

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖYKÜ ANLAMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE UYGULANMASI

AN APPLICATION OF THE DIRECT METHOD IN UNDERSTANDING STORIES

Dr. Rüya GÜZEL
Gazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü

ÖZET

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini kazanmaları birçok bilgileri edinmelerinde rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle çeşitli okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılacağı sonucu elde edilmiştir.

Bu çalışmada doğrudan öğretim yönteminin, okuduğunu anlama becerilerini kazandırmada nasıl uygulanacağına yer verilmiş ve öğrencilere öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlama becerisini kazandırmada, doğrudan öğretim yönteminin uygulama aşamaları açıklanmıştır.

ABSTRACT

The acquisition of the skill of reading comprehension plays an important role in the students' obtaining a lot of other information. The findings of research carried out reveals that students at different class levels can be taught various reading comprehension skills through direct instruction.

In this study, the focus is on how direct instruction can be applied in the teaching of reading comprehension skills, and the stages of application of the direct instruction method in single action story reading comprehension designed for story grammar, are explained.

GİRİŞ

Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili bilgi edinme yollarından biri olan okuma, ilköğretim kazanılan temel becerilerden biridir. Çocukların çoğunluğu ilköğretim birinci sınıfta okumayı öğrendikten sonra öğrenim yaşantılarının büyük bir kısmını kitaplarda sunulan bilgileri okuyarak edinirler. Bu nedenle okuma, çocukların bilgi edinmeleri ve buna bağlı olarak yaşantı birikimini sağlamaları üzerinde etkili olan bir beceridir.

Okuma davranışının gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir. Sembollerin anlamlandırılması boyutunda okuyucunun sembollerini örnekleyen olay-nesne ilişkisiyle ilgili yaşantısı önem kazanır. Eğer okuyucunun metinde

bulunan sözcüklerin örneklediği olaylarla ilgili yaşantısı yoksa, bu sözcüklerle ilgili zihninde bir anlam oluşamaz dolayısıyla metni anlaması güçleşir. Fakat bir metni anlamak sadece metindeki sözcüklerin anlaşılmasıyla gerçekleşmez. Bir metindeki bilgileri anlama, metindeki sözcüklerden oluşan, anlam ifade eden birimlerin ve kurulan birimler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına bağlıdır (Stein ve Glenn, 1979).

Bu bilgi birimlerinin ve ilişkilerinin belirlenmesi için okunacak metnin analiz edilmesi gerekir. Bir metni analiz etmenin en önemli şartı bir analiz sisteminin seçilmesidir. Metinlerdeki bilgi türleri ve birimler arasında var olan ilişki türleri metin türlerine göre farklılaşmaktadır. Bu nedenle analizler metin türleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Kurgusal metin türlerinden olan öykünün analizinde birimlerin

belirlenmesi ve birimler arası ilişkilerin açıklanmasında öykü yapıları kullanılır (Stein ve Glenn, 1979). Geliştirilmiş öykü yapıları, sözcük ve cümleden daha büyük olan metni anlamayı sağlayacak bilgi birimlerinin ve ilişkilerinin incelenip analiz edilmesinde yardımcı olur (Whaley, 1981).

Metin okuma anlama öğretimi, öğrencilerin metni oluşturan bilgi birimlerini anlamalarını ve bu birimler arası ilişkileri kurmalarını sağlayacak şekilde sistemli olarak yapılmalıdır. Geleneksel öğretimle yapılan okuduğunu anlama öğretiminde, metindeki bilgi birimleri ve ilişkileri gözden kaçırılmaktadır. Ayrıca, geleneksel yöntemle yapılan anlama öğretiminde, öğrencilere sadece metinle ilgili anlama soruları sorulmakta ve öğrencilerin cevapları yanlış veya doğru olarak değerlendirilmektedir. Dönüt ve düzeltmelere yer verilmemektedir. Bu şekilde yapılan okuduğunu anlama öğretimiyle metni anlamayı başaran çocuklar sorulara cevap verebilmekte, anlayamayan çocuklar için soruyu nasıl cevaplayacaklarıyla ilgili model olunmamakta ve ipuçları verilmemektedir. Böylece öğrenciler bağımsız olarak bir metni okur anlar duruma gelememekte veya bu süreç çok uzun sürmektedir (Durkin, 1978; Wise, 1985; Nolte ve Singer, 1985).

Anlama öğretiminin etkili şekilde yapılabilmesi için, öğretmenin öğretilen okuduğunu anlama becerisi ile ilgili model olması ve öğrencilere dönüt ve düzeltmeler vererek alıştırmalar yaptırması gerekmektedir (Merlin ve Rogers, 1981; Pearson ve Gallagher, 1983; Baumann, 1985; Wise, 1985; Baumann ve Schmitt, 1986; Duffelmeyer ve Baum, 1987; Heilman ve diğerleri, 1994). Kazandırılacak becerinin nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgili model olunması, öğrencinin beceriyi bağımsız olarak uygulayabilmesi için dönüt ve düzeltmelere yer verilerek ve ipuçlarının azaltılarak alıştırmalar yaptırılması anlamına gelen doğrudan öğretim yönteminin, hem başarı düzeyi düşük çocuklarda hem de normal çocuklarda okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu bulunmuştur (Baumann, 1983; Hansen ve Person, 1983; Spigel ve Fitzgerald, 1983; Carnine ve Kinder, 1985; Nolte ve Singer, 1985; Baumann, 1986; Darch ve Gersten, 1986; Idol, 1987; Stevens ve diğerleri, 1991; Malone ve Mastropieri, 1992; Güzel, 1998).

Öykü anlama öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Spigel ve Fitzgerald, 1983; Carnine ve Kinder, 1985; Nolte ve Singer, 1985; Idol, 1987; Güzel, 1998).

Bu çalışmada doğrudan öğretim yönteminin okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde nasıl uygulandığına ve öğrencilerin tek olaylı öyküleri anlamalarını geliştirmek amacıyla doğrudan öğretim yönteminin uygulama aşamalarına yer verilmiştir.

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖĞRETİMİ

Doğrudan öğretim yöntemi okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uygulanırken anlamaya yol açan düşünce süreci açıklanır (Pearson ve Gallagher, 1983; Gersten ve Carnine, 1986; Osborn, 1986). Amaç, öğrenciyi öğretimi yapılan anlama becerisinde bağımsız hale getirmektir. Doğrudan öğretim yöntemi uygulanmadan önce, öğretilen içerik düzenlenir ve öğretilen anlama becerisiyle ilgili öğretim amaçları öğrencinin performans düzeyine göre belirlenir. Öykülerin içeriğinin düzenlenmesinde yani öyküleri anlamayı sağlayacak bilgi birimleri ve ilişkilerin belirlenmesinde daha önce de belirtildiği gibi öykü yapısı kullanılır. Öykü yapısı bir öyküde bulunan unsurları ve bu unsurların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu açıklayan kurallar bütünüdür (Stein ve Glenn, 1979; Whaley, 1981; Sadow, 1982; Marshall, 1983; Lehr, 1987). Öyküler olayın geçtiği yerin, zamanın ve kahramanın tanımlandığı bir dekor, bir de bölüm sisteminden oluşur. Bölüm sisteminde bir veya daha fazla bölüm bulunabilir (Stein ve Glenn, 1979). Bir bölüm ise giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç alt bölüme ayrılabilir (Mandler ve Johnson, 1977). Tek olaylı öyküler bir dekor ve bir bölümden oluşur ve bu bölümde tek bir olay yaşanır. Giriş bölümünde, karakteri etkileyen başlatıcı bir olay ve başlatıcı olay karşısında öyküdeki kişilerin verdiği içsel cevap gelişme bölümünde, öyküdeki kişilerin hedefiyle ilgili yaptığı girişim sonuç bölümünde, yapılan girişimin sonucu ve öyküdeki olayla ilgili kişilerin tepkisinin yer aldığı öykü yapısı unsurları bulunur. Öyküler, öykü yapısında bulunan bu unsurlara göre analiz edilerek, öykülerdeki bilgi birimleri ve ilişkileri belirlenmiş olur (Stein ve Glenn, 1979). Öğrencinin öyküdeki bilgi birimlerinin ve ilişkilerini anlamalarına yönelik olarak öğretim amaçları performans düzeyine göre belirlenir.

Öğretime hazırlıkta öğrencinin dikkati öğretilen anlama becerisine çekilir (Merlin ve Rogers, 1981; Baumann, 1985; Baumann ve Schmitt, 1986; Winograd ve Hare, 1988; Grant, 1994). Öykü anlama öğretiminde öğretmen “Şimdi seninle bir öyküyü nasıl okuyup anladığımızı öğreneceğiz” diyerek öğretilen

beceriye tanıtır. Öğretilecek becerinin tanıtımı yapıldıktan sonra bu beceriyi öğrenmenin neden önemli olduğu örnekler verilerek açıklanır (Merlin ve Rogers, 1981; Baumann, 1985; Baumann ve Schmitt, 1986; Winograd ve Hare, 1988; Grant, 1994). Öykü anlama öğretiminde öğretmen “Öyküyü okuyup anlamayı öğrenirsen sen de kendi başına öyküleri okuyup anlayabileceksin” diyerek beceriyi kazanmanın neden önemli olduğunu açıklar. Bu şekilde becerinin ne olduğu ve neden öğrenilmesi gerektiğiyle ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra doğrudan öğretim uygulanır.

Doğrudan öğretim; model olma, rehberli uygulamalar ve rehbersiz uygulamalar aşamalarında uygulanır. Öğretim uygulanmadan önce öğretim sırasında ve öğretim sonunda sürekli değerlendirmelere yer verilerek, öğrencinin gösterdiği ilerlemeye göre öğretim sürecinde değişikliğe gidilir (Merlin ve Rogers, 1981; Pearson ve Gallagher, 1983; Baumann, 1985; Baumann ve Schmitt, 1986; Duffelmeyer ve Baum, 1987; Winograd ve Hare, 1988; Heilman ve diğerleri, 1994; Grant, 1994).

Model Olma Aşamaları

Okuduğunu anlama becerilerini kazandırmada model olma yüksek sesle düşünme, yüksek sesle konuşma ve doğru örnekleri gösterme şeklinde yapılır (Osborn, 1986; Bauman ve Schmitt, 1986; Gersten ve Carnine, 1986; Heilman ve diğerleri, 1994). Yüksek sesle konuşma ve yüksek sesle düşünme daha açık model olma türleridir. Bunların her ikisi de öğretmenin tartışarak, örnekler vererek öğretilecek beceriyle ilgili açıklamalar yapmasını içerir. Öğretmen, okuduğunu anlamak için kullandığı düşünce sürecinin basamaklarını öğrenciye gösterir. Bunu nasıl düşündüğünü örnekleyerek yaptığı gibi, o beceriyi

gerçekleştirmek için nasıl düşündüğünü anlatarak da yapabilir (Wise, 1985; Baumann ve Schmitt, 1986; Heilman ve diğerleri, 1994). Sesli olarak düşünme ve konuşma model olma şekilleri daha çok sonuç çıkarma becerilerinin öğretiminde kullanılır. Bazı anlama becerilerinin öğretiminde açıklamalar yapmak mümkün olmayabilir. Bu durumda ise öğretmen doğru örneği göstererek model olabilir (Gersten ve Carnine, 1986; Heilman ve diğerleri, 1994).

Bu çalışmada öğretmen tek olaylı öyküyü anlama becerisini kazandırmak amacıyla doğru cevabı söyleyerek model olmuştur. Öğretmen okuduğu her bölümle ilgili bilgi birimlerini anlamayı ölçen soruları sorarak kendisi cevaplandırmıştır. Öğretmen model olma aşamasında soruyu nasıl cevapladığını öğrenciye gösterdikten sonra öğrenciden de öğretimi yapılan bölümü okuyarak aynı sorulara cevap vermesini istemiştir. Böylece öğrencinin sunumdan yararlanıp yararlanmadığını kontrol etmiştir.

Öğretmenin öğrenciden göstermesini istediği davranış için çok sayıda model olması gerekir. Öğretmenin öğretilecek beceride model olma sayısı, öğrencinin öğrenmek için ihtiyaç duyduğu tekrarlarla belirlenir. Okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde birçok öğrenci için model olma sayısının 5-15 arasında olduğu belirtilmektedir. Ağır öğrenenler ise 15-25 arasında tekrar isteyebilirler (Wise, 1985). Zihinsel engelli öğrencilerin tek olaylı öyküleri anlama becerisini kazanmaları için en az 15 öykü ile 15 kez model olunmalıdır. Rehberli uygulamalar aşamasında, ipuçlarıyla okuduklarını anlayamayan öğrencilerde model olma aşamasına geri dönülerek model olma sayısı fazlaştırılmalıdır (Güzel, 1998). Tablo 1’de tek olaylı öyküleri anlama öğretiminde model olma öğretim sürecinin öğretim basamakları ve her basamağın sunumunu oluşturan öğretmen ve öğrenci tepkileri gösterilmiştir.

Tablo 1. Doğrudan Öğretim Yönteminin Model Olma Aşamasına Göre Sunu Planı

Öğretim Basamakları	Öğretmenin Sunusu	Öğrencinin Tepkisi	Öğretmenin Tepkisi
1. Öğrenci öykünün tümünü sesli olarak okur.	Öyküyü öğrencinin önüne koyar ve öyküyü bir kez sesli olarak okumasını ister.	Öykünün tümünü bir kez sesli olarak okur.	Öğrenciyi “Çok güzel okudun” diyerek ödüllendirir.
2. Öğrenci, model olduğunda öykünün dekor bölümünü sesli olarak okuyarak öyküde kim veya kimlerin olduğunu, öyküdeki olayın nerede geçtiğini, öyküdeki olayın ne zaman geçtiğini söyler.	Öykünün dekor bölümünü sesli olarak okur. Öğrenciye kendisi okurken, onun da önündeki öyküden takip etmesini ister. Öykünün dekor bölümünü okuyunca, öyküdeki olayın ne zaman geçtiğini sorar ve cevabını verir. Neden bu zamanda geçtiğini açıklar. Öyküdeki olayın nerede geçtiğini sorar ve cevabını verir. Neden orada geçtiğini açıklar. Öyküde kim veya kimlerin bulunduğu söyler ve cevabını kendisi verir. Öğrencinin öyküsünde dekor bölümünün sonuna işaret koyarak dekor bölümünün sonuna kadar sesli olarak okumasını ister. Öğrenci okumayı bitirince öyküdeki olayın ne zaman geçtiğini ve öyküdeki olayın nerede geçtiğini, bu öyküde kim/kimlerin bulunduğu ile ilgili soruları sırasıyla sorar.	Öykünün dekor bölümünü sesli olarak okur. Üç soruya da doğru cevap verir. Sorulardan birine, ikisine veya üçüne cevap veremez veya yanlış cevaplar.	Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden biri kullanılarak ödüllendirir. Hiçbir şey söylemeden gerçekleşmeyen amaç veya amaçlar için dekor bölümünün aynı şekilde sunumunu yapar.
3. Öğrenci, model olduğunda öykünün giriş bölümünü okuyarak, öyküdeki olayın nasıl başladığını ve öyküdeki kişi veya kişilerin başlayan olaya verdiği içsel cevabı söyler.	“Bakalım şimdi bu öyküde ne olacak” diyerek öykünün giriş bölümünü sesli olarak okur. Öğrenciye kendisi okurken, onun da önündeki öyküden takip etmesini ister. Öykünün giriş bölümünü okuyunca, giriş bölümünde bulunan yeni bir kişi varsa öyküde kim veya kimlerin bulunduğunu sorar. Yeni eklenen kişiyi söyler. Dekor bölümünde bulunan kişi veya kişileri de söyleyerek öyküde bulunan kişilerin tamamını sayar. Öyküdeki başlayan olayla ilgili soruyu sorar ve kendisi cevaplar. Öyküdeki kişi veya kişilerin başlayan olaya verdiği içsel cevapla ilgili soruyu sorar ve cevabını yine kendisi verir. Öğrencinin önündeki öyküden giriş bölümünün başlangıcı ve sonucunu işaretleyerek öğrenciden giriş bölümünü okumasını ister. Öğrenci okumayı bitirince giriş bölümünde öyküye yeni eklenen bir kişi varsa “Öyküde...’dan başka kim var?” sorusunu sorar. Öyküdeki olayın nasıl başladığı ve öyküdeki kişi veya kişilerin başlayan olaya verdiği içsel cevapla ilgili soruları sırasıyla sorar.	Öykünün giriş bölümünü sesli olarak okur. Giriş bölümünde öykünün dekor bölümünde bulunmayan yeni bir kişi varsa üç soruya, yoksa iki soruya cevap verir Öğrenci sorulardan birine veya ikisine, varsa üçüne cevap veremez veya yanlış cevap verir.	Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden biri kullanılarak ödüllendirir. Hiçbir şey söylemeden gerçekleşmeyen amaç ya da amaçlar için giriş bölümünün aynı şekilde sunumunu yapar.

Tablo 1'in Devamı

Öğretim Basamakları	Öğretmenin Sunusu	Öğrencinin Tepkisi	Öğretmenin Tepkisi
4. Öğrenci, model olunduğunda öykünün gelişme bölümünü okuyarak, öyküdeki kişilerin başlayan olayla ilgili yaptığı girişimi söyler.	<p>Öğretmen dekor ve giriş bölümündeki olayın nerede geçtiği, ne zaman geçtiği, öyküde kim veya kimlerin olduğu, olayın nasıl başladığı ve kişi veya kişilerin bu olaya verdiği içsel cevabı özetler. "Bakalım.....kişisi (öğretmen başlatıcı olayı söyleyerek) bununla ilgili ne yapacak" diyerek öykünün gelişme bölümünü sesli olarak okur. Öğrenciye kendisi okurken, onun da önündeki öyküden takip etmesini ister. Öykünün gelişme bölümünü okuyunca, gelişme bölümünde bulunan yeni bir kişi varsa öyküde kim veya kimlerin bulunduğunu sorar. Yeni eklenen kişiyi söyler. Dekor ve varsa giriş bölümünde bulunan kişi veya kişileri de söyleyerek öyküde bulunan kişilerin tamamını sayar. Öyküdeki kişi veya kişilerin nasıl bir girişim yaptığıyla ilgili soruyu sorar, cevabını kendisi verir.</p> <p>Öğrencinin önündeki öyküden gelişme bölümünün başını ve sonunu işaretler ve işaretli yeri okumasını söyler.</p> <p>Öğrenci gelişme bölümünü okumayı bitirince, gelişme bölümünde öyküye yeni eklenen bir kişi varsa "Öyküde....'dan başka kim var?" sorusunu sorar. Sonra öyküdeki kişi veya kişilerin yaptığı girişimle ilgili soruyu öğrenciye yönelir.</p>	<p>Öykünün gelişme bölümünü sesli olarak okur.</p> <p>Gelişme bölümünde öykünün dekor, giriş bölümlerinde bulunmayan yeni bir kişi varsa iki soruya, yoksa bir soruya cevap verir.</p> <p>Öğrenci sorulardan birine, varsa ikisine cevap veremez veya yanlış cevap verir.</p>	<p>Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden biri kullanılarak ödüllendirir.</p> <p>Hiçbir şey söylemeden gerçekleştirmediği amaç veya amaçlar için gelişme bölümünün aynı şekilde sunumunu yapar.</p>
5. Öğrenci, model olunduğunda öykünün sonuç bölümünü okuyarak, öyküdeki kişi veya kişilerin girişiminin nasıl sonuçlandığını ve olayla ilgili tepkisini söyler.	<p>"Bakalım.....kişisi (öğretmen girişimi söyleyerek) yapınca ne oldu?" diyerek öykünün sonuç bölümünü sesli olarak okur. Öğrenciye kendisi okurken, onun da önündeki öyküden takip etmesini ister. Öykünün sonuç bölümünü okuyunca sonuç bölümünde bulunan yeni bir kişi varsa öyküde kim veya kimlerin bulunduğunu sorar. Yeni eklenen kişiyi söyler. Dekor ve varsa giriş ve gelişme bölümünde bulunan kişi veya kişileri de söyleyerek öyküde bulunan kişilerin tamamını sayar. Sonra olayın nasıl sonuçlandığıyla ilgili soruyu sorar. Cevabını kendisi verir. En son olarak kişi veya kişilerin öyküdeki olaya karşı tepkisiyle ilgili soruyu sorar. Yine kendisi cevaplar.</p>		

Tablo 1'in Devamı

Öğretim Basamakları	Öğretmenin Sunusu	Öğrencinin Tepkisi	Öğretmenin Tepkisi
	<p>Öğrencinin önündeki öyküden sonuç bölümünün başını işaretler ve işaretli yerden öyküyü sonuna kadar okumasını söyler.</p> <p>Öğrenci sonuç bölümünü okumayı bitirince, sonuç bölümünde öyküye yeni eklenen bir kişi varsa "Öyküde...."dan başka kim var?" sorusunu ve öyküdeki olayın nasıl sonuçlandığıyla ilgili soruyu sorar. Sonra kişi veya kişilerin öyküdeki olaya karşı tepkisiyle ilgili soruyu sorar.</p> <p>Öğretmen tüm öyküyü özetleyerek sunumu bitirir.</p>	<p>Öykünün sonuç bölümünü sesli olarak okur.</p> <p>Sonuç bölümünde öykünün dekor, giriş, gelişme bölümlerinde bulunmayan yeni bir kişi varsa üç soruya, yoksa iki soruya cevap verir.</p> <p>Öğrenci sorulardan birine veya ikisine, varsa üçüne cevap veremez veya yanlış cevap verir.</p>	<p>Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden biri kullanılarak ödüllendirir.</p> <p>Hiçbir şey söylemeden giriş bölümünün aynı şekilde sunumunu yapar.</p>

Model olma öğretim süreci tablodaki gibi uygulandıktan sonra öykünün tümü öğrenciye okutulur. Tüm öyküyle ilgili sorular sırasıyla sorularak öğretim sonu değerlendirme yapılır.

Rehberli Uygulamalar

Okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak amacıyla yapılan öğretimin birbiriyle bağlantılı bir dizi ders olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmen, yeterli sayıda model olduktan sonra öğrenme sorumluluğunu aşamalı olarak öğrenciye bırakmalıdır. Bunun için de öğrencinin, öğretmen rehberliğinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği alıştırmalar yapması gerekir. Doğrudan öğretim yönteminde bu aşama, rehberli uygulamalar veya yönlendirilmiş uygulamalar olarak isimlendirilir.

Rehberli uygulamalar, öğrencilerin kendi kendilerine yapmaları zor olan okuduğunu anlama becerisini yapmalarını sağlayan öğretmen desteğidir (Heilman ve diğerleri, 1994). Rehberli uygulamalar öğrenciye kazandırılacak okuduğunu anlama becerisi ile ilgili alıştırmalarını denetlemek ve kazandırılacak beceride öğrencilerin bağımsızlaşmasını sağlamak için yapılır. Bu aşamada beceriyi edinme sorumluluğu öğrenciye kaymaya başlar. Öğretilen anlama becerisi aşamalı olarak gittikçe daha çok öğrencinin kontrolüne girer. Öğretmen, bu aşamada öğrenciye rehberlik ederek dönütler verir. Öğrenci model olma aşamasında öğrendiği beceriyi uygular. Bu da öğretmenin becerinin ne kadar geliştiğini gözlemesine imkân verir (Merlin ve Rogers, 1981; Pearson ve Gallagher, 1983; Baumann, 1985; Rosenshine, 1986; Baumann ve Schmitt, 1986; Grant, 1994).

Bu çalışmada rehberli uygulamalar, ipucu verme ve ipucunu azaltma aşaması olarak ikiye ayrılmıştır. İpucu verme aşamasında öğretmen, öyküyü öğrenciye bölüm bölüm okutarak öğrencinin, öykünün bölümlerini anlamasını hedeflemiştir. İpucunu azaltma aşamasında ise öğretmen, öyküyü ikişer bölüm halinde okutarak öğrencinin, öyküyü ikişer bölüm halinde anlamasını hedeflemiştir. Amaç, okunan içeriğin artırılarak öğrenciyi tüm öyküyü bağımsız olarak anlar duruma getirmektir. Zihinsel engelli çocuklar için rehberli uygulamaların her aşamasında en az 10-15 öyküyle alıştırmalar yaptırılmalıdır (Güzel, 1998).

Uygun rehberli uygulamanın yapılabilmesi için öğrenci ve öğretmen arasında dinamik bir etkileşimin kurulması gerekir. Rehberli uygulamalar sırasında sorulan sorulara öğrencilerin verdiği her cevap, onların neyi anlayıp anlamadıkları hakkında öğretmene bilgi verir. Bu cevaplar öğretmene rehberli uygulamaya ne kadar devam edeceği, ne tür dönüt vereceği, düzeltmeyi nasıl uygulayacağı hakkında ipucu verir (Paratore ve Indrisano, 1987; Heilman ve diğerleri, 1994).

Rehberli uygulamalar sırasında verilen dönütler öğrencinin cevabına göre farklılık gösterir. Öğrencinin cevabının doğru olduğu durumlarda öğretmen küçük bir övgüde bulunmalıdır (Merlin ve Rogers, 1981). Rehberli uygulamalarda yapılan düzeltmeler, öğrencinin cevabına göre farklılık gösterir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde öğretmenin soruyu basitleştirmesi, ipuçları vermesi ya da konuyu yeniden anlatması gerekir (Rosenshine, 1986). Tek olaylı öyküleri anlama öğretiminde ipucunu verme aşamasında öğrenci yanlış cevap verdiğinde model olma aşamasındaki öğretim sürecine, ipucunu azaltma aşamasında ise ipucu verme

aşamasındaki öğretim sürecine geri dönülür. Öğrenci soruyu eksik cevapladığında soru basitleştirilerek cevabı tamamlaması istenir. Öğrenci ipucu verme aşamasında üst üste üç öyküde model olma aşamasına geri dönmeden sorulara cevap verdiğinde ipucu azaltma

aşamasına geçilir. Tablo 2 ve 3'te öykü anlama öğretiminde ipucu verme ve ipucunu azaltma öğretim sürecinin öğretim basamakları ve her basamağın sunumunu oluşturan öğretmen ve öğrenci tepkileri gösterilmiştir.

Tablo 2. Doğrudan Öğretim Yönteminin İpucu Verme Aşamasına Göre Sunu Planı

Öğretim Basamakları	Öğretmenin Sunusu	Öğrencinin Tepkisi	Öğretmenin Tepkisi
1. Öğrenci öykünün tümünü sesli olarak okur.	Öyküyü öğrencinin önüne koyar ve öyküyü bir kez sesli olarak okumasını ister.	Öykünün tümünü bir kez sesli olarak okur.	Öğrenciyi "Çok güzel okudun" diyerek ödüllendirir.
2. Öğrenci öykünün dekor bölümünü sesli olarak okuyarak, öyküde kim veya kimlerin olduğunu, öyküdeki olayın nerede geçtiğini, öyküdeki olayın ne zaman geçtiğini söyler.	Öğrencinin öyküsünde dekor bölümünün sonuna işaret koyarak, dekor bölümünün sonuna kadar sesli olarak okumasını ister. Öğrenci okumayı bitirince öyküdeki olayın ne zaman ve nerede geçtiği, bu öyküde kim/kimlerin bulunduğuyla, ilgili soruları sırasıyla sorar.	Öykünün dekor bölümünü sesli olarak okur. Üç soruya da cevap verir. Sorulardan birine, ikisine veya üçüne cevap veremez veya yanlış cevaplar.	Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden biri kullanılarak ödüllendirir. Hiçbir şey söylemeden gerçekleştiremediği amaç ve amaçlarla ilgili dekor bölümü için model olma aşamasındaki sunuma geri döner.
3. Öğrenci öykünün giriş bölümünü okuyarak, öyküdeki olayın nasıl başladığını ve öyküdeki kişi veya kişilerin başlayan olaya verdiği içsel cevabı söyler.	Öğrencinin önündeki öyküden giriş bölümünün başlangıcı ve sonucunu işaretleyerek öğrenciden giriş bölümünü okumasını ister. Öğrenci okumayı bitirince giriş bölümünde öyküye yeni eklenen bir kişi varsa "Öyküde başka kim var?" sorusunu sorar. Öyküdeki olayın nasıl başladığı ve öyküdeki kişi veya kişilerin başlayan olaya verdiği içsel cevapla ilgili soruları sırasıyla sorar.	Öykünün giriş bölümünü sesli olarak okur. Giriş bölümünde öykünün dekor bölümünde bulunmayan yeni bir kişi varsa üç soruya, yoksa iki soruya cevap verir. Öğrenci sorulardan birine veya ikisine, varsa üçüne cevap veremez veya yanlış cevap verir.	Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden biri kullanılarak ödüllendirir. Hiçbir şey söylemeden gerçekleştiremediği amaç veya amaçlarla ilgili giriş bölümü için model olma aşamasındaki sunuma geri döner.
4. Öğrenci öykünün gelişme bölümünü okuyarak, öyküdeki kişilerin başlayan olayla ilgili yaptığı girişimi söyler.	Öğrencinin önündeki öyküden gelişme bölümünün başını ve sonunu işaretler ve işaretli yeri okumasını söyler. Öğrenci gelişme bölümünü okumayı bitirince, gelişme bölümünde öyküye yeni eklenen bir kişi varsa "Öyküde başka kim var?" sorusunu sorar. Sonra öyküdeki kişi veya kişilerin yaptığı girişimle ilgili soruyu sorar.	Öykünün gelişme bölümünü sesli olarak okur. Gelişme bölümünde öykünün dekor, giriş bölümlerinde bulunmayan yeni bir kişi varsa iki soruya, yoksa bir soruya cevap verir. Öğrenci sorulardan birine, varsa ikisine cevap veremez veya yanlış cevap verir.	Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden biri kullanılarak ödüllendirir. Hiçbir şey söylemeden gerçekleştiremediği amaç veya amaçlarla ilgili gelişme bölümü için model olma aşamasındaki sunuma geri döner.

Tablo 2'nin Devamı

Öğretim Basamakları	Öğretmenin Sunusu	Öğrencinin Tepkisi	Öğretmenin Tepkisi
5. Öğrenci öykünün sonuç bölümünü okuyarak, öyküdeki kişi veya kişilerin girişiminin nasıl sonuçlandığını ve öyküdeki olay karşısında kişilerin verdiği tepkiyi söyler.	Öğrencinin önündeki öyküden sonuç bölümünün başını işaretler ve işaretli yerden öyküyü sonuna kadar okumasını söyler. Öğrenci okumayı bitirince sonuç bölümünde öyküye yeni eklenen bir kişi varsa "Öyküde başka kim var" sorusunu, öyküdeki olayın nasıl sonuçlandığıyla ilgili soruyu ve öyküdeki olay karşısında kişilerin verdiği tepkiyle ilgili soruyu sorar.	Öykünün sonuç bölümünü sesli olarak okur. Sonuç bölümünde öykünün dekor, giriş ve gelişme bölümlerinde bulunmayan yeni bir kişi varsa üç soruya, yoksa iki soruya cevap verir. Öğrenci sorulardan birine veya ikisine, varsa üçüne cevap veremez veya yanlış cevap verir.	Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden biri kullanılarak ödüllendirir. Hiçbir şey söylemeden gerçekleştiremediği amaç veya amaçlarla ilgili sonuç bölümü için model olma aşamasındaki sunuma geri döner.

İpucu verme öğretim süreci tablodaki gibi uygulandıktan sonra öykünün tümü öğrenciye okutulur.

Tüm öyküyle ilgili sorular sırasıyla sorularak öğretim sonu değerlendirme yapılır.

Tablo 3-Doğrudan Öğretim Yönteminin İpucunu Azaltma Aşamasına Göre Sunu Planı

Öğretim Basamakları	Öğretmenin Sunusu	Öğrencinin Tepkisi	Öğretmenin Tepkisi
1. Öğrenci öykünün tümünü sesli olarak okur.	Öyküyü öğrencinin önüne koyar ve öyküyü bir kez sesli olarak okumasını ister.	Öykünün tümünü bir kez sesli olarak okur.	Öğrenciyi "Çok güzel okudun" diyerek ödüllendirir.
2. Öğrenci öykünün dekor ve giriş bölümünü sesli olarak okuyarak, öyküde kim veya kimlerin olduğunu, öyküdeki olayın nerede geçtiğini, öyküdeki olayın ne zaman geçtiğini, öyküdeki olayın nasıl başladığını ve öyküdeki kişi veya kişilerin başlayan olaya verdiği içsel cevabı söyler.	Öğrencinin öyküsünde giriş bölümünün sonuna işaret koyarak, giriş bölümünü sonuna kadar sesli olarak okumasını ister. Öğrenci okumayı bitirince bu öyküde kim/kimlerin bulunduğunu, öyküdeki olayın ne zaman geçtiğini ve öyküdeki olayın nerede geçtiği, öyküdeki olayın nasıl başladığı ve öyküdeki kişi veya kişilerin başlayan olaya verdiği içsel cevapla ilgili soruları sırasıyla sorar.	Öykünün dekor ve giriş bölümünü sesli olarak okur. Beş soruya da cevap verir. Sorulardan birkaçına, herhangi birine veya tümüne cevap veremez veya yanlış cevaplar.	Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden birini kullanarak ödüllendirir. Hiçbir şey söylemeden gerçekleştiremediği amaç veya amaçların bulunduğu bölüme ilişkin soruları o bölümü bir daha okutarak sorar. Yani bir önceki aşama olan ipucu verme aşamasına geri döner.
3. Öğrenci öykünün gelişme ve sonuç bölümünü okuyarak, öyküdeki kişi veya kişilerin yaptığı girişimi, bu girişimle ilgili olayın nasıl sonuçlandığını ve kişi veya kişilerin öyküdeki olayla ilgili tepkisini söyler.	Öğrencinin önündeki öyküden gelişme bölümünün başlangıcını işaretleyerek, öykünün gelişme bölümünden sonuna kadar okumasını ister. Öğrenci okumayı bitirince gelişme ve sonuç bölümünde öyküye yeni eklenen bir kişi varsa "Öyküde başka kim var?" sorusunu sorar. Öyküdeki kişi veya kişilerin yaptığı girişim, bu girişimin nasıl sonuçlandığı ve öyküdeki kişi veya kişilerin öyküdeki olay karşısındaki tepkisiyle ilgili soruları sırasıyla sorar.	Öykünün gelişme ve sonuç bölümünü sesli olarak okur. Öykünün dekor ve giriş bölümünde bulunmayan yeni bir kişi öykünün gelişme ve sonuç bölümünde bulunuyorsa dört soruya, bulunmuyorsa üç soruya cevap verir. Öğrenci sorulardan birine veya ikisine, varsa üçüne cevap veremez veya yanlış cevap verir.	Her doğru cevap için aferin, harika, çok güzel gibi ödüllerden biri kullanılarak ödüllendirir. Hiçbir şey söylemeden gerçekleştiremediği amaç veya amaçların bulunduğu bölüme ilişkin soruları o bölümü bir daha okutarak sorar. Yani bir önceki aşama olan ipucu verme aşamasına geri döner.

İpucunu azaltma öğretim süreci tablodaki gibi uygulandıktan sonra öykünün tümü öğrenciye okutulur. Tüm öyküyle ilgili sorular sırasıyla sorularak, öğretim sonu değerlendirme yapılır.

Rehbersiz Uygulamalar

Rehberli uygulamalar sona erdiğinde öğrencilerden öğretilen anlama becerisini kendi başlarına uygulayabilmeleri beklenir. Bu aşama rehbersiz uygulamalar olarak isimlendirilir. Bu aşamada öğrenmeyle ilgili sorumluluğun tamamıyla öğretmende olduğu ve sorumluluğun paylaşıldığı durumdan, sorumluluğun tamamen öğrencinin üzerinde olduğu duruma geçiş tamamlanır (Pearson ve Gallagher, 1983; Baumann, 1985). Rehbersiz uygulamada öğrencilere, öğretim veya uygulama esnasında kullanılmayan ve öğrencilerin öğrendiği beceriyi bağımsız bir biçimde kullanmasını gerektiren yeni alıştırmalar verilir (Baumann, 1985). Bu aşamada öğrenciden gerçekleştirilmesi istenen beceri model olunarak sunulan ve rehberli uygulamalarla alıştırmaları yapılan beceriyle aynı zorlukta olmalıdır. Bu nedenle çalışılacak materyal de aynı özellikleri taşımalıdır (Rosenshine, 1986). Tek olaylı öyküler anlamada rehbersiz uygulama aşamasında, model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında verilen öykülerle aynı özellikleri taşıyan (öykü yapısı unsurlarına göre hazırlanan tek olaylı öyküler) farklı içerikteki öyküleri öğrencinin, öğretmenin hiçbir rehberliği olmadan okuyup anlaması

beklenir. Bu aşamada öğrencinin tepkileri kaydedilerek, öğrencinin beceriyi bağımsız olarak uygulayabilme duruma gelip gelmediği değerlendirilir.

Sonuç olarak, doğrudan öğretim yöntemi okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde farklı şekillerde model olunarak ve alıştırmalar yaptırılarak uygulanmaktadır. Tüm uygulamalarda amaç, öğrenciyi öğretilen anlama becerisinde bağımsız hale getirmektir. Yapılan araştırma ve gözlemler, geleneksel öğretimin öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini kazandırmada yetersiz olduğunu göstermektedir (Durkin, 1978; Singer ve Donlan, 1982; Baumann, 1983; Hansen ve Pearson, 1983; Nolte ve Singer, 1985; Stevens ve diğerleri, 1991; Malone ve Mastropieri, 1992; Sever, 1995). Güzel'in yaptığı araştırmada doğrudan öğretim yönteminin, öykü yapısı unsurlarına göre oluşturulan soruları öğretmenin cevaplayarak yani doğru cevabı örnekleyerek model olması ve okunan içeriğin arttırılarak ipucu verilmesi şeklinde uygulanmasının, alt özel sınıftaki zihinsel engelli öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur. Özellikle başarı düzeyi düşük çocuklarda ve öğrenme yetersizliği olanlarda, okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu belirtilmektedir (Gerstein ve Carnine, 1986; Duffelmeyer ve Baum, 1987; Sorrell, 1980). Bu nedenle okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin kullanılması, hem zihinsel engelli hem de normal çocukların anlama becerilerini geliştirmelerinde etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Baumann, James F. (1983) "Effect of a Direct Instruction Paradigm for Teaching Sixth Grade Students to Comprehend Main Ideas", Paper Presented at the *Annual Meeting of the National Reading Conference*, December: 1-6. (ED 237 931).
- Baumann, James F. (1985) "The Direct Instruction of Reading Comprehension Skills: A Teacher-Directiveness Paradigm", Paper Presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, March-April: 1-16. (ED 257 042).
- Baumann, James F. (1986) "Teaching Third-Grade Students to Comprehend Anaphoric Relationships: The Application of a Direct Instruction Model", *Reading Research Quarterly*, XXI, 1, Winter: 70-90.
- Baumann, J.F. ve M.C. Schmitt (1986) "The What, Why, How, and When of Comprehension Instruction", *The Reading Teacher*, 39, 7, March: 640-646.
- Carnine, D. ve D. Kinder (1985) "Teaching Low - Performing Students to Apply Generative and Schema Strategies to Narrative and Expository Material", *Remedial and Special Education*, 6,1: 20-30.
- Darch, C. ve R. Gersten (1986) "Direction-Setting Activities in Reading Comprehension: A Comprehension of Two Approaches", *Learning Disability Quarterly*, 9 Summer: 235-243.
- Duffelmeyer, F.A. ve D.D. Baum (1987) "Reading Comprehension: Instruction vs. Practice", *Academic Therapy*, 23, 1: 53-59.
- Durkin, Dolores D. (1978) "What Classroom Observations Reveal About Reading Comprehension Instruction", *Reading Research Quarterly*, 14: 481-533.
- Gersten, R. ve D. Carnine (1986) "Direct Instruction in Reading Comprehension", *Educational Leadership*, 43, 7, April: 70-78.
- Grant, Rachel (1994) "Comprehension Strategy Instruction: Basic Considerations for Instructing At-Risk College Students", *Journal of Reading*, 38, 1, September: 42-48.
- Güzel, Rüya, (1998) "Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği", (Yayınlanmamış doktora tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hansen, J. ve P.D. Pearson (1983) "An Instructional Study: Improving the Inferential Comprehension of Good and Poor Fourth-Grade Readers", *Journal of Educational Psychology*, 75, 6: 821-829.
- Heilman, A.W.,T.R. Blair ve W.H. Rupley (1994) *Principles and Practices of Teaching Reading*, New York: MacMillan College Publishing Company.
- Idol, Lorna (1987) "Group Story Mapping: A Comprehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers", *Journal of Learning Disabilities*, 20, 4, April: 196-205.
- Lehr, Fran (1987) "Story Grammar", *The Reading Teacher*, February: 550-552.
- Malone, L.D. ve M.A. Mastropieri (1992) "Reading Comprehension Instruction: Summarization and Self-Monitoring Training for Students with Learning Disabilities", *Exceptional Children*, December/January: 270-279.
- Mandler, J.M. ve N. S. Johnson (1977) "Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall", *Cognitive Psychology*, 9:111-151.
- Marshall, Nancy (1983) "Using Story Grammar to Assess Reading Comprehension", *The Reading Teacher*, March: 616-620.
- Merlin, S.B. ve S.F. Rogers (1981) "Direct Teaching Strategies", *The Reading Teacher*, 35,3:292-297.
- Nolte, R.Y. ve H. Singer (1985) "Active Comprehension: Teaching a Process of Reading Comprehension and its Effects on Reading Achievement", *The Reading Teacher*, 39,1,October: 24-31.
- Osborn, Jean (1986) "Reading Strategies and Reading Generalizations", *Reading Education Report*, September: 1-14. (ED 278 972).
- Paratore, J. R. ve R. Indrisano (1987) "Intervention Assessment of Reading Comprehension", *The Reading Teacher*, 40,8, April: 778-784.
- Pearson, P.D. ve M.C. Gallagher (1983) "The Instruction of Reading Comprehension", *Contemporary Educational Psychology*, 8: 314-344.

- Rosenshine, Barak V. (1980) "Skill Hierarchies Reading Comprehension", in Rand J. Spiro (Ed.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp: 535-552.
- Sadow, Marilyn W. (1982) "The Use of Story Grammar in the Design of the Questions", *The Reading Teacher*, 35,5, February: 518-521.
- Sever, Sedat (1995) *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*, İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama.
- Singer, H. ve D. Donlan (1982) "Active Comprehension: Problem-Solving Schema With Question Generation for Comprehension of Complex Short Stories", *Reading Research Quarterly*, XVII, 2:166-185.
- Sorrell, Adrian L. (1990) "Three Reading Comprehension Strategies: Tells, Story Mapping, and Qars", *Academic Therapy*, 25, 3: 359-368.
- Spigel, D. L. ve J. Fitzgerald (1983) "Enhancing Children's Reading Comprehension Through Instruction in Narrative Structure", *Journal of Reading Behavior*, XV, 2: 1-17.
- Stein, N.L. ve C.G. Glenn (1979) "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children" in R.O. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, New Jersey: Ablex Inc. pp: 53-119.
- Stevens, R.J., R.E. Slavin ve A.M. Farnish (1991) "The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification", *Journal of Educational Psychology*, 83, 1:8-16.
- Whaley, Jill Fitzgerald (1981) "Story Grammars and Reading Instruction", *The Reading Teacher*, April: 762-770.
- Winograd, P. ve V.C. Hare (1988) "Direct Instruction of Reading Comprehension Strategies: The Nature of Teacher Explanation", in C.E. Weinstine. T. Goetz ve P.A. Alexander (Ed.), *Learning and Study Strategies*, San Diego: Academic Press, pp: 121-137.
- Wise, Beth S. (1985) "Modeling: A Direct Instruction Model for Programming Reading Comprehension", Paper Presented at the *Annual Meeting of the Texas State Council of the International Reading Association*, March: 1-9. (ED 258-161).