



## Öğrenme Desteği Programının İngilizce Öğretmen Adaylarının “Öğrenme Desteği” Becerilerine Katkısı<sup>1</sup>

### The Impact of Scaffolding Program on English Teacher Candidates’ Scaffolding Skills

**Muhsine Türker**, Millî Eğitim Bakanlığı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, [muhsine.turker@meb.gov.tr](mailto:muhsine.turker@meb.gov.tr),  
ORCID: 0000-0002-4466-2677

**Fatma Bıkmaz**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, [bikmaz@ankara.edu.tr](mailto:bikmaz@ankara.edu.tr), ORCID: 0000-0002-7156-1425

**Öz.** Bu araştırmanın amacı, Öğrenme Desteği Programının (ÖDP) İngilizce öğretmen adaylarının Öğrenme Desteği (ÖD) becerilerine katkısını değerlendirmektir. ÖD, öğrencinin yardım almadan başaramayacağı bir görevi yerine getirebilmesi için ondan daha yetkin bir kişi tarafından desteklenmesini ifade etmek için kullanılan sosyal yapılandırıcı bir yaklaşımdır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden biri olan eşzamanlı dönüşümsel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu dört İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, ÖD örnek durum formu, günlükler ve gözlem formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin betimsel istatistikleri ile artış oranı ve yüzdeleri hesaplanmış, nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulguları ÖDP’ye katılan dört öğretmen adayının programdan sonra ÖD puanlarında yükselme olduğunu, son test puanlarında en yüksek artışın tanı koyma aşamasında gerçekleştiğini, ÖD aşamalarını seçme gerekçelerini daha net açıklayabildiklerini, en çok yön tayin etme amacı taşıdıklarını ve teşvik etme yöntemini seçtiklerini göstermiştir. Öğretmen adaylarının günlüklerinde programa ilişkin olumlu görüş sundukları, programdan yararlandıklarını belirttikleri ve ÖD’yi sınıfta nasıl kullanabileceklerine ilişkin fikirler ortaya koydukları görülmüştür. Öğretmenlik uygulama derslerinde öğretmen adaylarının ÖD’nin aşamaları ve ilkeleri ile uyumlu ÖD’ler kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Öğrenme desteği, öğrenme desteği programı, İngilizce öğretme ve öğrenme, öğretmen adayları.

**Abstract.** The aim of this study was to implement Scaffolding Program (SP) and to determine its impact on English teacher candidates’ scaffolding skills. Scaffolding is a socio-constructivist strategy where a more knowledgeable person guides the learner while performing a task that the learner would never accomplish without the help. Concurrent transformative design model, one of the mixed research designs, was used in the study. The study group consisted of four English teacher candidates. The data were collected by scaffolding scenario form, journals and the observation form. For analyzing the quantitative data descriptive statistics and percentages were calculated, and the qualitative data were subjected to detailed content analysis. Findings of the research showed that four teacher candidates who participated in the SP had an increase in their scaffolding scores after the program, the highest increase in the posttest scores was found in diagnosing student need stage, they could explain reasons for choosing the scaffolding intentions and methods more clearly, their intention for scaffolding was mostly for direction maintenance and the means they proposed most were prompting. Results show that teacher candidates expressed positive opinions about the program in their journals, they stated that they benefited from the program and they presented ideas about how they could use scaffolding in their classes. It was observed that teacher candidates tried to use scaffolding in their classes, in accordance with the stages and principles of scaffolding.

**Key words:** Scaffolding, scaffolding program, English teaching and learning, teacher candidate.

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın “İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Öğrenme Desteği Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

## SUMMARY

### Introduction

Scaffolding is a socio-constructivist strategy where a more knowledgeable person guides the learner solving a problem or performing a task that she/he could never accomplish without the help (Wood, Bruner and Ross, 1976). An instructional skill that intends to support student learning must include some principles in order to call it as scaffolding. Teachers must properly plan the lessons (Hogan and Pressly, 1997), must comply with reciprocity so that they have a common understanding and ownership of the task with the student, must be contingent to meet students' needs (Wood et al., 1976), must provide support whenever the student needs, so that she/he can construct the knowledge and skill (Hogan and Pressly, 1997; Rosiek, 2003); and the support must be removed as soon as the learner is able to perform the task on his own.

Countries trying to improve the quality of their education system have taken the development of curricula as well as the professional development of teachers to the center of this process. The main reason for this is the central role of the teacher in the education system. In Hobsbaum, Peters and Sylva's (1996) observations, it is revealed that the method most frequently used by teachers is still using narrative method for instruction. With the constructivist approach, the role of the teacher has changed to identify and provide learners with the learning strategies, and to support them to feel independent in learning. This however requires a great transformation and a change in understanding (Bıkmaz, 2006). It will not be possible for the students to construct new knowledge or to acquire high-level skills by using only the narrative method. Effective teachers have a broad strategy and method repertoire (Gözütok, 2007).

Bloom argued that the basic problem of learning in the classroom is caused by fast or slow learning and that everyone can learn when appropriate learning conditions are met (Varış, 1981). In this context, the level of readiness of some students in the same class may be lower than the others. Therefore, a student or a group of student in English classes may need more support than others. The support teacher provides to the students dealing with the subject or task that they cannot accomplish alone will help them, so that they will not to be left behind compared to their peers.

Teachers are expected to apply effective teaching strategies to reach the objectives of the renewed English curricula as a foreign language and to improve students' speaking skills. Thus, students will not only learn grammar, but will also use their foreign language to interact with others. From this point of view, "scaffolding" metaphor was proposed as an instructional approach in this research. A theoretical model was established and the scaffolding used by secondary school EFL teachers' to support their students was defined in a previous study (Türker and Bıkmaz, 2018) and later on a program on scaffolding (SP) was prepared for the English teacher candidates. The aim of this study is to implement SP and to evaluate its contribution on EFL teacher candidates to develop their knowledge and skills related to scaffolding. The research is limited to the basic language skills of speaking and listening skills and the first two stages of the Scaffolding Model.

### Method

To achieve the purpose of the research, concurrent transformative design which is one of the mixed research designs, defined as combining qualitative and quantitative methods, approaches and concepts in a study or successive studies (Creswell, 2003; Patton, 2002) was used.

The study group consisted of four EFL teacher candidates who attended the Pedagogical Formation Education Certificate Program conducted by Ankara University Faculty of Educational Sciences in the 2015-2016 academic year. Data collection and evaluation tools have been designed based on the Scaffolding Model. The main data was derived from an interview form designed in a previous study which was searching for the scaffolding needs of secondary school English teachers', conducted in the 2014-2015 academic year. The interview form consisted of eight scenarios, which focused on problematic classroom situations. Teacher candidates who attended the SP had to propose methods, techniques and strategies for the problematic classroom cases given in each scenario. The scenario form was used before and after the implementation of the SP

to the teacher candidates. In order to score the answers obtained from the form an analytical rubric was prepared. To determine the reliability of the research and to ensure the internal consistency of the data obtained from the scenario form second author scored the interview forms and the inter-encoder reliability was calculated by Miles and Huberman's (1994) formula.

English teacher candidates' opinions on SP were determined by the journals written at the end of each session. The journals are structured so that the teacher candidates reflect their feelings and thoughts about the SP sessions in the context of four questions. Thus, it was tried to determine whether there was a difference in the perspectives of the teacher candidates with regard to the session, what they didn't understand in each session, their feelings about the session and whether they had an idea about how they could apply scaffolding in their own classes. Class Observation Form was used to record all verbal and non-verbal behaviors between teacher-student and student-student related to the subject or task during the practice classes. The journal and the class observation form were submitted to expert opinion together with SP and necessary arrangements were made according to the feedback.

In this research, data was obtained before and after the application of the SP to the teacher candidates and their responses for eight scenarios were scored by using a rubric, descriptive statistics were calculated for the total scores and the scores for each stage of scaffolding (diagnosing student need, intention setting and method selection). Qualitative data obtained from pre-test and post-test, journals and class observations were subjected to content analysis on the basis of Scaffolding Model. In order to ensure reliability in the study, the verification method proposed by Lincoln and Guba (1985) was used. For this purpose, reliability was proven by the external authoring technique.

## Results

Findings reveal that all teacher candidates who participated the SP showed an increase in their scaffolding scores after the program. While the pre-test mean score of the teacher candidates was  $\bar{X}=50.75$ , the post-test increased to  $\bar{X}=64.00$ . The results showed a total increase of 13.25 points. The highest increase in the posttest scores was found in diagnosing student need stage and the lowest increase evolved in mean selection stage. Findings of the journals indicate that teacher candidates' views on the SP was in general positive, the overall objective of the program and the achievements of the sessions supported their development of knowledge and skills related to scaffolding. Findings of the class observation records revealed that teacher candidates tried to apply the knowledge and skills on scaffolding in their classes in accordance with the stages and principles of scaffolding.

## Discussion and Conclusion

The results showed that there was an increase in the post-test scores of the teacher candidates who participated in the SP. Results indicate that the highest increase was in the diagnosis stage scores and the lowest in the method selection stage score. The aim of the SP is to develop teacher candidates' knowledge and skills related to choosing a method that is appropriate for the intention to be determined and the diagnosis made on the learning problem of a student rather than teaching English teaching methods. Therefore, the program implementation and evaluation process was carried out in regard of the connection among these stages. The results showed that the teacher candidates who participated the SP improved their knowledge and skills related to scaffolding, they presented positive opinions about the program and they tried to use scaffolding in their classes.

## GİRİŞ

Alanyazında ilk olarak Wood, Bruner ve Ross (1976) tarafından kullanılan "iskele/iskele kurma" (scaffolding) benzetmesi, çocuğun, öğrencinin veya deneyimsiz bir kişinin, bir konu veya göreve

ilişkin yardım almadan asla başaramayacağı problemi çözmesini veya görevi yerine getirmesini, başka bir deyişle hedefe ulaşmasını desteklemeyi ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu (2011) sözlüğünde, “iskele”, bir iş yaparken ulaşılmada güçlük çekilen bir yere ulaşmak için kat kat kurulan ve üstüne çıkılarak hedeflenen noktaya ulaşmayı sağlayan bir aracı veya birbiri ile birleştirilen şeylerin bütünü şeklinde tanımlanmıştır. “İskele” bir araç olmanın yanı sıra amaca uygun bir şekilde bir araya getirilmesiyle, amaca hizmet etmesi beklenen bir destek aracı, yöntemi ya da yöntemler bütünüdür. Bu nedenle bu araştırmada ‘iskele’ veya ‘iskele kurma’ benzetmesi yerine destek sağlama aracını ve hedefe ulaşmayı sağlayan yöntemleri belirlemeye işaret eden “öğrenme desteği (ÖD)” kavramı kullanılmıştır.

Yetmişli yılların ortalarından itibaren özellikle Cazden (1979) ile birlikte okul öğrenmeleri için kullanılmaya başlanan (Pol, 2012) ÖD’yi, Bruner (1983), öğrenenin konuya girmesini kolaylaştırmak ve başarılı olmasını sağlamak amacıyla durumu ortaya koyma ve öğrenci bu durumla başa çıkabilecek beceriyi kazandıkça rolü öğrenene teslim ederek yardımı kaldırma süreci olarak ifade etmiştir. Collins, Brown ve Newman (1989) ÖD’yi, öğretmen ve öğrenenin işbirliği içinde yaptıkları bir tür problem çözme çabası olarak görürken, beklenen veya niyet edilen şeyin, öğrenciye yüklenen görevi mümkün olduğunca kendi başına ve en kısa zamanda yapabilir hale gelmesini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Pawan’a (2008) göre ise ÖD, öğretmenin genel alan bilgisi ile bir şeyin nasıl öğretileceğinin öğretilmesini kapsayan meslek bilgisinin temel bileşenidir.

ÖD kavramı farklı eğitimciler tarafından farklı bağlamlarda kullanılmıştır. Palincsar ve Brown’un (1984) önerdiği *Karşılıklı Öğretim*, Collins ve diğ.’nin, (1989) önerdiği *Bilişsel Çıracılık*, Tharp ve Gallimore’un (1988) önerdiği *Destekli Öğretim* ile Rogoff’un (1995) önerdiği *Çıracılık Modeli* bunlardan bazılarıdır. Aslında bu kavramların tümü sosyal etkileşim sonucu öğrenmeyi teşvik eden ve öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını değerlendiren bir tür rehberlik ya da koçluk olarak görülmektedir.

Wood ve diğ., (1976), çocukların öğrenebilmeleri için yetişkin ile etkileşimin önemli olduğunu, destek türlerinin yaş gruplarına göre değiştiğini, sadece sosyal bağlam göz önünde bulundurulduğunda öğrenmede model alma ve taklitten ileri geçilemeyeceğini, oysa öğrenmede, yetişkin-çocuk etkileşiminin daha fazlasını içerdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ÖD’nin, bireye göre şekillenmeyi ifade eden *durumsallık* (contingency), etkili öğretim sonucu zaman içerisinde desteğin azaltılmasını ifade eden *kaybolma* (fading) ve *sorumluluğun öğrenene aktarılması* (transfer of responsibility) olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu da ortaya koymuşlardır.

Langer ve Applebee (1986), öğrencilerin kavramalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin başvurdukları ÖD’lerin taşıması gereken beş özelliği; *planlılık/kasıtlık* (intentionality), *uygunluk* (appropriateness), *yapı* (structure), *işbirliği* (collaboration) ve *içselleştirme* (internalization) olarak sıralamışlardır.

Öğretmenin ÖD’ye başvurma amacı, gerektiği anda öğrencileri bilişsel (cognitive), duyuşsal (emotional) ve yürütücü bilişe (metacognitive) dönük olarak destekleyerek onların bilgi ve beceriyi yapılandırmalarına yardımcı olmaktır. İkincil hedef ise onların uzun dönemde bağımsız öğrenen bireyler olmaları için temel oluşturmaktır (Holton ve Clark, 2006). ÖD, öğrencilerin bir görev ile uğraşırken sadece öğrenme becerisi ve bilgisine değil, aynı zamanda öğrenme motivasyonu ve güvenine etki ederek duyuşsal yönden de gelişmelerini sağlamaktadır (Dennen, 2004).

Vygotsky (1978), bir çocuğun rehberlikle yapabileceği bir görevi daha sonra yalnız başına yapabileceğini savunmuş, “yardım ile başarıma düzeyi”nin kişinin yakın gelecekte başaracakları olduğunu belirtmiştir. *Yakınsak gelişim alanı* (YGA) olarak adlandırdığı bu kavramı, “bir kişinin yardım almadan ve yardım alarak yapabilecekleri arasındaki mesafe” olarak tanımlamıştır (Vygotsky, 1978, s.86). Bu mesafe içerisinde öğrenene destek sağlanmadığında kişi bir üst basamağa geçemez. ÖD öğretmenin, öğrencileri kendi YGA’ları içinde hafifçe iterek yeni öğrenilmekte olan bir şeyi bağımsız bir şekilde uygulayıncaya kadar desteklemeyi ifade eder. *Daha yetkin diğer* (DYD) kişi, çocuğun var olan bilgi ve becerileri ile yeni görevin gereklilikleri arasında bir köprü kurar. Örneğin, tek başına bloklarla bir iskele kurmaya başlayan çocuk bir süre sonra bu amaçtan uzaklaşabilir. Oysa, DYD kişi çocuğa ara ara amacı hatırlatarak onun amaçtan

uzaklaşmasının önüne geçebilir ve amaca uygun eylemlerini destekleyebilir (Ahioglu, 2007; Rogoff, 1995; Wood ve diğ., 1976).

Bir öğretmenin, daha geniş anlamda DYD kişinin öğretim uygulamalarının ÖD içerip içermediğini anlamak için onun davranışlarının bazı özellikleri içerip içermediğine bakmak gerekir. ÖD'ye başvurulduğuna, dersin iyi planlanmış olması, öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklılık ilkesine uyulması, ÖD'nin öğrenci ihtiyacına dönük olması ve durumsallık ilkesine uyulması ile öğrencinin bilgiyi yapılandırması için gerektiği anda yardım sağlayarak süreklilik ilkesine uyulması, öğrenci görevi yapabilir duruma geldiğinde ise desteğin kaldırılabilir olması gerekmektedir (Hogan ve Pressly, 1997; Pol, 2012; Wood ve diğ., 1997).

ÖD'ye ilişkin araştırmalar, ÖD'nin öğrencinin öğrenmesine ve öğrendiklerini yeni bağlamlarda kullanmasına etkisinin olduğunu göstermiştir (Hogan ve Pressly, 1997; Holton ve Clark, 2006; Pawan, 2008; Rogoff, 1995). Ayrıca ÖD'nin çeşitli aşamaları olduğu, başlangıçta öğrenciye çok yoğun bir destek sağlanması gerekirken bunun aşama aşama azaltılarak sonunda öğrenen bağımsız bir şekilde yapabilir hale geldiğinde desteğin tamamen kaldırılması gerektiğini ortaya koymuşlardır (Anghileri, 2006; Langer ve Applebee, 1986; Palincsar ve Brown, 1984; Wertsch ve diğ., 1980; Wood ve diğ., 1976). ÖD'nin genel amacını, aşamalarını, basamaklarını ve kullanılan amaç ve yöntemlerini bir araya getiren bir ÖD Modeli oluşturulmuştur (Türker ve Bıkmaz, 2018). Bu model, öğrenci ihtiyacını belirleme (tanı koyma), odak dersler ve desteğin adım adım kaldırılması (amaç belirleme ve yöntem seçme) ile sorumluluğun öğrenciye aktarılması aşamalarından oluşmaktadır (bkz. Tablo 1).

**Tablo 1.** Araştırma kapsamında geliştirilen ÖD modeli

ÖD'nin Amacı	I. Aşama	II. Aşama						III. Aşama				
		ODAK DERSLER VE DESTEĞİN ADIM ADIM KALDIRILMASI										
		Amaç Belirleme			Yöntem Seçme							
Bilişsel Duyuşsal Yürütücü Biliş Dönük	ÖĞRENCİ İHTİYACINI BELİRLEME	1. Bilişsel yapılandırma	2. Serbestlik derecesini	3. Yön tayin etme	4. Kaygı seviyesini azaltma	1. Model sunma	2. Teşvik etme	3. Sorgulama	4. Dönüt verme	5. İpucu verme	6. Açıklama yapma	SORUMLULUĞUN ÖĞRENCİYE AKTARILMASI
	Tanı Koyma											

Modelin ilk aşamasında öğrenci ihtiyacına dönük tanı koyan öğretmen, bir taraftan ÖD genel amacını belirlerken, diğer taraftan göreve ilişkin sorumluluğun ne kadarını öğrenciye yükleyeceğine karar verir. Odak dersler ve desteğin adım adım kaldırılması ÖD'nin ikinci aşamasını oluşturur ve bu aşama öğrencinin ihtiyaç duyduğu ÖD'yi kullanma amacını belirleme ve bu amaç doğrultusunda ÖD yöntemini seçme (müdahale) basamaklarından oluşmaktadır. ÖD için dört tür amaç tanımlanmıştır. Bilişsel yapılandırma, konuya veya göreve ilişkin bilgiyi belleğe depolama ve buradan alma, bilişsel stratejilere rehberlik eden yürütücü biliş süreçlerini içeren düşünme süreçleri ile yeni bilgiyi var olan bilgiyle ilişkilendirmeye yardımcı olur. Serbestlik derecesini azaltma, görevin öğrencinin anlama seviyesine göre sadeleştirilmesi, böylece probleme adım adım ilerlemesini sağlamayı amaçlar. Yön tayin etme öğrencinin hedefe odaklanmış kalmasını sağlamayı amaçlar (Wood ve diğ., 1976). Kaygı seviyesini azaltma ise öğrenciye kaygısını kontrol etmesine yardımcı olarak onun göreve ilişkin risk almasına olanak sağlamaktır.

İkinci basamak müdahale aşamasını ifade eden yöntem seçimidir. Bu kapsamda altı yöntem tanımlanmıştır (Fisher ve Frey, 2010; Pol, 2012; Tharpe ve Gallimore, 1988). Bunlar; bir görevi tamamlamak için öğrencinin nasıl hissetmesi, düşünmesi veya davranması gerektiğine dair sözlü veya görsel *modelleme*; öğrencileri, göreve ilişkin süreçleri tamamlamaları konusunda *teşvik etme*;

bir şeyi açıklığa kavuşturmak, bilgi, fikir veya detay almak veya hayal gücünü harekete geçirmek için öğrencinin mevcut durumunu *sorgulama*; öğrencinin kendi kavramasını kontrol etmesine yardımcı olmak ve düzeltmesine izin vermek için *dönüt verme*; öğrencinin dikkatini bilgi kaynağına yönlendirmek için *ipucu verme* ve öğrenciye görevi tamamlayabilmesi amacıyla olgusal bilgi sağlamak için *açıklama yapmadır*.

Modelin son aşaması ise, göreve ilişkin sorumluluğun öğrenciye verilmesidir. Desteğin kaybolması ÖD'nin gücünü ve sıklığını aşamalı olarak azaltmayı gerektirir (Tharpe ve Gallimore, 1988). Vygotsky'e (1978) göre kaybolma, öğrencinin görevi içselleştirmesi ile tamamlanır. Kaybolma bir anda meydana gelmez, öğretmenin başvurduğu ÖD yöntemleri yoluyla kanıt elde ettiği ikinci ve üçüncü aşama arasında kademeli olarak gerçekleşir.

Pek çok ülke eğitim sistemini geliştirirken uygulanan öğretim programlarının geliştirilmesi ile birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de bu sürecin merkezine almaktadır. Bunun temel nedeni öğretmenin eğitim sisteminde üstlendiği merkezi roldür. Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğretmenin rolü, öğrencinin öğrenme stratejisini belirleme, öğrenme stratejilerini gösterme ve öğrenmesinde kendini bağımsız hissetmesine yardımcı olmak için destek sağlama yönünde değişmiştir (Bıkmaz, 2006; Collins ve diğ., 1989). Araştırmalar, öğretmenlerin öğretim sürecini az sayıda yöntemle sınırlandırdığını ve gelenekselleşmiş yöntemlerin dışına çok fazla çıkmadıklarını göstermektedir (Gözütok, 2007). Hobsbaum, Peters ve Sylva (1996) gözlemlerinde, öğretmenlerin daha çok kullandıkları yöntemin anlatım olduğunu ortaya koymuşlardır. Oysa sadece anlatım yöntemi kullanılarak öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırması veya üst düzey becerileri kazanması olanaklı değildir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmene ve öğrenciye yüklediği yeni rolleri bilmek kadar bu rollerin öğrenme ortamlarına nasıl yansıtılacağını da bilmek önemli bir konudur (Bıkmaz, 2006). Çünkü bu, bir anlayış değişikliğini gerekli kılan bir dizi dönüşümü gerektirmektedir.

Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde kullanılan en önemli araç "dil" dir. Vygotsky (1978) ve Wertch (1979) gibi sosyal yapılandırmacı kuramcılar, dili, öğrenme için temel araç olarak değerlendirmektedirler. Vygotsky'e (1978) göre çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin ve tutumların kaynağı çoğunlukla çocuk ve yetişkin arasında paylaşılan sosyal süreçlerdir. Bu süreçler daha sonra çocuk tarafından içselleştirilerek bireysel psikolojik süreçlere dönüşür. Bunun en iyi örneği "dil" edinimidir (Senemoğlu, 2012). Anlamayı öğretmede dil, vazgeçilmez bir araçtır ve dilbilimsel ilkeler, doğrudan öğretim uygulamalarını etkilemektedir (Senemoğlu, 2012). Öğrenme sosyal etkileşim sonucu gerçekleştiğinden, dil, iletişim ve öğrenmeye rehberlik etmek için en önemli araç olarak görülmelidir.

Küreselleşen dünyada iletişim kurabilmek için anadilin yanı sıra yabancı dil öğretimi de önem kazanmış ve okul programlarına yabancı dil dersleri dahil edilmiştir. Yabancı dil öğretimi çok hızlı gelişen bir alan olup, okullarda nitelikli yabancı dil öğretimi, öğretmenlerin mesleki açıdan sürekli desteklenmesini gerekli kılmaktadır (Bailey, Curtis ve Nunan, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yenilenen ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının iletişimsel yaklaşımla hazırlandığı belirtilmiştir (MEB, 2007, 2008). İletişimsel yaklaşımda dilin birincil görevi etkileşimdir. Krashen ve Terrel (1983), yabancı dil öğretme ve öğrenmede başarılı olunabilmesi için anadil edinim sürecinin takip edilmesi gerektiğini ifade etmiş, dilin temel işlevinin iletişim kurmak olduğunu ve dilbilgisi kurallarından çok, anlama öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bloom, sınıflarda öğrenme konusunda yaşanan temel sorunun, hızlı veya yavaş öğrenmeden kaynaklandığını ve uygun öğrenme koşulları sağlandığında herkesin öğrenebileceğini ileri sürmüştür (Varış, 1981). Bu bağlamda İngilizce derslerinde de aynı sınıftaki öğrencilerin bir kısmının hazır bulunuşluk düzeyi diğer öğrencilere göre daha geride olabilmektedir. Bu nedenle de İngilizce sınıflarında bir grup öğrenci diğerlerine göre daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Öğrenciler konu ya da görev ile uğraşırken sınıftaki diğer öğrencilere göre geride kalmamaları için öğretmenin vereceği destek oldukça önemlidir.

Ayrıca, yenilenen yabancı dil öğretim programının hedeflerine ulaşmak ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerine başvurmaları beklenmektedir. Böylece, öğrenciler sadece dilbilgisini öğrenmeyecek, aynı zamanda öğrendiği bu

bilgileri çeşitli bağlamlarda başkalarıyla etkileşime girmek için de kullanabilecektir. Bu görüşten hareketle bu araştırmada “iskele” benzetmesi bir öğretim yaklaşımı olarak önerilmiştir.

ÖD'nin bir program aracılığıyla İngilizce öğretmenlerine hizmet içinde veya hizmet öncesinde kazandırılmasının, öğrencilerin yabancı dilde bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı, nihayetinde yabancı dil olarak İngilizce öğretim programlarında yer alan hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu amaçla, araştırma kapsamında İngilizce öğretmen adayları için bir ÖD Programı hazırlanmış, uygulanan programın öğretmen adaylarının ÖD'ye ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, İngilizce temel dil becerilerinden konuşma ve dinleme becerileri ile ÖD modelinin ilk iki aşaması olan “öğrenci ihtiyacını belirleme” ve “odak dersler ve desteğin adım adım kaldırılması” aşamaları ile sınırlandırılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada, bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesi olarak tanımlanan (Creswell, 2003; Patton, 2002) karma araştırma desenlerinden biri olan eşzamanlı dönüşümsel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın farklı basamaklarında elde edilen nitel veriler önce sayısal puanlara dönüştürülerek nicel analizleri yapılmış, nitel analizlerin tamamlanmasından sonra ise birleştirme, yorumlama aşamasında gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından yürütülen Pedagogik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan dört İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının seçiminde, kişilere ulaşmanın kolaylığı ve ekonomiklik ile yürütülen çalışmalara katılmada istekli olmaları gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Öğretmen adaylarından üçü kadın, biri erkektir. Öğretmen adayları 22-24 yaş aralığındadır. K1 ve K2 vakıf üniversitesi, K3 ve K4 devlet üniversitesi son sınıf öğrencileridir. K1 İngiliz Dili ve Edebiyatı, K2 Mütercim-Tercümanlık ve K3 ile K4 Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ana bilim dallarında öğrenim görmektedirler. Öğrenim gördükleri bu bölümlere yerleşme puanları K1 ve K2'nin 469-535 aralığında, K3 ve K4'ün 449-503 puan aralığındadır.

### Veri Toplama Araçları

ÖDP'nin İngilizce öğretmen adaylarının ÖD becerilerine katkısını belirlemek amacıyla program uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra ÖD Örnek Durum Formu kullanılmıştır. İngilizce temel dil becerilerinden konuşma ve dinleme alanlarında yaşanan öğrenme problemlerinden oluşturulan örnek durum formunun kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmış, alınan görüşler doğrultusunda taslak forma son şekli verilmiştir. Hazırlanan taslak formun anlaşılabilirliği, önerilen stratejilerin örnek durumların hazırlanmasında dikkate alınan ÖD'ler ile uyumu ve uygulama süresine ilişkin bilgi sağlamak amacıyla, sekiz ortaöğretim İngilizce öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonuçları, Eğitimde Program Geliştirme alanı uzmanı ile birlikte yeniden değerlendirilmiş ve son şekli verilen ÖD Örnek Durum Formu ilk olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılında on dört İngilizce öğretmenine uygulanmıştır (Türker ve Bıkmaz, 2018). ÖD Örnek Durum Formundan elde edilen yanıtları puanlamak amacıyla analitik türde bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Puanlama anahtarının kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek ve ÖD Görüşme Formu'ndan elde edilen verilerin iç tutarlılığını sağlamak için araştırmacının yanı sıra, Eğitimde Program Geliştirme alanında ve ÖD konusunda uzman bir öğretim üyesi rastgele seçilen formları hazırlanan dereceli puanlama anahtarını kullanarak puanlamış ve daha sonra iki kodlayıcının verdiği puanlar karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. İki kodlayıcı arasında otuz iki puanlamadan ikisinde görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koydukları Uzlaşma

Yüzdesi=Görüş Birliği / [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] X 100 formülü kullanılarak hesaplanmış ve uzlaşma yüzdesi %93 bulunmuştur.

ÖDP'ye katılan İngilizce öğretmen adaylarının program ile ilgili görüşleri her oturumun sonunda yazıldıkları günlükler ile belirlenmiştir. Günlükler, öğretmen adaylarının dört soru bağlamında ÖDP oturumları hakkında duygu ve düşüncelerini yansıtmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Böylece günlük yazısının ait olduğu oturum ile öğretmen adaylarının bakış açılarında bir farklılık oluşup oluşmadığı, oturumda neyi anlamadıkları, oturumda öğrendiklerine ilişkin duyguları ve oturumda öğrendiklerini kendi sınıflarında nasıl uygulayabileceklerine ilişkin düşüncelerinin oluşup oluşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ders Gözlem Formunda, ders süresince konu veya göreve ilişkin öğretmen adayının sınıf içinde başlattığı sözel ve sözel olmayan tüm davranışları veri kaybına sebep olmadan kaydedilebilmek için *diyalog kaydı* sütunu ile ÖD Modeli temel alınarak kodlamaların yapılabilmesi için *kodlama* sütununa yer verilmiştir. Hazırlanan Günlük soruları ve Ders Gözlem Formu ÖDP ile birlikte uzman görüşüne sunulmuş, alınan geribildirimlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### Veri Toplama Süreci

ÖDP, 2015-2016 akademik yılda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yabancı dil grubuna devam eden ve programa katılmayı kabul eden adaylara uygulanmıştır. Tablo 2'de ÖDP'nin uygulama süreci özetlenmiştir.

**Tablo 2.** ÖDP'nin uygulama süreci

Tarih	İşlemler	Süre (Ders saati)
29 Şubat 2016	Programı yürütecek olan araştırmacı ile öğretmen adaylarının tanışması ve beklentilerin paylaşılması	1 saati
02 Mart 2016	Görüşme (Ön test)	1 saati
09 Mart 2016	<b>ÖDP I. Oturum:</b> ÖD kavramı, sosyal yapılandırmacı kuram ve ÖD, ÖD'nin bir öğretim stratejisi olarak eğitim sürecinde kullanılması, yakınsak gelişim alanı (YGA), daha yetkin diğer (DYD) kişi ile ÖD'nin aşamaları	3 saat
14 Mart 2016	<b>ÖDP II. Oturum:</b> ÖD'nin bilişsel destek sağlama, yürütücü bilişsel destek sağlama ile duyuşsal destek sağlama genel amacı	3 saat
16 Mart 2016	<b>ÖDP III. Oturum:</b> ÖD'nin; karşılıklılık, iyi planlama, öğrenci ihtiyacına dönük olma, süreklilik ile içselleştirme ve desteğin kaldırılması ilkeleri	3 saat
23 Mart 2016	<b>ÖDP IV. Oturum:</b> Öğrencinin bireysel ihtiyacını belirleme ( <i>tanı koyma</i> ) ile ÖD sağlama amacını belirleme ( <i>bilişsel yapılandırma, serbestlik derecesini azaltma, yön tayin etme ve kaygı seviyesini azaltma</i> )	4 saat
25 Mart 2016	<b>ÖDP V. Oturum:</b> ÖD yöntemini seçme ( <i>model sunma, teşvik etme, sorgulama, dönüt verme, ipucu verme ve açıklama yapma</i> )	4 saat
28 Mart 2016	Görüşme (Son test)	1 saat
	<b>Toplam</b>	<b>20 saat</b>
25 Nisan-23 Mayıs 2016	<i>Ders Gözlemleri:</i> Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinde ÖD'yi öğretim sürecine yansıtıp yansıtmadıklarını belirlemek amacıyla dersi planlama, yürütme ve ders sürelerine müdahale edilmeden, yürüttükleri uygulama derslerinde sözel ve sözel olmayan tüm davranışların yazılı olarak kaydedilmesi	İlk üç uygulamaya derslerinden sonraki 3'er saat
23-27 Mayıs 2016	"Scaffolding" WhatsApp Grubunda Değerlendirme	

### Verilerin Analizi

Araştırmada ÖD Örnek Durum Formu ile öntest ve sontestte toplanan ve dereceli puanlama anahtarı ile puanlanan verilerin analizleri toplam puanlar üzerinden ve ÖD Modeli'nin aşamalarına göre yapılmış, betimsel istatistikleri hesaplanmış, yüzde ve artış oranları



kullanılarak analiz edilmiştir. Günlük ve gözlemlerden elde edilen veriler ise ÖD Modeli temel alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği teyit incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu amaçla araştırmannın ikinci yazarı tarafından verilerin analizi, yorumlarının incelenmesi ve bulguların doğru bir şekilde verilip verilmediğinin değerlendirilmesini kapsayan dışsal denetim tekniği ile güvenilirlik kanıtlanmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, ÖDP'nin İngilizce öğretmen adaylarının ÖD'ye ilişkin becerilerini geliştirmeye katkısını belirlemek için program uygulama sürecinde ve program tamamlandıktan sonra toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular verilmiştir.

### ÖDP'nin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

ÖDP uygulanmadan önce ve sonra elde edilen verilere ilişkin bulgular önce bütün olarak, ardından ÖD'nin tanı koyma, amaç belirleme ve yöntem seçme aşamaları için ayrı ayrı verilmiştir. Tablo 3'te ÖDP'nin uygulandığı öğretmen adaylarının (K1-K4) ön test ve son testten aldıkları toplam puanlar, puanlara ilişkin artış miktarı ve oranları verilmiştir.

**Tablo 3.** İngilizce öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları ile artış miktarı ve oranları

Öğretmen Adayı	Ön Test Puanı	Son Test Puanı	Alınabilecek En Yüksek Puan	Artış Miktarı	Artış Oranı (%)
<b>K1</b>	43	61	76	18	% 23.00
Tanı Koyma	10	17	24	3	
Amaç Belirleme	18	26	32	8	
Yöntem Seçme	15	18	20	3	
<b>K2</b>	56	76	76	20	% 26.00
Tanı Koyma	17	24	24	7	
Amaç Belirleme	23	32	32	9	
Yöntem Seçme	16	20	20	4	
<b>K3</b>	44	54	76	10	% 13.00
Tanı Koyma	11	14	24	3	
Amaç Belirleme	17	21	32	4	
Yöntem Seçme	16	19	20	3	
<b>K4</b>	60	65	76	5	% 7.00
Tanı Koyma	17	19	24	2	
Amaç Belirleme	26	27	32	1	
Yöntem Seçme	17	19	20	2	
$\bar{X}$	50.75	64.00		13.25	%17.40

Tablo 3'te dört öğretmen adayının ön test puan ortalaması  $\bar{X}=50.75$  iken, son test puan ortalamasının  $\bar{X}=64.00$ 'e yükseldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının son test puanlarında ön testte göre 13.25'lik bir puan artış olduğu, bunun oransal olarak %17.43'e karşılık geldiği görülmüştür. Çizelge 4'de öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarına ait betimsel istatistikler verilmiştir. Buna göre, ön testte alınan en düşük puan 43.00, en yüksek puan ise 60.00'dır. Son testte en düşük puan 54.00, en yüksek puan 76.00 dır. Standart sapma, ön testte 8.54, son testte 9.20 olarak bulunmuştur. Standart sapmanın her iki testte de büyük olmadığı, puanların benzer özellik gösterdiği ve puan dağılımlarının dar alana yayıldığı söylenebilir. Standart sapmanın son testte bir miktar fazla olması öğretmen adaylarının programdan yararlanmalarında bir miktar farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarına ait betimsel istatistikler

	n	$\bar{X}$	Medyan	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	ss
Ön Test	4	50.75	50.00	43.00	60.00	8.54
Son Test	4	64.00	63.00	54.00	76.00	9.20

Öğretmen adaylarının ön test ve son testte aldıkları puanlara ait değişim Şekil 2'de verilmiştir. Grafikler öğretmen adaylarının her birinin son test puanlarının ön test puanlarına göre bir miktar arttığını göstermektedir.

K1	ÖD Örnek Durum Formunda Yer Alan Örnek Durumlar								Toplam Puanlar
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Son Test	12	4	5	6	8	10	8	8	61
Ön Test	7	2	3	6	8	7	4	6	43
Artış Miktarı	5	2	-	-	3	4	2	2	18

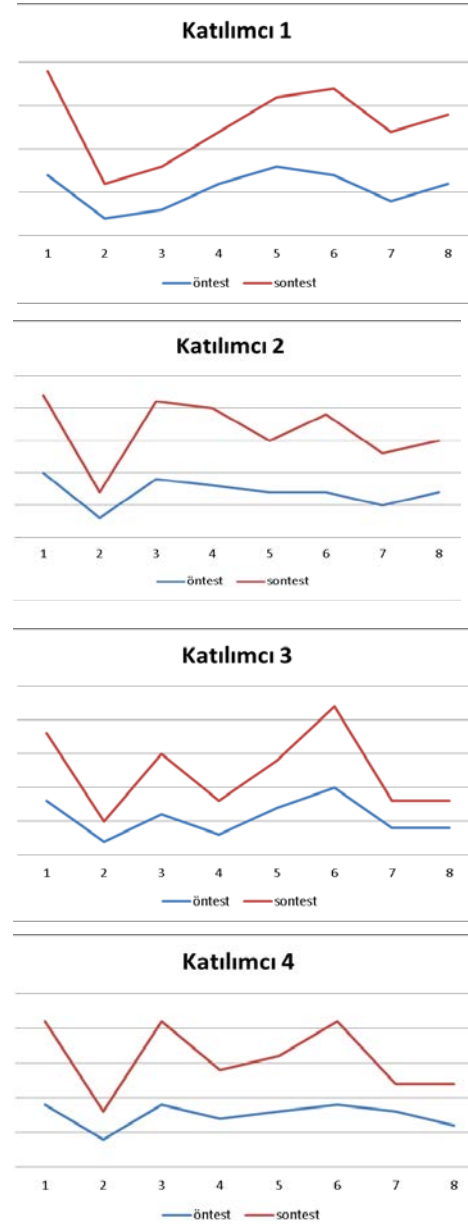
K2	ÖD Örnek Durum Formunda Yer Alan Örnek Durumlar								Toplam Puanlar
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Son Test	12	4	12	12	8	12	8	8	76
Ön Test	10	3	9	8	7	7	5	7	56
Artış Miktarı	2	1	3	4	1	5	3	1	0

K3	ÖD Örnek Durum Formunda Yer Alan Örnek Durumlar								Toplam Puanlar
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Son Test	10	3	9	5	7	12	4	4	5
Ön Test	8	2	6	3	7	10	4	4	44
Artış Miktarı	2	1	3	2	-	2	-	-	10

K4	ÖD Örnek Durum Formunda Yer Alan Örnek Durumlar								Toplam Puanlar
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Son Test	12	4	12	7	8	12	4	6	65
Ön Test	9	4	9	7	8	9	8	6	60
Artış Miktarı	3	-	3	-	-	3	-4	-	5



**ŞEKİL 1.** İngilizce öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları, artış miktarı ve puanlarındaki değişim

Şekil 1 incelendiğinde; K1'in program sonunda 18 puanlık bir artış ile puanında %23 oranında yükselme sağladığı, K2'nin son testte ÖD Örnek Durum Formu'ndan alınabilecek en

yüksek puanı alarak puanında %26 oranında bir yükselme sağladığı, K3'ün son testte toplam 10 puanlık artış ile %13 oranında yükselme sağladığı ve K4'ün tüm görüşme formundan toplamda 5 puan artış ile %7 oranında bir yükselme sağladığı görülmektedir.

**Tablo 5. ÖD örnek durum formunda temel alınan ÖD'ler, ön test ve son testte alınan ortalama puanlar ve ÖD'lerin önerilme sıklığı**

Örnek Durumda Verilen Problem	Örnek Durumların Temel Aldığı ÖD'ler	Alınabilecek Puanlar	Alınan Ortalama Puanlar		Artış Oranı	İngilizce Öğretmen Adaylarının Önerdikleri ÖD'ler	
			Ön Test	Son Test		Ön Test (f)	Son Test (f)
1. Bir öğrencinin konuşma sorunu	<i>Tanı Koyma</i> <i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme Kaygı Sev. Azaltma <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme Sorgulama İpucu Verme	12	8.50	11.50	%25	<i>Tanı Koyma (1)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Kaygı Sev. Azaltma (2) <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme (1) Sorgulama (2) İpucu Verme (1)	<i>Tanı Koyma (4)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme (3) Kaygı Sev. Azaltma (4) <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme (3) Sorgulama (1) İpucu Verme (2)
2. Sınıfta konuşmak istemeyen öğrenci	<i>Amaç Belirleme</i> Bilişsel Yapılandırma Yön Tayin Etme Kaygı Sev. Azaltma	4	2.75	3.75	%25	<i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme (4) Kaygı Sev. Azaltma (1)	<i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme (3) Kaygı Sev. Azaltma (3)
3. Dinleyici durumundaki öğrencilerin ilgilerinin dağılması	<i>Tanı Koyma</i> <i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme Kaygı Sev. Azaltma <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme İpucu Verme	12	6.75	9.50	%23	<i>Tanı Koyma (1)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme (1) <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme (1) İpucu Verme (1) Açıklama Yapma (1)	<i>Tanı Koyma (1)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme (4) Kaygı Sev. Azaltma (2) <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme (1) İpucu Verme (1) Dönüt verme (2)
4. Öğrencilerin telaffuz/ses problemleri	<i>Tanı Koyma</i> <i>Amaç Belirleme</i> Bilişsel Yapılandırma Serbestlik Der. Azalt. <i>Yöntem Seçme</i> Model Sunma Teşvik Etme	12	6.00	7.50	%12.50	<i>Yöntem Seçme</i> Model Sunma (2) Teşvik Etme (3)	<i>Tanı Koyma (1)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Bilişsel Yapılandırma(2) <i>Yöntem Seçme</i> Model Sunma (4) Teşvik Etme (2)
5. Kelimelerin öğrenciler tarafından kalıcı olarak öğrenilememesi	<i>Amaç Belirleme</i> Bilişsel Yapılandırma Yön Tayin Etme <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme İpucu Verme Sorgulama	8	7.50	7.75	% 3.12	<i>Amaç Belirleme</i> Bilişsel Yapılandırma (3) Yön Tayin Etme (1) <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme (3)	<i>Amaç Belirleme</i> Bilişsel Yapılandırma(2) Yön Tayin Etme (1) <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme (4) İpucu Verme (1)
6. Tüm derse katılan ancak konuşma etkinliğine katılmak istemeyen öğrenci	<i>Tanı Koyma</i> <i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme Kaygı Sev. Azaltma <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme Sorgulama Açıklama Yapma	12	8.25	11.50	%27	<i>Tanı Koyma (2)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Kaygı Sev. Azaltma (2) <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme (2) Sorgulama (2)	<i>Tanı Koyma (4)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme (1) Kaygı Sev. Azaltma (3) <i>Yöntem Seçme</i> Teşvik Etme (2) Sorgulama (3)
7. Etkinlikte diğerlerine göre daha hızlı ilerleyen/geride kalan öğrencilerin derse katılımı	<i>Tanı Koyma</i> <i>Amaç Belirleme</i> Bilişsel Yapılandırma Serbestlik Der. Azalt. Yön Tayin Etme	8	5.25	6.00	%9.38	<i>Tanı Koyma (1)</i> <i>Amaç Belirleme</i> ; Yön Tayin Etme (4) Kaygı Sev. Azaltma (1)	<i>Tanı Koyma (2)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Yön Tayin Etme (3)
8. Dinleme etkinliğini yapamayan öğrencilerin derse katılımı	<i>Tanı Koyma</i> <i>Amaç Belirleme</i> Bilişsel Yapılandırma Serbestlik Der. Azalt. Yön Tayin Etme Kaygı Sev. Azaltma	8	5.75	6.50	%9.38	<i>Tanı Koyma (2)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Bilişsel Yapılandırma (1) Serbestlik Der. Azalt. (3) Yön Tayin Etme (2)	<i>Tanı Koyma (2)</i> <i>Amaç Belirleme</i> Serbestlik Der. Azalt.(2) Yön Tayin Etme (4)
		76	50.75	64.00	%17.43	<i>Tanı Koyma (8)</i> <i>Amaç Belirleme (29)</i> <i>Yöntem Seçme (21)</i>	<i>Tanı Koyma (14)</i> <i>Amaç Belirleme (38)</i> <i>Yöntem Seçme (32)</i>

ÖD Örnek Durum Formu'nda ele alınan problemler, örnek durumların hazırlanmasında temel alınan ÖD'ler ile öğretmen adaylarının ön test ve son testte verdikleri yanıtların dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanması sonucu ortaya çıkan ön test ve son test puanları ile belirlenen ÖD'lerin ÖD Modeli üzerinde kodlanması sonucu ortaya çıkan frekans dağılımları Çizelge 5'te sunulmuştur. Buna göre ortalama en yüksek puan artışı öğrencilerin konuşma problemine odaklanan altıncı örnek durum ile birinci ve ikinci örnek durumda gerçekleşmiştir. Bulgular, en düşük puan artışının, kelimelerin öğrenciler tarafından kalıcı olarak öğrenilmemesi sorununa odaklanan beşinci örnek durumda gerçekleştiğini göstermektedir. ÖD'nin amaç belirleme ve yöntem seçme aşamalarının kullanılmasını öngören beşinci örnek durumda öğretmen adaylarının tümünün ön test ve son testte yöntem seçme aşaması için tam puan aldıkları, amaç belirleme aşamasında ise yalnızca K2'nin son testte bir puanlık artış sağladığı görülmüştür. Bunun dışında en düşük puan artışlarının tanı koyma ve amaç belirleme aşamalarına göre puanlanan yedi ve sekizinci örnek durumlarda gerçekleştiği görülmektedir. Her iki örnek durum da dinleme etkinliklerine odaklanmaktadır. Dinleme etkinliklerinde öğrenciye destek sağlamanın konuşma etkinliklerine göre daha zorlayıcı bir yönü olduğu, dinlemeye dönük yönlendirici bir şablon veya dinleme parçasına ait metnin öğrenciye önceden verilmesi ya da parçayı tekrar tekrar dinletmek dışında çok da fazla destek sağlama aracı olmadığı bilinmektedir. Tanı koyma ve amaç belirleme aşamalarının puanlandığı yedi ve sekizinci örnek durumlarda son testte 0.75 puanlık artış yüksek olmamakla birlikte, bu sonuç programın öğretmen adaylarına katkısı olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular, örnek durumların hazırlanmasında temel alınan ÖD'lerin öğretmen adayları tarafından önerilme sıklığının, son testte bir miktar arttığını, ön testte toplam 8, son testte 14 tanı koyma ifadesinin belirlendiği, müdahale aşamasının amaç belirleme basamağında ön testte 13 ve son testte 19 ile en çok yön tayin etme amacı, yöntem seçme basamağında ise ön testte 10 ve son testte 12 ile en çok teşvik etme yöntemlerinin belirlendiğini göstermiştir. Bulgular örnek durumların hazırlanmasında temel alınan ÖD'ler ile son testte öğretmen adaylarının önerdikleri ÖD'ler arasında daha fazla uyum olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan bulgular örnek durumların hazırlanmasında temel alınan ÖD'ler ile öğretmen adaylarının önerdikleri ÖD'ler ön test ve son test için kıyaslandığında, son testte verilen yanıtların büyük oranda örnek durumların hazırlanmasında temel alınan ÖD'ler ile uyumlu olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının son testte sağladıkları puan artışı ile ÖD'lerin uyumuna ilişkin bulgular, ÖDP'nin öğretmen adaylarının ÖD'ye ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye katkısı olduğunu göstermektedir.

ÖD'nin tanı koyma aşamasına dönük yanıtların dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirme sonuçlarına göre toplam 24 puan alınabilecek tanı koyma aşamasında, öğretmen adaylarının ön test puan ortalamalarının  $\bar{X}=13.75$ ; son test puan ortalamalarının ise  $\bar{X}=18.50$  olduğu görülmektedir. Ön testte toplam 8 tanı koyma ifadesi kaydedilmişken, bunun son testte 14'e çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının tanı koymaya dönük önerilerinden bazı örnekler şöyledir:

**Son test K1:** ... Feyza daha çabuk anlayan, kavrayan ve hatırlayan bir öğrenci iken, Toprak bu konuda biraz zayıftır. Demek ki Toprak için daha çok dinleme alıştırmaları yapılması gerekirken, Feyza için de ekstra çalışmalar olmalıdır.

**Son test K2:** Dersin geri kalanında katılımcı olan bu öğrencinin bu etkinlikte pasif kalması belirli bir nedenin olduğunu göstermektedir.

**Son test K3:** Önce Elif'le konuşur sorunun ne olduğunu sorardım. Eğer cevap alamazsam Elif'in örnekteki yerleri bilmediği ya da daha önce tatile gitmemiş olabileceğini düşünürdüm...

Toplam 32 puan alınabilecek amaç belirleme aşamasında, öğretmen adaylarının ön test puan ortalamalarının  $\bar{X}=21.00$ , son test puan ortalamalarının  $\bar{X}=26.50$  olduğu görülmüştür. Bulgular öğretmen adaylarının ön testte toplam 29 son testte ise 38 amaç belirlediklerini göstermiştir. Öğretmen adaylarının yanıtlarında belirlenen her bir amaç ifadesi ÖD Modeli üzerinde kodlanmış ve frekansları alınmıştır. Ancak belirlenen bu frekanslar ÖD'nin niteliği ve ÖD aşamaları arasındaki bağlantı hakkında bilgi vermediğinden değerlendirme dereceli puanlama anahtarında yer verilen ölçütlere göre ve örnek durumda incelenen ÖD'nin aşamaları arasındaki

bağlantı boyutunda yapılmıştır. Öğretmen adaylarının en çok *yön tayin etme* ve *kaygı seviyesini azaltmaya* dönük amaç belirlediklerini görülmüştür. Amaç belirleme aşaması için ön testte net amaç ifadelerine çok az rastlanmış ve ÖD kullanım amacı öğretmen adayı tarafından önerilen yöneme ilişkin açıklamalardan çıkarılmıştır. ÖD kullanım amacına dönük ifadelerin son testte daha açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının amaç belirlemeye dönük önerilerinden bazı örnekler şöyledir:

**Son test K1:** Böylece hem görsel, hem de işitsel zekalarını kullanmalarını sağlayarak ve bunları da yazıya döktürterek akıllarında kalmalarını sağlayabilirim. (*bilişsel yapılandırma*)

**Son test K2:** Yanlarına giderek kelimelerin anlamlarını bilip bilmediklerini sorardım. Bilmiyorlarsa da etkinlik bağlamından, kelimelerin buldukları yerlerden ve hikayenin akışından anlamları ve türleri çıkarmaya çalışmalarını isterdim. (*serbestlik derecesini azaltma*)

**Son test K3:** Eğer cevap alamazsam Elif'in örnekteki yerleri bilmediği ya da daha önce tatile gitmemiş olabileceğini düşünür, düzenleme yapar, ona olmayı en (çok) sevdiği yere, neden seyahat etmek istediğini sorardım. (*yön tayin etme*)

**Son test K4:** Bu fiilleri tek tek renkli kağıtlara yazıp sınıfın duvarlarına yapıştırırım ve öğrencilere konuyu anlatmadan önce açıklama yapıp fiillerin anlamlarını söylerim. Daha sonra bu duvardaki kağıtlar onlara ipucu niteliğinde olduğundan fiillere bakarak daha rahat konuşabileceklerdir. (*yön tayin etme*)

Toplam 20 puan alınabilecek yöntem seçme aşamasında, öğretmen adaylarının ön test puan ortalamalarının  $\bar{X}=16.00$ , son testte puan ortalamalarının  $\bar{X}=19.00$  olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ön testte toplam 21, son testte ise 32 yöntem önerdikleri görülmüştür. Bulgular öğretmen adaylarının ön test ve son testte en çok *teşvik etmeye* dönük yöntemler önerdiklerini, son testte ayrıca en çok *model sunma* ve *dönüt verme* yöntemlerini önerdiklerini göstermiştir. Öğretmen adaylarının yöntem seçmeye dönük önerilerinden bazı örnekler şöyledir:

**Son test K1:** Bu sesleri içeren kelimeleri seçip bunlardan tekerleme oluşturulup sınıfta bunu oyun haline getirerek herkese telaffuz ettirebilirim... Daha sonra da ilk önce ben okurum, sonra da öğrencinin telaffuz etmesini isterim... (*model sunma*)

**Son test K2:** ... sınıfa birden çok zeka türüne hitap eden materyaller getirirdim: İşitsel zekası güçlü olanlar için ses kaydı, görsel zekası güçlü olanlar için sesletime dayalı kartlar vb. Daha sonra ben de onlarla birlikte sesletim yaparak birçok örnek kelimeyle ve belki cümleyle ayırt etmelerini kolaylaştırırdım. (*teşvik etme*)

**Son test K3:** Öğrencilere içinde örnek olaydaki kelimelerin geçtiği şarkılar dinletilir ve örneklerin geçtiği kısımlar çok defa tekrar dinletilir, sonra bunlar sınıfta hep birlikte yüksek sesle tekrar ettirilebilir. (*teşvik etme*)

**Son test K4:** Bu fiilleri tek tek renkli kağıtlara yazıp sınıfın duvarlarına yapıştırırım ve öğrencilere konuyu anlatmadan önce açıklama yapıp fiillerin anlamlarını söylerim. Daha sonra bu duvardaki kağıtlar onlara ipucu niteliğinde olduğundan fiillere bakarak daha rahat konuşabilecekler. (*ipucu verme*)

Program uygulama sürecinde ÖDP'ye katılan öğretmen adaylarının program ile ilgili görüşleri her oturumun sonunda açık uçlu sorular çerçevesinde yazılan günlükler ile belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının günlük yazılarında genel olarak program oturumlarında öğrendiklerinin bakış açılarında bir farklılığa neden olduğunu ifade ettikleri, farklılığın ne yönde olduğu sorusuna verdikleri yanıtlarda ise, öğrencilerin gelişim farklılıklarını dikkate alarak onlara destek sağlanması gerektiğini kavradıkları ve öğrencilere soru sormanın öğrenci ihtiyacını belirlemedeki önemini kavradıkları yönünde olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler şöyledir:

**K1:** Bu oturum sayesinde bakış açımda bazı değişiklikler oldu ve gerçekten yardımcı olduğunu düşünüyorum. Bu sayede çocuklara her şeyi onlara hazır vermememiz gerektiğini ve sadece yol gösterici olmamız gerektiğini bir kez daha anladım. (*birinci oturum*)

**K4;** Yeni bilgiler öğrenerek ÖD'nin amaçlarını gördük. Bu sayede öğrencinin anlamadığı konuda gözlem ve sorgulama yaparak tanı koyma ve nasıl daha etkili şekilde öğrenmesini sağlayabilirim diye yeni ve farklı bir bakış açısı kazandım. *(dördüncü oturum)*

ÖDP oturumlarında anlamadıkları bir konu olup olmadığını sorgulayan soru ile ilgili olarak yazılan günlük yazılarında, öğretmen adaylarının genel olarak oturumlarda anlamadıkları bir konunun olmadığını belirtmişlerdir. Anlamadıklarını dile getirdikleri birkaç konuda ise katılımcılar ilave materyallerle desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler şöyledir:

**K3;** Programda anlamadığım bir konu olmadı. Program yeterince açık ve net. *(birinci oturum)*

**K1;** Oturumda anlamadığım herhangi bir bölüm olmadı. Daha derinlemesine bilgiye sahip oldum. *(üçüncü oturum)*

**K2;** Bazıları birbirine benzediğinden soru türlerinin birkaçını karıştırdım. *(dördüncü oturum)*

ÖDP oturumlarına ilişkin duygularını sorgulayan soru ile ilgili olarak yazılan günlük yazılarında, öğretmen adaylarının tümünün oturumlara katıldıkları için mutlu olduklarını, oturumları verimli bulduklarını, kendilerini şanslı hissettiklerini, öğretim becerilerini çeşitlendirmeyi öğrendiklerini ve bu alanda öğrenebilecek daha çok şey olduğuna inandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler şöyledir:

**K2;** Verimli oturumlardan biriydi. ÖD'nin yapısını detaylı olarak anladım. *(ikinci oturum)*

**K1;** Gerçekten de örnek olayda incelediğimiz öğretmen tipini gerçekleştirebileceğimi anladım ve bu beni sevindirdi. Bu tür bilgilendirme olması ve devam etmesi umarım gelecekte çok daha iyi öğretmenler yetişmesine olanak sağlayacaktır. *(beşinci oturum)*

ÖDP'nin oturumlarında öğrendiklerini sınıfta nasıl uygulayabileceklerine ilişkin görüşlerini sorgulayan dördüncü soru ile ilgili olarak yazılan günlük yazılarında, öğretmen adaylarının programda öğrendiklerini sınıfta nasıl uygulayabileceklerine ilişkin zihinlerinde çeşitli fikirlerin oluştuğu görülmüştür. Bunlara ait bazı örnekler şöyledir;

**K3;** Öğrenciyi bağımsız hale getirme yolunda sürekli konuşan bir öğretmen olmaksızın öğrencilerime rehber ve destek olmaya çalışacağım. *(birinci oturum)*

**K2;** Sınıfta çeşitli sorular sorarak öğrencilerin sorunlarını keşfedebilir bu sorunlar ışığında çözüm bulmaya yönelik çalışabilirim. *(üçüncü oturum)*

**K4;** Öğrencilere mesela simple past tense anlatırken doğrudan kurallar bunlar, anladınız mı diyerek değil de onların kendi istekleriyle biraz uğraşarak bulmaları ve anlamalarını sağlayabilirim. *(beşinci oturum)*

Günlüklerde yapılan açıklamalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; ÖDP'nin oturumlarının öğretmen adaylarının ÖD'ye ilişkin becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını, genel olarak konuları anladıklarını, programa ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğunu, programın genel amacı ve oturumların hedef ve kazanımlarının katılımcıların ÖD becerilerini geliştirmelerini desteklediğini ve programdan öğrendiklerini sınıfta nasıl kullanabileceklerine ilişkin ÖD'nin aşama ve ilkeleri ile uyumlu görüşler sundukları görülmektedir.

## **ÖDP'nin Tamamlanmasından Sonra Yapılan Ders Gözlemlerine İlişkin Bulgular**

ÖDP'nin tamamlanmasından sonra öğretmen adaylarının ÖD becerilerine katkısını belirlemeye yönelik yapılan ders gözlemleri ÖD modelini temel alarak kaydedilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmen adaylarının ders gözlemlerinde kaydedilen ÖD sayıları**

Öğretmen Adayı	Ders Gözlemi	Tanı Koyma	Amaç Belirleme	Yöntem Seçme
K1	1.	11	15	60
	2.	12	15	42
	3.	7	12	47
K2	1.	7	19	42
	2.	10	18	37
	3.	3	18	24
K3	1.	8	18	40
	2.	16	16	38
	3.	7	10	19
K4	1.	6	7	13
	2.	1	5	25
	3.	6	9	48

ÖD, doğası gereği bir öğrenme problemi ortaya çıktığında başvurulması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama derslerini yürüttükleri okulun türü, sınıfın düzeyi, dersin konusu, dersin süresi gibi değişkenler, öğretmen adayının ÖD'ye başvurma gereksinimini farklılaştırmaktadır. Ders gözlemlerinde bu değişkenler dikkate alınarak öğretmen adayının ÖDP ile kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri sınıf uygulamalarına yansıtıp yansıtamadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının, uygulama sınıflarında öğrenme problemi yaşayan bir veya bir grup öğrencinin öğrenme sorununa tanı koyup, bu tanı doğrultusunda belirlediği amacını dikkate alarak uygun bir yöntem seçip seçmediği örnek diyaloglar üzerinde incelenmiştir.

**Tablo 7. K1'in ÖD kullanım örneği**

	ÖD'nin Aşamaları		
	Tanı Koyma	Amaç Belirleme	Yöntem Seçme
K1: I am fat. What should/shouldn't I do?			
ÖĞRENCİ 2: You shouldn't no food and drink			
K1: (cümleyi tahtaya yazdı, no'nun üstünü çizdi ve ilk olarak onun çıkacağını söyledi.)	-	Bilişsel yapılandırma	İpucu verme
ÖĞRENCİ 2: (üzüldü, yüzünü buruşturdu)			
K1: You shouldn't eat and drink demelisin. Yoksa food sadece yiyecek yok anlamına gelir.	-	Bilişsel yapılandırma Kaygı seviyesini azaltma	Model sunma Açıklama yapma

Tablo 7'de verilen örnekte K1, "I am fat. What should/shouldn't I do?" sorusunu öğrencilere yönelterek etkinliği başlatmıştır. Bir öğrenci "You shouldn't no food and drink" cümlesini kurduktan sonra K1 öğrencinin sorununun; 'no'yu kelimenin başına getirdiğinde cümlenin olumsuz yapıya dönüştüğünü düşünmesi olduğunu belirlemiştir. K1 cümleyi tahtaya yazmış, 'no'nun üstünü çizerek açıklama yapmıştır. Daha sonra bilişsel yapılandırma ve kaygı seviyesini azaltma amacıyla açıklamada bulunmuştur. Ayrıca cümleyi kurarak sonraki örnekler için model de sunmuştur. Bulgular K1'in öğrenci ihtiyacına dönük ÖD sağlamaya çalıştığını, tahtada göstererek ve söyleyerek öğrencinin konuyu içselleştirmesine katkı sağladığını göstermiştir. K1'in gözlemlenen derslerinde öğrencilerini desteklemek amacıyla ÖD'ye başvurduğu görülmüş, daha önce öğretmenlik deneyimi olmayan K1'in programdan yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Üç ders gözleminin ardından K1'den ÖD'yi sınıfta uygulama zorluğuna ilişkin yaşadığı sorunu anlatması yazılı olarak istendiğinde, şu şekilde açıklama yapmıştır.

**K1:** ÖD daha çok az mevcutlu sınıflarda uygulanabilir diye düşünüyorum çünkü ancak bu şekilde hem öğrencileri tanımak daha kolay olur hem de onlarla sağlıklı iletişim kurabilmek. Diğer türlü sınıf mevcudu arttıkça her bir öğrenciye ayrılan zaman da azalıyor ve ÖD'yi uygulamakta da sıkıntı yaşanıyor.

**Tablo 8.** K2'nin ÖD kullanım örneği

	ÖD'nin Aşamaları		
	Tanı Koyma	Amaç Belirleme	Yöntem Seçme
K2:Do you know what homesick is?			
ÖĞRENCİ 1: Yes. Ev hastası			
ÖĞRENCİLER: ( <i>gülüşmeler</i> )			
K2: Did you ever feel homesick?	X	Kaygı seviyesini azaltma	Sorgulama Teşvik etme
ÖĞRENCİ 1: ( <i>sessiz</i> )			
K2:For example my family lives in another city. Thats why I feel homesick.	X	Kaygı seviyesini azaltma	Açıklama yapma Model sunma
ÖĞRENCİ: Hmmm ( <i>öğrencilerin büyük bir kısmı anladıkları yönünde başarıyla onayladılar</i> )			
K2:Did you miss somebody?		Yön tayin etme	Teşvik etme
ÖĞRENCİ 1: No. I don't miss.			
K2:Ok			Dönüt verme

Tablo 8'de verilen örnekte K2 öğrencilere, "Do you know what homesick is?" şeklinde soru yönelmiştir. Bir öğrenci "homesick" kelimesini zihninde var olan bilgileri kullanarak doğrudan Türkçeye çevirmiş, K2 koyduğu tanı ile birlikte öğrencinin iki kelimeyi doğrudan tercüme ederek "homesick" için "ev hastası" dediğini anlamıştır. K2 sesini bir parça yükselterek "did you ever feel homesick?" sorusunu öğrenciye yönelmiş ve onu konuşmaya teşvik etmiştir. Öğrenciden cevap gelmediğinde K2 tekrar sorunu tanılamaya çalışmış ve kaygı seviyesini azaltmak amacıyla kendinden bir örnek vermiştir. Bunun sonucunda öğrenci yanıt vermiştir. Üç ders gözleminin ardından K2'den ÖD'ni sınıfta uygulama zorluğuna ilişkin yaşadığı sorunu anlatması yazılı olarak istendiğinde şu şekilde açıklama yapmıştır.

K2: ...Bunlardan biri öğrencilerin her birini derinlemesine tanımayı gerektirmesidir. Bunun için yeterli sürenin bulunmaması açısından zorluklar yaşadım. Gittiğim uygulama okulunda derse katılan öğrencilere destek sağlamak daha kolay olurken, sessiz kalan öğrencilerin katılımını sağlamak için istesem de çok çaba gösteremedim. Çünkü yeterli zamanım olmadı.

**Tablo 9.** K3'ün ÖD kullanım örneği

	ÖD'nin Aşamaları		
	Tanı Koyma	Amaç Belirleme	Yöntem Seçme
ÖĞRENCİ: You should go to fire extinguisher.			
K3: Extinguisher	X	Bilişsel yapılandırma	Model sunma
K3: Cümlelerin tamamını söyle			
ÖĞRENCİ: You should go...			
K3:Fiilin neydi?	X	Yön tayin etme	Teşvik etme Sorgulama
ÖĞRENCİ:...			
K3: Kullanmak mı?			İpucu verme
ÖĞRENCİ:...			
K3: Use	-	-	-
K3:You should use a fire extinguisher.	-	-	-

Tablo 9'da verilen örnekte K3, hazırladığı resimleri tahtaya yansıttıktan sonra öğrencilerin "should/shouldn't" kullanarak cümle kurmalarını ve öneride bulunmalarını istemiştir. Tahtaya yangınla ilgili yansıttığı görsel hakkında bir öğrenci, "You should go to fire extinguisher" şeklinde



cümle kurmuştur. Öğrencinin “extinguisher” kelimesini [Eksting] şeklinde okuduğunu gören K3 bilişsel yapılandırma amacıyla model sunma yöntemini seçerek öğrencinin yanlış telaffuzunu düzeltmiştir. Ancak öğrenci cümleyi tamamlayamamıştır. K3 öğrenci sorununa tanı koymuş ve yön tayin etmek amacıyla onu doğru cümleyi kurmaya teşvik etmeye dönük soru sormuştur. Sorusuna cevap gelmediği halde, K3 öğrenciye tekrar müdahalede bulunmamış, diğer öğrencilere de yönelmeden kendisi doğrudan cevabı söylemiştir. Bu bulgu K3’ün ÖD’yi kullanmaya çabaladığı ancak ÖD’nin süreklilik ilkesine uymadığı şeklinde yorumlanmıştır. Üç ders gözleminin ardından K3’den ÖD’ni sınıfta uygulama zorluğuna ilişkin yaşadığı sorunu anlatması yazılı olarak istendiğinde şu şekilde açıklama yapmıştır.

K3: Sınıfların kalabalık olması uygulamanın gerçekleştirilmesini zorlaştırırsa da yine de uygulanabilir.

**Tablo 10.** K4’ün ÖD kullanım örneği

	ÖD’nin Aşamaları		
	Tanı Koyma	Amaç Belirleme	Yöntem Seçme
<i>K4: (Tahtaya boşluktan sonra parantez içerisinde -bad- olan cümleyi yazdı)</i>			
ÖĞRENCİ 1: badder			
K4:Bad’in comparative hali ne?	X	Bilişsel yapılandırma	Sorgulama
ÖĞRENCİLER: worse			
ÖĞRENCİ 1: worse			
<i>K4: (başka etkinliğe geçti)</i>			

Tablo 10’da verilen örnekte K4, parantez içerisinde boşluğa karşılaştırma yapılarak yerleştirilecek “bad” sıfatı yer alan cümleyi yazarak etkinliği başlattı. Bir öğrenci tahtaya kalkarak “bad” sıfatını “badder” yaparak boşluğa yazmış ve söylemiştir. K4 düzensiz sıfatlarla ilgili öğrenci sorununa tanı koymuş ve bilişsel yapılandırma amacı ile “bad’in comparative hali ne?” şeklinde bir soru yöneltmiştir. Ancak daha öğrenci düşünürken sınıfın yarısı “worse” şeklinde cevap vermiş, öğrenci de hemen boşluğu düzeltmiştir. K4, düzensiz sıfatlardaki değişimi hatırlatmaya dönük bir çalışma yapmadığından, konuyu öğrencinin içselleştirip içselleştiremediği anlaşılmadan başka bir cümleye geçmiştir. Üç ders gözleminin ardından K4’den ÖD’ni sınıfta uygulama zorluğuna ilişkin yaşadığı sorunu anlatması yazılı olarak istendiğinde şu şekilde açıklama yapmıştır.

K4; ... kaygı seviyesini azaltmada bir yere kadar etkili oluyorum, ancak öğrenci farklı dil bilgisi konularıyla karşılaştıkça basitten zora gittiği için ister istemez kaygılanıp korkmaya başlıyor.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

ÖDP’nin İngilizce öğretmen adaylarının ÖD’ye ilişkin becerilerini geliştirmeye katkısını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada ÖDP uygulama sürecinde ve program tamamlandıktan sonra elde edilen nicel ve nitel verilere ait bulgular bütünleştirilerek bu başlık altında tartışılmıştır.

Bulgular ÖDP’ye katılan dört öğretmen adayının son test puanlarında ön test puanlarına göre bir miktar artış olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının son test puanlarındaki en yüksek artışın tanı koyma aşamasında, en düşük artışın ise yöntem seçme aşamasında gerçekleştiğini göstermektedir. Programın amacı öğretmen adaylarına İngilizce öğretim yöntemlerini öğretmekten çok, bir öğrencinin yaşadığı öğrenme sorununa konulacak tanı ve belirlenecek amaca uygun yöntem seçilmesine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle program uygulama sürecinde öğretim ve değerlendirme bu üç aşama arasındaki bağlantı boyutunda yapılmıştır. Rogoff (1990), bir öğretme-öğrenme stratejisi olarak gördüğü öğrenme desteğini, belli bir konu ya da beceriyi öğrenmeleri veya bir görevi yerine getirmeleri için öğretmenin öğrencilerini desteklemesini, görevi tamamlayabilir hale geldiklerinde ise desteği

kaldırmasını ifade etmek için kullanmıştır. Öğretmen, sağladığı destek sayesinde öğrencideki gelişmeyi takip etmesi, başvurduğu yöntemin etkili olup olmadığını belirlemesi ve öğrenci tek başına yapabilir duruma geldiğinde desteği kaldırması gerekmektedir. Özellikle tanı koyma aşamasında son testte ortaya çıkan puan artışları, ÖDP'nin öğretmen adaylarının ÖD becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. ÖD'nin durumsallık ilkesi öğrenci ihtiyacına göre yöntem seçilmesini gerektirmektedir (Pol, 2012; Hogan ve Pressly, 1997; Fisher ve Frey, 2010). Dolayısıyla yöntemin etkililiğini belirleyen temel unsur, öğrenci ihtiyacına dönük konulan tanıdan sonra müdahale amacına yönelik seçilip seçilmemiş olmasıdır. Amaç belirleme aşamasına ilişkin bulgular öğretmen adaylarının ön test ve son testte en çok yön tayin etme ve kaygı seviyesini azaltmaya dönük amaç belirlediklerini göstermektedir. Ayrıca yön tayin etme ve kaygı seviyesini azaltma amaçlarına dönük önerilerde son testte genel olarak bir artış olduğu, ÖD amaçlarının daha açık ve net ifade edildiği görülmüştür. Yöntem seçme aşamasına ilişkin bulgular ise öğretmen adaylarının ön test ve son testte en çok teşvik etmeye dönük yöntemler önerdiklerini, son testte en çok artışın model sunma ve dönüt verme yöntemlerinde gerçekleştiği ve seçilen yöntemlerin konulan tanı ve belirlenen amaç ile bağlantılı olduğunu göstermiştir.

ÖDP'nin uygulama sürecinde öğretmen adaylarının her oturum sonunda yazdıkları günlüklerde, ÖDP'nin oturumlarının öğretmen adaylarının ÖD'ne ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirilmelerine katkı sağladığını, çoğunlukla anlamadıkları konu olmadığı, programa ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğunu, programın genel amacı ve oturumların hedef ve kazanımlarının katılımcıların ÖD'ye ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmelerini desteklediğini ve programdan öğrendiklerini sınıfta nasıl kullanabileceklerine ilişkin ÖD'nin aşama ve ilkeleri ile uyumlu görüşler sunduklarını göstermektedir.

ÖDP tamamlandıktan sonra farklı okul türlerinde öğretmenlik uygulaması dersi yapma imkanı bulan öğretmen adaylarının aynı seviyede veya aynı şekilde desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerle karşı karşıya olmadıkları görülmüş, ders gözlemlerinde belirlenen ÖD sayılarından çok başvuru alan ÖD'lerin nitelikleri, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci diyalogları ile ÖD'nin aşamaları (tanı koyma, amaç belirleme ve yöntem seçme) ve ÖD'nin ilkeleri (karşılıklılık, iyi planlama, öğrenci ihtiyacına dönük olma, süreklilik ve içselleştirme ve desteğin kaldırılması bağlamında incelenmiş ve yorumlanmıştır. Uygulanan son testte ve yapılan ders gözlemlerinde öğretmen adayları sorgulama yöntemlerine hem tanı koyma hem de müdahale aşamalarında başvurmaya çalıştıkları görülmüştür. Rosenshine ve Meister (1992), bir öğrenci yeni beceri ve stratejiyi bağımsız kullanmaya başlayınca kadar desteğin sürdürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. K1 ve K2'nin, K3 ve K4'e göre biraz daha fazla, öğrenciye koydukları tanı doğrultusunda müdahalede bulunmaya çalıştıkları ve bu amaçla çeşitli yöntemlere başvurdukları, böylece ÖD'nin durumsallık ve süreklilik ilkesine uymaya çalıştıkları görülmüştür.

Krashen ve Terrel (1983) konuya ilişkin bir görüntü veya anahtar bir kelimenin, öğrencinin sadece girdiyi anlamasını kolaylaştırmadığını aynı zamanda anlama zorluğundan meydana gelen korku ve endişesini de ortadan kaldırmaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Ders gözlemlerine ilişkin bulgular dört öğretmen adayının da en çok yön tayin etme amacı taşıdıklarını ve ipucu verme yöntemine başvurduklarını, öğrencilerin de ipuçlarından yararlanarak görevlerini tamamladıklarını göstermektedir. Türker ve Bıkmaz'ın (2018), deneyimli İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerini desteklemek amacıyla başvurdukları yöntemleri belirledikleri araştırmanın sonuçları, deneyimli öğretmenlerin de en çok teşvik etme ve ipucu verme yöntemlerini tercih ettiklerini göstermiştir.

Anghileri (2007), araştırmaların deneyimli öğretmenlerin bilerek ya da farkında olmadan öğrenciye etkili destek sağladıklarını, deneyimsiz öğretmenlerin ise bunda çok etkili olmadıklarını ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, ÖDP'ye katılan öğretmen adaylarının daha öğretmenlik mesleğinin başında ÖD'ye ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı buldukları, programdan yararlandıkları ve öğrencilerine destek sağlamak için ÖD'den derslerinde yararlanmaya çalıştıkları görülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Anghileri, J. (2006). Scaffolding practices that enhance mathematics learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 33-52.
- Ahioğlu, E. N. (2006). *Alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerde anne, baba ve kardeşlerle 4-5 yaşlarındaki çocuklar arasındaki bilişsel etkileşimler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bailey, K. M., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Canada: Heinle and Heinle.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Cazden, C. (1979). Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school. Palo Alto: Stanford University Department of Linguistics.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. (pp. 453-494) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Dennen, V. P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: research on scaffolding, modelling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In D.H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research on educational communication and technology*. (pp. 813-828). New York: Lawrence Erlbaum Association Publishers.
- Fisher, D., & Frey, N. (2010). *Guided Instruction: How to develop confident and successful learners*. Alexandria: ASCD.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.
- Hobsbaum, A. Peters, S., & Sylva, K. (1996). Scaffolding in reading recovery. *Oxford Review of Education*, 22(1), 17-35.
- Hogan, K., & Pressley, M. (1997). Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.). *Scaffolding student learning: instructional approaches and issues* (pp. 74-107). Cambridge: Brookline Books, Inc.
- Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37 (12), 127-143.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. New Jersey: Alemany Press.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1986). Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and learning. In E. Z. Rothkopf (Ed.). *Review of research in education* (pp. 171-194). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- MEB. (2007). Talim ve Terbiye Kurulunun 11.10.2007 tarih ve 171 sayılı Kararı.
- MEB. (2008). Talim ve Terbiye Kurulunun 03.06.2008 tarih ve 139 sayılı Kararı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pawan, F. (2008). Content-area teachers and scaffolded instruction for English language learners. *Elsevier: Teaching and Teacher Education*. 24, 1450-1462.
- Pol, J. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://dare.uva.nl/search?arno.record.id=426432>.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory, appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *sociocultural studies of mind* (pp.139-164). New York: Cambridge University Press.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher level cognitive strategies. *Educational leadership*. Retrieved from [https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199204\\_rosenshine.pdf](https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199204_rosenshine.pdf)

- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: an exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54, 399-412.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2011). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 17 Mart 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Tharpe, R., & Gallimore. R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türker, M., & Bıkmaz, F. H., (2018). Secondary school English teachers' scaffolding skills. In M. Sablic, A. Skugor, & I.D. Babic, (Eds.). 42nd ATEE Annual Conference 2017 in Dubrovnik; Changing perspectives and approaches in contemporary teaching (pp. 402-417). Brussels: ATEE.
- Varış, F. (1981). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: A.Ü.Basımevi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (Eds.). Cambridge: Harward University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.