

Türkçe Eğitiminde Ana Fikir Öğretimine İlişkin Bir İnceleme

Pınar Kanık Uysal*, Emel Bayrak Özmutlu**

Makale Geliş Tarihi: 03/01/2022

Makale Kabul Tarihi: 17/10/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1052948

Öz

Bu araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ana fikir öğretimi süreci deneyimlerine yönelik çok yönlü bir betimleme ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna eş sayıda kadın ve erkekte oluşan toplam 24 Türkçe ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Analizler 380 vivo kod ile etiketlenmiş inanç ifadesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların tamamının ana fikre kavramsal düzeyde uzlaşımsal tanımlar getirdiği buna karşın kavramı öğretim ya da beceri odaklı bir yaklaşım temelinde ele almadıkları görülmüştür. Katılımcıların tamamı ana fikir öğretiminde güçlük yaşamaktadırlar. Güçlüklerin kaynağı olarak ise konu alanının soyutluğunu, öğretmen eğitimini ve öğrencilerin ön öğrenmelerini göstermişlerdir. Katılımcıların ana fikir öğretiminde istenilen öğrenme çıktıları ile sonuçlanan özelleşmiş ve uzlaşmış öğretim yollarını bulamadıkları ve çoğunlukla doğrudan öğretime dayalı ve taktiksel etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.


Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, ana fikir öğretimi, düşünme becerileri, Türkçe Dersi Öğretim Programı


An Examination of Main Idea Teaching in Turkish Education

Abstract

This research aims to present a multifaceted description of Turkish and classroom teachers' experiences of the main idea teaching process. The research was carried out with a basic qualitative research method. The study group of the research was determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. For this purpose, a total of 24 Turkish and classroom teachers, consisting of equal numbers of men and women, participated in the study group of the research. Analyses were performed on belief statements labeled with 380 in vivo codes. An intensive and detailed analysis process consisting of four stages was followed in the research. In the study, it was seen that all of the participants gave conventional definitions of the main idea at the conceptual level, but that they did not address the concept on the basis of a teaching- or skill-oriented approach. All of the participants had difficulties in teaching the main idea. It was observed that the participants mostly included activities based on direct instruction when teaching the main idea.

Keywords: Turkish teaching, main idea teaching, thinking skills, Turkish Course Curriculum

* Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Ordu, Türkiye, pinaruysal32@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1208-9535 

** Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ordu, Türkiye, emelbayrakozmutlu@gmail.com ORCID: 0000-0002-1222-3557 

Kaynak Gösterme: Kanık Uysal, P., & Bayrak Özmutlu, E. (2022). Türkçe eğitiminde ana fikir öğretimine ilişkin bir inceleme, 17(36), 1336-1367.

Giriş

Akademik başarı için kilit rol oynayan okuduğunu anlama, öğrenme ve eğitimin dışında e-posta, mesajlaşma ve insanların günlük olarak kullandığı sayısız web uygulaması gibi sosyal aktiviteler için de gereklidir (Oakhill vd., 2019). Bilginin ve bilgiye ulaşım hızının arttığı çağdaş yaşamda bilginin güvenirliliğini sorgulayabilen, önemli ile önemsizi ayırt ederek okunan bilgilerin özünü kavrayabilen iyi okuyuculara ihtiyaç duyulmaktadır. Okuduğunu anlama; kelime bilgisi, çıkarım yapma becerileri, metin yapısı farkındalığı ve metnin “özünü” anlama gibi birçok beceriyi içeren karmaşık bir yapıya sahiptir (Williams, 2018). Bu karmaşık yapının önemli bileşenlerinden biri olan okunanın özünü anlama ise bir metnin ana fikrini bulma diğer bir deyişle ana fikri anlama yeteneğidir. Ana fikir, metinde anlatılan her şeyi genel olarak kapsayan ancak ayrıntıları içermeyen bir yapıya sahiptir. Metinde verilen ayrıntılar, ana fikri desteklemek için yazar tarafından kurgulanan yardımcı düşüncelerdir. İyi bir okuyucudan bu ayrıntıların hangi amaca hizmet etmek için yazıldığını fark etmesi, parçaların birleştiği ortak noktayı tespit ederek ana fikre ulaşabilmesi beklenmektedir.

Metindeki iletiyi doğru bir şekilde çıkarabilmek ve yazarın vermek istediği mesajı kavrayabilmek gelişmiş bir okuma ve anlama becerisi gerektirmektedir. İyi bir okuyucudan beklenen okuduğu metnin yazılma amacını, temel fikrini veya metnin özünü keşfetmesidir (Kusdemir & Katrancı, 2016). Metnin ana fikrini kavramak; okuyucunun metinde geçen olayları ve fikirleri açıklamasını, metnin genel yapısını tanımlamasını, metinlerarası ilişki kurabilmesini ve metni özetleyebilmesini desteklemektedir (Kathleen, 2015). Okuduğunu anlamının geliştirilmesinde kritik bir unsur olarak tanımlanan (Goldman, 2012; Vaughn vd., 2011) bu becerinin okunan metnin anlaşılması ve özetlenmesinde anahtar rol üstlendiği kabul edilmekte ancak bu becerinin öğretimi için özel bir çaba sarf edilmemektedir. Öğrencilere metindeki en önemli fikri bulmalarını söylemekten öteye geçilmemekte ve öğrencilere bunu nasıl yapacakları gösterilmemektedir (Williams, 2006). Bu becerinin gerçekleşmesi için gerekli olan bilişsel alt yapı hazırlanmadan öğrencilerden metindeki ana fikri tespit etmesi istenmektedir. Bu durum öğrencilerin bilişsel destekten mahrum kalmasına ve onlar için sürecin daha da karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Hâlbuki çoğu metnin ana fikrini belirlemek basit bir iş değildir (Van den Broek vd., 2003) ve ana fikir belirleme öğrencilerin tek başına üstesinden gelemeyecekleri kadar zor bir anlama becerisidir (Chang & Ku, 2014; Williams, 2006, 2018). Araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda güçlükler yaşadığını özellikle de ana fikir belirleme noktasında zorlandığını göstermektedir (Çetinkaya vd., 2013; İltter, 2018; Kathleen, 2015; Kırmık, 2017; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Özdemir & Kıroğlu, 2019). Çetinkaya ve diğerlerinin (2013) çalışmasında; beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma başarıları incelenmiş ve öğrencilerin ana fikri belirlemede büyük ölçüde başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin ana fikri

bulma konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Brown ve Day (1983) tarafından yürütülen araştırmada ilkokul, ortaokul, lise ve hatta üniversite öğrencilerinin metindeki ana fikirleri belirlemede zorlandıkları tespit edilmiştir. Eser'in (2017) araştırmasında da üniversite 3. sınıf düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının konu ve ana fikri bulmada zorlandıkları hatta duyguya dayalı metinlerde konu ve ana fikri büyük oranda bulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kendi başlarına geliştiremeyecekleri üst düzey becerilerden biri olarak kabul edilen (Çetinkaya vd., 2013) ana fikir bulma becerisi metindeki ilk cümleyi, son cümleyi okumaktan veya tahmin etmekten daha fazlasını gerektirmektedir. Yazarın sunduğu tüm ayrıntılardan ortak fikirleri sentezlemek, ayrıntıları hatırlamaktan daha üst düzey bir beceridir ve bu düzeyde bir analiz okuyucunun ana fikrin nasıl oluşturulduğuna dikkat etmesini gerektirmektedir (Kathleen, 2015). Bu nedenle de ana fikir belirlemenin karmaşıklığı ve zorluğu göz ardı edilmeyerek (Stevens vd., 2018) bu becerinin kazandırılması için öğrencilere planlı bir öğretim yapılması, öğrencilerin ilkokuldan itibaren öğretmenleri ve ders kitapları tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaç öğretmenlerin ana fikir belirleme becerisinin nasıl kazandırılacağı ile ilgili bilgi ve stratejilere hâkim olmasını, ders kitaplarının da öğrencileri destekleyici nitelikte hazırlanmasını gerektirmektedir. Ancak Türkçe ders kitapları ve öğretim programlarında bu stratejinin öğretimine yönelik açıklamalar ve etkinlikler bulunmamaktadır. Kitaplarda aynı soru ve etkinlik kalıpları sürekli tekrarlanmakta, bu becerinin geliştirilmesi adına öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik edebilecek herhangi bir strateji öğretimine yer verilmemektedir. Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal (2021) ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretim sürecinin adımları ve gerekliliklerine yönelik hiçbir yönlendirme ya da aşamalandırma içermediğini; Brown ve Day (1983) ders programlarında ana fikir öğretimi sırasında öğretmene yardımcı olacak bir yöntem bulunmadığını, Afflerbach ve Walker (1992) okuma programlarında ana fikir stratejisi öğretimine yer vermediğini belirtmektedir. Beerwinkle, Owens ve Hudson (2020) çoğu ders kitabında anlama becerilerinin ve stratejilerinin ele alınmadığını, bununla birlikte ders kitaplarının genellikle metin yapısı, ana fikir ve özet gibi okuduğunu anlama stratejilerine yer verdiğini ancak öğrencilere nadiren bu stratejilerin rehberli uygulamaları için yeterli zaman sağlandığını belirtmektedir. Kaya (2021) tarafından yürütülen çalışmada da öğrencileri sürece hazırlamak için ders kitaplarında herhangi bir yönlendirici bilgi, etkinlik ve yönerge bulunmadığı tespit edilmiş, kitapların öğrencilerin ana fikir bulma becerisini geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırmalar öğrencilerin öğretim programları, ders kitapları ve öğretmenlerinden yeteri kadar destek alamadıklarını göstermektedir.

Derslerde yürütülen etkinlik planlamaları yapılırken göz önünde bulundurulması gereken önemli unsurlardan biri ana fikir öğretim sürecinin hangi düşünme becerilerini geliştireceği ve bu becerinin nasıl ölçülüp değerlendirileceğiyle ilgilidir. Öğretmenlerin ders planlamalarını yaparken ana fikir belirleme görevini hangi tür, zorluk ve yapıdaki metinler ve hangi soru türleriyle değerlendireceklerine karar

vermeleri gerekmektedir. Bu seçimler öğretmenin öğrencilerinin hangi düşünme becerilerini harekete geçirmek istediğiyle doğrudan ilişkilidir ve tercihleri buna bağlı olarak değişecektir. Öğrencisinin hatırlama ya da anlama düzeyindeki bilişsel süreçlerini değerlendirmek isteyen bir öğretmen çoğunlukla çoktan seçmeli soru maddelerini tercih edebilecekken, öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmek isteyen bir öğretmen açık uçlu ve gerekçelerin yazılmasını gerektiren soru maddeleri kullanmayı tercih edecektir. Ana fikir belirleme becerisinin bilişsel süreçlerdeki düzeyi; okunan metnin türü, zorluk düzeyi, yapısı, söz varlığı, ana fikrin metinde açık ya da örtük bir şekilde verilmesi, öğrencilerin aşına olduğu bir konuyu işlemesi vb. durumlara göre değişmektedir. Eğer ana fikir cümlesi yazar tarafından metinde açık bir şekilde verilmemiş ise ana fikri tanımlamak için öğrenciler, metni parçalara ayırmak ve parçaların sahip olduğu ortak noktaları ve hangi mesajı desteklediğini görmek zorunda kalmaktadırlar (Brookhart, 2010). Bu durum da ana fikir bulma becerisinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'nin (GBT) (Anderson & Krathwohl, 2001) bilişsel süreç boyutuna göre üst düzey düşünme becerilerinden biri olan çözümlenme düzeyine çıktığını göstermektedir. Ancak bu durum ana fikir metinde açıkça belirtilmediği sürece geçerlidir çünkü metnin içinde doğrudan bulunabilen bir ana fikir üst düzey bilişsel becerilerin sergilenmesini gerektirmemektedir (Başaran, 2019). Metnin içinde doğrudan yer alan ana fikir soruları için “anlama” basamağı, metinde yer almayan ve metnin genelinden okuyucunun çıkarım yapmasını gerektiren sorular “çözümlenme” basamağında değerlendirilebilir. Ana fikir bulma becerisinin üst düzey bir düşünme becerisi olarak değerlendirilebilmesi için metnin farklı bölümlerinden çıkarımlar yapılarak bir genel yargıya varılması gerekmektedir. Bu becerinin taksonomideki yeri, metinde açık ya da örtük bir şekilde verilme durumu ve metnin zorluk düzeyine göre değişmesine rağmen bu önemli detayın göz ardı edildiği ve alanyazında bu becerinin tek bir düzeye sığdırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ana fikir bulma becerisini GBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre anlama basamağında değerlendiren araştırmalar (Aydemir & Çiftçi, 2008; Çeçen & Kurnaz, 2015; İncirkuş, 2018) ile çözümlenme basamağında değerlendiren araştırmalar (Aktaş, 2017; Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019; Güfta & Zorbaz, 2008; Sallabaş & Yılmaz, 2020) olduğu ve araştırmacıların bu konuda ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu durum araştırmacıların ana fikir bulma becerisini kendi araştırma konularına göre ya da kaynak olarak kullandıkları diğer araştırmaların bu beceriyi aldığı düzeye göre kabul ettiklerini ve metin bağlamından bağımsız bir şekilde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu konunun metnin türü, yapısı, zorluk düzeyi, işlediği konu ve metne yönelik hazırlanan soru maddesinden bağımsız bir şekilde düşünülmesi de hem öğretim hem de değerlendirme sürecinde sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır.

Ana fikir belirleme becerisinin düşünme becerileri açısından hangi düzeyde yer aldığının tam olarak tanımlanamamasının yanı sıra bu becerinin öğretiminde; öğretmen rehberliği, strateji öğretimi ve öğretim materyalleri yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Ana fikir öğretimine ilişkin yukarıda özetlenen çok sayıda sorun bulunmasına rağmen alanyazında bu sorunların öğretmenlerin

deneyimleri temel alınarak ele alındığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Aynı zamanda öğretim programlarında ilkökul düzeyinde sınav yapılmaması gerekliliğine rağmen Türkiye’de yürütülen uygulamalarda öğrencilerin ilkökul yıllarında da sınava tâbi tutulduğu ve bu sınavlarda ana fikir sorularına yer verildiği bilinmektedir. Bu soruların öğrenci düzeyine uygunluğu ve sınıf düzeyi farklılaştıkça soru maddelerinin değişip değişmediği de tartışılması gereken bir konu olarak görülmektedir. Okullarda yaşanan bu sorunların öğretmenlerin deneyimleriyle ortaya koyulabilmesi açısından bu araştırma önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ana fikir öğretimi konusunda yaşadıkları sorunları, sorunların kaynağını ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerini; bu kavramı tanımlama ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarını derinlemesine betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcılar ana fikir kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Katılımcılar ana fikrin bilişsel düzeyini nasıl tanımlamaktadırlar?
3. Katılımcılar ana fikir öğretimiyle ilgili sorun yaşamakta mıdır? Eğer sorun yaşıyorlarsa, bu sorunlar nelerdir?
4. Katılımcılara göre ana fikir öğretiminde yaşanan sorunların kaynağı nedir?
5. Katılımcıların ana fikir öğretimi sürecindeki tercihleri nelerdir?
6. Katılımcıların ana fikri ölçme değerlendirme yaklaşımları nasıldır?
7. Katılımcılar ana fikir öğretimine yönelik neler yapmasını önermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bir nitel araştırma deseni olan temel nitel çalışmada araştırma olgusunu anlamak, açıklamak ve olguya yönelik temel örüntüleri aramak amaçlanır (Patton, 2014). Temel nitel çalışmada, katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladığı, yapılandırdığı ve deneyimlerine ne anlamlar kattığı ile ilgilenilmektedir. Bu desen aracılığıyla katılımcıların sahip olduğu anlamları açığa çıkararak yorumlamak amaçlanmıştır (Merriam, 2009). Araştırma süresince araştırmacılar öğretmenlerin ana fikir kavramı ve öğretimine yönelik inançlarını (deneyime dayalı çıkarımlardan oluşan bilişsel yapılar) açığa çıkarmış, bu yapıları anlama ve açıklama çabası içinde olmuşlardır. Araştırmacılar ayrıca katılımcıların söz konusu bilişsel yapılarına ilişkin temel örüntülere ulaşmayı amaçlamışlardır. Bu nedenle çalışmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışmada odaklanılan olgu ana fikir kavramı ve öğretimidir.

Katılımcılar

Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş bir grup ile çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme çalışmada sorularının cevabını alma konusunda zengin veri potansiyeline sahip durumlar üzerinde derinlemesine

çalışma olanağı sunar (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş birtakım ölçütlere sahip bireyler ile çalışma fikrine dayanır. Bu çalışmada ilk ölçüt katılımcı öğretmenlerin Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı mezunu olmasıdır. İkinci ölçüt ise öğretmenlerin en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olması ve sınıf öğretmenlerinin 3 ve 4. sınıf öğretim deneyimine sahip olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin bu sınıf düzeylerinde deneyime sahip olmaları gerekliliği, ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarında ana fikir kazanımlarının 3. sınıftan itibaren yer alıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sayede katılımcıların araştırma kapsamında incelenen olgu ile ilgili deneyim sahibi olmaları sağlanmıştır. Bu ölçütleri sağlayan öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde eş sayıda kadın ve erkek öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarını oluşturan 24 öğretmene yönelik bilgiler görülmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyet, Branş ve Kıdemleri Temelinde Gösterdiği Dağılımı

	0-6 yıl		7-12		13-19		20+		Toplam
	T.Ö.	S.Ö.	T.Ö.	S.Ö.	T.Ö.	S.Ö.	T.Ö.	S.Ö.	
Kadın	3	0	4	2	1	1	0	1	12
Erkek	2	1	4	2	2	1	0	0	12
Toplam	5	1	8	4	3	2	0	1	24

Tablo 2’de katılımcılara ait demografik bilgiler görülmektedir.

Tablo 2.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Mezun olduğu fakülte
KT1	Erkek	Türkçe	10 yıl	Eğitim Fakültesi
KT2	Erkek	Türkçe	8 yıl	Eğitim Fakültesi
KT3	Erkek	Türkçe	13 yıl	Eğitim Fakültesi
KT4	Kadın	Türkçe	10 yıl	Eğitim Fakültesi
KT5	Erkek	Türkçe	11 yıl	Eğitim Fakültesi
KT6	Erkek	Türkçe	15 yıl	Eğitim Fakültesi
KT7	Kadın	Türkçe	5 yıl	Eğitim Fakültesi
KT8	Erkek	Türkçe	11 yıl	Eğitim Fakültesi
KT9	Erkek	Türkçe	5 yıl	Eğitim Fakültesi
KT10	Kadın	Türkçe	8 yıl	Eğitim Fakültesi
KT11	Kadın	Türkçe	9 yıl	Eğitim Fakültesi
KT12	Kadın	Türkçe	8 yıl	Eğitim Fakültesi
KT13	Kadın	Türkçe	17 yıl	Eğitim Fakültesi
KT14	Erkek	Türkçe	6 yıl	Eğitim Fakültesi
KT15	Kadın	Türkçe	6 yıl	Eğitim Fakültesi
KT16	Kadın	Türkçe	19 yıl	Eğitim Fakültesi
KT17	Erkek	Türkçe	5 yıl	Eğitim Fakültesi
KS18	Erkek	Sınıf	13 yıl	Eğitim Fakültesi

KS19	Kadın	Sınıf	20 yıl	Eğitim Fakültesi
KS20	Kadın	Sınıf	6 yıl	Eğitim Fakültesi
KS21	Kadın	Sınıf	7 yıl	Eğitim Fakültesi
KS22	Erkek	Sınıf	9 yıl	Eğitim Fakültesi
KS23	Kadın	Sınıf	8 yıl	Eğitim Fakültesi
KS24	Erkek	Sınıf	9 yıl	Eğitim Fakültesi

Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularının doğası ve araştırmada benimsenen desen gereği katılımcılara açık uçlu sorular sorulmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu yolla katılımcıların araştırma olgusu bağlamındaki inançlarını açığa çıkarmak, anlamak ve açıklamak mümkün olabilecektir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formları, araştırmacılar tarafından ve tek bir bilimsel çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen veri toplama araçlarıdır (Gliner, Morgan, & Leech, 2015). Görüşme formunun geliştirilmesinde öncelikle alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu inceleme, araştırma soruları için bir çerçeve oluşturulması açısından önemlidir (Creswell, 2017). Bu süreci takiben üç Türkçe öğretmeni ile araştırmanın amacı paylaşılarak sorular üzerinde fikir alışverişinde bulunulmuştur. Araştırma çerçevesinde incelenmesi istenen her alt problem üzerinde tek tek durularak öğretmenlerden gelen geribildirimler çerçevesinde soru taslakları oluşturulmuştur. Bu sürecin sonunda 13 taslak soru maddesi geliştirilmiştir. Taslak görüşme formu üç uzmana (Eğitimde Program Geliştirme, Sınıf ve Türkçe Eğitimi) gönderilmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılarak bir Türkçe öğretmeni ile görüşme formunun deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması sonrasında soru ifadelerinde birtakım değişiklikler yapılmış ve sorulara ek açıklamalar getirilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

Veri Toplama Aracı

1. Türkçe/ sınıf öğretmeni olarak ana fikri nasıl tanımlarsınız?
2. Metnin ana fikrini bulma size nasıl öğretilmişti?
3. Öğrencilerinize bir metnin ana fikrini bulmayı siz nasıl öğretirsiniz?
4. Öğrencilerinize ana fikri sorarken hangi soru kalıplarını kullanıyorsunuz? (Açıklama: Sınavda ya da derste öğrencilerinize ana fikir sorusunu cümle içerisinde “ana fikir” kelimesini kullanmadan nasıl sorarsınız?)
5. Sınavda ana fikir sorusunu hangi soru türünü kullanarak sormayı tercih ediyorsunuz? (Açık uçlu/çoktan seçmeli)
6. Sınavda ana fikir sorusunu sorduğunuzda ne tür cevapları doğru olarak kabul edersiniz? (Açıklama: “Metnin ana fikri nedir?” diye sorduğunuzda cevap olarak öğrencinin ne anladığını mı yazarın ne anlatmak istediğini mi bekliyorsunuz?)

7. Size göre metnin ana fikrini bulma becerisi hangi bilişsel becerileri gerektirir?
8. Metnin ana fikrini bulma ile metnin konusunu bulma arasında ne gibi farklılıklar vardır?
9. Öğrencinin metnin konusu ile ana fikrini ayırt etmesine yönelik ne gibi bilgiler/uygulamalar/stratejiler öğrettiniz?
10. Öğrencilerin metnin ana fikrini bulma konusundaki başarı durumlarını nasıl tanımlarsınız?
11. Öğrencilerin ana fikre yönelik başarı durumlarında sınıf düzeyine göre farklılık var mıdır?
12. Size göre Türkçe eğitiminde ana fikir öğretiminin önemi ve rolü nedir?
13. Bu becerinin öğrencilere başarılı bir şekilde kazandırılması konusunda önerileriniz nelerdir?

Veri Analizi

Birinci aşama (açık kodlama)

Açık kodlamanın yapıldığı birinci aşamada tüm veri seti detaylı olarak okunmuştur. Bu aşamada veri seti katılımcıların inançlarını yansıtan cümle ya da cümle gruplarına ayrıştırılmış ve vivo kod ile kodlanmıştır. Vivo kod, katılımcıların inanç ifadesinin anlamına en üst düzeyde karşılık gelen kelime ya da kelime gruplarıdır. Bu aşamanın ardından sınıf öğretmenlerinden 100, Türkçe öğretmenlerinden 280 olmak üzere toplam 380 inanç bildiren ifade, vivo kod kullanılarak etiketlenmiştir.

İkinci aşama (veri setini temalar temelinde sınıflama)

Eksenel kodlamanın gerçekleştirildiği ikinci aşamada, kodlar temalarla ilişkilendirilmiştir. Böylece açık kodlama süreci ile inanç birimleri temelinde ayrıştırılan veri seti, ifadelerin taşıdığı ortak konulara karşılık gelen temalar altında sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada, vivo kodlu inanç ifadelerine, “inanç ifadesi hangi konu ile ilgili?” sorusu sorulmuştur. Soruları cevaplama sürecinde ifadeler tekrarlı olarak okunmuş ve ilgili olduğuna karar verilen konu altında sınıflandırılmıştır. Tablo 4’te ikinci aşama analizde ortaya çıkan temalar ve temalar içinde yer alan kod sayısı görülmektedir.

Tablo 4.

İkinci Aşama Analiz Sonrası Kodlardaki Görünüm

Tema	Kod Sayısı
Ana fikir kavramı	40
Ana fikir bilişsel düzey	25
Ana fikir öğretim sorunları	41
Ana fikir öğretim sorun kaynakları	37
Ana fikir öğretim yolları	71
Ana fikir ölçme ve değerlendirme	120
Ana fikir öğretimi önerileri	46

 Toplam

380

Üçüncü aşama (alt kategorilere ulaşma)

Üçüncü aşamada temalar temelinde sınıflanan inanç ifadeleri bakış açıları temelinde sınıflandırılmıştır. Bu aşamada sürekli karşılaştırma analiz yöntemi takip edilmiştir. Analiz, alt kategoriler değişmeyen duruma gelene kadar sürdürülmüştür. Analiz süresince temalar altında gruplanmış vivo kodlu ifadeler, sahip olduğu bakış açısı temelinde sınıflandırılmıştır. Sınıflama sürecinde sınıflama kümelerine herhangi bir isim verilmemiş bunun yerine harfler kullanılmıştır. Bu kümelerde yer alan ifadeler sürekli olarak birbiri ile karşılaştırılmış gerekli görülen ayırma ve bir araya getirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Sınıflama kümeleri tekrarlı okumalar süresince değişmeyen duruma gelene kadar kümelere isim verilmemiştir. Sınıflama işleminin tamamlandığına kanaat getirildiğinde, sınıflama kümelerini kapsam olarak en iyi biçimde karşıladığı düşünülen sözcük ya da sözcük grupları kullanılarak isim verilmiştir. Bu analizin sonrasında birinci temada beş, ikinci temada dört, üçüncü temada bir, dördüncü temada beş, beşinci temada on, altıncı temada on beş, yedinci temada on dört alt kategoriye ulaşılmıştır.

Dördüncü Aşama (alt kategorileri kategori çatısında birleştirme)

Analizin dördüncü aşamasında, temalar altında yer alan alt kategoriler, kategoriler temelinde bir araya getirilmiştir. Analiz sonuçlarının daha anlamlı hale getirilmesi bu aşamanın amacıdır. Dördüncü aşama analizin sonrasında kodların dağılımındaki görünüm Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.

Üçüncü Aşama Analiz Sonrası Kodlardaki Görünüm

Tema	Kategori	f	%
Ana fikir kavramı	Konu Alanı Temelli Tanım	40	10.5
	Öğretim Temelli Tanım	0	0
Ana fikir bilişsel düzey	Alt Düzey Düşünme Becerisi	11	2.9
	Üst Düzey Düşünme Becerisi	14	3.7
Ana fikir öğretim sorunları	İstenilen öğrenme çıktıları ile sonuçlanan öğretim yolları bulamamak	41	10.8
Ana fikir öğretim sorunlarının kaynakları	Konu Özellikleri	16	4.2
	Öğretmen Eğitimi	18	4.7
	Ön Öğrenmeler	3	0.8
Ana fikir öğretim yolları	Yapı iskelesi etkinlikleri	22	5.8
	Doğrudan öğretime dayalı etkinlikler	28	7.4
	Taktiksel etkinlikler	14	3.7
	Bütünsel anlama dayalı etkinlikler	7	1.8
Ana fikir ölçme ve değerlendirme	Açık uçlu soru	18	4.7
	Çoktan Seçmeli	4	1.1
	Karma	8	2.1

	Doğrudan soru kalıbı	49	12.9
	Yorumlamaya dayalı soru kalıbı	1	0.3
	Yorumlayıcı esnek yaklaşım	14	3.7
	Tek cevaplı katı yaklaşım	26	6.8
Ana fikir öğretimi	Öğretmen öğrenci ve aile katılımlı öneriler	14	3.7
önerileri	Öğretmen odaklı öneriler	17	4.5
	Yönetim ve planlama odaklı öneriler	15	3.9
Toplam		380	100

Etik Sözleşmelere Uyum

Bu araştırma için etik kurul onayı, Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (28/04/2021 tarih ve 2021-83 numaralı) alınmıştır. Araştırmada rıza ve bilgilendirme ilkeleri, olası zararların gözden geçirilmesi, gizliliğin korunması ve sonuçların toplum üzerindeki etkisi dikkate alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı, katılımlarının neden gerekli olduğu, ne yapmaları istendiği, verdikleri bilgilerin ne olacağı, bu bilgilerin nerede ve nasıl kullanılacağı, kimlere raporlanacağı ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşabilecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Katılımcılar bu konudaki tereddütlerini net bir şekilde ifade etmeleri için teşvik edilmiş ve soruları yanıtlanmıştır. Görüşmeler her katılımcının uygun olduğunu belirttiği gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 20-40 dakika arası sürmüştür. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup katılımcılara diledikleri zaman araştırmadan çekilme hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcıların kimlik bilgilerinin tamamen gizli tutulacağı, elde edilen verilerin araştırmacının şifreli bilgisayarında saklanacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin tespitine yol açabilecek her türlü bilgi kaldırılmış, bunun yerine kod adları kullanılmıştır. Görüşme kayıtlarından alıntı yapılırken katılımcıların kimliklerini deşifre edebilecek bilgilerden kaçınılmıştır. Makale metninde araştırma sonuçlarının olası tüm etkilerine ve araştırma sonuçlarının faydalı olması için nasıl ele alınması gerektiğine değinilmiş, araştırmacılara ve ilgili paydaşlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

İnandırıcılık Güvenirlik

Nitel araştırmanın inandırıcılık gerekliliğini sağlamak için katılımcılara ait niceliksel ve niteliksel özelliklerin paylaşılması bunun yanı sıra onların nasıl seçildiği, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı ve verilerin nasıl analiz edildiği konusunda ayrıntılı açıklamaların yapılması beklenir (Creswell & Miller, 2000). İnandırıcılık çerçevesinde ifade edilen tüm gerekliliklere yöntem başlığı altında yer verilmiştir. İnandırıcılığı artırma konusundaki bir diğer öneri uzman incelemesidir (Merriam, 2009; Patton, 2014). Bu gereklilik çerçevesinde veri toplama aracı geliştirilirken üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabirlik gerekliliği için ise ayrıntılı betimleme ve örneklem seçimi stratejileri kullanılması tavsiye edilmektedir (Merriam, 2009). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı bu

araştırmada zengin bir veri potansiyeline sahip gruba ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırmada dört farklı kıdem aralığı ve iki branşa ait eş sayıda kadın ve erkekten oluşan katılımcılar ile çalışılmıştır. Çalışmanın amacı kapsamında zengin ve geçerli bilgi elde edebilmek için öğretmenlerin en az 5 yıl deneyime sahip olmaları ölçütü aranmıştır. Bir diğer ölçüt ise sınıf öğretmenlerinin 3 ve 4. sınıf deneyimine sahip olmalarıdır. Bunun nedeni ana fikir kazanımlarını ilkökul Türkçe dersi öğretim programında sadece 3. ve 4. sınıfta yer almasıdır. Bu açıdan katılımcıların ana fikir öğretimine dair zengin deneyimlere sahip olması sağlanmıştır. Bulgular başlığı altında her alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntılar ile ayrıntılı betimleme gerekliliği yerine getirilmiştir. Araştırmada analizlerin tamamı vivo kodlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sayede kodlama sürecine araştırmacıdan doğabilecek olası hatalar önlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik gerekliliği çerçevesinde analizin tamamlanmasının ardından veri seti ve bulgular bir alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanın analizi inceleyip değerlendirmesi ayrıca hatalı kısımlara ilişkin açıklama yazması ve uygun gördüğü analizi gerçekleştirilmesi istenmiştir. Uzmanın gelen geri bildirimler temelinde kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman formülüne göre .88 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Araştırmacının Rolü

Öğrenciler arasında geçirdiğimiz öğretmenlik tecrübesi ve öğretmen adaylarıyla deneyimlediğimiz eğitim öğretim süreci bizi ana fikir öğretiminin incelenmesi gerektiği düşüncesine itti. Yıllar içinde hem ilkökul, ortaokul hem de lisans öğrencilerinin bu kavramda çok zorlandığını gözlemledik. İlkokul ve ortaokuldaki öğrenciler okudukları metni anlama, özellikle de metnin ana fikrine ulaşma noktasında güçlükler yaşıyorlar, bu beceriye yönelik soruları cevaplandırmada genellikle çekimser davranıyorlardı. Öğretmenlik uygulaması derslerinde gözlemlediğimiz öğretmen adayları ve öğretmenler de bu beceriyi öğretme noktasında zorluklar yaşıyordu. Çok yönlü ve birçok değişkenden etkilenen bu becerinin derinlemesine incelenmesi, sorunların neler olduğu ve neden kaynaklandığının tespit edilebilmesi adına öğretmen deneyimlerinin önemli olduğu düşüncesi bizi bu araştırmayı yapmaya yöneltti. Araştırma süresince ana fikir öğretiminin niteliğini artırmak isteyen bir öğretmen ve bir öğretmen eğitimcisi rolündeydik. Öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaşadıkları süreci ve bu konudaki deneyimlerini çekinmeden dile getirebilmeleri için görüşmeler boyunca kendimizi onların yerine koyarak onları anladığımızı hissettirmeye çalıştık. Alanyazın ve uygulama arasındaki boşluğu görebilmemiz de araştırma bulgularının yorumlanması adına bize katkı sağladı. Ayrıca yaptığımız görüşmeler bu becerinin öğretimi noktasında yaşanan sorunlar ve bundan sonra yürütülebilecek araştırmalar konusunda bize yeni bakış açıları kazandırdı.

Bulgular ve Yorum

Katılımcıların ana fikir kavramını tanımlama biçimlerine ilişkin bulgular

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir kavramını nasıl tanımladıklarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6’da görüldüğü gibidir.

Tablo 6.

Katılımcıların Ana Fikir Kavramına Yönelik Tanımlamaları

Tanım	Doğrudan Alıntılar	f	%
Kavram Temelli Tanımlar			
Yazarın vermek istediği mesajdır	Ana fikir; parçanın, bir metnin ya da kitabın onun vermek istediği mesajlar; [yazarın] okuyucuya vermek istediği mesajdır (KT6).	21	52.5
Metinden çıkarılan derstir	Mesela senin yaşadığın bir olay vardır. Olaydan çıkarmış olduğun bir ders olur. Paragraflarda da bu şekilde düşünüyorum. Yani bir metin okuduğun zaman o metin sana bir iletisi, mesajı yazar tarafından mutlaka sana gönderiliyor. Konuda ne yapıyorsun, yazarın sana vermek istediği mesaj nedir diye soruyorsun. Bana gelen mesaj, ileti ana fikirdir, diyorum (KT8).	9	22.5
Metinde verilmek istenen nasihat/öğüttür	Ana fikri verilmek istenen mesaj, öğüt (KS22).	3	7.5
Yazarın metni yazma amacıdır	(Yazarın) bu metni kaleme alış nedenidir (KT2).	5	12.5
Metinden çıkarılan sonuçtur	Parçadan çıkardığımız, okuduğumuz metinden çıkardığımız sonuç (KS18).	2	5
Öğretim/Beceri Temelli Tanım		0	100

Araştırmada öğretmenlerin tamamı ana fikri kavramsal açıdan tanımlamışlardır. Katılımcılara bir öğretmen olarak ana fikir kavramını nasıl tanımladıkları sorulmasına karşın, tanımlarında ana fikri öğretim ya da beceri odaklı bir anlayış içinde ele alan açıklamalara yer vermedikleri görülmektedir.

Katılımcıların ana fikir becerisinin bilişsel düzeyine yönelik tanımlamalarına ilişkin bulgular

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir becerisinin bilişsel düzeyini nasıl tanımladıklarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

Tablo 7.

Ana Fikir Kavramının Bilişsel Düzeyi

Bilişsel Düzey	Doğrudan Alıntılar	f	%
Alt Düzey Düşünme Becerileri		11	44
Anlama	Anlama basamağının alt basamağı olan yorumlama basamağı olduğunu düşünüyorum çünkü çocuk metni anlamış ve onu yorumlamaya çalışmış (KT13).	6	24
Uygulama	Uygulama düzeyindedir diye düşünüyorum. Çünkü çocuk metni okuyacak, kavrayacak ondan sonra onu kendi düşünceleriyle ifade edecek şekilde düşündüğümde uygulama basamağı bana doğru geliyor (KS18).	5	20
Üst Düzey Düşünme Becerileri		14	56
Çözümleme	Analiz basamağında olduğunu düşünüyorum. Çocuk metni okuduktan sonra kendi düşüncesini ortaya koyuyor. Soruyu açık uçlu sorduğum için her cevap özgün oluyor. Bundan dolayı bana analiz basamağında gibi geliyor (KT17).	5	20
Değerlendirme	Değerlendirmede olabilir. Çünkü çocuk önce metni okuyacak, okuduğunu anlayacak, kavrayacak, okuduğunu kendi bilgi süzgecinden geçirip ne anladığını kontrol edecek dolayısıyla değerlendirme olduğunu düşünüyorum (KT16).	9	36

Ana fikre ulaşma becerisinin öğretmenler tarafından farklı bilişsel düzeylerde ele alındığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu ana fikre ulaşma becerisinin değerlendirme basamağında olduğunu ifade etmiştir. Ana fikre ulaşma becerisi katılımcıların çoğunluğu tarafından üst düzey bir düşünme becerisi olarak kabul edilmiştir.

Katılımcıların ana fikir öğretimiyle ilgili yaşadığı sorunlara yönelik bulgular

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir öğretimi ile ilgili yaşanan sorunları nasıl ele aldıklarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 8'de görüldüğü gibidir.

Tablo 8.

Ana Fikir Öğretimiyle İlgili Sorunlar

Sorunlar	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
----------	-----------------------------------	---	---

İstenilen öğrenme çıktılarını ile sonuçlanan (özelleşmiş ve uzlaşmış) öğretim yollarını bulamamak.	Onlara ne şekilde anlatacağımı bazen ben bile şaşırıyorum. Zümre arkadaşlarımla da konuşuyoruz. “Siz nasıl anlatıyorsunuz?” diyorum. Hep aynı şekilde çünkü hepimiz öyle gördük öyle öğrendik (KT10). Bazı konular vardır ki oyunla, etkinliklerle, etkileşimli tahtayla öğretebilirsin ama ana fikir için öyle bir teknik geliştiremedim ne yazık ki. Sekizinci yılımlı çalışıyorum. Bu konuda bir tecrümem yok. Soyut bir konu sürekli anlatarak kavratmaya çalışıyoruz (KT12). Bunun sebebi nedir tam olarak bilmiyorum. Benim çok kitap okuyan öğrencilerim de oldu onlar bile ana fikri bulmakta çok zorlanıyorlar. Yedi yıldır bu mesleği yapıyorum ve farklı okullarda da görev yaptım ana fikri bulun dediğimde bulabilen çocuk sayısı çok çok az (KS21).	41	100
--	---	----	-----

Katılımcıların tamamı ana fikir öğretiminde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde hiçbirinde etkililiği konusunda ikna oldukları ya da uzlaşma içinde oldukları öğretim yolları ya da gerekliliklerine rastlanmamıştır. Bununla birlikte katılımcıların ana fikir ile ilgili değişkenlerin ne olduğu konusunda da net olmadıkları görülmüştür. Katılımcıların ifadeleri öğrencilerin bu konuda nitelikli hale gelmeleri için yapmaları gerekenler ya da öğretim süreci içinde yapılması gerekenler konusunda belirsizlik içinde olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların ana fikir öğretiminde yaşanan güçlüklerin kaynağına ilişkin sorunlara yönelik bulgular

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların kaynaklarını nasıl ele aldıklarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 9’da görüldüğü gibidir.

Tablo 9.

Katılımcılara Göre Ana Fikir Öğretiminde Yaşanan Sorunların Kaynakları

Sorunların Kaynağı	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
Kavramın Soyutluğu		16	43.2
Soyutluk	Ana fikri öğrencilerin tam olarak kavrayabilmesi için belli bir zihinsel olgunluğa erişmesi gerekiyor. Mesela bunu soyut işlem dönemine girmiş, girmemiş çocuk olarak değerlendirelim yaş grubu açısından. İster zihinsel olgunluk açısından değerlendirelim. Mesela 5. sınıflara ana fikri öğretmede daha çok zorlanıyorum. Aynı grup altıncı sınıfa geçince biraz daha kolay anladıklarını görüyorum. (KT1).	16	43.2
Öğretmen eğitimi		18	48.6

Yöntem öğretimi yetersizliği	Üniversite hayatımızda da ana fikir şu şekilde öğretilir diye bir şey öğretilmedi. Ben ana fikri öğrencilerime nasıl anlatacağımı mesleğe başladıktan sonra öğrendim (KS23).	13	35.1
Kuram ve uygulama arasındaki boşluk	Türkçe öğretim programı ile üniversitede öğrendiklerimiz pek şey olmuyor, örtüşmüyor. [Orada öğrendiklerimizi] kullanamıyoruz uyumlu olmuyor maalesef (KT9).	5	13.5
Ön öğrenmeler		3	8.1
Hatalı öğrenmeler	Giriş, gelişme, sonuç bölümü olan bir metinse son paragrafta olduğu şeklinde öğretmişlerdi. Eğer bir paragraftaysa bunun son iki, üç cümlede saklı olduğunu öğretmişlerdi (KT15).	2	5.4
Ön yargılar	Ana fikir bulma korkusu da var yanlış söylersem korkusu da var onu kıramıyoruz (KT10).	1	2.7

Katılımcılar ana fikir olgusunun soyut oluşunu deneyimlenen sorunların kaynağı olarak görmektedirler. İkinci olarak katılımcılar, öğretmen eğitimini bir sorun kaynağı olarak dile getirmişlerdir. Burada öğretmen eğitiminde ana fikir öğretimi yöntemleri konusunda yetersizlik, kuram ve uygulama arasındaki boşluk öğretmen eğitiminden kaynaklı sorunları oluşturmaktadır. Son olarak ön öğrenmeler ana fikir öğretiminde yaşanan sorunların kaynağı olarak görülmektedir.

Katılımcıların Ana Fikir Öğretiminde Kullandığı Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir öğretiminde kullandığı etkinliklerin neler olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 10'da görüldüğü gibidir.

Tablo 10.

Katılımcıların Ana Fikir Öğretimiyle İlgili Yaptıkları Etkinlikler/ Dağılımı

Yapılan etkinlikler	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
Yapı iskelesi etkinlikleri		22	31
Sorularla yönlendirme	Sorularla yönlendirmeye çalışıyorum. Konuyu bulmaya, ana fikri bulmaya yönelik sorular soruyorum. Sorularla yönlendirerek ana fikre ulaşmalarını sağlıyorum (KT17).	17	23.9
Yardımcı fikirlerden ana fikir buldurma	Metni okuduktan sonra metinde verilen tüm yardımcı düşünceleri önce öğrencilerle belirleyip sonra hepsini tahtaya yazıyorum. Sonra öğrenciler ile bu yardımcı düşüncelerden yola çıkarak metnin asıl mesajını, asıl anlatılmak isteneni buluyoruz. Ana düşünceye yardımcı düşüncelerden yola çıkarak ulaşıyoruz (KT17).	1	1.4
Özetleme yaptırma	Anlamadıkları zaman ana fikri de bulamıyorlar. O zaman biz tekrar tekrar okutma yöntemine giriyoruz daha sonra kendim okuyorum. Onlar anladıktan sonra	2	2.8

	kısa bir özet çıkartıyorum. Özetten sonra metindeki yazarın ana fikrini soru-cevap yaparak soruyorum (KS20).		
Aşamalı yapıda ilerleme	Küçük parçalardan başlayarak... Yani önce küçük metinlerle, paragraflarla alıştırmalar yaparak öğretmeye çalışıyorum. [Daha sonra parça üzerinde ana fikir çalışmasına geçiyorum.] Bu şekilde daha doğru olduğunu düşünüyorum (KT13).	2	2.8
Doğrudan öğretime dayalı etkinlikler		28	39.4
Konu ile ana fikir ayrımını öğretme	Metnin ana fikrini öğretmeden önce konu ana fikir ayrımını öğretmeyi tercih ediyorum. Çünkü öğrenciler çoğu zaman bunları karıştırıyorlar. Bunu yaptıktan sonra ana fikri buldurabileceğimi düşünüyorum. (KT16).	11	15.5
Somatlaştırma, hikâyeleştirme	Şöyle öğretebiliriz. En son bir sınıfta işlediğimizde şöyle yapmıştım. Bir yemekte yapılan malzemeleri düşünelim dedim. Onun bir slaydını sundum öğrencilere. İşte yemekte kullandığımız malzemeler: sebzeler, meyveler, şunlar bunlar. İşte bunların anlatımı konuydu. Bundan sonra bunların faydaları ise ana fikir olarak verdim ben çocuklara. Yani çok somutlaştırdık. O şekilde de anlamışlardı sanırım (KT3).	17	23.9
Taktiksel etkinlikler		14	19.7
Metnin ilk cümlesine odaklanma	Ana fikri bulmak için en güzel ipucu metnin sonunda bulursunuz. Orada da bulamadıysanız metnin başında bulursunuz diye yardımcı olurum (KT7).	3	4.2
Anahtar kelimelere odaklanma	İlk olarak anahtar kelime üzerinden giderim. Zaten anahtar kelimeler bulunduğu öğrenci artık ne arayacağını şıklarda neyi bulacağını, hangi cümleyi arayacağını artık kendi sezmeye başlıyor eğer şıklı bir soruysa. Klasik bir soruysa, normal bir soruysa yine aynı şekilde anahtar sözcüklerden yola çıkarak ana fikrini yazmalarını istiyorum (KT5).	4	5.6
Metnin son cümlesine odaklanma	Metni okuduktan sonra fikir genelde en son paragrafta yer alır diye söylüyorum. Yazar size vermek istediği mesajı son paragrafta verir diye söylüyorum (KS23).	7	9.6
Bütünsel anlama dayalı etkinlikler		7	9.6
Metnin tamamının kavranmasını sağlama	Ben öğrencilerime sadece sonuç bölümündedir ya da son iki, üç cümledir demiyorum. Metnin genel bütünü kavrayıp daha sonra "Burada yazar bizim hangi sonucu çıkarmamızı istiyor?" sorusunun cevabını bulmalarını istiyorum (KT4).	7	9.6

Katılımcıların ana fikir öğretimi sürecinde uyguladıkları etkinlikler incelendiğinde bunların dört kategori altında incelenebildiği görülmektedir. Bunlar doğrudan öğretime dayalı, bütünsel anlama dayalı, taktiksel ve yapı iskelesi etkinlikleridir. Öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri etkinlikler doğrudan öğretime dayalı etkinliklerdir. Bu etkinliklerde öğretmenler konu ile ana fikir ayrımını anlatma,

somutlaştırma, hikâyeleştirme çalışmalarına yer vermektedirler. İkinci olarak yapı iskelesi etkinliklerine yer verildiği görülmektedir.

Katılımcıların Ana Fikri Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Bu alt problemde katılımcıların ana fikri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 11’de görüldüğü gibidir.

Tablo 11.

Katılımcıların Ana Fikri Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları

Ölçme değerlendirme	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
Kullanılan Soru Kalıbı		30	100
Açık uçlu soru	Kesinlikle açık uçlu sorarım. Ana fikri çoktan seçmeli sormayı doğru bulmuyorum çünkü her çocuğun ana fikri ifade ediş biçimi farklı aynı anlamı farklı cümlelerle görmek beni mutlu ediyor. Çocukların kendilerini yazarak ifade etmelerini istiyorum (KT13).	18	60
Çoktan Seçmeli	Çoktan seçmeli şeklinde soruyorum. Çocuklarımız hayatları boyunca test çözecekleri için sistem de bize bunu dayattığı için çocukları buna hazırlamaya çalışıyorum. İlkokul, ortaokul, lise hatta üniversite sonunda bile sınavlar test olacağı için mecburen biz de bu şekilde yapıyoruz (KS24).	4	13.3
Her ikisi de (Açık uçlu/Çoktan seçmeli)	Sınavlarımda ben bütün soru tipini kullanmaya çalışıyorum ama ana fikirle ilgili olarak ya çoktan seçmeli ya da açık uçlu sorular tercih ediyorum. Bu ikisinin dışına çıkmıyorum (KT1).	8	26.7
Kullanılan Soru Kalıbı		50	100
Doğrudan soru kalıbı		49	98
Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?	Sınavlarda “bir metin bir soru şeklinde ana fikir nedir?” diye soruyoruz (KS21).	5	10
Metinde verilmek istenen mesaj nedir?	Çocuklar burada anlatılmak istenen asıl nokta ne, verilmek istenen asıl mesaj ne? (KT6).	28	56
Metindeki kapsamlı yargı nedir?	Buradan çıkarılacak en kapsamlı yargı nedir? (KT3)	2	4
Metinden çıkardığınız sonuç nedir?	Metinden nasıl bir sonuç çıkarıyorsunuz? (KT15).	5	10
Bu metinde vurgulanmak istenen nedir?	Bir paragraf sorusu çözerken “vurgulanmak istenen düşünce nedir?” sorusunu daha çok kullanıyorum (KT6).	6	12
Yazar bu metni neden yazmış olabilir?	Yazarın bu yazıyı yazmaktaki amacı nedir? (KT16).	3	6
Yorumlamaya dayalı soru kalıbı		1	2
Kendi yorumuna ulaştırılan soru kalıbı	Öğrencilere “Sen ne düşünüyorsun; sen olsaydın ne yapardın?” gibi sorular yöneltiyorum (KS19).	1	2
Değerlendirme Ölçütleri		40	100

Yorumlayıcı esnek yaklaşım			14	35
Öğrencinin yorumu	kendi	Tabi yüzde yüz metnin ana fikri şudur şeklinde değil çocuk kendi cümleleriyle verilmek istenen mesajı anladıysa onu doğru olarak kabul ediyorum. Aynı şeyleri yazmalarını tabi ki beklemiyorum. Benim için önemli olan çocuk kendi cümleleriyle anladığını ifade edebiliyorsa kabul ederim. Benim için değerli olan o (KS18).	14	35
Tek cevaplı katı yaklaşım			26	65
Konu dışına çıkmayan cevaplar		Eğer çocuğa doğru, açık, yaş düzeyine uygun bir metin verdiysek yazarın sunduğu ana fikir ile çocuğun anladığının aynı olması gerekir. Eğer çocuk yazarın iletmek istediğinden farklı bir şey anlıyorsa ya çocuğun algılamasıyla ilgili bir problem vardır ya da yazarın mesajı iletmeye biçiminde bir sorun vardır. Yani sunulan şeyle edinilen şeyin aynı olmaması gerektiğini düşünüyorum (KT 16)	9	22.5
Yardımcı veren cevaplar	fikirleri	Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri de doğru olarak kabul ederim (KT 15).	6	15
Yazarın ne istediğini cevaplar	anlatmak veren	Çocuklar özellikle bizde kendi anladığını yazıyorlar. Hatta ana fikir nedir diye sorunca konuyu yazıyorlar. Ama amaç yazarın vermek istediği mesaj olduğu için çocukların yorumlarını doğru kabul etmiyorum, yazarın vermek istediği mesajı yazanı doğru kabul ediyorum (KS21).	6	15
Yargı bildiren cümle şeklindeki cevaplar		Genellikle ben çocuklara ısrarla söylemeye çalıştığım şey, mesaj şudur bu konuyu anlatırken: Mutlaka yargı bildirecek şekilde olmalı. Yani bir düşünce içermeli. Yüklemlenmeyen bir kelime grubunu ana fikir olarak kabul etmiyorum. O yüzden mutlaka yargı bildirecek şekilde yazmaları gerekiyor. Aksi takdirde ben cevap olarak kabul etmiyorum (KT3).	5	12.5

Araştırmada katılımcıların ana fikri ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullandıkları soru türü, soru kalıbı ve değerlendirme ölçütleri temelinde incelenmiştir. Katılımcıların, ana fikri ölçme sürecinde ağırlıklı olarak açık uçlu sorular kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları soru kalıpları iki kategori altında incelenmiştir. Bunlardan ilki doğrudan ana fikrin sorulduğu sorular iken diğeri öğrencileri kendi yorumlarını oluşturmaya yönlendiren soru kalıplarıdır. Öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının bir bölümünde ana fikrin öğrencinin yorumu olduğu düşüncesiyle esnek bir değerlendirme yaklaşımı görülürken büyük bir bölümünün tek doğru cevabın kabul edildiği bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ana fikir öğretimine yönelik önerilerine ilişkin bulgular

Bu alt problemde katılımcıların ana fikir öğretimine yönelik önerilerini incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 12’de görüldüğü gibidir.

Tablo 12.

<i>Katılımcıların Ana Fikir Öğretimiyle İlgili Çözüm Önerileri/ Çözümlerin Dağılımı</i>			
Öneriler	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	f	%
Öğretmen, öğrenci ve aile etkileşimli öneriler		14	30.5
Okuma alışkanlığı kazandırılmalı	Ana fikir okuyarak gelişecek bir beceri. Çocuklara okuma bilincini, alışkanlığını kazandırmalıyız. Ama bu topu sadece öğretmenlere atmamız gerekiyor. Çünkü biz çocukların hayatında günün belirli saatlerinde varız. Çocuğun hayatında asıl rolü oluşturan kesim ailesi ve çevresi. Anne babayı okula çağırmalıyız, okul kütüphanelerini velilere açmalıyız. Ülke olarak velilerimizin de okuyabileceği projeler başlatmalıyız. Bu şekilde ülkemizde temel sorun olan okuma probleminin üzerine eğilmeliyiz (KS21).	13	28.3
Çevresel uyaranları zenginleştirilmeli	Temelinde okumak var bu işin. Ne kadar çok farklı yaşantılar sunarsak öğrenciye o kadar çok farklı düşüncesini oluşturmuş oluruz. O yüzden sosyal yaşantı, çevre çocuğu [bu konuda] daha duyarlı bir birey yapabilir (KT6).	1	2.2
Öğretmen ve öğretim odaklı öneriler		17	37
Olaya dayalı metin türleri seçilmeli	Düşünce yazılarından ziyade olay yazıları üzerinden öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu fabl olur, hikâye olur. Buralardan yola çıkılması gerektiğini düşünüyorum (KT5).	3	6.5
Somatlaştırılmalı	Bence somut metinlerle, somut olaylarla, somut durumlarla mutlaka ana fikri o şekilde öğretmemiz gerekiyor. Maalesef yoksa anlamıyor 5'ler, 6'lar. Soyut düşünemedikleri için ana fikri bulmaları kolay olmuyor. O yüzden bence somut olarak anlatmamız gerekiyor (KT3).	8	17.4
Zümre öğretmenleri ile iş birliği yapılmalı	Kesinlikle bu konuyla ilgili zümre öğretmenlerince iş birliği yapılarak bir eylem planı oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenler kendi deneyimlerini birbirleriyle paylaşarak iş birliği ile yeni uygulamalar geliştirilebilir (KS18).	1	2.2
Güncel metinlerle bu konuya özel çalışmalar yapılmalı	Daha güncel, çocuğun üzerine konuşup yorum yapabileceği metinlerle ana fikir çalışması yapılmalı. Klasikleri okumak çocukların özel hayatına bırakılmalı. Metinler çocukların hayatlarına dair olan metinlerden seçilirse çocuklar daha çok konuşmak isteyeceklerdir (KT16).	1	2.2
Bütün dilbilgisi konularından daha önemli olmalı	Bence dil bilgisinden ziyade okuma anlamaya dayalı konular Türkçenin temel konuları olduğunu düşünüyorum. Çocuklar tabi ki dil bilgisi de bilmeli ama hayatlarında sürekli bununla karşılaşmayacaklar.	2	4.4

	Bir cümledeki filimsileri bularak o cümleyi anlayamazlar. Okuduğunu anlama temel konulardır (KT12).		
Doğru sorularla yönlendirme yapmalıyız	Aslında çocuğu ana fikre götüreceğ olan bizleriz. Bizler doğru soruları seçmeliyiz (KT2).	1	2.2
Kitapların özeti çıkarılmalı	Tek bir öneri verebilirim bol bol kitap okumak bol bol o kitapların özetlerini çıkarmak (KS20).	1	2.2
Yönetim ve planlama odaklı öneriler		14	32.6
Türkçe ders saatleri artırılmalı	Ders saatlerinin Türkçe dersi anlamında artırılması gerekebilir (KT4).	1	2.2
Ders kitapları daha iyi hazırlanmalı	Kitaplardaki metinler bazen o kadar karmaşık, yorucu ve sıkıcı oluyor ki çocuklar bu metinleri okurken sıkılıyor ve yoruluyor daha sonra okuduğunu anlamıyor, anlamadığı için de ana fikri bulmada zorlanıyor. Bu yüzden kitaplardaki metinler daha anlaşılır, daha kısa ve ilkökul seviyesine daha uygun olursa çocukların okudukları metni anlaması ve ana fikri bulması da kolaylaşacaktır diye düşünüyorum (KS23).	10	21.7
Öğretmenler bu konuda eğitim almalı	Öncelikle biz eğitimcilerin iyi eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ben öğrencilik yıllarımda ana fikir nasıl bulunur, nasıl stratejiler uygulanır yönünde bir eğitim almadım. Bunun için biz eğitimcilere bunun nasıl yapılacağı daha okuldayken öğretilmesi gerekiyor ki biz de öğrencilerimize bunu aktarabilelim (KT17).	2	4.4
Öğretmen kılavuz kitapları yeniden olmalı	Bir de bence öğretmen kılavuz kitapları tekrar olmalı. [Bu kitaplar] öğretmenlere etkinlikler ve uygulamalar hakkında yol gösteriyorlardı (KT13).	1	2.2
Aile Odaklı Öneriler		1	2.2
Ailede başlamalı	Bu noktada velilerin de çocuklarla paylaşım yapmaması etkili diye düşünüyorum. Bir filmi işte izledikleri zaman ya da bir hikâye okudukları zaman sanmıyorum çocukların velilerle birlikte değerlendirdiklerini, işte buradan hangi mesajı çıkarmalıyız dediklerini. Evde bu çalışmalar yeterli değil (KT4).	1	2.2

Öğretmenlerin ana fikir öğretimine yönelik önerileri incelendiğinde 13 katılımcının bu konuya ilişkin önerisinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları yönünde olduğu görülmektedir. Bu, öğretmen-öğrenci ve velinin katılımı ile çözüme kavuşturulacak bir problem olarak ele alınabilir. Yönetim ve planlama odaklı önerilerde ders saatinin artırılması, ders kitaplarının niteliğinin iyileştirilmesi, hizmet içi eğitimlerin planlanması, nitelikli metinlerin hazırlanması ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeniden düzenlenmesidir. Öğretmen odaklı öneriler öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanmaları gereken yöntem ve teknikler ile ilgilidir. Son olarak ailelerin çocuklarının anlama ve yorumlama becerilerini geliştirme konusunda daha fazla zaman ayırmaları gerekliliği ifade edilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ana fikir öğretimi sürecine ilişkin deneyim ve inançlarına dayalı olarak çok yönlü bir betimleme ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretmenlerin ana fikir öğretimi sürecindeki uygulamalarına yönelik kavrayışımıza katkıda bulunması hedeflenmektedir. Araştırma bulgularını, anlama dil becerilerinin gelişimi konusunda kritik bir değere sahip olan ana fikre ulaşma becerisinin öğrencilere kazandırılması konusunda neler yapılması gerektiğine ilişkin gerçekçi bir betimleme olarak değerlendirmek önemlidir. Araştırmanın sunduğu betimleme, geleceğin dünyasının en temel gerekliliklerinden biri olan anlama becerisi gelişmiş öğrenciler yetiştirme amacını gerçekleştirmeyi hedefleyen öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri için önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, yedi araştırma probleminin cevabı aranmıştır. İlk alt problemde, katılımcıların bir öğretmen olarak ana fikir kavramını nasıl tanımladıkları sorulmuştur. İncelemede katılımcıların tamamının ana fikre kavramsal düzeyde tanımlar getirdiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin hiçbiri ana fikir kavramını öğretim ya da beceri odaklı bir yaklaşım temelinde ele almamıştır. Araştırmanın ikinci alt problemde katılımcıların ana fikrin bilişsel düzeyini nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Katılımcılar ana fikrin bilişsel düzeyinin anlama, uygulama, çözümlenme ve değerlendirme düzeylerinde olduğuna ilişkin birbirlerinden farklı görüşler ifade etmişlerdir. Araştırmanın üçüncü alt problemde katılımcıların ana fikir öğretiminde deneyimledikleri zorlukların neler olduğu incelenmiştir. Bu noktada katılımcı öğretmenlerin ana fikir öğretiminde istenilen öğrenme çıktıları ile sonuçlanan, özelleşmiş ve uzlaşmış öğretim yollarını bulamadıkları ve ana fikre ulaşma konusu ile ilgili değişkenleri kestiremedikleri görülmüştür. Araştırmanın dördüncü alt problemde ise deneyimlenen zorlukların kaynakları incelenmiştir. Bu kaynakların; konu alanının soyutluğu, öğretmen eğitimi ve öğrencilerin ön öğrenme eksiklikleri olarak ifade edildiği görülmüştür. Araştırmanın beşinci alt problemde katılımcıların ana fikir öğretiminde kullandıkları yöntemler incelenmiştir. İncelemede en yüksek düzeyde doğrudan öğretime dayalı etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında yapı iskelesi etkinlikleri, taktiksel etkinlikler ve bütünsel anlama dayalı etkinliklerin de uygulandığı görülmüştür. Araştırmanın altıncı alt problemde katılımcıların ana fikri ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları soru türü, soru kalıpları ve değerlendirme ölçütleri temelinde ölçme değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. İncelemede katılımcıların farklı oranlarda açık uçlu sorulara, çoktan seçmeli sorulara ya da her ikisine de yer verdikleri görülmüştür. Soru kalıpları incelendiğinde ise katılımcıların doğrudan ana fikri sormaya yönelik soru kalıpları kullanırken az bir bölümünün ise yorumlamaya yönelik soru kalıpları kullandığı görülmektedir. Değerlendirme ölçütleri incelendiğinde iki kategorili bir bulgu dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmenlerin bir bölümü sadece yazarın iletmek istediği mesajı doğru cevap olarak kabul ederken kalan kısmı öğrencinin kendi yorumunun da doğru olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Araştırmanın son alt problemde ise öğretmenlerin ana fikir öğretimine yönelik önerileri incelenmiştir. Bu kapsamda

öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde önerilerin öğretmen, öğrenci ve aile katılımlı, öğretmen ve öğretim odaklı, yönetim ve planlama odaklı ve aile odaklı olmak üzere dört kategori altında ifade edildiği görülmüştür.

Araştırmada katılımcıların tamamının ana fikre sadece kavramsal düzeyde tanımlamalar getirmeleri hiçbirinin bu kavramı beceri odaklı ve pedagojik açıdan ele almadığını göstermektedir. Katılımcılar bu beceriyi bir konu alanı kavramı gibi değerlendirmekte ve konu öğretir gibi öğretilebileceği yanılığısına düşmektedirler. Hâlbuki ana fikre ulaşma, zor ve önemli bir anlama becerisidir (Chang & Ku, 2014; Çetinkaya vd., 2013; Williams, 2006, 2018) ve araştırmalar öğrencilerin bu beceride güçlükler yaşadığını göstermektedir (Bahap vd., 2016; İter, 2018; Kathleen, 2015; Kırnık, 2017; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Özdemir & Kıröğlü, 2019). Katılımcılar tarafından ana fikir kavramının öğrencilerde geliştirmesi olası düşünme becerilerinin neler olduğuna ve bunun günümüz ve geleceğin dünyası açısından sahip olduğu öneme değinilmemiş, ifade edilen uzlaşımsal tanımlara ek olarak bu becerinin düşünme ve anlamının kaynağı olmasına yönelik açıklamalar getirilmemiştir. Bu durumun ana fikir öğretim uygulamalarına da yansıtacağı ve bu bakış açısının sınıf içi öğrenme faaliyetlerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde katılımcıların bu becerinin hangi bilişsel düzeyde olduğuna yönelik tanımlamalarında bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da araştırmacıların bu konuda ikiye ayrıldığı görülmekte, ana fikir bulma becerisini taksonominin anlama basamağında değerlendiren araştırmaların (Aydemir & Çiftçi, 2008; Çeçen & Kurnaz, 2015; İncirkuş, 2018) yanı sıra çözümleme basamağında değerlendiren araştırmalar (Aktaş, 2017; Büyükalan Filiz, & Yıldırım, 2019; Güfta & Zorbaz, 2008; Sallabaş & Yılmaz, 2020) bulunmaktadır. Bu fikir ayrılığının bu becerinin metinden bağımsız olarak değerlendirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Hâlbuki metnin türü, yapısı, konusu, söz varlığı, zorluk düzeyi ve metinsellik ölçütlerine uygunluğu bu becerinin düşünme becerileri içerisindeki yerini etkilemektedir. Bu durumun göz ardı edilmesi de bu becerinin hem öğretilmesi hem de değerlendirilmesi aşamasında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır.

Burada sorulması gereken sorulardan biri, neden öğretim programlarında ve öğretmen eğitiminde ana fikre ulaşma becerisinin içerdiği düşünme becerilerinin açık bir şekilde ifade edilmediğidir. Ana fikrin içerdiği düşünme becerileri konusunda uzlaşım sağlamak, bu becerinin gerektirdiği ilkelerin yerine getirilmesi ve öğretim aşamalarının bir standarda kavuşması için önemlidir. Bu sayede öğretmen hem öğretim uygulamalarını hem de ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ana fikrin ait olduğu bilişsel basamağa ve süreçte kullanılan düşünme becerilerine göre yapılandıracaktır. Öğretmenlerin bu konuda bir uzlaşma içinde olmamaları, öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarına (i) becerinin doğasına uygun uygulamaların gerçekleşmemesine (ii) ve her öğretmenin kendi kabul ettiği bilişsel düzeye uygun uygulamalar yapmasına neden olmaktadır. Ayrıca ana fikir bulmaya götürecek alt

becerilerin bilinmemesi, öğretmenin kademeli olarak öğrencideki bu beceriyi geliştirme olanaklarından yararlanmasının önünde engel olmaktadır. Bu açıdan ana fikir becerisinin öğretim ve beceri odaklı bir tanımı yapılmalı ve içerdiği düşünme becerilerinin ne olduğu konusunda bilimsel çalışmalar yürütülmelidir. Öğretmenlerin ana fikir kavramına ilişkin daha derin bir kavrayış geliştirmeleri konusunda gerek hizmet öncesinde gerek hizmet içinde planlamalara gidilmelidir. Öğretmenlerden kavramsal açıdan böylesi uzlaşım ve derinleşmeye ulaşmadan isabetli öğretim kararları beklemek gerçekçi değildir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulgular, katılımcıların tamamının ana fikir öğretimi konusunda ciddi problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin hiçbiri ana fikir öğretimi konusunda etkililiğini gözlemlediği, etkililiğini yıllar içinde sınıdığı ve geliştirdiği öğretim uygulamalarından söz edememişlerdir. Türkçe dersinde öğretimini gerçekleştirdikleri diğer konuların aksine öğretim sürecinde ne yaparlarsa yapsınlar öğrencilerin bu konuda istenilen düzeye getiremediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü ana fikir öğretiminde yaşadıkları sorunlardan birinin konu ve ana fikri ayırt etme olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında yürütülen araştırmalar (Çetinkaya vd., 2013; Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1991; Kanık Uysal & Gültekin Pala, 2022; Kiewra, 1987; Pilten, 2007) da öğrencilerin bu konuda zorlandığını göstermektedir. Ana fikir öğretimiyle ilgili bir diğer sorun ise öğretmenlerin bir öğrencinin ana fikir sorularını cevaplandırabilmesi için sahip olması gereken özellik ve alışkanlıklar konusunda da net olamamalarıdır. Bazı katılımcılar kitap okuma alışkanlığının ana fikir bulma becerisi açısından önemli olduğunu ifade ederken bazı katılımcılar çok kitap okuyan öğrencilerin de bu konuda zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu durum ana fikir öğretiminde kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ile sonuçlanacak öğretim yöntem/teknik/stratejiler konusunda bilimsel çalışmaların desenlenmesi ve daha önce yürütülen çalışmalardan yararlanılması gerektiğini açık bir şekilde göstermektedir. Alanyazında bu konuda etkililiği ispatlanmış çalışmalar (Boudah, 2014; Brown, 2018; İltter, 2018; Kırnık, 2017; Shelton, Lemons, & Wexler, 2021; Stevens vd., 2020; Wijekumar vd., 2020; Pilten, 2007) bulunmakla birlikte öğretmenlerin bu uygulamalardan yararlanamadığı görülmektedir. Bu durum da onların bu konuda yapılmış araştırmalarla ne lisans eğitimi dönemlerinde ne de öğretmenlik yaşamlarında karşılaşmadığını göstermektedir.

Ana fikir öğretiminde yaşanan güçlükler yönelik katılımcılar tarafından en çok dile getirilen sorunlardan bir diğeri ana fikrin soyut bir kavram olduğuna ilişkindir. Bu durum ana fikir öğretiminde yaşanan sorunların en temel kaynağı olarak dile getirilmiş ve özellikle alt sınıf kademelerindeki öğrencilerin ana fikir bulmada çok zorlandığı belirtilmiştir. Araştırmalar ise öğrencilerin ilkökul (Bahap Kudret, & Baydık, 2016; Çetinkaya vd. 2013; Kırnık, 2017; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Pilten, 2007), ortaokul (Vaughn vd., 2011; Özdemir ve Kıroğlu, 2019) ve üniversite (Brown & Day, 1983; Eser, 2017) düzeyinde dâhi ana fikir belirlemede zorlandığını göstermektedir. Bu beceri Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında ilkökul 3.

sınıftan itibaren yer almakta ancak bu durum öğrencilerin her sınıf düzeyinde aynı zorlukta ve karmaşıklıkta bu beceriyi sergilemeleri gerektiği anlamına gelmemektedir. Çünkü aynı kazanım ifadesinin yaş grubu gözetilmeden her sınıf düzeyi için aynı şekilde kullanılması söz konusu değildir (Demirel & Yağmur, 2017). Her kazanım için öncelikle bilişsel bir alt yapı hazırlanması ve sınıf düzeyi arttıkça aşamalı bir şekilde bilişsel yükün artırılması gerekmektedir. Ana fikir bulma becerisi bilişsel yükü ağır olan bir anlama becerisidir. Öğrencilere bilişsel destek sağlanmadan ve yeterli rehberlik yapılmadan sonuç odaklı görevler verilmesi bu sürecin daha da karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Doğrudan bir sonuç beklentisi ve öğrencilere “metnin ana fikri nedir?” sorusu onların ana fikri nasıl bulacaklarını ve yazacaklarını bildikleri varsayımına dayanmaktadır. Kaya (2021) tarafından yürütülen çalışma Türkçe ders kitaplarında yer alan ana fikir etkinliklerinin “Metnin ana fikri(ni) nedir/yazınız/belirleyiniz.” şeklinde olduğunu göstermektedir. Bu yönergenin altını dolduracak ve öğretim sürecini aşamalı bir şekilde ele alacak bir strateji öğretimine ise ne ders kitaplarında ne de öğretim programlarında yer verilmektedir. Alanyazında yürütülen araştırmalar da (Afflerbach & Walker, 1992; Beerwinkle vd., 2020; Jitendra vd., 2001; Kaya, 2021) öğrencilerin öğretim programları ve ders kitapları tarafından desteklenmediğini göstermektedir. Bu durum öğretmen yeterliğinin önemini bir kez daha ortaya koymakta ve öğretmenlerin öğrenci özelliklerinin gerektirdiği yollarla öğretim sürecini yapılandırılmaları konusunda ciddi bir eğitimden geçmeleri gerektiğini göstermektedir. Ancak görüşme verileri öğretmenlerin ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ana fikir kavramını öğrenebilmeleri sürecindeki öğrenme gereksinimlerini yerine getirebilecek pedagojik donanıma sahip olmadığını göstermektedir. Katılımcıların bu alt problem temelinde ifade ettiği bir diğer sorun kaynağı ise öğretmen eğitimidir. Öğretmen eğitimi programlarında ana fikir öğretimine ilişkin özelleşmiş öğretim uygulamaları görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmen eğitimi programlarının adayların profesyonel gereklilikleri yerine getirme konusunda ne kadar yeterli olduğu sorusunu gündeme getirmektedir.

Katılımcıların ifade ettiği bir diğer problem ise, öğrencilerin ön öğrenmeleridir. Okuyucunun ön bilgi ve deneyimleri ile metinde verilen bilginin ilişkilendirilmesi sonucu anlamın yapılandırıldığı etkin bir süreç olan okuduğunu anlama (Akyol, 2005; Bahap Kudret, & Baydık, 2016) öğrencilerin ön bilgilerinden etkilenmektedir. Bu süreçte okuyucunun ön bilgileri metnin anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Metin türü, yapısı ve metinde işlenen konuya aşinalık okuduğunu anlama dolayısıyla da ana fikre ulaşmada etkilidir. Öğrencilerin ilkökoldan itibaren bu konuda bilinçli bir öğretimden geçirilerek ön öğrenmelerinin artırılması gerekmektedir. Alt sınıf kademelerinde yazar tarafından ana fikrin metin içinde açıkça verildiği ve öğrencinin sadece anlama becerisini harekete geçirmesini gerektiren öyküleyici türde bir metin kullanılırken üst sınıf kademelerinde ana fikrin örtük bir şekilde verildiği ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerektiren zor ve farklı türde metinlerle karşılaştırılması gerekmektedir. Bu durum da kazanımın öğretiminde öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun yollar üzerinde durulması gerektiğini

göstermektedir. Öğretmenlerin ana fikir öğretiminin etkili yolları üzerinde gerekli donanımına sahip olmamaları öğrencilerin ön öğrenme eksikliklerinin dolayısıyla okuduğunu anlama ve ana fikre ulaşma zorluklarının giderek artmasına neden olmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik bulgular, öğretmenlerin ana fikir öğretiminde yer verdiği öğretim etkinliklerinin beş kategoride sınıflandığını göstermektedir. Bunlar içerisinde en yaygın olanının sunuşa dayalı teknikler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği öğrenme düzeyi düşüklüğünün sebebi öğretmenlerin ağırlıklı olarak sunuş yolu etkinliklerine yer vermeleri olabilir. Burada bir diğer önemli bulgu öğretmenlerin ana fikri paragrafın ilk ya da son cümlelerinde bulmaya iten taktiksel yollar kullanmalarındadır. Alanyazındaki çalışmalar da (Kanık Uysal & Gültekin Pala, 2022; Kathleen, 2015; Williams, 2006; 2018) bu bulguyu desteklemekte ve birçok öğretmenin bu hataya düştüğünü ifade etmektedir. Öğrencilerde ana fikir öğretiminin sağlanması beklenen düşünme becerilerini geliştirme amacına hizmet etmeyen ezberci bir yaklaşımın ürünü olan bu etkinlikler de öğrencilerin ana fikre ulaşma konusunda yeterli düzeye ulaşamamalarının bir sebebi olabilir. Bu sonucun ana fikir kavramına öğretim ve beceri odaklı bir anlayıştan ziyade, kavramsal düzeyde ele alan bir anlayışın ürünü olduğu düşünülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin bilinçli ve sistemli olarak olmasa da yapı iskelesi yöntemi içinde değerlendirilebilecek olan tekniklere de yer verdikleri görülmektedir. Yapı iskelesi yöntemleri üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi konusunda tavsiye edilen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Pek çok bilişsel işlemin sıralı bir şekilde uygulanmasını gerektiren üst düzey düşünme becerilerinin gerçekleştirilme sürecinde öğrencilere yol gösteren iskele adı verilen çeşitli yönerge ve yapılar öğrenme sürecini olumlu yönde desteklemektedir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğunun “sorularla yönlendirme” tekniğini kullandığı, az sayıda öğretmenin özetlemeyi tercih ettiği ve öğretmenlerden hiçbirinin metin yapısı öğretimine değinmediği görülmektedir. Hâlbuki öğretmenlerin öğrencilere bir metnin ana fikrini belirlemelerine veya yapılandırmalarına yardımcı olmak için metin yapısı bilgilerini nasıl ve ne zaman kullanacaklarını öğretmeleri gerekmektedir (Fielding & Pearson, 1994). Alanyazında yürütülen araştırmalar da (Stevens vd., 2018; Stevens vd., 2020; Williams vd., 2016) metin yapısı öğretiminin ana fikre ulaşma becerisini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik bulgular ise katılımcıların ölçme değerlendirme yaklaşımlarını ortaya koymakta ve bu becerinin öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak açık uçlu sorular ile değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin cevaplarını yazarken üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmeleri açısından değerlidir ve uzmanlar (Brookhart, 2010; McMillan, 2015; Nitko & Brookhart, 2016) bu becerilerin harekete geçirilebilmesi için açık uçlu sorulara yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ancak kullanılan soru türü kadar sorunun cevap kaynağı da önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin farklı yaklaşımlar

sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü ana fikir sorularını değerlendirirken esnek bir yaklaşım ile öğrencilerin kendi yorumlarını doğru kabul ederken bazı katılımcılar yazarın vermek istediği mesaja ulaşan cevapları doğru kabul ettiklerini ifade etmektedir. Bu durum öğretmenlerin metin merkezli ve okuyucu merkezli olmak üzere iki farklı yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Okuma deneyiminin her okuyucu için benzersiz ve bireysel olduğunu savunan okur-tepki teorisine (Rosenblatt, 1978) göre her okuyucu bir metinden farklı anlamlar çıkarabilir. Anlam oluşturma süreci okuyucunun ön bilgileri ve bulunduğu ortamdan etkilenmektedir. Bu bakış açısı her okuyucunun bir edebi eserden tek bir ana fikre ulaşması gerektiği görüşüne alternatif sunmakta ve öğrenci yorumuna değer verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Kanık Uysal & Ateş, 2020). Bu bakış açısını benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin bireysel yorumlarını doğru kabul etmesi kaçınılmazdır ancak burada öğretmenin karar vermesi gereken önemli iki nokta vardır. Öğretmenin amacı öğrencilerine estetik okuma yaptırmak ve onların yorumlarını görmek midir yoksa okunan metni anlama becerilerinden biri olan yazarın iletmek istediği mesaja ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek midir? Eğer öğretmenin amacı estetik okuma yaptırmak ise her öğrencinin kendine özgü bireysel yorumlarına değer vermelidir. Ancak eğer öğretmenin amacı bir metindeki temel düşüncenin başka bir deyişle yazarın metni yazma amacının ne olduğunu tespit edilmesi ise yalnızca yazarın vermek istediği mesaja ulaşan cevapları doğru kabul etmesi gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli konulardan ilki metinsellik ölçütlerini taşıyan ve bir ana fikir etrafında kurgulanan bir metin seçilmesidir. Metinsellik ölçütlerinden amaçlılık ilkesi doğrultusunda yazılan bir metinde yazarın metni kaleme alma amacının ne olduğu konusunda hemfikir olunması gerekmektedir. Bu nedenle de öğrenciden metnin ana fikrine ulaşmasını bekleyen bir öğretmenin doğru metin seçme noktasında çok titiz davranması gerekmektedir. Her metinde ana fikir arama anlayışından vazgeçilerek uygun metinler üzerinden bu öğretimin yapılması gerekmektedir. Uygun olmayan metinlerde ana fikir arayışına girmek öğrenci için bu kavramın iyice içinden çıkılmaz bir durum haline gelmesine sebep olmaktadır. Eğer öğretmenin hedefi, öğrencilerin kendi çıkarım güçleri ve yorumlarını değerlendirmek ise sorulan sorunun “bu metinle ilgili çıkarımlarınızı, yorumlarınızı yazınız.” şeklinde olması gerekmektedir. Metnin ana fikri nedir diye sorulup öğrencinin bireysel yorumunun doğru kabul edilmesi öğretim ile değerlendirme arasında çelişkiler oluşmasına neden olacaktır. Burada önemle dikkate alınması gereken nokta, öğrencilere neden ana fikre ulaşmalarını istediğimiz konusunda bir fikir birliği içinde olunmasıdır. Kuşkusuz ana fikir, okuduğunu ve dinlediğini anlamının en temel unsurlarından biridir. Ayrıca ana fikir bulma; yorumlama, çıkarımda bulunma başta olmak üzere çok sayıda becerinin kullanımını gerektirmektedir. Bu durumda ölçme araçlarının bu becerileri ölçebilecek nitelikte olması gerekir. Diğer yandan öğrencilerin metindeki ana fikre ulaşıp ulaşmadığını belirlemenin tek yolu doğrudan ana fikrin ne olduğunu sormak değildir. Öğrencilerin okuduklarından anladıklarını kademeli olarak yapılandırılmalarına izin veren bir anlayışla sıralanmış sorular da kullanılabilir. Ancak öğretmenlerin büyük oranda ana fikri ölçme konusunda

doğrudan ana fikrin ne olduğuna yönelik sorular kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin ana fikre ulaşmaları konusunda daha geniş çeşitlilikte, alternatif soru yapılarını kullanmama nedenlerinin ana fikir kavramına yönelik beceri temelli bir yaklaşıma sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen tüm bu sonuçlar öğretmenlerin ana fikir öğretimi konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu konunun üzerinde önemle durulması gerektiğini göstermektedir.

Sınırlılık ve Öneriler

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk sınırlılığı çalışma grubuna dâhil olan öğretmen sayısı ve özellikleri oluşturmaktadır. Çalışma, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen iki farklı branşa sahip eş sayıda kadın ve erkekte oluşan 24 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırma öğretmenler dışında farklı bir grubun görüş ve deneyimlerini yansıtmamaktadır. Araştırmanın ikinci sınırlılığı, öğretmenlerin ana fikir öğretimi ile ilgili deneyim ve inançlarının sadece araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile sınırlı olmasıdır. Katılımcı öğretmenler dersleri esnasında sınıflarında gözlemlenememiştir. Tüm bunlarla birlikte araştırma bulgularına dayalı olarak birtakım önerilerde bulunmak ve bunları aşağıda görüldüğü gibi sıralamak mümkündür:

1. Öğretmenlerin ana fikir kavramına yönelik öğretim ve beceri odaklı bir yaklaşım geliştirmeleri için öğretmen eğitimi programlarında ve hizmet içi eğitim programlarında gerekli geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

2. Ana fikre ulaşma becerisinin içerdiği düşünme becerilerinin neler olduğu, bu becerinin hangi bilişsel düzeyde olduğu konusunda bir tanımlama çalışması gerçekleştirilmelidir. Türkçe dersi öğretim programlarında öğretmenin ana fikri beceri temelli bir anlayış içinde kavramalarına ve uzlaşım içinde hareket etmelerine izin veren bilgiler paylaşılmalıdır.

3. Ana fikir öğretiminde etkili öğretim uygulamaları ve ana fikre ulaşma becerisi ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar desenlenmelidir.

4. Ana fikre ulaşma becerisini ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenmelidir.

5. Öğretmenleri ana fikir öğretiminde kullanabilecekleri etkililiği bilimsel yollarla ispatlanmış öğretim yolları ile buluşturmanın yanında onların da deneyimlerinden istifade edilmesine olanak tanıyacak çalışmalar tasarlanmalıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Afflerbach, P., & Walker, B. (1992). Main idea instruction: An analysis of three basal reader series. *Literacy Research and Instruction*, 32(1), 11-28. <https://doi.org/10.1080/19388079209558102>
- Akyol, H. (2005). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Pegem A Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99-118. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition. Longman. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>, web adresinden 11 Nisan 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Başaran, M. (2019). Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları. H. Akyol, A. Şahin (Ed.) Türkçe öğretimi içinde (s.287-311). Pegem Akademi Yayınları.
- Bayrak Özmutlu, E., & Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543. <https://doi.org/10.9779/pauefd.745469>
- Beerwinkle, A. L., Owens, J., & Hudson, A. (2020). An analysis of comprehension strategies and skills covered within grade 3-5 reading textbooks in the United States. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(2), 311-338. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09484-0>
- Boudah, D. J. (2014). The main idea strategy: A strategy to improve reading comprehension through inferential thinking. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 148-155. <https://doi.org/10.1177/1053451213496160>
- Brookhart, S. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. Alexandria, VA: ASCD. <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom.aspx>
- Brown, S. A. (2018). The effects of explicit main idea and summarization instruction on reading comprehension of expository text for alternative high school students [Doktora tezi, Utah State University].
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macro rules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Büyükalın- Filiz, S. & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.886175>

- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S.B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma [Difficult and curial skill in making meaning: Finding main idea]. *Journal of Theory & Practice in Education*, 9(3), 188-210.
- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3 (2), 95-106.
- Duffelmeyer, F. A., & Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45(3), 252-254. <https://www.jstor.org/stable/20200859>
- Eser, E. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde konu ve ana fikri belirleme yeterlilikleri. *Turkish Studies*, 12(4), 181-192. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10086>
- Fielding, L. G., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51(5), 62-68.
- Gliner, J.A., Morgan, G. A., & Leech, N.L. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (Çev.: Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan) [Research Methods in Applied Settings: an Integrated Approach to Design and Analysis (Trans.: Volkan Bayar, Trans. Ed.: Selahattin Turan)]. Nobel Yayın Dağıtım.
- Goldman, S. R. (2012). Adolescent literacy: Learning and understanding content. *The Future of Children*, 22, 89-106. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0011>
- Güfta, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.315887>
- İncirkuş, F. A. (2018). Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi (Tez No. 534959) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Jitendra, A. K., Chard, D., Hoppes, M. K., Renouf, K., & Gardill, M.C. (2001). An evaluation of main idea strategy instruction in four commercial reading programs: Implications for students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 17(1), 53-73. <https://doi.org/10.1080/105735601455738>
- Kanık Uysal, P. & Ateş, S. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük kara balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796. <https://doi.org/10.16916/aded.713103>
- Kanık Uysal, P. & Gültekin Pala, S. (2022). Ana fikri bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66. <https://doi.org/10.35233/oyea.1112647>
- Kathleen M. L. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Kaya, K. (2021). Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. (Tez No. 686405) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Kırnık, D. (2017). Örgütlenme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi (Tez No. 463318) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kiewra, K. A. (1987). Note taking and review: The research and its implications. *Instructional Science*, 16(3), 233-249.
- Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- McMillan, J. (2015). Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar. A. Arı (Trans. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2009). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (Çev.: S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. SAGE Publications, Inc.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2016). Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi (B. Bıçak, M. Bahar ve S. Özel, çev.). Nobel Yayıncılık.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice* (pp. 83-115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods (Ed. ve Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pilten, G. (2007). Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi (Tez No. 205213) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- Shelton, A., Lemons, C. J., & Wexler, J. (2021). Supporting main idea identification and text summarization in middle school co-taught classes. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 217-223. <https://doi.org/10.1177/1053451220944380>
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2018). Summarizing and main idea interventions for upper elementary and secondary students: A meta-analysis of research from 1978 to 2016. Remedial and Special Education. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>.
- Stevens, E. A., Vaughn, S., House, L., & Stillman-Spisak, S. (2020). The effects of a paraphrasing and text structure intervention on the main idea generation and reading comprehension of students with reading disabilities in grades 4 and 5. *Scientific Studies of Reading*, 24(5), 365-379.
- Van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E., & Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 707-718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.707>

- Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., . . . & Stillman Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48, 938-964. <https://doi.org/10.3102/0002831211410305>
- Wijekumar, K., Meyer, B.J., Lei, P., Beerwinkle, A.L., & Joshi, M. (2020). Supplementing teacher knowledge using web-based intelligent tutoring system for the text structure strategy to improve content area reading comprehension with fourth and fifth-grade struggling readers. *Dyslexia*, 26, 120-136. <https://doi.org/10.1002/dys.1634>
- Williams, J. P. (2006). Stories, studies, and suggestions about reading. *Scientific Studies of Reading*, 10, 121-142. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1002_1
- 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, 1061-1077. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000117>
- Williams, J. P. (2018). Text structure instruction: The research is moving forward. *Reading and Writing*, 31(9), 1923-1935. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9909-7>

Extended Abstract

The research sought answers to the following questions: How do the participants define the concept of main idea? How do the participants describe the cognitive level of the main idea? Do the participants have problems with teaching the main idea? If they have problems, what are those problems? According to the participants, what is the source of the problems experienced in teaching the main idea? What are the preferences of the participants in the process of teaching the main idea? What are the participants' assessment and evaluation approaches regarding the main idea? What do the participants suggest to do for main idea teaching? The research was carried out with a basic qualitative research method. The study group of the research was determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. For this purpose, a total of 24 Turkish and classroom teachers, consisting of equal numbers of men and women, participated in the study group of the research. Analyses were performed on belief statements labeled with 380 in vivo codes. An intensive and detailed analysis process consisting of four stages was followed in the research. In this study, answers to seven research problems were sought. In the first sub-problem, participants were asked how they defined the concept of main idea as a teacher. In the analysis, it was seen that all of the participants defined the main idea at the conceptual level. None of the participating teachers addressed the concept of main idea on the basis of a teaching- or skill-oriented approach. In the second sub-problem of the study, how the participants defined the cognitive level of the main idea was examined. Participants expressed different opinions from each other, stating that the cognitive level of the main idea was at the levels of understanding, applying, analyzing and evaluating. In the third sub-problem of the research, the difficulties experienced by the participants in teaching the main idea were examined. At this point, it was seen that the participant teachers could not find the specialized and conventional teaching methods that resulted in the desired learning outcomes in main idea teaching and could not predict the variables related to the subject of finding the main idea. In the fourth

sub-problem of the research, the sources of the difficulties experienced were examined. The abstractness of the subject area, and deficiencies in teacher education and students' pre-learning were stated as the main sources of problems. In the fifth sub-problem of the research, the methods used by the participants in teaching the main idea were examined. In the review, it was seen that direct instruction was most frequently used. In addition, it was observed that scaffolding activities, tactical activities and activities based on holistic meaning were also applied. In the sixth sub-problem of the research, measurement and evaluation approaches were examined on the basis of the question type, question patterns and evaluation criteria used by the participants in the process of measuring and evaluating the main idea. In the analysis, it was seen that the participants included open-ended questions, multiple-choice questions or both at different rates. When the question patterns were examined, it was seen that while the participants used question patterns to ask the main idea directly, only a few of them used question patterns for interpretation. When the evaluation criteria were examined, a dual finding drew attention. While some of the participant teachers accepted only the message that the author wanted to convey as the correct answer, some of the participants stated that the student's own interpretation could also be accepted as correct. In the last sub-problem of the research, teachers' suggestions for teaching the main idea were examined. In this context, when the answers given by the teachers were examined, it was seen that the suggestions were expressed under four categories as teacher, student and family participation, teacher and teaching focused, management and planning focused, and family focused. The statements of the participants show that they were uncertain about what the students should do in order to become competent in this subject or what should be done during the teaching process. It is possible to make some suggestions based on the research findings and to list them as follows: Necessary development studies should be carried out in teacher education programs and in-service education programs so that teachers can develop a teaching and skill-oriented approach towards the concept of main idea. A definition study should be carried out on what thinking skills are included in the ability to reach the main idea, and at what cognitive level this skill is. In Turkish lesson curricula, information that allows teachers to grasp the main idea in a skill-based understanding and act in consensus should be shared. Research should be designed to determine the variables related to effective teaching practices and the ability to reach the main idea in main idea teaching.