

Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S. Çengel, M., Gömleksiz, M. (2016). Altıncı sınıfta elit sınıf uygulaması üzerine nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2060-2082.

Geliş Tarihi: 20/07/2016

Kabul Tarihi: 17/11/2016

## ALTINCI SINIFTA ELİT SINIF UYGULAMASI ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA\*

Ruken AKAR VURAL\*\*  
Serap YILMAZ ÖZELÇİ\*\*\*  
Meltem ÇENGEL\*\*\*\*  
Müfit GÖMLEKSİZ\*\*\*\*\*

### ÖZ

Bu çalışmayla, bir elit sınıf ve iki karma sınıfa sahip bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilerin düzey derslikleri (seviye sınıfları) uygulamasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini; elit sınıfta 22, birinci karma grupta 26, ikinci karma grupta 26 olmak üzere toplam 74 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada açık ve kapalı sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden ve açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası uygulamayı adil bulmamakta, karma dersliklerde yer alan öğrencilerin üçte ikisi, bu uygulamanın arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğrencilerin neredeyse tamamı, İngilizce dersi dışında, dersleri yürüten öğretmenlerin farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında öğrencilerden uygulamayı psikolojik değişkenler açısından değerlendirmeleri istendiğinde, özellikle karma dersliklerde yer alan öğrencilerin, “öğretmenlerin derslikler arasında ayırım yapmaları”, “kendini tembel hissetme-aşağı görme” gibi nedenlerle düzey derslikleri uygulamasının kendilerini psikolojik olarak olumsuz etkilediğini düşündükleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Düzey derslikleri, ilköğretim, durum çalışması, öğrenci görüşleri.

## A CASE STUDY ON ELITE (HONORS) CLASSROOM PRACTICE IN 6<sup>TH</sup> GRADE

### ABSTRACT

In this study, ability grouping practices have been examined based on students' opinions, who are studying in a school which has one an elite and two mixed level classes. The sample of the study includes totally 74 6<sup>th</sup> class students of which 22 students in the elite class, 26 students in the first mixed class and 26 students in the second mixed class. Data was gathered through a questionnaire consisting of open and closed-ended questions and interviews. The open-ended questions and interviews were analyzed with content analysis and descriptive analyses. More than half of the students think that the practice is not fair; two thirds of the students involved in mixed classrooms consider that this practice negatively affect the friendship relations. The students were asked to make an assessment of the ability grouping practices in the interviews. It is seen that when the students were asked to make an assessment of practices according to psychological variables, especially the students in the mixed classes indicated that the ability grouping practices affect them in a negative way because of teachers' different attitudes in different classes and they feel themselves as lazy.

**Key Words:** Ability grouping/Tracking/Streaming, primary school, case study, students' opinions.

\* Bu çalışma 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

\*\* Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, rakarvural@adu.edu.tr

\*\*\* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, syozelci@konya.edu.tr

\*\*\*\* Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, mcengel@adu.edu.tr

\*\*\*\*\* Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, mkomleksiz@gmail.com

## 1.GİRİŞ

Sanayi Devrimi, küreselleşme ve neo-liberal akımlar ile birlikte eğitim olgusu, bireyin çok yönlü gelişimi ve varoluşunun desteklenmesi yerine; piyasa ve sermayenin gereksinimleri doğrultusunda form değiştirmiş ve piyasa koşullarının gereksinim duyduğu birey profiline uygun eğitim programları tasarlanmaya başlanmıştır. Çocuk mümkün olan en erken yaşta eğitim kurumuna başlatılmış, potansiyeli belirlenmeye çalışılmış ve mesleki yöneltme sisteminin ihtiyaç duyduğu alanlara göre yapılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle de eğitim sistemi içinde öğrencilerin ayrıştırılması zorunlu hale gelmiştir. Eğitim sistemi içerisinde öğrenciler farklı biçimlerde ayrıştırılmaya başlanmıştır. Dreeben (1984) eğitim ortamı içinde öğrencilerin ayrıştırılmasını, farklı yeteneklere, başarı düzeyine ve becerilere sahip olmasına dayandırmakta, bu yolla öğrencilerin bireysel potansiyelinin gelişeceğine vurgu yapmaktadır. Öte yandan Durkheim'a göre toplum ancak üyeleri arasında belirli bir derecede benzerlik olduğunda ayakta kalabilir. Eğitim, bir arada yaşamak için gerekli temel becerileri, en baştan bireye kazandırarak bu benzerliğin sağlanmasında önemli bir araçtır.

Öğrenci ayrıştırmalarından en çok tartışılanı ya da en popüler olanı belki de “düzey derslikleri (seviye sınıfları)”dır. Eğitim tarihinde yaklaşık 150 yıllık bir geçmişe sahip düzey derslikleri uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri günümüzde de tartışılan konular arasındadır. Gerek ülkemizde gerekse dünyada zaman zaman eğitim programlarında uygulanması ve yaygınlaştırılması önerilmiş (MEB, 1995: 40, Akt, Yaşar, Gültekin, Erdem, Küçükyılmaz, Ersoy ve Koç, 2007), zaman zaman ise olumsuz etkileri tartışılmıştır (Oakes, 1985, Loveless, 1998). Uygulamanın savunucuları, öğrencileri yetenekleri doğrultusunda gruplamanın özellikle düşük seviyede yetenekli öğrencilerin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu, bu yolla öğrencilerin kendi seviyelerine göre yavaş adımlarla ilerleyerek daha başarılı olabileceklerini öne sürmektedir (Mills, 1999, Akt.: Boerger, 2006:9). Kulik ve Kulik'e (1992) göre, düzey kümeleri uygulamaları başarılı öğrencilerin başarısının daha da artmasını sağlarken, orta düzeydeki öğrencilerin başarılarına olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmamaktadır. Düşük seviyedeki öğrencilerin için hazırlanan programlar da onların kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Bu gerekçelerle düzey kümelerinin uygulamadan kaldırılmasını hata olarak değerlendirmektedir. Düzey kümesi uygulamalarına karşı olarak ortaya atılan görüşlere bakıldığında ise özellikle uygulamanın duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerinin tartışıldığı gözlenmektedir. Ansalone (2004, Akt.: Boerger, 2006:10)'e göre bu özellikle düşük seviyeli öğrencilerin öğrenmelerini sınırlayan ayrımcı bir uygulamadır. Düşük seviyedeki öğrencilere seyreltilmiş programlar aracılığı ile daha sınırlı bilgi sunulmaktadır. Wexler (1976), okulların ideolojik olarak nasıl hizmet ettiklerini anlamak için, “bilgi işleme” süreçlerine yakından bakmak gerektiğini belirtmektedir. Okullarda öğrencilerin seçimi ve organizasyon süreci ekonomik ve sosyal olarak katmanlı bir biçimde incelenmelidir. Çünkü bu süreçler gücü kimin elde bulundurduğunu göstermektedir. Apple'a (1990) göre okulda öğrenme-öğretme için oluşturulan ve her gün gerçekleştirilen faaliyetlerin öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanılması zorunludur. Öğrenciler arasında öğretimsel faaliyetler sırasında ortaya çıkartılan ayrıştırma kimi durumlarda öğretmenler arasında da bir sınıflamaya sebep olmaktadır. Bilişsel açıdan sıralamanın altı basamağında olduğuna karar verilen sınıflarda yine sıralamanın alt basamağından öğretmenler görevlendirilmektedir. Böylesi sınıflarda öğrenciler için olumlu rol model bulunmazken, düşük beklentili öğretmenler

ile öğrenme düzeyi daha da azalmaktadır (Mills, 1999, Betts ve Shkolnik, 2000, VanderHart, 2006: 436).

Öğrencilerin gereksinimlerine göre eğitim alabilmeleri düşüncesi ile ortaya çıkan düzey kümeleri zaman içerisinde kişiler arası ayrımın yasal yolu olarak kullanılmıştır. Düzey kümesi uygulamasının savunucularından Nevi (1987: 24) ise öğrencilerin kanun önünde eşit olabileceğini, ancak yetenekleri karşılaştırıldığında eşit olmadıklarını, uygun bir gruplama ile bireysel farklılıkların birbirlerine yaklaştırılabileceğini ve bunun da grupta yer alan tüm öğrenciler için daha fazla bilgiye ulaşmayı kolaylaştıracağını söylemektedir. Kulik'e göre (Akt.: McClure, 2007: 24) düzey kümeleri uygulaması zaten tek başına yeterli ya da etkili değildir. Bu uygulamanın öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi için öğrenciler düzeylerine uygun olarak hazırlanmış programlar ile eğitim görmelidir. Öğrenciler düzeylerine göre sınıflara ayrıldığında ve tüm gruplarda öğretim için aynı program kullanıldığında gruplar arasında akademik başarı açısından farklılaşma olmamaktadır. Ancak eğer her bir düzey sınıfı için düzeylerine uygun olarak programlar geliştirilir ve öğretimde bu programlar işe koşular ise özellikle üst düzey yetenekli öğrencilerin bulunduğu gruplarda akademik başarının arttığı görülecektir.

Düzey kümesi uygulamalarının eleştirilmesinin temelinde öğrencileri gruplara ayırma ölçütleri yatmaktadır. Zaman zaman öğrenciler öznel yargılar ya da yeteneğe ilişkin sınırlı düzeyde bilgi verebilen test sonuçlarına göre gruplandırılmaktadır. Bu gruplandırmanın aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin kafasında bir "etiketleme" sebep olduğu düşünülebilir. Bu etiketleme farklı düzey kümelerindeki öğrencilerden (hızlı öğrenenler, yavaş öğrenenler vb.) farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Öğrenci eğitim hayatının başında bir düzey kümesine yerleştirildikten sonra tüm öğrenciliği bu düzeyle değerlendirilmekte ve değerlendirmeler bu düzeye ilişkin ölçütlerle yapılmaktadır (Wheelock, 1992). Eleştirel kuramcılara (Michael Apple, Jean Anyon, Henry Giroux, Peter McLaren) göre de okuldaki her türlü farklı uygulama farklı sosyal sınıftaki öğrencilere farklı okullaşma türleri sunmaktadır (Margolis, vd., 2001). Özellikle demokratik eğitim bağlamında ve eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendirildiğinde bu durum düşündürücüdür.

Ülkemizdeki uygulamalara bakıldığında önceleri farklı eğitim kurumlarına hazırlık amaçlı dershanelerde kullanılan düzey dersliklerinin, zamanla MEB'e bağlı okullarda da kullanıldığı görülmektedir. Özellikle ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim okullarında öğrenciler akademik başarılarına göre dersliklere atanmaktadır. Genellikle yüksek başarılı öğrenciler "A" dersliklerinde yer almaktadır. Başarı sınıflamasına göre sınıflar B, C, D olarak devam etmektedir. Öğrenciler bu dersliklerde düzeylerine göre eğitim almaktadırlar. Öte yandan; MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2011 yılında 200/021 yazısında özel sınıfların oluşturulmaması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 03.01.2011). Sınav kazanmaya dayalı eğitimi sistemimizde açık ya da örtük olarak öğrencilerin gruplara ayrıldığı söylenilebilir. Uygulamanın olumsuz yönlerine yapılan vurguya rağmen "neden?" uygulamaya devam edildiğine ilişkin araştırmalar yurt dışında da devam etmektedir (Ansalone ve Biafora, 2010). Olumlu ve olumsuz etkileri tartışılan bu uygulamanın temel unsuru olan öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirilmesi önemli görüldüğünden böylesi bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Pek çok açıdan tartışmalı olan düzey derslikleri uygulamasının sonuçlarından en çok etkilenen grup hiç şüphesiz, öğrencilerdir. Onların bu uygulamaya ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi, düzey dersliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin fikir verebilir. Bu nedenle, çalışmanın temel amacı, düzey dersliğinin bir türü olan elit sınıf uygulaması gerçekleştirilen bir okulda öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini çeşitli açılardan ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Düzey dersliklerinin bir türü olan elit sınıf uygulaması gerçekleştirilen bir okulda;

- 1- Öğrencilerin bu uygulamaya yükledikleri anlam nedir?
- 2- Öğrencilerin sınıf belirlenme ölçütlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Öğrenciler uygulamayı adil bulmakta mıdır?
- 4- Öğrencilerin sınıflar arasındaki başarı farklılıkları ve sınıflar arası geçiş olanaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- Öğrencilerin elit sınıf uygulamasının akademik başarılarına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6- Öğrencilerin elit sınıf uygulamasının kendi psikolojilerine ve sosyal ilişkilerine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7- Öğrencilere göre ailelerinin elit sınıf uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel modelde gerçekleştirilen araştırma, desen olarak “tek durumlu örnek olay” çalışmasıdır. Çalışmanın verileri Aydın ilinde orta-üst sosyo-ekonomik statüde bir devlet okulunda 2008-2009 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. 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.

Ele alınan okulun, Aydın ilinde 82 öğretmen, 1300 dolayında öğrenci ve 24 dersliği bulunmaktadır. Okul, düzey dersliği uygulamasını açık olarak gerçekleştirilmesi bakımından ilgi çekicidir. Uygulama birkaç yıldan beri devam etmekte ve farklı şekillerde uygulanmaktadır. İlk yılda öğrencilerin ilkökul başarı notlarına göre üst, orta ve alt başarı gruplarına ayrılmışlardır. Farklı gruplardan gelen tepkiler üzerine, araştırmanın gerçekleştirildiği yılda ise, bir üst düzey dersliği ve iki karma sınıf oluşturulmuştur. Bir dersin dışında derse giren öğretmenlerin tümü aynıdır.

2008-2009 öğretim yılı bahar yarıyılında araştırma ekibi tarafından uygulamalar gerçekleştirilmiştir. okulda Kısmen retrospektif bir desen oluşturmak amacıyla, aynı okula 07 Temmuz 2015 tarihinde tekrar bir ziyaret gerçekleştirilmiş ve veri toplanan grupta ilgili bilgi istenmiştir. Okul yetkilileri, verileri üç yıl için arşivlediklerini bu nedenle ulaşılamayacağını belirterek araştırmacıyı okul rehber öğretmenine yönlendirmiştir. Bu yolla da hala aynı okulda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenle informal bir görüşme (21dk.) gerçekleştirilmiştir.

## 2.2. Katılımcılar

Araştırma örneklemini elit sınıfta 22, birinci karma grupta 26, ikinci karma grupta bulunan 26 olmak üzere toplam 74 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca görüşmelerin gerçekleştirildiği çalışma gurubunu ise elit ve karma dersliklerde öğrenim görmekte olan 18 (9 kız 9 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 33'ü (%44.6) kız iken, 41'i (%55.4) erkektir. Katılımcıların büyük bölümünün anne eğitim düzeyi lise (n=32, %43.2) ve üniversite (n=23, %31.1) iken, baba eğitim düzeyi de lise (n=27, %36.5) ve üniversite (n=25, %33.8) düzeylerinde odaklanmaktadır. Öğrencilerin annelerinin yarısına yakını çalışmamaktadır. Anne-babalarının mesleğini belirten öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında, annelerinin daha çok memur, öğretmen, hemşire olarak görev yaptıkları, babalarının da yine öğretmen, memur, mühendis, esnaf, işçi ve polis olarak çalıştıkları görülmektedir. Öğrencilerin ailelerin gelir ve yaşam standartlarına ilişkin algıları incelendiğinde, elit derslikte bulunan öğrencilerin görüşleri, “üst sosyo-ekonomik düzey” (%31,8, n=7), “orta sosyo-ekonomik düzey” (%40,9, n=9) ve “alt sosyo-ekonomik düzey” (%27,3, n=6) seçenekleri arasında dağıldığı; karma dersliklerdeki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise yanıtların genel olarak “üst sosyo-ekonomik düzey” ve “orta sosyo-ekonomik düzey” seçenekleri arasında dağıldığı görülmektedir.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla, öğrencilere ait demografik verileri ve açık uçlu soruları da içeren bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, öncelikle alanyazında düzey derslikleri kavramı farklı bakış açılarından ayrıntılı olarak incelenmiştir. İki yıl boyunca gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin informal gözlemler ve informal görüşmeler aracılığı ile bilgi toplanmış, bu bilgilerden yola çıkarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular ve sondalardan oluşan öğrenci görüşme formu taslağı, uzman görüşleri (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalından 2, sınıf öğretmenliği Anabilim Dalından 1, Türkçe eğitimi Anabilim Dalından 1) doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan form, her şubeden bir öğrenci ile görüşme yapılarak denenmiştir. Veri toplama araçlarının denenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile doğrudan ilintilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, elde edilen veriler dikkate alınarak, uygulama sonunda kullanılacak asıl görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, “görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmelerde, öğrencilerin uygulamaya ilişkin deneyimleri, görüşleri, kendilerinin ve ailelerin uygulamaya ilişkin duygularını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme formu 16 sorudan oluşmaktadır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen pilot görüşmeler ve okuldan edinilen bilgiler ışığında anket formu hazırlanmıştır. Anket formunun hazırlanması sürecinde de görüşme formunun hazırlanmasında izlenen yol izlenmiştir. 6 sayfadan oluşan ankette, 12'si kişisel bilgilerle ilgili olmak üzere, toplam 29 soru bulunmaktadır.

#### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket formlarından elde edilen veriler istatistik paket programı ile çözümlenmiş, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış form aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelere ait veriler ise, içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde araştırma soruları veya görüşme sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur. Bu süreçte önce veriler ayrıntılı şekilde betimlenir ve ardından yapılan bu betimlemeler görüşme verilerinin yapılan doğrudan alıntılar kullanılarak açıklanır (Cansız Aktaş, 2014). İçerik analizi ise genel olarak veriye “anlam vermek” olarak ifade edilebilir (Hatch, 2002). Bu süreç, verinin anlamını dışarı aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir. Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tümdengelim arasında ileri ve geri adım atmayı içeren karmaşık bir süreçtir (Merriam, 2013). Veri analizi sürecinin başında, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş görüşmeler satır satır kelime işlemci programına (Word) kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler açık kodlamalar ile kodlanmıştır. Açık kodlamalardan yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulması tümevarımsaldır. Bu sürece detaylandırılmış veri parçaları ya da bölümleriyle, bir araya getirilmiş veri kümeleriyle başlanır, daha sonra bu kümeler adlandırılır. Bu bir tema, kategori ya da bulgu olabilir. Tümevarımsal şekilde başlayan analiz süreci, analiz sürecinin sonuna doğru tümdengelim hale dönüşür (Merriam, 2013). Elde edilen temaların tüm verileri destekleyip desteklemediği kontrol edilmiştir.

Araştırmanın temaları belirlenirken, öncelikle alanyazına dayalı olarak geliştirilen sorulara ilişkin betimsel analiz yapılmış ve temalar belirlenmiştir. Bu sürece paralel olarak içerik analizi de gerçekleştirilmiş, böylelikle olası yeni temalar ortaya çıkarılmıştır. Kategoriler, temalar ya da bulgular araştırma sorularına cevap verebilir nitelikte olabilir (Merriam, 2013). Dolayısıyla bu araştırmada belirlenen her bir alt problemin ortaya çıkan temalara ilişkin olduğu söylenebilir.

Bulgularına raporlaştırılması sırasında “Elit Derslik” için ED, “Karma 1. derslik” için K1D, “Karma 2. Derslik” için K2D kodları kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmada alt problemler, ortaya çıkan temalar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Dolayısıyla bulgular bölümünde, “öğrenciler tarafından düzey dersliği uygulamasına yüklenen anlam”, “düzey dersliği oluşturma ölçütleri”, “düzey dersliği uygulaması adil mi?”, “düzey dersliğinde bulunma nedenleri ve memnuniyet”, “düzey dersliklerindeki başarı farklılıkları”, “düzey dersliklerinin lakapları”, “düzey dersliklerinin öğrenci başarısına etkisine ilişkin algı”, “karma derslikte olma durumunda öğrenci başarısı”, “düzey dersliklerinde arkadaşlık ilişkileri”, “düzey dersliklerinde öğretmen davranışları”, “düzey dersliklerinin öğrenci psikolojisi üzerindeki etkileri”, “ailelerin görüşlerine ilişkin öğrencilerin algıları”, “düzey derslikleri uygulaması devam etmeli mi?” başlıklarına yer verilmiştir.

#### Öğrenciler Tarafından Düzey Dersliği Uygulamasına Yüklenen Anlam

Düzey dersliğini; elit derslikte yer alan öğrencilerin %90,9’unun (n=20), karma dersliklerde yer alan öğrencilerin ise % 61,2’sinin (n=16) “öğrencilerin derslerdeki

başarılarına göre farklı sınıflara ayrılması” olarak tanımladığı görülmektedir. Öğrencilerin %68,9’u (n=51) uygulamanın “öğrencilerin sevdikleri derse göre sınıflara ayrılması” olarak tanımlanması fikrine katılmamaktadır. Elit derslikte yer alan öğrencilerin yaklaşık %77,3’ü (n=17), karma dersliklerde yer alan öğrencilerin ise %51,4’ü (n=13) uygulamayı “seviye belirleme sınavlarından aldıkları puanlara göre farklı sınıflara ayrılma” olarak tanımlamaktadır.

Öğrenciler ile yapılan görüşme bulgularına bakıldığında ise; öğrencilerin düzey dersliği uygulamasını sınav sonucuna (n=3), beşinci sınıf karne notuna (bir öğrenci) ya da başarı durumuna (n=15) göre başarılı öğrencilerin seçilerek bir sınıfa toplanması olarak tanımladıkları görülmüştür. Aşağıda düzey dersliğinin anlamına ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir:

\* K: Çalışkanları bir arada, tembelleri bir arada tutma. Şu anda bu okulda var bence ama yok diyorlar. Sınavlarda bütün çalışanları c’lerde toplamışlar. Diyorlar ki karışık. Nedense bütün sınıflardaki çalışanlar c de (K1D, O<sub>6</sub>).

\* E: 5. sınıfa kadar yapılmadı. Şimdi 6C’ler seçme oldu. Arda o sınıfta genellikle okul birincisi oluyor. Başarıları 6C’ye alındı. Eski sınıflara göre 5B dekiler 6Bye alındı. 5A 6Aya alındı. Bunlardan birkaç kişi ve yeni gelenler 6Cye alındı. Matematik öğretmenimiz bizim sınıf öğretmenimiz ona sorduk. O sınıf seçme sınıf mı diye. O da doğru ama siz isterseniz onları geçebilirsiniz dedi (K2D, O<sub>14</sub>).

\* K: ... Burada (düzey dersliği uygulaması) var. Başarıları bir sınıfa topladılar. Başarıları bence konuyu daha iyi veriyorlar, ama diğer sınıflara biraz daha hafifletilmiş olarak veriyorlar (ED, O<sub>11</sub>).

\* E: Sınıf ayrılıyor. O sınıf ayırımında çalışanlar bir yere, ortalar bir yere, tembeller bir yere geliyor. O sınıfta çalışanların olduğu yer 6C, ortalar da 6B ve 6A. Ama C en çalışkan öğrenciler. Çok ayrımcılık oluyor (K1D, O<sub>9</sub>).

### **Düzey Dersliği Oluşturma Ölçütleri**

Genel olarak bakıldığında; elit derslikte ve karma dersliklerde yer alan öğrencilerin, düzey dersliklerinin oluşturulması sırasında “ailenin ekonomik durumu”, “anne-baba mesleği” ve “köyden geliş-gidiş yapma”nın ölçüt olarak kullanılmadığı konusunda benzer görüşe sahip oldukları görülmektedir. Ancak “milli eğitim bakanlığı tarafından yapılan seviye belirleme sınavının ölçüt olarak kullanılması ifadesinde öğrenci görüşleri farklılaşmaktadır. Elit derslikte yer alan öğrencilerin %57,1(n=12)’i karma 1 dersliğinde yer alan öğrencilerin % 42,3 (n=11)’ü bu görüşe katıldıklarını belirtirlerken; karma 2 dersliğinde yer alan öğrencilerin tamamı (%100,0) seviye belirleme sınavının ölçüt olarak kullanılmadığını belirtmişlerdir. Elit derslikte yer alan öğrenciler dersliklerin oluşturulması sırasında birincil ölçüt olarak beşinci sınıftaki karne notlarının kullanıldığını düşünürken (%86,3, n=19), karma 1 dersliğinde yer alan öğrenciler dersliklerin oluşturulmasında karne notu (%48, n=12) ve öğretmen görüşlerinin (%42,0, n=9) etkili olduğunu düşünmektedir. Karma 2 dersliğinde yer alan öğrencilere ilişkin bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin sınıfların oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin belirgin fikirlerinin olmadığı, ancak sınıf oluşturulmasında kullanılmayan ölçütlere ilişkin fikir sahibi oldukları görülmektedir.

Altıncı sınıf öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin düzey dersliği oluşturma ölçütlerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar “karne notları, sınav sonuçları ve davranış notları/öğretmen görüşleri” başlıkları altında toplanmaktadır. Görüşmeye katılan on sekiz öğrenciden ikisi ölçütlere ilişkin fikri olmadığını ifade etmiştir. Diğer öğrenciler ise dersliklerin beşinci sınıf karne notlarına göre oluşturulduğunu (sekiz öğrenci), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavlardan alınan puanlara göre oluşturulduğunu (iki öğrenci) ya da her ikisinin birden ölçüt olarak kullanıldığını belirtmişlerdir (üç öğrenci). Dört öğrenci karne notu, sınav puanı gibi ölçütlerin yanında davranış notu ya da öğretmen görüşlerinin de dersliklerin oluşturulmasında ölçüt olarak kullanıldığı ifade etmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

\* K: Beşinci sınıftan sonraki notlara bakılarak oluşturuluyor, davranış notlarına. Okulda ilk gün... Okula gelmiştik tören alanında herkesi sıralıyorlardı. Tüm çalışanlar C sınıfa gitti. Sınıfa geldiğimizde zaten çalışanların hepsi C sınıfına gitmişti.(K1D, O<sub>1</sub>)

\* E: Bize karne not ortalaması 90’ın üzerinde olanlar alınacak dendi. Hayır doğru değil. Mesela bazı arkadaşlarım başarılı değil ama iyi sınıfa alındı. Onunla dalga geçtiler psikolojisi bozuldu. Yıl içinde sınıf değiştirebilen bir iki kişi oldu. 6C’ye geçtiler. Bizim sınıfa gelen olmadı. Müdür yardımcısı ile arası iyi olanlar da geçti. (K2D, O<sub>10</sub>).

\* K: Geçtiğimiz sınavlar (Milli eğitim sınavları), kontenjanları, okul sınavlarına balkıyor. Çocuğun davranış notuna balkıyor. Davranışlarına e-okulda görülen öğretmenin o çocuğa göre görüşü (K1D, O<sub>7</sub>).

#### **Uygulamanın Adil Olup Olmadığına İlişkin Görüşler**

Öğrencilere “düzey dersliği uygulamasını adil bulup bulmadıkları” sorulmuştur. Ankete katılan 74 altıncı sınıf öğrencisinin yaklaşık üçte biri (25 öğrenci) uygulamayı adil bulduklarını belirtirken diğer üçte ikisi (49 öğrenci) düzey derslikleri uygulamasını adil bulmadıklarını belirtmişlerdir. Uygulamayı adil bulduğunu ifade eden öğrencilere gerekçeleri sorulmuştur. Yaklaşık yarısı karma dersliklerde olan bu öğrencilerin yanıtları incelendiğinde öğrencilerin çalışanın / hak edenin ödüllendirilmesi gereği (on bir öğrenci), yarıştan kopmama / sürekli yarış halinde olma isteği (iki öğrenci) ve başarıyı arttırmak (dokuz öğrenci) gibi gerekçelerle uygulamayı adil bulduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

\* E: Seviye sınıfı olunca hiçbir kimsenin zamanı ve bilgisi israf edilmemiş oluyor (ED, O<sub>2</sub>).

\* K: Böyle olunca en azından tembeller veya derslerine çalışmayanlar, çalışanları etkilemiyor bu yüzden iyi (K1D, O<sub>6</sub>).

\* E: her çalışan aynı sınıfta olursa ders sürükleyici gider ama karışık olursa çalışanlar dersten soğuyabilir (K2D, O<sub>5</sub>).

Düzey dersliği uygulamasını adil bulmayan altıncı sınıf öğrencilerinin çoğunluğunu (52 öğrenci) karma dersliklerde yer alan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilere görüşlerinin nedenleri sorulduğunda yanıtların; uygulamanın öğrencilerin psikolojileri / moral ve motivasyonu üzerinde olumsuz etkisinin olması (17 öğrenci), dersliklerin oluşturulması sırasında kullanılan ölçütlerin net olmaması (5 öğrenci) ve elit derslik dışındaki dersliklerde öğrenciler için iyi örnek olmaması (iki öğrenci) başlıklarında toplandığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin uygulamanın psikolojilerini

olumsuz yönde etkilediğini düşündükleri söylenebilir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

- \* E: Bazı öğrenciler başarısına göre ayrılmıyor, ailelerin isteğiyle ayrılıyor (K2D, O<sub>14</sub>).
- \* K: Değil, çünkü bizim seviyemiz düşüyor. Onların seviyesi yükselirken bizim seviyemiz düşüyor. Çünkü aramızda neredeyse hiç çalışkan yok. Yani normal durumdayız biz. Birkaç çalışkan olsa daha da iyi olabiliriz (K2D, O<sub>3</sub>).
- \* K: bir sınıfta en iyileri bulunuyor. Örneğin ben en iyi sınıftayım fakat diğer sınıflarda orta derece ve kötülerden oluşuyor. Onlarda bizim yanımızda olsaydı bize örnek olup çalışıp başarılılardı (ED, O<sub>18</sub>).
- \* E: Öğrencilere çalışkan sıfatı konularak arkadaşlarından ayrılması moral bozucu bir şey (K2D, O<sub>10</sub>).

### Düzey Dersliğinde Bulunma Nedenleri ve Memnuniyet

Öğrencilerin buldukları düzey dersliğinden memnun olma durumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, özellikle karma 2 dersliğinde olan öğrencilerin % 88,5 (n=23)'inin dersliklerinden memnun olmaları dikkatleri çekmektedir. Aynı şekilde bu derslikte yer alan öğrencilerin % 96,2 (n=25)'si, elit derslikte yer alan öğrencilerin %81,8 (n=18)'i karma 1 dersliğinde yer alan öğrencilerin ise %61,5 (n=16)'i "kendimi bu sınıfa ait hissetmiyorum" ifadesine "hayır" yanıtını vermişlerdir. Ayrıca, dersliklerin oluşturulma ölçütlerine ilişkin bulgulara paralel olarak öğrenciler, elit ya da karma derslikte bulunmalarını yaramazlıklarına (%91,9, n=68), ailelerinin ekonomik durumlarına (%94,6, n=70) ya da okul kurallarına uymamaya (%91,9, n=68) bağlamamaktadırlar.

Yapılan görüşmelerde öğrencilere "bu derslikte olmaktan memnun musun? Bu derslikte olmak sana ne hissettiriyor?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci yanıtlarına bakıldığında kendini bulunduğu dersliğe ait hissedene ya da dersliğinden memnun olan öğrencilerin memnuniyetlerin akademik gerekçelere değil, arkadaşlık ilişkilerine bağladıkları görülmüştür. Öğrencilerin memnuniyet nedenleri "arkadaşlarla daha iyi anlaşma", "yardımlaşma" ve "yeni arkadaşlar kazanma" başlıkları altında toplanmıştır. Karma 1 dersliğinde yer alan bir kız öğrenci ise bulunduğu dersliğin kendisine "*normallik, normal bir öğrenci olma*" hissi verdiğini ifade etmiştir.

- \* K: Memnunum. Ben zaten 6C'deydim. Ben çok çalışkan değilim de normalim. Bu sınıftan daha memnunum. (K2D, O<sub>12</sub>)
- \* E: Sınıfımdan memnunum. 6C'de olmak istemezdim. Arkadaşlarım çok iyi (K1D, O<sub>4</sub>).
- \* K: Memnunum diyemem ama bu sınıfın bir parçası olduğundan eminim. Bu sınıftayım. Şu anda geriye gidebilsem derslere çalışıp 6B ya da 6C'e gidebilmeyi çok isterim (ED, O<sub>11</sub>).

Ankette yer alan açık uçlu soruya ise karma 1 dersliğinde olan bir öğrenci "davranışlarım kötü olduğu için bu sınıfta olabilirim" şeklinde yanıt vermiştir.

### **Düzyer Dersliklerindeki Başarı Farklılıkları**

Görüşmelerde öğrencilere, elit derslik ile karma dersliklerde yer alan öğrenciler arasında başarı yönünden büyük fark olup olmadığına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Öğrenci yanıtları incelendiğinde yedi öğrencinin derslikler arasında başarı yönünden fark olduğunu düşündüğü görülmüştür. Öğrenciler bu düşüncelerini not ortalamaları (üç öğrenci) ve sınavlardaki puanları (dört öğrenci) arasındaki farklılara dikkat çekerek açıklamışlardır. Karma dersliklerde yer alan beş öğrenci derslikler arasında başarı yönünden fark olmadığını söylerken, karma 1 dersliğinde yer alan bir öğrencinin farkını kaynağına ilişkin açıklamaları şöyledir:

\* Evet dershaneye gidiyorlar. Onun için fark oluyor. Dershaneye herkes gitmek ister başarılı olmak için, ama paraları olmadığı için gidemiyorlar. Ben de gitmiyorum.

Aynı soru öğrencilere anket formunda açık uçlu olarak da yöneltilmiştir. Farklılığın olduğunu düşünen altıncı sınıf öğrencilerinin üçte biri (on yedi öğrenci) elit derslikte, diğerleri ise karma dersliklerde yer almaktadır. Elit derslikte yer alan öğrenciler başarı yönünden farklı olduklarını sınavlardan daha yüksek puan aldıklarını-daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını ve daha çok çalıştıklarını belirterek açıklamışlardır. Bir öğrenci ise derslikler arasındaki farkı “*ilk olarak yazılı sorularının kolaylıkları arasında, bir de alınan notlar arasında fark var*” şeklinde ifade etmiştir. Karma dersliklerde yer alan öğrencilerde benzer açıklamalarda bulunmuşlar ve okullarında bulunan bir altıncı sınıfın başarı yönünden kendilerinden farklı olduğunu (yirmi sekiz öğrenci) ifade etmişlerdir. Derslikler arasında fark olduğunu düşünen öğrencilerin görüşlerinden alıntılar ise şu şekildedir:

\* E: Evet var. Bizim sınıfta en fazla bir sınavdan 6-7 yanlış yapan varsa onların sınıfında en fazla 1-2 yanlış yapanlar var. 6B’yi bilmiyorum ama onlarda öyle çalışkanlık durumuna göre ayırma yok zaten. Sadece 6C’de var. 6C’dekiler daha çok çalışıyorlar (K1D, O8).

\* K: Bence var. Bizde en yüksek bir fatih var. O da 390-400 ler de oluyor. Ama 6C’lerde 490 alanlar var. Çok var. Mesela bir sınavda yapılan sonuçları çıkarmıştı. Sabah çıkarmıştı onları bizden hiç çıkan olmadı ama 6C’den çok çıkan vardı (K2D, O12).

\* K: Var tabii. C’dekiler okulda ve MEB sınavlarında iyi dereceleri var. 5.sınıftaki öğretmenler tarafından çok sevilen öğrenciler. Ama düzeyi 300-400 öğrencileri A’ya toplamışlar. Çok fark var (K1D, O6).

\* E: İleride bir meslek sahibi edindiğimizde aramızda çok fark olacak (K2D, O14).

Ankette yöneltilen açık uçlu soruya yanıt veren on dört öğrenci derslikler arasında başarı yönünden fark olduğunu düşünmediğini belirtmiştir. Dördü elit derslikte olan bu öğrenciler herkesin eşit olduğunu (on öğrenci) ve çalışırsa herkesin başarılı olabileceğini (üç öğrenci) ifade etmişlerdir.

### **Düzyer Dersliklerinin Lakapları**

Dersliklere verilen adlara ilişkin öğrenci görüşleri sınıflara ve öğrencilerin bulunduğu düzey dersliğine göre farklılık göstermektedir. Altıncı sınıfların yaklaşık onda altısı (%59,5, n=44) dersliklere ad verilmediğini düşünmektedir. Görüşme bulgularına bakıldığında daha çok elit dersliklere ad verildiği söylenebilir. Dersliklere ad verildiğini

belirten öğrencilerin tamamı elit sınıfa “inek” dendiğini söylemişlerdir. İki öğrenci, karma dersliklere “tembeller”, “boş kafalar” “tembel tenekeler” gibi adların verildiğini belirtmişlerdir.

### **Düzyer Dersliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Algı**

Elit derslikte yer alan öğrencilerin, uygulamanın derslerdeki başarılarını arttırdığını (%72,7, n=16), sınavlara daha iyi hazırlanmalarını sağladığını (%86,4, n=19) ve lise seçimlerini etkilediğini (%81,8, n=18) ifade ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak karma 2 dersliğinde yer alan öğrencilerin çoğunluğu ise uygulama ile tembellerin daha tembel, çalışkanların daha çalışkan olduğu ifadesine (%76,9, n=20) ve uygulamanın başarılarını değiştirmediği (%68,0, n=17) ifadesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğrenciler düzey derslikleri uygulamasının meslek ve lise seçimlerini etkileyeceğini de düşünmemektedir.

Anket bulgularına paralel olarak yapılan görüşmelerde de on beş öğrencinin yedisi düzey derslikleri uygulamasının derslerdeki başarılarını etkilemediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. İki elit derslikte, diğerleri karma dersliklerde olan bu öğrenciler “derslerdeki başarının öğrencinin kendisine bağlı olduğunu, uygulamanın buna etki etmediğini” düşünmektedir. Karma dersliklerde yer alan dört öğrenci uygulamanın “çalışkanları daha çalışkan tembelleri ise daha tembel yaptığı” görüşünderken yine karma dersliklerde yer alan üç öğrenci uygulamanın başarısını azalttığı görüşündedir. Karma 1 dersliğinde yer alan bir öğrenci ise uygulamanın başarısını arttırdığını düşündüğünü belirtmiştir.

Aşağıda öğrenci görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

\* K: A sınıfında olmak kötü bir şey ama ben burada öğrendim ki çalışmazsan hiçbir şey yapamazsın. Başarım arttı. Dershanede her ay yapılan GBS sınavları var. 15-18 alıyorum ama C’de olan arkadaşım benim altımda alıyor (K1D, O<sub>7</sub>).

\* E: Tüm öğretmenler zaten aynı düzeyde eğitim veriyorlar. Bence biz de öyle çalışırsak onlar gibi iyi olabiliriz. Herkes iyi olabilir (K1D, O<sub>9</sub>).

\* K: Aynı bilgiler veriliyor ama onların daha çok üzerine gidiyor öğretmenler. O yüzden onlar daha başarılı oluyor. Onlar bizden daha çok çalışıyor (K2D, O<sub>16</sub>).

Öğrencilere “karma derslikte yer alsalardı başarılarının değişip değişmeyeceğine ilişkin görüşleri” hem anket formunda açık uçlu soru olarak hem de görüşmeler esnasında sonda olarak sorulmuştur. Öğrencilerin anket formundaki yazılı ifadeleri incelendiğinde elit derslikte yer alan öğrenci görüşlerinin değişmezdi (%36,4 n=8) seçeneği ile azalardı (%36,4 n=8) seçeneklerinde yoğunlaştıkları, öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte birinin ise (%27,3 n=6) karma derslikte bulunması durumunda başarısının artacağını düşündüğü görülmektedir. Karma dersliklerde yer alan öğrencilerin görüşleri ise genel olarak başarılarının değişmeyeceği yönündedir. Karma 1 dersliğinde yer alan öğrencilerin % 53,8’i, karma 2 dersliğinde yer alan öğrencilerin ise % 69,2’si karma dersliklerde olmaları halinde derslerdeki başarılarının değişmeyeceğini düşünmektedir.

Anket formunda düşüncelerini bu şekilde ifade eden öğrencilerle yapılan görüşmelerde farklı bulgulara rastlanmıştır. Görüşmelerde bu soruyu yanıtlayan on bir öğrenciden, karma dersliklerde yer alan dört öğrenci başarılarının artacağını düşündüklerini belirtirken, beş öğrenci “daha çekingen olma”, “hırs yapmama” gibi nedenlerle

başarılarının düşeceğini belirtmiştir. İki öğrenci ise başarılarının değişmeyeceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda verilmiştir:

\* K: Hayır. C'lere gideceğim diye daha çok çalışıyorum. Şimdi giderek daha başarılı oluyorum (K1D, O<sub>1</sub>).

\* E: Bence böylesi daha iyi oluyor. Anlamadığım bir şeyi sormaktan çekinmiyorum. Anlamadığımı sormaktan çekinebilirdim. Tanıdığım için çekinmiyorum. Çok büyük farklılık olacağını sanmıyorum ama olurdu. Olumsuz yönde olurdu. Sınıfın çoğunluğu anlayıp ben anlamadığımda öğretmen anlayamayan vardı diye sorsa ben anlamadım diyemezdim (K1D, O<sub>9</sub>).

### **Düzy Dersliklerinde Arkadaşlık İlişkileri**

Öğrencilerin yanıtları genel olarak incelendiğinde, uygulamanın öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini etkilemediği ve arkadaşlık ilişkilerini “iyi” olarak nitelendirdikleri, bunu da zaten beşinci sınıftan herkesin birbirini tanıyor olmalarına bağladıkları söylenebilir. Soruyu yanıtlayan on beş altıncı sınıf öğrencisinden yalnızca ikisi arkadaşlıklarının düzey kümesi uygulamasından kötü etkilendiğini, artık eski sınıflarındaki arkadaşları ile daha az görüştiklerini ifade etmişlerdir.

\* K: Bize kötü bakmıyorlar ama bizden daha üstün gibi davranıyorlar. Mesela oyun oynarken birlikte bir şey olduğunda cevap verdiğimizde hemen bilgiyi karıştırıyorlar. İsim taktıklarını, kendi aralarında dalga geçtiklerini biliyorum ama bize söylemiyorlar (K2D, O<sub>12</sub>).

\* E: Üst sınıftaki öğrenciler alt düzeydeki öğrencilerle arkadaşlık yapabiliyor (ED, O<sub>13</sub>).

\* K: Ben 6B'de olduğum için 6A'lardaki geçen sen eki en iyi arkadaşımdaydım ayrıldım (K2D, O<sub>16</sub>).

\* E: Birkaç senedir arkadaşlarına alışmış olan bir kişi, arkadaşlarından ayrıldığında kendini yalnız hissediyorsun (K2D, O<sub>10</sub>).

### **Düzy Dersliklerinde Öğretmen Davranışları**

Farklı dersliklerdeki öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında altıncı sınıf öğrencilerin, öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerinin buldukları dersliğin düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Elit düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin % 54,5 (n=12)'i, karma 2 dersliğinde yer alan öğrencilerin %69,2 (n=18)'si öğretmenlerinin herkese eşit davrandığını belirtirken karma 1 dersliğindeki öğrencilerin % 69,2 (n=18)'si bunun aksini düşünmektedir. Karma 1 dersliğinde yer alan öğrenciler öğretmenleri tarafında başka sınıflarla karşılaştırıldıklarını (%73,1, n=19), ne yaparlarsa yaparsınlar öğretmenlerinin gözüne giremediklerini (%54,5, n=12) ve sınıflarında öğretmenlerinin sinirli ve gergin olduklarını (%57,7, n=15) belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında konuların ayrıntılı olarak açıklanması ve gerekli hallerde derslerin laboratuvarında işlenmesi her üç derslikteki öğrencilerin aynı görüşte olduğu ifadelerdir. Altıncı sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da anket bulguları ile paralellik göstermektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin bir kısmı (yedi öğrenci) öğretmenlerinin herkese eşit davrandığını düşünürken bir kısmı da farklı dersliklerde farklı tutum ve davranış sergilediklerini (sekiz öğrenci) düşünmektedir. Dersliklere göre verilen yanıtlar incelendiğinde özellikle karma dersliklerde yer alan

öğrencilerin (sekiz öğrenci) matematik, müzik ve İngilizce farklı davrandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Elit derslikte yer alan öğrenciler (iki öğrenci) ise bu farklılığı “daha iyi olmamız için bizi daha çok zorluyorlar” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen davranışları ile ilgili öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

\* E: Evet karşılaşıyorlar. Mesela müzik öğretmeni 6C için diyor arkadaşlarımız sessiz davrandılar daha iyisini yaptılar, siz daha yapamadınız diyorlar. Arkadaşlarımız çalışmada çalışkan davrandı siz yapamadınız diyorlar (K1D, O<sub>4</sub>).

\* K: İngilizce öğretmeni karşılaşıyor. Rahatsız olmuştuk. Onlar daha sessiz, ödevlerini daha güzel yapıyorlar diye. Ama farklı davranmıyor öğretmenler (K1D, O<sub>6</sub>).

\* E: Mesela U. hoca onlara daha yumuşak davranıyor, onların sınıf öğretmeni. Bize sürekli bağıyor. Çok konuştuğum için çok bağıyor. Bize çok kızılıyor. R. hoca fen öğretmeni 6C'ye daha iyi davranıyor. Ama bizim Türkçe öğretmenimiz hepimize eşit davranıyor (K2D, O<sub>5</sub>).

\* K: Oluyor. Mesela .... öğretmenimiz 6B'nin öğretmeni. Onlara hiç kızmıyor, bize gelince hep sinirli oluyor. Bize bağıyor. Ama haklı da bizim sınıftakiler öğretmeni hep sinir ediyorlar. Ya birbirlerine kötü laf söylüyorlar ya da ses çıkarıyorlar (K1D, O<sub>1</sub>).

Ayrıca karma 2 dersliğinde yer alan bir öğrenci elit düzey dersliği lehine yapıldığını düşündüğü ayrımcılığı şu şekilde ifade etmiştir.

\* K: ....İngilizce öğretmeni vardı. Şimdi gitti. O bazen C'lere diyormuş B'ler sizden daha uslu diyormuş. Bize de C'leri uslu diyordu. Bir de ders programında bizim matematik derslerimin öğleden sonra. Öyle hiç güzel olmuyor. C'lerinkisine bakıyoruz 1-2 falan. Öğleden sonra ders hiç işlenmiyor. Matematiğe sabahtan girmek daha güzel oluyor. Ailelerimiz gelip konuşmuştu bizim ama bir şey değişmedi. Mesela bizim matematik öğretmeni var. Bence o onlara daha iyi davranıyor. Bize kızıyor falan ama onlara daha iyi davranıyor bence.

### **Düzyer Dersliklerinin Öğrenci Psikolojisi Üzerindeki Etkileri**

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrencilerden düzey dersliği uygulamalarına ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu değerlendirmeleri incelendiğinde özellikle karma dersliklerde yer alan öğrencilerin, “öğretmenlerin derslikler arasında ayırım yapmaları”, “kendini tembel hissetme-aşağı görme” gibi nedenlerle düzey derslikleri uygulamasının psikolojilerini olumsuz etkilediğini düşündükleri görülmüştür. Görüşme bulgularına genel bakıldığında elit derslikte yer alan öğrencilerin uygulamayı daha çok akademik yönü ile değerlendirdikleri, “başarılı olma, çok çalışma hissi” nedeni ile olumlu etkilendiklerini düşündükleri söylenebilir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

\* K: Seçme sınıf olduğu zaman da hem bizim psikolojimiz bozuluyor, hem okulun seviyesi düşüyor. Tembeller bir yerde olunca okulun seviyesi de düşüyor. Onların daha iyi olması –bazen matematik öğretmeni ayrımcılık yapıyor söylediğim gibi- niye bize de öyle davranmıyorlar diye üzülüyoruz (K2D, O<sub>16</sub>).

\* E: Çocuklar ayrıldıklarını bilseler üzülürler. Çalışkanlar sınıfında olanlar mutlulardır. Sınav sonuçlarına, ailelerinin ilgilerine bakınca mutlulardır (K2D, O<sub>10</sub>).

### Ailelerin Görüşlerine İlişkin Öğrencilerin Algıları

Bulgulara genel olarak incelendiğinde elit derslik ve karma dersliklerde yer alan öğrencilerin ailelerinin uygulamadan haberdar oldukları ve evde konu ile ilgili konuşmaların yapıldığı söylenebilir. Öğrenci algıları doğrultusunda ailelerin görüşleri değerlendirildiğinde aile görüşlerinin öğrencinin bulunduğu düzey dersliğine göre değiştiği görülmektedir. Elit derslikte bulunan öğrencilerin ailelerinin beşte dördü uygulamayı adil bulmakta (%81,0), öğrenciler için yararlı olarak (%100,0) değerlendirmekte ve uygulamanın kaldırılmasını da istememektedir (%90,9). Karma düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin velilerinin görüşlerinin ise daha çok uygulamanın olumsuz etkileri üzerinde odaklandığı görülmektedir. Özellikle karma 2 dersliğinde yer alan öğrencilerin velilerinin yarısı (%53,8) uygulamanın öğrencilerin psikolojilerini bozduğunu düşünmektedir. Konuya ilişkin görüşme bulgularına bakıldığında karma dersliklerde yer alan öğrencilerin ailelerinin uygulamayı uygun bulmadıkları ancak değiştirilmesi yönünde bir girişimde bulunmadıkları görülmektedir. Öğrenci algıları doğrultusunda incelendiğinde; biri elit derslikte, ikisi karma derslikte toplam üç öğrencinin velisi ise uygulamayı okul ve öğrencilerin başarısı için uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci yanıtlarından örnekler aşağıda verilmiştir:

\* K: Ailem de iyi değil diyor. Öğrenciler hiç çalışmaz bu sistemde diyor. Ama okula gelip kaldırılсын bu sistem demediler (K2D, O<sub>12</sub>).

\* E: Biliyorlar. Fazla bir şey söylemiyorlar ama okul için daha iyi oldu diyorlar (ED, O<sub>2</sub>).

\* E: Çok fazla orada olmamı istemiyorlar. Kötü sınıftasın diye beni öbür çocuklardan ayırıyorlar. Ablan mesela hiç dördü yoktu 6.sınıfa kadar diyorlar. Çalıştı diyorlar. Adnan Menderes'e gitti her yol onun için Paris oldu diyorlar. Yani her şey güllük gülistanlık. Annem kötü bir şey olduğunu düşündü. Senin başarıp C'ye geleceğini bildiğim için yerini değiştirmiyorum diyor annem (K1D, O<sub>4</sub>).

### Düzyer Derslikleri Uygulaması Devam Etmeli mi?

Elit ve karma dersliklerde yer alan altıncı sınıf öğrencilere “*yetkili kişi olsalardı düzey dersliği uygulamasının geleceğine ilişkin kararlarının ne olacağı*” sorulmuştur. Genel olarak bakıldığında kendilerini “başarılı” olarak algılayan öğrencilerin uygulamadan memnun olduğu ve devam etmesini istediği, “başarısız” olarak algılayanların ise uygulamanın kaldırılmasını istediği söylenebilir. Öğrenci yanıtlarına göre; elit derslikte yer alan öğrencilerin ikisinin kararının uygulamanın aynen ya da küçük değişikliklerle devam ettirilmesi yönünde olduğu, bir öğrencinin kararının ise bu uygulamanın kaldırılarak farklı bir uygulamanın getirilmesi yönünde olduğu görülmüştür. Karma derslikte yer alan dokuz öğrenci ise öğrencileri dersliklere ayırmayacaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuya ilişkin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

\* K: Bence kalmalı yani, böyle daha iyi oldu sanki. Sınıf ortalaması arttı. SBS'de etkiliyor bu. Yani başarılı olmamız beni daha çok yükseltti gibi kendime olan özgüvenim geliyor (ED, O<sub>11</sub>).

\* K: Devam etmezdim bu uygulamaya. Eşit sınıflara ayırırdım. 6A ve 6C'yi karıştırırdım. Her sınıfta başarılı da başarısız da zeki de olmalı. Öyle ayırırdım (K2D, O<sub>3</sub>).

\* E: ben ayırmazdım. 5A, 5B, 5C'dekileri hem iyi hem kötü, karışık koyardım sınıflara. Karışık sınıf oluştururdum (K1D, O<sub>4</sub>).

Okul rehber öğretmeni, akademik başarı açısından bu türden bir farklılaşma izlediğini, ancak bu farklılıkta ailelerin sosyo-ekonomik statüsünün de önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. 6C sınıfındaki öğrencilerin 7 ve 8. Sınıflara geldiğinde dersane ve özel ders takviyesini daha çok alma şansına erişebildiğini belirtmiştir. Okula uyum, kurallara uyma, davranış sorunları açısından ise üç sınıfta da ciddi bir sorun yaşanmadığını ancak, öğretmenlerin rehberlik servisine sık sık elit sınıftaki öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin sorun ilettiğini vurgulamıştır. Okul rehber öğretmeni, kendini üstün görme, ukalalık gösterme gibi davranışlar nedeniyle, öğretmenlerin elit sınıfla ilgili algılarının olumsuz olduğunun altını çizmiştir. Öğretmenin kullandığı ifadelerden örneğe aşağıda yer verilmiştir.

*“... 2008-2009 eğitim-öğretim yılında uygulanan seviye sınıfları sonucunda akademik başarı açısından önemli bir farklılık izlenmiştir. Elit sınıf olarak nitelenen 6C sınıfından 9 öğrenci Aydın ilinde en yüksek puanla öğrenci alan Anadolu Lisesi'ne 2 öğrenci ise il dışında bulunan iki farklı fen lisesine girmiştir. 6A ve 6B sınıflarından Adnan Menderes Anadolu Lisesi ya da herhangi bir Fen Lisesine yerleşen öğrenci olmamıştır. Sınav puanı sıralaması açısından değerlendirildiğinde, 3. ve 4. Sıradaki Anadolu liselerine yerleşen öğrenciler olmuştur. 6C sınıfından hiçbir öğrenci meslek lisesini tercih etmezken, 6A ve B şubelerinden öğrenciler meslek lisesine gidebilmiştir...”*

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bulgulara bakıldığında elit sınıfta bulunan öğrencilerin neredeyse tamamının, karma sınıfta bulunanların ise tamamına yakınının düzey dersliği oluşturulma ölçütünün “okul başarısı” olduğunu ifade ettiğini görmekteyiz. Elit derslikte ve karma dersliklerde yer alan öğrencilerin, düzey dersliklerinin oluşturulması sırasında “ailenin ekonomik durumu”, “anne-baba mesleği” ve “köyden geliş-gidiş yapma”nın ölçüt olarak kullanılmadığı konusunda benzer görüşe sahip oldukları görülmektedir. Ancak “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan seviye belirleme sınavı”nın ölçüt olarak kullanılması konusunda öğrenci görüşleri farklılaşmaktadır. Elit derslikteki öğrenciler tamamen seviye belirleme sınavları ve 5. sınıf karne notlarının temel oluşturduğunu, karma dersliklerde ise buna ek olarak “öğretmen görüşlerine” de bakıldığını inanılmaktadır. Diğer taraftan karma derslikteki öğrencilerin kendilerini “başarısız” olarak algılamadığı ve başarısız oldukları için karma sınıfta bulduklarına inanmadıkları belirlenmiştir. Farklı çalışmalar da genel olarak düzey dersliği uygulamasında “akademik başarı ve akademik geçmiş” değişkeninin temel alındığını ortaya koymaktadır (Donelan ve diğerleri 1994; Esposito 1973; Labov 1972).

Öğrencilere “düzey dersliği uygulamasını adil bulup bulmadıkları” sorulduğunda genel olarak “elit sınıf”taki öğrencilerin uygulamayı adil bulduğu, karma sınıflardakilerin ise adil bulmadığını görmekteyiz. Öğrencilere görüşlerinin nedenleri sorulduğunda yanıtların; uygulamanın öğrencilerin psikolojileri/ moral ve motivasyonu üzerinde olumsuz etkisinin olması, dersliklerin oluşturulması sırasında kullanılan ölçütlerin net olmaması ve elit derslik dışındaki dersliklerde öğrenciler için “iyi öğrenci modeli” bulunmaması başlıklarında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğu düzey derslikleri arasında geçişin de olmadığını belirtmektedir.

Farklı düzey dersliklerindeki öğrencilerin birbirlerine lakap takabildiği de gözlenmiştir. Öğrenciler, elit sınıfa “inek”, karma dersliklere ise “tembeller”, “boş kafalar” “tembel tenekeler” gibi adların verildiğini belirtmişlerdir. Elit derslikte yer alan öğrencilerin,

uygulamanın derslerdeki başarılarını artırdığını, karma derslikte yer alan öğrencilerin çoğunluğunun ise bu uygulama ile tembellerin daha tembel, çalışanların daha çalışan olduğu ifadesine katıldıkları görülmektedir. Bulgulara genel olarak bakıldığında elit derslikte yer alan öğrenci görüşlerinin, karma derslikte yer alsalardı başarı durumlarının “değişmezdi” seçeneği ile “azalardı” seçeneklerinde yoğunlaştığı, karma dersliklerde yer alan öğrencilerin görüşlerinin ise genel olarak “başarılarının değişmeyeceği” yönünde olduğu dikkati çekmektedir. Douglas’ın (1964), 1946 doğumlu 5000 ilkökul öğrencisi üzerinde yaptığı çalışma düşük başarı düzeyini ifade eden sınıflarda bulunan öğrencilerin, yıl boyunca diğer sınıflarla karşılaştırıldığında daha düşük bir akademik gelişim gösterdiklerini belirlemiştir. Aynı çalışma en yüksek akademik performansı “orta düzey” sınıflarda bulunan öğrencilerin gösterdiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Öğrencilerin yanıtları genel olarak incelendiğinde, uygulamanın öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini etkilemediği ve arkadaşlık ilişkilerini “iyi” olarak nitelendirdikleri, bunu da zaten beşinci sınıftan herkesin birbirini tanıyıp olmasına bağladıkları görülmüştür. Ancak bazı çalışmalar, akran ilişkileri, sosyal uyum ve sosyal beceriler açısından karma sınıfların düzey derslikleri uygulamasından daha “sağlıklı” olduğunu ortaya koymuştur (Willig, 1963; Barker ve Lunn, 1970). Yılmaz, Çengel, Akar Vural ve Gömleksiz’in (2008) gerçekleştirdiği çalışmada alt ve orta düzey dersliklerinde bulunan öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinin bu durumdan dolayı olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu açıdan eldeki çalışma bulguların paralel olduğu söylenebilir.

Farklı düzey dersliklerinde ders veren öğretmenlerin aynı olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşlerine genel olarak bakıldığında İngilizce dersi dışında diğer tüm derslerin elit derslik ve karma dersliklerde aynı öğretmenler tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Ancak, farklı dersliklerdeki öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında, elit sınıfta yer alan öğrencilerinin yarısının tüm gruplara eşit davranıldığını, karma sınıflarda ise yarıdan fazlasının eşit davranılmadığını ifade etmesi dikkat çekicidir. Nystrand ve Gamoran (1991) yaptıkları çalışmada, üst düzey dersliklerinde, daha deneyimli, daha yetenekli, programı daha hızlı ve etkili uygulayabilen öğretmenlerin görevlendirildiğini belirtmişlerdir. Düşük düzey dersliklerinde öğretmenlerin, sınıf içi öğrenme-öğretme sürecinde öğretim materyallerini basitleştirdiklerini, karmaşık ve üst düzey kazanımları ihmal ettiklerini, sadece temel becerileri kazandırmaya odaklandıklarını vurgulamışlardır. Oakes (1985), üst ve orta düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerden, üst düzey düşünme becerileri göstermeleri, derse aktif katılım sağlamaları ve bağımsız birer öğrenen olmaları beklenirken, alt düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerden beklenen, üst düzey öğrenme davranışlarına erişmek yerine sınıf içinde düzeni bozmayacak davranışlar göstermeleridir. Schwartz (1981) yaptığı çalışmada, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin düzey dersliklerine göre farklılaştığını bulmuştur. Üst düzey dersliğinde öğretmenlerin, öğrencilerin verdiği yanlış yanıtları düzeltmeye ve konu ile ilgili kavrama düzeylerini artırmaya çalışırken, alt düzey dersliklerindeki öğrencilerin yanlış yanıtlarını görmezden geldiklerini vurgulamıştır. Öğretmenler alt düzey dersliğinde bulunan öğrencilerin öğrenme ve motivasyon düzeyinin düşük olmasını ailesel sorunlarının olmasına bağlamakta, bu sınıflarda daha çok aile içi sorunlar ve davranış problemleri üzerine konuşmaktadırlar. Good ve Brophy (1972) de düşük seviye sınıflarına yerleştirilen öğrencilere ilişkin olarak öğretmenlerin olumsuz duygulara ve düşük beklentilere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu bulguları destekleyen bir anlayışla farklı çalışmalar, düşük düzey dersliklerinde öğretmenlerin üst

düzye düşünme becerilerini geliştirmek yerine, içeriği basitleştirdiğini ve öğretim hızını düşürdüklerini ortaya koymaktadır (Allington 1980; Gambrell ve arkadaşları 1981).

Özellikle karma dersliklerde yer alan öğrencilerin, “öğretmenlerin derslikler arasında ayırım yapmaları”, “kendini tembelle hissetme-aşağı görme” gibi nedenlerle düzey derslikleri uygulamasının psikolojilerini olumsuz etkilediğini düşündükleri görülmüştür. Boaler (1997), öğrencilerin düzey dersliğinden karma dersliğe geçişi tercih etmediklerini ortaya koymuştur. Bunun yanında, üst düzey dersliğindeki bazı öğrencilerin, programı hızı ve güçlüğüne yetişmekte zorlandıklarını, kendilerini sürekli çalışma baskısı altında hissettiklerini bu nedenlerle de uygulamadan hoşnut olmadıklarını belirtmiştir. Devine (1993) ilkököl düzeyinde yaptığı çalışmada, okuma yazma becerileri açısından farklı düzey gruplarına ayrılan öğrencilerden düşük gruptakilerin uygulamadan memnun olduğunu, bu uygulamanın kendilerini iyi hissettirdiğini ifade ederken alt gruptakilerin tamamına yakınının uygulamadan memnun olmadığını ortaya koymuştur. Yine bazı araştırmalar, üst düzey dersliğindeki öğrencilerin, kendi eğitim süreçlerine ilişkin beklentilerinin diğer dersliklerdeki oranla yüksek olduğunu belirlemişlerdir (Sewell ve Hauser, 1975, Yögev, 1981). Carbonaro (2005), Hallinan, (1994), Llerac (2008) da yaptıkları çalışmalarda, yüksek başarı grubundaki öğrencilerin düzey derslikleri ya da düzey grupları uygulamasından fayda gördüğünü, ancak alt gruptaki öğrencilerin bu uygulamadan zarar gördüğünü, bu uygulama ile, yalnızca üst grup ya da derslikteki çocukların akademik başarılarının yükselebildiğini vurgulamışlardır.

Düzye kümesi, uygulamaların gerekçeleri, uygulama süreçleri ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerine ilişkin tartışmalar geçmişten bu güne süre gelmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasını düşüncesiyle ortaya atılan bu uygulamanın akademik çıktılar üzerindeki etkisi birçok araştırmaya konu olmuştur (Slavin, 1990; Harrison, 1992; Kulik ve Kulik, 1992; Holmes ve Ahr, 1994; Gömleksiz, 1997; Smith ve Jussim, 1998; Hallinan ve Kubitschek, 1999; Betts ve Shkolnik, 2000; Boaler, William ve Brown, 2000; Irenson ve MacIntyre, 2002; Cheung ve Rudowicz, 2003; Zimmer, 2003; Carborano, 2005; Saleh, Lazonder ve Jong, 2005; Aldan Karademir, 2007). Araştırmalar genel olarak incelendiğinde okullar arası, derslik içi düzey kümeleri ve düzey derslikleri uygulamalarının farklı ülkelerde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin başta matematik ve İngilizce olmak üzere okuma, sosyal bilgiler ve fen derslerine ilişkin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin sınıdıldığı ve benzer bulgular elde edildiği görülmektedir. Araştırmalar derslik içi düzey kümesi ve 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. Ülkemizde konu ile ilgili olarak gerçekleştirilen araştırma bulguları (Gömleksiz, 1997, Aldan Karademir, 2007) da diğer ülkelerde gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Düzye kümesi uygulamalarının akademik başarıyı arttırdığına ilişkin kanıt niteliğinde verilere rastlanmamaktadır. Üst düzey kümesinde yer alan öğrencilerin akademik başarılarının uygulamadan olumlu etkilendiği, orta düzey kümelerinde yer alan öğrencilerin başarılarında değişme gözlenmediği, alt başarı düzey kümesinde yer alan öğrencilerin akademik başarılarının düştüğü görülmektedir (Oakes, 1985; Slavin, 1990; Kulik ve Kulik, 1992; Carborano, 2005:27). Bazı konu alanlarında ise (matematik, okuma becerilerini geliştirme) derslik içi düzey kümesi uygulamasının küme sayısı sınırlı tutulmak şartıyla akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir

(Slavin, 1987, akt. Baron, 1997:296). Ancak İngiltere’de konuya ilişkin olarak yürütülen araştırmalar incelendiğinde 1970’li yıllara kadar İngilizce ve matematik derslerinde akademik başarıya olumlu etkisi gerekçesi ile yaygın olarak kullanıldığı, daha sonraki yıllarda ise sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki olumsuz etkileri gözlemlenmeye başlandığında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya son verilmiştir (Irenson ve MacIntyre, 2002:250).

Düzey kümesi uygulamaları özellikle öğrenci velileri, okul yöneticileri ve hükümetler tarafından tercih edilen bir uygulama olduğu söylenilebilir. Ancak çoğu zaman bu uygulamanın öğrenciler için ne ifade ettiği ve öğrencileri nasıl etkilediği göz ardı edilmektedir (Boaler, 1997, Ansalone ve Biafora, 2004: 251, Figlio ve Page, 2002: 497). Özellikle alt düzey kümelerinde yer alan öğrencilerin uygulamadan olumsuz etkilendikleri bir çok araştırma ile kanıtlanmıştır (Wheelock, 1992; Loveless, 1998:1; Mills, 1999; Betts ve Shkolnik, 2000; Figlio ve Page, 2002: 497; Ansalone, 2004, Akt.:Boerger, 2006:10; VanderHart, 2006: 436). Tartışılan bir diğer nokta ise alt düzey dersliklerindeki öğrencileri azınlıklardan gelen öğrencilerin oluşturmasıdır. Özellikle Amerika’da düzey derslikleri, azınlıklar ile beyaz öğrenciler arası ayrımın yasallaştırılmasında kullanılmaktadır (Loveless, 1998).

Cumhuriyetten bugüne eğitim sistemi içinde öğrencilerin farklı okullara ya da okul içinde farklı sınıflara yerleştirilmeleri ile ilgili kanılar zamanla değişmiştir. 1990’larda sınıf içi düzey gruplarının ya da derslikler-arası düzey uygulamalarının önerildiğini ancak 2000’lerde bu uygulamanın desteklenmediğini görmekteyiz. Öğrenenin yasal statüsü açısından değerlendirildiğinde, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ve 1982 Anayasası’nın (24. ve 42. Maddeler) da “fırsat eşitliği” ilkesine uymayan bu uygulamanın, ayrıştırıcı olduğunu söyleyebiliriz. Diğer taraftan, Türkiye’de, Avrupa’da ve Amerika’da yapılan çalışmalara ilişkin olarak toptan bir değerlendirme yapıldığında, sonuçların kültür, okul türü ve düzeyi, anne-baba ve öğretmen tutumları ve uygulanma biçimlerindeki farklılıktan dolayı tam anlamıyla genellenemeyeceğini ancak, büyük oranda benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Alanyazına ve bu çalışmanın bulgularına dayanarak, düzey derslikleri uygulamasının orta ve üst grup lehine akademik başarıyı artırabildiğini, sosyal ve duyuşsal değişkenler açısından ise hiçbir düzey grubu için önerilebilir olmadığı ve uygulamanın terk edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Aldan K. Ç. (2007). "Düzyer Dersliklerinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Akademik Başarıları ve Benlik Saygıları Üzerine Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi: Aydın.
- Allington, R. L. (1980). Poor readers don't get to read much in reading groups. *Language Arts*, 872-876.
- Ansalone, G., Biafora, F. (2004). "Elementary School Teachers' Perceptions and Attitudes to The Educational Structure of Tracking". *American Journal of Education, Academic Research Library*.
- Baron, J. L. (1997). "The Effects of Cooperative Training and Ability Grouping on Microcomputer Learning". *Computers in Human Behavior*, Vol. 13, 285-304.
- Betts, J. R., & Shkolnik, J. L. (2000). The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. *Economics of Education Review*, 19(1), 1-15.
- Boaler, J. (1997). Setting, social class and survival of the quickest. *British Educational Research Journal*, 23(5), 575-595.
- 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 test scores when they take the test in eighth grade? *Anthology of K-12 Action Research Papers*, 87.
- Broussard, C. A., & Joseph, A. L. (1998). Tracking: A form of educational neglect?. *Children & Schools*, 20(2), 110-120.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking students' effort, and academic achievement, *Sociology of Education*, 78, 27-49.
- 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.
- Devine, D. (1993). A study of reading ability groups: primary school children's experiences and views. *Irish Educational Studies*, 12(1), 134-142.
- Donelan, R. W., Neal, G. A., & Jones, D. L. (1994). The promise of Brown and the reality of academic grouping: The tracks of my tears. *Journal of Negro Education*, 376-387.
- Douglas, V. I. (1972). Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 4(4), 259.
- Dreeben, R. (1984). First-grade reading groups: Their formation and change. In *The Social Context of Instruction. Group Organization and Group Processes*. (Ed: Peterson, P. L. and others, Chapter 5). 80-95. Eric Identifier ED 268 075 SP 027 044, 80.
- Esposito, D. (1973). Homogeneous and heterogeneous ability grouping: Principal findings and implications for evaluating and designing more effective educational environments. *Review of Educational Research*, 163-179.

- 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(3), 497-514.
- Gambrell, L. B., Wilson, R. M., & Gantt, W. N. (1981). Classroom observations of task-attending behaviors of good and poor readers. *The Journal of Educational Research*, 74(6), 400-404.
- Gamoran, A. (1989). Measuring curriculum differentiation. *American Journal of Education*, 129-143.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality?. *American Journal of Sociology*, 1146-1183.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 617.
- Gömleksiz, M. (1997). Düzey Kümeleri: Temeleğitim 2. Aşama Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Adana. Baki Kitabevi.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From theory to Practice, *Sociology of Education*, 67(2), 79-84.
- Hallinan, M., Kubitschek, W. N. (1999). "Curriculum Differentiation and High School Achievement", *Social Psychology of Education*. Vol. 3, 41-62.
- Harrison, A.E. (1992). "Ability Grouping: Practises and Perceptions of Elementary School Teachers". *Dissertation Abstracts International*. 50(5), 1199-A.
- 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.
- Hollifield, J. (1987). Ability Grouping in Elementary Schools. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. ERIC Identifier: ED290542
- <http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme.asp>
- 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.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Labov, W. (1972). *Academic ignorance and black intelligence*. *The Atlantic Monthly*, 229, p. 59-67.
- Llerac, C. (2008). Race, racial concentration, and the dynamics of educational inequalities across urban and suburban schools. *American Educational research Journal*, 45(4), 886-912.
- Loveless, T. (1998). "The Tracking and Ability Grouping Debate". Thomas Fordham Foundation.
- Lunn, J. C. B., & Ferri, E. (1970). *Streaming in the primary school: A longitudinal study of children in streamed and non-streamed junior schools* (No. 8). National foundation for educational research in England and Wales.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. & Gair, M. (2001). Peekaboo: Hiding and Outing the Curriculum. In E. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- Mills, T.R. (1993) "The Effects of Grouping in Rural Elementary Schools." *Dissertation Abstracts International*. 54(4), 1181-A.

- Mills, C. J., & Durden, W. G. (1992). Cooperative learning and ability grouping: An issue of choice. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 11-16.
- Nevi, C. (1987). In defense of tracking. *Educational Leadership*, 44 (6), 2426.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 261-290.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track*. Yale University Press.
- 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.
- Slavin, R. E. (1990). "Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best Evidence Synthesis". *Review of Educational Research*, 60 (3), 471-499.
- Schwartz, F. (1981). Supporting or subverting learning: peer group patterns in tracked schools, *Anthropology of Education Quarterly*, 12, 99-121.
- Sewell, W. H. & Robert M. H. (1975) *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*. New York: Academic Press.
- Smith A. E., Jussim, L. (1998). "Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases and Accuracy at the Individual and Group Levels". *Journal of Experimental Social Psychology*. 34, 530-561.
- Wheelock, A. (1992). *Crossing the tracks: how untracking" can save america's schools*. New York: The New Press.
- Willig, C. J. (1963). Social implications of streaming in the junior school.
- 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.
- Yaşar, Ş. Gültekin, M., Erdem, A. R., Küçükyılmaz, A, Ersoy, A. & Koç, N. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, No:921.
- Yogev, A. (1981). "Determinants of early educational career in Israel: further evidence for the sponsorship thesis." *Sociology of Education*, 54:181-95.
- Zimmer, R. (2003). "A New Twist in the Educational Tracking Debate". *Economics of Educational Review*. 22, pg. 307-315.
- Yılmaz, S., Çengel, M., Akar- Vural, R., Gömlüksiz, M. (2008). Düzey derslikleri: İlköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 194-219.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

We know that students are separated in many ways in the education system until the higher education. One of these separation methods is the ability grouping/tracking or streaming practice. Firstly, in 1880s the practice of ability grouping started in a one-classroom school by the separation of the students who are literate or not and has continued by the separation of the students into different tracks and sub-tracks according to different educational goals and learning outcomes with the complexity of the educational phenomenon (Nevi, 1987: 24–25). The separation of the students into different groups is one of the most debated and ancient practices in primary and secondary schools (Hollifield, 1987). Tracking/streaming, according to Zimmer (2003), is to separate the students into homogenous groups according to their abilities starting from the idea that students have a positive effect on each other. According to Figlio and Page (2002) it is a common practice that students are separated into classes considering their abilities, according to Broussard and Joseph (1998), it is a practice that students are separated into categories in accordance with a specific program. Thomas and Thomas (1994), stated that it is a grouping which allows teachers to teach more effectively in homogeneous classes by reducing the diversity that individual differences lead. Mills and Durden (1992), mentioned that it is a group separation in terms of students' achievements or abilities that aims to create homogeneous classes. According to Gamoran (1989), it is a small group separation for the students who deal with the reading classes especially in the early years of education and going on their education in those groups. Again according to Gamoran and Mare (1989), some of the ability grouping practices are to separate the students in secondary school into groups regarding their interests and abilities and to take classes in those groups with tailored education program. In general it can be said that, level sets which are called as "ability grouping" and "tracking" in the literature, are to create homogeneous learning environments with the students' separation into groups according to their academic achievements related to different courses or abilities in both primary education and further education steps and to organize educational activities based on the learning speed and progress of this group.

The impact of ability grouping practices on students, which have over 100 years past, has been discussed even today. Sometimes both in Turkey and in the world, the implementation and dissemination of ability grouping has been proposed (MEB, 1995: 40, akt, Yaşar, Gültekin, Erdem, Küçükyılmaz, Ersoy ve Koç, 2007), and sometimes its negative effects have been discussed. The tracking practices have a place in the education system in different forms.

### 2. Method

In this study, ability grouping practices have been examined based on the students' opinions, who are studying in a school which has one an elite and two mixed level classes. The sample of the study includes totally 74 students of which 22 students (Female: 6 Male: 16) in the elite class, 26 students (Female: 11 Male: 15) in the first mixed class and 26 students (Female: 16 Male: 10) in the second mixed class. Second sample of study includes 18 students (Female: 9 Male: 9). In the study, socio-demographic data was gathered through a questionnaire consisting of open and closed-ended questions related

to ability grouping practices. Perceptions of students were gathered by an interview conducted through semi-structured forms, on the form of classes, their perception of satisfaction, views on practice process, opinions of their families' perceptions, perceptions about the level classrooms and friendship relations has been tried to be determined. Quantitative data have been obtained via survey was expressed by the number, percentage and frequency tables, and the open-ended questions were analyzed with content analysis.

### **3. Findings, Discussion and Results**

Referring briefly to the results, almost all of the students in the elite class stated that the separation is made through an objective criteria and nearly half of the students in the mixed classes agreed on the idea. More than half of the students think that the practice is fair; two thirds of the students involved in mixed classrooms mentioned that this practice negatively affect the friendship relations. Almost all of the students stated that the teachers conducting the courses have no different attitudes except English teachers. It is seen that students' opinions differ according to the ability groups. While 54.5 % (n=12) of the students in the elite class and 69.2 % (n=18) of the students in the second mixed class indicated that the teachers treat everyone equally, 69.2 % (n=18) of the students in the first mixed class think on the contrary. The students in the first mixed class stated that they are compared to the other classes by their teachers (73.1 %, n=19), no matter what they do they cannot be the cup of tea of the teachers (54.5%, n=12) and the teachers are nervous and tense in the classes (57.7%, n=15). The students were asked to make an assessment of the ability grouping practices in the interviews. It is seen that when the students were asked to make an assessment of the practices in terms of psychological variables, especially the students in the mixed classes indicated that the ability grouping practices affect them in a negative way because of the teachers' different attitudes in different classes and they are considered as lazy. When we consider the interview findings, it is seen that the students in the elite class evaluate the practice in an academic way and they think that the practice affect them positively because of the feeling of being hardworking and studying hard. When the opinions of the families were analyzed according to the students' perceptions, it is determined that the opinions of the families change based on the classroom in which their students are. Overall, it is said that the students who perceive themselves as successful has a satisfaction with the practice and want the practice continue, the students who perceive themselves as unsuccessful recommend the ability grouping/tracking practice to be ended.