

# METİNLERDEN ANLAM KURMA

Doç. Dr. Hayati AKYOL\*

## GİRİŞ

Yeni bin yılın başlangıcında okuma, önceki anlamlarına ek anlamlar yükleyerek önemini daha da artırmıştır. Okumaktan maksat anlam kurmaktır. Fakat anlamın nereden, nelerden ve nasıl kurulduğu (oluşturulduğu) üzerinde düşünülmesi ve araştırılması gereken bir konudur. Özellikle ülkemizde sınıf içinde anlam kurma tek kitapla veya kitap içerisinde bir metinle sınırlı kalmaktadır. Bu durum yetişen çocuklarımızın okuma zevkini olumsuz yönde etkilemekte, anlama yerine ezbere yönelmekte, metinler arası ilişkiler kurmalarını engellemekte ve sorunları çözmede alternatif bakış açıları geliştirememelerine yol açmaktadır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren, bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde metinden anlam kurma becerileri zengin bir şekilde mutlaka çocuklarımıza kazandırılmalıdır. Bu makalede metin kavramı tanıtarak, metinden anlam kurma yolları ve bu yolların zenginleştirilmesi üzerinde durulacaktır.

## 1. Metin

Geleneksel olarak metin “bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi” (Hartman ve Hartman, 1996:111) olarak düşünülmüştür. Bu düşünceye göre kitaptaki bir bölüm veya okuma parçası kendi başına bir metindir. Ancak, semiotik bakış metin kavramının sınırlarını genişletmiş ve bugüne kadar anlaşılan şekline daha ileri boyutlara taşımıştır. Siegel (1984) ve Rowe’a (1987) göre kendisinden anlam kurulan her nesne bir metindir. Bu tanım metinlerin “dilsellikten semiotikliğe” (Hartman ve Hartman, 1993) uzanabileceğini vurgulamaktadır. Dilsel metinler hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılımlardan oluşurken; semiotik metinler resimler, fotoğraflar, filmler, şar-

---

\* Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği ABD Öğretim Üyesi

kılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır. Geniş anlamda düşünüldüğünde kapsamlı bir şekilde anlam kurma dilsel ve semiotik metinlerin birlikte yorumlanmasıyla mümkündür. Okullarımızda özellikle ilköğretimde genel olarak yetersiz olan becerilerden birisi de budur.

## 2. Metinden Anlam Kurma Şekilleri

Metinlerden üç farklı şekilde anlam kurmak mümkündür: Metin içi, metin dışı ve metinler arası (Akyol, 1996).

### 2.1. Metin içi anlam kurma

Bu tür anlam kurma tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Burada aranan anlam bir cümlede, paragrafta veya paragraflarda yer almış olabilir. Her nerede olursa olsun metin içi sayılır ve kaynağın sınırları içerisindedir. Burada tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki bilişsel süreçler kullanılır. Okuyucu ezbercidir. Metin içerisinde metin oluşturma söz konusudur. Metinden anlam kurmada en önemli etkinliklerden bir tanesi de sorulardır. Eğer sorular ilköğretim birinci sınıftan itibaren çocukları hep metin içi anlam kurmaya yönlendiriyorsa ve sınıf düzeyi yükseldikçe bu durum değişmiyorsa yetişen çocuklarımız genel olarak ezberci olacaktır. Yapılan araştırmaların sonuçları da (Akyol, 2001; Kutlu, 1999) ilköğretim düzeyinde sorular vasıtasıyla büyük bir oranda metin içi anlam kurdurduğumuzu gösteriyor.

### 2.2. Metin dışı anlam kurma

Burada metnin yanında metin (anlamın yanında anlam) üretme söz konusudur ve okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli bilişsel süreçleri kullanmaktadır. Metin dışı anlam kurma *İçten dışı* ve *dıştan içe* olabilir. İçten dışı anlam kurmada metindeki bir kavram, düşünce, resim, vb. okuyucuyu ön yaşantıları ile ilişki kurmaya yöneltebilir. Okuyucu kısa bir süre için karşılaştığı kavram ve düşüncelerin etkisiyle önündeki metinden ayrılır ve metnin yanında bir metin oluşturur sonra tekrar orijinal metne döner. Dıştan içe anlam kurmada ise okuyucu önündeki metinde çözemediği bir kavramı, kelimeyi, vb. dışardan yardım alarak (bir sözlükten, bir yetiskinden, vb.) çözüp metni yorumlamaya devam eder. Dikkat edilirse metin dışı anlam kurma metinler arası anlam kurmadan farklıdır. Metin dışı anlam kurmada merkezde belirli bir kaynak vardır okuyucu dışardan bilgi, düşünce, tecrübe getirerek merkezdeki kaynağı (düşünceyi) zenginleştirmeye çalışır. Merkezdeki kaynaktan hareket ederek de ön bilgisini etkin bir şekilde kullanmaya çalışır. Metinler arası anlam kurmada ise merkezde metin yoktur. Metin farklı metinlerden oluşturulacaktır. Metin dışı anlam kurucu yüksek sesle düşünen okuyucudur.

### 2.3. Metinler arası anlam kurma

Metinler arası anlam kurmada metinlerden (anamlardan ) metin üretme vardır. Bu tür anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır. Bir toplumdaki demokratik, hukuksal, ahlakî, kültürel, vb. değerler metinler arası anlayışın hakim olduğu düşünce sisteminde hem daha anlaşılır şekilde ifade edilecek hem de toplumun bireyleri tarafından daha fazla kabul görecektir. Bireylerin özgürlüğünün sınırları da başkalarını rahatsız etmeden genişleyecektir.

Kristeva'ya (1980) göre her metin diğer metinlerin mozayigidir ve her metin başka bir metnin özümlemiş ve değiştirilmiş halidir. Kristeva'nın bu düşüncesine göre orijinal metin yoktur. Bir başka ifadeyle orijinal fikir yoktur. Metinler arası anlam kurmaya yöneltilen en büyük eleştiri de burada yatmaktadır. Bu düşünce kooperatif anlam üzerinde önemle dururken bireysel anlamı göz ardı etmektedir. Bu boyutuyla metinler arası anlam kurma mantıksal olarak anlaşılabilir olmasına rağmen ontolojik olarak bazı sorunları vardır. Metinler arası anlamcılık bazı semiotikler tarafından disiplinler arası sınır tanımadan her alana ve yapıya uygulanabileceği şekilde algılanmış ve bu durumda bir kısım eleştirmen tarafından entelektüel terörizm olarak değerlendirilmiştir.

Barthes (1988) metinler arası (intertextual) anlayışla “yazarın” öldüğünü ve “okuyucunun” doğduğunu savunarak; bir metnin tutarlılığının onun orijinallüğünde değil, nereye götürmek istediğinde aranması gerektiğini vurgulamıştır. Buradan şu sonucu çıkarabiliriz ki metnin önemi yazarın ne söylediğine göre değil okuyucunun ne kazandığına göre belirlenebilir.

### 3. Anlam Kurmada İzlenecek Yol

Metinlerden anlam kurma basitten karmaşığa (metin içi, metin dışı ve metinler arası) doğru bir yol izlemektedir. Eğitim ve öğretimde de birinci sınıflarda metin içi anlam kurmaya ağırlık verirken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma da bunu takip etmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe metin içi anlam kurma etkinlikleri azaltılırken metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinlikleri artırılmalıdır. Bu söylenenleri şekilsel olarak aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

**Şekil 1. Metinler arası okuma açısından sınıf düzeylerine göre anlam kurmanın gelişimi**

SINIFLAR							
1	2	3	4	5	6	7	8
	Metin	İçerik	anlam	kurma			
		etkinlikleri					
			Metinler		Metin dışı	ve	
					arası anlam	kurma	
					etkinlikleri		

Metinlerden anlam kurma yönünden ilköğretim okullarında oluşan görüntüyü de aşağıdaki şekilde gösterebiliriz.

**Şekil 2. Hâlen İlköğretim okullarında sürdürülen anlam kurmanın gelişimi**

SINIFLAR							
1	2	3	4	5	6	7	8
Metin dışı ve		Metinler	arası	anlam	kurma	etkinlikleri	
Metin	İçerik	anlam	kurma	etkinlikleri			

Şekilden de anlaşılacağı gibi hâlen ilköğretim okullarında sınıf düzeyleri dikkate alınmadan ağırlıklı olarak her düzeyde metin içi anlam kurma üzerinde durulmaktadır. Anlam kurmanın en etkin araçlarından biri olan sorular üzerinde yapılan araştırmalar (Kutlu, 1999; Akyol, 2001,) yukarıdaki görüntüleri doğrulamaktadır. Sınıf düzeyi değiştirilse anlam kurma kaynakları zenginleştirilmiyor. Metin dışı ve metinler arası anlam kurmaya verilen ağırlık artmıyor. Bu durumda öğrencilerin ilköğretimden ezberci bir anlayışla orta öğretime geldiği söylenebilir.

#### 4. Metinleri Zenginleştirerek Anlam Kurmayı Geliştirme

Dil öğrenmenin ve etkili bir şekilde kullanmanın nihaî amaçlarından biri de bağımsız olarak okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde iletişim için kullanmaktır. Dil öğrenme ve öğretme araçlarının yirmi birinci yüzyılda hayat boyu öğrenmeyi sağlama açısından önemleri bir hayli artmıştır.

Başarılı bir okumanın gerçekleşebilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri bütünleştirici bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Dil sanatları daima birbiriyle iç içe düşünülmelidir. Bilgi ve becerilerin elde edilmesi sürecinde dilin bütün formları kullanılmalıdır (ASCD, 1997; Braunger ve Lewis, 1997). Bütünleştirilmiş etkinlikler öğrencilerin dilin farklı ortamlarda ve farklı amaçlar için nasıl kullanıldığını algılamalarına yardımcı olmaktadır (Coles, 1995). Öğretmenler, modellik etmek ve okumayla ilgili stratejileri, becerileri ve bilgileri sergilemek amacıyla farklı stratejiler kullandığı zaman öğrenme olumlu yönde etkilenmektedir (Braunger ve Lewis, 1997). Öğrencilerin metinlerle iletişim kurabilmeleri için sesli okuma, kılavuzlu okuma, paylaşımlı okuma gibi etkinliklere yer vermelidir (Braunger ve Lewis, 1997).

Okulda veya evde gönüllü okuma miktarı ile genel okuma başarısı ve standartlaştırılmış okuma başarı testlerinden elde edilen puanlar arasında süreklilik arz eden pozitif bir ilişki vardır (Greaney, 1980; Greaney ve Hagarty, 1987; Anderson ve ark., 1988). Farklı türden materyalleri yoğun bir şekilde okumak, kelime hazinesinin ve anlama becerilerinin gelişmesine yol açmaktadır (Allington, 1994; Anderson ve ark., 1988; Fielding ve Pearson, 1994; Guthrie ve ark., 1995). Alanında yeterli ve etkili olan okuma öğretmenleri, öğrencileri gittikçe karmaşıklaşan farklı türden materyallerle karşı karşıya getirmektedir (ASCD, 1997).

Farklı materyaller üzerinde okumak öğrencilerin yeni fikirler elde etmesini, sahip olduğu değerleri tanımasını, farklı kültürleri anlamasını sağlamaktadır (Applebee, 1991; Cullinan, 1987; Purves, 1994; Ravitch ve Finn, 1987; Stotsky, 1995). Eğer ilgileri, okuma yetenekleri ve okuma tarzları (usulleriyle) doğrultusunda seçim yapabilecekleri şekilde fırsatlar sunulursa, öğrenciler okumaya karşı daha fazla motive olmaktadır ve bu durum aynı zamanda daha uzun süreli okumalarına da yol açmaktadır (ASCD, 1997).

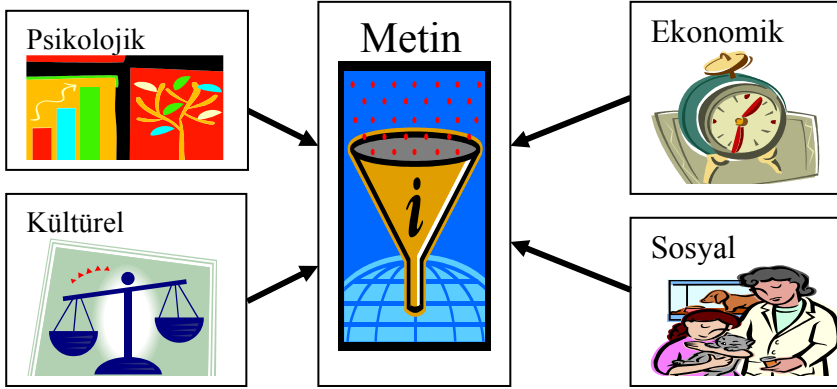
Yukarıda özetlenen araştırmaların hepsi de öğrencilerin farklı kaynaklarla (metinlerle) karşı karşıya getirildiklerinde motivasyonlarının arttığı ve anlam kurmanın da daha zengin ve uzun süreli olduğu sonucunu ortaya koymaktadırlar.

Farklı materyalleri gelişigüzel kullanmak, anlamın zengin bir şekilde kurulacağı manasına gelmez. O halde yapılacak işlerden biri metinlerin anlam kurmayı zenginleştirecek şekilde organize edilmesidir.

Hartman ve Allison (1996) metinlerin beş temel başlık altında düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Bunlar; Tamamlayıcı, çatışmacı, kontrol edici, sinaptik ve diyalog<sup>1</sup> türü metinlerdir.

**4.1. Tamamlayıcı metinler** ele alınan konuyu farklı boyutlardan destekleyerek geliştiren metinlerdir. Bu tür metinler çocukların düşüncelerini farklı (sosyolojik, psikolojik, ekonomik, vb.) açılardan kullanmalarını gerektiren metinlerdir. Ağırlıklı olarak sentez becerilerini geliştirir. Şekilsel olarak aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

**Şekil 3. Tamamlayıcı metinlerin yapısı**



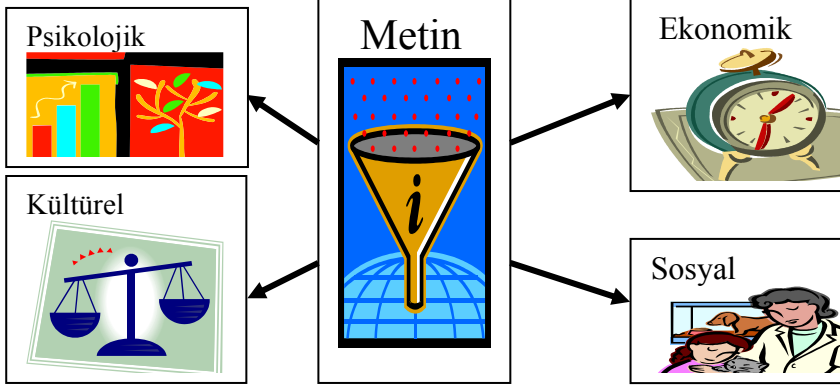
Yukarıda görüldüğü gibi, öğretmen metni (konuyu) sadece bir kaynaktan (ders kitabı) işleyip, başka bir metne geçmiyor. Metni farklı kaynaklardan ve farklı açılardan alınan bilgi ve yorumlarla zenginleştiriyor. Bu durum aynı zamanda işbirlikçi çalışmayı gerektirir. Çünkü her bir boyut farklı bir öğrenciye hazırlanabilir.

**4.2. Çatışmacı metinler**, seçilen metinde (ders kitabında) işlenen düşünceye alternatif düşünceler ve bakış açılarını ele alır. Burada tamamlayıcı metinlerin aksine okuyucu önündeki metnin sorular, tartışmalar, açıklamalar, örneklendirmeler, vb. yollarla kendisine rehberlik etmesi sonucu farklı düşünceler üretmeye ve bu düşünceleri birbiriyle ilişkilendirmeye çalışır. Örnek olarak “öğrenci başarısında ailenin önemi” hakkında bir metin üzerinde duruluyorsa buradan çıkarılan sonuç öğrenci başarısı üzerinde tek faktörün aile olmadığı, ailenin yanında okul, öğretmen gibi faktörlerin de başarı üzerinde etkili olduğu şeklinde olmalıdır.

<sup>1</sup> Metinlerin grafiksel gösterimi Hartman ve Allison (1996)'dan uyarlanmıştır.

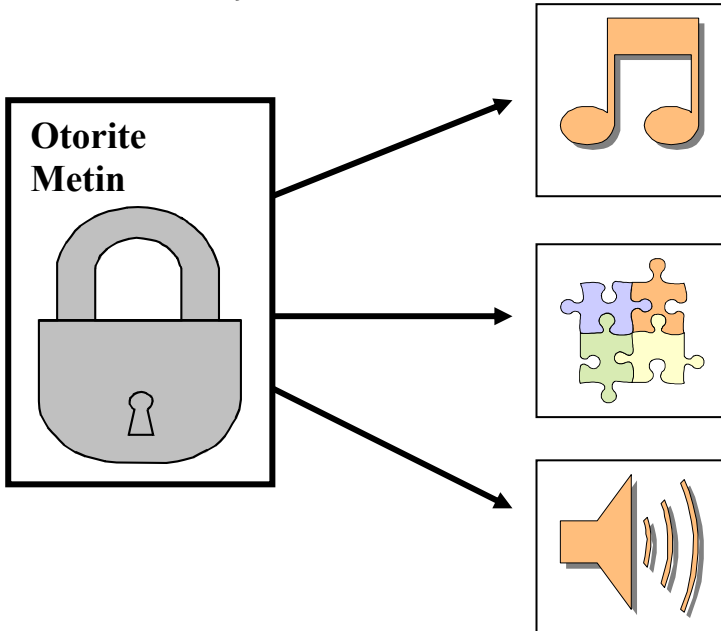
Bu tür metinler karşılaştırma ve kıyaslamayı ön plana alan, analizi bir yapıya sahiptirler. Şekilsel olarak aşağıdaki gibi gösterilebilir:

**Şekil 4. Çatışmacı metinler**

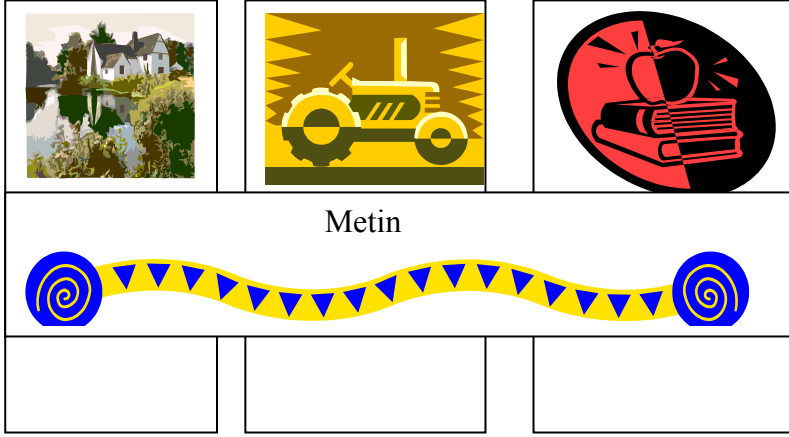


**4.3 Kontrol edici metinler**, otorite olan kaynaklardır. Okuyucu önemli bir metni veya kaynağı otorite olarak seçer ve diğer kaynakları da seçilen bu temel kaynakla karşılaştırarak değerlendirme yapar. Otorite kaynak yeni bir düşünce oluşturmada süzgeç görevi üstlenir. Şekilsel olarak aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

**Şekil 5. Kontrol edici metinler**



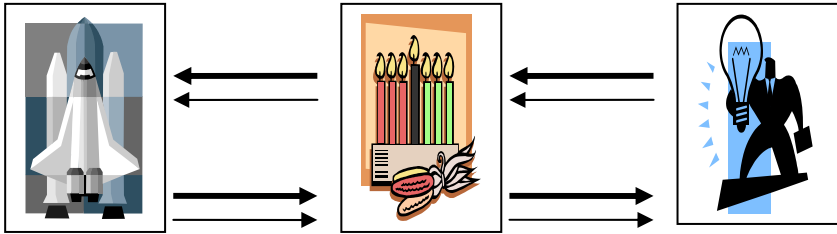
**4.4. Sinaptik metinler**, belirli bir konu üzerine yazılmış metni konunun özünü bozmadan fakat farklı yorumlarla anlatan metinlerdir. Burada okuyucu aynı olayı farklı yazarlardan dinliyor, okuyor ve anlatım zenginliklerinden faydalıyor. Şekilsel olarak aşağıdaki gibi gösterebiliriz:



**Şekil 6. Sinaptik Metinler**

**4.5. Diyaloga dayalı metinler**, okuyucunun sürekli görüş alış-verişi içerisinde olduğu metinlerdir. Burada farklı metinler karakterler, olaylar ve konular hakkında karşılıklı bilgi, görüş, tecrübe, vb. değişimler gerçekleşir. Şekilsel olarak aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

**Şekil 7. Diyaloga dayalı metinler**



**Sonuç olarak** metinleri amaçlı olarak zenginleştirmek gerektiğini söyleyebiliriz. Bu makalenin yazılış amacı öğretmenlere ve diğer eğitimcilerle metinleri içerik ve düşünce olarak zenginleştirme sürecinde başvuru-



lacak yollar hakkında katkı sağlamaktır. Çünkü metinleri zenginleştirmek düşünmeyi ve metinlerden anlam kurmayı zenginleştirmektir. Düşünce zenginliğine sahip birey de hem kendisine yetecek hem de başkalarına yardımcı olacaktır.

### KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2001) İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Eğitim Yönetimi*, Sayı, 26.
- Akyol, H. (1996) Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*. Sayı, 7.
- Allington, R. L. (1994). The schools we have, the schools we need. *The Reading Teacher*, 48, 14-28.
- Anderson, R. C. , Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Applebee, A. N. (1991). *A study of high school literary anthologies*. Albany, NY: Literature Center, University of New York at Albany.
- ASCD Curriculum Handbook*. Frank Betts, Editor. Alexandria, VA, December 1997.
- Braunger, J., & Lewis, J. (1997). *Building a knowledge base in reading*. Northwest Regional Educational Laboratory Curriculum & Instructional Services.
- Coles, R. (Ed.). (1995). *Educating everybody's children*. Alexandria, VA: ASCD. Chapter 5.
- Strategies for Increasing Achievement in Reading, Marie Carbo & Barbara Kapinus.
- Cullinan, B. (Ed.). (1987). *Childrens literature in the reading program*. Newark, DE: International Reading Association.
- Fielding, L.G., & Pearson, P.D. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51, 62-68.
- Greaney, V. (1980). Factors related to amount and type of leisure-time reading. *Reading Research Quarterly*, 15, 337-357.

- Greaney, V., & Hagarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading, 10*, 3-20.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to the amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly, 30*, 8-25.
- Hartman, D. K., & Allison, J. (1996) Promoting Inquiry Oriented Discussions Using Multiple Texts. In L.B. Gambrell & J. F. Almasi's (Eds.) *Lively Discussions: Fostering Engaged Reading* (pp. 106-133). Newark, DE: International Reading Association.
- Hartman, D. K., & Hartman, J. A. (1993). Reading Across Texts: Expanding the Role of the Reader. *The Reading Teacher, 47* (3), 202-211.
- Kutlu, Ö. (1999). "İlköğretimde Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, TED Yay., Cilt: 23, Sayı: 111, Ocak
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (L. S. Roudiez, Ed.; T. Gora, A. Jardine, & L. S. Roudiez, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Purves, A. (1994). A Response to Literature. In A.C. Purves et al. (Eds.), *Encyclopedia of English studies and language arts* (pp. 1043-1046). New York: Scholastic.
- Ravitch, D. & Finn, C. (1987). *What do our 17-year olds know? A report on the first national assessment of history and literature*. New York: Harper & Row.
- Rowe, D. W. (1987). Literacy Learning as an Intertextual Process. In J. E. Readence & R. S. Baldwin (Eds.), *Research in Literacy: Merging Perspectives: Thirty-sixth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 101-112). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Stotsky, S. (1995). Changes in America's secondary school literature programs: Good new and bad. *Phi Delta Kappan, 76*, 605-612.
- Siegel, M. G. (1984). *Reading as Signification*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Bloomington.