

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİNE GENEL BİR BAKIŞ

Dr. Öğr. Üyesi H. Gülhan KARSAK¹

ÖZET

Öğretim sürecini etkili hale getirmek için düz anlatımdan aktif öğrenme yöntemlerine kadar çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilmektedir. Doğrudan öğretim terim adıyla ilk bakışta düz anlatım yöntemi gibi algılsa da, materyal kullanımı ve öğrenci rolü ile düz anlatımdan çok daha farklı bir uygulamaya sahiptir. Anlamli öğrenmenin gereğine inanılan bu yöntemde, Ausubel'in üst düzey organizasyonları kullanılarak ilginin derse çekilmesi, ön bilgilerin hatırlanması ve öğretmenin öğrencinin ön koşul durumunu bilmesine olanak verir. Bununla birlikte bu yöntem; etkili öğretmen, Bandura'nın model alma yoluyla öğrenme ve Vygotsky'nin öğrenme sürecinde sosyal etkileşimle ilgili araştırmaları üzerine temellenmektedir. Doğrudan öğretimle bir derse planlamada üç aşama izlenir. Planlamaya amaçları belirlemekle başlanır, önkoşul bilgiyi tanımlamakla devam edilir ve örnek problemlerin seçilmesi ya da uygulanmasıyla sonuçlandırılır. Doğrudan öğretimde öğretmen üst düzey örgütleyicilerin kullanıldığı bir girişten sonra, sunumunu gerçekleştirmektedir. Sunumun ardından öğretmenin rehberliğinde öğrenci etkinliklerine ve öğrenciler yeterince uzmanlaştığında kendi başlarına etkinlik yapmalarına yer verilir. Öğretmen etkinliklerin ardından öğrencinin hatalarının doğrusunu göstermek üzere dönütlere yer verir. Son olarak haftalık ya da aylık süreçlerle öğretmen tarafından periyodik olarak dönütl verilir. Bu çalışmada doğrudan öğretime kuramsal açıdan bakıldıktan sonra, bu yöntemle dersin planlama aşamaları ve dersin uygulama aşamaları sunulmaktadır. Ardından yöntemin daha açık anlaşılması amacıyla örnek ders işlenişine ve yöntemin etkililiğini görmek amacıyla konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan Öğretim, Ausubel Anlamli Öğrenme, Üst Düzey Örgütleyici, Bandura, Vygotsky,

AN OVERVIEW OF DIRECT INSTRUCTION METHOD

ABSTRACT

Various methods and techniques are used to make the instruction process effective, ranging from expository to active learning methods. Direct instruction has a much different application than expository instruction method, with the use of material and student role, perceived as a expository instruction method at first sight with the term as a term. In this method, which is believed to be meaningful by a meaningful learner, using Ausubel's senior organizations to engage in interesting lessons allows for the preliminary knowledge to be remembered and the teacher to know the precondition of the student. This method, however, is based on Bandura's modeling learning and Vygotsky's research on social interaction in the learning process and the effective teacher. There are three stages in planning a lesson with direct instruction. Planning starts with determining objectives, prerequisite is continued with defining the information and concluded with selection or implementation of sample problems. In direct instruction, the teacher performs the presentation after an introduction using senior organizers. After the presentation, the teacher is guided to student activities and to the students themselves to perform activities on their own when they are sufficiently specialized. The teacher will include the feedback to show the correctness of the student's mistakes after the activities. Finally, periodic feedbacks are given by the teacher on a weekly or monthly basis. In this study, direct instruction is looked at from the theoretical point of view and this method is used to present the planning stages and the course phases of the course. Then, in order to make the method more clear, sample lecture and researches about the subject is given to see how the method are effective.

Keywords: Direct instruction,, Ausubel's Meaningfull Learning, Senior Organizer, Bandura, Vygotsky.

¹ Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, gorhan811@gmail.com

1. DOĞRUDAN ÖĞRETİME KURAMSAL BAKIŞ

Alanyazında sistematik öğretim ya da etkin öğretim adıyla da yer alan doğrudan öğretim, öğretimin küçük adımlarla gerçekleşmesini içerir. Her bir adımın ardından öğrencilere alıştırmalar yaptırma söz konusudur. İlk olarak yapılan alıştırmada öğretmen tarafından öğrencilerin yönlendirilmesi yapılır (Schug, Tarver ve Western, 2001). Doğrudan öğretim yöntemi çeşitli bilim adamlarının araştırmaları üzerine temellenmiştir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1. Ausubel'in Anlamlı Öğrenme ve Üst düzey örgütleyiciler üzerine araştırmaları
2. Etkili öğretmen üzerine araştırmalar
3. Bandura'nın model alma yoluyla öğrenme üzerine araştırmaları
4. Vygotsky'nin öğrenme sürecinde sosyal etkileşim üzerine araştırmaları

1.1 Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Kuramı

Ausubel, öğrenmeye anlamlılık açısından bakmaktadır. Yeni bilgilerin öğrenilmesi bilişsel yapıdaki mevcut bilgiyle birleşerek anlam kazanması durumunda gerçekleşmektedir (Ausubel ve Robinson, 1969).

1.1.1. Anlamlı Öğrenmenin Boyutları

Anlamlı öğrenme sürecinde iki farklı boyut vardır. İlki, öğrenenin yararlanılabilir bilgileri bilincine anlamlarla yerleştirmesidir (Kabullenerek/ Keşfederek öğrenme). İkincisi ise; öğrenenin var olan düşünce ile bilgiyi ilişkilendirme yollarıdır (Anlamlı öğrenme/ Ezberleme). Bu iki boyutun birbirinden bağımsız olduğu varsayılır ve böylece dört temel öğrenme çeşidi oluşur:

- Anlamlı – kabullenerek öğrenme
- Ezberleme – kabullenerek öğrenme
- Anlamlı – keşfederek öğrenme
- Ezberleme – keşfederek öğrenme

1.1.1.1. Kabullenerek/ Keşfederek Öğrenme Boyutu

Kabullenerek öğrenmede; öğrenene öğrenilecek tüm kavramlar son haliyle sunulur. Örneğin; öğrencilerine “üçgenin iç açılarının toplamı 180 derecedir.”, genellemesini öğretmeye çalışan bir öğretmen düşünelim. Kabullenerek öğrenmede, öğretmen genellemeyi ifade eder ya da bir veya daha fazla ayrıntılı üçgeni tahtaya çizer ve açıklar. Buradaki önemli nokta; öğrenme modeli, öğrenence bağımsız keşfetmeleri içermez. Genelleme öğrenene sunulur ve öğrenen sadece ihtiyacı olanı öğrenmek ve hatırlamak ister.

Keşfederek öğrenmede; öğrenene öğrenilecek tüm kavramlar son haliyle sunulmaz, öğrenence keşfedilmelidir. Öğretmen, öğrenenlere keşfetmeleri için rehberlik eder. Öğrencilerin verilen üçgenlerin açılarını ölçmesini ve genellemeyi toplamlarıyla ilişkilendirerek formüle etmelerini ister. Böylece pek çok öğrenci, bu genellemeyi keşfederek öğrenmiş olacaktırlar.

Keşfederek öğrenme, kabullenerek öğrenmeden farklı bir süreç içerir. Öğrenen bir dizi bilgiyi yeniden düzenler ve var olan bilgisiyle ilişkilendirir. Genellikle yeni bir kavram gibi istenen bileşimi elde etmek üzere yeniden düzenler ya da transfer eder (Ausubel ve Robinson, 1969).

1.1.1.2. Anlamlı / Ezbere Öğrenme Boyutu

Öğrenen ilk olarak kavramı adlandırır. İkinci olarak da bildikleriyle yeni öğrendiğini ilişkilendirir. Öğrenen kavramı gelecekte kullanabileceği şekilde hatırlamaya çalışır. Bunu iki şekilde yapabilir. Eğer öğrenen bilgiyi bildikleriyle ilişkilendirmeyi sürdürüyorsa ve böylelikle anlam oluşturuyorsa, anlamlı öğrenme gerçekleşir. Diğer yandan, eğer öğrenen bilgiyi ezberliyorsa, var olan bilgileriyle ilişkilendirmeden, ezbere öğrenme gerçekleşir. Öğrenmeyi anlamlı ya da ezber olarak ayırmak her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle daha anlamlı, daha çok ya da daha az ezber olarak da nitelendirilebilir. Bu nedenle dört kombinasyon elde edilmiştir. Anlamlı/ ezbere öğrenme, kabullenme/ keşfetme ile öğrenme boyutları.

Anlamlı kabullenerek öğrenme; öğretmen genellemeyi son halinde sunduğunda, öğrenen bunu hissedilir şekilde var olan bilgileriyle ilişkilendirdiğinde oluşur.

Ezberle kabullenerek öğrenme; öğretmen genellemeyi sunduğunda öğrenci onu ezberliyorsa oluşur.

Anlamlı keşfederek öğrenme; öğrenci genellemeyi kendi kendine formüle ediyorsa ve var olan bilgileriyle ilişkilendiriyorsa oluşur.

Ezberle keşfederek öğrenme; deneme-yanılma yolu ile öğrenen genellemeyi kendisi ulaşıyorsa ve bilişsel yapısındaki diğer bilgilerle ilişkilendirmeden genellemeyi ezberliyorsa oluşur.

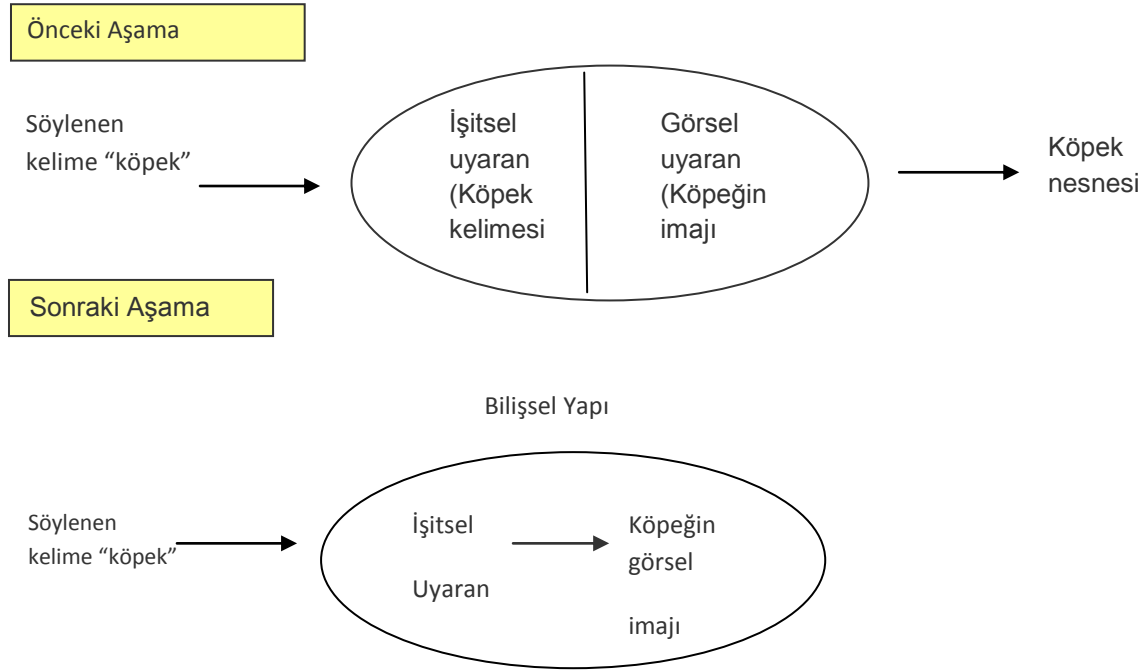
Tüm ezberle öğrenmeler, kabullenerek öğrenme; tüm keşfederek öğrenmeler anlamlı öğrenmedir (Ausubel ve Robinson, 1969).

1.1.2. Anlamlı Öğrenme Türleri

Ausubel, anlamlı öğrenme türlerini tekrar sunarak öğrenme (adlandırma), kavram öğrenme, ilke öğrenme olarak belirtmiştir.

1.2.2.1. Tekrar Sunarak Öğrenme

Çocuk, kişisel sembolleri öğrenir. Bu semboller, ebeveynlerce çocuğa söylenen kelimelerin şekillerini alır. Bunlar tipik olarak çocuğun dikkatini verdiği nesnelere ilişkilendirilir. Örneğin; bir çocuğun bir köpeği izlediğini varsayalım. O bunu yaparken, ebeveyni “köpek” diyor (Köpek kelimesi çocuk için bir anlam ifade etmemektedir). Aynı anda çocuğun bilişsel yapısında iki iç uyaranın deseni oluşuyor. Biri köpeğin görsel imajı, diğeri; çocuğun köpek kelimesini duyduğunda oluşacak olan iç uyaran desenidir. Bu durumla pek çok kez karşılaştığında “köpek” kavramını oturtacaktır. Zamanla çevresindeki farklı nesnelere farklı adlar verildiğini ve aynı sınıftaki farklı örneklerle (farklı köpek türlerine) aynı adın (köpek) verildiğinin farkına varacaktır.



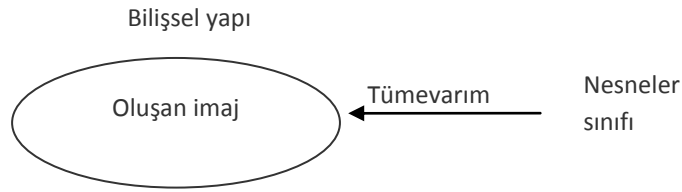
Şekil 1: Tekrar Sunarak Öğrenme (Adlandırma)

Çocuk her nesnenin sözlü sembolün yerini alan ve sembole eklenen ve nesne tarafından çağrıştırılan imajın anlamını içeren bir adı olduğunu öğrenir. Genel yargı, “nesnelere, isimlere sahiptir.” olur (Ausubel ve Robinson, 1969).

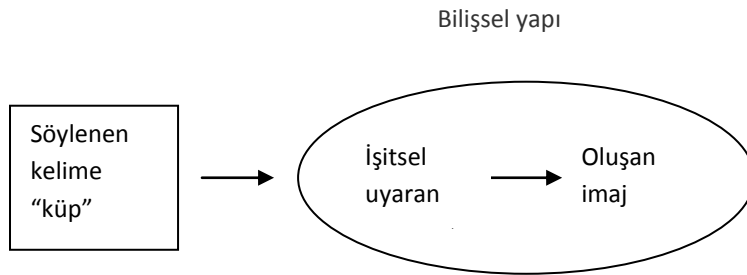
1.1.2.2. Kavram Öğrenme

Bir kavram, hem mantıksal hem de psikolojik anlama sahiptir. Mantıksal olarak kavram; aynı özelliktekilerin gruplandırılmasıyla oluşur. Oyun odasında uzun bir süre bırakılan bir çocuk düşünelim. Pek çok küpü hareket ettirerek oynamaktadır. Bu küpler farklı renk, büyüklük ve desenedir. Bu somut deneyimin sonucu olarak, çocuk tümevarımsal olarak küpün özelliklerini keşfedecektir. Böylece çocuk küp imajına ait deneyimlerini artırmış olacak ve gerçek bir küpün yokluğunda bunları hatırlayabilecektir. Uyaran sınıfının ortak niteliklerini keşfetme süreci kavram düzenlemedir. Çocuğa yeni bir küp gösterildiğinde, keşfettiği bu özelliklerle karşılaştıracaktır. Bu aşamada çocuk kavramı elde ederken kavramın adını bilmemektedir. Sonraki aşamada, belki okula başladığında; kavramın adını ‘küp’ olarak öğrenecektir (Ausubel ve Robinson, 1969).

Birinci Aşama: Öğrenci kavramın anlamına sahip fakat kavramın adını bilmiyor.



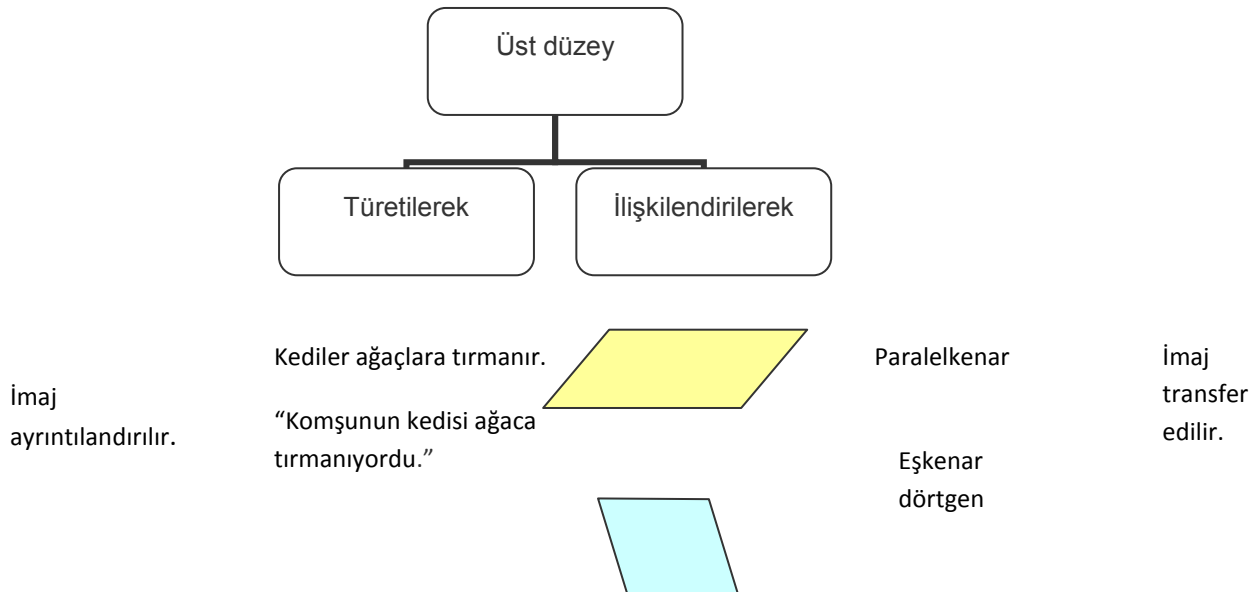
İkinci Aşama: Kavram adı anlam kazanır.



Şekil 2: Kavram Öğrenme

1.1.2.3. İlke Öğrenme

Bir ilke “Timsah çocuk yer” gibi bir cümle olabilir. Bunun daha ilerisi, iki ya da daha fazla kavramın ilişkisiyle oluşan genellemelerdir. Bu durumda çocuk timsah kelimesini betimleyen nesneyi ve yeme işini hatırlar. Bu imajları söylenen duruma (çocuk yiyen timsah) uydurmaya çalışır. Böylece söylenen ilkeyi anlamlandırmış olur (Ausubel ve Robinson, 1969).

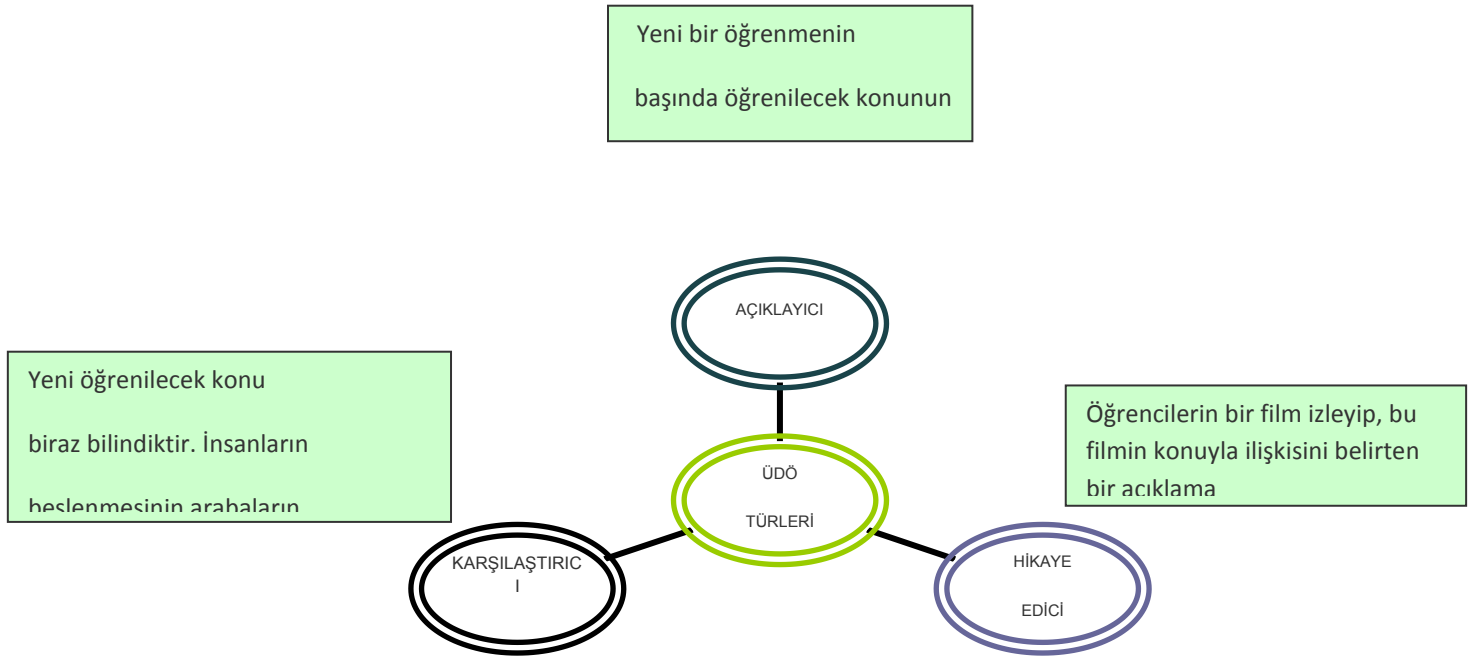


Şekil 3: İlke Öğrenme

1.1.3. Anlamli Öğrenme’de Üst Düzey Örgütleyiciler (ÜDÖ)

Ausubel’e göre, yeni bilgilerin öğretilmesine geçmeden önce, bu bilgiyle bütünleşerek anlam kazandıracak olan organize edici bilgilere ihtiyaç vardır (Ausubel ve Robinson, 1969). Bu nedenle anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğretmenin materyalleri önkoşul ilişkisine göre sıralayarak ve organize ederek öğrencilerin anlayabileceği şekilde sunması gerekir (Erden ve Akman, 2000). Öğretmen içerikteki temel noktaları tanımlayacak bir üst düzey örgütleyici seçmelidir. Sunulacak materyalden daha genel olmalıdır. Bu örgütleyici öğrenciye yeni öğrenmeyle ilişkilendirebileceği bir kavram sunabilir (Gunter ve diğerleri, 2003).

Bir kavram, ilke, şema, şekil, grafik, özet, sunulacak konunun temel özellikleri gibi yeni bilgilerle var olan bilgiler arasında bağ kurmada ve yeni bilgileri düzenlemede kullanılacak yol göstericilerdir (Ülgen, 1997; Ausubel ve Robinson, 1969).



Şekil 4: ÜDÖ Türleri

1.1.4. Ausubel'e Göre Anlamli Öğrenme Nasıl Gerçekleşir?

Anlamli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğretmen şu aşamaları sırasıyla yerine getirmelidir:

Birinci Aşama; öğrenilecek konu analiz edilir, öğrenilecek kavramlar ve beceriler seçilir. Kavramların ve becerilerin üst düzeyde genellenebilir olmasına özen gösterilmelidir.

İkinci Aşama; konular önkoşul ilkesi içinde sıraya konmalıdır. Alt düzeydeki kavramlar ve ilkeler belirlenmelidir. Öğrencinin genellemeler yaparak öğrenmesi için, bu kavram ve ilkelerle ilgili çeşitli örnekler hazırlanmalıdır.

Üçüncü Aşama; öğrencinin önbilgisi bilinmelidir. Her zaman standart testler uygulayarak, öğrencinin konu ile ilgili neler bildiğini ölçmek olası değildir. Yeterli olmasa da öğrencinin akademik özgeçmişi, hangi konularda öğretim gördüğü incelenebilir. Öğrencinin bilgileri konusunda edinilen bilgi, uygun ÜDÖ seçimine yardımcı olacaktır.

Dördüncü Aşama; ÜDÖ seçilmelidir: ÜDÖ, öğrenilecek kavramlarla mı yoksa öğrencilerin bildikleriyle öğrenilecek bilgiler arasındaki boşlukla ilgili olup olmayacağına karar verilmelidir.

Beşinci Aşamada; ÜDÖ'nün sunu biçimi kararlaştırılmalıdır. Öğrencinin ÜDÖ'nün bilgisini okuyarak mı, dinleyerek mi ya da bir drama seyrederek mi algılayacağı yani sununun nasıl olacağı kararlaştırılacaktır.

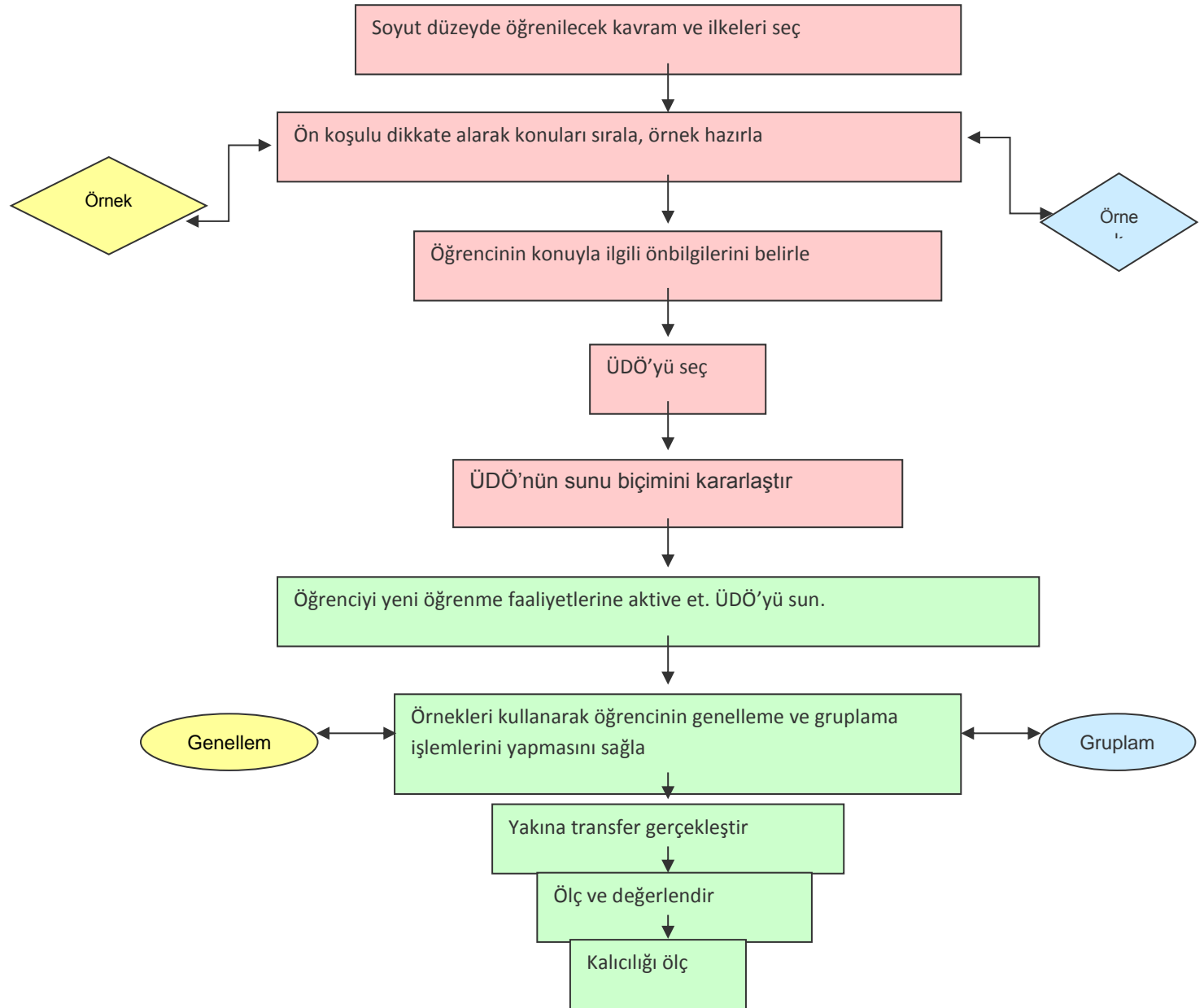
Bu aşamaya kadar öğretime hazırlık yapılırken, bu aşamadan sonra uygulamaya geçilir.

Altıncı Aşamada; ÜDÖ'den edinilen bilgilerden hareket edilerek öğrenciler, yeni öğrenme faaliyetleri doğrultusunda aktive edilmelidir. Bu durumun gerçekleşmesi, büyük ölçüde öğretmenin iletişim kurma becerisine ve öğretimdeki yaratıcılığına dayalıdır.

Yedinci Aşamada; öğrencilere önceden hazırlanan kavramlar sunularak, öğrencinin bu kavramları ilişkilendirmesi ve genellemeler yapması sağlanmalıdır. Yine örnekler göstererek öğrencinin kavramları alt gruplara ayırması sağlanabilmelidir. Bu işlemleri yaparken öğrenci, belli bir düzen içinde genelleme yapma ve analiz etme becerisi geliştirir.

Sekizinci Aşamada; öğrencinin öğrenmesi için seçilen ilke ve kavramların yeni durumlara uygulanması, transferinin yapılması denenmelidir. Eğer öğrenci transfer yapabiliyorsa, öğretim etkilidir.

Dokuzuncu Aşamada; öğrenmenin kalıcılığını ölçmek amacıyla, öğrencinin erişti düzeyini değerlendirmek için paralel ölçme aracı hazırlanır. Bu araçlardan biri öğretimin bitiminde, diğeri ise birkaç ay sonra uygulanır. Aradaki fark öğrenilenlerin kalıcılığına işaret eder (Ülgen, 1997).



Şekil 5: Anlamlı Öğrenme Aşamaları

1.1.5. Anlamlı Öğrenmede Dikkat Edilmesi Gerekenler

- Öğretimi yapılacak konunun üst düzey örgütleyicilerini belirleme ve dersin başında kullanma
- Öğrencilerin genellemelere varabilecekleri sözel ve resim, şekil, şema, grafik gibi görsel örnekler hazırlama. Öğretim sırasında bunlardan bol bol kullanma, benzerlik ve farklılıklarına dikkat çekme.
- Öğrencilerin ön bilgilerini saptama.
- Öğrenci ile iyi bir etkileşim kurma.

- Soyut düzeyde özümlenen bilgilerin, kendi içinde sınıflandırılmasını ve yeni durumlara değişik örneklerle genellenmesini sağlama (Erden ve Akman, 2000; Ausubel ve Robinson, 1969; Ülgen, 1997; Selçuk, 1996).

1.2. Etkili Öğretmen Üzerine Araştırmalar

Etkinlikleri iyi düzenleyen, dili iyi kullanan, etkili geribildirim sağlayan, sorgulama becerilerini geliştiren öğretmen; etkili öğretmendir.

Araştırmacılar, etkili öğretmenin öğrenmeyi artıran öğretim desenlerini kullandıklarını görmüşlerdir. Bu desenlerden biri de doğrudan öğretimdir.

Doğrudan öğretimin kullanıldığı sınıflar; yapılandırılmış materyallerin ard arda sıralı olarak kullanıldığı öğretmen merkezli sınıflardır. Doğrudan öğretim; öğrenciler için hedeflerin açık olduğu öğrenme etkinlikleri, geniş içerik kapsamı ve öğretimin yeterliliği ve sürekliliği için zaman ayırımının yapıldığı, öğrenci performansının gözlemlendiği, uygun ve hızlı geribildirim verildiği öğretimdir. Doğrudan öğretimde öğretmen, öğretim hedeflerini kontrol eder, öğrenci yeteneğine ve ilerleyen öğretim bölümlerine göre uygun materyaller seçer, sıralar. Öğrenci-öğretmen etkileşimi; yapılandırılmıştır fakat otoriter değildir. Öğrenme akademik bir atmosfer içinde gerçekleşir.

Doğrudan öğretim altı özelliğe sahiptir:

- Önceki günkü çalışmayı gözden geçirmek
- Yeni materyali anlaşılır şekilde ve mantıksal sırayla sunmak
- Rehberli etkinlikler yapılmasını sağlamak
- Doğrularıyla geribildirim vermek
- Bağımsız etkinlikler yapılmasını sağlamak
- Öğrenmeyi pekiştirmeyi gözden geçirmek

Bu özellikler doğrudan öğretimin yapısını oluşturur (Rosenshine ve Stevens, 1986).

1.3. Bandura: Model Alma Yoluyla Öğrenme

Başka birinin davranışını izlemesiyle sonuçlanan davranış, düşünce ve duygu değişimi olarak tanımlanabilen gözlemleyerek öğrenme, doğrudan öğretimin ikinci kaynağıdır. Bu model, başkalarında gördükleri davranışları canlandırarak nasıl öğrendiklerini açıklar. Küçük çocukların anne babalarının hareketlerini ve seslerini canlandırdıklarını görürüz.

Doğrudan öğretim, kavramın örneklerini sınıflamayı içeren düşünmeyle ya da beceri öğrenmeyi içeren aşamaları göstermeyle model olmasının yararlarını içerir. Öğrencinin bir beceriyi arkadaşlarını göstermesini istemek de gözleyerek öğrenmedir. Öğrenciden problemi çözerken yüksek sesle konuşmasını ve ne yaptığını herkesin anlaması için açıklamasını istemek de bilişsel modellemeyi sağlayacaktır (Eggen ve Kauchak, 2001).

1.4. Vygotsky: Beceri Öğrenmenin Sosyal Yanı

Öğrenmenin sosyal yönü üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğrenmelerine yardım etmede sözel etkileşimin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Cohen ve Loton, 1997; Wertsch, 1991; Eggen ve Kauchak, 2001) ve doğrudan öğretim öğretmen merkezli iken, öğretim modelinin etkililiği öğrenci-öğretmen etkileşiminin sonucudur.

Vygotsky, bu etkileşimde iki kavramdan bahseder. Biri yapı iskeletini kurmak; yani öğrenciler becerileri öğrenirken, öğretmenin sağladığı öğretimsel destektir. Öğretmenler bunu; karmaşık becerileri bölümlere ayırarak, sorular sorarak, zorluk derecesini ayarlayarak, örnekler sunarak, problem çözme basamaklarını modelleyerek, sufleler ve ipuçları vererek yapabilir.

İkincisi yakınsal gelişim oluşturmastır. Öğrencinin tek başına iken problem çözemediği ve beceri performansı gösteremediği fakat öğretmenin yardımıyla başarılı olabildiği öğrenme durumudur. Bunun yapılmasıyla hızlıca başarı elde edilir. Bu öğretmenin öğrenmeye yardımcı olmada çok etkili olduğu durumdur.

Doğrudan öğretimde, derslerin, öğrencilerin yakın gelişim durumu ile gerçekleştirilmesi denir. Örneğin; bir derste başlangıçta hiçbir öğrenci iki basamaklı sayılarla toplama becerisine sahip değilken, dersin sonunda öğretmenin yardımıyla, pek çok öğrenci bu becerilerini kullanabilmişlerdir. Öğretmen, öğrencilerin yakın gelişim durumu içinde ilerlemeleri için yardım etmiştir (Eggen ve Kauchak, 2001).

1.5. Doğrudan Öğretim ve Teorik Karşılaştırmalar

Doğrudan Öğretim’de;

- Ausubel’in Anlamalı Öğrenmesi’ndeki gibi;
 - Öğretmen ÜDÖ. leri dersin içeriğiyle ilişkilendirir.
 - Öğretmenin ön hazırlığı gerekir.
 - Önceki bilgiler dikkate alınır.
 - Dersi ilk olarak genellemelerle öğretmen sunar.
 - Sistemli, belli bir düzen içinde küçük adımlarla öğretim yapılır.
 - Dönütlere ve kalıcılığı kontrol etmeye yer verilir.
 - Ausubel’de öğretmenin öğrencilerin genellemelere ulaşmalarını sağlaması DÖ.’de rehberli etkinliklere denk gelmekle birlikte, bağımsız etkinlikler Ausubel’den farklılaşmaktadır (Eggen ve Kauchak, 1999; Robinson, 2006).
- Bandura’nın Model Alma Yoluyla Öğrenmesi’ndeki gibi;
 - Öğretmen model olur, modellemeler kullanır (Eggen ve Kauchak, 2001).
- Gagne’nin Bilgi İşleme Kuramı’ndaki gibi;
 - ÜDÖ lerle bilginin uzun süreli belleğe kodlanması kolaylaştırılır.
 - Dikkati çekme, bilgi verme, ön bilgileri yoklama, uyarıcı sunma, rehberlik yapma, dönüt verme, kalıcılığı ve transferi sağlamaya yer verilir. Fakat Gagne’de yer alan problem çözme daha üst düzey bir aşamadır (Gagne ve diğerleri, 1992). DÖ (DI) de bağımsız etkinlikler olsa da problem çözme gibi analiz senteze yer verilen üst düzeye çıkılmamaktadır. Bu daha çok dolaylı öğretim (indirect instruction) modellerinde görülmektedir (Eggen ve Kauchak, 1999).

2. DOĞRUDAN ÖĞRETİM

Doğrudan öğretim yöntemi, öğretmen açıklamalarının ve öğrenci etkinlikleri ve geribildirimle bağlantılı kavramların ve becerilerin öğretildiği öğretmen merkezli bir stratejidir. Öğretmen ders amaçlarını ve öğrenciler için içerik ve beceri modellerini açıklar. Öğrencilerin anlamaları ve konuya hakim olmaları için etkinlikler geliştirilir.

2.1. Doğrudan Öğretimle Bir Dersi Planlama

Doğrudan öğretimle planlama, üç aşamalı bir süreçtir. Amaçları belirlemekle başlar, önkoşul bilgiyi tanımlamakla devam eder ve örnek problemlerin seçilmesi ya da uygulanmasıyla sonuçlanır (Eggen ve Kauchak, 2001).

2.1.1. Hedefleri Belirlemek

Eğer bir öğretimin hedefi, öğrencilerinin belli bir kavramı anlaması ya da belli bir beceriyi öğrenmesi ise, doğrudan öğretim modeli etkili olarak kullanılabilir demektir.

Hedefler; kavram ve becerilerin kazandırılmasını, bunların transfer edilmesini konu alır.

Kavramlar. Öğrenciler, kavramları, onların birbiriyle ilişkilerini ve pozitif negatif örnekleri deneyerek onun özelliklerini öğrenir. Kavramı bir anda vermek karıştırmalara neden olur. Zıt kutuplardakini vermek daha yararlı olabilir.

Beceriler. Otomatik olarak öğrenileni benzer durumda az bir çabayla yapmaları sağlanır. Beceriler bilişsel süreçlerdir (Eggen ve Kauchak, 2001). Şöyle ki;

- Bir dizi belli tanımlanabilir işlemlere sahiptirler.
- Büyük ve çok çeşitli sayıda örneklerle örneklendirilerek ilişkilendirilebilir.
- Uygulamalarla geliştirilebilir (Doyle, 1983; Eggen ve Kauchak, 2001).

Örneğin; Matematikte çıkarma toplama becerileri edinmek. Sosyal Bilgiler’de harita okuma, grafik okuma becerisi edinmek. Fen ve Teknoloji’de deney yapma becerisi, ölçme becerisi, hipotezleri test etme becerisi edinmek.

Transfer. Farklı bir düzende öğrenilen beceriyi uygulamaları sağlanır. Transferde, birinci olarak öğrencinin beceriden ne anladığı belirlenir. İkincisinde; becerinin gerektirdiği örnek ya da problem çeşidi sağlanır. Üçüncüsünde; öğrencilere beceriyi ya da problemi uygulama şansı verilir (Eggen ve Kauchak, 2001).

Doğrudan öğretimin hedeflerinin yazımında kullanılacak bazı uygun ifadeler şunlardır (Borich, 2004):

<u>Bilişsel Hedefler</u>	<u>Duyusal Hedefler</u>	<u>Psikomotor Hedefler</u>
Tekrar söyleyebilmek	Dinleyebilmek	Tekrarlayabilmek
Tanımlayabilmek	İlgilenebilmek	Takip edebilmek
Listeleyebilmek	Dikkatli olabilmek	Yerleştirebilmek
Özetleyebilmek	Tamamlayabilmek	Hatasız performans göstermek
B. Szc. Anlatabilmek	Uyabilmek	Bağ.sız. -----
Ayırt edebilmek	İfade edebilmek	Profesyonel -----
Kullanabilmek	Tercih edebilmek	Hızlı -----
Düzenleyebilmek	Göz önüne serilebilmek	Koordinasyonel -----
Gösterebilmek		Zamanında -----

2.1.2. Ön Bilgiyi Tanılama

Doğrudan öğretim modeli, belli kavramları ya da becerileri öğrenme ve öğretme üzerine odaklanır. Bununla birlikte, öğrenmeler üzerine araştırmalar, bütün öğrenmelerin öğrencilerin geçmiş bilgilerinden gelen ön bilgilerine dayanır (Eggen ve Kauchak, 1999). Robinson'un (2006) ifadesine göre; geçmiş bilgiler yeni bilgiler için adeta "kancalar" sağlarlar. Doğrudan öğretimi planlamada, öğretmenlerin kavramı ya da beceriyi nasıl vereceğini ve öğrencinin ön bilgisiyle bunları nasıl ilişkilendireceğini planlamaya ihtiyacı vardır. Bir kavramın öğretilmesindeki ön bilgilerle bir becerinin öğretilmesindeki ön bilgiler birbirinden farklı olacaktır. Kavramlar için, kavramın ilişkili olduğu bir üst kavram tanımlanır. Beceri uyumlu bir ders için önbilgileri tanılamak daha karmaşıktır çünkü bu durum yeni beceri için kaynak olacak tüm becerileri tanılamayı gerektirir. İhtiyaç analizi ya da bir beceriyi, onu oluşturan bölme süreci, bu duruma yardımcı olur. Örneğin; matematikte öğretmen; iki basamaklı toplamaı öğretmeden önce öğrencilerin basamak değerini anlamalarına ihtiyaçları olduğuna karar verir (Eggen ve Kauchak, 2001).

2.1.3. Örnekleri ve Problemleri Seçme

Doğrudan öğretimde, planlamada son durum, örnekleri ve problemleri seçmedir. İyi bir doğrudan öğretim, uygulama olanakları sunar. Bir kavram öğrenmede, öğrenciler tanımlamayı örneklerle ilişkilendirir ve örnekleri kendi kendilerine sınıflandırır. Bir beceri öğrenmede, öğrencilere süreci ve temel problemleri çalışarak sahip oldukları beceriyi uygulamayı anlamalarına yardım edilir. Her ikisinde de örnekleri ve problemleri seçmek başarıda etkilidir.

Doğrudan öğretimde kavramları öğretmede, öğretmen iki şey yapar:

Örnekleri seçme ve ard arda sıralama. Örnekler, kavram özelliklerini örnekleyen temel kapsamdan seçilir. Örnekler seçildikten sonra ard arda sıralanır. Genellikle açık ve daha belirgin anlaşılır olanlara öncelik verilir. Temel kavramı öğretirken belirgin örnekler kullanılır. Örneğin; "Memeliler temel kavramı öğretileceği zaman önce köpek, kedi, inek gibi belirgin örnekler kullanılır. Sonra balınaya yer verilir. Öğrenciler önce kavramı anlarlar, sonra anlamı zenginleştirmek için örnekler eklenir.

Örneklerin özellikleriyle ilişkilendirilen kapsam, sıralamayı düşünmede ikincil bir yoldur. Memeliler üzerine bir derste, köpek ve kedi iyi örneklerdir çünkü sıcak kanlı, süt veren hayvanlar gibi özellikler kavramla daha açık ilişkilendirilebilir. Daha da ilerisi, bu memelilerle doğrudan deneyim edinmiş çocuklar için bu kavram daha anlamlı olacaktır.

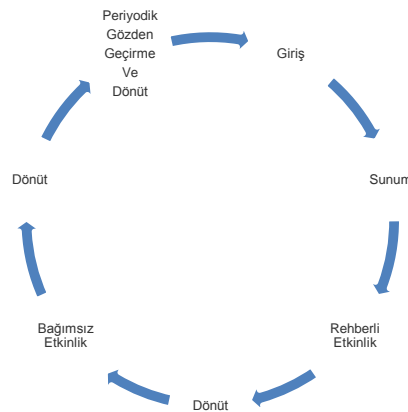
Beceri öğretimi için örnekleri ve problemleri seçme, öğrenci başarısı için önemlidir. Doğrudan öğretimi kullanmanın bir nedeni, olabildiğince verimli olarak beceri yeterliliğini elde etmelerine yardım etmektir. Bunun için öğrencilerin beceriyi ve kendilerine güvenlerini başarılı uygulamalarla geliştirmeleri için problemler seçilmeli ve ard arda sıralanmalıdır. Örneğin; matematik öğretiminde bu kolay problemleri öne koymakla sağlanabilir. Önce tek basamaklı toplama işlemleri gruplamadan, sonra bunlar gruplanarak; daha sonra çift basamaklı toplama işlemleri gruplamadan, sonra bunlar gruplanarak verilir. Basitten karmaşığa doğru bir sıralama, temel öğretim yapısını kurmayı sağlar. Böylece daha az karışıklıkla, yüksek başarı elde edilir.

Öğretmen tanımlanmış amaçlara sahip olmakla, olması gereken ön bilgi ve becerilere karar vermekle, örnek ve problemleri seçmekle bu planlama basamaklarını uygulamaya koymaya hazırdır (Eggen ve Kauchak, 2001).

2.2. Doğrudan Öğretim Aşamaları

Doğrudan öğretim 5 aşamadan oluşur:

1. *Giriş*: Öğretmen dersin amaçlarını ve bu amaçların oluşturulma sebeplerini tanımlar ve gözden geçirir.
2. *Sunum*: Öğretmen yeni kavramı açıklar ve beceriyi modellendirir.
3. *Rehberli Etkinlikler*: Öğrenci becerileri uygular ya da kavramın örneklerini sınıflandırır.
4. *Bağımsız Etkinlikler*: Öğrenciler becerileri ya da kavramları kendileri uygular (Eggen ve Kauchak, 2001).
5. *Dönüt*: Öğretmen öğrencilere sözlü, görüntülü veya sesli araçlarla, testlerle ya da yazılı yorumlarla öğrendikleri beceri ya da kavramla ilgili kazandıkları bilgilerin doğruluğuna ilişkin cevaplar verir (Arends, 1997).



Şekil 6: Doğrudan Öğretim Aşamaları

(Eggen ve Kauchak (2001) ve Borich (2004)'ten uyarlanmıştır.)

Tablo 1. Doğrudan Öğretim Aşamaları ve Örnekleri

BASAMAK	AMAÇ	ÖRNEK
Giriş	Geçmiş bilgi gözden geçirilir. Dersin hedefleri tanıtılır.	Açık tohumlu ve kapalı tohumlu bitkiler hatırlatılır. Derste bitkilerin tek çenekli ve çift çenekli bitkilerin öğrenileceği bildirilir.
Sunum	Yeni kavram ya da beceri öğrencilerle etkileşim içinde anlatılarak, ÜDÖ.lere sorularla açıklanarak bunların hiyerarşisini göz önüne sorularak, benzeşimle ulaşmaları sağlanarak serer ve her biri için örnekler sağlar. ve/veya modellenerek sunulur. Uygun ipuçları verilir.	Öğretmen tek çenek ve çift çeneği açıklanarak bunların hiyerarşisini göz önüne serer ve her biri için örnekler sağlar.
Rehberli Etkinlik	Öğrencilere yeni kavramı ya da beceriyi öğretmen rehberliğinde denemeleri için olanaklar sağlanır.	Öğretmen öğrencilerin verilen tek çenekli ve çift çenekli örnekleri sınıflandırmalarını sağlar.
Dönüt	Öğretmen hata gördüğü durumda anında düzeltmeler yapar, doğru bilgiyi sağlar. Öğrenciler biraz doğru yapmışsa da şüphelilerse dönüt verilmelidir. Gerekirse daha küçük adımlarla tekrarlamaya karar verilir.	Öğretmen sınıfı dolaşırken fasulyenin tek çenekli sınıfına sokulduğunu görünce bunun çift çenekli olduğuna ilişkin ipuçları vererek doğru bilgiyi sağlar.
Bağımsız Etkinlik	Öğrencilerin öğrendikleri yeni kavram ve becerileri kendilerinin uygulaması ile akılda tutma ve transfer becerilerinin gelişimi sağlanır.	Öğretmen öğrencilerin ek örnek bulmalarını ve bunları sınıfa getirmelerini ve sınıflamalarını ister.
Dönüt	Öğretmen hata gördüğü durumda düzeltmeler yapar, doğru bilgiyi sağlar.	Çiğdem çiçeğinin çift çenekli örneği olarak gösterilmesi üzerine tek çenekli olduğuna ilişkin doğru bilgi sağlar.
Periyodik Gözden Geçirme ve Dönüt	Öğretmen haftalık aylık gibi periyodik zaman dilimleri ile öğrenilen yeni kavram ya da becerinin akılda kalma ve uygulanabilme düzeyini gözden geçirir. Eğer gerekli görürse doğrulama dönütleri verir.	15 gün sonra öğrencilerden verilen listedeki bitkileri tek ve çift çenekli olarak listelemeleri istenir.

(Eggen ve Kauchak (2001) ve Borich (2004)'den uyarlanmıştır).

Doğrudan öğretimin 5 aşamasını şöyle açıklayabiliriz:

1. Giriş: Girişte öğrenciyi etkinliğe çekecek şekilde öğretmenin en iyi çabayı sarfetmesi beklenir. Giriş, takip edilecek içeriğe göz atmayı sağlar, öğrencilerin dersin nereye gideceğini görmelerini sağlar ve öğrenilen kavramlarla dersin nasıl ilişkilendirileceği gösterilir. Giriş aynı zamanda öğretmene öğrenciyi motive etme olanağı sağlar ve yeni kavramın onlara gelecekte nasıl yararlı olacağını açıklama olanağı sağlar.

2. Sunum: Bu süreç boyunca, öğretmen öğretilen kavramı açıklar ve örneklendirir ya da öğretilen beceriyi açıklar ve model olur. Sunum süresince öğretmen, öğrencilerin konuyu anlamasına yardımcı olması için örnekler verir, gösterimler yapar. En etkili sunum açık, anlaşılır ve etkileşim içinde olmalıdır. Öğrencinin kavrayışını geliştirmek için yeterli kavram örneği ve model okunur.

3. Rehberli Etkinlik: Öğretmen öğrencileri dikkatlice gözlerken ve geribildirim verirken öğrenciler yeni kavramın etkinliklerini uygularlar. Bu süreçte öğretmen ve öğrencinin rolü değişir. Öğretmen bilgi verme ve model olmaktan çıkar. Öğrenci de öğretmen tarafından sağlanan örnekler ve problemlerle bilgi alıcı durumundan çıkar. Öğretmen, öğrenciler yeni kavramları denerken, onların deneyimlerinin başarılı olup olmadığını kontrol eder. Öğretmen süreç içinde sufle vermeyi azaltır ve sorumluluğu daha çok öğrencilere bırakır. Öğretmenin konuşması daha çok öğrencilerin düşünme seviyelerini yükseltmek içindir. Bu süreçte öğretmenler ne zaman bağımsız etkinliğe yer vereceğine karar vermelidir. Öğrenciler daha az öğretmen rehberliğinde çalışacak kadar uzmanlaştığında bağımsız etkinlik yapmaya hazırdır.

4. Bağımsız Etkinlik: Öğrenciler kendi kendilerine yeni beceri ve kavram etkinliklerini uygularlar. Bağımsız etkinlikler aşaması iki aşamada gerçekleşir. İlkinde, öğrenciler sınıfta öğretmenin destek şemsiyesi altında etkinlik yaparlar. Daha sonra, öğrenciler bir ev ödevi çalışmasında kendileri etkinlik yaparlar. Bu süreçler öğretmenin öğrenme sürecini izlemesini ve gerekirse müdahale etmesini sağlar. Eğer az öğrencinin problem yaşadığı görülürse, öğretmen onlarla bireysel çalışabilir. Daha çok kişi problem yaşarsa, öğretmen öğrencilerin anlamadığı yerleri tekrar anlatabilir (Brophy ve Good, 1986; akt. Eggen ve Kauchak, 2001).

5. Dönüt: Büyük sınıflarda etkili dönüt için şu ilkeler göz önüne alınmalıdır:

- Dönütü olabildiğince uygulamadan hemen sonra vermelidir.
- Dönütü belirginleştirmelidir. Örneğin; “kağıdında pek çok yanlış hecelenmiş sözcük var” demek yerine, “kağıdında üç tane yanlış hecelenmiş sözcük var. Bunlar: Orada, matematik ve grup kelimeleri” denmelidir.
- Davranışlar üzerine odaklanılmalıdır. Örneğin; “Çekingenliğini üstünden atmalısın” yerine “Son konuşmada çok sessiz konuştuğun için pek çok öğrenci senin ne söylediğini duyamadı” denmelidir.
- Dönüt henüz öğrenilmeyenle ilgili olmamalı, hafıza karıştırmamalıdır.
- Doğru performans üzerine de odaklanılmalıdır.
- Negatif dönüt verildiğinde, doğrusunun nasıl olduğu gösterilmelidir.
- Öğrencilere ürünler yerine süreç üzerinde odaklanmaları için yardım edilmelidir.
- Öğrencilere kendilerine nasıl dönüt sağlayacakları ve kendi performansları nasıl tartacakları öğretilmelidir (Arends, 1997).

2.3. Doğrudan Öğretimle Örnek Bir Ders İşlenişi

Ders: Fen Bilgisi

Konu: Bunsen Ateşleyicisinin Bir Deney Malzemesi Olarak Kullanımı

Süreç:

- Öğretmen sınıfa daha önce kaç kişinin Bunsen ateşleyicisini kullandığını sorar.
- El kaldıran iki öğrenciyi kendisine asistan olmaları için yanına çağırır.

- Öğretmen önceki derste öğrenilenleri gözden geçirir.

“Dün laboratuvarda güvenliği sağlamayı tartıştık ve bazı güvenlik kurallarını söyledik. Bunları hatırlayalım.”

- Bir öğrenciden ilk kuralı söylemesini ister ve sırayla öğrencilere bu kuralları söyler.
- Öğrencilere dersin hedeflerini açıklar.

“ Bugün önemli bir laboratuvar malzemesi olan Bunsen ateşleyicisinin nasıl kullanıldığını öğreneceğiz. Bu dersin sonunda ateşleyicinin bölümlerini tanımlayabileceksiniz ve grupta yapacağımız basit bir etkinlikle bunu kullanacaksınız.”

- Bir organize edici olarak öğretmen öğrencilerin bildikleri bir benzeşim örneği verir.

“ Öğretmen: Hiçbir kaynakçıyı kaynak üfleci kullanırken gördünüz mü?

Öğrenci: Lavabomuzu tamir ederken boruyu ısıtarak kıpkırmızı yapmıştı.

Öğretmen: Peki boru kırmızı olunca tesisatçı artık ne yapabilir?

Öğrenci: Boruyu bükebilir.

Öğretmen: Doğru. Isı özellikle güçlü olduğunda ve belli bir alana yönlendirilebildiğinde maddenin hareketini değiştirebilir. İşte biz laboratuvar ortamında da böyle bir ısıya ihtiyaç duymaktayız. Böyle bir ısının güvenli ve kullanışlı kaynağı ise Bunsen ateşleyicisidir. “

- Öğretmen 15 dakika boyunca Bunsen ateşleyicisi hakkında bölümlerini ve fonksiyonlarını resimlerle örneklendirerek bilgi sunar.

- Öğretmen öğrencilerin materyali anlayıp anlamadıklarına karar vermek için sorular sorar.

- Öğretmen projektör kullanarak sınıfa Bunsen ateşleyicisini kullanma basamaklarını gösterir. Daha sonra asistanlarının göstermesini ister. Her basamaktan sonra sınıf kullanım sürecini tartışır.

- Öğretmen öğrencileri eşli olarak ateşleyici kullanmayı çalışmalarını için bırakır. Bu sırada sınıfı dolaşır ve her eşli grubu kontrol eder ve hata görünce anında düzeltmek için müdahale eder.

- Öğretmen öğrencilere ev ödevi olarak ateşleyici kullanım basamaklarının düzensiz olarak verildiği bir çalışma kağıdı verir. Basamakları doğru düzene koymalarını ve ateşleyici bölümlerini sınıflandırmalarını ister. Ertesi gün kullanım basamaklarını tekrar gözden geçireceklerini ve her öğrencinin basit bir deneyi tamamlamak üzere ateşleyiciyi kullanacağını söyler. Hata göreceği olursa düzeldiği, doğru kullanımı gösterecektir.

- Ertesi gün bir iki öğrencinin zorluk çektiğini gördüğünde onlarla birlikte etkinlik yapar ya da iyi öğrenmiş bir öğrencinin onlarla birlikte çalışmasını sağlar.

- Bu dersten sonra eğer ateşleyici belli bir süre kullanılmazsa öğrencilerin gerekli bilgiyi hatırlayıp hatırlamadıklarını tekrar dikkatlice gözden geçirir (Gunter, 2003).

2.4. Doğrudan Öğretimin Genel Özellikleri

- Önceki günkü çalışmayı gözden geçirmek
- Yeni kavram/beceriye anlaşılır bir şekilde model olarak ve gösterimlerle örneklendirerek mantıksal sırayla sunmak
- Rehberli etkinlikler yapılmasını sağlamak
- Doğrularıyla geribildirimler vermek
- Bağımsız etkinlikler yapılmasını sağlamak
- Öğrenmenin pekiştirilmesini gözden geçirmek (Kozloff ve diğerleri, 1999).

2.5. Doğrudan ve Dolaylı Öğretimin Karşılaştırılması

Aşağıdaki tabloda doğrudan ve dolaylı öğretimin karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 2: Doğrudan ve Dolaylı Öğretim Karşılaştırması

Doğrudan Öğretim (Direct Instruction)	Dolaylı Öğretim (Indirect Instruction)
Hedefi kuralları ve belli sıradaki olayları, olguları, kavramları öğretmektir	Hedefi kavramların yanı sıra örüntüleri ve soyut kavramları öğretmektir.
Öğretmen derse bir önceki günün konusunu gözden geçirmekle başlar.	Öğretmen derse kavramı genişletmeye izin veren üst düzey bir organizatörle başlar.
Öğretmen yeni içeriği açıklamalar ve örneklerle küçük adımlarla sunar.	Öğretmen genellemeyi açıklamak ve genelleme üzerine odaklanmak üzere tümevarım ve tümdengelim yöntemlerini kullanarak öğrencilerin yanıtları üzerine odaklanır.
Öğretmen az sayıdaki basit problemlerle rehberli etkinliklere imkan sağlar. İpuçları ve modeller gerektiğinde sınıf genelinde %60-%80 doğru kavrayış oranına ulaşılması için kullanılır.	Öğretmen kritik ve kritik olmayan noktaları aydınlatarak genelleme örneklerini ve genellemeye örnek olmayan durumları sunar.
Öğretmen öğrencilerin bağımsız etkinliklerine olanak tanır. Doğru kavrayış oranı %95 ve yükseğine ulaşır olmalıdır.	Öğretmen genellemeyi keşfetmelerine ve açıkça dile getirmeleri için rehber olmak üzere sorular sorar.
Öğretmen haftalık ya da aylık olarak hatırlamayı ve uygulamayı gözden geçirir ve öğrenilemeyen noktaları tekrar öğretir.	Öğretmen öğrencilerin kendi yanıtlarını değerlendirmelerini sağlar.
	Öğretmen öğrencilerin ılımlı ve geliştirici tartışmalar yapmalarını sağlar. Gerekli gördüğünde genellemeyi genişletir.

2.6. Doğrudan Öğretim İle İlgili Araştırmalar

Meyer (1984: 380-394) Uzun dönemli Follow Through projesi ile K-3 seviyesindeki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde bilişsel içerikli becerilerin ölçümü üzerine DÖ'yi diğer modellerle karşılaştırmış. DÖ'in diğer modellere göre üstün sonuçlar verdiğini görmüş ve K-3 te DÖ ile öğrenim gören öğrencilerin lisede avantajlara sahip olduklarını gözlemlemiştir.

Adams ve Engelmann (1996)'da yaptıkları 34 araştırmada DÖ'yi diğer modellerle karşılaştırmışlar. Yapılan çalışmaların %64'ü DÖ'in sonuçlarının daha anlamlı olduğunu desteklerken, %1'i DÖ olmayan modelleri desteklemiş, %35'i ise ikisini de desteklememiştir. Ayrıca bu 34 çalışma, DÖ'in hem normal hem de özel eğitimde ilkökul ve ortaokul öğrencilerinde büyük öğrenim kazançları sağladığını göstermiştir. Bu 34 çalışmanın 6'sı öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için DÖ'in kullanılmasıyla bu öğrencilerin matematik ve okuma becerilerinin arttığını göstermiştir. Sonuçta özel eğitimde DÖ'in üç pozitif etkisinin olduğu çıkarılmıştır:

- DÖ'in özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin erken teşhisinde pozitif etkisinin olduğu,
- Özel eğitimde etkili programlar sunulmasını sağladığı,
- DÖ videodiskleriyle matematik ve fen öğretiminde pozitif etki sağladığı.

White (1988) DÖ'in diğer modellerle karşılaştırıldığı 25 araştırma yapmıştır. Bu 25 araştırmanın %53'ü %84 ortalama etki ile DÖ'yi desteklemektedir. Son testlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Adams ve Engelmann (1996)'ın 21 özel öğretim öğrencisi üzerinde DÖ ve diğer modelleri karşılaştırmak üzere yaptığı araştırmaların % 90'ı DÖ'yi etkili bulmuştur.

Amerikan Öğretmen Federasyonu (1999), Amerikan Araştırma Enstitüsü (Herman, 1999, akt. American Teacher Federation, 1999), Risk Ortamındaki Öğrencilerin Eğitimi İçin Araştırma Merkezi (Borman, Hewes, Overman ve Brown, 2002, akt. American Teacher Federation, 1999) risk ortamındaki öğrencilerde DÖ'in pozitif etkilerini belirtmişlerdir.

Fuchs (1996, akt. Marchand-Martella ve diğerleri, 2004)) yaptığı araştırmada, DÖ'in özel eğitimde kullanılmasının gerekli ve geçerli olduğunu görmüştür. DÖ programlarının üst düzeydeki yetenekli öğrenciler ile kötü dil geçmişine ya da kötü öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uygun olduğunu belirtmiştir.

Forness, Kavale, Blum, Lloyd (1997, akt. Tarver, 1999) özel eğitim servisinden alınan öğrencilere ara programlar uygulamışlar. DÖ'in yedi ara program arasından en etkili olduğunu görmüşler.

Amerika Wisconsin Araştırma Enstitüsü Raporu (2001, akt. Schug ve diğerleri, 2001)'na göre, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında Amerika Wisconsin eyaletinde doğrudan öğretimin okuma öğretimine etkileri üzerine 6 okulda araştırma yapılmış. Hangi öğrenme ihtiyaçları olduğuna ve hangi DÖ programını uygulayacaklarına öğretmenler karar vermiş. Yapılan görüşmede 6 okuldaki öğretmenler ve yöneticiler her normal öğrencilerde hem özel eğitim öğrencilerinde DÖ'in okumayı sökmeye, okuduklarını kavramada ve okuma tutumlarında pozitif güçlü etkilerinden bahsetmişler.

Bazı öğretmenler, yazı becerilerini, dikkat kapasitelerini ve öğrenci davranışlarını da geliştirdiğini söylemişler. Negatif etki gözlemediklerini belirtmişler. Öğrencilerin okumaya ilgilerini verdiklerini, aktif ve cesur olduklarını gözlemediklerini belirtmişler. İlk yılında okumayı iyi öğrenemeyen öğrencileri daha az geliştirdiğini gözlemediklerini söylemişlerdir. Şu önerilerde bulunmuşlardır: (1) Ebeveynler ve eğitimciler DÖ ile ilgilenmeli ve DÖ uygulanan okulları ziyaret edip uygulamaların nasıl olduğunu görmelidirler. (2) Ebeveynler ve eğitimciler bir araya gelerek DÖ uygulama girişimleri için bilgilerini paylaşmalıdırlar. (3) Devlet DÖ programları ödemelerini ve DÖ aktivitelerini desteklemelidir. (4) DÖ için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.

1998 ve 2003 yılları arasında City Spring İlkokulu'nda, National Institute for Direct Instruction (NIFDI) tarafından doğrudan öğretim uygulanmıştır. Belirtilen beş senede yapılan sınavlarda büyük akademik başarılar gözlemlenmiştir. Bundan önce Baltimore bölgesinde sınavlarda sondan ikinci idiler. Uygulamadan sonra okumada 1. ve 5. sınıflar için 114 okul arasından en yüksek puanları alanlardan biri olmuşlardır. City Spring'teki tüm sınıflar okumada ilk onda, matematikte ilk yirmide olmuşlardır. 5. sınıflar matematikte dördüncü sıraya yerleşmişti ve birinci sınıflar da başarılıydı. 1998'de 1.-5. sınıflar için okuma sınavı sonuçları 23.2 iken, 2003 'te 74.2 olmuştur, yani 51 puan artmıştır. Matematikte 1998'e 11.6 iken, 2003'te 73.8 olmuştur, yani 62.2 puan artmıştır. 1998'de 1.sınıfların okuma puanı 28 iken, 2003'te 99'a çıkmıştır. Daha da önemlisi 1. sınıfların matematik puanı 8'den 99'a yükselmiştir (http://www.nifdi.org/pdfs/CS_5th.pdf).

Cole, Dale, Mills ve Jenkins (1993, akt. Kinder ve diğerleri, 2005) dil, okuma ve aritmetik içeren belli bir akademik içerik yerine etkileşimli bilişsel süreçler (karşılaştırma, sınıflandırma, bakış açısını değiştirme gibi) üzerinde duran DISTAR programı ile dolaylı öğretimi karşılaştırarak doğrudan öğretimin etkililiğini sınımışlar. 3 yaşından 7 yaşına kadar yuva ve okul öncesine giden 164 çocuk üzerinde deneme modeli olarak çalışılmış. Program deney grubuna uygulanmış. İki program arasında anlamlı bir fark bulunmamış fakat yüksek performansla sahip çocukların doğrudan öğretimde diğerine göre daha çok kazanım elde ettikleri görülmüş.

Waldron-Soler, Martella, Marchand-Martella, Warner, Miller ve Tso (2002) 28 i normal, 8 inde gelişimsel gerilik olan 3-5 yaşlarında 36 okulöncesi öğrencisi ile eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneme modeli ile çalışmış. Dil öğreniminde doğrudan öğretim programını deney grubunda uygulamışlar. 15 hafta öğretimden sonra Resimli kelime testi, kelimeleri ifade testi ve sosyal becerileri değerlendirme testinde doğrudan öğretim görenler, geleneksel öğretim görenlere göre daha başarılı görülmüşler.

Cooke, Gibbs, Campbell ve Shalvis (2004), Eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneme modeli olarak 3. ve 4. sınıf seviyesindeki öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, davranış bozukluğu ve diğer sağlık bozuklukları olan 30 öğrenci üzerinde çalışılmış. Deney grubunda doğrudan öğretimle hızlı okuma programı uygulanmış. Sonuçta doğrudan öğretimde daha iyi sonuç görülmüş fakat anlamlı bir farklılık oluşmamış.

O'connor ve Jenkins (1995), gelişim güçlüğü olan on yuva öğrencisinde deneysel çalışma yapmışlar. Doğrudan öğretimle verilen ses temelli okuma yöntemiyle öğrenilen hecelemeleri yeni kelimelere, cümlelere transfer etmedeki etkisi incelenmiş. Bir ay boyunca kontrol ve deney gruplarıyla her gün 20 dakika çalışılmış. Sonuçta DÖ ile öğretim görenlerle geleneksel öğretim görenlerde heceleri karıştırmada ve parçalamada anlamlı fark görülmemiş fakat deney grubu kelime okumada ve kelime tanımada daha iyi bulunmuş.

Malmgren ve Leone (2000), 20 tanesi özel eğitim merkezinden alınmış (bunlar kapalı merkezde ihtiyaçları giderilen genç öğrencilerdir) 45 öğrenci üzerinde tek grupta öntest-sontest deneme modeliyle çalışılmış. Diğer modellerle doğrudan öğretimle doğru okuma öğretimi arasındaki farklılık araştırılmış. Haftada 5 gün olmak üzere 6 hafta her gün 45 dakika doğrudan öğretimle doğru okuma öğretilmiş. Sonuçta bu program uygulanmadan önceki doğru okuma başarılarına göre okumada doğrulukta, pasaj okumada anlamlı farklılık bulunmuştur. Kavrayışta anlamlı farklılık görülmesine de önceki modellerdekine göre daha yüksek değer bulunmuştur.

Owens, Freidrick ve Shippen (2004), doğrudan öğretimin travmatik beyin hasarı olan ve öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenciye 4 hafta eğitimle, 7 yaş on aylık öğrencilere 9 hafta eğitimle, 9 yaş 8 aylık öğrencilere 12 hafta eğitimle heceleme hakimiyetine etkisini araştırmışlardır. Uygulama öncesi ve sonunda öğretilen ve öğretilmeyen kelimeleri heceleme ve yazılı heceleme becerileri test edilmiştir. Normal öğrencilerde %97 oranında hataların düzeldiği ve %97 oranında el yazısının daha uygun yazıldığı görülmüştür. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencide ise öğretilen ve öğretilmeyen kelimeleri heceleme becerisinin %9.6'dan %29.8'e yükseldiği, yazılı heceleme becerisinin ise %0'dan %50'ye yükseldiği görülmüştür.

Martella, Waldron-Soler (2004), 2. ve 3. sınıf düzeyinde genel eğitim-öğretim gören normal sınıflardaki 105 öğrencide, 3. ve 5. sınıflarda özel eğitim gören 21 öğrencide DÖ ile yazma becerisi gelişimine bakılmıştır. Sınıflar numaralandığında, 1.-5. sınıfta 5 ay, 6. sınıfta 14 ay, 7.den 10. sınıfta 1 yıl program uygulanmıştır. Yazma becerisi ile ilgili olarak öğrenci hatalarına, ders sürecine ve sınav hakimiyetine bakılmıştır. Sonuçta hem genel hem özel eğitim görenlerin DÖ ile yazma becerilerinde gelişim görülmüştür.

Kinder ve diğerleri (2005) tarafından 1970'den 2005'e kadar yüksek öğrenme yetersizliğine sahip öğrenciler üzerinde toplam 37 araştırma yapılmıştır. Örneklemdaki, çeşitli öğrenme yetersizliklerine sahip 22 öğrenciden 16'sı öğrenme güçlüğüne sahip, bunların içinden 7'si hafif bilişsel yetersizlikler, sağlıkta bozukluk ya da travmatik olarak beynin zarar görmüş olması gibi nedenlerle davranış bozukluğuna da sahip, 6'sı ise normal öğrenme düzeyine ayak uyduramayan öğrencilerdir. Bunlardan biri hafif bilişsel yetersizliğe sahip sosyo ekonomik düzeyi düşük bir öğrencidir. 3'ü hariç bu 37 araştırmada DÖ'in etkisi daha fazla görülmüştür. Ayrıca DÖ'in kullanımıyla bu çalışmalardan 8'inde yer alan okulöncesi çocuklarından dilsel gelişimleri gecikmiş olanlar tespit edilebilmiştir. 5 çalışmada ise özel eğitim alması gereken ve normal seviyenin gerisinde kalan ve hafif güçlük çeken okul yaşındaki öğrencilerin tespitini sağlamıştır.

SONUÇ

Doğrudan öğretim yöntemi, öğretmen açıklamalarının ve öğrenci etkinlikleri ve geribildirimle bağlantılı kavramların ve becerilerin öğretildiği öğretmen merkezli bir stratejidir.

Rosenshine ve Stevens (1996) tarafından belirtildiğine göre; doğrudan öğretimde öğretmen, öğretim hedeflerini kontrol eder, öğrenci yeteneğine ve ilerleyen öğretim bölümlerine göre uygun materyaller seçer, sıralar. Öğrenci-öğretmen etkileşimi; yapılandırılmıştır fakat otoriter değildir. Öğrenme akademik bir atmosfer içinde gerçekleşir.

Etkili bir doğrudan öğretim planlaması için, hedefler belirlenir, Ausubel'in üst düzey örgütleyicileri kullanılarak önbilgiler tanılanır, örnekler ve problemler seçilir. Öğretmen Gagne'nin bilgi işleme kuramındaki gibi ön koşulları ve öğrencinin önbilgilerini yoklayıp dikkat çekici bir giriş yapar, etkili öğretmen özelliklerini kullanarak ve öğrenciye model olarak sunumunu yapar. Ardından sosyal etkileşimin gerçekleşmesini sağlayıcı rehberli ve bağımsız etkinliklere yer verilir.

Yapılan araştırmalarda, doğrudan öğretimin öğrencilerin dil, Matematik, okuma gibi akademik becerilerinin gelişiminde ve başarılarının artmasında etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte doğrudan öğretim, üstün yetenekli öğrencilerle, beyin hasarı, zeka geriliği gibi zihinsel gelişim bozukluğuna ve çeşitli nedenlerle davranış bozukluklarına sahip öğrencilerin gelişiminde oldukça etkili görülmüştür.

Ülkemizde 2004 öncesi uygulanan programda, doğrudan öğretimin etkinlikler öncesindeki ilk aşamasına daha çok yer verilirken, yeni programlarda rehberli ve bağımsız etkinliklere daha çok yer vermeye başlanmıştır. Ancak bu etkinliklerin rehber olacak öğretmenin niteliklerine göre gerçekleştirilme etkililiği tartışılabilirken, kalabalık sınıflar ve konuları planlanan zaman içinde yetiştirebilme sorunları da etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz etkilemektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, G. L., Engelmann, S. (1999). Research on Direct Instruction: 25 Years Beyond DISTAR, Educational Achievement Systems, Seattle, WA, 1996.
- American Federation of Teachers (1999). Five Promising Remedial Reading Intervention Programs, Washington, DC.
<http://www.aft.org/pubsreports/downloads/teachers/remedial.pdf> -
- Arends, R. I. (1997). Classroom Instructional Management, McGraw-Hill Companies Inc., NY.
- Ausubel, D. P. and Robinson, F. G., (1969). School Learning An Introduction to Educational Psychology, Holt, Rinehart and Winsten Inc. NY.
- Borich, G. D., (2004). Effective Teaching Methods, Pearson Inc. , NJ.
- Brenau, R. C. (2006). http://faculty.brenau.edu/rchristian/Handouts/ho_06_02.doc -
- Cooke, N. L. Gibbs, S. L. Campbell, M. L. & Shalvis, S. L. (2004). “A Comparison of Reading Mastery Fast Cycle and Horizons Fast Track A-B on the Reading Achievement of Students with Mild Disabilities”, Journal of Direct Instruction, 4, 2, 139–151.
- Eggen, P. and Kauchak D., (1999), Educational Psychology, Merrill, Columbus, OH.
- Eggen, P., and Kauchak, D., (2001), Strategies for Teachers: Teaching Contents and Thinking Skills. Pearson Edu, Massachusetts.
- Erden, M ve Akman, Y., (2000) , Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretme. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Gagne, R. M. Briggs, L. J. & Wager, W. W., (1992), Principles of Instructional Design. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Fort Worth.
- Gunter, M. A. Estes, T.H. & Schwab, J., (2003), Instruction. A Model Approach. Pearson Education Inc., Boston.
- Kinder, D. Kubina, R., & Marchand-Martella, N. E. (2005). “Special Education and Direct Instruction: An Effective Combination”, Journal of Direct Instruction, 5, 1-36.
- Kozloff, M. A. LaNunziata, L. & Cowardin, J. (1999). Direct Instruction in Education. <http://people.uncw.edu/kozloffm/diarticle.html> - , 10.09.2017.
- Malgrem, K. and Leone, P. (2000). “Effects of a Short-Term Auxiliary Reading Program on the Reading Skills of Incarcerated Youth”. Education and Treatment of Children, 23, 3, 239-247.
- Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C. & Ausdemore, K. (2004). An Overview of DirectInstruction.<http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/teaching/marchand%20martella%20ausdemore.htm> – 10.09.2017.
- Martella, R. C. and Waldron-Soler, K. M., (2005), “Language for Writing.. Program Evaluation”. Journal of Direct Instruction, 5, 1, 81-96.
- Meyer, L. A. (1984). “Long-term Effects of the Direct Instruction. Project Follow Through”. Elementary School Journal, 84, 380-394.

- O'Connor, R.E. and Jenkins, J.R. (1995). "Improving the Generalization of Sound/symbol Knowledge: Teaching Spelling to Kindergarten Children with Disabilities". *The Journal of Special Education*, 29, 255–275.
- Owens, S.H., Fredrick, L.D & Shippen, M. E. (2004). "Training a Paraprofessional to Implement Spelling Mastery and Examining Its Effectiveness for Students with Learning Disabilities". *Journal of Direct Instruction*. 4(2), 153–172.
- Robinson, C. (2006). *Advanced Organizers as Preparation for Small and Large Group Discussions*. University of Texas, El Paso, Paper for the Proceedings of the 5th Annual International SUN Conference on Teaching and Learning.
- Rosenshine, B. and Stevens, R. (1986). *Teaching Functions*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, pp. 376-391.
- Schug, M. C., Tarver, S.G. & Western, R. D. (2001). *Direct Instruction and The Teaching of Early Reading*. Wisconsin: Wisconsin Policy Research Institute. 14, 2, 5-21.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tarver, S. G. (1999). *Focusing On Direct Instruction*. *Current Practice Alerts: Division for Learning Disabilities and Division for Research*. Summer (2).
- Waldron-Soler, K. M., Martella, R. C., Marchand-Martella, N. E., Tso, M. E., Warner, D. A., & Miller, D.E. (2002). "Effects of a 15-week Language for Learning Implementation with Children in An Integrated Preschool". *Journal of Direct Instruction*, 2(2), 75–86.
- White, W.A.T. (1988). "Meta-analysis of the Effects of Direct Instruction in Special Education". *Education and Treatment of Children*, 11, pp. 364-374.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Alkım Yayınları, İstanbul.