

Türkçe Öğretimi İçin Etkileşimsel Bir Yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli

An Interactive Method for Teaching Turkish: The Gradual Release of Responsibility Model

Tarık DEMİR¹

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 19.11.2021
Kabul Tarihi: 20.01.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Türkçe
Öğretim
Kademeli sorumluluk aktarım modeli

Özet

Türkçe öğretimi, ana dili öğretiminden yabancı dil öğretimine; ikinci dil öğretiminden iki dillilere Türkçe öğretimine kadar çeşitlenerek ve bu çeşitliliği beslerken buradan da zenginleşerek gelişimini sürdüren önemli bir disiplindir. Bu disiplin, ulusal düzenleme ve uygulamaların yanı sıra uluslararası ve disiplinler arası çalışmalardan da istifade etmektedir. Bu disiplinlerin başında eğitim bilimleri, pedagoji gelmekle birlikte okul öncesi, edebiyat öğretimi, psikoloji, sosyoloji gibi birçok alan da yer almaktadır. Temelde psikoloji alanında özeld öğrenme psikolojisi alanındaki çalışmalar, eğitim bilimleri ile ilgili her alanda olduğu kadar dil öğretimi ile ilgili bilim dallarının gelişimini de önemli derecede etkilemiştir. Çalışma kapsamında Fisher ve Nancy'nin 2003 ve 2008 yıllarındaki çalışmaları ile literatüre kazandırılan kademeli sorumluluk aktarım modeli Türkçe öğretimi açısından ele alınmış ve açıklanmıştır. Betimsel tarama modeline dayalı doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, söz konusu modelin Türkçenin hem ana dili hem de yabancı/ikinci dil olarak öğretimi için nasıl kullanılabileceğini kuramsal biçimde açıklanmıştır. Modelin uygulaması için etkinlik ve öğretim tasarımları üzerinde çalışılmaktadır.

Abstract

Teaching Turkish is an important discipline that continues its development not only by diversifying from mother tongue teaching to foreign language teaching, from second language teaching to teaching Turkish to bilinguals but also by nourishing this diversity. This discipline benefits from national regulations and practices with the contribution of international and interdisciplinary studies. Educational sciences and pedagogy are at the forefront of these disciplines, but they take place in many fields such as preschool, literature teaching, psychology and sociology. Studies in the field of psychology, especially in the field of learning psychology, have affected the development of disciplines related to language teaching as much as in each field related to educational sciences. Within the scope of this study, the gradual release of responsibility model, which was brought to the literature with the studies of Fisher and Nancy in 2003 and 2008, was discussed and explained in terms of Turkish language teaching. In this descriptive research design which is based on document analysis, it was theoretically explained how gradual release of responsibility model could be used for teaching Turkish language both as a mother tongue and as a foreign/second language. Currently, activities and instructional designs are being designed for the application of the model.

Key Words

Turkish
Teaching
The gradual release of responsibility model

Atf için: For Citation

Demir, T. (2022). Türkçe Öğretimi İçin Etkileşimsel Bir Yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 50-60. DOI: 10.21666/muefd.1025897

Günümüzde dil öğretiminde, öğrenenin de öğretmenin de en büyük ve ortak kaygısı kısa sürede kalıcı biçimde dil becerilerini geliştirmek ve bütün dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kullanmak/kullandırmaktır. Bir diğer ifadeyle amaç, hedef dilde iletişim kurabilmek ve öğrenene; sorunlarını çözebilecek, amaçlarına ulaşabilecek düzeyde dili edindirmek, öğretmek; yani

¹ Gazi Üniversitesi TÖMER – tarikdemir@gazi.edu.tr - ORCID No: 0000-0002-4173-1948

kazandırmaktır. Bu yüzden öğrenen için de öğretene için de bir beceri diğerinden daha az önemli değildir. Tüm öğretim/öğrenim süreçlerinde olduğu gibi Türkçe öğretimi/öğrenimi için de harcanan zamanın etkin ve verimli kullanılabilmesi bir gerekliliktir. Bu ihtiyaca etkin çözümler üretebilmek için uygulayıcılar, uzmanlar ve akademisyenler tarafından öğretim programları, eğitim bilimlerinden beslenerek dil öğretimine uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

Borich (2017, s.14), klasik bir ders işleme sürecinde öğrenenlerin zamanın yarısını yüksek başarıya ulaşma fırsatı sunan görevler üzerinde çalışarak harcadığını, ancak ortalama zamanın yarısından daha fazlasını harcayan öğrenenlerin hatırlama ve başarı düzeyinin daha yüksek ve okula tutumun daha olumlu olduğunu belirtir. Ayrıca Brophy (2002) ve Rosenshine (1986)'ın belirttikleri üzere bir öğrenenin ortalama zamanının yüzde 60-70'ini konuları anlamak ve hatalarını düzeltmek için ayırması gerekmektedir.

Kendi öğrenme stratejilerini bilen öğrenenler, bir diğer ifadeyle öz öğrenme yollarını keşfetmiş öğrenenler yüzde 60-70'lik zaman dilimini öğrenme amacıyla kullanabilecektir. Ancak öğretene temel sorumluluklarından biri de bütün öğrenenlerin eşit düzeyde öğrenim, edinime erişmesini sağlamaktır. Bu amaçla sınıf içindeki süreci çeşitli materyal, araç-gereç; yöntem, teknik ve taktiklerle daha etkin kullanmaya ve verimli hâle getirmeye çalışır. Çünkü bunların kullanılması sürecin planlı, kontrol edilebilir, düzenlenebilir olmasını sağladığı gibi emek ve zaman tasarrufu da sağlamaktadır. Bu yöntemlerden biri de Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli (KSAM)'dir.

Yöntem

Çalışmada, sosyal bilimlerdeki temel bilim dallarından biri olan dil ile ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan nitel araştırma yaklaşımına başvurulmuş olup doküman analizi temelli betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizine dayalı araştırmada alanyazın taraması yapılmış ve ulusal, uluslararası alanyazında ilgili çalışmalardan yararlanılarak kademeli sorumluluk aktarım modeline ilişkin kuramsal bulgular tespit edilerek Türkçe öğretimi alanının gerekliliklerine göre yorumlanarak raporlanmıştır.

Bulgular

Duke ve Pearson (2002, s.211) 'e göre kademeli sorumluluk aktarım modeli, öğretene bir görevi yerine getirmek için tüm sorumluluğu üstlenmesinden öğrenenlerin tüm sorumluluğu üstlendiği duruma geçmesini gerektiren ve öğretiminde etkililiği sağlayan bir modeldir. Yapılandırmacı ve eylem odaklı yaklaşıma uygun bir model olan kademeli sorumluluk aktarım modeli dört aşamadan oluşmaktadır.

Kademeli sorumluluk aktarım modeli, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen eylem odaklı yaklaşımını sınıf içinde uygulamaya imkân sunan bir yapısı olması sebebiyle kullanılabilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. D-AOBM (2021, s.33)'de eylem odaklı yaklaşımın benimsenmesinin dil öğretiminde öğrenene katkılarında bahsedilir. Bu yaklaşımda öğretme ve öğrenme sürecinin eylem tarafından yönlendirildiği dolayısıyla eylem odaklı olduğu vurgulanır. Bu vurgu öğreneni aşamalı biçimde eylem odağına getiren kademeli sorumluluk aktarım modelinin işlevselliği ile örtüşmektedir. Nitekim D-AOBM, bu kapsamda öğretim programı ile öğretim ve değerlendirme arasında öğrenenin gerçek hayatla örtüşen ihtiyaçların gözetilerek sürecin planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sınıf düzeyinde, eylem odaklı bir yaklaşım uygulamanın çeşitli yansımaları bulunmaktadır. Öğrenenleri sosyal birer aktör olarak görmek, öğrenme sürecine tanımlayıcıları iletişim aracı olarak kullanarak dâhil etmeyi gerektirmektedir. Aynı zamanda, dil öğreniminin ve kullanımının sosyal niteliğini yani öğrenme sürecinde toplum ve birey arasındaki etkileşimin varlığını kabul etmeyi ifade etmektedir. Öğrenenleri dil kullanıcıları olarak görmek, hedef dilin yoğun bir şekilde sınıfta kullanılması yani, "bir konu olarak dil öğrenmek yerine dili kullanmayı öğrenmeleri" anlamına gelmektedir. ... Her şeyin ötesinde eylem odaklı yaklaşım; başlıca hedef noktası dil olmayan, amaca yönelik, iş birliğine dayalı görevlerin kullanımını işaret etmektedir. (D-AOBM, 2021, s.34). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenene sorumluluk vererek dil hakkında anlatım, öğretimde bulunmak yerine işe koşacakları görevler başında dili içselleştirmelerini sağlayacak eylem odaklı sorumluluklar yüklenmesi gerekmektedir.

Pearson ve Gallagher (1983) tarafından temeli atılan daha sonra Duke ve Pearson (2002) tarafından görselleştirilen, şekillendirilen kademeli sorumluluk aktarım modelini Fisher ve Frey (2003) şu şekilde açıklamaktadır: Kademeli sorumluluk aktarım modelinin öğretim basamakları dört aşamadan oluşan bir süreçtir. Yazar tarafından "Odak Dersler" olarak adlandırılan birinci aşamada öğretene, doğrudan aktarım

yoluyla beceriyi nasıl kullanılacağına ilişkin açıklama yapar. “Güdümlü Öğretim” adını verdiği ikinci aşamada öğrenenlere bu becerileri uygulamak için fırsatlar sunar ve süreci gözlemler. Üçüncü aşama “İş Birlikli Öğrenme” olarak adlandırılmıştır ve bu aşamada uygulamalar yapılarak hedeflenen beceri için öğrenene sorumluluk yüklenir. Dördüncü ve son aşama olan “Bağımsız Çalışma” kısmında ise bilgi ve deneyim kazanan öğrenen bağımsız bırakılır ve özgün üretimler yapmaya sevk edilir. Modelin işleyiş ve sorumluluk aktarım oranının, eğitim-öğretimdeki öğrenen-öğreten arasındaki akış ve geçişlere uygunluk arz ettiği düşünülmektedir.

Öğretme ve öğrenme üzerine yapılan çalışmalar Piaget’in, Vygotsky’nin, Bandura’nın ve Bruner’in eğitim üzerine yapmış olduğu çalışmalar üzerinde yükselmiştir. Piaget’in (1952) bilişsel yapıları ve şemalar, Vygotsky’nin (1962, 1978) proksimal gelişim bölgeleri, Bandura’nın (1965) dikkat, retansiyon, üreme ve motivasyon ve Wood, Bruner ve Ross’un (1976) iskele talimatı üzerine yapılan çalışmalar modelin temelini oluşturmuştur. Vygotsky (1978, s. 86), ZPD olarak bilinen proksimal gelişim bölgesini; bağımsız problem çözme yeterliğine göre belirlenen gerçek gelişim düzeyiyle yetişkin rehberliğinde problem çözme yoluyla ya da daha yetenekli/tecrübeli akranlarla iş birliği içinde olmaya göre belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak tanımlarken; Wood (1976, s.90) iskele kavramını inşaat, yapı alanından esinlenerek kullanmış; başta öğretene, yetişkin desteği ile hareket eden öğrenenden gelişim sağlayıp kendi ayakları üzerinde durdukça desteği çekme olarak özetlemiştir. Kademeli sorumluluk aktarım modelinin gelişimini ve temellerini anlayabilmek için bu çalışmalar da detaylıca incelenebilir.

Çalışmada kademeli sorumluluk aktarım modeli Türkçenin ana dil ve yabancı dil öğretimi odağında ele alınmıştır. Günümüzde ana/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ağırlıklı olarak yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşıma uygun biçimde sürdürülmektedir. Bu bir kabul olarak nitelendirilebilir; çünkü yaklaşımlar, öğretim programlarında benimsenen ve öğretim setlerinde somutlaşan biçimlerdir.

Günümüzde dil becerilerinin geliştirilmesi için farklı yöntem ve teknikler önerilmekte ve bunlar eğitim-öğretim süreçlerine ve materyallere yansıtılmaktadır. Uzun süredir tartışılan ve uygulamaları yapılan kademeli sorumluluk aktarım modeli ise Türkiye’de henüz tartışılmaya başlanan ve çok iyi tanınmayan bir modeldir. Ancak Türkiye Maarif Vakfı (TMV) ve MEB Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020) ’nda birçok yaklaşımın ve modelin yanı sıra kademeli sorumluluk aktarım modeli de benimsenmiş ve bu konuda bazı açıklamalara yer verilmiştir. Kademeli sorumluluk aktarım modeli gibi model ve tekniklere başvurma temelinde doğru ve gerekli bilgiyi seçmenin önem arz ettiği çağımızın ihtiyacı olan öz yönetimli öğrenmeye duyulan ihtiyaç yatmaktadır. Kademeli sorumluluk aktarım modelini daha iyi açıklayabilmek ve benzerliklerine dikkat çekerek yapılandırabilmek için öz yönetimli öğrenmeye değinmek faydalı olacaktır.

Öz Yönetimli Öğrenme

Sınıf ortamında gerçekleşen öğrenmenin büyük bir kısmı öğrenene gerçekler, kurallar ve eylemler öğretene aktivitelere odaklanmış durumdadır. Derslerin çoğunluğu da bilişin bilgi, anlama ve uygulamadan meydana gelen yalnızca daha düşük düzeylerinde sonuç alıyor (Borich, 2017, s.324). Oysa bugün bilginin niceliksel çokluğunda ve bu çokluğa erişimdeki kolaylık karşısında öğrenenden beklenen kendi öğrenmelerini yönetmesi ve düzenlemesidir ki öğrenme stratejilerine yönelik çalışmalar da aynı ihtiyaçtan hareketle doğmuştur. Dijitalleşmenin giderek arttığı çağımızda öz yönetimli öğrenme giderek daha çok önem kazanmakta ve öğretene öğrenmeyi öğretme sorumluluğu yüklemektedir.

Zimmerman ve Schunk (2008 s. 9)’un tanımına göre öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bireyin kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları sistematik bir şekilde belirli bir hedefe ulaşmaya yönelik olarak kullanmasıdır. Kademeli sorumluluk aktarım modeli de benzer biçimde öğreneni rol model olarak başlatılan süreçten bağımsız üretim sürecine giden yolda öğreneni kendi kendine üretimlerde bulunabilir hâle getirmeyi hedeflemektedir.

Borich (2017, s. 324.) öz yönetimli öğrenmeyi, daha ileri düzey düşünme becerileri elde etmek üzere öğrenenleri öğrenme süreçlerine aktif olarak dâhil eden hem bir öğretme hem de öğrenme yaklaşımı olarak açıklar. Ona göre öz yönetimli öğrenme, öğrenenlerin kendi anlayış ve anlamalarını inşa etmelerine ve içerik hakkında akıl yürütme, problem çözme ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olabilir ve bu sayede muhakeme yeteneklerini geliştirerek bildiklerinden hareketle bilmediklerini öğrenmelerini sağlayan bir yol keşfetmelerini dahi sağlayabilir. Borich’e göre, öz yönetimli öğrenme için şu faaliyet dizisinin uygulanması gerekir:

1. Öğrenmeye yönelik zihinsel stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağına dair bilgi sağlamak.
2. Bu stratejilerin gerçek dünya sorunlarına çözümlerini düşünürken nasıl kullanılacağını açıkça göstermek.
3. Öğrenenlerinizi verilen bilginin ötesine geçerek konuya aktif olarak dâhil olmaya, diğer bir deyişle, konuyu kendi düşüncelerine ve daha önceden bildiklerine göre yeniden yapılandırmaya teşvik etmek.
4. Uygulamalı örnekler, soru ve cevap diyalogları ve/veya öğrenenlerinizi giderek artan karmaşıklıkta düşünce örüntülerine dâhil eden tartışmalar yardımıyla öğrenme sorumluluğunu kademeli olarak onlara aktarmak (Borich, 2017, s. 324).

Borich'in tasnifinde de dört aşamanın olması ve sorumluluğun kademeli olarak aktarımı vurgusu dikkat çekicidir. Uyar (2015, s. 47) ise öz düzenleme olarak adlandırılan süreç için şunları söylemiştir:

1. Hedefe yönelik bir süreç söz konusudur, yani öğrenenin bir hedefi vardır.
2. Öğrenen bu hedefe ulaşmak için kendi inisiyatifi ile bağımsız olarak çalışır, yani sorumluluk alır.
3. Gerek görevin gerekliliklerini belirleme, gerek kendi becerilerinin bu gereklilikleri karşılama düzeyi, gerekse görevi tamamlamak için kullanabileceği stratejileri seçme bakımından üst bilişsel farkındalığa sahiptir.
4. Süreç boyunca çeşitli stratejileri kullanarak görevi tamamlamaya çalışır yani stratejik davranır.
5. Yüksek düzeyde motive olmuştur.

Görüldüğü üzere öz düzenleme bir diğer ifadeyle öz yönetimli öğrenmenin kademeli sorumluluk aktarım modeli ile önemli derecede örtüşme alanları bulunmaktadır.

Dil öğretiminde, bilinenden bilinmeyene ve basitten karmaşığa ilerleme ilkesi gereği ana dilde olduğu gibi yabancı dil öğretim süreçlerinde de öğrenenin ısınma sürecinde bildiği kavram ve konular üzerinden hedef içerik ve davranışa yönelik giriş etkinlikleri yapılır. Bu sayede ikinci aşamaya geçilir ve hedefleri de oluşturan gerçek duruma uygun bağlamlar odağa alınır. Bu aşamada öğrenenden ön bilgileri üzerine inşa edilen yeni öğrenmelerle harmanlayarak gerçek hayatta veya olası durumlarda nasıl kullanacağını görmesi beklenir. Sonraki aşamada ise öğrenenin verilenleri analiz edip sentez düzeyine çıkarması beklenir. Yani, verilenlerden hareketle yeni durumlarda yordama becerisini kullanarak zihinsel yapılandırmasını sağlayıp sürece etkin biçimde dâhil olması beklenir. Son aşamada ise öğrenenin bilgiyi içselleştirip etkin rol alarak bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi amaçlanır. Dikkatle incelendiğinde öz yönetimli öğrenme ile kademeli sorumluluk aktarım modelinin akış şeması ve bu şemadaki dört basamakta öğrenen ve öğretene rollerinin büyük benzerlikler arz ettiği görülebilir. Hatta bu modelin Sokrat yönetimini kapsayan dolayısıyla uyumluluk arz eden bir yapısı olduğu da rahatlıkla söylenebilir ki bu durum kümülatif bilginin yani bilimin oluşum şeklinin doğal bir sonucu olarak yorumlanmaktadır.

Ana dilde öğrenenin bildiği kelimelerden yeni cümleler üretmesini sağlayıp bu cümleleri yorumlatıp nihayetinde özgün bir fikre erişip bunu metne dökmesini sağlamak; yabancı dil öğretiminde öğrenenin bildiği kelimelerle cümle oluşturup oluşan cümleleri birleştirerek metin oluşturma ve bu metni açıklama veya düzeltme etkinlikleri aslında kademeli sorumluluk aktarım modeline uygun örneklerdir ve hâlihazırda uygulanmaktadır. Ancak uygulamadaki bilginin kuramsallaştırılabilmesi ve kurumsallaştırılmasına yani sistemli süreklilik kazanmasına bağlıdır ki sayısız kez denendiğinde aynı sonuca erişilebilsin. Bu yüzden kademeli sorumluluk aktarım modeli detayları ile açıklanarak Türkçe öğretimi alanına özgü biçimde örneklendirilmiştir

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli, tüm sorumluluğu öğretmenin üstlendiği bir durumdan öğrenenin üstlendiği bir duruma getirmeyi gerektirir (Duke ve Pearson, 2002). Daha açık bir ifadeyle kademeli sorumluluk aktarımı, öğretmek kadar öğrenmenin de önemli olduğunu vurgulayan, dersin odağını kademeli biçimde öğretenden öğrenene kaydıran bir öğretim modelidir. Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların eğitim-öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılan bu model Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılabilir bir model olmaktadır. Bu model eğitim-öğretimi, salt öğretene aktarımına dayalı gerçekleştirilen süreçlerden öğrenen özerkliğinin sağlandığı öğretim süreçlerine doğru çekmeyi hedeflemektedir. Bir diğer ifadeyle dersin odağını aşamalı bir biçimde öğretenden öğrenene doğru kaydırır.

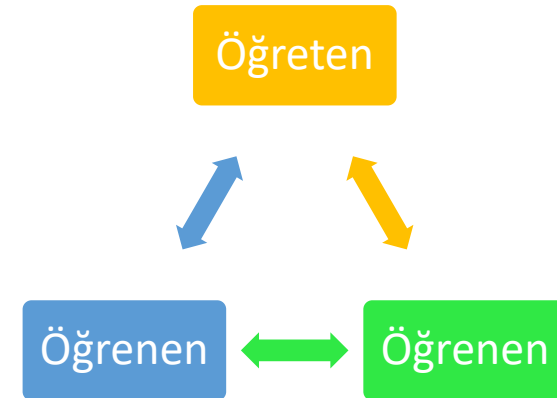
Kademeli sorumluluk aktarım modelinde önce hedef davranış gösterilir, ardından öğretmen-öğrenen iş birliğiyle öğrenene sorumluluk verilmeye başlanır ve öğrenenler işbirliği yaparken akran iş birliği sürece dâhil edilerek öğretmen olabildiğince geri çekilir son aşamada ise tamamen öğrenen vardır ve desteksiz ayakta durabilecek kadar konuya hâkim ve hedef davranışa sahip olmaktadır. Bu yönüyle, bebeklerine yürümeyi öğretene ebeveynlerin taklit ettirerek başlattıkları yürüme sürecinde yavaş yavaş bebekten uzaklaşıp, desteği aşamalı biçimde azaltıp sürecin sonunda desteği tamamen çekip bebeğin bağımsız yürüme sürecini başlatmaları analojisi kullanılabilir.

Ana dil öğretiminde öğretmenin verdiği cümleyi öğelerine ayırmayı gösterip ardından öğretmen desteği ile öğrenene rehberlik ederek işe katma, sonrasında öğrenenin tek başına bu görevi yerine getirmesini sağlama ve nihayetinde öğrenenin kendi üretimi olan bir cümleyi desteksiz biçimde öğelerine ayırabilecek hâle getirme süreci bu duruma örnek teşkil edebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise öğreticinin bir sesi veya bağlama göre bir ifadeyi, diyalogu öğretmesi/göstermesi/canlandırması ardından öğrenen ile işbirliği içerisinde uygulaması sonrasında tamamen süreçten ayrılıp öğrenenin kendi başına özgün üretimlerde bulunabilmesidir. Ancak bu örneklerin aşamalara göre yapılandırılıp sistematik biçimde uygulanması modelin inşa ve uygulaması için büyük öneme sahiptir.

Kademeli sorumluluk aktarım modeline göre öğretme-öğrenme sürecinin ilk aşamasında doğrudan öğretim yöntemi kullanılır. Bu basamakta öğretmen, öğrenenlere tema içerisindeki kazanımlarla ilişkili beceriyi tanıtır ve nasıl kullanılacağı konusunda örnek olur. İkinci aşama yine öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Doğrudan öğretim aşamasında öğretmen tarafından gösterilen beceri öğretmenin de katılımıyla bütün sınıf tarafından uygulanır. Bu aşamada öğrenenler, öğreticinin rehberliğinde küçük gruplar hâlinde çalışır. Öğretici, öğrenenlerin yanında olur ve desteğe ihtiyaç duyduklarında onlara destek verir. Üçüncü aşamada öğrenenler, küçük gruplar hâlinde öğretmen tarafından verilen etkinlik üzerinde çalışırlar. Son aşamada öğrenenlerden bağımsız uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Bu uygulamalar öğrenenlerin daha önce öğrendiklerini öğretmen veya akran desteği olmadan kullanmaları için fırsatlar sunan görevlerdir (MEB, 2020, s.14).

Kademeli sorumluluk aktarım modeli, Türkçe öğretiminde sınıf içinde özellikle tecrübeli öğretmenler/öğreticiler tarafından teknik detayları bilinmeden ve gözetilmeden nispeten uygulanmakta olan bir sistem olarak görülebilir. Ancak bu uygulamalar kademeli sorumluluk aktarım modelinden ziyade doğrudan öğretim modeline uygunluk gösterir. Dolayısıyla söz konusu bu uygulamaların kademeli sorumluluk aktarım modelinin süreçlerine uygun, olması gerektiği gibi yapılmadığı da söylenebilir. Kademeli sorumluluk aktarım modelinde süreç davranışsal yaklaşıma uygun biçimde doğrudan öğretim yöntemiyle çok benzer şekilde başlatılır ve sürdürülür. Öğrenim/öğretim sürecinde odağın öğretenden öğrenene doğru kayması doğrudan öğretim modeliyle örtüşen bir diğer yönüdür ancak kademeli sorumluluk aktarım modelinin aşamaları hakkında daha net tanımlamalar mevcuttur. Fakat şu söylenebilir ki: Kademeli sorumluluk aktarım modeli doğrudan öğretim modelinin referanslarından ve birikimlerinden beslenerek doğmuştur.

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli öğreneni dil öğrenme sürecine aktifleştirerek dâhil edilmesini sağlayabilecek olması, öğretmen-öğrenen, öğrenen-öğrenen ilişkisiyle sürdürülebileceğinden etkileşimsel bir model olarak görülebilir.



KSAM'ın Bileşenleri ve Etkileşim Yönleri

Fisher & Frey(2008) kademli sorumluluk aktarım modelinin dört aşaması olduğunu ve bu aşamaların birbiriyle etkileşim içinde bulunduğunu söyler. Bu basamakların Türkçeye uyarlanmış hâlleri şu şekildedir:

1. Öğreten Aktarımı (Odak Dersler)

Birinci aşama olan bu süreçte içerik doğrudan aktarım modelindeki gibi aktarılır, sunulur. Öğrenene öğrenecekleri hakkında fikir verecek içerikler verilir. Bu bileşen, öğretmenin aktarımları sayesinde öğrenenlerin, içerik hakkındaki düşüncelerini ve anlayışlarını modellemesini sağlar. Gelecekte işe koşulacak öğrenene, gerekli alt yapı/art alan bilgisi sunulur.

2. Öğreten İşbirliği/Rehberliği (Güdümlü Öğretim)

İkinci aşama olan bu süreçte ders ve öğrenen hâlâ öğretmen güdümündedir. Öğreten aktarımları ve yönlendirmeleri sayesinde öğrenenin içeriği anlamasına yönelik faaliyetlerini artırmasını sağlar. Bu amaçla, öğrenene sunduğu girdilerle yol gösterir, rehberlik eder. Verdiği görevler vasıtasıyla öğrenenleri işe koşar, sorgulamalarını sağlayarak aktarılanları içselleştirme oranını artırmaya çalışır. Bu aşamadaki etkinlikler sınıfça/büyük grup çalışmaları şeklinde olabileceği gibi küçük grup çalışmaları şeklinde gerçekleştirilerek daha verimli sonuçlar ortaya çıkarabilir.

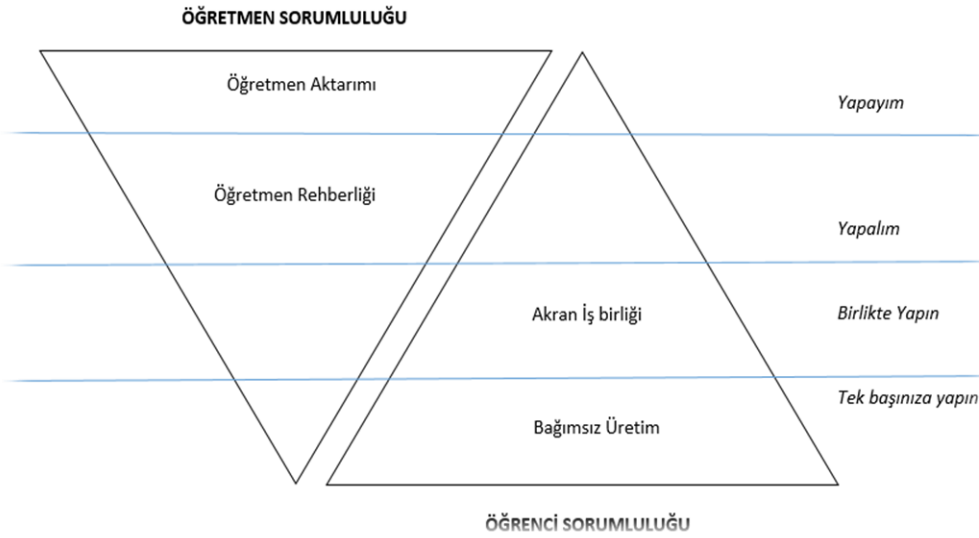
3. Akran İş Birliği (İş Birlikli Öğrenme)

Akranlarıyla birlikte iş yapma sorumluluğunun üstlenildiği üçüncü aşamada bireylerin bir araya gelip çalışmasını sağlayan kümeler, istasyonlar oluşturulur. Öğrenenler öğrendiklerini akranlarıyla paylaşır, tartışır, problem üzerine düşünüp çözümler üretir ve doğal bir süreç içinde akran öğretimini gerçekleştirirler. Bu süreç, öğrenenlere iletişim ve uygulama fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda öğrendiklerini kontrol etme ve düzeltme imkânı da bulurlar. Öğreten daha çok geri çekilmiştir ve öğrenenlerin çalışmalarını takip ederek kontrolör özelliğini korur. Öğreten özellikle sorumlulukların grubun bütünlüğünü sağlayacak bireysel sorumluluklar olmasına dikkat etmelidir. Yani öğrenen hem bireysel sorumluluk hem de grup sorumluluğunu tam anlamıyla taşımalı ve yaşamalıdır.

4. Bağımsız Üretim (Bağımsız Çalışma)

İlk üç aşamanın nihai hedefi olan bu basamakta öğrenenin bağımsız biçimde üretimde bulunabilmesi beklenir. Öğrendiklerini yeni durumlarda kullanması, uygulaması beklenen davranıştır. Öğrenen sentez, değerlendirme ve yeniden düzenleme gibi bilişsel faaliyetleri yürütebilmesi beklenir. Bu sayede artık kendi ayakları üzerinde duran öğrenen, öğrendikleri bağlamında özgür ve özgün üretimler de yapabilecektir. Bu noktada Fisher & Frey (2008) tarafından özellikle vurgulanan, göz ardı edilmemesi gereken husus kademeli sorumluluk aktarımında basamaklar arasında doğrusal bir ilerlemenin olmayacağıdır. Bir diğer ifadeyle söz konusu bileşenler arasında çift yönlü hareket(ler) olabilir. Öğrenen, ustalaştıkça basamaklar arasında ileri geri hareketler sergileyebilir ki bu özerkleştirmenin de bir göstergesidir.

Yukarıda temel süreçleri ve işleyişi aktarılan yapılandırıcı yaklaşımla da uyumlu olan kademeli sorumluluk aktarım modeli için Fisher ve Nancy (2008)'de yer alan modelin görselinin Türkçeye uyarlanmış hâli ise şu şekildedir:



Bu modelin becerilerin bütünlüğü gözetilerek dil öğretiminde her beceri ve düzeyde/sınıfta uygulanabileceği ön görülmektedir. Sorumluluğun tam aktarım süresi seviyelere göre farklı uzunluktaki öğretim süreleri zarfında gerçekleşebilir. Bunun en somut göstergeleri ancak modele uygun tasarlanacak etkinliklerin sınıf içi uygulama sonuçları verebilir. Bunun için çalışmalara devam edilmektedir.

Kademeli sorumluluk aktarım modelinin konuşma becerisine uygun kullanımı ve aşamaları şu şekilde yapılandırılabilir: Kademeli sorumluluk aktarım modelinin uygulamalarında tüm etkinlik süreçlerinde olduğu gibi öncesi, sırası ve sonrası olarak planlanmalıdır. Konuya göre etkinlik öncesi yapılacaklar, etkinlik anında yapılacaklar ve sonrasında yapılacaklar adım adım ve alternatifli biçimde planlanmalıdır. Kademeli sorumluluk aktarım modeli bu süreçte etkinlik öncesini, esnasını ve sonrasını da kapsayan ve süreci şekillendiren bir model/teknik olarak düşünülüp kullanılabilir. Kademeli sorumluluk aktarım modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için iyi bir hazırlık süreci şarttır. Bunun için bu modelin hangi aşamasında ne tür eylemlerin yapılması gerektiğini aşamalı biçimde açıklamak faydalı olacaktır.

1. Öğretmenin aktif olduğu birinci aşamada diyaloglar öğrenene sunulur. Seslendireceği metni öğrenenlerin dikkatle dinlemesi için metin öncesi hazırlık ve motivasyon çalışmalarını yaptırır. Ardından örnek okuma ile metni seslendirir veya açıklar. Bu süreçte metindeki anlatılanlar genel hatlarıyla da olsa öğrenenler tarafından anlaşılacaktır. Öğretmen açıklayacağı sözcükler ve cümlelerle aktif biçimde girdiler sunar ve öğrenenlerin ileride yapılandıracağı bilgiler için alt yapı olacak içerikler sunar.

2. İkinci aşamada, öğretene kısmi olarak sorumluluk aktaracağı öğrenen veya öğrenenlerle metindeki rolleri kendi de bir rol üstlenerek dağıtır ve metni öğrenenlerle birlikte tekrar seslendirir. Yine soru ve açıklamalarla süreci yönetir ancak seslendirmeye birlikte sürece dâhil ettiği öğrenenlerin daha aktif olmalarını sağlar ve kendini yavaş yavaş sürecin odağından uzaklaştırır.

3. Üçüncü aşamada öğrenenlerin işbirliği içinde çalışmasını sağlar ve sorumluluğun büyük kısmını öğrenenlere aktarır. Bu aşamada roller öğrenenlerle paylaşılır ve seslendirme, anlamlandırma çalışmaları yaptırılır. Akran değerlendirme işe koşularak öğrenenlerin öğrenme sürecini yönlendirmesi, görevli öğrenenlere dönüt verilmesi, metnin birbirlerine açıklanması sağlanır. (Burada sınıf içi uyum ve saygı sınırlarını korumak gibi akran zorbalığını engelleyecek tutum ve kurallar ilk dersten beri öğretmene tarafından inşa edilmiş olması sürecin sağlıklı yürütülmesini kolaylaştıracaktır.)

4. Dördüncü ve son aşamada ise metni bütün boyutları ile anlayan, doğru biçimde seslendirebilen öğrenenlerin bireysel veya gruplar hâlinde çalışarak benzer metinler üretmeleri ve/veya üretilen metinleri canlandırmaları beklenir. Bu aşamada öğretici odaktan tamamen uzaklaşmıştır, sadece kontrol edendir.

Bu model yukarıda anlatıldığı gibi karşılıklı konuşmalarda işe koşulabileceği gibi okuma anlama, sözlü ve yazılı üretimler için de kullanılabilir. Kademeli sorumluluk aktarım modelinin etkililiği İngilizce öğrenenler üzerinde denemiş ve okuryazarlık başarısını (Fisher ve Frey, 2007), okuduğunu anlama (Lloyd, 2004) ve İngilizce öğrenenler için okuryazarlık sonuçlarını (Kong ve Pearson, 2003) geliştirmek için etkili bir yaklaşım olduğu belirlenmiştir (WEB 1, 2020).

Modeli becerilere göre incelemek ve irdelemek faydalı olmakla birlikte doğasına uygun biçimde bütün dil becerileri sürece dâhil edilir ve süreçte işletilirse daha verimli bir uygulama gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Nitekim modele göre öğrenen başlangıçta alımlama becerilerini yoğun biçimde kullanırken ilk aşamadan son aşamaya doğru üretim becerilerinin kullanımını artırmaktadır. Birinci aşamada hedef davranışa, kazandırılmak istenen yeterliliğe uygun biçimde hazırlanmış bir sözel üretim öğretene tarafından paylaşılır, sergilenir. Bu aşamada öğrenen dinleyerek veya okuyarak alımlama becerilerini işe koşar. İkinci aşamada bu uygulamayı öğrenenlerinin yapmasını sağlar ve tıkanıklıkları yerde sorular sorarak ya da bazı ipuçları vererek sürecin işlenmesini sağlar. Öğrenenler bu aşamada yoğun biçimde alımlama becerilerini kullanırken etkileşimini artırır ve üretim becerilerini özellikle konuşma becerisini daha yoğun kullanır. Bu aşamada öğretici sadece rehberdir. Üçüncü aşamada öğrenenlerin birbirine sunum yapması, sunum esnasında öğrenenlerin sorular sorarak süreci yönlendirmesi sürecin sonunda birbirlerini değerlendirmeleri ve süreci müzakere edip geliştirmeleri sağlanır. Yoğun etkileşimin olduğu bu aşamada alımlama ve üretme becerilerinin kullanım sıklığı önceki aşamalara göre daha yoğundur ve etkileşimin yönü öğretene-öğrenen yönünden öğrenen-öğrenen yönüne doğru yoğunlaşmaya başlamıştır. Dördüncü aşamada ise yine bireysel ve akran iş birliği ile metinlerin üretilmesi, bağımsız sunum yapma yeterliliğinin geliştirilmesi sağlanır. Bu noktada özerkliği bir diğer ifadeyle hedef davranışla ilgili rüştünü ispat eden öğrenen yoğun bir üretim sürecine girer ve buna uygun becerileri işe koşar. Burada bireysel farklılıklar, öğrenenlerin dil/sınıf seviyeleri gözetilerek oluşturulacak gruplar akran öğretiminin gerçekleştirilebileceği şekilde tasarlanmalıdır. Aksi hâlde tıkanmalar ve öğrenenler arası iletişim çatışmaları vb. durumlar gözlemlenebilir. Bu da öğretene sınıf ve grup hâkimiyetinin sürekli ve tam olması gerektiğinin bir işaretidir. Dolayısıyla kademeli biçimde aktarılan sorumluluk öğrenenlerin kendi dilleri, öğrenmeleri üzerindeki bir sorumluluktur. Öğretene sorumluluğu asla hafifletmemekte veya azalmamaktadır.

Fisher ve Nancy(2008), kademeli sorumluluk aktarım modelinin görselde aktarıldığı gibi doğrusal ilerlemeyebileceğine dikkat çekmiştir. Söz konusu dört aşama arasında gidiş gelişlerin olabileceği, öğrenenlerin öğrenme düzeyleri ve bireysel farklılıkları ile orantılı biçimde bu gidiş gelişlerin oranının değişebileceği ön görülmektedir. Model uygulanırken her sürece yeterince zaman ayırmak bu geri dönüşlerin oranını azaltacağı düşünülmektedir. Özellikle ilk iki aşamada öğrenene yüklenecek iş yükünün ve öğretene desteğinin iyi ayarlanması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenenlerde yılgınlık görülebilir. Yine süreci doğrudan etkileyebilecek bir diğer unsur ise öğrenenin gerçekleştirilmesi beklenen hedef davranıştır. Davranışın bilişsel yükü başarılamayacak kadar zor olursa yine olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden görevlerin gerçekleştirilebilir olması gerekmektedir.

Tartışma

Bilginin yetişilmesi güç bir hızda çoğalıyor olması ve erişilebilirliği artarken amaca uygun doğru ve etkin seçimlerin yapılabilmesinin güçleşmesi bugünün ve yarının bireylerinde bulunması gereken bir yeterliliğin ihtiyacını hissettirmiştir. Bu ihtiyaç bireyin kendi ayakları üzerinde durması olarak özetlenebilir. Bu özet; öz yeterliliklerinin farkında olma, ihtiyaçlarını iyi belirleyip uygun öngörülerle ihtiyaçlarını karşılayacak uygun arza ulaşma ve sorunların üstesinden gelebilme veya hedefe erişebilmek olarak açıklanabilir. Yani öz düzenleme veya öz yönetimli öğrenme bir ihtiyaç hâlini almıştır. Öğretene için ise eylem odaklı biçimde öğreneni aktifleştirerek sürece dâhil edip hedef davranışı edindirmesi önemli bir sorumluluktur. CEFR'in nerdeyse bütün metinlerinde vurgulanan eylem odaklı yaklaşımın yanı sıra 2018 metninde 21. yüzyıl becerileri olarak vurgulanan kısımda da aslında üzerinde durulan nokta budur. Kademeli sorumluluk aktarım modelinin, öğreneni aşamalı biçimde kendi kendine yeter hâle getirmesi bu açıdan önem arz etmektedir. Çünkü bu model dil becerilerinin kullanımına odaklandığında öğreneni kendi kendine, doğru öğrenmelerde bulunabilen bağımsız dil kullanıcıları hâline getirmeyi amaçlamaktadır ki bugünkü bireyin her alanda olduğu kadar yabancı dil öğreniminde de bu özerkliğe sahip olması bir gerekliliktir.

Kademeli sorumluluk aktarım modelinin başlangıç aşamasında/aşamalarında öğretene bağımlılığı bir tezat oluşturuyor gibi görünse de bu dil öğreniminin/öğretiminin doğası gereği kaçınılmaz bir gerekliliktir. Öğretene giderek azalan oranda ihtiyaç duyulmasını sağlayan bu model dil öğrenim ve edinim sürecinde ekonomikliği de sağlar. Somutlamak için Kademeli sorumluluk aktarım modelinin yaygın kullanım alanlarından örnek verilebilir. Modelin Türkiye'de sınırlı bir oranda kullanılsa da

dünyada ağırlıklı olarak okul öncesinde ve ilkököl düzeyinde kullanılmaktadır. Çünkü bu aşamada öğrenenlerin rol modele ihtiyaçları hâlâ çok fazladır. Onlara kuramsal ya da kitabi anlatımlar yerine usta-çırak ilişkisinde olduğu gibi gösterip yaptırmak daha etkili bir öğretim yoludur. Çünkü genel anlamda bağımsızlıklarını tam olarak henüz kazanamamışlardır. Bir dilin (ana dil veya ikinci/yabancı dil) yeni öğrenenleri de -biyolojik yaşı kaç olursa olsun- dil yaşı olarak 0-1 yaş aralığında kabul edilebilirler. Buradan hareketle kademeli sorumluluk aktarım modelinin okul öncesi ve ilkökullarda olduğu gibi ana dilinde okuma-yazma öğrenmeye başlayanlar gibi ikinci/yabancı dil öğrenenler için de uygun bir model olduğu söylenebilir. Hatta yeni bir yazılı anlatım türünün öğretilip o türde üretimde bulunmasını sağlayan bir edebiyat öğretmenin de işe koşabileceği özelliklere sahiptir.

Özellikle üretim becerileri bir tür yaratma süreci olduğundan modellerin taklidiyle başlatılıp geliştirilir ve zamanla pekişip özerkleşir. İşte bu gelişim sürecinde öğreticiler kademeli sorumluluk aktarım modelinden faydalanabilirler. Model, aşama aşama yapılması ve yapılmaması gerekenleri belirlediği için dil öğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması, tekrarlanabilirliği, tutarlılığı ve ölçülebilirliği bakımından da ikincil faydalar sağlayacaktır ki bugün için Türkiye’de dil öğreticilerinin bu konuda özel tasarımlar yapmaksızın öğretim süreçlerini sürdürdükleri gözlemlenmektedir. İlk okuma-yazma eğitimi verilirken de faydalanılabilecek olan kademeli sorumluluk aktarım modeli ile öğrenenin öğretileri ve davranışları taklit ederek başlayan süreçleri bağımsız okuma ve yazma sürecine doğru ilerlerken sorumluluğu kademeli biçimde öğrenene aktarmaktadır. Sadece ana dili Türkçe olan öğrenenlerin değil Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen mülteci vb. öğrenenlerin de varlığı düşünüldüğünde modelin dil öğretiminin söz konusu olduğu her aşama ve hedef kitlede kullanılabileceği söylenebilir.

Modelin Türkçenin ana dili, yabancı dil ve ikinci dil öğretiminde öğrenen özelliklerine göre yapılandırılarak uygulamalı araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Uygulamalı araştırmalar sayesinde süreçteki keşifler ve aksaklıklar kuramsal çalışmaların gelişimini sağlayacaktır. Bu kapsamda araştırmacının farklı kurumlardan katılan araştırmacıların atölye çalışmaları yapıp modelin uygulanması için gerekli hazırlıkları tamamlayarak deney kontrol grupları oluşturup çalışmasının faydalı olacağı ön görülmektedir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency”. *American Psychologist*. 37. 122-147.
- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. In (F. Pajares and T. Urdan Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Borch, G.D. (2017). *Effective Teaching Methods, Research-Based Practice*. London: Eighth Edition.
- CEFR. (2018). *Common European Framework Of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg: Council Of Europe.
- Creswell, J. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskıdan Çeviri). Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- D-AOBM (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme, Tamamlayıcı Cilt*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Fisher, D. (2015) Effective Use of the Gradual Release of Responsibility Model The Gradual Release of Responsibility Mode, San Diego State University. (researchgate.net). Kaynak: (PDF) Effective Use of the Gradual Release of Responsibility Model The Gradual Release of Responsibility Model (researchgate.net)
- Fisher, Douglas ve Frey, Nancy (2003). “Writing Instruction For Struggling Adolescent Readers: A Gradual Release Model”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 396–407.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*, Association for Supervision and Curriculum Development, s. 155. <https://eric.ed.gov/?id=ED509133>.

- Kong, A., & Pearson, P. D. (2003). The road to participation: The construction of a literacy practice in a learning community of linguistically diverse learners. *Research in the Teaching of English*, 38, 85–124.
- Lloyd, S. L. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, 114–124.
- MEB (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. PİKTES. Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317–344. Erişim: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17939/ctrstreadtechrepv01983i00297_opt.pdf?s
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- TMV (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenn Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. 12 Kasım 2021 https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf adresinden tarihinde erişilmiştir.
- Uyar, Y. (2015). Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society. The development of highcr psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard Univer. Press
- WEB 1: <http://prism.scholarslab.org/prisms/99fe7650-a6d5-11e6-9757-005056b3784e/visualize?locale=de>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of selfregulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.) *Motivation and selregulated learning: Theory, research, and application*. (pp. 1–30). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Extended Abstract

Introduction

The common goal of those who want to learn a language and those who teach is to provide effective and permanent teaching and learning in a short time. In order to achieve this, many studies have been conducted and various methods, techniques and models have been introduced. These studies have proven that the use of tools and techniques increases efficiency of language teaching in general.

One of these models is the gradual release of responsibility model. Borich (2017, p.14) states that such models are more effective than traditional teaching. Because the use of such intermediaries not only ensures that the process is planned, controlled and regulated, but also saves time and effort. It can be said that the gradual release of responsibility model is among the models which are suitable for effective and time-efficient language teaching.

Methodology

In the study, descriptive research design based on document analysis, which is one of the qualitative research approaches in language studies, was used. In this research, literature review was conducted and theoretical findings on the gradual release of responsibility model were determined by making use of relevant studies in the national and international literature, and they were interpreted and reported according to the requirements of the field of Turkish language teaching.

Findings

It can be said that the gradual release of responsibility model is highly useful because it has a structure that allows to apply the action-oriented approach specified in the Common European Framework of Reference for Languages in the classroom. In CEFR (2021, p.33), the contribution of the execution of

the action-oriented approach in language teaching is mentioned. In this approach, it is emphasized that the teaching and learning process is action-oriented. This emphasis coincides with the functionality of the gradual release of responsibility model, which gradually brings the learner to the focus of the action.

The model has four stages that should be followed step by step in language teaching processes. Fisher & Frey (2008) states that there are four stages of the gradual release of responsibility model and these stages interact with each other. These are as follows:

1. Teacher Transfer
2. Teaching Collaboration/Guidance
3. Peer Collaboration
4. Independent Production

It is predicted that this four-stage model is suitable to be used in teaching Turkish both as a mother tongue and as a second/foreign language under the leadership of the teacher, and it is a model that will support the language practices in a systematic way.

Discussion

Although the dependency on the teacher in the initial stage/stages of the gradual release of responsibility model seems to be a contradiction, this is an inevitable necessity due to the nature of language learning/teaching. This model, which provides a decreasing need for the teacher, also provides student autonomy in the language learning and acquisition process. When this model focuses on the use of language skills, it moves from explicit modeling to guided practice and aims to turn the learner into independent language users who can learn individually, which is a necessity for today's individuals to have this autonomy in foreign language learning. Also it is thought that the model should be structured according to learner characteristics in teaching Turkish as mother tongue, foreign language and second language and should be investigated accordingly. Thanks to applied research, discoveries and disruptions in the process will enable the development of theoretical studies. In this context, it is foreseen that it will be beneficial for the researchers participating in the research from different institutions to conduct workshops and complete the necessary preparations for the implementation of the model, and to test the efficacy of this model by conducting experimental and control group studies.