



Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar
Year: 6 - Number: 21, p. 11-34, Autumn 2022

Metni Anlamlandırma Sürecinin Unsurları: Ana Fikir, Yardımcı Fikir, Konu*

Elements of the Text Interpretation Process: Main Idea, Supporting Idea, Topic

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.1151905>

Araştırma Makalesi /
Research Article

Makale Geliş Tarihi /
Article Arrival Date
31.07.2022

Makale Kabul Tarihi /
Article Accepted Date
14.09.2022

Makale Yayın Tarihi /
Article Publication Date
30.09.2022

Asya Studies

Doç. Dr. Yasemin Baki
Recep Tayyip Erdoğan
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
yymbaki@gmail.com

ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-4064-3724>

* "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 19.07.2022 tarih ve 2022/158 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Öz

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının metni anlamlandırma sürecinin unsurlarından olan ana fikir, yardımcı fikir ve konu kavramlarına ve bunların okuma sürecine etkisine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 43 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve grafikler hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda ana fikri belirlemeyi öğrenme sürecinde öğretmenlerin aktif bir role sahip olduğu, bu beceriyi kazanma süreçlerinde ortaokul evresinin en önemli evre olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ana fikir ve konu kavramlarını ayırt etmekte zorlandıkları bu iki unsurun belirlenmesinde ise en çok metni okuduktan sonra otomatik olarak belirleme stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları metnin ana fikrine rağmen yardımcı fikirlerini belirlemede daha yetkin olduklarını düşünmekte olup metnin yardımcı fikirlerini en çok metnin ana fikrinden hareketle belirleme stratejisini kullandıkları görülmüştür. Ana fikri belirlerken en çok şiir türünde zorlanan öğretmen adayları metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirlerini belirleyebilmelerinin okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra okuma sürecinin duyuşsal değişkenleri olan okuma motivasyonu, okuma tutum ve okuma kaygılarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ana fikir, Yardımcı Fikir, Konu, Metin

Abstract

This study aims to describe the views of pre-service Turkish teachers on the concepts of the topic, main idea, and supporting idea, which are the elements of the text interpretation process, and their effects on the reading process. Convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the research study group. The study was carried out with the case study design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 43 pre-service teachers studying at the department of Turkish Language Teaching in the Faculty of Education at Recep Tayyip Erdoğan University. A semi-structured interview form was used to obtain the research data. The data were evaluated by the content analysis method and presented in graphics. As a result of the research, it was determined that teachers have an active role in the learning process to determine the main idea, and secondary school is the most critical stage in acquiring this skill. It has been determined that pre-service teachers have difficulties distinguishing the main idea and topic concepts, and they mostly use the strategy of automatically determining after reading the text while determining these two elements. On the other hand, pre-service teachers believe that they are more competent in determining the supporting ideas despite the main idea of the text. In addition, it has been seen that they mostly use the strategy of determining the supporting ideas of the text based on the main idea of the text. The pre-service teachers, who had the most difficulty in determining the main idea in the genre of poetry, stated that their ability to determine the topic, main idea, and supporting ideas of the text affected their reading comprehension skills, as well as their reading motivation, reading attitude and reading anxiety, which are affective variables of the reading process.

Keywords: Main Idea, Supporting Idea, Topic, Text

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Baki, Y. (2022). Metni Anlamlandırma Sürecinin Unsurları: Ana Fikir, Yardımcı Fikir, Konu. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(21), 11-34.

GİRİŞ

Okuma bireyin metindeki bilgileri kendi bilgileriyle eşleştirerek yeniden anlamlandırıldığı bir deneyimdir. Kod çözmeye başlayan bu deneyimin temel gayesi anlama ve anlamlandırmadır (Özdemir ve Kiroğlu, 2019). Okuduğunu anlama ise metnin tüm yönleriyle kavranması ve yeniden yapılandırılması olup okuma becerileriyle bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Karatay, 2014). İç içe geçmiş kavramlar olarak tanımlanan okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi stratejik davranışlardan oluşmaktadır (Durkin, 1989). Okuma sürecinde bellektekileri sıralama, okuduğunu anlama sürecinde ise var olan bilgilerle okunulan metni bütünleştirerek yeniden yapılandırma, bu bilgileri sıralama ve düzenleme işlemleri gerçekleştirilir (Günay, 2008). Böylelikle edinilen bilgiler zihinsel kavramlara çevrilerek anlamlandırılır ve beyinde yapılandırılır (Güneş, 2007).

Karmaşık, çok değişkenli ve gelişimsel bir süreç olan okuduğunu anlamamanın kritik bileşenleri; ön bilgiler, ses farkındalığı, kelime bilgisi, okurun dünyaya ilişkin bilgisi, bilişsel stratejiler, anlamayı izleme, okuma amacı, akıcı okuma, çözümlenme becerileri ve okuma motivasyonudur (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Bu değişkenler incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinin bütün disiplinlerin öğretiminde kilit pozisyonunda olduğu görülmektedir (Güneş, 2007). Buna karşın yapılan araştırmalar okuduğunu anlama becerilerinin yeterince gelişmediğini ortaya koymaktadır (Çaycı ve Demir, 2006; Ekşioğlu, Demirtaş ve Demirkol, 2018; Sidekli, 2005; Tayşi, 2007; Temizkan ve Sallabaş, 2015; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010).

Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için okuyucunun metin aracılığıyla yazarla diyaloga girdiği anlamlı sürecin net bir şekilde tanımlanması gerekir. Bu sürecin metinler üzerinden gerçekleştirilmesi metnin unsurlarını çözümlenerek metnin içeriğine erişmedir (Pilten, 2007). Okuduğunu anlama sürecinde iyi bir okur metinde verilen bilgilerden önemli olanları ayırabilme, eski ve yeni bilgileri bütünleştirerek çıkarımlarda bulunarak düzenleme, dönüştürebilme ve günlük yaşamla özdeşleştirebilmelidir (Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016). Bu erişimdeki amaç metnin öğelerini algısal veya yargısal işlemler aracılığıyla işlevselleştirerek bireyin kendini ve yaşamını anlaması ve anlamlandırmasıdır (Temizkan, 2009). Metni anlamamanın işareti ise metindeki kelimelerin anlamlarının bilinmesi, metinle ilgili soruların cevaplanması, ana fikir ve yardımcı fikirlerin belirlenmesi ve metnin özetlenmesidir (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Ülper'e (2010) göre ise metni anlama; metinde açıkça ifade edilen ve edilmeyen bilgileri çözümlenmek, ana ve yardımcı düşünceleri ayırabilmek, metni özetleyebilmek için metindeki önemli ayrıntıları tespit edebilmektir. Metnin içeriğinin çözümlenmesinde konuyu, ana fikri ve yardımcı fikirleri tespit etmek ise o metni anlamak için başvurulacak en önemli teknikler arasında yer almaktadır (Güneş, 2014; Özbay, 2014).

Zihinsel temsil oluşturma süreci olan okuduğunu anlama becerileri içerisinde en önemli becerilerden biri olan metnin ana fikrini belirleme becerisi, metnin özünü bulma ve bunu yeniden oluşturma eylemidir (Pilten, 2007; Richards, 1983; Tomitch, 2000). "Bir yazının temeli olan asıl düşünce" olarak tanımlanan ana fikir kavramı (TDK, 2005), yazarın metin içinde açıktan veya örtük şekilde yapılandığı metinde okuyucuya vermek istediği temel mesaj, okuyucu tarafından çıkarılması gereken öz (Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Ülper, 2010), yazarın benimsenmesini istediği bazen metnin içine sindirilmiş bazen de bir cümle hâlinde metinde yer alan metnin içeriğinin kapsamlı olarak yansıtıldığı ve metnin üzerinde tamamen etkili olan yargıdır (Onan, 2019). Kapsayıcı ve kavrayıcı en öz mesaj olan ana fikir cümlesi ise açık ve özlü tek bir cümle ile "metinde anlatılanların bir yargı oluşturabilecek şekilde somut olarak dile getirilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Metni anlamamanın ötesine geçerek metinden çıkarım yapmayı gerektiren ana fikri belirleme zor bir beceridir (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Çünkü ana fikrin metin içerisinde belirli bir bölgesi yoktur (Akyol, 2006). Ana fikir metnin karmaşıklığına ve detayların çokluğuna göre metnin içinde farklı yerlerde gizli veya açıkça bulunabilir (Pilten, 2007). Ana fikre ulaşabilmek için önce metnin çok iyi anlaşılması, özümsemesi ve eğer örtük olarak verilmişse mesajın satır aralarından çıkarılması gerekir ki bu da birçok bilişsel yük barındırmaktadır (Uysal ve Pala, 2022). Dolaylı anlatıma sahip duygu yoğunluklu öyküleyici metinlerde (roman, hikâye, şiir, tiyatro vb.) gizli, bilgilendirici metinlerde (makale, deneme vb.) ise ana fikir açıkça ortaya konabilir (Yalçın ve Ayaş, 2005). Ana fikrin belirlenmesinde; ana fikir-konu ilişkisi, metin tür ve yapıları, önemli fikirlerin tespit edilmesi, ana fikrin doğruluğunun izlenmesi ve bu süreçte çeşitli stratejilerin kullanılması en önemli adımlar arasında yer almaktadır (Pilten, 2007).

Ana fikir belirlemeyi etkileyen değişkenlerden bir diğeri ise ana fikrin ne olduğuna ilişkin kavram bilgisidir (Uysal ve Pala, 2022). Zihninde ana fikir kavramını doğru yapılandıramamış öğrenciler

kavram yanılıgısına düşmekte ve bu beceriyi yanlış yorumlayarak metnin konusunu ya da metinde geçen olayı ana fikir olarak ifade edebilmektedir (Uysal ve Pala, 2022).

Ana fikir kavramıyla en fazla karıştırılan ve öğrencilerin bulmakta zorlandıkları kavramlardan biri de “konu” kavramıdır (Pilten, 2007). Metinde ne anlatılıyor? sorusunun cevabına karşılık gelen konu kavramı, tema ve ana fikir kavramlarıyla karıştırılabilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin ana fikir ve konuyu birbirine karıştırdıklarını ortaya koymaktadır (Çetinkaya vd., 2013; Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Özdemir ve Kıroğlu, 2019; Pilten, 2007; Uysal ve Pala, 2022; Ülper, 2011). Konu; metnin bütününe yansıtan kavram, üzerinde yazılan, konuşulan, fikir üretilen duygu, düşünce, bilgi, durum, mevzu ya da olay olarak adlandırılmaktadır (Kantemir, 1997; Özdemir, 2012; TDK, 2005). Yazarın metnin pek çok kısmında vurgulayarak anımsattığı, tanıttığı veya tekrar ederek zihnimizde kalıcı olmasını sağladığı kısımlar genel olarak yazının konusunu oluşturmaktadır (Tavşanlı, 2019). Her metnin mutlaka bir konusu olmakla birlikte anlatılmaya değer her şey konu olarak değerlendirilebilir (Arıcı, 2012) Bir metnin konusunu bulmak metindeki önemli kavramları genellemektir (Kürşat, 2021). Metni anlamının önemli bir basamağı olan konu, yazarın ana fikri açıklamak için sunduğu en önemli ifade olan ana fikir hakkında ipuçları barındırır. Çünkü ana fikir yazarın konuya bakış açısını ortaya koyar (Akyol, 2006; Eser, 2017). Aralarındaki yakın ilişkiden dolayı birbirine karıştırılan bu kavramlardan konu üzerinde durulan duygu, düşünce, olay ya da durumun bir iki kelime ile açıklanmasıyla ana fikir ise yazarın bakış açısına göre verilmek istenen en temel yargı, öz ve büyük fikirler olup konu hakkında söylenen en önemli ve en genel nokta olmakla birlikte tam bir cümledir (Eser, 2017; Kırnık, 2017; Pilten, 2007).

Öğrencilerin ana fikir kavramına ilişkin kavram yanılıgılarından bir diğeri de metnin yardımcı fikirlerini ana fikir olarak ifade etmeleridir (Uysal ve Pala, 2022). Yardımcı fikirler; metnin konusunu oluşturmak, açıklamak, genişletmek ve konunun ana çerçevesini çizmek için kullanılan argümanlardır (Kırnık, 2017). Bir yönüyle konuyu geliştiren yardımcı fikirler bir yönüyle de ana fikri destekleme, tamamlama ve ana düşüncenin açıklanmasını sağlamaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2005). Bu işlevini metin içinde direkt ifade edilme yoluyla yapabileceği gibi benzetme, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma, örnekleme, tanık gösterme, tanımlama ve karşılaştırma gibi düşünceyi geliştirme yollarıyla da yapabilir (Brannan, 2010). Yardımcı düşünceler kapsadığı paragraf ve diğer paragraflarla anlamlı bir bütün oluşturarak ana fikrin oluşumuna hizmet eder. Her yardımcı fikir, ana fikrin oluşumunda birer öge olup her birinde ana fikrin başka bir yönünü ortaya koyan bağlantılardan oluşur (Kırnık, 2017). Bu yönüyle ana fikir, yardımcı fikirlerin bir bileşkesi olarak da tanımlanabilir.

Bir metnin anlaşılmasında metnin ana fikri, yardımcı fikirleri ve konusunun tespit edilmesi en önemli süreçlerdendir (Temizkan, 2007). Çünkü bu üç kavram metni inşa eden iç içe geçmiş biri diğerdendir bağımsız olarak çözülemeyen ağlar gibidir (Boudah, 2013). Bu sürecin ana kilidi olan ana fikri belirleme aşamalarını Stevens ve Vaughn (2020) ana konuyu belirleme sonra o konuyla ilgili en önemli bilgileri belirleme, son olarak bir öz (ana fikir cümlesi) yazmak için bilgileri birleştirme olarak sıralamaktadır. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin ana fikri belirlemede (Chang ve Ku, 2014; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; İlter, 2018; Kathleen, 2015; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özdemir ve Kıroğlu, 2019; Özkara, 2016), ana fikir ile yardımcı fikirler arasındaki ilişkileri kurmada zorlandıklarını (Özdemir ve Kıroğlu, 2019) ana fikir yerine metnin konusuna, yardımcı fikirlerine ve gereksiz detaylara yer verdiklerini ortaya koymaktadır (Özdemir ve Kıroğlu, 2019). Bu becerilere ilişkin sınırlı sayıdaki çalışmalardan hareketle metnin ana unsurları olan ana fikir, yardımcı fikir ve konunun tespit edilmesinde öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler düzeyinde çeşitli sorunlar mevcuttur (Çetinkaya vd., 2013; Doğan, 2015; İlter, 2018; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özkara, 2016; Pilten, 2007; Uysal ve Pala, 2022).

Bu bilişsel süreçlerin işletimi tek başına öğrenilecek ve gerçekleştirilecek bir kazanım olmayıp bu becerilerin öğrenilmesinde öğretmenin rehberlik rolü oldukça önemlidir (Kuşdemir ve Güneş, 2014). Çünkü öğrenciler konu, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme ve ifade etmeyle ilgili bilgileri öğretmenlerinden öğrenmekte ve bu becerilerini sınıf içi uygulamalara bağlı olarak oluşturmakta ve geliştirmektedir (Çetinkaya vd., 2013). Bu sebeple öğretmenlerin kritik beceriler olan konunun, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin belirlenmesini çok iyi bilmeleri ve öğrencilere doğru bir şekilde öğretmeleri gerekmektedir (Kathleen, 2015). Tomitch’ye (2000) göre ise ana fikir ve yardımcı fikrin bulunmasına ilişkin stratejilerin neler olduğu ve bunların nasıl kullanılacağı okullarda tam olarak öğretilmemektedir. Öğrenciler ana fikir bulma noktasında desteksiz bırakılmakta (Kaya, 2021); ana fikir, yardımcı fikir ve konu kavramlarına ilişkin bir eğitim almadıkları için bu kavramları birbirlerine karıştırmakta ve bu

kavramların metinlerde tespit edilmesine dair sorunlar yaşamaktadır (Kırnık, 2017). Herkese uyan tek bir yaklaşımı olmayan bu üst düzey anlama becerilerinin öğretiminde (Stevens ve Vaughn, 2020) öğretmenlerin rehberlik edici bir yaklaşımla hareket etmedikleri, bu süreçte kullanılacak stratejilerin neler olduğu ve nasıl kullanılacağını öğretmedikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Ateş ve Akyol, 2013; Ateş ve Yıldırım, 2014; Pilten, 2007; Tomitch, 2000). Oysaki uygulamalı çalışmalara bağlı olarak öğrencilerin deneyimlerinin artırılması ve bu sürecin stratejilere dayalı bir şekilde inşa edilmesi metnin ana fikir, yardımcı fikir ya da konusunun tespit edilmesinde olumlu katkılar sağlamaktadır (Boudah, 2014; Brown, 2018; İlter, 2018; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Kırnık, 2017; Klingner, Vaughn ve Schumm, 1998; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Özdemir ve Kiroğlu, 2017; Pilten, 2007; Stevens, Vaughn, House ve Stillman-Spisak, 2020).

Bu stratejik becerilerin kazandırılması için de öğretmenlerin bu konudaki bilgi birikimi ve bu birikimin sınıf içi uygulamalara etkin bir şekilde taşınması gerekmektedir. Oysaki öğretmenler de ana fikir öğretiminde bilgi eksikliklerinin olduğunu, bu becerinin kazandırılması için yeterince zaman ayıramadıklarını, ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin bu süreci daha da zorlaştırdığını belirtmektedir. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ana fikir bulma becerisine ilişkin kavram yanlışlarının olduğu bilinmektedir (Durkin, 1978; Uysal ve Pala, 2022). Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda da ana fikre ilişkin kavram yanlışlarının olduğu (Çevik Ceran, 2015; Temizkan, 2011) ve öğretmen adaylarının en çok yanlışlığa düştükleri kavramlar arasında da ana fikir kavramı olduğu bilinmektedir (Çevik Ceran, 2015). Sınıf öğretmeni adayları (Başaran, 2006; Çelik ve Bulut, 2010; Pilten, 2006) ve Türkçe öğretmeni adaylarıyla (Eser, 2017) gerçekleştirilen çalışmalarda ana fikir belirleme becerilerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Deniz ve diğerlerinin (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının konuyu belirlemede zorluk çektikleri ve bunun bir kronik soruna dönüştüğü ortaya konulmuştur. Bu çalışmalardan hareketle öğretmenlerin konu, ana fikir ve yardımcı fikirleri tespit etme sürecinde kavram yanlışlarının önüne geçilebilmeleri için öncelikle bu kavramları doğru bir şekilde öğretilmeleri ardından metin üzerinde yapılacak çalışmalara geçilmeleri gereklidir. Bunun içinde öğretmenlerin bu kavramlara ilişkin sahip olduğu bilgi birikimleri ve bunu sınıf içi uygulamalarla birleştirecek pedagojik alan bilgileri önemli bir yere sahiptir. Metnin anlaşılmasında kritik beceriler olan ana fikir, yardımcı fikir ve konunun belirlemesinin ve doğru bir şekilde ifade edilmesinin öğretiminde Türkçe öğretmenleri önemli bir işleve sahiptir. Bu araştırmayla Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet öncesi dönemde mevcut birikimlerinin tespit edilerek eksikliklerin giderilmesi adına yapılabilecek uygulamalar dair bir örnek teşkil etmesi hedeflenmektedir. Bu amaç çerçevesinde Türkçe öğretmeni adaylarının ana fikir, yardımcı fikir ve konu kavramlarına ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının ana fikir kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yardımcı fikir kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının konu kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desende bir durum hakkında çoklu bilgi kaynaklarıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanması ve durumun en ince ayrıntılarıyla tanımlanması amaçlanmaktadır. Durum çalışmasında, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, genelleme yapılmadan mevcut durumdan bir kesit olarak durum ayrıntılı bir şekilde yansıtılır (Creswell, 2012). Böylelikle bireysel deneyimler, küçük grup davranışları, uygulama süreçleri, okul performansı, kişiler arası ilişkiler gibi gerçek yaşam durumları bütünsel bir yaklaşımla ele alınır (Yin, 2013). Bu araştırmada da okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesiyle sorumlu olan Türkçe öğretmeni adaylarının üniversite eğitimlerinden bu becerilerini zenginleştirmeden önceki süreçte yer alan deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle hem üniversitede alacakları eğitimle önceki birikimlerini tanıyarak ona göre bir yol izleme hem de mevcut eğitim sisteminin işleyişinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerisinin yargıcılarından olan ana fikri, yardımcı fikri ve konu kavramlarını metni anlamlandırma sürecinde nasıl kullandıklarına ilişkin mevcut durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2018). Nicel araştırmalara göre daha küçük örneklerle çalışılan nitel araştırmalarda katılımcılar belli bir durum, olgu vb. hakkında detaylıca bilgi edinmek için amaçlı olarak belirlenir (Patton, 2014). Bu çalışmada ana fikir, yardımcı fikir ve konu kavramlarının öğretilmesini sağlayan Türkçe öğretmeni adaylarının üniversite üçüncü sınıfta aldıkları Okuma Eğitimi dersinde bu kavramları öğretmeyi öğrenecekleri için çalışmaya bu dersi almamış olanların katılımı sağlanmıştır. Bu gerekçelerle araştırma gönüllülük esası ve kolay erişilebilirlik çerçevesinde 2021-2022 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 2. sınıfta öğrenim gören 43 öğretmen adayıyla (%79.1 kadın, %20.9 erkek) gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda yazılı kaynaklar; kitaplar, dergiler, makaleler vb. çeşitli dokümanlardan görsel malzemeler ise resimler, slaytlar, filmler vb. malzemelerden oluşmaktadır. Bu iki kategorinin dijital ortamdaki malzemelerinden olan ağ sayfaları, dosya paylaşımı protokolüyle elde edilen raporlar, elektronik yazı vb. belge ve veriler nitel araştırmalarda kullanılacak dijital dokümanlar olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu verilerin eğitim platformundaki karşılığı olan ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri, sınavları vb. çalışmada kullanılacak dokümanlar arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılarla belli bir forma dayalı olarak yapılan bu görüşme türüyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde edilirken araştırma problemiyle ilgili istenen boyutların güvence altına alınması sağlanır (Patton, 2002). Bu formla katılımcıların fikirlerini daha derinlemesine açıklaması yanlış anlamaların azaltılması, bireyselliğin korunması ve durumun katılımcının bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011).

Formun ilk sorusu cinsiyetin belirlenmesini amaçlamakta olup geri kalan 25 soru Türkçe öğretmeni adaylarının ana fikir, yardımcı fikir ve konuyu belirleyebilme durumlarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Formdaki sorular, 2 farklı alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve bu doğrultuda ilk formdaki 4 soru çıkarılmış ve dönütlere bağlı olarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından bu form Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören 5 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu pilot çalışma sonrasında formda anlaşılmayan ya da uygulamada oluşacak herhangi bir aksaklık olmadığı tespit edilmemiştir. Bu uygulamanın ardından 26 sorudan oluşan forma son şekli verilmiştir. Formda yer alan sorular şunlardır: (1) Metnin ana fikrini bulmayı kimden öğrendiniz? (2) Metnin ana fikrini bulmayı ne zaman öğrendiniz? (3) Metnin ana fikrini tespit edebiliyor musunuz? (4) Metnin ana fikrini tespit edememe gibi bir durumla karşılaşılıyor musunuz? (5) Metnin ana fikrini ifade edebiliyor musunuz? (6) Metnin ana fikrini bulmak için kullandığımız stratejiler nelerdir? (7) Metnin ana fikrini bulmada zorlandığınız metin türlerini nelerdir? Zorlanma sebepleriniz nelerdir? (8) Metnin ana fikrini belirleyebilmeniz metni anlamınızı etkilemekte midir? (9) Metnin ana fikrini belirleyebilmeniz metni anlamınıza hangi düzeyde etki etmektedir? (10) Metnin ana fikrini belirleyebilme durumunuz okuma kaygınıza etki ediyor mu? (11) Metnin ana fikrini belirleyebilme durumunuz okuma kaygınıza hangi düzeyde etki etmektedir? (12) Metnin ana fikrini belirleyebilme durumunuz okumaya yönelik tutumunuza etki ediyor mu? (13) Metnin ana fikrini belirleyebilme durumunuz okuma tutumunuza hangi düzeyde etki etmektedir? (14) Metnin ana fikrini belirleyebilme durumunuz okuma motivasyonunuza etki ediyor mu? (15) Metnin ana fikrini belirleyebilme durumunuz okuma motivasyonunuza hangi düzeyde etki etmektedir? (16) Metnin yardımcı fikirlerini tespit edebiliyor musunuz? (17) Metnin yardımcı fikirlerini tespit etmek için kullandığımız stratejiler nelerdir? (18) Metnin yardımcı fikirlerini tespit edememe gibi bir durumla karşılaşılıyor musunuz? (19) Metnin yardımcı fikirlerini belirleyebilmeniz metni anlamınızı etkilemekte midir? (20) Metnin yardımcı fikirlerini belirleyebilmeniz metni anlamalarınıza hangi düzeyde etki etmektedir? (21) Metnin konusunu tespit edebiliyor musunuz? (22) Metnin konusunu tespit etmek için kullandığımız stratejiler nelerdir? (23) Metnin konusunu tespit edebilmek metni anlamınızı etkilemekte midir? (24) Metnin konusunu ve ana fikrini karıştırıyor musunuz? (25) Metnin ana fikri, yardımcı fikirleri ve konusunu belirleyebilmeniz anlamaya etkisini sıralandırır mısınız?

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda analiz, elde edilen veri yığınına gözlemlemek ve tümevarımsal bir yaklaşımla bunları organize ederek anlaşılabilir bir düzene ulaşma süreçlerinden oluşur (Creswell, 2017). Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde veriler betimsel bir yaklaşımla ve derin bir işleme tabi tutularak önceden belirlenen temalar altında sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada verilerin geçerliliğini sağlamak için üçgenleme tekniğı kullanılmıştır. Bu teknikte iki ya da daha fazla araştırmanın birbirlerinden bağımsız olarak verileri analiz ederek nitel bulguların karşılaştırılması esasına dayanan analizci üçgenleme tekniğinden yararlanılmıştır (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu teknikte elde edilen bulgular araştırma dışından iki bağımsız uzmanın analiz etmesi ve karşılaştırması sağlanmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanlarının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları puanlamaların tutarlılığı “görüş birliğı” ya da “görüş ayrılığı” şeklinde işaretlemelerle değerlendirilmiştir. Araştırmacı ya da alan uzmanı tarafından çelişkiye düşülen değerlendirmelerde diğeri puanlayıcının görüşü alınarak ortak fikir birliğine varılarak düzenlemeler sunulmuştur. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliğı ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenirliliğı üzerindeki etkisi ve puanlamaya ilişkin yapılan kodlamada veri analizinin güvenirliliğı; Miles ve Huberman’ın (1994) formülünden [Görüş birliğı/ (Görüş birliğı+Görüş ayrılığı) x100] yararlanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu inceleme sonucunda araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) %92 ve %94 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasında en az %70 düzeyinde güvenirlik yüzdesine ulaşılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu oran kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık sağlandığını ve bu tutarlılığın güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada iç geçerliliğı artırmak amacıyla veri toplama aracının hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla da verilerin analiz sürecinde iki araştırmanın da görüşlerine başvurulmuş, tutarlılıklar ve çelişkilere dayalı olarak ortaya çıkan farklılıklar değerlendirilerek temalar ortaya konulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar Tarihi: 19.07.2022

Belge Numarası: 2022/158

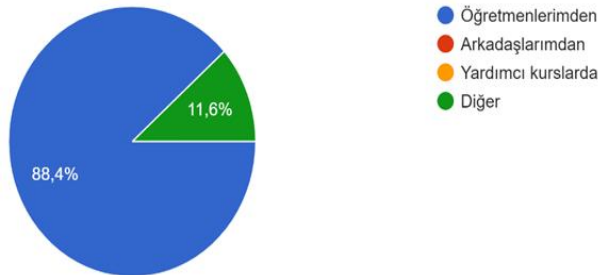
BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları metinlerde ana fikir, yardımcı fikir ve konuyu belirleyebilme durumları ve bu süreçte kullandıkları stratejilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular ana fikir, yardımcı fikir ve konu olmak üzere üç ayrı başlık altında toplanmış, grafikler halinde ve öğretmen adaylarının görüşleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Ana Fikri Belirleme Durumları ve Okuma Sürecine Etkisine İlişkin Görüşleri

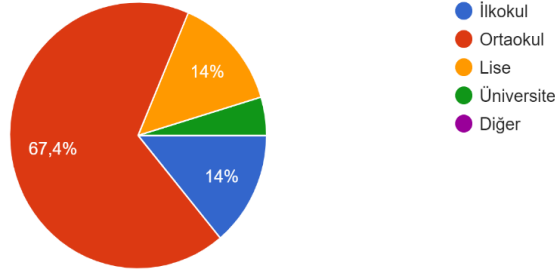
Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların ana fikri belirleme durumları ve bunun okuma sürecine etkisine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Grafik 1: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Bulmayı Öğrendikleri Kişi ya da Kurumlar



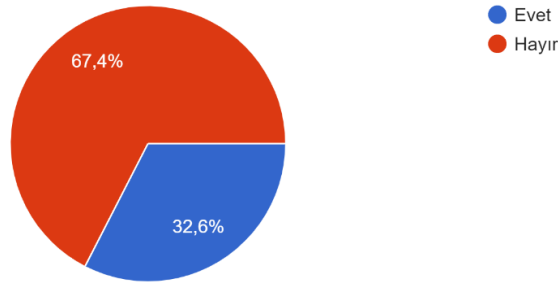
Grafik 1’de öğretmen adaylarının %84’ünün ana fikri belirlemeyi öğretmenlerinden öğrendikleri, %11.6’sı ise bu süreci diğer yollarla öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Grafik 2: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Bulmayı Öğrenme Zamanları



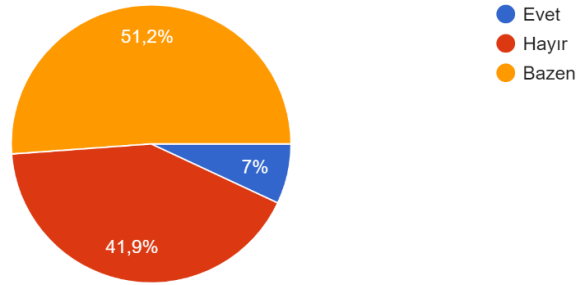
Grafik 2’de öğretmen adaylarının %67.4’ünün ana fikri belirlemeyi ortaokul evresinde öğrendikleri, %14’ünün ilkokulda, %14’ünün lisede ve geri kalan kısmının üniversitede öğrendiği tespit edilmiştir.

Grafik 3: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Tespit Edebilme Durumları



Grafik 3’te öğretmen adaylarının %67.4’ünün metnin ana fikrini bulmada sorun yaşamadığı %32.6’sının ise ana fikri bulmada zorlandıkları belirlenmiştir.

Grafik 4: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Tespit Edememe Durumları



Grafik 4’te öğretmen adaylarının %51.2’si okudukları metnin ana fikrini tespit edememe gibi bir durumla bazen karşılaştıklarını, %41.9’u hiç karşılaşmadıklarını, %7’si ise karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

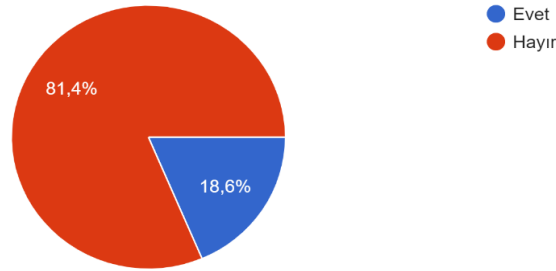
Öğretmen adaylarının metnin ana fikrini tespit edememe gibi bir durumla karşılaşmalarına ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ana fikir olup olmadığı konusunda emin olamıyorum. [K4]

Biraz geç öğrendim ve bunu sınava hazırlanırken kendi başıma öğrendim sanırım bu yetersizlikten dolayı olabilir. [E6]

Yanlış ve yetersiz öğrenmiş olmam. [E10]

Eğitim hayatımda çoğunlukla ezber yönteminin kullanılması. [K20]

Grafik 5: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini İfade Edebilme Durumları

Grafik 5'te göre öğretmen adaylarının %81,4'ünün metnin ana fikrini bulduğunda ifade edebildikleri, %18,6'sının ise ana fikri buldukları halde ifade edemedikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ana fikri ifade etme durumlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Bazen düşüncelerimi dile getirmede sorun yaşıyorum. [K12]

Tek yargı çıkarmak gerekiyor ve bazen bunu tek cümleyle nasıl ifade edeceğimi düşünüyorum. [E2]

Ana fikri bulduğumda düzenli bir şekilde cümle kurabiliyorum. [K11]

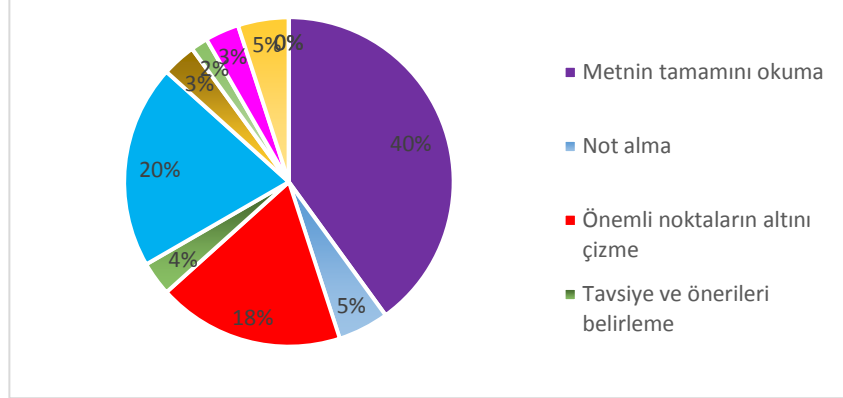
Çok fazla ön planda olan düşünce varmış gibi geliyor, hangisini söyleyeceğimi şaşıyorum. [E5]

Doğru olup olmadığı konusunda tereddüt ediyorum. [K7]

Emin olamadığımdan dolayı zorlanıyorum. [K13]

Sanırım tam emin olamıyorum o yüzden de ifade edemiyorum. [E9]

Bazen bulduğum ana fikri nasıl cümleyle dökebilirim konusunda sıkıntı yaşıyorum. [K5]

Grafik 6: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Bulmak İçin Kullandıkları Stratejiler

Grafik 6'ya göre öğretmen adaylarının metnin ana fikrini bulurken kullandıkları stratejiler içerisinde %40 ile en çok metnin tamamını okuma, %20 ile metni odaklanarak okuma ve %18 ile önemli noktaların altını çizme yer almaktadır. Bunu %5 ile soru sorarak ve not alarak, %4 ile tavsiye ve önerileri belirleme, %3 ile metnin başını ve sonunu okuma, anahtar kavramları belirleme, %2 ile paragraf paragraf okuma takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının ana fikri bulurken kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Sürekli üstünde durulan fikirlerin altını çizerek metni bütün olarak okuyorum. Bana hangi düşünce, duyguyu anlatmak istiyor diye sorduğumda da sonuca götürmüş oluyor. [E8]

Metnin tamamını okuyup anladıktan sonra anahtar kelimelerden ana fikri bulurum. [K12]

Metnin sonunda kafamda oluşuyor. [K25]

Metnin hepsini okuduktan sonra bize vermek istediği mesajı bulmaya çalışıyorum. Genel anlamda üzerinde durulmuş olan konuyu buluyorum. [E3]

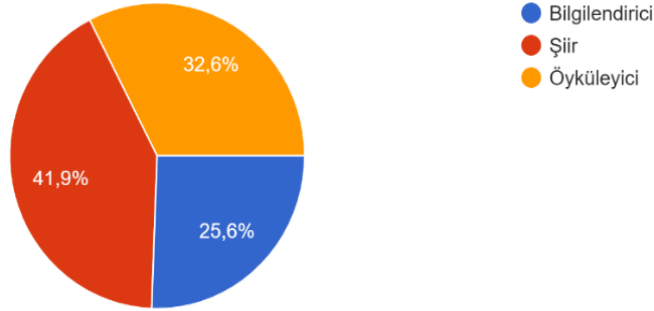
Metni okuyorum. Ne anlatılmak istenildiğini anlamaya çalışıyorum. [E9]

Metnin ya da kitabın tamamını okuduktan sonra vurgulanan mesajı arıyorum ve sonucun ana fikir olduğunu düşünüyorum. [K14]

Metnin tamamını okuduktan sonra üzerinde düşünerek metnin tümüne hâkim olan mesajı buluyorum. [K19]

Parçanın hepsini okuduktan sonra önce konuyu buluyorum sonra da ana fikrini. [E6]

Grafik 7: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Bulmada Zorlandıkları Metin Türleri



Grafik 7'ye göre öğretmen adaylarının metnin ana fikrini bulmakta zorlandıkları metin türleri içerisinde %41.9 oranıyla ilk sırada şiir, ikinci sırada %32.6 ile öyküleyici metinler gelirken bunu %25.6 ile bilgilendirici metinler takip etmektedir.

Öğretmen Adaylarının Öyküleyici Metinlerde Zorlanma Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Genelde uzun metinler oluyorlar ve birçok olay içeriyorlar bu yüzden. [E3]

Öyküleyici metinlerde verilmek istenen birden fazla mesaj oluyor, hangisinin ana fikir olduğunu belirlemede zorlanıyorum. [K6]

Öyküleyici metinler daha öznel metin olduklarından herkesin çıkardığı anlam farklı oluyor. [K18]

Öyküleyici metinlerde daha çok hikâyeleştirme esas alınarak anlatıldığı için metindeki ana fikri bulmada diğerlerine göre zorlanıyorum. [E7]

Öğretmen Adaylarının Şiirlerde Zorlanma Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Şiirde örtük anlatım olduğundan dolayı diğerlerine göre daha zor bulunur. [K16]

Cümlelerin devrik olması ve genel olarak şiirde ana düşüncenin kapalı anlatım ile verilmek istenmesinden dolayı zorlanıyorum. [K9]

Anlaşılması zor olan şiirlerde zorlanıyorum. [K9]

Şiirler daha üstü kapalı ve soyut yazıldığı için. [E5]

Öğretmen Adaylarının Bilgilendirici Metinlerde Zorlanma Sebeplerine İlişkin Görüşleri

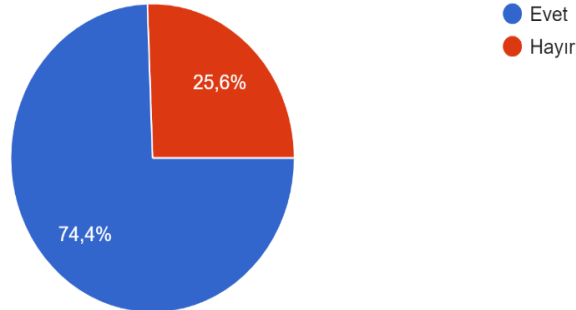
Bilgilendirici metinlerde birden çok sonuç olduğu için. [K15]

Bilgilendirici bir metin birden fazla bilgi, mesaj verdiği için bazen hangisinin ana fikir olduğu konusunda zorlanabilirim. [K13]

Bilgilendirici bir metinlerde bilmediğim kelimeler kullanıldığında arkadaki anlam bulmam zorlaşıyor. [K7]

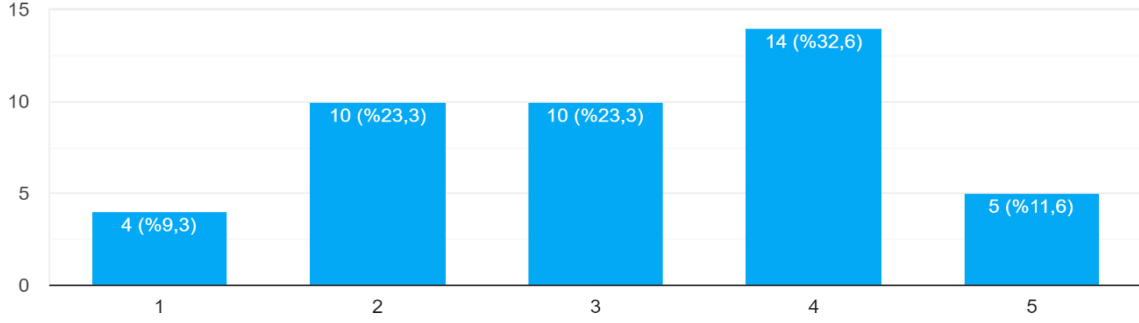
Bilgilendirici bir metin birden fazla bilgi, mesaj verdiği için bazen hangisinin ana fikir olduğu konusunda zorlanabilirim. [K12]

Grafik 8: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikri Belirleyebilmelerinin Metni Anlamalarına Etkisi



Grafik 8'e göre öğretmen adaylarının %74.4'ü metnin ana fikrini belirleyebilmelerinin metni anlamalarına etki ettiğini belirtirken, %25.6'sı ise metni anlamalarını etkilemediğini belirtmişlerdir.

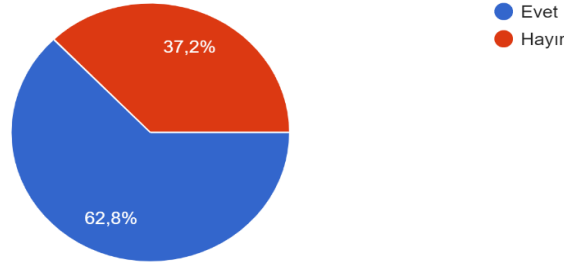
Grafik 9: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Belirleyebilmelerinin Metni Anlamalarına Etki Düzeyi



Not: 1: Çok düşük, 2: Düşük, 3: Orta, 4: Yüksek; 5: Çok yüksek

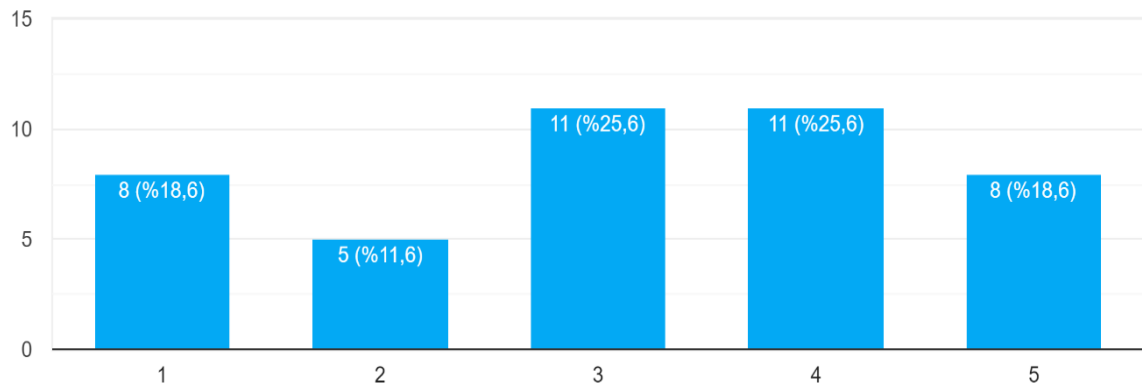
Grafik 9'a göre öğretmen adaylarından metnin ana fikrini belirleyebilmelerinin anlamaya etkisini puanlamaları istenmiştir. Bu puanlamaya göre en yüksek oran %32.6 ile yüksek düzeyde toplanmıştır. Bunun yanı sıra %23.3'ü orta ve düşük düzeyde etki ettiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Çok düşük oranda etki ettiği belirtenlerin oranı %9.3 iken çok yüksek oranda etki ettiğini söyleyenlerin oranı da %11.6'dır.

Grafik 10: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Belirleyebilmelerinin Okuma Kaygılarına Etkisi



Grafik 10'a göre öğretmen adaylarının %62.8'i metnin ana fikrinin belirleyememelerinin okumaya yönelik kaygı oluşturduğu, %37.2'sinin ise okumaya yönelik bir kaygı oluşturmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Grafik 11: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrinin Belirleyebilmelerinin Okuma Kaygılarına Etki Düzeyi

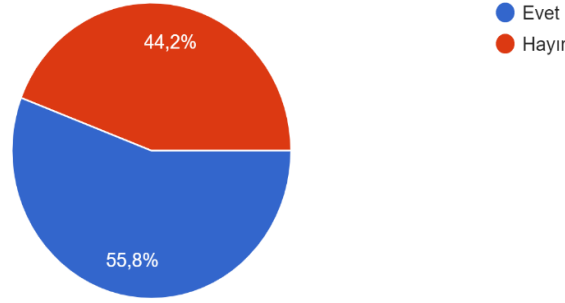


Not: 1: Çok düşük, 2: Düşük, 3: Orta, 4: Yüksek; 5: Çok yüksek

Grafik 11'de öğretmen adaylarından metnin ana fikrini belirleyebilmelerinin okuma kaygısına etkisini puanlamaları istenmiştir. Bu puanlamaya göre en yüksek oran %25.6 oranı ile düşük ve orta

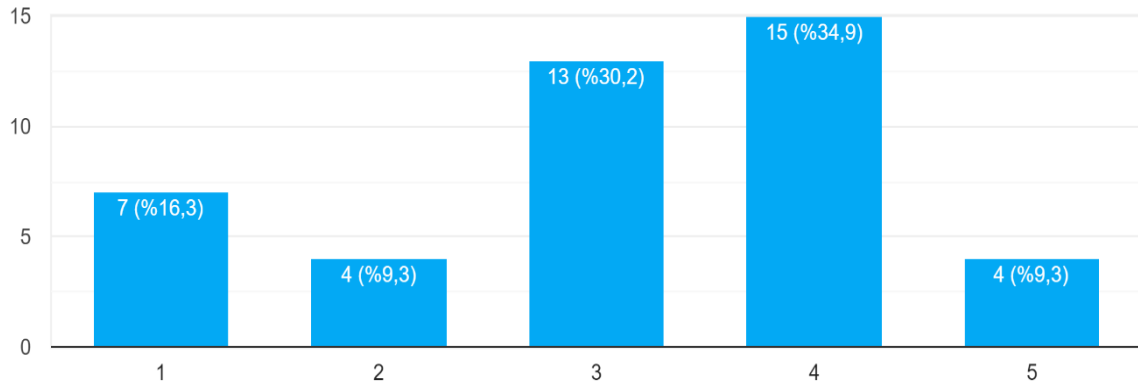
düzeyde toplanmaktadır. Çok düşük ve çok yüksek düzeyde etki ettiğine ilişkin görüşler ise %18.6 oranıyla temsil edilirken düşük düzeyde etki ettiği ise %11.6 oranıyla temsil edilmiştir.

Grafik 12: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Belirleyebilmelerinin Okumaya Tutumlarına Etkisi



Grafik 12'ye göre öğretmen adaylarının %55.8'i metnin ana fikrini belirleyebilmelerinin okuma tutumlarını etkilediği, %44.2'si ise okuma tutumlarını etkilemediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

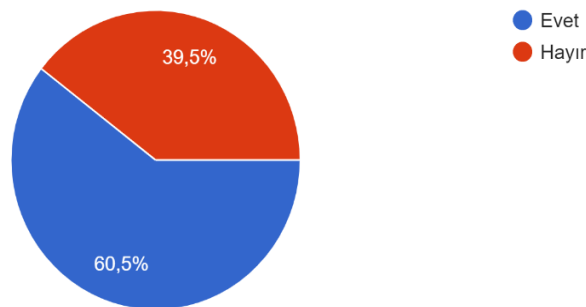
Grafik 13: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Belirleyebilmelerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etki Düzeyi



Not: 1: Çok düşük, 2: Düşük, 3: Orta, 4: Yüksek, 5: Çok yüksek

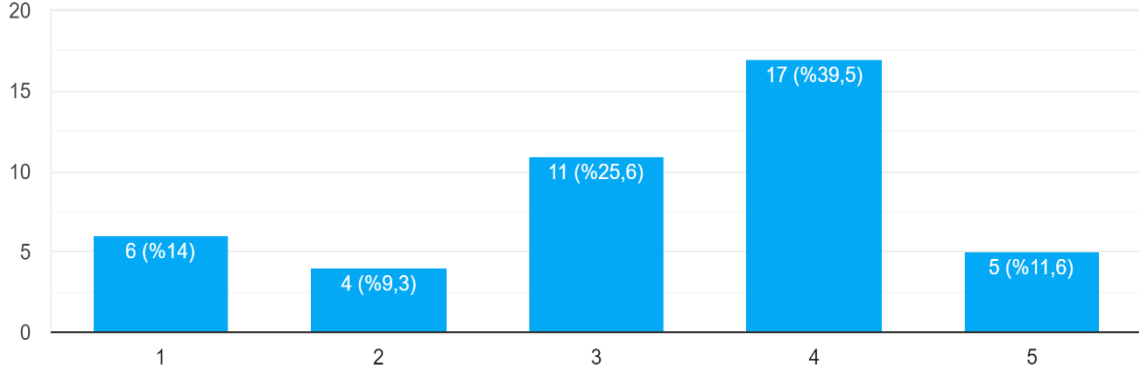
Grafik 13'te öğretmen adaylarından metnin ana fikrini belirleyebilmelerinin okumaya yönelik tutuma etkisini puanlamaları istenmiştir. Bu puanlamaya göre en yüksek oran %34.9 oranı ile yüksek düzeyde toplanmaktadır. Bunu %30.2 ile orta düzey, %16.3 ile çok düşük düzey, %9.3 ile düşük ve çok yüksek düzey takip etmektedir.

Grafik 14: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Belirleyebilmelerinin Okuma Motivasyonlarına Etkisi



Grafik 14'e göre öğretmen adaylarının %60.5'i metnin ana fikrini belirleyebilmelerinin okuma motivasyonlarını etkilediği, %39.5'i ise okuma motivasyonlarını etkilemediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Grafik 15: Öğretmen Adaylarının Metnin Ana Fikrini Belirleyebilmelerinin Okuma Motivasyonlarına Etki Düzeyi

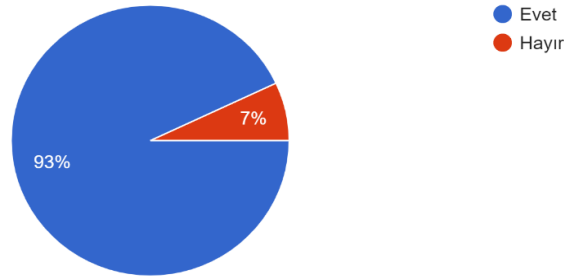


Not: 1: Çok düşük, 2: Düşük, 3: Orta, 4: Yüksek, 5: Çok Yüksek

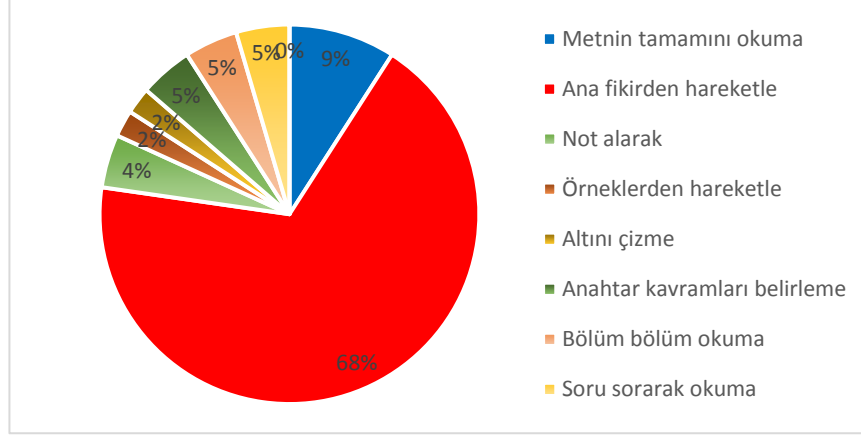
Grafik 15'te öğretmen adaylarından metnin ana fikrini belirleyebilmelerinin okuma motivasyonlarına etkisini puanlamaları istenmiştir. Bu puanlamaya göre en yüksek oran %39.5 oranı ile yüksek düzeyde toplanmaktadır. Bunu %25.6 ile orta düzey, %14 ile çok düşük düzey, %11.6 ile çok yüksek düzey ve %9.3 ile düşük düzey takip etmektedir.

Öğretmen Adaylarının Yardımcı Fikirleri Belirleme Durumları ve Okuma Sürecine Etkisine İlişkin Görüşleri

Grafik 16: Öğretmen Adaylarının Metnin Yardımcı Fikirlerini Tespit Edebilme Durumları



Grafik 16'ya göre öğretmen adaylarının %93'ünün metnin yardımcı fikirlerini tespit edebildikleri, %7'sinin ise tespit etmekte zorlandıkları belirlenmiştir.

Grafik 17: Öğretmen Adaylarının Metnin Yardımcı Fikirlerini Belirleme Stratejileri

Grafik 17'ye göre öğretmen adaylarının metnin yardımcı fikirlerini belirlerken kullandıkları stratejiler içerisinde %68 ile ilk sırada ana fikirden hareketle belirleme yer almaktadır. Bunu %9 ile metnin tamamını okuma %5 ile altını çizme, bölüm bölüm okuma ve anahtar kavramları belirleme, %4 ile not alarak okuma, %2 ile soru sorarak ve örneklerden hareketle belirleme takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının metnin yardımcı fikirleri belirlerken kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Asıl anlatılmak istenen ana fikri belirlemek için metni sonuna kadar okuyorum ama yardımcı düşünce için öyle olmuyor başlangıçtan bitişine kadar her an her yerde yardımcı fikir ile karşılaşabiliyorum. Unutmamak için okurken not alıyorum. [E11]

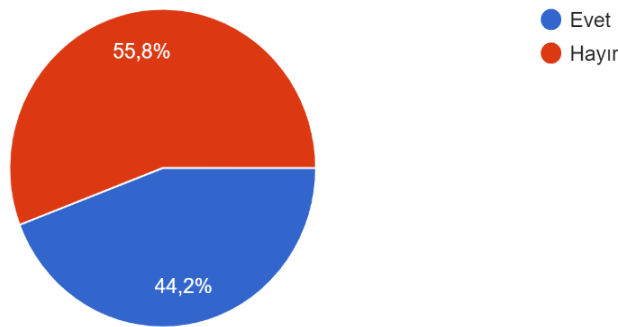
İlk önce ana fikri buluyorum ve sonra ana fikri destekleyen düşünceleri bulup onları bir araya getiriyorum. [K5]

Ana fikri bulduktan sonra buluyorum. [K14]

Ana mesajı bulduktan sonra geriye kalan küçük mesajlara odaklanıyorum. [E4]

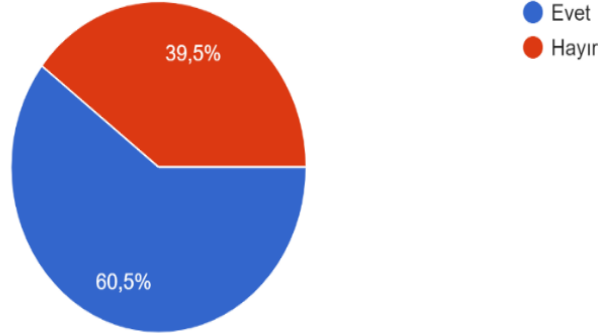
İlk önce ana fikri daha sonra ona bağlı olarak metinden çıkartılabilecek ders ve mesajları tespit ederek yardımcı fikir şeklinde cümleye döküyorum. [K6]

Metni okurken yardımcı fikir olabileceğini düşündüğüm noktaları not ediyorum. Metin sonunda not aldıklarımı gözden geçiriyorum ve yardımcı fikir olamayacakları eliyorum. [E18]

Grafik 18: Öğretmen Adaylarının Metnin Yardımcı Fikirlerini Tespit Edememe Durumları

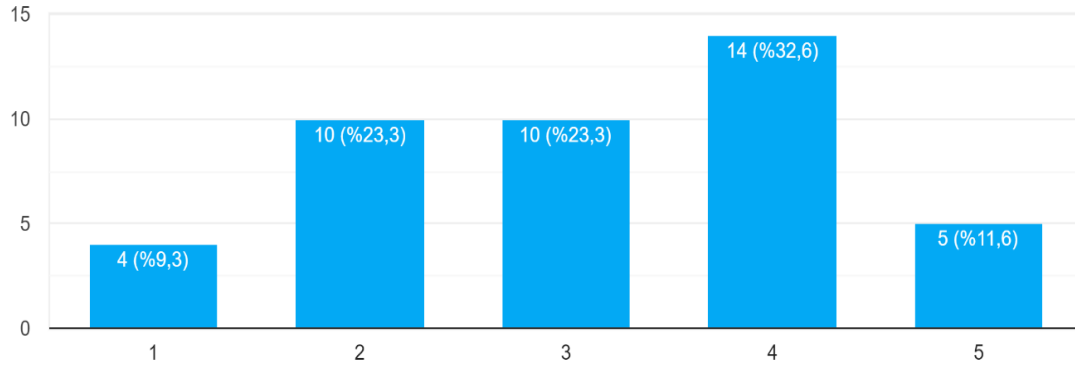
Grafik 18'e göre öğretmen adaylarının %55.8'i metnin yardımcı fikirlerini tespit edememe gibi bir durumla karşılaştıklarını, %44.2'si ise metnin yardımcı fikirlerini tespit edememe gibi bir durumla hiç karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Grafik 19: Öğretmen Adaylarının Metnin Yardımcı Fikirlerini Belirleyebilmelerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi



Grafik 19'a göre öğretmen adaylarının %60.5'i metnin yardımcı fikirlerini tespit etmelerinin okuduklarını anlamaya etki ettiği, %39.5'i ise etki etmediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

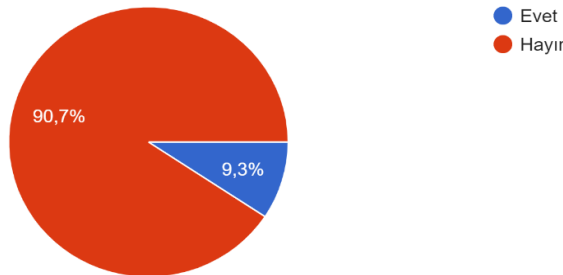
Grafik 20: Öğretmen Adaylarının Metnin Yardımcı Fikirlerini Belirleyebilmelerinin Okudukları Metni Anlamaya Etki Düzeyi



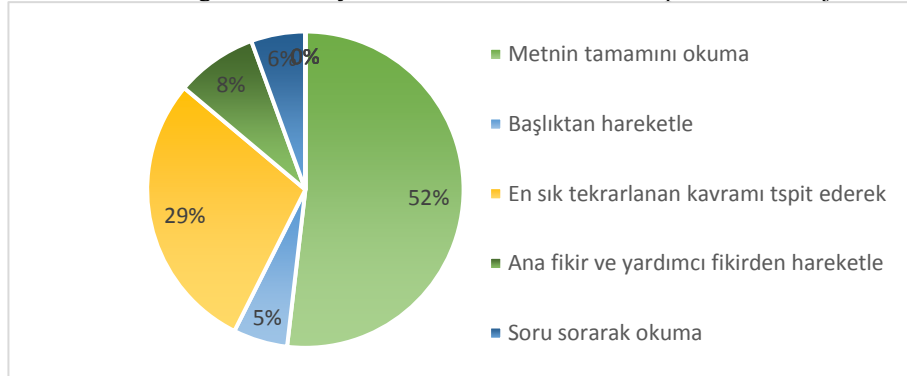
Grafik 20'de öğretmen adaylarından metnin yardımcı fikirlerini belirleyebilmelerinin anlamaya etkisini puanlamaları istenmiştir. Bu puanlamaya göre en yüksek oran %32.6 ile yüksek düzeyde toplanmıştır. Bunun yanı sıra %23.3'ü orta ve düşük düzeyde etki ettiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Çok düşük oranda etki ettiği belirtenlerin oranı %9.3 iken çok yüksek oranda etki ettiğini söyleyenlerin oranı da %11.6'dır.

Öğretmen Adaylarının Konuyu Belirleme Durumları ve Okuma Sürecine Etkisine İlişkin Görüşleri

Grafik 21: Öğretmen Adaylarının Metnin Konusunu Tespit Edebilme Durumları



Grafik 21'e göre öğretmen adaylarının %90.7'si metnin konusunu tespit edebildikleri, %9.3'ü ise tespit etmekte zorlandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Grafik 22: Öğretmen Adaylarının Metnin Konusunu Tespit Etme Stratejileri

Grafik 22'ye göre öğretmen adaylarının metnin konusunu bulurken kullandıkları stratejiler içerisinde ilk sırada %52 ile metnin tamamını okuma, %29 ile en sık kullanılan anahtar kavramı tespit etme, %8 ile ana fikir ve yardımcı fikirden hareketle belirleme, %6 ile başlıktan hareketle belirleme, %5 ile soru sorarak belirleme yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının metnin konusunu tespit etme stratejilerine ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Metnin geneline hâkim olarak. [E6]

Metin en çok ne anlatılıyor, neyden bahsediliyor diye bakıyorum. [K11]

Başlıktan yararlanıyorum. [E8]

Parçanın bütünü okuyunca metnin konusunu bulurum. [K15]

Metnin içeriği genel olarak ne üzerinde odaklandığına bakıyorum. [E10]

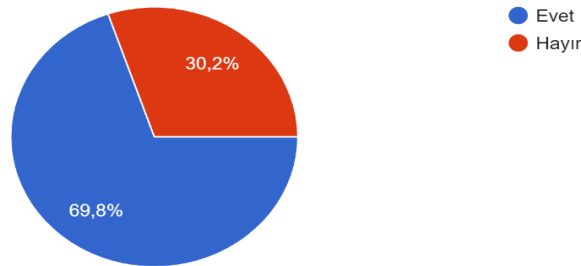
Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulduktan sonra ne anlatmak isteğini anlayıp bir bütün olarak konuyu buluyorum. [K24]

Dikkatli okuyarak ve en çok neyin üzerinde durduğunu saptayarak buluyorum. [K8]

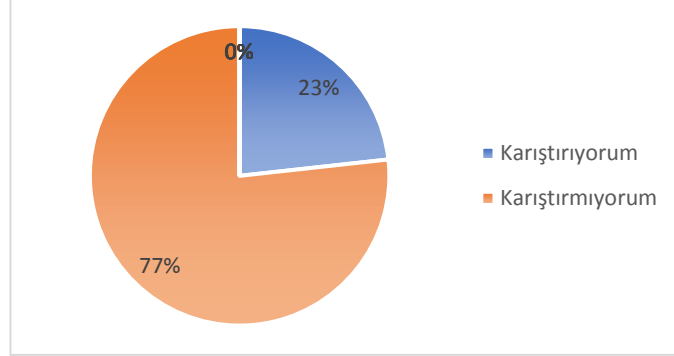
Olay akışını takip edip buluyorum. [K12]

Neyin sık tekrarlandığına bakarak buluyorum. [E3]

Metni okuduktan sonra metinde neden bahsediyor sorusunu soruyorum. [K17]

Grafik 23: Öğretmen Adaylarının Metnin Konusunu Belirleyebilmelerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Grafik 23'e göre öğretmen adaylarının %69.8'i metnin konusunu tespit edebilmelerinin okuduğunu anlamayı etkilediği, %30.2'si ise etkilemediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Grafik 24: Öğretmen Adaylarının Metnin Konusunu ve Ana Fikrini Karıştırma Durumları

Grafik 24'e göre öğretmen adaylarının %77'si konu ve ana fikir karıştırdıklarını, %23'ü ise karıştırmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının metnin konusunu ve ana fikrini karıştırma durumlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Karıştıyorum. Lise ve ortaokulda bu konunun iyi kazandırılmadığını düşünüyorum. Böyle konular Konu: tanım şeklinde öğretmenin kişiye hiçbir şey kazandırmayacağını düşünüyorum. Daha çok deneme yanılma yöntemiyle sezdirilerek öğretilmeli. [K18]

Olmuyor çünkü konu direkt olarak anlatılır ama ana fikri okuduklarımızdan çıkarım yaparak bulmamız gerekir. [K21]

Evet çünkü ikisinde yakın tanımlar oluyor. [E16]

Bazen. Her iki kavramın ayrımını biliyor olmama rağmen bazen metinde bunu görememe sorunu yaşıyorum bu metnin karmaşıklığından kaynaklanıyor olabilir. [K7]

Bazen karıştıyorum. Şiir türünde oluyor bu durum. Nedeni ise birçok duygu hâkim olunca sorduğum soruya cevap veremiyorum ve ikisini karıştıyorum. [E26]

Evet oluyor. Çünkü ikisi birbirine benzer kavramlar. [K5]

Hayır. Ana fikir bir yargıdır, tek cümledir. Konu ise olanı anlatır. [E9]

Karıştırmıyorum çünkü konunun daha çok yüzeysel olan olay ve düşünceler ile ilgili ana fikrin ise olay ve durumlardan çok bu durumların arkasında bireye sezdirilmek istenen mesaj olduğu nu kestirebiliyorum. [K12]

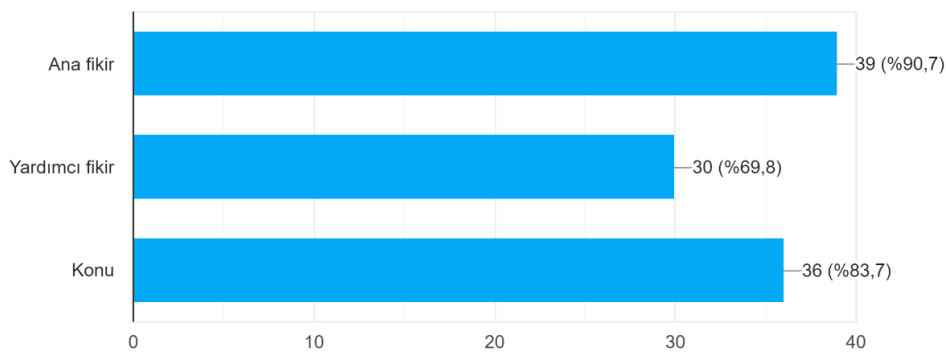
Evet, sebebini bilmiyorum. [E13]

Olabiliyor. Çünkü ikisi birbirine benzer kavramlar. [K27]

Evet. Çünkü bir tanesini bulsam diğeri onunla aynıymış gibi geliyor. [E5]

Hayır. Çünkü konuda doğrudan metinde bahsedilen bulunurken, ana fikirde metinde bir olayla, durumla ya da düşünceyle verilmek istenen mesajı bulmam gerektiğini biliyorum. [K14]

Konu tek bir kelimedenden ana fikir ise cümleden oluşuyor. Bu yüzden karıştırmıyorum. [E9]

Grafik 25: Öğretmen Adaylarının Ana Fikri, Yardımcı Fikirleri ve Konuyu Belirleyebilmelerinin Okuduğunu Anlama Sürecindeki Etkisi Açısından Karşılaştırılması

Grafik 25'e göre öğretmen adaylarının metni anlamada etki eden unsurlara ilişkin sıralamada ilk sırada %90.7 ile ana fikri belirleme yer alırken onu %83.7 ile konuyu belirleme takip etmekte ve son sırada %69.8 ile yardımcı fikri belirleme yer almaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama sürecinin temel yargıcıları olan konu, ana fikir ve yardımcı fikri belirleyebilme becerilerine ve bu süreçte kullandıkları stratejilere ilişkin görüşleri betimlenmiştir.

Ana fikir belirleme ilkokulda öğrenilmeye başlayan bir edinim olup süreç içerisinde metin türleri ve eğitimin kademelerine göre gelişen bir beceridir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu ana fikri belirlemeyi ortaokul evresinde ve öğretmenlerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumda ana fikri belirlemeyi öğretmede öğretmenin etkisini göstermesi açısından dikkate değerdir. Çetinkaya ve diğerlerine (2013) göre de öğrenciler konu, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleyebilme ve ifade edebilmeyi öğretmenlerinden ve yaptıkları sınıf içi uygulamalardan öğrenmektedirler. Ana fikri belirlemeyi öğrenme her ne kadar ilkokul seviyesinde başlasa da bu becerinin tam anlamıyla geliştirildiği dönem, soyut düşünmenin gelişiminin asıl evresi olan ortaokul dönemidir. Araştırmada öğretmen adaylarının ortaokulun yanı sıra lise ve üniversitede öğrendikleri yönündeki görüşler de bu gelişimini ortaokulda da tamamlamayan öğrencileri işaret etmektedir. Yapılan araştırmalar da öğretmen adaylarının bu konuda bilgi seviyelerinin yeterli düzeyde olmadığını destekler niteliktedir. Çelik ve Bulut'un (2010) ve Pilten'in (2006) sınıf öğretmeni adaylarıyla, Eser'in (2017) Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adaylarının ana fikir kavramı hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu yönündedir. Öğretmen adaylarının ana fikri belirleyememe sebepleri arasında yanlış ve yetersiz öğrenme [E10], kendi başına öğrenmiş olma [E6] gibi sebepler de bu sonuçları destekler niteliktedir. Kırmık'ın (2017) araştırmasında da öğrenciler konu, ana fikir ve yardımcı fikir kavramlarını birbirlerine karıştırdıklarını ve metinlerde bu unsurların tespit edilmesine dair bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Kaya'nın (2021) araştırmasında da öğrencilerin ana fikir bulma noktasında desteksiz bırakıldığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar ana fikrin tespit edilmesine ilişkin becerilerin kazanılmasında öğretmenlerin rollerinin önemini ortaya koymakla birlikte özellikle ortaokul evresinin bu becerinin gelişimi için kritik bir evre olduğunu da desteklemektedir. Nitekim Uysal ve Pala'nın (2022) araştırmasında öğretmenlerin ana fikir öğretiminde sorunlar yaşadıkları ve ana fikri bulmayı tam olarak öğretmedikleri tespit edilmiş olup bu araştırmada öğretmenlerin ana fikir kavramına ilişkin bilgi yetersizliği ve deneyim eksikliği ön plana çıkmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin ana fikir kavramın öğretiminin yanı sıra öğrencilerin deneyim kazanmalarını sağlayacak olanakları artırmaları, farklı yöntem ve teknikleri işe koşmaları gerektiği söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yarıdan fazlası ana fikri bulmakta zorlanmadıklarını belirtmekle birlikte %51.2'lik bir oranla da ana fikri tespit edememe gibi bir durumla bazen de olsa karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ana fikri belirleyememe gibi bir durumla karşılaşan öğretmen adaylarının sayısının yarısından fazla olması da bu noktada sorunların olduğunu göstermektedir. Uysal ve Pala'nın (2022) araştırmasında da katılımcıların tamamı ana fikri belirlemede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Eser'in (2017) Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının ana fikir kavramına ilişkin kavram yanlışlarının olduğu ve ana fikri tespit etmede zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durumda lisans eğitime gelinceye kadar diğer öğretim kademelerinde bu kavramı belirli bir şema içerisinde tutmalarından kaynaklandığını belirtilmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda ana fikir belirleme becerilerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir (Başaran, 2006; Eser, 2017; Pilten, 2006). Bu durum ilköğretim düzeyinde kazanılması gereken bir becerinin lisans eğitimi seviyesine gelmiş olmalarına rağmen hala tamamlanamadığını göstermektedir. Bu durumda lisans eğitimi seviyesinde bu becerinin kazanılmış olduğu varsayımından vazgeçilerek ana fikri belirlemeye ilişkin sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarına profesyonel eğitimler verilmelidir. Böylece ana fikir öğretiminde uygulanabilecek etkili öğretim stratejileri konusunda meslekî bilgi ve becerilerinin lisans eğitimi seviyesinde uygulamalı olarak gelişimine olanak sağlanmalıdır (Uysal ve Pala, 2022).

Ana fikri belirlemek bir beceri olmakla birlikte onu tam bir yargı cümlesi şeklinde ifade etmek de bu sürecin bir diğer çıktısıdır. Öğretmen adaylarının %81.4'ünün metnin ana fikrini ifade edebildiklerini %18.6'sı ise ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Uysal ve Pala (2022) öğrencilerin ana fikri belirleme sürecinde kendini ifade etme kaynaklı sorunlar yaşadıklarını, ana fikri bulsalar bile cümle olarak ifade etmekte zorlandıklarını ve bu durumda kaygı, korku ve stres yaşamalarına sebep olduğunu belirtmiştir. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) araştırmasında öğrencilerin büyük bir kısmının ana fikri hiç yazmadıkları veya yanlış/eksik yazdıkları, benzer şekilde Tomitch'nin (2000) araştırmasında da ana fikrin kolay bir şekilde ifade edilemediği belirlenmiştir. Cümlenin temel yapı taşı olan sözcük dağarcıklarının

yetersiz oluşu da bu durumun sebepleri arasında sayılmakla birlikte (Vacca ve Vacca, 2007) ana fikir çalışmalarında öğrencilerin kurduğu cümlelerin sağlam yapıllı olması, kesin yargılar içermesine dikkat edilmelidir (Cemiloğlu, 2004). Ana fikrin belirlenmesi kadar ifade edilmesine de gereken önem verilmeli ve mutlaka ana fikir cümlelerinin yazılı olarak ifade edildiği çalışmalarla süreç desteklenmelidir.

Öğretmen adaylarının ana fikri belirlerken kullandıkları stratejiler incelendiğinde %60'ı metni okuduktan sonra ana fikri bulduklarını belirtmektedir. Bu bulgu Türkçe öğretmeni adaylarının otomatik olarak ana fikir belirleme stratejisini (Afflerbach, 1990) kullandıklarını ve büyük çoğunluğunun süreç içerisinde belli bir strateji kullanmadan ana fikri belirlemeye çalıştıklarını göstermektedir. Oysaki ana fikir, metin üzerinde yapılacak işçilik sonucunda ortaya çıkabilecek gömülü anlamdır. Bunun açığa çıkarılabilmesi için belli kurallara göre hareket edilmesi gerekir ki ancak öğretmen adaylarının çoğunluğu ana fikri rastlantısal olarak belirlemektedir. Benzer şekilde Eser'in (2017) Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada metnin ana fikrini genel olarak metni okuduktan sonra metnin genelinden yola çıkarak tespit ettiklerini belirlemiştir. Türkçe öğretmeni adayları bu strateji dışında oranı çok az olmakla birlikte altını çizme, not alma, anahtar kavramları belirleme, paragraf paragraf okuyarak belirleme gibi stratejileri de kullanmaktadırlar. Yani ana fikri belirleme stratejilerini bilen ve kullananlar olduğu ancak bu oranın çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Afflerbach'ın (1990) araştırmasında da katılımcıların kullandıkları stratejiler; otomatik olarak ana fikir oluşturma, taslak oluşturma ve gözden geçirme stratejisi, konuyu yorumlama stratejisi, önceki varsayımlar ve ana fikirle ilişkili olduğu düşünülen fikirlerin, kavramların ve kelimelerin listelenmesi olarak sınıflandırılmıştır. Eser'in (2017) araştırmasında da benzer şekilde metnin başlığından ve anahtar kelimelerden hareketle bulma, içeriğine dair soru sorma gibi stratejileri az da olsa kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda bu stratejilerden not alma stratejisinin ana fikir ve yardımcı fikirleri belirlemeye katkı sağlayıcı bir strateji olduğu belirlenmiştir (Çetingöz, 2006; Şahin, Aydın ve Sevim, 2011; Tok ve Beyazıt, 2007). Benzer şekilde Kırmık'ın (2017) ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada not alma stratejisinin metnin ana fikrini bulmalarını kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının kullandığı stratejilerden biri de paragraf paragraf okuma yani metnin ana hatlarının çıkarılması stratejisidir. Kırmık'ın (2017) araştırmasında da metnin ilişki ağlarının çözülmesine yardımcı olan bu stratejinin ana fikrin tespit edilmesi için kolaylaştırıcı bir strateji olduğu belirlenmiştir. Ayrıca paragrafın ana fikrini belirleme, kendi kendine soru sorma stratejileri de ana fikir belirlemede performansı artırıcı stratejilerdendir (Chan, 1991). Metnin ana hatlarının çıkarılması stratejisi ise hikâye çözümleme çalışmalarında ana fikri bulma başarısını artırıcı bir diğer stratejidir (Erdem ve Kırmık, 2017). Pilten'in (2007) ana fikir bulma stratejileri öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında, bu stratejilerin deney grubunun okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde çeşitli çalışmalarda ana fikrin belirlenmesinde kullanılan stratejilerin anlama performansını artırdığı ve çıkarım yapmalarına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir (Aslan, 2006; Boudah, 2013; Kırmık, 2017; Tomitch, 2000). Ana fikri belirlemeye ilişkin uygulamalı çalışmalara bağlı olarak öğrencilerin deneyimlerinin artırılması ve bu sürecin stratejilere dayalı bir şekilde inşa edilmesi ana fikri belirlemeye olumlu katkılar sağlamaktadır (Boudah, 2014; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Özdemir ve Kiroğlu, 2017; Pilten, 2007). Oysaki araştırmalar öğretmenlerin ana fikri belirlemeye ilişkin strateji öğretimine yönelik rehberlik edici bir yaklaşımla hareket etmediklerini stratejilerin neler olduğu ve bunların nasıl kullanılacağını öğretmediklerini ortaya koymaktadır (Ateş ve Akyol, 2013; Ateş ve Yıldırım, 2014; Pilten, 2007; Tomitch, 2000). Öğrencilerin bu becerileri aktif bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenler ana fikir kavramı ve ana fikri tespit edebilme stratejilerini sınıf içerisinde etkileşimli olarak kullanmalıdır (Prado ve Plourde, 2011; Uysal ve Pala, 2022).

Öğretmen adaylarının ana fikri belirleyebilmelerinde metin türlerinin etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde en zorlandıkları metin türünün şiir olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebepleri arasında bu türde anlamı genişletme çabalarına bağlı olarak kullanılan söz sanatları, dil oyunları, sıra dışı bağdaştırmalarla oluşturulan yaratıcı dilin etkili olduğu söylenebilir. Bu metin türünü, öyküleyici metinler ve bilgilendirici metinlerdir. Çelik ve Bulut'un (2010) araştırmasında da sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konuyu belirlemede bilgi verici metinlerde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Uysal ve Pala'nın (2022) araştırmasında öğrencilerin bilgilendirici metin türündeki başarısının öyküleyici metne göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Eser'in (2017) araştırmasında da öğretmen adaylarının özellikle duyguya dayalı metin türlerinde ana fikri belirlemede daha fazla zorlandıkları, ana fikri büyük ölçüde tespit edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kırmık'ın (2017)

araştırmasında öğrenciler bilgilendirici metinlerde konu ve yardımcı fikri belirlemede öyküleyici metinlerde ise ana fikri belirlemede daha başarılı olmuşlardır. Alan yazındaki çeşitli araştırmalarda da öyküleyici metinlerde ana fikri belirleme düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Başaran ve Akyol, 2009; Pilten, 2007; Şahin, 2013; Temizyürek, 2008; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Elshout-Mohr'un (2003) araştırmasındaysa bilgi verici metinleri anlamının daha zor olduğu tespit edilmiştir. Kolaç'a (2009) göre ise öyküleyici metinlerde soyut anlam ön planda olup okurun metnin mesajını bulması daha fazla zaman almaktadır. Öyküleyici metinler bir diğer ifadeyle yazınsal metinler dilin yaratıcı boyutuyla kullanıldığı metin türlerini kapsamı açısından bilgilendirici metinlere göre anlaşılmasının daha zor olduğu söylenebilir. Bilgilendirici metinlerde ise terimsel ifadeler kullanılmakla birlikte dil gerçek anlamda kullanıldığı için anlamın çözümlenmesi diğer metin türlerine göre daha kolay olarak değerlendirilebilir.

Okuma ve okuduğunu anlama bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlardan oluşan çok boyutlu karmaşık bir kavramdır (Alvermann, 2009). Metnin anlamlandırılması bilişsel ve devinişsel süreçlerin aktif bir etkileşimi olmakla birlikte tutum, kaygı, motivasyon gibi faktörler de okumanın duyuşsal boyutu üzerinde önemli etkilere sahiptir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Epçapan ve Demirel, 2011). Bu araştırmada öğretmen adaylarının %74.4'ünün ana fikri belirleyebilmelerinin metni anlamalarını yüksek düzeyde ve orta düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte metni anlamalarına etki etmediğini belirten görüşler de mevcuttur. Bu duyuşsal değişkenler içerisinde okuduğunu anlamadan sonra ise ana fikri belirleyebilmelerinin %62.8'lik oranla okuma kaygılarını etkilediğini ancak bu etkinin düşük ve orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %55.8'i ise metnin ana fikrini tespit etmelerinin okuma tutumlarını yüksek ve orta düzeyde, %60.5'i ise okuma motivasyonlarını yüksek ve orta düzeyde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle ana fikri belirleyebilmelerinin sırasıyla okuduğunu anlama, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma tutumlarını etkilediği ancak bu etkinin en çok okuduğunu anlama ve okuma kaygıları boyutunda ön plana çıktığı söylenebilir. Benzer şekilde Uysal ve Pala'nın (2022) araştırmasında da ana fikri belirleyememenin kaygı, stres, korku gibi duyuşsal kaynaklı sorunlar oluşturduğu, yanlış söyleme ve eleştirilme kaygısının da ana fikir bulmalarını zorlaştırdığı ortaya konulmuştur. Kuşdemir ve Katranç (2016) da okuma kaygısının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve ana fikri belirleyebilme başarılarını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Ana fikri belirleyebilme becerisinin okuma sürecinin duyuşsal değişkenleri üzerinde etkili bir faktör olması sebebiyle bu süreçte bireysel kaynaklı kaygının azaltılması için ana fikir belirleme çalışmaları öncelikle kısa ve basit metinlerden başlayıp metinler kademeli olarak zorlaştırılmalı ve metin türleri farklılaştırılarak bu süreç titizlikle yürütülmelidir (Uysal ve Pala, 2022). Ayrıca öğrencilerin okudukları metni beğenme ve anlama düzeyleri arasındaki pozitif yönlü ilişkiden hareketle (Başaran ve Akyol, 2009) de ana fikri belirleme sürecinde öğrencilerin beğendikleri metinlerle çalışmalar yapılmasının da süreci olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yardımcı fikre ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde büyük çoğunluğu yardımcı fikri tespit edebildiklerini belirtirken %42'si yardımcı fikri tespit edememe gibi bir durumla da karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının yardımcı fikri belirleyebilme becerilerinde eksiklikler olduğu, ana fikir ve yardımcı fikirlerin metni birbirine bağlayan gizli bağlar gibi olması sebebiyle öğretmen adaylarının gelişimi için metnin sadece ana fikrini değil yardımcı fikirlerinin belirlenmesine ilişkin de çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının yardımcı fikirleri belirlerken kullandıkları stratejiler incelendiğinde %68 ile ilk sırada ana fikirden hareketle belirleme stratejisi yer almaktadır. Bu süreçte metinde açık olarak verilen ana fikri tanımlama, yardımcı fikri belirlemede etkili bir strateji olmakla birlikte (Wang, 2009) ana fikrin açık olarak belirtilmediği metinlerde bu strateji işe yaramayabilir. Nitekim öğrenciler yardımcı fikirleri ana fikirle karıştırabilmekte ya da gereksiz detayları belirtmekte, yardımcı fikirler ve ana fikir arasındaki ilişkileri kurmada zorlanmaktadır (Özdemir ve Kiroğlu, 2019). Bu süreç de tıpkı ana fikir belirleme gibi stratejik davranışlardan oluşmalı ve metin içindeki bağların çözümüne dair uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının yardımcı fikirleri tespit ederken altını çizme, bölüm bölüm okuma ve anahtar kavramları belirleme, not alma, soru sorma ve örneklerden hareketle belirleme stratejilerini kullandıkları ancak bu oranın çok düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Tomitch'ye (2000) göre yardımcı fikrin bulunmasına ilişkin stratejilerin neler olduğu ve bunların nasıl kullanılacağı öğretilmemektedir. Oysaki araştırmalar not alma stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ve yardımcı fikirlerin tespit edilmesini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Çetingöz, 2006; Kırnık, 2017; Şahin, Aydın ve Sevim, 2011; Tok ve Beyazıt, 2007). Bu sebeple metnin tam olarak anlaşılabilmesi için

yardımcı fikirlerin belirlenmesinde de sınıf içi uygulamalarla stratejilere dayalı bir yaklaşım takip edilmesinin yardımcı fikirlerin tespit edilmesinde kolaylaştırıcı ve etkili bir yol olacağı söylenebilir. Nitekim öğretmen adayları yardımcı fikirleri belirleyebilmelerinin okuduğunu anlama üzerinde yüksek düzeyde etki oluşturduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte etki etmediğini düşünenler de yüksek bir orana (%40) sahiptir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının yardımcı fikirlerin metindeki anlamı oluşturmadaki işlevini kavrama noktasında sorunları olduğunu söylenebilir. Benzer şekilde büyük çoğunluğu metnin konusunu belirleyebilmelerinin de okuduğunu anlamayı etkilediğini düşünmekle birlikte metni anlamaya en çok ana fikri belirleme becerisinin etki ettiği konu ve yardımcı fikirleri belirlemenin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle okumanın esas gayesi olan anlama ve anlamlandırma becerilerinin gelişimi için bu becerilerin geliştirilmesine titizlikle önem verilmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının metnin konusunu tespit etmeye ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise konuyu büyük çoğunluğunun tespit edebildiği ve bu süreçte en çok metnin tamamını okuma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda konuyu bulmada otomatik olarak belirleme stratejisini yani herhangi çaba sonucu değil raslantısal buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte metnin tamamını okuma stratejisinden sonra en çok kullanılan strateji, anahtar kavramların tespit edilmesi olmakla birlikte bunu ana fikir ve yardımcı fikirden hareketle belirleme, başlıktan hareketle belirleme takip etmektedir. Metindeki anahtar kavramlar, metnin önemli kodları olmakla birlikte başlık da konuyu ortaya koyan önemli göstergelerden biridir. Ahmadi'nin (2011) yaptığı çalışmada da başlığın metnin anlaşılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kısacası Türkçe öğretmeni adaylarının konuyu daha çok metni okuduktan sonra buldukları ve stratejik davranışları daha az kullandıkları buradan hareketle konunun belirlenmesinde de stratejilerin kullanımı noktasında geliştirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ayrıca öğretmen adaylarının konu ve ana fikir kavramını karıştırdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin de ana fikir ve konu kavramını genellikle karıştırdıkları ve bu durumda konu ve ana fikrin metnin farklı düzlemlerdeki merkezi noktaları olmalarından kaynaklandığı öne sürülmektedir (Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991). Yapılan araştırmalar da ana fikir ile konu kavramının karıştırıldığını ortaya koymaktadır (Çetinkaya vd., 2013; Pilten, 2007; Uysal ve Pala, 2022). Erdem ve Kırmık'ın (2017) çalışmasında metnin neden sonuç ilişkilerini tespit etme ile metnin konusunu ve ana fikrini bulma becerileri arasındaki ilişkiden hareketle öğretmen adaylarının konu ve ana fikir bulma çalışmalarının birlikte yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Yapılacak bu çalışmalar sadece konu ve ana fikri tespit etme şeklinde değil konu ve ana fikrin doğru bir şekilde tespit edilip edilmediğine ilişkin dönütlerle ve örnek uygulamalarla da zenginleştirilmelidir.

Bu sonuçlardan hareketle uygulamalara ve yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler şunlardır:

- Ana fikri, yardımcı fikirleri ve konuyu belirlemede kullanılan stratejilere ilişkin gerek lisans eğitimi döneminde öğretmen adaylarına gerekse hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere meslekî bilgi ve becerilerini geliştirecek uygulamalı eğitimler verilmelidir.
- Konu, ana fikir, yardımcı fikir kavramları tanıtarak bunların tespit edilmesine ilişkin stratejiler öğretmen rehberliğinde ve sınıf içi uygulamalarla etkileşimli olarak yapılmalıdır.
- Öğrencilere yapılacak uygulamalarda öğretmen stratejilerin kullanımını örnekler üzerinden kolay metinden zor metinlere doğru aşamalı olarak planlamalıdır.
- Ana fikir, yardımcı fikir ve konunun tespit edilmesinde metin türlerinin özellikleri dikkate alınarak her türe ilişkin örnek uygulamalar yapılmalıdır. Bu uygulamalarda sadece metin türü değil metin yapılarını dikkate alan çalışmalara da odaklanılmalıdır. Özellikle bu uygulama bilgilendirici metin yapılarının çeşitliliğinden hareketle her metin yapısını dikkate alacak ayrı çalışmalarla da zenginleştirilmelidir.
- Ana fikir, yardımcı fikir ve konunun belirlenmesinin okuma sürecinin duyuşsal değişkenleri üzerindeki etkisinden hareketle özellikle kaygıyı azaltacak uygulamalı çalışmalarla öğrencilerin kademeli olarak kolaydan zora doğru ilerlemeleri sağlanmalıdır.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar Tarihi: 19.07.2022

Belge Numarası: 2022/158

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P. (1990). The Influence of Prior Knowledge on Expert Readers' Main Idea Construction Strategies. *Reading Research Quarterly*, 0(25), 31-46.
- Ahmadi, A. (2011). Comprehension of a Non-Text: The Effect of the Title and Ambiguity Tolerance. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1), 163-176.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alvermann, D. E. (2009). Sociocultural Constructions of Adolescence and Young People's Literacies. (Eds. L. Christenbury, R. Bomer ve P. Smagorinsky). *Handbook of adolescent literacy* İçinde (s. 14-28). New York, NY: Guilford.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, A. (2006). İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Hayati Akyol), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Ateş, S.; Güray, E.; Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve Öğrenci Sorularının Gerektirdikleri Zihinsel Süreçler Açısından Karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Başaran, M. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ana Fikir Bulma Yeterlilikleri. *TSA-Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 83-90.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Beishuizen J.; Asucher J.; Prinsen F. ve Mohr-Elshout M. (2003). (Abstract) Presence and Place of Main Ideas and Examples in Study Texts. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 291-316.
- 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.
- Brannan, B. (2010). *A writer's Workshop*. Kansas: McGraw-Hill.
- Brown, S. A. (2018). The Effects of Explicit Main Idea and Summarization Instruction on Reading Comprehension of Expository Text for Alternative High School Students, (Unpublished Doctoral Dissertation), ABD: Utah State University.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayıncılık.
- Chan, L. K. S. (1991). Promoting Strategy Generalization Through Self-Instruction Training in Students With Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 0(24), 427-433.
- 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.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Method in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- 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.
- Çelik, Y. ve Bulut, B. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinde Ana Fikri Bulma ve Konuyu Bulma Becerileri Üzerinde Bir Değerlendirme, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, (s. 204-206). Elazığ.

- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- 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 İle İlgili Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *International Journal of Language Academy*, 0(3), 149-166.
- Deniz, K.; Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Doğan, B. (2015). Okuma ve Görsel Okumanın Bir Metnin Ana Düşüncesini Bulma İle Metni Analiz Etme Üzerine Etkilerinin Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 67-84.
- Duffelmeyer, F. A. ve Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and Main Idea: Clearing up the Confusion. *The Reading Teacher*, 0(45), 252-253.
- Durkin, D. (1978). What Classroom Observations Reveal About Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, 0(14), 481-533.
- Durkin, D. (1989). *Teaching Them to Read* (Fifth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- 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.
- Epçapan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of International Social Research*, 4(16), 120-128.
- Erdem, İ. ve Kırnık, D. (2017). Metnin Ana Hatlarını Çıkarma Stratejisini Kullanmanın Metnin Ana Fikrini Bulmaya Etkisi. *International Journal of Language Academy, Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı*, 5(2), 193-210.
- Eser, E. (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerinde Konu ve Ana Fikri Belirleme Yeterlilikleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 181-192.
- Günay, D. (2008). Neyi, Nasıl Okuruz ya da Okumalıyız? *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 0(2), 1-13.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- İlter, İ. (2018). Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Ana Fikir Belirleme Becerisinin Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.
- Jitendra, A. K.; Hoppes, M. K. ve Xin, Y. P. (2000). Enhancing Main Idea Comprehension for Students With Learning Problems. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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 Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırnık, D. (2017). Örgütlenme Stratejilerinin Ana Fikir ve Yardımcı Fikir Bulmaya Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışmanlar: Prof. Dr. Mehmet Battal, Doç. Dr. İlhan Erdem), Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klingner, J. K.; Vaughn, S. ve Schumm, J. S. (1998). Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 99(1), 3-22.
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan Öğretim Modelinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 86-113.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Akademik.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.

- Onan, B. (2019). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbay, M. (2014). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2017). Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 313-336.
- 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*, 0(33), 175-187.
- Özkırmı, A. (2007). *Türk Dili Dil ve Anlatım*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, (3rd ed.). USA: SAGE Publication.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pilten, G. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ana Fikir ve Konu Kavramlarıyla İlgili Algıları ve Ana Fikir Bulma Düzeyleri, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Pilten, G. (2007). Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Hayati Akyol), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Prado, L. & 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.
- Richard, J. C. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design and Procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bekir Buluç) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevens, E. A. ve Vaughn, S. (2020). Using Paraphrasing and Text Structure Instruction to Support Main Idea Generation. *Teaching Exceptional Children*, 53(4), 300-308.
- 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.
- Şahin, İ. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yasin Özkara), Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşanlı, F. (2019). Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Asude Bilgin; Doç. Dr. Kasım Yıldırım) Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tayşi, E. K. (2007). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Erol Barın), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Güzel), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(30), 207-220.
- Temizyürek, F. (2008). Farklı Türlerdeki Metinlerin İlköğretim 8. Sınıflarda Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(30), 141-152.

-
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri. *Eurasian Journal Educational Research*, 28, 113-122.
- Tomitch, L. M. (2000). Teaching Main Ideas. Are we Really Teaching? *Linguagem & Ensino*, 3(1), 45-53.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *TÜBAR*, 0(XXVII), 655-677.
- Türk Dil Kurumu: TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uysal, P. K. ve Pala, S. G. (2022). Ana Fikri Bulma: Öğretmen ve Öğrenciler Neler Yapıyor? Neden Zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011). Metni Kavramanın Temel Bir Göstergesi: Ana Fikri Bulmak. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 0(13), 24-28.
- Vacca, R. T. ve Vacca, J. L. (2007). *Content-area reading: Literacy and Learning Across the Curriculum*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wang, D. (2009). Factors Affecting the Comprehension of Global and Local Main Idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34-52.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K.; Yıldız, M.; Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research Design and Methods*. Sage Publication.
-