



Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması

Bilal Ferhat KARADAĞ*

Öz

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinin konuşma becerisi öğretiminde Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli'ni (KSAM) kullanma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada ölçek geliştirme çalışması kullanılmıştır. Veriler, Türkiye'nin yedi farklı ilinden 453'ü ilk, 350'si ikinci uygulamada olmak üzere toplam 803 öğrenciden toplanmıştır. Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği'nin (KSAMKBAÖ) yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle doğrulanmıştır. Analizler sonucunda, "Öğretmen Modellemesi", "Rehberli Uygulama", "Akran İş birliği" ve "Bağımsız Performans" olmak üzere dört alt boyuttan oluşan 20 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %48,652, Cronbach Alfa katsayısı ise ,836'dır. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma becerisi, konuşma becerisi algısı, kademeli sorumluluk aktarım modeli, ölçek

The Development of a Speaking Skill Perception Scale Based on the Gradual Release of Responsibility Model

Abstract

This study aims to develop a scale to determine lower secondary school students' perceptions of their teachers' use of the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM) in teaching speaking skills. A scale development research design was used in this study. The data were collected from 453 students in the first application and 350 students in the second, totaling 803 participants from seven provinces of Türkiye. The construct validity of the Gradual Release of Responsibility Model-Based Speaking Skill Perception Scale (GRRMSSPS) was verified through exploratory and confirmatory factor analyses. As a result, a 20-item, 5-point likert-type scale with four sub-dimensions - "Teacher Modeling," "Guided Practice," "Peer Collaboration," and "Independent Performance"- was developed. The total variance explained was 48.652%, and the Cronbach's alpha coefficient was .836, indicating high reliability. The scale provided a valid and reliable tool to evaluate teachers' implementation of GRRM in speaking instruction.

Keywords: Speaking skill, speaking skill perception, gradual release of responsibility model, scale

Giriş

Türkçe eğitiminin temelinde öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamlandırabilmesi, bu anlamlandırma sürecinin de etkisiyle kendisini yazılı ve sözlü olarak nitelikli bir biçimde ifade edebilmesi yer almaktadır. Böylece anlayan, yorumlayan ve iletişim kurabilen bireylerin artırılmasıyla amaçlarına ulaşabilen ve sorunlarını çözebilen bir toplum oluşturmak hedeflenmektedir. Bundan dolayı süreçte verilen emek ve sarf edilen zaman kıymetli olmakta, her bir beceri için (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) gerçekleştirilen etkinlikler önem arz etmektedir. Özellikle modern öğretim

*^{ORCID} Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzincan, ferhatkaradag58@gmail.com

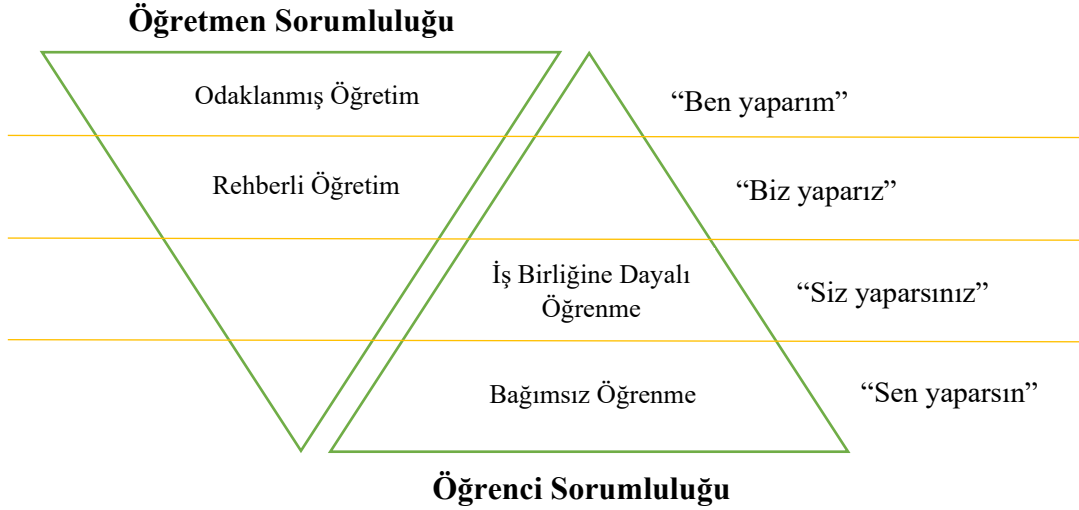
programları her bir dil becerisine yönelik ayrı, hedefe dönük uygulamalar ve değerlendirmeler içerecek biçimde yapılandırılmış ve çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yapılandırılmaya da devam etmektedir. Konuşma becerisi de gerek bireyin kendini ifade edebilmesi gerekse toplumla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için bu programlarda üzerinde durulan bir beceridir.

Konuşma, insanların bireysel düşünce ve duygularını ifade etmelerinin temel aracı olmakla beraber aynı zamanda kişilerarası ve toplumsal iletişimin de etkili bir yapı taşıdır. Okuma ve yazma çalışmaları aracılığıyla kazanılan sözcük hazinesi, dil bilgisi yapıları ve bağlam bilgileri öğrencilerin konuşma becerisine yansır. Bu becerilerin aktarımı sözlü iletişimin bağlama uygun, açık ve etkileyici olmasını her durumda güvence altına alır. Sonuç olarak öğrenciler hem bireysel etkileşimlerde hem de akademik ya da mesleki sunumlarda düşüncelerini tutarlı biçimde ifade edebilecek donanıma sahip çok yönlü bir iletişim yeterliğine ulaşırlar (De Jong, 2020). Fakat bazı durumlarda öğrenciler çeşitli nedenlerden kaynaklanan engeller nedeniyle konuşma becerisini geliştirememekte veya başarılı olamamaktadır. Bu nedenler öğretmenden, öğrenciden, dinleyenden, ortamdan ve yöntemden kaynaklanan nedenler olarak çeşitlilik arz etmektedir. Hepsi derinlemesine analiz gerektiren bu nedenlerden öne çıkanlardan biri yöntemdir. Çünkü konuşma becerisini geliştirmek için seçilecek yöntem aslında tüm süreci baştan sona kadar etkilemektedir.

Pek çok çalışma kuramsal bilgiye, ezbere ve dil bilgisi temelli öğretime dayanan geleneksel ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin konuşma becerilerini yeterince geliştirmede ortaya koymuştur (Kara, Demirayaz ve Dündaar, 2017). Bu türden yöntemlerle gerçekleştirilen bir eğitim sonunda öğrenciler genellikle diksiyon, vurgu, tonlama ve eleştirel düşünme becerilerini edinme açısından zorluklar yaşamaktadır. Çünkü bu yöntemlerde öğrenciler pasif kalmakta ve sadece bilgiyi dinleyen-alan rolünü üstlenebilmektedirler. Oysa daha önce değinildiği gibi konuşma eğitiminde hedeflenen nokta geleneksel yöntemlerle varılabilecek noktadan çok farklıdır. Daha çok pratiğe yönelik ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı gerektirmektedir. Örneğin, rol yapma, yaratıcı drama ve iş birlikli grup çalışmaları gibi etkinlikler öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve öz güven kazanmalarına fırsat tanımaktadır. Zaten Çetin Köroğlu ve Çakır (2017) da konuşma eğitiminin uygulamaya dayalı, aktif katılımı, yansıtıcı uygulamayı ve iletişim stratejilerinin anında hayata geçirilmesini içeren yöntemlerle zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bununla beraber Türkçe eğitimi alanındaki araştırmalar, okuma ve yazma becerilerinin daha bağımsız uygulamalarla geliştirilebileceğini ancak konuşma becerisinin güven ve akıcılık kazandıran rehberli, etkileşimli sınıf içi etkinliklerle ve modellerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016; Yılmaz ve Abacı, 2024). Kademeli sorumluluk aktarım modeli (KSAM) de bu amaca hizmet edebilecek bir model olarak ön plana çıkmaktadır.

KSAM, sorumluluğun öğretmen öğrenciye kademeli olarak devredilmesidir. “Daha açık bir ifadeyle kademeli sorumluluk aktarımı, öğretmek kadar öğrenmenin de önemli olduğunu vurgulayan, dersin odağını kademeli biçimde öğretenden öğrenene kaydıran bir öğretim modelidir” (Demir, 2022, s. 53). Bu modelde önce bir konunun öğretmen tarafından anlatılması yani öğretmen modellemesi söz konusudur. İkinci adımda ise öğretmen öğrenciler ile aynı konu üzerinde tekrar etkileşime geçerek bu kez rehberli uygulama durumunu gerçekleştirir. Üçüncü adımda bu kez öğrenciler konuyu kendi aralarında tartışıp inceler ve böylece akran etkileşimi gerçekleşmiş olur. Dördüncü ve son adımda ise her bir öğrenci bireysel olarak konuyu inceleyerek uygulamalara katılır; bu da modelin bağımsız uygulama aşaması olarak gerçekleşir. Model şu mantığa göre ilerlemektedir:

1. Ben yaparım (Öğretmen modellemesi)
2. Biz yaparız (Rehberli uygulama)
3. Siz yaparsınız (Akran etkileşimi)
4. Sen yaparsın (Bağımsız uygulama)



Şekil 1. Öğretim Yapısı (Fischer ve Nancy, 2021)

İlk aşamada öğretmen, konuyu ya da beceriyi açık biçimde gösterir. Bu modelleme sürecinde, öğretmen içsel bilişsel süreçlerini sesli düşünme ve ayrıntılı açıklamalar yoluyla görünür hâle getirerek öğrenciler için açık bir zihinsel çerçeve oluşturur. İkinci aşamada öğretmen, öğrencilerle aktif biçimde iş birliği yapar. Öğrencilere aşamalı destek, hedefe yönelik ipuçları ve anlık geri bildirim sunarak onların gösterilen stratejileri kendilerinin uygulamaya başlamasını sağlar. Üçüncü aşamada öğrenciler küçük grup ya da ikili tartışmalar ve iş birliğine dayalı etkinlikler yoluyla konuyu derinlemesine inceler. Bu iş birliğine dayalı bileşen oldukça önemlidir çünkü öğrenciler fikirlerini ifade eder, birbirlerine soru sorar ve düşüncelerini sosyal etkileşim yoluyla geliştirir. Son aşamada ise öğrenci, öğretmen modellemesi, rehberli uygulama ve akran iş birliğiyle keşfedilen stratejileri içselleştirir. Bu yalnızca öğrenmenin gerçekleştiğine dair bir kanıt sunmaz aynı zamanda öğrencinin becerileri kendi başına kullanmasını gerektirdiği için öz düzenlemeli öğrenmeyi de teşvik eder (McVee vd., 2015). Karmaşık öğrenme görevlerinin yönetilebilir parçalara ayrılması sayesinde öğrenciler özgüven ve yeterliklerini kademeli biçimde inşa eder ve nihayetinde yaşam boyu öğrenme için gerekli bağımsızlığa ulaşırlar. Böylece bu modeldeki sistematik ilerleyiş, tekrar eden geri bildirim ve yansıtıcı uygulamayı destekleyen uygulama sayesinde hem içerik bilgisi hem de üstbilişsel farkındalığın güçlenmesi sağlanır (Collins, Brown ve Newman, 2016).

KSAM bünyesinde yer alan bu aşamaların her biri konuşma becerisinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynayabilmektedir. Çünkü bu becerinin geliştirilmesi sadece dil bilgisi veya teorik bilgiyle mümkün olamamaktadır. Aynı zamanda öğretmen tarafından stratejik bir yönlendirme veya öğretmenin model olması, iyi planlanmış bir deneyim fırsatı ve sistematik destek de gerekmektedir. Bu noktada KSAM konuşma becerisi için bütüncül ve kademeli bir gelişim süreci sunmaktadır. Bu haliyle de konuşma öğretimini yalnızca öğretmen merkezli olmaktan çıkarıp kademeli bir süreçte öğrenciyi merkeze koyan dinamik bir öğretim ortamına dönüştürmektedir. Fisher ve Frey (2013) ezberle dayalı öğrenmenin ötesine geçerek etkili sözlü iletişim becerilerinin gelişimi için bağımsız kullanımı birleştiren bu ilerlemeci yaklaşımın gerekli olduğunu belirtmektedir. Fakat KSAM, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Türkçe Öğretim Programında kendisine yer bulsa da öğrencilerin konuşma becerisi açısından bu modele ilişkin nasıl bir öğrenme deneyimi yaşadıkları, süreci nasıl algıladıkları ve öğretmenlerinin bu konudaki uygulama yetkinliği hakkında ne düşündüklerini ölçen özgün, güvenilir ve geçerli bir ölçek alanyazında henüz bulunmamaktadır. Oysa KSAM'ın etkisini objektif bir şekilde değerlendirebilmek ve işlevselliğini başka çalışmalar aracılığıyla inceleyebilmek için bir ölçme aracına ihtiyaç bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde KSAM'ın çeşitli alanlarda ve öğretim ortamlarında kullanımına ilişkin farklı araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Demir (2022) KSAM'ın Türkçenin hem ana dili hem de yabancı/ikinci dil olarak öğretimi için nasıl kullanılabileceğini kuramsal biçimde açıklamıştır. Fisher ve

Frey (2003) ergenlik çağındaki okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yazma eğitimi üzerine odaklandıkları çalışmada KSAM'ı kullanmışlardır. Araştırma sonunda bu modelin öğrencilerin yazma akıcılığı, doğruluğu ve cümle uzunluğu ile okuma başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Lin ve Cheng (2010) ise KSAM'ın dil öğrenimi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada seksen öğrenciye bu model aracılığıyla yazma etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda öğrencilerin bu model sayesinde özet yazma becerilerinde önemli gelişmeler kaydettiklerini ve eğitim yöntemine olumlu yaklaştıklarını saptamışlardır. Özellikle, öğrencilerin akranlarıyla çalışmayı daha faydalı buldukları ve bağımsız aşamaya geçmeden önce daha uzun süre rehberli uygulama yapmayı tercih ettiklerini gözlemlemişlerdir. Maynes ve arkadaşları (2010) ise öğretmenlerin sınıfta doğrudan öğretim yöntemi içinde KSAM'ı ne sıklıkta kullandığını ve modelleme sonrası sorumluluğun aşamalı olarak bırakılması prensibinin nasıl uygulandığını araştırmışlardır. Modellemeyi takip eden öğretim eylemlerinin alanyazındaki araştırmalarla her zaman tutarlı olmadığını ve öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirecek destekleyici uygulama fırsatlarının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Bu tutarsızlığı gidermek amacıyla öğretmen adaylarına ders planlamada yardımcı olacak görsel şemalar geliştirmiş ve bunların nitelikli gelişim için potansiyelini değerlendirmişlerdir.

Alanyazına bakıldığında KSAM'ın tanıtımı ve kullanımına ilişkin farklı alanlarda çalışmalar bulunsa da konuşma becerisi açısından kullanımına veya bu modelin uygulanmasına ilişkin algıyı ölçen herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Fakat konuşma becerisi, yapısı gereği hem bilişsel hem de sosyal boyutları içeren çok katmanlı bir beceridir. Dolayısıyla öğrencilerin KSAM aracılığıyla konuşma eğitimini nasıl deneyimlediği sadece başarı puanları veya gözlemlerle tam olarak anlaşılabilir. Öğrenci algısını merkeze alarak oluşturulabilecek bir ölçek hem öğretmen uygulamalarını değerlendirme hem de öğretim sürecinin kalitesini artırabilmek için önemli veriler sunabilir. Çalışmanın da amaçladığı gibi bu şekilde geliştirilebilecek bir ölçek sayesinde, Türkçe derslerinde öğretmenlerin konuşma odaklı etkinliklerinin kalitesi değerlendirilebilecek, öğretim programlarının gözden geçirilebilmesi sağlanabilecek ve farklı yaş gruplarında KSAM'ın uygulanabilirliği test edilebilecektir. Çalışmanın alana katkısının da bu kazanımlar olduğu düşünülmektedir. Tüm bu bilgilerden hareketle çalışmanın amacı, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisi öğretiminde öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli'ni (KSAM) ne ölçüde uyguladıklarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladığı için ölçek geliştirme araştırması niteliğindedir. Ölçek geliştirme araştırmaları, kavramsal bir yapıyı temsil eden maddelerin oluşturulması, kapsam geçerliğinin sağlanması, pilot uygulama yapılması ve madde-madde ilişkilerine dayalı istatistiksel analizlerle ölçeğin psikometrik özelliklerinin ortaya konması süreçlerini içerir (DeVellis ve Thorpe, 2021). Bu doğrultuda, araştırmada ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi öğretiminde öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli'ni ne ölçüde uyguladıklarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi hedeflendiğinden ölçek geliştirme araştırması tercih edilmiştir.

Örneklem

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin 7 farklı bölgesinden birer şehir olmak üzere toplamda 7 şehirde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bunun için tabakalı örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Türkiye'nin coğrafi olarak tanımlanan 7 bölgesi, çalışmanın örnekleme çerçevesinde doğal tabakalar olarak kabul edilmiştir. Her bölgeden bir il seçilmesinin temel nedeni, PISA ve TIMSS gibi uluslararası büyük ölçekli araştırmalarda da görüldüğü üzere farklı bölgelerin eğitimsel çıktı ve öğrenme ortamları açısından anlamlı düzeyde farklılaşabilmesidir. Böylece örneklem ülke genelindeki çeşitliliği daha dengeli yansıtmaktadır. Her bölgeden seçilen illerdeki okullar erişilebilirlik, uygulama izni alınabilirliği ve öğrenci sayısının yüksekliği gibi ölçütlere göre belirlenmiştir. Örneklemde yer alan öğrenciler, ilgili okullarda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerindeki gönüllü katılımcılardan oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme mantığı doğrultusunda her sınıf düzeyi kendi

içerisinde bir alt tabaka olarak ele alınmış ve sınıf düzeylerinin birbirine yakın oranlarda temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Bu planlı tabakalama süreci sayesinde örneklemin genel ortaokul öğrenci evrenini temsil etme gücü artırılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin hem kapsam geçerliğinin hem de yapı geçerliğinin doğru bir şekilde yapılabilmesi için katılımcılar belirlenirken önerilen asgari katılımcı sayısı ölçütlerine dikkat edilmiştir (Comrey ve Lee, 1992; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca katılımcıların daha önce konuşma dersi/etkinliği deneyimi yaşamış olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda öncelikle 100 kişilik bir gruba pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama kapsamında 5’li likert tipiyle hazırlanmış olan 25 maddelik ölçeği birbirinden etkilenmeden ve hiçbir maddeyi boş bırakmadan doldurmaları istenmiştir. Ölçekte yer alan maddeleri okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiş ve anlamadıkları yerlerde soru sorabilecekleri ifade edilmiştir. Pilot uygulama sonunda maddelerde herhangi bir sorun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmanın ilk etabında 453 katılımcıdan veriler toplanmıştır. AFA sonrasında ise ölçeğin yeni hâli 350 kişiye uygulanarak toplanan verilere DFA uygulanmıştır. Bu doğrultuda toplam katılımcı sayısı 803 olmuştur. Tüm katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Öğrencilere Dair Bilgiler (AFA Öncesi)

Sınıf/Şehir	Sivas	Antalya	Gümüşhane	İstanbul	Erzincan	İzmir	Ankara	Toplam
5. Sınıf	13	16	9	21	10	15	16	100
6. Sınıf	14	18	10	23	11	18	20	114
7. Sınıf	18	23	12	29	14	23	26	145
8. Sınıf	11	13	10	19	11	14	16	94
Toplam								453

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Öğrencilere Dair Bilgiler (DFA Öncesi)

Sınıf/Şehir	Sivas	Antalya	Gümüşhane	İstanbul	Erzincan	İzmir	Ankara	Toplam
5. Sınıf	11	12	8	16	9	13	14	83
6. Sınıf	10	12	7	18	8	15	14	84
7. Sınıf	13	15	9	20	11	14	16	98
8. Sınıf	10	11	9	17	9	15	14	85
Toplam								350

Veri Analizi

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği’ndeki maddelerin Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli ile uyumunu belirlemek amacıyla üç Türkçe Eğitimi uzmanının, iki Türkçe öğretmeninin ve bir nicel araştırma uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Onlardan gelen dönütler aracılığıyla maddelerde düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılmıştır. Buna göre Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği’nde yer alan maddelerin alt boyutlarını belirlemek amacıyla SPSS 27.0 programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörler arasındaki ilişkiyi ve bu faktörlerle maddeler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla AMOS 24.0 programı ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

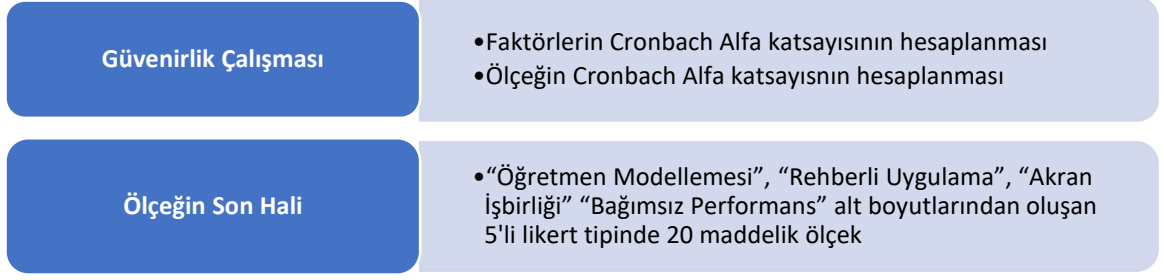
Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizler için öncelikle Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği ile elde edilen puanların normal dağılıma uyup uyumadığı ve aykırı değerler içerip içermediği kontrol edilmiştir. Daha sonra çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilerek normal varsayım değeri incelenmiştir. Ayrıca histogram grafiği normal dağılıma yakın bir görünüm sergilemiş ve kutu grafiği simetrik biçimde şekillenerek

herhangi bir potansiyel aykırı değer içermemiştir. Bu grafikler sonucunda elde edilen puanların normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür. Analizle ilgili detaylı bilgilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi adımıyla ilk olarak alanyazın taraması gerçekleştirilerek çeşitli kaynaklar incelenmiştir. Bu doğrultuda Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli'nin (Fisher ve Frey, 2003) kuramsal çerçevesi incelenmiş ve modelin temel bileşenleri olan öğretmen modellemesi, rehberlikli uygulama, akran iş birliği ve bağımsız performans aşamaları temel değişkenler olarak belirlenmiştir. Daha sonra Demir'in (2022) çalışması incelenerek Türkçe öğretiminde Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli'nin nasıl kullanılacağı ve nelere dikkat edilebileceği not edilmiştir. Ek olarak farklı disiplinlerde modelin nasıl ele alındığı incelenmiştir (Chuang, Kee ve Chen, 2021; Lin ve Cheng, 2010; Maynes vd., 2010; McVee vd., 2015; Saligumba ve Tan, 2018). Ayrıca Türkçe dersi öğretim programı incelenerek konuşma becerisinin kazanımlarında KSAM ile ilişkili öğretim ilkeleri analiz edilmiştir. Bununla beraber madde yazımında referans olabilmesi açısından konuşma becerisi öz-yeterlik ölçekleri, dil öğretimi bağlamında öğrenen algısı ölçekleri, sınıf içi öğretim modellerine yönelik ölçekler, akran iş birliği ölçekleri, öğretmen desteği ve rehberlik ölçekleri incelenmiştir (Demirkol ve Aytaş, 2023; Kalkan ve Cemaloğlu, 2023; Kaymak ve Alkın Şahin, 2022; Kiper, 2016; Torsheim, Wold ve Samdal, 2000; Yegen, 2025). Ayrıca Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan konuşma becerisi kazanımları dikkate alınmış ve 2 Türkçe öğretmeniyle KSAM ve uygulanması hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm bu birikim sonucunda modelin 4 basamağı da dikkate alınarak 22 maddelik taslak havuz oluşturulmuştur. Bu taslak şeklindeki ölçek üç Türkçe Eğitimi uzmanının, iki Türkçe öğretmenin ve bir nicel araştırma uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında ölçeğin son halindeki madde sayısı 25 olmuştur. Maddelere cevap alabilmek için ölçek 5'li likert tipi ölçek şeklinde kurgulanmıştır (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum). AFA sonrasında ölçekten 5 madde çıkarılmış ve geriye 20 madde kalmıştır. Kalan 20 madde ölçeğin dört boyutuna ilişkin kapsam geçerliğini taşıyıp taşımadığı yönünden incelenmiştir. İnceleme sonucunda maddelerin her bir boyuta ilişkin yeteri kadar veri sağlayabileceğine karar verilmiştir. Daha sonra bu 20 maddelik ölçek tekrar uygulanarak DFA ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecine Şekil 2'de yer verilmiştir:

Ölçek Maddelerinin Geliştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> •Alanyazın taraması •Kademeli Sorumluluk Aktarım Modelinin İncelenmesi •Türkçe Öğretim Programındaki konuşma becerisi kazanımlarının incelenmesi •Taslak Ölçek: 5'li Likert tipinde 22 madde
İçerik Geçerliği	<ul style="list-style-type: none"> •Üç Türkçe Eğitimi uzmanının, •İki Türkçe öğretmenin, •Bir nicel araştırma uzmanının görüşlerin alınması
Pilot Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> •Ortaokullarda öğrenim görmekte olan 100 öğrenciye ön uygulamanın yapılması •Düzenlenmiş Ölçek: 5'li likert tipinde 25 madde
Ana Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> •2025/2026 yılında ortaokullarda öğrenim görmekte olan 803 öğrenciye ölçeğin uygulanması
Yapı Geçerliği	<ul style="list-style-type: none"> •Açımlayıcı faktör analizinin yapılması •Doğrulayıcı faktör analizinin yapılması



Şekil 2. Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu
Karar tarihi= 30/05/2025
Belge sayı numarası= E-88012460-050.04-455610

Bulgular

Araştırmanın veri seti incelenirken ilk olarak setin sürekli ve simetrik bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit edebilmek için tek değişkenli normalite incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bunu yapabilmek için betimsel istatistik sonuçları kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda çarpıklık-basıklık değerlerinin en düşük -1,200 en yüksek ise ,173 olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2007) bir veri setinin normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +/- 1,5 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir. Buradan hareketle veri setinin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Örneklemin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri incelenmiştir. Gerçekleştirilen inceleme sonucunda KMO değeri ,832 olarak bulunmuştur. Bununla beraber ölçek maddeleri arasındaki ilişkiye bakabilmek için Barlett Küresellik testi uygulanmıştır. Test sonucunda $\chi^2=2099,521$, $df=190$ ve $p<.00$ değerlerine ulaşılmıştır. Buradan da testin anlamlı bir sonuç verdiği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2007) KMO değerinin 0,5'ten büyük olması gerektiği ve Barlett Küresellik testinin de anlamlı olması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla çalışmada ulaşılan sonuçlar neticesinde KMO'nun mükemmele yakın bir değerde olduğu, Barlett Küresellik testinin de anlamlı çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuçlar verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu ve faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte AFA sonucunda maddelerin faktör dağılımını belirlemek için Eigen değerleri ve Scree Plot incelenmiştir. Bunlara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır:

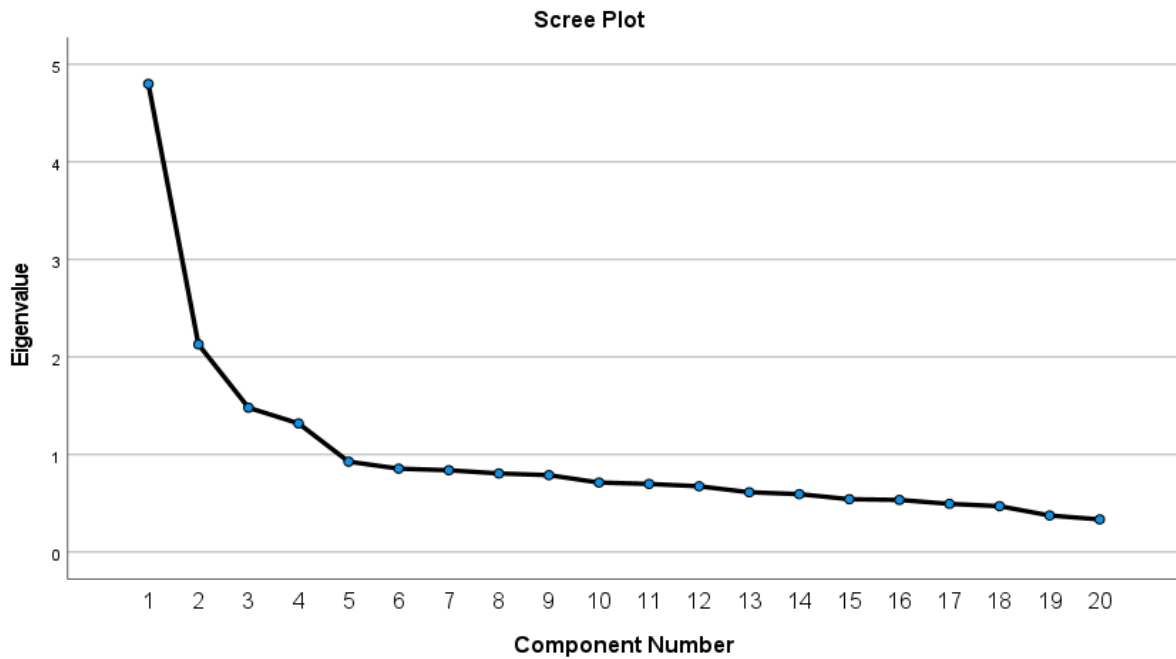
Tablo 3.

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri			
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
M15	,723			
M19	,672			
M17	,665			
M18	,557			

M16	,549		
M3		,750	
M2		,725	
M4		,706	
M1		,671	
M12			,718
M11			,645
M8			,619
M6			,568
M13			,474
M9			,428
M20			,790
M21			,756
M25			,717
M22			,520
M24			,461

Tablo 3'e bakıldığında maddelerin 4 faktör altında dağıldığı görülmektedir. Bu da maddelerin KSAM'ın 4 alt boyutuna uygun bir hale geldiğini göstermektedir. Ayrıca faktörler arasındaki madde dağılımları incelendiğinde bir faktörde en az üç maddenin olması gerekliliğine de uygun bir dağılım olduğu görülmektedir. Faktörlerdeki madde ifadeleri incelendiğinde KSAM'ın dört adımına uygun bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle KSAM'a uygun olarak 1. faktörün "Akran İş birliği", 2. faktörün "Öğretmen Modellemesi", 3. faktörün "Rehberli Uygulama" ve 4. faktörün ise "Bağımsız Performans" olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.



Şekil 3. Ölçeğin Scree Plot Grafiği

Şekil 3'te yer alan Scree Plot incelendiğinde öz değerin 1'den büyük olduğu ve dikey çizginin yataya dönüştüğü noktaya göre Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği'nin dört faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, açıklayıcı faktör analizi sonucunda alt faktörlerin özdeğerleri, açıkladıkları varyans ve toplam varyans içindeki yüzdeleri hesaplanarak Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği Faktör Öz Değerleri

	Faktörler			
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
Öz Değer	4.800	2.130	1.481	1.319
Varyans	24.002	10.649	7.403	6.597
Kümülatif	24.002	34.651	42.055	48.652

Tabloya göre her bir faktörün öz değeri 1'in üzerindedir. Ayrıca her faktörün toplam varyansa katkısı %5'in üzerindedir. Bu dört faktör toplam varyansın %48,652'ünü açıklamaktadır. Fiziksel bilimlerde daha yüksek varyans oranları aranmakla birlikte sosyal bilimlerde ölçülen yapıların soyutluğu ve ölçüm hatalarının görece yüksekliği nedeniyle %40-60 aralığındaki değerler geçerli kabul edilmektedir. Ayrıca sosyal bilimlerde, özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında tutum, algı ve davranış gibi soyut yapıların ölçülmesinde açıklanan toplam varyans oranının %40'ın üzerinde olması yeterli görülmektedir (Hair vd., 2010). Dolayısıyla toplam varyansın açıklama yüzdesinin %40 ile %60 olması gerektiği düşünüldüğünde %48,652 varyansın yapı geçerliği açısından kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

AFA sonucunda dört maddenin "Öğretmen Modellemesi", altı maddenin "Rehberli Uygulama", beş maddenin "Akran İş birliği" ve beş maddenin ise "Bağımsız Performans" faktörlerinde yer alıp almadığını doğrulamak amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum iyilik değerleri incelenmiş ve Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyilik Değerleri

	x ² /df	AGFI	GFI	NFI	CFI	IFI	RMSEA
Uyum değerleri	1,834	,900	,923	,810	,902	,904	,049
Kabul edilebilir değerler	≤ 3	≥ ,90	≥ ,90	≥ ,90	≥ ,90	≥ ,90	≤ ,08

Tablo 5'te yer alan uyum iyilik değerleri incelendiğinde x²/df değerinin 3'ten küçük olduğu, AGFI, GFI, CFI ve IFI değerlerinin ,90'dan büyük olduğu, RMSEA değerinin ,08'den küçük olduğu ve NFI değerinin ,90'ın altında ancak bu değere yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, modelin verilerle iyi bir uyum gösterdiğini desteklemektedir.

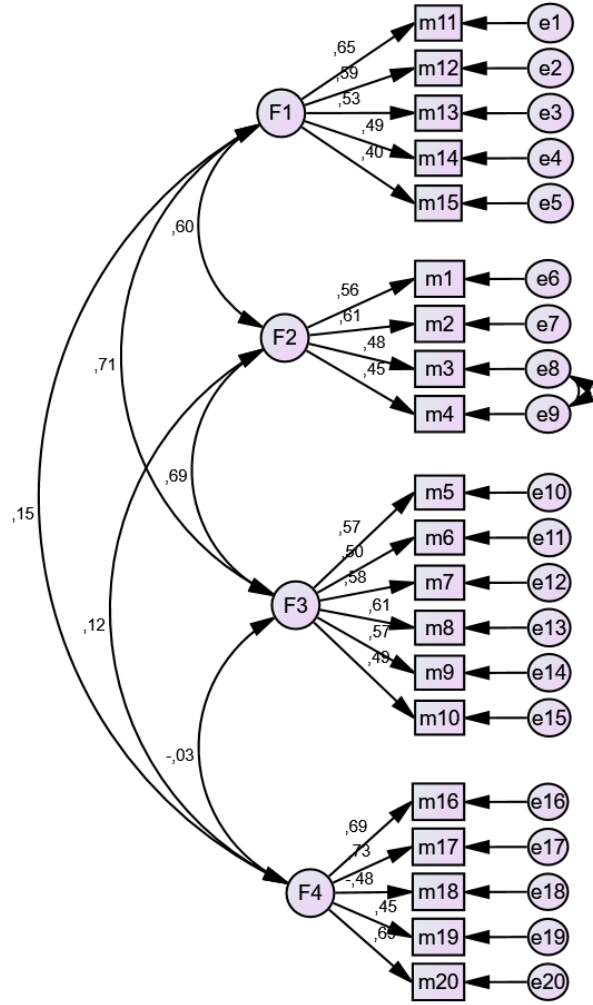
Tablo 6.

Modeldeki Boyutların Göstergeleri ile Bağlantı Yollarının Anlamlılık Değerleri

Madde	Faktör	SPC	NSPC	S.E.	t	P
M1	Öğretmen Modellemesi	,562	1			
M2	Öğretmen Modellemesi	,609	1,138	,165	6,897	<,001
M3	Öğretmen Modellemesi	,476	,883	,147	5,994	<,001
M4	Öğretmen Modellemesi	,451	,871	,151	5,762	<,001
M6	Rehberli Uygulama	,569	1			
M8	Rehberli Uygulama	,499	,906	,128	7,090	<,001

M9	Rehberli Uygulama	,576	1,010	,129	7,837	<,001
M11	Rehberli Uygulama	,614	1,197	,147	8,158	<,001
M12	Rehberli Uygulama	,569	1,041	,134	7,770	<,001
M13	Rehberli Uygulama	,489	,904	,130	6,983	<,001
M15	Akran İş birliği	,654	1			
M16	Akran İş birliği	,594	,897	,108	8,270	<,001
M17	Akran İş birliği	,525	,835	,110	7,568	<,001
M18	Akran İş birliği	,487	,702	,098	7,131	<,001
M19	Akran İş birliği	,400	1,160	,192	6,039	<,001
M20	Bağımsız Performans	,687	1			
M21	Bağımsız Performans	,728	,974	,096	10,181	<,001
M22	Bağımsız Performans	,478	,699	,094	7,447	<,001
M24	Bağımsız Performans	,448	,544	,077	7,032	<,001
M25	Bağımsız Performans	,686	,934	,094	9,901	<,001

Tablo 6'ya göre faktörlerin altındaki tüm madde yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$). Standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde, "Öğretmen Modellemesi" faktörüne en yüksek etki eden maddenin M2 (,609), "Rehberli Uygulama" faktörüne en yüksek etki eden maddenin M11 (,614), "Akran İş birliği" faktörüne en yüksek etki eden maddenin M15 (,654) ve "Bağımsız Performans" faktörüne en yüksek etki eden maddenin M21 (,728) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçekte yer alan maddelerin standardize edilmiş değerlerine Şekil 4'te yer verilmiştir:



Şekil 4. Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği Maddelerinin Standardize Edilmiş Değerleri

Faktör analizleri sonucunda ortaya çıkan nihai ölçeğe ilişkin güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre “Öğretmen Modellemesi” faktörünün katsayısı ,747, “Rehberli Uygulama” faktörünün katsayısı ,713, “Akran İş birliği” faktörünün katsayısı ,710 ve “Bağımsız Performans” faktörünün katsayısı ,702 olmuştur. Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı ise ,836 bulunmuştur. Liu (2003) Cronbach Alfa katsayısı değerinin minimum ,70 olması gerektiğini belirttiği için çalışmanın güvenilirliği ,836 ile yüksek kabul edilmektedir.

Bu sonuçlara ek olarak, Ek 1’de verilen 20 maddelik Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği; “Öğretmen Modellemesi” (1-4. maddeler), “Rehberli Uygulama” (5-10. maddeler), “Akran İş birliği” (11-15. maddeler) ve “Bağımsız Performans” (16-20. maddeler) olarak adlandırılan dört alt faktörden oluşmuştur. Maddeler “Kesinlikle Katılıyorum (5)” ile “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” arasında beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Ölçekten yüksek puan alınması, öğrencilerin öğretmenlerinin konuşma becerisi eğitiminde KSAM’ın aşamalarını etkili biçimde uyguladıkları yönünde algıya sahip olduklarını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler sınıf ortamında daha fazla rehberlik, iş birliği ve bağımsız uygulama fırsatları bulduklarını belirtmektedir. Ölçekten düşük puan alınması ise öğrencilerin öğretmenlerinin KSAM aşamalarını sınıfta yeterince kullanmadıklarını algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin konuşma becerisi geliştirme süreçlerinde sınırlı rehberlik, akran desteği ya da bağımsız uygulama fırsatları bulduklarını yansıtmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisi öğretiminde öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli'ni ne ölçüde uyguladıklarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli incelenmiştir. Daha sonra Türkçe Öğretim Programında yer alan konuşma becerisi kazanımlarına incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddeler uzman görüşlerine sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise ,836 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısı ,70 ve üzerinde olan ölçümler güvenilir olarak sınıflanmaktadır (Tezbaşaran, 1997).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin veya öğrencilerin konuşma becerisi öğretiminde Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli'ne ilişkin uygulama ve bilgi seviyelerinin çoğunlukla gözlem veya nitel görüşmeler yoluyla belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Fisher ve Frey, 2003; Lin ve Cheng, 2010; Maynes vd., 2010). Bu şekilde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretim sürecindeki deneyim ve algılarını belirlemek zorlayıcı olabilmektedir. Ayrıca alanyazına bakıldığında KSAM'ın konuşma becerisinde uygulanmasına veya bu modele ilişkin öğrenci algısını ölçmeye yönelik doğrudan bir yöntemin ve ölçeğin bulunmadığı gözlemlenmektedir. Örneğin Maynes ve arkadaşları (2010) öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemleyerek öğretmen modellemesi, rehberlik veya akran iş birliği gibi adımların ne kadar kullanıldığını incelese de çalışmada elde edilen veriler betimsel olarak sunulmuş ve öğrencilerin algılarını yansıtan güvenilir bir ölçme aracına başvurmamışlardır. Oysa KSAM'ı nicel olarak da ölçebilmek ve istatistiksel analizlerle incelemek de önem arz etmektedir.

Bu çalışmada geliştirilen Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği iki açıdan önem taşımaktadır. İlki, KSAM'ın kuramsal olarak açıklanan dört aşamasının (öğretmen modellemesi, rehberli uygulama, akran iş birliği ve bağımsız performans) ölçek geliştirme sürecinde istatistiksel olarak da doğrulanmış olmasıdır. İkincisi ise ölçek maddelerinin 5'li Likert tipi olarak yapılandırılmasıyla öğrencilerin, öğretmenlerinin KSAM uygulamalarına ilişkin algılarının nicel olarak ölçülebilmesi ve farklı istatistiksel analizlerle incelenebilmesidir. Bununla beraber Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde KSAM'ın konuşma becerisi öğretiminde uygulanmasına yönelik herhangi bir ölçeğe rastlanılmamaktadır. Dolayısıyla bu ölçeğin alandaki ilk girişimlerden biri olduğu ve bundan sonraki çalışmalara veya KSAM'ın farklı becerilere uyarlanarak ölçek geliştirilmesine başlangıç niteliği taşıyabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlanan, 5'li likert tipinde 20 maddeden ve "Öğretmen Modellemesi" (1-4. maddeler), "Rehberli Uygulama" (5-10. maddeler), "Akran İş birliği" (11-15. maddeler) ve "Bağımsız Performans" (16-20. maddeler) alt boyutlarından oluşan Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği (KSAMKBAÖ) geliştirilmiştir. KSAMKBAÖ, öğrencilerin, öğretmenlerinin konuşma becerisi derslerinde bu modeli uygulamalarına yönelik algılarını ölçebilmek ve bu algıyı ortaya koyabilmek amacıyla geliştirilmiştir. Bununla beraber ölçekten elde edilecek sonuçlar bütünsel veya bireysel olarak analiz edilerek öğretmenlerin süreçteki eksikleri gidermesine veya süreci yeniden planlamalarına imkân tanıyabilir. Böylece Türkçe eğitimi sürecinde önemli becerilerden biri olan konuşma becerisinin daha planlı ve sistematik bir biçimde geliştirilmesi mümkün olabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu
Karar tarihi= 30/05/2025
Belge sayı numarası= E-88012460-050.04-455610

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Çalışmanın kuramsal çerçeve bölümü oluşturulurken yapay zekâ literatür tarama asistanı olarak kullanılmış ve konuyla ilgili kaynaklara ulaşılmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması yaşanmamıştır.

Kaynaklar

- Bulut, K., Açık, F., & Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 134-150. <https://doi.org/10.16916/aded.36249>
- Chuang, K. L., Kee, Y. H., & Chen, H. H. (2021). Implementation of the gradual release of responsibility informed curriculum and pedagogy for teaching programming: Action research based on a course for sport science students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100367>
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (2016). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Routledge.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Erlbaum.
- Çetin Köroğlu, Z., & Çakır, A. (2017). Implementation of flipped instruction in language classrooms: An alternative way to develop speaking skills of pre-service English language teachers. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 13(2), 42-55.
- De Jong, N. H. (2020). Teaching speaking. In C. A. Chapelle (Ed.), *The concise encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1071-1077). Wiley-Blackwell.
- Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: Kademeli sorumluluk aktarım modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 50-60. <https://doi.org/10.21666/muefd.1025897>
- Demirkol, S., & Aytaş, G. (2023). Konuşma becerisi eğitimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 30-46. <https://doi.org/10.16916/aded.1154934>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage.
- Fisher, D., & Frey, N. (2003). Writing instruction for struggling adolescent readers: A gradual release model. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(5), 396-405.
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). *Gradual release of responsibility instructional framework*. IRA E-essentials.
- Fisher, D., & Frey, N. (2021). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (3rd ed.). ASCD.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Kalkan, F., & Cemaloğlu, N. (2023). Development of teacher support scale for secondary school students (TSSSSS): A validity and reliability study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 293-311. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.485>
- Kara, E., Demir Ayaz, A., & Dündar, T. (2017). Challenges in EFL speaking classes in Turkish context. *European Journal of Language and Literature*, 3(2), 50-58. <https://doi.org/10.26417/ejls.v8i1.p66-74>
- Kaymak, E., & Alkın Şahin, S. (2022). Düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları ölçeği-okul öncesi öğretmeni formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 25-46. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1082882>
- Kiper, A. (2016). Cooperative learning scale: Validity and reliability study. *International Journal of Educational Research Review*, 1(2), 42-48. <https://doi.org/10.24331/ijere.309966>
- Lin, N. C., & Cheng, H. F. (2010). Effects of gradual release of responsibility model on language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1868-1872. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.1000>
- Maynes, N., Julien-Schultz, L., & Dunn, C. (2010). Modeling and the gradual release of responsibility: What does it look like in the classroom? *Brock Education Journal*, 19(2), 65-77. <https://doi.org/10.26522/brocked.v19i2.136>
- McVee, M. B., Shanahan, L. E., Pearson, P. D., & Rinker, T. W. (2015). Using the gradual release of responsibility model to support video reflection with preservice and inservice teachers. In E. Ortlieb, M. B. McVee & L. E. Shanahan (Eds.), *Video reflection in literacy teacher education and development: Lessons from research and practice* (pp. 59-80). Emerald.
- Saligumba, I. B. P., & Tan, D. A. (2018). Gradual release of responsibility instructional model: Its effects on students' mathematics performance and self-efficacy. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(8), 276-291.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Torsheim, T., Wold, B., & Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212. <https://doi.org/10.1177/0143034300212006>
- Yegen, Ü. (2025). Konuşma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim*, 54(245), 79-116. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1509725>
- Yılmaz, D., & Abacı, İ. Ç. (2024). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve teknikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(36), 919-936.

Extended Abstract

Introduction

Speaking skill plays a crucial role in the development of communicative competence, serving as a means for individuals to express their thoughts, feelings, and ideas clearly and effectively. In Turkish language education, the overarching aim is to help students comprehend what they read and hear and to express themselves proficiently in both oral and written forms. In this way, education aims to cultivate individuals who can understand, interpret, and communicate effectively—key characteristics of a problem-solving and goal-oriented society. Modern language curricula are designed to integrate all four language skills -listening, speaking, reading, and writing- through skill-specific instructional goals and evaluation processes. Among these skills, speaking has a special position because it requires both linguistic knowledge and situational awareness, enabling learners to engage meaningfully with others in authentic contexts.

However, despite this importance, various studies indicate that traditional, teacher-centered instructional methods, which focus on rote memorization and grammar-based activities, fail to improve students' speaking competence effectively (Kara et al., 2017). Such methods render students passive receivers of knowledge and restrict their opportunities for practice, resulting in limited fluency,

poor pronunciation, and low self-confidence. In contrast, contemporary communicative and student-centered methods—such as role play, drama, and cooperative group work—enable learners to engage more actively, develop confidence, and internalize communicative strategies (Çetin Köroğlu & Çakır, 2017). In this regard, the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM) -known in Turkish as Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli (KSAM)- offers a theoretically sound and pedagogically effective framework for enhancing speaking skills.

The GRRM emphasizes the progressive transfer of responsibility from the teacher to the learner. It follows a systematic instructional sequence: I do (teacher modeling), We do (guided practice), You do together (peer collaboration), and You do alone (independent performance) (Fisher & Frey, 2021). In this structure, the teacher first models the skill explicitly by demonstrating cognitive processes aloud. In the next phase, learners receive scaffolding and immediate feedback through guided interaction. Later, they collaborate with peers to discuss, analyze, and practice new knowledge socially. Finally, learners engage in independent practice, applying learned strategies autonomously—fostering self-regulation and long-term mastery (McVee et al., 2015). This structured progression not only reinforces comprehension and retention but also enhances confidence and autonomy, which are indispensable for speaking proficiency.

While the model has been applied in various educational domains (Demir, 2022; Fisher & Frey, 2003; Lin & Cheng, 2010; Maynes et al., 2010), no valid and reliable measurement instrument has yet been developed to assess students' perceptions of its application in teaching speaking within Turkish language courses. Since speaking skill involves both cognitive and social dimensions, understanding how students experience KSAM-based instruction requires more than observational data or teacher evaluations. Therefore, this study aimed to develop a valid and reliable scale to measure middle school students' perceptions of their teachers' use of the Gradual Release of Responsibility Model in speaking instruction.

Method

A scale development research design was used in this study. The population consisted of lower secondary school students from seven provinces across Türkiye, each representing one of the country's seven geographical regions. The participants were selected among students who had previously taken part in speaking activities or lessons to ensure relevant experience with the construct being measured.

A pilot study was first conducted with 100 students using a preliminary 25-item, 5-point Likert-type scale. Items were rated from "Strongly Disagree (1)" to "Strongly Agree (5)." Feedback from students indicated that all items were clear and comprehensible, requiring no revision. For the main implementation, 453 students participated in the Exploratory Factor Analysis (EFA) phase, and an additional 350 students took part in the Confirmatory Factor Analysis (CFA) phase, yielding a total sample size of 803 participants. All participants volunteered for the study.

To ensure content validity, the draft items were reviewed by three experts in Turkish language education, two Turkish language teachers, and one quantitative research specialist. Revisions were made based on their feedback. The EFA was conducted using SPSS 27.0, while the CFA was carried out using AMOS 24.0 to test the factor structure derived from the exploratory phase. The reliability of the final version of the scale was assessed using Cronbach's Alpha internal consistency coefficient.

During data screening, normality assumptions were confirmed. Skewness and kurtosis values ranged between -1.200 and .173, falling within the acceptable limits of ± 1.5 (Tabachnick & Fidell, 2007). The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was .832, and Bartlett's Test of Sphericity was significant ($\chi^2 = 2099.521$, $df = 190$, $p < .001$), indicating that the data were suitable for factor analysis.

The EFA revealed a four-factor structure aligned with the theoretical framework of the Gradual Release of Responsibility Model:

1. Teacher Modeling,
2. Guided Practice,
3. Peer Collaboration,
4. Independent Performance.

These factors collectively explained 48.65% of the total variance, which falls within the acceptable range (40–60%) for social science research (Hair et al., 2010). Following the EFA, five items were eliminated due to low factor loadings, and the remaining 20 items formed the basis for the CFA.

Result and Discussion

The Confirmatory Factor Analysis (CFA) results confirmed the four-factor model's good fit with the data. The fit indices obtained were as follows: $\chi^2/df = 1.834$, AGFI = .900, GFI = .923, CFI = .902, IFI = .904, RMSEA = .049, and NFI = .810. These values fall within acceptable thresholds ($\chi^2/df \leq 3$, RMSEA $\leq .08$, and CFI/IFI $\geq .90$), confirming the model's construct validity.

Standardized factor loadings for all items were statistically significant ($p < .001$). The item with the highest loading in each factor was M2 for Teacher Modeling (.609), M11 for Guided Practice (.614), M15 for Peer Collaboration (.654), and M21 for Independent Performance (.728). These findings indicated that each subscale accurately captured the intended dimension of the GRRM framework.

The Cronbach's Alpha coefficients further confirmed the reliability of the instrument:

- Teacher Modeling: $\alpha = .747$
- Guided Practice: $\alpha = .713$
- Peer Collaboration: $\alpha = .710$
- Independent Performance: $\alpha = .702$
- Overall Scale Reliability: $\alpha = .836$

Values above .70 were considered reliable (Liu, 2003; Tezbaşaran, 1997), demonstrating high internal consistency. The final version of the GRRM-Based Speaking Skill Perception Scale thus was formed with 20 items across four sub-dimensions, each rated on a 5-point Likert scale. Total scores could range from 20 to 100, where higher scores indicated stronger perceptions that teachers effectively applied the stages of GRRM in speaking instruction.

The results suggested that the scale successfully operationalized the theoretical structure of the Gradual Release of Responsibility Model within the context of speaking education. Its four interrelated stages—teacher modeling, guided practice, peer collaboration, and independent performance—reflected a pedagogical continuum that transitions from teacher-centered to learner-centered instruction. The findings supported the argument that speaking skill development benefited most from structured, interactive, and scaffolded classroom activities.

Moreover, the study contributed to the literature by addressing a significant gap: although GRRM has been conceptually and practically applied in different fields, no existing tool has measured student perceptions regarding its use in speaking instruction. Prior studies relied mainly on qualitative observations (Fisher & Frey, 2003; Lin & Cheng, 2010; Maynes et al., 2010), which limited generalizability. The newly developed GRRM-Based Speaking Skill Perception Scale provided an empirical means to evaluate implementation quality quantitatively, allowing for further analysis across variables such as grade level, gender, and academic achievement.

The scale offered several pedagogical implications. It can be used by teachers to reflect on their instructional practices, by researchers to assess the effectiveness of GRRM-based approaches, and by curriculum developers to align speaking outcomes with interactive, learner-centered teaching models. Future studies may adapt this instrument for other language skills such as writing or listening, or for teacher self-assessment.

In conclusion, the GRRM-Based Speaking Skill Perception Scale is a valid and reliable measurement tool grounded in both theory and empirical evidence. It operationalizes the four essential stages of the Gradual Release of Responsibility model and provides educators with a structured approach to evaluate and enhance speaking instruction. Through its use, Turkish language education can adopt a more systematic and evidence-based approach to developing one of its most vital communicative skills—speaking.

Ekler

Ek-1. Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı Konuşma Becerisi Algısı Ölçeği

	KSAM'E DAYALI KONUŞMA BECERİSİ ALGISI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Derslerde nasıl konuşmam gerektiği bana örneklerle gösterilir.					
2	Konuşma sırasında sesimi nasıl kullanacağımı derslerde öğrenirim.					
3	Konuşmalarım için uygun başlangıç cümlelerini sınıfta öğrenirim.					
4	Konuşmalarım için uygun bitiş cümleleri derslerde bana gösterilir.					
5	Konuşma sırasında karşılaşılabileceğim zorluklarla nasıl başa çıkacağım sınıfta örneklerle gösterilir.					
6	Derslerde konuşma hazırlık sürecinde bana rehberlik edilir.					
7	Konuşmalarım sırasında gerekli destek sağlanır					
8	Derslerde konuşma yaparken bana cesaret verici öneriler sunulur.					
9	Öğretmenimle birlikte konuşmalarımı geliştirmek için uygulamalar yaparız.					
10	Derslerde konuşma sırasında hangi konuşma türlerini kullanmam gerektiği konusunda bana yol gösterilir.					
11	Konuşma hazırlık sürecinde arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.					
12	Arkadaşlarımla birlikte problem çözme etkinliklerine katılırım.					
13	Konuşmalarım öncesinde arkadaşlarımla provalar yaparak geri bildirim alırım.					
14	Grup çalışmaları sırasında öğrendiklerimi arkadaşlarıma öğretirim.					
15	Arkadaşlarımla konuşma sırasında birbirimize destek olur ve hataları düzeltiriz.					
16	Konuşmalarımı destek olmadan hazırlayabilirim.					
17	Kendi başıma konuşma planı oluşturabilirim.					
18	Bağımsız olarak konuşma etkinliklerine katılabilirim.					
19	Konuşmalarımda yeni konular seçebilirim.					
20	Konuşmalarıma tek başıma hazırlık yapabilirim.					