



ISSN:1306-3111
e-Journal of New World Sciences Academy
2009, Volume: 4, Number: 3, Article Number: 1C0082

EDUCATION SCIENCES

Received: November 2008
Accepted: June 2009
Series : 1C
ISSN : 1308-7274
© 2009 www.newwsa.com

Çiğdem Aldan Karademir
Nesrin Özsoy
Adnan Menderes University
caldan@adu.edu.tr
Aydın-Turkey

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

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisini ortaya koymaktır. Bulgulara göre, başarı testi puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0.05$), düzey derslikleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Farklılık üst-orta, üst-alt düzey derslikleri arasındadır. Başarı puanları açısından, deney ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin ve deney ve kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği puan ortalamaları, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark göstermezken ($p>0.05$), düzey derslikleri arasında anlamlı fark göstermektedir ($p<0.05$). Farklılık üst-alt, orta-alt düzey derslikleri arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Düzey Derslikleri, Düzey Kümeleri,
Fen Bilgisi, Akademik Başarı, Benlik Saygısı

THE EFFECT OF BETWEEN CLASS ABILITY GROUPING ON SCIENCE ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF ESTEEM OF SIXTH CLASS STUDENTS

ABSTRACT

The aim of this research is to expose the effects of between class ability grouping on science academic achievement and self esteem of sixth class students. As a result, according to the achievement test, there couldn't be found a meaningful difference between the experiment and the control group ($p>0.05$), beside this there was found a meaningful difference between high, medium and low classes ($p<0.05$). The difference was fixed between high-medium, high-low classes. According to the sex variable, success of the students' was searched and it was understood that there is no meaningful difference among girl students in experiment and control group and no meaningful difference among the boy students in experiment and control group ($p>0.05$). According to the Rosenberg Self Esteem Scale, there couldn't be found a meaningful difference between the experiment and the control group ($p>0.05$), beside this there was found a meaningful difference between high, medium and low classes ($p<0.05$). The difference was fixed between high-low, medium-low classes.

Keywords: Between Class Ability Grouping, Ability Grouping,
Science, Academic Achievement, Self Esteem



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitimdeki temel amacın öğrencilere mevcut bilgiyi aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma yollarını kazandırmak olması gerektiği belirtilmektedir. Böylece kavrayarak öğrenen birey karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilir ve bilimsel süreç becerilerini geliştirebilir. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin en önemlileri arasında Fen Bilgisi dersinin yer aldığı düşünülmektedir. Bu derste öğrenciler çevrelerini bilimsel metotlarla inceleyerek olay ve durumlar karşısında objektif düşünme ve doğru kararlar verme alışkanlığı kazanırlar (Kaptan, 1999).

Fen okuryazarı bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Çünkü fen bilgisi konularının hayatta uygulamaları oldukça yaygındır. Bu nedenle öğretmenler, ezbere bilgi depolamaya neden olan uygulamalara değil, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak uygulamalara yönelmelidirler.

Bu amaçla ilköğretim fen bilgisi programında değişiklikler yapılmış ve değişimlere uygun yeni öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Çünkü ülkemizde fen eğitimindeki yetersizlik, başarının düşüklüğü sık sık gündeme gelmektedir. 2003 yılında yapılan OECD PISA Araştırması'nın sonuçları kapsamında Fen Bilimleri alanında en yüksek başarı puanına sahip ülke 548 puan ortalamasıyla Finlandiya iken, Türkiye'nin başarı ortalaması 434 puandır (MEB, 2005).

Türkiye'de ve Dünya'da özellikle öğrenci başarısını arttırmak amacı ile öğrenciler akademik başarılarına göre sıralanarak düzey kümeleri oluşturulmaktadır. Düzey kümeleri çok dar anlamda, öğrencilerin başarılarına ya da belirlenen diğer ölçütlere göre sıralanmasıdır. Uygulama, "Düzey kümesi" olarak adlandırılmasa da "seviye grupları, yetenek grupları, yetenek sınıfları" olarak adlandırılmaktadır (Doğanay, 2007; Gözütok, 2006). Düzey kümeleri uygulaması ve bu uygulama ile ilgili çalışmalar, ABD'de 1916 yılından bu yana yapılmaktadır ve değişik düzey kümeleri uygulamaları olduğu görülmektedir (Kulik ve Kulik, 1992). Gömleksiz (1997)'e göre düzey kümesi çeşitleri; Dersliklere Göre Düzey Kümesi, Derslik İçinde Düzey Kümesi, Derslere Göre Düzey Kümesi, Okullara Göre Düzey Kümesi, Joplin Plan, Üstün Yetenekliler için Özel Derslikler, Düşük Yetenekliler için Özel Derslikler ve Kümeyle ilerlemeye Dayalı Tam Öğrenme şeklinde başlıklar altında toplanmıştır.

Düzey kümesi, derslikteki heterojenliği azaltmak amacıyla öğrencileri yetenek ve akademik başarı düzeylerine göre öğretim için gruplamadır (Slavin, 1987). Bu çalışmada da, Slavin (1993)'e göre akademik başarı, zekâ, öğretmen kararları ya da bunlardan biri ya da bileşimine göre, öğrencilerin kendi düzeylerine uygun dersliklerde eğitim-öğretim görmeleri esasına dayanan bir düzey kümesi çeşidi olarak tanımlanan dersliklere göre düzey kümesi uygulaması değerlendirilmiştir. Çalışmada dersliklere göre düzey kümesi, düzey derslikleri olarak kullanılmıştır. Eğitim kurumlarında düzey derslikleri oluşturma nedenlerinin bilinmesi de oldukça önemlidir. Braddock, McPartland (1990) ve Gamaron (1992)'a göre düzey kümeleri oluşturma nedenleri; aynı özellikteki öğrencilerin bir arada öğrenim gördüğünde ihtiyaçlarının daha iyi karşılanabileceği, bu sayede de üst düzeydeki öğrencilerin daha hızlı ilerleyebileceği ve alt düzeydeki öğrencilere ise daha çok yardım edilebileceğidir. Başarı düzeyleri farklı öğrencilerin bir arada olması sonucu, alt başarı düzeyindeki öğrenciler daha yetenekli arkadaşlarıyla yarışma içinde olacaklarından, akademik olarak daha çok zarar görecektir. Ayrıca bu öğrencilerin duygusal anlamda da zarar görmeleri söz konusu olacaktır. Ayrıca düzey kümeleri sayesinde homojen sınıflar oluşturulacağından konuların öğretimi daha kolay olacaktır. Bu sayede



öğretmenlerin sınıf yönetimi, yöneticilerin ise okul yönetimi daha da kolaylaşacaktır. Aynı düzeydeki öğrencilere öğretmenlik yapmak daha kolay olacaktır. Baines, Blatchford ve Kutnick (2003)'e göre düzey kümesi uygulaması öğretimi kolay ve etkili kılmakta, öğretme sürecini kısaltmaktadır. Kutnick, Blatchford, Clark, Macintyre ve Baines (2005) ise çalışmalarında düzey kümelerinin öğretimi olumlu etkilemesi ve sınıf disiplininin kontrol altına alması nedeni ile oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Halis (2002), bireysel öğretimin zorluklarını ve pahalılığını belirtmiş ve öğretimi kolaylaştırmak için öğrencilerin benzer özelliklerine göre sınıflandırıldığını açıklamıştır. Bu nedenlere bakıldığında, düzey kümeleri akılcı gibi gözükmemektedir, ancak ilgili araştırmalara bakıldığında uygulamanın akademik başarı ve diğer değişkenler açısından etkileri eleştirilmektedir. Çünkü düzey kümeleri oluşturulurken göz önünde bulundurulmuş ölçütler de oldukça önemlidir. Eleştirilen düzey kümesi uygulamasının, Oakes (1995)'e göre düzey kümelerine öğrenci yerleştirme aşamasında ölçüt olarak öğrencilerin bir önceki yıldaki akademik başarıları, zekâ bölüm puanları ya da öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki görüşleri kullanılmaktadır (Akt. Gömleksiz, 1997). Öğrencilerin hangi düzey kümesine yerleştirileceği ile ilgili kararlar, bu ölçütlerden birine ya da birkaçına göre alınmaktadır. Bir düzey kümesine yerleştirilmede, öğrencinin başarısından başka, sosyoekonomik düzeyi, öğretmen, danışman ve yöneticilerin öğrencilerin düzeylerine ilişkin görüşleri gibi birçok bireysel ve okula ilişkin değişkenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Vanfossen, Jones ve Spade (1987) tarafından yapılan bir çalışmada, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin ancak %52'sinin üst düzey kümesine yerleştirildiği ortaya konulmuştur. Ülkemizde düzey kümesine yerleştirilme ölçütlerine bakıldığında, genel anlamda bir önceki yıldaki akademik başarı ortalaması kullanılabilmektedir. Halis (2002) de öğretimi kolaylaştırmak amacı ile okullarda öğrencilerin yaş, yetenek, yeterlik ve ders seçme olmak üzere dört kritere göre sınıflandırıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda düzey kümeleri ile ilgili yapılan araştırmalarda da belirtildiği gibi öğrencilerin düzey kümelerine yerleştirilmesinde kullanılan ölçütlerin, öğrenciler arasında eşitsizliği yaratan en önemli kaynaklardan biri olduğu görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında (1982) eğitim ilkelerinden genellik ve eşitlik ilkesinde, eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu, eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye ve sınıfa imtiyaz tanınmayacağı, fırsat ve imkân eşitliğinde ise eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlandığı belirtilmektedir (Başaran, 1996). Yine çalışmalarda, bir öğrencinin düzey kümesine yerleştirildiğinde, o öğrencinin başka bir düzey kümesine geçme olasılığının düşük olduğu ortaya konmuştur (Felmlee ve Eder, 1983). Kuramsal olarak düzey kümeleri arasında geçişin olması gerektiği savunulmaktadır ancak uygulamada gerek öğretimin, gerekse sınıf yönetiminin kolay olması nedeni ile düzey kümeleri arasındaki geçiş yok denecek kadar azdır. Düzey kümelerinde öğrencilerin maruz kaldıkları bu eşitsizlikler, onların başarılarını etkilemenin yanı sıra kendilerine olan güvenlerini, saygılarını, arkadaşlık ilişkilerini de etkileyebilmektedir (Kitchen, 1990; Oakes, 1991; Brewer, Rees, Argys, 1995; Oakes ve Guiton, 1995). Düzey kümelerinin bu etkileri göz önüne alındığında, alt düzey kümelerinde yer alan öğrencilerde aşağılık duygusunu geliştirdiği düşünülmektedir. Başaran (2000)'a göre öğrenci, davranışlarını kendine akran ya da denk gördüğü kişilerle karşılaştırarak, kendini yetersiz ve başarısız gördüğünde ve davranışlarından dolayı başkalarının horlandığında, dışlandığında, aşağılık duygusu geliştirebilir. Düzey kümelerinde de özellikle alt düzey kümelerinde yer alan öğrenciler, diğer arkadaşları tarafından



aşağılanmakta ve buna bağlı olarak benlik saygılarında azalma gözlenmektedir.

Türkiye’de farklı düzey dersliklerinde öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, düzey dersliklerinin öğrencilerin başarıları ve diğer değişkenler üzerine etkileri, bu uygulamaya ilişkin öğrenci, öğretmen, veliler ve diğer ilgililerin görüşleri gibi soruların yanıtlarını ortaya koyan araştırmaların sayısı yeterli değildir (Aldan Karademir ve Uçak, 2009; Çengel ve diğerleri, 2008; Gömleksiz, 1997; Karabacak, 2001). Ayrıca düzey kümesi uygulamalarını konu alan kaynakların da çok az olduğu ve bu kaynaklarda düzey kümesi uygulamalarının etkilerine yönelik çalışmalara yer verilmediği görülmektedir (Doğanay, 2007; Gözütok, 2006; Halis, 2002).

Bireysel ayrılıklar göz önüne alınarak her öğrencinin kendi seviyesine uygun öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmesi amacı ile oluşturulan düzey dersliklerinin istenilen amaçları yerine getiremediği araştırma bulguları ile ortaya konmuştur (Ireson ve Hallam, 1999; Macintyre ve Ireson, 2002; Zimmer, 2003). Bu araştırmayla, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Düzey dersliklerinin ilköğretim ikinci kademedden itibaren (altıncı sınıftan) oluşturulduğu göz önünde bulundurularak altıncı sınıf öğrencileri ile çalışılmasına karar verilmiştir.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Türkiye’de ve Dünya’da özellikle öğrenci başarısını arttırmak amacı ile öğrenciler akademik başarılarına göre sıralanarak düzey kümeleri oluşturulmaktadır. İlgili alanyazın taramasından anlaşıldığı üzere, düzey kümelerinin öğrencilerin başarıları ve diğer değişkenler üzerine etkisini ortaya koymaya çalışan araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada da bir düzey kümesi çeşidi olan düzey dersliklerinin öğrencilerin başarıları ve benlik saygıları üzerine etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

3. YÖNTEM (METHOD)

Bu araştırmanın temel amacı, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisini ortaya koymaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Alt, orta ve üst düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu ile karma derslik uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunun benlik saygısı ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Alt, orta ve üst düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?



- Deney ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin benlik saygısı ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu araştırma, düzey derslikleri uygulamasının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik saygısı üzerine etkisinin ortaya konduğu yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada yarı deneysel araştırma modellerinden biri olan eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır (Karasar, 2003). Deney grubu olarak düzey derslikleri uygulamasının yapıldığı okul seçildiğinden, çalışma grubuna alınan öğrencilerin seçiminin random atama yöntemiyle yapılamadığı düşünülebilir.

Araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdadır:

G_1	$O_{1.1.}$	X	$O_{1.2.}$
G_2	$O_{2.1.}$		$O_{2.2.}$

G_1 : Deney grubu (Düzyer derslikleri uygulamasının yapıldığı okul)

G_2 : Kontrol grubu (Karma dersliklerde öğretimin yapıldığı okul)

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

$O_{1.1.}$ $O_{2.1.}$: Ön-testler

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

3.1. Çalışma Grubu (Participants)

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında iki devlet ilköğretim okulunun 6. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 176 öğrenci oluşturmaktadır. Düzey derslikleri oluşturulan deney grubunun üst düzey dersliğinden 34, orta düzey dersliğinden 30 ve alt düzey dersliğinden 22 olmak üzere toplam 90 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Deney grubuna eşdeğer olduğu tespit edilen ve karma dersliklerde öğretimin gerçekleştirildiği bir ilköğretim okulu da kontrol grubu olarak tespit edilmiş 90 öğrenci tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile çalışma grubuna alınmıştır. Deney grubunda bulunan 4 öğrencinin, değişik sebeplerle okuldan ayrılması sonucu çalışma grubunda toplam 176 öğrenci yer almaktadır.

Başarı Testi, öntest puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi öntest puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları
(Table 1. Average, standard deviations and t-test results related to experimental and control groups' achievement test pretest scores)

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

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun öntest toplam puanlarına ilişkin yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonuçlarına göre ($p>0.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Benlik Saygısı Ölçeği, öntest puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.



Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının benlik saygısı ölçeği toplam öntest puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

(Table 2. Average, standard deviations and t-test results related to experimental and control groups' self esteem scale pretest scores)

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

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun öntest toplam puanlarına ilişkin yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonuçlarına göre ($p>0.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları (Data Collection Tools)

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen fen bilgisi dersine ilişkin "başarı testi" ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin alt ölçeği olan "benlik saygısı ölçeği" öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

3.2.1. Başarı Testi (Achievement Test)

Başarı testi madde analizi sonuçları Tablo 3'te test analizi sonuçları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Başarı testi madde analizi sonuçları
Table 3. Item analysis results of achievement test

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

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

Tablo 4. Başarı testi test analizi sonuçları
Table 4. Test analysis results of achievement test

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

Tablo 4 incelendiğinde 27 sorudan oluşan başarı testi 111 kişiye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluşturulan testin KR20 güvenirlik katsayısı .85'tir. Öntest ve sontestte başarı testinin KR20 güvenirlik katsayısı öntestte .65, sontestte .78'dir.



3.2.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg Self-Esteem Scale)

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği 1965 yılında Morris Rosenberg tarafından ergenlere yönelik benlik saygısı ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir. Kâğıt kalem testi şeklindedir ve grup olarak uygulanabilir. Uygulama aşamasında zaman sınırlaması yoktur. Ölçek toplam 63 maddeden oluşmaktadır ve 12 alt ölçeği vardır. Bu çalışmada, benlik saygısı alt ölçeği kullanılmıştır (Öner, 1997). Çuhadaroğlu (1985), ölçeği Türkçe'ye çevirmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yaparak ergenlerde de kullanılabilir hale getirmiştir. Benlik saygısı ölçeği 10 sorudan oluşmaktadır. Sorular, Guttman değerlendirme yöntemiyle puanlanmaktadır. Puanlamada, 1. 2. ve 3. sorular, 4. ve 5. sorular, 9. ve 10. sorular birlikte değerlendirilmektedir. İlk üç sorudan herhangi ikisini işaretlediyseniz bu kümeden bir puan almış olur. 4. ve 5. sorudan herhangi birini işaretlediyseniz yine bu kümeden bir puan alır. 9. ve 10. sorular da aynı şekilde değerlendirilir. Böylece testi dolduran kişi tüm sorulardan puan aldığı zaman maksimum puanı 6 olmaktadır. 0-1 puan yüksek, 2-4 puan orta ve 5-6 puan düşük benlik saygısı düzeyi olarak saptanmıştır (Çuhadaroğlu, 1986). Ölçeğin geçerlik çalışmasında benlik saygısı için psikiyatrik görüşmeler yapılmış ve yapılan değerlendirmede öğrencilerin benlik saygıları kendilerine ilişkin görüşlerine göre yüksek, orta, düşük olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanlar da aynı şekilde derecelendirildikten sonra görüşmelerden ve ölçekten elde edilen sonuçlar arasındaki uygunluk basit korelasyon ile hesaplanmış ve geçerlik oranı .71 olarak saptanmıştır. Güvenirlik çalışması için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ölçek deneklere birer ay ara ile iki kez uygulanmış ve alınan puanlar arasındaki korelasyon tespit edilmiştir. Benlik saygısı alt ölçeğinin güvenirlilik katsayısı .75'tir (Çuhadaroğlu, 1986).

Tablo 5. Benlik saygısı ölçeği test analizi sonuçları
Table 5. Test analysis scores of self-esteem scale

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

Tablo 5 incelendiğinde 10 sorudan oluşan benlik saygısı ölçeği öntestte ve sontestte 176 kişiye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluşturulan testin KR20 güvenirlilik katsayısı öntestte .69, sontestte .72'dir.

3.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenirken, bağımlı değişken ile ilgili olduğu düşünülen bir ya da birden çok değişkenin kontrol edilerek, ortalama puanların karşılaştırılmasını tanımlayan kovaryans analizine yer verilmiştir (Büyüköztürk, 2004). Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Düzey dersliklerinin oluşturulduğu deney grubu öğrencileri ile karma dersliklerde öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencileri arasında öntestte başarı ve benlik saygısı düzeyleri açısından fark olup olmadığını test etmek için SPSS 11.5 istatistik paket programı analiz yöntemlerinden bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.



4. BULGULAR VE TARTIŞMALAR (FINDINGS AND DISCUSSIONS)

4.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Tartışma

(Findings and Discussions on First Sub-Question)

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarıya testine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri

Table 6. Average and standard deviations of pre and post-test achievement scores and average and standard error of corrected post-test scores of the students in experimental and control groups

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

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubunun başarı testi sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=14.40$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=15.01$) biraz düşük olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 6.1'de verilmiştir.

Tablo 6.1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları

Table 6.1. Co-variance analysis results of pre and posttest achievement scores of the students in experimental and control groups

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

Tablo 6.1'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($F=3.361$; $p=.068$) gözlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Tartışma

(Findings and Discussions on Second Sub-Question)

Deney grubundaki düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarıya testine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 7'de verilmiştir.



Tablo 7. Deney grubundaki düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testine ilişkin öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri

Table 7. Average and standard deviations of pre and post-test achievement scores and average and standard error of corrected post-test scores of the students in ability groups

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

Tablo 7'de görüldüğü gibi üst düzey dersliğinin başarı testi sontest puan ortalamasının (\bar{X} =18.91) orta düzey dersliğinin (\bar{X} =12.90) ve alt düzey dersliğinin başarı testi sontest puan ortalamasından (\bar{X} =9.50) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler tablo 7.1'de verilmiştir.

Tablo 7.1. Deney grubundaki düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları

Table 7.1. Co-variance analysis results of pre and post-test achievement scores of students in ability groups

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

Tablo 7.1'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu ($F=38.076$; $p=.000$) gözlenmiştir. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7.2'de verilmiştir.



Tablo 7.2. Deney grubundaki düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanları düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin bonferroni testi sonuçları

Table. 7.2. Bonferroni test results of the significant difference among ability groups with regard to pre and post-test corrected average achievement scores of the students

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

*. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Bonferroni Testi sonuçlarına göre üst-orta ve üst-alt düzey derslikleri arasında başarı açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Tartışma (Findings and Discussions on Third Sub-Question)

Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin akademik başarı testine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ile standart hata değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin başarı testine ilişkin öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri

Table 8. Average and standard deviations of pre and post-test achievement scores and average and standard error of corrected post-test scores of the female students in experimental and control groups

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

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı testi sontest puan ortalaması (\bar{X} =15.41) ile kontrol grubunun ortalamasının (\bar{X} =15.48) benzer olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 8.1'de verilmiştir.



Tablo 8.1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları
Table 8.1. Co-variance analysis results of pre and post-test achievement scores of female students in ability groups

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

Tablo 8.1’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı (F=1.334; p=.251) gözlenmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Tartışma (Findings and Discussions on Fourth Sub-Question)

Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin akademik başarı testine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ile standart hata değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin başarı testine ilişkin öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri
Table 9. Average and standard deviations of pre and post-test achievement scores and average and standard error of corrected post-test scores of the male students in experimental and control groups

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

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin başarı testi sontest puan ortalaması (\bar{X} =13.25) kontrol grubunun ortalamasından (\bar{X} =14.36) düşüktür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 9.1’de verilmiştir.



Tablo 9.1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları
Table 9.1. Co-variance analysis results of pre and post-test achievement scores of male students in ability groups

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

Tablo 9.1’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($F=1.758$; $p=.189$) gözlenmiştir.

4.5. Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Tartışma (Findings and Discussions on Fifth Sub-Question)

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin benlik saygısı öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri
Table 10. Average and standard deviations of pre and post-test self-esteem scores and average and standard error of corrected post-test scores of the students in experimental and control groups

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

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney grubunun Benlik Saygısı sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=1.82$) kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{X}=1.73$) benzer olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 10.1’de gösterilmiştir.



Tablo 10.1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin benlik saygısı öntest-sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları
Table 10.1. Co-variance analysis results of pre and posttest self-esteem scores of the students in experimental and control groups

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

Tablo 10.1'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($F=.235$; $p=.628$) gözlenmiştir.

4.6. Altıncı Alt Amaca Ait Bulgular ve Tartışma (Findings and Discussions on Sixth Sub-Question)

Deney grubundaki düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Deney grubundaki düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik saygısı öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri

Table 11. Average and standard deviations of pre and post-test self-esteem scores and average and standard error of corrected post-test scores of the students in ability groups

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

Tablo 11'de görüldüğü gibi üst düzey dersliğinin Benlik Saygısı sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=1.52$) orta düzey dersliğinin ($\bar{X}=1.53$) ve alt düzey dersliğinin sontest puan ortalamasından ($\bar{X}=2.68$) düşük olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 11.1'de gösterilmiştir.



Tablo 11.1. Deney grubundaki düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik saygısı öntest-sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları

Table 11.1. Co-variance analysis results of pre and post-test self-esteem scores of students in ability groups

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

Tablo 11.1'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu ($F=5.309$; $p=.007$) gözlenmiştir. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11.2'de verilmiştir.

Tablo 11.2. Deney grubu düzey dersliklerinde yer alan öğrencilerin benlik saygısı öntest-sontest puanları düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin bonferroni testi sonuçları

Table 11.2. Bonferroni test results of the significant difference among ability groups with regard to pre and post-test corrected average self-esteem scores of the students

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

*. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Bonferroni Testi sonuçlarına göre üst-alt ve orta-alt düzey derslikleri arasında benlik saygısı açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Tartışma (Findings and Discussions on Seventh Sub-Question)

Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 12'de verilmiştir.



Tablo 12. Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin benlik saygısı öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri

Table 12. Average and standard deviations of pre and post-test self-esteem scores and average and standard error of corrected post-test scores of the female students in experimental and control groups

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

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan kız öğrencilerin Benlik Saygısı sontest puan ortalamasının (\bar{X} =1.56) kontrol grubunun ortalamasına (\bar{X} =1.57) benzer olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 12.1’de gösterilmiştir.

Tablo 12.1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin benlik saygısı öntest-sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları
Table 12.1. Co-variance analysis results of pre and post-test self-esteem scores of female students in ability groups

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

Tablo 12.1’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.130$; $p=.719$) gözlenmiştir.

4.8. Sekizinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Tartışma (Findings and Discussions on Eighth Sub-Question)

Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri Tablo 13’te verilmiştir.



Tablo 13. Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin benlik saygısı öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri

Table 13. Average and standard deviations of pre and post-test self-esteem scores and average and standard error of corrected post-test scores of the male students in experimental and control groups

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

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin Benlik Saygısı sontest puan ortalamasının (\bar{X} =2.12) kontrol grubunun ortalamasından (\bar{X} =1.94) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen veriler Tablo 13.1'de gösterilmiştir.

Tablo 13.1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin benlik saygısı öntest-sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları
Table 13.1. Co-variance analysis results of pre and post-test self-esteem scores of male students in ability groups

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

Tablo 13.1'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.886$; $p=.350$) gözlenmiştir.

5. SONUÇLAR (CONCLUSIONS)

5.1. Akademik Başarı (Academic Achievement)

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

İlköğretim ikinci kademe olarak adlandırılan 6. 7. ve 8. sınıflarda düzey derslikleri oluşturulmasının bir nedeni, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktır. Aynı şekilde Slavin, 1987 ve 1990; Mills, 1993; Kulik ve Kulik 1992; Meeks, 1994; Macintyre ve Ireson, 2000; Zimmer, 2003 tarafından yapılan çalışmalarda da düzey kümeleri



ile karma kümeler karşılaştırılmış, kümeler arasında anlamlı farklar bulunamamıştır. Ireson, Hallam (1999) ve Ireson vd. (1999)'nin çalışmalarında da bulgular, düzey kümelerinin öğrencilerin başarıları üzerine etkisinin çok az olduğu ya da hiç olmadığı şeklindedir.

Düzyer derslikleri arasında başarı açısından anlamlı fark olması, öğrencilerin düzey kümelerine yerleştirilmesi ve kendilerinin hangi düzey dersliğinde olduklarını bilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Kendilerinin üst-orta-alt olarak sınıflandırıldığının farkında olan öğrencilerin, kendileri hakkındaki görüşleri ve akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir (Renniger, 1994). Ayrıca üst düzey dersliğindeki öğrencilerin başarı farkının, orta ve alt dersliklerden daha fazla olmasının diğer bir sebebi, üst düzey dersliklerinde öğretmenlerin daha istekli ders vermeleri, üst düzey dersliğindeki öğrencileri çok daha az eleştirirken, özellikle alt düzey dersliğindeki öğrencilere daha sert eleştiriler yönelmeleri hatta bu öğrencilerle alay etmeleri olabilir (Oakes, 1991). Bu durumun, alt düzey dersliğindeki öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Saleh vd. (2005)'nin çalışmasında düzey kümelerinin öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada alt düzeydeki öğrencilerin karma kümelerde daha başarılı olduğu sonucuna varılırken, üst düzeydeki öğrenciler ise hem düzey kümelerinde hem de karma kümelerde başarılı olmuşlardır. Gömleksiz (1997), Aldan Karademir ve Uçak, (2009)'un çalışmasında da dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının başarı açısından önemli ölçüde etkisinin bulunmadığı ve özellikle de alt düzey kümesindeki öğrencileri olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Belirtilen çalışmalarda da avantajlı olan öğrenciler, üst düzey dersliğinde yer alan öğrencilerdir. Bu araştırmada da üst düzey dersliğindeki öğrencilerin akademik başarılarında daha fazla ilerleme olduğu görülürken orta ve alt düzey dersliğinde yer alan öğrencilerin akademik başarılarındaki ilerleme oldukça azdır. Düzey dersliklerinin özellikle alt düzey dersliğindeki öğrencileri olumsuz etkilediği görülmektedir. Çengel ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada da öğrenci görüşlerine göre alt düzey dersliğindeki öğrencilerin kendilerine eşit davranılmadığını, üst düzey dersliğindeki öğrencilerin ise kendilerine daha anlayışlı ve hoşgörülü davranıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Felmler ve Eder (1983) çalışmasında, öğrencilerin herhangi bir düzey kümesinde yer aldıklarında bunun zamana ve başarıya göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin bir defa düşük düzey kümelerinde yer alınca, onların bu statülerini değiştirmelerinin hemen hemen olanaksız olduğu ve bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından çoğunlukla ihmal edildiği tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

5.2. Benlik Saygısı (Self-Esteem)

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

Araştırmalarda düzey kümelerinin özgüven ve benlik saygısı üzerine etkileri de incelenmiş düzey kümelerinde öğrencilerin özgüvenleri ve benlik saygılarının, karma kümelere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hangi düzey kümelerinde olduğuna ilişkin bilgisi, öğrencilerin özgüvenlerini ve benlik



saygılarını olumsuz etkilemektedir (Allan, 1991; Kulik ve Kulik, 1991; Aidman, 1994; Ireson ve Hallam, 1999; Cheung ve Rudowicz, 2003; Hallam ve Ireson, 2003).

Mills (1993) tarafından yapılan çalışmada da düzey kümeleri ile karma kümeler arasında öğrencilerin benlik saygılarında anlamlı farklar olmadığı bulunmuştur. Kulik ve Kulik (1992), değişik zamanlarda yaptığı 56 çalışmanın 13'ünde, öğrencilerin benlik saygılarını ölçmüştür. Düzey kümelerinin benlik saygısını azalttığı görülmüştür. Buffie (1963) tarafından yapılan çalışmada, düzey dersliklerinin oluşturulduğu ve oluşturulmadığı okullarda öğrenim gören öğrenciler akademik başarı ve ruh sağlığı açısından karşılaştırılmıştır. Karma dersliklerde hem akademik başarı yüksek bulunmuş, hem de öğrencilerin ruh sağlığı açısından daha sağlıklı oldukları belirlenmiştir (Akt: Gömleksiz, 1997). Düzey dersliklerinde benlik saygısının karma dersliklere göre daha düşük olmasının nedeni, öğrencilerin üst-orta-alt dersliklere başarı ortalamalarına göre sıralanmaları, bu sıralanmanın farkında olmaları, başarılı öğrencilerin arkadaşları arasında kendilerini beğenmeleri ve başarısız olarak alt düzey dersliğine yerleştirilen öğrencilerin ise kendilerini aşağılanmış görmeleri olarak belirtilebilir. Özellikle ilköğretim aşamasında, ikinci kademe öğrencilerinde, yapılan araştırmalar çerçevesinde benlik kavramının ve buna bağlı olarak da benlik saygısının olumsuz etkilendiği belirtilmektedir. Pişkin (1999) tarafından da ifade edildiği gibi, öğrencilerin başarısızlıkları 6. sınıftan itibaren artmaktadır. Başarısızlığın nedenleri arasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, ergenlik dönemini yaşıyor olması sayılabilir. Kişilik, ben, benlik kavramlarının ön planda olduğu bu dönemde kimlik arayışı içinde olan birey için, Erikson'un da tanımladığı gibi kritik bir dönem olan 5. evre yani "Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası" dönemi yaşanmaktadır. Erikson'a göre bu dönemde ergen, başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse, kendine güvenen, kendine saygı duyan, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürebilir ve başarılı olur. Aksi durumda ise rol karmaşası, yaşamın gelecek dönemlerinde de bu kriz çözümleninceye kadar sürecektir (Senemoğlu, 2003). Üst-alt düzey dersliği arasında farklılık olmasının nedeni, öğretmenlerin üst düzey dersliğindeki öğrencilere daha ılımlı davranması, alt düzey dersliğindeki öğrencilere ise daha sert eleştirilerde bulunması olabilir. Alt düzey dersliğindeki öğrencilerin benlik saygılarının üst ve orta düzeye göre daha düşük olmasının nedenleri arasında; başarı durumlarına göre sıralanmaları, bunun farkında olmaları, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından başarısız öğrenciler olarak adlandırılmaları hatta aşağılanmaları yer alabilir. Belirtildiği gibi, ergenlik dönemini yaşamakta olan öğrencilerin böyle bir ortamda kendini aşağılanmış hissetmesi benlik saygısının azalmasına neden olacaktır. Öğrenci, davranışlarından dolayı başkalarının horlandığında, dışlandığında, hiçlendiğinde aşağılık duygusu geliştirebilir (Başaran, 2000). Öğrencileri normalin üstü, normal ve normalin altında şeklinde gruplama ile geri gruptaki öğrencilerde bir aşağılık duygusu gelişmektedir. Öğrenci olumsuz psikolojik duygular içerisine girmekte, başarısızlığın farkına vararak güveni sarsılmakta ve güvensizlik gittikçe öğrenciyi etkisi altına almaktadır (Karadeniz, 1968). Ayrıca okullardaki rehberlik hizmetlerinden daha çok üst düzey dersliğindeki öğrencilerin faydalanması, üst düzey dersliğindeki öğrencilerin benlik saygılarının diğer düzey dersliklerindeki öğrencilerden yüksek olmasının nedenlerinden biri olabilir (Kitchen, 1990; Oakes ve Guiton, 1995; Brewer vd., 1995). Araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.



Öğrencileri düzey dersliklerine yerleştirme ölçütü olarak, derslere ilişkin testlerden aldıkları not ortalamaları ya da bir yıl önceki karne notları göz önünde bulundurulmaktadır. Bu durum, öğrenciler arasındaki eşitsizliği arttırmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okulda düzey derslikleri, akademik başarıyı arttırmak için oluşturulmaktadır. Ancak düzey derslikleri öğrencilerin başarılarını arttırmamaktadır. Aynı zamanda düzey kümeleri arasında geçişlilik çok azdır. Bu da alt düzey kümelerindeki öğrencilerin ileriki yaşamlarını önemli ölçüde etkileyebilir.

6. ÖNERİLER (SUGGESTIONS)

Araştırma sürecinde dikkat çeken bir olgu; üst, orta ve alt düzey dersliklerindeki öğrenciler arasındaki başarı farkının öğrencilerin davranışlarına yansımadır. Bu anlamda sınıf farkının öğrencilerin yaşamlarını etkilememesi için, bu araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi etkililiği kanıtlanmamış uygulama, yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ilgili, o alanda çalışan uzmanların görüşleri alınmalı, değerlendirilmeli ve zaman içinde uygulamanın kaldırılması düşünülmelidir.

Bu araştırma, düzey dersliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinde akademik başarı ve benlik saygısı üzerine etkisi ile sınırlıdır. Düzey derslikleri ile ilgili diğer öğretim kurumlarında (ortaöğretim, dershaneler) ve sınıf düzeylerinde değişik çalışmalar yapılabilir diğer düzey kümesi uygulamalarının da diğer değişkenler üzerine etkisi araştırılabilir.

Ayrıca düzey kümesi uygulamaları, insan hakları kapsamında, özellikle de eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde toplumsal boyutlarıyla incelenebilir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

- Aidman, B.J., (1994). "Student Learning And The Organizational Variable Of Ability Grouping". Dissertation Abstracts International. 54(8), 2807-A.
- Akgün, Ş., (2000). Fen Bilgisi Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aldan Karademir, Ç. and Uçak, E., (2009). "The Effect of Between Class Ability Grouping on 7th Grade Students' Academic Achievement on the Unit "If there were no pressure?" In Science and Technology Education". Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education. 1(1):32-44.
- Allan, S., (1991). "Ability Grouping Reserch Reviews: What Do They Say About Grouping And The Gifted". Educational Leadership, 48: 60-65.
- Baines, E., Blatchford, P. and Kutnick, P., (2003). "Changes In Grouping Practices Over Primary And Secondary School". International Journal of Educational Research 39: 9-34.
- Başaran, İ.E., (1996). Türkiye Eğitim Sistemi. (3. basım). Ankara: Yargıcı Matbaası 37.
- Başaran, İ.E., (2000). Eğitimin Psikolojik Temelleri Eğitim Psikolojisi. Ankara: Feryal Matbaası.
- Braddock, J.H. and McPartland, J.M., (1990). "Alternatives To Tracking". Educational Leadership. 47(6), 76-79.
- Brewer, D.J., Rees, D.J. and Argys, L.M., (1995). "Detracking America's Schools: The Reform Without Cost?". Phi Delta Kappan. 77(3), 210-215.
- Cheung, C.K. and Rudowicz, E., (2003). "Academic Outcomes Of Ability Grouping Among Junior High School Students In Hong



- Kong". The Journal of Educational Research; 96:4. ProQuest Education Journals 241.
- Çengel, M., Yılmaz, S., Akar-Vural R. ve Gömleksiz, M., (2008). Öğrenciler Düzey Derslikleri Uygulamasını Nasıl Değerlendiriyor? "İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. Uluslar arası Sosyal bilimler Eğitimi Sempozyumu. 14-16 Mayıs 2008 Çanakkale. 591-600.
 - Çuhadaroğlu, F., (1986). Adölesanlarda Benlik Saygısı. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı: Ankara.
 - Demirel, Ö., (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegema Yayıncılık.
 - Felmlee, D. and Eder D., (1983). "Contextual Effects in the Classroom: The Impacts of Ability Groups on Student Interaction". Sociology of Education, 56: 77-87.
 - Gamaron, A., (1992). "Is Ability Grouping Equitable?". Educational Leadership. 50(2): 11-17.
 - Gömleksiz, M., (1997). Düzey Kümeleri: Temeleğitim İkinci Aşama Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Adana: Baki Kitap ve Yayınevi, No.11.
 - Gözütok, D.F., (2006). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Ekinoks Yayınları. 110-111.
 - Halis, İ., (2002). Demokratik Sınıf Ortamı İçin Profesyonel Sınıf Yönetimi. (2. Baskı). Konya: Mikro Yayınları.
 - Hallam, S. and Ireson, J., (2003). "Secondary School Teachers' Attitudes Towards And Beliefs About Ability Grouping". British Journal of Educational Psychology; Sep; 73, ProQuest Education Journals 343.
 - Ireson, J. and Hallam, S., (1999). "Raising Standards: Is Ability Grouping The Answer?". Oxford Review of Education. Vol. 25, No. 3.
 - Ireson, J., Hallam, S., Mortimore, P., Hack, S., Clark, H., and Plewis, I., (1999). "Ability Grouping In The Secondary School: The Effects On Academic Achievement And Pupils' Self-Esteem". British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, 2-5.
 - Kaptan, F., (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. Öğretmen Kitapları Dizisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
 - Karabacak, K., (2001). İlköğretimde Seviye Gruplaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
 - Karadeniz, T., (1968). İlkokullarda Seviye Grupları Kurma ve Uygulama. Bursa: Özkardeşler Matbaası. 13.
 - Karasar, N., (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
 - Kitchen, D.J., (1990). "Ability Grouping And Dropping Out". Dissertation Abstracts International. 51 (6), 1978-A.
 - Kulik, J.A. and Kulik, C.L.C., (1991). "Ability Grouping And Gifted Students". Handbook of Gifted Education. Allyn&Bacon, Boston, M.A.
 - Kulik, J.A. and Kulik, C.L.C., (1992). "Meta-Analytic Findings On Grouping Programs". Gifted Child Quarterly. 36(2), 73-77.
 - Kutnick, P., Blatchford, P., Clark, H., Macintyre, H., and Baines, E., (2005). "Teachers' Understandings Of The Relationship Between Within-Class (Pupil) Grouping And Learning In Secondary Schools". Educational Research, 47:1, 1 - 24.



- Macintyre, H. and Ireson, J., (2002). "Within-Class Ability Grouping: Placement Of Pupils In Groups And Self-Concept". British Educational Research Journal. 28:2, 249-263.
- MEB, (2003). TIMSS 1999 3. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor. <http://earged.meb.gov.tr/>
- MEB, (2005). PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor. www.pisa.oecd.org.
- Meeks, W.A., (1994). "The Effects Of Classroom Ability Grouping On Eighth Grade Students Achievement In Mathematics". Dissertation Abstracts International. 54(8), 2933-A.
- Mills, T.R., (1993). "The Effects Of Grouping In Rural Elementary Schools". Dissertation Abstracts International. 54(4), 1181-A.
- Oakes, J., (1991). "Keeping Track. Taking Sides: Clashing Views on Controversial Educational Issues". J.Wm. Noll (editör). Connecticut: The Dushkin Publishing Group. 276-285.
- Oakes, J. and Guiton, G., (1995). "Matchmaking: The Dynamics Of High School Tracking Decisions". American Educational Research Journal. 32(1): 3-34.
- Oğuzkan, F., (1981). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Öner, N., (1997). Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler. (3. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. 458-459.
- Pişkin, M., (1999). (Editör: Yıldız Kuzgun). İlköğretimde Rehberlik, Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 95-125.
- Renniger, A.B., (1994). "First Steps Toward Reduced Tracking: The Experiences Of high School Freshmen And Their Teachers". Dissertation Abstracts International. 54(7), 2471-A.
- Saleh, M., Lazonder, A.W. and Jong, T.D., (2005). "Effects Of Within-Class Ability Grouping On Social Interaction, Achievement, And Motivation". Instructional Science 33: 105-119.
- Senemoğlu, N., (2003). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. (8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Slavin, R.E., (1987). "Ability Grouping And Student Achievement In Elementary Schools: A Best Evidence Synthesis". Review of Educational Research. 57(3), 293-336.
- Slavin, R.E., (1990). "Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best- Evidence Synthesis". Review of Educational Research 471-499.
- Tok, Ş., (2007). (Editör: Ahmet Doğanay). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Zimmer, R., (2003). "A New Twist In The Educational Tracking Debate". Economics of Education Review 22: 307-315.