

## Doğrudan ve Dolaylı Öğretim Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Değerlendirici Durum Çalışması

Meryem Özdemir<sup>1</sup>

Durmuş Kılıç<sup>2</sup>

### Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi: August

10/10 Ağustos 2017

Accepted/Kabul Tarihi: September

22/22 Eylül 2017

Page numbers/Sayfa No: 304–327

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

[meryem.ozdemir@atauni.edu.tr](mailto:meryem.ozdemir@atauni.edu.tr)



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication./Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### Öz

Bu çalışmada; öğretmen adaylarının doğrudan ve dolaylı öğretim modeli ve stratejilerini ne kadar kullandıkları ve bu stratejilerin ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma kapsamında yürütülen çalışmada değerlendirici durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını otuz bir öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak gözlem formu ile görüş ve öneri formu kullanılmıştır. Doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin kullanıldığı sunumlar öğretmen adayları tarafından on dört hafta boyunca uygulanmıştır. Analizinde, betimsel ve içerik analizi ile aritmetik ortalamaların kullanıldığı araştırmanın sonucunda; doğrudan öğretim stratejileriyle işlenen derslerin, dolaylı öğretim stratejileriyle işlenen derslere göre daha fazla kullanılıp etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının, ilgi çekici aktivite ve materyal kullanıldığında daha etkili öğrenmelerin gerçekleştiğini, dolayısıyla bunların daha çok kullanılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının, sunumlarında genel düzen ve yönetim sürecinden ziyade, hazırlık ve ders sürecinde daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin durum ve zamana göre kullanımlarının belirlenmesinin ve gerektiğinde bu iki stratejinin birbirine entegre olarak veya birbiriyle dönüşümlü bir şekilde kullanılmasının, öğretimde etkili ve kalıcı öğrenmeleri ortaya çıkaracağı görülmektedir. Doğrudan öğretim stratejilerinin olgu, ilke ve eylem dizilerinin en etkili biçimde öğrenilmesine her zaman uygun zemin hazırladığı gerçeği ile dolaylı öğretim stratejilerinin gerektirdiği şartların sağlanması halinde üst düzey öğrenmelerin gerçekleşebileceği ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğrudan Öğretim, Dolaylı Öğretim, Öğretim Stratejisi, Öğretim Modeli, Etkili Öğrenme

### Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Özdemir, M., & Kılıç, D. (2017). Doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin kullanımına ilişkin değerlendirici durum çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(2), 304–327.

<sup>1</sup> Research Assistant, Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum/Turkey  
Araştırma Görevlisi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum/Türkiye  
e-mail: [meryem.ozdemir@atauni.edu.tr](mailto:meryem.ozdemir@atauni.edu.tr)

ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-6375-485X](https://orcid.org/0000-0002-6375-485X)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum/Turkey  
Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum/Turkey

e-mail: [dkilic@atauni.edu.tr](mailto:dkilic@atauni.edu.tr)

ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-1217-1945](https://orcid.org/0000-0002-1217-1945)

## The Use of Direct and Indirect Teaching Strategies: An Evaluative Case Study

### Abstract

This study aims to investigate how often the teacher candidates use direct and indirect teaching models and strategies and to what extent these strategies are effective. An evaluative case study design was used in the present study. The study group consists of 31 teacher candidates. Observation and survey was used as the data collection tools. Presentations using direct and indirect teaching strategies were given by the participant teacher candidates in a period of fourteen weeks. As a result of the research, in which descriptive and content analysis were used, it was found that the lessons taught using direct teaching strategies were more effective than the lessons taught using indirect teaching strategies. Teacher candidates have reported that more effective learning took place when interesting activities and materials were used in class, so they need to be used more frequently in teaching environments. In addition, it was concluded that teacher candidates were more effective in preparation and course process rather than general order and management process of their presentations. In line with these results, the use of direct and indirect teaching strategies according to the relevant situation and time and if necessary using these two strategies in an integrated manner or alternately with each other will lead to an effective and permanent learning in education.

**Keywords:** Direct Teaching, Indirect Teaching, Teaching Strategy, Teaching Model, Effective Learning

### Giriş

Günümüzde bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirme, temel anlayışlardan biri olmuştur (Fidan, 2012). Öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarında meydana gelen gelişme ve değişimler doğrultusunda öğrenme kavramı geleneksel yaklaşım içerisinde de kapsam ve anlam yönünden değişmektedir. Geleneksel yaklaşımda öğrenme, bir kaynaktan toplanan bilgilerin, doğrudan pasif halde bulunan öğrenciye aktarılması ile gerçekleşir (Shepard, 2000). Bu durumun tersi ise öğrencinin merkezde olup aktif olarak ders sürecinde yer almasıdır. Öğrenciyi bu şekilde sınıf içinde aktif kılan teorilerin başında ise yapılandırmacılık (constructivism) gelmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde birbirleriyle etkileşim içerisinde kendi öğrenmelerini oluşturdukları, ürün ortaya koymaktan çok, ürünlerin oluşum süreçlerini değerlendirdikleri bir yaklaşım söz konusudur (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan & Brown, 2012).

Öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için birçok öğrenme stratejisi bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ise öğrenme zenginliği açısından birçok öğrenme stratejisini bünyesinde barındırmaktadır. Öğrenme stratejileri en genel anlamıyla, öğrenme esnasında kullanılabilen ve öğrenmeyi arttıran eylemlerdir (Mayer, 1987). Öğrenme stratejilerini önemli kılan durum bu stratejilere yaşam boyu ihtiyaç duyulmasıdır. Bilginin sürekli artması ve değişmesi, bu bilgilere göre bireylerin sürekli kendilerini yenilemelerini gerekli kılmaktadır (Açıkgöz, 2005).

Öğretim modellerinin ortaya çıkmasındaki amaç, kullanılan stratejilerin çeşitliliğini artırmaktır. Öğrencinin bilgiyi veya materyali en çabuk ve kalıcı yollarla öğrenebilmelerine zemin oluşturan bu modellerden ikisi de doğrudan ve dolaylı öğretim modelleridir.

### *Doğrudan Öğretim Modeli*

Doğrudan öğretim modeli, Engelmann, Becker ve Carnine tarafından geliştirilmiştir (Engelmann & Carnine, 1982; Engelmann, Becker, Carnine & Gersten, 1988). “Aktif öğretim” olarak da ifade edilen bu modelde olgu, ilke ve eylem dizileri öğrencilere mümkün olan en doğrudan yolla sunulur. Bu genellikle, örnekler ve bolca pratik yapma olanağı ve öğretmenin verdiği dönütleri içeren bir sunum şeklindedir. Pratiği ve bilgi aktarımını sağlayabilmek için de sınıfın uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekir (Angellino, 2008; Guillaume, Yopp & Yopp, 2007). Doğrudan öğretim modelinde, öğretmen rehberliğinde öğrenenle işbirliği içinde öğretim yapılır (Kim & Axelord, 2005; Magliaro, Lockee & Burton, 2005; Rosenshine, 2008; Rymarz, 2013; Stein, Carnine & Dixon, 1998). Doğrudan öğretim modeli, altı öğretim stratejisini kapsamaktadır. Bunlar:

- Gelişmeyi ölçme,
- Yeniden öğrenme ihtiyacını tespit etmek için izleme ve teşhis etme,
- Yeni içeriği sunma ve yapılandırma,
- Yönlendirilmiş öğrenci uygulamaları,
- Dönüt verme ve hataları düzeltme, bağımsız çalışmayla yeterliğe ulaşma,
- Zaman içerisinde gözden geçirme.

Doğrudan öğretim stratejileri, öğrencinin ilgisini çekmek ya da artırmak istendiği zaman kullanılabilir. Doğrudan öğretim stratejileri; içeriğin edinimi, sonraki öğrenmeler için temel oluşturacak olgu, ilke ve eylem dizilerinin fazladan materyalle daha iyi öğrenilmesi, tekrar ve uygulamalarla önceki öğrenmelerin hatırlanması konularında vazgeçilmezdir (Gentile & Lalley, 2003; Gronlund, 2006; Lindsley, 1992).

Doğrudan öğretim, uzun bir monolog, bir tartışma veya ezberci bir eğitim ile karıştırılmamalıdır. Doğrudan öğretim modelinde genellenebilir stratejiler öğretilirken aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretim, bilişsel yönden desteklenir. (Collum, 2012; Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2011; Orlich vd., 2012). Yani amaç, öğrencilerde sadece öğrenme miktarını artırmak değil, aynı zamanda geçmiş bilgileri sistematik olarak geliştirmek ve yeni bilgiye uygulamak aracılığıyla öğrenmenin kalitesini artırmaktır (Kim & Axelord, 2005).

Öğrenci merkezli eğitim yöntemleri geleneksel eğitim anlayışına karşı bir duruş sergiler. Doğrudan öğretim stratejileri, geleneksel öğretim yaklaşımına karşı durmak yerine, onun verimliliğini artıran ve her bireyin başarılı olabileceği mantığına dayanan bir yaklaşım olarak düşünülebilir (Archer & Hughes, 2011; Kim & Axelord, 2005). Doğrudan öğretim modeliyle ilgili yapılan birçok uygulamalı araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar, modelin geliştirilmesi ve düzenlenmesine ışık tutmuştur (Good, 1979; Kim & Axelord, 2005; Meyer, Gersten & Gutkin, 1983; Rosenshine & Stevens, 1986).

Doğrudan öğretim stratejilerinin uygulanmasına uygun olmayan zamanlar da vardır. Eğer olguları, ilkeleri ve eylem dizilerini öğrenmeden başka amaçlar hedefleniyorsa, doğrudan öğretim stratejileri daha az işe yarar. Doğrudan öğretim dışında stratejiler gerektiren öğretim durumları ise daha çok analiz, sentez yapma ihtiyacı duyulan faaliyetler ve öğrencinin daha çok katılabileceği öğrenme ortamlarıdır (Borich, 2013/2014).

### *Dolaylı Öğretim Modeli*

Dolaylı öğretim, doğrudan öğretimden daha karmaşıktır. Dolaylı öğretimin üç ana fikri (a) süreç: sorgulama, (b) içerik: kavramlar ve (c) bağlam: problem olarak belirtilmekte ve belli yöntemlerle bir araya gelmektedir (Borich, 2013/2014). Dolaylı öğretimde sınıf etkinlikleri daha az öğretmen merkezlidir. Böylece bu durum, öğrencilerin kendi fikir ve deneyimlerini sınıf ortamına aktarmalarını ve kendi tepkilerini değerlendirmelerini sağlamaktadır. Öğrenme çıktıları daha karmaşık olduğundan dolayı öğretim stratejileri de ona göre olmalıdır.

Dolaylı öğretim stratejilerinin, yaşamın ilerleyen dönemlerindeki davranışları da içeren en yararlı öğretim stratejileri olduğu düşünülmektedir (Tombari & Borich, 1999; Williams, 2007). Dolaylı öğretim modeli, kavram oluşturmak ve bu kavramları bir araya getirmek için gerekli bilişsel süreçleri destekleyen öğretim stratejilerini kullanmaktadır. Bu stratejiler aşağıda sıralanmıştır;

- Ön örgütleyicilerin kullanımı,
- Kavramsal hareket -tümevarım ve tümdengelim-,
- Örnek olanların ve örnek olmayanların kullanımı,
- Soruların kullanımı,
- Öğrenci fikirlerinin kullanımı,
- Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi,
- Grup tartışmasının kullanımı.

Öğretimle ilgili uyarıcıların materyal, nesne, olaylar şeklinde öğrencilere sunulması ve bu sunulanlardan, öğrencilerin çıkarımlarda bulunması, genelleme yapması ve davranışı dolaylı yoldan edinmesi, dolaylı öğretim modelinin birer göstergesidir. Doğrudan öğretim modelinde bir tane ve en doğru cevaba ulaşmak daha olağanken, dolaylı öğretim modelinde bu nadiren gerçekleşir. Doğrudan öğretim bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) alanların alt düzeylerinde etkili ve verimli model iken, dolaylı öğretim modeli bu alanların üst düzeylerinde etkili olarak, -daha çok- gerçek yaşama yönelik kavrama, sorgulama, problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesine öncülük eder. Dolaylı öğretim doğrudan öğretimden daha karmaşıktır (Borich, 2013/2014; Noddings, 2013).

Doğrudan ve dolaylı öğretim modellerinin hedef, içerik ve çıktıları yönünden birbirinden ayrılan özellikleri vardır. Doğrudan ve dolaylı öğretim modellerindeki olaylara yönelik örnekler aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

*Doğrudan ve Dolaylı Öğretim Modellerindeki Olaylara Yönelik Örnekler*

Doğrudan Öğretim	Dolaylı Öğretim
<i>Hedef:</i> Olgu, ilke ve kuralları öğretmek.	<i>Hedef:</i> Kavram, örüntü ve soyutlamaları öğretmek.
Öğretmen, derse önceki günkü yaptıklarını hatırlatarak başlar.	Öğretmen genel resmi veren ve kavramın açılımını sağlayan ön örgütleyicilerle derse başlar.
Öğretmen, küçük adımlarla ve aynı zamanda da açıklama yaparak ve örnekler vererek yeni içeriği sunar.	Öğretmen genellemeleri daraltmak ya da yoğunlaştırmak için tümevarım ve/veya tümdengelim yolunu kullanarak öğrenci cevaplarına odaklanır.
Öğretmen, az sayıda örnek problem üzerinde yönlendirilmiş uygulama yapma fırsatı sağlar ve %60 ila %80 oranında doğruluğu elde etmek için öğrencileri teşvik ederek onlara model olur.	Öğretmen, önemli olan ve olmayan özellikleri belirleyerek genellemeye örnek olan ve örnek olmayanları sunar.
Öğretmen, soruları genellemenin keşfedilmesi ve ifade edilmesi için kullanır.	Öğretmen, öğrencilerin kendi deneyimlerinden, ilgilerinden ve problemlerinden yola çıkarak ek örnekler verir.
Öğretmen, cevabın doğru, hızlı ve net olmasına; doğru ancak şüpheli olmasına; dikkatsizlikten ötürü yanlış olmasına veya bilgi eksikliğinden ötürü yanlış olmasına göre dönüt verir ve hataları düzeltir.	Öğretmen kendi cevaplarını değerlendirmeleri için öğrencileri de değerlendirme sürecine dahil eder.
Öğretmen öğrencilerin oturdukları yerde bağımsız uygulama yapmalarına fırsat verir ve %95 ve üzeri otomatik doğru cevap elde etmeye çalışır.	Öğretmen gerekli durumlarda genellemeleri pekiştirmek ve geliştirmek için tartışmaları destekler ve yönlendirir.
Öğretmen haftalık ve aylık olarak (toplu) tekrarlar yapar ve öğrenilmemiş içeriği yeniden öğretir.	

(Borich, 2013/2014, s. 315)

Günümüzde artık tek düze öğretim yöntemleri ile eğitim-öğretim faaliyetleri bir noktadan sonrasına varamamakta ve çağa ayak uyduramamaktadır. Bundan dolayı öğretimde var olan yöntem ve stratejileri yenilemek ve geliştirmek kaçınılmazdır. Birçok alanda olduğu gibi eğitimde de her şeyin hızlıca tüketildiği bu süreçte hem öğrenci hem de öğretmenler açısından verimli öğrenme ve zevk alarak derse katılma süreçlerini planlamak oldukça önemlidir. Tüm bu koşullara uygun zemin hazırlayan yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği günümüzde, bireye özel birçok öğretim stratejisi ve modeli bulunmaktadır. Bu stratejilerde konu, ortam ve hazırbulunuşluk gibi etkenler belirleyici olabilmektedir. Önemli olan içeriğe, birey özelliklerine ve fiziki şartlara uygun yöntem ve stratejiyi belirleyebilmektir. Bazı öğretmenlerin, öğrencileri tarafından diğerlerine göre daha çok sevilmesi, derslerinin sabırsızlıkla beklenmesi, sahip oldukları bir takım kişisel özellikleriyle ilgili gibi görünse de aslında cazip oldukları en önemli etkenlerden birisi, kullandıkları öğretim strateji ve yöntem çeşitlilikleridir. Öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitli şekillerde kullanan öğretmenlerin, kullanmayanlara göre daha ilgi çekici, dinlenilir ve merak uyandırıcı oldukları görülmüştür (Evertson & Emmer, 2012).

Birçok öğretim modeli ve stratejisi gibi doğrudan ve dolaylı öğretim modelleri de öğrenme alanları için (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) pek çok fırsat

ve kolaylık sağlayan stratejileri bünyesinde barındırmaktadır. Öğretmenler, hakkında iyi bir bilgiye sahip oldukları bu stratejileri, ne kadar iyi kullanır ve ders sürecinde değiştirebilme esnekliğine sahip olurlarsa, o kadar öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekebilecek ve çeşitlilik içeren bir ortam yaratabileceklerdir. Öğretim yöntem ve stratejilerine yönelik Türkiye’de ve dünyada birçok çalışma yapılmış olsa da, Türkiye örneklemini içerisinde doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin, bu çalışmadaki boyutlarla birlikte incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin kullanım durumlarını ve etki düzeylerini karşılaştırmalı bir şekilde sunarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere aydınlatıcı ve destekleyici bilgi sağlayabilmenin önemli olabileceği düşüncesi ile literatürde doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin bu çalışmadaki boyutlarla birlikte değerlendirildiği başka bir araştırmaya rastlanılmamış olması bu çalışmanın yapılma gereksinimini gündeme getirmiştir. Dolayısıyla hem böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulması düşüncesi hem de bu iki öğretim stratejisinin pratikteki sonuçlarıyla öğrenen ve öğretenlere ışık tutması, bu çalışmanın önemini ve gerekçesini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda araştırmada; öğretmen adaylarının doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerini ne kadar kullandıklarının ve bu stratejilerin ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının;

1. Doğrudan öğretim stratejilerini kullanımları ve ne kadar etkili oldukları,
  2. Dolaylı öğretim stratejilerini kullanımları ve ne kadar etkili oldukları,
  3. Hazırlık ve ders sürecini nasıl yürüttükleri ve ne kadar etkili oldukları,
  4. Genel düzen ve yönetimlerini nasıl yürüttükleri ve ne kadar etkili oldukları,
- sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, insanların çevrelerinde olup biteni nasıl algıladıkları ve yorumladıklarını analiz etmek üzere geliştirilmiş bir araştırma türü olan nitel araştırma şeklinde tasarlanmış ve yöntem olarak durum çalışması kapsamında yürütülmüştür (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013). Öğretmen adaylarının, doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerini ne kadar kullandıklarının ve bu stratejilerin ne düzeyde etkili olduğunun gerçek ortam çerçevesinde derinlemesine araştırılması amaçlanmış ve verilerin bu kapsamda değerlendirilmesi amacıyla Merriam’ın (2013) durum çalışması başlığı altında tanımını yaptığı “değerlendirici durum çalışması” deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 2. Sınıfta öğrenim gören ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini almakta olan 51 öğrenci arasından olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 31 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları seçilirken, amaçlı örneklemenin bir türü olan ve araştırmanın amacına uygun nitelikteki kişileri seçmeye olanak sağlayan “ölçüt örnekleme” esas alınmış, doğrudan ve dolaylı

öğretim stratejilerinin her ikisinin de rahatlıkla uygulanabilmesine zemin oluşturan “öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi” ile “çalışmaya katılımında gönüllü ve istekli olma” kriterleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 19’u kız, 12’si erkek olup, yaşları 20 ile 22 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarına çalışma başlamadan önce süreç hakkında araştırmacılar tarafından bilgilendirme yapılmış, doğrudan ve dolaylı öğretim stratejileri hakkında kapsamlı bir seminer verilmiştir. Örneklem çerçevesinin kesinleşmesiyle birlikte süreç başlatılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları ve Araştırma Süreci**

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin kullanımına yönelik 3 başlık altında 26 maddeden oluşan yapılandırılmış gözlem formu ile bu formun 3 ana başlığı altında sürece yönelik değerlendirme ve önerilerin istendiği görüş ve öneri formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış gözlem formu başta 32 maddeden oluşmuştur. Hazırlanan gözlem formu, alan uzmanı bir öğretim üyesi ve bir doktora öğrencisi tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemelerin ardından pilot bir uygulaması yapılarak son şekli verilmiştir.

Yapılandırılmış gözlem formu doğrudan ve dolaylı öğretim kapsamında 3 farklı boyutu (hazırlık ve ders süreci, öğretim, genel düzen ve yönetim) irdeler nitelikte geliştirilmiştir. Boyutlar, ilgili literatür ve çalışmalar incelenerek, özellikle de Borich (2013/2014)’ten faydalanılarak geliştirilmiştir. Gözlem formu, maddeleri aynı, yönergeleri farklı olmak üzere iki türde hazırlanıp uygulanmıştır. Birinci formdaki maddeler, ders sunumunu gerçekleştiren öğretmen adayının “ne kadar kullandığı”, ikinci formdaki maddeler ise “ne derece etkili olduğu” yönünde, dersi izleyen öğretmen adayları tarafından değerlendirmeye alınmıştır.

Öğretmen adaylarına doğrudan ve dolaylı öğretim modeli hakkında kapsamlı bir eğitim semineri verilmiş, gözlem formu uygulanmadan önce de 3 boyutu ve altındaki maddeleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Tüm bilgilendirme ve pilot uygulamaların ardından 31 öğretmen adayı, ilkökul öğretim programlarından seçilen ders (matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) ve konularına göre ilkökul seviyesinde (2. 3. ve 4. sınıf) ders sunumu hazırlamışlardır. Ders sunumları doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin her ikisinin de kullanılmasına uygun olabilecek şekilde araştırmacılar tarafından uyarlanmış ve uzman bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Bu kapsamda dönem başından belirlenen sunumlar arasından 6 tanesi ve bunların sunumlarını gerçekleştirecek öğretmen adayları rasgele seçilmiş ve sunumlar tüm dönem sürecine eşit aralıklarla yerleştirilmiştir. Gözlem formları bu sunumları izleyen diğer 31 öğretmen adayı tarafından -birinci form ders sunumu esnasında, ikinci form ders sunumu sonunda- doldurulmuştur. Görüş ve öneri formları ise tüm süreç tamamlandıktan sonra bir kez olmak üzere yine 31 öğretmen adayının değerlendirilmesine sunulmuştur.

Tüm araştırma süreci toplam bir ders (14 hafta) döneminden oluşmaktadır. Araştırma doğal ortam çalışmalarından, gözlem araçlarının kullanılabilirdiği ve araştırmacıların da katılımcı olarak yer aldığı yarı yapılandırılmış alan çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Dersler öğretim faaliyetlerine uygun olarak donatılmış (ısı, ışık, alan, ses, materyal, donanım) sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılacak ortam ile gözlenenlerin tutum ve davranışları birbiriyle ilişkili bir

biçimde gözlemlenmeye çalışılmıştır (Bogdan & Biklen, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çerçevede gözlem boyutları belirlenmiş; ortamın sosyal boyutu, ortamda oluşan dil ve etkinliklerin gözlemlenmesi gibi durumların ortaya konması amacıyla gözlem formundaki hazırlık ve ders süreci, genel düzen ve yönetim boyutları tasarlanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliği, bu araçların ilgili literatürün taranarak oluşturulması ve alan uzmanı kişiler tarafından gözden geçirilerek pilot uygulamasının yapılmasıyla sağlanmıştır. Veri toplama araçlarının güvenilirliği ise gözlem ile görüş ve öneri formlarının aynı paralelde hazırlanması ile sağlanmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği birden fazla veri toplama aracı (gözlem, yazılı görüş gibi) kullanılarak sağlanmıştır. Geçerliği için ayrıca, doğrudan gözlem ve görüş alma ile verilerin elde edilmesi ve bu verilerin objektif olarak değerlendirilmesi ile sonuçların doğrudan alıntılarla betimsel yönden desteklenmesiyle sağlanmıştır. Güvenirliği ise gözlem bulgularının alınan görüşler ile desteklenmesi ve birden fazla kodlayıcı kullanarak verilerin analiz edilmesiyle sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde istatistik programından faydalanılmıştır. Formun hazırlık ve ders süreci boyutunda 6 madde (maddelerden biri: "aktivitelerin genel dağılımı ve dengesi"), öğretim boyutunda 11 madde (doğrudan öğretime yönelik maddelerden biri: "konu hakkında hataları tespit etme/düzeltilme") (dolaylı öğretime yönelik maddelerden biri: "genellemeler/örneklemeler/ uygulamalar/ materyaller aracılığıyla konuya odaklanma"), genel düzen ve yönetim boyutunda ise 9 madde (maddelerden biri: "sınıfı kullanabilme yetisi") bulunmaktadır. Bu maddeler form yönergesinde belirtilen gözlenme durumu kodlarına göre analiz edilmiştir. Bu kodlar; **0**:Belirtilen davranış gözlenmedi, **1**:Belirtilen davranış az düzeyde gözlendi, **2**:Belirtilen davranış ortalama düzeyde gözlendi, **3**:Belirtilen davranış yeterli düzeyde gözlendi, şeklindedir. Form maddeleri dört cevaplı olduğu için 0-3 arasındaki aralık genişliği belirlenmiştir. Buna göre; 0.00-0.74 arası 0'a (belirtilen davranış gözlenmedi), 0.75-1.49 arası 1'e (belirtilen davranış az düzeyde gözlendi), 1.50-2.24 arası 2'ye (belirtilen davranış ortalama düzeyde gözlendi), 2.25-3.00 arası 3'e (belirtilen davranış yeterli düzeyde gözlendi) denk gelmektedir.

Görüş ve öneri formundan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Görüş ve öneri formundan elde edilen veriler araştırmacılar ve bir doktora öğrencisi ile analiz sürecinde kodlanmış, tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar karşılaştırılarak, kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanan kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Belirlenen, tema, kategori ve kodlar bir şekil üzerinde sunulmuş, frekans değerleri parantez içerisinde verilmiştir. Araştırmada her bir öğretmen adayına ÖA1, ÖA2...ÖA31 olmak üzere kodlar verilmiştir. Bulgular kısmında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak analiz betimsel yönden desteklenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011).



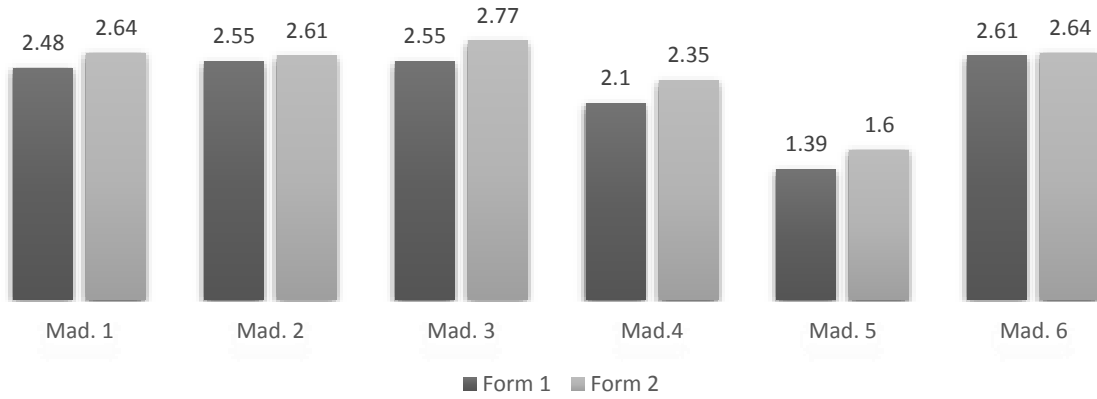
### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde gözlem ile görüş ve öneri formlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Gözlem verilerine ilişkin bulgular ile görüş ve öneri formundan elde edilen bulgulara ayrı başlıklar altında yer verilip yorumlanmıştır.

#### Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapılandırılmış gözlem formundan alınan puanlara ilişkin betimsel istatistiklere dayalı bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. 31 gözlem formunun gözlenme durumu kodlarından elde edilen toplamlar belirlenip, aritmetik ortalamaları hesaplanarak şekillerle sunulmuştur. Şekillerde yer alan "Form 1" birinci formu, "Form 2" ikinci formu temsil etmektedir. Şekillerdeki madde numaraları "Mad. 1, Mad. 2, ....." şeklinde kısaltılmıştır.

Gözlem formunun 1. boyutu olan "Hazırlık ve Ders Süreci"nin 6 maddesine ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Hazırlık ve ders süreci boyutu maddelerinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Şekil 1'e göre her iki gözlem formunun madde ortalamaları karşılaştırıldığında; 1. madde olan "aktivitelerin genel dağılımı ve dengesi"nin, 2. madde olan "amaçların açıklığı ve netliği"nin, 3. madde olan "aktivitelerin sıralaması"nın ve 6. madde olan "zaman yönetimi"nin yeterli düzeyde kullanılıp, yeterli düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. 4. madde olan "yönergeler"in ortalama düzeyde kullanılıp, yeterli düzeyde etkili olduğu, 5. madde olan "video/yazı tahtası/çalışma kağıdı vb. materyaller"nin ise az düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.

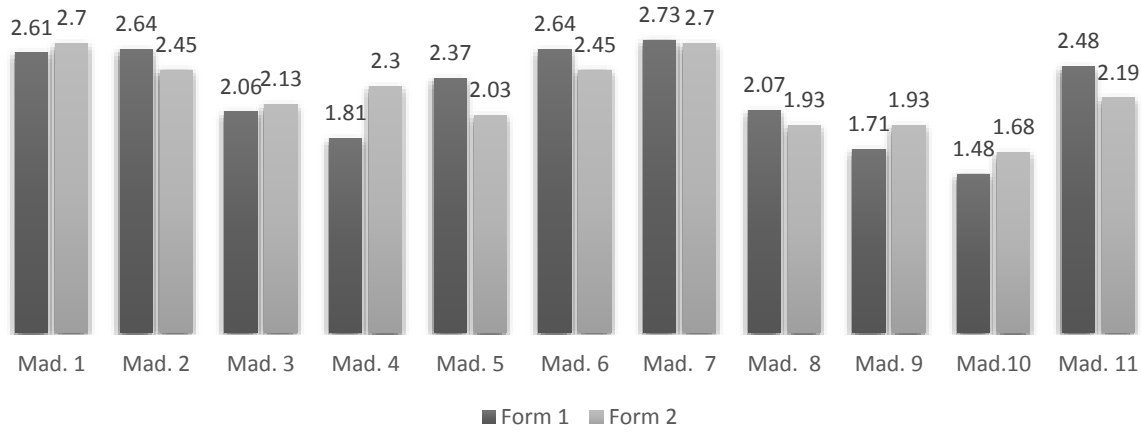
Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının ders hazırlık ve planlamalarını etkili bir şekilde yaptıkları söylenebilir. Bunun gerçekleşmesinde öğretmen adaylarının, onlara yönelik verilen ders tasarlama ve planlama süreci ile ilgili bilgilendirmeyi doğru ve olumlu yönde içselleştirdikleri düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının, yönergeleri ortalama düzeyde verdikleri halde yeterli düzeyde etkili oldukları gözlenmiştir. Öğretmen adayları, sunumlarını ilkökul seviyesine uygun bir şekilde yaptıkları için yönergeleri basit bir dille ifade etmelerinin bunda etkisi olduğu düşünülebilir.

Ders sürecinde video, yazı tahtası, çalışma kağıdı gibi materyallerin az kullanılmasına rağmen orta düzeyde etkili olarak algılanmasında, söz konusu

materyallerin konunun daha somut ve anlaşılır olmasına olanak sağladığı düşünülebilir. Derste materyallerin sayısı ve kullanım oranı arttıkça etki düzeyinin de artacağı söylenebilir.

Gözlem formunun 2. boyutu olan “Öğretim”in 11 maddesine ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Öğretim boyutu maddelerinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler

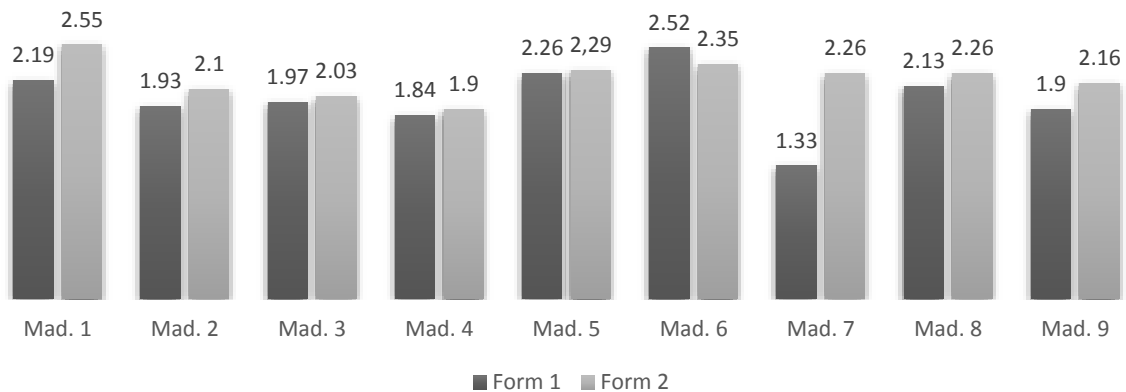
Öğretim faktörünün ilk “beş madde”si doğrudan öğretim, son “altı madde”si dolaylı öğretim stratejilerine göre hazırlanmıştır. Şekil 2’ye göre, her iki gözlem formunun doğrudan öğretim stratejileri ile ilgili madde ortalamaları karşılaştırıldığında; 1. madde olan “konu hakkında açıklamalar ve örnekler sunma” ile 4. madde olan “konu hakkında hataları tespit etme/düzeltilme”nin ortalama düzeyde kullanılıp, yeterli düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. 2. madde olan “konu hakkında alıştırmalar yapma”nın yeterli düzeyde kullanılıp, yeterli düzeyde etkili olduğu, 3. madde olan “alıştırmalar aracılığıyla bilgi eksikliğini tespit etme”nin ortalama düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu, 5. madde olan “konu hakkında uygulamalarda tamamen doğru cevaba odaklılık”ın ise yeterli düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.

Konu hakkında açıklamalar ve örnekler sunma, hataları tespit etme ve düzeltmenin, ortalama seviyede kullanılsa dahi ortalamanın üzerinde bir etki yarattığı görülmektedir. Araştırmacıların gözlemlerine göre doğrudan öğretim stratejilerinin öğretmen adayları tarafından uygun içerikle ve yerinde kullanıldığı görülmüştür. Bundan dolayı etki düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili alıştırmalar, çalışma yaprakları gibi araçlar doğru bir şekilde uygulandığında iyi sonuçlar vereceği göz önünde bulundurulduğunda yine öğretmen adaylarının bu araçları doğru bir şekilde uyguladıkları ve o oranda da etkili oldukları görülmüştür. Ancak alıştırmalar, öğrencilerin yeterli düzeyde dönüt alabilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmediği için bilgi eksikliğini tespit etmede yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sunumları esnasında tamamen doğru cevaba odaklanmak yerine, arada gelen yanlış ve ilgisiz cevaplara da, doğru cevaplara verdikleri tepkileri vermeleri, bu maddenin kullanımına göre daha az etkili olmasına sebep olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının, yanlış cevapları doğru cevaba yönlendirmek için gerekli sufleri yeterince veremedikleri gözlenmiştir.

Her iki gözlem formunun dolaylı öğretim stratejileri ile ilgili madde ortalamaları karşılaştırıldığında ise; 6. madde olan "gösterim/resim/hikaye/kavram haritaları/soru-cevap vb. tekniklerle ve materyallerle derse hazırlık" ile 7. madde olan "genellemeler/ örneklemeler/ uygulamalar/ materyaller aracılığıyla konuya odaklanma"nın yeterli düzeyde kullanılıp, yeterli düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. 8. madde olan "konuya uygun olan/olmayan örnekleri sunma" ile 9. madde olan "öğrencilerin kendi deneyim/ilgi/problem/yaşantılarından konuya odaklı ek örnek sunma"sının ortalama düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. 10. madde olan "öğrencilerin kendi öz değerlendirmesini yapmaya teşvik etme"nin az düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu, 11. madde olan "öğrenmeyi pekiştirmek/geliştirmek için ek aktiviteler düzenleme"nin ise yeterli düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.

Derse giriş ve uygulama aşamalarında kullanılan materyal ve teknikler, araştırmacıların gözlemlerine göre de yeterli düzeydedir. Konunun içeriğine uygun seçilen materyal ve teknikler öğretimi daha zevkli ve anlaşılır hale getirip odaklanmayı artırdığı için yüksek oranda etki sağladığı söylenebilir. Konuya uygun olan ve olmayan örnekler sunma bakımından öğretmen adaylarının daha çok, uygun olan örnekleri kullanmayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu tercihin sebebi, uygun olmayan örnekleri bulma ve açıklamanın -yani uygun olmayan örneklerle doğruyu buldurmanın- öğretmen adaylarına daha zor geldiğini düşündürmektedir. Öğrencilerin kendi ilgi ve deneyimlerini aktarmaları ortalama düzeyde kullanılıp etkili olmuş olması ise bunun için gerekli ön düzenleme ve planlama yapılmadığını göstermektedir. Öğrencilerin az düzeyde dahi kendi öz değerlendirmelerini yapma fırsatı bulmalarının, öz güven ve motivasyonlarının artmasında ve derse istekle katılımlarında, daha yüksek etki yarattığı düşünülmektedir. Yine araştırmacıların gözlemlerine göre, ek aktivitelerin yeterli oranda kullanılması ama ortalama düzeyde etkili olmasının sebebinin, konu dışına çıkılması ve bu yüzden ilgi görmemesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin, materyal veya etkinliğin sıkıcı ve çalışmaya değmeyecek olduğuna inandıklarında, süreci tamamlamada başarısız oldukları görülmektedir.

Gözlem formunun 3. boyutu olan "Genel Düzen ve Yönetim" in 9 maddesine ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Şekil 3'de yer almaktadır.

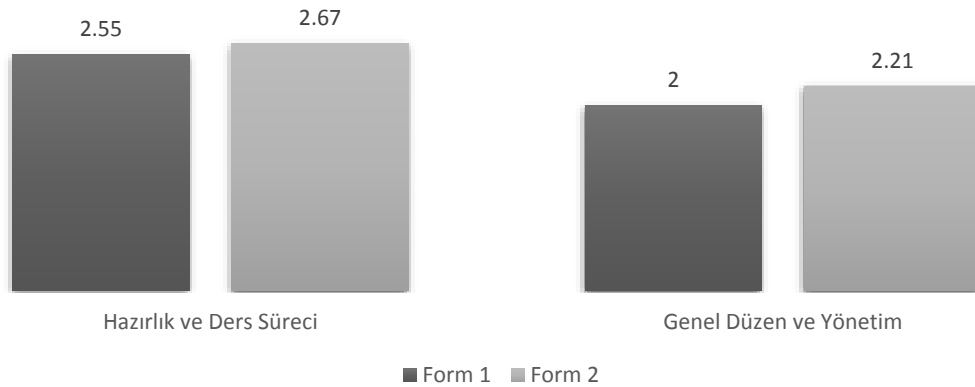


Şekil 3. Genel düzen ve yönetim boyutu maddelerinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Şekil 3'e göre her iki gözlem formunun madde ortalamaları karşılaştırıldığında; 1. madde olan "iletişim kurma yetisi"nin ortalama düzeyde kullanılıp, yeterli düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. 2. madde olan "sınıf kullanabilme yetisi"nin, 3. madde olan "beden dili"nin, 4. madde olan "göz teması"nın, 8. madde olan "dönüt verme"nin ve 9. madde olan "hataları düzeltme"nin ortalama düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. 5. madde olan "ses kontrolü" ile 6. madde olan "olumlu pekiştirme kullanımı"nın yeterli düzeyde kullanılıp, yeterli düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. 7. madde olan "olumsuz pekiştirme kullanımı"nın ise az düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.

Genel olarak öğretmen adaylarının düzen ve yönetimlerinin ortalama düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının genel düzen ve yönetimde yeterli seviyeye ulaşamamalarının nedeninin hem deneyim eksikliğinden hem de odaklanmak zorunda oldukları öğretim stratejileri uygulamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Gözlem formunun "Hazırlık ve Ders Süreci", "Genel Düzen ve Yönetim" boyutlarına ilişkin yapılan genel veri analizi sonucu elde edilen bulgular Şekil 4'de yer almaktadır.

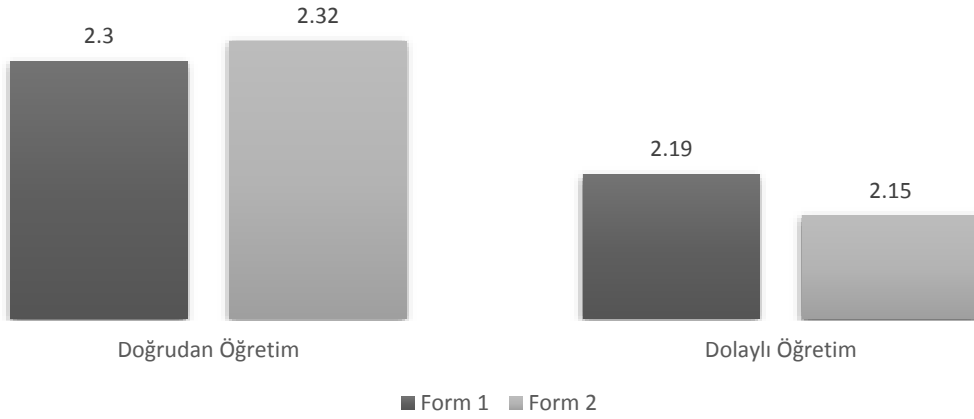


Şekil 4. Hazırlık ve ders süreci ile genel düzen ve yönetim boyutlarından alınan toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Şekil 4'te, her iki gözlem formunun "Hazırlık ve Ders Süreci" ile "Genel Düzen ve Yönetim" boyutlarındaki toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında; "Hazırlık ve Ders Planı" boyutunun yeterli düzeyde kullanılıp, yeterli düzeyde etkili olduğu, "Genel Düzen ve Yönetim" boyutunun ise ortalama düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.

Genel olarak öğretmen adaylarının, genel düzen ve yönetim sürecinden çok, hazırlık ve ders sürecinde etkin olmaları, daha çok teorik eğitimle hareket ettiklerini göstermektedir. Sınıf yönetimi ve düzen oluşturma daha çok tecrübe ve uzmanlık gerektiren bir durum olduğundan, öğretmen adaylarının bu hususta zayıf kaldıkları söylenebilir.

Gözlem formunun öğretim boyutunun "Doğrudan Öğretim" ve "Dolaylı Öğretim" boyutlarına ilişkin yapılan genel veri analizi sonucu elde edilen bulgular ise Şekil 5'te yer almaktadır.



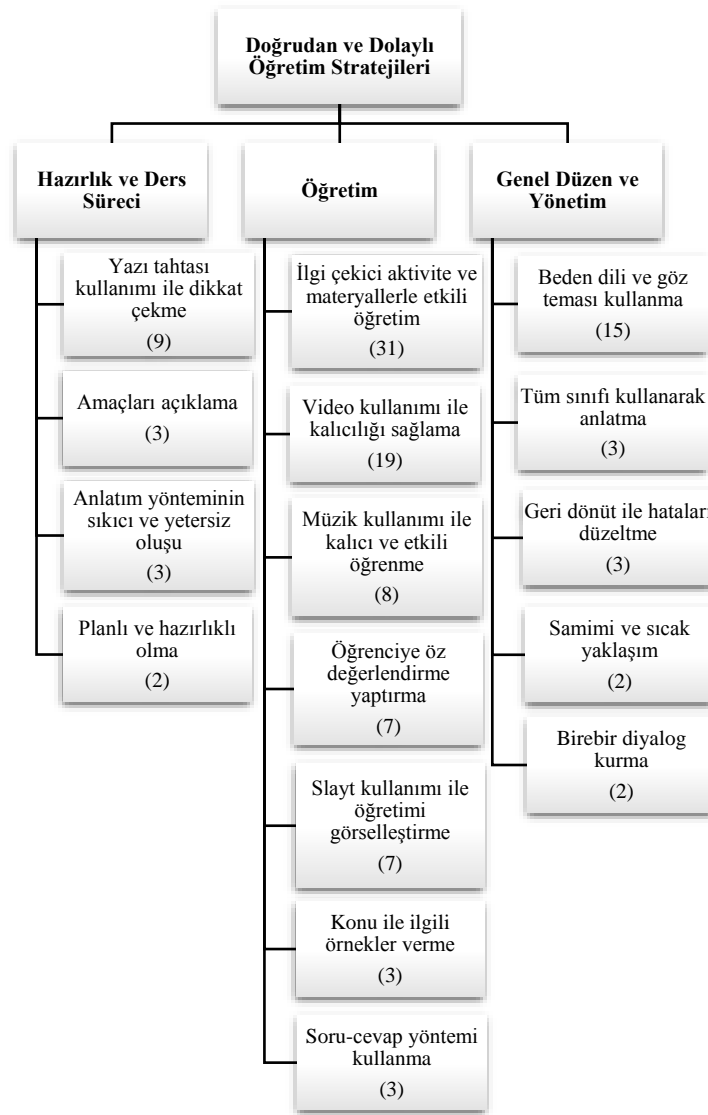
Şekil 5. Doğrudan ve dolaylı öğretim stratejileri ile ilgili maddelerden alınan toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Şekil 5'te, her iki gözlem formunun öğretim boyutunda yer alan "Doğrudan Öğretim" ve "Dolaylı Öğretim" stratejilerini içeren maddelerden alınan toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında; "Doğrudan Öğretim" stratejilerinin yeterli düzeyde kullanılıp, yeterli düzeyde etkili olduğu, "Dolaylı Öğretim" stratejilerinin ise ortalama düzeyde kullanılıp, ortalama düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.

Bulgulara bakıldığında doğrudan öğretim stratejileriyle işlenen derslerin, dolaylı öğretim stratejileriyle işlenen derslere göre daha fazla kullanılıp etkili olduğu görülmektedir. Bunda, doğrudan öğretim stratejilerinin olgu, ilke ve eylem dizilerinin fazladan materyalle öğretilmesi ve tekrara dayanan bir sistematığının olması açısından, dolaylı öğretim stratejilerine göre daha kolay uygulanabilir olması etkili olmuş olabilir. Dolaylı öğretim modeli araştırma, problem çözme, sorgulama, kavram oluşturma gibi birçok üst bilişsel ögeyi içinde barındıran karmaşık bir süreç olduğundan, öğretmen adaylarının bunu sınırlı ders saati içerisinde uygulayamamaları da bir diğer etken olabilir. Yetiştirilmek istenen konu ve müfredat, dolaylı öğretim stratejileri için birer sınırlılık olarak düşünülebilir.

### **Görüş ve Öneri Formu Verilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu kısmında, yarı yapılandırılmış 31 görüş ve öneri formundan elde edilen veriler doğrultusunda yapılan içerik ve betimsel analize dayalı bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından görüş ve öneri formunda bulunan "Hazırlık ve Ders Süreci", "Öğretim", "Genel Düzen ve Yönetim" kategorilerinin her biri için açık uçlu olarak görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Yazılı formlardan elde edilen veriler doğrultusunda her bir kategoride belirtilen birbirine yakın görüşler kodlanarak Şekil 6'da sıralanmıştır. Şekil 6'da analiz birimi kişidir ve kodlar kaç kişi tarafından söylendiyse, parantez içerisindeki frekans değerleriyle aşağıda sunulmuştur.



Şekil 6. Doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin kullanımına ilişkin içerik analizi

### Hazırlık ve Ders Sürecine Yönelik Görüş ve Öneriler

Öğretmen adayları, hazırlık ve ders sürecine ilişkin; dikkat çekme ve önemli noktaların vurgulanmasında yazı tahtasının kullanımının önemli olduğunu (n: 9), derse başlamadan hemen önce amaçların açıklanması gerektiğini ve bunun öğrencileri derse daha çok adapte ettiğini (n: 3), ders sürecinde sürekli anlatım yönteminin kullanılmasının sıkıcı ve yetersiz olduğunu (n: 3), planlı ve hazırlıklı derse başlanılmasının öğrenmeyi hızlandırdığı ve kolaylaştırdığını (n: 2), belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüş ve önerilerinden bazıları şu şekildedir:

*Planlı ve hazırlıklı işlenen derslerde, konuların daha iyi anlaşılabilceğini gördük. (ÖA7)*

*Yazı tahtası çok yanlış kullanılıyor çoğu zaman bence. Önemli yerlerin vurgulanmasında ve öğrencilerin görebilme durumları dikkate alınarak yazıların tahtaya yazılmasında son derece fayda var. (ÖA28)*

*Öğrencinin ne işleneceğini bilmesi için amaçların açıklanması gerektiğini düşünüyorum. (ÖA4)*

*Bu aşamada kullanılan görseller işleyeceğimiz konuya merakımızı artırabiliyor. Bu bakımdan önemli. (ÖA9)*

*Anlatım yönteminin kullanılması öğrencilerin konuyu tam anlamaları için yeterli değil. Etkinlikler şeklinde sunum yapılmalı ki daha rahat kavrayabilelim. (ÖA26)*

### **Öğretim Sürecine Yönelik Görüş ve Öneriler**

Öğretmen adayları, doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinde öğretim sürecine ilişkin; derste ilgi çekici aktivite ve materyal kullanımının öğretimi daha etkili hale getirdiğini (n: 31), video kullanımının hem görsel hem de sesli olarak birden fazla duyu organına hitap etmesiyle daha fazla kalıcılığın sağlandığını (n: 19), müzik kullanımı ile anlatılan konunun daha eğlenceli ve kalıcı olduğunu (n: 8), öğrencinin öz değerlendirme yapabildiğini teşvik ederek, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarının sağlanmasının gerektiğini (n: 7), slayt kullanımının öğretimi görselleştirerek anlatımı daha anlaşılır hale getirdiğini (n: 7), öğrenmede kalıcılığı artırmak için konu ile ilgili daha çok örnek verilmesi gerektiği ve böylece örnek olan ile olmayan kavramların daha rahat ayırt edilebileceğini (n: 3), anlatımlarda soru-cevap yöntemini kullanmanın öğrenciyi sürekli dikkatli tutmada ve öğrenmeyi pekiştirmede etkili olduğunu (n: 3), dile getirmişlerdir. Şekilde öğretim kategorisinde yer alan kodlardan sadece “konu ile ilgili örnekler verme” görüşünün doğrudan öğretimle ilgili olduğu görülmektedir. Diğer görüş ve önerilerin büyük kısmı dolaylı öğretim kategorisine girmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüş ve önerilerinden bazıları şu şekildedir:

*Öğrencilerin yaşantılarından örnekler verilmesi ve kendi öz değerlendirmesini yapması davranışta değişiklik gerçekleştirir ki zaten öğrenme de bir davranış değişikliğidir. (ÖA16)*

*Öğretimlerde materyallerin ilgi çekici olmasının ve sunulan etkinliklerin eğlenceli olmasının sınıfta ilgi çekmek ve farkındalık yaratmak için oldukça önemli olduğunu gördük... Bazı ders sunumlarında video ile müzik olması ve ders sonrasında çalışma kağıtlarının dağıtılması kalıcılığı artırdı. Yani farklı duyu organlarına seslenen materyal kullanımı anlamayı kolaylaştırıyor. (ÖA3)*

*Slaytların uygun yerlerde kullanılmasının çok faydası oluyor. İlgimizi çekiyor ve dikkatimizin dağılmasını engelliyor. Tabi öğretmenin slaytlara müdahaleleri ve hakim oluşu çok önemli..... Özellikle renk seçimi, görseller, animasyon ve tema kullanımı çok güzel hale getiriyor sunumu. (ÖA24)*

*Olumlu pekiştireçlerin yanı sıra olumsuz pekiştireçlerin de verilmesi akıldan kalmasını sağlıyor bilgilerin. (ÖA11)*

Örnek gösterip öğrenciye yaptırmak, yaptıkları işlemleri materyallerle desteklemek, sırasıyla ve acele etmeden anlatmak, başarıyı yakalamada en önemli basamaklardır. (ÖA29)

Ne kadar çok materyalle ders işlenirse öğrenilenler o kadar kalıcı olacaktır. Öğrenciler dersi oynayarak işlemek ister. Bu sebeple kullanılan materyal ve etkinlikler derslerin monoton geçmesini engeller akılda kalıcılığı artırır, eğlenerek öğrenmeyi sağlar... Etkinliklerde müzik kullanımı öğrenciler arasında birlikte hareket etme dürtüsü oluşturarak ayrıca heyecan ve mutluluk sağlıyor. (ÖA13)

Öğretimin amacına ulaşması için öğretmenin konulara hakim olup bunu eğlenceli hale getirerek anlatması gerekli... Videolar çok az kullanıldı. Keşke daha fazla kullanılabilse, çünkü video motivasyon sağlayıp eğlenerek öğrenmeyi sağlıyor... Daha fazla görsel, müzik ve video kullanılmalı. (ÖA22)

Dersin işlenmesinde görsel materyaller ve etkinliklerin bir arada kullanılması dersin kalıcılığını artırmada ve konunun anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Konuyu anlatacak olan kişinin sınıfa hakimiyeti ve konu alanındaki bilgi seviyesi oldukça yüksek olmalıdır. (ÖA19)

Soru cevap yöntemini kullanarak konuyla ilgili terimlerin anlaşılmasını daha da kolaylaştırmış oluruz. Soru-cevap yöntemi sık kullanılmalı. (ÖA5)

Etkili bir öğretimin sırrı, konuyla ilgili müzik, resim ve videoların çokluğunda ve planlı olmakta gizli bence... Görsel sunular ve materyaller konuyu daha etkili bir şekilde anlamamı sağladı. Özellikle ders sonu etkinliği olarak test çözerken müzik kullanımı öğrencide teşvik edici oluyor. (ÖA8)

### **Genel Düzen ve Yönetime Yönelik Görüş ve Öneriler**

Öğretmen adayları, doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinde genel düzen ve yönetim sürecine ilişkin; beden dili ve göz teması kurmanın sınıf yönetiminde çok önemli olduğunu (n: 15), tek bir noktadan değil, tüm sınıf kullanılarak anlatım yapılmasının gerektiğini (n: 3), geri dönüt ile hataları düzeltmenin öğrenciyi olumlu yönde etkilediğini (n: 3), samimi ve sıcak yaklaşım ile öğrencinin özgüven ve motivasyonunun arttığını (n: 2), etkili bir iletişim için mutlaka birebir konuşma ve göz temasının kurulması gerektiğini (n: 2), dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüş ve önerilerinden bazıları şu şekildedir:

*Genel düzen ve yönetim aşamaları ne kadar tam anlamıyla gerçekleştiyse verilen ileti de o kadar etkili ve kalıcı oldu. (ÖA31)*

*Dönüt verme ve hataları düzeltme öğrenci açısından oldukça etkili oluyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. (ÖA6)*

*Birebir tekil sözlü iletişim yerine karşılıklı diyalog şeklinde sınıfta etkileşim sağlandığında, öğretim amacına daha iyi ulaşmakta. Beden dili de bu bağlamda çok önemli... Beden diline dikkat edilip göz teması sağlanabilseydi ders daha etkili olabilirdi... Böylece tüm sınıf derse katılabilirdi. (ÖA2)*



*Öğretmenin sınıfın bir kenarında sabit durması sınıf yönetimini olumsuz etkiliyor. Ayrıca öğrencilerle göz temasından kaçınılması dersten kopmalara yol açabiliyor. Bunu bazı sunumlarda yaşadık. (ÖA27)*

*Göz teması ve beden dili çok iyi kullanıldığında öğrenci de derse istekli oldu ama öğrenciler öz değerlendirme yapabilmeye teşvik edilseydi, konular hakkında karşılaştırma yapmaları ve daha iyi kavramaları sağlanabilirdi. (ÖA1)*

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, doğrudan öğretim stratejilerinin etkin bir şekilde kullanıldığını ve yeterli düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan benzer araştırma sonuçları, doğrudan öğretim stratejilerinin olgu, ilke ve eylem dizilerini vurgulayan standart testlerle ölçülen en yüksek öğrenci başarıları ile ilişkili stratejiler arasında olduğunu göstermektedir (Anderson, Evertson & Brophy, 1982; Angellino, 2008; Marzano, Pickering & Pollock, 2004; Rosenshine, 1997). Ayrıca 1967 yılında Amerika Birleşik Devletleri Stanford Araştırma Enstitüsü tarafından yürütülen 700.000 öğrenci ve 180 okulu içeren, öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı bugüne kadar yapılmış en geniş kapsamlı çalışma olan "Follow Through" projesi sonucunda; doğrudan öğretim modelinin uygulandığı okullarda, akademik becerilerin geliştirilmesi için en çok tercih edilen, temel beceriler alanında daha yüksek skorlar gösteren ve tüm öğretim modelleri arasında en yüksek okuduğunu anlama puanını sağlayan modelin doğrudan öğretim modeli olduğu görülmüştür. Projeye katılan 180 okulun içinden 18 okulda uygulanan doğrudan öğretim modeli, akademik becerilerin geliştirilmesi için en çok tercih edilen model olmuştur (Meyer, 1984).

Doğrudan öğretim modeli, pek çok amaca hizmet edebilir, öğrencilerin kendi kuramsal bilgi düzeylerini test etmeleri için ve öğrencilere farklı bakış açılarını göstermek için kullanılabilir. Özellikle beşeri bilimler ve ilgili alanlarda anlayışların geliştirilmesinde kullanılabilirdiği gibi matematik sınıflarında da pek çok konuda sınıf içinde doğrudan öğretim modeli kullanılmaktadır (Rymaz, 2013). Doğrudan öğretim modelinin öğrenme ve öğretme sürecindeki etkisi üzerine pek çok araştırma yapılmıştır (Akel Oğuz, 2012; Din, 2000; Kesicioğlu, 2011; Klahr & Nigam, 2004; Kousar, 2010; Small, 2011). Yapılan bu araştırmaların, farklı derslerde öğrenci başarısını yükseltme ve öğrenci gelişimini gözleyebilme, öğrenme becerilerini geliştirme ve öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama becerileri üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca doğrudan öğretim modelinin öğrenme ve öğretme süreci ile okuma becerileri üzerine etkilerinin incelendiği ve olumlu sonuçlar elde edildiği birçok çalışma mevcuttur (Akel Oğuz, 2012; Blair, Rupley & Nichols, 2007; Din, 2000; Duffy 2002; Klahr & Nigam, 2004; Kousar, 2010; Madariagana, Martinez & Goni, 2010; Ness, 2011; Pechous, 2012; Peters, 2011; Rupley, Blair & Nichols, 2009; Small, 2011; Villaume & Brabham, 2003; Watts, 2009).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, dolaylı öğretim stratejilerinin kullanımı ve etkili olma oranı ortalama düzeydedir. Dolaylı öğretim modeliyle ilgili yapılan çalışmalar son derece az olmakla birlikte, yapılan bir çalışmada dolaylı öğretim stratejilerinin öğrenci tutumlarıyla en yüksek düzeyde ilişki gösterdiği görülmüştür (Fielding, Kame'euni & Gerstein, 1983). Dolaylı öğretim stratejileri aynı zamanda öğrencilerin daha ileriki sınıflarda, okul dışında ve yetişkin dönemlerinde

de kullanacakları davranışları içeren en yararlı öğretim stratejileri olarak düşünülmektedir (Tombari & Borich, 1999; Williams, 2007).

Yapılan araştırmalarda ilkökul öğrencilerinde, farklı öğrenme stratejileri kullanımıyla akademik başarının arttığı (Carns & Carns, 1991; Erden & Demirel, 1993), üniversite öğrencilerinde ise, öğrenilen konularda kalıcılığın arttığı görülmüştür (Sünbül, 1998). Yine farklı bir araştırmada öğrencilerin, kullandıkları derinlemesine öğrenme stratejisi ile öğrenme düzeylerinde yükselme görülmüştür (Hartley, 1998).

Yine bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğretmen adaylarının, ilgi çekici aktivite ve materyaller kullanıldığında daha etkili öğrenmelerin gerçekleştiğini, lakin bu noktada eksik kalındığını dile getirerek, etkinlik ve materyallerin daha çok kullanılması gerektiğini önemle belirtmişlerdir. Özellikle etkinlik ve materyal kullanımında, öğretmenlerin model olmaları ve öğrenmeye aracılık etmeleri istendik davranışlar oluşturabilmektedir. Küçük çocukların öğrenmesine yardım etmede, model olma pratiği yaptırılmış öğretmenlerin yaptırılmayanlardan çok daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Zimmerman, 2001). Ayrıca öğretmen adaylarının genel düzen ve yönetim sürecinden ziyade hazırlık ve ders sürecinde daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda; doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin durum ve zamana göre kullanımlarının belirlenmesinin ve gerektiğinde bu iki stratejinin birbirine entegre olarak veya birbiriyle dönüşümlü bir şekilde kullanılmasının, öğretimde etkili ve kalıcı öğrenmeleri ortaya çıkaracağı görülmektedir. Bu iki modelin ortaya çıkmasının temel sebebi öğretim stratejilerinin çeşitliliğini artırmak olduğu için ikisi de tamamen öğretim stiline hakim olmamalıdır. Doğrudan ve dolaylı öğretim modeli tek bir ders içine etkili bir şekilde yerleştirilebileceği gibi sınıfta da eşit yerlere sahip olmalıdır. Doğrudan öğretim stratejilerinin her zaman ve koşula uygun zemin hazırladığı ve ön öğrenmeleri sağladığı gerçeği ile dolaylı öğretim stratejilerinin gerektirdiği şartların sağlanması halinde üst düzey öğrenmelerin gerçekleşebileceği ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılara, doğrudan ve dolaylı öğretim stratejilerinin; uygun olduğu alan ve konuların belirlenmesi, stratejilere uygun uygulamalar yapılarak karşılaştırılması ve birbirinden üstün/eksik/tamamlayıcı yönlerinin belirlenmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. Baskı.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akel Oğuz, M.Ö. (2012). *The effects of implicit, explicit and blended types of vocabulary instruction on the fourth graders* (Unpublished MA Thesis). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Anderson, L., Evertson, C., & Brophy, J. (1982). *Principles of small group instruction in elementary reading*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Angelillo, J. (2008). *Whole-class teaching: Minilessons and more*. Portsmouth, Nh: Heinemann.

- Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit instruction effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press.
- Blair, T.R., Rupley, W.H., & Nichols, W.D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the "What" and "How" of instruction. *The Reading Teacher*, 60, 432-439. doi: 10.1598/RT.60.5.3
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (5. Ed.). London: Pearson.
- Borich, G.D. (2014). *Effective teaching methods: Research-based practice* (M.B. Acat, Çev. Ed.). Pearson Higher (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlanmıştır)
- Carns, A.W., & Carns, M.R. (1991). Teaching study skills, cognitive strategies, and metacognitive skills through self-diagnosed learning styles. *The School Counselor*, 38(5), 341-346. url: <http://www.jstor.org/stable/23900724>
- Collum, S.P. (2012). *The impact of teacher attitudes and perceptions of direct instruction on student achievement in reading* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia.
- Din, F. S. (2000). Direct instruction in remedial math instructions. *National Forum Of Special Education Journal*, 9, 3-7. url: <https://eric.ed.gov/?id=ED417955>
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction*, (pp.28-41). New York: Guilford Press.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. New York: Irvington Publishers.
- Engelmann, S., Becker, W. C., Carnine, D., & Gersten, R. (1988). The direct instruction follow through model: Design and outcomes. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 303-317. url: [http://www.jstor.org/stable/42899079?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/42899079?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Erden, M., & Demirel M. (1993). *İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkililiği*. İzmir 1.Eğitim Kongresi Bildirileri, 254-261. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Evertson, C., & Emmer, E. (2012). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fielding, G., Kame'enui, E., & Gerstein, R. (1983). A comparison of an inquiry and a direct instruction approach to teaching legal concepts and applications to secondary school students. *Journal of Educational Research*, 76, 243-250. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1983.10885468>
- Gambrell, L.B., Malloy, J.A., & Mazzoni, S.A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. In L.M. Morrow & L.B. Gambrell (Eds.), *Best Practices In Literacy Instruction* (pp.11-36) (4. ed.). New York: The Guilford Press.
- Gentile, J. R., & Lalley, J. P. (2003). *Standards and mastery learning: Aligning teaching and assessment so all children can learn*. California: Corwin Press.
- Good, T.L. (1979). Teacher effectiveness in the elementary school. *Journal of Teacher Education*, 30(2), 52-64. doi: <https://doi.org/10.1177/002248717903000220>
- Gronlund, G. (2006). *Make early learning standards come alive: Connecting your practice and curriculum to state guidelines*. USA: Redleaf Press.

- Guillaume, A. M., Yopp, R.H., & Yopp, H.K. (2007). *50 Strategies for active teaching: Engaging K-12 learners in the classroom*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Hartley, J. (1998). *Learning and studying: A research perspective*. London: Routledge.
- Kesicioğlu, O.S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yönteme göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, T., & Axelrod, S. (2005). Direct instruction: An educators' guide and a plea for action. *The Behavior Analyst Today*, 6(2), 111-120. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0100061>
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15(10), 661-667. doi: <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x>
- Kousar, R. (2010). The effect of direct instruction model on intermediate class achievement and attitudes toward English grammar. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(2), 99-103. url: <https://search.proquest.com/openview/5fce77e79357bfd9ad2b00afc98cddb9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=60280>
- Lindsley, O.R. (1992). Why aren't effective teaching tools widely adopted?. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 21-26. doi: 10.1901/jaba.1992.25-21
- Madariagana, J.M., Martinez, E., & Goni, E. (2010). Influence of the application of an ecological of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Revista Signos*, 43(73), 237-260. url: <http://www.redalyc.org/html/1570/157016717003/>
- Magliaro, S.G., Lockee, B.B., & Burton, J.K. (2005). Direct instruction revisited: A key model for instructional technology. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 41-55. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02504684>
- Marzano, R., Pickering, J., & Pollock, J. (2004). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. USA: Little, Brown and Company Limited.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meyer, L. A. (1984). Long-term academic effects of the direct instruction project follow through. *The Elementary School Journal*, 84(4), 380-394. doi: <https://doi.org/10.1086/461371>
- Meyer, L.A., Gersten, R.M., & Gutkin J. (1983). Direct instruction: A project follow through success story in an inner-city school. *The Elementary School Journal*, 84(2), 241-252. doi: <https://doi.org/10.1086/461360>
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>

- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press.
- Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S., & Brown, A.H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. USA: Cengage Learning.
- Pechous, D. J. (2012). *Minimizing reading regression through a direct instruction summer reading program* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Nebraska.
- Peters, J. L. (2011). *Effects of direct instruction on note-taking skills of students at a performing arts middle school* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, New Castle.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In MC Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-391). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rosenshine, B. (1997). *The case for explicit, teacher led, cognitive strategy instruction*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction. *Center on Innovation & Improvement, Lincoln, USA*.
- Rupley, W.H., Blair, T.R., & Nichols, W.D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2), 125-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10573560802683523>
- Rymarz, R. M. (2013). Direct instruction as a pedagogical tool in religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 326-341. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2013.781992>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Research*, 29(7), 4-14. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Small, H. H. (2011). *The effects of direct instruction in teaching addition and subtraction of decimals and decimal word problems on students at risk for mathematics failure* (Unpublished Master's thesis). Utah State University, Utah.
- Stein, M., Carnine, D., & Dixon, R. (1998). Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 227-234. doi: <https://doi.org/10.1177/105345129803300405>
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişisi ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tombari, M.L., & Borich, G.D. (1999). *Authentic assessment in the classroom: Applications and practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Villaume, S.K., & Brabham, E.G. (2003). Phonics instruction: Beyond the debate. *The Reading Teacher*, 56(5), 478-482. url: <https://eric.ed.gov/?id=EJ662474>
- Watts, L. K. (2009). *The impact of explicit instruction on reading achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota.
- Williams, R. (2007). *Higher order thinking skills: Challenging all students to achieve*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. (2001). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-25). New York: Springer.

## Summary

### Introduction

Direct and indirect teaching models also incorporate many strategies and opportunities for learning areas (cognitive, affective, and psychomotor) such as many teaching models and strategies. Teachers will be able to create a diverse environment in which they can draw the attention and attention of so many students, if they have the flexibility to change and use these strategies they have good knowledge about.

The fact that direct and indirect teaching strategies can be important to provide informative and supportive information to both teachers and pupils by presenting their use cases and their impact levels comparatively and that no other research has been found in the literature in which direct and indirect teaching strategies are evaluated together with the dimensions of this study, .

In this context, it is aimed to determine how much the teacher candidates use direct and indirect teaching strategies and to what extent these strategies are effective.

### Method

This research was designed in the form of qualitative research and conducted as a method of evaluative case study. Among the study group, 51 prospective teachers who are studying in the second semester and who are taking instructional technology and material design courses of the study, 31 teacher candidates selected based on the "criterion sampling" type of the purposeful sampling method constitute.

The entire research process consists of a total of one semester (14 weeks). During the semester, presentations were made by 31 prospective teachers in such a way as to be suitable for the use of both direct and indirect teaching strategies. The data of the study were collected by using a structured observation form developed by the researchers and an evaluation form for the process and a survey for the suggestions. Observation form was prepared and applied in two types, the same as the materials, different from the directions. The items in the first form are evaluated by the teacher candidates who follow the course in terms of "how much" the teacher candidate performs the lesson presentation and "how effective the items in the second form" are. Opinion and proposal forms were submitted to the evaluation of 31 teacher candidates once, once the entire process has been completed.

Content analysis and descriptive analysis were used in the analysis of the data obtained from the observation form and the analysis of the data obtained from the statistical program, opinion and proposal form.

### Results

From the findings; It has been observed that "Direct Teaching" strategies are used adequately and are effective enough and "Indirect Teaching" strategies are used at average level and effective on average level. It is seen that the lessons that are

processed with direct instruction strategies are more effective and more effective than the lessons which are processed by indirect instruction strategies. It may be that this is more easily applicable to indirect teaching strategies in terms of the teaching of the facts, principles and action sequences of direct instructional strategies with extra material and the existence of a recurring system. Indirect instructional modeling is a complex process that involves many supra-cognitive elements such as research, problem solving, questioning, concept creation, etc., and teacher candidates may not be able to apply it within a limited number of hours. The subject and curriculum to be trained can be considered as limitations for indirect teaching strategies.

In general, prospective teachers show that they are more active in the preparation and course process than in the general order and management process, rather they act with theoretical education. Since classroom management and ordering require more experience and expertise, it can be said that teacher candidates are weak in this respect.

### Discussion

The results obtained from the research reveal that direct instructional strategies are used effectively and are effective enough. The use and effectiveness of indirect teaching strategies is on average. Teacher candidates have emphasized that more effective learning takes place when interesting activities and materials are used, lacuna is missing at this point, and activities and materials should be used more frequently. In addition, teacher candidates are more likely to be more effective in the preparation and course process than the general order and management process.

In line with all these results; determination of the use of direct and indirect teaching strategies according to the situation and time, and the use of these two strategies in an integrated manner or alternately with each other when necessary, will lead to effective and permanent learning in education. Neither should dominate the teaching style entirely, since the main reason for the emergence of these two models is to increase the diversity of instructional strategies. The direct and indirect instructional model can be placed in a single course effectively, and must have equal places in the class. It should be kept in mind that direct instructional strategies are always available and prepare the appropriate grounds, provide preliminary learning, and ensure that high-level learning can be achieved and permanent learning can be achieved provided that the conditions required by the indirect teaching strategies are met. In subsequent studies, it may be advisable for the researcher to determining the appropriate areas and subjects, comparing them by making applications appropriate to the strategies and determining the superior / incomplete / complementary aspects of each other direct and indirect teaching strategies.

### Authors' Biodata

**Meryem Özdemir**, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü-Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Sınıf Eğitimi alanında doktora yapmaktadır. İlgi alanları arasında duygusal zeka, öğretim stratejileri ile eğitim psikolojisi bulunmaktadır. "Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi" ve "Ana dili öğretiminde bir yöntem olarak drama: Türkçe örneği" çalışmalarının yazarıdır.

**Meryem Özdemir** is a research assistant at Department of Elementary Education-Primary Education at Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum, Turkey. She is PhD student of Primary Education. Her major fields are emotional intelligence, teaching strategies and educational psychology. She is the author of "A Survey on Emotional Intelligence and Life Satisfaction Level of Education Faculty Students" and "Drama as a Method in Teaching The Mother Tongue: The Turkish Language Case".

**Prof. Dr. Durmuş Kılıç**, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü-Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Eğitim Programları ve Öğretim 'de doktora derecesine sahiptir. İlgi alanları arasında program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri ile eğitimin sosyal ve felsefi temelleri bulunmaktadır. "Eğitim bilimine giriş" ve "Öğretim yöntem ve teknikleri kavramlarını öğrenmede jigsaw tekniğinin etkileri" çalışmalarının yazarıdır.

**Prof. Dr. Durmuş Kılıç** is also teaching staff at Department of Elementary Education - Primary Education at Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum, Turkey. His PhD dissertation is on Curriculum and Instruction. His major fields are curriculum development, the principles and methods of teaching, and social and philosophical foundations of education. He is the author of "Introduction to educational science" and "The effect of the jigsaw technique on learning the concepts of the principles and methods of teaching."