

Finding The Main Idea: What Do Teachers and Students Do? Why Do They Have Difficulties?

Pınar Kanık Uysal
Ordu University
pinaruysal32@gmail.com
ORCID:0000-0003-1208-9535

Sibel Gültekin Pala
Ordu University
sibelgpala@gmail.com
ORCID:0000-0003-3655-6951

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine secondary school students' competencies in finding the main idea and to reveal the student and teacher experiences related to this competency. In this study, which is based on the qualitative approach, a case study was used. The study was conducted with secondary school students (5, 6, 7, and 8th-graders) studying in a secondary school in the Eastern Black Sea Region and their Turkish language art teachers. While determining the participants of the research, the outlier and criterion sampling methods were used. As data collection tools, informative and narrative reading texts, observation forms, student and teacher interview forms were used in this study. Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of the data. In line with the findings, it was concluded that students at all grade levels had difficulty in finding the main idea; however, it was seen that as the grade level increased, the level of success also increased. In addition, it was concluded that the students at all grade levels could not express the main idea fully and clearly by supporting it from the text, they generally described the topic and the event in the text, they either gave reader-centered answers reflecting their personal reactions or summarizing the text when the main idea was asked. Findings from the interviews have shown that students experience text-based, affective-based, and expression-related problems, while teachers describe these problems as instructional, student-based, and text-based difficulties. Students stated that they were affected by the type, difficulty, and length of the text, and that they had difficulty in forming the main idea sentence along with experiencing anxiety, fear and stress in this process. Teachers also stated that teaching the competency of finding the main idea was a problem for them, that all students had difficulty in finding the main idea, that they lacked knowledge about the teaching of this skill, that they could not spare enough time, and that the texts and activities in the textbooks made this process even more difficult. Moreover, it has been determined that both teachers and students have misconceptions related to this skill.

Keywords: Finding main idea, reading comprehension, misconception, Turkish education.

The main idea can be accepted as the main idea emphasized in a text, the main message intended to be given by the author, and the essence that should be extracted by the reader. Correctly extracting this message from the text requires advanced reading and comprehension skills. It also requires the use of higher-order thinking skills. This skill, which is accepted as a prerequisite for understanding a reading text, contains many cognitive loads. The aim of this research is to reveal the difficulties and misconceptions that Turkish teachers and secondary school students face in finding the main idea. Ülper (2011) states that in order to determine the main idea, a student should realize the structure of the text, its purpose, and the direction of the handling of the subject covered in the text. For this reason, the skill of finding the main idea is not a skill that students can develop alone, and studies conducted in the literature (Chang & Ku, 2014; Çetinkaya et al., 2013; İlter, 2018; Kathleen, 2015; Kırnık, 2017; Kuşdemir & Katrancı, 2016;

Received :May 5, 2022
Revised :June 18, 2022
Accepted :June 18, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(1), 44-66
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(1), 44-66
<https://doi.org/10.35233/oyea.1112647>

Özdemir & Kiroğlu, 2019; Özkara & Şahin, 2016) show that students have difficulties in this regard. This shows that students should be supported by their teachers and textbooks in order to develop this skill starting from primary school. For this purpose, in order to reveal the variables that affect teachers and students in the process of finding the main idea, and to deal with the problem as a whole with both teachers' and students' perceptions, the opinions of students and teachers were consulted and how they defined this concept was examined. There are many studies on misconceptions in the literature, but it is seen that these studies are generally conducted in the field of Mathematics and Science. It has been determined that few studies have been conducted on misconceptions in the field of Turkish education, and in these studies, no research has been found that evaluates the difficulties encountered in the main idea skill and the misconceptions related to this skill. For this reason, in this study, it is aimed to describe the difficulties and misconceptions related to the skill of finding the main idea from both teachers' and students' perceptions.

The aim of this research is to examine the main idea finding competencies of secondary school students (5-6-7-8) and to describe the teacher and student experiences related to this skill. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the secondary school students' competencies in finding the main idea in the reading texts in Turkish textbooks?
2. What are the problems in student answers written as the main idea?
3. What are the difficulties and misconceptions that middle school students face in finding the main idea?
4. What are the difficulties and misconceptions that Turkish language arts teachers face in teaching the main idea?

Method

Model

The case study method, which is a research approach that aims to examine one or more limited situations in-depth with different data collection tools (document, observation, audio-visual resources, interview, etc.) was used in this study. The main criterion in determining this design is its suitability for the purpose of the research. In this study, which aims to examine the main idea finding competencies of secondary school students and the evaluations of students and teachers regarding this skill, and it has been tried to obtain the opportunity to make an in-depth analysis by using multiple data sources.

Participants

This study was carried out with 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in a public school in a province of the Eastern Black Sea Region in Turkey and their Turkish teachers. In the process of determining the participants, criterion sampling and deviant case sampling from purposive sampling methods were used.

Tools

In this study, while collecting data, reading texts in Turkish textbooks and observation and interview forms prepared by researchers were used.

Reading Texts

While selecting the texts, first, Turkish textbooks taught in previous years were scanned and the texts included in these textbooks were examined one by one and repetitive texts at different grade levels were determined. The narrative text named "Eskici" was chosen for the 6th, 7th and 8th grades, and the informative text "Tatlı Dil" was chosen for the 5th, 6th, 7th and 8th grades. After the texts were determined, sub-text questions were prepared, but only "What is the main idea of the text? State the main idea in your own words and support it with evidence from the text." question was taken into consideration. The texts were distributed to 56 participants in the study group in Turkish lessons and they were asked to read the texts and answer the questions.

Observation Form

Unattended observation was made as the type of observation. In unattended observation, the researcher takes place only as an observer and the identity of the researcher, the research topic and the duration are clear (Yılmaz, 2014). During the process of the study, 3-hour lecture observation was made, and the observations were recorded in the observation form prepared by the researcher. Observations were carried out to confirm and make sense of the data obtained from other data collection tools. Intense notes were taken during the observation process, the course teaching process, the answers given by the students to the questions about the text and their attitudes were monitored and recorded.

Interview Form

Before preparing the interview form, a literature review should be done (Cresswell, 2017). While preparing the interview forms to be used in this research, primarily, a literature review was conducted and a semi-structured interview form was created based on these studies (Çetinkaya et al., 2013; Kırnık, 2017; Pilten, 2007). It was decided to include 10 questions in the student interview form and 13 questions in the teacher interview form. The interviews were recorded with the permission of the participants and transcribed after the interview. Each interview with the students lasted approximately 10-15 minutes, and each interview with the teachers took an average of 40 minutes.

Data Analysis

Data analysis was carried out in three stages. In the first stage, descriptive analysis was used, and the answers given by the students to the main idea questions of the informative and narrative text were coded in accordance with the criteria prepared by Brookhart (2010). In the second stage, the answers given by the students to the main idea questions were subjected to content analysis and categorized according to the problems they contain. While writing the main categories, the classification developed by Wollman-Bonilla and Werchadlo (1995, pp. 564-565) and updated by Ulusoy (2016) was used. In the third stage, observation and interview data were analyzed and content analysis was used at this stage. In this form of analysis, the aim is to extract the codes that can explain the data and to reach the themes based on the repeated codes (Merriam, 2009). While analyzing the data, Nvivo coding was done first, then codes, themes and categories were reached.

Validity and Reliability

In order to ensure the validity of the research, data triangulation was done in the study. Multiple perspectives were tried to be obtained with the document, interview and, observation data. In order to ensure the reliability of the research, the data obtained from the texts were coded separately by two researchers. Before the researchers started to code, the entire data set was read three times by both researchers, then the first meeting was held, and coding criteria were determined at this meeting. It was discussed under which themes the misconceptions and the difficulties experienced could be handled. After the coding, the compatibility between the coders was checked by using the reliability analysis formula of Miles and Huberman (1994). The coding agreement in the answers given to the main idea questions was 89%, and the coding agreement in the interview data was 91%.

Ethical Statement

While conducting this study, all the rules required by research ethics were complied with: no changes were made in the data reached, and due care was taken to indicate the source for all data and information. "Ethics Committee Permission" was obtained for the research with the decision number 2021-241 dated 27.12.2021 of the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of the University of Ordu.

Findings

Findings on Competencies Obtained for Identifying the Main Idea

When the findings are examined, in the informative text, 3 (23.07%) of the 8th grade students, 2 (14.28%) of the 7th grade students and 1 (5.55%) of the 6th grade students can give adequate answers. It is seen that there are no students who give sufficient answers among the students in the first grade. It is seen that there is a significant difference between grade levels in favor of 8th grade in terms of adequate response to this text.

In addition, 7 (46.15%) of the 8th grade students, 9 (64.28%) of the 7th grade students, 10 (55.55%) of the 6th grade students and 6 of the 5th grade students. It is seen that 54.54% can give partially correct answers. It is seen that there is a significant difference in favor of the 7th grade in terms of partially correct answers.

In addition, 4 (30.77%) of the 8th grade students, 3 (21.42%) of the 7th grade students, 7 (38.89%) of the 6th grade students and 5 of the 5th grade students. It is seen that (45.46%) gave wrong answers. In terms of inadequate response, it is seen that the rate is low in 7th grade and high in 5th grade.

When the answers are examined, it is seen that only 1 (7.69%) of the 8th grade students can give adequate answers in the narrative text, while there are no students who give adequate answers among the 7th and 6th grade students. It is seen that there is a significant difference between grade levels in favor of 8th grade in terms of adequate response to this text.

In addition, in the narrative text, it is seen that 5 (38.46%) of the 8th grade students, 2 (14.28%) of the 7th grade students and 2 (11.11%) of the 6th grade students were able to give partially correct answers. It is seen that there is a significant difference in favor of the 8th grade in terms of partially adequate response. However, 7 (53.84%) of the 8th

grade students, 12 (85.72%) of the 7th grade students and 16 (88.88%) of the 6th grade students gave wrong answers. It is seen that there is a difference in favor of the 8th grade in terms of the low rate of inadequate response.

According to the data revealed by the findings, it is seen that the students have difficulty in finding the main idea of the text given at each grade level. Although it is seen in the informative text that the success levels of the 7th grade students are higher, when the whole data is examined, it is seen that as the grade level increases, the rate of incorrect answers decreases and the rate of partial and complete answers increases. In addition, the data in the tables show that students are more successful in the informative text type compared to the narrative text.

Findings Regarding the Problems in the Answers to the Main Idea Questions

When the answers are examined, it is seen that the students are insufficient to give the expected main idea answers to the main idea questions. Students give text-centered and reader-centered answers to the main idea questions, and it is seen that they confuse the main idea with different concepts in their text-centered answers. It is seen that the majority of the answers given by the students consist of answers that confuse the subject and the main idea and are based on personal reactions.

14 of the students (25%) chose the topic instead of the main idea, 4 (7.14%) the auxiliary idea instead of the main idea of the text, 9 (16.07%) the event in the text instead of the main idea, 2 (3.57%) the text. It was seen that he wrote a sentence. It was also revealed in the classroom observation that the students generally said the subject of the text to the main idea questions, and it was observed that the students generally said the subject of the text instead of the main idea. (20.01.2022/11.00)

Some of the students write their personal reactions instead of the main idea of the text and answer the questions about the main idea based on their feelings and thoughts. It is seen that 13 of the students (23.21%) answered based on their personal reactions, while 2 (3.57%) answered the questions by making a connection between their own experiences and the text.

Findings Regarding the Difficulties and Misconceptions Encountered by Students in Finding the Main Idea Skill

In line with the data obtained from the interviews with the students, themes, categories, and sub-categories were reached. As a result of the analysis of the interview and observation data in the study, two themes, four categories and eleven sub-categories were reached. The theme of misconception was examined under the category of "defining the main idea". The theme of difficulties was examined under the categories of "affective origin, textual and expression origin". Although the students had misconceptions about the main idea, all the students in the interviews said that every text should have the main idea and stated that the main idea of the text should be in order to extract something from the text.

Findings Regarding the Difficulties and Misconceptions Encountered by Teachers in Teaching the Main Idea

According to the teachers, it is seen that there are various factors that make it difficult for the students to find the main idea. According to the teachers, the quality of textbooks and texts is the leading factor that causes students to have difficulty in finding the main idea. The teachers stated that they could not focus on the very important skills such as the main idea because they could not train the curriculum within the given time. The teachers also stated that the inadequacy of the teaching affects the success of the students in finding the main idea. Another problem that the teachers emphasized was that their students confused the main idea with the subject, in other words, they had a misconception.

When the views of students and teachers are examined, it is seen that the statements of the two groups support each other in many ways. It is seen that both students and teachers shared a common opinion that the difficult and long texts and difficulties in forming and expressing sentences negatively affect finding the main idea. In addition, it is seen that both groups have misconceptions about this skill. The answers given by the students to the main idea question in the texts are a concrete indicator of the misconceptions they have.

The findings show that students at all grade levels have difficulty in finding the main idea of the given text. Although it can be seen that the success levels of the 7th grade students are higher in the informative text type, when the whole data is examined, it is seen that as the grade level increases, not only does the rate of incorrect answers decrease but also the rate of partial and complete answers increases. In addition, the data in the tables show that students are more successful in the informative text type compared to the narrative text type. The findings show that students attributed the reasons for difficulty in finding the main idea to two main variables. These are text-based and individual-based reasons. The findings of the study show that the students perceive the main idea as telling the event in the text or summarizing the text, and that they confuse the concept of main idea with the concepts of topic, events and summary. All students, including those who do not have difficulty in finding the main idea, first resort to reading the text again when they cannot find the main idea. Looking at the research findings, it is seen that the students are affected by the type, difficulty and length of the text while finding the main idea. Again, based on the findings, it is seen that the problem of anxiety and focus also makes it difficult to find the main idea. The research findings show that the teachers do not consider the

textbooks sufficient in terms of processing the text and that they cannot accomplish the objectives of the curriculum within the given time. In addition, the teachers stated that the students could not express the main idea even if they find it, and that the inadequacy of the instruction affects the success of the students in finding the main idea. When the opinions of the students and teachers are examined, it is seen that the expressions of the two groups support each other in many respects, and that the texts are difficult and long, and the difficulties in forming sentences and expressing them negatively affect the competency of finding the main idea. In addition, it was determined that both groups had misconceptions about this skill.

Conclusion and Discussion

The results obtained from the first sub-problem of this research showed that secondary school students had difficulty in finding the main idea of the text at every grade level. Students cannot express the main idea by supporting it from the text and cannot give adequate answers to the questions. Many studies conducted in the literature (Çetinkaya et al., 2013; Doğan, 2015; İlter, 2018; Kırnık, 2017; Kuşdemir and Katranç, 2016; Özdemir and Kıröğlü, 2019; Pilten, 2007; Vaughn et al., 2011) are like the results of this research. It is revealed that students have difficulty in determining the main idea. Although it is seen that the success level of the students at the 7th grade level is higher in the informative text type when the whole data is examined, it is seen that the rate of wrong answers decreases, and the success rate increases as the grade level increases.

When the answers given to the main idea question are examined, it is noteworthy that the students called some concepts other than the main idea in the text as the main idea, and they tried to express the main idea with their own feelings or experiences. It has been seen that the majority of the answers given to the main idea questions consist of answers that confuse the subject and the main idea. It is seen that in different studies conducted in the literature (Çetinkaya et al., 2013; Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1991; Pilten, 2007) similar results were obtained and students had difficulty in separating the main idea from the subject. It was seen that most of the reader-centered statements consisted of the answers given by the students based on their personal reactions. In the literature, there are studies in which students give reader-centered answers to the questions about the texts they read (Kanık Uysal and Ateş, 2020; Ulusoy, 2016; Yıldırım, Sönmez, Çetinkaya and Akyüz, 2021).

In the research, it was concluded that the students confused the concept of the main idea with the concepts of topic, events, and summary. It was determined that none of the students could reach at a full and correct definition of the main idea. It was concluded that the students were affected by factors related to the text, the affective factors and the difficulties they experienced in forming sentences. While finding the main idea, students are affected by the type of text, the length of the text and the difficulty of the text. As a matter of fact, research (Çetinkaya et al., 2013; Brown, 2018; Kırnık, 2017; Pilten, 2007; Ülper, 2011; Van den Broek et al., 2003) shows that the structure, type, length and difficulty level of the text are effective in understanding the text and finding the main idea. shows that. In addition, it is seen that fear, anxiety and stress have a negative effect on finding the main idea. In the study conducted by Kuşdemir and Katranç (2016), it was concluded that reading anxiety negatively affects students' reading comprehension skills and finding the main idea. When the opinions of the teachers on the skill of finding the main idea were examined, it was concluded that the students have a very difficult time finding the main idea and the teachers have difficulties in teaching the main idea. The teachers stated that the quality of the textbooks and texts, the length of the texts and the inadequacy of the texts in the Turkish textbooks for the grade level, the limited course durations and the inadequacy of the teaching negatively affect the development of the students' ability to find the main idea. These results show that students are not sufficiently supported by their teachers and textbooks. Although almost all the students had a misconception about the definition of the main idea, all the students stated that they liked the main idea studies, and that the main idea should be in every text. These results show that students are aware of the importance of the main idea. When the opinions of the students and teachers about the main idea finding skill are examined, it is seen that the students' inability to determine the main idea and their difficulties in this skill depend on many factors. When we look at the results of the research, it is seen that many variables in the learning environment result in this failure, which is only imposed on the student in the education process, at various rates.

Ana Fikri Bulma: Öğretmen ve Öğrenciler Neler Yapıyor? Neden Zorlanıyor?

Pınar Kanık Uysal
Ordu Üniversitesi
pinaruysal32@gmail.com
ORCID:0000-0003-1208-9535

Sibel Gültekin Pala
Ordu Üniversitesi
sibelgupa@gmail.com
ORCID:0000-0003-3655-6951

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma yeterliklerini incelemek ve bu beceriye ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyimlerini ortaya koymaktır. Nitel yaklaşımı esas alan bu çalışmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Çalışma Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören ortaokul öğrencileri (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken aykırı durum ve ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formları ve farklı sınıf düzeylerinde tekrarlayan bilgilendirici ve öyküleyici okuma metinleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin ana fikri bulmakta zorlandığı ancak sınıf düzeyi arttıkça başarı düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin ana fikri metinden destekleyerek tam ve açık ifade edemediği, ana fikir sorularına genellikle konuyu, metinde geçen olayı yazdıkları, okur merkezli cevaplar vererek kişisel tepkilerini yansıttıkları ya da ana fikir sorulduğunda metni özetledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular; öğrencilerin duyuşsal, ifade etme ve metin kaynaklı sorunlar yaşadığını, öğretmenlerin ise bu sorunları öğretim, öğrenci ve metin kaynaklı zorluklar olarak nitelendirdiğini göstermiştir. Öğrenciler metnin türü, zorluğu ve uzunluğundan etkilendiklerini, ana fikir cümlesi kurmakta zorlandıklarını ve bu süreçte kaygı, korku ve stres yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler de ana fikir bulma öğretiminin kendileri için bir sorun olduğunu, tüm öğrencilerin ana fikir bulmakta zorlandığını ifade ederek bu becerinin öğretimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu, yeterince zaman ayıramadıklarını ve ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin bu süreci daha da zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğretmen hem de öğrencilerin ana fikir bulma becerisine ilişkin kavram yanılgılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ana fikir bulma, kavram yanılgısı, okuduğunu anlama, Türkçe eğitimi.

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmektir. Bireyin anlama sürecini gerçekleştirmesi için okuduğunu anlamlandırması, zihninde yapılındırması ve okuduğundan bir sonuç çıkarması gerekmektedir. Okuma ve anlama becerisinin gelişimi eğitim hayatının ilk yıllarından başlayarak belirli bir süreç içerisinde gerçekleşmekte, öğrencilere erken dönemde kazandırılmış okuduğunu anlama becerisi öğrenme hayatının tümünü olumlu yönde etkilemektedir. Kazanılan bu beceri öğrencilerin hem akademik hem sosyal hem de sınav başarılarında önemli bir yordayıcı olduğu için de okuduğunu anlama başarısının değerlendirilmesi adına uluslararası ortak sınavlar hazırlanmakta ve ülkeler tarafından bu doğrultuda eğitim politikaları oluşturulmaya çalışılmaktadır. Türkiye de bu sınavlardan bazılarında katılmakta ve dâhil olduğu uluslararası ortak sınavlardan (Progress International Reading Literacy Study [PIRLS]; Program for International Student Assessment [PISA]) elde edilen sonuçlar

Geliş Tarihi :5 Mayıs 2022
Düzeltilme Tarihi :18 Haziran 2022
Kabul Tarihi. :18 Haziran 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(1), 44-43
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 44-43
<https://doi.org/10.35233/oyea.1112647>

ve yapılan araştırmalar (Çaycı ve Demir, 2006; Ekşioğlu vd., 2018; Temizkan ve Sallabaş, 2015; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) ÷lkemizdeki ÷đrencilerin okuduğunu anlama noktasında sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu sorunlardan biri de okuduğunu anlamayla doğrudan ilişkili olan ve anlamanın üst sıralarında yer alan ana fikir bulma becerisidir. Bu beceri PIRLS gibi uluslararası ortak sınavlarda ölç÷lmekte (Akyıldız, 2009) ve bu sınavlarda ÷đrencilerin metinde verilmek istenen ana düşünceye ulaşıp ulaşamadığı değerlendirilmektedir.

Ana fikir, bir metinde üzerinde durulan asıl düşünce, yazar tarafından verilmek istenen ana mesaj ve okuyucu tarafından çıkarılması gereken öz olarak kabul edilebilir. Yazarların metin içinde açıktan veya örtük şekilde yapılandırıldığı bir amaç, bir fikir ve ileti bulunmaktadır (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Bu iletiyi metinden doğru bir şekilde çıkarabilmek de gelişmiş bir okuma ve anlama becerisi gerektirmektedir. Okunan metinde ana fikre odaklanmak ya da herhangi bir durumda “verilen mesajı anlamak” temel analitik becerilerden biridir (Brookhart, 2010) ve bu beceri üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Okunan bir metni anlamanın temel göstergesi (Ülper, 2011) ve ön koşulu olarak kabul edilen (Kathleen, 2015) bu beceri içerisinde birçok bilişsel yük barındırmaktadır. Öğrencinin ana fikre ulaşabilmesi için önce metni çok iyi anlaması, özümsemesi ve eğer örtük bir şekilde verilmiş ise yazarın amacı ve vermek istediği mesajı satır aralarından çıkarması gerekmektedir. Ülper (2011) ana fikrin belirlenebilmesi için bir ÷đrencinin metnin yapısını, amacını ve metinde işlenen konunun ele alınış yönünü fark etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle de ana fikir bulma becerisi ÷đrencilerin tek başına geliştirebilecekleri bir beceri değildir ve alanyazında yürüt÷len araştırmalar (Chang ve Ku, 2014; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; İlter, 2018; Kathleen, 2015; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özdemir ve Kiroğlu, 2019; Özkara ve şahin, 2016) ÷đrencilerin bu konuda zorlandığını göstermektedir. Bu durum da ilkokuldan itibaren bu becerinin gelişmesi için ÷đrencilerin, ÷đretmenleri ve ders kitapları tarafından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde desteklenmesi için ÷đretmenlerin ana fikir konusuna hâkim olması, ders kitaplarının da ÷đrencileri geliştirecek nitelikte olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ders kitapları ÷đrencilerin en kolay ulaşabildiği, öğrenmeye yönelik bilgileri toplu bir şekilde bulabildiği ders materyalleridir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve özel yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının ÷đrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye hizmet edecek nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Çünkü ÷đrencilerin okuduğunu anlamasını etkileyen önemli değişkenlerden biri ders kitaplarındaki metinlerin niteliği ve bu metinlerin ÷đrencilerin bilişsel düzeyine uygunluğudur (Temizyürek ve Delican, 2016). Öğrencinin düzeyine uygun ve nitelikli bir metin seçildikten sonra da metindeki ana fikrin ÷đrenci tarafından bulunabilmesi için ÷đretmenler tarafından yapılan rehberlik büyük önem taşımaktadır (Kuşdemir ve Güneş, 2014). Öğretmenler, okunan metni anlamak için önemli olan ana fikir bulma stratejisini öğretmekle ÷đrencilerin okuduğunu anlama gelişimi için sağlam bir temel oluşturabilmektedir (Williams vd., 2016). Alanyazında yürüt÷len araştırmalar da strateji öğretiminin ana fikri anlamayı etkili bir şekilde desteklediğini göstermektedir (Boudah, 2014; Brown, 2018; İlter, 2018; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Pilten, 2007; Stevens vd., 2018; Stevens vd., 2020). Bu nedenle de ana fikir belirleme stratejisinin özetleme stratejisinden önce ya da onunla birlikte öğretilmesi önerilmekte, bir metnin ana fikrini belirlemek genellikle özetleme gibi daha gelişmiş stratejiler için ön koşul olarak kabul edilmektedir (Watson, vd., 2012). Bu durum da okuduğunu anlamanın bir başka önemli değişkeni olan özetleme becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikli ana fikir belirleme becerisinde başarılı olunması gerektiğini göstermektedir.

Anlama becerisi içerisinde önemli bir yere sahip olan ana fikir bulma başarısını etkileyen değişkenlerden bir diğeri ise ana fikrin ne olduğuna ilişkin kavram bilgisidir. Tüm düşünme, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temelinde yer alan (Çevik Ceran, 2015; Temizkan, 2011) kavram bilgisi “Bir nesnenin veya düşünmenin zihindeki soyut ve genel tasarımı (Türk Dil Kurumu, 2018), herhangi bir varlık ya da nesneden söz edildiğinde, onunla ilgili insan zihninde oluşan ilk çağrışım” (Ayas, 2006, s. 81) olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin zihninde var olan ana fikir kavramı da onların ana fikir sorularıyla karşılaştığında verdiği cevabı ve bu beceriye yönelik başarılarını etkilemektedir. Zihninde bu kavramı doğru yapılandırmamış ÷đrencilerin kavram yanılığına düştüğü ve bu beceriyi yanlış yorumlayarak metnin konusu ya da metinde geöen olayı ana fikir olarak ifade ettiği gör÷lmektedir. Kavram yanılığı, bir kavramın bir kişi tarafından anlaşılan şeklinin ortaklaşa kabul edilen bilimsel anlamından farklılık göstermesi (Yağbasan ve Gülççek, 2003) ve kavramın kişinin kendisine mantıklı gelecek şekilde anlamlandırılmasıdır (Baki, 2015). Öğrenciler de ana fikir kavramına ilişkin ortaklaşa tanımlardan uzaklaşarak kendi zihinlerinde yeni ya da farklı tanımlar oluşturabilmektedirler. Ana fikir “bir yazıdaki temel düşünce, yazarın açık veya gizli olarak okura iletmek istediği asıl mesaj” (Karataş, 2001, s. 30); “yazarın benimsenmesini istediği, bazen metnin içine sindirilmiş bazen de bir cümle hâlinde metinde yer alan, metnin içeriğinin kapsamlı olarak yansıtdığı ve metnin üzerinde tamamen etkili olan kavram” (Onan, 2019, s. 21) olarak tanımlanmasına rağmen yapılan araştırmalar (Çevik Ceran, 2015; Temizkan, 2011) ÷đrencilerin bu ortak tanımlara ulaşamayarak kavram yanılığına düştüğünü göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ÷đrencilerin ana fikir bulma yeterliklerini inceleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu, çalışmaların ana fikri genellikle okuduğunu anlamanın değişkenleri içerisinde ele aldığı gör÷lmüştür. Yapılan çalışmaların çoğu ilkokul kademesindeki ÷đrenciler ile yapılmış ve bir sınıf düzeyini ele almıştır. Ayrıca alanyazında kavram yanılığları üzerine birçok araştırma yapıldığı ancak bu araştırmaların genellikle Matematik (Türkdöğan vd., 2015; Yenilmez ve Kocaoğlu, 2010) ve Fen Bilimleri (Ecevit ve şimşek, 2017; Uyanık, 2019; Yağbasan ve Gülççek, 2003) alanlarında yoğunlaştığı gör÷lmektedir. Türkçe eğitimi alanında ise kavram yanılığı (Çal, 2020; Çevik Ceran, 2015; Çiftlik Akçakaya, 2011; Baysen vd., 2012; Temizkan, 2011) ve ana fikir becerisi (Çetinkaya vd., 2013; Doğan, 2015; İlter, 2018; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özkara ve şahin, 2016; Pilten, 2007) üzerine az sayıda araştırma yapıldığı tespit edilmiş ve bu araştırmalarda da ana fikir bulma yeterliği, ana fikir becerisinde karşılaşılan zorluklar ve bu beceriye ilişkin kavram yanılığlarını bir arada değerlendiren bir araştırmaya rastlanılamamıştır.

Öğrencilerin ana fikir bulmakta zorlanmaları tek bir nedene bağlanamaz. Bu süreci etkileyen çeşitli değişkenler mevcuttur. Bu değişkenlerin bir arada ve çoklu veri toplama araçları ile incelendiği bu çalışma, sorunu hem öğretmen görüşleri hem de öğrenci görüşleri ile bir bütün olarak ele alması açısından önemlidir. Ayrıca çalışmada tüm sınıf düzeyleri (5-6-7-8) ile yapılacak geniş bir düzey belirleme ve öğrenci görüşmesi, öğrencilerin ana fikre bakış açısını ve ana fikir hakkındaki bilgi düzeylerini tespit edebilecektir. Çalışmanın bir diğer önemli tarafı da öğrencilere sunulacak olan metinlerin ders kitaplarında yıllar içinde farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanan metinlerden seçilmiş olmasıdır. Buradan hareketle ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyesine uygunluk derecesinin ana fikri bulma konusunda öğrencileri nasıl etkilediği de ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışmanın ortaya koyacağı sonuçlar öğretmenlere, velilere ve gelecek araştırmalara ana fikir bulma yeterliğini etkileyen değişkenleri açıkça göstermesi açısından önemlidir.

Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin (5-6-7-8) ana fikir bulma yeterliklerini incelemek ve bu beceriyi hem öğrenci hem de öğretmenlerin gözünden betimleyebilmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki ana fikri bulma yeterlikleri nasıldır?
2. Ana fikir olarak yazılan öğrenci cevaplarındaki sorunlar nelerdir?
3. Ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma becerisinde karşılaştıkları zorluklar ve kavram yanlışları nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin ana fikir öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve kavram yanlışları nelerdir?

Yöntem

Model

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Bu desenin belirlenmesinde temel ölçüt araştırma amacına uygunluktur. Ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma yeterlikleri ve bu beceriye ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada birden çok veri kaynağı kullanılarak derinlemesine inceleme yapma olanağı elde edilmeye çalışılmıştır. Durum çalışması; sınırlandırılmış bir ya da birkaç durumu farklı veri toplama araçları (doküman, gözlem, görsel işitsel kaynaklar, görüşme vb.) ile derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Cresswell, 2007). Bu araştırma yaklaşımı çoklu kaynaklar aracılığıyla, araştırmacılara seçilen duruma müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama, yorumlama ve ele alınan durumun birey ve toplum üzerindeki etkisine dair değerlendirmelerde bulunma fırsatı sunmaktadır (Akar, 2017). Değişkenler üzerinde araştırmacı kontrolünün olmadığı durumlarda bu yöntem aracılığıyla niçin ve nasıl sorularına cevap aranmaya çalışılmaktadır (Yin, 2009). Bu çalışmada durum çalışması türlerinden içsel durum çalışması kullanılmıştır. Bu türde, amaç araştırmadan elde edilen bulguları daha geniş bir örnekleme genellemek değil durumu derinlemesine öğrenebilmektir (Stake, 1995). Yılmaz'a (2014) göre belirli bir grup veya olay hakkında daha çok şey öğrenmek istendiğinde bu yöntem kullanılmalıdır. Bu çalışmada incelenen durum, öğrenci ve öğretmenlerin ana fikir bulma becerisine yönelik uygulamaları ve değerlendirmeleridir. Okuduğunu anlama becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olan ana fikir bulma becerisine ilişkin derinlemesine ve detaylı bir inceleme yürütmek hedeflendiği için çalışmada durum çalışması deseni benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Doğu Karadeniz Bölgesi'nin bir ilindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Kullanılan ölçütler: i) her sınıf düzeyinden eşit sayıda kız ve erkek öğrenciye ulaşılması ii) öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamıyor olması olarak belirlenmiştir. Aykırı durum örnekleminde ise her sınıf düzeyinden bir başarılı bir de başarısız öğrenci seçilmesine karar verilmiştir. Bu odak öğrencilerin seçilme ölçütleri ana fikir bulma başarı düzeyleridir. Öğretmenleri ve araştırmacı tarafından öğrencilerin metinlerdeki ana fikir sorularını cevaplayabilme yeterliğine bakılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda her sınıf düzeyinden bir zayıf bir de başarılı öğrenci olmak üzere toplamda sekiz öğrenci seçilmiştir.

Veriler okuldaki her sınıf kademesinden bir şube olmak üzere toplamda 4 şubeden ve bu şubelerin derslerine giren iki Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Bu şubelerde toplamda 60 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden 3'ünün veli onay formu olmadığı, 1'i de okuma güçlüğü yaşadığı için çalışmaya dâhil edilememiştir. Araştırma verileri dört aşamada toplanmış, birinci aşamaya 56 öğrenci, ikinci aşamaya 8 öğrenci, üçüncü ve dördüncü aşamaya 2 öğretmen dâhil edilmiştir. Birinci aşamada 56 öğrencinin ana fikir bulma düzeyleri ve bu beceriyi nasıl tanımladıkları belirlenmiş, düzeyler belirlendikten sonra ikinci aşamada her sınıf düzeyinden bir başarılı bir de zayıf öğrenci olma ölçütleri doğrultusunda seçilen 8 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Üçüncü aşamada bu sınıfların Türkçe dersleri gözlemlenmiş ve gözlemlerin ardından dördüncü aşama olarak Türkçe öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin bilgileri Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı*

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
5	8	3	11
6	6	12	18
7	7	7	14
8	7	6	13
Toplam	28	28	56

Tablo 1'e göre öğrencilerin %50'sinin kız, %50'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı her iki tarafta da 28 olmak üzere eşittir.

Tablo 2*Görüşme Yapılan Katılımcı öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Kod Bilgileri*

Sınıf	Katılımcı Kod	Başarı Düzeyi	Katılımcı Kod	Başarı Düzeyi
5	5Ö12	Başarılı	5Ö11	Zayıf
6	6Ö18	Başarılı	6Ö19	Zayıf
7	7Ö17	Başarılı	7Ö16	Zayıf
8	8Ö11	Başarılı	8Ö12	Zayıf

Tablo 2'ye göre her sınıf kademesinden 1 kız, 1 erkek öğrenci çalışma grubu içerisinde yer almaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler seçilirken öğrencilerin verilen metinlerdeki ana fikir sorularını cevaplayabilme yeterliğine bakılmıştır.

Tablo 3*Katılımcı Öğretmenlere Ait Bilgiler*

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Mezun Olduğu Fakülte
KÖ1	Erkek	Türkçe	11 yıl	Eğitim Fakültesi
KÖ2	Erkek	Türkçe	9 yıl	Eğitim Fakültesi

Tablo 3'e göre öğretmenlerden KÖ1 11 yıldır, KÖ2 ise 9 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve her ikisi de Eğitim Fakültesi mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında veriler elde edilirken mümkün olduğunca çoklu veri kaynağının kullanılması gerekmektedir (Yin, 2003). Bu çalışmada da veriler toplanırken Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve araştırmacılar tarafından hazırlanan gözlem ve görüşme formlarından yararlanılmıştır.

Okuma Metinleri

Metinler seçilirken öncelikle geçmiş yıllarda kullanılmış Türkçe ders kitapları taranmış ve bu ders kitaplarında yer verilen metinler tek tek incelenerek farklı sınıf düzeylerinde tekrar eden metinler belirlenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıflar için "Eskici" adlı öyküleyici metin, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için "Tatlı Dil" adlı bilgilendirici metin seçilmiştir. Öyküleyici metni için seçilen "Eskici" adlı metin Türkçe ders kitaplarında 4 defa dinleme, 2 defa okuma metni olarak toplamda 6 defa yer

almıştır. Metin 2012-2013 MEB ve Dörtel Yayınları'nda 6. sınıfta yer alırken 2016-2017 Dikey Yayınları'nda 8. sınıfta yer almıştır. 2016-2017 yılında bu metnin MEB ve Dörtel Yayınları'nda 6. sınıfta yer alıyor olması dikkat çekicidir. "Eskici" adlı metin yine aynı yıl Meram Yayınları'na ait Türkçe ders kitabında 7. sınıf dinleme metni olarak karşımıza çıkmaktadır. "Tatlı Dil" adlı metin ise ders kitaplarında 4 defa yer almıştır. Metin 2016-2017 MEB Yayınları'nda 7. Sınıf seviyesinde iken aynı yıl Dörtel Yayınları'nda 8. sınıf ders kitabında yer almıştır. Metinler belirlendikten sonra ayrıca uzman (2 Türkçe eğitimi uzmanı, 2 Türkçe öğretmeni) görüşüne sunulmuş ve metinlerin sınıf düzeylerine ve ana fikir bulmaya uygunluğu açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda "Eskici" adlı metnin 5. sınıf seviyesine uygun olmadığına ancak "Tatlı Dil" adlı metnin tüm sınıf düzeylerine uygun olduğuna karar verilmiş, bu nedenle de sınıf düzeyleri karşılaştırılırken öyküleyici metinde 6, 7 ve 8. sınıflar arasında, bilgilendirici metinde 5, 6, 7, ve 8. sınıflar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Metinler belirlendikten sonra metin altı soruları hazırlanmış ancak bu sorulardan sadece "Metnin ana fikri nedir? Ana fikri kendi kelimelerinizle belirtip metin içerisinden kanıtlarla destekleyiniz." sorusu değerlendirmeye alınmıştır.

Gözlem Formu

Gözlem formu hazırlanırken Creswell'in (2007) önerileri referans alınmış ve formda gözlem tarihi, yeri, saati ve gözlem yapılan ortamın özelliklerine yer verilmiştir.

Görüşme Formu

Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılması gerekmektedir (Cresswell, 2017). Bu araştırmada kullanılacak görüşme formları hazırlanırken de öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve bu çalışmalar (Çetinkaya vd., 2013; Kırnık, 2017; Pilten, 2007) referans alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formlar Türkçe eğitimi alanında iki öğretim üyesi ve iki Türkçe öğretmeni tarafından amaca uygunluk ve içerik açısından değerlendirilmiştir. İncelemeler sonucunda öğrenci görüşme formunda 10, öğretmen görüşme formunda 13 soruya yer verilmesine karar verilmiştir. Her iki formun da asıl uygulama öncesi bir öğrenci ve öğretmenle ön uygulaması yapılmış, bir sorunla karşılaşmadığı görülerek formlara son hâli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada farklı veriler toplanmıştır. Yukarıda açıklanan veri toplama araçları kullanılarak verilerin şu şekilde toplanmıştır:

Ana fikir bulma konusunda bilgi edinebilmek için hazırlanan metinler ve soruları içeren ölçme araçları çalışma grubunda yer alan 56 katılımcıya Türkçe derslerinde dağıtılmış ve metinleri okuyarak soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrencilere yeterli süre verilmiştir.

Araştırmanın bir diğer verisi gözlemlerle elde edilmiş ve gözlem türü olarak katılımsız gözlem yapılmıştır. Katılımsız gözlemlerde araştırmacı sadece gözlemci olarak yer alır ve araştırmacının kimliği, araştırma konusu ve süresi açıktır (Yılmaz, 2014). Çalışmanın gerçekleştirildiği süreç içerisinde 3 saatlik ders gözlemi yapılmış, gözlemler araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna kaydedilmiştir. Gözlemler diğer veri toplama araçlarından elde edilen verileri teyit edebilmek ve anlamlandırabilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinde yoğun olarak notlar tutulmuş, ders işleniş süreci, öğrencilerin metne dair sorulara verdikleri cevaplar ve tutumları izlenmiş ve kaydedilmiştir.

Görüşme verileri üç aşamalı bir süreç ile toplanmıştır. İlk aşamada görüşme formu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerin sorulara yazılı olarak cevap vermesi istenmiştir. Öğrenciler formları doldururken araştırmacı yanlarında bulunmuş ve öğrencilerin sorularına gerekli açıklamaları getirmiştir. İkinci aşamada aykırı durum örnekleme ile seçilen 8 öğrenci ile okulun kütüphanesinde ayrı ayrı görüşme yürütülmüş, öğrenciler formda yer alan sorulara yeterli cevap veremediği takdirde süreç, önceden belirlenen, ek sorularla desteklenmiştir. Üçüncü aşamada ise Türkçe öğretmenleri ile bire bir görüşmeler yürütülmüş ve gerekli durumlarda ek sorularla öğretmenlerin deneyimlerini daha çok yansıtmaları için fırsatlar oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler katılımcıların izniyle kayıt altına alınmış ve görüşme sonrasında yazıya geçirilmiştir. Öğrencilerle yapılan her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika, öğretmenlerle yapılan her bir görüşme ise ortalama 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada betimsel analiz kullanılmış, öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metne ait ana fikir sorularına verdiği cevaplar Brookhart (2010) tarafından hazırlanan ölçütler doğrultusunda kodlanmıştır. Kullanılan kategori ve kodlar Tablo 4'te verilmiştir.

İkinci aşamada öğrencilerin ana fikir sorularına verdiği cevaplar içerik analizine tabi tutularak içerdiği sorunlara göre kategorilere ayrılmıştır. Ana kategoriler yazılırken Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995, s. 564-565) tarafından geliştirilip Ulusoy (2016) tarafından güncellenmiş sınıflamadan yararlanılmıştır.

Tablo 4*Ana Fikir Belirlemeye Yönelik Ölçütler*

Kategori	Kodlar			
	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Boş
	<i>Ana fikir, açıkça belirtilmiş ve metinden elde edilen kanıtlar bunu destekliyor.</i>	<i>Ana fikir belirtilmiş ancak metinden elde edilen kanıtlar iyi desteklenmiyor. Tanımlama çok açık değil.</i>	<i>Ana fikir doğru belirtilmemiş. Metinden elde edilen kanıtlar eksik.</i>	<i>Ana fikir belirtilmemiş.</i>

Üçüncü aşamada gözlem ve görüşme verileri analiz edilmiş ve bu aşamada içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz şeklinde amaç verileri açıklayabilecek kodları çıkarmak ve yinelenen kodlardan hareketle temalara ulaşmaktır (Merriam, 2009). Veriler analiz edilirken ilk önce Nvivo yazılımı ile kodlama yapılmış ardından kodlara, kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kategoriler uzman görüşüne sunulmuş ve uzmandan temaların uygunluğu ve gösterimi konusunda görüş bildirmesi istenmiştir. Uzmandan gelen görüşler doğrultusunda oluşturulan şekle alt kategoriler de eklenmiş ve bulgulara son hali verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla araştırmada kod isimlere yer verilmiş, öğrencilerin verileri kodlanırken 5Ö1, 6Ö2, 7Ö3, 8Ö4 kodları; öğretmenlerin verileri kodlanırken KÖ1, KÖ2 kodları kullanılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için çalışmada veri üçgenlemesi yapılmıştır. Doküman, görüşme ve gözlem verileri ile çoklu bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için metinlerden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar kodlamalarını yapmaya başlamadan tüm veri seti iki araştırmacı tarafından da üç defa okunmuş ardından birinci toplantı gerçekleştirilmiş ve bu toplantıda kodlama ölçütleri belirlenmiştir. Kavram yanlışları ve yaşanan zorlukların hangi temalar altında ele alınabileceği üzerinde tartışılmıştır. Yapılan kodlamalardan sonra Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik analizi formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Ana fikir sorularına verilen cevaplardaki kodlama uyumu %89, görüşme verilerindeki kodlama uyumu %91 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasında oluşan görüş ayrılıkları bir araya gelerek tek tek görüşülmüş, üzerinde tartışılmış ve uzlaşılarak giderilmiştir. Uzlaşılan kodlar ve temalar uzman görüşüne sunulmuş uzmandan gelen görüşler doğrultusunda bulgulara son hali verilmiştir. Ayrıca çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğinin artırılması adına veri toplama süreci, veri toplama araçları ve katılımcıların demografik özellikleri detaylı bir şekilde anlatılmış ve öğrenci cevaplarından birebir alıntılar verilmiştir.

Etik Beyan

Bu çalışma yapılırken araştırma etiğinin gerektirdiği tüm kurallara riayet edilmiş; ulaşılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış, tüm veri ve bilgilerde kaynak gösterimine gereken özen gösterilmiştir. Araştırma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.12.2021 tarihli 2021-241 karar sayısı ile "Etik Kurul İzni" alınmıştır.

Bulgular**Ana Fikir Bulmaya Yönelik Elde Edilen Yeterliklere İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki ana fikri bulma yeterlikleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Öyküleyici metinde sınıf seviyesine göre ana fikir bulma başarıları "Eskici" adlı metin üzerinden incelenmiştir. Bu metin türünde 5. sınıf düzeyinde ortak metin olmadığı için (bkz. okuma metinleri) 5. sınıf öğrencilerine farklı bir metin verilmiş ve Tablo 6'ya dâhil edilmemiştir. Bilgilendirici metin türünde sınıf seviyesine göre ana fikir bulma yeterlikleri "Tatlı Dil" adlı metin üzerinden incelenmiştir. Bu metin türü tüm sınıf düzeyleri için ortak seçildiğinden Tablo 5'te tüm sınıf seviyelerinin ana fikir bulma yeterlik düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde "Tatlı Dil" adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 3'ünün (%23.07), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 2'sinin (%14.28), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 1'inin (%5.55) tam ve açık cevap verebildiği, 5. sınıf öğrencileri arasında ise hiç tam ve açık cevap veren öğrencinin olmadığı görülmektedir. Bu metne tam ve açık cevap verme açısından sınıf seviyeleri arasında 8. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 5*Bilgilendirici Metne Dayalı Öğrenci Cevapları ve Yeterlik Düzeyleri*

Sınıf	Düzeyler	Örnek cevaplar	Öğrenciler	f	%
8. Sınıf	Yeterli (2)	Dil yarası diğer bütün yaralardan daha derine ve daha çok acıtır. Bu da metinde dil yarası yaraların en büyüğüdür diye belirtiliyor.*	8Ö6, 8Ö14, 8Ö11	3	23.07
	Kısmen yeterli (1)	Dilin acı tarafı ve tatlı tarafı vardır. Acı tarafı insanları kırar, tatlı tarafı insanı yumuşatır, mutlu eder.	8Ö4, 8Ö2, 8Ö5, 8Ö13, 8Ö4, 8Ö1, 8Ö9	7	46.15
	Yetersiz (0)	Tatlı dil ağzından tat almak gibi tuz tadı gibi tat almak.	8Ö8, 8Ö10, 8Ö3, 8Ö12	4	30.77
7. Sınıf	Yeterli (2)	Tatlı dil her insanın bağı ve sinirini çözer. Metinde “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” cümlesi bunun kanıtıdır.	7Ö1, 7Ö10	2	14.28
	Kısmen yeterli (1)	Yeryüzünde insan, hayvan ne kadar canlı varsa tatlı dille yaklaşmalıyız.	7Ö3, 7Ö11, 7Ö9, 7Ö8, 7Ö17, 7Ö4, 7Ö16, 7Ö13, 7Ö5	9	64.28
	Yetersiz (0)	İnsanların güler yüzlü olduğunu, saygılı olduğunu anlatıyor.	7Ö7, 7Ö9, 7Ö15	3	21.42
6. Sınıf	Yeterli (2)	Tatlı dilin her şeyin üstesinden geldiğini anladım. Zaten metinde de “tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” diye söz var. Bence de doğru.	6Ö2	1	5.55
	Kısmen yeterli (1)	Tatlı dil bir kapının anahtarı gibi iyiye giden bütün kapıları açar.	6Ö17, 6Ö21, 6Ö15, 6Ö22, 6Ö13, 6Ö9, 6Ö7, 6Ö6, 6Ö1, 6Ö16,	10	55.55
	Yetersiz (0)	Mankenler konuşamaz. Neden? Çünkü kötü oldukları için konuşamaz ama kendileri güzel yüzlüdür.	6Ö18, 6Ö12, 6Ö5, 6Ö14, 6Ö4, 6Ö10, 6Ö8	7	38.89
5. Sınıf	Yeterli (2)			0	0
	Kısmen Yeterli (1)	İnsanlarla tatlı değil de acı dille konuşursanız işlerin ters gideceği, tatlı dille konuşursanız işlerin ters gitmeyeceği.	5Ö3, 5Ö1, 5Ö12, 5Ö5, 5Ö2, 5Ö9	6	54.54
	Yetersiz (0)	İnsanların iyi olmaları kötü olmaları ana fikir.	5Ö8, 5Ö7, 5Ö6, 5Ö4, 5Ö11	5	45.46

Tabloya göre “Tatlı Dil” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 7’sinin (%46.15), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 9’unun (%64.28), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 10’unun (%55.55), 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise 6’sının (%54.54’ünün) kısmen doğru cevap verebildiği görülmektedir. Kısmen doğru cevap verme açısından 7. sınıf lehine ciddi bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tabloya göre “Tatlı Dil” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 4’ünün (%30.77), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 3’ünün (%21.42), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 7’sinin (%38.89), 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise 5’inin (%45.46) yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yetersiz cevap verme açısından 7. sınıflarda oranın düşük, 5. sınıfta ise yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6*Öyküleyici Metne Dayalı Öğrenci Cevapları ve Yeterlik Düzeyleri*

Sınıf	Düzeyler	Örnek cevaplar	Öğrenciler	f	%
8. Sınıf	Yeterli (2)	Bir insan dilini bilmediği kişi ile konuşur dilini bilmediği bir ülkede yaşarsa soğuk davranır ama kendi dili ve kendi ülkesinde yaşarsa mutlu olur. Aynı Hasan'ın adamla konuşurken mutlu olduğu gibi.*	8Ö11	1	7.69
	Kısmen Yeterli (1)	Anne baba özlemi olabilir. Yalnızlık da olabilir ve kendisi yaşadığı yerin dilini bilmediği için kendisini yalnız hissetmesi de olabilir.	8Ö14, 8Ö1, 8Ö13, 8Ö4, 8Ö8	5	38.46
	Yetersiz (0)	Yalnızlık.	8Ö9, 8Ö10, 8Ö2, 8Ö5, 8Ö6, 8Ö3, 8Ö12	7	53.84
7. Sınıf	Yeterli (2)	-			0
	Kısmen Yeterli (1)	Hasan'ın eskiciyle konuşması ve onun da Türkçe dilini bilmesi. Yaşama sevincimiz kalmadığında tanımadığımız birisinin varlığının bizim içimizde yaşama sevinci uyandırabilir.	7Ö17, 7Ö11	2	14.28
	Yetersiz (0)	Hasan'ın yetim kalması.	7Ö16, 7Ö8, 7Ö9, 7Ö13, 7Ö7, 7Ö4, 7Ö15, 7Ö5, 7Ö3, 7Ö1, 7Ö10, 7Ö2	12	85.72
6. Sınıf	Yeterli (2)	-		0	0
	Kısmen Yeterli (1)	Hasan'ın Filistin'e nasıl alacağı; metinde Hasan kimse anlamayınca onların dilinin konuşmayınca durgunlaştığı ama dilleri öğrenip konuşabilse başarır.	6Ö9 6Ö13	2	11.11
	Yetersiz (0)	Hasan'ın fakir diye kimseyle dost olmaması ve konuşmaması.	6Ö14, 6Ö10, 6Ö16, 6Ö1, 6Ö20, 6Ö2, 6Ö6, 6Ö8, 6Ö7, 6Ö17, 6Ö18, 6Ö12, 6Ö15, 6Ö5, 6Ö4, 6Ö19,	16	88.88

*Örnek cümleler yazılırken öğrencilerin ifadeleri değiştirilmemiş, tabloya öğrencinin yazdığı şekilde aktarılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde “Ekici” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden sadece 1’inin (%7.69) tam ve açık cevap verebildiği, 7. sınıf ve 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında ise hiç tam ve açık cevap veren öğrencinin olmadığı görülmektedir. Bu metne yeterli cevap verme açısından sınıf seviyeleri arasında 8. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tabloya göre “Eskici” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 5’inin (%38.46), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 2’sinin (%14.28), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 2’sinin (%11.11) kısmen doğru cevap verebildiği görülmektedir. Kısmen yeterli cevap verme açısından da 8. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tabloya göre “Eskici” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 7’sinin (%53.84), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 12’sinin (%85.72), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise 16’sinin (%88.88) yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yetersiz cevap verme oranındaki azlık açısından da 8. sınıf lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 5 ve Tablo 6’nın ortaya koyduğu verilere göre öğrencilerin her sınıf seviyesinde verilen metnin ana fikrini bulmakta zorlandığı görülmektedir. Bilgilendirici metinde 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülse de verilerin tamamına bakıldığında sınıf seviyesi arttıkça yanlış cevap verme oranının azaldığı,

kısmen ve tam cevap verme oranının arttığı görülmektedir. Ayrıca tablolarındaki veriler öğrencilerin öyküleyici metinle kıyaslandığında bilgilendirici metin türünde daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Ana Fikir Sorularına Verilen Cevaplardaki Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ana fikir olarak yazılan öğrenci cevaplarındaki sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Öğrenci cevaplarından elde edilen verilere göre, bilgilendirici metin türünde sadece metin merkezli cevaplar verildiği ancak öyküleyici metin türünde hem metin merkezli hem de okur merkezli cevaplar verildiği görülmüştür. Örnek cevaplar tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Öğrenci Cevaplarından Elde Edilen Kavram Yanılgıları ve Okur Tepkileri

	Örnek Cevap	Öğrenciler	f	%
Metin merkezli cevaplar				
Konu ile Ana Fikri Karıştıran Cevaplar	“Dilden bahsediyor ve nasıl bir şey olduğunu söylüyor.”* “Hasan’ın annesi ve babası öldükten sonra başka bir ülkeye gidip oraya alışmaya çalışması.”	8Ö3, 8Ö6, 7Ö7, 7Ö3, 7Ö7, 5Ö8, 7Ö5, 7Ö4, 6Ö1, 6Ö8, 8Ö4, 8Ö10, 5Ö9, 5Ö5	14	25
Yardımcı Düşünce ile Ana Fikri Karıştıran Cevaplar	“Dil yarısı diğer bütün yaralardan daha derine ve daha çok acıtır. Bu da metinde dil yarısı yaraların en büyüğüdür diye belirtiliyor.”	7Ö10, 8Ö5 8Ö14, 8Ö1	4	7.14
Metindeki Olay ile Ana Fikri Karıştıran Cevaplar	“Metnin ana fikri: Hasan, anne ve babası öldüğü için yalnız kalmıştır ve konu komşu Hasan’a Filistin’e halasının yanına gitmeye yardım etmişlerdir ve gemiyle Filistin’e gider ve halasının yanına gider.” “Türkiye’den gelen Hasan’ın Filistin’de hiç kimse ile konuşmaması ancak çivileri çığnediğini sandığı eskici ile konuşması.”	8Ö2, 6Ö6, 7Ö5, 8Ö10, 6Ö13, 7Ö10, 7Ö11, 5Ö6, 5Ö2	9	16.07
Metinden Doğrudan Alıntı Şeklinde Verilen Cevaplar	“Mankenleri bilirsiniz, hepsi güler yüzlüdür ama dilleri olmadığı için soğuklardır.” “Tatlı dil için başlı başına bir kuvvettir.”	5Ö6, 5Ö1	2	3.57
Okur Merkezli Cevaplar				
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	“Türkiye’den Arabistan’a giden Hasan’ın başkaları ile konuşmayı eskici ile konuşması konusunda Hasan haklıdır. Ben de Hasan’ın yerinde olsam başka milletler ile değil kendi milletim ile konuşurum.” “Hasan’ın annesi ve babası öldüğü için Hasan üzülmüştür. Bence Hasan’ın annesi ve babası ölmeseydi iyi olurdu. Hasan’ın annesi ve babası ölmeseydi güzel bir hayatı olurdu.” “Tatlı dil herkesi mutlu ederken acı dil herkesi üzer. Bence herkes tatlı dilli konuşmalıdır aksi takdirde herkes çok üzülür.”	6Ö9, 6Ö12, 7Ö1, 8Ö4, 8Ö1, 6Ö9, 6Ö2, 6Ö10, 7Ö8, 7Ö9, 7Ö16, 7Ö11, 8Ö14,	13	23.21
Metin ile deneyimleri arasında bağlantılar kurma	“Hasan Arapça öğrenmeden konuşamadı ve biz de bir şeyleri öğrenmeden yapamayız.”	6Ö16, 8Ö1	2	3.57

*Örnek cümleler yazılırken öğrencilerin ifadeleri değiştirilmemiş, tabloya öğrencinin yazdığı şekilde aktarılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin ana fikir sorularına beklenen ana fikir cevaplarını vermede yetersiz olduğu görülmektedir. Öğrenciler ana fikir sorularına metin merkezli ve okur merkezli cevaplar vermekte, metin merkezli cevaplarında da ana fikri farklı kavramlarla karıştırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin verdiği cevapların büyük çoğunluğunun konu ile ana fikri karıştıran ve kişisel tepkilerden yola çıkarak verilen cevaplardan oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin 14'ünün (%25) ana fikir yerine konuyu, 4'ünün (%7.14) metnin ana fikri yerine yardımcı fikrini, 9'unun (%16.07) ana fikir yerine metinde geçen olayı, 2'sinin (%3.57) ise metindeki bir cümleyi yazdığı görülmüştür. Öğrencilerin ana fikir sorularına genellikle metnin konusunu söyledikleri yapılan sınıf içi gözlemlerde de ortaya konmuş ve öğrencilerin genel anlamda ana fikir yerine metnin konusunu söylediği görülmüştür. (20.01.2022/11.00)

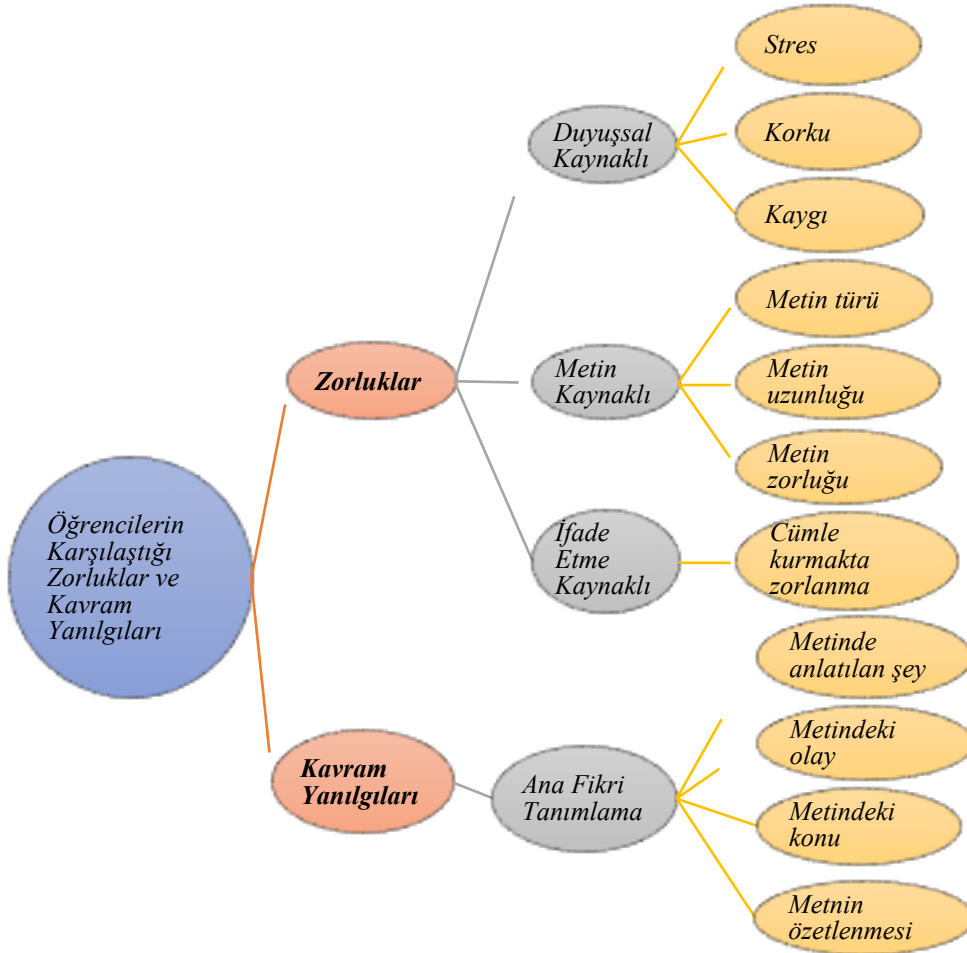
Öğrencilerin bazıları metnin ana fikri yerine kendi kişisel tepkilerini yazmakta, ana fikre yönelik soruları hisleri ve düşüncelerinden yola çıkarak cevaplandırmaktadırlar. Öğrencilerin 13'ünün (%23.21) kişisel tepkilerinden yola çıkarak cevap verdiği, 2'sinin (%3.57) ise soruları kendi deneyimleri ile metin arasında bağ kurarak cevaplandırdığı görülmektedir.

Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar ve Kavram Yanılgılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma becerisinde karşılaştıkları zorluklar ve kavram yanılgıları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar ve Kavram Yanılgılarına İlişkin Bulgular



Şekil 1’de öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen tema, kategori ve alt kategoriler yer almaktadır. Çalışmada görüşme ve gözlem verilerinin analizi sonucu iki tema, dört kategori ve on bir alt kategoriye ulaşılmıştır. Kavram yanılgısı teması “ana fikri tanımlama” kategorisi altında; zorluklar teması “duyuşsal kaynaklı, metin kaynaklı ve

ifade etme kaynaklı” kategorileri altında incelenmiştir. Öğrencilerin ana fikre ilişkin açıklamaları incelendiğinde, katılımcı öğrencilerden yalnızca 12’sinin ana fikri (5Ö9 “ana fikir okuduğumuz metinde asıl anlatılandır”; 7Ö3 “metinde anlatılmak istediği düşünce”; 7Ö4, 7Ö9, 7Ö10, 7Ö11, 7Ö12, 8Ö1, 8Ö6, 8Ö7, 8Ö11, 8Ö12 “Metinden çıkarılan ders, metinde anlatılmak istenen şey/şeyler” şeklinde) kısmen doğru tanımlayabildiği, bununla birlikte öğrencilerden hiçbirinin “yazar” kavramına değinmediği görülmüştür. Diğer öğrencilerin ise ana fikri, “Metindeki olay”, “Metindeki konu”, “Metinde anlatılan kısa olay örgüsü”, “Metnin kısaca anlatılması ve özetlenmesi” şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Öğrencilerden 5Ö7 ana fikri “Yazarın metinde anlatmak istediği konu”, 8Ö9 “Bir kitap okursun onunla ilgili olan konuyu söylersin ona ana fikir denir.”, 6Ö1 “Metni okuyunca anladığımız konu veya fikir.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ve benzer ifadeler öğrencilerin metnin konusu ile ana fikrini karıştırdıklarını göstermektedir. Öğrencilerden 8Ö3 ise ana fikri “Bir metnin olayı.”, 7Ö5 “Metinde anlatılmaya çalışılan kısa bir olay örgüsü”, 8Ö2 “Bir kitap okuyup özetini çıkarmak”, 6Ö4 “Okuduğumuz bir kitabı kısaca anlatmak” şeklinde tanımlamışlardır. Bu ifadeler de öğrencilerin ana fikri metinde geçen olayı anlatmak ya da metni özetlemek şeklinde kavradıklarını göstermektedir. Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin ana fikir kavramını konu, olay ve özet kavramları ile karıştırdıkları ve kavram yanlışlığı içerisinde olduklarını söylemek mümkündür.

Öğrenciler ana fikre ilişkin kavram yanlışlığına sahip olmasına rağmen yapılan görüşmelerde öğrencilerin tamamı her metnin ana fikri olması gerektiğini söylemiş, metinden bir şey çıkarabilmek için metnin ana fikrinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumu öğrencilerden 7Ö17 “Çünkü metnin bize bir şey anlatması gerekiyor. Yoksa bizim o metnin okumamızın bir anlamı yok. Ben o metinden bir ders çıkarmayacaksam bence okumam gereksiz. Onun için ders çıkarmam, anlamam için metnin bir ana fikrinin olması gerekir.” şeklinde, 8Ö11 “Çünkü içinden bir ders çıkarılabilir. Yani mesela içinde hiçbir şey olmayan öylesine anlatan deneme yazıları daha çok içinden bir ders çıkarılmadığı için sıkıcı olabiliyor. İçinden ders çıkarılabilen ana fikrin bulunabildiği metinler daha eğlenceli oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Yine “okuduğum metinden bir ders çıkarmam gerekir” şeklindeki ifadelerden, öğrencilerin okudukları metinlerde kendi hayatlarına aktarabileceği bir ders bulmayı amaçladıkları ve bu becerinin öneminin farkında oldukları anlaşılmaktadır.

Zorluklar teması incelendiğinde, odak çalışma grubundaki öğrencilerden ana fikir bulmada başarılı olan 3 öğrenci ana fikri bulmakta zorlanmadığını belirtmiş ve ana fikir bulurken kullandığı yöntemi şu şekilde açıklamıştır: 5Ö12 “Metni okuyunca anlayamasam bile birkaç keredeyse okuyunca anlıyorum. Metni gözlemleyerek metinde geçenlere bakarak ana fikri buluyorum.” 8Ö11 “Genel olarak zorlanmıyorum. Metinde altını çizirim ve okuma bitince hemen yazarım.” yanıtı vermiştir. 7Ö17 “Ben çok zorlanmıyorum. İlk önce metni tabii ki okuyorum. Ama ben genelde gelişme kısmından yararlanıyorum çünkü olay orada gelişiyor. Anlamadığım zaman tekrar okuyorum ama genelde anlıyorum. Okuduğumda gelişme kısmında asıl bize anlatılmak istenen olayın, konunun orada olduğunu görüyorum onu özetleyip yazıyorum.” Öğrencilerin bu açıklamalarına bakıldığında ana fikri bulurken zorlanmayan öğrenciler de dâhil tüm öğrencilerin ana fikri bulamadığında ilk başvurdukları yöntemin metni tekrar okumak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca başarılı öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak metnin altını çizme gibi işaretleme yöntemini ve metni bölümlere ayırma yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. 5Ö12, 8Ö11 ve 7Ö17 kodlu öğrenciler dışındaki katılımcı öğrencilerin tamamı ana fikir belirleme sürecinde zorlandıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerden 6Ö18 ana fikir bulurken zorlanma nedenini “Metne göre değişiyor. Anlatılan olay biraz zorlaştırıyor.” şeklinde ifade ederek **metin özelliklerinin** ana fikir bulmaya etkisini vurgulamıştır. Metnin tür özelliğinin ana fikir bulmaya etkisini; 7Ö17 “Beni meraklandıran metinlerde, maceracı metinler ilgimi çektiği için daha kolay buluyorum.” şeklinde, 8Ö11 “Daha çok heyecanlı metinler beni çekiyor. Bazı metinler okumanın öneminden bahsediyor, biz zaten onları biliyoruz. Çok fazla uzun tutuyorlar ve o metinlerde sıkılıyorum.” şeklinde, 7Ö16 “Merak uyandıran metinlerde ana fikri daha kolay bulurum.” şeklinde ifade ederek bilgilendirici metinlerde ana fikri bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Metnin uzunluğunun ana fikir bulmaya etkisini 6Ö18 “Bilgi veren metinlerde uzunluk arttıkça ana fikri bulmam zorlaşıyor. Merak uyandıran metinlerde metnin uzunluğu ana fikri bulmamı etkilemiyor.” şeklinde, 5Ö12 “Metin uzun olduğunda aklımda kalmıyor. Bir yerini okuyunca bir önceki okuduğum şeyi unutuyorum.” şeklinde belirtmiştir. Metnin zorluğunun ana fikir bulmaya etkisini 7Ö17 “Olay çok karışık olunca ya da birden çok anlatılmak istenen konu olunca zorlanıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler öğrencilerin ana fikri bulurken metnin türü, zorluğu ve uzunluğundan etkilendiğini göstermektedir.

Korku, kaygı ve stresin ana fikir bulmaya etkisini öğrencilerden 5Ö11 “Hem korkuyorum hem de utanıyorum. Arkadaşlarım güler diye korkuyorum. Sınıfta sadece öğretmenim olsa daha rahat cevap veririm.” ve “Ya yanlış çıkarsa. Yanlış çıkmasından korkuyorum.” şeklinde ifade ederek yaşadığı yanlış söyleme ve eleştirilme kaygısının ana fikir bulmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Öğrencilerden 6Ö19 da “Heyecanlanıyorum. Gözüm başka yere kayıyor, okuduğumu unutuyorum. Ben de tekrar en baştan okuyorum gözüm başka yere kaydığı için.” yanıtını vererek heyecan ve odaklanma sorununun ana fikri bulmasını zorlaştırdığını belirtmiştir.

Öğrencilerden 6Ö18 “Cümle kurmakta zorlanıyorum. Ne yazacağım bazen aklıma gelmiyor.”, 8Ö11 “Sözlü bir şekilde ifade ederken olmuyor, yazılı bir şekilde ifade ederken oluyor. Nasıl yazacağımı nasıl bahsedeceğimi bilmiyorum.”, 6Ö18 “Cümle kurarken zorluk yaşıyorum.”, 5Ö12 “Cümle kuramıyorum. Aklıma gelmiyor, cümle kuracak şekilde söyleyemiyorum.” cevaplarını vererek cümle kurmakta zorlandıkları için ana fikri ifade edemediklerini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin ana fikir bulmada zorlanma sebeplerini iki ana değişkene bağladıklarını göstermektedir. Bunlar metin kaynaklı ve bireysel kaynaklı sebeplerdir. Metin kaynaklı zorlukları metnin uzunluğu, türü ve zorluk düzeyi şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Bireysel kaynaklı sebepler ise kaygı, stres, korku gibi duyuşsal kaynaklı ve cümle kurmakta zorlanma gibi kendini ifade etme kaynaklı zorluklardır.

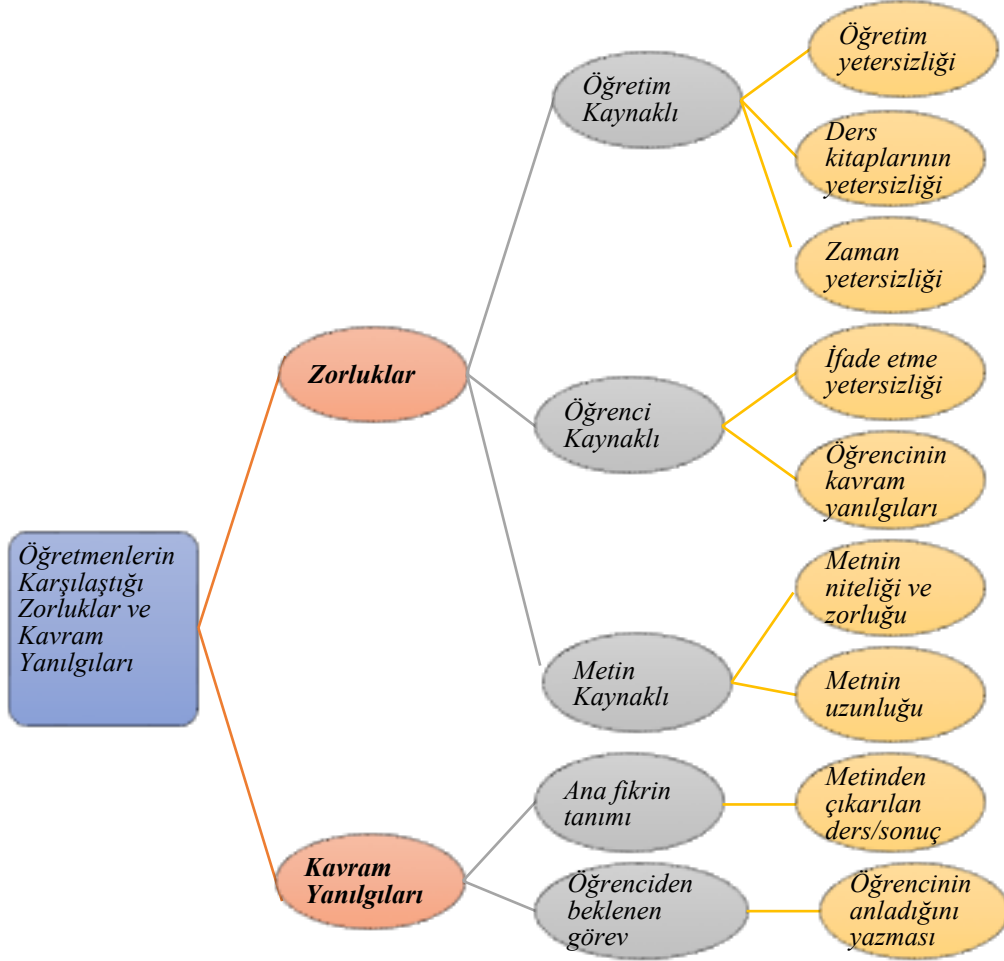
Öğretmenlerin Ana Fikir Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Kavram Yanılgılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin ana fikir bulma becerisinde karşılaştıkları zorluklar ve kavram yanılgıları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Öğretmenler ana fikir belirleme becerisine yönelik açıklamalarında kavram yanılgılarına düşmüş ve değerlendirmelerinde tüm öğrencilerin bu konuda çok zorlandığını belirtmişlerdir. Bu değerlendirmeler Şekil 2’de belirtilen zorluklar ve kavram yanılgıları teması altında açıklanmıştır.

Şekil 2

Öğretmenlerin Ana Fikir Bulma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar ve Kavram Yanılgılarına İlişkin Bulgular



Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlere göre öğrencilerin ana fikir bulmalarını zorlaştıran çeşitli etkenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin ana fikir bulurken zorlanmasına neden olan etkenlerin başında **ders kitapları ve metinlerin niteliği** gelmektedir. KÖ1 bunu “*Ders kitapları hakkında şöyle bir eleştiride bulunacağım. Bizim öyle konularımız var ki müfredata koyulmuş işlemek durumundayız işliyoruz ama gerçekten o çocuk onu okuduktan sonra onun hayatında bir şey değiştirecek bir metin değil, onun hayatına bir şey katacak bir metin değil. Ben okuduğu zaman çocuğun hayatında bir değişiklik yaptığını düşünmüyorum bazı metinlerin.*” şeklinde açıklamış ve ders kitaplarında bulunan bazı metinlerin nitelikli olmadığını vurgulamıştır. KÖ2 de “*Ben ders kitaplarının da değişmesini çok isterim, sadece klasik etkinliklerin dışına çıkıp da çocukları daha yaratıcı düşünmeye yönlendirecek. Biz ne biliyoruz sadece ana fikir, yardımcı fikir, konusu ne? Yarım bırakalım hikâyeyi daha fazla mesela açık uçlu olsun, çocuk düşünsün, çocuk tamamlasın, gerekirse kendi ana fikrini kendi bulsun. Bu şekilde olduğunda daha faydalı olacak...*” ifadeleri ile ders kitaplarını metin işleme noktasında eleştirmiştir.

Öğretmenler müfredatı **verilen süre içinde yetiştiremedikleri** için ana fikir gibi çok önemli olan becerilere yeterince eğilemediklerini belirtmiştir. KÖ2 bu durumu “*Kitabı yetiştirmemiz gerekiyor, bir yandan istatistiksel bir başarı*”

sağlamamız gerekiyor belki bunu özeleştirir olarak da kabul ediyorum biz de üzerinde yeterince duramıyoruz, aslında en çok durmamız gereken şey bu. Çocukların düşünce kabiliyetini geliştirmemiz lazım ki şimdiki sınav da ona gidiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ana fikri bulmaları da **ifade edemediklerini** belirtmişlerdir. KÖ2 bunu “... sorun ana fikir sorunu değil kendini ifade etme sorunu. Şu an dışarı çıkalım 150 metre ilerideki okula gideceğiz diyelim bana yolu tarif eder misin diyelim muhtemelen çocuklar diyecek ki şuraya git git git orada yani bu tamamen kendini ifade etmeyle alakalı. Ana fikri belki çocuk içinde özümüsiyor, benimsiyor olabilir ama bunu cümleye dökemiyor. Asıl mesele burada belki fikri kafasında belirliyor ama özgüvensizlik diyebiliriz, kendini ifade etmede zorlanma diyebiliriz aslında bu bizim toplumun sorunu.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci ifadeleri de öğretmenlerin bu görüşünü desteklemekte, öğrenciler ana fikri bulmaları da ifade edemediklerini belirtmektedirler.

Öğretmenler, **öğretimin yetersiz olmasının** da öğrencilerin ana fikir bulma başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumu KÖ1 “Kendi adıma çok iyi öğretebildiğimi düşünmüyorum. Çocukları da suçlayarak söylemeyeyim kendime de pay çıkarayım burada, çok fazla başarılı olduğumu söyleyemem sürekli etkinlikler yapmamıza rağmen az önce de söylediğim gibi hemen hemen her konuda aynı etkinlikler oluyor. Biz yapmasak da kitap bizden o etkinliği istiyor ama bir sonraki derste bir sonraki konuda yine bunu söylediğimiz zaman bütün öğrenciler için değil ama genelinde sıkıntı yaşadığımızı söyleyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen ana fikir öğretimini “... özellikle son paragrafta arayın diyoruz ama bu her zaman böyle olacak diye bir şey yok, metnin tamamını değerlendireceğiz.” şeklinde yaptığını belirtmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğrenciler son paragraf şeklinde yönlendirildiğinde bilişsel herhangi bir beceriyi harekete geçirmeden doğrudan son paragrafa bakmaları olasılığı yüksektir. Bu durumun da öğretim niteliğini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. KÖ2 de öğretim yetersizliğini kendi lisans eğitimine dayandırarak şu şekilde açıklamıştır: “... Üniversitesinden mezun olmuş biri olarak Türkçeye dair gerçekten beni ziyadesiyle geliştirecek, bana şunu kattı mükemmel oldu dediğim tiyatro dersi dışında çok bir dersim yok üniversitede maalesef.” Bu ifadeler öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin üzerinde önemle durduğu diğer bir sorun ise öğrencilerinin ana fikir ile konuyu karıştırmaları diğer bir deyişle **kavram yanlışlığı** içinde oldukları yönünde olmuştur. KÖ1 öğrencilerin ana fikir ve konu kavramlarını sıklıkla birbirine karıştırdığını belirtmiş, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “En çok sıkıntı yaşadığımız durumlardan biri bu açıkçası, sürekli hemen hemen her metnimizden sonra bu tür çalışmalarını yapmış olmamıza rağmen bir sonraki metinde yine aynı sorunlarla karşılaşılıyor.” Ancak bu durumun kendileri için de geçerli olduğu ve öğretmenlerin ana fikre ilişkin tanımları ile öğrencilerden beklidikleri görevin birbiriyle çeliştiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenler ana fikri “Metinden çıkarılan ders/sonuç.” olarak tanımlamışlar ve öğrenciler metinden ne anladı ise onu doğru cevap kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. KÖ2 “Kesinlikle öğrencinin ne anladığını doğru kabul ediyorum ki yazılıdan sonra tek tek değerlendirdiğimiz zaman öğrenciyi de tek tek değerlendiriyoruz, soruları da tek tek değerlendiriyoruz. Okurken birlikte okuyorum çünkü açık uçlu soru olduğu için çocuğun ne anlatmak istediğini anlamaya çalışıyorum bir, ikincisi; yazarın ne anlatmak istediğini de yazılıdan sonra kendim açıklıyorum zaten ki bir bağlantı kurabilsin, yani zaten öyle de ben o sorularda yanlış cevap diye bir şeyi kesinlikle kabul etmiyorum, herkes puan alıyor yazan o sorudan. O sorunun yanlış cevabı benim için yok çünkü fikir”. Bu ifadeler öğretmenin de bu konuda net olmadığını göstermekte, KÖ2 metinde yazarın ne anlatmak istediği vurgusu üzerinde durmakla birlikte öğrenci ne anladı ise onun doğru cevap kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Aynı durum diğer öğretmen için de söz konusudur ve KÖ1 bu konudaki düşüncesini “Öğrencinin ne anladığını yazdığına doğru kabul ediyoruz. Ana fikir sorularında mesela sınavlarına girdiğimiz zaten birebir herkesten aynı cevabı, aynı kelimelerle aynı cevabı beklemiyoruz. Verdiği cevaba yönelik metne dayalı genel olarak değerlendiriyoruz o yüzden de bu tür sorularda mesela çok puan kırma yoluna gitmiyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler öğretmenlerin metnin yazılma amacı ve metinde verilmek istenen asıl düşünce ya da yazarın vermek istediği temel mesaj nedir şeklinde öğrencilerini yönlendirmediklerini ve okur merkezli cevapları doğru kabul ettiklerini göstermektedir.

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine bakıldığında iki grubun ifadelerinin birçok açıdan birbirini desteklediği görülmektedir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin metinlerin zor ve uzun olmasının, cümle kurmakta ve ifade etmekte yaşanan zorlukların ana fikir bulmayı olumsuz etkilediği konusunda ortak görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca her iki grubun da bu beceriye ilişkin kavram yanlışlığı içerisinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin metinlerdeki ana fikir sorusuna verdikleri cevaplar da sahip oldukları kavram yanlışlarının somut bir göstergesidir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma yeterliklerini incelemek ve bu beceriye ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki ana fikri bulma yeterlikleri, ana fikir olarak yazılan cevaplarda yer alan sorunlar/kavram yanlışları ve ana fikir bulma becerisine ilişkin öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri betimlenmiştir.

Bir metnin ana fikrini belirleyebilmek metni anlamaktan öte okuyucunun bağlam ve ipuçlarını analiz etmesini, metinden uygun çıkarımlar yapmasını ve bu yolla metinde verilmek istenen en önemli düşünceye ulaşabilmesini gerektirir. Bu araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuçlar ortaokul öğrencilerinin her sınıf seviyesinde metnin ana fikrini bulmakta zorlandığını göstermiştir. Öğrenciler ana fikri metinden destekleyerek ifade edememekte, sorulara tam ve açık cevap verememektedir. Alanyazında yürütülen birçok çalışma da (Çetinkaya vd., 2013; Doğan, 2015; İltis, 2018; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özdemir ve Kiroğlu, 2019; Pilten, 2007; Vaughn vd., 2011)

bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermekte, öğrencilerin ana fikir belirleme konusunda zorluk çektiği ortaya konulmaktadır. Bilgilendirici metin türünde 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülse de verilerin tamamına bakıldığında sınıf seviyesi arttıkça yanlış cevap verme oranının azaldığı, başarı oranının arttığı görülmektedir.

Metin türlerine göre başarı düzeylerine bakıldığında öğrencilerin bilgilendirici metin türündeki başarısının öyküleyici metne göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinde yanlış yapma oranının bilgilendirici metne göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenciler görüşme esnasında öyküleyici metni daha çok sevdiklerini, bu metinlerde ana fikri daha kolay bulduklarını ve bilgilendirici metin türünde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerine rağmen öyküleyici metinde daha fazla yanlış yapmış olmaları, ana fikri bulmada metnin öğrenci seviyesine uygunluğunun metin türünden daha önemli bir etken olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Yöntem bölümünde de dile getirildiği üzere öğrencilere dağıtılan metinler Türkçe ders kitaplarında en çok tekrar eden ve farklı sınıf düzeylerinde kullanılan metinlerden seçilmiştir. Bu metinlerin farklı sınıf düzeylerinde yer alması yayınevleri arasındaki tutarsızlığı ortaya koymakla birlikte metin seçiminde öğrencilerin bilişsel düzeylerinin dikkate alınmadığını da göstermektedir. Yayınevleri 8. sınıf seviyesine uygun bir metni dilerse 6. sınıf öğrencisinin karşısına çıkarabilmektedir. Öğrencinin yaş seviyesi ve bilişsel olgunluğu 6. sınıf seviyesinde bu metni anlamaya yeterli olamayacağından öğrenciler metni anlayamamakta, metne dair çıkarım yapamamakta ve metnin ana fikrini belirleyememektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar da bu durumu destekler niteliktedir.

Ana fikir sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin metindeki ana fikir dışındaki bazı kavramları ana düşünce olarak adlandırdıkları, ana düşünceyi kendi hisleriyle ya da deneyimleriyle ifade etmeye çalıştıkları dikkat çekmektedir. Ana fikir sorularına verilen cevapların büyük çoğunluğunun konu ile ana fikri karıştıran cevaplardan oluştuğu görülmüştür. Alanyazında yapılan farklı araştırmalarda da (Çetinkaya vd., 2013; Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Pilten, 2007) bu sonuca benzer sonuçlar elde edildiği, öğrencilerin ana fikir ile konuyu ayırmakta zorlandığı görülmektedir. Okur merkezli ifadelerin büyük çoğunluğunun ise öğrencilerin kişisel tepkilerden yola çıkarak verdiği cevaplardan oluştuğu görülmüştür. Alanyazında öğrencilerin okuduğu metinlere ilişkin sorulara okur merkezli cevap verdiği araştırmalar (Kanık Uysal ve Ateş, 2020; Ulusoy, 2016; Yıldırım, Sönmez, Çetinkaya ve Akyüz, 2021) bulunmaktadır ve bu durum Rosenblatt (1978) tarafından geliştirilen okur-tepki teorisinin açıkladığı okuma sürecini yansıtmaktadır. Ancak bu durumun ana fikir sorularında ortaya çıkması bir sorun olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu durum ya metin kaynaklı bir sorundur ki bu metinsellik ölçütlerini taşımayan bir metnin ders kitabında yer alması sorununun doğurur ya da okur kaynaklı bir sorundur ki bu da öğrencinin ana fikir becerisine ilişkin yetersizliği ve kavram yanlışlarını gösterir. Metinsellik ölçütlerine uygun bir metinde amaçlılık ilkesinin bulunması başka bir deyişle metnin bir ana fikir etrafında kurgulanması ve okuyucudan bunu kavraması beklenmektedir. Bir öğrencinin okuduğu metnin yazılma amacını ve yazarın vermek istediği temel düşünceyi kendi kişisel düşünceleriyle karıştırmaması gerekir. Öğrencinin metindeki konu ve olaylara ilişkin kişisel tepkisi ve yorumları çok değerlidir ve bu öğrencinin metni kendi yaşamıyla ilişkilendirebildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Ancak bir metnin ana düşüncesinin ne olduğuna ilişkin bir soruya bu şekilde cevap vermesi metni çözümleyemediğini ve yazarın niyetini okuyamadığını gösterir. Çünkü ana düşünce, metinde işlenen konunun yazarın bakış açısıyla ele alınmasıdır ve öğrencinin bunu anlayabilmesi başka bir deyişle yazarın niyetini okuyabilmesi gerekmektedir. Yapılan sınıf içi gözlem ve öğretmen görüşmelerinde de bu sonucu destekleyecek bulgulara ulaşılmış, öğrencilerin ana fikir sorularına metinde geçen olayı, konuyu söylediği ya da metni özetleyerek ana fikri açıklamaya çalıştığı görülmüştür. Bu bulgularla öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuç, öğrencilerin ana fikirle ilgili kavram yanlışları yaşadığını, bunu bir beceriye dönüştüremeyerek bu süreçte zorlandığını ancak bunlarla birlikte bu becerinin önemli ve gerekli olduğu düşüncesine sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde ana fikir kavramını konu, olay ve özet kavramları ile karıştırdıkları ve öğrencilerden hiçbirinin tam ve doğru bir ana fikir tanıma ulaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasına neden olan etkenlerden biri öğrencilerin yaşadığı ifade yetersizliği olabileceği gibi asıl önemli etkenin bu öğrencilerin dersine giren Türkçe öğretmenlerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin bu beceriye yönelik bilgileri onların öğretmenlerinin bilgi ve uygulamaları ile ilişkili (Çetinkaya vd. 2013) ve sınırlıdır. Kavram yanlışına da neden olan önemli değişkenlerden biri öğretmenler tarafından ders anlatırken yanlış ifadelerin kullanılmasıdır (Karlı ve Ayas, 2013). Kavram yanlışına sahip öğretmenler tarafından verilen yanlış ve hatalı öğretim, öğrencilerin de kavram yanlışları yaşamasına neden olmaktadır (Driver, Guesne ve Tiberghien, 1985). Nitekim bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da katılımcı öğretmenlerin ana fikir becerisine ilişkin kavram yanlışlarının olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin ana fikir tanımlarının alanyazında kabul edilen tanımlarla tam olarak örtüşmediği görülmüştür. Alanyazında yürütülen araştırmalar (Çevik Ceran, 2015; Temizkan, 2011) Türkçe öğretmeni adaylarında da ana fikir becerisine ilişkin kavram yanlışlarının olduğunu göstermekte, öğretmen adaylarının bazı kavramları alanyazındaki anlamının dışında kendi düşüncelerinden hareketle tanımladıkları belirtilmektedir. Çevik Ceran (2015) tarafından yürütülen araştırma, öğretmen adaylarının en çok yanlışya düştüğü kavramlardan birinin ana fikir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da öğretmenlerin kavram yanlışına sahip olmasının öğrencileri de olumsuz etkilediği ve onların da kavram yanlışına düşmesine neden olduğu düşüncesini desteklemektedir. Derslerde öğretmenin değişken ya da kararsız tutumu öğrencileri etkilemekte, öğrencilerin ana fikir sorularına verdiği her cevabın doğru kabul edilmesi de bu becerinin doğru kavramsallaştırılmasının önünde bir engel teşkil etmektedir. Bu durum öğrencilerin ortak sınavlarda karşılaştığı ana fikir sorularında da başarısız olmalarına ve soruda yazarın vurgulamak istediği asıl düşünceye değil kendi düşünceleri

doğrultusunda cevap vermelerine neden olabilmektedir. Bu ve benzer nedenler de öğrencilerin ana fikir bulma becerisini geliştirememelerine ve ana fikri tespit ederken zorlanmalarına sebep olmaktadır.

Öğrencilerin ana fikir belirleme sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin metne bağlı faktörlerden, duyuşsal faktörlerden ve cümle kurmada yaşadıkları zorluklardan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ana fikir bulurken metin türünden, metnin uzunluğundan ve metnin zorluğundan etkilenmektedir. Nitekim araştırmalar da (Çetinkaya vd., 2013; Brown, 2018 Kırnık, 2017; Pilten, 2007; Ülper, 2011; Van den Broek vd., 2003) metnin yapısı, türü, uzunluğu ve zorluk düzeyinin metni anlama ve ana fikri bulma konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca korku, kaygı ve stresin de ana fikir bulmaya olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Kuşdemir ve Katrancı (2016) tarafından yürütülen çalışmada da okuma kaygısının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve ana fikir bulma başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler ana fikri bulsalar bile cümle olarak ifade etmekte zorlandıklarını belirtmektedirler. Bu durum da onların düşüncelerini bir yargı olarak ifade etmede zorlandığını ve yetersiz kelime dağarcığına sahip olduklarını göstermektedir.

Ana fikir bulma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin gözünden de durumun benzer olduğu, öğrencilerin bu beceride çok zorlandığı ve öğretmenlerin de ana fikir öğretiminde zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, ders kitapları ve metinlerin niteliğinin, metinlerin uzunluğunun ve Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sınıf seviyesine uygun olmamasının öğrencilerin ana fikri bulmasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre, ders saatlerinin kısa olmasından dolayı ana fikir çalışmalarına yeterli süreyi ayıramamaları da öğrencilerin ana fikir başarılarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, öğretim yetersizliğinin öğrencilerin ana fikri bulurken sorun yaşamalarına ve ana fikir kavramını doğru şekilde yerleştirememelerine neden olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçlar öğrencilerin öğretmenleri ve ders kitapları tarafından desteklenmediğini göstermektedir. Alanyazında yürütülen araştırmalar (Beerwinkle, Owens ve Hudson, 2020; Kaya, 2021) da öğrencilerin bu konularda desteksiz bırakıldığını ortaya koymaktadır. Halbuki okuduğunu anlama, öğretmenler tarafından aşamalı olarak öğretilmesi ve geliştirmesi gereken bir beceridir. Öğrencilerin okuduklarından anlam oluşturabilmeleri için öğretmenler tarafından strateji öğretiminin yapılması gerekmekte (Prado ve Plourde, 2011) ve öğrenciler öğretmenlerini izleyerek okuduğunu anlama stratejilerini öğrenebilmektedir (Pressley ve Gaskins, 2006). Ancak araştırmalar bu tür bir anlama stratejisi öğretiminin pek çok sınıfta sunulmadığını göstermektedir (Ateş ve Akyol, 2013; Ateş ve Yıldırım, 2014; Pressley vd., 1998). Ateş ve Akyol (2013) sınıf içinde yürütülen anlama çalışmaları esnasında öğretmenlerin rehberlik rolünden ziyade sorgulayıcı bir rol üstlendiklerini ve strateji öğretimine yönelik uygulamalara yer vermediklerini tespit etmiştir. Ateş ve Yıldırım'ın (2014) araştırması da öğretmenlerin sınıflarında sistematik bir strateji öğretimi yapmadıklarını göstermektedir. Bu durum da öğrencilerin öğretim eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşamasına ve anlama becerisi içinde önemli bir yere sahip olan ana fikir bulma becerisinde zorlanmasına neden olmaktadır. Öğrencilere öncelikle okuduğu metni nasıl daha iyi anlayacağı ve metnin ana fikrine nasıl ulaşacağını öğretmek gerekmektedir. Nitekim öğretmen rehberliğinin, strateji öğretiminin ve uygulamalar ile öğretim yapmanın öğrencilerin ana fikir başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar (Boudah, 2014; Brown, 2018; Stevens vd., 2020; Pilten, 2007) bulunmaktadır. Bu nedenle de öğretim eksikliğinin giderilmesi adına somut adımların atılması ve öğretmenlerin bu doğrultuda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler alması için planlamalar yapılması gerekmektedir.

Araştırma bulgularından ulaşılan bir diğer sonuç ise ana fikir kavramına ilişkin öğrenci farkındalığıdır. Ana fikrin tanımı konusunda neredeyse öğrencilerin tamamı kavram yanlışlığına düşmüş olmasına rağmen tüm öğrenciler ana fikir çalışmalarını sevdiğini ve her metinde mutlaka ana fikir bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar aslında öğrencilerin ana fikrin öneminin farkında olduklarını göstermektedir. Ancak okuduğu metinden hayatına bir ders çıkarmayı amaçlayan öğrencilerin karşısına, bilişsel düzeyine uygun olmayan, verilmek istenen mesajlara ulaşamadığı, mesajı alıp kolayca kendi hayatına transfer edemediği metinler çıktığında öğrenciler metni anlayamamakta, dolayısı ile metnin ana fikrine ulaşamamaktadır. Buradan yola çıkarak kalıplaşmış ana fikir çalışmaları bırakılarak öğrenci ihtiyaçlarının göz önüne alınması gerektiği sonucuna ulaşılabılır. Dolayısıyla ana fikri "Ana fikir bir yargı içermelidir", "Metinden çıkardığınız şey ne ise ana fikir odur." söylemlerinin ötesine geçilerek ders içerisinde bu beceriye daha çok zaman ayırma ve strateji öğretiminin gerekliliği de görülmektedir.

Sonuç olarak ana fikir bulma becerisine ilişkin öğrenci yeterlikleri, öğrenci ve öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ana fikri belirleyememeleri ve bu beceride çok zorlanmalarının birçok etkene bağlı olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, eğitim öğretim sürecinde sadece öğrenciye yüklenen bu başarısızlığı öğrenme ortamındaki birçok değişkenin çeşitli oranlarda etkilediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Ana fikir kavramı, bu kavramın nasıl öğretileceği ve kavram yanlışlıklarının öğrenci başarısını nasıl etkilediğiyle ilgili öğretmenlere farkındalık kazandırılmalıdır.

Ana fikir bulmaya yönelik çalışmalar öğretmen rehberliğinde ve sınıf içerisinde etkileşimli olarak yapılmalıdır.

Ana fikir bulmanın yolları öğrencilere titizlikle öğretilmeli, strateji öğretimine önem verilmeli ve öğrenciler bu beceriyi öğrenirken yalnız bırakılmamalıdır.

Ana fikir bulma çalışmaları ilk olarak basit ve kısa metinler üzerinden öğrenciye gösterilmeli, bu çalışmalarda basitten karmaşığa ilkesi gözetilmelidir.

Öğretmenlere ana fikir öğretiminde uygulanabilecek etkili öğretim yolları konusunda mesleki bilgi ve becerilerini

geliştirmeye yönelik eğitimler verilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat edilmeli, öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun olmayan metinlere ders kitaplarında yer verilmemelidir.

“Ana fikir bulma becerisinde üst bilişin rolü nedir?” ve “Yaş ve sınıf düzeyi ana fikir bulmayı etkileyen bir değişken midir?” sorularının cevabını bilişsel gelişim ve düşünme becerileri açısından değerlendirecek araştırmalar yürütülmelidir.

Kaynakça

Akyıldız, M. (2009). *PIRLS 2001 testinin ülkelerarası yapı geçerliliğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretmen sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.

Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.

Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H.Ş. (2006). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Pegem Akademi.

Baki, A. (2015). *Kavramdan uygulamaya matematik eğitimi* (6. baskı). Harf Eğitim.

Baysen, E., Güneşli, A. ve Baysen, F. (2012). Kavram öğrenme-öğretme ve kavram yanlışları: Fen bilgisi ve Türkçe öğretimi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(2), 108-117.

Beerwinkle, A. L., Owens, J. ve Hudson, A. (2021). 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* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Utah State University.

Chang, W. C. ve 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>

Cresswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Çal, G. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi sözcükte anlam alt öğrenme alanına ait kavram yanlışlarının tespitine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.

Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.

Çevik Ceran, D. (2015). Türkçe öğretimi adaylarının yazma ile ilgili kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *International Journal of Language Academy*, 3, 149-166.

Çiftlik Akçakaya, T. (2013). *Dil bilgisi öğretimine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapılarının etkililiği: Kelime türleri örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Doğan, B. (2015). Okuma ve görsel okumanın bir metnin ana düşüncesini bulma ile metni analiz etme üzerine etkilerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 67-84.

Driver, R., Guesne, E. ve Tiberghien, A. (ed.). (1985). *Childrens' ideas in science*. Open University.

Duffelmeyer, F. A. ve Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45(3), 252-254.

Ecevit, T. ve Şimşek, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150.

Ekşioğlu, S., Demirtaş, Z. ve Demirkol, S. (2018). Teachers' opinions on primary and secondary school students' reading comprehension levels. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 215-236. <https://doi.org/10.14686/buefad.357691>

- 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>
- Kanık Uysal, P. ve Seyit, A. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük kara balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796. <https://doi.org/10.16916/aded.713103>
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Perşembe Kitapları.
- Karlı, F. ve Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 10(2), 67-84.
- 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* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejisinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y. ve 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>
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.: S. Turan). Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Pearson Education.
- Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özkara, Y. (2016). Hikâye haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 175-187.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Prado, L. ve Plourde, L. A. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Reading Improvement*, 48(1), 32-44.
- Pressley, M. ve Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampton, J. ve Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159-194. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0202_4
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stevens, E. A., Park, S. ve 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. ve 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. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1684925>
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.
- Temizyürek, F. ve Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 842-856. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000192300>
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII-*, 655-677.

Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. Ö. ve Danışman, Ş. (2015). Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-236. <https://doi.org/10.17860/efd.26545>

Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.02208>

Uyanık, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarının belirlenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(4), 45-54.

Ülper, H. (2011). Metni kavramanın temel bir göstergesi: Ana düşünceyi bulmak. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 13, 23-36.

Van den Broek, P., Lynch, J.S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E. ve 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.

Watson, S. M. R., Gable, R., Gear, S. B. ve Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27, 79-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x>

Williams, J. P., Kao, J. C., Pao, L. S., Ordynans, J. G., Atkins, J. G., Cheng, R. ve 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.

Wollman-Bonilla, J. E. ve Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(8), 562-570.

Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-13, 102-120.

Yenilmez, K. ve Kocaoğlu, T. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 71-85.

Yılmaz, G. K. (2014). Durum çalışması. M. Metin (ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (1. baskı, s. 261-284). Pegem Akademi.

Yin, R.K. (2009). *Case study methods: design and methods* (4. Baskı). Sage.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 27.12.2021 tarih 2021-241 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 27.12.2021

Etik Kurul Karar Sayısı: 2021-241