



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

Mart 2022
Cilt 7, Sayı 1

March 2022
Volume 7, Issue 1



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Mart 2022, Cilt 7, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research

March 2022, Volume 7, Issue 1

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Assistant Editor

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA - TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA - TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



INFORMATION SERVICES

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ Dr. Gülenaz ŞELÇUK	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Burçin GÖKKURT Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI Doç. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülден TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR Dr. Nurcan KÖSE	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 7, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 7, Issue 1

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia

Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan

Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia

Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 7, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 7, Issue 1

- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 7, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 7, Issue 1

- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 7, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 7, Issue 1

- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 7, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 7, Issue 1

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 7, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 7, Issue 1

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Hülya HAMURCU, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Görkem AVCI, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Güzin ÖZYILMAZ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 7, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 7, Issue 1

Dear Readers,

We are delighted to present you the March 2022 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

The aim of our Journal, which has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016, is to contribute scientifically to the field of education and research. For this purpose, priority is given to publishing theoretical and applied studies and sharing scientific information at national and international level.

The Limitless Journal of Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and receives numerous citations. Our Journal with an impact factor of 0.5 in SOBIAD 2021 is among the first 90 journals published in our country.

SEAD Journal is published with the scientific contributions and support of academicians working in Turkey and abroad, such as articles, research and projects. Our journal has been publishing for six years without compromising its academic and scientific quality. We would like to thank all the editors, writers, referees and translators who contributed to the preparation and publication of our journal.

In this issue of our journal, as in other issues, five scientific research and articles related to education are included. These studies are presented in two languages, Turkish and English.

We hope that our journal will make significant contributions to the field of education and research. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 7, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 7, Issue 1

Değerli Okuyucular,

Sizlere Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Mart 2022 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanan Dergimizin amacı, eğitim ve araştırma alanına bilimsel yönden katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlamaya, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmaya öncelik verilmektedir.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası indekslerde taranmakta ve çok sayıda atıf almaktadır. SOBİAD 2021 yılı etki faktörü 0,5 olan Dergimiz, ülkemizde yayınlanan ilk 90 dergi arasında yer almaktadır.

SEAD Dergisi, yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin makale, araştırma, proje gibi bilimsel katkı ve destekleriyle yayınlanmaktadır. Akademik ve bilimsel kalitesinden ödün vermeden altı yıldır yayın hayatını sürdürmektedir. Dergimizin hazırlanması ve yayınlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar, hakem ve çevirmenlere teşekkür ediyoruz.

Dergimizin bu sayısında diğer sayılarda olduğu gibi eğitimle ilgili beş bilimsel araştırma ve makaleye yer verilmiştir. Bu çalışmalar Türkçe ve İngilizce olarak iki dilde sunulmuştur.

Dergimizin eğitim ve araştırma alanına önemli katkılar getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

**Article Type: Review
Makale Türü: Derleme**

Firdevs GÜNEŞ

Direct Instruction Model
Doğrudan Öğretim Modeli 1-39

Mutlu Varlık KOCAİLİ

A Study on Right Hand Techniques in Cello Sonatas of Johannes Brahms
Johannes Brahms'ın Çello Sonatlarındaki Sağ El Teknikleri Üzerine Bir İnceleme 40-55

**Article Type: Research Article
Makale Türü: Araştırma**

Sevim ATALAY, Hülya HAMURCU

Primary School Teachers' Orientations on Integrative STEM Practices: İzmir
Bornova Sample 56-89
Entegre FeTeMM Uygulamalarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Yönelimleri: İzmir
Bornova Örnekleme

Seçil KARTOPU

Reflection of Disaster Perception on Student Posters in the Context of Art
Education 90-130
Sanat Eğitimi Bağlamında Afet Algısının Öğrenci Afişlerine Yansıması

Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Investigation of High School Textbooks in terms of Particle Physics
Parçacık Fiziği Açısından Lise Ders Kitaplarının İncelenmesi 131-167



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 7, Issue 1, 1 - 39

DOI: 10.29250/sead.1049848

Received: 28.12.2021

Article Type: Review

Accepted: 14.03.2022

The Direct Instruction Model

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, firdevs.gunes@gmail.com

Abstract: Developments in our world necessitate raising qualified individuals well-equipped for the information age. This brings new approaches and models to the agenda in the education process. There are various teaching models developed for effective teaching of knowledge and skills to students. The most common of these is the direct instruction model. Developed on the basis of numerous studies, this model prioritizes effective learning and in-depth understanding. In practice, three-stage approaches are recommended. These include modeling, guided practice, and individual practice. In the modeling phase, the teacher presents various information and explains the processes and processes in his\her mind in detail. In the guided practice phase, he\she engages students in practices. In the last stage, students are directed towards independent study. Thus, the aim is that students learn abstract concepts, skills and strategies effectively. For the good implementation of the model, application tables are prepared and different activities are recommended. Studies show that this model is highly successful in teaching reading, writing, understanding, thinking, inference, problem-solving, science and mathematics. This model ought to be understood well and applied correctly in our country. In this way, this model can help contribute to the improvement of students' language, mental and social skills.

Keywords: Direct instruction model, skill instruction, strategy instruction

1. Introduction

Rapid advances in science and technology in our world require raising qualified and well-equipped individuals ready for the information age. This necessitates applying new approaches and models in the field of education. From an early age, students should be taught essential skills including thinking, understanding, learning, problem-solving, communication, cooperation, and productivity. Thus, the aim should be to raise individuals who search, discover, produce and learn, not those who memorize existing information. Accordingly, educational approaches, models, theories, and methods to raise learning individuals have become very important. Educational activities not based on scientific methods affect students' mental structure and learning process negatively. To prevent this, current teaching models and methods based on experimental research receive attention. Effective teaching models are at the forefront of these.

There are various teaching models developed to enhance students' knowledge and skills. These include effective teaching, systematic teaching, mutual teaching, strategic teaching, and direct teaching, etc. Each of these is examined through experimental research in the field and the achieved success is compared. The results of these studies indicate that the most successful model is the direct instruction model, which includes effective practices to increase the impact of education and to encourage students with learning disabilities to learn. The direct instruction model is based on numerous studies; it has been structured systematically and progressively after a series of studies. It requires the teacher to think about the objectives of the lesson, expected results, application stages, educational activities, necessary material, time, and evaluation. This model, which is recommended for students of all ages and levels, seems to be effective for all students, including those with learning difficulties. In addition, very successful results are obtained in reading, writing, understanding, thinking, estimating, inferring, questioning, summarizing, problem-solving, science, and mathematics teaching (Rosenshine, 2008). Therefore, in recent years it has been used extensively in teaching reading, writing, understanding, thinking, and mathematics. It makes significant contributions to teaching students abstract concepts, mental processes, and skills. It is also called the explanatory teaching model.

There are many publications on the direct education model in our country. However, the purpose and content of the model in some of these publications, the implementation process in some, and the basic logic in others are not explained well enough. Inevitably, this will affect the practices in the field adversely. However, a good understanding and correct

application of the model will make significant contributions to the field. Based on such a need, this article discusses in detail how the direct teaching model developed, what it is, its principles, its stages, and related research. It is expected that our teachers will apply the model well and that students' skills in reading, writing, understanding, thinking, making inferences, summarizing, and problem-solving will be developed.

1.1. Historical Developments

The direct instruction model has a long history. It initially emerged as a teaching strategy based on the principles of the behaviorist approach. It was then applied as a method. It was later developed and blended with cognitive psychology research and became an important model of the cognitive education approach. In recent years, it has started to be applied together with the constructivist education approach. The founder of this model is Barak Rosenshine from the USA. The model was developed in two stages.

- *In the first stage*, Rosenshine examined a large number of studies on effective teaching in the USA between 1960 and 1970. These are systematic teaching, effective teaching, strategic teaching, and research on peer teaching (Appy & Appy, 2015). Then, he observed the classroom work of effective teachers at the primary and secondary school levels and laid the first foundations of the model (Bianco & Bressoux, 2009; Rosenshine, 1986).

- *In the second stage*, Rosenshine, inspired by cognitive psychology in the 1980s, focused on research on teaching cognitive strategies and interwove them with the direct teaching model (Bianco & Bressoux, 2009; Rosenshine, 2008). In this process, he focused on experimental research conducted in the field and in different contexts, as well as classroom observations. Specifically, he conducted experimental studies with students from different socio-economic backgrounds, successful students and those facing difficulties, students at different grades such as primary and secondary schools for the teaching of different subjects within new and complex disciplines and interdisciplinary majors.

Thus, the direct instruction model was developed within the framework of effective teaching research, cognitive strategies teaching research, and teachers' educational practices (Rosenshine, 1986; 2008). Later, researchers such as Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, and Mario Richard, C. Guilmois contributed to this model with some experimental studies. Based on these studies the direct instruction model is noted to be very effective in reading, writing,

understanding, thinking, questioning, estimating, summarizing, problem-solving, science and mathematics teaching, and solving scientific problems (Rosenshine, 2008).

There are also some criticisms of this model, which are accepted by most experts in the field. Overall, these indicate that the direct teaching model focuses on the concept of teaching and is close to the behaviorist approach. However, in the constructivist approach, the concept of learning is given priority. It is believed that the student learns best by exploring through projects and assuming responsibility for his learning (Cerqua et Gauthier, 2010). These arguments caused the stages of direct instruction and constructivist approach to be examined comparatively. It was revealed that starting direct instruction with modeling, continuing with guided practice and moving to independent practice was compatible with the constructivist approach. During modeling, it was observed that the teacher verbalizes mental processes instead of teaching, practices with students, then directs them to independent practice, and gradually transfers the responsibility for learning, which is compatible with the basic principles of the constructivist education approach (Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmeasure, 2020). Thus, the direct instruction model started to be used together with the constructivist approach.

1.2. What Is It?

The direct instruction model includes direct, explanatory, systematic, progressive, well-structured and teacher-guided instruction. The basic principle of this model is that if the student cannot learn, it really means the teacher cannot teach the subject well. The focus of teaching is first on transferring information, then on learning skills and strategies together with students. Therefore, a balance is established between teaching and learning.

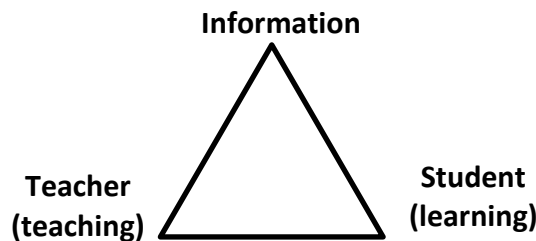


Figure 1. *The Content of Teaching*

1. Modeling is done to explain effective learning and the content to be learned.

2. Educational activities are sequenced from simple to complex, systematic, gradual and in-depth understanding.

3. Repetition is emphasized in order to structure what has been learned in the mind.

4. Emphasis is placed on the use of strategy and student efforts.

The direct instruction model is systematic in that it prioritizes a gradual teaching model progressing from the behaviorist approach to the constructivist approach, from teaching to learning, from simple to complex. It aims to develop students' skills and strategies for effective learning. It is a successful model especially in teaching abstract concepts, mental operations, processes and skills. In recent years, it has been used to teach skills and strategies such as thinking, understanding, reading, writing, and making inferences.

1.3. Basic Principles

In the direct instruction model, the first focus is on explaining the target concept, skill or strategy. The second focus is on making the implementation processes transparent. For this purpose, the following principles are given importance.

1. *Making processes transparent:* It is not possible to observe mental processes in teaching abstract concepts, skills and strategies. For this reason, every stage of the teaching process is explained and presented to the students.

2. *Guiding students:* There are studies such as giving clues about the skill or strategy to be taught, talking with students, discussing, explaining its benefits and how to apply it. First, the taught strategy is applied with the whole group. It is then practiced in small groups. Finally, individual students practice it. Practice forms at each stage are compared and evaluated.

3. *Independent practice:* Students are asked to apply the taught skill or strategy on their own. The student's work is regularly monitored and faulty practices are discussed and corrected.

4. *Developing the practice:* The learned skills and strategies are transferred to other situations and applied in different situations or environments using different activities (Giasson, 2011; Lima, 2018).

1.4. Steps

Three basic phases form the core of the direct instruction model: preparation, interaction with students and reinforcing what has been learned. These stages were later named

as “modelling, guided practice, [and] independent practice” and were accepted in the field (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Each is described below.

Modelling: A model can be a concrete element such as a picture, diagram, model, product, or an abstract element such as a simile, whirlwind, mental schema, way of thinking. Modeling, on the other hand, is to explain, embody, remake, show or exhibit the stages or processes that make up the model. In other words, it serves to clarify the processes. Therefore, it generally contains procedural information.

Modeling is the key stage of the direct instruction model. Therefore, it needs to be implemented effectively. At this stage, the teacher first explains the target skill or strategy using a variety of examples and counter-examples, defines and explains its benefits. Then, using questions such as "what, why, what for, how, who", he explains his thoughts and the implementation process aloud. For example, “What am I doing? The reason is..., Why am I doing this?” etc... The teacher says his thoughts aloud as if he put a loudspeaker in his mind and were trying to make every process in his mind visible. Step by step he explains how he thinks, what he does and gives various examples. In other words, he exhibits the thinking processes and strategy implementation. Orally, he expresses to students what he does, how he thinks, why he follows a particular path. This allows students to see the mind of an expert reader at work. Thus, modeling enables the implementation of a strategy to be observed not only from the outside (i.e., physically), but also from the inside (i.e., mentally). This practice differs from verbal explanation; what is conveyed is not an abstract content, but the processes that furnish students with skills.

Guided practice: At this stage, the strategy taught is applied both by the teacher and the student. During the modeling phase, the teacher verbally expresses his thoughts by asking various questions. The students, on the other hand, listen, repeat, understand and answer the questions they are asked. The teacher asks students to apply exactly what they learned during the modeling phase. After observing the teacher, who serves as a model, the student tries to imitate the teacher. However, he cannot fully apply the skill or strategy yet. The teacher asks different questions and gives activities to implement the strategy. At this stage, it is important for the student to say the thoughts in his mind aloud and to make transparent all the questions he should ask himself during the practice. First, questioning is performed by the teacher and continuous feedback is given. Then, by doing enough activities, the necessary success is

achieved. Under the guidance of the teacher, students apply the strategy first as a whole class, then in small groups, and verbalize each step.

Individual practice: At this stage, students are guided to implement the strategy on their own. They are asked to implement the strategy individually and independently (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Thus, the student applies the strategy on his own.

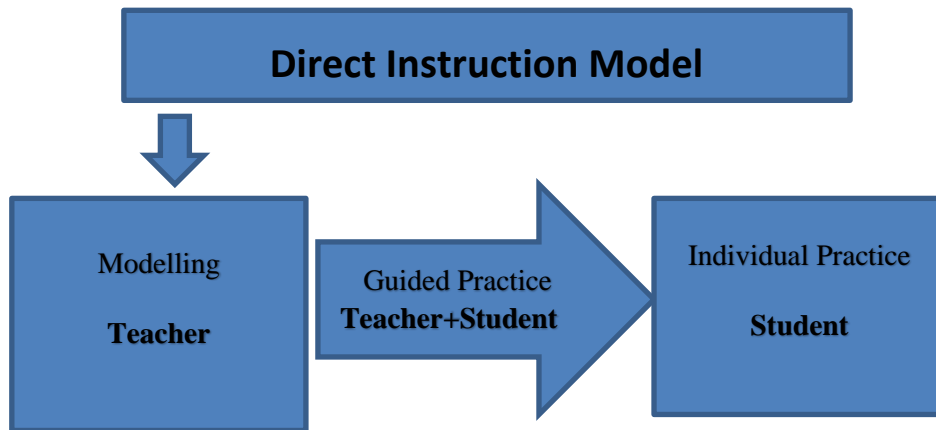


Figure 2. *Direct Instruction Model*

The teacher focuses on various activities during the practice. He pays attention to the "TELLING, DISPLAYING and GUIDANCE" activities so that students can learn the strategy well.

Telling means making the strategies taught in the lesson clear to the students and reaching the information they will need.

Displaying means practicing the strategy in front of students, thinking aloud, questioning, and making all mental processes transparent.

Guidance, on the other hand, means facilitating the reasoning work of the students during the practice. Motivation, interest and curiosity activities are carried out to maximize the active participation of students in the learning process.

Studies on the direct instruction model reveal positive results when skills and strategies are systematically taught. It appears that well-prepared and structured direct instruction practices are highly effective in increasing learning success. Based on this understanding and a series of experimental research, six more stages were created by adding three more stages to the direct instruction model as a result of a series of experimental research (CNESCO,2016). These stages are as follows;

1. *Review*: It is the process of drawing students' attention to the concepts, previously learned concepts skills and strategies to be taught.

2. *Modelling*: It is the study of presenting, explaining, generalizing, exemplifying the concepts, skills and strategies to be taught, discussing their benefits, explaining their features, and informing them about how to apply them.

3. *Guided practice*: Guiding and supervising students' application of new skills and strategies. Asking questions to students, encouraging them to explain the process, giving feedback on the use of techniques and skills.

4. *Feedback and correction*: Activities such as correcting students' mistakes, trying the technique on their own, thinking aloud, developing different ways to use it.

5. *Individual practice*: Students' applying what they have learned in the lesson, giving more responsibility to the students as the lesson progresses and directing them to individual work,

6. *Developing the practice*: Students' trying and developing the skills and strategies they have learned in out-of-school tasks and in independent learning situations (Bianco, 2016; CNESCO,2016).

1.5. Studies Conducted

A number of studies have been conducted on the direct instruction model. In these studies, it is stated that the model is very suitable for teaching comprehension, learning and problem-solving strategies. It is advocated and recommended by most experts in the field for its effectiveness. For example, experts from the US National Reading Panel highlight the importance of this model noting that it is suitable for teaching comprehension skills and strategies (National Reading Panel, 2000).

In all of the experimental studies comparing the effectiveness of different teaching models, it was concluded that the direct instruction model is more favorable for students' development, and even more positive in educational practices planned for young children and students with learning difficulties. For example, a comprehensive analysis study published in 2010 by Bissonnette et al. is very important. The authors summarized the results of 11 studies published between 1963 and 2006, which included 326 studies involving a total of 30,000 students. In other words, they conducted a meta-analysis study. Of the studies examined, seven

were related to teaching reading, three to mathematics and one to writing. The authors focused on the effects of the direct instruction model on the achievement of weak primary school students during the review process. At the end of the examination, it was seen that the direct instruction model enabled the students to progress much more strongly than the other models examined in reading and writing teaching as well as in mathematics (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010).

2. Direct Teaching of Skills

Skill is the power of an individual to apply knowledge, solve problems, and perform tasks. It includes the stages of knowing, acting and performing a task. In the field of education, mental skills (e.g., thinking, understanding, questioning) and physical skills (e.g., using materials, tools, manual dexterity), social skills (e.g., cooperation, entrepreneurship) and language skills (speaking, writing, communication) are emphasized. Skills teaching is carried out differently from knowledge teaching. In skills teaching, firstly, information about skills is given, and then the strategies, methods and techniques to develop skills are taught. Strategies, methods and techniques are not just a goal or an end, but they are used as a tool to develop skills (Tardif, 1997).

2.1. Skill Development Model

There are some models in the field of skill teaching. The Skill Development Model developed by Anderson (1997) is a widely known one. This model is based on cognitive psychology research and focuses on the following three stages:

1. *Mental stage*: The stage in which the student learns and develops a set of information related to a field or skill,

2. *Merging stage*: The stage where knowledge and skills are mobilized in various ways, applied and combined in different situations,

3. *Independent stage*: It is the stage of using knowledge and skills independently and gradually automating, that is, serialization. (Anderson, 1997).

The stages of Anderson Skill Development Model are very similar to constructivist approach practices and the direct instruction model. In other words, these stages overlap with the modeling, guided practice and independent practice stages applied in the direct instruction model (Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmeasure, 2020).

2.2. Stages of Skill Teaching

As in other studies, four stages are emphasized in order to teach skills to students with the direct instruction model. These are as follows:

1. *Explanation*: Explaining the skill, telling its benefits and features,
2. *Modelling*: Activating prior knowledge, exemplifying the skill, and modelling,
3. *Guided practice*: Applying and developing the skill with students, seeing the processes, discussing, and deepening the knowledge,
4. *Independent practice*: It occurs when the student applies the skill alone and transfers it to different situations (Lima et al., 2016).

The direct instruction model yields effective results when teaching skills such as reading, writing and comprehension. At the beginning of the teaching process, the target skill, its benefits and features are explained. Every work done to make the stages of the skill transparent during modeling is said "out loud". As if the teacher has placed a loudspeaker in his mind, he states his thoughts on each process and stage. To this end, he asks questions such as "What?, Why?, What for?, How?, Who?", and provides answers to these questions. For example, every thought, such as mistakes, flashbacks, indecision, and incomprehensibility made during the practice of the skill, is put into words. As is known, mental processes and skills cannot be observed directly. With this practice, mental processes are defined and described. In the next stages, guided practice and independent practice start. The following demonstrates how this process works.

While reading aloud in class, the teacher might say aloud a word that he does not know the meaning of:

" I don't know the meaning of this word. What could it be? I think the meaning of this word would be xxxxx. However, I am not sure. Let's read the rest of the text. Let's see if we can find the meaning of the word from the sentences?"

The teacher continues to read trying to assure or confirm the guess about the meaning of the word (Güneş, 2013). If the meaning of the word is not clear in the text, the teacher says;

" I think the meaning of the word is xxxxx but I couldn't find it exactly. Let's look it up in the dictionary." He looks the word up in the dictionary and reads the meaning of the word. He then rereads the word and explains its meaning.

In order to maximize the effectiveness of the direct instruction model, the skills to be taught should be demonstrated through hands-on and guided practice. For this, the practice is done with the students during the guided practice phase. Immediately after modeling a skill, the

teacher should guide students' practice. Students revisit the skill through collaborative practice with an aim towards being able to do it independently in the end. In the last stage, students are asked to apply the skill independently.

In recent years, the direct instruction model has been used more and more to develop reading, writing and comprehension skills. However, these developments do not mean that the cognitive and constructive approach can never be used in the skill development process. Teachers can choose the most convenient model within the framework of certain criteria. For example, models to be applied can be selected based on criteria such as the complexity/novelty level of the skill or task to be taught, the level of development of the students, the available time, and the type of education (Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019).

3. Direct Teaching of Strategies

The strategy is explained in the TDK Contemporary Turkish Dictionary as "the path taken to reach a predetermined goal." For example, comprehension strategies refer to the ways followed to better understand a text read. These are activities that are applied purposefully and consciously to facilitate the comprehension process such as re-reading, paraphrasing, and taking notes. Teaching comprehension strategies enables students to control their own understanding and become active readers (Eduscol, 2016). Conversely, it is known that students having difficulty with comprehension either barely know and apply strategies or fail to apply them. Research findings reveal that teaching comprehension strategies to students directly increases comprehension success and improves comprehension skills in students at all levels. For this reason, special importance is given to strategy teaching in the direct instruction model.

- Strategies to enrich information (such as vocabulary, encyclopedic information),
- Strategies for organizing information (such as summarizing, exploring text structure),
- Strategies for processing information (asking questions, answering, making inferences, conjunctions),
- Self-assessment and self-regulation strategies, and
- Various other strategies are taught (Lima, 2018).

On the other hand, whether strategy teaching is effective or not has been the subject of more than 500 studies in the last 25 years. The only conclusion drawn from these studies is that teaching strategies improve skills such as understanding, thinking and questioning. But how

much do strategies help these processes? How do they work? Can all students benefit from the strategies? How much time should we devote to them? The answers to these questions are unclear yet.

3.1. Basic Principles

Some principles and rules are taken into consideration in teaching strategy to students. These are listed below (Bianco, 2016; CNESCO, 2016).

- *Clarifying processes.* As is known, cognitive process, procedure and skills are non-observable. It is necessary to verbalize and visualize these processes to ensure that students understand them well.

- *Guiding students.* In strategy teaching, activities such as giving students clues about strategy, discussing strategies, making comments, comparing the ways of using the strategy with large or small groups are important.

- *Providing independent practices.* To carry out various activities so that students can use the learned strategy independently,

- *Developing strategy implementations.* To encourage and progressively improve the implementation of the strategy in different situations (when and how).

As can be seen, in order to teach comprehension strategies, firstly, explanations are made about the strategy. Then, students are guided to implement the strategy well. With these studies, it is aimed to carry out the comprehension processes consciously, to implement the strategies well and to develop the skills.

3.2. Teaching Stages

Based on these principles, the basic stages of strategy teaching and the studies to be carried out are given below.

1. *Defining the strategy.* The teacher gives the name, meaning and explanation of the strategy to be taught in an appropriate language to the students. That is, he names and defines the strategy. Then he explains, demonstrates and proves the benefits of learning this strategy for students. He lists the various benefits they will derive from this strategy (Falardeau & Gagné, 2012).

2. *Modelling:* To make the process transparent, the teacher clearly reveals all reasoning processes with questions such as “what, why, how, when, where”. Thus, students see the mental

operations and processes used by the teacher who is an expert in implementing the strategy. At this stage, modeling should be done well (Alphonse & Leblanc, 2014).

3. *Guided practice*: It is the stage where the strategy is implemented in the presence of the teacher. At this stage, additional explanations, hints, and feedback etc. are given to students to place what they have learned in their minds. Students need adequate time to synthesize these. In addition, it is necessary to discuss strategies, teamwork and cooperation with students (Falardeau & Gagné, 2012).

4. *Independent practice*: At this stage, students work alone and apply the strategies they have learned. Additional tasks and exercises are given to students so that they can easily use the new strategy (Rosenshine, 2010).

5. *Feedback and questions*: Giving feedback on the strategy helps prevent mistakes or malpractices. To this end, the student is asked to verbalize and explain each stage during learning.

6. *Developing the practice*: Students now have in-depth knowledge of strategy. They do one or more practice tasks to internalize and automate this learning (Falardeau & Gagné, 2012). At this stage, the teacher should show the student what he has learned. Thus, the student transfers what he has learned to other fields.

3.3. Practice

In strategy teaching using the direct instruction model, first the strategy is explained and then modeling work is initiated. In the meantime, various questions are asked, which helps the learning process become a conscious activity. Often, questions of 'What? Why? When? How' are asked. During the modeling stage, the teacher verbally expresses the mental operations and processes, the operations he has done in his mind and the techniques he has applied. The purpose of this practice is to enable students to become aware of mental functioning and processes. An example of modeling for sentence teaching is given below. Other similar practice tasks can also be performed.

The teacher has the students read the following texts on the board.

in the garden.
are playing
The students

He\she then tells them that they are thinking out loud. "Do you understand this article? No. Because the order of the words doesn't make any sense. So let's arrange the words to understand.

- How does a sentence begin? With a capital letter. So are there any capitalized words/phrases? Yes, I found the phrase "The students". Only this phrase is capitalized, the sentence begins with this word.

- So how does the sentence end? With a dot. Are there any dotted words/phrases? Yes, the phrase "in the garden." There is a dot at the end of the phrase. I put this at the end of the sentence.

- Now I rearrange the sentence. "The students are playing in the garden." Here is a meaningful sentence.

- How did I do it? I put the word with the first letter/phrase capitalized at the beginning of the sentence. I put the word/phrase with a dot at the end of the sentence. I put the other one in the middle of the sentence. As you can see, the sentence starts with a capital letter and ends with a dot."

During modeling, similar or contrasting examples are presented to explain concepts, skills, and strategies. Particular attention is paid to the selection of visual, auditory and bodily moving examples. Then, students are guided to develop new strategies they have learned by giving hints and reminders. In addition, collaborative activities are carried out in small groups (Giasson, 1995; Lima, 2003).

4. Teacher's Role

In the direct instruction model, the teacher assumes important roles. The first of these is to apply the stages of the model well. The teacher needs to prepare in advance, give various activities at each stage, and manage the teaching process well. For this purpose, some principles that teachers should pay attention to have been determined. These are;

1. Activating students' prior knowledge,
2. Briefly explaining or specifying the objectives,
3. Giving activity after each stage,
4. Giving detailed and clear hints, explanations,
5. Choosing activities that enable each student to participate in the process,
6. Asking questions, assessing students' understanding,
7. Getting answers from each student,
8. Guiding students at the beginning of the activities,
9. Giving regular and systematic feedback at every stage,
10. Giving appropriate tasks and guidance for written work.

Responsibility transferring: The teacher should give importance to four stages and four types of questions in order to transfer the responsibility of learning to the students (Giasson,

1990). These are “What? Why? When? How” questions. The phases are modelling, guiding, co-practice and independent practice. Transfer of responsibility is shown in Figure 3 below.

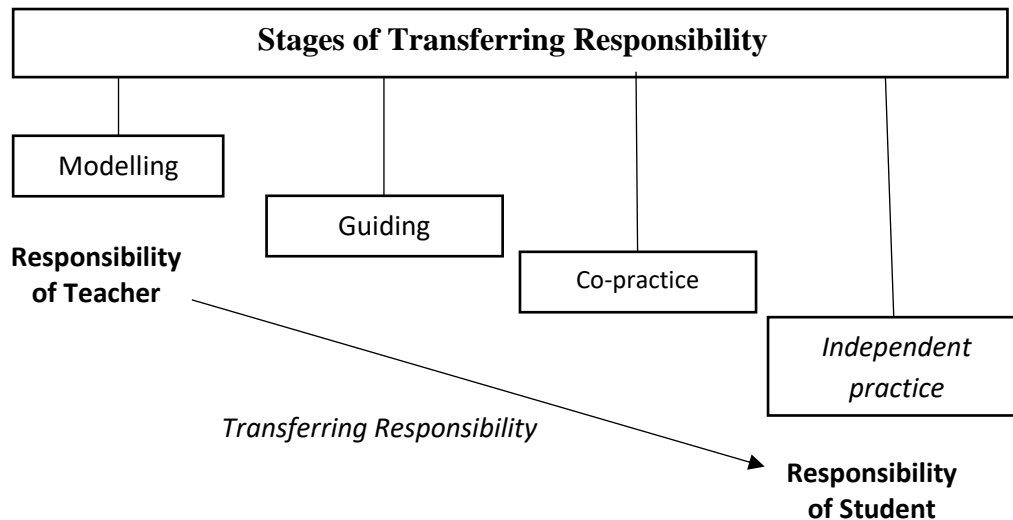


Figure 3. *Stages of Transferring Responsibility*

During the practice;

- What? The teacher should explain the strategy to be taught using language suitable for the student's level.

- Why? The teacher should explain the benefits of the strategy.

- When? The teacher should explain when to apply the strategy.

- How? The teacher should explain how the strategy will be implemented by following the steps below and showing the work to be done at each stage.

✓ *Modelling*: In order to implement the strategy, the teacher should provide the students with an example, show how to implement it, and say what is on his\her mind.

✓ *Guiding*: The teacher should gradually show the students the strategy and guide them during the practice.

✓ *Co-practice*: The teacher should guide the students to implement the strategy with a friend. Students should implement the strategy in turn and together.

✓ *Independent practice*: The student should apply the strategy independently, and the teacher should ask for an explanation of what operations they have performed.





The teacher needs to fulfill some roles while teaching concepts, skills and strategies. The most important of these roles for the teacher is the role of thinking. The teacher should first

make the students think about the strategy and then move on to the other stages. These are as follows:

- *Letting him think role*, thinking on the strategy,
- *Deciding role*, planning activities, discussion,
- *Motivational role*, encouraging students in the face of difficulties,
- *Modelling role*, presenting a strategy for understanding and taking notes,
- *Inquiry role*, presenting information about the correctness of a strategy,
- *Guiding role*, guiding them during application to become conscious on the procedures of strategies (Güneş, 2013; Tardif, 1999).

Table of Application: The facilitation of the implementation of the direct instruction model requires some application. In order to carefully implement each stage of the process, the actions to be taken are tabulated (Ontario, 2004). An example of this is given in Table 1 below.

Table 1.
Table of Application

<p>What?</p> 	<p>Defining the strategy</p>	<p><u>I describe the strategy to be taught.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • I give examples and counterexamples about strategy. • I review the definition of strategy with the students. • I write the name of the strategy on the board.
<p>Why?</p> 	<p>Explaining the importance of strategy</p>	<p><u>I explain the benefit of the strategy.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What does this strategy do? • Why am I using it? • How does it help me to be a good reader and improve?
<p>How?</p> 	<p>Making Processes Transparent</p>	<p><u>I teach the strategy.</u></p> <p><u>Modelling</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • I present my own mind as a model to students. • I verbally explain how I am using the strategy. • I review the process and stages with the students. • I write them on the board.
	<p>Guided Practice</p>	<p><u>Collaborative and guided practice</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • I guide students who use the strategy. • I help them to implement the strategy correctly. • I give them tips and reminders. • I want them to implement the strategy in small groups.



Independent practice

Individual practice

- I guide students to apply the strategy independently.
- I ask them to explain the Implementation phases.
- What did you do to implement this strategy?
- Was the strategy effective?

When?



Developing the implementation of the strategy

I explain the conditions for implementing the strategy.

- I explain when to apply the strategy, before, during and after reading.
- I indicate under what conditions and situations the strategy will be reapplied.

Implementation Suggestions: Barak Rosenshine, the founder of direct instruction, offers some suggestions for the effective implementation of direct instruction in the classroom. These are to;

- 1) activate or remind students' prior knowledge,
- 2) present new concepts in small steps, have students practice,
- 3) limit the number of concepts to be taught at once,
- 4) give clear and detailed instructions and explanations,
- 5) ask lots of questions and check students' understanding.
- 6) create opportunities for active practice,
- 7) guide students at the beginning of the practice phase,
- 8) think aloud and show models at every stage of learning,
- 9) give examples of previously solved problems,
- 10) ask students to verbalize what they have learned,
- 11) check the answers of all students,
- 12) make systematic comments and corrections,
- 13) spend ample time for explanations,
- 14) give many and varied examples,
- 15) re-teach concepts if necessary,
- 16) prepare students adequately for independent work,

17) support students in the independent practice phase (Rosenshine, 2010).

There are certain practices in the teaching process that should be avoided. For example, in most classrooms, the teacher asks, “Is there anything you don't understand?” or “Do you have any questions?” If there is no question from the class, he thinks that the students have learned well. However, some students do not dare to admit that they do not understand. That's why Rosenshine recommends asking comprehension checking questions instead. In fact, an effective teacher asks all students to prepare answers, waiting a few minutes before allowing them to answer. At this stage, wrong answers are important indicators for the teacher; they show that guided practice should be continued; therefore, each student's answer should be checked.

5. Conclusion

Rapid developments in our world necessitate raising qualified individuals with advanced language, mental and social skills. This has led to the development of new approaches and models in education, one of which is the direct instruction model. This model, which has been developed based on numerous studies, progresses from the behavioral approach to the constructivist approach, from teaching to learning, from simple to complex, and it includes a systematic and gradual structure. The aim is to enable students to learn mental operations and processes, abstract concepts, skills and strategies effectively. This takes place through modeling, guided practice and individual practice stages. Research in the field reveals that this model is effective in teaching reading, writing, understanding, thinking, inferring, summarizing, problem-solving, science and mathematics.

In our country, there is much literature on the direct education model. However, in most cases, the purpose, content and application of the model are not explained adequately. The information given in some publications includes a limited aspect of the model, while others appear to be only a brief summary. However, for effective education, our teachers need to have a good understanding of the direct teaching model and apply it correctly. This will contribute to the development of our students' reading, writing, understanding, thinking, inference, summarizing, and problem-solving skills. Our wish is to understand the details of the model well, to raise individuals with strong language and mental skills who are able to set the direction for the future.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The author declares that she has done every step of this work herself.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 7, Sayı 1, 1 - 39

DOI: 10.29250/sead.1049848

Gönderilme Tarihi: 28.12.2021

Makale Türü: Derleme

Kabul Tarihi: 14.03.2022

Doğrudan Öğretim Modeli

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

Özet: Dünyamızdaki gelişmeler bilgi çağına uygun ve nitelikli bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu durum eğitim sürecinde yeni yaklaşım ve modelleri gündeme getirmektedir. Öğrencilere bilgi ve becerileri etkili bir şekilde öğretmek için geliştirilmiş çeşitli öğretim modelleri bulunmaktadır. Bunların içinde en yaygın olanı doğrudan öğretim modeli olmaktadır. Çok sayıda araştırmaya dayalı olarak geliştirilen bu model, etkili öğrenme ve derinlemesine anlamayı öncelemektedir. Uygulamada üç aşamalı çalışmalar öngörülmektedir. Bunlar modelleme, rehberli uygulama ve bireysel uygulamadır. Modelleme aşamasında öğretmen çeşitli bilgiler vermekte, zihnindeki işlem ve süreçleri ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Rehberli uygulama aşamasında ise öğrencilerle birlikte uygulama yapmaktadır. Son aşamada ise öğrenci bağımsız çalışmaya yönlendirilmektedir. Böylece öğrencilerin soyut kavram, beceri ve stratejileri etkili öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Modelin iyi uygulanması için uygulama tabloları hazırlanmakta ve farklı etkinlikler yapılması önerilmektedir. Yapılan araştırmalar bu modelin okuma, yazma, anlama, düşünme, çıkarım yapma, problem çözme, fen ve matematik öğretiminde üst düzeyde başarılı olduğunu göstermektedir. Bu modelin ülkemizde de iyi anlaşılması, doğru uygulanması, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Doğrudan öğretim modeli, beceri öğretimi, strateji öğretimi

1. Giriş

Dünyamızda bilim ve teknolojideki hızla ilerlemeler, bilgi çağına uygun, nitelikli ve donanımlı bireyler yetiştirmeyi gerektirmektedir. Bu durum eğitim alanında yeni yaklaşım ve modeller uygulamayı zorunlu kılmaktadır. Öğrencilere ise erken yaşlardan itibaren düşünme, anlama, öğrenme, sorun çözme, iletişim kurma, iş birliği yapma, üretkenlik gibi becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Böylece mevcut bilgileri ezberleyen değil araştıran, keşfeden, üreten ve öğrenen bireyler yetiştirme amaçlanmaktadır. Öğrenen bireyler yetiştirmek için uygulanacak eğitim yaklaşım, model, teori ve yöntemleri çok önemli olmaktadır. Bilimsel yöntemlerden uzak yürütülen eğitim çalışmaları öğrencilerin zihin yapısını ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle deneysel araştırmalara dayalı güncel öğretim modelleri ve yöntemlerine ağırlık verilmektedir. Bunların başında etkili öğretim modelleri gelmektedir.

Öğrencilere bilgi ve becerileri etkili bir şekilde öğretmek için geliştirilmiş çeşitli öğretim modelleri bulunmaktadır. Bunlar etkili öğretim, sistematik öğretim, karşılıklı öğretim, stratejik öğretim, doğrudan öğretim vb. olmaktadır. Alanda her biri deneysel araştırmalarla incelenmekte ve ulaşılan başarı durumu karşılaştırılmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda en iyi sonuçlar alınan ve başarılı görülen model doğrudan öğretim modeli olmaktadır. Bu model eğitimin etkisini artırmak, öğrenme gücünü olan öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için etkili uygulamaları içermektedir. Çok sayıda araştırmaya dayanmaktadır. Bir dizi araştırma sonunda sistemli ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Öğretmeni dersin amaçları, beklenen sonuçları, uygulama aşamaları, eğitim etkinlikleri, gerekli materyal, zaman ve değerlendirme hakkında düşünmeye yönlendirmektedir. Her yaş ve her düzeydeki öğrenciler için önerilen bu modelin, öğrenme gücünü çeken, normal ve başarılı bütün öğrencilerde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma, yazma, anlama, düşünme, tahmin etme, çıkarım yapma, sorgulama, özetleme, problem çözme, fen ve matematik öğretiminde çok başarılı sonuçlar alınmaktadır (Rosenshine, 2008). Bu nedenle son yıllarda okuma, yazma, anlama, düşünme ve matematik öğretiminde yoğun olarak kullanılmaktadır. Öğrencilere soyut kavramları, zihinsel işlem, süreç ve becerileri öğretmeye önemli katkılar sağlamaktadır. Buna açıklayıcı öğretim modeli de denilmektedir.

Doğrudan öğretim modeliyle ilgili ülkemizde çok sayıda yayın bulunmaktadır. Ancak bu yayınların bazılarında modelin amacı ve içeriği, bazılarında uygulama süreci, bazılarında ise temel mantığı yeterince iyi açıklanmamaktadır. Bu durumun alandaki uygulamaları olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Oysa modelin iyi anlaşılması ve doğru uygulanması alana önemli katkılar sağlayacaktır. Böyle bir ihtiyaçtan hareketle bu makalede doğrudan öğretim modelinin nasıl

geliştiği, ne olduğu, ilkeleri, aşamaları ve ilgili araştırmalar ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerimizin modeli iyi uygulaması ve öğrencilerimizin okuma, yazma, anlama, düşünme, çıkarım yapma, özetleme, problem çözme gibi becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir.

1.1. Tarihsel Gelişmeler

Doğrudan öğretim modelinin uzun bir geçmişi vardır. Başlangıçta davranışçı yaklaşımın ilkelerine dayalı bir öğretim stratejisi olarak ortaya çıkmıştır. Ardından yöntem olarak uygulanmıştır. Daha sonraları bilişsel psikoloji araştırmalarıyla geliştirilmiş, harmanlanmış ve bilişsel eğitim yaklaşımının önemli bir modeli olmuştur. Son yıllarda ise yapılandırıcı eğitim yaklaşımıyla birlikte uygulanmaya başlamıştır. Bu modelin kurucusu Amerikalı Barak Rosenshine'dir. Model iki aşamada geliştirilmiştir.

-İlk aşamada Rosenshine, ABD'de 1960-1970 yılları arasında etkili öğretimle ilgili çok sayıda araştırmayı incelemiştir. Bunlar sistematik öğretim, etkili öğretim, stratejik öğretim, karşılıklı öğretimle ilgili araştırmalardır (Appy & Appy, 2015). Ardından ilk ve ortaokul düzeyinde etkili öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarını gözlemlemiş ve modelin ilk temellerini atmıştır (Bianco & Bressoux, 2009; Rosenshine, 1986).

-İkinci aşamada Rosenshine 1980'li yıllarda bilişsel psikolojiden esinlenerek bilişsel stratejilerin öğretimiyle ilgili araştırmalara odaklanmış, bunları doğrudan öğretim modeliyle birleştirmiştir (Bianco & Bressoux, 2009; Rosenshine, 2008). Bu süreçte sınıf gözlemleri yanı sıra alanda ve farklı bağlamlarda yürütülen deneysel araştırmalara ağırlık vermiştir. Özellikle yeni ve karmaşık disiplinlerin, çeşitli konuların öğretimi, ilk ve ortaokul gibi farklı düzeydeki öğrenciler, zorluk yaşayan gençler, başarılı öğrenciler, farklı sosyo-ekonomik yapılarıdaki öğrencilerle deneysel çalışmalar yapmıştır. Böylece doğrudan öğretim modeli, etkili öğretim araştırmaları, bilişsel stratejileri öğretme araştırmaları ve öğretmenlerin eğitim uygulamaları çerçevesinde geliştirilmiştir (Rosenshine,1986;2008). Bu modele daha sonraları Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard, C. Guilmois gibi araştırmacılar, bazı deneysel çalışmalarla katkılar sağlamıştır. Bütün bu araştırmalar sonucunda doğrudan öğretim modelinin okuma, yazma, anlama, düşünme, sorgulama, tahmin etme, özetleme, problem çözme, fen ve matematik öğretiminde, bilimsel problemleri çözüme oldukça etkili olduğu açıklanmıştır (Rosenshine, 2008).

Alanda çoğu uzman tarafından kabul edilen bu modelle ilgili bazı eleştiriler de gündeme gelmektedir. Bunlar doğrudan öğretim modelinin öğretim kavramına odaklandığı, davranışçı

yaklaşımına yakın olduğu noktasında toplanmaktadır. Oysa yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme kavramına öncelik verilmektedir. Öğrencinin projelerle keşfederek öğrenmesi ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi öngörülmektedir (Cerqua et Gauthier, 2010). Bu görüşler üzerine doğrudan öğretim ile yapılandırıcı yaklaşımın aşamaları karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. İnceleme sonunda doğrudan öğretime modelleme ile başlanması, rehberli uygulamayla devam edilmesi ve bağımsız uygulamaya geçilmesi yapılandırıcı yaklaşımla uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Modelleme sırasında öğretmenin öğretim yerine zihinsel süreçleri sözelleştirmesi, öğrencilerle birlikte uygulama yapması, daha sonra onları bağımsız uygulamaya yönlendirmesi ve giderek öğrenme sorumluluğunu aktarması, yapılandırıcı eğitim yaklaşımının temel ilkeleriyle örtüştüğü görülmüştür (Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmeasure, 2020). Böylece doğrudan öğretim modeli yapılandırıcı yaklaşımla birlikte kullanılmaya başlanmıştır.

1.2. Nedir?

Doğrudan öğretim modeli doğrudan, açıklayıcı, sistemli, aşamalı, iyi yapılandırılmış ve öğretmen tarafından rehberlik edilen bir öğretimi içermektedir. Bu modelin temel ilkesi eğer öğrenci öğrenemiyorsa öğretmen konuyu iyi öğretmiyor. Bu öğretimin içeriği önce bilgileri aktarma, ardından beceri ve stratejileri öğrencilerle birlikte öğrenmedir. Bu nedenle **öğretim** ile **öğrenme** arasında bir denge kurulmaktadır.



Şekil 1. Öğretimin İçeriği

1. Etkili bir öğrenme ve öğrenilecek içeriği açıklamak için modelleme yapılır.
2. Basitten karmaşığa, sistemli, aşamalı, derinlemesine anlamayı içeren eğitim etkinlikleri uygulanır.
3. Öğrenilenleri zihinde yapılandırmak için tekrarlamaya ağırlık verilir.
4. Başarılı olmak için strateji kullanımına ve öğrenci çabalarına önem verilir.

Doğrudan öğretim modeli, davranışçı yaklaşımdan yapılandırıcı yaklaşıma, öğretimden öğrenmeye, basitten karmaşığa doğru giden sistemli, aşamalı ve anlamayı önceleyen bir öğretim modelidir. Öğrencilerin etkili öğrenmeleri için beceri ve stratejilerini geliştirmelerini amaçlar. Özellikle soyut kavramları, zihinsel işlem, süreç ve becerileri öğretmede başarılı bir modeldir. Son yıllarda düşünme, anlama, okuma, yazma, çıkarım yapma gibi beceri ve stratejileri öğretmede kullanılmaktadır.

1.3. Temel İlkeler

Doğrudan öğretim modelinde önce öğretilecek kavram, beceri ya da stratejiyi açıklama, ardından uygulama süreçlerini saydamlaştırma üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki ilkelere önem verilmektedir.

1. Süreçleri saydamlaştırma: Soyut kavram, beceri ve stratejilerin öğretiminde zihinsel süreçleri gözlemek mümkün değildir. Bu nedenle öğretim sürecinin her aşaması öğrencilere açıklanmakta ve gösterilmektedir.

2. Öğrencileri yönlendirme: Öğretilecek beceri ya da strateji hakkında ipuçları verme, öğrencilerle konuşma, tartışma, yararlarını ve nasıl uygulanacağını açıklama gibi çalışmalar yapılmaktadır. Öğretilen strateji önce bütün grupla uygulanmakta ardından küçük gruplarla çalışılmakta, son aşamada ise bireysel uygulamaya geçilmektedir. Her aşamadaki uygulama biçimleri karşılaştırılmakta ve değerlendirilmektedir.

3. Bağımsız uygulama: Öğretilen beceri ya da stratejiyi öğrencilerin kendi başlarına yapmaları istenmektedir. Öğrencinin yaptığı çalışmalar düzenli olarak izlenmekte ve hatalı uygulamalar tartışılarak düzeltilmektedir.

4. Uygulamayı geliştirme: Öğrenilen beceri ve stratejiler başka durumlara aktarılmakta, farklı durum veya ortamlarda, farklı etkinliklerle uygulanmaktadır (Giasson, 2011; Lima, 2018).

1.4. Aşamaları

Doğrudan öğretim modelinin kalbini üç temel aşama oluşturmaktadır. Bunlar hazırlık, öğrencilerle etkileşim ve öğrenilenleri sağlamlaştırma. Bu aşamalar daha sonra “*modelleme, rehberli uygulama, bağımsız uygulama*” olarak adlandırılmış ve alanda kabul görmüştür (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Her biri aşağıda açıklanmaktadır.

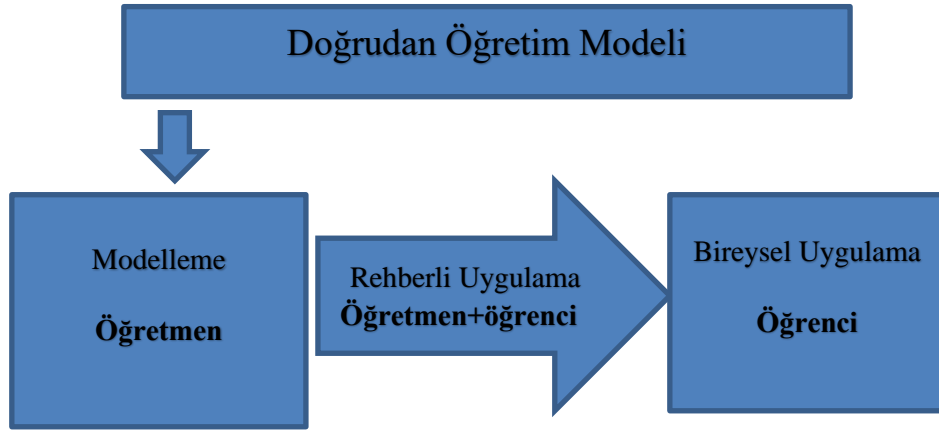
Modelleme: Model, bir resim, şema, maket, ürün gibi somut bir öge ya da benzetme, anafor, zihinsel şema, düşünme biçimi gibi soyut bir öge olabilir. Modelleme ise modeli oluşturan

aşamaları ya da süreçleri açıklama, somutlaştırma, yeniden yapma, gösterme veya sergilemedir. Bir başka ifadeyle süreçleri açıklığa kavuşturmadır. Bu nedenle daha çok süreçsel bilgileri içermektedir.

Modelleme doğrudan öğretim modelinin en önemli ve kilit aşamasıdır. Bunun çok iyi uygulanması gerekir. Bu aşamada öğretmen önce öğretilecek beceri ya da stratejiyi çeşitli örnekler ve karşı örnekler kullanarak açıklar, tanımlar, yararlarını anlatır. Ardından “ne, neden, niçin, nasıl, kim” gibi sorularla düşüncelerini ve uygulama sürecini yüksek sesle anlatır. Örneğin “Ben ne yapıyorum? Bunun nedeni..., Bunu neden yapıyorum?” gibi. Öğretmen zihnine hoparlör takmış gibi düşüncelerini sesli olarak söyler ve zihinde yaptığı her işlemi görünür kılmaya çalışır. Adım adım nasıl düşündüğünü, neler yaptığını açıklar ve çeşitli örnekler verir. Yani düşünme ve strateji uygulama süreçlerini sergiler. Öğrencilere ne yaptığını, nasıl düşündüğünü, neden böyle bir yol izlediğini sözlü olarak ifade eder. Öğrencilerin uzman bir okuyucunun zihnini iş başında görmelerini sağlar. Böylece modelleme bir strateji uygulamasını sadece dıştan yani fiziksel yönden değil, aynı zamanda içeriden yani zihinsel yönden de gözlemlenmesini sağlar. Bu uygulama sözlü açıklamadan farklıdır. Soyut bir içerik değil, beceri kazandıracak işlemler aktarılmaktadır.

Rehberli uygulama: Bu aşamada öğretilen strateji öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte uygulanır. Modelleme aşamasında öğretmen çeşitli sorular sorarak düşüncelerini sözlü olarak ifade etmişti. Öğrenciler ise aktarılanları dinlemiş, tekrarlamış, anlamış ve sorulan soruları cevaplamıştı. Öğretmen öğrencilerden modelleme aşamasında öğrendikleri her şeyi aynen uygulamalarını ister. Öğrenci, model olan öğretmeni gözlemledikten sonra ona benzer bir uygulama yapmaya çalışır. Ancak henüz beceri ya da stratejiyi tam olarak uygulayamaz. Öğretmen stratejiyi uygulamaları için daha farklı sorular sorar ve etkinlikler verir. Bu aşamada öğrencinin zihnindeki düşünceleri yüksek sesle söylemesi, uygulama sırasında kendine sorması gereken tüm soruları şeffaf hale getirmesi önemlidir. İlk olarak öğretmen tarafından sorgulama yapılır ve sürekli geri bildirim verilir. Daha sonra yeterince etkinlik yapılarak gerekli başarıya ulaşılır. Öğrenciler öğretmenin rehberliğinde önce bütün sınıf, ardından küçük gruplar halinde stratejiyi uygular ve her aşamasını sözelleştirirler.

Bireysel uygulama: Bu aşamada öğrenciler stratejiyi kendi başlarına uygulamak için yönlendirilir. Stratejiyi bireysel ve bağımsız olarak uygulamaları istenir (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Böylece öğrenci stratejiyi yalnız başına uygular.



Şekil 2. Doğrudan Öğretim Modeli

Öğretmen uygulama sırasında çeşitli etkinliklere ağırlık verir. Öğrencilerin stratejiyi iyi öğrenmeleri için “SÖYLEME, GÖSTERME ve REHBERLİK” çalışmalarına özen gösterir.

Söyleme, derste öğretilen stratejileri öğrencilere açık hale getirme, ihtiyaç duyacakları bilgilere ulaşma anlamındadır.

Gösterme, öğrencilerin önlerinde stratejinin uygulamasını yapma, yüksek sesle düşünme, sorgulama ve bütün zihinsel süreçleri şeffaf hale getirme anlamındadır.

Rehberlik ise uygulama esnasında öğrencilerin akıl yürütme çalışmalarını kolaylaştırma anlamındadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını üst düzeye çıkarmak için güdüleme, ilgi ve merak uyandırma çalışmaları yapılır.

Doğrudan öğretim modeliyle ilgili araştırmalar beceri ve stratejilerinin sistemli olarak öğretildiğinde olumlu sonuçlar alındığını göstermektedir. İyi hazırlanmış ve yapılandırılmış doğrudan öğretim uygulamaları öğrenme başarısını artırmada üst düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu anlayıştan hareketle bir dizi deneysel araştırma sonucu doğrudan öğretim modeline üç aşama daha eklenerek altı aşama oluşturulmuştur (CNESCO,2016). Bu aşamalar şöyledir;

1. **Gözden geçirme**: Önceden öğrenilen kavramları gözden geçirme, öğrencilerin dikkatini öğretilen kavram, beceri ve stratejilere çekme işlemleridir.

2. **Modelleme**: Öğretilen kavram, beceri ve stratejileri sunma, açıklama, genelleştirme, örneklendirme, yararlarını tartışma, özelliklerini açıklama, nasıl uygulayacakları konusunda bilgilendirme çalışmalarıdır.

3. *Rehberli uygulama*: Öğrencilerin yeni beceri ve stratejileri uygulamasına rehberlik etme ve denetleme çalışmalarıdır. Öğrencilere sorular sorma, süreci açıklamaya teşvik etme, teknik ve beceri kullanımıyla ilgili dönütler verme gibi.

4. *Geribildirim ve düzeltme*: Öğrencilerin hatalarını düzeltme, tekniği kendi kendilerine denemeleri, sesli düşünme, kullanma için farklı yollar geliştirme gibi.

5. *Bireysel uygulama*: Öğrencilerin öğrendiklerini derste uygulamaları, ders ilerledikçe öğrenciye daha fazla sorumluluk verme ve bireysel çalışmaya yönlendirme,

6. *Uygulamayı geliştirme*: Öğrencileri öğrendikleri becerileri ve stratejileri okul dışı görevlerde, bağımsız öğrenme durumlarında denemeleri, giderek geliştirmeleridir (Bianco, 2016; CNESCO,2016).

1.5. Araştırmalar

Doğrudan öğretim modeli ile ilgili alanda bir dizi araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda anlama, öğrenme ve problem çözme stratejilerini öğretmek için çok uygun olduğu dile getirilmektedir. Etkili olması yönüyle alandaki çoğu uzman tarafından savunulmakta ve önerilmektedir. Örneğin ABD Ulusal Okuma Paneli uzmanları bu modelin önemini açıkça dile getirmekte, anlama beceri ve stratejilerinin öğretimi için uygun olduğunu açıklamaktadır (National Reading Panel, 2000).

Farklı öğretim modellerinin etkililiğini karşılaştıran deneysel araştırmaların tümünde, bu modelin öğrencilerin gelişimi için daha elverişli olduğu, özellikle küçük çocuklara ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalarda daha da olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin Bissonnette ve arkadaşları tarafından 2010 yılında yayınlanan kapsamlı bir analiz çalışması çok önemlidir. Yazarlar 1963 ve 2006 yılları arasında yayınlanan toplam 30.000 öğrenciyi kapsayan 326 araştırmayı içeren 11 çalışmanın sonuçlarını özetlemiştir. Yani bir meta analiz çalışması yapmışlardır. İncelenen araştırmaların 7'si okuma, 3'ü matematik ve 1'i yazma öğretimiyle ilgilidir. Yazarlar inceleme sürecinde doğrudan öğretim modelinin zayıf ilkokul öğrencilerinin başarısı üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. İnceleme sonunda doğrudan öğretim modelinin matematikte olduğu gibi okuma ve yazma öğretiminde de incelenen diğer modellerden çok daha güçlü bir şekilde öğrencilerin ilerlemesini sağladığı görülmüştür (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010).

2. Becerilerin Doğrudan Öğretimi

Beceri, bireyin bilgiyi uygulama, problemleri çözüme ve görevlerini yapabilme gücüdür. Bilme, harekete geçme ve bir işi yapma aşamalarını içermektedir. Eğitim alanında genellikle düşünme, anlama, sorgulama gibi *zihinsel beceriler*, materyal, araç gereç kullanma, el becerisi gibi *fiziksel beceriler*, işbirliği yapma, girişimcilik gibi *sosyal beceriler*, konuşma, yazma, iletişim kurma gibi *dil becerileri* üzerinde durulmaktadır. Beceri öğretimi bilgi öğretiminden farklı yürütülmektedir. Beceri öğretiminde önce beceri hakkında bilgiler verilmekte, ardından beceriyi geliştirecek strateji, yöntem ve teknikler öğretilmektedir. Strateji, yöntem ve teknikler başlı başına bir amaç ya da son olmamakta, beceriyi geliştirmek için araç olarak kullanılmaktadır (Tardif, 1997).

2.1. Beceri Geliştirme Modeli

Beceri öğretimine ilişkin alanda bazı modeller bulunmaktadır. Bunlardan Anderson (1997) tarafından geliştirilen Beceri Geliştirme Modeli yaygın bilinmektedir. Bu model bilişsel psikoloji araştırmalarına dayanmaktadır. Modelde üç aşama üzerinde durulmaktadır. Bunlar;

1. *Zihinsel aşama*: Öğrencinin bir alan ya da beceriyle ilgili bir dizi bilgiyi öğrendiği ve zihninde geliştirdiği aşama,

2. *Birleştirme aşaması*: Bilgi ve becerilerin çeşitli şekillerde harekete geçirildiği, farklı durumlarda uygulandığı ve birleştirildiği aşama,

3. *Bağımsız aşama*: Bilgi ve becerileri bağımsız kullanma ve giderek otomatikleştirme yani seri hale getirme aşaması, olmaktadır. (Anderson,1997).

Anderson Beceri Geliştirme Modelinin aşamaları yapılandırıcı yaklaşım uygulamalarına ve doğrudan öğretim modeline oldukça yakındır. Bir başka ifadeyle bu aşamalar doğrudan öğretimde uygulanan modelleme, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamaları ile örtüşmektedir (Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmeasure, 2020).

2.2. Beceri Öğretim Aşamaları

Doğrudan öğretim modeliyle öğrencilere beceri öğretmek için diğer çalışmalarda olduğu gibi dört aşama üzerinde durulmaktadır. Bunlar,

1. *Açıklama*: Beceriye açıklama, yararları ve özelliklerini söyleme,

2. *Modelleme*: Ön bilgileri harekete geçirme, beceriyi örneklendirme, modelleme,

3. *Rehberli uygulama*: Beceriye öğrencilerle birlikte uygulama, geliştirme, süreçleri görme, tartışma, bilgileri derinleştirme,

4. *Bağımsız uygulama*: Öğrencinin beceriyi tek başına uygulaması ve farklı durumlara aktarması, olmaktadır (Lima vd., 2016).

Doğrudan öğretim modeli, okuma, yazma, anlama gibi becerileri öğretirken etkili sonuçlar vermektedir. Öğretim sürecinin başında öğretilecek becerinin ne olduğu, yararları ve özellikleri açıklanmaktadır. Modelleme sırasında becerinin aşamalarını saydamlaştırmak için yapılan her çalışma “yüksek sesle” söylenmektedir. Öğretmen zihnine hoparlör yerleştirmiş gibi her işlem ve aşamaya ilişkin düşüncelerini söylemektedir. Bunun için “Ne?, Neden?, Niçin?, Nasıl?, Kim?” gibi sorular sormakta ve kendisi cevaplamaktadır. Örneğin beceriyi uygulama sırasında yapılan hatalar, geriye dönüşler, kararsızlıklar, anlaşılabilirlikler gibi her düşünce sözlere dökülmektedir. Bilindiği gibi zihinsel işlem ve beceriler doğrudan gözlenemezler. Bu uygulamayla zihinsel süreçlerin tanımlanması ve betimlenmesi yapılmaktadır. Daha sonraki aşamalarda rehberli uygulama ve bağımsız uygulamaya geçilmektedir. Aşağıda beceri öğretiminde uygulanan bir çalışma verilmektedir.

Öğretmen sınıfta sesli okurken anlamını bilmediği bir kelime karşısında yüksek sesle şöyle diyebilir:

“Bu kelimenin anlamını bilmiyorum. Acaba ne olabilir? Bu kelimenin anlamının xxxxx olacağını düşünüyorum. Ancak emin değilim. Metnin geri kalan kısmını okuyalım. Bakalım cümlelerden kelimenin anlamını bulabilecek miyiz?”

Öğretmen okumasını sürdürür ve aynı zamanda kelimenin anlamı ile ilgili tahmini doğrulamaya ya da kesinleştirmeye çalışır (Güneş, 2013). Eğer kelimenin anlamı metinde açık değilse öğretmen;

“Kelimenin anlamını xxxxx olduğunu düşünüyorum ancak tam olarak bulamadım. En doğrusu sözlüğe bakalım.” diyerek sözlüğe bakar ve kelimenin anlamını söyler. Kelimenin anlamını açıklayarak yeniden okur.

Doğrudan öğretim modelinin etkinliğini üst düzeye çıkarmak için öğretilecek beceriler uygulamalı ve rehberli çalışmalarla gösterilmelidir. Bunun için rehberli uygulama aşamasında öğrencilerle birlikte uygulama yapılır. Öğretmen bir beceriyi modellemenin hemen ardından, öğrencilerin uygulamalarına rehberlik etmelidir. Öğrenciler beceriyi iş birlikli uygulamayla yeniden görürler ve bağımsız yapabilecek düzeye ulaşmak için çalışırlar. Son aşamada ise öğrencilerin beceriyi bağımsız uygulamaları istenir.

Son yıllarda okuma, yazma ve anlama becerilerini geliştirmede doğrudan öğretim modeli daha fazla kullanılmaktadır. Ancak bu gelişmeler beceri geliştirme sürecinde bilişsel ve

yapılandırıcı yaklaşımın asla kullanılamayacağı anlamına gelmemektedir. Öğretmenler belirli ölçütler çerçevesinde en uygun modeli seçebilirler. Örneğin öğretilecek beceri ya da görevin karmaşıklık/yenilik düzeyi, öğrencilerin gelişim düzeyi, mevcut zaman ve eğitim türü gibi ölçütlerden hareketle uygulanacak modeller seçilebilir (Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019).

3. Stratejilerin Doğrudan Öğretimi

Strateji, TDK Güncel Türkçe Sözlükte “*önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol, izlem*”, olarak açıklanmaktadır. Örneğin anlama stratejileri ile okunan bir metni iyi anlamak için izlenen yollar kastedilmektedir. Bunlar yeniden okuma, başka kelimelerle ifade etme, not alma gibi anlama sürecini kolaylaştırmak için amaçlı ve bilinçli olarak uygulanan etkinlikler olmaktadır. Anlama stratejilerini öğretmek öğrencinin kendi anlamasını kontrol etmesini ve aktif bir okuyucu olmasını sağlamaktadır (Eduscol,2016). Diğer taraftan anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin stratejileri çok az bildiği veya uyguladığı ya da hiç bilmediği görülmektedir. Anlama ile ilgili araştırma bulguları, öğrencilere anlama stratejilerini doğrudan öğretmenin, her düzey öğrencide anlama başarısını artırdığını ve anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle doğrudan öğretim modelinde strateji öğretime ayrı bir önem verilmektedir. Bunun için öğrencilere;

- Bilgileri zenginleştirme stratejileri (kelime bilgisi, ansiklopedik bilgiler gibi),
- Bilgileri düzenleme stratejileri (özetleme, metin yapısını keşfetme gibi),
- Bilgiyi işleme stratejileri (soru sorma, cevaplama, çıkarım yapma, bağlaçlar gibi),
- Öz değerlendirme ve öz düzenleme stratejileri,
- Diğer çeşitli stratejiler, öğretilmektedir (Lima,2018).

Diğer taraftan strateji öğretiminin etkili olup olmadığı son 25 yılda 500'den fazla araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmalardan çıkan tek sonuç, stratejileri öğretmek anlama, düşünme, sorgulama gibi becerileri geliştirdiği yönündedir. Ancak stratejiler bu işlemlere ne kadar yardımcı olmaktadır? Nasıl çalışırlar? Bütün öğrenciler stratejilerden yararlanabiliyor mu? Buna ne kadar zaman ayırmalıyız? Bu soruların cevapları henüz net değildir.

3.1. Temel İlkeler

Öğrencilere strateji öğretiminde bazı ilke ve kurallara dikkat edilmektedir. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır (Bianco, 2016; CNESCO, 2016).

- *Süreçleri açıklığa kavuşturmak.* Bilindiği gibi zihinsel işlem, süreç ve beceriler gözlenemezler. Öğrencilerin iyi anlamasını sağlamak için bu süreçleri sözelleştirmek ve görselleştirmek gereklidir.

- *Öğrencilere rehberlik etmek.* Strateji öğretiminde öğrencilere strateji ile ilgili ipuçları vermek, stratejileri tartışmak, yorumlar yapmak, büyük veya küçük gruplarla stratejiyi kullanma biçimlerini karşılaştırmak gibi etkinlikler önemli olmaktadır.

- *Bağımsız uygulamalarını sağlamak.* Öğrencilerin öğrenilen stratejiyi bağımsız olarak kullanmaları için çeşitli çalışmalar yapmak,

- *Strateji uygulanmalarını geliştirmek.* Stratejinin farklı durumlarda (ne zaman ve nasıl) uygulanmasını teşvik etmek ve giderek geliştirmek.

Görüldüğü gibi anlama stratejilerini öğretmek için önce strateji hakkında açıklamalar yapılmaktadır. Ardından stratejinin iyi uygulanması için öğrencilere rehberlik edilmektedir. Bu çalışmalarla anlama süreçlerinin bilinçli yürütülmesi, stratejilerin iyi uygulanması ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

3.2. Öğretim Aşamaları

Bu ilkelerden hareketle strateji öğretiminin temel aşamaları ile yapılacak çalışmalar aşağıda verilmektedir.

1. *Stratejiyi tanımlama.* Öğretmen öğrencilere uygun bir dille öğretilecek stratejinin adı, anlamı ve açıklamasını yapar. Yani stratejiyi adlandırır ve tanımlar. Ardından bu stratejiyi öğrenmenin kendileri için faydalarını anlatır, gösterir ve kanıtlar. Bu stratejiden elde edecekleri çeşitli faydaları sıralar (Falardeau & Gagné, 2012).

2. *Modelleme:* Süreci şeffaf hale getirmek için öğretmen tüm akıl yürütme süreçlerini “ne, neden, nasıl, ne zaman, nerede” gibi sorularla açıkça ortaya koyar. Böylece öğrenciler bir uzman olarak öğretmenin stratejiyi uygulamak için kullandığı zihinsel işlem ve süreçleri görürler. Bu aşamada modelleme iyi yapılmalıdır (Alphonse & Leblanc, 2014).

3. *Rehberli uygulama:* Stratejinin öğretmen eşliğinde uygulandığı aşamadır. Bu aşamada öğrencilerin öğrendiklerini zihinlerine yerleştirmeleri için ek açıklamalar, ipuçları, geri bildirim vb. verilir. Bunları sentezleme için uygun süreye ihtiyaçları vardır. Ayrıca stratejileri tartışma, öğrencilerle ekip çalışması ve işbirliği yapma gereklidir (Falardeau & Gagné, 2012).

4. *Bağımsız uygulama*: Bu aşamada öğrenciler yalnız çalışır ve öğrendikleri stratejileri uygularlar. Öğrencilerin yeni stratejiyi kolaylıkla kullanabilmeleri için ihtiyaç duydukları ek çalışmalar ve alıştırmalar verilir (Rosenshine, 2010).

5. *Geri bildirim ve sorular*: Strateji hakkında geri bildirim vermek, hataları veya hatalı uygulamaları önlemeye yardımcı olur. Bunun için öğrencinin öğrenme sırasında sözelleştirme yapması, her aşamayı anlatması istenir.

6. *Uygulamayı geliştirme*: Artık öğrenciler strateji hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaktadır. Bu öğrenmeyi içselleştirmek ve otomatikleştirmek için bir veya daha fazla uygulama yaparlar (Falardeau & Gagné, 2012). Bu aşamada öğretmen öğrenciye öğrendiklerini göstermelidir. Böylece öğrenci öğrendiklerini başka alanlara aktarır.

3.3. Uygulama

Doğrudan öğretim modeliyle strateji öğretiminde önce strateji açıklanmakta ardından modelleme çalışmalarına geçilmektedir. Bu sırada çeşitli sorular sorulmakta, bu sorularla öğrenme sürecinin bilinçli yürütülmesine çalışılmaktadır. Genellikle “Ne? Niçin? Ne Zaman? Nasıl” gibi sorular sorulmaktadır. Modelleme sırasında öğretmen zihinsel işlem ve süreçleri, zihninde yaptığı işlemleri ve uyguladığı teknikleri yüksek sesle söylemektedir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin zihinsel işleyiş ve süreçlerin farkına varmalarını sağlamaktır. Aşağıda cümle öğretimine yönelik bir modelleme örneği verilmektedir. Daha farklı uygulamalar da yapılabilir.

Öğretmen tahtaya yazdığı aşağıdaki yazıları öğrencilere okutur.

bahçede

oynuyorlar.

Öğrenciler

Ardından yüksek sesle düşündüklerini söyler. *“Bu yazıyı anladınız mı? Hayır. Çünkü kelimelerin sıralanışından bir anlam çıkmıyor. O zaman anlamak için kelimeleri düzenleyelim.*

-Cümle nasıl başlar? Büyük harfle. O halde büyük harfle yazılan kelime var mı? Evet, buldum “Öğrenciler” kelimesi. Tek bu kelime büyük yazılmış, cümle bu kelimeyle başlar.

-Peki, cümle nasıl biter? Nokta ile. Noktalı kelime var mı? Evet, “oynuyorlar.” kelimesinin sonunda nokta var. Bunu cümle sonuna koyuyorum.

-Şimdi cümleyi yeniden düzenliyorum. “Öğrenciler bahçede oynuyorlar.” İşte anlamlı bir cümle oldu.

-Nasıl yaptım? İlk harfi büyük yazılan kelimeyi cümle başına koydum. Sonunda nokta olan kelimeyi de cümle sonuna koydum. Diğerini de ortaya. Gördüğünüz gibi cümle büyük harfle başlar ve sonuna nokta konur.”

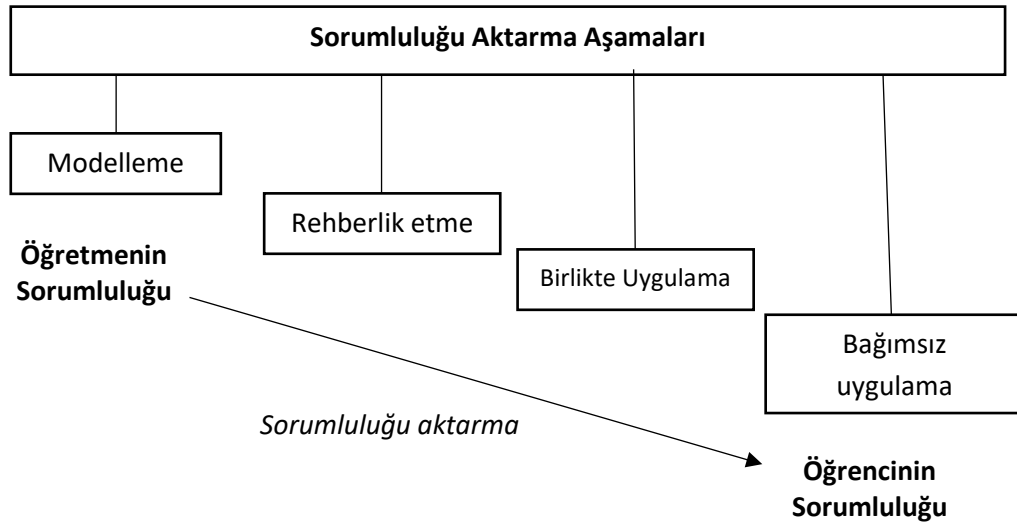
Modelleme esnasında kavram, beceri ve stratejileri açıklamak için benzer veya zıt örnekler sunulur. Özellikle görsel, işitsel ve bedensel hareketli örnekler seçimine özen gösterilir. Ardından öğrencilere ipuçları verilerek, hatırlatmalar yapılarak öğrendikleri yeni stratejileri geliştirmeleri konusunda rehberlik edilir. Ayrıca küçük gruplarla işbirlikli çalışmalar yapılır (Giasson, 1995; Lima, 2003).

4. Öğretmenin Rolü

Doğrudan öğretim modeli öğretmene önemli görevler yüklemektedir. Bunların başında modelin aşamalarını iyi uygulamak gelmektedir. Öğretmenin önceden hazırlık yapması, her aşamada çeşitli etkinlikler vermesi ve öğretim sürecini iyi yönetmesi gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı ilkeler belirlenmiştir. Bunlar;

1. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme,
2. Amaçları kısaca açıklama veya belirleme,
3. Her aşamadan sonra etkinlik verme,
4. Ayrıntılı ve açık ipuçları verme, açıklama yapma,
5. Her öğrencinin sürece katılmasını sağlayıcı etkinlikler seçme,
6. Sorular sorma, öğrencilerin anlamasını değerlendirme,
7. Her öğrenciden cevap alma,
8. Etkinliklerin başında öğrencilere rehberlik etme,
9. Her aşamada düzenli ve sistemli olarak dönüt verme,
10. Yazılı çalışmalar için özel etkinlikler verme ve rehberlik yapma, şeklindedir.

Sorumluluğu aktarma: Öğretmen öğrenme sorumluluğunu öğrencilere aktarmak için dört aşamaya ve dört tür soru tipine önem vermelidir (Giasson, 1990). Bunlar “Ne? Niçin? Ne Zaman? Nasıl” sorularıdır. Aşamalar ise modelleme, rehberlik etme, birlikte uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarıdır. Sorumluluğu aktarma aşağıdaki Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3. Sorumluluğu Aktarma Aşamaları

Uygulama sırasında;

- Ne? Öğretmen öğrenci düzeyine uygun bir dille öğretilecek stratejiyi açıklamalıdır.
- Niçin? Öğretmen stratejinin yararlarını açıklamalıdır.
- Ne zaman? Öğretmen stratejinin ne zaman uygulanacağını açıklamalıdır.
- Nasıl? Öğretmen stratejinin nasıl uygulanacağını aşağıdaki aşamaları izleyerek ve her

aşamada yapılacak çalışmaları göstererek açıklamalıdır.

✓ *Modelleme*: Öğretmen stratejiyi uygulamak için öğrencilere örnek sunmalı, nasıl uygulayacaklarının modelini göstermeli ve zihninden geçenleri söylemelidir.

✓ *Rehberlik etme*: Öğretmen öğrencilere stratejiyi yavaş yavaş göstermeli ve uygulama sırasında onlara rehberlik etmelidir.

✓ *Birlikte uygulama*: Öğretmen stratejiyi bir arkadaşıyla uygulaması için öğrencileri yönlendirmelidir. Öğrenciler sırayla ve birlikte stratejiyi uygulamalıdır.

✓ *Bağımsız uygulama*: Öğrenci stratejiyi bağımsız uygulamalı, öğretmen hangi işlemleri yaptıklarının açıklamasını istemelidir.

Öğretmenin kavram, beceri ve stratejileri öğretirken bazı rolleri de yerine getirmesi gerekmektedir. Öğretmene düşen bu rollerden en önemlisi düşündürme rolüdür. Öğretmen önce strateji hakkında öğrencileri düşündürmeli ardından diğer aşamalara geçmelidir. Bunlar,


- *Düşündürme rolü*, strateji hakkında düşünme,
- *Karar verme rolü*, etkinlikleri planlama, tartışma,
- *Güdüleme rolü*, öğrencileri güçlükler karşısında cesaretlendirme,

- *Model olma rolü*, anlamak ve not almak için bir stratejiyi gösterme,
- *Sorgulama rolü*, bir stratejinin doğruluğu hakkında bilgiler sunma,
- *Rehber olma rolü*, stratejinin süreçleri hakkında bilinçli olmaya yönelik uygulamalı rehberlik yapma, olarak sıralanmaktadır (Güneş, 2013; Tardif, 1999).

Uygulama tablosu: Doğrudan öğretim modelinin uygulamasını kolaylaştırmak için bazı çalışmalar yapılmaktadır. Sürecin her aşamasını dikkatli uygulamak için yapılacak işlemler tablo haline getirilmektedir (Ontario, 2004). Bu konuda aşağıda bir örnek Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1.

Uygulama Tablosu

<p>Ne?</p> 	<p>Stratejiyi tanımlama</p>	<p><u>Öğretilecek stratejiyi tanımlıyorum.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Strateji ile ilgili örnek ve zıt örnekler veriyorum. • Öğrencilerle stratejinin tanımını gözden geçiriyorum. • Stratejinin adını tahtaya yazıyorum.
<p>Niçin?</p> 	<p>Stratejinin önemini açıklama</p>	<p><u>Stratejinin yararını açıklıyorum.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bu strateji ne işe yarar? • Niçin kullanıyorum? • Benim iyi okuyucu olmama ve gelişmeme nasıl yardım eder?
<p>Nasıl?</p> 	<p>Süreçleri Şeffaflaştırma</p>	<p><u>Stratejiyi öğretiyorum.</u></p> <p><u>Modelleme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere model olarak kendi zihnimi sunuyorum. • Stratejiyi kullanmak için nasıl bir yol izlediğimi sözlü olarak açıklıyorum. • Öğrencilerle birlikte süreci ve aşamaları gözden geçiriyorum. • Onları tahtaya yazıyorum.
	<p>Rehberli Uygulama</p>	<p><u>İşbirlikli ve rehberli uygulama</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Stratejiyi kullanan öğrencilere rehberlik ediyorum. • Stratejiyi doğru uygulamaları için yardım ediyorum. • Onlara ipuçları veriyor, hatırlatmalar yapıyorum. • Stratejiyi küçük gruplar halinde uygulamalarını istiyorum.
	<p>Bağımsız Uygulama</p>	<p><u>Bireysel uygulama</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencileri stratejiyi bağımsız uygulamaları için yönlendirme yapıyorum. • Uygulama aşamaları açıklamalarını istiyorum. -Bu stratejiyi uygulamak için neler yaptın? -Strateji etkili oldu mu?

Ne zaman?

Stratejinin uygulamasını geliştirme

Stratejiyi uygulama koşullarını açıklıyorum.

- Stratejinin okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası olmak üzere ne zaman uygulanacağını açıklıyorum.
- Stratejinin hangi koşullarda ve durumlarda yeniden uygulanacağını belirtiyorum.

Uygulama Önerileri: Doğrudan öğretimin kurucusu Barak Rosenshine, sınıfta doğrudan öğretimin etkili uygulanması konusunda bazı önerilerde bulunmaktadır. Bunlar;

- 1) Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirin veya hatırlatın,
- 2) Yeni kavramları küçük adımlarla sunun, öğrencilere uygulama yaptırın,
- 3) Bir kerede öğretilecek kavram miktarını sınırlayın,
- 4) Açık ve ayrıntılı talimatlar ve açıklamalar verin,
- 5) Çok sayıda soru sorun ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol edin,
- 6) Aktif uygulama için fırsatlar yaratın,
- 7) Uygulama aşamasının başlangıcında öğrencilere rehberlik edin,
- 8) Sesli düşünün ve öğrenmenin her aşamasında modeller gösterin,
- 9) Daha önceden çözülmüş problemlerden örnekler verin,
- 10) Öğrencilerden öğrendiklerini sözelleştirmelerini isteyin,
- 11) Tüm öğrencilerin cevaplarını kontrol edin,
- 12) Sistemli olarak yorumlama ve düzeltmeler yapın,
- 13) Açıklama yapmaya daha fazla zaman ayırın,
- 14) Çok sayıda ve çeşitli örnekler verin,
- 15) Eğer gerekiyle kavramları yeniden öğretin,
- 16) Öğrencileri bağımsız çalışmaya yeterince hazırlayın,
- 17) Bağımsız uygulama aşamasında öğrencileri destekleyin (Rosenshine, 2010).

Öğretim sürecinde bazı uygulamalardan kaçınılmalıdır. Örneğin çoğu sınıfta öğretmen “Anlamadığınız yer var mı? Ya da Sorunuz var mı” diye sorar. Sınıftan soru gelmezse öğrencilerin iyi öğrendiklerini düşünür. Oysa bazı öğrenciler anlamadıklarını göstermeye cesaret edemezler. Bu yüzden Rosenshine tüm öğrencilerin cevaplarının kontrol edilmesini önerir. Aslında etkili bir

öğretmen, öğrencilerin cevap vermesine izin vermeden önce birkaç dakika bekleyerek hepsinin cevap hazırlamasını ister. Bu aşamada hatalı cevaplar öğretmen için önemli göstergelerdir, rehberli uygulamaya devam edilmesi gerektiğini gösterir. Bu nedenle her öğrencinin cevabı kontrol edilmelidir.

Sonuç

Dünyamızdaki hızlı gelişmeler dil, zihinsel ve sosyal becerileri gelişmiş, nitelikli bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu durum eğitimde yeni yaklaşım ve modelleri gündeme getirmektedir. Bunlardan biri de doğrudan öğretim modelidir. Çok sayıda araştırmaya dayalı olarak geliştirilen bu model, davranışçı yaklaşımdan yapılandırıcı yaklaşıma, öğretmenden öğrenmeye, basitten karmaşığa doğru gitmekte, sistemli ve aşamalı bir yapıyı içermektedir. Modelleme, rehberli uygulama ve bireysel uygulama aşamalarıyla öğrencilerin zihinsel işlem ve süreçleri, soyut kavramları, beceri ve stratejileri etkili öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Alandaki araştırmalar bu modelin okuma, yazma, anlama, düşünme, çıkarım yapma, özetleme, problem çözme, fen ve matematik öğretiminde iyi sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Ülkemizde doğrudan öğretim modeline yönelik çeşitli araştırma ve yayınlar bulunmaktadır. Ancak bunların çoğunda modelin amacı, içeriği ve uygulanması yeterince iyi açıklanmamaktadır. Bazı yayınlarda verilen bilgiler modelin sınırlı bir yönünü, bazılarında ise özetini içermektedir. Oysa nitelikli bir eğitim için öğretmenlerimizin doğrudan öğretim modelini iyi bilmeleri ve doğru uygulamaları gerekmektedir. Bu durum öğrencilerimizin okuma, yazma, anlama, düşünme, çıkarım yapma, özetleme, problem çözme gibi becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Dileğimiz modelin ayrıntılarının iyi anlaşılması, dil ve zihinsel becerileri gelişmiş ve geleceğe yön veren bireylerin yetiştirilmesidir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazar bu çalışmada herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazar bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazar bu çalışmanın her aşamasını kendisinin yaptığını beyan eder.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Anderson, J. R. (1997). La puissance de l'apprentissage. Dans B. Levy et É. Servan-Schreiber (dir.), *Les secrets de l'intelligence* (2 cédéroms). Montreuil: Ubisoft/Hypermind.
- Appy, F. & Appy, B. (2015). L'efficacité par l'enseignement explicite. Résonances – Le mensuel de l'école valaisanne, 6, p. 12.
- Bianco, M. Lima, L. & Sylvestre, E. (2004). "Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture", dans E. Gentaz et P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages* (p,48-68), Paris: Dunod.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension, in X. Dumay & V. Dupriez (ed), *L'efficacité dans l'enseignement: promesses et zones d'ombre*, Paris: De Boeck.
- Bianco, M. (2016). Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture? Conference De Consensus Lire, Comprendre, Apprendre, CNESCO.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage? Résultats d'une méga-analyse. https://www.treaq.ca/wpcontent/uploads/2019/05/Article3_steevebissonn2010.pdf
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). *Esprit, es-tu là? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- CNESCO. (2016). *Lire, comprendre, apprendre: comment soutenir le développement des compétences en lecture?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture, Lyon: CNESCO-IFE.
- Eduscol. (2016). Les stratégies de compréhension, Eduscol.education.fr/ressources, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Mars 2016
- Falardeau, E. & Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture: Des pratiques fondées par la recherche. Ed. n°83, p. 91-118.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2009). Passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan! *Les Actes de la recherche*, (7), 239-271.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*, Montréal : Éditeur Gaëtan
- Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları
- Güneş, F. (2014). *Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modeller*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Lima, L. (2003). *La Compréhension de l'écrit*, Laboratoire de Sciences de l'Éducation UPMF.

- Lima, L. (2018). La compréhension des textes narratifs et informatifs: fondements théoriques et approches pédagogiques, LaRAC, Université Grenoble Alpes, Marseille.
- Lima, L., Bianco, M., Guerin, L., Nanot, M. & Reale-Bruyat, F. (2016). *11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris: Hatier.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. NIH Publication No. 00-4769
- Ontario (2004). Stratégies de compréhension en lecture, Lecture partagée, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modele d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 81-96). Bruxelles : Labor.
- Rosenshine, B. (2008). Systematic instruction. Dans T. L. Good (dir.), *21st century education: A reference handbook* (p. 235- 243). Thousand Oaks, CA: SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412964012.n25>
- Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. Dans *Série Pratique éducative*, n°21, Bruxelles.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: L 'apport de la psy chologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.