International Online Journal of Educational Sciences, 2014, 6 (1), 231-242

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

Skill Education in Turkish Language Teaching: Gradual Release of Responsibility

Ferhat Ensar

Yıldız Technical University Faculty of Education, Department Turkish Education, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:
Received 15.01.2014
Received in revised form 18.03.2014
Accepted 19.03.2014
Available online 21.04.2014

ABSTRACT

Skill education is one of the most challenging areas for teachers in the Turkish course. Moreover, curricula prepared for this course, including the current one, cannot provide sufficient guidance to the teachers for skill education. In a programmed instructional process, teachers need to know their students and the content they are going to teach. And to this end, it is necessary to assess students' understanding of the content regularly and to design the lessons purposefully in a way to allow transfer of responsibility for the lesson from teacher to students. This is the only way to form purposeful classroom structures where the learning occurs.

© 2014 IOJES. All rights reserved

Keywords:
Turkish language teaching, skill education, gradual release of responsibility model

Extended Summary

Given many reasons related to the curricular policies, it is stated that the number of applied studies on skill education as a part of in-class education is not at a desired level. Although skill education in reading comprehension was not paid enough attention by the researchers particularly up to 1980s, the interest in this issue rose in the period of 1980-1990. Unfortunately, the interest of the researchers in the skill education decreased again from the mid-1990s to the mid-2000s. However, nowadays, the evidences prove that this issue is taken on the agenda in a more serious manner; as one of the most important visible outcomes, innovative approaches designed to develop the curricula and courses for reading are maintaining their central role it deserves (Pearson, 2004, 2007).

Thanks to the results of studies on new generation teaching of reading skills (Palincsar & Brown, 1984; Paris, Cross, & Lipson, 1984; Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996; Pressley, 2000; Duke & Pearson, 2002) in the lights of developments in teaching comprehension; the concept of strategy education has become one of the major research topics, which increasingly has gained importance beginning from the early 1980s. Furthermore, it has also become an area of interest for teachers adopting the literature based on reading approaches (Pressley, Almasi, Schuder, Bergman, Hite, El-Dinary, & Brown 1994; Pearson, 2000). Transformation of this education into an integral part of the daily life in classes is accepted as one of the important stages in strategy education. Hacker and Tenent (2002) states that it is a well-known way of putting strategy education into implementation daily as a form of educational practice at certain times, however more importantly, the quest for new ways to turn strategy use into a settled implementation for the whole academic year should continue. In brief, it is easy to teach strategies as short sequences; what is

[1] Corresponding author's address: Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, Campus of Davutpaşa, Esenler İstanbul, Turkey.
Telephone: +90 212 383 4853
Fax: +90 212 383 4804
e-mail: fensar@yahoo.com.tr
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.01.019

© 2014 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

harder is to transform them into a directive and curriculum. For example, Fisher and Frey (2008) note the complexity of the learning process by their outstanding statement of "Learning or not learning in school!", and then they pose the questions of "Well, what is learning exactly? Is learning more complex than most of the people think?" And they try to give answers to these questions by listing the definitions of learning as follows and reviewing each definition in terms of the implications of teaching in each statement. Learning is:

- the process of gaining information and skills through studying, getting experiences or teaching;
- experiences that result in relatively permanent changes in the behaviour;
- the change seen in neural functions as a result of experiences;
- cognitive processes for getting skills and knowledge; and
- the increase in the amount of response concepts and rules in an intelligent system memory (Fisher and Frey, 2008:1).

There are many studies aiming to analyse reasons why skill education didn't take place sufficiently as a part of in-class practices (Tomlinson, 2001; Durkin, 1978-79; Paris, Lipson, & Wixson, 1983). Many of the explanations for this situation emphasize teachers' inability to diversify teaching content, processes and products (Tomlinson, 2001; Wiggins, & McTighe, 2005) and point out that the practices included in a broad curriculum are far from realizing reading comprehension strategies (Snow, 2002; Biancarosa, & Snow 2006). Among these studies, Durkin's studies (1978-79, 1981) aim to identify what is done for reading comprehension in terms of skill education. Therefore, these studies aim to document insufficiency of the skill education as a part of the in-class teaching processes. They even evaluate the reading comprehension activities suggested in the teacher's book. Accordingly, instead of giving suggestions to them on how to use reading skills, teachers majorly ask students questions about the reading texts they read. As for the teacher's books, it is observed that they tend to evaluate students' understanding by providing too many materials for this purpose.

Nowadays, approaches for skill development have been improved in terms of both content and coverage. Moreover, various models and methods focusing on direct teaching in strategy education have been used. Within the framework of curriculum development and update activities performed on the basis of good practices in the Western countries, Turkey has also inspired from social constructivist approach in terms of national educational planning efforts since 2005.

The reports prepared on educational practices on the basis of the social constructivist approach where the skill is transferred from teacher who is an expert on this skill to a student who is relatively less expert on it (Buehl, 2009; Harvey and Goudvis, 2007) underline the importance of transfer of the skills to students under guidance of an adult; and note the outcomes of The Gradual Release of Responsibility Model (GRRM). In this regard, Fisher and Frey (2008:3-4) mention the guided instruction to be performed with small groups of students that have the same purposes and are grouped on the basis of their performances in the formative assessments. According to the authors, groups of students meeting the teacher in the guided instruction time when many instructional strategies can be employed are not randomly grouped students. On the contrary, these groups include students having common educational needs that can be fulfilled by the teacher.

As the Gradual Release of Responsibility Model is a modern approach and it includes implications for how to achieve strategy education in order to overcome learning difficulties student with lower academic success rates experience, it is regarded as significant; thus this study was performed on the basis of this model. Another reason that makes GRRM a valid and important model for this study is that it provides a detailed teaching process for how the students can use the transferred skill independently without guidance of an adult.

Gradual Release of Responsibility Model

GRRM is a teaching model where relationship between teacher and student is designed more like an apprenticeship model (Buehl, 2009:8). In the model, it is of top priority that teacher explains how the strategy is used through direct teaching process in terms of the skills and tasks to be transferred. Moreover, teacher should model the strategy. Then, teacher should provide students with the opportunities to implement these strategies, and s/he should prepare students to gain experience under his/her surveillance; and most

importantly teacher should determine the phases of the Model beforehand in order to enable students to use these strategies independently. In the first phase of the in-class practices of the Model, the main responsibility for the skill, task or strategy to be transferred belongs to the teacher who is relatively more experienced and knowledgeable. However, upon reaching the last phase of the Model, the responsibility is released to the students who have gained the necessary knowledge and experience (Duke and Pearson, 2002).

In the last decade, instructional phases of the GRRM were also evaluated by Fisher and Frey (2008), and this model was addressed as a process of four stages. Accordingly, in the first stage of the GRRM, direct teaching method is used. In this stage, teacher introduces the strategy to the students and models the strategy and exemplifies the strategy by demonstrating his/her own thinking to the students through think-aloud technique. The sequence of the processes in this stage is as follow: Teacher, first of all, explains what a strategy is, when it is used, how it is used and what benefits they can get by using this strategy. During this step, teacher makes a detailed explanation instead of a short and simple one (Fisher and Frey, 2008). Then s/he chooses a text, and applies this strategy while reading this reading text. While teacher is modelling and demonstrating in practice how to use the strategy, students watch their teacher. During this step, students, in a way, have a chance to watch the expert of that skill while implementing it. As termed in the literature, teaching through apprenticeship model begins in this stage. For example, during handling the text of that genre, students observe their teacher in terms of what strategy, when and how often is used. Furthermore, teacher teaches not only the behaviour but also the thinking paths by applying think-aloud technique during the practice. Think-aloud technique acts as a window opening into the processing mind of teacher (Buehl, 2009). With the think-aloud technique, students learn how the teacher creates his/her thoughts, what kind of connections s/he establishes in what situations, how s/he changes his/her point of view, and how s/he performs mental activities such as making inferences and comments, asking questions, etc. In this stage of the model, students are not asked questions; they are just made to concentrate on use of strategy being demonstrated mentally (Fisher and Frey, 2008).

In the second stage of the Model, i.e. guided instruction, the strategy introduced by the teacher is implemented by whole class as well as the teacher. In this stage, students work in small groups under the guidance of teacher. Teacher is together with the students, supports them whenever they need, but decreases the level of support or stops supporting when the students gain control over the skill, as it is the case in learning processes requiring maturation of a skill like cycling or using a hand device. What is important here is to have planned when to support the students and when to stop supporting them. There is not a certain sequence of rules as given in the first stage because all steps to be taken in this stage take place according to what students do or say (Fisher and Frey, 2008). In this stage, the teacher should pay attention to the followings: a) groups to be formed shouldn't be level groups; b) As it is not possible for teacher to monitor and support all the students in class at the same time, s/he should form small groups and monitor work of each group separately; and while handling with a group s/he should make the others to concentrate on different tasks; c) practice made under guidance of teacher shouldn't be the same in all groups. For example, different groups should deal with different reading texts or with different sections of the same reading text (Fisher and Frey, 2008).

In the third stage of the Model, students in small groups work on the task assigned by the teacher. This task is an activity based on the use of target strategy introduced and modelled in the first stage of the Model, and should require each student to come up with a different product. In other words, instead of coming up with a single product all together, students should produce their own products by communicating to each other and exchanging their ideas and opinions; and in this way, they should improve their own expertise. Although it is effective in some learning situations for the group members to work together and to produce a single outcome; GRRM requires each student to produce individual outcomes to be able to evaluate each student separately (Fisher and Frey, 2008). Therefore, even if the students work in groups, the products should be individual.

In the final stage of the Gradual Release of Responsibility Model, students are expected to do independent practices. These practices are tasks providing students with opportunities to use the strategy they have learned without any support from their peers or teacher. The word of 'use' is very important here. Writing a definition or a memorized piece of information on the paper is not regarded as such types of

practices (Fischer and Frey, 2008). In the independent practice stage, students should apply the strategy they have learned by using the appropriate materials. Thus, it is possible to observe if the strategy is internalized and used in an appropriate way.

Studying on reading education and particularly on reading strategies, Harvey and Goudvis (2007) address the independent practice, the final phase, as a two-stage phase. Furthermore, their Model also includes strategy uses occur in daily reading activities after the lessons when the strategy is taught. In the Model made up by Harvey and Goudvis (2007), the other processes until the final phase are similar to those in the Model defined by Fisher and Frey (2008). The final phase added by them includes strategy use by the students without guidance of a peer or adult at different times and places (in or out of the school) and for different purposes (academic reading or leisure time reading). Fisher and Frey (2008) suggest that when all these theories are evaluated as a whole, it is possible to see that learning occurs as a result of interactions as long as they are deliberate and purposeful.

Conclusion

Reflecting the desire for a more integrated education, detailed strategy instruction is related to a problem or need determined in the instructional processes. Therefore, it is possible to achieve this through instruction. Although the approaches differ from each other, the final aim of an instructional model is to enable students to implement the information, ideas, contents, skills and strategies they have acquired recently into the unique situations independently. From this point of view, the Gradual Release of Responsibility Model comes to the forefront as an instructional model promoting learning at a better level through structured teaching. As Fischer and Frey (2008: 16) states; "This instructional model is intentional, purposeful, and explicit. However, we want to distinguish this approach from highly prescriptive teaching. Gradual Release of Responsibility is not a script that teachers follow. Instead, this model helps teachers increase precision in their teaching."

Türkçe Öğretiminde Beceri Eğitimi: Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli

Ferhat Ensar

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 15.01.2014
Düzeltilmiş hali alındı 18.03.2014
Kabul edildi 19.03.2014
Çevrimiçi yayınlandı 21.04.2014

ÖZ

Türkçe dersinde beceri öğretimi öğretmenlerin en çok zorluk yaşadıkları alanlardan birisidir. Ayrıca mevcut program da dâhil olmak üzere hazırlanan programlar bu konuda öğretmenlere yeterli rehberliği sunamamaktadır. Programlı bir öğretim sürecinde; öğretmenin öğrencilerini yeterince tanıması ve öğreteceği içeriği de iyi bir şekilde bilmesi gerekir. Bunun için de öğrencilerin içeriği anlayıp anlamadığının düzenli olarak kontrol edilmesi; derslerin sorumluluğun öğretmenden öğrencinin kendisine aktarılmasına olanak tanıyacak şekilde amaca uygun olarak tasarlanması gerekir. Öğrenmenin ortaya çıkacağı amaca uygun sınıf yapıları ancak bu şekilde oluşturulabilecektir.

© 2014 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
Türkçe öğretimi, beceri eğitimi, kademeli sorumluluk aktarımı modeli

Giriş

Sınıf içi eğitimin bir parçası olarak beceri eğitimini esas alan uygulamalı çalışmaların istenilen düzeyde olmadığı, müfredat politikalarına ilişkin birçok nedene dayandırılarak ifade edilmektedir. Özellikle 1980'li yıllara değin okuduğunu anlamada beceri eğitiminin araştırmacılardan hak ettiği ilgiyi göremeyişi, 1980-1990 arasında yükselen ilginin daha sonra 1990'ların ortalarından 2000'lerin ortalarına kadar azalması ve günümüzde ise okuma müfredatı ve dersini geliştirmek için tasarlanan yenilikçi yaklaşımların gözlemlenebilir biçimdeki en önemli sonuçlarından birisi olarak hak ettiği merkezi rolünü sürdürüyor olması, konunun araştırmacıların gündemine daha güçlü bir biçimde alındığının kanıtları olarak gösterilmektedir (Pearson, 2004, 2007).

Bu gelişmelerin her birisi temel okuma programlarının kapsamının genişlediğine ve bu doğrultuda çaba sergilendiğine yönelik göstergelerdir. İlerleyen dönemlerde öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve öğretmenler tarafından öğretilmesi düşünülen okuma becerisi müfredatın farklı bir birimi olarak karşımıza çıkmıştır. Okuma becerisini geliştirmek için programa daha fazla beceri eklendikçe eğitsel uygulamaların daha karmaşık bir duruma dönüştüğü görülerek öğretmenlere verilen talimatların daha belirgin olması ve öğrencilere de bu becerileri uygulamaları için daha fazla olanak sağlanması gerektiği yönündeki düşünce yaygınlık kazanmıştır. Zira okuduğunu anlama süreci; metinler ve bu metinleri okuması gereken öğrenciler ile onların anlayışlarını hem teşvik edip hem de değerlendirmek isteyen öğretmenler var olduğundan bu yana sınıfların bir parçası olmuştur. Örneğin Durrell (1949), becerilere odaklanan fakat okuyucunun bilgi birikimi, motivasyonu ve dikkatinin de kavrama üzerinde oldukça güçlü etkileri olduğunu kabul eden bir perspektifi uzun zaman önce sunmuştur. Her ne kadar Durrell (1949: 200) özelleşmiş beceriler ölçeği belirlemek gibi bir çabanın içerisine girmese de okumayı kavrama alanındaki beceri programlarının genel özelliklerinin kısa bir listesini, "gözlemlenecek ve öğretilecek zaruri becerilerin seçimi, bu becerilerdeki zorlukların analizi, uygun materyaller yardımıyla kademeli alıştırmalar yapılarak bu becerilerin pekiştirmeli

[2] Sorumlu yazarın adresi: Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Davutpaşa Kampusu Esenler İstanbul, Türkiye
Telefon: +90 212 383 4853
Faks: +90 212 383 4804
e-posta: fensar@yahoo.com.tr
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.01.019

© 2014 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

öğretimi ve öğrenciye, bu becerilerin önemini gösteren ve kendi gelişimini görmesini sağlayan bir motivasyon programı" şeklinde ana hatlarıyla ortaya koymuştur.

Kavrama eğitimindeki gelişmeler ışığında gerçekleştirilmiş yeni nesil okuma becerisi eğitimi araştırmalarının (Palincsar ve Brown, 1984; Paris, Cross, ve Lipson, 1984; Rosenshine, Meister, ve Chapman, 1996; Pressley, 2000; Duke ve Pearson, 2002) sonuçlarından hareketle strateji eğitimi kavramı, 1980'lerin başından başlayarak günümüze kadar önemi artan araştırma konularından başlıcası haline gelmiş ve okuma yaklaşımlarına dayalı literatürü benimseyen öğretmenleri de ilgilendirmiştir (Pressley vd., 1994; Pearson, 2000). Strateji eğitimindeki önemli aşamalardan birisi olarak, bu eğitimin sınıflarda günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline dönüştürülmüş olması gösterilmektedir. Hacker ve Tenent (2002) eğitimsel bir uygulama biçimi olarak her gün belirli zamanlarda strateji eğitimini hayata geçirmek için bilinen bir yol olduğunu ifade etmekte, ancak bundan daha da önemli olanının ise tüm bir öğretim yılında strateji kullanımının yerleşik bir uygulama haline gelinceye kadar yeni yol arayışlarının sürdürülmesi olduğunu vurgulamaktadır. Kısacası, stratejileri kısa kesitler halinde öğretmek kolaydır, bundan daha zor olanı ise bunları bir yönergeye ve müfredata dönüştürmektir. Örneğin Fisher ve Frey (2008), okulda öğrenmek ya da öğrenmemek, işte bütün mesele bu! saptaması üzerinden öğrenmenin oldukça karmaşık bir süreç olan doğasına dikkat çekmekte ve ardı ardına "Peki, öğrenme tam olarak nedir? Öğrenme, birçok insanın düşündüğünden biraz daha karmaşık mıdır?" gibi soruları gündeme getirmektedir. Sorularının yanıtlarını ise listeledikleri aşağıdaki öğrenme tanımlarına ve her tanımda öğretime yapılan göndermelere göz atmak suretiyle sunmaya çalışmaktadırlar. Öğrenme:

- "ders çalışma, deneyim veya öğretme yoluyla bilgi ve beceri kazanma sürecidir;
- davranışta oldukça kalıcı değişikliklere yol açan deneyimlerdir;
- deneyimler neticesinde nöral fonksiyonlarda görülen değişikliktir;
- beceri ve bilgi elde edilen bilişsel süreçlerdir ve
- bir akıllı sistem belleğinde bulunan yanıtlama kavram ve kurallarının miktarında görülen artıştır." (Fisher ve Frey, 2008: 1).

Ayrıca Fisher ve Frey (2008), yukarıdaki tanımlar çerçevesinde oluşturulmuş öğrenme ortamlarını açıklayan bir modeli yapılandırmak doğrultusunda "Yukarıdaki tanımlardan hangisi sizin görüşlerinize daha uygundur? Sizin için öğrenme nasıl gerçekleşir? İyi yaptığınız bir şeyler düşünün. Bu beceriyi veya davranışı analiz etmek için birkaç dakikanızı ayırın. Bu becerinizi nasıl geliştirdiniz? Bu beceride acemi seviyesinden uzmanlık seviyesine nasıl ilerlediniz?" gibi yeni sorular sıralamakta ve öğretim amacının aktarılmasının yanı sıra zaman içerisinde de beceri kullanmada uzmanlık kazanmanın önemine dikkat çekmektedir:

> İyi bir şekilde yaptığınız şeylerin size bir dizi kasıtlı etkinlik aracılığı ile öğretildiğini savunuyoruz. Muhtemelen, bu üst düzey becerileri, yalnızca size verilen görevleri nasıl yapmanız gerektiğinin söylenmesi yoluyla geliştirmediniz. Bunun yerine, büyük olasılıkla etrafınızda size model olacak, geribildirimde bulunacak birçok kişi vardı veya akranlarınızdan destek aldınız ya da çok fazla pratik yaptınız. Zaman içerisinde de bu beceride uzmanlık geliştirdiniz. Bu uzmanlığınızı başkalarıyla paylaşmak zorunda kaldığınız durumlarda bile çok daha fazla şey öğrenmiş olabilirsiniz. Bu tarz öğrenme ortamlarını açıklayan model, *Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli* (KSAM) olarak isimlendirilir (Fisher ve Frey 2008: 1).

Beceri öğretimine sınıf içi uygulamaların bir parçası olarak yeterli düzeyde yer verilmemiş olmasının nedenlerini analiz etmeyi amaçlayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Tomlinson, 2001; Durkin, 1978-79; Paris, Lipson, ve Wixson, 1983). Bu duruma ilişkin ortaya konulan açıklamaların çoğunda öğretmenlerin öğretim içeriğini, süreçlerini ve ürünlerini farklılaştıramayışına vurgu yapılmakta (Tomlinson, 2001; Wiggins ve McTighe, 2005) ve geniş bir müfredatın içine yerleştirilen uygulamaların okuduğunu anlama stratejilerini hayata geçirmekten uzak oluşuna dikkat çekilmektedir (Snow, 2002; Biancarosa ve Snow, 2006). Bunlardan Durkin'in (1978-79, 1981) gerçekleştirdiği araştırmalarda beceri öğretimi açısından okuduğunu anlama adına neler yapıldığını açıklamak hedeflenmektedir. Bu nedenle söz konusu çalışmalarda sınıf içi öğretim süreçleri içerisinde beceri öğretiminin yetersizliğini belgelendirme amacı güdülmüştür. Hatta öğretmen kitaplarında önerilen kavrama eğitimine dair etkinlikler de değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmenler öğrencilere okuma becerilerini nasıl kullanacaklarına dair öneriler getirmek yerine daha çok

onlara okudukları okuma parçaları hakkında sorular yöneltmektedirler. Öğretmen kitaplarında ise çok sayıda alıştırma materyali sağlanarak öğrencilerin kavrayışlarını değerlendirme eğilimi gözlemlenmektedir.

Becerilerin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar günümüzde hem kapsam hem de içerik olarak gelişmiştir. Nitekim becerilerin öğretiminde doğrudan öğretimi esas alan farklı model ve yöntemler geçmişten günümüze kullanılagelmektedir. Batılı ülkelerdeki uygulama örneklerinden hareketle yürütülen program geliştirme ve güncelleme faaliyetleri çerçevesinde 2005 yılından başlayarak ülkemiz eğitim planlamaları açısından da sosyal yapılandırmacı yaklaşımın sonuçlarından esinlenilmektedir. Örneğin, sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış öğretim programı akış planı, okuma eğitimi araştırmaları açısından çok da yeni bir yöntem değildir. Daha çok farklı araştırmacıların farklı öğretimsel amaçlarla ilişkilendirdikleri uygulamaların zaman içerisinde değişkenlik göstermesi durumudur (Palinscar ve Brown, 1984). Örneğin, kavramayı kuramsallaştırmak doğrultusunda çalışmalar kurgulayan ilk dönem araştırmacılarından Edmund Burke Huey (1908), psikoloji bilimindeki gelişmelerin de etkisiyle 1970'ler ve 1980'lerde edebi teoride ve eğitim bilimi bağlamında gözlemlenecek olan yapılandırmacı dönüşün erken uygulamalarını çok önceden sunmuştur. Hatta bunun küçük bir örneğini ise ileri okumanın göstergesi olarak eksiksiz yorumlama yerine anlamlandırma modelinin kullanılması gerektiği yönündeki bir tartışmadan hareketle açıklamaya çalışmıştır: "Ve bir çocuk, sayfada var olan kelimelerin yerine, kendinden kelimeler koyuyor ise; yeni kelimelerin anlamı ifade etmesi koşuluyla, bunun okumanın gerçek bir okuma olduğuna dair cesaretlendirici bir işaret olduğunu ve detayların da gerektiği şekilde ortaya çıkacağını düşünüyorum." (Huey, 1908: 348-349).

Okuma öğretiminin tarihi boyunca öğretmen tarafından verilen her ödev kavramayı teşvik etmiştir. Kavrama eyleminin doğasını açıklamanın hedeflendiği kimi çalışmalarda öğrencilere kendi kavramalarını gözlemlemelerini sağlatmak suretiyle onların okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir iyileşmenin sağlandığı öne sürülmektedir (Palincsar ve Brown, 1984). Bu iyileşmenin sağlayıcı değişkeni olarak da "doğrudan beceri ve stratejileri öğretiyoruz" ifadesine yer verilmektedir. Ayrıca stratejilerin net ve şeffaf yollarla öğretildiğinde, öğrencilerin bu stratejileri, hem okudukları metinlere dair kendi kavrayışlarını hem de henüz okumaya başlamadıkları metinlere dair tahminlerini geliştirecek şekilde uygulamayı öğrenebilecekleri ön görülmektedir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008).

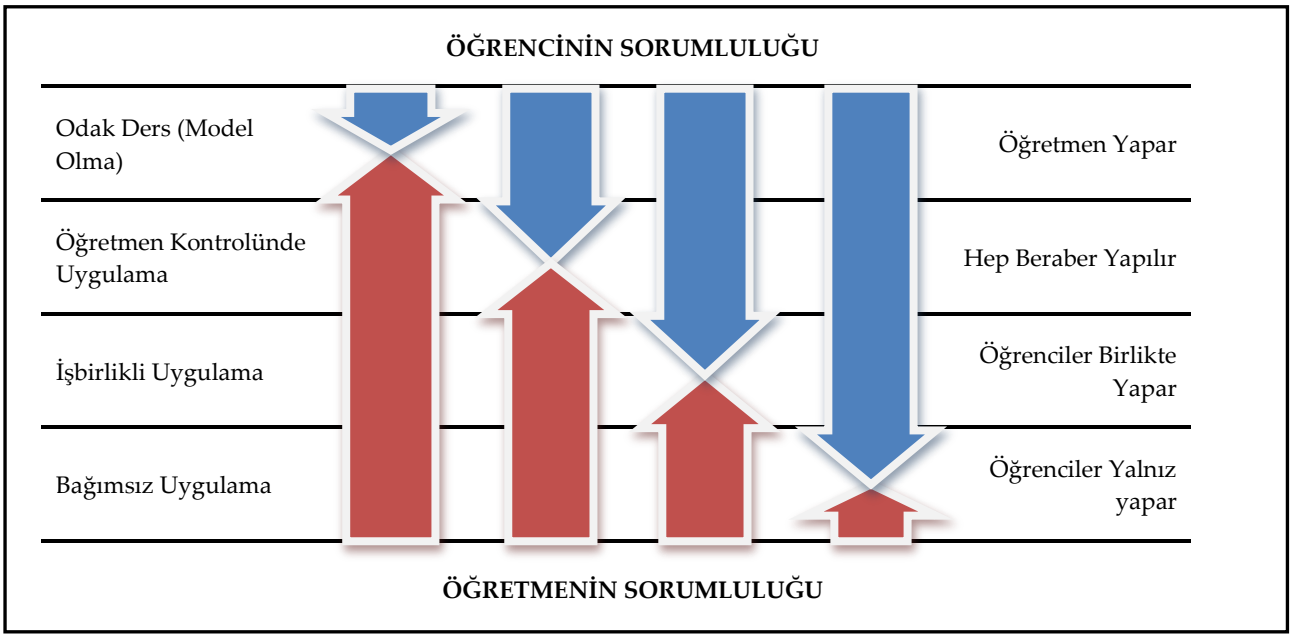
Becerinin uzman olan öğretmenden uzmanlığı görece daha az olan öğrenciye kademeli olarak aktarılmasının söz konusu olduğu (Buehl, 2009; Harvey ve Goudvis, 2007) sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitimsel uygulama raporlarında, becerilerin yetişkin rehberliği gözetiminde öğrenciye transfer edilmesinin öneminden söz edilmekte ve bu kapsamda da Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin sonuçlarına dikkat çekilmektedir. Bu çerçevede Fisher ve Frey (2008:3-4), genellikle formatif değerlendirmeler neticesinde tayin edilerek öğrenci performansları temelinde oluşturulan ve küçük, benzer amaçlara sahip gruplar ile gerçekleştirilen rehberli öğretimden söz etmektedir. Onlara göre çok sayıda öğretim stratejisinin kullanılabileceği rehberli öğretim sürecinde öğretmen ile buluşan gruplar rastgele bir araya gelmiş öğrenci grupları değildir. Aksine, bu gruplar öğretmen tarafından karşılanabilecek ortak öğretim ihtiyaçlarına sahip öğrencilerden oluşur.

Becerilerin net bir şekilde öğretilmesini değerlendiren 1970'lerin sonundan 1980'lerin başına kadar yapılmış çok sayıda araştırmadaki ortak yönleri açıklamak amacıyla sorumluluk modelinin güncellenmiş sunumu ilk defa Pearson ve Gallagher (1983a) tarafından yayınlanmıştır. Sorumluluğun aşamalı paylaşılması olarak adlandırılan modeldeki asıl önemli olan düşünce; öğretmenlerin, modelleme ve doğrudan öğretim rollerinden soyutlanıp bunun yerine katılımı da teşvik eden yapıya geçmeleridir. Böylece, öğretmenler anahtar görevlerin tamamlanmasına ilişkin kendi üzerlerindeki sorumluluğun çoğunu öğrencilere yükleyebileceklerdir (Duke ve Pearson, 2002). Böylelikle bilişsel yükün yavaş yavaş ve amaca uygun bir şekilde öğretmenin model olarak bütün sorumluluğu üstlendiği aşamadan ortak sorumluluk aşamasına aktarımı söz konusu olacaktır (Pearson ve Gallagher, 1983a). Bu şekilde kademeli olarak gerçekleşecek bir sorumluluk aktarımı; öğretimin gerçekleştirildiği dönem süresince gözlemlenebilecektir. Bu durumu Graves ve Fitzgerald (2003), etkili bir öğretimin gerçekleşme olasılığının yüksek bulunduğu ve öğretmenin zamanla daha az iş yaparken öğrencinin kendi öğrenmesine ilişkin gittikçe daha fazla sorumluluk üstlendiği bir döngü üzerinden özetlemektedir.

Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli, hem güncel bir model olması hem de akademik başarısı düşük olan öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerini gidermek için beceri öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin ip uçlarını içermesi bakımından önemli görülmüş ve bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışma açısından KSAM'yi önemli ve geçerli kılan bir diğer neden ise bu modelin aktarılan beceriyi öğrencinin yetişkin rehberliği gözetimine bağımlı kalmaksızın nasıl kullanabileceği hakkında ayrıntılı bir öğretim programı sunmasıdır. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli'nden ilk olarak Pearson ve Gallagher'in çalışmalarında söz edilmektedir (1983a, 1983b). Model, öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucu gerçekleştiğini öne süren Piaget, Bandura ve Vygotsky gibi eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Özellikle Rus eğitimcisi Lev Vygotsky'nin düşünceleri gözden geçirilmek suretiyle oluşturulan ve aynı zamanda sosyal yapılandırmacı yaklaşımın izlerini taşıyan işlevsel uygulama örneklerinin, beceri öğretimi ve aktarımı konusundaki araştırmalar çerçevesinde eğitim bilimcilere tanıtılması amaçlanmıştır (Fisher ve Frey, 2008; Buehl, 2009). Okuma becerisinin geliştirilmesi için yapılandırmacı görüşlerden bir beklenti içine girmiş eğitimciler, Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle dikkatlerini öğrenmenin sosyal doğasına ve öğretmenlerle akranların bireysel öğrenmeyi kolaylaştırmada oynadıkları kilit role yönelttiler. Örneğin Vygotsky'nin bir çocuğun kendi kendine başarabileceği öğrenme ve başka bir kişinin (öğretmen, anne baba veya bilgilendirebilecek akran) yardımıyla başarabileceği öğrenme arasındaki fark olarak tanımlanan "yakınsal gelişim alanı", 1980'lerin belki de en öne çıkan öğrenme yaklaşımı yapısıydı. Bu nedenle Fisher ve Frey (2008), Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli'ni Piaget'nin (1952) bilişsel yapılar ve şemalara ilişkin çalışması; Vygotsky'nin (1962, 1978) yakınsal gelişim alanlarına ilişkin çalışmaları; Bandura'nın (1965) dikkat, akılda tutma, yeniden üretme ve motivasyon ile ilgili çalışmaları ve Wood, Bruner ve Ross'un (1976) yapılandırılmış öğretim ile ilgili çalışmalarıyla ilişkilendirerek modeli birkaç teorinin kesişimi olarak değerlendirmektedir.

Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli

KSAM (Şekil 1) öğrenci ile öğretmenin daha çok "usta çırak denkleminde" (Buehl, 2009: 8) tasarlandığı bir öğretim modelidir. Modelde öncelikli olan, doğrudan öğretim yoluyla becerinin nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmenin açıklama sunmasıdır. Ayrıca kendisi becerinin kullanımını modelleyerek öğrencilere göstermelidir. Daha sonra öğrencilere bu becerileri uygulamak için fırsatlar sunmalı, onları kendi gözetiminde deneyim kazanmaya hazırlamalı ve hepsinden daha önemli olanı ise öğrencilerin söz konusu beceriyi bağımsız bir biçimde kullanabilmesi için modelin aşamalarını önceden belirlemiş olmasıdır. Modelin sınıf içi uygulamalarının ilk evresinde aktarılması düşünülen beceri, görev ya da strateji için asıl sorumluluk görece daha deneyimli ve bilgili olan öğretmenindir. Son evreye geçildiğinde ise sorumluluk, bilgi ve deneyim kazanan öğrenciye devredilmiş olmaktadır (Duke ve Pearson, 2002).



Şekil 1. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli (Fisher ve Frey'den (2008) uyarlanmıştır.)

KSAM'ın öğretim basamakları yakın zamanda Fisher ve Frey (2008) tarafından değerlendirilmiş ve 4 adımdan oluşan bir süreç olarak ele alınmıştır. Buna göre KSAM'nin ilk basamağında doğrudan öğretim metodu kullanılır. Bu basamakta öğretmen öğrencilere beceriyi tanıtır, model olarak becerinin kullanımını gösterir ve sesli düşünme yöntemini kullanarak beceriyi örneklerken neler düşündüğünü öğrencilerin görmesini sağlar. Bu basamakta öğretmen öncelikle becerinin ne olduğunu, hangi durumlarda ne şekilde kullanıldığını açıklar. Bu çalışma sırasında öğretmen kısa ve düz bir anlatım yerine detaylı bir açıklama sunar (Fisher ve Frey, 2008). Daha sonra becerinin aktif bir biçimde kullanıldığı örnek bir uygulama yapar. Öğretmenin model olarak uygulamalı bir şekilde becerinin kullanımını gösterdiği sırada öğrenciler öğretmeni izler. Bu aşamada öğrenciler adeta işin uzmanını, uygulama üzerinde görme fırsatı bulur. Literatürde ifade edilen "usta çırak ilişkisi" yoluyla öğretim bu aşamada başlar. Örneğin türe özgü bir metnin işlenişi sırasında öğrenci öğretmenini gözlemlerken öğretmeninin hangi tekniklere, hangi zaman aralığında ve hangi sıklıkla başvurduğunu görmüş olmaktadır. Ayrıca öğretmen bu uygulama sırasında sesli düşünme tekniğini kullanarak sadece davranışı değil, aynı zamanda düşünme yollarını da öğretir. Sesli düşünme adeta öğretmenin çalışmakta olan zihnine açılan bir pencere gibi işlev görür (Buehl, 2009). Öğrenciler, öğretmenin beceriyi sergilerken süreci nasıl yönettiğini, hangi durumlarda düşüncelerini nasıl geliştirdiğini, bakış açısını nasıl değiştirdiğini, karmaşık dil işlemleri açısından zihinsel aktiviteleri nasıl gerçekleştirdiğini sesli düşünme tekniği aracılığıyla öğrenir. Bu çalışma sırasında öğrencilere soru sorulmaz, onların gösterilmekte olan becerinin kullanılma şekline odaklanması sağlanır (Fisher ve Frey, 2008).

Model'in ikinci basamağında, yani öğretmen rehberliğindeki öğrenme sürecinde öğretmen tarafından tanıtılan beceri yine öğretmenin de katılımıyla bütün sınıf tarafından kullanılır. Bu aşamada öğrenciler öğretmenin rehberliğinde küçük gruplar hâlinde çalışır. Modelin bu basamağı için birinci basamakta belirtildiği şekliyle kesin bir kurallar dizisi sunulamamaktadır; çünkü bu basamakta atılacak bütün adımlar öğrencilerin yaptıklarına ve söylediklerine göre şekillendirilmektedir (Fisher ve Frey, 2008). Bu aşamada öğretmenin dikkat etmesi gereken adımlar şunlardır: a) Oluşturulan gruplar seviye grupları olmamalıdır. b) Öğretmenin aynı anda sınıftaki bütün öğrencileri izlemesi ve desteklemesi mümkün olmayacağından daha küçük gruplar oluşturup her bir grubun çalışmasını kendisi ayrı ayrı izlemeli ve bir grupla ilgilenirken diğer grupların farklı görevler üzerinde yoğunlaşmasını sağlamalıdır. c) Öğretmen rehberliğinde yapılan uygulama bütün gruplarda aynı olmamalıdır. Örneğin farklı gruplar farklı metinler veya aynı metnin farklı bölümleri üzerinde çalışabilir (Fisher ve Frey, 2008).

Modelin üçüncü basamağında öğrenciler küçük gruplar hâlinde öğretmen tarafından verilen görev üzerinde çalışırlar. Bu görev, modelin birinci basamağında tanıtılıp örnek uygulaması yapılan hedef becerinin kullanılmasını esas alan bir etkinlik olup öğrencilerin her birinin ayrı bir ürün ortaya koymasını gerektirmelidir. Yani öğrenciler hep birlikte bir ürün ortaya koymak yerine birbirleri ile iletişim kurarak ve zaman zaman düşünce ve görüşlerini paylaşarak kendi ürünlerini ortaya koymalı, bu yolla da kendi ustalıklarını geliştirmelidir. Bütün grup üyelerinin hep birlikte çalışıp tek bir ürün ortaya koyması bazı öğrenme durumlarında etkili olsa da KSAM her bir öğrencinin ayrı ayrı değerlendirilebilmesi için bireysel ürünlerin ortaya konmasını gerektirmektedir (Fisher ve Frey, 2008). Bundan dolayı çalışmalar grup hâlinde olsa da ürünler ayrı ayrı olmalıdır.

Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin son basamağında öğrencilerin bağımsız uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Bu uygulamalar öğrencilerin daha önce öğrendikleri beceriyi öğretmen veya akran desteği olmadan kullanmaları için fırsatlar sunan görevlerdir. Buradaki 'kullanma' ifadesi önemlidir. Basit bir çalışma kâğıdına bir tanım veya ezberlenmiş bir bilgiyi yazmak, bu tür uygulamalardan sayılmamaktadır (Fisher ve Frey, 2008). Bağımsız uygulama aşamasında öğrencilerin mutlaka öğrendikleri beceriyi uygun materyaller eşliğinde kullanmaları gerekmektedir. Böylece öğretilen becerinin içselleştirildiği ve uygun bir biçimde kullanıldığı gözlemlenebilecektir.

Yukarıda değinilen dört bileşenin de öğrencilerin öğrenmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Zira doğrudan öğretimin işbirlikli çalışma olmadan başarısızlıkla sonuçlanabileceği daha önceden yapılan çalışmalarla belirlenmiştir (Alexander ve Fox, 2013). Ancak; eğitim geçmişimize bakıldığında bu modelde belirtilen basamakların pek çoğunun uygulamalara yansıtılmadığı görülmektedir. Bu da beceri gelişimi bakımından zayıf öğrenciler yetiştirmemize neden olmaktadır.

Fisher ve Frey (2008) tüm bu teorilerin bir arada değerlendirildiğinde öğrenmenin etkileşim neticesinde ortaya çıktığının görülebileceğini ve bu etkileşimlerin kasıtlı ve amaçlı olması halinde de belirli öğrenmelerin ortaya çıkacağını ileri sürmektedir:

> Ne yazık ki; kademeli sorumluluk aktarımına ilişkin öğrenme etkinlikleri ile ilgili en güncel çalışmalarda, bu etkileşimler yetişkin ve çocuklar arasındaki etkileşimler ile sınırlanmaktadır. Bu modelin uygulanmasına ilişkin ortak bir çerçeve olarak, *Ben yaptım, biz yaparız, sen yaptın* kalıpları kullanılır. Diğer bir deyişle, birçok güncel modelde hayati bir bileşen eksiktir: Akranlar ile işbirliği yaparak öğrenme. Akranlar ile etkileşim yoluyla öğrenmenin etkinliği İngilizce öğrenenler (Gersten ve Baker, 2000), engelli öğrenciler (Stevens ve Slavin, 1995) ve üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrenenler (Coleman ve Gallagher, 1995) üzerinde açık bir şekilde ortaya konmuştur. Akran destekli öğrenmenin etkililiği belgelenmiş olmakla birlikte, bu durum çoğunlukla genel ders öğretim tasarımından ayrı, tek bir uygulama olarak incelenmiştir. Bununla birlikte kademeli sorumluluk aktarımına ilişkin daha eksiksiz bir uygulama modelinde; öğretmenin model olduğu veya rehberli bir öğretim sürecinden, işbirlikçi öğrenmeye ve nihayetinde bağımsız öğrenme deneyimlerine doğru bir ilerleme görülür (Fisher ve Frey, 2008: 2).

Sonuç

Daha entegre bir eğitim için duyulan özlemin somut bir yansıması olarak ayrıntılı beceri öğretimi, öğretim süreçlerinde saptanan bir problem veya ihtiyaç ile ilgilidir. Dolayısıyla öğretim yoluyla elde edilebilir niteliktedir. Yaklaşımlar uygulamada ne kadar farklı olursa olsun, bir öğretim modelinin nihai amacı, öğrencilerin edindikleri bilgi, fikir, içerik, beceri ve stratejileri, özgün durumlara bağımsız bir şekilde uygulayabilmelerini sağlamaktır. Bu açıdan Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli, yapılandırılmış öğretim aracılığıyla daha iyi bir düzeyde öğrenme sağlayan bir öğretim modeli olarak öne çıkmaktadır. Fisher ve Frey'in (2008) de belirttiği gibi "Bu öğretim modeli, kasıtlı, amaçlı ve açık bir süreçtir. Ancak, bu modeli aşırı kuralcı/açıklayıcı öğretim yaklaşımından ayrı tutmak gerekmektedir. Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli öğretmenlerin izlemesi gereken bir talimatname değildir. Aksine, bu model öğretmenlere kendi öğretim süreçlerine ilişkin hassasiyet geliştirmelerinde yardımcı olacaktır." (s. 16) Sonuç olarak, ideal bir öğrenme ortamı hazırlanır ve kademeli sorumluluk aktarımı modeli basamaklarına uygun bir biçimde işe koşulursa beceri eğitimi konusunda ilerleme kaydedileceği açıktır.

Kaynakça

Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373. http://dx.doi.org/10.1598/RT.61.5.1

Alexander, P. A. & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6th edition), (pp. 3-46). Newark, DE: International Reading Association.

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589–595. http://dx.doi.org/10.1037/h0022070

Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Buehl, D. (2009). *Classroom strategies for interactive learning* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Coleman, M. R., & Gallagher, J. J. (1995). Middle schools and their impact on talent development. *Middle School Journal*, 26, 47–56.

Duke, N., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Sameuls (Eds.), *What research has to say about reading instruction,* 3rd ed. (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.

Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly,* 14, 481-533. http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.14.4.2

Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reader series. *Reading Research Quarterly,* 16(4), 515-544. http://dx.doi.org/10.2307/747314

Durrell, D. D. (1949). The development of comprehension and interpretation. In N. B. Henry & A. I. Gates (Eds.), *Reading in the elementary school* (pp. 193-204). Chicago: National Society for Studies in Education.

Fisher, D., & Frey, R. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Gersten, R., & Baker, S. (2000). What we know about effective instructional practices for English language learners. *Exceptional Children*, 66, 454–470.

Graves, M. F., & Fitzgerald, J. (2003). Scaffolding reading experiences for multilingual classrooms. In G. G. García (Ed.), *English learners: Reaching the highest level of English literacy* (pp. 96–124). Newark, DE: International Reading Association.

Hacker, D. J., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology,* 94(4), 699-718. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.699

Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse Publishers.

Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. New York: Macmillian.

Palincsar, A. M., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction,* 117-175. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology,* 76(6), 1239-1252. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology,* 8 (3). 293-316. http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8

Pearson, P. D. (2004). The reading wars. *Educational Policy,* 18(1). 216-252. http://dx.doi.org/10.1177/0895904803260041

Pearson, P. D. (2007). An endangered species act for literacy education. *Journal of Literacy Research*, 39, 145–162. http://dx.doi.org/10.1080/10862960701331878

Pearson, P. D. (2000). Reading, in the 20th century. In T. Good (Ed.), *American education: Yesterday, today, and tomorrow. Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 152-208). Chicago: University of Chicago Press.

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983a). The gradual release of responsibility model of instruction. *Contemporary Educational Psychology,* 8, 112–123.

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983b). *The instruction of reading comprehension, National Institute of Education,* Washington, DC. October 1983. TECHNICAL REPORT, retrieved https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17939/ctrstreadtechrepv01983i00297_opt.pdf?sequence=1

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction he the instruction of? In M. Kamil, Mosenthal, P., Pearson, P.D., ve Barr, R. *Handbook of reading research* (Vol 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., Hite, S., El-Dinary, P.B., & Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland, SAIL Program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties,* 10, 5-19. http://dx.doi.org/10.1080/1057356940100102

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research,* 66, 181-221. http://dx.doi.org/10.3102/00346543066002181

Snow, C. (2002). *Reading for understanding. Towards an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corp.

Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *Elementary School Journal*, 95, 241–262.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring and problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x