



ANLAM KURMANIN ZOR VE ÖNEMLİ BİR BECERİSİ: ANA FİKRİ BULMA¹

(DIFFICULT AND CURIAL SKILL IN MAKING MEANING: FINDING MAIN IDEA)²

Çetin ÇETİNKAYA³
Seyit ATEŞ⁴
Kasım YILDIRIM⁵

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma becerilerini incelemektir. Bu bağlamda öncelikle ana fikir bulma becerisiyle ilgili olarak ana fikir, ana fikir-konu, ana fikir-yardımcı stratejiler ve ana fikir-ulaşılabilir fikrin doğruluğunun gözden geçirilmesi konularına ilişkin katılımcıların görüşleri alınmıştır. Ayrıca çalışma grubuna bir bilgi verici metin verilerek ana fikrini belirlemeleri istenmiştir. Sonuçta katılımcıların ana fikir kavramına ilişkin farklı düşüncelere sahip oldukları, ana fikir ve konu arasında tam olarak ayırım yapamadıkları, metnin tekrar tekrar okunmasının ana fikrin belirlenmesi ve doğruluğunun kontrolünde temel uygulama olduğu, ana fikrin belirlenmesinde yaşanan güçlüklerin ise çoğunlukla metnin anlaşılmasından kaynaklandığı ve öğrencilerin ana fikri belirlemede büyük ölçüde başarısız oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, anlama, ana fikir

ABSTRACT

The study aimed to determine fifth grade elementary school students` skills of finding main idea from an expository text and opinions about main idea. With the questionnaire form, the students` opinions about relations between main idea and topic of text, concept of main idea, main idea and strategies, and main idea and monitoring whether or not it is correct was obtained. Additionally, the expository text was given to the students and asked them to find out main idea from the text. The study results showed that the students had a variety of views concerning concept of main idea, they were not exactly aware of difference between text topic and main idea, they believed that repeated readings are the best way to find out main idea from text and check whether or not it is correct. Also, they stated that the problem about finding main idea is caused by text readability and difficulty of comprehending text. The other important finding of the study revealed that the students in the research could not succeed in finding main idea from the text given.

Keywords: Reading, comprehension, main idea

¹ Bu çalışma 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulmuştur.

² This study was presented at the meeting of the 11. National Elementary Classroom Teaching Symposium.

³ Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi. **E-posta:** fatihcetincetinkaya@gmail.com;

⁴ Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. **E-posta:** Seyitates@gmail.com;

⁵ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi. **E-posta:** dogukanepsilon@gmail.com

GİRİŞ

Günümüzde elektronik ortamlarda “okuma” veya “okuduğunu anlama” dizinleriyle arama yapıldığında pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunda okuma materyalindeki önemli fikirlerin nasıl belirleneceği, ilişkilendirileceği veya okuyucuların anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Anlama becerilerinin geliştirilmesine bu derece önem verilmesi, okumanın bireylerin yeni bilgiler kazanmasında oynadığı hayati rol ile açıklanabilir. Öğrenciler ilköğretimden başlayarak, öğrenim gördükleri yıllar boyunca zamanlarının çoğunu metinlerde sunulan bilgiyi okumaya ve öğrenmeye harcarlar. Dolayısıyla okuma ve anlama, eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir.

Okuma tanımlarına bakıldığında eğitimci ve araştırmacıların “anlama” becerileri üzerine odaklanmalarının nedenleri daha iyi anlaşılmaktadır. Okumanın tanımına yer veren kaynakların hemen hepsinde anlama (Güneyli, 2003; Keskinçilic, 2002), anlamlandırma (Göçer, 2007; Gülerüz, 2002; Ünalın, 1999; Yangın, 1999), kavrama (Göğüş, 1978; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998; Öz, 2006), anlam çıkarma (Binbaşoğlu, 2004; Demirel, 1998; Ruşen, 1995; Sever, 2004), yorumlama (Erkan, 1999; Harris ve Sipay, 1990) veya anlam kurma (Akyol, 2009) kavramlarının en az biri veya bir kaçının birlikte yer aldığı görülmektedir. Durkin’in (1989) de belirttiği üzere okuma ile anlamamanın adeta iç içe geçmiş terimler olduğu söylenebilir.

Anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların Amerika’da Durkin’le başladığı ifade edilmektedir. Durkin (1978/1979) öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini öğrencilere öğretmediklerini veya öğretmediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, birçok araştırmacıyı anlama becerilerini geliştirmeye yönelik strateji arayışına yöneltmiştir. Son otuz yılda okumayla ilgili yapılan araştırmalarda “anlama” kritik bir şekilde ön plana çıkarken söz konusu araştırmalarda; ön bilgiler, ses farkındalığı, kelime bilgisi, okurun dünyaya ilişkin bilgisi, bilişsel stratejiler, anlamayı izleme, okuma amacı, akıcı okuma, çözümleme becerileri ve okuma motivasyonu okuma öğretiminin kritik bileşenleri olarak ele alınmıştır. Ana fikir bulma becerisi ise anlama becerilerinin en üst sıralarında yer almakta (Johnson ve Barrett, 1981) ve en önemli anlama becerisi (Aulls, 1986) olarak görülmektedir. Ana fikir bulma becerisi, okuduğunu anlamamanın merkezinde yer almaktadır (Broek, Lynch ve Landis, 2003). Öyle ki Axelrod (1975) ana fikri “okuduğunu anlama tekerleğinin merkezi” olarak ifade etmektedir (akt. Jitendra, Chard, Hoppes, Renouf ve Gardill, 2001; Pilten, 2007).

Ana fikrin belirlenmesinde; ana fikir-konu ilişkisi, metin tür ve yapıları, önemli fikirlerin belirlenmesi, ulaşılan ana fikrin doğruluğunun izlenmesi ve yardımcı stratejilerin kullanılması önemli etkenler olarak görülmektedir (Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Gadway, 1973; Hall, 2004; Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998; Jitendra, Hoppes, Xin, 2000; Pilten, 2007; Sjostrom ve Hare, 1984; Stevens, Slavin ve Farnish, 1989). Alan yazında ana fikir ve konu kavramlarının öğrenciler tarafından genellikle karıştırıldığı belirtilmekte, buna sebep olarak her iki kavramın da metinlerin önemli merkezlerini oluşturmaları

gösterilmektedir (Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991). Öğrencilerin öğretim süreci içerisinde metin türleri ile karşılaşma sıklıkları, buna bağlı olarak bilgi verici ve hikâye edici metin tür ve yapılarına ilişkin geliştirdikleri şemalar da bu süreci etkilemektedir (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou, 2003; Graesser, Golding ve Long, 1991; Hall, 2004; Lehto ve Anttila, 2003; Tayşi, 2007; Temizyürek, 2008; Yıldız, 2008). Metin yapısı bir mesajı iletmede metindeki fikirlerin nasıl organize edildiğini göstermektedir (Harris ve Sipay, 1990; Weaver ve Kintsch, 1991). Öğrencilerin okul öncesi dönemlerden aşına oldukları hikâye edici metin yapıları neredeyse değişmez bir yapıda formel öğretim sürecinde de devam etmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bilgi verici metinlerin hikâye edici metinlerin aksine çok daha çeşitli yapılara sahip olmalarıdır. Araştırmacılar, bilgi verici metin yapılarındaki çeşitliliğin, bu metinlerin daha fazla özel içerik veya teknik kelimeler içermesinin, ayrıca hikâye edici metinlere nazaran bu metinlerde tanıdık kavramların az olmasının ve okuyucuların tüm bunlara ilişkin ön bilgi eksikliklerinin, anlam kurma (Anderson, 2006; Armbruster ve Nagy, 1992; Bakken, Mastropieri ve Scruggs, 1997; Bakken ve Whedon, 2002; Crowe, 2007; Singer, Harkness ve Stewart, 1997) veya ana fikir bulma (Bakken ve Whedon, 2002; Hall, 2004; Jitendra vd., 2001; Sjostrom ve Hare, 1984) güçlüklerine neden olabileceğine işaret etmektedirler. Dikkat çekici bir vurgu ise sadece okuma güçlüğü olan öğrencilerin değil her düzeydeki okuyucunun bilgi verici metinleri anlamada güçlük çekebileceği hususudur (akt. Hall, 2004).

Diğer taraftan uygulamaya dayalı araştırma sonuçları (Brand-Gruwel, Aarnoutse ve Van Den Bos, 1998; Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert ve Gil, 2009; Çakıcı ve Altunay, 2006; Davey ve McBride, 1986; Eilers ve Pinkley, 2006; Jones, 2005; Manset-Williamson, Dunn, Hinshaw ve Nelson, 2008; Marsha ve Camahalan, 2006; Marcell, 2007; McKeown ve Gentilucci, 2007) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini ortaya koymaktadır. Yine, strateji öğretimi sürecinde öğretmenlerin öğrencilere model oluşturmasının (Anderson, Hoffman ve Duffy, 2000) ve aşamalı bir şekilde strateji kullanım sorumluluğunu öğrencilere devretmesinin (Pardo, 2004) öğrencilerin bu stratejileri kazanmaları ve daha etkili kullanmaları açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Okuma stratejileri, okuyucu için bir yol haritası gibi düşünülebilir. Okuyucu, bu stratejilerle metnin hangi bölümlerinde neler yapması gerektiğinin farkında olur ve metni daha rahat çözümleyebilir (Akyol, Ateş ve Yıldırım, 2008). Bugünün çocukları farklı sayıda ve çeşitte yazılı materyalle karşı karşıya gelmekte ve bu durum onların etkin okuyucular olmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin daha ilköğretimin ilk yıllarından itibaren bu stratejileri öğrenmeleri ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu yüklenmeleri bilinçli bir okuryazar olmalarına katkı sağlayacaktır.

Ana fikrin belirlenmesi sürecinde son ve en önemli etkenlerden biri de anlamamanın – ulaşılan ana fikrin doğruluğunun – izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecidir. Okumada anlamamanın değerlendirilmesi, okumanın belki de en önemli boyutudur. Çünkü amacın gerçekleşip gerçekleşmediği, süreçte ne gibi aksaklıklar olduğu ve bunları gidermek için neler yapılabileceği izleme ve değerlendirme

çalışmalarıyla birlikte ortaya çıkmaktadır. İzleme ve değerlendirme çalışmaları alan yazında öz düzenleme becerileri veya üstbilişsel beceriler içerisinde değerlendirilmekte (Burke vd., 2007; Harris ve Sipay, 1990; McCurdy ve Shapiro, 1992; Schunk ve Zimmerman, 2007; Vanleuvan ve Wang, 1997; Wall, 1982) ve genellikle bireyin kendi düşünme biçiminin farkında olması, düşünme biçimini, öğrenme sürecini, anlamasını denetlemesi ve gerektiğinde yeniden düzenlemesi (Bransford vd., 1986; Ching, 2002; Miller ve Turner, 1987; Moely ve Stewart, 1982; Palincsar ve Brown, 1984; Spiegel, Vickers ve Viviano, 1999; Schunk, 1993; Schwartz, 1997) anlamlarına gelmektedir. Bu sürece, ana fikri belirleme açısından baktığımızda bu, okuyucuların ulaştıkları ana fikrin doğruluğunu, bu fikre nasıl ulaştıklarını, bunu nasıl desteklediklerini belirlemeleri yani süreci yeniden gözden geçirmeleri ve gerektiğinde yeniden düzenlemeleri anlamına gelmektedir. Araştırmacılar (Brown ve Palincsar, 1982; Brown ve Campione 1977; Paris ve Jacobs, 1984) anlamayla ilgili her tür etkinliğin anlamının izlenmesi ve değerlendirilmesiyle tamamlanması gerektiğini belirtmektedirler.

Ana fikir belirleme becerisinin okuduğunu anlama için önemli olduğu çoğu araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Gadway, 1973; Harris ve Sipay, 1990). Yine öğrencilerin ana fikri belirlemeyi kolay bir iş olarak görmedikleri ifade edilirken; ilköğretim öğrencilerinin önemli ve önemsiz fikirleri belirlemede ve metnin ana fikir ifadesini ortaya koymada başarısız oldukları da çok sayıda araştırmada belgelenmiştir (akt. Sjoström ve Hare, 1984). Akyol (2011) metin içerisinde ana fikrin sabit bölgesi olmadığını belirtirken; ana fikrin bazen açıkça, bazen de ima edilmiş bir şekilde verilebileceğini hatta bazen her iki duruma uymayan durumlarla da karşılaşılabilirliğini aktarmaktadır. Bu durumda okuyucu kendi çıkaracağı ipuçlarıyla alternatif ana fikirler oluşturabilmektedir.

Bu bağlamda ana fikri belirlemenin öğrencilerin kendi başlarına geliştiremeyecekleri üst düzey becerilerden biri olduğu açıktır. Öğrencilerin, ana fikir bulma becerisini geliştirebilecekleri en uygun ortamlardan biri sınıftır. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kazanmaları gereken üst düzey becerilerle birlikte beklentiler de artmaktadır. Bu çalışmada alan yazında belirtilen hususlar dikkate alınarak ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin anlamının önemli göstergelerinden biri olan ana fikir belirlemeye yönelik becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma becerilerinin incelenmesi amacıyla nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş “durum çalışması” deseninden faydalanılmıştır. Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak durum çalışmasının ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada katılımcıların ana fikir belirleme sürecinde başvurdukları yollar, zorlandıklarında neler yaptıkları, izleme becerileri ve ana fikre ilişkin bilgilerinin kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Uygulama 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde Kırşehir ili merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 112 erkek ve 121 kız olmak üzere toplam 233 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunu teşkil eden öğrenciler seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubuna katılımcı olarak ilköğretim beşinci sınıf düzeyi öğrencilerinin tercih edilmesinin nedeni ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin bu sınıf düzeyine kadar bilgi verici metinlerle karşılaşma sıklıklarının diğer sınıf düzeylerine göre fazla olduğunun düşünülmesidir. Çünkü alan yazından elde edilen bilgiler, bilgi verici metinlerin yapısı gereği bu tür metinlerde ana fikri belirlemenin hikâye edici metinlere göre daha zor olduğu yönündedir. Farklı yollarla organize edilebilen bilgi verici metinlerde bu yapıya aşinalığı olmayan öğrenciler için organizasyonu kavramak, örüntüye ilişkin tahminlerde bulunmak ve metnin mesajını anlamak daha zordur (Crowe, 2007). Ayrıca araştırma sonuçları metin yapısını kullanmanın yaş ve yetenekle geliştiğini göstermektedir (Harris ve Sipay, 1990). Dolayısıyla ilköğretim birinci kademedeki gerek öğrencilerin yaşı, gerekse sözü edilen öğretim ve rehberlik etkinliklerinin bu sınıf düzeyinde diğer sınıf düzeylerine oranla daha fazla yer alacağı ihtimali dikkate alınarak, beşinci sınıf düzeyi öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak “anket formu” kullanılmıştır. Bu form katılımcının cevaplamasını gerektiren bir dizi soru listesini ve ana fikrini bulması istenilen sınıf düzeyine uygun bir bilgi verici metni içermiştir.

Anket formunun hazırlanma aşamasında ilgili alan yazın taranmış, bu çalışmalar doğrultusunda ana fikir, ana fikir-konu, ana fikir-yardımcı stratejiler, ana fikir-izleme ve değerlendirme ve ana fikir bulma becerisine ilişkin bilgi kaynağı olmak üzere beş temel alan üzerine sorular oluşturulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve yapılan ön uygulama sonrasında form kullanıma hazır hale getirilmiştir. Anket formu ile ilgili gerekli düzenlemeler gerçekleştirildikten sonra tesadüfî olarak belirlenen okullara gidilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere anket formları dağıtılmıştır. Öğrencilerden ilk önce soruları cevaplandırmaları ve daha sonra anketteki bilgi verici metni okuyup metinle ilgili ana fikri bulmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

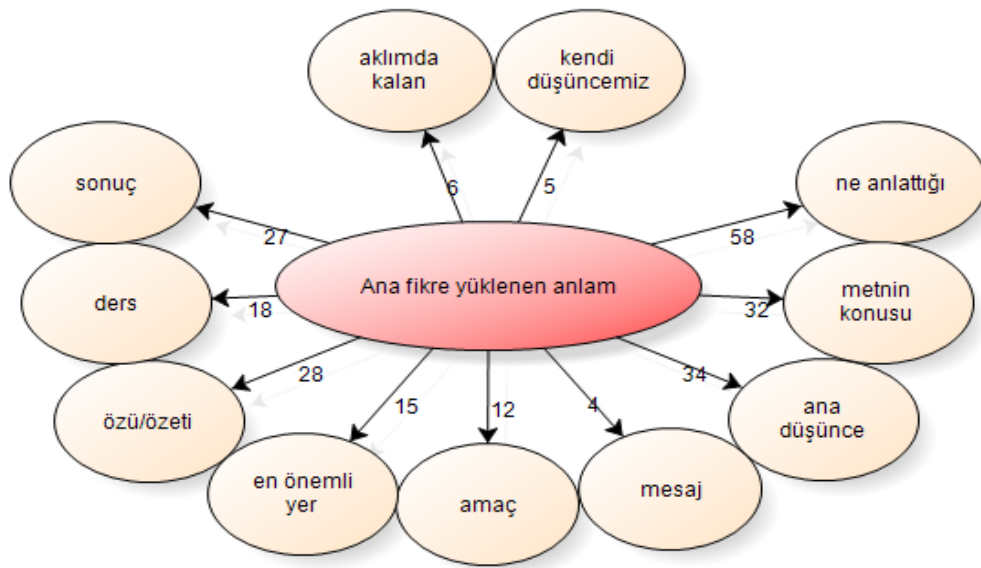
Toplanan verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel ve içerik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır.

Elde edilen veriler, öncelikle Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra Nvivo 8 paket programından faydalanılarak araştırma formunda yer alan soruların analizi gerçekleştirilmiştir. Roberts ve Priest (2006), Seale (2001), Hinds, Scandrett-Hibden ve McAulay (1990) ve Kuş (2006)

nitel çalışmalarda kullanılacak NVivo (QSR) gibi bilgisayar destekli veri analiz programları ile araştırmanın niteliğinin artırılabilirliğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, saptadıkları kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptıkları analizden sonra buldukları sonuçları nicelleştirerek ve görselleştirerek betimlemişlerdir.

BULGULAR

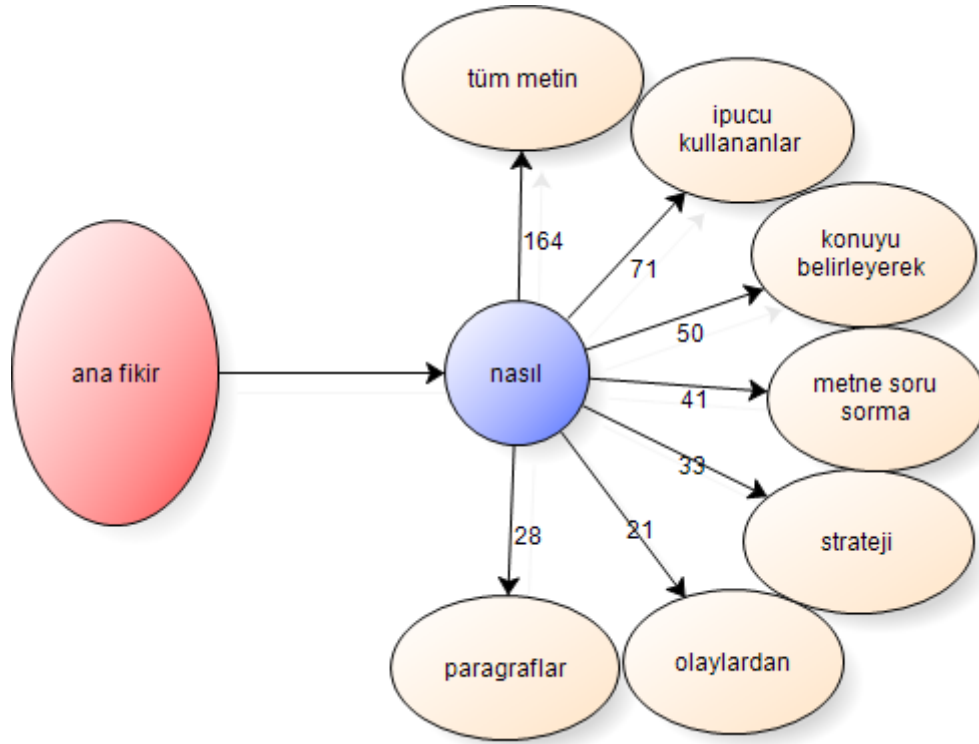
Araştırmada elde edilen bulgular anket formunda yer alan sorular temel alınarak ifade edilmiştir. Buna göre katılımcıların her bir soruya ilişkin belirttikleri görüşler anahtar kavramlar şeklinde bir araya getirilmiş ve ana kavramla olan ilişkileri görselleştirilerek ifade edilmiştir. Katılımcıların ana fikir kavramına yüklemiş oldukları anlamlar ve bunların ifade sıklıkları şu şekildedir.



Şekil 1. Ana Fikre Yüklenen Anlamlar

Şekil 1'e göre katılımcıların ana fikir kavramına ilişkin on bir farklı kategoride görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların bir kısmı ana fikri metinden çıkarılan sonuç, ders veya metnin özü/özeti şeklinde ifade ederken az bir kısmı ise metnin yazılma amacı/yazarın metni yazma amacı veya metnin/yazarın vermek istediği mesaj şeklinde ifade etmeye çalışmışlardır. Bu düşüncelerin aksine ana fikri metne ilişkin kendi düşüncemiz veya metinle ilgili aklımızda kalan şeklinde tanımlayanlar da bulunmaktadır. Katılımcıların çok önemli bir kısmının metnin ana fikri ile konusu arasında net bir ayırım yapmadığı görülmektedir. Ana fikrin metnin ne anlattığı veya metnin konusu anlamına geldiğini belirten katılımcıların sayısı oldukça fazladır. Bunların yanı sıra ana fikri metnin ana düşüncesi şeklinde ifade edenler de bulunmaktadır.

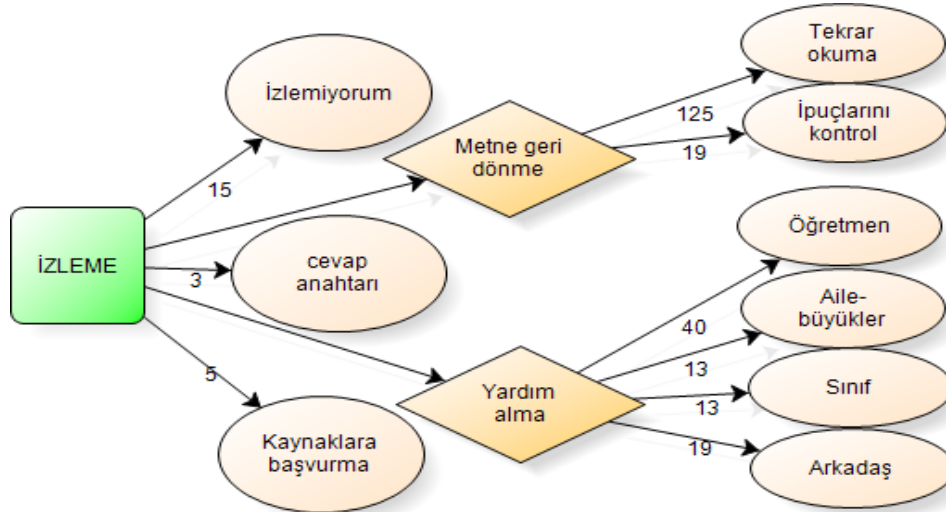
Katılımcıların ana fikir kavramına ilişkin düşünceleri irdelendikten sonra herhangi bir metnin ana fikrini nasıl belirledikleri öğrenilmeye çalışılmış ve buna ilişkin elde edilen veriler şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Katılımcıların Ana Fikri Belirleme Sürecinde Başvurdukları Yollar

Şekil 2’den anlaşıldığı üzere metnin bütünü okuyarak ana fikri belirleme bu süreçte başvurulan en temel yollardan biridir. Katılımcılardan önemli bir kısmı metni okuma dışında başka bir yol belirtmezken, bir kısmı okumanın yanı sıra başka yollara da başvurduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcılar, ana fikri belirleme sürecinde metnin sağlamış olduğu ipuçlarına (başlık, görsel unsurlar, koyu-italik yazılar, anahtar kelimeler vb.) başvurarak, önce konuyu belirleyerek, metne sorular sorarak (metin ne anlatmaktadır, metinden nasıl bir sonuç çıkarılmaktadır vb.), çeşitli stratejilere başvurarak (en önemli yeri, üzerinde en çok durulan kısmı belirleme, altını çizme, notlar alma vb.), olayların akışından yararlanarak veya paragrafları esas alarak (ilk paragraf ve son paragrafa dikkat etme) ana fikri belirlediklerini ifade etmişlerdir.

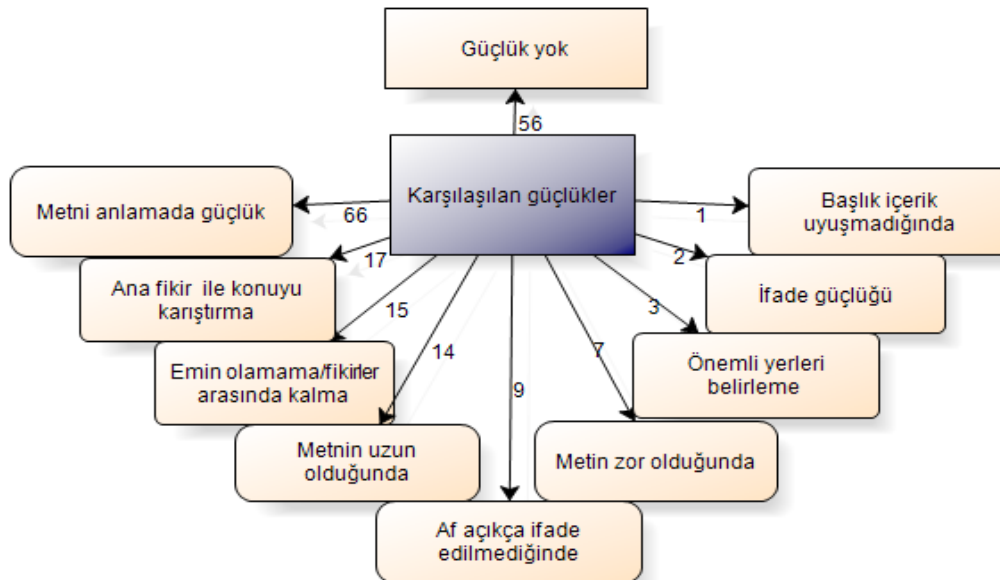
Ana fikrin belirlenmesinden sonra ulaşılan fikrin doğruluğunun kontrol edilmesi gerekmektedir. Katılımcıların ulaştıkları ana fikrin doğruluğuna karar verme sürecinde başvurdukları yollar şekil 3’te belirtilmiştir.



Şekil 3. Ana Fikrin Doğruluğunun Kontrolüne İlişkin Yapılanlar

Yapılan analizlere göre katılımcıların çok az bir kısmı herhangi bir izleme süreci gerçekleştirmemektedir. Bu süreçte cevap anahtarı veya çeşitli kaynaklara başvurduğunu belirten birkaç katılımcı dışında katılımcıların büyük çoğunluğunun ulaşılan ana fikrin doğruluğunu izlemede iki temel yaklaşımının olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan biri *metne dönme* – büyük oranda metni tekrar okuma – diğeri ise özellikle öğretmen ve arkadaşlardan *yardım alma*dır.

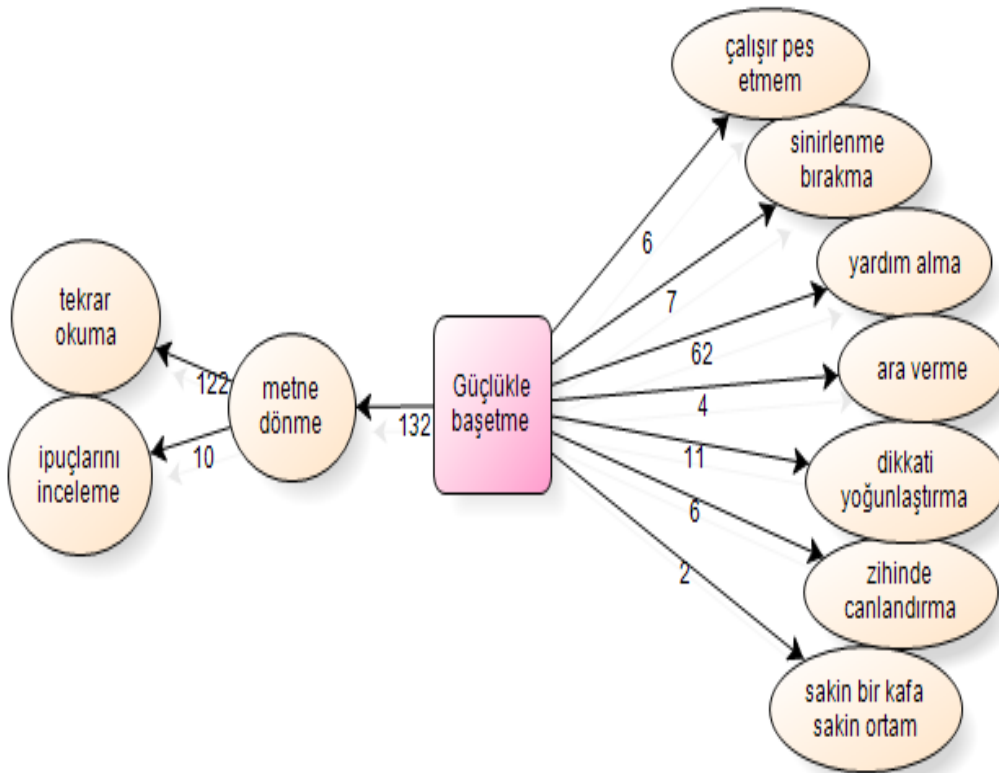
Bir sonraki aşamada katılımcılara, ana fikri belirleme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin cevapları şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Ana Fikri Belirleme Sürecinde Katılımcıların Karşılaştıkları Güçlükler

Ana fikri belirlemede 56 katılımcı herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını ifade etmiştir. Ana fikri belirlemede güçlükle karşılaştığını ifade eden katılımcıların en büyük problemlerinin metni anlamamadan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra ana fikirle konuyu karıştırma, ulaşılan ana fikrin doğruluğundan emin olamama veya birkaç fikir arasında kararsız kalma karşılaşılan güçlükler arasındadır. Metnin uzun veya zor olması, ana fikrin metin içerisinde açıkça ifade edilmemesi gibi hususlar da güçlük sebebi olarak ortaya çıkmaktadır.

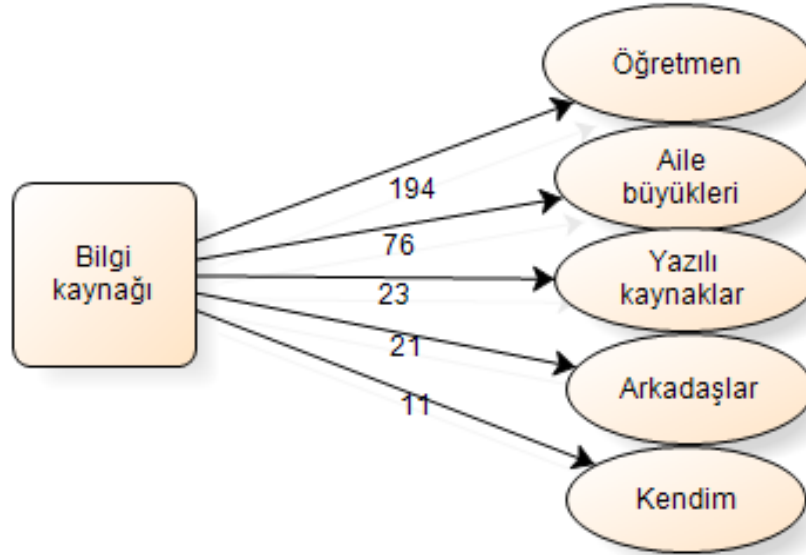
Katılımcılara ana fikir belirleme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden sonra bu güçlükleri gidermeye yönelik neler yaptıkları sorulmuş ve buna ilişkin düşünceleri aşağıda ifade edilmiştir.



Şekil 5. Katılımcıların Güçlükleri Gidermeye Yönelik Uygulamaları

Ana fikir belirleme sürecinde herhangi bir güçlükle karşılaşıldığında katılımcıların farklı şekillerde tepki verdiği görülmektedir. Metne dönme (metnin tekrar okunması veya gözden geçirilmesi) yine en temel uygulamalar arasında görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların bu süreci yönetmede yardım alma, ara verip yeniden çalışma, ortam düzenleme, dikkati yoğunlaştırma, zihinde canlandırma gibi farklı yollara başvurdukları anlaşılmaktadır. Ayrıca az da olsa bu süreçte sinirlenip ana fikri bulma işini bıraktığını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen bir başka soru ana fikre ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerileri kimlerden öğrendiklerine ilişkindir. Katılımcıların buna ilişkin cevapları Tablo 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Katılımcıların Ana Fikre İlişkin Bilgi Kaynakları

Şekil 6 incelendiğinde katılımcıların ana fikre ilişkin bilgilerini büyük oranda öğretmenlerinden öğrendikleri anlaşılmaktadır. Aile büyüklerinin, yazılı kaynakların ve arkadaşların da bu süreçte etkili oldukları görülmektedir.

Son olarak araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikri bulma becerilerini test etmek amacıyla bir bilgi verici metinle uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin metnin ana fikrini belirlemedeki başarı durumlarını belirlemek amacıyla öncelikle metnin ana fikrini belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla öncelikle araştırmalar birbirinden bağımsız olarak metnin ana fikrini belirlemişlerdir. Ana fikirler karşılaştırıldığında her üç araştırmacının farklı ana fikirler belirlediği anlaşılmış, bu konuda daha fazla alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Toplamda 22 akademisyenin metnin ana fikrine ilişkin görüşüne başvurulmuş ve elde edilen sonuçlar benzerliklerine göre sınıflandırılmıştır. Sonuçta a) İnsanoğlu elindekinin kıymetini ancak ondan uzaklaşınca veya onu kaybedince anlıyor (6 kişi), b) Dünya insanların güvenli ve rahat yaşayabilecekleri mükemmel bir gezegendir/yuvadır (5 kişi), c) Yerçekimsiz bir hayat insan sağlığını, gelişimini olumsuz yönde etkilediği için insan hayatı açısından yerçekiminin önemi büyüktür (4 kişi), d) İnsanoğlu sürekli bir arayış içerisinde olmuş, bu arayış bir takım zorlukları beraberinde getirmiştir (2 kişi) şeklinde olmak üzere on beş uzmanın belirttikleri düşünceler dört madde altında toplanabilmiştir. Diğer beş uzmanın belirttikleri görüşler ise ne burada yer alan ifadelerle ne de kendi içlerinde bir benzerlik göstermektedir. Bu durumda en fazla birlikteliğin olduğu üç ana fikir ifadesi temelinde öğrencilerin ana fikirleri değerlendirilmiş ve sonuçlar aşağıdaki şekilde tablolandırılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Metne İlişkin Yazdıkları Ana Fikrin Değerlendirilmesi

	E*	K**	Toplam
Kıymet bilme (A)	2	4	6
Mükemmel (B)	7	9	16
Yerçekimi (C)	1	-	1
Kısmen (A)	1	3	4
Kısmen (B)	7	11	18
Kısmen (C)	5	1	6
Konu ifadesi (...anlatıyor)	34	35	69
Başlık	14	20	34
Paragraf	7	8	15
Yardımcı fikir	9	6	15
Bilmiyorum	1	2	3
Yanlış	25	22	47
Toplam	112	121	233

*Erkek öğrenci. **Kız öğrenci.

Tablo 1 incelendiğinde birebir olmamakla birlikte öğrencilerin yazmış oldukları ana fikir ifadelerinin 6 tanesinin insanoğlunun elindeki kıymetini bilmesiyle (a), 16 tanesinin dünyanın insan yaşamı için mükemmel bir gezegen oluşuyla (b) ve 1 tanesinin yerçekiminin insan yaşamı açısından önemiyle (c) ilgili olduğu görülmektedir. Yine toplamda 28 ana fikir ifadesi kısmen bu düşüncelerle ilgilidir. Gerek öğrencilerin gerekse uzmanların metne ilişkin farklı ana fikir belirtmelerinin metnin düzensizliğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Zira uzmanların hemen hepsi metnin problemlili olduğunu, bir anlam bütünlüğün olmadığını belirtmişlerdir. Metnin başlığına, giriş paragraflarına, gelişme ve sonuç bölümüne bakıldığında uzmanların belirttikleri sıkıntılar açıkça görülmektedir. Araştırmada kullanılan metin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe ders kitabından alınmış olup metnin altında düzenlendiğine ilişkin bir ifade yer almaktadır. Düzenleme adına metinde yapılan eksiltmelerin metnin bütünlüğünü bozduğu bu, durumun da ana fikri belirlemeyi güçleştirdiği düşünülmektedir. Ders kitapları incelendiğinde bu şekilde çok sayıda düzenlenmiş metin olduğu görülmektedir. Benzer sıkıntılı bu metinlerde olma olasılığı da bulunmaktadır.

Yukarıda ifade edilenlerin yanı sıra tabloda dikkat çeken başka hususlar da bulunmaktadır. 103 öğrenci metnin ana fikrini konu ifadesi veya başlık şeklinde ifade etmiştir. İster başlık şeklinde ister konu ifadesi şeklinde ifade edilsin bunların büyük bir kısmı da ana fikir(ler)le ilgili olmaktan uzaktır. Başlık şeklinde yazılan ana fikir ifadeleri “Uzay, Uzay ve Dünya, Astronotların Yaşamı, Gelişen Teknoloji” vb. şeklindedir. Konu ifadeleri ise “Uzayda astronotların yaşamını anlatıyor”, “Yerçekimsiz ortamda yaşanan sıkıntıları anlatıyor”, “İnsanların uzaya gitmek

istediğini, araçlar yaptığını, zorluklar olduğunu anlatıyor” vb. şeklindedir. Bunlar öğrencilerin ana fikri konuyla karıştırdıklarının diğer bir ifade ile konu - ana fikir ayrımını yapamadıklarının veya bir ana fikri nasıl ifade edeceklerini bilemediklerinin bir göstergesidir.

Son olarak 47 öğrencinin metnin ana fikrini yanlış belirledikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin ana fikir diye ifade ettikleri düşüncelerin büyük ölçüde metnin giriş bölümünden veya ortasından seçilmiş bir cümle/düşünce olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı da bir cümle yerine birkaç cümleyi paragraf şeklinde ardı ardına yazmışlardır. Ayrıca yardımcı düşünceleri ana fikir şeklinde yazan öğrenciler de bulunmaktadır.

Ana fikre ilişkin ortaya çıkan bu tablo öğrencilerin ana fikir belirleme sürecinde karşılaştıklarını ifade ettikleri sorunlarla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Öğrenciler ana fikri belirlemede zorlanmakta, ana fikir konu ayrımı yapamamakta, ana fikirle yardımcı fikirleri karıştırmaktadır. Sonuçta, ortaya çıkan tabloya bakıldığında öğrencilerin ana fikir belirleme açısından çok da başarılı olmadıkları söylenebilir.

TARTIŞMA

Araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan sonuçlar kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalardan yararlanılarak tartışılmış, araştırma soruları temel alınarak uygulamaya ve araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada katılımcıların ana fikir kavramına ilişkin belirgin bir düşüncelerinin olmadığı, ana fikirle konu kavramını karıştırdıkları, metni okumanın – tekrar tekrar okumanın – ana fikrin belirlenmesi, doğruluğunun kontrol edilmesi ve güçlükle karşılaşıldığında bu güçlüğün giderilmesinde temel uygulama olduğu, ana fikri belirlemede karşılaşılan güçlüklerin büyük oranda metni anlamamadan kaynaklandığı ve öğrencilerin kendilerine sunulan bilgi verici metnin ana fikrini belirlemede başarısız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların ana fikre ilişkin bilgilerinin kaynağı büyük ölçüde öğretmenleridir.

Araştırmacıların belirttiği üzere ana fikir bulma becerisi okuduğunu anlamamanın merkezinde (Broek, Lynch ve Landis, 2003) olup üst düzey beceriler arasında yer almaktadır. Öğrencinin sadece metin içerisindeki gerçekleri belirlemesi ve yazarın niyetini göz ardı etmesi üst düzey bir anlama için yeterli olmayacaktır. Üst düzey bir anlama okuyucunun tam olarak yazarın ne söylediğini anlamasını ve yazarın mesajına anlamlı bir cevap verebilmesini gerektirir. Okuyucuların/öğrencilerin bu anlamda başarılı olmaları büyük oranda katılımcıların da belirttiği üzere sınıf ortamında öğretmenlerin rehberliğiyle mümkündür. Öğrencilerin ana fikre ilişkin ifadeleri ile ana fikri belirlemede, ulaşılan ana fikrin doğruluğunu kontrol etmede ve zorlandıklarında bu güçlükle baş etmede başvurdukları yollara bakıldığında, bu anlamda istenilen düzeyde bir rehberlik alamadıkları anlaşılmaktadır. Deneyimlerimize ve araştırma sonuçlarına (Ateş, 2011) dayanarak “anlayana kadar okuyun” ifadesinin/yönergesinin ana fikir belirlemede çok etkili bir strateji olmadığını söyleyebiliriz. Okumak veya tekrar tekrar okumak değil ana fikri belirlemek metnin anlaşılmasını bile garantileyemez. Metnin özelliği, içeriği, yapısı gibi değişkenler anlama ve ana

fikri belirleme için ön bilgi, kelime bilgisi, strateji kullanımı gibi pek çok başka hususun sürece dahil olmasını gerektirebilir. Boynton ve Blevins (1999) bilgi verici metinleri anlama yeteneğinin öğrencilerin gelecekteki eğitimleri ve sonrası için önemli olduğunu, ancak bu tür metinleri anlamının gerçekten zor olduğunu, bunun için metnin organizasyonel yapısının ortaya çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca metin özelliklerinin, metin yapılarının, kelime bilgisinin, okuyucunun konuyla ilgili ön bilgisinin ve izleme becerilerinin bilgi verici metinlerin anlaşılmasında önemli faktörler olduğuna dikkat çekmektedirler.

Öğrencilerin ana fikre ilişkin sahip oldukları bilgilerin onların öğretmenlerinin sahip oldukları bilgi ve sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri uygulamalarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar (Applegate ve Applegate, 2004) etkin okuyucular olmayan öğretmenlerin öğrencilerinin de etkin okuyucular olmalarının beklenemeyeceğini belirtmektedirler. Öğrencilerin ana fikir kavramına, ana fikri nasıl belirlediklerine, karşılaştıkları güçlüklerle ve bunlarla baş etme yollarına, izleme becerilerine ilişkin düşünceleri ve verilen metnin ana fikrini belirlemedeki başarı düzeyleri araştırmacıların düşüncelerini destekler niteliktedir. Ayrıca alan yazındaki pek çok araştırma (Taylor, Pearson, Clark ve Walpole, 2000; Taylor, Peterson, Pearson ve Rodriguez, 2002) yüksek düzey düşünme becerilerinin etkin kılındığı sınıf ortamlarında öğrencilerin anlamalarının da geliştiğine ve anlamı yapılandırma konusunda cesaretlerinin arttığına işaret etmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ise öğretmenin modeliği, strateji eğitimi yapıp yapmaması ve öğretim sürecinde kullandığı sorularla yakından ilgilidir.

Herhangi bir metnin ana fikrinin belirlenmesi pek çok değişkene bağlıdır. Ancak öğrencilerin gerek ana fikri belirleme, gerekse izleme sürecinde başvurdukları temel yol metnin tekrar tekrar okunmasıdır. Metnin türü ve yapısı, ana fikrin metin içerisinde açık bir şekilde ifade edilip edilmemesi, metinde ana fikri belirlemeye yarayacak temel fikirlerin olup olmaması, ana fikirle ilişkili ve ilişkisiz fikirler üzerinde ayırım yapma, yaygın bilgi verici metin yapılarına sahip metinlerle herhangi bir yapıya uymayan metinlerin ana fikirlerinin belirlenmesinde izlenecek yollar/stratejiler, başlık, görsel öğeler ve okuyucunun tüm bu konulardaki bilgisi ve deneyimi gibi pek çok değişken bu süreci şekillendirir. Öğrencilerin ana fikir bulma becerisini geliştirebilecekleri en uygun ortamlardan biri sınıftır. Öğretmenlerin bu beceriyi, yukarıda ifade edilen hususları da dikkate alarak planlayacakları çeşitli etkinliklerle aşamalı bir şekilde öğrencilere kazandırmaları gerekmektedir. Alan yazındaki araştırmalar (Jitendra vd., 1998; Jitendra vd., 2000; Pilten, 2007; Sjostrom ve Hare, 1984; Stevens vd., 1989) hazırlanan ana fikir öğretim programlarının ana fikir belirlemede öğrencilerin başarısının arttığını doğrulamaktadır. Ancak bu durum, öncelikle söz konusu beceriler konusunda öğretmenlerin donanımlı olmasını gerektirir.

ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve alan yazın bilgileri doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik şu önerilere yer verilmiştir.

Öncelikle öğretmenlerin ana fikir öğretimine yönelik alan yazını dikkate alarak ana fikir kavramına ve nasıl belirlenebileceğine ilişkin kendi algı ve becerileri ile öğretim süreçlerini gözden geçirmeleri gerekmektedir. Ana fikir belirlemedeki başarısızlığın öğrenci açısından muhtemel sonuçlarını da dikkate alarak bu konudaki eksikliklerini gidermeleri gerekmektedir.

Öğretmenler, ana fikrin ne olduğu, ne ifade ettiği, metinden çıkarılacak ders, sonuç, metnin yazılma amacı, konusu, önemli yerleri ve bunların birbirleriyle ilişkisi gibi konularda doğrudan öğretim ve örnek metinler üzerinde diyaloga dayalı öğretim yaklaşımlarıyla öğrencilere yardımcı olabilirler.

Ayrıca öğretmenlerin sınıf düzeylerine göre aşamalı bir şekilde metin organizasyonunda kullanılan yaygın metin yapılarını öğretmeleri, farklı yapıdaki metinlerin analizine yer vererek öğrencilerin yapılarla ilişkin aşinalığını arttırmaları, bunların yanı sıra herhangi bir yapıya uymayan metinlerden ana fikrin nasıl belirlenebileceğine ve ana fikir konu ayırımına yönelik örnek çalışmalar gerçekleştirmeleri öğrencilerin ana fikir belirleme konusundaki yeterliklerinin artmasına yardımcı olabilir. Bütün bu çalışmaların öğrencilerin konuyla ilgili durumlarının belirlenmesinden sonra yapılması daha etkili olacaktır.

Öğrencilerin anlama problemlerini gidermek amacıyla anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin öğretimi ve bunların izleme becerileriyle desteklenmesi öğrencilerin bu konuda daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Öğretmenler aşamalı bir şekilde zamanla işin sorumluluğunu öğrencilere devrederek bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öğretimini gerçekleştirebilirler. Bu süreçte öncelikle bu araştırmada olduğu gibi öğrencilerin zayıf yönlerinin belirlenmesi, gerçekleştirecekleri uygulamalarda öğretmenlere yardımcı olabilir.

Bu araştırma öğrencilerin ana fikri belirleme becerileriyle ilgili sonuçlar ortaya koyarken öğretmenlerin bu konuyla ilgili yeterlikleri ve bunun öğrenci başarısı ile ilişkisi hakkında bir veri sunmamaktadır. Öğretmenlerin ana fikir kavramına ilişkin bilgi ve becerilerinin ve özellikle öğretimine yönelik uygulamalarının belirlenmesi öğrencilerin bu konudaki durumlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacak ve bu konuda yapılacaklara ilişkin hem öğretmenlere hem de araştırmacılara yol gösterecektir.

Türkiye’de metinlerin öğrencilere uygunluğunu belirlemede gerek araştırmacıların gerekse öğretmenlerin kolaylıkla kullanabilecekleri araç ve yöntemler konusunda sıkıntılar bulunmaktadır. Her ne kadar öğretim sürecinde kullanılan kitaplar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın ilgili komisyonlarında değerlendirilmiş olsa da gerek metinlerde gerekse bunların işlenişinde pek çok problem olduğu bilinmektedir. Bu durum hem bu tür metinleri çalışmalarında kullanan araştırmacıları hem de öğretim sürecinde bu metinleri kullanan öğretmenleri daha dikkatli davranmaya zorlamaktadır. Biz araştırmacıların veri toplama öncesinde metnin uygunluğuna ilişkin herhangi bir çalışma yapmaması verilerin analizi sürecinde sıkıntı yaşamamıza neden olmuştur. Benzer durum öğretmenler için de söz konusu olabilir. Yani ders öncesinde öğretmenlerin metni incelememeleri öğretim sürecinde problemlerle karşılaşmalarına neden olacaktır. Öğretim sürecini gözlemeye yönelik sınırlı sayıdaki araştırma öğretmenlerin kılavuz

kitaplara güvenerek ders öncesinde metni incelemeyen derse başladıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada her ne kadar öğrencilerin yazdıkları ana fikirlerin analizi sırasında sıkıntı yaşanmış olsa da, bu durumun olumlu sonuçları da olmuştur. Konuya ilişkin hem araştırmacıların hem de öğretmenlerin farkındalığının artacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada bir anlamda organizasyon açısından zayıf olan bir metnin ana fikrini belirlemeye yönelik katılımcıların durumları incelenmiştir. İleride belirgin yapıya sahip olan, herhangi bir yapıya uymayan veya bu çalışmada olduğu gibi organizasyon açısından zayıf olan bilgi verici metinlerle hikâye edici metinlerin ana fikrini belirlemeye yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerin durumları araştırılabilir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmada veriler sadece ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerden toplanılmıştır. Benzer çalışmalarda araştırma örneklemini ilköğretimde farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilerek özellikle anlama becerisi konusunda daha fazla çalışmalar yapıldığı 3. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ana fikir bulma becerilerine yönelik daha genel bir tablo ortaya konabilir ve bulgular ışığında gerekli olan önlemler bu yaş düzeyindeki öğrenciler için alınabilir. Bu çalışmada ana fikir bulma konusunda öğrencilerin durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma ana fikir bulma becerisinin öğretimini yapan öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri hakkında bir profil ortaya koymamaktadır. Bu durum da ana fikir bulma konusunda problem yaşayan öğrencilerin bu problemi yaşama nedenleri doğru ortaya koyma konusunda araştırma sürecini sınırlandırmaktadır. Yapılacak benzer araştırmalarda öğretmenlerin ana fikir öğretimine yönelik uygulamaları da göz önünde bulundurularak öğrencilerin ana fikir bulma becerilerine yönelik daha objektif değerlendirmeler gerçekleştirilebilir. Araştırmada sürecinde ortaya çıkan diğer bir durum da özellikle araştırma sonunda bazı öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşmeler ve öğrencilerin çok farklı sayıda ana fikir ifadesine ulaşması kullanılan metnin içeriği ve düzeyi konusunda araştırmacıları düşündürmüştür. Özellikle seçilen metnin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan kaynaklardan seçilmesine rağmen bilindiği üzere birçok ulusal araştırma Türkçe ders kaynaklarında kullanılan metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından zayıf olduklarını ortaya koymaktadır. Benzer durumların bu araştırmada da ortaya çıkmış olabileceği göz önünde bulundurularak daha sonraki araştırmalarda seçilecek metne titizlikle dikkat edilmeli ve kullanılacak farklı tekniklerle (örn., boşluk doldurma) araştırmada kullanılacak metnin güçlüğü ve anlaşılabilir olup olmadığına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

SONUÇ

Bu araştırma, benzer birçok ulusal ve uluslararası araştırmada olduğu gibi ana fikir bulma becerisinin öğrencilere kazandırılmasının önemine vurgu yapmakta ve bu noktada ilköğretim öğrencilerinin ana fikir üzerine düşünceleri ve ana fikir bulma becerilerine yönelik bir betimleme yapmaktadır. Özellikle elde edilen bulgular öğrencilerin ana fikir bulma konusunda sıkıntıları olduğunu

göstermektedir. Umuyoruz ki bu ve benzeri araştırmalar bu becerinin ilköğretimde titizlikle öğretimine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin bu becerinin öğretimine yönelik farkındalıklarının ve yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların hızlandırılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2008, Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuma stratejileri ve bu stratejileri tercih nedenleri*. Bu bilimsel çalışma VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur, Çanakkale.
- Anderson, D. (2006). In or out: Surprises in reading comprehension instruction. *Intervention in School and Clinic, 41*, 175-179.
- Anderson, P. L., Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to teach reading: paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 719-742). Mahwah, NY: Longman.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher, 57*, 554-563.
- Armbruster, B. B., & Nagy, W. E. (1992). Vocabulary in content area lessons. *The Reading Teacher, 45*, 550-551.
- Aulls, M. W. (1986). *Actively teaching main idea skills*. In J. Boumann (Ed.), *Teaching Main Idea Comprehension* (pp. 96-129). International Reading Association, Newark, Delaware.
- Bakken, J. P., & Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic, 37*, 229-233.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities. *Journal of Special Education, 31*, 300-324.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Boynton, A., & Blevins, W. (1999). 5 keys to reading nonfiction. *Instructor, 13*, 4-6
- Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C. A. J., & Van Den Bos, K.P. (1998). Improving text comprehension strategies in reading and listening settings. *Learning and Instruction, 8*, 63-81.
- Bransford, J. D., Burns, M. S., Delclos, V. R., & Vye, N. J. (1986). Teaching thinking: Evaluating evaluations and broadening the data base. *Educational Leadership, 44*, 68-40.
- Broek, P., Lynch, S. J., & Landis, C. E. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology, 95*, 707-718.

- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1977). *Memory strategies in learning: Training children to study strategically* (Technical Report No. 22). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading
- Brown, A.L., & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from test by means of informed, self-controlled training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17
- Burke, L. A., Williams, J. M., & Skinner, D. (2007). Teachers' perceptions of thinking skills in the primary curriculum. *Teaching in Education*, 77, 1-13.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27.
- Ching, L. C. (2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL program. *English for Specific Purposes*, 21, 261-289
- Crowe, D.E. (2007). *Reading Comprehension Instruction in the Middle Grades for Students with Learning and Behavior Problems*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate Faculty of Auburn University, U.S.A.
- Çakıcı, D., & Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 11-20.
- Davey, B., & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *Journal of Educational Research*, 80, 43-46.
- Demirel, Ö. (1998). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Diakidoy, I. N., Stylianos, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55-80.
- Duffelmeyer, F. A., & Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45, 252-253.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read* (fifth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Eilers, L. H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43, 13-29.
- Erkan, G. A. (1999). Dört temel dil becerisi üzerine. *Dil Dergisi*, 76, 50-63.
- Gadway, C. J. (1973). *Main ideas and organization*. Retrieved from ERIC database. (ED079688)
- Göçer, A. (2007). *Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle öğretmen adayları için Türkçe öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, &

- P.D. Pearson (Eds). *Handbook of Reading Research*, (Vol. 2). New York: Longman.
- Gülyüz, H. (2002). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara. .
- Hall, L. A. (2004). Comprehending expository text: Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities?. *Reading Research and Instruction*, 44 (2), 75-95
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman., New York.
- Hinds, P. S., Scandrett-Hibden, S., & McAulay, L. (1990). Further assessment of a method to estimate reliability and validity of qualitative research findings. *Journal of Advanced Nursing*, 15, 430-435.
- Jitendra, A. K., Chard, D., Hoppes, M. K., Renouf, K., & Gardill, M. C. (2001). An Evaluation of main idea strategy instruction in four commercial reading programs: Implications for students with learning problems. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 53-73
- Jitendra, A. K., Cole, L. C., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998) Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 14, 379-396.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 30, 127-139.
- Johnson, D. D., & Barrett, T. C. (1981). Prose comprehension: A descriptive analysis of instructional practices. In C. M. Santa & B.L. Hayes (Eds.) *Children's Prose Comprehension: Research and Practice* (pp. 72-102). Newark, DE: International Reading Association.
- Jones, L. K. (2005). *The effect of applying active reading study strategies to varying text lengths on the lower-level comprehension of developmental reading students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston. U.S.A.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lehto, E. J., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 133-143.

- Manset-Williamson, G., Dunn, M., Hinshaw, R., & Nelson, J. M. (2008). The impact of self-questioning strategy use on the text-reader assisted comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education*, 23, 123-135.
- Marcell, B. (2007). Traffic Light Reading: Fostering the Independent Usage of Comprehension Strategies with Informational Text. *The Reading Teacher*, 60, 778-781.
- Marsha, F., & Camahalan, G. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement*, 43, 77-93.
- McCurdy, B. L., & Shapiro, E. S. (1992). A comparison of teacher-, peer-, and self-monitoring in eighth curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 26, 162-180.
- McKeown, R. G., & Gentilucci, J. L. (2007). Think-a-loud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 136-147.
- Miller, M., & Turner, T. (1987, April). *Formats for assessing students' self-assessment abilities*. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, April 20-24, Chicago.
- Moely, B. E., & Stewart, K. J. (1982, August). *Children's ability to self-monitor information acquisition*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, August 23-27, Washington.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 272-280.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension. *Child Development*, 55, 83-93.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and Validity in Research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuyarak anlama ve seçmeli okuma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Schunk, D. H. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *The Journal of Special Education*, 27, 257-276.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modelling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Schwartz, R.M. (1997). Self-monitoring in beginning reading. *The Reading Teacher*, 51 (1), 40-48.
- Seale, C. (2001). Qualitative methods: Validity and reliability. *European Journal of Cancer Care*, 10, 131-136
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes*, 24, 199-228.
- Sjostrom, C. L., & Hare, V. C. (1984). Teaching high school students to identify main ideas in expository text. *Journal of Educational Research*, 78, 114-118
- Spiegel, G., Vickers, L., & Viviano, J. (1999). *Improving reading comprehension*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED433496) An action research Project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in teaching and leadership.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1989). *The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification*. Retrieved from ERIC database. (ED328902)
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. D. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56, 270-279.
- Taylor, B., Pearson, D., Clark, K., and Walpole, S. (2000). *Beating the odds in teaching all children to read* (Report#2-006). East Lansing, MI: Center for Improving Early Reading Achievement.
- Tayşi, E. K. (2007). *İlköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin hikaye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması* (Kütahya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 30, 141-152.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Vanleuvan, P., & Wang, M. C. (1997). An analysis of students' self-monitoring in first-and second-grade classrooms. *The Journal of Educational Research*, 90, 132-143.
- Wall, S. M. (1982). Effects of systematic self-monitoring and self-reinforcement in children's management of test performances. *The Journal of Psychology*, 111, 129-136
- Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, and P.D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research*, (pp. 230-244). White Plains, NY: Longman.

- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2008, Mayıs). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin metin türleri bakımından karşılaştırılması*. Bu bilimsel çalışma VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur, Çanakkale. (2-3-4 Mayıs), 704-707.

EK: SUMMARY

Nowadays much more research related to reading and reading comprehension appears in digital environment and research journals. Most of these researches focus on how important ideas from a text are obtained and connected with each other, and how reading comprehension skills of readers are improved. Why it is given more consideration to reading comprehension skills would be explained with the curial role of reading comprehension on human for acquiring new knowledge.

It is stated that reading comprehension is essence of reading and life success in global-driven world. To be able to become successful readers, individuals can find out main idea from printed and digital texts. Many researches contend that finding main idea from texts is important for reading comprehension (Gadway, 1973; Harris & Sipay, 1990). Also, it is articulated that finding main idea from text is one the most difficult task for students. That's why, most students cannot succeed in finding statement of main idea (as cited in Sjostrom & Hare, 1984). Akyol (2011) stated that there is no any certain place for main idea in text and main idea may be explained explicitly or implicitly in text, and sometimes. In addition, Akyol articulated that sometimes they both may be emerged at the same time.

Given all information above, it is clear that student may not find main idea from text on their own. It is known that classroom settings are one of the ways where how finding main idea from text can be taught students. Since skills to be acquired by students are getting more complex in upper grades, their expectations also increase. That's why, the present study aimed to determine skills of students' finding out main idea from text by giving attention to literature concerning reading skill and main idea.

METHOD

The research used qualitative case study method and aimed to investigate fifth grade elementary school students' skills of finding out main idea from text. Case study is based on "how" and "why" question roots to obtained detailed information about fact and cases. This method enables research to collect data about problem employed (Yıldırım & Şimşek, 2005). With this method, the students' skills of finding main idea from text, what kind of strategies they use to obtain main idea, difficulties they face, their monitoring skills, and their perceptions about concept of main idea were determined. This research was conducted in Kirşehir in 2008-2009 education years. A total of 233 fifth grade elementary school students constituted the research sample. 121 of the students were female and 112 of them were male. The students were chosen at random. The fifth grade students were chosen for the research sample since this grade level is appropriate to find out main idea from expository text compared to other grade levels of elementary school. For this research, the questionnaire was used to collect the data. This questionnaire included open and close ended questions, and also the expository text which is appropriate for grade level. First of all, the students responded to questions on the questionnaire, then they read the expository text and found out main idea from it.

For the analyses of the data obtained from the students, descriptive and content analyses were used. Also this analysis process was supported with NVivo 8 qualitative research data analysis package program. Many researches show that computer based data analyses support quality of research (Hinds, Scandrett-Hibden, & McAulay; 1990; Kuş, 2006; Roberts & Priest, 2006; Seale, 2001).

CONCLUSION

The study results showed that the students had a variety of views concerning concept of main idea, they were not exactly aware of difference between text topic and main idea, they believed that repeated readings are the best way to find out main idea from text and check whether or not it is correct. Also, they stated that the problem about finding main idea is caused by text readability and difficulty of comprehending text. The other important finding of the study revealed that the students in the research could not succeed in finding main idea from the text given.

LIMITATIONS OF THE RESEARCH

For this research, the data was only collected from fifth grade students. For future research, data would be collected from a variety of grades levels in elementary school to draw general conclusions about elementary school students' skills of finding main idea from text and views for the main idea. Another limitation in the present research is that the expository text chosen may have been lack of readability for fifth grade students and this situation may have caused students not to extract meaning from the expository text and find out main idea from it. Because of this, any text to be chosen for this aim should be checked for its readability in relation to grade level to reach objective and corrects results about students' skills of finding out main idea.