

Ana Fikir Sorularına Verilen Cevapların Okur-Tepki Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of the Answers to the Main Idea Questions in the Context of Reader-Response Theory

Sibel Gültekin Pala, Pınar Kanık Uysal

Yazar Bilgileri

Sibel Gültekin Pala 
Bilim Uzmanı, Ordu
Üniversitesi, Türkçe Eğitimi,
sibelgpala@gmail.com

Pınar Kanık Uysal 
Doç. Dr., Ordu Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi,
pinaruysal32@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma, ana fikir sorularına verilen cevapların okur tepkileri bağlamında değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmış, çalışma yedinci sınıf öğrencileri ve Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, öyküleyici ve bilgilendirici metinler, gözlem ve görüşme formu kullanılmış; verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevapların kendi yaşantı ve deneyimleriyle uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin metinlerle ilişkilendirdikleri kişisel yaşantılarının, ana fikri bulma ve ifade etme süreçlerini etkilediğini göstermektedir. Ana fikir sorularına verilen cevapların öğrenciler ve öğretmenler için değişkenlik gösterdiği, her iki katılımcı grubunun da metinlere verdikleri cevaplarla aynı ana fikir etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Ayrıca araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevapların metin türünden bağımsız olarak farklılaştığı ve hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde ana fikir bulurken ayrıştıkları görülmüştür. Öğretmen görüşlerinden de yola çıkılarak metin türünün ana fikir bulmaya tek başına bir etkisinin olmadığı ve öğrencilerin okudukları her iki metin türünde de tek bir ana fikir etrafında toplanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Ana fikir
Okur-Tepki Teorisi
Metin

Keywords

Main idea
Reader-Response Theory
Text

Makale Geçmişi

Geliş: 06.08.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

This study was conducted to evaluate the answers given to the main idea questions in the context of reader reactions. The case study method was used in the research, and the study was conducted with seventh-grade students and Turkish teachers. Narrative and informative texts, observation and interview forms were used as data collection tools. Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data. The findings showed that the students' answers to the main idea questions were compatible with their own life and experiences. It was concluded that the experiences of the students associated with the texts had an effect on their finding and expressing the main idea. It was observed that the answers given to the main idea questions varied for students and teachers and that both groups of participants could not gather around the same main idea with their answers to the texts. In addition, when the research findings were analyzed, it was seen that the differentiation in the answers given to the main idea questions of the narrative and informative texts was independent of the text type. Based on the teachers' opinions, it was concluded that the text type alone did not have an effect on finding the main idea and that students could not gather around a single main idea in both text types they read.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Gültekin-Pala, S. & Kanık-Uysal, P. (2024). Ana fikir sorularına verilen cevapların Okur-Tepki Teorisi bağlamında değerlendirilmesi. *TEBD*, 22(3), 2097-2122. <https://doi.org/10.37217/tebd.1528981>

Giriş

Öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Öğrencinin akıcı okuma becerileri, kelime hazinesi, ön bilgileri, okuduğu metnin özellikleri ve duyuşsal faktörler okuduğunu anlama üzerinde yadsınamaz etkilere sahiptir. Okuyucunun anlam çıkardıktan sonra o anlamı yorumlamasını etkileyen faktörlerin başında ise ön bilgileri gelmektedir. Okuyucunun bir metinden anlam çıkarabilmesi için ön bilgilerini kullanması ve okudukları ile kendi yaşamı arasında bağ kurarak metni yorumlaması gerekmektedir (May ve Malitzky, 1998; Willenberg, 1999). Okuma, metni tahlil etmenin yanında yorumlamayı da gerektirdiği için okuyucu kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak metni yorumlar (Benzer ve Bozkurt, 2021). Dolayısı ile anlama, bireyin okuma sürecinde aktif olması ve metni ön bilgileri ışığında yorumlaması ile gerçekleşir. Bu etkin ve bilinçli okuma sürecinin sonunda okur, okuduğu metinde yazarın açık ya da örtük şekilde verdiği mesajları kavrayarak metnin ana fikrine ulaşır.

Okuyucunun okuduğu metinde kendince en önemli olarak görüp odaklandığı yer, yazar ya da diğer okuyucularla aynı olmayabilir. Çeşitli çalışmalar, okuyucuların metinlerle kurdukları kişisel bağların okuma sürecinde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Holland (1975), üniversite öğrencilerinin bireysel farklılıklarının okuma deneyimlerine nasıl yansıdığını göstermek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin edebî eserlerden edindikleri aynı deneyimleri bireysel farklılıklarını yansıtmak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Many ve Wiseman (1992) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yaşantılarına dayalı tepkiler ve karakterler ile gerçek kişiler arasında benzerlikler kurduğunu ve okumayı estetik bir deneyim olarak ele aldığını gösteren yanıtlar verdiklerini ortaya koymuştur. Yapılan diğer çalışmalar da okur tepkilerinin kişisel deneyimler, yaş, cinsiyet ve sosyal çevre gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Çubukçu, 2017; Tüzel ve Kurudayıoğlu, 2013; Ulusoy, 2016). Özellikle çocuk ve genç okurlar üzerinde yapılan araştırmalar, bu grupların metinlerle nasıl etkileşim kurduklarını ve kendi yaşamlarıyla nasıl bağdaştırdıklarını incelemiştir (Kanık-Uysal ve Ateş, 2020; Serin, 2023). Bu araştırmaların sonuçları, okuma sürecinin yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda duygusal ve estetik bir deneyim olduğunu ve bu sürecin bireysel farklılıklar temelinde şekillendiğini ortaya koymuştur.

Okuyucuların metinleri nasıl algıladıkları, anladıkları ve yorumladıkları, çeşitli faktörlerden etkilenir ve bu faktörlerin etkisi birçok edebiyat teorisi tarafından da ele alınmıştır. Okuyucuların edebî eserlerle etkileşim kurarken duygusal tepkiler verdiği ve bu tepkilerin eserin anlamını ve değerini belirlediği fikrini savunan Duygusal Etki Kuramı, William K. Wimsatt ve Monroe Beardsley tarafından ortaya atılmıştır. Araştırmacıların "The Intentional Fallacy" (Wimsatt ve Beardsley, 1946) ve "The Affective Fallacy" (Wimsatt ve Beardsley, 1949) adlı makaleleri bu kuramın temellerini oluşturur. Bu makalelerde, sanat eserlerinin anlamının yalnızca yazarın niyetiyle belirlenemeyeceği ve

eserden çıkarılacak anlamın üzerinde okurun duygusal tepkilerinin önemli bir rol oynadığı vurgulanır. Bu kurama göre okuma sadece bilişsel bir süreç değildir. Okuma aynı zamanda duygusal bir deneyimdir. Okuyucular metinleri okurken duygusal bağlar kurabilir, metindeki olaylarla kendilerini özdeşleştirebilirler. Edebi eserlerin anlamının sadece eserin içeriğinden değil, aynı zamanda okurun metinle kurduğu ilişki ve deneyimlerden de meydana geldiğini ileri süren Alımlama Estetiği Kuramında da Hans Robert Jauss (1976), Wolfgang Iser (1975), Stanley Fish (1980) ve Umberto Eco (2001) gibi önemli eleştirmenlerin çalışmaları bulunmaktadır. Bu eleştirmenler, eserlerin değerinin ve etkisinin, okuyucunun algı ve yorumlarına bağlı olarak değişebileceğini ve edebi eserlerin anlamının ve potansiyelinin nihai olarak okuyucunun yorumuna ve çıkarımlarına bağlı olduğunu savunur. Iser'e (1975) göre, edebi eserlerin anlamı, yazarın metinle oluşturduğu yapı ile okurun metinle kurduğu etkileşimin sonucunda ortaya çıkar. Bu etkileşim, yazarın bıraktığı boşluklar ve okurun bu boşlukları doldurmasıyla gerçekleşir. Postmodern eleştiri ve edebiyat teorisinin temel taşlarından biri olarak kabul edilen ve Rosenblatt (1978) tarafından kavramsallaştırılan Okur-Tepki Teorisi de edebi eserlerin anlamının sabit ve nesnel olmadığını, aksine okuyucunun deneyimi ve yorumuyla belirlendiğini savunmaktadır. Rosenblatt (1983), bir edebiyat eserinin okunmasının, okuyucunun aklını ve duygularını içeren bireysel ve benzersiz bir oluşum olduğunu belirtir.

Okur-Tepki Teorisi'nde iki tür okumadan söz edilmektedir. Bunlar, estetik okuma ve bilgi edinme amaçlı okumadır (Rosenblatt, 1982). Estetik okumada okuyucunun deneyimleri ön plana çıkarken, bilgi edinme amaçlı okumada okurun ön bilgileri ışığında okuduğu metinden bilgi edinme amacı ön plana çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle Lee'nin (2013) de belirtmiş olduğu gibi özellikle estetik okumada; okumanın bilişsel, yönlendirici, olgusal, analitik yönü değil duygusal, etkileyici yönü daha fazla ön plana çıkmaktadır. Kanık-Uysal ve Ateş (2020) metinlerin yazarın ve okuyucunun yaşam deneyimlerinin ve dünya görüşlerinin bulunduğu bir alan olduğunu, ancak her okuyucunun okuduğu metinden farklı anlamlar çıkarabileceğini ve bu anlam arayışının okuyucunun kendi dünyasındaki değişkenlere bağlı olarak genişleyebileceğini ifade etmişlerdir. Metindeki örtük anlamları ve yazarın bilinçli ya da bilinçsiz olarak bıraktığı boşlukları okuyucu kendi yaşam deneyimleri ve artalan bilgisi ile doldurmaktadır. Her insanın yaşamının biricik olduğu düşünüldüğünde de okuyucuların aynı deneyimleri paylaşmadıkları için okudukları metinleri tam olarak aynı doğrultuda yorumlamaları beklenemez.

Bireyin duygu ve düşünce dünyası büyüdüğü çevre ile gelişir ve şekillenir. Kişi okuduğu metinden yapacağı çıkarımları da kendi düşünce dünyasında yorumlayacağı ve bu düşünce dünyasını etkileyen değişkenlerin her birey için farklı olacağı göz önüne alındığında, okunanlarla ilgili yorumlama sürecinin bireyden bireye farklılık göstermesi kaçınılmazdır. Ana fikir bulma süreci metinden çıkarılacak sonuç olarak değerlendirildiğinde tüm okuyucuların ortak bir ana fikir etrafında

toplanması zorlaşmaktadır. Çünkü metin, her zaman tek bir anlam içermeyebilir. Metin üzerindeki okur hâkimiyetini geri plana atan birçok geleneksel yaklaşımın aksine Okur-Tepki Teorisi yazarın okura bakış açısı, okuyucu türleri ve okurun anlamı ortaya çıkarırken yaşadığı süreç, içinde bulunduğu ruh hali, geçmişten getirdiği okuma alışkanlıkları gibi değişkenlere bakarak anlam kurma sürecini açıklamaya çalışır. Okur-Tepki Teorisi'ne göre metinden çıkarılacak sonuç yazarın amacı, okuyucunun anladığı ve metnin anlattığı şeklinde bir etkileşimin sonucunda, karmaşık bir süreçten geçerek ortaya çıkar. Okur-Tepki Teorisi anlam çıkarma sürecinde okurun rolünü önemser. Bu teoride pusula bir nevi okura çevrilmiş durumdadır. Metnin varması gereken tek bir yer olduğu düşüncesi Okur-Tepki Teorisi ile yerini, okurun metnin sınırları ve genel çerçevesi içerisinde özgürce anlam oluşturmaya bırakır. Bu kuramda, sanat eserlerinin anlamının yalnızca yazarın niyetiyle belirlenemeyeceği ve eserden çıkarılacak anlamın üzerinde okurun duygusal tepkilerinin önemli bir rol oynadığı vurgulanır.

Okur-Tepki Teorisi okumayı sadece bilişsel bir süreç olarak ele almaz. Teoriye göre, okuma aynı zamanda duygusal bir deneyimdir. Okuyucular metinleri okurken duygusal bağlar kurabilir, metindeki olaylarla kendilerini özdeşleştirebilirler. Bu bağlamda okuma, aynı zamanda okuyucunun duygusal deneyimler oluşturduğu bir süreçtir. Okur merkezli kuramlar edebi eserleri yalnızca yazılı bir metin olarak görmemiş, okuyucunun yorumlama ve anlama sürecindeki etkileşimleriyle şekillenen canlı ve etkileyici bir sanat eseri olarak nitelendirmiş, eser üzerinde sadece yazarın değil, okuyucunun da katkılarının olduğunu savunmuşlardır. Okur-Tepki Teorisi'ne göre, okuyucu metinle girdiği etkileşim sonucunda deneyimleri, değerleri ve bakış açısından etkilenecek anlamı şekillendirir. Dolayısıyla edebi eserin sabit ve tek bir anlamı olamayacağı, edebi eserlerin anlamının ve değerinin, okuyucunun kişisel deneyimlerine ve bakış açısına göre değişebileceği öne sürülür.

Anlama süreci, okuyucunun mevcut deneyim, yaşam birikimi ve bilgilerini metne aktardığı aktif bir süreçtir. Ülper (2019), okur şemalarının anlamayı etkilediğini belirtmiş ve okuma-anlama terimi yerine okuma-anlamlandırma terimini kullanarak okurun anlamlandırma sürecindeki etkisine dikkat çekmiştir. Ancak anlam oluşturulurken metnin çizdiği sınırların dışına çıkmamak önemlidir. Eserin bütünlüğü onu oluşturan parçalar arasındaki denge ile sağlandığından, anlam oluştururken okur her ne kadar özgür de bırakılsa parça ve bütün arasındaki dokunun korunması gerekmektedir. Aydın (2007) da anlamlandırma sürecinin yazardan ve metinden bağımsız olarak yapılmasının okuyucunun metnin dışında anlamlar oluşturmaya sebep olacağını belirterek okuma sürecinin sadece okuyucu ile sınırlı olmaması gerektiğini ve anlamlandırma sürecinde yazar, metin ve okur iş birliğinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Okur-Tepki Teorisi'nin bahsedilen ilkeleri göz önüne alındığında ve ana fikir bulma ile ilişkilendirildiğinde öğrenciler de genellikle metnin çizdiği sınırlar çerçevesinde birden fazla ana fikre ulaşmaktadır. Ancak öğrencilerden genellikle benzer ana fikir

cevaplarına ulaşmaları beklendiğinden ana fikir konusunun hem öğrenciler hem de öğretmenler için bir stres kaynağı haline geldiği görülmektedir. Nitekim yapılan birçok çalışmada öğrencilerin ana fikir belirleme sürecinde sorunlar yaşadığı, (Chang ve Ku, 2014; Çetinkaya vd., 2013; Kathleen, 2015; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özkara, 2016) ana fikir ile konu, ana fikir ile yardımcı fikir gibi kavramlarını karıştırdıkları (İlter, 2018; Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala, 2022; Kırnık, 2017; Özdemir ve Kırışoğlu, 2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) konu ve ana fikir belirleme kazanımlarının alt açıklaması olmadan yer verilmesinin öğrenmeleri olumsuz etkilediği (Kaya ve Kurudayıoğlu, 2023) tespit edilmiştir.

Okur-Tepki Teorisi bütünüyle okurun merkezde olduğu bir anlayışıyla anlam oluşturulmakta, anlam bireye özgü bir deneyim olarak tanımlanmakta ve bir metnin herkes tarafından farklı şekilde anlamlandırıldığı kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle farklı okurlar aynı metne farklı tepkiler verebilir çünkü metnin tek bir nesnel anlamı yoktur (Rosenblatt, 1978). Diğer taraftan ise okurlar, metni kendi duygu ve düşüncelerine göre yorumladıkları için anlam göreceli ve öznelidir. Okurlar metne ilişkin kişisel duygu ve düşüncelerini yansıtır, metinde anlatılanlarla kendi yaşamışlıklarını ilişkilendirir (Karagöz, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin bir metne farklı ana fikir cevapları veriyor olmaları Okur-Tepki Teorisi'nin öngördüğü gibi metni anlamlandırırken ön bilgilerini kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, ana fikir sorusu dışındaki okuduğunu anlama sorularına doğru cevaplar verebiliyorken ana fikir sorularına verdikleri cevaplarda ayrışıyorlarsa ana fikri bulmanın sadece okuduğunu anlama becerisiyle bağdaştırılması ana fikir bulma ile ilgili yaşanan sorunu daha da derinleştirebilecektir. Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala (2022) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin verdiği ana fikir cevaplarını değerlendirirken öğretmenlerin ortak bir kanıda olmadıkları, bazı öğretmenlerin tek bir ana fikir cevabı bekliyorken bazı öğretmenlerin ise metin sınırları dâhilinde verilmiş cevapları da ana fikir olarak kabul ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum hangi cevapların ana fikir olarak kabul edileceği konusunda öğretmenler arasında da fikir ayrılıkları olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde ana fikir üzerine yapılmış (Çelik ve Bulut, 2010; Çetinkaya vd., 2013; İlter, 2018; Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala, 2022; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Pilten, 2007; Yıldırım vd., 2021) sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Okur-Tepki Teorisi ile ilgili yapılmış olan (Alabulut, 2017; Çelik, 2016; Kanık-Uysal ve Ateş, 2020; Karaca, 2007; Karagöz, 2018; Kırcı, 2020; Many, 1991; Onarıcıoğlu, 2020; Öztürk, 2017; Serin, 2023; Tal-Or ve Cohen, 2010; Tüzel ve Kurudayıoğlu, 2013; Ulusoy, 2016; Yekeler ve Ulusoy, 2017; Yıldırım vd., 2021) çalışmalarda da ana fikir ve Okur-Tepki Teorisi'ni birlikte değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma, okurun farklı deneyimleri ve bilgileri nedeniyle ortaya çıkan yorum farklılıklarının, metnin ana fikrini bulurken verdiği cevaplara nasıl yansıdığını tespit edebilmek açısından önemli görülmektedir. Bu

araştırmada, özellikle eğitim ortamlarında kullanılan metinlerdeki ana fikir sorularına verilen cevapların, Okur-Tepki Teorisi bağlamında değerlendirilmesi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak öğrenci ve öğretmenlerin ana fikir sorularına verdikleri cevaplar analiz edilmiş, ardından öğrenci ve öğretmenlerden hem yazılı görüş alınarak hem de sözlü görüşmeler yapılarak derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okuyucuların metnin ana fikrini bulurken kişisel hislerini yansıtırma durumları nasıldır?
2. Öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?
3. Öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?
4. Öğrenci ile öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma oranı nedir?
5. Metin türü öğrencilerin ana fikri bulmasını nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ordu ilindeki MEB'e bağlı okulların 7. sınıf öğrencileri ve Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. "Çoklu durum çalışması birden fazla durumun kendi içlerinde ve diğer durumlarla birlikte incelenmesine dayalı araştırma yöntemidir" (Stake, 2005, s. 39). Merriam (2013) ise durum çalışmasını bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlar. Bu araştırmanın amacı da ders kitaplarındaki metinlerin ana fikir sorularına verilen cevapları hem öğretmen hem de öğrenci açısından Okur-Tepki Teorisi çerçevesinde incelemek olduğundan araştırma için durum çalışması deseni uygun görülmüştür.

Etik Bildirim

Araştırma için Ordu Üniversitesi Etik Komisyonundan 07.12.2023 tarihli ve 2023-215 karar sayılı yazı ile etik izin alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiş 10 öğrenci ve 5 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevapları okur tepkileri bağlamında incelemeyi amaçladığı için katılımcı öğrenci grubunun okuduğunu anlama düzeyleri (okudukları metinleri anlıyor olmaları) temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Ana fikir bulma uygulamasının yapılacağı katılımcı grubunu belirlemek amacı ile 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile okuduğunu anlama düzeylerini ölçecek bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma için bir öyküleyici metin seçilmiş ve bu metin için hazırlanmış olan metin altı soruları ile

öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Bu tespit çalışmasından elde edilen sonuçlardan hareketle seçilmiş olan öğrenci bilgileri ve en az 10 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmaları ölçüt olarak kabul edilen katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

<i>Öğrenci Kodu</i>	<i>Cinsiyeti</i>	<i>Yaşı</i>
Ö1	Erkek	12
Ö2	Erkek	12
Ö3	Kız	11
Ö4	Erkek	12
Ö5	Erkek	11
Ö6	Erkek	12
Ö7	Erkek	13
Ö8	Kız	12
Ö9	Erkek	12
Ö10	Erkek	12
<i>Öğretmen Kodu</i>	<i>Cinsiyeti</i>	<i>Meslek Tecrübesi</i>
K1	Erkek	12
K2	Kadın	12
K3	Erkek	11
K4	Erkek	12
K5	Erkek	11

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, bilgilendirici ve öyküleyici metinler, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Veri toplama araçlarının hazırlanması dört adımdan oluşmuş ve bu süreçte şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Türkçe ders kitaplarında yer alan ana fikir sorusu sorulmuş metinlerin belirlenmesi.
2. Belirlenen metinlerin İşeri’nin (2014) metinsellik ölçütleri ölçeğindeki maddelere göre değerlendirilmesi ve çalışma metinlerinin seçilmesi.
3. Okur tepkilerini ortaya çıkarmak için yapılacak görüşmenin ve metin altı okuduğunu anlama sorularının seçimi ve hazırlanması.
4. Gözlem formunun hazırlanması.

Metinler

Araştırmada kullanılacak metinlerin belirlenmesi için son dokuz yılda (2015-2023) yedinci sınıf ders kitabı olarak kullanılmış hemen tüm yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarına ulaşılmış ve kitaplar taranmıştır. Metinler seçilirken öncelikle metin altı sorularında ana fikir sorusuna yer verilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra metinlerin kısaltılmamış olmasının ana fikir belirleme sürecinde önemli olduğu düşünülmüş ancak teferruatlı tarama sürecinde ders kitaplarındaki ana fikir sorusu sorulan metinlerin çok büyük bir çoğunluğunun kısaltılmış metinlerden oluştuğu görülmüştür. Öyle ki araştırmacı çalışma için kullanılması uygun görülecek nitelikte öyküleyici türde

kısaltılmamış metin bulamamıştır. Var olan metinlerden hareketle İşeri'nin (2014) belirlediği ölçütlere uygun oluşturulan metin havuzu ve bu metinlere yönelik hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan (üç Türkçe öğretmeni, iki Türkçe Eğitimi uzmanı) gelen dönütler doğrultusunda araştırmada kullanılacak metinler belirlenmiştir. Seçilen metinlere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Özgün Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki “*Ampulün İlk Yanışı*”, 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen MEB Yayınları kitabındaki “*A Harfi*”, “*Futbolcu Olmaya Karar Vermişim*”, 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Dörtel Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “*Eskici*”, 08.04.2011 tarihli ve 263 sayılı kararıyla ders kitabı olarak kabul edilen MEB Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “*Tatlı Dil*” adlı metin veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Görüşme ve Gözlem Formu

Görüşme formu hazırlanırken sorulacak soruların öğrencilerin okuyucu tepkilerini ortaya çıkarabilecek nitelikte olmasına ve oluşturulacak soruların öğrencilere hem yazılı hem de sözlü olarak sunulacağı için açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne (üç Türkçe öğretmeni, iki Türkçe Eğitimi uzmanı) sunulmuş ve onay almıştır. Araştırmacı aynı zamanda çalışma grubunun Türkçe öğretmeni olduğu için detaylı gözlem sonuçlarının yansıtılabileceği bir gözlem formu hazırlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla geliştirilen bu formla öğrencilerin kişisel deneyimlerinin başka bir deyişle öğrenci cevaplarının arka planını görmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda formda öğrencinin ailesi, ekonomik vb. durumlarına yönelik sorulara yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli mercilerden izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmış, süreç öncesinde çalışma grubundaki öğrenciler ve öğretmenler araştırma aşamaları ve sürecin işleyişi hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrenciler için aileleri tarafından veli onam formu, öğretmenler için gönüllü onam formu imzalandıktan sonra çalışmalara başlanmıştır. Metinler okunduktan hemen sonra yazılı tepkiler, akabinde de sözlü tepkilerin alınmasının çalışmanın tutarlı sonuçlar verebilmesi açısından önemli olduğundan her metin için haftada iki saat çalışma yapılmıştır. Okur tepkilerini ortaya çıkarmak amacıyla 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler, öğrencilere ve öğretmenlere okutulduktan sonra hazırlanan metin altı sorular ile sözlü olarak okuduğunu anlama

çalışması yapılarak anlama belirginleştirilmiş, ardından araştırmacı tarafından hazırlanan sorular ile önce yazılı ardından sözlü görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında kullanılacak formda metnin ana fikrini belirlerken öğrencinin kişisel tepkilerini ortaya koyup koymadığını, alımladığı noktaların ön bilgileriyle ne derece bağıntılı olduğunu ölçecek sorular yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Ana fikir sorularına verilen cevaplardan hareketle ilk olarak “özdeşlik, özdeşim ve çağrışım” temalarına ulaşılmış daha sonra verilen cevaplar ve yapılan görüşmelerden elde edilen veriler alt problemler doğrultusunda analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından yapılmış, ortak uzlaşa sağlandıktan sonra kodlamaya son hali verilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmardan (Türkçe eğitimi) gelen dönütler doğrultusunda tema ve kodlamalarda bir değişikliğe gidilmemiş, bulgulara doğrudan alıntı sayısı artırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğinin sağlanabilmesi için araştırma metinler, görüşme ve gözlem formları kullanarak çoklu veri toplama araçları ile yürütülmüştür. Araştırma güvenirliliğinin sağlanabilmesi için kodlama ölçütleri belirlenmiş, ana fikir sorularına verilen yanıtlar bu ölçütlere göre iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve ardından uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın geçerliği ve güvenirliliğinin artırılması amacıyla öğrenci ve öğretmen cevapları doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Okuyucuların metnin ana fikrini bulurken kişisel hislerini yansıtırma durumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel hislerini yansıtırma durumlarına, “Metinde kendine benzettiğin bir karakter var mı? Metindeki karakterlerden hangisinin yerinde olmak isterdin? Bu metinde çevrendeki insanlara benzeyen bir karakter var mı?” soruları ile cevap aranmıştır. Bu sorularla kişisel deneyim ve hislerin ana fikir sorularına verilen cevapları etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sorular özdeşlik, özdeşim ve çağrışım kategorilerinde ele alınmış ve öğrenci cevapları Şekil 4’te gösterilmiştir. Okunan metinlerden “Tatlı Dil” adlı metinde karakter olmadığından bu alt problemde bu metne ilişkin bulgulara yer verilmemiştir.



Şekil 1. Okuyucuların ana fikrini bulurken kişisel hislerini yansıtmaları

“Özdeşlik” kategorisinde öğrencilerin metindeki karakterlerden hangisini kendisine benzettiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin “A Harfi” adlı metindeki karakterlerden anneyi (Bayan Brown) ve çocuğu (Christy), “Futbolcu Olmaya Karar Vermişim” adlı anı türündeki metinde “futbolcu olmak isteyen çocuk” ya da “yazar” cevaplarını vererek metnin anlatıcısını; “Eskici” adlı metindeki karakterlerden, Hasan’ı ve ayakkabıcıyı, “Ampulün İlk Yanışı” adlı metindeki karakterlerden Edison’u ve Edison’un arkadaşlarını kendilerine benzettikleri görülmüştür.

“Özdeşim” kategorisinde öğrencilerin metindeki karakterlerden hangisinin yerinde olmak istediklerine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve öğrencilerin “A Harfi” adlı metindeki karakterlerden Christy, anne ve yakınlarının yerinde olmak istedikleri, “Futbolcu Olmaya Karar Vermişim” adlı metindeki karakterlerden futbolcu olmak isteyen karakterin yerinde olmak istedikleri, “Eskici” adlı metindeki Hasan, ayakkabıcı ve hala karakterlerinin yerinde olmak istedikleri, “Ampulün İlk Yanışı” adlı metinde yer alan karakterlerden ise Edison’un yerinde olmak istedikleri görülmüştür.

“Çağrışım” kategorisinde öğrencilerin metindeki karakterlerden hangisini çevresindeki insanlara benzettiklerine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve öğrencilerin “A Harfi” adlı metindeki karakterlerin kendisine komşusunu veya annesini hatırlattığını, “Futbolcu Olmaya Karar Vermişim” adlı metindeki karakterin kendisine arkadaşını ve kuzenini hatırlattığını, “Eskici” adlı metindeki karakterlerin kendisine komşusunu, arkadaşını, dedesini, yaşadığı yerdeki esnafı, babaannesini, teyzesini hatırlattığını, “Ampulün İlk Yanışı” adlı metindeki karakterlerin ise kendisine babasını, arkadaşını, arkadaşının babasını, dedesini ve öğretmenini hatırlattığı görülmüştür.

Elde edilen tüm bu bulgulardan hareketle öğrencilerin kişisel deneyimlerinin ana fikir sorularına verdikleri cevapları etkilediği, öğrencilerin ana fikir sorularına cevap verirken kişisel yaşantı ve deneyimlerine odaklandığını göstermiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö1, "A Harfi" adlı metnin ana fikri nedir sorusuna *"Hocam ölümcül de olsa çocuğunuzun hastalığı pes etmeyin diyor."* cevabını vermiş, pes etmemesi gerekenin anne olduğunu söylemiştir. Kendi annesinin de ona çok düşkün olduğunu, *"Annem benim için her şeyi yapmaya hazır, çok güçlü."* şeklinde ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencinin aslında metindeki çocuk karakteri ile özdeşlik kurduğu, bu özdeşliğin sebebinin de annesiyle olan deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı öğrencinin "Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim" adlı metnin ana fikir sorusuna, *"Futbol oynuyorsak devam ettirmemiz gerektiği sonucuna vardım."* cevabını vermiş, diğer görüşme sorularında, *"Evet hocam, futbolcu olmak isteyen çocuğu hayalinden vazgeçtiği için kendime benzettim."* demiştir. Öğrenci ailesi istemediği için bu hayalinden vazgeçtiğini *"... ben istiyorum hocam ama ailem istemiyor."* şeklinde ifade etmiştir. Buradan öğrencinin futbol oynamaya devam edilmesi gerektiğini düşünmesi ailesinin görüşlerinden etkilenecek hayalinden vazgeçtiğini ortaya koymaktadır.

Ö3'ün "A Harfi" adlı metnin ana fikri nedir sorusuna, *"Bir insanın annesi hayatında olduğunda mücadelesinden asla vazgeçmeyeceğini, kendine daha motive ve destek sağlayacağını söylüyor."* cevabını vermesi öğrenci kişisel bilgilerinden ulaşılan annesinin olmaması durumu ile açıklanabilir. Aynı öğrencinin metindeki karakterlerden hangisinin yerinde olmak isterdin sorusuna, *"Annesinin yerinde olmak isterdim. Çünkü annesi orada çok motive etmiş."* cevabını vermesi de öğrencinin yaşamındaki anne eksikliğinden kaynaklı olarak metnin anne ile ilgili bölümüne odaklandığını kanıtlar niteliktedir. Aynı öğrencinin "Eskici" adlı metnin ana fikir sorusuna, *"Hiçbir çocuğun annesiz babasız kalmaması gerektiği mesajını veriyor."* cevabını vermesi de metni okurken kişisel tepkilerini yansıttığını ve ana fikri ifade ederken yaşamındaki anne eksikliği hissinden yola çıktığını göstermektedir.

Ö4'ün "A Harfi" adlı metnin, *"Bir insanı küçümsememiz lazım. Şimdi annesi de diğer insanlar gibi onu küçümseseydi onu yalnız bıraksaydı. Belki de bu olmayacaktı yani küçümsememenin önemine şey yaptım."* cevabını verdikten sonra bu yanıtı verme sebebini, *"Doğruyu konuşayım ailem tarafından bazen küçümseniyorum, sen ne anlarsın diyorlar."* şeklinde açıklamıştır. Öğrencinin metinde odaklandığı yerin yaşam deneyimleri ve kişisel hisleriyle doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu öğrenci "Tatlı Dil" adlı metnin ana fikir sorusuna, *"Tatlı dilli ve insanlara karşı anlayışlı olmalıyız. Kendimizle ilgili olan sorunları başkasına yansıtmamalıyız."* cevabını vermiş ve bu yanıtı verirken yaşantısından yola çıktığını görüşmenin devamında dile getirdiği, *"Ailemden birilerinin sözleri beni çok kırmıştı. Benimle ilgili olmayan durumda beni kırmıştı."* sözleriyle ortaya koymuştur.

Ö9'un "A Harfi" adlı metnin ana fikir sorusuna, *"Hocam, bir engelli insanın yeteneklerini asla küçümsememeliyiz."* şeklinde verdiği cevap, kişisel bilgilerinden ulaşılan babasının özel gereksinimli olması ile bağdaştırılabilir. Öğrencinin, *"Hocam, babam dedi ki bana: Küçükken oğlum beni çok küçümseyorlardı, daha da büyüyünce bir şey yapamazsın diyorlardı ama şimdi elimden her iş geliyor, eğer seni de biri küçümserse onları dinleme, dedi."* yanıtı bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ayrıca öğrenci

metindeki karakterlerden kimsenin yerinde olmak istemediğini şu ifadelerle belirtmiştir: *“Hocam, hiç kimsenin başına gelmesin, insan hayatını zorlaştırıyor ama bazı mucizeleri de ayağına götürüyor yani.”* Bu öğrenci *“Eskici”* adlı metnin ana fikir sorusuna, *“Başkasının isteklerini yapan insanlar mutlu değildir, herkes kendi istediğini yapmalıdır.”* cevabını vermiştir. Öğrenci bu cevabı kişisel deneyimlerinden yola çıkarak verdiğini görüşmenin devamında, *“Biri bize yardım etmek için kıyafet vermişti. Bu durumda utanıyorum.”* sözleriyle göstermiştir. Öğrenci kişisel bilgilerinden ekonomik durumunun yetersiz olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu durumdan ve öğrencinin ifadelerinden yola çıkılarak öğrencinin metnin ana fikrini bulurken yaşam deneyimlerini yansıttığı açıkça görülmektedir.

Ö5, *“Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim”* adlı metnin ana fikir sorusuna, *“Ne olursa olsun ders çalışmalıyız.”* cevabını vermiş, bu cevabı verme sebebini, *“Kendimi futbolcu olmak isteyen çocuğa benzettim. Dersleri bir yere kadar iyiymiş ama arkadaş ortamına ayak uydurduğu için dersleri kötüye gitmiş. Benim de derslerim arkadaş ortamı yüzünden kötüye gitti.”* şeklinde açıklamıştır. Metinden çıkarılması beklenen ana fikir cevaplarına oldukça uzak olan bu cevabın öğrencinin yaşam deneyimleriyle ilgili olduğu görülmektedir.

Ö6, *“Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim”* adlı metnin ana fikir sorusuna, *“Ders çalışalım, geleceği olmayan mesleklerle zaman kaybetmememiz gerektiğini anlatıyor.”* cevabını vermiştir. Araştırmacı gözlemlerine bakıldığında öğrencinin derslerine oldukça önem verdiği görülmüştür. Öğrenci, *“Futbolculuğa heves ettiği için bir yerden sonra dersleri düşüyor. Aynı zamanda diğer futbolcular tarafından küçümseniyor ve tekrar kendisini toparlaması çok zor oluyor.”* diyerek derslerinde başarısız olma endişesini ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencinin kişisel kaygılarının ana fikri bulurken odaklandığı noktaları yönlendirdiği sonucuna ulaşılabılır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde *“Öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?”* alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Metinlere verilen ana fikir cevapları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Metinlere Verdikleri Ana Fikir Cevapları

Metnin adı	Cevaplar
A Harfi	Ö1, <i>“Hocam yani ölümcül de olsa o çocuğun hastalığı pes etmeyin diyor, pes etmeyin.”</i>
	Ö3, <i>“Bir insanın annesi hayatında olduğunda mücadelesinden asla vazgeçmeyeceğini ve kendini daha motive edeceğini ve destek sağlayacağını.”</i>
	Ö8, <i>“Hocam, bir engelli insanın yeteneklerini asla küçümsememeliyiz.”</i>
Tatlı Dil	Ö1, <i>“İnsanlar iyi de konuşsa kötü de konuşsa yararı da zararı da kendi içindir. Anlayışlı olmamız gerekir.”</i>
	Ö3, <i>“Tatlı dille konuşmamız gerektiğini anlatıyor.”</i>
Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim	Ö9, <i>“Asla hayallerimizden vazgeçmememiz gerektiği sonucuna vardım.”</i>
	Ö6, <i>“Elimizden geldiği kadar ders çalışalım, geleceği olmayan mesleklerle zaman kaybetmememiz gerektiğini anlatıyor.”</i>
	Ö7, <i>“Olmayacak hayaller için zamanımızı harcamamamız gerekir. Sınırı yoktur ama yeteneğimiz olamayan bir şey için çabalamamalıyız.”</i>
	Ö2, <i>“Kimseye özenmemeliyiz mesajını çıkardım hocam.”</i>
	Ö10, <i>“Herkesin futbolcu olamayacağını, çalışsa bile takımda yer alamayacağını belirtmiştir.”</i>

Eskici	Ö1, "Hasan başkasının kıyafetlerini giymiş. Başkası istediği için saçını kestirmiş. Bence herkes istediğini yapmalıdır." Ö2, "İnsanın mutluluğunu kendi ile konuşan insanlarda bulur." Ö3, "Herkesin annesinin ölebileceği sonucunu çıkardım." Ö6, "Memleket sevdası mesajı vermek istemiştir." Ö8, "Hiçbir çocuğun annesiz babasız kalmaması gerektiği mesajını veriyor." Ö9, "Kimseyi küçük görmememiz gerektiği mesajını vermiştir." Ö10, "İnsanları küçük düşürmemeliyiz."
Ampulün İlk Yanışı	Ö3, "Uğraşlarımızın sonucu olumsuz olsa dahi asla vazgeçmememiz gerekir."
Yanışı	Ö2, "Herhangi biri bize güvenmediğini söylese de bizim kendimize güvenmemiz gerekir."

Tablo 2’de yer alan örnek öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin aynı ana fikir etrafında toplanamadıkları görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

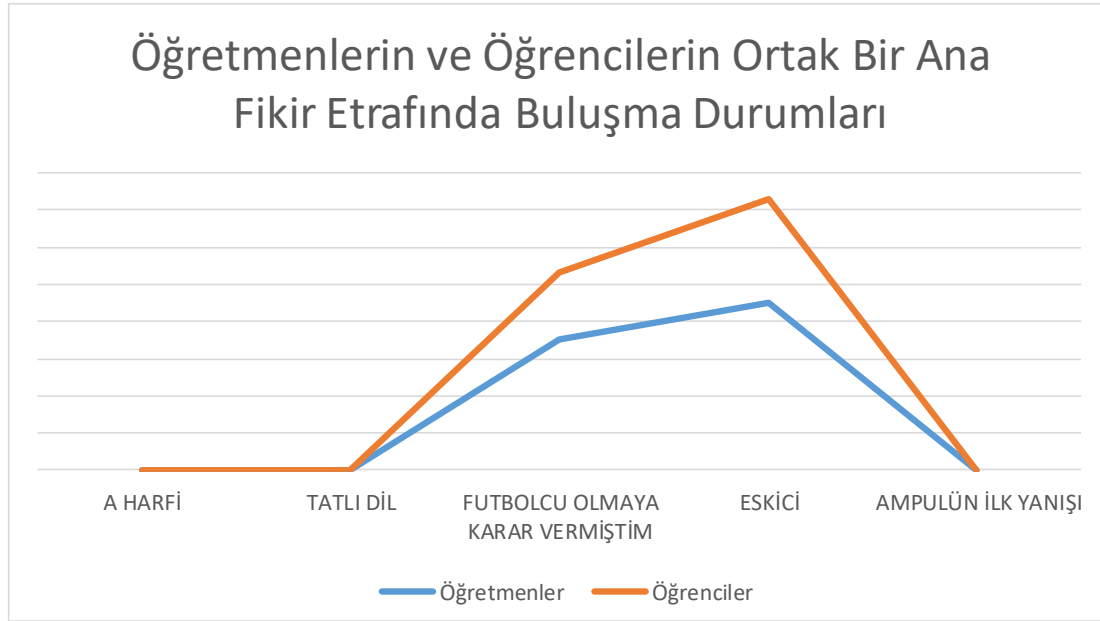
Tablo 3. Öğretmenlerin Metinlere Verdikleri Ana Fikir Cevapları

Metnin adı	Cevaplar
A Harfi	K4, "Bu öyküde yazar bütün zorluklara rağmen vazgeçilmemesi gerektiğini söylüyor bana göre." K5, "Yani hayattaki en büyük engel toplumdur. Yani dıştaki doktorlardan tut akrabalara kadar zaten bu engelli, hiçbir şey yapamaz ilgilenmeyin gibi cümleler kullanılıyor ve bizim toplumumuzda da zaten bu var. Hani engelliyse genelde toplumun dışına itiyoruz, o yüzden hayattaki en büyük engel genelde çevre."
Tatlı Dil	K2, "Tatlı dil her kapıyı açar." K4, "Doğru iletişimle sorunlar çözülür."
Futbolcu Olmaya Karar Vermişim	K2, "Bazı şeylerden vazgeçmeyi bilmeliyiz." K3, "Başarıya giden yolda mutlaka bazı zorluklar olacaktır." K5, "Bazen hayallerimizi verdiğimiz kararlarla kendimiz yıkıyoruz."
Eskici	K1, "Aynı dili konuşan, aynı duyguları hisseden insanlar kendilerini birbirlerine daha yakın bulurlar." K4, "Eskici adlı metnin ana fikrinin memleketinden yaşadığı dünyadan uzaklaşan bir çocuğun kendini yalnız hissetmesi, bu durumun onda oluşturmuş olduğu zorluklar diye düşünüyorum." K5, "Aslında iki mesaj var. Bir de gizli mesaj var. Gizli mesaj, insan doğup büyüdüğü vatanını özler. Ancak metinde doğup büyüdüğü vatani gözlemekten ziyade, kendi diliyle konuşabileceği anlaşılabileceği kişilere dair bir özlem var diye söyleyebilirim."
Ampulün İlk Yanışı	K1, "Pes etmemeliyiz." K3, "Bir iş işin peşine düştüğümüzü azimle bu işi devam ettirmemiz gerektiği, karşımıza çıkan güçlüler ya da yenilgiler karşısında yılmamamız gerektiğidir."

Tablo 3’te yer alan örnek öğretmen cevapları incelendiğinde öğretmenlerin metinlerin ana fikir sorularına cevap verirken ayrıştıkları görülmektedir. Öğretmenler yalnızca “Ampulün İlk Yanışı” adlı metne cevap verirken “Pes etmemeliyiz” ortak kodu etrafında toplanabilmişlerdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma durumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma durumları

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin “A Harfi”, “Tatlı Dil” ve “Ampulün İlk Yanışı” adlı metinlere verdikleri cevaplarda sadece bir tane ortak cevap olduğu görülmektedir. “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” ve “Eskici” adlı metinlere verdikleri cevaplar ise tamamıyla farklılaşmış ve iki grup arasında ortak hiçbir cevaba rastlanamamıştır.

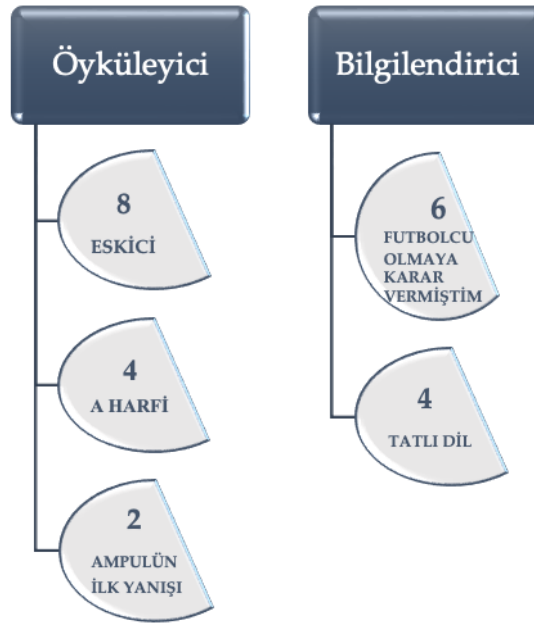
“A Harfi” adlı metinde öğrencilerden Ö1, Ö5, Ö6, Ö7; Öğretmenlerden K1, K4 “*Pes etmemeliyiz.*” şeklinde yanıt vererek ortak bir kod oluşturabilmişlerdir.

“Tatlı Dil” adlı metinde Ö7 ve K2’nin “*Tatlı dil her sorunu çözer.*” şeklindeki cevaplarının birbiri ile uyduğu görülmüştür.

“Ampulün İlk Yanışı” adlı metinde ise öğrencilerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, öğretmenlerin ise tamamı “*Pes etmemeliyiz.*” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin kendi aralarında tam uyum yakaladığı tek metin olan bu metninde öğrencilerin de büyük çoğunluğu aynı noktada birleşmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan “Metin türü öğrencilerin ana fikri bulmasını nasıl etkilemiştir?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Metinlerde öğrencilerin ayrışma durumları başka bir deyişle ana fikir sorularına verdikleri farklı cevap sayıları Şekil 3’te gösterilmiş ve bu konudaki öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin metin türüne göre verdikleri farklı yanıtlar

Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin öyküleyici metinlerden “Eskici” adlı metnin ana fikir sorusuna sekiz, “A Harfi” adlı metnin ana fikir sorusuna dört, “Ampulün İlk Yanışı” adlı metnin ana fikir sorusuna iki farklı ana fikir cümlesi yazdıkları görülmektedir. Öğrenciler bilgilendirici metinlerden olan “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” adlı metnin ana fikir sorusuna altı, “Tatlı Dil” adlı metnin ana fikir sorusuna dört farklı ana fikir cümlesi ile cevap vermişlerdir.

Ana fikir sorularına verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hem öyküleyici metinler olan “A Harfi”, “Eskici” ve “Ampulün İlk Yanışı”nda hem de bilgilendirici metinler olan “Tatlı Dil” ve “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” adlı metinlerde ayrıştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin metin türünün öğrencilerin benzer ana fikir cevapları vermesine olan etkisi konusundaki görüşleri şöyledir:

Öğretmenlerden **K1**, öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ana fikre daha kolay ulaşabildiklerini söylemiş, **K2** de öğrencilerin düşünce metinlerinde ana fikre daha kolay ulaştığını, hikâye edici metinlerde ana fikir ve yardımcı fikirlerin karıştığını belirtmiştir. Ancak **K3**, öğrencilerin olay ağırlıklı metinlerde ana fikri daha kolay bulduklarını belirtmiş, bilgilendirici metinde öğrencinin metni anlamlandırmasının yazarın anlatımıyla çok ilgili olduğunu söylemiştir. **K4** ise bir metnin öyküleyici ya da açıklayıcı olmasının yanında yazarın bu durumdaki tutumu ve üslubunun çok önemli olduğunu, **K5** ise öğrencilerin olay ağırlıklı metinlerde daha fazla savrulduğunu ancak bunun metinden metine değiştiğini dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ana fikir sorularına verilen cevapların Okur-Tepki Teorisi bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi olan, “Öğrencilerin ana fikir

sorularına verdikleri okur tepkileri nelerdir?" sorusuna cevap aramak için öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerinden yola çıkılmış ve verdikleri cevaplar özdeşlik, özdeşim ve çağrışım kategorilerinde ele alınmıştır. Öğrencilerin okunan metinlerden dördüne verdikleri okur merkezli cevaplar incelenmiş ve öğrencilerin ana fikir sorularında verdikleri farklı cevaplarda metinlerdeki karakterlerden bazılarını kendilerine benzettikleri, bazı karakterlerin yerinde olmak istedikleri, bazı karakterleri ise çevresindekilere benzettikleri görülmüştür. Ayrıca verdikleri cevaplardan yola çıkarak ana fikir cevabı verirken kişisel deneyimlerini yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cevapları ele alındığında ana fikir sorularına verdikleri cevapların kişisel deneyimlerle uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin metinlerle ilişkilendirdikleri yaşantılarının, ana fikri bulmalarına ve ifade etmelerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci cevaplarından yola çıkarak her öğrencinin ana fikir sorusuna verdiği cevabın yaşam deneyimlerinden yola çıkarak şekillendiği, bu sebeple de öğrencilerin verdikleri cevapların değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Çevik ve Müldür'ün (2019) beşinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğrencilerin okudukları kitapla kişisel bağ kurdukları ve kendi hayatlarıyla özdeşleşen olaylara tepki göstererek okur-merkezli tepkiler verdikleri tespit edilmiştir. Yekeler ve Ulusoy'un (2017) yaptığı araştırmanın "ana fikir" alt temasında öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okur-Tepki Teorisi'ne göre okurun metinden çıkaracağı anlam okurun geçmişine, deneyimine, okuma düzeyine, algı ve isteğine göre değişebileceğinden bir metne ilişkin çıkarımlar okurdan okura farklılık gösterebilir. Holland (1975), bu durumu edebî bir deneyim yaşayan öğrencilerin tepkisinde metne ait değil, kendilerine ait şeylerden bahsettiklerini söyleyerek açıklamıştır. Bu araştırmanın sonucu da bu görüşle uyumluluk göstermekte ve öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri yanıtlarda okur merkezli cevaplar vererek kendi deneyimlerini yansıttıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, "Öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?" ve üçüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?" sorularına yönelik bulguların sonuçları incelendiğinde öğrencilerin tamamı metin sınırları içerisinde kalarak bir iletiye ulaşabilmiş ve bunu bir cümle ile ifade edebilmiştir. Ancak öğrencilerin ve öğretmenlerin metinlerin genelinde ortak bir kod etrafında toplanamadıkları, veri toplama aracı olarak kullanılan beş metnin her birine farklı cevaplar vererek ayrıştıkları görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak ana fikir sorularına verilen cevapların sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler de ana fikir sorusuna verdikleri cevaplarla birbirlerinden ayrılmaktadır. Dolayısıyla ana fikir bulunurken bilişsel düzey ve meslek fark etmeksizin verilen cevapların ayrıştığı söylenebilir. Ana fikir bulmayı öğrencilere öğretmekle mükellef olan öğretmenlerin de öğrenciler gibi ortak bir cevap etrafında

toplanamamaları, ana fikri ortak bir cümle ile ifade edememeleri verilen cevapların okuyucu yaşantılarıyla doğrudan bağlantılı olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu doğrultuda bir metinden herkesin aynı çıkarımda bulunamaması, kendince metnin özü diye tabir ettiği bölümün ya da cümlelerin farklılaşıyor olması ana fikir bulunurken de hazırbulunuşluğu ve özelliğin etkisi olduğunu göstermektedir. Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala'nın (2022) yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin ana fikir bulmakta zorlandıkları, aynı cevap etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları da bu çalışma sonucu ile paralellik göstermiş ve öğrencilerin de öğretmenlerin de ana fikri bulurken okur merkezli cevaplara yöneldikleri görülmüştür.

Ana fikir bulma, içerisinde önemli bilişsel süreçleri barındıran, anlamının üst düzey becerilerinden biridir (Çetinkaya vd., 2013; Ülper, 2019). Her kademedен öğrenci ve yine her sınıf düzeyinden ve farklı bölümlerden öğretmen adayı ile yapılmış birçok araştırma sonucunda katılımcıların ana fikir bulmakta zorlandıkları (Çetinkaya vd., 2013; Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Chang ve Ku, 2014; İlter, 2018; Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala, 2022; Kathleen, 2015; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özdemir ve Kıröğlu, 2019; Özkara, 2016; Pilten, 2007; Ülper, 2019) görülmüştür. Yapılan bu araştırmaların çoğunda öğrencilerin metni anlamış olmalarına rağmen ana fikir sorularına verdikleri cevaplarda farklılaştığı görülmektedir. Ana fikir bulmanın, bazı stratejiler uygulandığında başarıya ulaştığı biliniyor olsa da (Kırnık, 2017), bu stratejiler tüm metinlerde ve metin türlerinde ana fikir bulmanın bir sorun olmaktan çıkması için yeterli olmayabilir. Okuyucuların bir metni okurken ve o metinden çıkarımlar yaparken önbilgilerini işe koştukları bilinmektedir. Rosenblatt'a (1983) göre, anlam yalnızca metinde veya okuyucuda bulunmaz. Anlam yazar, okur, metin ve kültürel çevre arasında dinamik bir ilişkinin sonucunda oluşmaktadır. Okuyucular metni okurken bu dinamiklerden oluşan anlamlar inşa etmektedir. Tüm okuyucuların metin ve kültürel çevresi arasında aynı ilişkiyi kurabilmesi her bir okuyucu için kültürün çeşitlendiği ve yaşam deneyimlerinin farklılaştığı düşünüldüğünde mümkün görünmemektedir. Bu doğrultuda bir metinden çıkarılabilecek en kapsamlı yargı, yazarın vermek istediği mesaj, metinde anlatılan asıl şey gibi sorulara da tüm okuyucuların aynı cevabı verememesi, herkesin önemli olarak algıladığı, yaşamına aktarmak için aldığı mesajın farklılaşması yaşantı ve deneyim değişkeninin getirdiği bir sonuç olabilir. Yazar her ne kadar bir metni yazarken bir ileti vermeyi amaçlıyor olsa da yapılan araştırmalar gösteriyor ki (Marhaeni, 1998) okuyucunun deneyimsel birikimi anlamın oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple öğrenci ana fikir bulurken metnin sınırları içinde ama yazarın amacıyla aynı doğrultuda olmayan iletilere ulaşabilir. Rosenblatt'ın (1983) Okur-Tepki Teorisi'nde okuma eylemi yazar ve okur arasında bir etkileşim olarak ele alınarak her okurun farklı deneyimlere sahip olduğu ve her okumanın da farklı bir okuma olduğu belirtilir. Okuru merkeze alan yaklaşımlarda eserlerin anlamının sabit olmadığı, aksine okurun zamanla değişen yorumlarına ve

deneyimlerine bağlı olarak anlamın şekillendiği öne sürülür. Okur-Tepki Teorisi'nde de eserlerin farklı okuyucular arasında farklı yorumlara açık olmasının, eserin zenginliğini ve derinliğini artırdığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda ana fikir sorularına verilen cevapların farklılaşmasının da öğrencilerin okuduğu metinlere yükledikleri anlamların, metnin satır aralarında kendi yaşamlarına dair izlere rastlamalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, “Öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma durumları nasıldır?” sorusuna yönelik bulguların sonuçları incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin metinlerin sadece birinde aynı ana fikir cevabını verdikleri görülmüştür. Metinlerin ikisinde öğrenci ve öğretmenlerin verdikleri bazı cevapların benzerlik oluşturduğu ancak diğer iki metinde verdikleri cevaplarda aynı kodu oluşturacak bir tane bile yanıt bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, metinde ana fikir açık bir ileti şeklinde verilmişse okuyucuların ortak bir ana fikir cevabı verebildiklerini ancak ana fikir iletilişi örtük verilmişse tüm okuyucuların farklı yanıtlar vererek ayrıştığını göstermektedir. Ana fikir bariz bir şekilde verildiyse ve metin okuyucu yorumuna açık bir metin değilse okuyucular ana fikir konusunda ortak bir kod oluşturabilmektedir. Ancak ana fikir açık verilmediyse, metinde anlatılanlar okuyucu tarafından yorumlamalara, anlamlandırmalara açıksa verilen cevapların çeşitlendiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenin ya da kitabın beklediği ana fikir cevabından uzak bir cevap veren öğrenciye okuduğunu anlamadığı ya da ana fikir bulma becerisine sahip olmadığı şeklinde bir yorum getirmek doğru olmayabilir. Çünkü araştırma sonuçları açıkça ortaya koymaktadır ki okuduğunu anlayan bireyler de birbirinden farklı ve yazarın amacı dışında cevaplar verebilmektedir. Ayrıca öğretmen cevapları da kendi içerisinde ayrılmış ve onların da metin özelliklerine göre birbirinden uzak yanıtlar verdikleri görülmüştür. Öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin uygulayıcısının öğretmenler olduğu düşünüldüğünde aynı metnin işlendiği her sınıf için öğretmenlerin kabul edeceği ana fikir cevabının farklı olma olasılığı yüksektir. Yine bu alt problemin de bulguları ışığında ana fikir bulunurken ortaya çıkan okur tepkileri yazarın ya da ders kitabının beklediği ana fikir cevabının tek bir noktada yoğunlaşmasının önüne geçmektedir. Dolayısıyla ana fikrin tek bir cümle ya da birbirine benzer yanıtlarla sınırlı tutulmasının her metin için gerekçeli bir beklenti olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Metin türü öğrencilerin ana fikri bulmasını nasıl etkilemiştir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okutulan üç öyküleyici, iki bilgilendirici metnin ana fikir sorularına verdikleri cevapların metin türünden bağımsız olarak farklılaştığı görülmüştür. Baki (2022), öğretmen adayları ile yaptığı araştırma sonucunda adayların, ana fikir ve konuyu ayırırken ve şiir türündeki metinlerin ana fikrini belirlerken zorlandıklarını ortaya koymuştur. Eser (2017), Türkçe 3. sınıf öğretmen adaylarının metinlerde konu ve ana fikri bulmada zorlandıkları, özellikle de duyguya dayalı metin türlerinin konu ve ana fikrini büyük ölçüde tespit

edemedikleri bilgilerine ulaşılmıştır. Yıldırım vd. (2010), yaptıkları araştırmada hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde okutulan üç öyküleyici, iki bilgilendirici metnin her birinde öğrencilerin cevaplarının farklılaştığı, okuyucuya daha fazla yorumlama imkânı sunan metinlerde metin türünden bağımsız olarak ana fikir sorularına verilen cevapların çeşitlendiği görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerin hangi metin türünde ana fikir bulmakta zorlandıklarına yönündeki görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde de öğretmenlerin bu konuda bir fikir birliğine varamadığı, öğrencilerin hangi metin türünde ana fikri bulmakta daha çok zorlandıkları konusundaki görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda ana fikir bulmada metin türünün etkisine yönelik yapılan araştırmalar, öğrencilerin çalışma içerisinde okutulan metinlere verdikleri yanıtlar ve öğretmen görüşleri incelendiğinde metin türünün ana fikir bulmaya doğrudan ve tek başına bir etkisi olmadığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak anlama ve ana fikri bulmayı metin türünün yanında anlatımın açıklığı, metnin yapısı gibi birçok değişkenin etkileyeceği söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin ana fikir sorularına farklı yanıtlar vermesi, metnin türünden ziyade okuyucu deneyimlerini yansıtabilmeye açık olmasıyla ve yazarın bilinçli ya da bilinçsiz bıraktığı boşlukları okuyucuların kendi yaşamsal tecrübeleriyle doldurmasıyla bağdaştırılabilir.

Bu çalışmadan elde edilen tüm bu sonuçlardan hareketle genel bir değerlendirme yapılmak istendiğinde “ana fikir bulma” becerisine yönelik ön kabullerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilere ana fikir bulma becerisinin kazandırılması bir gereklilikken mevcut sistemde bu kazanımın ana fikir bulmaya uygun olmayan metinlerle verilmeye çalışılması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel sınavlar başta olmak üzere tek bir ana fikir etrafında toplanmayı gerektiren çoktan seçmeli sınavlarda, öğrenciler çeldiricileri eleyerek ortak bir ana fikre ulaşabilmektedir. Onlara sunulan metin ve seçeneklerin sınırları içinde en doğru olanı bulma zorunluluğu okuduğunu anlamanın bir koşulu olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Nitekim PIRLS (Progress International Reading Literacy Study) gibi uluslararası sınavlarda da bu beceri bir okuduğunu anlama yeterliliği olarak ölçülmektedir (Akyıldız, 2009). Ancak bu sınavlarda seçilen metinler tek bir ana fikir etrafında toplanmayı mümkün kılmakta ve bu metinler ilgili kazanım için özel seçilmektedir. Ders kitaplarında yer alan ana fikir sorusu sorulmuş metinlerin de ana fikir bulmaya uygun olarak özel seçilmesi gerekmektedir. Bu sağlandığı takdirde öğrencilerden ortak bir cevap beklenmek yerinde olacaktır. Ancak ana fikir soruları ders kitabındaki metinlerde gelişigüzel yer aldığında öğrenciler ana fikir bulmada başarısız olduklarını düşünmekte, öğretmenler de ana fikir öğretiminde kendini yetersiz hissetmektedir. Bu nedenle ders kitaplarındaki metinlerin ana fikir bulmaya uygunluğuna bakılmaksızın tek bir ana fikir cevabının beklenmesi durumu tartışmaya açık bir şekilde varlığını sürdürmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle;

- ❖ Farklı araştırma yöntemleriyle Okur-Tepki Teorisi'nin ana fikir bulma üzerine etkisini inceleyen yeni çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Kısaltılmış metinlerin öğrencilerin ana fikir bulmasına olan etkisinin tespit edilebilmesi için kısaltılmış ve kısaltılmamış metinlerle çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Ana fikri buldurmaya yönelik farklı formdaki soruların öğrencilerin ana fikri bulmasına etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Okur tepkilerinin ana fikir bulmaya etkisi üzerine daha büyük bir örneklem grubu ile sayıca fazla ve farklı metin türü ile yeni çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akyıldız, M. (2009). *PIRLS 2001 testinin ülkelerarası yapı geçerliliğinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alabulut, S. (2017). *Alımlama estetiği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Nobel.
- Baki, Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1717-1742.
- Benzer, A. & Bozkurt, B. (2021). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Chang, W. C. & Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Çelik, M. (2016). *Okuma etiği: Ingarden, Iser, Ricoeur*. Sussex Üniversitesi.
- Çelik, Y. & Bulut, B. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının metinde ana fikri bulma ve konuyu bulma becerileri üzerinde bir değerlendirme*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çevik, A. & Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956. <https://doi.org/10.17755/esosder.564082>
- Çubukçu, F. (2017). Dilin unutulmaz öykülerinde örtük okuma öğrenciler. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 5(3), 249-256.

- Duffelmeyer, F. A. & Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*(45), 252-253.
- Eco, U. (2001). *Açık yapıt*. Can.
- Eser, E. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde konu ve ana fikri belirleme yeterlilikleri. *Turkish Studies*, 12(4), 181-192. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10086>
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?* Harvard University.
- Holland, J. H. (1975). *Doğal ve yapay sistemlerde adaptasyon* (2. b.). MIT.
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.315887>
- Iser, W. (1975). Die appellstruktur der texte. R. Warning (Ed.) *Rezeptionsästhetik theorie und praxis* içinde (s. 228-252). Wilhelm Fink Verlag.
- İşeri, K. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (s. 91-113). Pegem Akademi.
- Jauss, H. R. (1976). *Literaturgeschichte als provokation der literaturwissenschaft. Rezeptionsästhetik: Theorie und praxis*. Wilhelm Fink Verlag.
- Kanık-Uysal, P. & Ateş, S. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük Kara Balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/56147/713103> sayfasından erişilmiştir.
- Kanık-Uysal, P. & Gültekin-Pala, S. (2022). Ana fikri bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/70811/1112647> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, E. Z. (2007). *Alımlama estetiği ilkelerinin Ernest Sábato'nun El Túnel adlı yapıtında kavramsal uygulaması* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218. <https://doi.org/10.16916/aded.429948>
- Kathleen M. L. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Kaya, K. & Kurudayıoğlu, M. (2023). Türkiye'de anlama göstergesi olarak özetleme: Müfredat, ders kitapları ve öğretmenler. *Eğitim ve Bilim*, 48(216), 161-184. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.12132>
- Kırcı, A. (2020). *Sorun odaklı çocuk edebiyatı eserleri üzerine okur merkezli bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejisinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuşdemir, Y. & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- Lee, H. C. (2013). An examination of ESL Taiwanese university students' multimodal reading responses. *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 192-203.
- Many, J. E. (1991). The effects of stance and age level on children's literary responses. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 61-85.
- Many, J. E. & Wiseman, D. J. (1992). The role of literature in the social development of young children. *Journal of Reading Behavior*, 24(2), 161-177.
- Marhaeni, A. A. I. N. (1998). Rosenblatt's transactional theory and its implementation in teaching of integrated reading. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(4), 206-219.
- May, P. & Malitzky, V. (1998). Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Sekunderstufe mit der Hamburger Schreibprobe. E. W. Owafozky (Ed.), *Für erfolgreiche Beratungsarbeit mit schülern* içinde (s. 1-10). WEKA Verlag.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Onarıcıoğlu A. S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkilerinin alımlama estetiği kuramı açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, Y. & Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özkara, Y. (2016). Hikâye haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(33), 175-187.
- Öztürk, H. (2017). *Çocuk edebiyatında ölüm teması (Okur merkezli bir araştırma)* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Southern Illinois University.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268-277.
- Rosenblatt, L. M. (1983). *Literature as exploration* (4. b.). Modern Language Association.

- Serin, N. (2023). Sorun odaklı çocuk kitaplarının okur-tepki teorisine göre incelenmesi: "Sadako" örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö13), 624-641. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379202>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. b.) içinde (s. 443-466). Sage.
- Tal-Or, N. & Cohen, J. (2010). Understanding audience involvement: Conceptualizing and manipulating identification and transportation. *Poetics*, 38(4), 402-418.
- Tüzel, S. & Kurudayıoğlu, M. (2013). Alımlama estetiği kuramı doğrultusunda okurun beklenti ufkunun tespit edilmesi üzerine uygulamalı bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 101-123.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 492-495. <http://dergipark.gov.tr/tr/doi/10.17051/io.2016.02208> sayfasından erişilmiştir.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Willenberg, H. (1999). *Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Spektrum Akademischer Verlag.
- Wimsatt, W. K. & Beardsley, M. C. (1946). The intentional fallacy. *Sewanee Review*, 54, 468-488. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9781474465519-013/html> sayfasından erişilmiştir.
- Wimsatt, W. K. & Beardsley, M. C. (1949). The affective fallacy. *The Sewanee Review*, 57(1), 31-55. <https://www.jstor.org/stable/pdf/27537883.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yekeler, A. D. & Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri (ilkokul öğrencilerinin bilgilendirici resimli kitaplara cevapları). *Anadolu Kültür Araştırmaları Dergisi (JANCR)*, 1(2), 20-39.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.
- Yıldırım, K., Sönmez, M., Çetinkaya, F. Ç., & Akyüz, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin küresel salgın sürecinde ev etkinlikleri, okur tepkileri ve anlama durumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 690-710. <https://doi.org/10.21666/muefd.869258>

Extended Summary

Reading is a skill that encompasses not only the recognition and interpretation of symbols but also comprehension. This skill enhances an individual's ability to understand, interpret, and critically

analyze information. Information gains value through the process of comprehension, making the acquisition of robust reading skills essential for maximizing the benefits of reading. The reading process begins within the family and continues in school, where the focus is on fostering students' abilities to read independently and interpret what they have read.

Many factors influence students' reading comprehension, including reading fluency, vocabulary, text characteristics, and emotional factors. A reader must use prior knowledge and connect the text to life experiences to derive meaning (May and Malitzky, 1998; Willenberg, 1999). Reading involves not only analyzing the text but also interpreting it, a process shaped by personal life experiences (Benzer and Bozkurt, 2021). Additionally, a reader's socio-cultural background can play a crucial role in shaping the interpretation of a text. Readers from different cultural or social backgrounds may bring varied perspectives to the same text, leading to diverse interpretations.

At the end of this active and conscious reading process, the reader grasps the explicit or implicit messages within the text and arrives at the main idea. However, reaching the main idea is not always straightforward. Readers must often navigate various layers of meaning, distinguish between relevant and irrelevant information, and sometimes even question their own biases. This complexity underscores the importance of instructional strategies that develop critical reading skills, such as questioning, summarizing, and predicting, which can help readers more effectively identify the main ideas in a text.

Readers may prioritize different parts of a text that they find significant, differing from the author or other readers. The ways in which readers perceive, comprehend, and interpret texts are influenced by various factors, which have been addressed by numerous literary theories. The Reader-Response Theory, conceptualized by Rosenblatt (1978), explains how readers construct meaning from a text and experience it emotionally. Rosenblatt (1983) describes the reading of a literary work as an individual and unique event that involves the reader's mind and emotions. In this theory, the text is not seen as an independent and objective entity but as a catalyst for the reader's personal response. This perspective shifts the focus from the author's intent to the reader's experience, acknowledging that each reading event is unique and influenced by the reader's psychological and emotional state at the time of reading.

The Reader-Response Theory distinguishes between aesthetic and efferent reading. In aesthetic reading, the reader's personal experiences are paramount, while in efferent reading, prior knowledge takes precedence (Lee, 2013; Rosenblatt, 1982). This distinction is crucial for understanding how different texts can be approached and interpreted. For example, a poem might be read aesthetically, where the reader's emotions and personal connections to the text are central, whereas a scientific article might be read efferently, with the focus on extracting factual information. The

flexibility of Reader-Response Theory allows it to be applied to a wide range of texts and reading situations, making it a versatile tool in literary analysis.

Readers expand their search for meaning in a text according to the variables in their own worlds, gaining different insights in the process (Kanık-Uysal and Ateş, 2020). This meaning-making process is dynamic and ongoing, with each new reading potentially offering new perspectives and interpretations. Readers' evolving life experiences and knowledge bases can lead to new understandings, reinforcing the idea that meaning is not fixed but fluid and subject to change.

An individual's thoughts and emotions are shaped by their environment, influencing the process of interpreting a text. The diversity in readers' life experiences and thought worlds creates variability in text interpretation. When the process of identifying the main idea is considered as the interpretation and outcome of a text, it becomes challenging for all readers to converge on a single main idea. A text may not always contain a single meaning, and Reader-Response Theory considers readers' individual experiences and past reading habits when constructing the meaning of a text. According to this theory, the outcome derived from a text is influenced by the author's intent, the reader's understanding, and the interaction between the two.

This study aims to examine how responses to main idea questions can be evaluated within the context of reader responses. It particularly investigates how responses to main idea questions in educational texts can be analyzed through the lens of Reader-Response Theory. The literature reveals a limited number of studies on the main idea and even fewer that explore the main idea in conjunction with Reader-Response Theory. This study seeks to demonstrate that expressing the main idea in different sentences is not problematic and to identify the interpretive differences arising from readers' varied experiences.

Since the study aims to analyze students' responses to main idea questions within the context of reader responses, the reading comprehension levels of the participating students were determined as a basic criterion. Seventh-grade students were selected for the main idea identification exercise, and a narrative text was used to assess their reading comprehension levels. The students' reading comprehension levels were determined through text-related questions prepared for this text. The research data were collected through informative and narrative texts, observations, and semi-structured interview forms. The selection of texts during the data collection process is crucial, with attention paid to ensure they are age-appropriate and relevant to the students' experiences. The texts selected for the study were designed to challenge the students' thinking and encourage them to draw on their personal experiences when answering questions related to the main idea.

Five texts selected from seventh-grade Turkish textbooks were read by students and teachers, followed by reading comprehension practice using text-related questions. After clarifying the

meaning, written and oral interviews were conducted with questions prepared by the researcher. The data collected through these methods were meticulously analyzed to identify patterns in how students interpreted the main ideas of the texts. The analysis revealed that students' responses were significantly influenced by their personal experiences, with many drawing on these experiences to justify their answers. This finding supports the core principles of Reader-Response Theory, demonstrating that personal context plays a crucial role in reading comprehension.

The findings showed that students' personal experiences affected their responses to main idea questions. Students were found to use their personal experiences and backgrounds when answering main idea questions. This underscores the importance of considering individual differences in educational settings. Educators should be aware of the diverse backgrounds of their students and take these differences into account when designing instruction and assessments. By doing so, a more inclusive and effective learning environment can be created, one that acknowledges and values the unique perspectives that each student brings to the reading process.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.12.2023 tarih ve 2023-215 sayılı onayı ile yürütülmüştür.