



(ISSN: 2602-4047)

Aslan, S. & Özmen, E.R.. (2026). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Tanımsal Metin Yapısına Dayalı Strateji Öğretimi Modeli, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 11(32), 489-506.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.2924>

Article Type (Makale Türü): Derleme Makale

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN TANIMSAL METİN YAPISINA DAYALI STRATEJİ ÖĞRETİMİ MODELİ

Safiye ASLAN

Öğretmen, Avcılar İnönü İlkokulu, İstanbul, Türkiye, saslanster@gmail.com

ORCID: 0009-0005-9236-9511

Emine Rüya ÖZMEN

Prof.Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, ruyaozmen@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-0226-1672

Gönderim tarihi: 02.06.2026

Kabul tarihi: 14.08.2026

Yayın tarihi: 02.09.2026

Öz

Okuduğunu anlama, öğrencilerin akademik öğrenmelerinin temel bileşenlerinden biridir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özellikle bilgi veren metinlerde önemli bilgileri belirleme, bilgiler arasındaki ilişkileri kurma ve metnin yapısal özelliklerinden yararlanma süreçlerinde güçlük yaşayabilmektedir. Bu makalenin amacı, tanımsal bilgi veren metinleri anlamayı desteklemek üzere geliştirilen metin yapısına dayalı strateji öğretimi modelinin kuramsal temellerini ve uygulama basamaklarını detaylı bir şekilde açıklamaktır. Bu açıdan makale alanyazın için önemlidir. Makalede tanıtılan model; tanımsal metin yapısını tanıma, yapı öğelerini belirleme, bilgileri grafik düzenleyiciler aracılığıyla örgütleme ve stratejiyi bağımsız olarak kullanma bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğretim süreci; model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarına dayanmaktadır. Makalede ayrıca modelin uygulanmasında kullanılacak metinlerin özellikleri, öğrenci ön koşulları ve öğretmenlere yönelik uygulama önerileri sunulmaktadır. Model, ÖG olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerilerine yönelik gerçekleştirilecek ileriki araştırmalara ve metin yapısı öğretimine ilişkin yapılacak çalışmalara ışık tutması ve bu alandaki araştırmalara veri sağlaması açısından önem taşımaktadır. Önerilen model, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarını desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamalar için kuramsal ve uygulamaya dönük bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, Bilgi veren metinler, Tanımsal metin, Metin yapısı, Strateji öğretimi

Sorumlu Yazar: Öğretmen, Safiye Aslan, Avcılar İnönü İlkokulu, İstanbul, Türkiye, saslanster@gmail.com

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma etik kurul onayı gerektirmeyen bir çalışmadır.

İntihal/Etik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

A DESCRIPTIVE TEXT STRUCTURE-BASED STRATEGY INSTRUCTION MODEL FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

ABSTRACT

Reading comprehension is one of the fundamental components of students' academic learning. Students with learning disabilities may experience difficulties, particularly when reading informational texts, in identifying important information, establishing relationships among pieces of information, and making use of the structural features of texts. The purpose of this article is to provide a detailed description of the theoretical foundations and instructional procedures of a text-structure-based strategy instruction model developed to support the comprehension of definitional informational texts. In this respect, the article is important to the literature. The model presented in the article consists of the following components: recognizing the definitional text structure, identifying its structural elements, organizing information through graphic organizers, and using the strategy independently. The instructional process is based on the stages of modeling, guided practice, and independent practice. The article also presents recommendations regarding the characteristics of the texts to be used in implementing the model, students' prerequisite skills, and instructional practices for teachers. The model is important in terms of providing guidance and contributing data to future research on the informational text comprehension skills of students with learning disabilities, as well as to future studies on text structure instruction. The proposed model provides a theoretical and practical framework for classroom practices aimed at supporting the comprehension of informational texts among students with learning disabilities.

Keywords: Reading comprehension, Informational texts, Definitional text, Text structure, Strategy instruction

GİRİŞ

Okuma, yalnızca metinde yer alan sembollerin çözümlenmesine indirgenemeyen; sözcük tanıma, dilsel anlama ve anlam oluşturmaya destekleyen çeşitli bilişsel ve stratejik süreçlerin birlikte işlediği çok boyutlu bir süreçtir (Duke & Cartwright, 2021). Gerçek anlamda bir okuma sürecinden söz edilebilmesi için okuyucunun harf ve sesleri doğru ve akıcı biçimde çözümlemesinin yanı sıra çözümlenen sembollerin ifade ettiği anlamı da yapılandırması gerekmektedir (Güzel-Özmen, 2001).

Okuduğunu anlama, okuyucunun metindeki bilgileri pasif biçimde almasının ötesinde, metinde sunulan fikirler arasında ilişkiler kurmasını, önemli bilgileri belirlemesini ve bu bilgileri önceki bilgileriyle bütünleştirerek tutarlı bir zihinsel temsil oluşturmaya gerektirmektedir (Kintsch, 1998, 2013). Bu yönüyle okuduğunu anlama, okuyucunun metinle sürekli etkileşim içinde olduğu dinamik bir süreçtir. Okuyucu, metnin türüne ve yapısına ilişkin sahip olduğu bilgilerden yararlanarak okuma sırasında metinsel şemaları etkinleştirmekte ve metinde sunulan bilgileri bu şemalar doğrultusunda anlamlandırmaktadır (Kaygısız, 2018). Dolayısıyla metnin yapısal özelliklerinden yararlanmak, okuyucunun metne ilişkin tutarlı bir zihinsel temsil oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır (Kintsch, 1998, 2013). Bu süreç özellikle bilgi veren metinlerin anlaşılmasında önem kazanmaktadır.

Bilgi veren metinler; belirli bir konu, kavram, olay ya da olgu hakkında okuyucuya bilgi vermek amacıyla oluşturulan ve bilgilerin belirli mantıksal ilişkiler çerçevesinde örgütlendiği metinlerdir (Meyer, 1985). Bilgi veren metinler, çoğu zaman yüksek bilgi yoğunluğu içermekte, alana özgü sözcükler ve tanıdık olmayan kavramlar barındırabilmekte ve bilgileri farklı yapısal ilişkiler içerisinde sunabilmektedir (Bogaerds-Hazenberg vd., 2021; Zimmermann & Reed, 2020). Öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe ders kitaplarında ve akademik öğrenme ortamlarında bilgi veren metinlerle daha sık karşılaşmaları, bu metinlerin etkili biçimde anlaşılmasını akademik öğrenme açısından önemli hâle getirmektedir (Bogaerds-Hazenberg vd., 2021).

Bilgi veren metinlerde bilgiler rastlantısal biçimde değil, yazarın anlatım amacına bağlı olarak belirli yapılar içerisinde organize edilmektedir. Bu nedenle bilgi veren metinlerin anlaşılması, metindeki bilgilerin yalnızca tek tek anlamlandırılmasını değil, bilgiler arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkilerin oluşturduğu metin yapısının fark edilmesini de gerektirmektedir (Özmen, 2011). Alan yazında yaygın olarak kabul edilen beş temel bilgi veren metin yapısı; karşılaştırma/karşıtlık, neden-sonuç, problem-çözüm, tanımsal ve sıralama yapılarıdır. Karşılaştırma/karşıtlık yapısında iki ya da daha fazla konu arasındaki benzerlik ve farklılıklar ele alınırken, neden-sonuç yapısında olay ve durumlar arasındaki nedensel ilişkiler ortaya konulmaktadır. Problem-çözüm yapısında bir problem ve bu probleme yönelik çözüm ya da çözümler sunulmakta; tanımsal yapıda kişi, nesne, kavram, olay veya olgunun özellikleri açıklanmaktadır. Sıralama yapısında ise bilgi ve olaylar zamansal veya mantıksal bir düzen içerisinde sunulmaktadır (Meyer, 1985).

Bilgi veren metinlerin anlaşılmasında gerekli olan bilgileri seçme, ilişkilendirme ve örgütleme süreçleri, öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrenciler açısından önemli güçlük alanları arasında yer almaktadır. Bu öğrenciler metinde

sunulan bilgi birimlerini gruplamada, önemli bilgileri ikincil ayrıntılardan ayırt etmede, bilgiler arasında ilişki kurmada ve yeni bilgileri ön bilgileriyle bütünleştirmede güçlük yaşayabilmektedirler. Bu güçlükler, öğrencilerin tek tek cümleleri anlamalarına rağmen metnin genel anlamını bütüncül biçimde yapılandırmalarını sınırlandırabilmektedir (Hall-Mills & Marante, 2022; Özmen vd., 2024; Zimmermann & Reed, 2020). Bilgi veren metinlerdeki karmaşık bilgi ilişkileri ve farklı organizasyon biçimleri bu güçlükleri daha da artırabilmektedir. Öğrencinin metinde hangi bilgilerin birbiriyle ilişkili olduğunu belirleyememesi, metindeki temel düşünceleri seçmesini ve bu düşünceler arasında tutarlı bağlantılar oluşturmasını zorlaştırmaktadır. Bunun sonucunda öğrenci metindeki bilgileri parçalı biçimde hatırlayabilmekte ancak bu bilgilerden bütüncül bir anlam oluşturmada zorlanabilmektedir. Bu durum özellikle ÖG olan öğrencilerin akademik derslerde karşılaştıkları bilgi veren metinlerden öğrenmelerini sınırlandırabilmektedir (Barth & Newman Thomas, 2022; Hall-Mills & Marante, 2022). Bu noktada bilgi veren metinlerin yapısına ilişkin bilgi ve farkındalık önemli bir öğretimsel destek olarak öne çıkmaktadır.

Metin yapısı, yazarın metindeki fikir ve bilgileri belirli bir amaç doğrultusunda nasıl organize ettiğini ifade etmektedir. Metin yapısına ilişkin bilgi, okuyucuya metinde hangi tür bilgileri araması gerektiği, bu bilgilerin birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiği ve önemli bilgilerin nasıl örgütlendiği konusunda bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle metin yapıları, okuyucunun metinde yer alan bilgileri zihinsel olarak düzenlemesini kolaylaştıran bir şablon işlevi görmektedir (Coşgun Başar & Özmen, 2018; Özmen, 2011). Metin yapısının bilinmesi özellikle bilgi veren metinlerde önem taşımaktadır; çünkü bu metinlerde anlam, yalnızca tek tek bilgi birimlerinin anlaşılmasına değil, bilgiler arasındaki mantıksal ilişkilerin fark edilmesine de bağlıdır. Örneğin tanımsal bir metinde okuyucunun yalnızca konuya ilişkin farklı özellikleri hatırlaması değil, bu özellikleri belirli kategoriler altında örgütleyebilmesi gerekmektedir. Benzer biçimde neden-sonuç yapısındaki bir metinde olaylar arasındaki nedensel bağlantıların, karşılaştırma yapısındaki bir metinde ise benzerlik ve farklılıkların fark edilmesi anlamının önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin metin yapısını tanımaları ve bu yapıdan okuma sırasında yararlanmaları, metindeki önemli bilgileri belirlemelerini, bilgiler arasındaki ilişkileri örgütlemelerini ve bilgi veren metinleri daha etkili biçimde anlamalarını destekleyebilir (Bogaerds-Hazenberg vd., 2021).

Bilgi veren metinlerde kullanılan farklı organizasyon biçimleri, özellikle ÖG olan öğrenciler açısından Anlamayı güçleştiren bir unsur olabilmektedir. Bununla birlikte, metnin nasıl örgütlendiğinin açık biçimde öğretilmesi, aynı yapısal özelliklerin anlamayı destekleyen bir araca dönüşmesini sağlayabilmektedir. Metin yapısına ilişkin farkındalık, ÖG olan öğrencilerin farklı metinleri anlamada karşılaştıkları tüm güçlükleri ortadan kaldırmasa da metindeki bilgileri daha sistematik biçimde işlemelerine ve anlam bütünlüğü oluşturmalarına katkı sağlayabilmektedir (Hall-Mills & Marante, 2022; Graham & Bellert, 2005). Bununla birlikte, öğrencilerin metin yapısına ilişkin edindikleri bu bilgiyi okuma sırasında nasıl kullanacaklarının da sistematik bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda metin yapısına dayalı strateji öğretimi, öğrencilerin bilgi veren metinlerin yapısal özelliklerini fark etmelerini ve edindikleri yapı bilgisini metni anlamlandırmak amacıyla stratejik biçimde kullanmalarını hedefleyen araştırma temelli yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öncelikle

metin yapısına dayalı strateji öğretiminin kuramsal temellerinden biri olan Yapı-Bütünleştirme Modeli açıklanacak, ardından metin yapısı ve yapı stratejisinin temel özellikleri ile ilgili araştırma bulguları ele alınacaktır.

Yapı-Bütünleştirme Modeli

Metin yapısına dayalı strateji öğretiminin kuramsal dayanaklarından biri, van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından geliştirilen Yapı-Bütünleştirme Modeli'dir. Modele göre okuyucular, metinde yer alan bilgileri yalnızca birbirinden bağımsız cümleler olarak işlememekte; metnin organizasyonunu da dikkate alarak bu bilgilerden bir zihinsel temsil oluşturmaktadır. Kintsch'e (2013) göre metnin zihinsel temsili oluşturulmasında metin yapıları önemli bir rol oynamaktadır.

Yapı-Bütünleştirme Modeli'ne (Van Dijk & Kintsch, 1983) göre zihinsel temsil oluşturma süreci iki düzeyde gerçekleşmektedir. Bu düzeyler metin tabanı ve durum modeli olarak adlandırılmaktadır. İlk düzey olan metin tabanı, metinde yer alan önermelerin anlamını, bu önermeler arasındaki anlamsal ilişkileri ve söz konusu ilişkilerin daha üst düzey anlam birimleri hâlinde örgütlenmesini ifade etmektedir. Bu düzeyde gerçekleştirilen anlamlandırma süreci, büyük ölçüde okuyucunun ön bilgilerinden bağımsız olarak metnin anlamsal yapısına dayanmaktadır (Denton vd., 2015). Kintsch ve Rawson'a (2005) göre metin tabanı, okuyucunun metinde sunulan bilgileri anlamlandırması ve metnin anlamını zihinsel olarak yapılandırması sürecinde önemli bir role sahiptir.

İkinci düzey ise durum modelidir. Tutarlı bir durum modelinin oluşturulması, okuyucunun metinden etkili biçimde öğrenmesini ve edindiği bilgileri farklı bağlamlara transfer edebilmesini kolaylaştırmaktadır (Denton vd., 2015). Okuyucunun metinde sunulan bilgiler ile sahip olduğu önceki bilgileri bütünleştirmesi sonucunda oluşturduğu bu zihinsel temsil, Kintsch (1998) tarafından durum modeli olarak adlandırılmaktadır.

Metin yapısına dayalı strateji öğretimi bu kuramsal çerçeve açısından değerlendirildiğinde, öğrencinin metindeki önemli bilgileri belirlemesi, bilgiler arasındaki ilişkileri fark etmesi ve bunları grafik düzenleyici üzerinde örgütlemesi öncelikle tutarlı bir metin tabanı oluşturmaya desteklemektedir. Yapı öğelerine ilişkin bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi ise daha bütüncül bir durum modelinin oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenle metin yapısının açık öğretimi, Yapı-Bütünleştirme Modeli'nde tanımlanan anlam oluşturma süreçlerini öğretimsel olarak destekleyen araçlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Metin Yapısına Dayalı Strateji Öğretimi

Metin yapısına dayalı stratejinin kuramsal temelleri; dilbilim, bilişsel bilim ve eğitim psikolojisi alanlarında yürütülen araştırmalara dayanmaktadır. Bu araştırmalarda, bilgi veren metinlerde bazı fikirlerin diğerlerine göre hiyerarşik olarak daha alt düzeyde konumlanmasının ve metin içerisinde kullanılan söylem belirleyicilerinin, metnin zihinsel temsillerinin oluşturulması ve okuduğunu anlama performansının geliştirilmesiyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Meyer vd., 1980; Wijekumar vd., 2017). Meyer (1985), ana fikir, ana fikri destekleyen fikirler ve ayrıntılar arasındaki retorik ilişkilerin anlaşılmasına yönelik bilginin, okuyucuların açıklayıcı metinleri anlamalarına katkı sağladığını ifade etmiştir.

Yapı stratejisi, öğrencilerin metinde yer alan bilgileri gerektiğinde hatırlayabilmeleri ve kullanabilmeleri için metin yapısından yararlanmalarını amaçlamaktadır. Bu strateji üç temel ilkeye dayanmaktadır. İlk olarak, okuyucuların dikkatinin metnin organizasyonunu ortaya koyan ipucu kelimelere yöneltilmesi ve bu kelimelerin fark edilmesi önem taşımaktadır. İkinci olarak, metin yapısından yararlanılarak metinde yer alan düşüncelerin sistematik biçimde düzenlenmesi ve metnin ana fikrinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Son olarak, metnin yapısal özellikleri temel alınarak iyi organize edilmiş bir zihinsel temsil oluşturulması ve bu temsil aracılığıyla bilgilerin hatırlanmasının desteklenmesi hedeflenmektedir (Meyer vd., 2011).

Metin yapısına dayalı strateji öğretiminin farklı yaş ve başarı düzeylerindeki öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarını geliştirebildiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Williams (2005), ilkökul öğrencilerine karşılaştırma yapısının açık biçimde öğretilmesinin metin anlama performansını artırdığını; Hall vd. (2005) ise tanımsal ve karşılaştırma yapılarının öğretiminin içerik öğretime göre daha olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir. Benzer biçimde Meyer vd. (2011), metin yapısı ve ipucu sözcüklerinin web tabanlı öğretiminin öğrencilerin metindeki önemli fikirleri hatırlama ve yapı stratejisini kullanma becerilerini geliştirdiğini bildirmiştir. Daha kapsamlı müdahalelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Williams vd. (2016), beş temel bilgi veren metin yapısının genel sorular, grafik düzenleyiciler ve özetleme etkinlikleriyle birlikte öğretilmesinin akademik başarısızlık riski taşıyan ikinci sınıf öğrencilerinin anlama performansını geliştirdiğini göstermiştir. Al Otaiba, Connor ve Crowe (2018), anaokulu ve ilkökulun ilk yıllarında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdikleri pilot çalışmada, bilgi veren metin yapılarının kısa süreli ve küçük grup öğretimi yoluyla öğretilirliğini incelemişlerdir. Bulgular, özellikle karşılaştırma-karşıtlık ve neden-sonuç metin yapılarında öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözlü dil becerilerinde gelişme olduğunu göstermiştir. Roehling vd. (2017), bilgi veren metinlerin anlaşılmasını geliştirmek amacıyla metin yapısı stratejilerinin öğretime yönelik uygulama önerileri sunmuşlardır. Çalışmada öğrencilerin metin yapısını fark etmeleri, metindeki önemli bilgileri metnin yapısına göre düzenlemeleri ve bu bilgilerden okuduğunu anlama sürecinde yararlanmaları üzerinde durulmuştur. Çalışma, metin yapısı öğretiminin sınıf ortamında uygulanmasına yönelik öğretmenlere rehberlik eden bir çerçeve sunmaktadır. Wijekumar, Meyer ve Lei (2017) ise yedinci sınıf öğrencilerinin içerik alanlarına ilişkin bilgi veren metinleri anlamalarını geliştirmek amacıyla web tabanlı metin yapısı stratejisi öğretiminin etkisini incelemişlerdir. Öğrencilere metin yapısını belirleme, metindeki bilgileri yapısal özelliklerine göre düzenleme ve metin yapısından yararlanarak metni anlama stratejileri öğretilmiştir. Araştırmanın bulguları, web tabanlı metin yapısı stratejisi öğretiminin öğrencilerin içerik alanlarındaki okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Türkiye’de ise Coşgun Başar (2019), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yürüttüğü çalışmada metin yapısına dayalı strateji öğretimi ile çok ögeli bilişsel strateji öğretimini karşılaştırmış ve metin yapısına dayalı strateji öğretiminin bilgi veren metinleri anlama becerilerinin desteklenmesinde etkili bir yaklaşım olduğunu göstermiştir.

Metin yapısına dayalı strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri son yıllarda gerçekleştirilen sentez araştırmalarıyla da desteklenmektedir. Bogaerds-Hazenber vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen meta-analizde, metin yapısı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, özetleme, metindeki bilgileri hatırlama ve

metin yapısı bilgisi üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Hall-Mills ve Marante (2022), ÖG olan veya okuma başarısızlığı riski taşıyan öğrencilerle yürütülen çalışmaları inceledikleri sistematik derlemede, açık metin yapısı öğretiminin bilgi veren metinleri anlama üzerinde olumlu etkiler sağladığını bildirmiştir. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, metin yapısına dayalı strateji öğretiminin farklı yaş ve performans düzeylerindeki öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarını desteklediği görülmektedir. Araştırmalarda metin yapısının açık öğretimi, yapı temelli sorular, ipucu sözcükler, grafik düzenleyiciler ve özetleme gibi bileşenlerin farklı biçimlerde bir arada kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu uygulamalar, metin yapısına ilişkin bilginin öğrencilerin metindeki önemli bilgileri belirleme, bilgileri örgütleme ve metnin yapısından anlam oluşturma süreçlerini destekleyen işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, ÖG olan öğrenciler için yapı bilgisinin nasıl kazandırılacağı, stratejinin hangi sırayla öğretileceği, öğretim sırasında sunulan desteğin nasıl azaltılacağı ve öğrencinin bağımsız strateji kullanımına nasıl ulaştırılacağı gibi uygulama boyutlarının açık biçimde ortaya konulması önem taşımaktadır. Bu nedenle yalnızca neyin öğretileceğini değil, öğretimin nasıl yapılandırılacağını da gösteren uygulama modellerine gereksinim bulunmaktadır.

Makalenin Amacı ve Katkısı

Bu makalenin amacı, ÖG olan öğrencilerin tanımsal bilgi veren metinleri anlamalarını desteklemek üzere geliştirilen metin yapısına dayalı strateji öğretimi modelini kuramsal temelleri, öğretim ilkeleri ve uygulama basamaklarıyla açıklamaktır. Model; öğrencilerin tanımsal metin yapısını tanımlarını, yapı öğelerini belirlemelerini, metindeki bilgileri grafik düzenleyiciler üzerinde örgütlemelerini ve edindikleri yapı bilgisini okuma sırasında bağımsız bir anlama stratejisi olarak kullanmalarını sağlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır.

Modelde öğretim süreci, tanımsal metin ve yapı bilgisinin açık biçimde tanıtılmasından başlayarak model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarına doğru ilerlemektedir. Böylece başlangıçta uygulamacının sorumluluğunda olan bilişsel ve stratejik işlemlerin aşamalı biçimde öğrenciye devredilmesi hedeflenmektedir. Güncel çalışmalar, metin yapısı öğretiminin açık, sistematik ve basamaklandırılmış biçimde sunulmasının önemine dikkat çekmektedir (Hall-Mills & Marante, 2022; Zimmermann & Reed, 2020). Bu doğrultuda makalede sunulan model, tanımsal metin yapısının ÖG olan ilkökul öğrencilerine öğretiminde yapı öğelerinin fark ettirilmesinden grafik düzenleyici kullanımına, model olma aşamasından rehberli uygulamaya ve bağımsız strateji kullanımına kadar uzanan öğretim sürecini somutlaştırmayı amaçlamaktadır. Makalede öncelikle metin yapısına dayalı strateji öğretiminin kuramsal temellerinden biri olan Yapı-Bütünleştirme Modeli açıklanmakta, ardından metin yapısı ve yapı stratejisinin temel özellikleri ile ilgili araştırma bulguları ele alınmaktadır. Daha sonra ÖG olan öğrencilerin tanımsal bilgi veren metinleri anlamalarını desteklemek amacıyla geliştirilen öğretim modelinin temel özellikleri, öğretim aşamaları ve uygulama süreci sunulmaktadır.

Tanımsal Metin Yapısına Dayalı Öğretim Modeli Amacı ve Özellikleri

Makalede sunulan öğretim modelinin amacı, öğrencilerin bilgi veren metin türlerinden tanımsal metin yapısını tanımlarını, bu yapıya uygun olarak hazırlanmış metinlerde yapı öğelerini belirlemelerini, metindeki bilgileri grafik düzenleyiciler aracılığıyla örgütlemelerini ve edindikleri yapı bilgisini okuma sırasında bağımsız bir anlama stratejisi olarak kullanmalarını sağlamaktır. Modelde meyveler, sebzeler, meslekler ve elektrikli ev aletleri gibi öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri konularda hazırlanmış tanımsal metinlerden yararlanılmaktadır.

Öğretim modeli dört temel özellik üzerine yapılandırılmıştır. Birinci özellik, tanımsal metin yapısının açık ve sistematik öğretim yoluyla öğrenciye kazandırılmasıdır. Bu süreçte öğrencinin tanımsal metni tanıması, metindeki yapı öğelerini fark etmesi, grafik düzenleyicinin yapısını öğrenmesi ve metindeki bilgileri grafik düzenleyici üzerinde nasıl örgütlebileceğini anlaması hedeflenmektedir. Grafik düzenleyiciler, metindeki bilgi birimlerinin ve bu birimler arasındaki ilişkilerin görsel olarak gösterilmesini sağlayarak öğrencilerin metin yapısını fark etmelerini ve önemli bilgilere dikkatlerini yöneltmelerini desteklemektedir (Güzel-Özmen, 2011). İkinci özellik, stratejinin uygulamacı tarafından yüksek sesle düşünme yoluyla modellenmesidir. Modelleme sırasında uygulamacı, metindeki yapı öğelerine ilişkin bilgileri nasıl belirlediğini, bu bilgileri nasıl gruplandığını, grafik düzenleyiciye nasıl yerleştirdiğini ve bilgi gruplarına uygun başlıkları nasıl oluşturduğunu sözel olarak açıklamaktadır. Böylece öğrencinin yalnızca stratejinin sonucunu değil, stratejinin uygulanması sırasında gerçekleştirilen bilişsel işlemleri de gözlemlemesi sağlanmaktadır. Üçüncü özellik, öğretim sorumluluğunun aşamalı olarak uygulamacıdan öğrenciye aktarılmasıdır. Başlangıçta yoğun biçimde sunulan model olma ve yönlendirme desteği, öğrencinin performansı arttıkça azaltılmakta; öğrencinin metindeki bilgileri belirleme, örgütleme ve başlıklandırma işlemlerini giderek daha bağımsız biçimde gerçekleştirmesi hedeflenmektedir. Dördüncü özellik ise öğrencinin öğrendiği stratejiyi farklı tanımsal metinlerde bağımsız olarak kullanmasının desteklenmesidir.

Öğretim Modelinin Genel Yapısı

Tanımsal metin yapısına dayalı strateji öğretimi iki ana aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, Tanımsal Metin ve Yapı Tanıtımı'dır. Bu aşamada öğrencinin tanımsal metnin özelliklerini ve tanımsal metin yapısının nasıl örgütlendiğini fark etmesi amaçlanmaktadır. İkinci aşama ise Metin Yapısı Öğretimi'dir. Bu aşamada stratejinin model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamakları aracılığıyla giderek öğrencinin sorumluluğuna aktarılması ve bağımsız strateji kullanımına ulaşılması hedeflenmektedir.

Öğretim Modelinin Uygulanması

Öğretim modeli, öğrencinin tanımsal metin yapısına ilişkin farkındalık kazanmasından başlayarak bu yapıyı stratejik ve bağımsız biçimde kullanmasına doğru ilerleyen aşamalı bir öğretim sürecine dayanmaktadır. Uygulama sürecinde önce tanımsal metin ve yapı bilgisi kazandırılmakta, ardından bu bilginin model olma,

rehberli uygulama ve bağımsız uygulama yoluyla stratejik kullanımı desteklenmektedir. Aşağıda Tanımsal Metin ve Yapı Tanıtımı ile Metin Yapısı Öğretimi aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Tanımsal Metin ve Yapı Tanıtımı

Tanımsal Metin ve Yapı Tanıtımı aşaması; güdüleme, tanımsal metnin tanıtılması ve tanımsal metin yapısının fark ettirilmesi olmak üzere üç adımdan oluşmaktadır. Her oturumun başlangıcında önceki oturumda ele alınan bilgiler kısaca gözden geçirilerek öğrencinin daha önce öğrendiklerini hatırlaması sağlanmaktadır. Aşağıda bu aşamada yer alan üç adım sırasıyla açıklanmaktadır.

Güdüleme

Güdüleme adımı, öğrencinin öğretim sürecine hazırlanmasını ve yapılacak çalışmaların amacını anlamasını sağlamaya yöneliktir. Bu adımda öğrencinin çalışmaya ilişkin beklentileri oluşturulmakta, çalışma kuralları açıklanmakta ve okuduğunu anlamanın günlük yaşam ve akademik öğrenme açısından önemi üzerinde durulmaktadır. Güdüleme adımının uygulama aşamaları aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Çalışmanın Amacının Açıklanması: Öğrenciyle tanışmanın ardından öğretimin amacı açıklanmakta; yapılacak çalışmaların öğrencinin okuduğu metinleri daha iyi anlamasına yardımcı olmasının hedeflendiği belirtilmektedir.

Çalışma Kurallarının Belirlenmesi: Uygulama sürecinde uyulması gereken temel çalışma kuralları öğrenciyle paylaşmakta ve kurallar öğrenciyle birlikte gözden geçirilmektedir.

Okuduğunu Anlamanın Öneminin Tartışılması: Okuduğunu anlamanın günlük yaşam ve akademik öğrenme açısından önemi öğrenciyle tartışılmakta; farklı derslerde ve günlük yaşamda okuduğunu anlamanın hangi durumlarda gerekli olduğuna ilişkin örnekler verilmektedir.

Metin Kavramının Tanıtılması: Günlük yaşamda karşılaşılan farklı yazılı materyallerden hareketle metin kavramı açıklanmakta ve metinlerin farklı amaçlarla oluşturulabileceği vurgulanmaktadır.

Öğrencinin Katılımının Desteklenmesi: Öğrencinin yapılacak çalışmalara ilişkin görüşleri alınmakta ve öğretim sürecine etkin katılımı olumlu geri bildirimlerle desteklenmektedir.

Tanımsal Metnin Tanıtılması

Güdüleme aşamasının ardından öğrencinin üzerinde çalışacağı metin türünü tanıması amaçlanmaktadır. Bu adımda öğrenciye önce temel metin türleri tanıtılmakta, ardından tanımsal metinlerin ayırt edici özellikleri örnekler aracılığıyla fark ettirilmektedir. Tanımsal metnin tanıtılması adımının uygulama aşamaları aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Metin Türlerinin Tanıtılması: Metinlerin farklı amaçlarla yazıldığı hatırlatılarak kurgusal ve bilgi veren metinlerin temel özellikleri açıklanmakta ve iki metin türü arasındaki farklılıklar örnekler üzerinden gösterilmektedir.

Tanımsal Metin Türüne Geçiş: Öğrenciye sonraki çalışmalarda bilgi veren metin türlerinden tanımsal metinler üzerinde çalışılacağı açıklanmaktadır.

Tanımsal Metin Örneklerinin İncelenmesi: Öğrenciye farklı konularda hazırlanmış üç tanımsal metin sunulmaktadır. Her metnin okunmasının ardından metinde neyin tanıtıldığı ve okuyucunun bunu hangi bilgilerden anladığı tartışılmaktadır. Böylece öğrencinin farklı örneklerden hareketle tanımsal metinlerin ortak özelliklerini fark etmesi sağlanmaktadır.

Tanımsal Metnin Tanımının Öğretilmesi: Örneklerin incelenmesinin ardından tanımsal metin, “bir konunun tüm özellikleriyle açıklandığı metin türü” olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin bu tanımları kendi ifadeleriyle açıklaması ve tanımsal metnin temel özelliğini doğru biçimde ifade etmesi sağlanmaktadır.

Oturumun Kapanışı: Oturum sonunda çalışılan metin türü ve temel özellikleri kısaca gözden geçirilerek öğrencinin tanımsal metni diğer metin türlerinden ayırt edip edemediği kontrol edilmektedir.

Tanımsal Metin Yapısını Fark Etme

Tanımsal metnin temel özellikleri tanıtıldıktan sonra öğrencinin bu metinlerde bilgilerin nasıl örgütlendiğini fark etmesi hedeflenmektedir. Bu adımda öğrencinin bir konuya ilişkin özellikleri belirlemesi, benzer bilgileri gruplandırması, bu gruplara uygun başlıklar oluşturmaları ve ortaya çıkan yapıyı grafik düzenleyici üzerinde görselleştirmesi sağlanmaktadır. Tanımsal metin yapısını fark etme adımının uygulama aşamaları aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Tanıtılacak Konunun Özelliklerinin Belirlenmesi: Uygulamacı öğrencinin bildiği bir konu belirlemekte ve konuya ilişkin aklına gelen özellikleri söylemesini istemektedir. Öğrencinin ifade ettiği özellikler görünür biçimde kaydedilmekte, eksik kalan özellikler gerektiğinde sorular ve ipuçlarıyla tamamlanmaktadır.

Özelliklerin Gruplandırılması ve Grafik Düzenleyicinin Tanıtılması: Belirlenen özellikler öğrenciyle birlikte incelenmekte ve benzer özelliklerin hangi gruplar altında toplanabileceği tartışılmaktadır. Ardından grafik düzenleyici tanıtılmakta ve oluşturulan bilgi grupları grafik düzenleyicinin ilgili bölümlerine yerleştirilmektedir.

Özellik Gruplarına Başlık Verilmesi: Aynı grupta yer alan bilgiler birlikte incelenerek bu bilgileri kapsayan uygun başlıkların oluşturulması sağlanmaktadır. Böylece öğrenci, tek tek özelliklerin daha üst düzey yapı öğeleri altında örgütlenebileceğini fark etmektedir.

Tanımsal Metin Yapısının Açıklanması: Doldurulan grafik düzenleyici üzerinden tanımsal metinlerde bir konuya ilişkin bilgilerin belirli yapı öğeleri altında organize edildiği açıklanmakta ve grafik düzenleyicinin tanımsal metnin genel yapısını görünür hâle getirdiği vurgulanmaktadır.

Tanımsal Metin ile Grafik Düzenleyicinin İlişkilendirilmesi: Öğrenciye aynı konuya ilişkin hazırlanmış bir tanımsal metin okutulmakta ve metindeki bilgiler grafik düzenleyicide yer alan yapı öğeleriyle karşılaştırılmaktadır. Her

paragraftaki bilgilerin düzenleyicide hangi bölümle ilişkili olduğu belirlenerek metnin yapısı ile grafik düzenleyici arasındaki ilişki somutlaştırılmaktadır.

Metin Yapısı Öğretimi

Metin Yapısı Öğretimi aşaması model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklarda öğretim sorumluluğu aşamalı biçimde uygulamacıdan öğrenciye aktarılmaktadır. Her oturumun başlangıcında önceki oturumda öğrenilen strateji basamakları kısaca gözden geçirilmektedir.

Model Olma Aşaması

Model olma aşaması, öğrencinin tanımsal metin yapısından yararlanarak metni anlamlandırma stratejisinin nasıl uygulandığını gözlemlediği basamaktır. Bu aşamada uygulamacı, stratejiyi uygularken gerçekleştirdiği bilişsel işlemleri yüksek sesle düşünme yoluyla görünür hâle getirmektedir. Böylece öğrenci yalnızca hangi işlemlerin yapılacağını değil, bu işlemler sırasında nasıl düşünüleceğini de gözlemlemektedir.

Model olma aşaması üç temel adımdan oluşmaktadır. Birinci adımda uygulamacı metni paragraf paragraf inceleyerek yapı öğelerine ilişkin bilgileri belirlemekte ve bu bilgileri içeren cümlelerin altını çizmektedir. Bu sırada hangi bilginin neden önemli olduğunu ve hangi yapı ögesiyle ilişkili olduğunu yüksek sesle açıklamaktadır. Öğrenci, uygulamacının modellemesini izledikten sonra aynı işlemleri kendi metni üzerinde gerçekleştirmektedir.

İkinci adımda, metinde belirlenen bilgiler grafik düzenleyiciye aktarılmaktadır. Uygulamacı altı çizilen bilgilerin hangi gruplar altında toplanacağını ve her bilgi grubuna hangi başlığın verilebileceğini yüksek sesle düşünerek modellemektedir. Öğrenci de uygulamacının ardından bilgileri kendi grafik düzenleyicisine yerleştirmekte ve yapı öğelerine ilişkin başlıkları yazmaktadır.

Üçüncü adımda öğrenciden metne ilişkin anlama sorularını bağımsız olarak yanıtlaması istenmektedir. Öğrenci soruları tamamladıktan sonra yanıtlar birlikte gözden geçirilmekte ve öğrencinin metindeki bilgileri belirleme ve örgütleme süreci ile anlama performansı arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır. Böylece öğrencinin kullandığı stratejinin metni anlamasına nasıl yardımcı olduğunu fark etmesi desteklenmektedir.

Model olma aşamasının birden fazla tanımsal metin üzerinde uygulanması önerilmektedir. Her yeni metinde aynı strateji basamakları izlenmekle birlikte öğrencinin uygulamacının modellemesini giderek daha etkin biçimde izlemesi ve strateji basamaklarını uygulamacının ardından gerçekleştirmesi beklenmektedir. Öğrencinin metindeki yapı öğelerine ilişkin bilgileri belirleme, bu bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme ve uygun başlıklarla ilişkilendirme sürecini yeterli düzeyde gerçekleştirebildiği gözlemlendiğinde rehberli uygulama aşamasına geçilmektedir. Öğrenci bu becerilerde güçlük yaşamaya devam ediyorsa farklı bir tanımsal metin kullanılarak model olma süreci tekrarlanabilmektedir.

Rehberli Uygulama Aşaması

Rehberli uygulama aşamasında stratejinin uygulanmasına ilişkin sorumluluk aşamalı olarak öğrenciye aktarılmaktadır. Model olma aşamasından farklı olarak uygulamacı işlemleri doğrudan göstermemekte; öğrencinin strateji basamaklarını kendisinin gerçekleştirmesini beklemekte ve yalnızca gerektiğinde ipucu, soru, yönlendirme ya da geri bildirim sunmaktadır. Öğrencinin bağımsızlığı arttıkça sağlanan destek sistematik biçimde azaltılmaktadır.

Rehberli uygulama da üç temel adımda gerçekleştirilmektedir. Birinci adımda öğrenci tanımsal metni paragraf paragraf okuyarak yapı öğeleriyle ilişkili önemli bilgileri belirlemekte ve ilgili cümlelerin altını çizmektedir. Uygulamacı öğrencinin seçimlerini izlemekte; öğrenci önemli bilgiyi belirlemekte güçlük yaşadığında dikkatini ilgili bilgiye yönelten sorular ya da sözel ipuçları sunmaktadır.

İkinci adımda öğrenci belirlediği bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirmekte ve bilgi gruplarına uygun başlıkları oluşturmaktadır. Uygulamacı öğrencinin bilgileri doğru biçimde gruplandırmasını ve yapı öğeleriyle ilişkilendirmesini izlemekte; yalnızca gereksinim duyulduğunda destek sağlamaktadır. Öğretimin başlangıcında daha yoğun olan bu destek, öğrencinin doğru tepkileri arttıkça azaltılmaktadır.

Üçüncü adımda öğrenci metne ilişkin anlama sorularını bağımsız biçimde yanıtlamaktadır. Sorular tamamlandıktan sonra verilen yanıtlar gözden geçirilmekte ve öğrencinin stratejiyi kullanması ile metni anlaması arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir.

Rehberli uygulamanın farklı tanımsal metinlerle sürdürülmesi önerilmektedir. Öğrenci metindeki önemli bilgileri belirleme, bu bilgileri grafik düzenleyicide örgütleme ve uygun başlıkları oluşturma basamaklarını uygulamacının yardımı olmadan ya da çok sınırlı destekle gerçekleştirebildiğinde bağımsız uygulama aşamasına geçilmektedir. Öğrencinin yoğun desteğe gereksinim duymaya devam etmesi durumunda ise yeni bir tanımsal metin üzerinde rehberli uygulamaya devam edilmektedir.

Bağımsız Uygulama Aşaması

Bağımsız uygulama aşamasında öğrencinin öğretim sürecinde öğrendiği stratejiyi yeni bir tanımsal metin üzerinde herhangi bir doğrudan öğretim desteği almadan kullanması beklenmektedir. Bu aşamada stratejinin bütün basamaklarının sorumluluğu öğrenciye aittir.

Öğrenci metni okuyarak yapı öğelerine ilişkin önemli bilgileri belirlemekte ve ilgili cümlelerin altını çizmekte; ardından belirlediği bilgileri grafik düzenleyici üzerinde örgütlemekte ve yapı öğelerine uygun başlıkları oluşturmaktadır. Son olarak metne ilişkin anlama sorularını bağımsız biçimde yanıtlamaktadır. Uygulamacı öğrencinin performansını izlemekte ancak stratejinin uygulanmasına doğrudan müdahale etmemektedir.

Bağımsız uygulamada öğrencinin stratejinin temel basamaklarını yarımsız biçimde yerine getirmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte öğrencinin bir basamakta güçlük yaşaması durumunda, stratejiyi doğrudan

açıklamak yerine önceden belirlenmiş en düşük düzeyde bir ipucu sunulabilmektedir. Öğrencinin bağımsız strateji kullanımını sürdürmemesi ve tekrar yoğun desteğe gereksinim duyması durumunda rehberli uygulama aşamasına dönülmesi önerilmektedir. Böylece öğretim basamakları sabit bir oturum sayısına göre değil, öğrencinin stratejiyi kullanma düzeyine göre ilerletilmektedir.

UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

Modelin uygulanmasında öğrencinin başlangıç özellikleri, kullanılacak metinlerin yapısal özellikleri, uygulamacının sağlayacağı desteğin niteliği ve öğretimin gerçekleştirileceği ortam dikkate alınmalıdır.

Öğrenci Özellikleri ve Ön Koşul Beceriler

Öğretim modeli, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden ÖG olan öğrencilerin tanımsal bilgi veren metinleri anlamalarını desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Modelden yararlanacak öğrencilerin, metni anlamayı önemli ölçüde sınırlandıracak bir çözümleme güçlüğü yaşamadan sınıf düzeyine uygun metinleri yeterli doğruluk ve akıcılıkla okuyabilmeleri önem taşımaktadır. Modelin geliştirildiği uygulamada öğrencilerin bilgi veren bir metni hecelemeden %90-%95 doğrulukta ve dakikada en az 45 kelime okuyabilmeleri ön koşul olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte bu değerlerin modelin farklı öğrenci gruplarında kullanılmasına ilişkin evrensel ölçütler olarak değil, modelin geliştirildiği öğrenci grubunun başlangıç özellikleri olarak değerlendirilmesi daha uygundur.

Öğrencinin yazma becerisi de modelin uygulanmasında dikkate alınması gereken özelliklerden biridir. Grafik düzenleyicinin doldurulması ve başlıkların yazılması yazılı üretim gerektirdiğinden öğrencinin bakarak ve bağımsız yazma konusunda temel yeterliliğe sahip olması uygulamayı kolaylaştırmaktadır. Yazma güçlüğünün stratejinin kullanılmasını sınırlandırdığı durumlarda ise öğrencinin sözlü olarak belirlediği bilgilerin uygulamacı tarafından yazılması mümkündür. Böyle bir uyarlamada hangi bilginin seçileceği, nereye yerleştirileceği ve hangi başlığın kullanılacağına ilişkin kararların öğrenci tarafından verilmesi; uygulamacının yalnızca yazma işlemini gerçekleştirmesi önemlidir.

Metinlerin Seçimi ve Hazırlanması

Modelin uygulanmasında temel koşullardan biri, kullanılan bilgi veren metinlerin hedeflenen metin yapısını açık biçimde yansıtmasıdır. Açık ve tutarlı biçimde yapılandırılmış bilgi veren metinler, öğrencinin metindeki önemli bilgileri belirlemesini, bilgiler arasındaki ilişkileri fark etmesini ve öğrendiklerini daha etkili biçimde hatırlamasını destekleyebilmektedir (Jones, Clark & Reutzel, 2016).

Tanımsal metinler hazırlanırken metinde ele alınacak temel özelliklerin ve bu özelliklerin hangi yapı öğeleri altında sunulacağının önceden belirlenmesi önerilmektedir. Aynı yapı ögesine ilişkin bilgiler birbirleriyle ilişkili biçimde düzenlenmeli ve metin boyunca yapı öğelerinin açık biçimde izlenebilmesine dikkat edilmelidir. Grafik

düzenleyicide kullanılan başlıklarla metindeki bilgi grupları arasında açık bir ilişki bulunması, öğrencinin metin ile görsel örgütleyici arasındaki bağlantıyı kurmasını kolaylaştırmaktadır.

Öğretim Desteğinin Sunulması

Modelin etkili biçimde uygulanmasında temel ilkelerden biri, öğrenciye sunulan yardımın gereksinim düzeyine göre düzenlenmesidir. Model olma aşamasında uygulamacı stratejinin nasıl kullanıldığını açık biçimde göstermekte ve düşünme süreçlerini yüksek sesle ifade etmektedir. Rehberli uygulamada bu destek azaltılarak öğrenciye yalnızca gerektiğinde ipucu ve geri bildirim sunulmaktadır. Bağımsız uygulamada ise öğrencinin stratejinin tüm basamaklarını kendi başına gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Bu nedenle modelin basamakları yalnızca önceden belirlenmiş oturum sayılarına bağlı olarak ilerletilmemelidir. Öğrencinin performansı düzenli biçimde izlenmeli ve bir sonraki aşamaya geçme kararı öğrencinin strateji basamaklarını ne ölçüde bağımsız gerçekleştirebildiğine göre verilmelidir. Öğrencinin bağımsız performansında güçlük ortaya çıkması durumunda önceki öğretim basamağına dönülerek gerekli destek yeniden sağlanabilir.

Uygulama Biçimi

Model bireysel öğretime yönelik olarak geliştirilmiş olmakla birlikte benzer performans özelliklerine sahip öğrencilerden oluşan küçük gruplarda da uygulanabilir. Küçük grup uygulamalarında her öğrencinin metindeki bilgileri bağımsız olarak belirlemesine, grafik düzenleyicisini kendisinin oluşturmaya ve stratejinin bütün basamaklarına etkin biçimde katılmasına dikkat edilmelidir.

Modelin geliştirildiği uygulamada üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki ÖĞ olan öğrenciler hedeflenmiştir. Daha üst sınıf düzeylerinde uygulanması durumunda kullanılan metinlerin uzunluğu, bilgi yoğunluğu, yapı öğelerinin sayısı, sözcük düzeyi ve grafik düzenleyicilerin karmaşıklığı öğrencilerin yaş ve akademik özelliklerine uygun biçimde yeniden düzenlenmelidir.

Modelin Diğer Metin Yapılarına Uyarlanması

Öğretim modeli tanımsal metin yapısına yönelik olarak geliştirilmiştir. Bununla birlikte model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama, grafik düzenleyici kullanımı ve desteğin aşamalı olarak azaltılması gibi temel öğretim ilkelerinin, metindeki yapı öğelerinin, yapı temelli soruların, ipucu sözcüklerin ve grafik düzenleyicilerin hedeflenen metin yapısına göre yeniden düzenlenmesi koşullarında karşılaştırma, neden-sonuç, sıralama ve problem-çözüm gibi diğer bilgi veren metin yapılarına da uyarlanabileceği düşünülmektedir. Ancak, modelin bu metin yapılarına uyarlanmış biçimlerinin etkililiğinin ayrıca araştırılması önem taşımaktadır.

SONUÇ

Ülkemizde ÖĞ tanısı almış öğrenciler, ilkokullarda kaynaştırma/bütünleştirme programı kapsamında akranlarıyla birlikte normal eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Bu nedenle, normal eğitim sınıflarında görev yapan

öğretmenlerin ÖG olan öğrencilerin gereksinimlerini desteklemeye yönelik uygun öğretimsel programlara ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen öğretim modeli, ÖG olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimcilerle yol göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma ÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için öğretim süreciyle ilgili açıklayıcı olması ve yapacakları çalışmalarda yol gösterici örnekler sunması açısından oldukça önemli sonuçlar içermektedir. Çalışmanın sonuçlarının, ÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere bilgi veren metinlerin anlaşılmasına yönelik uygun ve etkili öğretim programlarının uygulanmasında ve geliştirilmesinde yol gösterici olması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Al Otaiba, S., Connor, C. M., & Crowe, E. (2018). Promise and feasibility of teaching expository text structure: A primary grade pilot study. *Reading and Writing, 31*(9), 1997–2015. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9769-6>
- Barth, A. E., & Newman Thomas, C. (2022). Scaffolding inference-making for adolescents with disabilities that impact reading. *Intervention in School and Clinic, 57*(4), 219–226. <https://doi.org/10.1177/10534512211024929>
- Coşgun Başar, M., & Özmen, E. R. (2018). Bilgi veren metinleri anlama: Metin yapısına dayalı stratejilerin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1179–1195. <https://doi.org/10.16916/aded.458522>
- Coşgun Başar, M. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel stratejinin etkililiklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bogaerds-Hazenbergh, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. H. (2021). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly, 56*(3), 435–462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., Fletcher, J. M., & Carter, S. (2015). Text-processing differences in adolescent adequate and poor comprehenders reading accessible and challenging narrative and informational text. *Reading Research Quarterly, 50*(4), 393–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.105>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities, 10*(2), 71–78. <https://doi.org/10.1080/19404150509546791>
- Güzel Özmen, R. (2001). *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu*. Nobel Yayınevi.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi. In L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1–8* (pp. 17–59). Nobel Yayınevi.

- Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 773–793. <https://doi.org/10.21565/ozegitimdergisi.62959>
- Hall-Mills, S. S., & Marante, L. M. (2022). Explicit text structure instruction supports expository text comprehension for adolescents with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disability Quarterly*, 45(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0731948720906490>
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211–234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. R. (2016). Teaching text structure: Examining the affordances of children's informational texts. *The Elementary School Journal*, 117(1), 143–169. <https://doi.org/10.1086/687812>
- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 823–840. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12868>
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & B. R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807–839). International Reading Association. <https://doi.org/10.1598/0710.32>
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Meyer, B. J. F., Wijekumar, K. K., & Lin, Y. C. (2011). Individualizing a web-based structure strategy intervention for fifth graders' comprehension of nonfiction. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 140–168. <https://doi.org/10.1037/a0021606>
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11–64). Erlbaum.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72–103. <https://doi.org/10.2307/747349>
- Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 49–62.
- Özmen, E. R., Bilgiç, H. C., Özdemir Kılıç, M., & Sanır, H. (2024). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin kullandıkları metin anlama stratejilerinin üstbilişsel görüşme aracılığıyla karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 87–110. <https://doi.org/10.16916/aded.1369846>
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R., & Bohaty, J. J. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71–82. <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic.

- Wijekumar, K. K., Meyer, B. J. F., & Lei, P. (2017). Web-based text structure strategy instruction improves seventh graders' content area reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 741–760. <https://doi.org/10.1037/edu0000168>
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010201>
- Williams, J. P., Kao, J. C., Pao, L. S., Ordynans, J. G., Atkins, J. G., Cheng, R., & DeBonis, D. (2016). Close analysis of texts with structure (CATS): An intervention to teach reading comprehension to at-risk second graders. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1061–1077. <https://doi.org/10.1037/edu0000117>
- Zimmermann, L. M., & Reed, D. K. (2020). Improving reading comprehension of informational text: Text structure instruction for students with or at risk for learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 52(4). <https://doi.org/10.1177/0040059919889358>

Etik Metni: Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir. Bu çalışma etik kurul onayı gerektirmeyen bir çalışmadır.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: Araştırmanın gerçekleştirilmesinde Safiye Aslan % 60, Emine Rüya Özmen % 40 oranında katkı sağlamıştır.

KATKI ORANI	KATKIDA BULUNAN YAZAR(LAR)
Fikir ve Kavramsal Örgü	Safiye ASLAN -Emine Rüya ÖZMEN
Literatür Tarama	Safiye ASLAN -Emine Rüya ÖZMEN
Yöntem	Safiye ASLAN -Emine Rüya ÖZMEN
Veri Toplama	Safiye ASLAN
Verilerin Analizi	Safiye ASLAN
Bulgular	Safiye ASLAN -Emine Rüya ÖZMEN
Tartışma ve Yorum	Safiye ASLAN -Emine Rüya ÖZMEN

Finansal Destek: Bu çalışmanın yazım sürecinde katkı ve/veya destek alınmamıştır.

Bilgilendirilmiş Onam Beyanı: Çalışma deneysel bir çalışma olmadığı için katılımcı bulunmamaktadır.

Veri Kullanılabilirlik Beyanı: Çalışma deneysel bir çalışma olmadığı için veri toplama ve veri analizi işlemleri yapılmamıştır. Makale ile ilgili tüm veriler makalenin içinde yer almaktadır.

Çıkar Çatışması: Yazarların araştırma ile ilgili diğer kişi, kurum ve kuruluşlarla ve yazarların kendi aralarında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bu eser CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.tr>) ile lisanslanmıştır.

Sorumluluk Reddi/Yayıncı Notu: Tüm yayınlarda yer alan ifade, görüş ve veriler yazar(lar) ve katkıda bulunan(lar)ın görüşleridir. IJOEEC ve/veya editör(ler), içerikte belirtilen herhangi bir fikir, yöntem, talimat veya üründen kaynaklanan kişiler veya mülke yönelik zararlardan ve ihlallerden sorumlu değildir.