

İngilizce Dersinde Basamaklı Öğretim Programının 8.Sınıf Öğrencilerinin Biliş Ötesi Farkındalığına Etkisi*

Sevda Koç Akran ¹, Şengül Yavuz ² & Bahar Bakır ³

Özet: Araştırmanın temel amacı, İngilizce dersinde basamaklı öğretim programının 8.sınıf öğrencilerinin biliş ötesi farkındalığına etkisini belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenleri birlikte ele alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, basamaklı öğretim programı uygulamasının, öğrencilerin biliş ötesi farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla, yarı deneysel desenlerden, öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, veri çeşitliliğini sağlamak ve nicel bulguları daha anlaşılır kılmak amacıyla, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt merkezde bulunan Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerinden 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen "Biliş ötesi Farkındalık Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler için anlamlılık testleri; nitel veriler için de betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Sonuçta, basamaklı öğretim programı etkinliklerinin öğrenci merkezli, daha önceki İngilizce dersi etkinliklerinin ise öğretmen merkezli olduğu, öğrencilerin eğlenceli ve yapabilecekleri etkinlikleri seçtiği, etkinlikleri yaparken bilgileri nasıl düzenleyeceklerini ve materyalle ilgili bilgileri nerede bulacaklarını bilmediği görülmüştür. Araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Program, Basamaklı Öğretim Programı, Biliş, Biliş Ötesi.

DOI: 10.29329/mjer.2019.202.6

Effects of the Layered Curriculum on 8th Grade Students' Metacognitive Awareness in English Lessons

Abstract: The primary aim of this study is to determine the effects of layered curriculum in English courses on 8th grade students' metacognitive awareness. The study employs the mixed method combining the quantitative and qualitative research methods. In the quantitative part of the research, pretest-posttest matched control group as a quasi-experimental design was used to determine the effect of layered curriculum on students' metacognitive awareness. In the qualitative part, the case study was used to ensure data diversity and make quantitative findings more understandable. The study group of the research was formed by 30 experimental group students and 30 control group students, with a total of 60 8th grade students studying at Mehmet Akif Ersoy Secondary School in Siirt province. As the data collection tools, the "Metacognitive Awareness Scale" developed by Yurdakul (2004), and semi structured interview forms developed by the researchers were used. Significance tests were performed for the quantitative data, followed by descriptive and content analyses for the qualitative data. As a result, it was observed that layered curriculum activity was student centered whereas previous English courses' activities were teacher centered, students chose the fun activities that they were able to perform, they did not know how to unify

* Bu çalışma, 22-24 Ekim 2015 tarihleri arasında Adana'da düzenlenen 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde (ICCI2015) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

1 **Sevda Koç Akran**, Dr.Öğr.Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, Siirt, Türkiye, ORCID: 0000-0003-4205-0148

İrtibat Yazarı: sevdakc@gmail.com

2 **Şengül Yavuz**, Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce Öğretmeni, Eskişehir, Türkiye

3 **Bahar Bakır**, Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni, Siirt, Türkiye ORCID: 0000-0001-6938-1778

the knowledge while doing activities, and also they did not know where they could find the information about the material. Based on the results of the research, some recommendations were made.

Keywords: Education, Curriculum, Layered Curriculum, Cognitive, Metacognitive.

GİRİŞ

İngilizce, “cognition”, Latince “cognoscere”, Almanca “Erkenntnis” terimleri ile açıklanan biliş, bireyin birtakım olayları algılaması, hatırlaması, yaşadığı çevrede karşılaştığı olaylara, problemlere, yaşantılara tepkiler vermesini sağlayan faaliyetler bütünüdür. İnsan zihninde oluşan bu faaliyetler, onun inançlarına, sahip olduğu/olacağı değerlere ve duygulara etki etmektedir. Bu açıdan bilişin, insanların duygu, davranış, inanç ve tutumlarını yönlendirdiği, anlama, bir şeyi bilme, fark etme, zihinsel bir süreç veya ürün olarak ele alma, düşünme ve akıl yürütme, bilgi-işleme, dikkat verme ve karar verme gibi bir çok kavramlarla ilişkili olduğu söylenebilir (Akpınar, 2011).

Bir çok bilim dalında araştırma konusu olan ve araştırmalarda farklı kavramlarla açıklanan bilişin ilişkili olduğu en önemli kavramlardan biri Tablo 1’de de görüldüğü üzere biliş ötesidir.

Tablo 1. Biliş ve Biliş Ötesi Kavramlarının Karşılaştırılması (Koç, 2013).

BİLİŞ	BİLİŞ ÖTESİ
Bireyler tarafından kullanılan işlem ve stratejilerdir.	Bireyin bilişi hakkındaki bilgisidir.
Çevremizi anlamamızı sağlayan zihinsel etkinliklerdir.	Bilişleri kontrol etme becerisidir.
Herhangi bir şeyi anlamaktır.	Herhangi bir şeyi anlamak+ anladığını fark etme, nasıl öğrendiğini bilmedir.
Bilgiyi işlemedeki süreçtir.	Bireyin bilgiyi işleme konusundaki bilgisidir
Bir problemi çözmek ya da görevi yerine getirmek için gerekli olan bilgidir.	Biliş ötesi ise, bu problemin nasıl yapıldığını açıklamaktadır

Tablo 1’de görüldüğü üzere, birey biliş yoluyla yaşadığı dünyayı anlamakta ve karşılaştığı problemlerin çözümü için sorumluluk almaktadır. Bireye yüklenen bu sorumluluk bilinci “biliş ötesi” kavramını sürece koymaktadır. Yani biliş, bireyin öğrendiği konular, elde ettiği deneyimler, bilgi ve beceriler arasında, biliş ötesi ise birey ve biliş arasında arabuluculuk yapmakta ve bireylerin kendi bilişinin çalışması konusundaki bilgilerini kapsamaktadır.

Flavell (1979) biliş ötesini, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ve kendi bilişsel süreçlerini denetim altına alması olarak tanımlamıştır (Boyacı, 2010: 13). Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin amaçlarına ulaşmasını sağlayan biliş ötesi, öğrenme sürecini planlamakta, izlemekte ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmektedir (Atasoy, 2009: 11). Bu sebeple, üst düzey becerileri kazandırma konusunda biliş ötesi bireye birçok alternatifi sağlamakta, “öğrenmeyi öğrenme”

yolunda ve bilgi-iletişim teknolojilerinin hızla gelişme gösterdiği çağda bireyin farkındalık düzeyinin artmasına önemli katkıda bulunmaktadır. Bireye birçok yönde katkı sağlaması, biliş ötesi kavramının başta öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme faaliyetlerinde dikkate alınmasına neden olmaktadır. Lai'ya (2011:3) göre biliş ötesinin bu süreçlerde dikkate alınmasının birkaç sebebi bulunmaktadır. Bunlar biliş ötesinin doğrudan gözlenememesi, sözel yetenekler ve diğer yeteneklerin bilişin çalışma yeteneği ile olan ilişkisinin açıklanamaması, bireylerin belli becerileri değil, birçok becerisinin dikkate alınması/değerlendirilmesi, öğrenmelerin sadece okulda gerçekleşen bir olay olmaması ve bireyin bilişsel farkındalığının benzerlik göstermemesidir.

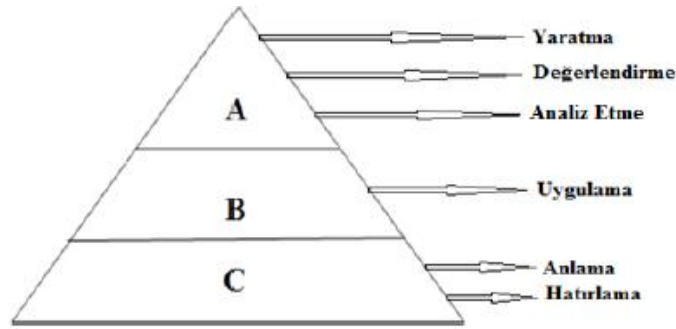
Biliş ve biliş ötesi kadar eğitimde dikkate alınan diğer bir kavram ise biliş ötesi farkındalıktır. Biliş ötesi farkındalık, bireylerin kendi bilişsel yapılarındaki bilgileri amaçlarında, görevlerinde kullanması ve bunları gelecek hedeflerinin belirlenmesinde gözden geçirmesi ve değerlendirmesidir (Bechkam, 2010; Haynie, Shepherd, Mosakowski ve Earley, 2010). Bu açıklamalardan hareketle, biliş ötesi farkındalığın bir süreç olduğu söylenebilir. Böyle bir sürecin etkili bir şekilde işlev görebilmesi içinde, öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde farklı model ve stratejileri kullanmalıdır.

Günümüzde özellikle çağdaş eğitim anlayışını benimseyen ve kullanan ülkelerin eğitim programlarına ve yetiştirmek istedikleri öğrenci profillerine bakıldığında gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında birçok model, strateji ve yöntemi kullandığı görülmektedir. Bu modellerden biri başta ABD kullanılan "basamaklı öğretim programıdır". Basamaklı öğretim programı (BÖP) beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ, öğrenme stilleri gibi birçok model ve kuramı ele alan eklektik bir yapıya sahiptir (Koç, 2013). 1990'lı yıllarda eğitim psikoloğu Kathie F. Nunley tarafından geliştirilen ve farklı model, yaklaşımla iç içe olan, çağdaş bir eğitim anlayışını savunan basamaklı öğretim programı bireyin (Koç Akran ve Gürbüzürk, 2019; Önel ve Derya Daşçı 2018; Koç Akran ve Üzüm, 2018); öğrenme sürecini etkili ve bilinçli yürütmesine, öz değerlendirme yapmasına, bireysel farklılığını ve öğrenme stilini keşfetmesine yardımcı olmaktadır.

Bireyin kendi hızıyla öğrenmesinde, öğrenme tercihlerine uygun etkinlikleri gerçekleştirmesinde rehber olan bu modelde bireye birçok seçenek sunulmaktadır. Bu seçenekler, C, B ve A basamaklarıyla gerçekleştirilmektedir. C basamağı, en temel basamaktır. C basamağı ile birey öğrenme tercihine uygun temel görev ve etkinlikleri yerine getirmektedir. Buradan 65-70 puan alan birey bir üst basamak olan B basamağına çıkmaktadır. Orta düzey olan B basamağında birey, C basamağında öğrendiği ve davranış haline getirdiği bilgi ve becerileri yeni durumlara uygulamaktadır. Aynı zamanda bu basamakta birey, eski yeni bilgilerini kullanarak karşılaştığı problemlere çözümler getirmektedir (Yıldırım Yakar ve Albayrak, 2018, Koç Akran ve Gürbüzürk, 2019). B basamağındaki etkinliklerden 15 puan alan öğrenci üst basamak olan A'ya geçmektedir. Son basamak olan A'da bireyin eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerilere sahip olması ve orjinal fikirler,

etkinlikler, projeler ortaya koyması amaçlanmaktadır (Başbay, 2005; Yıldırım Yakar ve Albayrak, 2018). Bireyin tıpkı B basamağında olduğu gibi bu basamakta 15 puan alması beklenmektedir.

Basamaklı öğretim programında yer alan C, B ve A basamağındaki bilgiler, etkinlikler, Bloom taksonomisinde olduğu gibi temelden üst düzeye doğru sıralanmaktadır (Bakınız: Şekil 1). Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarında görülen bu hiyerarşi basamaklı öğretim programında da görülmektedir. Böyle bir yaklaşım basamaklı öğretim programının çocuğa görelilik, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, ekonomiklik, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi bir çok öğretim ilkesinin dikkate alındığını göstermektedir (Ilıman ve Evin Gencel, 2018).



Şekil 1. BÖY basamakları ve güncellenmiş Bloom Taksonomisi arasındaki ilişki (Yıldırım Yakar ve Albayrak, 2018).

Şekil 1’de görüldüğü üzere, güncellenmiş Bloom Taksonomisi’nin hatırlama, anlama basamağı, basamaklı öğretim programının C, uygulama basamağının B, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının ise A (analiz etme, değerlendirme, yaratma) basamağına karşılık gelmektedir (Koç, 2013; Yıldırım Yakar ve Albayrak, 2018; Koç Akran, 2018). Yani basamaklı öğretim programı ile birey kendi öğrenme sürecini C, B ve A basamaklarında seçmiş olduğu etkinliklerle yönlendirmekte ve kullanmaktadır. Tabii öğrenciler bu seçimleri yaparken, öğretmene de bazı görevler düşmektedir. Öğretmen, öncelikle basamaklı öğretim programına uygun etkinlik listesini hazırlamalıdır. Sonra bu etkinlik listesini her bir öğrenciye vermelidir. Öğrencilerle görüşme yaparak etkinlik listesinde bulunmayan farklı etkinliklerinin olup olmadığını sormalıdır (Koç Akran ve Üzüm, 2018).

Kısaca basamaklı öğretim programı öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını savunmaktadır. Her bireyin özel ve farklı olduğu gerçeğini dikkate almaktadır. Yapılan birçok araştırmada da (Nunley, 2004; Aydoğuş, 2009; Gömleksiz ve Biçer, 2012; Koç, 2013; Önel ve Derya Daşçı 2018; Koç Akran ve Üzüm, 2018; Koç Akran ve Gürbüzürk, 2019) basamaklı öğretim programının bireyin öğrenme hızına uygun etkinlikler sunduğu, bireyde üst düzey beceriler kazandırdığı, bireyin süreç boyunca öz düzenleme ve yargılama becerilerini geliştirdiği, bireyin öğrenme stillerine uygun çalışmalar yaptığı/seçtiği görülmektedir. Yapılan bu araştırmalar daha çok fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanındadır. Buna karşın İngilizce dersine yönelik çok az çalışma bulunmaktadır. Buradan hareketle,

İngilizce dersinde basamaklı öğretim programının 8. sınıf öğrencilerinin biliş ötesi farkındalığına etkisi olup olmadığını bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, İngilizce dersinde basamaklı öğretim programının 8.sınıf öğrencilerinin biliş ötesi farkındalığına etkisi olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Kontrol grubunun ön test ve son test, biliş ötesi farkındalığına ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
2. Basamaklı öğretim programına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test, biliş ötesi farkındalığına ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
3. Basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulan deney ve basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, biliş ötesi farkındalığına ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
4. Basamaklı öğretim programının etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İngilizce dersinde basamaklı öğretim yöntemi 8.sınıf öğrencilerinin biliş ötesi farkındalığına etkisini belirlemeye yönelik bu araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, basamaklı öğretim yönteminin uygulamasının, öğrencilerin biliş ötesi farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla, yarı deneysel desenlerden, öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen; araştırmanın nitel boyutunda ise, veri çeşitliliğini sağlamak ve nicel bulguları daha anlaşılır kılmak amacıyla, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt merkezde bulunan Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerinden 30'i deney (12'si kız, 18'i erkek), 30'i (10'u kız, 20'si) kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca, deney grubundaki 30 öğrenciden gönüllük esası doğrultusunda, 10 katılımcıyla da görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, nicel boyutta, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası biliş ötesi farkındalıklarını belirlemek amacıyla, Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen "Biliş ötesi Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Biliş ötesi farkındalık ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı (α) .90 olarak

bulunması, hedef kitleye uygun olduğunu göstermektedir. Ölçekte her bir maddeye vermiş oldukları cevaplar, “ Bana Hiç Uygun Değil” = 1; “ Bana Uygun Değil=2” ; “Bana Kısmen Uygun=3” ; “Bana Uygun” seçeneği için=4” ve “ Bana Tamamen Uygun=5” puan verilerek sayısallaştırılmış, daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analize alınmıştır. 5’li likert tipi olan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30’dur. Araştırmada uygulama sonrasında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak ve doküman incelemesi yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan soruların, görüşme amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, “ Uygun” “ Uygun Değil” “ Düzeltilmeli” şeklinde üçlü likert kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular için basamaklı öğretim programı alanında çalışmalarını bulunan beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar, formdaki ifadelerin anlaşılır, açık olması, araştırma amacına uygunluğu vs. konusunda görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Bu öneri ve eleştiriler doğrultusunda, formun son hali çalışma grubuna uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel veriler için anlamlılık testleri; nitel veriler için de içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada, dağılımın normal olduğu grupların ön test-son test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız gruplarda t-testi; deney ve kontrol grubunun kendi içinde ön test-son test puanlarını karşılaştırmak üzere bağımlı gruplarda t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel veri analizinde öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, ses kayıtları dinlenmek suretiyle deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz kapsamında veriler okunmuş, görüşme soruları doğrultusunda oluşturulan çerçeveye göre sistematik ve açık bir biçimde düzenlenerek betimlenmiştir. Bu betimlemeler sonucu ulaşılan ana temalara ait kaynak ve kodlama yoğunluğu bilgileri, frekans ve yüzde hesaplamaları tablolaştırılmıştır. İçerik analizi kapsamında ise bu betimlemeler derinleştirilerek, ayrıntılı bir şekilde alt temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında, araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Kontrol grubunun ön test ve son test, biliş ötesi farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test, ‘Biliş ötesi farkındalık ölçeğinden’ aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Kontrol grubunun ön test ve son test, biliş ötesi farkındalık puanları ortalamasına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçüm (BÖF)	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	30	117.93	11.67	29	2.53	0.00*
Son test	30	122.33	8.38			

*p<0.05

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test biliş ötesi farkındalık puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür [$t_{(29)}= 2,53$; $p>0.05$] Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test biliş ötesi farkındalık puanları ortalamaları 150 puan üzerinden $\bar{x}=117.93$ iken, kontrol grubu öğrencilerinin son test biliş ötesi farkındalık puanları ortalamaları $\bar{x}=122,33$ ‘tür. Bu bulgu, İngilizce Öğretim Programındaki var olan önerilerden hareketle işlenen dersin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarının artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle, yapılandırmacı eğitim anlayışı uygun olarak hazırlanan yeni ilköğretim programında yer alan etkinlikler/uygulamalar öğrencilerin var olan bilgileri ile eski bilgilerini ilişkilendirmesi, anlamlandırması ve düzenlemesi konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Basamaklı öğretim programına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test biliş ötesi farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Basamaklı öğretim programına tabi tutulan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test, ‘Biliş ötesi farkındalık ölçeğinden’ aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Basamaklı öğretim programına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test, biliş ötesi farkındalık puanları ortalamasına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçüm (BÖF)	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	30	123.17	15.20	29	5,750	0,00*
Son test	30	131.60	9.98			

*p<0.05

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test biliş ötesi farkındalık puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür [$t_{(29)}= 5,750$; $p>0.05$] Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test biliş ötesi farkındalık puanları ortalamaları 150 puan üzerinden $\bar{x}=123.17$ iken, deney grubu öğrencilerinin son test biliş ötesi farkındalık puanları ortalamaları $\bar{x}=131,60$ ’tır. Bu bulgu, basamaklı öğretim programı uygulamasının, öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarının artmasında etkili olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Başka bir deyişle, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası biliş ötesi farkındalıklarında büyük değişimler gözlenmiştir. Deney grubu öğrencileri basamaklı öğretim programının C, B ve A basamaklarına uygun hazırlanan etkinliklerle; kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmekte, karşılaşılan problemlere çözümler üretmekte, etkinlikleri “niçin?” C, B ve son olarak A basamağından seçilmesi gerektiğini sorgulamakta ve bu sorgulama sonucunda kendi öğrenme yoluna uygun etkinlikler seçmektedir.

Basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulan deney ve basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, biliş ötesi farkındalığına ilişkin puanları arasında, anlamlı bir farka ilişkin bulgular

Basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulan deney ve basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun ön test ve son test, ‘Biliş ötesi farkındalık ölçeğinden’ aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulan deney ve basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, biliş ötesi farkındalığına ilişkin puanları

Ölçüm (BÖF)	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney grubu	30	131.60	4.98	58	3.893	0,00*
Kontrol grubu	30	122.33	8.38			

*p<0.05

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test ve kontrol grubu son test biliş ötesi farkındalık puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür [$t_{(58)}=2,557;p<0.05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test biliş ötesi farkındalık puanları ortalamaları 150 puan üzerinden. $\bar{x}=131.60$ iken, deney grubu öğrencilerinin son test biliş ötesi farkındalık puanları ortalamaları $\bar{x}=122,33$ 'tür. Bu bulgu, basamaklı öğretim programı uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarının artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Basamaklı öğretim programında etkinlik listeleri yer almaktadır. Öğrenciler C basamağında temel bilgilere, B basamağında uygulamaya ve A basamağında ise üst düzey düşünme becerilerine yönelik davranışlar kazanmaktadır. Bir beceri öğrenilmeden diğerine geçilmemektedir. Aynı zamanda basamaklı öğretim programı uygulaması öğrencilere birçok etkinlik sunmakta ve öğrencilerin bu etkinlikler arasında “seçim” yapmasını sağlamaktadır. Oysaki mevcut program doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin zorluk derecesi öğrenciler tarafından sorgulanmamakta ve bilinmemektedir. Ayrıca mevcut program öğrencilere belli etkinlikleri vermekte ve öğrenciler bu etkinliklerle öğrenme-öğretme sürecini tamamlamaktadır. Böyle bir süreç öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarını etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir.

Basamaklı öğretim programının etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri

Basamaklı öğretim programının etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin betimsel analizi Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Basamaklı öğretim programının etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin betimsel analiz sonuçları

Kategori		Kaynak		Kodlama yoğunluğu	
		f	%	f	%
Basamaklı öğretim programı doğrultusunda yaptığın etkinliklerin, daha önceki İngilizce dersinde yaptığın etkinliklerden farkı nedir?	Öğrenci merkezli etkinlikler	9	64.29	9	64.29
	Öğretmen merkezli etkinlikler	5	35.71	5	35.71
	Toplam	14	100	14	100
Basamaklı öğretim programındaki görev listelerinde yer alan etkinlikleri seçerken, neye dikkat ettin? Niçin?	İlgi	8	53.33	6	60
	Öz yeterlik Algısı	7	46.67	4	40
	Toplam	15	100	10	100
C, B, A basamaklarında, hangi etkinlikleri yaparken, bir problemle karşılaştın? Nasıl çözdün?	Sınıf içi etkinlikler	9	56.25	11	54.54
	Sınıf dışı etkinlikler	6	43.75	6	45.46
	Toplam	15	100	17	100

* Her öğrenci birden fazla kategori/temaya kodlama yapabildiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğrencilerle yapılan görüşmelerde, basamaklı öğretim programı doğrultusunda yapılan etkinliklerin, basamaklı öğretim programının kullanılmadığı daha önceki İngilizce dersinde yapılan etkinliklerden farkı sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, basamaklı öğretim programı etkinliklerinin öğrenci merkezli, daha önceki İngilizce dersi etkinliklerinin ise öğretmen merkezli olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir.

10 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, basamaklı öğretim programı etkinliklerinin “öğrenci merkezli” [etkinliklerle eğlenceli ders işlendiği (f=6), paylaşma duygusu geliştirdiği (f=2), etkinliklerin kolaydan zora olduğu (f=1),] ; 5 öğrenci ise mevcut İngilizce öğretim programındaki etkinliklerin “öğretmen merkezli” [etkinliklerden öğretmenin sadece ders anlattığı (f=4), etkinliklerin kolaydan zora olmadığı (f=1)] bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin basamaklı öğretim programı ile dersin eğlenceli işlendiği [örn.1-2-3-4-5-6]; öğretmen merkezli eğitim ile yapılan etkinliklerde daha çok anlatım yöntemi ile ders işlendiği [örn.7, 8, 9, 10, 11] söylenebilir.

- [1] “...basamaklı öğretimle ders eğlenceli geçti...” [Ö₁]
- [2] “.....başlarda biraz zorlandım ama dersçok eğlenceliydi” [Ö₃]
- [3] “...basamaklı programla yapacağımız etkinlikleri duyunca korkmuştum sonra yapınca eğlendim.....”[Ö₄]
- [4] “.....çok eğlendik çok farklıydı çalışmalar güzeldi.....”[Ö₅]
- [5] “.....son basamaklıta zorlandım ama yinede eğlenceliydi” [Ö₈]
- [6] “İngilizce dersinden sürekli kötü not alıyorum ama Türkçe dersim çok iyi aslı ödevimde yardımcı oldu o yüzden birazcık eğlenceli oldu diyebilirim beraber çok eğlendik” [Ö₉]
- [7] “.....öğretmen yazar, okur biz dinlerdik” [Ö₂]
- [8] “.....bazen öğretmenimiz anlatınca daha iyi anlıyorum. Bizde de öğretmen anlatıyor dersi” [Ö₃]
- [9] “.....öğretmenimiz bize dersi anlatırdı biz dinlerdik ozaman konularımız hızlı geçiyordu” [Ö₄]
- [10] “.....ünitelere geçiyoruz öğretmenimiz dersi anlatıyor biz dinliyoruz” [Ö₅]
- [11] “İngilizce dersi benim için her zaman zor olmuştur. Öğretmenlerimiz her zaman bize kelimeleri veriyor bilmediğimiz cümleleri çeviriyor bu etkinlikte bize daha çok sorumluluk düşüyor eski yöntem daha iyiydi benim için” [Ö₇]

Tablo 5’de görüldüğü üzere, *öğrencilere basamaklı öğretim programındaki görev listelerinde yer alan etkinlikleri seçerken, neye dikkat ettin? Niçin?* sorusu sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, basamaklı öğretim programı etkinliklerinin, öğrencilerin ilgi ve öz yeterlik algıları doğrultusunda seçildiği bulgusu elde edilmiştir.

10 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, 8 öğrencinin basamaklı öğretim programı etkinlikleri arasından eğlenceli olanlara (f=6) “ilgi” duyduğu görülmüştür. Diğer taraftan 7 öğrenci, basamaklı öğretim programı etkinliklerini “öz yeterlik algıları” doğrultusunda [yapabileceği (f=3) ve kendilerine güvenebileceği (f=1) etkinlikleri] seçtiklerini belirtmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrenciler basamaklı öğretim programı etkinliklerini seçerken, eğlenceli [örn.12,13,14, 15, 16, 17] ve yapabilecekleri [örn.18,19,20] etkinlikler olmasına dikkat ettiği, “niçin bu etkinlikleri seçtiği” konusunda da “bu etkinliklerle daha iyi öğrendiği” [örn. 12, 13, 15, 19, 20] söylenebilir.

- [12] “eğlenceli dersler ilgimi çeker bundan dolayı seçtim.....”[Ö₁]
- [13] “eğlenceli olunca araştırma yapıyorum, birde etkinlikler kolaydı “[Ö₃]
- [14] “.....siz etkinliklerden not alacağımızı söylediniz sonra baktım eğlendim”[Ö₄]
- [15] “.....bu üitedeki çalışmalar farklıydı ve ilgimi çekti eğlendim..... “[Ö₅]
- [16] “.....güzel eğlenceli şeyler yaptık zorlandık ama eğlenceliydi” [Ö₈]
- [17] “.....etkinliklere baktım çok eğlenceliydi biraz zorlandık ama eğlendik” [Ö₉]
- [18] “.....etkinliklerde araştırma yapıyordum.....bazı etkinlikler zordu sonra yapabileceğim olanları seçtim” [Ö₂]

[19] “Arkadaşlarım farklı etkinlikler yaptı bende farklı olsun diye yapabileceğim olanları seçmeye çalıştım”[Ö₆]

[20] “ Son basamakta zorlandım. Sonra siz istediğinizi seçin dediniz bende rahatladım ve yapacaklarımı seçtim....kolay olanları seçtim”[Ö₁₀]

Tablo 5’de görüldüğü üzere, *C, B, A basamaklarında, hangi etkinlikleri yaparken, bir problemle karşılaştın?* sorusu sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, basamaklı öğretim programı etkinliklerinde, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerini yaparken problemlerle karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

10 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, 9 öğrencinin basamaklı öğretim programı etkinlikleri ile ilgili “sınıf içi etkinliklerde” materyali hazırlamada [bilgilerin düzenlenmesinde (f=8), zamanın yetersizliği (f=3),] ve 6 öğrenci ise sınıf dışı etkinliklerde, materyale ulaşırken [materyalle ilgili bilgileri nerede bulacağımı (f=4) ve bilgileri nasıl toparlayacağı (f=2) bilmeme] problemle karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin basamaklı öğretim programı etkinliklerindeki bilgileri nasıl düzenleyeceklerini [örn.21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28] ve materyalle ilgili bilgileri nerede bulacaklarını [örn. 29, 30, 31, 32] bilmedikleri, “problemi nasıl çözdükleri” konusunda da “farklı kaynaklardan bilgi toplayarak” [örn. 25, 26, 28, 31, 32,] çözdükleri söylenebilir.

[21] “ İngilizce dersi benim için her zaman zor olmuştur.....bu nedenle bazen öğrendiklerimi toparlamam zor oluyor.... “[Ö₇]

[22] “A basamağındaki etkinlikleri yaparken zorladım. Burada farklı şeyler öğrendim. Bilemedim bilgilerimi nasıl kullanacağımı.....”[Ö₃]

[23] “C basamağı basitti. B, A basamağında farklı şeyler vardı. Üst basamağa çıktığımda zorlandım. Bizden farklı şeyler bekleniyor. Bunun içinde çok şey bilmek lazım” [Ö₁]

[24] “Sınıfta çok güzel etkinlikler yaptık fakat bişey yapmak için çok şey bilmek ve uygulamak gerek. Ben biliyorum ama nasıl bilgilerimi kullanacağımı bilemedim” [Ö₉]

[25] “Bir etkinlik seçtim sonra başka sonra bir başka etkinlik.....Ama bu etkinlikleri nasıl bir araya getireceğimi bilemedim, anlamdım. Sonra diğer öğretmenlerimden yardım aldım”[Ö₆]

[26] “ materyali hazırladım, bitirdim dedim. Baktım ki yanlış yapmışım. Sonra düşündüm nerde hata yaptım diye. Diğer derslerden öğrendiğim şeyleri kullanmaya çalıştım ama olmadı. En sonunda öğretmenlerimden yardım istedim” [Ö₄]

[27] “Bu güne kadar bu kadar farklı çalışmalar yapmamıştım. Çok sevindim, bazende üzuldüm. Çünkü kullnadığım bilgileri kullanıyorum yeterli değil” [Ö₅]

[28] “Derste öğrendiklerimi uyguladım ama yinede olmadı. Sonra arkadaşlarımdan yardım aldım” [Ö₁₀]

[29] “İnternet kafeye gitim.....” [Ö₂]

[30] “Etkinlikleri yaparken annemden ve babamdan yardım aldım.....”[Ö₈]

[31] “ Evde internetimiz bozulmuştu bende internet kafeye gittim.”[Ö₃]

[32] “B basamağını yaparken arkadaşlarımla zorlandım sonra bir arkadaşımın babasından yardım aldık.[Ö₇]

Görüldüğü üzere, öğrenciler C, B ve A basamaklarındaki etkinlikleri yaparken farklı problemlerle karşılaşmışlar ve bu problemlere çözümler üretmeye çalışmışlardır. Yani basamaklı öğretim programı ile öğrencilerin zihinsel yapılarında bir “dengesizlik” sonra bir “dengeleme” süreci başlatılmıştır. Bu süreçle öğrencilerde hem keşfetme, hem merak hemde problemlerle yüzleşmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test biliş ötesi farkındalık puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Araştırmada kontrol grubu öğrencilerine mevcut program doğrultusunda etkinlikleri yapılmıştır. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası biliş ötesi farkındalıkları arasında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, İngilizce öğretim programında yer alan etkinlikler, çalışmalar öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarının artmasında etkili olmaktadır. Cuevas’a (2004:3) göre biliş ötesini kullanan bireyler, bilişsel gelişiminin farkında olmakta, yeteneklerini anlamakta ve onu kontrol edip yönetmektedir. Biliş ötesi farkındalık ile bireyler; kendi öğrenmelerini kontrol etmekte, düzenlemekte, değerlendirmekte (Blakey ve Spence, 1990; Welton ve Mallan, 1999: 283), öğrendikleri bilgileri günlük yaşama transfer etmekte (Schraw ve Sperling-Dennison, 1994: 460; Lai, 2011: 1; İlman ve Evin Gencel, 2018) kısacası birey kendi öğrenmelerini sorgulamakta ve fark etmektedir (Kuhn and Dean, 2004: 270). Bireydeki bu öğrenmeler, bireysel farklılığa göre değişmektedir. Bazı bireyler karşılaştıkları bir olay ve durum karşısında eski-yeni bilgilerinden yararlanmakta bazı bireyler ise öğrenmeler arasında ilişkilendirmeler yapamamaktadır. Bireyin yeni bilgi ve olayları belleklerinde etkili bir şekilde kullanmasında öğretmen, uygulanan program, sınıfın fiziksel koşulları, okul içi-dışı yapılan faaliyetler, etkinlikler vs. etkili olabilmektedir. Mesela öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönünü bir bütün olarak ele alan ve bu yönleri yönelik etkinlikleri düzenleyen bir öğretim programı, öğretmenin rehberliğinde, öğrencilerde birçok davranışın kazandırılmasında etkili olabilir. Bu davranışlar ya problem çözme, ya eleştirel düşünme ve ya daha farklı üst düzey beceriler şeklinde ifade edilebilir.

Basamaklı öğretim programına tabi tutulan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test, biliş ötesi farkındalık puanlarının ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Araştırmada deney grubu olarak belirlenen öğrencilere basamaklı öğretim programının C, B ve A basamaklarına uygun etkinlikler sunulmuştur. Basamaklı öğretim programı bu yönüyle, mevcut programdan ayrılmaktadır. Başka bir deyişle, basamaklı öğretim programındaki etkinlik listesinde öğrencilere birçok alternatif sunulmakta (Demirel, 2010) ve öğrenciler kendi öğrenme yoluna, zekâsına uygun etkinlikleri özgürce seçmekte ve bu seçimleri niçin seçtiklerini bilmektedirler (Nunley, 2004: 53; Nunley, 2011: 21; Yılmaz, 2010: 32-35; Önel ve Derya Daşçı, 2018; Koç Akran ve Gürbüzürk, 2019). Öğrenci bir etkinlikte çok zorlandığında etkinlik listelerinde farklı etkinliklerde yer

alabilmektedir. İngilizce öğretim programında da etkinlikler vardır, fakat öğrenciler mevcut var olan etkinlikleri seçmektedir. Her öğrenci kendi öğrenme yoluna uygun etkinlikleri İngilizce öğretim programında bulamayabilir. Bunun yanı sıra İngilizce öğretim programında yer alan etkinliklerin zorluk derecesi öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmamakta ve öğrenciler programda yer alan etkinlikleri yapamadıklarında, neden yapılmadığı anlaşılmamaktadır. Oysaki basamaklı öğretim programındaki etkinliklerde öğrenciler ilk olarak C sonra B ve en son olarak A basamağına yönelik etkinlikler yapmışlardır. Etkinlikler yapılırken C basamağına ki bir etkinlik yapılmadan ve yeterli bir puan alınmadan bir üst basamağına geçilmemiştir. Böyle bir süreçte, öğrencilerin en temel basamaktaki bilgileri öğrenmesi sonra üst düzey basamaktaki bilgi ve becerileri uygulayarak, analiz, sentez ve değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Yani öğrenci basamak basamak bilgileri bilişsel yapısına kodlamakta, örgütlemekte ve farklı alanlara transfer etmektedir.

Basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulan deney ve basamaklı öğretim programı uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, biliş ötesi farkındalığına ilişkin puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Araştırmada gruplara arasında bu farklılığın görülmesinde uygulanan programların/etkinliklerin/çalışmaların etkili olduğu söylenebilir. Çünkü programlar ve bu programlarda yer alan uygulamalar öğrenci başarısı, öğrenme tercihi, zekâsı, düşünme becerileri ve üst düzey becerileri üzerinde etkili olabilmektedir. Öğrencileri bilişsel-duyuşsal ve devinişsel olarak etkileyen bu faktörler 2004-2005 eğitim öğretim yılında ülkemizde uygulanan programa yönelik yapılan çalışmalarda araştırma konusu olarak ele alınmış ve eleştirilen noktalar için öneriler sunulmuştur. Örneğin, yeni programın öğrenci merkezli olmadığı (Özmen, 2005; Bulut, 2008:528), öğretmenlerin etkinlikleri öğrenci seviyesine göre belirlemesi ve uyarlamasında problemlerle karşılaştığı, okullarda programda belirtilen becerileri kazandıracak yeterli materyal alt yapısının olmadığı (Gelen ve Beyazıt, 2007:469) sonuçları elde edilmiştir. Böyle sonuçlar öğrencilerin başta biliş ötesi farkındalıklarını etkilemektedir. Koç Akran ve Gürbüzürk'e (2019) göre kullanılan her türlü araç-gereç, etkinlik, yöntem, teknik vs. öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarını etkilemektedir. Biliş ötesini kullanan bir birey, en iyi nasıl öğreneceğini bilmekte, olaylara eleştirel yaklaşmakta, öğrenmeye karşı motivasyonu yüksek olmakta (Kleitman ve Gibson, 2011: 728) karşılaştığı bir problemi fark etmekte, problemi tanımlamakta, bilgiler toplamakta, problemle ilgili çözümler sunmakta, en etkili çözümü kullanmakta, değerlendirmektedir. Aydoğuş'a (2009) göre, fen ve teknoloji dersinde, deney grubuna uygulanan basamaklı öğretim programı uygulaması, kontrol grubuna uygulanan öğretmen programa göre daha başarılı olduğunu, basamaklı öğretim programının öğrencilerde yeni şemaların oluşmasına yardımcı olduğu ve öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde daha başarılı olduğunu gözlemlenmiştir. Noe (2008) ve Beckham (2010) yapmış oldukları araştırmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmalarda basamaklı öğretim programı etkinlikleri deney grubu öğrencilerinin başarıları üzerinde olumlu katkılar sağlamakta; buna karşın geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda ise öğrenci başarılarında artışlar görülmemektedir.

Basamaklı öğretim programıyla ilgili öğrenci görüşlerinde, basamaklı öğretim programı etkinliklerinin öğrenci merkezli, daha önceki İngilizce dersi etkinliklerinin ise öğretmen merkezli olduğuna yönelik bir sonuca ulaşılmıştır. Öğrenciler basamaklı öğretim programı etkinliklerini seçerken, eğlenceli ve yapabilecekleri etkinlikler olmasına dikkat ettiği, “niçin bu etkinlikleri seçtiği” konusunda da “bu etkinliklerle daha iyi öğrendiği” sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin basamaklı öğretim programı etkinliklerindeki bilgileri nasıl düzenleyeceklerini ve materyalle ilgili bilgileri nerede bulacaklarını bilmedikleri, “problemi nasıl çözdükleri” konusunda da “farklı kaynaklardan bilgi toplayarak” çözdükleri görülmüştür. Öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi toplaması Koç Akran ve Üzüm’e (2018) göre öğrenme stillerinin farklılığından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler basamaklı öğretim programına göre öğrenme tercihlerini belirlemekte ve en iyi öğrenme yolunu keşfetmeye çalışmaktadır. Yani BÖP, öğrencilerin öğrenme stilleri, çoklu zekâ alanları, hazır bulunuşlukları ve düşünme stillerinin farklılığı üzerinde durmaktadır (Önel ve Derya Başçı, 2018; İlman ve Evin Gencel, 2018).

Araştırmada basamaklı öğretim programı uygun etkinlikler yapılırken öğrenciler bir takım problemlerle karşılaşmışlardır. Özellikle üst düzeye becerilerin ölçüldüğü B ve A basamaklarında bu problemler görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin problemleri çözmek için farklı kaynaklardan bilgileri bir araya getirdiği ve birkaç aşamadan sonra problemi çözdüğü bilgisi elde edilmiştir. Bu problemlere rağmen, öğrenciler basamaklı öğretim programı etkinliklerini severek, isteyerek seçmekte ve etkinlikleri tamamlamak için sorumluluk almaktadır. Johnson’ın belirttiği gibi (2007), basamaklı öğretim programı, öğrencilerin problem çözme ve sorumluluk alma becerilerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bunun yanı sıra basamaklı öğretim programı ile öğrenciler eğlenceli etkinlikleri seçtiği, etkinlikleri seçerken basitten karmaşığa doğru bir sırayı takip ettikleri, biliş ötesi farkındalıklarına önemli katkılar sağladığı görülmüştür (Gömleksiz ve Biçer, 2012; Koç, 2013).

Öneriler:

- Öğrenciler basamaklı öğretim programı etkinliklerini yaparken bir takım problemlerle karşılaşmışlardır. Araştırmacılar, basamaklı öğretim programı etkinliklerinde öğrencilerin hangi derslerde ne tür problemlerle karşılaştıklarını ve bu problemlere nasıl çözümler ürettiklerini araştırabilir.
- Basamaklı öğretim programı uygulamalarının, öğrencilerde ne tür becerilerin gelişmesine katkı sağladığı araştırılabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarını arttıracak, program dışı etkinliklere yer verebilir. Bu etkinlikleri, basamaklı öğretim programının C, B ve A basamaklarına uygun bir şekilde hazırlayarak, öğrenciye sunabilir.

KAYNAKÇA

- Akpunar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4): 353-365.
- Atasoy, B. (2009). *Web Temelli Eğitim Ortamlarında Yansıtıcı Soruların Öğrencilerin Biliş Üstü Becerilerine, Başarılarına ve Verimliliğine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğuş, R. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Bechkam, H. (2010). Student perceptions of layered curriculum vs. traditional coursework on class grades for 11th-12th grade economics and government students. *Culminating Experience Action Research Projects*, 17, 5-15.
- Başbay, A.(2005). Basamaklı öğretimi programı. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed: Özcan Demirel). Ankara: Pegem Yayıncılık. ss: 241-252.
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Thinking for the future. *Emergency Librarian*, 17(5), 11-13.
- Boyacı, K. (2010). *2005 ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, programın uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bulut, İ. (2008).Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz 2008*, Sayı 56, ss: 521-546.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 51, ss: 457-476
- Gömlüksiz, M. ve N. Biçer, S. (2012) . *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programının öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. *International Journal of Human Sciences* [Online]. 2 (9), 1657-1683.
- Haynie, J.M., Shepherd, D., Mosakowski, E. ve Earley, P.C. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of Business Venturing* 25, 217-229.
- Ilıman, M. ve Evin Gencil, İ. (2018). İngilizce Dersinde Basamaklı Öğretim Programına İlişkin Bir Eylem Araştırması. *I. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Kritik Tartışmalar Kongresi (ICCDSS'18), Tam Metin Bildiri Kitabı, 05-07 Ekim 2018, İzmir*
- Johnson, K. J. (2007). *Layered curriculum for the construction trades: a mathematics curriculum to teach trade students basic math skills to be successful apprentices*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Kleitman, S. ve Gibson, J. (2011). Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environment of sixth grade students. *Learning and Individual Differences* 21, 728-735. Web:www.elsevier.com/locate/lindif adresinden 18.05.2018'da indirilmiştir.

- Koc Akran, S., & Gurbuzturk, O. (2019). Effect of layered curriculum in problem solving skills of students in science and technology course. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 135-150. doi: 10.12973/ijem.5.1.147
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Koc Akran, S., & Uzum, B. (2018). The effect of the layered curriculum on the 6th grade students' learning styles in Science lesson. *International Journal of Educational Methodology*, 4(3), 141-152. doi: 10.12973/ijem.4.3.141.
- Koç Akran, S. (2018). 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının Öğrencilerin Biliş Ötesi Farkındalıklarına Etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* [Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction] 2018– 6(1), 1-25.
- Kuhn, D. ve Dean, D. (2004). *A bridge between cognitive psychology and educational practice. Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Lai, E.R. (2011). *Metacognition: a literature review*. Pearson Research Reports. Web: <http://www.pearsonassessments.com/> adresinden 21.04.2018'da alınmıştır.
- Noe, B. (2008). *The effects of a layered curriculum versus traditional teaching methods on academic achievement of fourth graders in the science content area*, unpublished master's thesis, Columbia College, USA.
- Nunley, K.F. (2004). *Layered curriculum*. Amherst: Brain.org Publication.
- Nunley, K.F. (2011). *Enhancing your layered curriculum classroom: tips, tune-ups and technology*. Amherst: Brain.org Publication.
- Önel, A. ve Derya Daşcı, A. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programı uygulamasına ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 517-535.
- Özmen, Ü. (2005). Dersimiz Hayat Bilgisi. Eğitim Politikaları. *Online Eğitim Dergisi*, 1,1,(Erişim Tarihi: 19.02.2016'da <http://www.egitimpolitikaları.com/sayi1/ozmen.doc> adresinden indirilmiştir).
- Schraw, G. ve Sperling-Dennison, R. (1994). *Assessing metacognitive awareness, Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Welton, A.D. ve Mallan, J.T. (1999). *Children and their world. Strategies for teaching*. Boston: Mifflin Company.
- Yıldırım Yakar, Z., & Albayrak, M. (2018). The effect of the layered curriculum method on the students' achievement in "area measurement. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018044393
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Effects of the Layered Curriculum on 8th Grade Students' Metacognitive Awareness in English Lessons

EXTENDED SUMMARY

Cognition is a whole mental activity formed as a result of human's remembering and perception of some events (Cüceloğlu, 1997: 578). In other words cognition is the whole mental activity that human does to understand the events around his/her environment and world. Experiences we have spent in the environment we live and the reactions we gave effects our values, faiths and emotions. In this term it can be said that cognition can guided humans' attitude, behavior and belief.

Metacognitive is the realization of the thinking process and thinking about what is happening in this process. Metacognition is an evaluation and arranging of one's realization on thinking process, monitoring and controlling. Metacognition consists of two section. Information and controlling. Cognition is one's information about the process of info whereas control is the process of controlling the knowledge (Koç, 2013). Metacognition learning is used to observe and arrange the cognitive process such as comprehension, problem solving, reasoning and memory. Scientist wonder how humankind use and arrange information so they did some research.

Metacognitive awareness is one of the most important subject in learning psychology and cognitive psychology. The concept was used by Flavell for the first time in 1979. "Metacognitive awareness is an information that individuals have about their thinking processes and strategies and the abilities of observing and arranging this process." (Akin, 2006: 31). In other words, metacognitive awareness is using info from their self-cognitive structure for an aim and mission and also observing and evaluating for their future objectives (Haynie, Shepherd, Mosakowski and Earley, 2010: 221). People choose some theories, models and strategies while using their metacognitive awareness. Especially, in the atmosphere of learning and teaching.it is suggested for teachers to use modern theories and models. One of them is layer based curriculum. Layer based curriculum has an eclectic forms including brain based learning, multiple intelligence and learning style (Koç, 2013).

PURPOSE OF THE RESEARCH

This study aims to determine the effects of the layered curriculum on students' cognitive awareness of an English course. As such, the following are the research questions:

1. Is there any significant cognitive awareness difference between the control group's pretest and posttest?
2. Is there any significant cognitive awareness difference between the experimental group's pretest and posttest?
3. Is there any significant cognitive awareness difference between the experimental group taught through layered curriculum and the control group not taught according to layered curriculum?
4. What do students think about the effectiveness of layered curriculum?

METHOD

This study employs the mixed research design that utilizes both quantitative and qualitative research methods. The qualitative data was interpreted by using and control group design matched with pretest and posttest from quasi-experimental design for the purpose of finding the effectiveness of

layer based curriculum whereas case study design used in the analysis of the qualitative research for the purpose of providing variety of information and making clear of findings. Qualitative findings were collected by using a semi-structured interview form and document review after practicing whereas skills of problems developed by researches before and after students practicing were collected in quantitative research.

The research was conducted with two 8th grade classes (experimental and control) each comprising 30 students at Siirt Mehmet Akif Ersoy Secondary School in 2014-2015 academic year.

In quantitative size, in order to determine students' metacognitive awareness before and after practicing "Metacognitive Awareness Scale" developed by Yurdakul (2004) was obtained. The findings of Cronbach Alpha 90 of metacognitive awareness scale shows that it is appropriate to the target audience. The answers the students gave to each scale item as "Never suitable for me=1", "Not suitable for me=2", "Partially suitable for me=3", "Suitable for me=4", "Completely suitable for me=5" were digitized and analyzed. The maximum score is 150 and the minimum is 30 in 5-point Likert-type. In the research after practising by using semi structured interview forms developed by the researchers and observation of document as a qualitative size are obtained. A literature review was conducted to create a semi structured interview form.

Significance tests for the quantitative data and content analysis for the qualitative data were carried out. In the study, to compare pre- and post-test scores of the group with normal t-test in groups with normal distribution and in the experimental and control groups in the dependent groups -test was used to compare the pre and post-test scores.

As part of the qualitative data analysis, the data obtained from interviews with students were subjected to descriptive analysis and content analysis. The data were analyzed according to the framework established in accordance with the interview questions were organized systematically and described clearly.

CONCLUSION AND DISCUSSION

There was no significant difference between the experimental and control group between their metacognitive awareness pretest scores. In other words, it was concluded that it is close to one another with the group of experimental practiced layered curriculum and the metacognitive awareness level of the control group not practicing layered curriculum.

Significant differences were found between the control students' metacognitive awareness pretest and posttest scores. A significant difference in students' metacognitive awareness before and after practicing layered activities. In other words, the activities in the experimental English curriculum and study was effective in increasing students' metacognitive awareness.

There were significant differences between experimental group students' pretest and post-test subjected to layered curriculum with their metacognitive awareness scores. Layered curriculum of students designated as experimental group research C, B and A activity according to the steps presented. In the research, activities appropriated with the steps of C, B, A of the layered curriculum were presented to the experimental group.

There were significant differences between the metacognitive awareness scores of the experimental group practicing layered curriculum and the control group not practicing layered curriculum. It can be said that the difference between the two groups is because of the effective

activities and the applications in these programs, which are effective on students' success, learning preferences, intelligence, thinking skills, and high-level skills.

According to the students' opinions, it can be concluded that layered curriculum activities are student-centered whereas other English activities are teacher-centered. While the students choose the layered curriculum activities they pay attention them to be fun and achievable and the matter of question of why they choose this activity is that they learn better. Students don't know how to organize the information in the layered curriculum and where to find the information about material as well as "the problem of how they solved" in the "gathering information from different sources" have been found to solve. Students were faced with some challenges while performing the layered curriculum activities. Particularly observed in the step B and A measuring high level skills. The interviews with students indicate that students bring information together from different sources to solve problems and obtain the information after a few steps.

The following suggestions can be made on the basis of the results obtained: Students encountered some problems while doing activities in the layer curriculum. Researchers may investigate in which lesson and what kind of problems students encounter in different lessons and how they produce solutions to these. The specific type of layered curriculum skills that contribute to students' development can be researched further. Teachers may include some activities in curriculum that increase students' metacognitive awareness. They may present these by preparing according to the C, B, and A steps of the layered curriculum.

To sum up, a significant difference was identified between pretest and posttest metacognitive awareness of the students in the control group. The control group students were engaged in the activities available within the scope of the present curriculum. It was concluded that there were differences between pre- and post- application metacognitive awareness of the students. There was a significant difference between pretest and posttest mean scores of metacognitive awareness of the experimental group students who were exposed to layered curriculum. The students in the experimental group were presented activities relevant to C, B, and A layers of the layered curriculum. With this aspect, layered curriculum is different from the current curriculum. In other words, in the assignment list within the scope of the layered curriculum, students are provided with various options and students freely choose the assignments according to their learning styles, intelligence, and they are aware of their choices. A significant difference between posttest metacognitive awareness scores of the experimental group- exposed to the layered curriculum applications- and control group students- excluded from the layered curriculum applications. This difference between the groups can be attributed to the curriculum, activities, or practices carried out, because the curricula and the applications within the scope of these curricula can be effective on the success, learning preferences, intelligence, thinking skills, and high-level skills of students. The students also reported that layered curriculum activities were student-centered and the activities in the previous English lessons were teacher-centered. Moreover, it was discovered that while choosing layered curriculum activities, students were interested in the activities that they can achieve and are fun to do, and with regard to the "reason for choosing this activity", they stated that they "learn better with these activities". In addition to this, students were found not to know how to arrange the information in the layered curriculum activities, and where to find information about the material, and with regard to "how they solved the problem" it was determined that they "solved the problem by collecting information from different sources."