testler kullanılmı tır. Çalı manın sonucunda, cinsiyet de i kenine göre, kızların erkeklere göre daha ba arılı oldukları; ba arının ise okullara göre de i ti i, elit okulun ba arısının di er okullara göre daha yüksek oldu u görülmektedir. Buna ba lı olarak, elit okulların, ö renci ba arısı üzerinde etkili oldu u söylenebilir.

Aldan-Karademir (2007, s.62-67) tarafından yapılan çalı mada, düzey dersliklerinin ilkö retim 6. Sınıf ö rencilerinin fen bilgisi dersine ili kin akademik ba arıları üzerine etkisi olup olmadı ı ara tırılmı tır. Ara tırma, 2005–2006 ö retim yılının ilk yarısında Aydın ilinde karma sınıflarda ö retim yapılan bir devlet okulu ile düzey derslikleri uygulamasının yapıldı ı bir devlet okulunda gerçeikle tirilmı tır. Çalı ma grubuna, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam 176 ö renci alınmı tır. Ara tırma bulgularına göre, ba arı testi puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamazken ( $p=.068$ ), düzey derslikleri arasında anlamlı bir farklılık oldu u bulunmu tur ( $p=.000$ ). Farklılı ın üst-orta düzey derslikleri ve üst-alt düzey derslikleri arasında oldu u tespit edilmi tir. Deney ve kontrol grubunda yer alan kız ö rencilerin ba arı puanları arasında ve deney ve kontrol grubunda yer alan erkek ö rencilerin ba arı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamı tır ( $p>.05$ ).

Karademir and Uçak (2009, s.32) yaptıkları çalı mayla düzey kümelerinin ilkö retim 7.sınıf ö rencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik ba arılarına etkisini ara tırmı tır. Çalı ma, 2006-2007 e itim ö retim yılının ikinci yarısında, düzey dersliklerinin uygulandı ı bir ilkö retim okulundaki 84 tane 7.sınıf ö rencisi örneklem seçilerek yapılmı tır. Kovaryans analizinin sonucu, düzey derslikleri arası farklılık anlamlı bulunurken, özellikler orta-alt, üst-alt ve üst-orta düzeyler arası farklılık tespit edilmi tir. Düzey dersliklerindeki kız ö renciler arasında akademik ba arı olarak anlamlı farklılık olmamakla birlikte erkeklerin akademik ba arılarının farklıla tı ı görülmü tür.

## 2.2 Düzey kümeleri ve Benlik Kavramı

1900'lü yıllardan 1960'lara kadar düzey kümeleriyle ilgili yapılan çalı malarda ara tırmacılar genel olarak akademik ba arı üzerine yo unla mı tır. 1960'lardan itibaren sosyal bilimciler düzey kümelerinin benlik kavramı ve okul motivasyonu üzerine etkilerini ara tırmaya ba lamı lardır. "Düzey kümeleri ö renme için olumlu veya olumsuz bir çevre yaratır mı?" sorusunun cevabını bulmaya çalı mı lardır.

Erickson (1973) tarafından yapılan çalı mada, düzey kümelerinde ve karma gruplarda ö renim gören 9.sınıf ö rencileri, akademik benlik algıları açısından kar ıla tırılmı tır. Veri toplama aracı olarak kullanılan akademik benlik kavramı ölçe inden elde edilen veriler analiz edilmi tir. Verilerin analizi sonucu, hem alt hem de üst düzey kümelerinde yer alan ö rencilerin karma gruplardaki ö rencilere göre daha dü ük akademik benlik algısına sahip oldukları sonucuna ula ılmı tır.

Calfee ve Brown (1979); Hiebert (1983); Rosenholtz ve Wilson(1980) yaptıkları çalı malarda düzey kümeleri ile benlik kavramı arasındaki ili kiyi ara tırmı lardır. Çalı maları sonucuna ortak bir sonuca ula mı lar; düzey kümelerinin ö rencilerin benlik algısını ve benlik saygısını dü ürmektedir. Düzey kümelerinin ö rencilerin benlik saygısını dü ürmesinin nedeninin, üst düzey grupla alt düzey grup arasında gittikçe artan bilgi aç ının oldu unu vurgulamı lardır.

Oakes (1995, s.3-34) çalı masında düzey kümelerinin ö rencilerin okula ve kendilerine kar ı tutumlarını nasıl etkiledi ini incelemi tir. Bulgulara göre; üst ba arı düzeyinde yer alan ö rencilerin kendilerine kar ı olumlu tutum sergilediklerini ve benlik saygılarının yüksek oldu u; ayrıca alt düzey ö rencilere kıyasla daha fazla yüksek ba arı beklentisi ta ıdı kları görülmü tür. Alt düzey grupta yer alan ö rencilerin ise di er ö renciler kadar sevilmediklerini bu sebeple kendileriyle ilgili pek çok eyi de i tirmek istedikleri görülmü tür. Alt düzeydeki ö rencilerin benlik saygıları oldukça dü ük bulunmu , okul yönetiminin onlardan az beklenti ta ıdı ı için kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmi tir.

Melser (1999, s.315) tarafından yapılan çalı mada, ba arısı yüksek olan ö rencilerin düzey kümelerinde ve karma gruplarda ö renim gördüklerinde benlik saygılarındaki de i im incelenmi tir. Çalı ma sonucunda, ba arılı ö rencilerin karma sınıflarda daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları görülmü tür. Ayrıca ba arılı ö rencilerin düzey kümelerinde benlik saygılarının dü ük oldu u; bunun da ba arı düzeyleri e it veya daha yüksek akranlarıyla bir arada ö renim gördüklerinde yarı mak zorunda kalmalarından kaynaklandı ı belirtilmi tir.

Oakes (1982, s.197-212) tarafından yapılan çalı mada, düzey kümeleri uygulamasının ö rencilerin benlik algıları üzerine etkisi ara tırılmı tır. Ayrıca, bu uygulamadan ö rencilerin, ö retmenlerin nasıl etkilendikleri, ö retmen- ö renci ili kileri, akran ili kileri, ö renci katılımının düzey gruplarına göre nasıl de i ti i incelenmi tir. Bir lisenin birinci sınıfından son sınıfına kadar ngilizce ve matematik sınıflarındaki toplam 139 ö renci ve ö retmen gözlenerek ve onlarla görü meler yapılarak veri toplanmı tır. Ayrıca ö rencilere 100 maddelik benlik kavramı ölçe i uygulanmı tır. Çalı ma bulguları de erlendirildi inde, alt düzey guptaki ö rencilerin üst düzey grubundaki ö rencilere göre okulda daha az etkinlik gösterdikleri, derslere katılımın dü ük oldu u, ö renci-ö retmen ili kilerinin üst düzey gruptaki kadar fazla olmadı ı gözlenmi tir. Ayrıca benlik kavramı ölçe ine göre, alt düzey ö rencilerin üst düzey ö rencilere göre benlik algılarının daha dü ük oldu u sonucuna ula ılmı tır.

Kulik and Kulik (1982, s.73-77) , düzey kümelerinin benlik kavramına etkisini ortaya koyan 15 çalı manın meta-analiz tekni iyle çözümlemesini yapmı tır. Bu çalı malardan 7 tanesinde düzey gruplarındaki ö rencilerin benlik algısı; 6 çalı mada karma grupların benlik algısı daha yüksek bulunmu tur. Di er 2 çalı mada ise her iki grubun benlik algıları e it çıkmı tır. Ayrıca 2 çalı mada düzey kümelerinin ö rencilerin benlik algıları üzerindeki etkisi anlamlı ve pozitif bulunurken, 2 çalı mada ise bu etkinin negatif oldu u tespit edilmi tir.

Ireson, Hallam ve Plewis (2001, s.315-326) tarafından yapılan çalı ma, ngiltere'de de i ik düzey kümesi uygulamalarının yapıldı ı 45 ortaokulda gerçekte tirilmı tır. Ya ları 13-14 arası de i en 3000 ö renci örneklem olarak seçilmı tir. Düzey kümeleri uygulamasının ö rencilerin benlik algısını nasıl etkiledi inin ara tırıldı ı çalı mada veri toplama aracı olarak benlik kavramını ölçen çok boyutlu bir benlik kavramı ölçe i kullanılmı tır. Ö rencilerin matematik, fen ve ingilizce derslerindeki durumları de erlendirilmı tir. Toplanan verilerin analizi sonucu, ara tırmacılar benlik algısının orta düzey gruplarda daha yüksek oldu unu bulmu lardır. Matematik ve fen dersinin benlik algısı üzerine etkisinin olmadı ı, ngilizce dersinin üst düzey grupta benlik algısını dü ürürken alt düzey grupta yükseltti i görülmü tür. Sonuçlar cinsiyet farklılı na göre de erlendirildi inde, erkek ö rencilerin kız ö rencilere göre daha yüksek benlik algısına sahip oldukları bulunmu tur. Ayrıca alt düzey gruplardaki özellikle sosyo-ekonomik düzeyi dü ük kız ö rencilerin daha dü ük benlik algısına sahip oldukları ve matematik-fen derslerinde daha az ilerleme gösterdikleri sonucuna ula ılmı tır.

Hallam ve Deathe (2002, s.7-18) yaptıkları çalı mada, düzey kümeleri uygulamasının ö renciler matematik dersindeki benlik kavramlarına etkisini ara tırmı lardır. Bir devlet

okulunda yürüttükleri çalı maya 6.sınıftan 9.sınıfa kadar ö renim gören toplam 234 ö renciyi katılımcı olarak belirlemi lerdir. 6.sınıf ö rencileri karma gruplar ekinde, 7.sınıf ö rencileri iki düzey kümesine, 8.sınıf ö rencileri birkaç düzey kümesine ve 9.sınıf ö rencileri 9 farklı düzey kümesine ayrılarak, gittikçe daha benze ik kümeler olu turulmu ve matematik ö retimi yapılmı tır. Veri toplama aracı olarak benlik algısı ölçe i kullanılmı ve her sınıfın ortalama benlik algısı puanları hesaplanmı tır. Bulgular de erlendirildi inde, matematik benlik algısının sınıflar arası de i iminde anlamlı bir farklılık bulunmu tur ( $F=2.748$ ,  $DF=3$ ,  $p=0.04$ ). Matematik benlik algısı ortalama puanları 6.sınıfta 37,67 iken 8.sınıfta 40,34'e yükselmi fakat 9.sınıfta 37,26'ya dü mü tür. 9.sınıfta 8.sınıfa kıyasla benlik algı ortalamalarının oldukça dü ük oldu u görülmü tür.

Perry (2007, s.342-361) tarafından yapılan çalı mada, düzey kümelerinin akademik benlik algısının geli imine etkisi ara tırılmı tır. Akademik benlik algısının derslik içinde ve dersliklere göre düzey kümeleri ile karma gruplarda, düzey sınıflarına yerle tirilme süreci de göz önüne alınarak nasıl farklıla tı ı incelenmi tir. Bir ortaokulda yürütö len çalı maya, karma gruplardan olu an 2 tane 6.sınıf ile üst düzey ve alt düzey dersliklerden olu an 2 tane 7.sınıf dahil edilmi tir. 6.sınıflar, 7.sınıfta düzey dersliklerine yönlendirilmek üzere derslik içinde düzey kümelerine ayrılmı lardır. Ö rencilere akademik benlik algılarını belirlemeye yönelik likert tipi bir anket uygulanmı tır. Anket, 7.sınıflara iki dönem, 6.sınıflara 7.sınıfın ilk dönemi de dahil olmak üzere üç dönem uygulanmı tır. Bulgular sonucunda, 7.sınıftaki üst düzey dersliklerdeki ö rencilerin akademik benlik algısı puanları alt düzey dersliklere göre daha yüksek bulunmu tur. Buna ra men, 6.sınıftaki karma-derslik içi düzey gruplarının benlik puanlarının birbirine yakın oldu u görülmü tür. 6.sınıftaki derslik içindeki düzey grupları 7.sınıfta düzey dersliklerine yerle tirildikten sonra akademik benlik puanlarının fark edilir biçimde farklıla tı ı görülmü tür. Buna göre, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının benlik algısı üzerine önemli etkisi oldu u sonucuna varılmı tır.

Aldan-Karademir (2007, s.68-95) tarafından yapılan çalı mada, düzey dersliklerinin ilkö retim 6. Sınıf ö rencilerinin fen bilgisi dersine ili kin benlik saygısı üzerine etkisi olup olmadı ı ara tırılmı ve ayrıca düzey dersliklerine ili kin ö renci ve ö retmen görü leri ortaya konmu tur. Ara tırma, 2005–2006 ö retim yılının ilk yarıyılında Aydın ilinde karma sınıflarda ö retim yapılan bir devlet okulu ile düzey derslikleri uygulamasının yapıldı ı bir devlet okulunda gerçekte tirilmi tir. Çalı ma grubuna, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam 176 ö renci alınmı tır. Ara tırma bulgularına göre, benlik saygısı ölçe i puan ortalamaları, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık göstermezken ( $p= 0,628$ ),

düzyer derslikleri arasında farklılık göstermi tir ( $p=0,007$ ). Farklılı ın üst-alt düzyer derslikleri ve orta-alt düzyer derslikleri arasında oldu u tespit edilmi tir. Cinsiyet de i kenine göre de düzyer dersliklerinin ö rencilerin benlik saygısı üzerine etkisi incelenmi , benlik saygısı puanları, deney grubundaki kızlarla kontrol grubundaki kızlar arasında ve deney grubundaki erkeklerle kontrol grubundaki erkekler arasında önemli bir farklılık göstermemektedir. Nitel veriler de erlendirildi inde, ö renciler düzyer dersliklerinde ö renim görmekten genel anlamda rahatsızdırlar. Ö retmenler ise düzyer dersliklerini ki ilik geli imi bakımından olumsuz bulmaktadırlar.

Chiu ve ark. (2008, s.125-135) tarafından yapılan çalı mada düzyer dersliklerinin 7.sınıf ö rencilerinin matematik dersindeki benlik saygısı ve benlik algısını nasıl etkiledi i incelenmi tir. Ö rencilerin ba arılarına göre olu turulmu 3 farklı matematik düzyer dersli inin bulundu u (üst, orta ve alt düzyer) bir okulun 7.sınıf ö rencilerinden toplam 173 ö renci (86 erkek ve 87 kız) çalı maya katılmı tır. Veri toplama aracı olarak, benlik kavramı ve benlik saygısını de erlendiren bir anket geli tirilmi tir. Toplanan veriler do rultusunda yapılan analizler sonucu; üst düzyer dersliklerinde yer alan ö rencilerin hem matematik dersine hem de okula kar ı benlik algıları oldukça yüksek bulunmu tur. Ancak, düzyer dersliklerinin benlik saygısına etkisinin olmadı ı görülmü tür. Alt ve orta düzyer dersliklerde yer alan ö rencilerin matematik puanları kontrol altında tutuldu u zaman, düzyer dersliklerinin ö rencilerin benlik algılarını etkilemedi i belirtilmi tir. Ayrıca ö rencilerle yapılan görü melerde, kendilerini sıklıkla aynı düzyerdeki di er ö rencilerle kar ıla tırdıklarını söylemi lerdir. Ancak bu kar ıla tırmanın –iyi veya kötü- ö rencilerin akademik benlik algılarını ve genel benlik saygılarını etkilemedi i belirtilmi tir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, ara tırmanın modeli, çalı ma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ili kin bilgilere yer verilmi tir.

#### 3.1 Ara tırma Modeli

İlkö retim 7. sınıf matematik dersinde, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının, ö rencilerin akademik ba arılarına ve benlik saygılarına etkisini ölçmeye yönelik olan bu ara tırmada, ön test-son test kontrol gruplu desenlerden, e it olmayan kontrol grup (non-equivalent control-group) deseni kullanılmı tir. De i kenler arasındaki neden-sonuç ili kilerini bulmayı amaçlayan ara tırma 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 çalı mada, ara tırmanın yapıldı ı iki okuldan dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldı ı okul deney grubu, karma derslik uygulaması yapılan di er okul kontrol grubu olarak seçildi i için, ara tırmanın deneysel deseninin e it olmayan kontrol gruplu (non-equivalent control-group) “yarı deneysel desen” oldu u söylenebilir. Bu modele göre; yansız atama yöntemiyle biri deney, biri de kontrol olmak üzere iki grup olu turulmu , her iki gruba da çalı ma öncesi ve sonrası aynı testler uygulanarak ölçümler yapılmı tir. Ön test-son test kontrol gruplu desende, aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldı ından hata terimi dü ük olacaktır. Bu deneysel desen; daha az denek gerektirdi inden, aynı denekler test edildi inden, çalı maya harcanan zaman ve çabada da ekonomiklik sa lar (Büyüköztürk, 2001, s.27).

Ara tırmanın simgesel görünümü Tablo 3.1’de verilmi tir;

**Tablo 3.1 Ara tırma 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 Ba arı Testi

T2: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçe i

X : Ba ımsız De i ken (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. Derslikleri ile öğretim yapılan bir okul deney grubu, karma dersliklerle öğretim yapılan diğer okul da kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu, üç düzey derslerinden (üst-orta-alt) oluşmaktadır. Her düzey derslerinde 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, bağımsız t testi ve benlik ölçeği ön test puanları için t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Matematik Dersi Bağımsız 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 Bağımsız 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 bağımsız 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

Ara tırmada veri toplamak amacıyla, matematik dersi akademik ba arılarını ölçmek için “Ba arı Testi” ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçe inin alt ölçe i olan “Benlik Saygısı Ölçe i” kullanılmı tır.

#### 3.3.1 Matematik Dersi Ba arı Testi

Ara tırmada, ö rencilerin matematik dersindeki akademik ba arılarını belirlemek için 7.sınıf “Cebir ve Olasılık” ünitesiyle ilgili ba arı testi geli tirilmi tır. Bu test deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmak üzere hazırlanmı tır.

**Tablo 3.4 Matematik Dersi Ba arı Testi Belirtke Tablosu**

<b>Kazanımlar</b>	<b>Rasyonel sayılarla çok adımlı i lemler yapar.</b>	<b>Rasyonel sayılarla ilgili problemleri çözer ve kurar.</b>	<b>Do rusal denklemleri açıklar.</b>	<b>ki boyutlu Kartezyen koordinat sistemini açıklar ve kullanır.</b>	<b>Do rusal denklemlerin grafi ini çizer.</b>	<b>Do al sayıların faktöriyelerini bulur.</b>	<b>Permutasyon kavramını açıklar ve hesaplar.</b>	<b>Ayrık ve ayrık olmayan olayların deneyini, örnek uzayını ve olayını belirler.</b>	<b>Ayrık ve ayrık olmayan olayların olma olasılıklarını hesaplar.</b>	<b>Geometri bilgilerini kullanarak bir olayın olma olasılı mını hesaplar.</b>
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 geli tirmek için öncelikle, lkö retim Matematik Programı (MEB, 2006) temel alınarak 7.sınıf “Cebir ve Olasılık” ünitesiyle ilgili tüm kazanımlar incelenmi ve kapsam geçerlili ini sa lamak amacıyla, programda i lenme süresi a ırlıklarına göre, her kazanımdan en az iki soru olacak ekilde 32 sorudan olu an matematik ba arı testi hazırlanmı tır. Üniteye ait kazanımlar ve bunları ölçmek için hazırlanan soruların e le mesi yukarıdaki belirtke tablosunda verilmi tir.

Ba arı testi hazırlanırken ilgili literatür incelenerek sorular olu turulmu ve uzman görü leri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmı tır.

Düzeltilmeler yapıldıktan sonra testin güvenilirlik ve ayırt edicilik düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla, hazırlanan test pilot çalı ma olarak bir üst sınıfta ö renim görmekte olan 97 ö renciye uygulanmı tır. Bu uygulama sonucu elde edilen veriler Statistica ve Excel programları kullanılarak maddelerin güçlük indeksleri, ayırtıcılık gücü indeksleri ve testin ortalama güçlü ü hesaplanmı tır.

**Tablo 3.5 Matematik Ba arı Testi Madde Analizi Sonuçları**

Madde No	Madde Güçlük ndeksi	Madde Ayırtıcılık Gücü
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 derecesi 0,20'den yüksek olan maddelerin seçimine dikkat edilmiştir. Madde güçlük indeksi ve madde ayırtıcılık gücü derecesine uygun olmayan 9 madde testten çıkarılmış, diğerleri ise değerlendirilmeden kalmıştır. Testin güvenirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bulunan dereceler 0,80 ile 1,00 arasında olduğundan testin güvenilirliğini oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Güvenirlik katsayısının yüksek olması bizi geçerliliğinin 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. Ölçeğinin ülkemiz normlarına uyarlama çalışmaları 1985 yılında Çuhadarolu 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 ilgili durumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada ilk alt test olan ve 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı Alt Ölçeği kullanılacaktır (Çuhadarolu, 1985; Akt. Yılmaz Irmak, 2008, s.84).

Çuhadarolu, 1985 yılında ölçeği Türkçe'ye çevirmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yaparak Türkiye'deki çalışmalarda kullanılabilir 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 işaretlediyseniz bu kümeden bir puan almı-

olur. 4. ve 5. sorudan herhangi birini i aretlediye yine bu kümeden bir puan alır. 9. ve 10. sorular da aynı ekilde de erlendirilir. 6., 7. ve 8. sorular ise kendi ba larına de erlendirilir. Böylece testi dolduran ki i tüm sorulardan puan aldı ı zaman maksimum puanı 6 olmaktadır. 0–1 puan yüksek, 2–4 puan orta ve 5–6 puan dü ük benlik saygısı düzeyi olarak saptanmı tır (Çuhadaro lu, 1986; Akt: Aldan- Karademir, 2007, s.55-56).

Alan yazında, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçe inin likert uygulamaları da oldukça yaygındır (Lam ve Grosman, 1997, Moron ve Eckenrode, 1992). Schilling ve Savin-Williams (1986; Akt. Moron ve Eckenrode, 1992) 4'lü yanıtıma için güvenilirli in 0,89 oldu unu belirtmektedirler. Bu çalı mada Rosenberg Benlik Saygısı Ölçe i 4'lü likert tipi yanıtıma biçimi ile kullanılmı tır. Alınabilecek en yüksek puan 40 iken en dü ük puan 10'dur. Ölçekten alınacak yüksek puan yüksek benlik saygısını, dü ük puan ise dü ük benlik saygısını göstermektedir (Akt. Yılmaz Irmak, 2008, s.84-85).

Çuhadaro lu (1986; Akt. Çeçen, 2008, s.23) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçe in geçerlik ve güvenilirlik çalı maları sonunda benlik saygısı kategorisinin geçerli ini sınamak için psikiyatrik görü meler yapılmı tır. Bu görü melerle yapılan de erlendirmede ö rencilerin benlik saygıları, kendilerine ili kin görü lerine göre, yüksek, orta ve dü ük olarak gruplandırılmı tır. Görü lerden ve benlik saygısı ölçe inden elde edilen sonuçların arasındaki ili kiler hesaplanmı ve geçerlik oranı 0,71 olarak hesaplanmı tır. Ölçe in test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise 0,75 oldu u belirtilmi tir.

### 3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının hazırlanmasının ardından gerekli izinler alınarak veri toplanmaya ba lanmı tır. Hazırlanan ba arı testi ve benlik saygısı ölçe i, çalı ma grubuna alınan ilkö retim okullarındaki ö rencilere, “Cebir ve Olasılık” ünitesi öncesi ön test olarak uygulanmı tır. Ön test uygulaması sırasında ö rencilere sorularla ilgili gerekli açıklamalar yapılmı tır. Ba arı testinin not vermek amaçlı olmadı ı, bilgiyi ölçmek amaçlı uygulandı ı, ayrıca benlik saygısı ölçe inin do ru ya da yanlış cevapları olmadı ı, içtenlikle cevaplanması gerekti i vurgulanmı tır. “Cebir ve Olasılık” ünitesi deney grubunda düzey dersliklerinde, kontrol grubunda karma dersliklerde i lendikten sonra; ön test olarak uygulanan ba arı testi ve benlik saygısı ölçe i, deney ve kontrol gruplarına aynı gün son test olarak uygulanmı ve analizler için gerekli veriler toplanmı tır.

### 3.5 Verilerin Analizi

Deney grubu ve kontrol grubu ö rencilerine 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 öğrenimin başarımlı öğrenilenler üzerindeki etkisi incelenirken, başarımlı öğrenilenlerle ilgili olduğu düşünülen bir ya da birden çok öğrenilenin kontrol edilerek, ortalama puanların karşılaştırılmasını sağlamaktır (Büyüköztürk, 2001, s.105).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ara tırmanın 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 bağırsı 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 bağırsı 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 Bağırsı 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

$\bar{X}_d$ : Düzeltilmiş son test ortalamaları

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubu bağırsı 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 Ö rencilerin Ba arı Testi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kayna ı	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 incelendi inde, kovaryans analizi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının ba arı testi son test toplam düzeltilmi ortalama puanları arasında manidar bir farklılık olmadı nı göstermi tir ( $F=2,678$ ,  $p<.05$ ).

#### 4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ara tırmanın ikinci alt probleminde; “Deney grubunda, alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan ö rencilerin ba arı testi ön test puanları kontrol altına alındı nda, son test düzeltilmi puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmı tir.

Deney grubunda düzey dersliklerinde (üst-orta-alt) yer alan ö rencilerin akademik ba arı testine İlişkin ön test-son test puanlarının ortalama, standart sapma de erleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu kar ıla tırma testinde temel alınan son test düzeltilmi ortalamaları ve standart hata de erleri Tablo 4.3’te verilmi tir.

**Tablo 4.3 Düzey Dersliklerinde (Üst-Orta-Alt) Yer Alan Ö rencilerin Ba arı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Betimsel De erleri**

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmi 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 dersli inin ba arı testi son test puan ortalamasının ( $\bar{X}=17,28$ ), orta düzey dersli inin ( $\bar{X}=12,48$ ) ve alt düzey dersli inin ba arı testi son test puan ortalamasından ( $\bar{X}=8,44$ ) yüksek oldu u görülmektedir. Gözlenen bu farklılı ın manidar olup olmadı ını test etmek için kovaryans analizi uygulanmı , elde edilen veriler Tablo 4.4'te gösterilmi tir.

**Tablo 4.4 Düzey Dersliklerinde (Üst-Orta-Alt) Yer Alan Ö rencilerin Ba arı Testi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kayna ı	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 ö rencilerin ba arı testi son test toplam düzeltilmi ortalama puanları arasında manidar bir farklılık bulunmu tur ( $F=75,63$ ,  $p< .05$ ). Farklılı ın hangi gruplar arasında oldu unu saptamak için Bonferroni çoklu kar ıla tırmalar testi uygulanmı ve sonuçlar Tablo 4.5'te verilmi tir.

**Tablo 4.5 Düzey Dersliklerinde Yer Alan Ö rencilerin Ba arı 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 görüldü ü gibi, dersliklere göre düzey kümesi uygulaması yapılan deney grubunda; üst-orta, üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında ba arı açısından manidar bir farklılık oldu u bulunmu tur ( $p < .05$ ).

### 4.3 Üçüncü Alt Probleme li kin Bulgular

Üçüncü alt problemde: "Dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldı ı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldı ı kontrol grubunun benlik saygısı ölçe i ön test puanları kontrol altına alındı ında, son test düzeltilmi puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmı tır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan ö rencilerin akademik benlik saygısı ölçe ine ili kin ön test-son test puanlarının ortalama, standart sapma de erleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu kar ıla tırmalar testinde temel alınan son test düzeltilmi ortalamaları ve standart hata de erleri Tablo 4.6'da verilmi tir.

**Tablo 4.6 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Ö rencilerin Benlik Saygısı Ölçe i Ön Test-Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine li kin Betimsel De erleri**

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmi 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

$X_d$ : Düzeltilmi son test ortalamaları

Tablo 4.6 incelendi inde, deney grubu benlik ölçe i son test puan ortalamasının ( $\bar{X}=29,72$ ) kontrol grubunun ortalamasından ( $\bar{X}=30,82$ ) dü ük oldu u görülmektedir. Gözlenen bu farkın manidar olup olmadı ını test etmek için kovaryans analizi yapılmı ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.7'de gösterilmi tir.

**Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Ö rencilerin Benlik Ölçe i Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kayna ı	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 görüldü ü gibi, kovaryans analizi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının benlik ölçe i son test toplam düzeltilmi ortalama puanları arasında manidar bir farklılık olmadı ı sonucuna ula ılmı tır ( $F=1.82, p< .05$ ).

#### 4.4 Dördüncü Alt Probleme li kin Bulgular

Ara tırmanın dördüncü alt probleminde; “Deney grubunda, alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan ö rencilerin benlik ölçe i ön test puanları kontrol altına alındı ında, son test düzeltilmi puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmı tır.

Deney grubundaki düzey dersliklerinde (üst-orta-alt) yer alan ö rencilerin akademik ba arı testine ili kin ön test-son test puanlarının ortalama, standart sapma de erleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu kar ıla tırma testinde temel alınan son test düzeltilmi ortalamaları ve standart hata de erleri Tablo 4.8’de verilmi tir.

**Tablo 4.8 Düzey Dersliklerinde (Üst-Orta-Alt) Yer Alan Ö rencilerin Benlik Ölçe i Ön Test-Son Test Puanlarının Kovaryans Analizine li kin Betimsel De erleri**

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmi 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 incelendi inde, üst düzey dersli inin benlik ölçe i son test puan ortalamasının ( $\bar{X}=31,40$ ), orta düzey ( $\bar{X}=31,32$ ) ve alt düzey dersli inin benlik ölçe i son test puan ortalamasından ( $\bar{X}=26,44$ ) yüksek oldu u görülmektedir. Gözlenen bu farkın manidar olup olmadı nı test etmek için kovaryans analizi uygulanmı , elde edilen veriler Tablo 4.9’da gösterilmi tir.

**Tablo 4.9 Düzey Dersliklerinde (Üst-Orta-Alt) Yer Alan Ö rencilerin Benlik Ölçe i Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kayna ı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol edilen de i ken (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 ö rencilerin benlik ölçe i son test toplam düzeltilmi ortalama puanları arasında manidar bir farklılık bulunmu tur ( $F=12,99$ ,  $p< .05$ ). Farklılı n hangi gruplar arasında oldu unu saptamak için Bonferroni çoklu kar ıla tırmalar testi uygulanmı ve sonuçlar Tablo 4.10’da verilmi tir.

**Tablo 4.10 Düzey Dersliklerinde Yer Alan Ö rencilerin Benlik ölçe i Son test Puanlarına Yönelik Post-hoc Bonferroni Testi Analiz Sonuçları**

Gruplar	Ortalamalar Farkı	SH	p	
Üst Düzey	Orta Düzey	-0,173	1,140	1,000
	Alt Düzey	5,437*	1,180	0,000
Orta Düzey	Üst Düzey	0,173	1,140	1,000
	Alt Düzey	5,609*	1,260	0,000
Alt Düzey	Üst Düzey	- 5,437*	1,180	0,000
	Orta Düzey	- 5,609*	1,260	0,000

\*.  $p< .05$

Tablo 4.10'da görüldü ü gibi, dersliklere göre düzey kümesi uygulaması yapılan deney grubunda; üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında ba arı açısından manidar bir farklılık oldu u bulunmu tur ( $p < .05$ ).

## BE NC BÖLÜM

### SONUÇ, TARTI MA VE ÖNER LER

Bu bölümde, ara tırmanın bulgularına dayalı olarak ula ılan sonuçlar özetlenmi ve bu sonuçlara ba lı olarak bazı önerilerde bulunulmu tur.

#### 5.1 Sonuç ve Tartı ma

Bu ara tırmada elde edilen bulgulara dayanarak a a ıdaki sonuçlar ortaya çıkarılmı tır:

- Birinci alt problemle ilgili çalı manın sonucu olarak; dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldı ı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldı ı kontrol grubu arasında ba arı yönünden manidar bir farklılık olmadı ı bulunmu tur. İgili alan yazın incelendi inde, düzey kümeleri ve karma kümelerin akademik ba arı açısından kar ıla tırıldı ı çalı malarda düzey kümelerinin akademik ba arıya etkisinin hiç olmadı ı ya da yok denecek kadar az oldu u sonuçlarına ula ılmı tır (Meeks, 1994; Mills, 1993; Slavin, 1987 ve 1990; Kulik ve Kulik 1992; Aldan-Karademir, 2007). Bu çalı manın bulguları çerçevesinde, ö rencilerin akademik ba arılarının dersliklere göre düzey kümesi uygulamasından etkilenmedi i sonucu desteklenmi tir.

- İkinci alt problemle ilgili çalı manın sonucu olarak; dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldı ı deney grubunda, üst-orta, üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında ba arı açısından manidar bir farklılık oldu u bulunmu tur. Düzey kümelerinin ba arı beklentisi ve akademik ba arı açısından kar ıla tırıldı ı çalı malarda, bu uygulamanın üst düzey kümelerdeki ö rencilerin ba arı beklentilerini ve ortalama performanslarını arttırdı mı, buna kar ılıklı alt düzey kümelerdeki ö rencilerin dü ük ba arı beklentisi içinde bulduklarını ve performanslarının dü tü ü gözlenmi tir. Ara tırmacılar, alt düzey kümesinde bulunan ö rencilerin uygulamadan kötü etkilendikleri ve uygulamanın, ö renci ba arısını engelledi ini savunmu lardır (Kerchoff 1986; Reuman, 1989; Hoffer, 1992; Wells, 1994, Betts ve Shkolnik, 2000). Gömleksiz (1997), düzey kümeleri uygulamasının farklı düzey kümelerindeki ö rencilerin ba arılarını nasıl etkiledi ini ara tırdı ı çalı masında, en fazla ilerlemenin orta ve üst düzey gruplarda oldu u, alt düzey kümesindeki ö renci ba arısının ise dü tü ü gözlenmi tir. Aldan-Karademir (2007, s.95-96) tarafından yapılan bir ba ka çalı ma sonucu, bu uygulamanın üst düzey dersliklerde ö renim gören ö rencilerin akademik

ba arılarında daha fazla ilerleme sa larken; orta ve alt düzey dersliklerde yer alan ö rencilerin akademik ba arılarındaki ilerleme oldukça az bulunmu tur.

Düzey kümesi uygulamasının akademik ba arıya etkisinin ara tırıldı ı bu çalı ma bulguları da düzeyler arasında ba arı açısından farklılık oldu unu, en fazla ilerlemenin üst düzey derslikteki ö rencilerde oldu unu göstermi tir. Alt düzey derslikteki ö rencilerin oldukça dü ük ortalamaya sahip oldukları gözlenmi tir.

- Üçüncü alt problemle ilgili çalı manın sonucu olarak; dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının yapıldı ı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldı ı kontrol grubunun benlik saygısı ölçe i puanları arasında manidar bir farklılık olmadı ı sonucuna ula ılmı tir. Kulik and Kulik (1992, s.73-77) tarafından düzey kümeleri ve karma grupların benlik kavramına etkisinin kar ıla tırıldı ı 15 çalı manın meta-analiz tekni iyle çözümlenmesi sonucunda; bu çalı malardan 7 tanesinde düzey gruplarındaki ö rencilerin benlik algısı ; 6 çalı mada karma grupların benlik algısı daha yüksek bulunmu tur. Di er 2 çalı mada ise her iki grubun benlik algıları e it çıkmı tir. Mills (1993) tarafından yapılan çalı mada da düzey kümeleri ile karma kümeler arasında ö rencilerin benlik saygılarında anlamlı farklar olmadı ı bulunmu tur. Perry (2007, s.342-360) tarafından yapılan çalı mada, 6.sınıfta karma dersliklere yerle tirilen ö rencilerin benlik puanları birbirine yakın bulunmu ken, bu ö renciler 7.sınıfta düzey dersliklerine yerle tirildikten sonra benlik puanlarının fark edilir biçimde farklıla tı ı görülmü tür.

- Dördüncü alt problemle ilgili çalı manın sonucu olarak; deney grubunda, alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan ö rencilerin benlik ölçe i puanları arasında manidar bir farklılık oldu u sonucuna ula ılmı tir. Üst ve orta düzey gruplardaki ö rencilerin benlik puan ortalamaları birbirine yakın ve yüksek, alt düzey grubunun ortalaması di er gruplara kıyasla oldukça dü ük bulunmu tur. Oakes (1982, s.197-212) yapılan çalı mada da, alt düzey dersliklerinde yer alan ö rencilerin üst düzeydekilere kıyasla daha dü ük benlik algısı ve ba arıya sahip oldukları bulunmu tur. Alt düzeyde bulunan ö rencilerin dü ük benlik algısına sahip olmalarının nedeni, bu sınıfların ‘yabancıla tırma, uzak tutma ve cezalandırılma’ sınıfları olarak algılanması oldu u belirtilmi tir. Alt düzey dersliklerinde ö renim gören ö rencilerin benlik saygılarının, üst ve orta düzeye göre daha dü ük olmasının nedenleri arasında; ba arı durumlarına göre sıralanmaları, bunun farkında olmaları, arkada ları ve ö retmenleri tarafından ba arısız ö renciler olarak adlandırılmaları hatta a a ılanmaları sayılmaktadır (Aldan-Karademir, 2007, s.98).

## 5.2 Öneriler

Bu ara tırmada elde edilen bulgular ve ula ılan sonuçlar dikkate alınarak ara tırmayla ilgili a a ıdaki öneriler getirilmi tir.

- Ara tırma, düzey kümeleri uygulamalarından birisi olan dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının etkisi ile sınırlıdır. Farklı düzey kümesi uygulamalarının etkileri üzerine de çalı malar yapılabilir.
- Ara tırmada, dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının ilkö retim 7.sınıf ö rencilerinin matematik dersi bünyesinde etkili i incelenmi tir. Bu uygulamanın farklı sınıf düzeylerinde ve de i ik derslerde etkileri ara tırılabilir.
- Ara tırma kapsamında alınan de i kenler; akademik ba arı ve benlik saygısıdır. Uygulamanın farklı de i kenler üzerindeki etkisi ara tırılabilir.
- Farklı ö retim kurumlarında yönetici, veli, ö renci ve ö retmenlerin bu uygulamaya ili kin görü lerine de yer verecek ekilde betimsel çalı malar yapılabilir.
- Düzey kümeleri uygulamasının belirli bir süre (bir dönem veya bir yıl gibi) genellikle performansa (ba arıya) dayalı etkilerinin yanı sıra, ö rencilerin ileriki ya amlarında bu uygulamadan nasıl etkilendiklerine (meslek seçimi, i doyum..) yönelik boylamsal ara tırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aidman, B.J., “Student Learning And The Organizational Variable Of Ability Grouping”, *Dissertation Abstracts International*, 54(8), (1994), 2807-A.
- Akbaba, A., “İk retim Kurumlarında Seviye Sınıfları ve Uygulama”, *Ça da E itim*, Y11.21, No.226, (1996), 36–38.
- Akkoyun, F., “Empatik Olmak De eri Anla ılmamı Bir Varolu eklidir.”, *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Dergisi*, 16(1), (1983), 103-124.
- Akıno lu, O. ve Tando an, R. Ö., “ Fen E itiminde Probleme Dayalı Aktif Ö renmenin Ö rencilerin Kavram Ö renmelerine Etkisi: Nitel Bir Analiz.”, *Yeditepe Üniversitesi EDU7 Dergisi*, 2(1), (2006), 1-39.
- Aldan-Karademir. Ç., “Düzey Dersliklerinin İk retim Altıncı Sınıf Ö rencilerinin Fen Bilgisi Dersine li kin Akademik Ba arıları ve Benlik Saygıları Üzerine Etkisi”, Yayınlanmı Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, 2007.
- Avano lu-Kızıltepe, Z., Ö reti im: E itim Psikolojisine Ç a da Bir Yakla ım, stanbul: Ofset Yayınevi, 2004.
- Aydın, B., “Bilgi Toplumu Olu umunda Bireylerin Yeti tirilmesi ve Matematik Ö retimi”, *Pamukkale Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 14(2), (2003), 183-190.
- Bacanlı, H., Geli im ve Ö renme, Ankara:Nobel Yayıncılık, 2001.
- Baymur, F., Genel Psikoloji, stanbul: nkılap 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., nsan li kileri ve Kimlik, stanbul: 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 Geli tirilmesi”, *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 Ö rencilerinde Ya am Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı”, *E itimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4 (1), (2008), 19-30.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F. Ve Sümer, H., “Sivas 1 Merkezinde Sosyo-ekonomik Düzeyi Farklı Üç İkö retim Okulu Ö rencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi”, *Klinik Psikiyatri*, 9, (2006), 116-122.

- Çi demolu, S., *Lise 1. sınıf öğrencilerinin akran baskısı, özsaygı ve dışadönüklük ilişkili 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.
- Erdoğdu, Y.M., “Yaratıcılık ile 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., *Düzye Kümeleri: Temel Eğitim İkinci Aama 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.
- Kanalalmaz, T., *lköretim 8. Sınıf Matematik Dersi Ölçme Öğrenme Alanında Analoji Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.
- Karabacak, K., *lköretimde 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 Öğretim Engelli İlköretim 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., *İk retim Okullarındaki  rencilerin Akran Zorbalı ının Benlik Saygısıyla li kisi*, Yayınlanmı Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul, 2010.
- Korkmaz, M., *Yeti kin örneklem in Bir Benlik Saygısı le inin Geçerlilik ve Güvenilirlik alı ması*, Yayınlanmı Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- Köknel, ., *Ki ilik*, stanbul: Altın Kitaplar Yayını, 1982.
- Kulaksızo lu, A., *Ergenlik Psikolojisi*, stanbul: 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 Meyvacıo lu, Y., "Benlik ve deal Benlik Kavramlarının 'Tercih Edilen Meslek' Kavramı le Kar ıla tırılması", <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., *İk retim Matematik Dersi  retim Programı ve Klavuzu 1-5*. Ankara, M.E.B Yayınları, 2005.
- M.E.B., *İk retim Matematik Dersi 6. Sınıf  retim Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Ba kanlı ı, Devlet Kitapları Müdürlü , 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., *Danı ma 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.
- Pi kin, M., *Özsaygıyı Geli tirme E itimi*. (Ed. Yıldız Kuzgun) İlkö retimde Rehberlik, Nobel Yayın Da ıtım, 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.
- Rosenboun, 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 Oppurtunity”, *Sociology of Education*, 43, (1970), 355-376.
- Tekin, H., *E itimde Ölçme ve De erlendirme*, 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 Dönü Sürecinde kinci Ku ak*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi, 1993.
- Umay, A., “Matematik E itimi ve Ölçülmesi”, *Hacettepe Üniversitesi E itim 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.
- Yazganhanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M., *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi* (2. Basım), İstanbul, Pegem A Yayıncılık, 2007.
- Yılmaz-Irmak, T., *Çocuk istismarı ve hımalinin Yaygınlığı ve Dayanıklılıkla İlişkili Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2008.
- Yörükoğlu, A., *Gençlik çağı*, 5. Baskı, Ankara: Türkiye Bankası Kültür Yayınları, 1988.
- Zimmer, R., "A New Twist In The Educational Tracking Debate", *Economics of Education Review*, 22, (2003), 307-315.

**EKLER**





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)  $\frac{9}{12}$

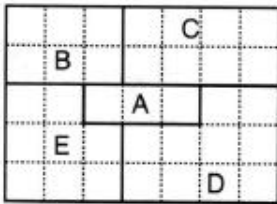
12)

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

Buna göre aşağıdakilerden hangisi yanlıdır?

- 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.

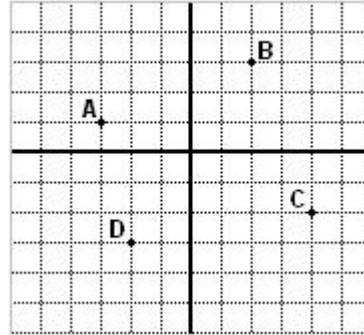
14) Aşağıdaki noktalardan hangisi dik koordinat sisteminde 4. bölgededir?

- 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) noktaları 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

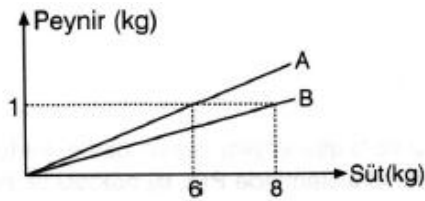
17)

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)  $y=4x+1$   
C)  $y=5x+3$  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) A a ıda verilen sıralı ikililerden hangisi  $y=3x-5$  do rusundan geçer?

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

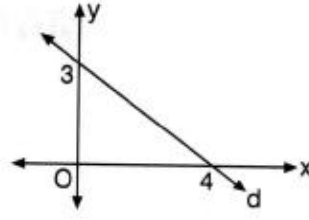
21)  $y=2x+3$  ve  $y=3x-1$  do rularının koordinat sisteminde kesi ti i nokta hangisidir?

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

22) A a ıdaki denklemleri verilen do rulardan hangisi orijinden geçmez?

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

23)



Yukarıda grafi i verilen d do rusunun denklemi a a ıdakilerden 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 ÖLÇE

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği birtakım durumlar maddeler halinde verilmiştir. Size en uygun gelen seçeneği (X) ekinde işaretleyiniz. Bu maddelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle soruları cevaplarırken 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 görmeye ilimindeyim.				
4- Ben diğer insanların birçokunun yapabildiği kadar birçok 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 olmadığımı düşünüyorum.				

## ÖZGEÇM

**Adı ve Soyadı:** Özge AVCI

**Do um Tarihi ve Yeri:** 19.08.1986 MU LA

**Medeni Durumu:** Bekar

### **E itim Durumu**

**Mezun Oldu u Lise:** Fethiye Mehmet Erdo an Anadolu Lisesi

**Lisans Diploması:** 2004-2008 Balıkesir Üniversitesi Necatibey E itim Fakültesi İkö retim Matematik Ö retmenli i

**Yüksek Lisans Diploması :** 2010-2012 Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İkö retim Anabilim Dalı

**Tez Konusu:** Dersliklere Göre Düzey Kümesi Uygulamasının İkö retim 7.sınıf Ö rencilerinin Matematik Dersine Yönelik Akademik Ba arı ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi

**Yabancı Dil:** İngilizce

### **Deneyimi**

2008 - ... Köyce iz B.Y.N.P Orta Okulu, Mu la – Matematik Ö retmeni

### **İletişim Bilgileri**

Email:[ozgeavcis@gmail.com](mailto:ozgeavcis@gmail.com)