



SOSYAL BİLGİLERDE ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE METİN YAPISINA BAĞLI OLARAK KULLANILABİLECEK STRATEJİ VE TEKNİKLER*

Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Dr. Kubilay YAZICI

Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet:

Sosyal bilgiler derslerinde eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında yazılı materyallerden sıkça faydalanılmaktadır. Bu sebeple okuduğunu anlama becerileri, yazılı materyallerin daha işlevsel olarak kullanılması boyutunda önem kazanmaktadır. Okuduğunu anlama becerilerinin etkinliğinin artırılması ise, çeşitli stratejilerin kullanılması ile mümkündür. Stratejilerin kullanılması, öğrenci ve öğretmenlere metnin işlenişi ve konunun anlaşılması sırasında kolaylık sağlamaktadır. Bu derslerde kullanılabilir okuduğunu anlama stratejilerinden bazıları, metin yapısına bağlı olarak değişiklik arz etmektedir. Sosyal bilgilerde kullanılabilir metin yapıları; genellikle, bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere iki grupta sınıflandırılabilir. Hikâye edici metinlerde kullanılabilir okuduğunu anlama stratejilerinden bazıları: hikâye haritası, hikâye piramidi ve hikâyenin yüzü stratejisi iken, bilgi verici metinlerde kullanılabilir okuduğunu anlama stratejileri ise: kavram haritaları, bildiklerim-bilmek istediklerim-öğrendiklerim stratejisi, herringbone tekniği ve grafik düzenleyicilerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Metin Yapısı, Okuduğunu Anlama Stratejileri.

* Bu çalışma, tez danışmanlığını Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ'in yürüttüğü, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında, Kubilay YAZICI tarafından 2006 yılında hazırlanan, "Sosyal Bilgiler Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi" isimli doktora tezinden türetilmiştir.

**THE STRATEGIES AND TECHNIQUES THAT CAN BE USED
ACCORDING TO TEXT STRUCTURE IN IMPROVEMENT OF
STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILLS
IN SOCIAL STUDIES**

Abstract:

It is benefited from written materials frequently are being used at the process of education and instruction in the social studies courses. Therefore, reading comprehension skills have an increasing importance in the dimension of effective usage of written materials. The improvement of reading comprehension skills can be possible only by using various strategies. Usage of these strategies makes it easier to understand the subject and processing of the reading for students and teachers. Some of the reading comprehension strategies that can be used in these courses vary according to the structure of the text. The text structures that can be used in social studies may be classified under usually two groups like: expository and narrative texts. Some of the reading comprehension strategies that can be used in narrative texts are: story map, story pyramid, story face and reading comprehension strategies that can be used in expository texts are: concept map, KWL strategies, herringbone technique and graphic organizers.

Keywords: Social Studies, Text Structure, Reading Comprehension Strategies

Giriş

Sosyal bilgiler derslerinde yer alan kazanımların aktarılması çeşitli materyaller aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu materyaller içerisinde ise, en çok kullanılanlar yazılı materyallerdir. Örneğin; sosyal bilgilerde başvurulan içeriğin % 85 - % 90'a kadar olan bölümü kitaplardan (Myers ve Savage, 2005), geri kalan %10-15'lik kısmın da yine büyük bir çoğunluğu diğer (dergi, broşür, gazete vd.) yazılı materyallerden karşılanmaktadır.

Bu derslerde; çoğunlukla yazılı materyallerde verilen bilgi düzeyindeki kazanımlar, bilgi verici metin yapıları kullanılarak, değer ve tutum gibi kazanımlar ise hikâye edici metin yapıları ile öğrencilere aktarılmaya çalışılır.

Anlama, okuma sürecinin en karmaşık yönlerinden birisini oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama, mantıksal bağlantılar yapmak, metni yorumlamak ve bilginin uygulanmasını da içeren bir süreçtir (Brown, 1981). Bu sebeple, hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de, öğrencilerin yazılı materyallerde kullanılan metin yapılarını ve bu yapılarla birlikte kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejilerini bilmeleri gerekir.

Metin Yapısı

Metin yapısı, yazılı bir metindeki bilgilerin ve fikirlerin nasıl düzenlendiğini ifade eden bir kavramdır (Guastello, Beasley ve Sinatra, 2000; Williams, Hall ve Lauer, 2004). Metin yapısı bilgisinin oluşturulmadığı bir eğitim sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinden istenilen fayda elde edilemez. Çünkü okuduğunu anlama strateji ve tekniklerinden birçoğu metnin yapısına göre değişiklik arz eder. Bir metnin yapısal durumu, özellikle okuyucunun metnin içeriği hakkında az bir bilgiye sahip olduğu zaman önemlidir (Broer, Aarnoustse vd., 2002).

Metnin yapısı; metindeki fikirlerin okuyucuya bir mesaj iletmek için nasıl organize edildiğini gösterir. Metnin yapısını teşhis etmeyi ve buna uygun okuduğunu anlama stratejilerini öğretmek; öğrencilerin önemsiz bilgi ile önemli bilgiyi ayırt etme (Sâenz ve Fuchs, 2002), eski bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurma (Staal, 2000) ve metindeki ana

fikri ya da fikirleri teşhis etme becerilerini (Broer, Aarnoustse, vd., 2002) geliştirir. Ayrıca metin yapısını öğrenme, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri akıllarında tutma ve hatırlama oranını artırmaktadır (Garner ve Bochna, 2004).

Dickson, Simmons ve Kameenui (1995); metin yapısı ve onların fiziksel sunumları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri incelemişler ve aşağıdaki bulgulara ulaşmışlardır;

- Metnin iyi bir biçimde fiziksel sunumu, okuduğunu anlamayı kolaylaştırır.
- Metin yapısı ve öğrencinin metnin yapısı hakkındaki farkındalığı ile okuduğunu anlama seviyesi arasında doğrusal bir orantı mevcuttur.
- Metnin veya metin yapısının fiziksel sunumundaki açıklayıcı öğretim, okuduğunu anlamayı kolaylaştırır.

Peregoy ve Boyle'ye (2000) göre ise; metin yapısı hakkında bilgi sahibi olma, okuyucunun tahminleri ve beklentilerinin şekillenmesinde yardımcı olduğu için okuduğunu anlamayı destekler. Örneğin, problem-çözüm metinlerinde okuyucu, eğer metin yapısı hakkında bilgi sahibi ise, yazarın problemin çözümü için bir fikir ileri sürdüğünü bilir ve okuma sürecini bu bilgiye göre şekillendirir.

Sosyal bilgilerde kullanılan metinlerin yapıları genel olarak, bilgi verici ve hikâye edici metinler olmak üzere iki gruba ayrılabilirler (Sâenz ve Fuchs, 2002). Hikâye edici metinler ile bilgi verici metinlerde, bilginin sunumu, değişik yapılarda kurulum özelliklerine sahip olmalarından dolayı farklıdır. Yetişkinler metin yapılarındaki farklılıkları ve metinlerin özelliklerini bilmekte ve okuma sürecini bu bilgilerine göre şekillendirmektedirler (Horiba, 2000).

Öğrencilerin de mutlaka, metinde yer alan fikirlerin nasıl bir yapı ile aktarıldığını bilmeleri gerekir. Bu ise ancak, metni oluşturan yapının temel kurallarının, öğrenciler tarafından bilinmesi ile sağlanabilir (Smith ve Eliot, 1986). Bu bilgi, sosyal bilgilerde okuduğunu anlamının seviyesini artırmada önemli bir yere sahiptir (Peregoy ve Boyle, 2000).

Çünkü metnin anlamının doğru ve zengin bir biçimde sunumu, başarılı okuma için anahtar bir öge konumundadır. Bu sebeple öğrencilerin stratejileri, metin yapılarıyla birlikte öğrenmeleri ve metnin işleniş sürecinde uygulanmaları gerekir (Garner ve Bochna, 2004).

Hikâye Edici Metinler

Çocuklar doğal olarak hikâyelerden hoşlanırlar. Hikâye anlatımı, çocuklarda okuryazarlığın artırılmasıyla birlikte pek çok olumlu davranışın sergilenmesini sağlar (Speaker, Taylor ve Kamen, 2004).

Bilgiye dayalı okuma metinleri, sosyal bilgiler müfredatının vazgeçilmez bir parçası olmasına rağmen, hikâye metinleri ihmal edilmemelidir. Çünkü öğrenciler hikâye edici metinleri, bilgi verici metinlere göre daha ilginç bulurlar. Bu yüzden hikâye edici metinlerin eğitim-öğretim sürecinde sık sık kullanılması gerekir (Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002).

Hikâye edici metinler tipik bir şekilde, çoğunlukla hikâye grameri adı verilen, tek bir yapısal örneğe sahiptirler (Williams, 2005; Garner ve Bochna, 2004). Hikâye yapısı, hikâyede geçen önemli ilişkilerin anlaşılması için bir iskelet işlevi görür (Gardill ve Jitendra, 1999).

Hikâye edici metinler; metin içerisinde, oldukça tutarlı, tahmin edilebilir ve sebep-sonuç ilişkisine dayalı bir yapı oluşturmaktadırlar (Horiba, 2000). Bu yapı; karakterler, bir olay, bir problem ya da ihtilaf, olayın sonuçlanmaya başlayacağı doruk noktası,

olaylar dizisi, bir çözüm ya da sonuç (Guastello, Beasley ve Sinatra, 2000; Moss, 2004) ile sebep ve zaman boyutu dikkate alınarak oluşturulur (Cote, Goldman ve Saul, 1998). Ayrıca bu yapı, hikâyedeki olaylara, karakterlerin nasıl etkide bulunduğunu incelemeyi de içerir (Dimino, Gersten, vd., 1990).

Hikâyenin ana fikri, olayların sebebe dayalı sıralanışı, hareketler ve durumların içerisinde gizlidir. Öğrenciler, metin içerisinde ana fikri bulmaya yarayan bu tür ipuçların farkındadırlar (Horiba, 2000). Bu durum, öğrencilerin metnin işleyişi hakkında bilgi sahibi oldukları için metne odaklanmalarını kolaylaştırır ve okudukları metni anlamalarına yardımcı olur (Downing, Bakken ve Whedon, 2002).

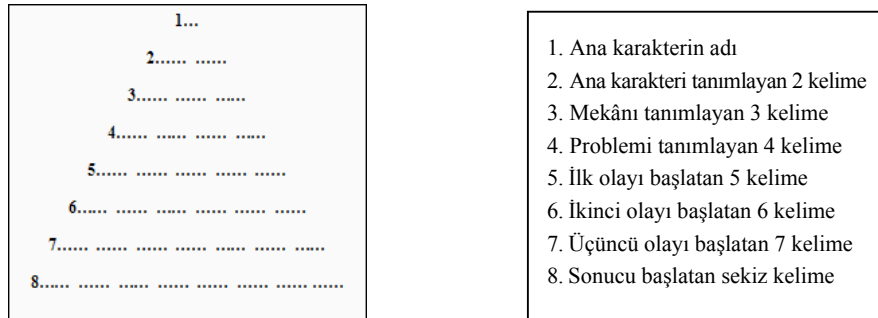
Hikâye metinlerinde konu, genelde karakter, mekân ve çözülecek bir problem içerir ve çok çeşitli sınıf öğretimi aktiviteleri için uygundur. Bunlar, çeşitli türlerde sınıflandırılabilirler. En genel olanları ise, çağdaş ve tarihi romanlardır. Her ikisi de gerçekten yaşanmış ya da yaşanabilecek hikâyeler anlatırlar ve öğrencilerin dikkatini çeken şey de, onların bu gerçekliğidir. Hikâyelerde yer alan karakterler genelde üç boyutludur ve mükemmel değildirler. Bu durum, okuyucuların duygusal olarak hikâyede anlatılan karakterlerle iletişim kurmalarını kolaylaştırır (Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002).

Hikâye edici metinlerin kullanılmasının pek çok faydası olmasına rağmen, bazı dezavantajları da bünyesinde barındırır. Bu tür metin yapılarında kullanılan hikâye edici dil veya anlatım, yüzeysel kavramanın, yani olay ya da hikâye ile sınırlı kalan bir kavramanın oluşmasına sebep olabilir. Öğrencilerin özellikle ilköğretim II. kademeye ait derslerde metnin ana karakteristik özelliklerini, olayları ve insanları gerçek hayatla bağdaştırmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin üst düzey kavrama becerileri artırılabilir (Williams, 2005).

Hikâye Edici Metinlerde Kullanılabilecek Stratejiler Hikâye Piramidi Stratejisi

Hikâye edici metinlerde öğretmenler; genelde öğrencilerinin, okudukları metinden anlam çıkarmalarına yardım etmek için, çoktan seçmeli testler veya sorularla, okuduklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol ederler. Öğretmenin, öğrencinin eğlenceli bir aktiviteyle metni anlayıp anlamadığını kontrol etmek için kullandığı stratejilerden birisi de hikâye piramididir (Şekil:1) (Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002).

Şekil 1: Hikâye Piramidi



Kaynak: (Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002:152).

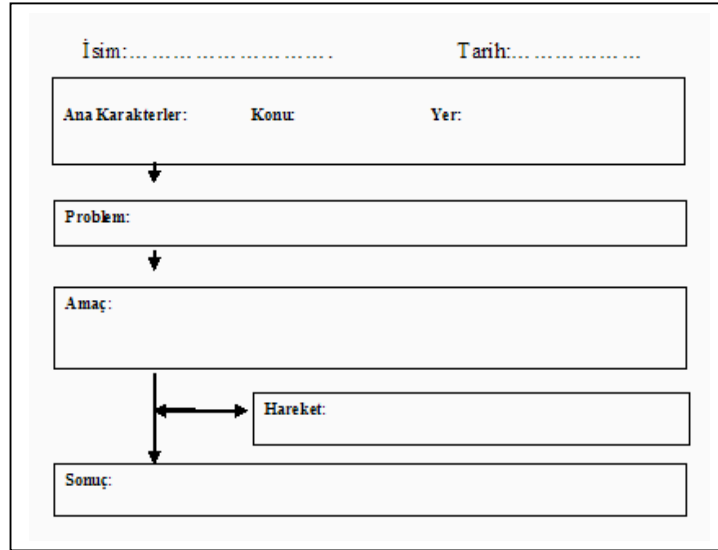
Bu stratejide öğrenciler, sadece belirli sayıdaki kelimeleri kullanarak sekiz cümle oluştururlar. İlk cümle olan “ana karakterlere isim ver” normalde basit bir istektir. Bazı hikâyelerde ana karakter sayısı ikiden fazla olabilir. Bu durumda öğrencilerin seçim yapmaları istenir. Bu aşamada, hangisinin ana karakter olduğu konusunda ateşli bir tartışma yapabilirler. Tartışmadan sonra, öğrenciler, en sonunda kimin bu yeri hak ettiğine karar verirler. Bunu da hikâyeden yardım alarak yaparlar. Daha sonra ise hikâyeye piramidindeki diğer basamaklara, belirli sayıdaki kelimeleri kullanarak cevap verirler. Çoğu kez kelime kısıtlamaları, öğrencileri, yaptıkları tariflerin kesinliğinden emin olmak veya ek detaylar yerleştirmek için, öğrencileri metne tekrar bakmaya zorlar. Bu işlem, öğrencilerin hikâyeleri daha dikkatli bir şekilde analiz ederek, daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002).

Hikâye Haritası Stratejisi

Hikâye haritası, hikâye edici metinlerin anlaşılmasının artırılması için, hikâyeyi oluşturan öğelerin kullanıldığı bir stratejidir (Şekil:2). Hikâye haritaları, hikâyelerde geçen önemli fikir, kavram ve gerçeklerin, birbirleri ile olan ilişkilerini gösteren bir görsel araç olarak kullanılırlar (Gardill ve Jitendra, 1999). Bu haritalar, hikâyeyi oluşturan öğelerin teşhis edilmesini ve öğrenilen bilgilerin zihinde kaydedilmesini kolaylaştırır.

Hikâye haritalarının kullanımı sayesinde öğrenciler, hikâyenin bölümlerinin ya da öğelerin birbirleri ile olan ilişkilerini öğrenirler. Bu öğrenme sayesinde, hikâye haritası, öğrencilerin hikâye edici metinleri okumalarında ve anlamalarında bir iskelet görevi görür (Idol, 1987).

Şekil 2: Hikâye Haritası



Kaynak: (Presley, Synmons, vd., 1995: 78).

Ayrıca; hikâye haritalarının kullanımı, hikâye edici metinlerde sunulan anahtar konumundaki bilgilerin, görsel sergileme yöntemiyle ifade edilmesini sağlar. Bir hikaye edici metni okurken hikâye haritalarının kullanılması, önemli bilgilerin kaydedilmesine ve okuma işlemi sonrasında bu bilgilerin gözden geçirilmesine de yardımcı olur (Boulineau, Fore, vd., 2004).

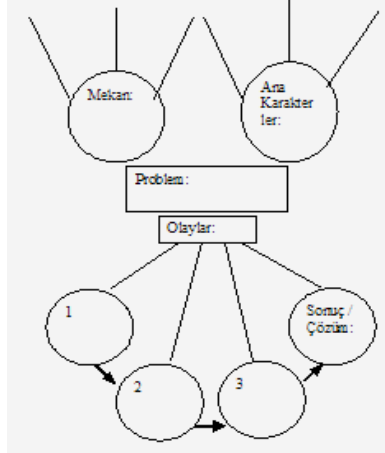
Aşağıda hikâye haritasının uygulanmasından sonra sorulabilecek sorulardan bazıları verilmiştir. Bu sorular sayesinde, hikâyenin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması sağlanır (Tierney, Readence ve Dishner, 1985; Gersten ve Carine, 1986).

1. Hikâyede anlatılan olay nerede ve ne zaman gerçekleşiyor?
2. Hikâyenin kahramanı kimdir?
3. Hikâyede kahramanın karşılaştığı problem nedir?
4. Kahraman, problemin çözümü için ne yapıyor?
5. Problem nasıl çözülüyor?
6. Hikâyenin ana fikri nedir?

Hikâyenin Yüzü Stratejisi

Hikâye yüzü stratejisi, hikâye haritası stratejisinin geliştirilmesi sayesinde ortaya çıkan, görsel öğrenme stratejisidir. Bu strateji, hikâye edici metinlerin öğelerinin hatırlanması, tanımlanması ve anlaşılmasını sağlamak için görsel bir iskelet işlevi görür. Yüzler; çocukların sadece tanımladıkları ilk objeler arasında değil, aynı zamanda çizmeyi öğrendikleri ilk objeler arasında da yer alırlar. Bu stratejide gözler, ana karakterlerin belirtildiği iki daire şeklindedir. Kirpikler, belirli tanımlatıcıları ve ikincil karakterleri temsil ederler. Burun, problemin yazıldığı yere karşılık gelir. Ağız ise, çözüme veya sonuca götüren bir dizi olayların yazıldığı dairelerden oluşmaktadır (Şekil: 3) (Staal, 2000).

Şekil 3: Hikâyenin Yüzü



Kaynak: (Staal, 2000: 27).

Hikâyenin yüzü stratejisi, özellikle, sosyal bilgiler dördüncü sınıfta kullanılabilir. 4. sınıf öğrencilerinin yaş özellikleri ve içerik alanlı derslerle karşılaşma sıklığındaki artış sebebiyle stratejinin görünümü daha çok dikkatlerini çekebilir.

Bilgi Verici Metinler:

Bilgi verici metinler; hikâye edici metinlerden farklı olarak, öğrencilerin çoğunlukla aşına olmadıkları gerçekler ya da tarihteki bilgiler ile yüküldürler (Downing, Bakken ve Whedon, 2002). Bilgi verici metinlerin amacı okuyucuyu bilgilendirmektir (Corte', Goldman ve Saul, 1998). Buradaki amaç kesin bilgi ve anlam oluşturmaktır (Johnson, 1998).

Bu tür yapıya sahip metinlerin öğrenimi; bilgilerin özetlenmesi, ya da elde edilen bilgilerin sentez edilmesi gibi karmaşık bir bilişsel süreç gerektirir (Wilson ve Rupley, 1997).

Öğrenciler; bilgi verici metinleri, farklı yapılardan oluştuğu için hikâye edici metinlerden daha zor anlarlar (Williams, Hall ve Lauer, 2004). Bunun ise, en az iki sebebi mevcuttur. Bunlar;

1. Çocukların önceki dönemlerinde, bu tür bir metin yapısıyla sık sık karşılaşmamaları,
2. Çocukların bilgi verici metinlerin nasıl okunduğundan haberdar olmamaları, şeklinde ifade edilebilirler (Moss, 2004).

Bir metin içerisinde tek bir yapı kullanılabileceği gibi, birden çok yapı da kullanılabilir (Ciardiello, 2002). Bu yapılar, genellikle, tanımlama metin yapıları, sıralı metin yapıları, karşılaştırma metin yapıları (bazı çalışmalarda kıyaslama-zıtlık metin yapıları şeklinde de verilmektedir), sebep-sonuç metin yapıları ve problem-çözüm metin yapıları olarak sınıflandırılırlar (Williams, 2005; Moss, 2004; Horiba 2000; Broer, Aarnoustse vd., 2002; Alvermann ve Phelps, 2005).

Tanımlayıcı Metin Yapıları: Betimleyici karakterler, açıklamalar, maddeler-ayrıntılar ile, bir obje veya bir durum hakkında bilgi veren yapılardır (Broer, Aarnoustse, vd., 2002).

Sıralı Metin Yapıları: Belirli bir sıra içerisinde meydana gelen olayları veren yapılardır (Alvermann ve Phelps 2005). Sıralı metinlerin özel bir durumu ve ayrı bir özelliği vardır. Bu da sıralı metinlerin sadece metnin içine gömülü ana kavramlarla değil aynı zamanda türlerin, grupların içerisine bölünmüş olması ile ilgilidir (Broer, Aarnoustse, vd., 2002).

Karşılaştırmalı Metin Yapıları: Bu tür yapılarda metin, iki ya da daha fazla obje, insan veya durum arasındaki benzerlikler ya da farklılıklara odaklanmıştır (Downing, Bakken ve Whedon, 2002; Broer, Aarnoustse, vd., 2002).

Sebep-Sonuç İçeren Metin Yapıları: Sıralı ve tanımlayıcı yapılardan daha güçlü bir şekilde organize edilmişlerdir. Bu tür yapılarda bir şarta bağlı olan iki durum mevcuttur. Birinci durum ikinci durumu etkiler ya da ikinci durum, birinci durumun sonucu olur (Broer, Aarnoustse, vd., 2002). Sosyal bilgiler ders kitaplarının büyük bir çoğunluğu bu tür metin yapılarıyla doludur (Ciardiello, 2002).

Problem-Çözüm Metin Yapıları: Bu tür yapılarda, mevcut durum ile arzu edilen durum arasında bir ayrım vardır. Çözüm, özellikle seçilen bu tutarsızlığın/ayırımın ortadan kaldırılması ile sağlanır (Broer, Aarnoustse, vd., 2002).

Her metin türü, kendi yapısını ele veren özellikleri bünyesinde barındırır. Öğrenciler okudukları metnin yapısını belirlemede çeşitli soruları kullanabilirler. Aşağıda verilen soru örnekleri metin yapısını belirlemede öğrencilere yardımcı olabilir¹:

Sıralı Metin Yapıları:

- Olaylar bir sıra içerisinde mi gerçekleşiyor?
- Olaylar gerçekleşen olaylar mı yoksa gerçekleşecek olan olaylar mı?
- Olayların sıra içerisinde gerçekleştiğini gösteren ipucu kelimeleri var mı?

Karşılaştırmalı Metin Yapıları:

- Kıyaslanan şeyler (obje, kavram, kişi, olay vb.) nelerdir?
- Fikirler ya da gerçekler aynı mı? Farklı mı?
- Olguların, nesnelerin veya kişilerin benzer ya da farklı olduğunu gösteren ipucu kelimeleri var mı?
- Karşılaştırma yapılıyorsa nasıl yapılmış?

Sebepl- Sonuç Metin Yapıları:

- Ne oldu?
- Ne olacak?
- Olayın gerçekleşmesine kim ya da ne sebep oldu?
- Sebepl-sonuç ilişkisini gösteren ipucu kelimeleri var mı?

Problem- Çözüm Metin Yapıları:

- Metinde bir sorun ya da bir sorunun çözüm yolunu ifade eden cümleler var mı?
- Sorun varsa giderilmesi için bir yol önerilmiş ya da uygulanmış mı?
- Metnin, problem-çözüm metin yapısına sebep olduğunu gösteren ipucu kelimeleri var mı?

Tanımlayıcı Metin Yapıları:

- Metinde bir konu, olay ya da kavramın ne olduğu ile ilgili bir açıklama var mı?
- Metnin, tanımlayıcı metin yapısına sahip olduğunu gösteren ipucu kelimeleri var mı?

Her metin kendi yapısını ortaya çıkaran ipuçlarını bünyesinde barındırır (Williams, 2005). Tablo 1’ de metin yapılarında sık sık kullanılan kelimeler verilmeye çalışılmıştır. Ancak sadece kelimelerden yola çıkarak metin yapısını belirlemeye çalışmak, okuyucunun hatalı bir sonuca varmasına sebep olabilir.

¹ Sıralı Metin Yapıları, Karşılaştırmalı Metin Yapıları, Sebepl-Sonuç Metin Yapıları ile ilgili sorular (Rhoder, 2002) den alınmıştır. Problem Çözme ve Tanımlayıcı Metin Yapıları ile ilgili sorular ise yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1: Metnin Yapısını Belirlemede Kullanılabilecek Kelime İpuçları

Sıralı Metin Yapıları	ilk önce, ikinci, üçüncü olarak, başlangıçta, son olarak, sonra, öncelikle, geçmişte, şimdi, gelecekte, sıralamayı gösteren harfler veya rakamlar vb.
Karşılaştırmalı Metin Yapıları	öte taraftan, bununla birlikte, diğeri, iken, bir de, aksine, en az, en çok, benzer bir şekilde vb.
Problem- Çözüm Metin Yapıları	çünkü, bu yüzden, -den dolayı, sonuç olarak, en sonunda, için, sonradan, bu sebepten, neden olduğu gibi vb.
Sebep-Sonuç Metin Yapıları	-sin diye, -den dolayı, için, sonucunda, sebebiyle, bu yüzden, etkisiyle
Tanımlayıcı Metin Yapıları	demektir, anlamına gelir, ifade eder, tanım olarak

Kaynak: (Alvermann ve Phelps, 2005: 223; Rhoder, 2002: 501; Moss, 2004: 713; Downing, Bakken ve Whedon, 2002: 230-231;).

Bilgi Verici Metinlerde Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler Kavram Haritaları

Bir konu alanı içerisindeki, anahtar kavramların ve bu kavramları oluşturan alt yapıların, aynı tipte oluşan kutuların, dairelerin içerisine yerleştirilmesi ile oluşturulan haritalardır (Langan-Fox, Waycott ve Albert, 2000). Kavram haritaları, kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri göstermede kullanılırlar (Nowak ve Gowin, 1984).

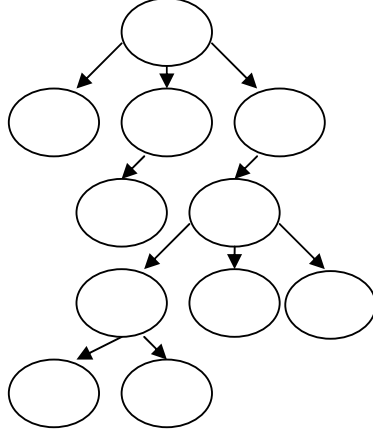
Kavram haritaları; hem öğrencilere hem de öğretmenlere, öğrenme sürecinde, anahtar konumundaki belirli sayıdaki fikirlerin arasındaki ilişkileri gösterme (Nowak ve Gowin, 1984) ve ana fikri-detayları bulmalarını kolaylaştırmada bir çeşit görsel araç işlevi görür (Garcia ve Michaelis, 2001).

Kavram haritası oluşturmanın diğer avantajları ise şunlardır:

- Daha önce birbirinden ayrı ve farklı bölümlerle ayrılmış görünen notlar, birdenbire gözle görülür ve birbirine bağlı bir yapıya sahip olurlar.
- Fikirler, gerçekler ve destekleyici detaylar ilk sıraya yerleştirilirler.
- Görsel zekâyâ sahip öğrenciler daha iyi öğrenme imkânına sahip olurlar.
- Kelimelerin tek başlarına hafızada kalma oranlarına göre, kavram haritalarının görsel şekilleri sayesinde, daha uzun süre hafızada kalmaları sağlanabilir (Hill, 1994).

Kavram haritası, ayrıca zor bir metni incelemek için kullanılabilecek mükemmel bir teknik olarak görev yapar. Bilinmeyen kavramlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi göstermek için okuyucu, bireysel kavram hiyerarşisi oluşturur. Genel kavramlar sayfanın başına yerleştirilir. İkincil derecedeki kavramlar genel kavramları takip eder, her hangi bir özel bilgi ve detaylar ise en altta yer alır (Şekil 4) (Hill, 1994).

Kavram haritası oluşturma, sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin anlamalarına yardım etmeyi içeren, birçok çeşitli uygulamaları olan, esnek bir tekniktir. Çok çeşitli kavram haritası oluşturma teknikleri vardır (Martorella, Beal ve Bolick, 2005).

Şekil 4: Kavram Haritası

Kaynak: (Martorella, Beal ve Bolick, 2005: 308'den uyarlanmıştır).

Bazı çeşitlerinde ana kavram veya fikir tam olarak kâğıdın ortasına yerleştirilir ve örnekler veya destekleyici detaylar da ana fikirden dallara ayrılır (Hill, 1994). Bir başka çeşidinde ise öğretmen, kavram haritasının bazı bölümlerini boş bırakır. Bu boş bırakılan yerlerin öğrenciler tarafından doldurulması istenir.

Bildiklerim-Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim Stratejisi (B-B-Ö)

B-B-Ö okuyucunun, bir konu hakkındaki bilgisine, bilmek istediklerine ve okuma süreci sonunda öğrendiklerine dayanan, bilginin grafiksel olarak düzenlendiği bir stratejidir (Şekil 5) (Camp, 2000).

B-B-Ö, okuyucunun okuma işleminden elde ettiği bilgi ile önceki bilgileri arasında bağlantı kurması, bilgiyi düzenlemesi, bütünleştirilmesi ve özetlemesi için tasarlanmıştır. (Headley ve Dunston, 2000; Garkins ve Jones, 1992).

Bu strateji, öğrencilerin okuduklarını hatırlamalarında, kavramları ve sözcükleri gözden geçirmelerinde, önceki bilgiyi aktif hale getirmelerinde, ünite, konu ya da metnin bitiminde öğrencilerin ne öğrendiklerinin değerlendirilmesinde, bütün sınıf aktivitesi, grup aktivitesi veya bireysel bir aktivite olarak kullanılabilir (Camp, 2000; Dobbs, 2003; Martorella, Beal ve Bolick, 2005).

Öğrenciler, bu stratejinin bünyesinde barındırdığı özellikler sayesinde, konuyu oluşturan parçalardan istenilen bilgiye daha kolay ulaşabilirler. Bu yüzden B-B-Ö, izole edilmiş bilgi parçaları arasında bağlantı kurulmasını sağlamada öğrencilere yardımcı olur (Headley ve Dunston, 2000).

B-B-Ö stratejisinin uygulanması sırasında aşağıdaki basamaklar takip edilebilir.

1. Tahtaya 3 sütunlu bir tablo oluşturulur. Birinci sütuna "Bildiklerim", ikinci sütuna "Bilmek istediklerim" (bazı kaynaklarda bu basamak öğrenmek istediklerim şeklinde ifade edilmektedir), üçüncü sütuna ise "Öğrendiklerim" şeklinde başlıklar verilir.

2. Okuma öncesinde öğrencilere konu hakkında ön bilgilerini öğrenmek amacıyla sorular sorulur ve beyin fırtınası tekniği uygulanır. Öğrenciler tarafından ileri sürülen bilgiler, birinci sütuna yazılır (İfade edilen yanlış bilgilere metnin okunmasından sonra geri dönülebilir).
3. Öğrencilere, metnin okunmasından sonra hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorulur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, ikinci sütuna yazılır (Bu sorular, öğrencilerin okuma amaçlarını oluşturmaktadır, öğretmen bu aşamada öğrencileri yönlendirebilir).
4. Öğrenciler, ikinci sütuna yazdırdıkları soruların cevabını bulmak için metni okurlar.
5. Okuma sonrasında öğrenciler, ne öğrendiklerini düşünürler. Bu bilgiler üçüncü sütuna yazılır. Böylelikle öğrenciler tahtaya bakarak metnin işleniş basamaklarını, oluşturdukları soruları ve bunlara verilebilecek cevapları görebilirler. Öğretmenler ise, öğrencilerinin öğrenme süreçlerini değerlendirebilirler (Garkins ve Jones, 1992).

Şekil 5: B-B-Ö Şeması

Konu:		
B- Bildiklerim	B- Bilmek İstediklerim	Ö- Öğrendiklerim

Kaynak: (Martorella, Beal ve Bolick, 2005: 306).

Bu strateji, yeni özelliklerin eklenmesi ile sürekli geliştirilmektedir. Örneğin; Brayn (1998) tarafından bu stratejiye “Bilgiyi nereden öğrenebilirim” aşaması eklenmiştir (Şekil 6).

Şekil 6: B-B-N-Ö Şeması

Konu:			
B- Bildiklerim	B-Bilmek İstediklerim	N-Nereden Öğrenebilirim	Ö-Öğrendiklerim

Kaynak: (Brayn, 1998: 618).

Herringbone Tekniği

Herringbone tekniği, öğrencilerin önemli bilgileri organize etmelerine yardımcı olmak için tasarlanan bir yapılandırılmış taslak çıkarma işlemidir (Hill, 1994). Bu teknik sayesinde öğrenciler; önemli olayları, tarihleri, kişileri ve yerleri daha kolay hatırlarlar (Şekil 7) (Tierney, Readence ve Dishner, 1985).

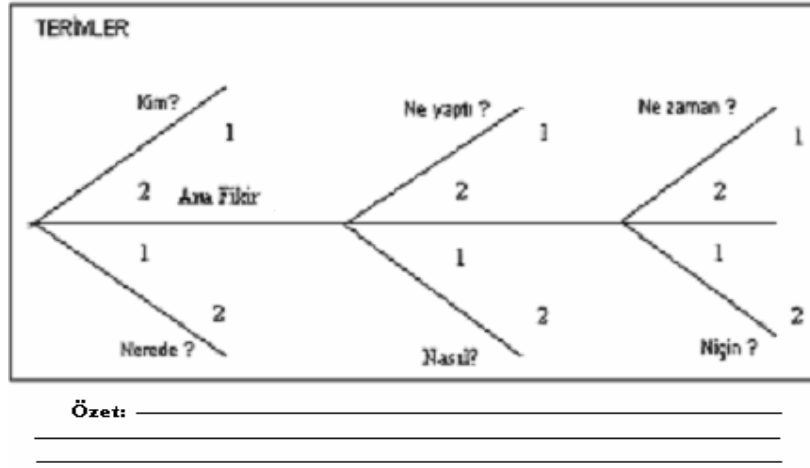
Bu teknik, özellikle, sosyal bilgiler derslerinde, tarih konularının işleniş ve çalışılması sırasında kullanılabilir. Bu tekniği vermeden önce, öğretmen aşağıda verilen aşamaları yerine getirmelidir.

- Kavram için temel oluşturmalı (Başlıkları ve resimleri tartışma),
- Merak uyandırılmalı (Öğrencilerin ilgisini çekmek için metnin bir kısmını okumak),
- Yeni kelimeler vermeli (Metin- konu ile ilgili bilinmeyen kelimeler),
- Amaç belirlemelidir (Öğrencilere metni ne için okuyacaklarının söylenmesi).

Bu aşamalardan sonra öğrencilere, Herringbone tekniğinin taslağı verilmeli (Hill, 1994) ve metnin okunması sürecinde, aşağıdaki sorulara cevap aramaları tavsiye edilmelidir (Tierney, Readence ve Dishner, 1985). 1. Kim katıldı? (Bir kişi ya da grup), 2. Bu kişi ya da grup hangi olayda yer aldı? 3. Ne zaman yapıldı? 4. Nerede yapıldı? 5. Nasıl oldu? 6. Niçin yapıldı?

Bu teknikte, Hill'e (1994) göre, taslağın ortasına ana fikir yazılırken, Fordham, Wellman ve Sandmann'a (2002) göre ise taslağın altına özet çıkarılır (Şekil 7).

Şekil 7: Herringbone Tekniği



Kaynak: ((Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002:152; Hill,1994: 29).

Grafik Düzenleyiciler

İçerik alanlarında yazılan yeni metinler ve kavramanın yapısalıcı anlayıştan kaynaklanan talepleri, okuduğunu anlamanın öğretimi konusunda yeni çalışmaları gündeme getirmiştir (Walpole,1998/1999). Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerileri, öğrencilere, kuramsal boyutta öğretilen bir süreç olmaktan ziyade uygulamaya dayanan bir süreç olmak zorundadır. Bu süreçte, grafik düzenleyiciler gibi okuduğunu anlamayı artıracak teknik ve stratejilerin öğrenciler tarafından nasıl uygulanacağını bilmesi gerekir.

Grafik düzenleyiciler; yazılı materyalin öğretilmesini ve öğrenilmesini kolaylaştırmak amacı ile metnin içeriğinin, yapısının ve metinde geçen anahtar kavramların birbirleri ile olan ilişkilerinin, bağlantılar veya oklar vasıtasıyla tanımlandığı görsel bir araçtır (Darch ve Eaves, 1986). Grafik düzenleyiciler sayesinde bilgi daha açık bir şekilde ifade edilebilir (Egan, 1999).

Kavram haritalarına benzeyen grafik düzenleyiciler, bir okuma metnindeki temel konular arasındaki ilişkilerin temsilcileridir. Bu düzenleyiciler, öğretmenin ya da yazarın, bilgiyi nasıl yapılandırdığını anlamak için bir araç olarak, öğrenciler tarafından metnin okumasından önce kullanılabilirler. Buna ilave olarak öğrenciler, bu grafik düzenleyicileri okuma sürecinin sonunda özet olarak kullanılabilirler.

Tipik olarak grafik düzenleyiciler, ilişkileri gösteren sözel gözden geçirme veya hiyerarşik şekiller olarak görünürler (Martorella, Beal ve Bolick, 2005). Bu düzenleyiciler, bireysel, paylaşımlı veya grup halinde farklı amaçlarda gerçekleşecek sınıf öğrenmelerinde kullanılabilirler. Grup halinde kullanılmaları durumunda öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler kurmalarında ve başkalarının görüşlerine saygı duymalarının sağlanmasında da etkili olurlar (Egan, 1999).

Grafik düzenleyiciler;

1. Öğrencilere, konu işlenmeden önce, içerikle ilgili teknik kelimelerin mantıksal bağlantılarını gösterirler.
2. Kelimelerin birbirleri ile olan ilişkilerini göstererek bir fikir çatısı oluştururlar.
3. Öğretim amaçlarının şekillenmesinde öğretmenlere yardımcı olurlar (Tierney, Readence ve Dishner, 1985).
4. Öğrenilen materyalin gözden geçirilmesini sağlarlar.
5. Önemli bilgilerin öğrenilmesi için bir ipucu işlevi görürler (Merkley ve Jefferies, 2000).
6. Yeni bilgi ile eski bilginin eşleştirilmesine yardımcı olurlar (Reid, 1981).

Grafik düzenleyiciler görsel olarak kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkileri gösterirler. Bu sebeple metnin anlaşılması seviyesini artırır (Vaughn ve Edmonds, 2006). Dersin içeriğine ve öğretimsel amaçlara bağlı olarak seçilebilecek 4 çeşit düzenleyici vardır.

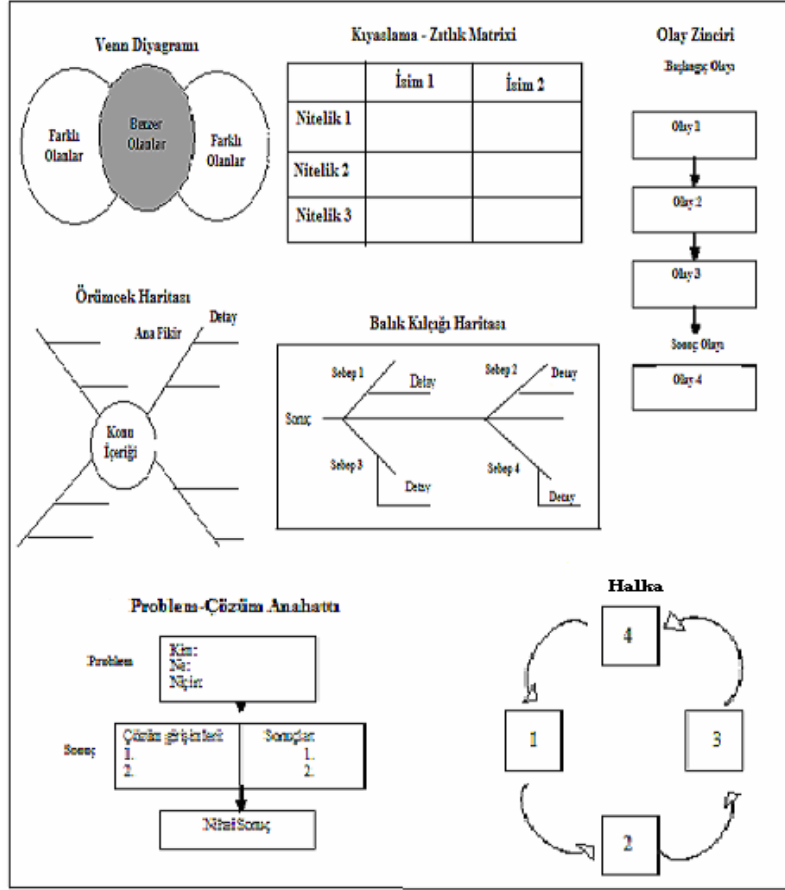
Bunlar;

- **Hiyerarşik olarak düzenleyiciler:** Ana fikirleri ve destekleyici detayları sunarlar.
- **Karşılaştırmalı düzenleyiciler:** Anahtar kavramlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları betimlerler.
- **Sıralı Düzenleyiciler:** Bir seri basamağı veya olayı gösterirler.
- **Diyaqramlar:** Sosyal bilgilerdeki objeleri ve sistemleri resmederler (Martella, Miller ve MacQueen, 1998).

Grafik düzenleyiciler oluşturulurken aşağıdaki basamakların takip edilmesi, bu düzenleyicilerin kullanımı sırasında istenilen faydaların elde edilmesini artırılabilir.

- Öğrencilerin anlamalarının sağlanması için önemli olan kavramların ve kelimelerin öğrenme süreci göz önüne alınarak incelenmesi,
- Metin yapısını oluşturan düzenlemenin incelenmesi ve ilişkilerin gösterileceği grafik düzenleyicinin tespit edilmesi,
- İlişkilerin açık bir şekilde ifade edilebilme gerçeği göz önüne alınarak grafik düzenleyicilerin basit ve etkili bir biçimde oluşturulması,
- Grafik düzenleyicileri oluşturan yapıların (kutucukların ya da bölümlerin) amaca göre bazılarının boş bırakılması (Merkley ve Jefferies, 2000). Bu basamak grafik düzenleyiciler çoğunlukla öğretmen tarafından kullanılması sırasında uygulanır. Şekil 8'de grafik düzenleyicilerden bazıları verilmiştir.

Şekil 8: Grafik Düzenleyiciler



Kaynak: (Jones, Pierce ve Hunter,1988/1989; Rhoder, 2002; Neufeld, 2005'den derlenmiştir).

Sonuç

Okuma, yazılı bir metinden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanabilir. Okuduğunu anlama ise, mantıksal bağlantılar yapmak, metni yorumlamak ve bilginin uygulanmasını da içeren bir okuma sürecidir. Sosyal bilgilerde eğitim ve öğretim faaliyetleri sırasında en çok kullanılan materyaller, hiç şüphe yoktur ki yazılı materyallerdir.

Sosyal bilgilerde öğrencilerin yazılı materyallerden edindikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlayan en önemli etkenlerden birisi, metinde verilen bilgilerin hangi yapı kullanılarak aktarıldığıdır. Sosyal bilgilerde kullanılan metin yapıları bilgi verici ve

hikâye edici olmak üzere iki gruba ayrılırlar. Metin yapısının bilinmesi, öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin artırılmasına olumlu katkı sağlar.

Okuduğunu anlama stratejileri, yazılı materyalin işlenişi sırasında gerek bireysel, gerek küçük grup veya tüm sınıf çalışmaları sırasında kullanılabilirlerinden, öğrenme sürecinin denetlenmesini sağlayarak, daha aktif ve verimli bir öğrenme işleminin gerçekleşmesine yardımcı olurlar. Dolayısıyla bu stratejilerin kullanımı, öğrenme işleminden daha verimli sonuçlar elde edilmesini sağladığı için, sadece öğrencilerin inisiyatifine bırakılmayacak kadar önemlidirler. Bu sebeple öğretmenlerin, okuduğunu anlama stratejilerinin neler olduğunu, özelliklerini ve kullanımları sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilmeleri ve öğrencilerine göstermeleri gereklidir.

KAYNAKÇA

ALVERMANN, D.E. and PHELPS, S.F. (2005). **Content Reading and Literacy**. USA: Ally and Bacon Fourth Edition.

BOULINEAU, T.; FORE , C.B.; HAGAN, S. and BURKE, M. D. (2004). **Use of Story-Mapping to Increase the Story-Gramer Text Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities**. Learning Disability Quarterly, 27, Spring. 105- 121.

BRAYN, J. (1998). **K-W-W-L: Questioning the Known**. The Reading Teacher. 51(7): 618-620.

BROER, N.A. & AARNOUSTSE, C.A.J. & KIEVIET, F.K. and LEEUWE, J.F.J.V. (2002). **The Effect of Instructing the Structural Aspect of Text**. Educational Studies, 28(3): 213-238.

BROWN, M.J.M. (1981). **What Does the Author Say, What Does the Author Mean? Reading in the Social Studies**. Theory into Practice. XX (3): 199-205.

CAMP, D. (2000). **It takes two: Teaching with Twin Text of Fact and Fiction**. The Reading Teacher, 53(5): 400-408.

CIARDIELLO, A.V. (2002). **Helping Adolescents Understand Cause / Effect Text Structure in Social Studies**. The Social Studies. 31-36.

COTE', N. and GOLDMAN, S.R. & SAUL, E.U. (1998). **Students Making Sense of Informational Text: Relations Between Processing and Representation**. Discourse Processes, 25(1): 1-53.

DARCH, C. and EAVES, R. (1986). **Visual Displays to Increase Comprehension of High School Learning-Disabled Students**. Journal of Special Education, 20: 309-318.

DICKSON, S. V. & SIMMONS, D.C. and KAMEENUI, E. J. (1995). **Text Organization: Cirricular and Instructional Implications for Diverse Learners**. Technical Report No.18, National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon.

DIMINO, J.; GERSTEN, R.; CARNINE, D. and BLAKE, G. (1990). **Story Gramer: An Approach for Promoting At-Risk Secondary Students Comprehension of Literature**. The Elementary School Journal, 91(1), 19-32.

DOBBS, O. (2003). **Using Reading Strategies to Reduce the Failure Rate in the Content Area. Subject: Social Studies. Grade Level: 6-7-8**. ERIC Document No: ED 479 208, 1-41.

- DOWNING, J.A., BAKKEN, J.P. and WHEDON, C.K. (2002). **Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension**. *Intervention in School and Clinic*, 37(4): 229-233.
- EGAN, M. (1999). **Reflections on Effective Use of Graphic Organizers**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(8): 641-645.
- FORDHAM, N.W. & WELLMAN, D. and SANDMANN, A. (2002). **Taming the Text: Engaging and Supporting in Students Social Studies Readings**. *The Social Studies*. July/August. 151-158.
- GARCIA, Jesus and MICHAELIS, John U. (2001). **Social Studies for Children (A Guide to Basic Instruction)**. USA: Allyn & Bacon A Person Education Company.
- GARDILL, M.C. and JITENDRA, A.K. (1999). **Advanced Story Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities**. *The Journal of Special Education*. 33(1): 2-17
- GARKINS, R. and JONES, D.L. (1992). **Developing Proficient Readers**. *Kentucky University, Institute on Education Reform*, Eric Document No: ED 412 526.
- GARNER, J.K. and BOCHNA, C.R. (2004). **Transfer of a Listening Comprehension Strategy to Independent Reading in First-Grade Students**. *Early Childhood Education Journal*, 32(2): 69-74.
- GERSTEN, R. and CARINE, D. (1986). **Direct Instruction in Reading Comprehension**, *Educational Leadership*, April, 70-78.
- GUASTELLO, E.F. & BEASLEY, T.M. and SINATRA, R.C. (2000). **Concept Mapping Effects on Science Content Comprehension of Low-Achieving Inner-City Seventh Graders**. *Remedial and Special Education*, 21(6): 356-365.
- HEADLEY, K.N. and DUNSTON, P.J. (2000). **Teachers' Choices Boks and Comprehension Strategies as Transactions Tools**. *The Reading Teacher*, 54(3): 260-268.
- HILL, R.C. (1994). **Concept Mapping, Graphic Organizing and Structuring: Visual Techniques for Functional Content-Centered Reading Comprehension**. *Education*, 115(1): 26-30.
- HORIBA, Y. 2000. **Reader Control in Reading: Effects of Language Competence, Text Type and Task**, *Discourse Processes*, 29(3): 223-267.
- IDOL, L. (1987). **Group Story Mapping: A Comprehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers**. *Journal of Learning Disabilities*. 20(4) 196-205.
- JOHNSON, A.P. (1998). **What Exactly Are Comprehension Skills and How Do I Teach Them**. *Reading*. July, 22-26.
- JONES, B.F. & PIERCE, J. and HUNTER, B. (1988/1989). **Teaching Students to Construct Graphic Representations**. *Educational Leadership*, December/ January, 20-25.
- LANGAN-FOX, J.; WAYCOTT, J.L. and ALBERT, K. (2000). **Linear and Graphic Advance Organizers: Properties and Processing**, *International Journal of Cognitive Ergonomics*, 4(1): 19-34.
- MARTELLA, N.M.; MILLER, T.L. and MACQUEEN, C. (1998). **Graphic Organizers**. *Teaching K8*. 46-48.

- MARTORELLA, P.H.; BEAL, C.M. and BOLICK C.M. (2005). **Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools**. New Jersey, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- MERKLEY, Donna M. and JEFFERIES, Debra. (2000). **Guidelines for Implementing a Graphic Organizer**. *The Reading Teacher*, 54(4).350-357.
- MOSS, B. (2004). **Teaching Expository Text Structures Through Information Trade Book Retellings**. *The Reading Teacher*, 57(8): 710-717.
- MYERS, M. P. and SAVAGE, T. (2005). **Enhancing Student Comprehension of Social Studies Material**. *The Social Studies*. January/February. 18-23.
- NEUFELD, P. (2005). **Comprehension Instruction in Content Area Classes**. *The Reading Teacher*, 59(4). 302-312.
- NOWAK, J. D. and GOWIN, D. B. (1984). **Learning How to Learn**. New York: Cambridge University Press.
- PEREGOY, S.F. and BOYLE, O.F. (2000). **English Learners Reading English: What We Know, What We Need to Know**. *Theory Into Practice*, 39 (4): 237-247.
- PRESLEY, M.; SYMONS, S.; MCGOLDRICK, J.A. and SYNDER, B.L. (1995). **Reading Comprehension Strategies, Cognitive Strategy Instruction**. (Edit: Michael Presley & Vera Woloshyn), Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
- REID, E.R. (1981). **Comprehension Skills Can Be Taught**. *Educational Leadership*. March, 455-457.
- RHODER, C. (2002). **Mindful Reading: Strategy Training That Facilitates Transfer**. *Adolescent & Adult Literacy*, 45(6): 498-512.
- SÂENZ, M.L. and FUCHS, L.S. (2002). **Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities. (Expository Versus Narrative Text)**. *Remedial and Special Education*, 23 (1): 31-41.
- SMITH, C.B. and ELLIOT, P.G. (1986). **Reading Activities for Middle and Secondary Schools: A Handbook for Teachers**. New York: Teachers College Press.
- SPEAKER, K.; TAYLOR, D. and KAMEN, R. (2004). **Storytelling: Enhancing Language Acquisition in Young Children**. *Education*, 125(1): 3-14.
- STAAL, L.A. (2000). **The Story Face: An Adaptation of Story Mapping that Incorporates Visualization and Discovery Learning to Enhance Reading and Writing**. *The Reading Teacher*, 54(1): 26-31.
- TIERNEY, R.; READENCE, J.E. and DISHNER, E.K. (1985). **Reading Strategies and Practices**. Massachusetts: Allyn and Bacon Inc.
- VAUGHN, S. and EDMONDS, M. (2006). **Reading Comprehension for Older Readers**. *Intervention in School and Clinic*. 41(3): 131-137.
- WALPOLE, S. (1998/1999). **Changing Texts, Changing Thinking: Comprehension Demands of New Science Textbooks**, *The Reading Teacher*, 52(4): 358-369.
- 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.

WILLIAMS, J.P.& HALL, K.M. and LAUER, K.D. (2004). **Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction**. *Exceptionality*, 12(3): 129-144.

WILLSON, V.L. and RUPLEY, W. H. (1997). **A Structural Equation Model for Reading Comprehension Based on Background, Phonemic, and Strategy Knowledge**. *Scientific Studies of Reading*, 1(1): 45-63.