

DÜZEY DERSLİKLERİ: İLKÖĞRETİM 7 – 8. SINIF ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI*

Serap YILMAZ

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
seyilmaz@adu.edu.tr

Meltem ÇENGEL

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mcengel@adu.edu.tr

Ruken AKAR-VURAL

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
rakarvural@adu.edu.tr

Müfit GÖMLEKSİZ

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mufit.komleksiz@ege.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmayla, düzey derslikleri (seviye sınıfları) uygulaması yapılan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, uygulamaya ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yedi ve sekizinci sınıflarda, alt, orta ve üst düzey dersliklerinin her birinden 2 kız 2 erkek olmak üzere toplam 24 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler nitel analiz tekniklerine uygun olarak çözümlenmiştir. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında, 18 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin düzey derslikleri uygulamasının ve dersliklerin belirlenmesinde kullanılan ölçütlerin farkında oldukları, düzey dersliğini benzer ifadelerle tanımladıkları, ancak uygulamaya ilişkin görüşlerin öğrencinin yer aldığı düzey dersliğine göre farklılaştığı görülmektedir. Üst düzey dersliğinde yer alan öğrenciler düzey dersliği uygulamasının akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerinin olumlu yönde olduğunu dile getirmektedirler. Alt ve orta düzey dersliklerinde yer alan öğrenciler uygulamanın gerek akademik başarılarını gerekse arkadaşlık ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin de yine öğrencilerin buldukları düzey dersliğine göre farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Düzey Derslikleri, Seviye Sınıfları, İlköğretim, Durum çalışması, Öğrenci görüşleri.

ABILITY GROUPING BETWEEN CLASSES: A CASE STUDY ON 7TH AND 8TH GRADE STUDENTS

ABSTRACT

In this research, 7th and 8th grade students' views on ability grouping between classes implication in one elementary school is examined. Sample of the study is consisted 24 students (12 girls and 12 boys) from low, medium and high achievement groups. Semi-structured interview form was used as a data gathering tool in research. As a summary, when findings of this study is examined, it is seen that students from high achievement group evaluate this treatment as positive. On the other hand, students from low and medium achievement groups are stated their views about this treatment as negative in terms of their academic achievement and friendship. The other result of this study is on teacher behaviors. It is seen that student views about teacher behaviors were different from each other in terms of ability groups.

Keywords: Ability grouping between classes, Elementary school, Case study, Students' views.

* Bu çalışma, 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Düzy derslikleri; öğrencilerin akademik başarı, zeka bölümü, öğretmen kararları ya da bunlardan biri ya da bunların bileşimine göre, kendi düzeylerine uygun dersliklerde eğitim görmeleri esasına dayanan bir düzey kümesi uygulamasıdır (Slavin, 1993). Sınav kazanmaya odaklı eğitim sistemi içerisinde, önceleri yalnızca dersanelerde öğrenciler gruplara ayrılırken, zamanla bazı devlet okulları ile özel okullarda da bu uygulamaya başlanmış ve okulların başarıları, sınavı kazanan öğrenci sayısı ile ölçülür olmuştur. Okulların dershaneleştirildiği, “düzey dersliği” ya da “seviye sınıfı” olarak adlandırılan bu uygulamalarda öğrenciler sınavlardan aldıkları puana ya da akademik ortalamalarına göre gruplara ayrılmakta ve bu doğrultuda düzeylerine uygun dersliklerde eğitim görmektedirler. Bu uygulamada genelde “A” sınıflarında akademik başarıları yüksek öğrenciler, B, C, ve D sınıflarında ise azalan sırada diğer öğrenciler yer almaktadır.

Geçmiş yıllarda ülkemizde, düzey derslikleri uygulamasına ilişkin farklı düzenlemeler yapılmıştır. Özellikle 1968 programında yöntem ve teknikler başlığı altında bireysel, küme, seviye grupları ve sınıf çalışmalarından yararlanılabileceği vurgulanmıştır. Küme çalışmalarının yararları ile seviye grupları ile çalışmanın nasıl yapılacağı programda açıklanmıştır (Tazebay, Çelenk, Tertemiz, Kalaycı, 2000:107). 1995 programında Matematik, Türkçe gibi derslerde seviye gruplarından yararlanılmasının önerilmesi ile düzey kümesi uygulamaları meşruluk ve yaygınlık kazanmıştır (MEB, 1995). Daha sonra bu uygulama yine programlardan çıkartılmıştır. Tarihsel süreç içinde pek çok değişime uğrayarak farklı biçimlerde uygulanan düzey derslikleri, günümüzde hâlâ birçok okulda resmi olarak ifade edilmemekle birlikte yaygın bir şekilde uygulanmaktadır.

Programlarda yer alma ya da programlardan kaldırılma gerekçeleri bilimsel olarak ortaya konmayan bu uygulamaya ilişkin alanyazın 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). Bununla birlikte, bu konuda yapılan çalışmaların genelde akademik başarıya odaklandığı ve bu çalışmalarda öğretmen görüşlerinin temel alındığı gözlenmektedir

(Oakes ve Guiton, 1995; Aidman, 1994, akt.: Aldan-Karademir, 2007; Boaler, Wiliam ve Brown, 2000) Ülkemizde ise, düzey derslikleri uygulamasına ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Akbaba, 1996; Gömleksiz, 1997; Karabacak, 2001; Aldan-Karademir, 2007). Akbaba (1996) ve Karabacak (2001) araştırmalarında genel olarak düzey kümesi uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Gömleksiz (1997) ve Aldan-Karademir (2007) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda düzey derslikleri uygulamasının akademik başarı ve benlik saygısı üzerindeki etkileri incelenmiş ve uygulamanın akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Düzyer derslikleri uygulamaları geniş bir perspektifle ele alındığında, uygulamadan etkilenen pek çok tarafın olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle uygulamanın eksenini oluşturan, olumlu ve olumsuz yanları ile doğrudan yüzleşen öğrencilerin görüşleri oldukça önemlidir. Düzey derslikleri öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak, her öğrencinin kendi düzeyine uygun biçimde eğitim almasını amaçlamaktadır. Bununla birlikte, düzey derslikleri uygulamalarının ülkemizdeki uygulanma biçimlerine, akademik başarı ve diğer eğitimsel-toplumsal çıktılar üzerindeki etkilerine, tarafların bu uygulamaya ilişkin görüşlerine yönelik derinlemesine çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, özellikle ilköğretim 7-8. sınıflar ve ortaöğretimde işe koşulan ve yurtdışında birçok boyutlarıyla araştırılan “düzey derslikleri” uygulamasının, ülkemiz koşullarında farklı değişkenler açısından araştırılması gerekmektedir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın amacı, modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konuları ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, “düzey derslikleri” uygulaması yapılan bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bu uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerin;

1. Düzey dersliği (seviye sınıf) kavramının anlamına,

2. Düzey dersliği uygulamasına ilişkin ön yaşantıları olup olmadığına,
3. Düzey dersliklerinin oluşturulma ölçütlerine,
4. Düzey dersliği uygulamasının güçlü ve zayıf yönlerine,
5. Düzey dersliği uygulamasının akademik başarıları üzerindeki etkilerine,
6. Düzey dersliği uygulamasının arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerine,
7. Öğretmen davranışlarına,
8. Dersin işlenişine,
9. Okulda kendilerine sunulan olanaklardan yararlanma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile düzey derslikleri (seviye sınıfları) uygulamasının gerçekleştirildiği bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri alınacağından, çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada, durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, Shulman (1986, akt. Campoy, 2005) tarafından özellikle eğitim araştırmalarında, öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde kullanılması önerilen ve Stake (2000) tarafından tek bir durumun derinlemesine incelenmesi biçiminde tanımlanan bir araştırma desendir. Bu çalışma, tek bir okuldaki düzey dersliği uygulamasının temel alınması ve bu okuldaki öğrencilerin düzey dersliği uygulamasını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerine odaklanması nedeniyle bir durum çalışması olarak nitelendirilebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, düzey derslikleri uygulamasının gerçekleştirildiği ilköğretim okulunda öğrenim gören 12 yedinci sınıf, 12 sekizinci sınıf toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yollarından maksimum çeşitlilik ve kolay erişilebilir örnekleme

tekniklerinden yararlanılmıştır. Kolay erişilebilir örneklemede erişilmesi kolay bireyler seçilmekte iken, maksimum çeşitlilik örneklemede ise aynı olgu ile ilgili, farklı tarafların görüşleri anılmaya çalışılmaktadır (Hatch, 2002). Bu çalışmada da başarı düzeyleri ele alınan olgunun farklı tarafları olarak değerlendirilmiş ve her düzeyden eşit sayıda öğrenci çalışma grubuna alınmıştır.

Çalışma grubu resmi bir ilköğretim okulunda, altıncı sınıfın başında yapılan sınavlar ile düzey dersliklerine ayrılan ve yaklaşık iki yıldır bu uygulamanın içerisinde yer alan öğrencilerden oluşmaktadır.

Alt, orta ve üst düzey dersliklerinin her birinde 2 kız, 2 erkek öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubunun özelliklerine ilişkin veriler Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

	Cinsiyet	Sınıfı	Öğrenim Gördüğü Düzey Dersliği		Cinsiyet	Sınıfı	Öğrenim Gördüğü Düzey Dersliği
K ₁	Kız	7 – A	Üst Düzey Dersliği	K ₁₆	Kız	8 – B	Üst Düzey Dersliği
K ₂₄	Erkek	7 – A	Üst Düzey Dersliği	K ₆	Kız	8 – B	Üst Düzey Dersliği
K ₁₇	Erkek	7 – A	Üst Düzey Dersliği	K ₂₂	Erkek	8 – B	Üst Düzey Dersliği
K ₂₀	Erkek	7 – A	Üst Düzey Dersliği	K ₁₉	Erkek	8 – B	Üst Düzey Dersliği
K ₁₃	Kız	7 – C	Orta Düzey Dersliği	K ₁₂	Kız	8 – C	Orta Düzey Dersliği
K ₁₄	Kız	7 – C	Orta Düzey Dersliği	K ₅	Kız	8 – C	Orta Düzey Dersliği
K ₇	Erkek	7 – C	Orta Düzey Dersliği	K ₄	Erkek	8 – C	Orta Düzey Dersliği
K ₂₃	Erkek	7 – C	Orta Düzey Dersliği	K ₁₈	Erkek	8 – C	Orta Düzey Dersliği
K ₁₅	Kız	7 – B	Alt Düzey Dersliği	K ₉	Kız	8 – A	Alt Düzey Dersliği
K ₃	Kız	7 - B	Alt Düzey Dersliği	K ₁₀	Kız	8 – A	Alt Düzey Dersliği
K ₂	Erkek	7 - B	Alt Düzey Dersliği	K ₁₁	Erkek	8 – A	Alt Düzey Dersliği
K ₂₁	Erkek	7 - B	Alt Düzey Dersliği	K ₈	Erkek	8 – A	Alt Düzey Dersliği

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş “yarı yapılandırılmış görüşme formu” aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunun yapılandırılması sürecinde, düzey dersliklerine ilişkin araştırmalar incelenmiş ve ön deneme için sorular oluşturulmuştur. Formun deneme uygulaması düzey derslikleri uygulanan örneklemden farklı bir ilköğretim okulunda 4 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacıların yeniden değerlendirmesi sonucu son biçimi verilen görüşme formu toplam 18 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formunun kullanıldığı görüşmeler, örnekleme oluşturan 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile okulun bilgisayar laboratuvarında bire bir yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler sırasında öğrencilerden alınan izin doğrultusunda 12 öğrenci ile ses kayıt cihazı kullanılmış, 11 görüşmede kullanılmamıştır. Bir öğrenci ise görüşme süreci devam ederken ses kayıt cihazının kapatılmasını istemiştir.

Araştırmada görüşmelerle elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden tipolojik analiz kullanılmıştır (Hatch, 2002). Analiz sırasında her bir alt amaçla ilişkili olarak görüşme soruları birer tema/boyut biçiminde ele alınmıştır. Her bir temanın içindeki anlam birimleri ortaya konmuş ve bu anlam birimleri aracılığıyla da kuramsal açıklamalara dayandırılarak çıkarımlar yapılmıştır.

Nitel verilerin raporlaştırılması aşamasında, bulgularla ilgili olarak, görüşmelerden birebir alıntılar yapılarak, güvenilirlik arttırmaya çalışılmıştır. Katılımcılar için K₁, K₂...şeklinde kodlar kullanılmıştır (örneğin K₁, gibi). LeCompte ve Goetz (1982; Akt, Yıldırım ve Şimşek, 2005) nitel araştırmada güvenilirliği artırmak için toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasını, araştırmacının gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmasını ve yorumlarını daha sonraya bırakmasını önermektedir. Bu araştırmada görüşmelerden elde edilen bulgular, herhangi bir yoruma yer vermeden ayrı başlıklar halinde, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Daha sonra bu bulgular tartışma kısmında bütüncül olarak ele alınıp tartışılmıştır. LeCompte ve Goetz'in (1982; Akt, Yıldırım ve Şimşek, 2005) güvenilirliği arttırmak için yaptıkları diğer öneri ise, verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir. Görüşme formları nitel araştırma deneyimine sahip iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. İki araştırmacı da görüşme metinlerini ayrı ayrı kodlamış, daha sonra analizler arasındaki tutarlılığı incelemek üzere bir araya gelmiştir. Farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, iki kodlayıcı tarafından kodlanan ve seçkisiz

yolla belirlenen bir görüşme formu için “anlaşma/anlaşma+anlaşmama formülü” ile iki kodlayıcı arasındaki uyuşma katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirliğin göstergelerinden biri olarak kabul edilen bu katsayı eldeki çalışmada .76 olarak elde edilmiştir.

BULGULAR

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma amaçları doğrultusunda alt başlıklar altında aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

Düzyer Dersliğinin Anlamı

Öğrencilerin düzyer dersliği (seviye sınıfı) kavramının anlamına ilişkin görüşleri incelendiğinde, düzyer dersliği kavramını “farklı özelliklere göre gruplara ayırma” olarak tanımladıkları görülmektedir. Düzyer dersliği kavramının alt, orta ve üst düzyer dersliğinde yer alan öğrenciler tarafından benzer şekilde algılandığı söylenilebilir. Öğrenciler düzyer dersliği kavramını “öğrencileri kapasitelerine göre ayırma, düzyerlerine göre ayırma” ve “başarılı-başarısız olma durumlarına göre ayırma” olarak tanımlamaktadırlar. Alt, orta ve üst düzyer dersliğinde bulunan üç öğrencinin düzyer dersliği kavramına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

K.10: (Öğrencilerin) Derslerdeki başarılarına göre sınıf sınıf ayrılması, aynı düzyerdeki öğrencilerin bir sınıfa konması (Alt düzyer dersliği).

K.5: İnsanları kapasitelerine, dersteki başarıları, puanları, davranışlarına göre ayırma. (Orta düzyer dersliği).

K.6.: Sınavlarla seviyelere, kapasitesine göre sınıflara ayrılması. Çalışkan olmamız, derslerde falan başarılı olmamız (Üst düzyer dersliği).

Düzyer Dersliklerine İlişkin Ön Yaşantılar

Araştırma kapsamında öğrencilere bu uygulama ile ilk olarak ne zaman karşılaştıkları, daha önce düzyer dersliği uygulaması içerisinde yer alıp almadıkları sorulmuştur. Öğrenci yanıtları incelendiğinde 24 öğrencinin 23’ünün bu uygulama ile ilk kez altıncı sınıfta karşılaştıkları görülmüştür. Öğrenciler altıncı sınıfın başında karma dersliklerde yer aldıklarını, daha sonra yapılan seviye belirleme sınavı ile dersliklerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

K.1: 6. ve 7. sınıfta oldu. MEB sınavlarına göre sınıflarımız ayrılıyordu. Sene başında okul sınav yaptı. O sınava göre ilk haftadan sonra 5 C den D den A dan herkes vardı. Sonra MEB sınavına göre düşenler oluyordu ya da gelenler oluyordu.

Bir öğrencinin ise uygulamaya ilişkin farklı bir yaşantısının olduğu görülmüştür. Eğitiminin bir kısmını yurt dışında (ilköğretim 1-3. sınıflar), bir kısmını (ilköğretim 4-6. sınıflar) ise yurt içinde farklı bir okulda tamamlayan bu öğrenci konuya ilişkin şunları dile getirmiştir:

K.4: İlk 3 yıl Amerika'da okudum. 4-5-6'ncı sınıfları X okulunda. Amerika'da 2. ve 3. sınıfta seviye-kur sınavlarına girmiştım. Orada (Los Angeles) da böyleydi. Başarım için ayrıldığımı bilmiyordum ama. Sadece öylesine sınava girdiğimi sanmıştım. Sonra 3. sınıfta başka sınıfa gidince öğretmenim söyledi, sen başarın için buradasın diye. X okulunda sadece matematik, fen ve İngilizce derslerinde vardı. Seviye belirleme sınavı yapılırdı. Ama diğer derslerde herkes aynı sınıfta devam ederdi. Geçmişte bir şey yoktu. Ama burada 7'de önceleri ilk sınıfta, yüksek sınıftaydım. Sonra düştüm ve bir daha çıkamadım. O yüzden de çok üzuldüm.

Düzy Dersliklerini Oluşturma Ölçütleri

Alt, orta ve üst düzey dersliğinde bulunan öğrenciler, dersliklerin “sınav sonuçlarına göre” oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri temele alınarak düzey dersliği oluşturma ölçütleri incelendiğinde, içinde buldukları dersliklerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirli aralıklarla yapılan Seviye Belirleme Sınavları doğrultusunda belirlendiği görülmüştür.

K.1.: Sınav sonuçlarına göre. İlk 32 A'ya, 33-65 C'ye, kalanlar B ye (üst düzey dersliği).

Araştırmaya katılan 12 yedinci sınıf öğrencisinin görüşleri incelendiğinde düzey dersliği uygulamaları kapsamında sınav sonuçlarına göre öğrencilerin buldukları dersliklerin değiştiği görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencileri (12 öğrenci) ise sınıflarının değişmediğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere düzey dersliği oluşturmada kullanılan ölçütlere alternatif olarak önerebilecekleri farklı ölçütler olup olmadığı sorulduğunda, düzey dersliklerinin oluşturulmasında davranış notlarının ve öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının ölçüt olarak kullanılabilceğini önermişlerdir. 5 öğrenci sınıfların ayrılmamasını önerirken, üç

öğrenci de alt başarı düzeyindeki öğrencilerin üst başarı düzeyindeki öğrencilerle bir araya getirilmelerini önermiştir. Öğrencilerin önerilerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

K.2.: Tembelleri çalışanların içine atabilirlerdi. Orada kimse konuşmazdı. Fazla ilgi göstermezler, dersi daha dikkatli dinlerlerdi (alt düzey dersliği).

K.9.: Ayırmaktansa karıştırıp içlerinde başarılı olduğunu bildirilerek, özendirilebilirler. Herkes çalışan olduğunda kim kime özenecek ki (alt düzey dersliği).

Düzyer Dersliği Uygulamasının Güçlü ve Zayıf Yönleri

Alt düzey dersliğinde yer alan öğrenciler derste tekrarlara sıklıkla yer verilmesini ve soruların düzyere göre sorulmasını uygulamanın olumlu yönleri olarak nitelendirmektedirler. Orta ve üst düzey dersliğinde yer alan öğrenciler düzyer dersliği uygulamasının daha çalışmaya motive ettiğini, başarılı olma hissini yaşattığını, sınavlara daha iyi hazırlanma olanağı sunduğunu düşünmektedir. Bu uygulama ile eş düzyerde oldukları öğrencilerle düzyelerine uygun eğitim alma olanağı bulmalarını uygulamanın olumlu yönü olarak nitelendirmektedirler. Kendini daha başarılı hissetme başlığı altında toplanan görüşlere bakıldığında yine üst ve orta düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin bir üst düzey dersliğine çıkmayı gururlandırıcı ve başarılı olmanın ölçütü olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrenciler buldukları derslikte kalabilmek ya da bir üst düzey dersliğine çıkabilmek amacı ile daha çok çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

K.4.: Öğretmenler seviyene göre ders anlatıyor. Örneğin en iyilerde ayrıntı anlatıyor, seviyeye göre. Seninle aynı seviyedeki arkadaşlarınla birlikte oluyorsun. Yüksek sınıftakilerle arkadaşlık yaptığında onlar kendini yüksekte gördüğünden iyi olmuyor. Ama kendi seviyende iyi oluyor (orta düzey dersliği).

K.6.: Sınıf çıkmak için ya da orada kalmak için daha çok çalışıyoruz. Sınavları daha çok önemsiyoruz. Neticede sınıfımız değişecek (üst düzey dersliği).

Seviye sınıf uygulamasının “zayıf” yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenci görüşlerinin öğrencilerin buldukları düzyer dersliğine göre değiştiği görülmektedir. Alt düzey dersliğindeki öğrenciler gürültü nedeni ile derslerin düzenli yürütülememesini, öğretmen davranışlarındaki farklılıkları, alt düzey dersliğinde olmanın “başarısızlık” olarak algılanmasını ve başkaları tarafından küçümsenmeyi uygulamanın olumsuz yanları olarak belirtmektedir.

K.3.: Tembellerle aynı sınıfta olduğumuzda biz de onların durumuna düşüyoruz. Aslında biz sessiz duruyoruz. Öğretmenlerin gözünde kötü oluyoruz (alt düzey dersliği).

K.8.: Bütün başarısızlar bir sınıfta olunca derste daha çok konuşuluyor. Biz de rahatsız olup ders dinleyemiyoruz. B ve C de olmuyor. Orada konuşan yok zaten (alt düzey dersliği).

Alt düzey dersliğinde yer alan bir öğrenci alt başarı düzeyindeki öğrencilerin bir araya toplanmasının bilmedikleri bir konuda yardımlaşarak diğer arkadaşlarından öğrenmelerine olanak sağlamadığını *“Tembeller ortalar çalışkanlar diye ayrılıyor ya karışık olsaydı bir konuda zorlanınca çalışkanlardan yardım isterdik (K.8.)”* şeklinde ifade etmiştir. Bir öğrenci ise bu uygulamanın arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Yine alt düzey dersliğinde yer alan bir öğrenci uygulamanın hiçbir olumlu yönünün olmadığını belirtirken olumsuz yönlerine ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

K.9.: İnsanlar arası ayırıştan çok onları kötümek amaçlı gibi. İnsanın ne yönde şekil değiştireceğini, durum alacağını düşünmeden yapılan bir düzenleme. İnsanlar arasındaki farkı ortaya çıkararak iyi etmiyorlar. İnsanlar farklarını biliyor zaten bunu açığa çıkararak bizi rencide ediyorlar (alt düzey dersliği).

Orta ve üst düzey dersliğinde yer alan öğrenciler uygulamanın zayıf yönleri olarak sürekli sınıf değiştirmenin kaygı ve strese yol açtığını ve sınav stresini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler sürekli sınava giriyor olmanın sınav kaygılarını arttırdığını, her sınav sonrasında sınıflarının değişebileceği düşüncesinin psikolojilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

K.6.: Bazı kişiler stres yapıyor. Düşeceğim çıkacağım diye. Sınıf çıkmak için ya da orada kalmak için daha çok çalışıyoruz. Sınavları daha çok önemsiyoruz. Neticede sınıfımız değişecek (üst düzey dersliği).

K.4.: Yüksek sınıfta olmak için moral bozukluğu olabilir. Neden ben üst sınıfta değilim diyebilir (orta düzey dersliği).

Düzyer Dersliği Uygulamasının Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri

Düzyer dersliği uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin ne yönde olduğuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde görüşlerin öğrencilerin yer aldıkları düzey dersliğine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Üst

düzyer dersliğinde yer alan öğrenciler uygulamanın akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini düşünürken, alt düzyer dersliğinde yer alan öğrenciler karma dersliklerde daha başarılı olabileceklerini düşünmektedirler. Üst düzyer dersliğinde yer alan öğrenciler bu derslikte kalmaya devam edebilmek için daha çok çalıştıklarını, derslerin daha hızlı işlenmesi nedeni ile sıkılmadıklarını ve daha çok soru çözebildiklerini tüm bunların da akademik başarılarını arttırdığını ifade etmektedirler. Ayrıca üst düzyer dersliğinde bulunan öğrenciler kendileri ile alt düzyer dersliklerinde yer alan öğrenciler arasında akademik başarı açısından fark olduğunu düşünmekte ve bu farkı daha zeki olmalarına, daha çok çalışmalarına, dersleri daha çok önemsemelerine bağlamaktadır.

K1: Zekam (farklı olabilir). Çalışıyorum. Belki onlar çalışmıyordur. Daha fazla ilgileniyorum derslerle. Bir yazılı olduğunda kitaplarımı alıp dışarıya çıkıyorum. Aynı yazılı C’de B’de olduğunda takmıyorlar. Elllerinde kitap görmüyorum hiç. İlgilenmiyorlar (üst düzyer dersliği).

K.6.: O sınıfta kalmak için daha çok çalışmak gerekiyor. Düşmemek için (üst düzyer dersliği).

Alt ve orta düzyer dersliğinde yer alan öğrenciler ise öğretmenlerinin tutum ve davranışları, motivasyon azlığı, alt düzyer dersliğinde dersin huzurunu bozan olayların daha sık yaşanması ve sınıflarında zorlandıkları bir konuda yardım isteyecek birinin olmaması nedeni ile akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini düşünmektedirler.

K2: Daha başarısız olursun. Kötülerin arasında kötü olursun. Öğretmeni kızdırıyorlar. Öğretmen ders anlatmakta zorlanıyor. Dinleyemiyoruz (Alt düzyer dersliği).

K.5.: Karışık olsa daha iyi. İnsan gittiği yere uyum sağlıyor. A’da uyum sağlarsa eğer oradan kurtulması imkânsız hale geliyor. Karışık olduğunda çalışan da var çalışmayan da daha iyi (orta düzyer dersliği).

K.10: Bence başarıyı olumsuz etkiliyor. Sınav olduğunda ya da derse girince öğretmenler niye C de böyle de sizde değil diyorlar. Bu da insanın moralini bozuyor. Ders çalışmasını engelliyor (alt düzyer dersliği).

Bir öğrenci ise öğretmenlerin alt düzyer dersliğinde konuyu birçok kere tekrar etmesinin akademik başarıyı arttırıcı bir etki olduğunu düşünmektedir. Öğretmenin ilk anlatımında konuyu anlamış bile olsa diğer tekrarlarla iyice pekiştirdiğini ve bunun akademik başarısını olumlu etkilediğini düşünmektedir.

Öğrencilere düzyer derslikleri yerine karma dersliklerde yer almaları durumunda akademik başarılarının ne yönde etkileneceğini düşündükleri sorulduğunda, görüşlerin

yine öğrencinin bulunduğu düzey dersliğine göre değiştiği görülmektedir. Üst düzey dersliğinde yer alan öğrenciler başarılarının azalabileceğini düşünürken alt ve orta düzey dersliğindeki öğrenciler karma dersliklerde olmanın akademik başarılarını arttıracaklarını düşünmektedirler.

Üst düzey dersliğinde yer alan öğrenciler akademik başarılarının azalmasına sebep olarak karma dersliklerde bu kadar hırslanmayacaklarını, derslerin daha yavaş işleneceğini gösterirken, alt ve orta düzey dersliğindeki öğrenciler öğretmenlerinin onlara daha iyi davranacağını, arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olacağını ve bunların da başarılarını artıracaklarını ifade etmektedirler.

Düzyer Dersliği Uygulamasının Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkileri

Alt, orta ya da üst düzey dersliğinde yer almanın arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde tüm öğrencilerin, buldukları düzey dersliğindeki öğrencilerle arkadaşlık etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Alt düzey dersliğinde yer alan öğrenciler kendi dersliklerindeki öğrencilerle, üst düzey dersliğinde yer alan öğrenciler yine kendi dersliklerindeki öğrencilerle arkadaşlık ilişkilerinin daha güçlü olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca alt, orta ve üst düzey dersliğindeki öğrenci görüşleri sınıf değişikliklerinin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediği görüşünde birleşmektedir.

K.4.: Herkes kendi sınıfındaki kendi düzeydekilerle arkadaşlık ediyor. Ama kendi sınıfımızda da iyi arkadaşlarımız var (orta düzey dersliği).

K.5.: Arkadaşlık ilişkileri iğrenç. Üsttekiler bizi ve alttakileri küçük görüyorlar. Hatta B den biriyle kavga etmiştik bahçede. Bakışları falan birbirinden çok farklı (orta düzey dersliği).

K3: A'larla hiç konuşmuyoruz. Bizim sınıfta sadece 1 öğrenci konuşuyor o da zaten A'ya layık. 5.sınıftan orada arkadaşlarım var ama şimdi onlarla hiç konuşmuyorum. C'lerle de öyle (alt düzey dersliği).

K.6: Bazı bizim sınıftakiler ya da onların sınıfındakiler arasında kişisel düşmanlık var. Sınıfça birbirimizden çok ayrı değiliz ama, selamlaşırız. Zaten A'da arkadaşım yok. Ama C'dekilerle görüşüyoruz. A'dakilerle pek alakamız yok. Fikirlerimiz falan da uyuşmaz. Aramızda uçurumlar var. Ne kavga ederiz ne de iyi anlaşırız. Ama C ile iyi anlaşırız. Kişisel sorunlar dışında (Üst düzey dersliği).

K.10: Bizim sınıfla B'nin fazla yakınlığı görülemez. Onlar bir grup ve öyle takılıyorlar ama C ile iyiyiz (alt düzey dersliği).

Orta düzey dersliğinde yer alan öğrenciler ise dersliklerinde hem alt başarı düzeyinde hem de üst başarı düzeyinde öğrenciler bulunduğu için uygulamanın arkadaşlık ilişkilerini etkilemediğini düşünmektedirler.

K.4.: Bizim sınıfta başarılılarda var başarısızlar da. Başarılar üsttekilerle başarısızlar alttakilerle arkadaşlık ediyor (orta düzey dersliği).

Öğretmen Davranışları ve Dersin İşlenişi

Araştırmanın yürütüldüğü okulda alt, orta ve üst düzey dersliklerinde derslerin aynı öğretmenler tarafından yürütülüp yürütülmediği ve ders işleniş biçimlerinin farklı düzeylerde değişip değişmediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla görüşme verileri incelendiğinde, okuldaki tüm derslerin aynı öğretmenler tarafından yürütüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin alt, orta ve üst düzey dersliklerindeki davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde ise, görüşlerin öğrencilerin yer aldıkları düzey dersliğine göre değiştiği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında üst düzey dersliğinde bulunan öğrenciler öğretmen davranışlarında farklılık olmadığını düşünürken, orta ve alt düzey dersliğindeki öğrenciler öğretmen davranışlarının alt, orta ve üst düzey dersliklerinde farklı olduğunu düşünmektedir.

Alt ve orta düzey dersliğinde yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerin gergin olma, çabuk sinirlenme, derse isteksiz olma başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin diğer dersliklerde daha hoşgörülü olduklarını ancak alt düzey dersliğinde daha gergin olduklarını ve sınıf içerisindeki olaylara diğer dersliklerdekine oranla daha çabuk sinirlendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin derse gelirken isteksiz olduklarını, üst düzey dersliğinde daha zor sorulara, daha karmaşık konulara değinildiğini ancak kendi dersliklerinde basit konuların anlatıldığını belirtmişlerdir.

K.7.: Evet bazı sınıflara çok bağıyorlar bazı sınıflara ise hiç bağırmıyorlar. Bence B'ye çok bağıyorlar A'lara bağırmıyorlar (orta düzey dersliği).

K.9.: Genelde farklı, sadece 2 öğretmen aynı. Diğerleri farklı davranıyor. Sınav sonuçları açıklanırken diğer sınıftakilerin adlarını söylemeden notlarını söylüyorlar

bizi rencide ediyorlar. 1 tane öğretmen bazı derslerde bizimle gayet iyiyken bir anda değişiyor her şeyi bırakıyor kızgın oluyor (Alt düzey dersliği).

Alt, orta ve üst düzey dersliklerinin tümünde belirli sürelerde öğrenim görmüş öğrencilerden biri de deneyimlerini şu şekilde aktarmaktadır:

K.5.: Evet kesinlikle farklı. İlk düştüğüm zaman ben, resim öğretmeni sınıfa geldiğinde burası tembeller sınıfı değil mi dedi. 2 kişi tartışsa birisi B'den birisi A' dan olsa kesin B'den olanın suçu yoktur, A'dan olan yapmıştır. Çünkü B'liler okula başarı getireceklerdir. O yüzden onlara kızılmaz. Öğretmenler 8'A ya derse girdiklerinde hemen bağırma başlıyorlar zaten. Bağırarak bir şey yokken bile susun disipline vereceğim hepinizi derler sık sık. 8 B'de ise öğrencinin karşısında bir şey diyemiyorlar. Kelimelerini seçerler (orta düzey dersliği).

Öğrencilere öğretmenlerinin farklı düzey dersliklerindeki öğrencileri birbirleri ile karşılaştırıp karşılaştırmadıkları sorulduğunda üst düzey dersliğindeki öğrencilerin tamamı böyle bir karşılaştırmanın olmadığını ifade ederken, alt ve orta düzey dersliğinde yer alan öğrenciler karşılaştırma yapıldığını ifade etmişlerdir. Karşılaştırma nedenlerine bakıldığında öğrenci görüşlerinin derse ilişkin akademik başarı ya da çaba ve sınıf içi davranış başlıkları altında toplandıkları görülmektedir.

K1: Bizi karşılaştırmıyorlar da onları bilemem (üst düzey dersliği).

K.5.: Sürekli karşılaştırıyorlar. Sınav olur, sınıfın ortalaması karşılaştırılır. Müzik projelerinde onlar teknolojiyi kullanır biz kostüm kullanırız. Bunlar hep karşılaştırılır (orta düzey dersliği).

K.9.: Elbette. Davranışlar konusunda ve notlar karşılaştırılıyor. Onlarda daha rahat ders işliyoruz diyorlar. Sizde 100 defa anlatsak yine anlamazsınız onlar bir kere de anlıyorlar diyorlar. Onlarda farklı konulara, eğlenceye zaman ayırabiliyorlar. Bizde ayırmıyorlar (alt düzey dersliği).

Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde bulunan öğrencilere farklı dersliklerde derslerin nasıl işlendiğine ilişkin görüşleri sorulduğunda derslerin farklı işlendiği, ancak bu farklılığın doğal olduğu ifadesinde birleşildiği dikkati çekmektedir. Öğrenciler alt, orta ve üst düzey dersliklerinde derslerin öğrencilerin düzeyine göre işlendiğini, öğrenci düzeyleri farklı olduğu için de dersin öğretiminde farklı yolların kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere derslerin işlenişinde ne gibi farklılıklar olduğu sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde alt, orta ve üst düzey dersliklerinde derste kullanılan

örnek sayısında, soruların düzeyinde (zor-kolay), konunun tekrar sayısında, konunun sunumunda (ayrıntılara yer verme - vermeme) derslikler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrenciler, alt düzey dersliğinde konuların daha çok tekrar edildiğini, daha fazla sayıda örnek verilerek açıklamalar yapıldığını ve soru çözümü sırasında en kolaydan başlanarak ilerlendiğini düşünmektedirler. Üst düzey dersliğinde ise anlatımın daha hızlı yapıldığı, doğrudan zor örnekler üzerinde tartışıldığını, konuların hızlıca bitirilerek test çözümüne zaman ayrıldığını ifade etmişlerdir.

K2: Evet kullanıyorlar. Onlar bizden ilerde. Konu olarak. Konuşmadığından kimse öğretmen hızla anlatıyor. Matematik dersinde A'lara bizden değişik sorular soruyorlar. Bize başka sorular soruyorlar (alt düzey dersliği).

K.8.: Bizim üzerimizde daha çok duruyor. Çünkü bizde fazla çalışkan yok. Bir yeri uzun uzun anlatıyor. "Öbür sınıflarda çalışkanlar var" diye hemen anlatıp geçiyor. Bizde daha fazla örnek veriyor. Çalışkan yok diye. Öbür sınıflarda az örnek veriyor. Bizim sınıfta sorduğu sorular daha kolay. Zaten başarı durumuna göre soruyorlar. B de en zor, çünkü onlar çalışkan. C de orta. (alt düzey dersliği).

K.6.: Pek sanmıyorum ama bize 1 kere anlatıyorsa onlara 2-3 kere anlatıyorlardır. Bizde basit konuları bazen atlayıp geçiyorlar ama diğerlerinde ne yapıyorlar bilmiyorum. Farklı olabilir. Basitten başlayıp zora gidebilir. Bizde direk zordan başlar (üst düzey dersliği).

Okuldaki Olanaklardan Yararlanma

Okulda öğrencilere sunulan olanaklardan yararlanma düzeyi açısından alt, orta ve üst düzey dersliğinde yer alan öğrenciler arasında farklılık olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşleri rehberlik hizmetlerinden yararlanma ve okulda bulunan laboratuarlardan (bilgisayar ve fen ve teknoloji laboratuvarları) yararlanma başlıkları altında incelenmiştir.

Okulda bulunan rehberlik servisinden yararlanma sıklığı açısından alt, orta ve üst düzey derslikleri öğrenci görüşleri temele alınarak karşılaştırıldığında rehberlik servisine en çok alt düzey dersliğindeki öğrencilerin başvurduğu görülmektedir. Alt düzey dersliğinde yer alan öğrenciler sınıf içi-sınıflar arası anlaşmazlıklar, kavga, aile sorunları gibi gerekçelerle ya rehberlik servisine kendilerinin başvurduklarını ya da rehber öğretmen tarafından çağrıldıklarını ifade etmişlerdir.

Üst ve orta düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde rehberlik servisine başvurma gerekçelerinin “ders çalışma yolları, OKS, stresle başa çıkma” başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler seviye belirleme sınavları öncesi ya da sonrasında destek almak amacı ile sınıf değişiklikleri sonrasında yaşadıkları uyum sorunlarında rehberlik servisinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

K.4.: Evet yararlanıyoruz. Puanlama, başarımız düştüğünde ne yapmamız gerek diye. OKS ile ilgili (orta düzey dersliği).

K.10: Evet arkadaşım ile kavga edince yardım istedim (alt düzey dersliği).

Okuldaki bilgisayar laboratuvarı, fen ve teknoloji laboratuvarı gibi mekânlardan öğretim amaçlı yararlanma olanağı açısından düzey derslikleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin herkesin eşit oranda yararlandığını düşündükleri görülmektedir. Araştırmaya katılan 24 öğrencinin 15’i laboratuvarlardan alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin eşit oranda yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Alt düzey dersliğinde yer alan üç öğrenci ise (ikisi yedinci, biri sekizinci sınıf) laboratuvarlardan özellikle de bilgisayar laboratuvarından üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin daha çok yararlandıklarını, kendilerinin ise nadiren kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K2: A’lar daha çok geliyor. Biz nadiren geliyoruz. C’ler bizden çok geliyor (alt düzey dersliği).

K3: A’lar çok geliyor. Bilgisayar odasına iniyorlar. Biz fazla gidemiyoruz (alt düzey dersliği).

K.5.: Onlar (8B) bilgisayar laboratuvarında daha çok vakit geçirirler. 8 A’lar anahtarı isteyince vermezler. Onlar da buraya giremedikleri için okuldan kaçıp internet kafeye giderler. Fen laboratuvarında herkes aynı. Slayt izliyoruz (orta düzey dersliği).

TARTIŞMA ve YORUM

Bu araştırmanın yürütüldüğü okulda öğrenciler, ilköğretim 6. sınıftan itibaren düzey derslikleri uygulaması içerisinde yer almaktadırlar. İlköğretim altıncı sınıfın başında, yapılacak olan sınavların sonucuna göre sınıflarının değişeceği öğrencilere duyurulmaktadır. Bu bağlamda alt, orta ve üst düzey dersliğinde olan öğrenciler hem düzey dersliği kavramına hem de neden o derslikte olduklarına ilişkin yeterli bilgi ve

farkındalığa sahiptir. Bu doğrultuda araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında, öğrencilerin bulunduğu düzey dersliklerine bağlı olmaksızın düzey derslikleri kavramına ilişkin algılarının benzer olduğu görülmektedir. Öğrenciler düzey dersliklerini “seviyeye, kapasiteye ya da derslerdeki başarıya göre gruplara ayırma” olarak tanımlamaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde, düzey dersliklerine ilişkin olarak araştırmacılar tarafından da benzer tanımlar yapıldığı görülmektedir. Slavin (1993) düzey derslikleri uygulamasını, akademik başarı, zeka bölümü, öğretmen kararları ya da bunlardan biri ya da bunların bileşimine göre, öğrencilerin kendi düzeylerine uygun dersliklerde eğitim görmeleri esasına dayanan uygulama olarak tanımlamaktadır. Düzey derslikleri; VanderHart (2006)’a göre tüm gruplarda öğrenme düzeyini artırmak ve öğretimi kolaylaştırmak amacı ile öğrencilerin gruplara ayrılması ve her bir grup için eğitim programlarının düzenlenmesi, Zimmer (2003)’e göre akranların birbirleri üzerinde olumlu etkileri olacağı düşüncesinden yola çıkılarak öğrencileri yeteneklerine göre homojen gruplara ayrılması, Figlio ve Page (2002)’e göre ise öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda sınıflara ayrıldığı yaygın bir uygulamadır. Tüm bu tanımlara bakıldığında, düzey derslikleri; öğrencilerin akademik başarıları ya da standart test sonuçları ölçüt olarak alınarak benzeşik öğrenme gruplarına ayrılması olarak betimlenebilir.

Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde bulunan öğrencilerin, okullarında düzey dersliklerinin oluşturulma sürecine ilişkin görüşleri de yine benzerlik göstermektedir. Öğrenciler dersliklerin Seviye Belirleme Sınavları doğrultusunda oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazına bakıldığında düzey dersliklerinin oluşturulmasında, öğrencilerin bir önceki yıldaki akademik başarı ölçümleri, zeka bölümü puanları ya da öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerine ve motivasyonlarına ilişkin yargıları, ölçüt olarak kullanılmaktadır (Braddock ve Dawkins 1993; Oakes, 1995). Öğrenciler bu ölçütlere göre düzey dersliklerine yerleştirilmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciler, subjektif algılar ya da yeteneğe ilişkin sınırlı düzeyde bilgi verebilen test sonuçlarına göre gruplandırılmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda, her öğretim yılı başında öğrencilere düzey derslikleri uygulaması açıklanarak, dönem içerisinde yapılacak olan sınavlarla dersliklerinin değişeceği duyurulmaktadır. Öğrenciler altıncı sınıfın başında karne notlarına göre düzey dersliklerine ayrılmakta, daha sonraları ise MEB tarafından yapılan sınavlar doğrultusunda derslikler değişmektedir. Uygulamanın temel parçası

olan öğrenciler bu ölçütleri ve hangi dersliğin alt, hangisinin orta ve üst düzey dersliği olduğunu bilmektedirler.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda alt, orta ve üst düzey dersliklerinde derslerin aynı öğretmenler tarafından yürütülmesine karşın, öğrenciler derslerin işlenişinin sınıflara göre farklılaştığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler alt düzey dersliklerinde daha yüzeysel, bol ve kolay örnekliler anlatımlara yer verilirken, üst düzey dersliklerinde OKS'ye yönelik çalışmalara yer verildiğini belirtmişlerdir. Dersin işlenişindeki bu farklılığın öğrencilerin “düzeylerine” uygun olarak eğitim almaları amacı doğrultusunda oluştuğu söylenilebilir. Eğitim ortamında önemli özelliklerden birisi öğrenciler arası bireysel farklılıklardır. Nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamı düzenlenirken bu özellik dikkate alınmaya çalışılmaktadır. Ancak böylesi bir çalışma zaman ve maliyet gerektirmektedir. Bu bağlamda zamandan ve maliyetten tasarruf sağlamak amacıyla çoğu zaman öğrenciler yeteneklerine ve eğitim gereksinimlerine göre kümelerle ayrılmakta ve her kümeyle gereksinim duyduğu eğitim verilmektedir. Nevi (1991)'ye göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, ilgi, yetenek ve tutumları farklıdır ve bu farklılıkların kaynağı okul değildir. Okullar ilgi ve yeteneklerine göre öğrencileri gruplandırılmalıdır. Bu yolla her bireyin gereksiniminin karşılanması, buna bağlı olarak da akademik başarının artırılması hedeflenmektedir (Hollifield, 1987; Kulik ve Kulik, 1992; Holmes ve Ahr, 1994; Figlio ve Page, 2002). Alt başarı düzeyindeki öğrenciler için aşama aşama açıklanan ve yavaş ilerleyen programlar, üst başarı düzeyindeki öğrenciler için ise daha hızlı, kapsamlı ve ayrıntılı programlar önerilmektedir. Ansalone'e (2004, Akt.:Boerger, 2006:10) göre ise bu özellikle düşük seviyeli öğrencilerin öğrenmelerini sınırlayan ayrımcı bir uygulamadır. Düşük seviyedeki öğrencilere seyreltilmiş programlar aracılığı ile daha sınırlı bilgi sunulmaktadır. Kimi durumlarda öğretmenler arasında da bir sınıflamaya gidilmekte ve bu sınıflarda sıralamanın alt basamağından öğretmenler görevlendirilmektedir. Sınıfta öğrenciler için olumlu rol model bulunmazken, düşük beklentili öğretmenler ile öğrenme düzeyi de azalmaktadır (Mills, 1999; Betts ve Shkolnik, 2000a; VanderHart, 2006). Konuya ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde, öğrenciler alt düzey dersliğinde ders veren öğretmenlerin daha düşük beklentilerle derse geldiklerini ve bunu sıklıkla dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin alt düzey dersliğinden sekizinci sınıf bir erkek öğrenci “Öğretmenler bizim sınıfa girerken kendilerini kötü

hissediyorlarmış. Dersten çıkınca da diğer öğretmenler geçmiş olsun diyorlarmış”, yine bir süre alt düzey dersliğinde kalmış sekizinci sınıf bir kız öğrenci “resim öğretmeni sınıfa geldiğinde burası tembeller sınıfı değil mi diyor” şeklindeki, ifadeleri doğrultusunda, öğretmenlerin alt düzey dersliğine gelirken daha düşük beklentilerle geldikleri düşünülebilir.

Düzye kümesi uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkileri bağlamında alanyazın incelendiğinde bu uygulamanın, hem alt hem de orta ve üst düzey dersliklerinden tüm öğrencileri kapsayan ortak bir başarıyı sağlamadığını (Slavin, 1990), özellikle üst düzey kümelerindeki öğrencilerin başarısını arttırdığını (Kulik ve Kulik, 1992) ve alt düzey kümelerindeki öğrencilere zarar verdiğini belirten araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması amacı ile işe koşulan uygulamanın akademik çıktılar üzerindeki etkisi birçok araştırmaya konu olmuştur (Slavin, 1990; Harrison, 1989; Kulik ve Kulik, 1992; Holmes ve Ahr, 1994; Gömleksiz, 1997; Hallinan ve Kubitschek, 1999; Betts ve Shkolnik, 2000a; Irenson ve MacIntyre, 2002; Cheung ve Rudowicz, 2003; Zimmer, 2003; Carborano, 2005; Saleh, Lazonder ve Jong, 2005; Boaler, William ve Brown, 2007; Aldan Karademir, 2007). Araştırmalar genel olarak incelendiğinde, düzey derslikleri uygulamasının farklı ülkelerde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin başta matematik ve İngilizce olmak üzere okuma, sosyal bilgiler ve fen derslerine ilişkin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin sınındığı ve benzer bulgular elde edildiği görülmektedir. Araştırmalar düzey derslikleri uygulamalarının üst düzey kümelerinde bulunan öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını, ancak bu artışın karma kümelerde gözlenen artışla paralel olduğunu, düzey kümeleri ile karma kümeler arasında akademik başarı açısından düzey kümeleri lehine anlamlı farkın olmadığını ortaya koymuştur. Öğrenci görüşlerinin temel alındığı bu araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Üst düzey dersliğinde bulunan öğrenciler akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiğini düşünürken, alt ve orta düzey dersliğindeki öğrenciler bu uygulamanın akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Düzye derslikleri uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları yanında duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri de önemli bir tartışma konusudur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, özellikle arkadaşlık ilişkilerinin bu uygulamadan olumsuz biçimde etkilendiğini vurgulamışlardır. İlköğretimin ilk beş yılını birlikte

geçiren öğrenciler daha sonra farklı dersliklere ayrılmaları nedeni ile arkadaşlık ilişkilerinin bozulduğunu belirtmişlerdir. Bilindiği üzere, ilköğretim çağı, öğrencilerin gruplara katılma çağıdır. Bu dönemdeki öğrencinin, akran ya da oyun gruplarından birine katılması hem çocuk için bir gereksinim hem de sosyalleşmesi adına bir zorunluluktur. Öğretmen sınıf içerisinde gerçekleştireceği grup çalışmalarında bu doğal gruplaşmalardan yararlanabilmeli ve bu gruplardan yola çıkarak demokratik bir eğitim ortamı oluşturabilmelidir (Başaran, 1974). Ancak düzey kümesi uygulamalarına bakıldığında bu doğal gelişim sürecine müdahale edildiği görülmektedir. Öğrenciler standart testlerden ya da öğretmen yapımı testlerden aldıkları puanlar doğrultusunda “en yakın” oldukları arkadaşları ile “aynı düzeyde olmamaları” gerekçesi nedeniyle ayrılmaktadırlar. Bu ayırım süreci ise alt düzey dersliğinin tembeller sınıfı olarak anılması, tembeller sınıfı ile konuşulmaması, onlarla arkadaşlık edilmemesine kadar varan etiketlemeleri de beraberinde getirmektedir.

Düzyer derslikleri uygulamalarının yapıldığı kimi okullarda belli aralıklarla uygulanan sınavlar doğrultusunda öğrencilerin buldukları düzey derslikleri değişmektedir. Ancak bu durumda öğrencinin yeni dersliğe alışmadığı ya da sınıfın bu öğrenciyi kabul etmediği durumlar oluşabilmektedir. Bu nedenle öğrenci “düzeyi bir üst” sınıfta olmayı gerektirse de o sınıfta kalmayı tercih etmektedir. Cash’in (1991) yaptığı çalışmada, öğretmenler, okuma sınıflarında öğrencilerin okumada ilerleme kaydetmelerine karşın ilk yerleştirildikleri okuma kümesinde kalma eğiliminde olduklarını; sınıflar arası geçişin çok az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da benzer bulguya rastlanmıştır. Alt düzey dersliğinde bulunan bir kız öğrenci bir üst sınıfa çıktığında arkadaşlık kuramadığı için yine eski sınıfına döndüğünü, bir erkek öğrenci ise sınıfının değiştirilmesine baştan karşı çıktığını belirtmişlerdir.

Öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, aynı öğretmenin alt, orta ve üst düzey dersliklerinde öğrencilere yönelik davranışlarının kısmen farklılaştığı görülmektedir. Öğrenciler, üst düzey dersliğinde sakin ve anlayışlı olan öğretmenlerin alt düzey dersliğine geldiklerinde daha gergin ve sinirli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin alt, orta ve üst düzey dersliklerindeki öğrencileri birbirleriyle karşılaştırdıkları yine araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Uygulama süreçlerine bakıldığında alt, orta ve üst düzey dersliğinde ders veren öğretmenlerin farkında olmaksızın farklı düzey dersliklerindeki öğrencilere ilişkin

önyargı (hızlı öğrenenler, yavaş öğrenenler vb.) geliştirdikleri ve akademik beklentilerinin de buna göre şekillendiği söylenebilir. Alt düzey dersliğinden bir öğrenci öğretmenlerinin davranışlarını “*Onlarda daha rahat ders işliyoruz diyorlar. Sizde 100 defa anlatsak yine anlamazsınız onlar 1 kere de anlıyorlar diyorlar. Onlarda farklı konulara, eğlenceye zaman ayırabiliyorlar. Bizde ayırmıyorlar*” ifadesi ile açıklarken, üst düzey dersliğinden bir kız öğrenci “*Bazen sınıfta çok gürültü olunca öğretmenimiz onlar bile bu kadar gürültü yapmıyor diyor*” ifadesi ile sınıflar arasında karşılaştırma yapıldığını da belirtmiştir.

Öte yandan öğrenciler arasında oluşturulan bu yarışma, öğretmenler arasında da ortaya çıkabilmektedir. Özellikle farklı düzey kümelerinde farklı öğretmenlerin ders verdiği durumlarda öğretmenler arası gizil bir rekabet yaşanmakta, üst düzey dersliğine ders veren öğretmenlerin hangi ölçütlere göre belirlendiği tartışılmaktadır. Öğretmenler arası oluşan bu ayrılığa ek olarak öğretmenlerin sınıfa hangi beklentilerle girdiği de öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Öğrencinin eğitim hayatının başında bir düzey kümesine yerleştirilmesi ile tüm öğrencilik hayatı bu düzeyle ölçülmekte ve değerlendirmeler bu düzeye ilişkin ölçütlerle yapılmaktadır (Wheelock, 1992). Dolayısıyla öğrencinin tüm geleceği etkilenmektedir. Alexander, Cook ve McDill (1978), De Grow (1964), Cash (1991) ve Oakes ve Guiton (1995) tarafından yapılan çalışmalarda alt düzey kümelerindeki öğrencilerin üniversiteye hazırlık programına katılmak için daha az istekli oldukları gözlenmiştir. Üniversiteye ilişkin beklentilerinin de, üst düzey kümelerindeki öğrencilere oranla çok düşük olduğu; üniversiteyi hedefleyenlerin de daha çok iki yıllık yüksekokulları tercih etme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Öğrenci görüşlerinin temel alındığı bu çalışmada da alt düzey dersliğinde yer alan sekizinci sınıf bir kız öğrencinin ifadesinin [*OKS den önce lise gezileri vardı. Bizimle birlikte her yere B ve C geldi. Örneğin fen lisesine giderken bizi götürmek istemediler nasılsa kazanamazsınız diye. Biz kargaşa çıkarınca mecburen götürdüler*] araştırma bulgularına paralellik gösterdiği söylenilebilir. Ayrıca düzey derslikleri, öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirmekten çok alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bir araya toplanması ve yetersiz eğitim almasına aracılık etmesi konusunda eleştirilmektedir. Öte yandan uygulamanın savunucuları ise üst düzey yeteneklere sahip öğrencilerin karma sınıflarda gerilediğini ve kaybolduğunu, bu nedenle de bir araya

getirilerek düzeylerine göre bir eğitim almaları gerektiğini öne sürmektedirler (Loveless, 1998:1).

Genel olarak bakıldığında öğrenci algılarına göre, düzey derslikleri uygulamasının üst düzey dersliklerinde akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, orta düzey dersliklerinde akademik başarı üzerinde etkisinin olmadığı, alt düzey dersliğindeki öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği söylenilebilir. Ayrıca yine öğrenci görüşleri temele alındığında, uygulamanın arkadaşlık ilişkileri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu çalışma ve alanyazındaki çalışmalara ilişkin bulgular ışığında düzey derslikleri uygulamasının akademik başarı ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkisinin ve beklentileri karşılama düzeyinin, ülkemizde tüm boyutlarıyla tartışılması gereği açıktır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, A. (1996). “İlköğretim Kurumlarında Seviye Sınıfları ve Uygulama”. Çağdaş Eğitim. Yıl.21, No.226, 36–38.
- Aldan-Karademir. Ç. (2007). “Düzey Dersliklerinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Akademik Başarıları ve Benlik Saygıları Üzerine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi: Aydın.
- Alexander, K.L.; Cook, M.; McDill, E.L. (1978). “Curriculum Tracking and Educational Stratification: Some Further Evidence”, American Sociological Review. 43 (February), 47-66.
- Başaran, E.İ. (1974). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Betts, J. R.; Shkolnik, J. L. (2000a). “The Effects of Ability Grouping on Student Achievement and Resource Allocation in Secondary Schools”. Economics of Education Review. 19, 1-15
- Betts, J. R.; Shkolnik, J. L. (2000b). “Key Difficulties in Identifying the Effects of Ability Grouping on Student Achievement”. Economics of Education Review. 19, 21-26
- Boaler, J.; Wiliam, D; Brown, M. (2000). “Students’ Experiences of Ability Grouping-Disaffection, Polarization and the Construction of Failure”. British Educational Research Journal. 26 (5). 631-648.
- Boerger, C. J. (2006). *Will Ability Grouping the Seventh Grade Students in Math Positively Impact Their BST Scores When They Take the Test in Eight Grade?* Unpublished

- Master Thesis, Winona State University Graduate Education Learning Community
Rochester, Minnesota 2005-2006. Volume I, pg.87
- Braddock, J.H.; Dawkins, M.P. (1993). *"Ability Grouping, Aspirations, and Attainments: Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988"*. Journal of Negro Education. 62(3), 324-336.
- Campoy, R. (2005). *Case Study Analysis in the Classroom: Becoming A Reflective Teacher*, Sage Publications.
- Carborano, W. (2005). *"Tracking, Students' Effort and Academic Achievement"*. Sociology of Education. 78 (1), 27-49.
- Cash, K. (1991). *"Perceptions of Selected Upper Elementary Public School Teachers Toward Grouping and Evaluation of Pupil Learning Progress in Reading"*, Dissertation Abstracts International. 52(6), 2000-A.
- Cheung C. K.; Rudowicz, E. (2003). *"Academic Outcomes of Ability Grouping Junior High School Students in Hong Kong"*. The Journal of Educational Research. 96 (4), 241-254.
- De Grow, G.S. (1964). *"A Study of The Effects of The Use of Vertical Reading Ability Groupings for Reading Classes As Compared With Heterogeneous Groupings in Grades Four, Five, and Six in The Port Huron Area Public Schools of Michigan Over a Three Year Period"*, Dissertation Abstracts International. 24(8), 3166-3167.
- Figlio, D. N., Page, m. E. (2002). *"School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Inequality?"*. Journal of Urban Economics. 51, pg. 497-514.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Düzey Kümeleri: Temeleğitim 2. Aşama Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. Adana. Baki Kitabevi.
- Hallinan, M., Kubitschek, W. N. (1999). *"Curriculum Differentiation and High School Achievement"*, Social Psychology of Education. Vol. 3, 41-62.
- Harrison, A.E. (1989). *"Ability Grouping: Practises and Perceptions of Elementary School Teachers"*. Dissertation Abstracts International. 50(5), 1199-A.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*, State University of New York Press.
- Hollifield, J. (1987). *"Ability Grouping in Elementary Schools"* www.eric.ed.gov, ED290542 1987-00-00
- Holmes C. T., Ahr, T. J. (1994). *"Effects of Ability Grouping on Achievement and Self-Concept of African-American and White Students"*. The Clearing House, Academic Research Library, 67 (5), 294-297.

- Irenson J., MacIntyre H. (2002). "With-in Class Ability Grouping: Placement of Pupils in Groups and Self-Concept". British Educational Research Journal. Vol. 28, 249-263.
- Karabacak , K. (2001). *İlköğretimde Seviye Gruplaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya
- Kulik J.A.; Kulik, C.-L.C. (1992). "Meta-Analytic Findings on Grouping Programs". Gifted Child Quarterly. 36(2), 73-77.
- Loveless, T. (1998). "The Tracking and Ability Grouping Debate". Thomas Fordham Foundation.
- Mills, T.R. (1993) "The Effects of Grouping in Rural Elementary Schools." Dissertation Abstracts International. 54(4), 1181-A.
- Nevi, C. (1991). *In Defence of Tracking." Taking Sides: Clashing Views on Controversial Educational Issues*. J.Wm. Noll (editör). Connecticut: The Dushkin Publishing Group, s.286-289.
- Oakes, J. (1995). "Two Cities' Tracking and Within School Segregation". Teachers College Record. 96(4), 681-690.
- Oakes, J.; Guiton, G. (1995). "Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions", American Educational Research Journal. 32(1), 3-34.
- Saleh, M. Lazonder, A. W., Jong, T. D. (2005). "Effects of With-in Class Ability Grouping on Social Interaction, Achievement and Motivation". Instructional Science, 33, pg. 105-119.
- Stake, R.E. (2000). "Case studies", *Handbook of Qualitative Research*, (Ed. Denzin ve Lincoln) 2. basım, Sage Publications.
- Slavin, R. E. (1990). "Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best Evidence Synthesis". Review of Educational Research, 60 (3), 471-499.
- Slavin, R.E. (1993). "Ability grouping in the Middle Grades: Achievement Effects and Alternatives" The Elementary School Journal. 60(3), 471-499. 89(5), 535-552.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı, N. (2000) *İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VanderHart, G. P. (2006). "Why Do Some Schools Group by Ability? Some Evidence From the NAEP". American Journal of Economics and Sociology. 65 (2), 435-462.
- Wheelock, A. (1992). *Cross the tracks: How 'untracking' can save America's schools*.
<http://www.middleweb.com/Whlcktrack.html>, erişim: 08.05.2008
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zimmer, R. (2003). “*A New Twist in the Educational Tracking Debate*”. *Economics of Educational Review*. 22, pg. 307-315.