

## Basamaklı Öğretim Programının İngilizce Dersi Öğrenci Başarısına, Tutumuna, Öz Düzenleme Stratejisine ve Kalıcılığa Etkisi

### The Effect of Layered Curriculum on Student Achievement, Attitude, Self-Regulation Strategy and Retention in English Lesson<sup>1</sup>

Kadir KAHRAMAN<sup>2</sup>, Kerim GÜNDOĞDU<sup>3</sup>

#### **Makale Hakkında**

Gönd. Tarihi: 18.12.2020

Kabul Tarihi: 18.04.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

#### **Anahtar Kelimeler**

Basamaklı öğretim programı, öz düzenleme stratejileri, İngilizce öğretimi, akademik başarı, tutum.

#### **Key Word**

Layered curriculum, self-regulation strategies, English instruction, academic achievement, attitude.

#### **Özet**

*Bu karma desen araştırmasının amacı basamaklı öğretim programının ders başarısına, tutumuna, öz düzenlemesine ve öğrenmede kalıcılığa etkisini incelemektir. Nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğrenci yansıtıcı günlüklerinden yararlanılmıştır. Çok programlı bir lisede öğrenim gören, biri deney diğer kontrol grubu olmak üzere iki 10. sınıf şubesi seçilmiştir. Deney grubuna İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulanırken, kontrol grubuna güncel öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası her iki grubun başarıları, derse yönelik tutumları ve öz düzenleme stratejileri ölçülmüş; uygulama bitiminden yaklaşık iki ay sonra başarı, tutum ve öz düzenleme kalıcılık testleri uygulanmıştır. Uygulama süresince ayrıca öğrencilere günlük tutturularak, süreç sonunda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde t-testi ve Mann-Whitney U testlerine ve nitel verilerin analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Bulgulara göre, İngilizce dersi başarıları ve öz düzenleme stratejileri ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, son test ve kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. İngilizceye yönelik tutum ölçeği puanlarında ise iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrenci günlükleri ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, basamaklı öğretim programına tabi öğrencilerin derse yönelik güvenleri artmış, dersleri eğlenceli bulmuş, kendilerini daha rahat hissetmiş ve dersi daha çok sevmişlerdir. Sonuç olarak, basamaklı öğretim programı İngilizce dersi akademik başarısına ve İngilizce öğretimde öz düzenleme stratejilerine olumlu yönde etki etmiştir.*

#### **Abstract**

*The purpose of this mixed method research is to investigate the effect of the layered curriculum on achievement, attitude toward the lesson, self-regulation strategies and retention. Pretest-posttest control group quasi-experimental design was used in the quantitative part. In the qualitative case study dimension, semi-structured interview forms and student reflective diaries were used. Two 10th grade classes, one of which is an experimental group and the other a control group, studying in a multi-program high school were selected. While the layered curriculum was implemented in the English lesson to the experimental group, the current curriculum was practiced to the control group. The achievement, attitudes towards the English lesson and self-regulation strategies of both groups were measured before and after. Approximately two months after, retention tests related to achievement, attitude and self-regulation strategies were repeated. During the implementation, students were also asked to keep diaries, and face-to-face interviews were conducted. T-test and Mann-Whitney U tests were used to analyze quantitative data, and content analysis was used to analyze qualitative data. There is significant difference in favor of the experimental group between the posttest and retention test scores when achievement and self-regulation strategies when pretest and post test scores are compared. There is no significant difference between the two groups in terms of attitude toward the lesson. It was also observed that with the layered curriculum, students' confidence in the lesson increased, they had fun, they felt more comfortable and liked the lesson more. As a result, the layered curriculum has a positive effect on the academic success of English lesson and self-regulation strategies in teaching English.*

#### **Atf için:**

#### **For Citation**

Kahraman, K. & Gündoğdu, K. (2021). Basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, tutumuna, öz düzenleme stratejisine ve kalıcılığa etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 559-578. DOI: 10.21666/muefd.842958

<sup>1</sup> Çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü, [knhero16@gmail.com](mailto:knhero16@gmail.com) ORCID: 0000-0002-8690-9455

<sup>3</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, [kerim.gundogdu@adu.edu.tr](mailto:kerim.gundogdu@adu.edu.tr) ORCID: 0000-0003-4809-3405

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal vasıta ve yaşayan bir varlıktır. Her insanın doğduğu çevresinde, ailesinde, toplumunda ve ülkesinde konuşulan veya ilk öğrendiği ortak bir ana dili veya birinci dili vardır. Yabancı dil ise bu ana dil dışındaki sonradan öğrenilen dillere denir. Türkiye’de tarihsel süreç içerisinde yabancı dil olarak bazen Fransızca, bazen de Almanca ön plana çıkmıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında ise küreselleşen dünyada İngilizce evrensel dil olarak ön plana çıkmıştır.

Anadil genellikle bilinçaltı ve informal eğitim yoluyla edinilirken, yabancı dil bilinçli ve kasıtlı işlemlere dayalı bir süreç aracılığıyla etkili olarak öğrenilir. Bununla birlikte, anadil öğretiminde farkında olmadan kullanılmakta olan bazı yöntem ve tekniklere yabancı dil öğretim sürecinde de başvurulabilir. Türkiye’de yabancı dil eğitiminin çağdaş, etkili ve verimli esaslara dayandırılmadığı, dilbilgisi kurallarına dayalı öğretimin esas olduğu hususu eleştiri konusudur. Oysaki bir dilin öğrenilmesi için o dilin yapısını, olanaklarını, düşünme yapısını yani felsefesini tanımak ve bağlam temelli olarak düşünmek gereklidir (Tosun, 2006). Krashen ve Terrell’in (1983) doğal yaklaşım teorisine göre, bir dile ait kurallar, yapılar, kelime kalıpları kişilere aktarılmadığı sürece o dil öğrenilemez. Bununla birlikte öğrenene anlaşılır dil girdileri sunulduğunda bu yapıların hepsi anlam bulur ve birey tarafından otomatik olarak öğrenilir. Bu edinimin doğal sonucu olarak o dile ait konuşma ortaya çıkar.

Geçmişten günümüze Türkiye’de eğitime çok önem verilmesine rağmen, İngilizcenin hala istenilen düzeyde öğretilmediği belirtilmişti. Hem öğretmenin hem de öğrenenin dile olan ilgisi ve tutumu dilin ediniminde ağırlıklı bir öneme sahiptir. Dil ediniminde bilişsel özellikler kadar duyuşsal özellikler de önem arz eder. Duyuşsal faktörlerden biri olan tutum ile o dilin başarılı biçimde öğrenilmesi arasında pozitif ilişki vardır. Bu bağlamda öğrencinin o dile yönelik oluşturduğu olumlu tutumlar öğrencinin başarısını daha da artırırken, herhangi bir nedenden dolayı oluşturduğu olumsuz tutumlar ise öğrencinin başarısızlığına sebep olabilir (Saracaloğlu ve Varol, 2007). Bu yüzden yabancı dil eğitimi bütüncül olarak düşünülerek, bireyin tüm gelişimsel özelliklerini kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır. Her öğrenen farklı bir yapıya sahiptir ve farklı biçimlerde öğrenebilmektedir. Yabancı dil eğitiminde kullanılan çeşitli yöntemler ve teknikler ne kadar zengin içerikli olsa da dilin ediniminde bireyin o dile karşı olan tutumu mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu duruma yönelik eğitim durumları sağlanmalı ve ilgili dil becerilerinin edinimini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

2005 yılından bu yana öğretim programlarında öğrenci merkezli eğitimin ön plana çıkmasıyla birlikte birçok derste olduğu gibi yabancı dil öğretim programlarında da dönüşüm yaşanmıştır. Her öğrencinin kendine ait özelliklerinin ve farklılıklarının olduğu ve bu değişimle artık bilgiyi araştıran, öğrenme sorumluluğu alan, kendine ait öğrenme stiline farkında olan, yaratıcı, problem çözen ve bilgiyi yeniden oluşturan öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2006). Güncellenen programın en önemli amacı öğrencilerin İngilizce iletişim becerileri başta olmak üzere dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu programın artık yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlandığı ve öğretmeyi değil ‘öğrenmeyi öğretme’yi amaçladığı unutulmamalıdır. Bu yaklaşımda öğrenci, bilgiyi doğrudan almaz, aldığı bilgiyi yorumlayarak önceki bilgilerinin üstüne yeni bilgiyi inşa ederek öğrenir. Yapılandırmacı yaklaşımda edinilen bilgi temelden kurulur (Demirel, 2006). Bu açıdan, özellikle geleneksel dil öğretimi sürecinden geçerek, okullarda genellikle bilinenlerin tekrarını sergileyen yabancı dil öğretmenlerinin mutlaka bu konuda hizmet içi eğitime tabi tutulması gereklidir.

Yabancı dil öğretim programlarında ve derslerinde bireyin öğrenme sorumluluğu alması ve bağımsız alıştırmalar yapması da kaçınılmazdır. Zimmerman’a (1989) göre bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması, bunu planlaması, tasarlaması ve kontrol etmesi öz düzenleme olarak düşünülebilir. Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde istekli olarak davranış haline getirerek ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak etkinliklere katılmasının derecesiyle ilgilidir.

Yılmaz’a göre (2010), öğrenme sorumluluğunun tümüyle öğrenciye ait olduğu basamaklı öğretim programında öğrencilerin değerlendirilmesi önemlidir. Değerlendirme yaparken etkinliklerin tamamlanmasından daha da önemli olan öğrenmenin olup olmadığıdır. Değerlendirmede gelişim dosyasından, sözlü savunmadan ve puanlama yönergelerinden yararlanılır. Vardar ve Arsal’a (2014) göre ise öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenenler bir konuyu hatırlama, özetleme ve bunu sınıflandırma veya transfer edebilme gibi akademik görevlerini yerine getirmede kullandığı ve ders içindeki verimliliklerini arttıran bilişsel stratejilere sahiptirler. Bu kişiler önceki bilgilerini yeni edindikleri bilgilerle birleştirip, düşüncelerini planlayıp, yeniden gözden geçirip, değerlendirebilecek bilgi biliş stratejilerine sahiptirler. Aynı zamanda bu kişiler zamanı verimli bir şekilde kullanarak,

belirledikleri hedefe giderken ulaşması ve kullanması gerektiği kaynakları çok iyi yönetebilirler ve değerlendirebilirler. Bunları yaparken de her zaman motivasyonlarını yüksek tutarlar.

Bu kapsamda bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve buna göre öğrenme yaşantılarının düzenlenmesini temel alan bir yaklaşımlardan birisi de basamaklı öğretim programıdır (Demirel, 2006). Ayrıca etkinlik temelli olan bu yaklaşımda öğretimin bireyselleştirilmesi ön plana çıkar (Başbay, 2005). Basamaklı öğretim programı, her bireyin farklı yollardan öğrenmesini, bireysel sorumluluklar almasını ve üst düzey düşünme becerileri geliştirmesini sağlayacak şekilde öğretimin düzenlenmesi biçimidir (Nunley, 2004). Basamaklı öğretim programında, bireyler farklı bireysel özellikler bağlamında öğrenmede kalıcılığın sağlanması için bireylerin aktif olması amaçlanır. Öğrenme sürecinde bu durumu sağlamanın yolu aşamalılık ilkesi doğrultusunda etkinlikler tasarlanmasıdır (Biçer, 2011). Bireyler, ilgilendikleri etkinlikleri yaparak ve etkinliklerdeki sorumlulukları yerine getirerek uygulamalardaki en üst basamağa ulaşmayı hedefler. Aşamalılık ilkesine göre oluşturulan etkinlikler, Bloom'un önerdiği taksonomik yapıya benzemektedir. Basamaklı öğretim programında C basamağı bilgi ve kavrama düzeyinde etkinliklerden, B basamağı uygulama düzeyinde etkinliklerden, A basamağı ise analiz, sentez, değerlendirme düzeyindeki üst düzey etkinliklerden oluşur (Nunley ve Evin Gencil, 2019).

Basamaklı öğretim programı uygulamaları ise beş adımdan oluşur. İlk adımda yapılması gerekenlerle ilgili gerekli belgeler verilir. Ayrıca her iki haftada bir dersin hedefleri hatırlatılır (Nunley, 1998). İkinci adımda etkinlikler ve ünite üçe ayrılır. Her bir basamak üniteadaki konunun seviyesini gösterir (Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil 2006). Her bir etkinliğin puanlama seviyesi de farklıdır ve öğrenciler konuyla ilgili olduğu sürece etkinlikleri yapmada serbesttir. C basamağından üst basamağa sadece yeterli görülen öğrenciler geçer (Demirel, 2010, 247). Üçüncü adımda B basamağındaki görevlerin ve uygulamaların C basamağındaki konuları kapsayacak şekilde yapılması beklenir. Dördüncü adımda A basamağı analize ve senteze dayalı etkinlikler içerir. Beşinci ve son adımda A basamağındaki öğrencilerin etkinlikleri sözlü olarak savunmaları istenir (Nunley, 1998).

Bu bağlamda, araştırmanın amacı, basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, derse yönelik tutuma, öz düzenlemeye ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Türkiye'de basamaklı öğretim programıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok fen bilimleri ve matematik alanlarında çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Üzüm, 2017). Basamaklı öğretim programının Aydoğuş (2009), Biçer (2011) ve Yılmaz'ın (2010) çalışmalarında fen ve teknoloji dersinde; Başbay'ın (2005) ve Öner'in (2012) çalışmalarında ise sosyal bilgisi dersinde uygulandığı görülmektedir. İlman (2018) ve Üzüm (2017) ise araştırmalarında basamaklı öğretim programını İngilizce dersinde uygulamışlardır. Bunun yanında güncel araştırma konusuyla ilgili olarak, Dündar (2016), Eken (2017) ve Vardar'ın (2011) çalışmalarında İngilizce eğitiminde öz düzenleme stratejilerini uyguladıkları görülmektedir. Özetle, İngilizce öğretiminde basamaklı öğretim programı ile öz düzenleme stratejilerinin birlikte yer aldığı çok fazla çalışma olmadığı gözlenmiştir. Yabancı dil becerilerini geliştirmeyi de amaçlayan bu çalışma aracılığıyla öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları öz düzenleme stratejileri ile kendi bireysel öğrenme hızlarına göre ilerledikleri basamaklı öğretim programının İngilizce öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmayla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce öğretiminde öz düzenleme becerileri stratejilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın problem cümlesi "basamaklı öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin İngilizce ders başarısına, tutumuna, öz düzenleme stratejisine ve kalıcılığa etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yanıtlanmaya çalışılan alt problemler aşağıdadır:

Basamaklı öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile güncel programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin:

1. Akademik başarı ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İngilizce dersine yönelik tutumlarının ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İngilizce dersinde, basamaklı öğretim programının kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma modeli

Bu çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yöntem, bir ana çerçeve içerisinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak olayları veya olguları analiz ederek sunmaktır (Baki & Gökçek, 2012; Creswell, 2006). Sıralı açıklayıcı tasarımın kullanıldığı bu çalışmada öncelikle nicel veriler elde edilmiş ve sonra elde edilen nitel veriler, nicel verilerle birlikte birleştirilip, yorumlanmıştır. Nicel boyutta yansız atama ile oluşturulmuş biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Ön test - son test deney-kontrol gruplu deneysel desen kullanılırken (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2009), nitel boyutta ise durum çalışmasından yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada izlenen karma yöntem süreci Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

*Araştırmada Uygulanan Karma Yöntem*

Grup	Ön test	Deneysel İşlem	Son test	Kalıcılık Test	
Nicel	Deney	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği	Basamaklı Öğretim Programı	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği
	Kontrol	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği	Güncel Öğretim Programı	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği
Nitel	Deney	• Öğrenci Günlük Notları • Yarı yapılandırılmış görüşmeler			

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Aydın iline bağlı İncirliova ilçesinde bulunan çok programlı bir Anadolu lisesinin 10. sınıflarında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Belirtilen okulun 10. sınıflarında, beş şube ve toplamda 94 sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu beş şubeden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak iki sınıf araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma grubunda 19’u deney, 18’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 37 öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması 16’dır. Deney ve kontrol gruplarını oluştururken, seçilecek birimlerin eşit ve bağımsız olarak örneklemlendirilebileceğine dayalı olarak seçkisiz örnekleme başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2012). Bu örnekleme belirlenen kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup ve Cinsiyet Göre Dağılımı*

Grup	Öğrenci Sayısı	Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		N	%	N	%
Deney Grubu	19	6	32	13	68
Kontrol Grubu	18	5	28	13	72
Toplam	37	11	30	26	70

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce dersi başarı testi” (İDBT), Hancı Yanar (2008) tarafından hazırlanan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (İYTÖ) ve Batdı (2013) tarafından geliştirilen “İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği” (İÖDSÖ) ile toplanmıştır.

Başarı testi İngilizce dersindeki öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek ve kalıcılığını sağlamak için “Plans” (planlar) ve “Legendary Figures” (efsanevi karakterler) üniteleri için geliştirilmiş beş seçenekli çoktan seçmeli bir test uygulanmıştır. Nitel veriler ise öğrenci günlükleri ve süreç sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Uygulama sırasında deney grubundaki öğrencilerden etkinliklerden sonra günlüklerle veya kısa notlarla basamaklı öğretime dayalı etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulama sonunda görüşmeler için deney grubundan bilgilendirilmiş onam formları alınan toplam 10 gönüllü öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersi başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen başarı testinde 10.sınıf İngilizce ders kitabındaki 2. ünitesi olan “Plans” ve 3.ünitesi olan “Legendary Figures” üniteleri seçilmiştir. Bu başarı testinin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için, 10.sınıf İngilizce ders programı incelenmiş, yıllık plana ve ders kazanımlara uygun olacak şekilde test tasarlanmıştır. Bu kapsamda, bu başarı testinde “Plans” ünitesine ait kelimeleri hatırlamalarına ilişkin 4 soru, öneri cümlelerine ilişkin 3 soru, gelecek zamana ilişkin 5 soru, üniteye ilişkin diyalog eşleştirmeye ilişkin 3 soru hazırlanmıştır. “Legendary Figures” ünitesine ait kelimeleri hatırlamalarına ilişkin 3 soru, geçmiş zamana ilişkin 4 soru, şimdiki zamanın hikâyesine ilişkin 4 soru ve hikâyeleri anlamaya ve yeniden düzenlemeye ilişkin 3 soru olmak üzere toplam 30 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. İki üniteye dayalı hazırlanan 30 soruluk 10.sınıf İngilizce testi ile ilgili olarak, alanında uzman 12 ve 13 yıllık deneyime sahip iki İngilizce öğretmeni ve 15 yıllık deneyime sahip bir program geliştirme uzmanı ile görüşülmüştür. Onlardan hem ölçme ve değerlendirme ilkelerine ve sınıf düzeyine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından görüşlerini ve önerilerini bildirmeleri veya ilgili yerlerde düzeltme yapmaları istenmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda başarı testi düzenlendikten sonra İncirliova ilçesindeki üç farklı türdeki ve seviyedeki liselerde okuyan 10.sınıf öğrencilerinden rastlantısal olarak seçilen 315 öğrenci üzerinde başarı testi uygulanmıştır. Uygulama bitiminde madde ve test analizleri yapıldıktan sonra, toplam 26 soru elde edilmiştir. İngilizce dersi başarı testi analiz sonuçları (Tablo 3) incelendiğinde, başarı testinin ortalama ve ortancasının yakın olduğu (12,55 ve 12), çift modlu (8 ve 19) bir başarı testi olduğu söylenebilir. Başarı testinin normal dağılım grafiğine, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında testin normal dağıldığını söylenebilir. Testin ortalama gücü .48; KR-20 güvenliğinin .85 ve testin standart sapmasının 5,83 olduğu görülmektedir. Bu bulgular sonucunda, başarı testinin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

Tablo 3

*10. Sınıf İngilizce Başarı Testi Test Analizi Sonuçları*

N	X	S	Ortanca	Mod	Ortalama Güçlük	KR20
315	12,55	5,83	12	8 ve 19	.48	.85

Hancı Yanar’ın (2008) yüksek lisans tezi kapsamında geliştirdiği ve ‘İngilizceden zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum’ dan oluşan üç boyuta sahip “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” (İYTÖ) likert tipi beş seçenekli 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .95 bulunmuştur (Hancı, 2008). Batdı’nın (2013) doktora tezi kapsamında geliştirdiği ve ‘genel, derse ön hazırlık, hatırlama, dil becerileri, görsel sunu ve okuma ile kültür’ den oluşan altı boyuta sahip “İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği” (İÖDSÖ) likert tipi beş seçenekli 30 maddeden oluşmaktadır. Öz düzenleme stratejileri ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise .897 bulunmuştur (Batdı, 2013). Nitel boyutta deney grubundan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ayrıca belli bir zaman aralığında yaşananları hatırlama tutumları için ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığı için tutturulan öğrenci günlükleri de incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu beş sorudan oluşmaktadır. Bağımsız iki araştırmacı tarafından yapılan incelemeler sonucunda beş sorudan elde edilen verilerden temalar ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu temaların ve alt temaların iç tutarlılığını kontrol eden kodlayıcılar arası görüş birliği %89 hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

### Uygulama Süreci

Çalışmada hem basamaklı öğretim programı uygulanan deney grubundaki hem de güncel programın uygulandığı kontrol grubundaki bütün etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Derste uygulanacak ünitelere ilişkin etkinlikler basamaklı öğretim programına göre birden çok olarak

hazırlanmıştır. Burada öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına sahip olabileceği göz önünde bulundurularak, uygulanacak olan ünitelerle ilgili çalışma kâğıtları düzenlenmiş ve öğrencilere sunulmuştur (Demirel, 2006). Uygulama sırasında basamaklı öğretim görevleri C, B ve A basamakları olarak tasarlanmıştır. Sürekli takibi sağlanan öğrencilerin yapılan etkinlikler kendi seçimlerine bırakılarak C basamağındaki görevlerinden 70 puan almaları hedeflenmiştir. Gerekli görülen yerlerde yardım edilerek, yönlendirmeler yapılmıştır. C basamağındaki görevleri yerine getiren öğrencilere B basamağı görevleri sunulmuştur. B basamağındaki görevi yerine getiren öğrencilere A basamağındaki görevler sunulmuştur. Öğrenciler kendi istekleriyle ve kendi hızlarına göre görevleri yerine getirmelerine dikkat edilmiştir. Etkinlik sonlarında öğrencilerden o günü günlükleri aracılığıyla değerlendirmeleri istenmiştir.

Basamaklı öğretim programını uygulamaya başlamadan önce, işlenecek üniteler belirlenmiş ve daha sonra bu ünitelerle ilgili bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testi uzman görüşleri alındıktan sonra 5 maddeden oluşan 30 soruluk bir başarı testi olarak farklı lise türlerinde oluşan 315 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda 4 soru testten çıkarılmıştır. Yukarıda bahsedilen ölçme araçlarına ilişkin kullanım izinleri alınarak, deney grubuna basamaklı öğretim programı; kontrol grubuna ise güncel program 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulamalar başlamadan bir hafta önce İYTÖ ve İÖDSÖ öğrenciler tarafından doldurulmuştur. “Plans” ve “Legendary Figures” üniteleri dörder hafta boyunca işlenmiştir. Sekiz haftanın sonunda, uygulamalar biter bitmez, İngilizce dersi başarı testi, İYTÖ ve İÖDSÖ yeniden uygulanmıştır. Uygulamadan yaklaşık iki ay sonra ise bu ölçme araçları kalıcılığın kontrolü için son kez uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda uygulamalarla ilgili çeşitlenmeye başvurulmuş ve grubundan gönüllü 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

İDBT, İYTÖ ve İÖDSÖ aracılığıyla toplanan nicel verilerin her iki grup için normal dağılım sağlayıp sağlamadıkları kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma sonucunda test ve ölçeklerden elde edilen verilerinin Shapiro-Wilk sonuçlarına bakıldığında deney grubu İYTÖ son testi ( $p=.007$ ,  $p<.05$ ) dışındaki diğer testlerden ve ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda test ve ölçeklerden elde edilen Levene testinin varyans sonuçlarına bakıldığında grupların İDBT son test ( $p=.027$ ,  $p>.05$ ), İYTÖ kalıcılık test ( $p=.013$ ,  $p>.05$ ) dışındaki diğer testlerden ve ölçeklerden elde edilen verilere göre gruplar içindeki dağılımların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile güncel programın uygulandığı kontrol grubu için İYTÖ ön test, son test ve kalıcılık, İÖDSÖ ve İDBT’den aldıkları sonuçları karşılaştırmak için “bağımsız gruplar için t-testi” ve “Mann Whitney U testi” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2001). Testlerin karşılaştırılmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde güncel bir istatistik programı kullanılmıştır. Deney grubundan gönüllü olan 10 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi aracılığıyla kodlanmış, sonra bu kodlara dayalı kategorilerden yararlanarak, temalara ulaşılmıştır. Verilerin geçerliğini test etmek amacıyla analiz sonuçlarındaki görüş birliği oranını hesaplamak için Miles ve Huberman’ın (1994) “Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)\*100” formülünden yararlanılmış ve ortaya çıkan temalar sonucunda her iki araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmede %89 içsel tutarlılık hesaplanmış ve elde edilen görüş birliği oranına göre araştırmanın güvenilir olduğu görülmüştür. İçerik analizi sonucu elde edilen kodlar, frekans değerleri hesaplanarak tablo haline getirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uygulama sırasında tuttuğu yansıtıcı günlük notları incelenerek betimsel olarak analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğrencilerin günlük notlarının benzerliği kontrol edilmiştir.

## Bulgular ve Yorum

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin İDBT ön test, son test, kalıcılık test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4

*Deney ve Kontrol Grubu İDBT Ön test / Son test / Kalıcılık t-Testi Sonuçları*

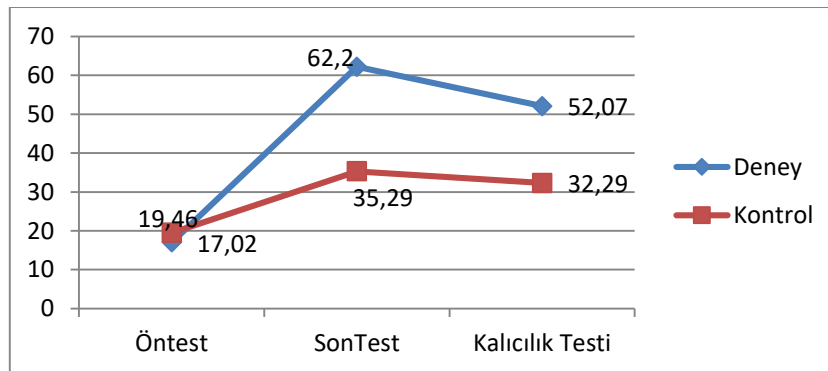
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön-Test	Kontrol	18	19.46	9.56	35	.952	.347
	Deney	19	17.02	5.64			
Son-Test	Kontrol	18	35.29	12.61	35	4.862	.001
	Deney	19	62.20	20.01			
Kalıcılık	Kontrol	18	32.29	15.12	35	3.302	.002
	Deney	19	52.07	20.70			

Elde edilen ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.  $t(35)=.952$ ,  $p>.05$ . Kontrol grubunun ön test puanları ( $\bar{X}=19,46$ ), deney grubuna ( $\bar{X}=17,02$ ), göre daha yüksektir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .15'tir. Buna göre ön test puanlarının gözlenen varyansın %15'inin gruba bağlı olduğu ve etkinin düzeyinin büyük olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .31'dir. Bu sonuç da grubun ön test puanları arasındaki farkın .31 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Elde edilen son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.  $t(35)=4.862$ ,  $p<.05$ . Kontrol grubunun son test puanlarının ( $\bar{X}=35,29$ ), deney grubuna ( $\bar{X}=62,20$ ), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .62'dir. Buna göre son test puanlarının gözlenen varyansın %62'nin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri 1.60'tır. Bu sonuç da grubun son test puanları arasındaki farkın 1.60 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de çok büyük düzeyde olduğunu söylenebilir.

Elde edilen kalıcılık test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.  $t(35)=3.302$ ,  $p<.05$ . Kontrol grubunun kalıcılık test puanları ( $\bar{X}=32,29$ ), deney grubuna ( $\bar{X}=52,07$ ), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .48'dir. Buna göre son test puanlarının gözlenen varyansın %48'inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri 1.09'dur. Bu sonuç da grubun kalıcılık test puanları arasındaki farkın 1.09 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de çok büyük düzeyde olduğunu söylenebilir.

Uygulanan başarı testlerinden alınan ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir fark göstermediği; ancak kontrol grubu lehine aritmetik ortalamasının daha olumlu olduğu görülmektedir. Uygulamanın bitiminde yapılan son test puanlarına bakıldığında ise basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubunun güncel programın uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Her iki programda öğrencilerin akademik başarı puanları artmasına rağmen basamaklı öğretim programının, güncel öğretim programına göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Uygulamadan iki ay sonra yapılan kalıcılık testinde alınan puanlar deney grubu lehine anlamlı bir farklılık sergilemiştir. İki grubun da kalıcılık test puanlarında bir azalma görülmesinde, ara tatili nedeniyle zaman faktöründen kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durumu açıklayan durum Grafik 1'de görülmektedir.



Grafik 1. İDBT aritmetik ortalamaları

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin İYTÖ ön test, son test, kalıcılık test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5

*Deney ve Kontrol Grubu İYTÖ Ön test t-Testi Sonuçları*

İYTÖ	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	Kontrol	18	2.82	.23	35	.907	.371
	Deney	19	2.91	.35			

Elde edilen İYTÖ ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.  $t_{(35)}=.907$ ,  $p>.05$ . Kontrol grubunun ön test İYTÖ puanlarının ( $\bar{X}=2,82$ ), deney grubuna ( $\bar{X}=2,91$ ), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .15’tir. Buna göre ön test İYTÖ puanlarının gözlenen varyansın %15’inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .30’dur. Bu sonuç da grubun ön test puanları arasındaki farkın .30 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de orta düzeyde olduğunu söylenebilir.

İYTÖ son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Grubu İYTÖ Son test Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

İYTÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son Test	Kontrol	18	18.08	377.50	154,500	.615
	Deney	19	19.87	325.50		

Buna göre İYTÖ son test puanları deney ve kontrol gruplarında bulunmayla ilgili olarak bir fark yaratmamıştır ( $U=154,5$ ,  $p>.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre İngilizceye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, basamaklı öğretim programının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını arttırmada daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .05’tir. Buna göre son test İngilizceye yönelik tutum puanlarının gözlenen varyansın %5’inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin orta düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .29’dur. Bu sonuç da grubun son test puanları arasındaki farkın .29 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

İYTÖ kalıcılık test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7

*Deney ve Kontrol Grubu İYTÖ Kalıcılık t-Testi Sonuçları*

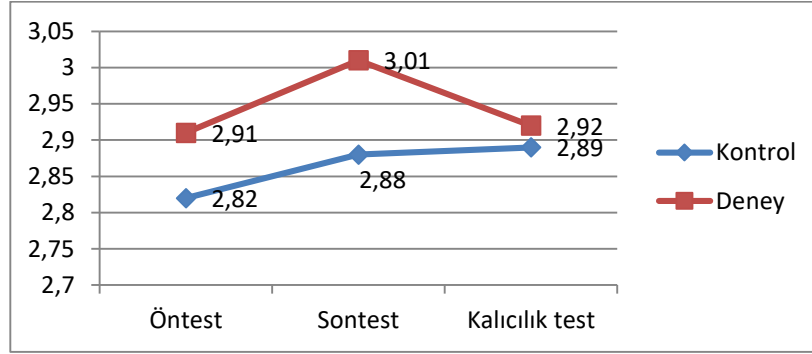
İYTÖ	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kalıcılık Test	Kontrol	18	2,89	.17	35	.332	.742
	Deney	19	2,92	.34			

Elde edilen İYTÖ kalıcılık test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.  $t_{(35)}=.332$ ,  $p>.05$ . Kontrol grubunun kalıcılık testi İngilizceye yönelik tutum puanları ( $\bar{X}=2,89$ ), deney grubuna ( $\bar{X}=2,92$ ), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .05’tir. Buna göre kalıcılık testi İngilizceye yönelik tutum puanlarının gözlenen varyansın %5’inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .11’dur. Bu sonuç da grubun kalıcılık test puanları arasındaki farkın .11 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de küçük düzeyde olduğu söylenebilir.

Uygulanan İYTÖ ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı; ancak deney grubu lehine kısmen olumlu olduğu görülmektedir. Uygulamanın bitiminde



yapılan İYTÖ son test puanlarında bir artma olmasına rağmen elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı; ancak yine deney grubu lehine olumlu olduğu söylenebilir. Uygulamadan yaklaşık iki ay sonra yapılan İYTÖ kalıcılık testi puanlarına bakıldığında, kontrol grubu puanlarının artması ve deney grubunun puanlarının azalmasına rağmen deney grubu lehine olan kalıcılık testi puanları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Uygulama bitiminde deney grubunda güncel programa göre diğer üniteler işlendiği için deney grubunun İngilizceye yönelik tutumunda bu düşüşün yaşandığı düşünülmektedir. Bu durumu açıklayan durum Grafik 2’de görülmektedir.



Grafik 2. İYTÖ aritmetik ortalamaları

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin İÖDSÖ ön test, son test ve kalıcılık test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu İÖDSÖ Ön test Son test / Kalıcılık t-Testi Sonuçları

İÖDSÖ	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	Kontrol	18	2.80	.36	35	1.144	.260
	Deney	19	2.91	.23			
Son Test	Kontrol	18	2.79	.56	35	3.575	.001
	Deney	19	3.43	.52			
Kalıcılık	Kontrol	18	2.98	.48	35	2.135	.040
	Deney	19	3.34	.53			

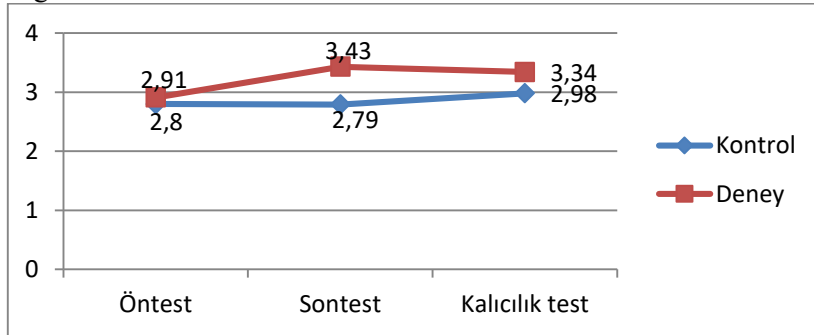
Elde edilen İÖDSÖ ön test puanlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $t(35)=1.144$ ,  $p>.05$ ). Kontrol grubunun ön test öz-düzenleme stratejileri puanları ( $\bar{X}=2,80$ ), deney grubuna ( $\bar{X}=2,91$ ), göre biraz daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .18’dir. Buna göre ön test öz-düzenleme stratejileri puanlarının gözlenen varyansın %18’inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .36’dır. Bu sonuç da grubun ön test puanları arasındaki farkın .36 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de orta düzeyde olduğunu söylenebilir.

Elde edilen İÖDSÖ son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark vardır ( $t(35)=3.575$ ,  $p<.05$ ). Kontrol grubunun son test öz-düzenleme stratejileri puanları ( $\bar{X}=2,79$ ), deney grubuna ( $\bar{X}=3,43$ ), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .50’dir. Buna göre öğrencilerin İÖDSÖ son test puanlarının gözlenen varyansın %50’sinin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri 1.18’dir. Bu sonuç da grubun son test puanları arasındaki farkın 1.18 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de çok büyük düzeyde olduğunu söylenebilir.

Elde edilen İÖDSÖ kalıcılık test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.  $t(35)=2.135$ ,  $p<.05$ . Kontrol grubunun İÖDSÖ kalıcılık test puanları ( $\bar{X}= 2.98$ ), deney

grubuna ( $\bar{X}=3.34$ ), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .33'tür. Buna göre İÖDSÖ kalıcılık test puanlarının gözlenen varyansın %33'ünün gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .71'dir. Bu sonuç da grubun kalıcılık test puanları arasındaki farkın .71 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkininde büyük düzeyde olduğu söylenebilir.

Uygulanan İÖDSÖ'nün ön test puanların deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak deney grubu lehine olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulamanın bitiminde yapılan İÖDSÖ'nün son test sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin İÖDSÖ puanlarında artma görülmesine rağmen, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının hemen hemen aynı olduğu görülmüştür. Uygulamadan iki ay sonra yapılan İÖDSÖ'nün kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunun İÖDSÖ puanları artmasına rağmen, deney grubundaki öğrencilerin puanları daha yüksektir. Bu bulgudan basamaklı öğretim programının öğrencilerin öz düzenleme stratejilerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bu durumu açıklayan durum Grafik 3'te görülmektedir.



Grafik 3. İÖDSÖ aritmetik ortalamaları

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Basamaklı öğretim programındaki nicel verilerin kontrolünü sağlamak amacıyla deney grubundan gönüllü olan 10 öğrenci ile yapılan görüşmeler ve öğrencilerin uygulama sırasında tutmakla yükümlü oldukları günlükler incelenmiştir. Deney grubundaki gönüllü öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara vermiş oldukları cevapların iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı tematik kodlaması yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından her soruya ait tema, alt tema ve kodlar görüşmeye katılan öğrenci sayı/sırasıyla (N) ve frekanslarıyla (f) birlikte tabloleştirilerek verilmiştir. 'Derste uyguladığımız basamaklı öğretim programına dayalı etkinlikleri nasıl değerlendirdikleri' şeklindeki genel soruya öğrencilerin verdikleri cevaplarla ilgili kodlar ve temalar Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9

#### Basamaklı Öğretim Etkinlik Algısına İlişkin Kodlar ve Temalar

Md	Kodlar ve Kategoriler	Öğrenciler	f
<b>Bilişsel olumlu</b>			
7	Öz değerlendirmeye imkân tanınması	2, 3, 6, 7, 9, 10	6
9	Bireysel öğretimi desteklemesi	4, 6, 9, 10	4
11	Öğrenmeyi kolaylaştırması	5, 6	2
<b>Duyuşsal olumlu</b>			
4	Dersi eğlenceli hale getirmesi	1, 2, 5, 6, 10	5
2	Kendimi rahat hissettirmesi	1, 5, 8	3
3	Kendime güveni artırması	1, 5, 9	3
5	Motivasyonumu artırması	2	1
<b>Yaparak yaşayarak öğrenme</b>			
10	Aktif öğrenmeyi desteklemesi	1, 5, 6	3
6	Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi	2	1
8	Uygulama ağırlıklı olması	2	1
<b>Olumsuz</b>			
12	Bireysel öğretimin zorluğu	3, 5	2
13	BÖP'e alışmanın zorluğu	7	1

Tablo 9 incelendiğinde, basamaklı öğretim programına dayalı etkinlikler teması hakkında öğrencilerin verdiği cevapların “bilişsel olumlu”, “duyuşsal olumlu”, “yaparak yaşayarak öğrenme” ve “olumsuz” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. “Bilişsel olumlu” kategorisinde basamaklı öğretim programına dayalı etkinlikler hakkında öğrencilerin 6’sı öz değerlendirme imkânı sağladığını, 4’ü bireysel öğrenmelerini desteklediğini ve 2’si öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylerken, “duyuşsal olumlu” kategorisinde öğrencilerin 5’i dersi eğlenceli hale getirdiğini, 3’ü kendilerini rahat hissettiklerini ve kendilerine olan güvenlerinin arttığını, biri motivasyonunun arttığını söylemiştir. ‘Yaparak yaşayarak öğrenme’ kategorisinde öğrencilerin 3’ü aktif öğrenmeyi desteklediğini söylerken, 1’i ise yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini ve uygulama ağırlıklı olduğunu söylemiştir. “Olumsuz” kategorisinde ise öğrencilerin 2’si bireysel öğretimin zorluğunu ve biri ise basamaklı öğretim programına alışmanın zorluğunu söylemiştir. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Kendimizi seviye seviye ölçtük. Yani her seviyede nasıl ilerlediğimizi, her seviyede kendimizi değerlendirdik.” Ö3

“...programda etkinlikleri kendimizin seçmesi daha da rahatlatıcı oldu. Yani biraz hem eğlenceli geçti hem biraz daha özgün geçtiğini düşünüyorum. Kelimeleri etkinlikleri daha iyi kavradığımı ve öğrendiğimi anladım.” Ö5

“...daha eğlenceli geçti derslerimiz, istediğimiz etkinlikleri seçebildik, güzeldi etkinlikler ve sıkılmadık. Hep kitaptan işleyince pek güzel olmuyordu. Bizim için değişiklik oldu. Öğrenmemize daha yardımcı oldu. Herkesin farklı farklı olması daha güzeldi kendimizi değerlendirdik.” Ö6

“...bayağı iyi geçti. Kendimizi değerlendirme fırsatı bulduk. İngilizce seviye mi ölçmüş oldum. Herkesin kendini geliştirdiğini düşünüyorum. Ben de dâhil...” Ö9

“...daha önce böyle çalışma yapmadığımız için zor geldi ama sonradan kavradım...” Ö7

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programına dayalı etkinliklerle işlenen dersin daha eğlenceli geçtiğini, kendilerini değerlendirme imkânı sağladığını, derse aktif katılımı sağladığı için öz güvenlerinin arttığını ve kendilerini daha rahat hissettiklerini, ayrıca ilk başta uygulamanın değişik ve zor gelmesine rağmen buna alıştıklarını düşünmektedirler.

‘Basamaklı öğretim programının derste uygulanması İngilizce dersinde ne gibi etki yarattığına ilişkin görüşlerine yönelik soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizinden elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10

*Basamaklı Öğretim Programının Derse Etkilerine Ait Kodlar ve Temalar*

Md	Kodlar ve Kategoriler	Öğrenciler	f
<b>Bilişsel olumlu</b>			
14	Dilbilgisini anlamayı sağlaması	1, 9	2
17	Başarımı artırması	3, 9	2
15	Konuşmaya olumlu etkisi olması	1	1
24	Kelime bilgisini artırması	9	1
<b>Duyuşsal olumlu</b>			
18	Dersi sevdirmesi	3, 4, 5, 6, 10	5
23	Derse olan ilgimi artırması	6, 7, 8, 9, 10	5
16	Derse yönelik motivasyonu artırması	2, 3, 4, 6	4
19	Derse yönelik ön yargıyı ortadan kaldırması	4, 5	2
20	Dersi daha zevkli hale getirmesi	2, 4	2
21	Özgüveni artırması	4	1
22	Stres ve kaygıyı azaltması	5	1
<b>Olumsuz</b>			
25	Okuma etkinliklerinde zorlandım	2	1

Tablo 10 incelendiğinde, basamaklı öğretim programının İngilizce dersine etkileri temasında üzerine öğrencilerin “bilişsel olumlu”, “duyuşsal olumlu” ve “olumsuz” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. “Bilişsel olumlu” kategorisinde basamaklı öğretim programının İngilizce dersine etkileri

hakkında öğrencilerin 2'si İngilizce dilbilgisini anlamasını sağladığını ve İngilizce başarısının arttığını, biri ise İngilizce konuşmasını olumlu etkilediğini ve İngilizce kelime bilgisinin arttığını söylerken, “duyuşsal olumlu” kategorisinde öğrencilerin 5'i İngilizce dersini sevdirdiğini ve İngilizce dersine olan ilgisinin arttığını, 4'ü ise İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının arttığını söylemişlerdir. “Olumsuz” kategorisinde ise öğrencilerin biri İngilizce okuma etkinliklerinde zorlandığını söylemiştir. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler şu şekildedir:

“...değişti İngilizceye karşı biraz daha motive oldum. İngilizceye hevesim arttı. Güzel oldu yani bu uygulama. Beğendim yani.” Ö2

“...Uygulamadan önce İngilizceyi pek sevmiyordum. Çünkü yapamadığımı düşünüyordum ve İngilizce dersine geldiğimde kendimi fazlasıyla stresli hissediyordum ama uygulamadan sonra daha rahat hissetmeye başladım ve İngilizceyi sevmeye başladım İngilizce öğrenmek kadar stresli değilmiş.” Ö5

“...İngilizceyi daha çok sevmeye başladım önceden de çok seviyordum fakat bu kadar değildi. Şimdi İngilizceyi seviyorum ve hangi gün İngilizce dersi var kontrol ediyorum. Fazlasıyla ilgim arttı.” Ö10

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programının İngilizce derslerine etkisi ile ilgili olarak dersi daha çok sevdiklerini, derse olan ilgilerinin daha da arttığını, derse daha motive olmuş bir şekilde geldiklerini, İngilizce dersi başarılarının arttığını ve İngilizceyi daha iyi anladıklarını düşünmektedirler.

‘Uygulamalar esnasında etkinlikleri seçerken ve yaparken nasıl bir yol izlediniz? Kendinizi nasıl hissettiniz?’ sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar ve temalar Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11

*Ders Etkinliklerinin Seçilmesine İlişkin Kodlar ve Temalar*

Md	Temalar ve Kodlar	Öğrenciler	f
<b>Eğitsel</b>			
26	Kolaydan zora doğru ilerlemeyi sağlaması	1, 4, 6, 8, 9	5
27	Planlı çalışmaya teşvik etmesi	1, 2, 7, 10	5
30	Etkinlikleri hızlı bir şekilde yapmayı sağlaması	2, 6, 10	3
31	Öğrenciye seçim imkânı tanınması	2, 4, 10	3
32	Öğretmenimizin rehberlik etmesi	4, 8	2
34	Bilgilerin kalıcılığını artırması	6	1
<b>Duyuşsal</b>			
29	Özgüveni artırması	1, 4, 5, 6, 7, 8	6
28	Derse yönelik kaygıyı azaltması	1, 4	2
33	Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması	4, 10	2
35	Öz düzenlemeyi artırması	8	1
36	Motivasyonu artırması	9	1

Tablo 11 incelendiğinde, basamaklı öğretim programını sırasında etkinlikleri seçerken ve yaparken izledikleri yol ve bunu yaparken kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik öğrencilerin verdikleri cevapların “eğitsel” ve “duyuşsal” kategorisi atında toplandığı görülmektedir. “Eğitsel” kategorisinde basamaklı öğretim programı etkinliklerinin seçimi, yapılması ve bunları yaparken nasıl hissettikleri hakkında öğrencilerin 5'i kolaydan zora doğru ilerlediklerini ve planlı çalışmaya başladıklarını, 3'ü ise etkinlikleri hızlı bir şekilde yapmayı sağladığını ve etkinlikleri kendilerinin seçme imkânını sağladığını söylemişlerdir. “Duyuşsal” kategorisinde ise öğrencilerin 6'sı özgüvenlerinin arttığını, 2'si derse yönelik kaygılarının azaldığını ve dersi eğlenerek öğrendiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Etkinlikleri kendimiz seçtik, istediğimizi yapabiliyorduk. Genellikle ilk başlarda basitleri yapıyorduk. Daha sonra zorlaştı ve zorlandık ama yine de yapmaya çalıştık.” Ö4

“...Etkinlikleri yapmaya başladıktan sonra yapabileceğime inanmaya başladım. Bazı kelimeleri yaparken sözlük yardımı kullansam da kendime güvenim vardı. Önceki derslerde kendime fazla güvenmiyordum. Güvenmediğim içinde pek parmak kaldırmak istemiyordum ama bu uygulamada yapabileceğimi inandığım için daha çok çalışmaya başladım.” Ö5

“...ilk önce çok iyi hissettim. Çünkü yapabiliyordum. Bu da beni motive etti. Daha fazla emek harcadım ve iyi bir yol kat ettiğime inanıyorum. Kolaydan zora kadar ilerledim. İlk olarak temelini algıladım. Sonra giderek zorlaştı.” Ö9

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programını sırasında etkinlikleri seçerken ve yaparken izledikleri yol ve bunu yaparken kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin genellikle kolaydan zora doğru bir yol izlediklerini, planlı çalışmaya başladıklarını, etkinlikleri kendileri seçtikleri ve hızlı bir şekilde yapabildikleri için kendi özgüvenlerinin ve öz düzenleme becerilerinin arttığını düşünmektedirler.

‘Bu uygulamanın diğer derslerde de yapılmasını isteyip istemediklerine ve nedenine’ ilişkin soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen kod ve kategoriler Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12

*Uygulamanın Diğer Derslerde Yapılmasına İlişkin Kodlar ve Temalar*

Md	Kod ve Kategoriler	Öğrenciler	f
	<b>Ders</b>		
37	Matematik ve Fen bilimleri derslerinde	1, 4, 5, 8, 10	5
42	Sosyal bilimler dersinde	2, 6, 7	3
	<b>Nedeni</b>		
43	Öğrenmeyi kolaylaştırdığı için	2, 6, 7, 9	4
38	Ezber içeren konuları uygulama yaparak öğrenmek için	1, 7	2
40	Bireysel öğrenmeyi desteklediği için	5, 8	2
39	Basamaklı öğretim öğrenmeyi kolaylaştıracağı için	4	1
41	Hazırbulunuşluğu artırdığı için	10	1

Tablo 12 incelendiğinde, basamaklı öğretim programının diğer derslerde kullanılmasına yönelik öğrencilerin verdiği cevapların “ders” ve “nedeni” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. “Ders” kategorisinde uygulamanın diğer derslerde yapılması hakkında öğrencilerin 6’sı fen bilimleri derslerinde, 3’ü ise sosyal bilimleri derslerinde uygulamanın yapılmasını dile getirmişlerdir. “Nedeni” kategorisinde ise öğrencilerin 4’ü öğrenmeyi kolaylaştırdığını, 2’si bireysel öğrenmeyi desteklediğini ve ezber içeren konuları uygulamalı yaparak öğrenmeyi sağladığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Biyoloji dersinde uygulanmasını isteyebilirdim. Çünkü ders ezber olduğu için uygulama olarak da tekrar edebildik.” Ö1

“...Evet, çünkü yaparken bir şeyler yapabiliyordum ve bu beni motive ediyordu. O yüzden kendimi iyi hissediyordum. Yapabildiğim için dersi daha iyi seviyordum ve daha çok adapte oldum.” Ö3

“...Mesela matematik gibi. Çünkü matematikte basamak basamak gittiğimizde daha iyi olacağına inanıyorum.” Ö4

“...Evet diğer derslerde de uygulanmasını çok isterdim. Çünkü bu uygulamada asıl konuya geçmeden yeni konuya girmeden bilgi sahibi oluyorsun. Özellikle matematik dersinde bu uygulamanın da uygulanmasını isterdim.” Ö10

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programının diğer derslerde kullanılmasına yönelik genellikle öğrenmeyi kolaylaştırdığı, bireysel öğrenmeyi sağladığı ve uygulama içerikli olduğu için fen ve sosyal bilimleri derslerinin de yapılmasını düşünmektedirler.

‘Etkinliklerin kolaydan zora doğru gitmesini nasıl bulduklarına ilişkin soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar ve temalar Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde, basamaklı öğretim programında etkinliklerin kolaydan zora doğru olmasına ilişkin öğrencilerin verdiği cevapların “bilişsel” ve “duyuşsal” kategorisi altında toplandığı görülmektedir. “Bilişsel” kategorisinde etkinliklerin kolaydan zora doğru gitmesi hakkında öğrencilerin üçü aktif katılımı sağladığını, ikisi ders başarısını arttırdığını ve konuları basite indirgediğini söylemişlerdir. “Duyuşsal” kategorisinde öğrencilerin 6’sı özgüvenlerinin arttığını, biri derse olan istek ve motivasyonunun arttığını ve eğlenerek öğrendiğini söylemiştir. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler şu şekildedir:

“...İngilizce dersi için iyi oldu. Çünkü öğrenciler içinde daha iyi oldu. Yapabildiğimi anladığımda özgüvenim arttı.” Ö3

“...Bizim için iyiydi. Çünkü yaptıkça kendimizi daha iyi hissettik ve istekli geldik.” Ö4  
“...Kolay yaptığımızı gördükçe diğerlerinde de zorlanmayacağımızı başarabileceğimizi düşündüm.” Ö5

Tablo 13

*Etkinliklerin Kolaydan Zora Olmasına İlişkin Kodlar ve Temalar*

Md	Kod ve Kategoriler	Öğrenciler	f
<b>Bilişsel</b>			
47	Aktif katılımı sağlaması	1, 2, 4	3
45	Başarıyı artırması	1, 5	2
48	Konuları basite indirgemeyi sağlaması	3, 9	2
51	Öz değerlendirmeye imkân tanınması	7	1
53	Öğrenmeyi kolaylaştırması	10	1
<b>Duyuşsal</b>			
46	Özgüveni artırması	1, 2, 3, 4, 5, 6	6
49	İstek ve motivasyonu artırması	4	1
50	Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması	6	1
52	Zor derslere olan ön yargımı azaltması	9	1

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programının kolaydan zora olmasına yönelik derste aktif katılımı sağladığını, dersi yapabildiklerini, konuların basite indirildiği için ders başarılarının arttığını ve öz güvenlerinin arttığını düşünmektedirler. Öğrencilerin tutmuş oldukları o hafta ile ilgili notlar ve günlükler incelendiğinde görüşme sorularına verdikleri benzer cevapları not aldıkları görülmüştür.

## Sonuç Tartışma ve Öneriler

Karma araştırma modeli yönteminin uygulandığı bu araştırmanın temel amacı, basamaklı öğretim programının İngilizce dersi başarısına, tutumuna, öz düzenlemesine ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Aynı zamanda basamaklı öğretim programı uygulanmasına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla ve öğrenci günlük notlarıyla öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında İngilizce dersi başarı ön test puanlarına bakıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında İngilizce dersi başarı son test ve kalıcılık test puanları sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu yüzden basamaklı öğretim programının, güncel öğretim programına göre öğrenci başarısını daha iyi artırdığı söylenebilir. Basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına etkisi üzerine yapılan (Beckham, 2010; Gün, 2012; İlman, 2018; Johnson, 2007; Karagül, 2017; Koç, 2013; Lasovage, 2006; Maurer, 2009; Noe, 2008; Öner, 2012; Üzüm, 2017; Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2010; Zeybek, 2016) çalışmalarının bulgularının da benzer olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin basamaklı öğretim programıyla birlikte öğrencilerin her birinin kendini özel hissederek, verilen etkinlikleri aktif olarak yapmaları ve anlık dönütlerle birlikte öğrenmelerini eğlenceli ve istekli bir şekilde yerine getirmeleri olarak söylenebilir. Ayrıca basamaklı öğretim programında her bir öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı için öğrenme sürecinde daha dikkatli ve bilinçli bir şekilde etkinlikleri yaptıkları görülür. Bu etkinlikler onlar için bir stres kaynağı değil, onları başarıya götüren basamaklar gibidir. Her öğrenci kendi seçtikleri etkinliklere ve kendi hızına göre ilerlediği için öğrenmelerin daha bilinçli gerçekleşmesi ve kalıcı olması sağlanır. Bununla birlikte, Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil (2006) yılında yapmış oldukları çalışmada basamaklı öğretim programı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Basamaklı öğretim programının en önemli artısı bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamayı amaçlamasıdır. Hiçbir öğrenci geride bırakılmaz. Her öğrenci kendi seviyesine göre ilerler. Bu da öğrencilerin kendi seçtikleri yolda kendi hızlarına göre ilerlemelerini ve öğrenmelerini sağlar. Bu yüzden basamaklı öğretim programının akademik başarıyı desteklediği ve katkı sağladığını ifade edilebilir. Sonuç olarak basamaklı öğretim programıyla yapılmış önceki çalışmalara bakıldığında genel olarak uygulanan program lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Basamaklı öğretim programının içerdiği etkinliklerin öğrenciler tarafında seçilmesiyle öğrencilerin derse olan isteklerinin ve sorumluluklarının

arttığı, etkinliklerin basitten zora gitmesiyle birlikte öğrencilerin öz yeterliklerinin ve özgüvenlerinin arttığı, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesiyle birlikte öğrencilerin öz bilinçlerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

İngilizce dersine yönelik tutum bakımından basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında ön test, son test ve kalıcılık test sonuçları puanlarına bakıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Elde edilen benzer çalışmalara bakıldığında Hancı (2008) ve Yılmaz (2010) yıllarında yapmış oldukları araştırmalarda da benzer sonuçlara varmışlardır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin İYTÖ puanları deney grubu lehine olmasına karşın aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Lasovage (2006) yılında basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş çoklu zekâ kuramı ve öğrenme stilleri üzerine yapmış olduğu bir çalışması incelendiğinde lise öğrencilerin derse karşı tutumlarının ilk başta olumlu değişim göstermesine rağmen ilerleyen haftalarda sabit bir şekilde devam ettiği ve değişmediği sonuca varılmıştır.

İngilizceye yönelik tutuma ait grafik incelendiğinde uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin lehine bir artış görülmesine rağmen kalıcılık puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının uygulamanın başındaki puanlara döndüğü gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin, öğrencilerin İngilizceye yönelik geçmişten getirdikleri deneyimlerden, tutumlardan ve önyargılardan kaynaklandığı ve uygulama bitimiyle birlikte sonraki ünitelerde tekrardan normal programa göre ders işlendiği için öğrencilerin motivasyonunda bir düşme yaşanması olarak düşünülmüştür. Bunun öğrencilerin İngilizceye karşı olan tutumlarını ve ilgilerini olumsuz etkilediği öngörülmüştür. Tutum direkt olarak gözlenemeyen, kişinin yaşantı sonucunda ilgilendiği birçok nesnelere karşı davranışlarını kontrol eden, yönlendiren ve büyük bir etkileme gücü sahip olan bilişsel ve duygusal hazırlanma sürecidir (Allport, 1967). Tutum, bireye özgü bir eğilimdir. Bu eğilimin ilk başta bilişsel ve duygusal olarak artabileceğini fakat gözlemlenebilen bir davranış haline dönüşmesinin daha fazla deneyime ve zamana ihtiyacı vardır. Sonuç olarak öğrencilerin tutumlarının her iki grup içine aynı olmasının öğrencilerin deneyimlerinin sadece bu uygulama ile sınırlı kalmasından ve sürenin öğrencilerin tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemesi için yeterli olmadığı söylenebilir. Bu sonuçla ne uygulanan güncel programın ne de basamaklı öğretim programının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarına gözle görülür bir şekilde etki etmediği sonucuna varılmıştır.

İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri bakımından basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında ön test puanlarına bakıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri bakımından basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında son test ve kalıcılık test puanları sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. İsrail (2007), Batdı (2013), Kılıç (2016) ve Börekçi (2018) yıllarında yapmış oldukları çalışmalarda da deneysel grup lehine öz düzenleme puanların arttığı ve anlamlı bir farklılık oluştuğuna dâhil benzer bulgular elde edilmiştir. Bunun sebebinin basamaklı öğretim programının öğrencileri motive ederek, harekete geçirdiği, öğrencilerin kendi hedeflerini belirleme imkânı sağladığı, öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerini sağladığı ve kendi sorumluluklarını alarak planlama yapmalarını sağladığı için güncel programa göre daha etkili olduğu söylenebilir. Basamaklı öğretim programıyla birlikte öğrencilerin planlı, düzenli ve aşamalı bir döngüsel yapı içerisinde öz düzenleme, öğrenme stratejilerini edindiği ve kullandığı söylenebilir. Öz düzenleme yapısına benzer bir şekilde basamaklı öğretim programıyla birlikte öğrencilerin derse ön hazırlık yaparak geldiği, etkinlikleri kendilerine göre seçerek, planlar yaptığı ve böylece öğrencilerin derse daha istekli katılarak dersten zevk aldığı, bilinçli bir şekilde etkinlikleri yaptığı ve öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği de söylenebilir. Özkasap (2009), Vardar (2011), Thomas (2013) ve Dündar (2016) yıllarında yapmış oldukları çalışmalarda öz düzenleme stratejilerinin İngilizce öğrenmeyi daha kalıcı yaptığına, öğrencilerin daha bilinçli ve istekli bir şekilde derse katıldıklarına ve öğrenci başarılarının arttığına dâhil benzer bulgular elde edilmiştir. Sonuç olarak, öz düzenleme stratejilerine sahip bireylerin kendilerini daha iyi tanıdıkları, bağımsız çalışabildikleri ve hayatıyla ilgili hedefler koyabildikleri söylenebilir. Bu çalışmalarla birlikte basamaklı öğretim programının bir öğrencinin ya da bireyin başarısını artırdığı düşünülen öz düzenleme stratejilerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Uygulamanın sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelere göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde basamaklı öğretim programının İngilizce dersini daha eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin kendileri

rahat hissettikleri için ilgilerinin ve güvenlerinin arttığı vurgulanmıştır. Bu bulgulara ek olarak çeşitli araştırma sonuçlarında (Ilıman, 2018; Üzümlü, 2017; Zeybek, 2016) belirtildiği üzere öğrencilerin etkinlikleri yaparken kendilerinin seçmesi, planlı çalışmayı sağlaması ve kolaydan zora ilkesiyle adım adım yol aldıkları bulgularıyla da benzerlikler göstermektedir. Öğrencilerin yansıtıcı günlükleri incelendiğinde, bazı öğrencilerin İngilizce dersini ilk kez gerçekten anlamaya başladıkları ve genel olarak dersten keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Biçer (2011), Durusoy (2012), Koç (2013), Ilıman (2018) ve Yılmaz (2019) yaptıkları araştırmalarında yer alan öğrenci günlüklerine yönelik benzer ifadelerle sonuçlarında yer vermektedirler. Tutulan yansıtıcı günlüklerin etkisi genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerle yapılan görüşmelerin de benzer cevaplar içerdiği görülmektedir.

Sonuç olarak, basamaklı öğretim programının öğrencilerin etkinliklere aktif ve etkin bir şekilde katılmalarını sağlayarak, öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu için öğrencilerin öğrenim süresince öz güvenlerini artırdığı ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Ayrıca, öğrencilere öğrenme süresince sorumluluklar vererek, öğrencilerin bu etkinlikleri kendilerine göre planlama ve düzenleme fırsatı sunduğu için öğrencilerin öz saygısını ve yeterliklerini artırdığı ve öğrencilerde öz düzenleme becerilerinin oluşmasına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin İngilizceye olan tutumlarının değişmesine olumlu ya da olumsuz yönde etki etmese de, araştırma sonundaki verilerden ve öğrencilerden alınan görüşlerden çıkarımda bulunarak uzun süreli yapılacak olan basamaklı öğretim programıyla ilgili araştırmalarda, öğrencilerin İngilizceye olan tutumlarının olumlu yönde değişime etki edeceği öngörülebilmektedir.

Kabul edilmelidir ki özellikle yapılandırmacı ve çağdaş öğretim süreçlerine dayalı bir sistemde öğrencileri farklı uyarıcılara maruz bırakarak kendi bilişsel şemaların kendilerinin oluşturmasına yönelik 'kalıcı izli' öğrenmeler meydana getirmelerini sağlamak oldukça zordur. Bu kapsamda, İngilizce dersinde yapıldığı gibi, farklı seviyelerden oluşan ve farklı bireysel özelliklere sahip olan sınıflarda bireysel öğretimi de desteklemesi bakımından, öz düzenleme becerilerin artırılmasına yönelik programlar denenebilir. Bu durum özellikle farklı uygulamaya dönük derslerde benimsenecek etkinliklerin sistematik ve aşamalı olarak yaptırılarak öğrencilerde öz düzenleme stratejileri gelişmesini ve bu yolla öğrencilerin derse daha hazırlıklı gelmesinin sağlanması bakımından basamaklı öğretim programını daha etkili olarak kullanılabilir. Ayrıca, günümüz pandemi koşulları dikkate alındığında, basamaklı öğretim programının çevrimiçi öğretim sistemleriyle entegrasyonu bağlamında kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Allport, G. W. (1935). Attitudes In M. Fishbein (Ed.) (1967), *Readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Aydoğuş, R. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-116.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üst biliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Beckham, 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.
- Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.



- Börekçi, C. (2018). *Proje tabanlı öğrenme ile öğrenenlerin öz düzenleme ve üst biliş becerilerinin desteklenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem-A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilgiler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2006). *Understanding mixed methods research* 17 Ocak 2020 tarihinde [https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981\\_Chapter\\_1.pdf](https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981_Chapter_1.pdf) adresinden alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (9. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahan, H. H., Ekinci, N., Özbay, A. ve Begimgil, A. M. (2006). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 72-90.
- Demirel, Ö. (Ed), (2010). *Eğitimde yeni yönelimler (1.Baskı)*. Ankara: PegemNet.
- Durusoy, H. (2012). *6.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, S. (2016). *Yabancı dil eğitimi bağlamında öz-düzenlemeli yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımına ilişkin faktörlerin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale.
- Eken, M. (2017). *Üniversite hazırlık sınıf öğrencileri ve özel dil okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gün, E. S. (2012). *Çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine, kalıcılığa ve öğrenme süreçlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ilıman, M. (2018). *İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İsrael, E. (2007). *Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlik*. (Yayımlanmamış doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 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.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Ş. (2016). *İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Lasovage, A. J. (2006). *Effect of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit*. (Unpublished master's thesis). Michigan State University.
- Maurer, L. A. (2009). *Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom*. (Unpublished master's thesis).

- Michigan State University, Master of Science. Interdepartmental Physical Sciences. ProQuest LLC UMI microform 1471872.
- MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıflar*: Ankara.
- MEB (2018). *Ortaöğretim ingilizce dersi öğretim programı 9, 10, 11 ve 12. sınıflar*: Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noe, B. (2008). *The effects of a layered curriculum versus traditional teaching methods on academic achievement of fourth graders in the science content area*. Columbia College, Master of Education in Divergent Learning, Degree of Master of Education in Divergent Learning in the Graduate School.
- Nunley, K. F. (1998). *How to grade student - centered assignments while maintaining high standards* 18 Aralık 2019 tarihinde <http://help4teachers.com/grading.htm> adresinden alınmıştır.
- Nunley, K. F. (2004). *Layered curriculum*. Amherst: Brain.org Publication.
- Nunley, K. and Evin Gencil, İ. (2019). Katmanlı Program: İlkeler, planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 349-362. DOI: 10.17860/mersinefd.554724
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Özkasap, M. (2009). *Türkiye’de bir üniversitedeki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-düzenlemeli İngilizce öğrenimine yönelik öz-yeterlik inançları ile İngilizce öğrenme sorumluluk algıları üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S. ve R. Varol. (2007). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59.
- Thomas, L. K. (2013). *Investigating self-regulated learning strategies to support the transition to problem-based learning*. (Unpublished Doctorate Dissertation). Wollongong University.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dilde eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Üzüm, B. (2017). *Basamaklı öğretim programının 9. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Vardar, A. K. ve Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2016). *Alan ölçme öğretiminde basamaklı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, F. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, F. (2019). *Matematik dersinde basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarı, problem çözme ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zeybek, G. (2016). *Basamaklı öğretim uygulamasının öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

## Extended Abstract

### Introduction

Language is a natural tool and living entity that enables communication among people. However, foreign language is any kind of language that is learnt later except from the native language. The native language is usually acquired through subconscious and informal education, whereas the foreign language is learned consciously and deliberately. It is stated that English as a foreign language hasn't been taught up to the mark although the great importance to English education has been given and the various methods and techniques has been used in Turkey. The affective features are as important as cognitive features in language acquisition, so the attitude of the one towards that language must be taken into account in the acquisition of a language. Self-regulation is concerned with the degree to which students participate in activities willingly engaging in their own learning process. In this context, one of the approaches that takes individual differences into account and organizes learning experiences according to it is the layered curriculum. The purpose of this research is to investigate the effect of the layered curriculum on the achievement, attitude, self-regulation and retention of the students in the English lesson.

### Methodology

The research was carried out in mixed design. In the quantitative part of the research, pretest, posttest, and retention test were applied to the experimental and control groups. In the qualitative part of the study, semi-structured interview forms and students' reflective diaries were used. The research group of the study was composed of two classes that have studied at the 10th grade in the multi-programmed Anatolian high school in Aydın. The research groups were determined as one experimental and one control group by using random sampling method. In the research, the layered curriculum was applied to the experimental group while the current curriculum was applied to the control group. The researcher carried out the teaching programs of both groups for eight weeks by himself. In the research, the 10th grade English lesson achievement test, attitude scale towards English, self-regulation strategies scale in teaching English for obtaining the quantitative data and the students' reflective diaries and semi-structured interview form for obtaining the qualitative data were used. Before the implementation of the research, achievement, attitude and self-regulation pre-tests; after the end of the implementation, achievement, attitude and self-regulation post-tests and two months later after the end of the implementation, achievement, attitude and self-regulation retention tests were applied. During the implementation, the students kept diaries' notes. After the implementation, the interview was made with the students. In the analysis of quantitative data, t-test and Mann-Whitney U test were used to determine the differences between the groups and statistical package program was used in the analysis of the data. In the analysis of qualitative data, content analyze was made.

### Findings

There was no significant difference between the two groups when the 10th grade English course achievement pre-test and self-regulation strategies scale pre-test were compared. However, a significant difference was found between the two groups in favor of the experimental group at the end of the research when the 10th grade English course achievement post-test and retention test and self-regulation strategies scale post-test and retention test were compared. There was no significant difference between the two groups' scores when the attitude scales towards English results were compared. As to the students' reflective diaries and findings obtained from the interviews with the students, the opinions such as having more confidence in the course, having fun during the course, felling more comfortable, and liking the course via the layered curriculum were expressed. In addition, students wished to have this program in other courses as well.

### Conclusions

It has been concluded that the layered curriculum has a positive effect on the academic achievement of the English course and strategies about self-regulation skills in English teaching. The layered curriculum has been suggested to all the practitioners and teachers to use in their lessons and researches as it enables the students to participate actively in the lesson, give the students opportunity to choose and plan their own activities during the learning stage and have self-confidence.<sup>iii</sup>

<sup>i</sup> Bu makalede yazarların katkı oranları: 1. Yazar % 60; 2. yazar % 40

<sup>ii</sup> Araştırmanın etik kurul onayı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 28.07.2020 tarihinde 11-IV sayı ile verilmiştir.