

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTA ÖĞRETİM İKİNCİ SINIFTA TASVİR ÖĞRETİMİNDE**  
**GÖRSEL MALZEME KULLANIMININ YARATICILIĞA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Nesrin BAYRAKTAR ERTEN**

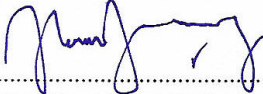
**Hazırlayan**  
**Derya ÇELİKOĞLU**


**Çanakkale - 2007**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Derya ÇELİKOĞLU'na ait "Orta Öğretim İkinci Sınıfta Tasvir Öğretiminde Görsel Malzeme Kullanımının Yaratıcılığa Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan   
Yrd. Doç. Dr. Nesrin Bayraktar ERTEN (Danışman)

Üye   
Doç. Dr. Ahmet AYPAY

Üye   
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

## ÖZET

Bu çalışmada; güzel sanatların bir dalı olarak, dilde sözcüklerle yaratım alanı sağlayan edebiyat ve beraberinde kompozisyonda tasvir öğretimine ilişkin, orta öğretim kurumlarında yapılanların tespiti ve kompozisyonda anlatım biçimlerinden biri olan tasvirin daha kalıcı ve yaşamsal izler bırakacak şekilde öğretilmesi için yapılabileceklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu bağlamda, kompozisyonda anlatım yollarından biri olan tasvirin, ülkemizde geleneksel olarak yapılan öğretimi incelenmiş, alternatif bir yol olarak görsel malzeme ile desteklenerek yapılan bir tasvir öğretimi ile mevcut tasvir öğretimi karşılaştırılmış; tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi üzerinde durulmuştur. Bunun için kontrol ve deney grupları oluşturulmuş; ön test uygulamasında her iki gruptaki öğrencilerden tasvir anlatım yolunu kullanarak serbest bir konuda kompozisyon yazmaları istenmiştir. Son test uygulamasında ise kontrol grubuna, kompozisyonda anlatım biçimlerinden biri olan tasvir konusu düz anlatım yolu ile geleneksel olarak işlenmiş, verilen konu doğrultusunda, tasvir anlatım yolunun kullanıldığı kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Deney grubuna ise seçilen fotoğraf ışığında tasvir konusu anlatılmış, kullanılan fotoğraftan yola çıkılarak tasvir anlatım yolunun kullanıldığı kompozisyonlar yazmaları istenmiştir.

Ön test ve son test çalışmalarında, öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden oluşan beş kişilik bir komisyon tarafından Yazılı Anlatım Ölçeğine ve Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla komisyon üyelerinin, ön test ve son test sonrası Yazılı Anlatım Ölçeği ve Yaratıcı Yazı Ölçeğinden öğrencilere verdikleri puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Buna göre, değerlendirme komisyonunun, Yazılı Anlatım Ölçeği ve Yaratıcı Yazı Ölçeği ön test ve son testte öğrencilere verdikleri puanlarının korelasyon sonuçları; komisyon üyelerinin öğrencilere her iki ölçekten vermiş oldukları puanlar arasında, en az orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Var olan durumun ortaya konması amacıyla yapılan ön test çalışmasında ve görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi olacağı savunularak yapılan son test çalışmasında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazdığı ve komisyon tarafından Yazılı Anlatım Ölçeğine ve Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilen kompozisyonlardan elde edilen notların, aritmetik ortalamasıyla oluşturulan puanlar, deney ve kontrol grupları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla Bağımsız T-Testi (Independent Samples T- Test) ile analiz edilmiştir. Buna göre; kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden ve Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile deney grubundaki öğrencilerin, ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden ve Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Buna karşılık, kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden ve Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında belirgin bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgular; yazılı anlatım ve yaratıcı tasvir yazma becerisi ile tasvir öğretiminde kullanılan yöntemler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiş; görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yazılı anlatım ve yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceğini ortaya koymuştur.

Ön test ve son test uygulamaları sonrasında, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla, yine her iki ölçekten elde edilen notların aritmetik ortalamasıyla oluşturulan puanlar, Bağımlı T-Test (Paired Samples T-Test) ile analiz edilmiştir. Buna göre; kontrol grubundaki ve deney grubundaki öğrencilerin, ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden ve Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarında, son test sonucunda yükselme görülmüştür. Bu bulgular, belirli bir konu çerçevesinde tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yazılı anlatım ve yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceğini gösterdiği gibi görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma uygulamasının da öğrencilerin yazılı anlatım ve yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceğini ortaya koymuştur.

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine what is being done in the institutions of secondary education concerning the teaching of description in literature which opens an area of creation by words in language, and correspondingly in composition, and to specify what can be done for teaching description as a form of expression in composition in a way that will have permanent and lifelong influence on students.

In this context, the traditional method of teaching description as a form of expression in composition as employed in our country is analyzed; it is compared with and contrasted to an alternative method of teaching, namely visually aided teaching of description; and the impact of utilizing visual aids to creativity in teaching description is evaluated. To this purpose, control and experimental groups are formed, and in the pretesting, the students in both groups are asked to write a composition in an unspecified topic using the descriptive technique of expression. In the posttesting, the students in the control group are taught the subject of description as a form of expression in composition in a rather traditional methodology and they are asked to write compositions in a specified topic using the descriptive technique of expression. The students in the experimental group, on the other hand, are taught the subject of description in the light of a selected photograph and they are asked to write compositions using the descriptive technique of expression taking the photograph as the starting point.

The compositions written by the students in pretesting and posttesting procedures are evaluated by a commission of five Turkish Language and Literature teachers according to Written Expression Scale and Creative Writing Scale. In order to determine the level of relation between the evaluations, the correlation between the points the members of the commission give to the students in Written Expression Scale and Creative Writing Scale after pretesting and posttesting is assessed. According to this, the correlation results of the points the commission members' assign to the students in Written Expression Scale and Creative Writing Scale pretesting and posttesting demonstrates that there is at least a mid-level positive significant relation between the points they give for the two scales. The points

acquired by taking the arithmetic mean of the grades that students are assigned by the commission members who evaluate the compositions that the students in experimental and control groups write during the pretesting, which is carried out to display the existing situation and during the posttesting in which the claim that utilizing visual aids would have an influence on creativity are analyzed with Independent Samples T- Test in order to demonstrate the difference between the experimental and control groups.

The result is that the average of the points that students in the control group get in pretesting according to Written Expression Scale and Creative Writing Scale, and the average of the points that students in the experimental group get in pretesting according to Written Expression Scale and Creative Writing Scale are observed to be approximate. On the other hand, the average of the points that students in the control group get in posttesting according to Written Expression Scale and Creative Writing Scale, and the average of the points that students in the experimental group get in posttesting according to Written Expression Scale and Creative Writing Scale are observed to be evidently different. These findings demonstrate that there is a significant relation between written expression and creative description writing skills and the methods used in teaching description; and they show that utilizing visual aids in description writing can improve students' skills in written expression and creative writing.

After the pretesting and posttesting procedures, the points acquired by the arithmetic mean of the grades students get according to both scales are analyzed using Paired Samples T-Test, in order to determine whether there is a difference within the experimental and control groups themselves. According to this, it is observed that there is an increase in the points students in experimental and control groups get at the end of the posttesting with respect to Written Expression Scale and Creative Writing Scale. These findings demonstrate that the practice of description writing in a specified topic may improve students' skills of written expression and creative writing; and that the practice of description writing aided by visual materials may also improve students' skills of written expression and creative writing.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR CETVELİ.....	ix
TABLolar ve GRAFİKLER CETVELİ.....	x
ÖNSÖZ .....	xi

### I. BÖLÜM GİRİŞ

1. 1. PROBLEM DURUMU.....	1
1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1. 4. SAYILTILAR.....	10
1. 5. SINIRLILIKLAR.....	10
1. 6. TANIMLAR.....	11

### II. BÖLÜM YARATICILIK

2.1. YARATICILIĞIN TANIMLARI.....	13
2.2. YARATICI DÜŞÜNCE KURAMLARI.....	19
2.2.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	19
2.2.2. Hümanist Kuram.....	21
2.2.3. Çağırışım Kuramı.....	23
2.2.4. Gestalt Kuramı.....	24
2.2.5. Sorun Çözmeye İlişkin Kuramlar.....	25
2.2.5.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	25
2.2.5.2. Karl Popper'in Sorun Çözme Kuramı.....	26
2.2.5.3. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı.....	26

### III. BÖLÜM YARATICILIK ve KOMPOZİSYON

3.1. YARATICI BİREYİN ÖZELLİKLERİ.....	28
3.2. YARATICI DÜŞÜNCE ve EĞİTİM.....	38
3.2.1. Eğitim Sistemi ve Yaratıcı Düşünce.....	38
3.2.2. Yaratıcılığı Kolaylaştıran Öğretmen Özellikleri.....	49
3.2.3. Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri.....	55

<b>3.3. DÖRT TEMEL DİL BECERİSİ.....</b>	<b>57</b>
3.3.1. Dinleme.....	57
3.3.2. Konuşma.....	58
3.3.3. Okuma.....	59
3.3.4. Yazma.....	61
<b>3.4. KOMPOZİSYON.....</b>	<b>62</b>
3.4.1. Kavram Çerçevesi ve Tanımı.....	62
3.4.2. Kompozisyonun İlkeleri.....	68
3.4.2.1. Buluş.....	69
3.4.2.2. Düzenleyiş.....	71
3.4.2.3. Anlatış.....	72
<b>3.5. KOMPOZİSYONDA ANLATIM BİÇİMLERİ.....</b>	<b>74</b>
3.5.1. Açıklama.....	76
3.5.2. Tartışma.....	78
3.5.3. Öyküleme.....	79
3.5.4. Tasvir.....	80
<b>3.6. EDEBİYAT- KOMPOZİSYON ve EĞİTİM.....</b>	<b>82</b>
3.6.1. Edebiyat ve Eğitim.....	82
3.6.2. Kompozisyon Öğretimi ve Tasvir.....	90
3.6.3. Tasvir Öğretiminin Kompozisyon-II Kitaplarındaki Durumu.....	104
<b>3.7. YARATICI YAZMA.....</b>	<b>117</b>
3.7. 1. Tasvir Öğretiminde Görsel Malzeme Kullanımı ve Yaratıcılık.....	123

#### IV. BÖLÜM YÖNTEM

<b>4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....</b>	<b>133</b>
<b>4.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....</b>	<b>134</b>
<b>4.3. VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ.....</b>	<b>134</b>
<b>4.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ.....</b>	<b>136</b>

#### V. BÖLÜM BULGULAR ve YORUM

<b>5.1. Komisyon Üyelerinin Yaptığı Değerlendirmeler Arasındaki İlişki Düzeyi.....</b>	<b>138</b>
5.1.1. Yazılı Anlatım Ölçeği Puanlarına İlişkin Korelasyon Bulguları.....	139
5.1.2. Yaratıcı Yazı Ölçeği Puanlarına İlişkin Korelasyon Bulguları.....	142
<b>5.2. Grupların Tasvir Anlatım Yolunu Öğrenmeleriyle İlgili Değerlendirme.....</b>	<b>145</b>
5.2.1. Yazılı Anlatım Ölçeğine İlişkin Bulgular .....	146



<b>5.2.1.1. Yazılı Anlatım Ölçeğine İlişkin Bağımsız T-Testi</b>	
<b>Bulguları.....</b>	<b>147</b>
<b>5.2.1.2. Yazılı Anlatım Ölçeğine İlişkin Bağımlı T-Testi</b>	
<b>Bulguları.....</b>	<b>150</b>
<b>5.2.2. Yaratıcı Yazı Ölçeğine İlişkin Bulgular.....</b>	<b>154</b>
<b>5.2.2.1. Yaratıcı Yazı Ölçeğine İlişkin Bağımsız T-Testi</b>	
<b>Bulguları.....</b>	<b>154</b>
<b>5.2.2.2. Yaratıcı Yazı Ölçeğine İlişkin Bağımlı T-Testi</b>	
<b>Bulguları.....</b>	<b>157</b>

## VI. BÖLÜM SONUÇ ve ÖNERİLER

<b>6.1. SONUÇLAR.....</b>	<b>161</b>
<b>6.2. ÖNERİLER.....</b>	<b>165</b>
<b>6.2.1. Kompozisyon Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler.....</b>	<b>170</b>
<b>6.2.2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....</b>	<b>173</b>
<b>SON SÖZ.....</b>	<b>175</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>178</b>

**EKLER**

EK-1	Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünün İzin Yazısı.....	190
EK-2	Yazılı Anlatım Ölçeği.....	192
EK-3	Yaratıcı Yazı Ölçeği.....	193
EK-4	Tasvir Öğretiminde Kullanılan Görsel Malzeme ( Fotoğraf).....	194

**KISALTMALAR**

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YAÖ	Yazılı Anlatım Ölçeği
YYÖ	Yaratıcı Yazı Ölçeği
vd	Ve diğerleri
TM	Türkçe -Matematik
YDL TM	Yabancı Dil Türkçe- Matematik
TDK	Türk Dil Kurumu
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)

## TABLOLAR ve GRAFİKLER CETVELİ

Tablo No	Tablolar	Sayfa No
1	Değerlendirme Komisyonunun YAÖ Ön Test Puanlarının Korelasyonu.....	139
2	Değerlendirme Komisyonunun YAÖ Son Test Puanlarının Korelasyonu.....	141
3	Değerlendirme Komisyonunun YYÖ Ön Test Puanlarının Korelasyonu.....	142
4	Değerlendirme Komisyonunun YYÖ Son Test Puanlarının Korelasyonu.....	144
5	Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Ölçmeye Yönelik YAÖ Ön Test Puanlarının Tasvir Öğretiminde Uygulanan Yönteme Göre T- Testi Sonuçları.....	147
6	Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Ölçmeye Yönelik YAÖ Son Test Puanlarının Tasvir Öğretiminde Uygulanan Yönteme Göre T- Testi Sonuçları.....	148
7	Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının T- Testi Sonuçları.....	150
8	Deney Grubu Yazılı Anlatım Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının T- Testi Sonuçları.....	152
9	Öğrencilerin Yaratıcı Tasvir Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik YYÖ Ön Test Puanlarının Tasvir Öğretiminde Uygulanan Yönteme Göre T- Testi Sonuçları.....	154
10	Öğrencilerin Yaratıcı Tasvir Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik YYÖ Son Test Puanlarının Tasvir Öğretiminde Uygulanan Yönteme Göre T- Testi Sonuçları.....	155
11	Kontrol Grubu Yaratıcı Yazı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının T- Testi Sonuçları.....	157
12	Deney Grubu Yaratıcı Yazı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının T-Testi Sonuçları.....	159
Grafik No	Grafikler	
1	Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Yazılı Anlatım Ölçeği Puanlarının Ortalamaları.....	149
2	Kontrol Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası Yazılı Anlatım Ölçeği Puanlarının Ortalamaları.....	151
3	Deney Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası Yazılı Anlatım Ölçeği Puanlarının Ortalamaları.....	153
4	Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Yaratıcı Yazı Ölçeği Puanlarının Ortalamaları.....	156
5	Kontrol Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası Yaratıcı Yazı Ölçeği Puanlarının Ortalamaları.....	158
6	Deney Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası Yaratıcı Yazı Ölçeği Puanlarının Ortalamaları.....	160

## ÖN SÖZ

Çağımız, insanların zihinler arası bir rekabet içinde olmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu rekabet sürecinin sonunu tayin edecek faktörlerden birisi olan yaratıcılık; günümüz insanları için en çok aranan, en çok değer verilen özelliklerin başında gelmekte ve bilgi sahibi olmaktan öte bilginin üretimini, dönüşümünü gerekli kılmaktadır.

Yaratıcılık, insanların yaşamları boyunca öğrendikleri arasında ilişkilendirmeler yaparak, karşılaşılan sorunları çözebilme ya da ortaya özgün ürünler çıkarabilme becerisi olarak tanımlanabilir. İnsanlar çoğu zaman yaratılışlarında var olan gizli güçlerin, yeteneklerin farkında değildirler. Zaten yaratıcılık özelliğinin doğuştan geldiği, insanların sonradan yaratıcı olamayacakları görüşü, yerini iyi bir eğitimle herkesin yaratıcı olabileceği görüşüne bırakmıştır. Geçmişten günümüze gelen tutumlar, değerler, alışkanlıklar ve sahip olunan birtakım var olan güçler, özgül biçimde örgütlenebilirse yaratıcı davranışlar oluşacaktır. Yaratıcılığa eğitim açısından bakılması da bireylerde bulunan bu güçlerin keşfedilip geliştirilebileceği gerçeğine dayanmaktadır.

Dili, estetik bir değer oluşturacak tarzda ve etkili bir biçimde kullanma olarak tanımlanan edebiyat sanatı; kişiye, sözcüklerin sunduğu olanakları en iyi biçimde kullanarak yaratabilme alanı sağlamaktadır. İnsanlar, duygu ve düşünce dünyalarını, yaratımlarını en açık ve etkili şekilde karşısındakilerle paylaşma olanağını edebiyat ile bulmaktadır.

Edebiyatın zevkli, çekici bir dünya olduğunun hissettirilmesi, duygu ve düşünce dünyasını ifade edebilme becerisinin kazandırılması anlamında, okullarda verilen dil ve edebiyat öğretimi; oldukça önem taşımaktadır. Edebiyat ve beraberinde kompozisyonda anlatım biçimlerinden bir olarak karşımıza çıkan tasvir öğretimi, birtakım alışkanlıkları öğrencilere kazandırma amacı taşıdığından, kullanılan yöntemlerin bilgi aktarmaktan çok öğrencilerin görme, düşünme, duyma, yaratma ve

hayal kurma yetilerini geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Böylece öğrenciler, yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin sınırlarını zorlayarak üretebilecekler ve kendi yapabilirliklerinin farkına varacaklardır.

Bir insanın ve beraberinde bir ülkenin gelişimi, basmakalıp yinelemelerin yaşama geçirildiği bir eğitim tarzıyla değil, kişilerdeki gözlem gücünü harekete geçirebilen, doğadaki ve kendilerindeki ayrıntıları keşfetmeleri yolu ile herkesin gözü, kulağı olabilmeyi sağlayabilen, hayal gücünü zorlayabilen, özgünlüğü yakalamaya çalışabilen bir eğitim anlayışıyla olacaktır. Bu da edebiyat ve kompozisyon öğretiminde yaratıcılığın ön plana alınmasıyla gerçekleşebilecektir.

Herkesin ilgi alanı gibi yaratı alanı da farklı olabilir; fakat yaratıcılığa giden yol gereksinmeden, duyarlılıktan geçer. İşte bu duyarlılığı kazanarak kendisiyle birlikte tüm insanların gereksinmelerini yansıtabilen insanlar, yazarak yaratabilen insanlardır. Yazarak yaratmak, kurgulanan dünyanın diğer insanların gözleri önüne serilmesi ve onların da bu dünya içerisinde yaşam bulabilmesi yolu ile kişinin kendine güvenini kazanmasında oldukça önemli bir süreçtir. Yazmayı, çeşitli malzemelerle eğlenceli ve zevkli yaratım oyunlarına dönüştürebilmek, hem uzun vadede kalıcı ve sürekli etkiler yaratabilir, hem de yazarak kendini ifade etmek için ille de yazar olmak gerekmediği gösterilebilir.

Bu çalışmada; güzel sanatların bir dalı olarak, dilde sözcüklerle yaratım alanı sağlayan edebiyat ve beraberinde kompozisyonda tasvir öğretimine ilişkin, orta öğretim kurumlarında yapılanların tespiti ve kompozisyonda anlatım biçimlerinden biri olan tasvirin daha kalıcı ve yaşamsal izler bırakacak şekilde öğretilmesi için yapılabileceklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tezin Giriş bölümünde; ele alınan problemin durumu, araştırmanın amaçları, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımları belirtilmiştir.

İkinci bölümde; yaratıcılığın tanımları, yaratıcı düşünme kuramları açıklanmıştır. Yaratıcılık ve Kompozisyon olarak adlandırılan üçüncü bölümde; yaratıcı bireyin özellikleri, yaratıcı düşünce ve eğitim, yaratıcılığı kolaylaştıran ve zorlaştıran öğretmen özellikleri üzerinde durulmuştur. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde gruplanan dört temel dil becerisi açıklanmış, kompozisyon kavramı tanımlanarak kompozisyonun ilkeleri, dilde anlatım biçimleri olan açıklama, tartışma, öyküleme, tasvir kavramları bu çerçevede irdelenmiştir. Edebiyat-kompozisyon ve eğitim başlığı altında ise edebiyat- kompozisyon ve eğitim ilişkisi üzerinde durulmuş, kompozisyon öğretimi ve tasvir kavramları ilişkilendirilerek, tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi konuları açıklanmıştır.

Araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama tekniği, verilerin analizi ve değerlendirilmesi konusunda bilgiler, çalışmanın Yöntem olarak adlandırılan dördüncü bölümünde yer almaktadır.

Bulgular ve Yorum başlıklı beşinci bölümde uygulama sonucunda elde edilen verilerin yorumlanması yoluna gidilmiştir.

Araştırma sonuçları ve elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler altıncı bölümde yer almaktadır.

Tezde yararlanılan eserler, Kaynakça bölümünde verilmiş, en sonda ise Ekler başlığı altında, araştırma izin yazıları, çalışmada kullanılan ölçekler ve görsel malzeme (fotoğraf) sunulmuştur.

Araştırma konusunun kafamda filizlenmesi sürecinde ve araştırmanın her aşamasında düşünce ve eleştirilerinden yararlandığım danışmanın Yrd. Doç. Dr. Nesrin Bayraktar ERTEN'e, deneysel çalışmanın ayrıntılarının şekillenmesinde değerli düşüncelerini benimle paylaşan öğretmenlerim Doç. Dr. Ahmet AYPAY'a ve Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı ERTEN'e, ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında çok

değerli düşüncelerini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Özcan DEMİREL'e, Prof. Dr. Sedat SEVER'e, Doç. Dr. Halil IŞIK'a, Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Kompozisyonların iki farklı ölçüğe göre değerlendirilmesi gibi zor bir süreçte bilgi, zaman ve deneyimlerini benimle paylaşan çok değerli meslektaşlarım Halil AYBEY'e, Nevzat DURAN'a, Filiz KOLUKISA'ya, Özgür ÜSTÜN'e ve çalışmam boyunca ilgi ve teşviğini her zaman hissettiğim sevgili arkadaşım Saadet ORBEYİ'ne çok teşekkür ediyorum.

Yaşamımın her alanında, esnek ve özgün bakış açılarıyla beni yüreklendirdikleri gibi yüksek lisans öğrenimim boyunca da ilgisi, sevgisi ve özverisi ile daima yanımda olan sevgili eşime ve aileme her şey için çok teşekkür ediyorum.

Çanakkale, 2007

Derya ÇELİKOĞLU



## I. BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1. 1. PROBLEM DURUMU

Yaratıcılık, yaşamda olanlara, varlıklara, doğaya herkesten farklı bakış açıları geliştirebilme, diğer insanların görebildiklerinin dışındaki ayrıntıları fark edebilme, eksikliklere, sorunlara özgün çözüm yolları üretebilme, düş dünyasının zenginliği ile gerçekte var olanı harmanlayabilme yeteneklerini içine alan bir düşünme biçimidir. Bu düşünce sisteminin oluşması aşamasında, var olan bilgi birikiminin bireye özgü biçimde yeni yaratımlara, ürünlere dönüşümü söz konusudur. Çünkü yaratıcı düşünme bütün şartlanmaların ve kalıpların ötesinde bilinenden bilinmeyene doğru bir arayışı, tasarımı yansıtmaktadır.

İnsanoğlunun yaratıcılığının temelinde sınırsız düş gücü ve her şeyi bilme, öğrenme tutkusu ile körüklenen merak duygusu yatmaktadır. Zaten insanı insan yapan özellikler de zekâsı, düşünmesi, konuşması, yazması, iletişim kurması; sorması, araştırmaya, geliştirmeye ve anlamaya yönelik olması; iyiyi, doğruyu ve güzeli araması; kendinden önce üretilenlere yeni bilgiler eklemesidir.

İletişimde, var olanın elden geçirilmesi ve yeninin hazırlanması sürecinde en önemli araç olan dil toplumsal yaşam açısından olduğu kadar, birey açısından da önemlidir. O, bir yandan bireylerin soyutlama yapabilmelerini, soyut düşünceler tasarlayabilmelerini sağlarken, diğer yandan da bu düşüncelerin bireyler arasında paylaşılmasını, öğrenmeyi, anlaşmayı ve kaynaşmayı sağlar; bireyin toplumla iyi

ilişkiler kurabilmesinin aracı olur (Oral-Aşlıoğlu 2000: 34). Edebiyat, aracı ve ortamı dil olan bir güzel sanat dalıdır. İnsanın kendisini, çevresini, doğayı ve dünyayı tanıması, daha sağlıklı bir biçimde değerlendirmesi ve duyarlılık kazanması sürecinde, edebiyat eğitimi büyük önem taşır. Dil ve edebiyat eğitiminde temel amaç, bir şey belletmek ve öğrenciye bilgi yüklemek değil, dili sevdirmek, dilin düzgün kullanılmasını öğretmek ve güzel yazılardan hoşlanma duygusunu aşlamaktır (Kavcar 1999: 853).

Aracı ve ortamı dil olan edebiyat, yaratıcı düşünce ve davranışların ortaya çıkabilmesi için oldukça verimli bir güzel sanat alanıdır. Burada önemli olan bireylerin durumları, varlıkları, problemleri yakınsak, geleneksel kalıplarla ele almaktan vazgeçmelerinin gerektiğidir. Bu da edebiyat ve beraberinde kompozisyon eğitimini; bireylerin kendilerini ve çevreyi ayrıntılarıyla algılayabilecekleri, doğada olan bitene duyarlılık kazanabilecekleri, dillerini doğru ve etkili kullanarak yeni duygu, düşünce ve düş yaratımlarıyla mutlu olabilecekleri yani bireylerin üretimlerinde akıcı, özgün ve esnek olabilecekleri bir hâle getirebilmekle mümkün olacaktır.

İnsanlık tarihine şöyle bir göz attığımızda, insanlığın yaratıcılığı sayesinde bu günlere geldiğini ve yaşam kalitesini sürekli artırdığını rahatlıkla gözlemleyebiliriz. İlkel toplumdan bilgi toplumuna geçiş; insanın değişime uyum sağlayabilme, sorun çözme ve yaratıcılık kapasitesini sürekli geliştirebilme yetilerini bize somut bir biçimde anlatmaktadır. Milyonlarca yıllık insanlık tarihinde sürekli değişimin varlığı yadsınamaz. Bu değişimin etkisiyle gelecekteki ekonomik faaliyet olarak bilginin yerini ‘yaratıcılık’ alacaktır. Yani daha yaratıcı olan bireyler, kuruluşlar, devletler ve uluslar diğer uluslara göre her açıdan bir adım önde olacaklardır (Yıldırım, 2001). İnsanlar ancak yaratıcılığı destekleyen bir iklimde kendilerini ve fikirlerini ortaya koyabilmektedirler.

Hem icat ve buluşların yolu, hem de etik açıdan insani gelişimin koşulu, bir değerinin gözüyle görebilmekten geçmektedir. Yaratıcılık; her türlü renk, güzellik ve

düşünme bakış açılarının analiz ve sentezinden yeni düşünceler üretmek ve bunları yaşama dönüştürebilmek veya aktarabilmektir Yaratıcı gençler yetiştirebilmek için, eğitimcilerin, öğrencilerin akıl sınırlarını zorlayabilecek sınıf ortamları yaratmaları gerekmektedir. Öğretmenin yalnızca doğru cevap beklediğine inandırılmış, yargılarına ve düşüncelerine gülüneceğine inanan öğrencinin yaratıcı olmasına olanak yoktur.

Yapı taşları sözcüklerden oluşan edebiyat; insanların düşlerinin, özlemlerinin, tutkularının, umutlarının yaşama uzanışı olarak güzel sanatların hemen yanı başında yer alır. İnsandaki duygu ve düşünce boyutlarının genişlemesi anlamında insanın en büyük yardımcısıdır ve insanlar arasındaki bildirişimi, duygu paylaşımını sağlayan araç özelliğini taşır. Dolayısıyla günümüz insanının gereksinimleri, içinde bulunduğumuz çağın özellikleri de dikkate alındığında, edebiyat ve beraberinde kompozisyon öğretiminin geçmiş yılların yöntem ve teknikleriyle yapılamayacağı da ortadadır.

Edebiyatla, dil ile oluşan bildirişim sürecinde, kişinin duyguca oluşmasıyla yani bireysel duygu dünyasının keşfiyle duygular yaşam bulmakta, böylece diğer insanların bu duyguları deneyimlemesi sağlanmaktadır. O halde çağdaş edebiyat öğretiminde öğrencilerin durumlara, varlıklara, doğaya geleneksel kalıpların dışında, ıraksak düşünme sistemi ile yaklaşabilmelerini sağlamak; onların yaratıcılıklarının keşfine olanak verecek öğretim ortamları oluşturmak gerekmektedir. Böylelikle edebiyat-kompozisyon dersleri zor ve sıkıcı bir ders olmaktan çıkarılacak, tek düzelikten kurtarılacak, yazarak, yaratarak kendini ve dış doğayı yaşama ve yaratılanlar yoluyla diğerlerine yaşatma duyguları deneyimlendiğinden öğrencilerin düşünmeyi, düşündüğünü anlatmayı, yazmayı sevmesi sağlanacaktır.

Düşünceler, duygular, yaşamdan ve düş dünyalarından beslenerek kurgulananlar, bireyin iç dünyasından ve doğadan yaptığı gözlemler sözle ya da yazıyla yaşam bulurken kullanılan anlatım biçimlerinden en önemlisi tasvirdir. Çünkü tasvir bir diğerinin gözüyle görebilmeyi, her türlü düşünceden, renkten,

güzellikten beslenebilmeyi, ayrıntıların farkına vararak aslında çok yakınımızda olan doğadan zevk alabilmeyi içermektedir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi, sahip olunan dilin tüm akıcılığını, zenginliğini, özgünlüğünü doğru ve etkili bir şekilde kullanmayı gerektirmektedir.

Edebiyat ve kompozisyon öğretiminde gerek eğitimcilerin gerekse öğrencilerin aynı noktada bulunduğu konu, kullanılan düz anlatım tekniğinin yetersiz olduğu, dersleri sıkıcı, tekdüze hale getirdiğidir. Durum böyle olmasına rağmen yakınsak düşüncenin egemen olduğu geleneksel öğretilerin dışına çıkılmayan yöntemlerle dersler işlenmeye devam edilmektedir.

Bu çalışmanın konusunu oluşturan, kompozisyonda anlatım biçimlerinden biri olan tasvir öğretimine gelindiğinde ise durum daha da belirginleşmektedir. Çünkü edebiyat dilin etkili, akıcı, özgün, zengin ve düzgün kullanımını gerektirir. Tasvir, dilin sözü edilen özelliklerini içerisinde barındıracak biçimde kullanılmasına olanak verecek bir anlatım biçimidir. Aynı zamanda güçlü bir gözlem gücü ile ayrıntıları fark edebilmeyi, herkesin gördüğünden, duyduğundan farklı şeyler görüp, duyabilmeyi, bunları kendi kavram ve düş dünyasında kurgulayarak akıcı, özgün ve esnek bir şekilde yazıyla anlatabilmeyi ve bu yolla öğrencilerde farklı beğeni düzeyleri geliştirebilmeyi sağlayabilecek bir ifade yoludur. Bu anlamda, tasvirin görsel malzeme ile desteklenerek yapılacak öğretimi, tüm bu özellikleriyle yaratıcılık kavramının boyutlarını içerisinde barındırabilir.

Tasvir anlatım biçiminin, 2006–2007 eğitim öğretim yılına kadar uygulamada olan Türk Dili ve Edebiyatı- Kompozisyon dersinin öğretim programında yer aldığı haliyle, orta öğretim 10. sınıf öğrencilerine verilmiş biçimi; Kompozisyon ders kitaplarında yer alan tasvir kavramının tanımını ve çeşitlerini içeren kısa birtakım açıklamalarla, birkaç tasvir örneğinden öteye geçememiştir. 2006–2007 eğitim-öğretim yılında ise uygulamaya geçirilen yeni öğretim programıyla 10. sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı dersinin bir parçası olan Kompozisyon dersi kaldırılmış, 10. sınıflarda yeniden yapılandırılan edebiyat öğretimi, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım

dersleri ile yapılmaya başlanmıştır. Dil ve Anlatım dersinin içeriğini oluşturan ünitelerden birinde yer alan anlatım türlerinden tasvir, hem içerik olarak hem de örneklerle pekiştirilme açısından daha geniş biçimde işlenmiştir. Ayrıca konunun verilişi aşamasında uygulanacak etkinlikler arasında, birtakım resim ve fotoğraflar kullanılarak tasvir çalışmaları yapılması amaçlanmıştır.

Yukarıda sayılan becerilerin, öğrencilere edebiyat öğretimi yolu ile kazandırılması ve kazanılan becerilerin kalıcı olması sürecinde görsel öğrenme ortamlarının, düşün, düşüncenin sınırlarını zorlayacak yaratıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması oldukça önemlidir. Bu bağlamda Dil ve Anlatım dersi ile uygulanması amaçlanan yeni öğretim programı, geçmiş yıllarda uygulanan öğretim programlarına göre görsel öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bireylerdeki yaratıcı düşüncenin ortaya çıkarılması açısından daha elverişli bir çalışma alanı olacak görünümündedir. Bu da edebiyat öğretiminde uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarının; geçmiş yıllardaki tasvir öğretimine bir alternatif olarak düşünülen tezimizi, ders kitaplarının görsel öğelerle zenginleştirilmesi yoluyla da olsa destekler görünümde olduğunu göstermektedir.

Yapılan açıklamalardan yola çıkılarak bu araştırmanın problem cümlesi; “Orta öğretim ikinci sınıfta tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

## 1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

İnsanların sahip olduğu bilgi birikiminin bireye özgü biçimde işlenerek, yeni bilgilere, yapıtlara, yaratım ürünlerine dönüştürülmesi olarak tanımlanabilen yaratıcılık; akıcı, esnek ve özgün duygu, düşünce ve davranışların oluştuğu yaratıcı düşünme sürecini de kapsamaktadır. Her çağda, her sistemde gerekli bir hedef olan yaratıcı düşünme becerisi, eğitim yoluyla keşfedilip geliştirilebileceği ortaya konmuş bir düşünme biçimidir.

Edebiyat öğretiminin temel amacı, öğrencilere bilgi yükleme yolu ile bir şeyler öğretmek yerine; kullanılan dili, inceliklerinin farkına vardırarak sevdirmeyi, dilin düzgün ve etkili kullanılmasını sağlayarak öğrencilerin beğeni düzeyini geliştirmeyi, güzel yazılar okuma ve yazma becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Eğitim en genel anlamıyla bir davranış değiştirme sürecidir, bu süreçten geçen kişinin davranışında önceki durumuna göre bir değişme olması beklenir. Öte yandan, okuma, yazma, dinleme ve konuşma eğitimi kapsayan kompozisyon öğretiminin temel özelliği ise, uzun sürede oluşturulup geliştirilen, kalıcı ve sürekli etkileri olan, bireylerde belli bir estetik beğeni ve zevk oluşmasını sağlayan, beceri kazandırmaya yönelik olarak günlük yaşamda daha çok başvurulan bir öğretim süreci olmasıdır. Dolayısıyla da yaşantısal ve yaratımsal yanı çok daha güçlüdür (Gökalp, 2000).

Bu araştırma, edebiyat öğretiminin, 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulamada olan lise Türk Dili ve Edebiyatı programının, aşağıda belirtilen 3, 6, 9, 10 ve 11. genel amaçları doğrultusunda hazırlanmıştır:

- Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile plânlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek

- Yazarken ve konuşurken Türkçenin imlâsına, telâffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak
- Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri arasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak
- Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler meydana getirme faaliyetleri sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi tanıtarak benimsetmek (MEB, 1998: 4).

Edebiyat öğretiminin yukarıda belirtilen genel amaçları göz önüne alınarak hazırlanan “Orta Öğretim İkinci Sınıfta Tasvir Öğretiminde Görsel Malzeme Kullanımının Yaratıcılığa Etkisi” adlı araştırma; orta öğretim kurumlarının 10. sınıfında okuyan öğrencilerin, müfredatta yer alan anlatım biçimlerinden biri olan tasviri öğrenmesi ile ilgilidir. Araştırmanın temel amacı; anlatım biçimlerinden biri olan tasvir öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerden biri olan görsel malzeme kullanımı tekniğinin; öğrencilerin gözlem yolu ile gördüklerini, düşlediklerini, kurguladıklarını yazıyla anlatmasında yaratıcılığa etkisi olup olmayacağını gözlemlemek ve değerlendirerek sonuçlara varmaktır. Araştırmanın ayrıntılı amaçları ise şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilerin tasviri klâsik yöntemle nasıl öğrendiklerini belirlemek
2. Görsel malzeme kullanımının öğrenme ve yaratıcılık üzerindeki etkisini saptamak
3. Klâsik yöntemle öğrenme ile görsel malzeme kullanımı yöntemiyle öğrenmeyi karşılaştırarak yaratıcılığa, hangisinin etkisinin daha fazla olduğunu belirlemek

4. Araştırmanın sonuçlarından yararlanarak tasvir öğretimi ile ilgili yapılması gerekenler konusunda çözüm önerilerinde bulunmak

### **1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Çağımızda, teknolojik gelişmelerin insanlara sunduğu olanaklar sayesinde yaşamın her alanında büyük kolaylıklar sağlandığı bir gerçektir. Fakat her yenilik beraberinde ilerlemeyle, bir üst basamağa geçişle doğru orantılı bir gelişimi, bu sürece ayak uydurmayı, sorunlarla baş edecek yetilere sahip olmayı gerektirmiştir ki, bu da insanoğlunun beyin gücünü en verimli şekilde kullanmasını, üretimi, yaratıcılığı zorunlu kılmaktadır. Çünkü yaşam artık, daha karmaşık bir biçimde, birçok işin birlikte yapılmasını gerekli kılacak kadar hızlı bir biçimde akmaktadır.

Sahip olunan birikimin, deneyimin, kavram ve olayların her zamankinden farklı bakışlarla algılanarak yeni kavrayışlarla yeniden üretilmesinde ya da özgün yapıtların ortaya çıkmasında önemli rol oynayan yaratıcılık, aslında her bireyde var olan sadece miktar bakımından farklılık gösteren bir özelliktir. Farklı alanlarda uygun koşullarda, uygun uyaranlarla ortaya çıkabilen ve eğitim yoluyla geliştirilebilen bir güç olarak kabul görmektedir. Oysa eğitim sistemimiz ve bu sistemin içinde yer alan edebiyat-kompozisyon öğretimi yaratıcı düşüncüyü engeller nitelikteki, bilgi düzeyinde gelişmenin amaçlandığı, ezberci, sorgulama ve eleştiriden uzak, düşünme becerilerinin köreltildiği kısaca bireyin yapıcı ve yaratıcı yönünün ihmal edildiği bir biçimde yürütülmektedir.

Öğrencilerde, kullandıkları dilin dört temel becerisini geliştirmeyi amaçlayan edebiyat-kompozisyon öğretimi, okumasını, dinlemesini bilen, okuyup dinlediğini anlayarak bunları eleştirel bir yaklaşımla değerlendiren, duygu ve düşüncelerini,



düşlerini sözlü ya da yazılı olarak doğru, akıcı, özgün bir biçimde dile getirebilen bireyler yetişmesini amaçlamaktadır.

İnsanın düşündüklerini, duygularını, gördüklerin, yaşadıklarını yansıtırken kullandığı yazının türü ne olursa olsun sonuçta bir üretim, yaratım söz konusudur. Önemli olan edebiyat/kompozisyon öğretiminde öğrencilere yazarak yaratacakları öğrenme ortamlarını hazırlayabilmek, farklı yöntem ve teknikleri, malzemeleri, ölçme araçlarını kullanarak üretim sürecinin başlamasına ve gelişmesine katkıda bulunmaktır.

Matisse, “görmek yaratmanın başlangıcıdır.” demiştir (Çellek, 2002). Kompozisyon öğretiminde anlatım biçimlerinden biri olan tasvir; bakmanın da ötesinde görmeyi, ayırtılamayı, bireye özgü farklı, esnek yaklaşımlarla, benzetmelerle, akıcı ve etkili bir anlatımı gerekli kılmaktadır. Sayılan bu özelliklerin uygun öğrenme ortamlarında, farklı yöntem ve tekniklerle, malzemelerle öğrencilere kazandırabilmek demek, bir bakıma bireydeki yaratıcı özelliklerin ortaya çıkmasına temel hazırlamak ileriki süreçlerde de yaratıcı düşünce sisteminin oluşmasına katkıda bulunmak demektir.

Yazarak yaratmak, kişinin öz güven kazanmasında, oldukça önemli bir etkidir. Yazmayı eğlenceli ve zevkli yaratım oyunlarına dönüştürerek, hem uzun vadede kalıcı ve sürekli etkiler yaratılabilir, hem dilini etkili ve doğru kullanmasını bilen bireyler yetiştirilebilir hem de yazarak kendini ifade etmek için ille de *yazar* olmak gerekmediği gösterilebilir. Bu da edebiyat ve beraberinde kompozisyon öğretiminin hem öğrenci hem de öğretmen için etkili, verimli ve keyifli bir süreç olmasını sağlayacaktır.

#### 1. 4. SAYILTILAR

1. Çalışmanın uygulamasında örnekleme oluşturan öğrencilerin, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir orta öğretim okulunda okudukları için evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
2. Uygulamada kullanılan tasvir anlatım biçimi, orta öğretim 10. sınıf Kompozisyon ders kitabında yer aldığı için öğrenci seviyesine uygun olduğu düşünülmüştür.
3. Öğrencilere yazılı anlatım uygulaması için verilen süre, daha önce 10. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan deneme sonucunda belirlendiği için yeterli kabul edilmiştir.
4. Uygulamayı etkileyen dış etkenler her iki grup için de aynıdır.
5. Uygulama çalışmasının yapıldığı gruplar; başarı durumları, ailelerinin gelir ve eğitim düzeyleri yönünden eşitlenmeye çalışılmıştır.
6. Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulması yeterli sayılmıştır.

#### 1. 5. SINIRLILIKLAR

1. Çalışmanın örnekleme, Çanakkale Lisesi 10-A (YDL TM) ve 10-B (YDL TM) sınıfı öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Çalışma, 10. sınıf Kompozisyon-II ders kitabında yer alan anlatım yollarından biri olan tasvirin, öğretiminin ele alınması ile sınırlıdır.
3. Uygulama çalışması, **2005–2006** eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi ile sınırlıdır.

4. Uygulama çalışmasının, değerlendirme aşamasında kullanılan Yazılı Anlatım Ölçeği 16, Yaratıcı Yazı Ölçeği 17 madde ile sınırlıdır.
5. Uygulama çalışmasının yapıldığı kontrol ve deney grupları, öğrenci sayıları açısından eşit değildir.
6. Uygulama, doğal ortamda yapıldığı için orta öğretim kurumunun uygun olduğu zamanlarda, gruplara farklı ders saatlerinde yapılmıştır.

## 1. 6. TANIMLAR

Farklı anlama ve değişik yorumlamalara neden olmaması amacıyla araştırmada sıkça geçen bazı terimlerin hangi anlamda kullanıldıkları belirlenmiştir.

**Yaratıcılık:** Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık (TDK).

**Yaratıcı Düşünme:** Buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimi olarak açıklanmaktadır (Oğuzkan 1981: 161).

**Akılcılık:** Düşüncelerin hızlı biçimde sıralanması. Birey tarafından üretilen uygun tepki sayısı (Davaslıgil 1994: 53; Senemoğlu 1999: 12). Kullanılan görsel malzeme ile ilgili çok sayıda düşünce üretme yeteneği.

**Esneklik:** Çok yönlü düşünme ve değişen durumlara uyum sağlama, bilinen düşüncenin değişikliklere uğraması ile sonuçlanan tepkinin şeklini değiştirme yeteneği (Davaslıgil 1994: 53; Senemoğlu 1999: 12). Kullanılan görsel malzeme ile ilgili çeşitli konularda farklı düşünce üretme yeteneği.

**Orijinallik (Özgünlük):** Benzersiz cevaplar üretme, eşsiz, akıllı tepkiler yaratma yeteneği (Davashgil 1994: 53; Senemoğlu 1999: 12).

**Yakınsak Düşünme:** Yalnız bir tek doğruya bağlı olarak ve mevcut bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünme tarzı (Erdener 1995: 7).

**Iraksak Düşünme:** Iraksak düşünme ise mevcut bilgiye dayanılarak değişik cevapların, seçeneklerin üretilmesi (Erdener 1995: 7).

**Edebiyat:** Sanatça, yani insanda estetik duyguyu heyecana getirecek değerde meydana getirilmiş şiir, sahne eseri, hikâye, roman, söylev gibi nazım veya nesir halindeki eserlerin hepsi (TDK).

**Kompozisyon:** Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı veya sözlü çalışma, tahrir, kitabet (TDK).

**Tasvir:** Bir olayı, bir varlığı ya da bir kavramı göz önünde canlandıracak biçimde söz ya da yazı ile anlatma (TDK).

**Yaratıcı Yazı:** Bireyin herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerini; düş gücünü kullanarak, özgürce kâğıda dökmesi (Oral 2003: 8).

**Yöntem:** Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol (Demirel 2002: 82).

**Teknik:** Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü (Demirel 2002: 89).

## II. BÖLÜM

### YARATICILIK

Araştırmanın bu bölümünde; yaratıcılık kavramının tanımları üzerinde durulmuş, yaratıcı düşünme kuramları açıklanmıştır.

#### 2.1. YARATICILIĞIN TANIMLARI

Yaratıcılık, psikoloji dalında tanımlanması en güç kavramlardan biridir (Yavuzer 1989: 9). Yaratıcılık kavramının bugün tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir tanımı bulunmamakla beraber, yaratıcılıkla ilgili olarak psikoanalitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli yaklaşımlarla çeşitli modeller geliştirilmiş, halen yaratıcılığın boyutları, özellikleri objektif bir şekilde ortaya konulamamıştır (Yontar 1993: 17).

Yaratıcılık alanında; yaratıcı kişilerin özellikleri, yaratıcılığı geliştiren ya da engelleyen faktörler, bireylerde var olan yaratıcılığın keşfi ve eğitim yolu ile geliştirilmesi gibi noktalardan hareketle çeşitli çalışmalar yapılmış ve yaratıcılığa ilişkin literatürün, üç farklı yönde geliştiği görülmüştür. Bunlardan ilki, yaratıcı kişiliği ya da bireyi tanımlama olarak ortaya çıkmakta ve Guilford (1967)un bilişsel alandaki, Mc Kinnon (1962)un kişilikle ilgili, Dunnet (1976), Gough (1976) ve Torrance (1972)ın kavrama ile ilgili araştırmaları bu alanda yer almaktadır. İkincisi,

örgütsel faktörlere ilişkin olarak gelişmiştir. Bu araştırmalar, “Hangi faktörlerin yaratıcılığı artırdığı ya da olumsuz etkilediği belirlenebilir mi?” sorusu üzerine kurulmuştur. Üçüncüsü ise eğitim ve geliştirmeye yönelmiş olup, “bireylerin içsel yaratıcılıklarını kullanabilmeleri için yetiştirilip yetiştirilemeyeceği, böylece bu bireylerin daha yaratıcı olup olamayacakları” sorularının yanıtlarını aramış; Osborn (1963), Parnes (1969), Prince (1970) bu hareketin öncülerinden olmuştur (Sungur 1997: 13 ).

Çeşitli yeteneklerin karışımı olduğu için kolay tanımlanabilecek bir kavram özelliği taşımayan yaratıcılık, henüz doğru cevabı bulunmayan küçük ya da büyük tüm sorunlara ayrı ayrı ve uygun bir şekilde yaklaşabilme; onlara geleneksel olanın dışında yeni, özgün ve yararlı çözümler getirebilme, yeni fikirler, buluşlar üretme becerisidir (Parham 1988: 279; Senemoğlu 1998: 544). Çok çeşitli tanımları bulunmakla birlikte geniş anlamda yaratıcılık bir düşünce şekli olarak veya basit bir şekilde, durumları ya da sorunları yeni ve farklı görüş açılarından algılama yeteneğidir ve azınlığın sahip olduğu ender bir yetenek değildir (Davaslıgil 1994: 53).

Yaratıcılık tek başına bir süreç, yalnız tanımlanabilecek bir etkinlik olarak değil, tanımları çok değişik olan, karmaşık bir süreç olarak algılanmalıdır. Torrance’a göre yaratıcılık; “sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra sonucu başkalarına iletmektir” (Sungur 1997: 13 ).

İnsan bir sorunla karşılaştığında bu sorunu aşmak için, bir dizi düşünsel denemelerde bulunmaktadır (Güleryüz 2001: 166). Beyin, rutin olarak günlük işlerini sürdürürken diğer yandan problem üzerindeki çalışmasını da sürdürebilmekte, yeni arayışlara girebilmekte, bir dizi düşünsel denenceyi test edebilmektedir. Bu süreçte; daha önceden aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasındaki

ilintileri kurulabilmekte, böylece yeni bir düşünüyü şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler, yeni ürünler ortaya konulabilmektedir (San 1993: 72; Rawlinson 1995: 20). Bu anlamda deneyimlere açık olmayı gerektiren yaratıcılık, yeni yolların var olabileceği düşüncesini taşıyarak arayışa girme cesaretini gösterebilme, yeniliği benimseme, yaratıcı düşüncenin yeni boyutlarını fark ederek denemeye hazır olma demektir (Gel 1994: 41).

Hiçbir insanın yaratıcı deneyime bir başka insan gibi bakamayacağı bir gerçektir; çünkü yaratıcılığın tanımı kişilere ve disiplinlere göre değişmekle kalmadığı gibi insanlar için de farklı zamanlarda, farklı anlamlar taşıyabilmektedir (Colp 1980: 3112–3113). Plato, Mozart gibi bazı yaratıcılar; yaratıcılığı kutsal, gizemli, belirsiz esinlere bağlı görmektedirler. Bazıları ise yaratıcılığın da anlaşılabilir doğal yasaları olması gerektiğini ileri sürmektedirler. Örneğin Aristo, “Her ürün daha önce üretilmiş başka bir üründen ve belirli bir işlem uygulanarak üretilir.” demiştir. Psikanalist akımın kurucusu Freud, yaratıcılığı “bastırılmış ve doyurulmamış arzuların olumlu bir dışavurumu, bir yücelim” olarak nitelemektedir (Baykal 2003: 15).

Yaratıcılık; farklı durumların her biri için ayrı bakış açıları geliştirebilme, uygun yaklaşım biçimleri belirleyebilme, hızlı bir şekilde çözüm üretebilirken farklı, orijinal olabilmeyi de başarmak olarak algılanabilir. Yaratıcılık kavramı tanımlanmaya çalışılırken bazen süreç olarak, bazen de sonuçta ortaya çıkan özgün ürün, sonuç olarak ele alınmıştır.

Hurlock’a göre, bazı bilim adamları yaratıcılığa yol açan işlem süreçlerini yaratıcılık olarak değerlendirmekteyken, bazı bilim adamlarıysa ortaya çıkan ürünü yaratıcılık olarak değerlendirmektedir. En çok kullanılan yaratıcılık tanımlarında; yeni ve farklı şeyler yapmanın üzerinde durularak sonuçta ortaya çıkan, gözlenebilir bir ürüne göre yaratıcılık değerlendirmesi yapılmaktadır. Bununla birlikte Hurlock, yaratıcılık eyleminde her zaman ortaya çıkan ürünün gözlenmesinin gerekemeyebileceğini de belirtmektedir (Ömeroğlu 1990: 4–5).

Mackinnon'a göre yaratıcılık, bir ürün olarak kabul görmekte ve yeni ve benzeri olmayan özgün bir ürünün ortaya koyma, önemli amaçlara yardım etme, yapıcı olma şeklinde tanımlanmaktadır (Açıkgöz 1998: 47). İnsanlık tarihi, bir tür yaratma tarihidir. Yaratıcılık bir ürün değil, bir süreçtir ve belli bir amaca yöneliktir. Bu sürecin sonunda genellikle sözel ya da sözel olmayan, somut ya da soyut, yeni ve değişik bir nesne ya da düşün ortaya çıkmaktadır (Binbaşoğlu 1992: 322–323; Aral 1990: 1). Yani yaratıcılık temelde zihinsel bir etkinlik, düşünme eylemidir, her zaman ortaya gözlenebilen bir ürün çıkmayabilir, farklı alanlarda farklı biçimde ifade edilebilmektedir.

Başka bir yaklaşımla yaratıcılık, ihtiyaçlar piramidinin en tepesindeki *kendini gerçekleştirme* aşamasında yer almaktadır. Buna göre yaratıcılığın gelişmesi için sadece temel fizyolojik ihtiyaçların değil, arada kalan güvenlik, ait olma, başarı ve saygınlık gibi diğer ihtiyaçların da giderilmesi gerekmektedir. Ancak, Maslow'un kendisi de pek çok yaratıcının yaşamında bunların tam olarak gerçekleşmediğinin farkındadır (Maslow: 1968: 143–146).

Yaratıcılık, herkes için uzmanlık, yaratıcı düşünme becerileri, isteklendirme olarak belirlenen üç özelliğin uyumlu fonksiyonudur. Uzmanlık; bilgi, beceri, teknik gerektirmekte, yaratıcı düşünme becerileri; kararlarda esneklik, problemi çözmeci düşünme içermektedir. Motivasyon derecesi ise herkeste eşit düzeyde olamamaktadır; çünkü ruhsal ya da dıştan gelen etkiler, isteklendirme derecesini etkilemektedir (Amabile 1998: 87).

Yaratıcılık; çağrışımsal anlatım düzgünlüğü, özgünlük, uyumlu ve doğal esneklik, mantuki değerlendirme yapabilme yeteneği gibi düşünce ve davranış biçimi olarak da açıklanmaktadır. Yaratıcı düşünce ise, buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan 1981: 161).



Ned Herrmann, beyni dört çeyrek küreye bölmekte ve her bölümde ayrı özelleşmiş alanlar olduğunu ve her birinin kendine özgü bir dili, anlayışı, değerleri, yetileri ve bilme-tanıma yolları olduğunu belirtmektedir. Sol beyinde mantıksal çözümleyici, planlı, örgütlü, ayrıntılı ve ardışık düşünme biçimleri yer almakta, sağ beyinde ise coşkusal, kişiler arası, duygulara dayalı, devim-duyumsal, gizemli, sezgisel, birleşimci, bütünsel ve birleştirici düşünme biçimleri bulunmaktadır ki, bunlara kısaca sanatsal düşünme biçimleri de denilebilmektedir. Yaratıcılık yetisinin de beyinsel bir güç olduğu; hem bilimsel araştırma süreçlerinde hem de sanatsal yaratmada her iki beyin yarım küresinin düşünme süreçlerinin aynı biçimde yer aldığı kabul görmektedir (San 1993: 74–79).

Yaratıcılıkta gaipten bilme, hiç bilmediği bir konunun ilerisinde düşünce üretme söz konusu değil, bir konuda değişik düzeydeki bilgilerin zihinde ilişkilendirilerek yeni bir boyut elde edilmesi söz konusudur. Bir düşünme biçimi olarak yaratıcılık kavramının düş gücü ile çok yakın ilişkisi vardır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde bulunmaktadır. Yaratıcı yeti, insan yaşamının ve gelişimin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir (Özden 1999: 45).

Bireylere çekici gelen *sihir, deha, üstün yeteneklilik* gibi çoklu kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliği olarak tanımlanan; hiçbir büyülü tarafı olmayan, öğrenilmesi mümkün olan bir süreç halinde kişinin karşısına çıkan (Bentley 1999: 86) yaratıcılık, Arieti (1976)ye göre, sadece olağanüstü insanlara has bir yetenek değildir; bütün insanlar eğitim yolu ile yaratıcı olabilmektedir. İnsanların aldıkları bilgi, eğitim yolu ile yeni şekil alana ya da yeni bir düşünce oluşturana kadar biçimlendirilmekte ya da yeniden düzenlenmektedir (Süvarioğlu 1994: 1).

Wright ve Torrance'a göre yaratıcılığın; akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Akıcılık; birey tarafından üretilen uygun tepki sayısı, esneklik; bilinen düşüncenin değişikliklere uğraması ile sonuçlanan tepkinin şeklini değiştirme yeteneğidir. Özgünlük, eşsiz, akıllı tepkiler

yaratma yeteneği, zenginleştirme ise dűőnceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılar ekleme yeteneğidir (Davaslđgil 1994: 53). Yaratıcılık değişik durumlarda esnek, akıcı, 2zg2n dűőnmeyi kapsamakta; 2zg2nl2k benzersiz cevaplar 2retme, esneklik değişen koşullara uyum sağlama yeteneği, akıcılık ise dűőncelerin hızlı bir şekilde sıralanması şeklinde tanımlanmaktadır (Senemođlu 1999: 12).

Çok boyutlu bir yaklaşımla Torrance yaratıcılığı, şu şekilde sıralamıştır: “Bir topa sahip olmak, derine dalmak, derin bir çukur kazmak, kediye dinlemek, yanlışlarını d2zeltmek, bilmeyi istemek, bir şeye iki kere bakmak, k2şeleri kesmek, daha fazla enerji sağlamak, kokuları dinlemektir, yarına el sıkışmak, g2neşe fişi sokmaktır” (Sungur 1997: 25–31).

Verilen bu bilgilerden sonra yaratıcılık 2zerinde son elli yılın psikolojik çalışmaları ve yazıları g2zden geçirildiğinde çarpıcı gelen ilk şey, malzemenin genelde kıt, çalışmanın da yetersiz olduğudur (May 1994: 61).

## **2.2. YARATICI DÜŞÜNCE KURAMLARI**

Bu başlık altında; yaratıcı düşüncenin doğuşuna, gelişimine ve çeşitli temellere dayandırılmasına kaynaklık eden belli başlı yaratıcı düşünce kuramları hakkında bilgi verilecektir.

### **2.2.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünce Kuramı**

Yaratıcılık alanında çağdaş yaklaşımlardan psikoanalitik görüş yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verimleriyle, en çok ilgilenilen yaklaşımlardan birisi olmuştur. Psikoanalitik kurama göre, yaratıcılık habersiz gelişmektedir. Bu alanda, yaratıcılığın nasıl belirlendiğine dair farklı görüşler ileri sürülse de çeşitli psikoanalitik görüşler, genellikle yaratıcılığın çocukluk sürecinin bir ürünü olduğunu belirtmektedirler (Genç 2000: 18). Freud'un yapıtları başta olmak üzere, bu alanda geniş kaynaklar bulunmakla birlikte, bunlar sistem yönünden düzensizlik sergilemektedir (Yavuzer 1989: 53).

Psikoanalitik görüşe göre yaratıcılık, insan yapısının olumsuz yönlerinden oluşmakta; bireyin iç çatışmalarının ve saldırgan enerjisinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesi şeklinde, bilinmeyen içgüdüsel dürtülerle, atılganlığın ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Ülgen 1990: 11).

Freud'a göre, yaratıcılığı oluşturan en temel öğeler cinsellik ve yüceltmedir. Yüceltme, içgüdüsel tepkilerin çıkışı engellenmeksizin, gerçekleştirilmek istenen amaçların kılık değiştirerek toplumun onayına uygun etkinliklere dönüştürülmesidir. Doyuma erişmemiş cinsel ya da saldırgan enerji, ego tarafından yeni biçimlere

dönüştürülmekte, böylece yaratıcı kişi, kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düşünme sığınmaktadır (Sarı 1998: 25).

Freud, yaratıcılığı, topluma zarar verecek *libido* enerjilerine karşı, bir savunma olarak görmekte, yaratıcılığı tüm insanlarda az çok bulunabilecek bir yetenek olarak tanımlamak yerine bilimsel olmayan birkaç alana yakıştırmakta ve bu yetenin çocukluk devresinde yer alan oyunların bir devamı olduğu fikrini taşımaktadır. Bu görüşün çıkış noktası, yaratıcılıkta ve ruhsal bozukluklarda kullanılan savunmaların ayrıcalık gösterdiği öncül önermesine dayanmaktadır (Yavuzer 1989: 53–54). Freud’a göre, psikoanalitik açıdan yaratıcılık, sorunlara yeni ve geçerli çözümler bulabilme yeteneği olup, imgesel ürünler yaratma becerisidir. İmgelem süreci, gerçekte var olmayan nesne ve olayların tasarımlarını kavrama sürecidir. Gerçek dışı tasarımları üreten bu süreç, yaratıcı edinim olup, daha önce hiç düşünülmemiş sorunlara ve gereksinimlere yanıt vermektedir (Bozkurt 1995: 179).

Slochower ise, yaratıcı süreci iki aşamada incelemiştir: ilk aşama *esinlenme ve bilinçaltı* olarak kabul edilmekte, yaratıcı süreç, bir düş, düşünme ya da derin düşünceye dalmada, herhangi bir yerde, bir zamanda ortaya çıkabilmektedir. İkinci aşamayı *simgecilik ve bilinç öncesi* oluşturmaktadır. Yaratıcı süreç için simgeye dönüştürme, özellikle sanat ve kültürde ihmal edilemez bir koşul özelliği taşımaktadır. Simgecilik ve yaratıcılık işlevleri, yaratıcı süreç içinde bilinçaltının rolüne bağlı olmakla birlikte, insanın simgeciliğe dönüştürme gereksinimi, fiziksel yaşamda tam doyuma erişmemesinden ileri gelmektedir (Yavuzer 1989: 55–56).

Ernest Kris’e göre yaratıcılık süreci, *esin ve özenli aşama* ve *ayrıntılaştırılmış aşama* olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Kris daha çok esin aşamasına ağırlık vererek, bu aşamada “egonun geçici olarak bilinç öncesi düzeyine bir geri dönüşe izin vermek için, düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiği” denencesini geliştirmiştir. Birincil süreç, yapı olarak düşünme dürtü yönelimlidir; fakat organize olmamıştır. Bu tür bir düşünme sırasında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması, zevk vericidir ve bu işlevsel zevk yaratıcılığa yol açmaktadır. İkinci aşamada ise

düşünceler, yoğun mantıksal değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Kris, düşünmeyi sınırlandırdığından ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engellediğinden, geçici olarak mantıksal ve rasyonel düşünmenin kaldırılmasının gerekliliğine inanmaktadır (Sungur 1997: 35; Davaslıgil 1988: 15).

Lawrence Kubie de bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin aslını oluşturduğunu savunarak, bilinç öncesinin yaratıcılık açısından değerinin bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yattığını söylemektedir. Aynı zamanda bilinç öncesi düşünmedeki anlam yoğunlaşmasının önemini vurgulayan Kubie; korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönlerinin yaratıcı üretimi sınırlandırdığına inanmaktadır. Yaratıcı kişi çevresinin bilincindeyken; önceden, seçmeden bilgiyi alarak kabul etmekte, gerçekliği indirgemekten kaçınarak tam tersine kulağıyla görmekte, ağzıyla hissetmekte, kalbiyle dinlemektedir. Formları işitmekte ve vücudu ile konuşmaktadır (Sungur 1997: 35).

### **2.2.2. Hümanist Kuram**

Hümanist yaklaşımı benimseyen psikologlar, psikoanalitik (ruh çözümleme) yaklaşımı benimseyenlerin aksine, yaratıcılığın insanını olumlu yanlarıyla ilgili olduğu görüşüne sahiptirler. Bu anlayışa göre insanlar, yaratıcı ifade için kayda değer güçlerle doğmakta, uygun bir ortamda bu güçler tam olarak gelişebilmektedir. Çatışma, yaratıcılık için engelleyicidir; bireyin ifadesinin kabul edilmesi onun yaratıcılığını olumlu yönde etkilerken, başarının olumsuz olarak değerlendirilmesi yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir (Maslow 1970: 36).

Hümanist psikologlar, kişilerin kendilerini bulmalarına yardım ederken, aynı zamanda insanı ve doğayı yücelteni desteklemektedirler. Yaratıcı verime karşı olmamakla birlikte, insanlık niteliğini daha önde tutmayı ve geliştirmeyi

savunmaktadırlar. Onlara göre tüm insanlık için üstün yeteneği ve öz doyumu sağlayacak türde yaratıcılığa gereksinim duyulmaktadır (Yavuzer 1989: 72).

Hümanist yaklaşım, yaratıcı yaşamı kendini gerçekleştirmenin gelişimiyle açıklamaya çalışmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bir şekilde bireyin seçimleri belirginleşmekte, kesin hale gelmekte, birey kendisinden beklenen ve yaşamdan beklediği konusunda karara vardıktan sonra benzeyebileceği modeli aramaya başlamaktadır (Aslan 1994: 25).

Abraham Maslow, özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı kişilik özelliklerinden ayırmış; ikincisini, doğal yaşamda geniş ölçüde ortaya çıkan ve kendini büyük bir yapıttan çok bir mizah ürününde gösterme ya da herhangi bir şeyi yaratıcı biçimde yapma olarak tanımlamıştır. Kendini gerçekleştirme kuramı ile yaratıcılık süreci arasında ilişki kurmak suretiyle kendini gerçekleştirmiş deneklerin; doğal, daha az denetimli, davranışlarında daha az ketlenmiş olduklarını, daha kolay dışa açılabilen, bağımsız, daha az engellenme algılayan, özeleştiriyi az kullanan bireyler olduklarını bulmuştur (Sungur 1997: 40).

Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği dışında gelişen karmaşık bir ilişkisel ürünün ortaya çıkışı olarak tanımlarken, diğer taraftan maddelerin, olayların, insanların ya da bunların yaşantı koşullarının ortaya çıkışı şeklinde tanımlamaktadır. Rogers'a göre bireydeki deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu, elemanlar ve kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi bazı koşullar, yaratıcılıkla bir arada bulunmaktadır. Ayrıca Rogers, *iyi veya kötü yaratıcılığın olmadığını söyleyerek*, “Bir insan acıyı azaltmak için, diğeri daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir.” demektedir (Sungur 1997: 37–39).

Maslow, bir ev kadını, bir sosyal çalışma elamanını, bir psikiyatrisi, örgütlenme yeteneğine sahip bir yöneticiyi, bir atleti yaratıcı bireyler olarak örneklendirmekte ve *yaratıcı* sözcüğünü bir ürün, bir karakter, bir etkinlik, bir süreç ve tutum olarak düşündüğünü belirtmektedir. Ona göre yaratıcı birey, bir çocuğun gördüklerini görebilir, önemli olan bu bakış açısını yakalayabilmesi ve yaptığı ne olursa olsun, kendi ruhunu ortaya koyan biçimde yapmasıdır (Sungur 1997: 40–41).

### 2.2.3. Çağrışım Kuramı

Bu kuramın temelleri İngiliz ampristleri Hume ve J.S. Mill'e kadar uzanmakta, onlara göre fikirler arasındaki çağrışım, düşünmenin temelini şekillendirmekte, yaratıcılık da bu çağrışımın sayısına ve alışılmamış olmasına bağlı olmaktadır (Sungur 1997: 37).

Mednick, yaratıcılık sürecinin tanımına dayanarak, yaratıcı çözümlerin olumlu rastlantı, benzerlik ve aracılık yollarıyla oluşabileceğini savunmaktadır:

- *Olumlu Rastlantı*: İstenilen çağrışım elemanları, bir rastlantı sonucu, uyarıcılar yan yana düşürerek yaratıcı süreci oluştururlar. Roentgen'in X ışınlarıyla karşılaşması bu şekilde olduğu ve penisilin gibi icatların bu şekilde bulunduğu bilinmektedir.
- *Benzerlik*: Gerekli çağrışım elemanları, uyarıcıların ya da çağrışım öğelerinin benzerliklerinden ortaya çıkabilmektedir. Eşsesliliği, yarım uyağı kullanan ya da daha geniş olarak bütün sanatlarda bir denklikler oyununa başvuran şiirsel yaratımlar örnek olarak verilebilmektedir.

- *Aracılık*: Gerekli çağrışım elemanlarının, ortak ögelerin aracılığı ile akla gelmesi sağlanabilmektedir. Çağrışım ögelerini bir araya getirerek, dil simgelerini de içeren çeşitli simgelerin kullanımları çok önemli olan matematik, kimya gibi alanlarda bu yolun izlenmesi mecburi kılınıştır (Yavuzer 1989: 78–79; Rauquette 1992: 21–22).

#### 2.2.4. Gestalt Kuramları

Gestalt psikolojisi, çağrımıcılığın çeşitli seçeneklerine karşı gelerek bütünün yani Gestalt'ın parçadan önce geldiğini, hatta bütünlerde analizi yapılabilen her bir öğrenimin, içinde bulunduğu bütüne bağımlı olduğunu ve bütün sayesinde anlam ve başka değerler kazandığını öne sürmektedir. Gestalt psikolojisinde yaratıcı davranış ve keşif süresi, çözülmesi gereken sorunların ya da bilinen zorlukların fonksiyonu olarak, belirli bir durumu bir bütünde keşfetmektir (Canel 1993: 17). Gestaltçılar yaratıcılık yerine *üretken düşünce* ve *sorun çözme* kavramlarını kullanmaktadırlar (Sungur 1997: 36).

Max Wertheimer, yaratıcılığa Gestalt penceresinden bakmakta, orijinal bütünlüğünü kaybetmeksizin bütünü parçalara bölmenin, yaratıcı düşünmenin önemli bir yönü olduğuna inanmaktadır. Teorisinin önemi, süreci aşamalı bir sırada görmek yerine, bir bütün olarak vurgulanmasında yatmaktadır (Genç 2000: 20).

Wertheimer'e göre yaratıcı düşünce, sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. O, bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin, düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunarak, bu stresler takip edildiğinde onların düşünürde stresleri azaltan ve düşünürün sorunu algılamasını değiştiren yöneltmelere sebep olacağını söylemekte ve bu yeniden yapılandırma, bir çözüm sağlayıncaya kadar sürmektedir (Sungur 1997: 36).



Wertheimer, yaratıcı üretken düşünce biçimini sürekli ve devamlı kullananları, toplumun üstün yetenekli kişileri olarak tanımlamaktadır. Bu kişiler, olayların esasını ararlar ve yapısal gerçeklere yöneliktirler. Düşüncede zihinsel yetenekleri merkezileştirip, yeniden örgütlerler ve tekrar merkezileştirirler (Aslan 1994: 32–33).

### **2.2.5. Sorun Çözmeye İlişkin Kuramlar**

İnsanların, yaşamları boyunca karşılarına çıkan güçlüklerle, zıtlıklarla, sorunlarla başa çıkabilmek için çeşitli sorgulamalar, gözlemler yaptıkları, riskleri göze alarak çözümler bulmaya çalıştıkları, devamlı bir düşünme ve üretme edimi içerisinde oldukları varsayımlarına dayanan bu kuramlar; John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı, Karl Popper'in Sorun Çözme Kuramı ve Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramıdır.

#### **2.2.5.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı**

John Dewey'in bakış açısına göre yaratıcı düşünce; kuşku durumu, duraksama, şaşkınlık, zihinsel güçlük; arama, bulma, yakalama, sorgulama gerektirmektedir. Yaratıcı düşünce, belli bir süre arayış ve güvensizliğin hakim olduğu bir ortamda kalmak anlamına gelmekte, daha güzel sonuçlara ulaşılması, yaşantının zenginleştirilmesini sağlamak için sistemize edilmiş bir hazırlık, sorunlar ve deneyimi gerekli kılmakta, yaratıcılığın temeli; mantık, risk, sezgisel yöntem ve iç görü ile tümevarımın karışımından oluşmaktadır (Sungur 1997: 162).

### 2.2.5.2. Karl Popper'in Sorun Çözme Kuramı

Popper, bilimin gözlemlerle değil, sorunlarla başladığını söylemekte; beklentiler gerçeğe dönüşmediğinde, zıtlıklarla karşı karşıya gelindiğinde ya da geliştirilen kuramlar kişiyi zor durumda bıraktığında sorunların ortaya çıktığını belirtmektedir. Ortaya çıkan bu sorunların insanı öğrenmeye, bilgisini artırmaya, deneyime ve gözleme davet ettiğini söylemektedir (Sungur 1997: 164).

Popper'a göre sorun çözme, bir sağ kalma sorunudur ve bütün organizmalar, gece gündüz demeden sorun çözme işiyle uğraşmaktadırlar. Popper, yaşamayı her şeyin üstünde bir sorun çözme süreci olarak sayarken, sorun çözmeye elverişli toplumlar da istemektedir. Kendi bilim anlayışını toplumlara uygulamakta, tüm toplumları sorun çözücü örgütlenmeler olarak görmektedir. Toplum, bilim adamları topluluğuna benzetmektedir. Popper'in karşıt önerilerin engellenme olmaksızın ortaya konulmasına, bunların eleştirilmesine sonra da yapılan eleştirilerin ışığında bunlarda gerçek değişikliklere gidilmesine izin veren toplum biçimlerini arzulamasında, sorun çözmenin; deneme çözümlerinin cesurca ortaya atılması sonra da bunların eleştiriye ve hata-eleme işlemine tabi tutulması, gerekliliği yatmaktadır. Sorunlar karşısında yeni kuramlar icat edilebilmektedir, bunlar insanın yaratıcı zekâsının ürünüdürler ve bu kuramlar daha yeni sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunların çözülmesiyle yeni kuramlara geçilecektir (Sungur 1997: 165–167).

### 2.2.5.3. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı

Osborn'a göre yaratıcı sorun çözme süreci üç aşamayı kapsamaktadır:

1. *Sorun Bulma*: Bu aşama sorunun tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirmektedir. Sorunu tanımlamadan kasıt, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmak; hazırlık ise gerekli verilerin toplanması ve çözümleme işlemleridir.

Sorunun tanımlanmasının önemini, Einstein “ İyi ortaya konulmuş bir sorun, yarı yarıya çözülmüş demektir.” diyerek ortaya koymuştur. Sorun tanımlamanın geniş odaklı düşünmeden başlanarak, daralan biçimde alt sorunların saptanması şeklinde gelişmesi gerekmektedir.

2. *Düşün Bulma*: Stein’e göre, düşün bulma üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsamakta, düşün üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak anlamına gelmektedir. Düşün geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işlemek suretiyle en uygun sonucu seçmektir. Kimi yazarlar düşün bulma aşamasını “denece geliştirme” olarak kabul etmektedir. Bu yazarlar düşünce geliştirmeyi, çevresindeki sorunlara ve eksikliklere duyarlı olan bireyin geliştirdiği yaratıcı bir süreç olarak adlandırmaktadırlar. Kurulu sistemden sapmaktan korktukları için, tüm bireyler bunu her zaman yapmaktan uzak durabilmektedirler.

3. *Çözüm Bulma*: Değerlendirme ve seçme aşamalarından oluşmaktadır. Değerlendirme çeşitli çözümlerin sınanması veya kontrol edilmesi, seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkalarıyla karşılaştırmayı ve onu çözüme ulaştırmayı içermektedir. Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermemekte, sadece yeni başlamış sayılmaktadır (Sungur 1997: 169–171).

### III. BÖLÜM

#### YARATICILIK ve KOMPOZİSYON

Bu bölümde; yaratıcılık kavramı bağlamında yaratıcı bireylerin özellikleri üzerinde durulmuş, yaratıcı düşünce ve eğitim başlığı altında eğitim sistemi ve yaratıcı düşünce, yaratıcılığı kolaylaştıran ve engelleyen öğretmen özellikleri konuları açıklanmıştır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak adlandırılan dört temel dil becerisi üzerinde durulmuş; kompozisyon kavramı bağlamında kompozisyonun tanımı, ilkeleri hakkında bilgi verilmiştir. Açıklama, tartışma, öyküleme ve tasvir olarak bilinen anlatım biçimleri açıklanmış; edebiyat-kompozisyon ve eğitim başlığından yola çıkılarak edebiyat ve eğitim, kompozisyon öğretimi ve tasvir, tasvir öğretiminin ders kitaplarındaki durumu üzerinde durulmuştur. Yaratıcı yazma kavramından hareketle tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımı ve yaratıcılık konusu açıklanmıştır.

#### 3.1. YARATICI BİREYİN ÖZELLİKLERİ

Yaratıcılık, kendisi tasarlanarak yoktan var edilmiş bir nitelik değildir. Akıcı düşünme yeteneği olarak, her düzeyde var olan ve insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan bir yeti; teknoloji, sanat, yönetim, spor gibi alanlarda doğal ve kültürel yaşamı etkileyen yaratıcı insanlardan varlığını kavradığımız bireysel bir boyuttur. Gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan alanda yapıtların ortaya

çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Özden 1999: 172).

Kişiliğin tümüne bağlı olan yaratıcılık, hayatın ilk senelerindeki etkilenmelere dayanmaktadır. Yaratıcı kişilerin sorunlara yaklaşım şekilleri farklılık göstermektedir. Bazıları dıştan gelen bilgileri, kavramlarında yer alıyorsa kabullenirken, bunlar az yaratıcı olarak nitelendirilmektedirler, çok yaratıcı olarak kabul edilenler ise kavramları, aldıkları bilgilere uygun şekillendirmektedirler. Yani bilgiyi kullanma yetenekleri daha yüksektir (Atkıncı 2001: 14).

Yaratıcı kişilerde görülen başlıca özelliklerin baskın yönleri aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir:

- *Benzetim ve Görselleştirme Yetisi:* Yaratıcı insanlar, farklı alanlarda birbirinden bağımsız görünen bilgi, nesne, düşünce, söylemleri alarak yeni bileşimler yaparlar. Edebiyat ve mekanik, benzetim örneklerine en kolay rastlanan alanlardır. Kuantum fiziğinde, Dirac'ın soyut matriks modeli daha duyarlı olduğu halde Schroedinger'in dalga denkleminin daha yaygın kullanılır olması da *görselleştirmenin* iletişimdeki önemini gösteren bir örnektir. Fizikçiler, kimyacılar, biyologlar, astronomlar, bugünün bilimini; görülemeyecek kadar küçük (kuvvet, enerji, atom, molekül, DNA) ya da uzak olanları (gezegenler, kara delikler) görselleştirerek yaratmışlardır.

- *Karar Esnekliği:* Olaylara ve nesnelere farklı açılardan bakmak ve onları her an farklı ölçütlerle yeniden değerlendirmek bir düşünce esnekliği gerektirir. Yaratıcı sorun çözümü; sorunların araştırılması ve belirlenmesi, çözüm seçeneklerinin geliştirilmesi, sonuçların değerlendirilmesi gibi aşamalardan ve ara basamaklardan oluşur. Esnek düşünce bu aşamaların her birinde üretkenliğin ve yeniliğin önkoşullarından birisini oluşturmaktadır.

- *Bağımsız Yargı*: Yaratıcılar olayları, durumları ve ürünleri değerlendirirken kendi ölçütlerini kullanırlar. Yaratıcı olarak nitelenen tiyatro sanatçılarının, kendi sahne performanslarında bile izleyicilerinden çok kendi beğenilerini öne aldıkları saptanmıştır. Yargıda başkalarına bağımlılık ya da bağımsızlık her yaş grubunda görülebilmektedir. Sürekli olarak ana-babalarının ya da öğretmenlerinin onayını bekleyen *pekiştireç* bağımlısı çocukların ileri yaşlarda da otoriteye yaslanma, güçlüye sığınma eğilimleri daha fazla olabilmektedir.

- *Yeniliğe Yatkınlık*: Yeni ve değişik durumları denetim altına alabilen öğrencilerin, yeni düşüncelerden de hoşlandıkları ve yeni düşünceler üretmeye yatkın oldukları görülmüştür. Yeniliklere karşı hazırlık yaparken öğrencilere *kesinlikle doğru* ya da *kesinlikle yanlış* yanıtlar gerektiren sorulardan kaçınmak gerekmektedir.

- *Mantıksallık*: Yürürlükteki tutucu ve katı eğitim sistemleri genellikle sözde mantıksal gerekçelerle savunulmaktadır. Geleneksel eğitimden bezginlik duyan ve coşkularını denetleyemeyen *yaratıcılık* yanlıları da *mantıksallığa* karşı bir söylem geliştirmişler, dolayısıyla mantıksallık; esnek, yeni ve özgün düşünce önünde bir engel gibi algılanmıştır. Oysa üstün yetenekli öğrencilerde *ıvaksak düşünme* ile *mantıksal düşünmenin* bir arada geliştiğini gösteren bulgular vardır (Baykal 2003: 14). Bu öğrenciler yeni ve özgün düşünceler üretirken bile iç-tutarlılık, dış-geçerlilik, nedensel bağlantı, aşamalı gelişim düzeni gibi ayrıntılara özen göstermektedirler. Zaten yaratıcı insanların düşleri ile gerçekleşmiş bir dünyada yaşıyor olunması bunun en somut kanıtı olarak kabul edilmelidir. Yaratıcıların uzak durduğu düşünme biçimi, yerleşik kalıplara dayalı düşünme biçimidir. Yaratıcılar, kendi değerleri kaybolmuş ölçütlerle değerlendirme yapmaktan kaçınmaktadırlar (Baykal 2003: 13–14).

Kişinin yaratıcı düşünce sistemine sahip olabilmesi; olaylara, sorunlara çok yönlü bakabilmesini, var olan doğruların, bilgilerin ötesine geçebilmesini, özgün çözümler üretebilmesini beraberinde getirmektedir. Yani kişinin yakınındakilerden

öte uzağındakilerin farkına varabilme, geleneksel olanın dışına çıkabilme özelliğine sahip olması gerekmektedir.

Yaratıcı bireylerin zekâları ile yaratıcılıkları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yaratıcı bireyler araştırıcı düşünme yeteneğine sahiptir, yani düşünme biçimlerinde esneklik, orijinallik ve akıcılık vardır (Erden- Akman 1995: 221).

Guilford'un üç boyutlu zekâ modelinde de yaratıcılık, zekânın bir bileşeni, bir alt-boyuttur. Yaratıcılık niteliği için gerekli olan işlem ıraksak düşünmedir. Bu düşünme esnek, özgün, verimli ve donatıcıdır (Baykal 2003: 18). ıraksak düşüncenin dışında, tek boyutlu düşünce olarak da adlandırılan, mevcut çözüm yollarıyla hareket etme, toplumsal açıdan doğruluğu kabul edilene benimseyerek bilinçsizce farklılıktan uzaklaşma olarak tanımlanabilecek düşünce şekli, yakınsak düşünce olarak kabul edilmektedir. Yakınsak düşünme tek ve doğru bir çözüme odaklanırken, ıraksak düşünme tek bir odaktan çeşitli yönler doğru yayılmaktadır. Herhangi bir nesneyi bilinen kullanım alanlarından farklı amaçlarla değerlendirebilmek, tek bir sözcükten yola çıkarak çağrışım zincirleri kurabilmek, belirli bir malzeme ile çok sayıda ve değişik niteliklerde sistemler tasarlayabilmek, ıraksak düşünceyi kullanabilme anlamda ilk akla gelebilecek örneklerdir (Baykal 2003: 19). Guilford ıraksak düşünme için gerekli sekiz temel yeteneği şöyle sıralamaktadır:

1. Probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme
2. Düşüncelerde akıcılık gösterme ya da başka bir deyişle çok sayıda işe yarar düşünce üretebilme
3. Alışlagelmişin dışında, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme
4. Bir düşünceden diğerine rahatlıkla geçebilme
5. Birleşim yeteneğine sahip olma
6. Çözümleme yeteneğine sahip olma
7. Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme
8. Değerlendirme yapabilme (Yontar 1993: 19).

Çok sayıda araştırmacı yaratıcılık ve çeşitli kişilik ya da davranış özellikleri arasında kesin, karşılıklı bağlantılar kurmaya çalışmıştır. Müstenberg ve Mussen, sanatçıların genellikle sanatçı olmayanlara kıyasla güçlü suçluluk duyguları taşıdıklarını, daha çok içe dönük ve aileleri karşısında daha bağımsız olduklarını söylemişlerdir. Helson, meslektaşları tarafından yaratıcı olarak kabul edilen genç kadınların farklı kılan kişilik özellikleri üzerinde durmuştur. Bunlar; özerklik ihtiyacı, orijinallik eğilimi ve batı toplumunda geleneksel olarak kadınlara atfedilen pasif rol ile çatışma gibi özelliklerdir. Baran, en yaratıcı kişilerin aynı zamanda riskleri göze alabilen, genellikle çok iyi bilgilendirilmiş girişken kişiler olduğunu saptamıştır. Bu kişiler aynı zamanda iyi bir sözel akıcılık ile yani dilin kullanılmasındaki özel bir rahatlık ile nitelenirler. Buna karşılık daha az yaratıcı bireyler, kendilerini pasif ve konformist olarak göstermektedirler (Rouquette 1992: 15).

Renzulli, yaratıcı hizmetler vererek başarı gösteren bireyler üzerinde yapılan incelemelerin, birbirleriyle etkileşim halinde olan üç özellik kümesine sahip olduklarını belirtmektedir. Bunlar; genel ve özel yüksek yetenek düzeyi, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği, her işi başından sonuna kadar götürerek üstün isteklendirme, yani buradaki anlamıyla üstün iş, görev yüklenmedir (Davaslıgil 1991: 13, Canel 1993: 30).

Çoğu zeki çocuk, yaratıcı insanların en belirgin özelliklerinden biri olan *yanlış yapmaktan korkmama, akla geleni denemekten çekinmeme* özelliklerini taşımadığı için yaratıcı olamamakta, okulun geleneksel çizgilerinin dışına çıkamamaktadır. Yaratıcı kişiler, düş gücüne ve özgün düşüncelere önem vermekten, yalnız kalmaktan, yalnız çalışmaktan ve bağımsızlıktan hoşlanmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre, toplumun beklentilerine uygun davranmaktan hoşlanmadıkları ve başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelerine değer vermedikleri ortaya konmuştur. Yaratıcı insanların bir başka özelliği de yaratıcı olmaya niyet etmeleri ve beğenilmeyeceğini bilseler bile değişik, özgün yapıtlar ortaya koymak istemeleridir (Açıköz 1998: 50).



Yaratıcı düşünebilen ve davranabilen bireylerin belli kişilik özellikleri söz konusudur. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yaratıcı kişiler cesurdurlar, çevrelerinden çok sayıda bilgi almaya hazırdırlar. Bir sorun karşısında, gereken bilgiyi bulamadıklarında tahmin yapıp bu tahmini desteklemeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle hata yapma riskleri fazladır.
- Esnek ve uyum sağlayıcı bir düşünme yeteneğine sahiptirler. Çevresindeki sorunlara duyarlı, yaklaşımları esnektir. İlginç öneriler sunmaktadırlar.
- Kendi hatalarına bile gülebilecek kadar güçlü bir mizah yeteneğine sahiptirler.
- Güçlü sosyal ilişkileri rahatlıkla kurup devam ettirebilmekte, başkalarının eleştirisi ve önerilerini dinleyip; ancak kendileri için kendi kararlarını verebilmektedirler. Otoriteden korkma ya da otoriteye karşı olma şeklinde bir tavırdan ziyade, otoriteye karşı bağımsız bir tavır sergilemektedirler, kendi başlarına kalmayı severler.
- Güçlü bir bellek ve merak sahibidirler. Kavrama düzeyleri ve öğrenme istekleri yüksektir. Sezgi, seçicilik yetenekleri fazladır.
- Duygularını açığa vurabilmekte, gerçeklerle yakından ilgilenmekte; bununla beraber düş kurmayı da sevmektedirler.
- Pek çok konu ile aynı anda ilgilenecek kadar fazla enerji sahibidirler. Başkalarından çok kendileri ile rekabet eder, kusursuz olmayı isterler (Saban 2000: 87–88; Aytaç, 2002).

Torrance'ın oluşturduğu yaratıcı kişiliğe ilişkin kişilik özellikleri ise, aşağıdaki gibi birbirine zıt çelişkili nitelermelerle, uçlarda gezinen özelliklerden oluşmakta, bu durum da yaratıcılığın doğasına ilişkin verilen bilgileri desteklemektedir:

- Düzensizliğe, karışıklığa tolerans
- Serüvenci
- Güçlü sevecenlik
- Özgeci
- Başkalarının farkında
- Sürekli herhangi bir şeyle meşgul
- Gizemli olana ilgi
- Güç işlere el atma
- Dış dünyaya karşı çekingen
- Yapıcı eleştiride bulunan
- Cesaretli
- Bilinçli ve köklü kurallara bağlılık
- Görgü kurallarına uymayan
- Sağlık kurallarına uymayan
- Mükemmelliğe karşı istek
- Kararlı
- Farklı değer hiyerarşisine sahip
- Memnuniyetsiz
- Aşırı düzenlemeden rahatsız olan
- Başat (dominant)
- Coşkulu
- Coşkusal duyarlık
- Enerjik
- Hata bulan
- *Farklı* diye tanınmaktan korkmayan
- Güzelin, iyinin, alışılmışın dışında olduğunu bilen

- Meraklı
- Kendi kendine yeten
- Yalnızlığı seven
- Değer yargılarında bağımsız
- Düşüncelerinde bağımsız
- Bireysel
- Sezgili
- Çalışkan
- İçe yönelimli
- Alışılmamış uğraşlarla vaktini geçiren
- İş yeteneği eksik
- Hata yapan
- Çok az canı sıkılan
- Uyumsuz
- Düşmanca ya da olumsuz tavırlardan bağımsız
- Popüler olmayan
- Garip alışkanlıkları olan
- Ayak direyen
- Herhangi bir sorunla sürekli kaygılı
- Karmaşık fikirleri tercih eden
- Soru soran
- Köktenci
- Dış uyaranlara açık
- Başkalarının düşüncelerine açık
- Çok az gerileyen
- İçgüdülerinde kontrolü reddeden
- Duygularını bastıramayan
- Az konuşan
- Amaca giden yolda kesin kararlı
- Denemeler geliştiren, özgür savları olan

- Başlatıcı
- Kendi kendinin farkında
- Kendine güvenli
- Kendine yeterli
- Kader duygusuna sahip
- Mizah duygusuna sahip
- Güzelliğe duyarlı
- Güç, statü ve makamdan uzak duran
- İçten davranabilen
- Ayrıntılarla ilgilenmeyen
- Düşüncelerle oynayan
- Karşı fikirler ileri sürmede yetenekli
- Uzak amaçlara sahip
- Dik kafalı
- Değişken mizaçlı
- Kolay ikna olmayan
- Yumuşak coşkuları olan
- Utangaç
- Her alanda kendini yetiştirmiş
- Güç ve statüye değer vermeyen
- Bazen ilkel, kültürsüz
- Sade, duygusal
- Hiçbir şeyi kendisine tanıtıldığı gibi kabul etmeyen
- Görsel algısı güçlü
- Çeşitliliğe değer veren
- Riske girmeye istekli
- Bazen kendi dünyasına çekilmiş, sessiz, sakin (Sungur 1997: 25–27).

Yaratıcı bireyler insan bilincini genişleten kişilerdir. Onların yaratıcılığı, bir insanın dünyada kendi varlığını ortaya koyuşunun en temel görünüşüdür (May 1994: 62). Schaffer, yaratıcı bireylerin genellikle yaşlarından ziyade kendinden küçük veya büyüklerle arkadaşlık yapmayı tercih ettiklerini keşfetmiştir. Aynı araştırmacı, yaratıcı çocukların sporla daha az ilgilendiklerini, ayrıca Somers ve Yawkey tarafından da bulunan bir bulguya göre de yaratıcı çocukların hayalî bir oyun arkadaşına sahip olduklarını kaydetmektedir. Hayalî bir oyun arkadaşına sahip olma ve tiyatro ile ilgilenme yaratıcılığın en önemli iki biyografik göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özden 1999: 176).

Yaratıcı kişilerin kendileri hakkındaki düşünceleri ise buluşçu, kararlı, çalışkan, bağımsız, bireysel ve istekli olma gibi özellikleri içermektedir. Yaratıcı olmayan bireylere oranla daha yüksek bir öz benimseyiş göstermektedirler. Daha içe dönüktürler ve başkaları ile olan ilişkilerinde geleneklere uymazlar. Asi, düzensiz ve gösterişçi olup, gözlemci rolüne bürünmeye eğilimlidirler. Risk alabilen girişken kişilerdir, aynı zamanda iyi bir sözel akıcılık ile dikkatleri çekmektedirler (Özden 1999: 110).

### 3.2. YARATICI DÜŞÜNCE ve EĞİTİM

Yaratıcı düşünce ve eğitim başlığı altında eğitim sistemi ve yaratıcı düşünce, yaratıcılığı kolaylaştıran ve engelleyen öğretmen özellikleri konuları açıklanmıştır.

#### 3.2.1.Eğitim Sistemi ve Yaratıcı Düşünce

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değiştirme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk 1985: 12). Türk milli eğitiminin genel amaçlarında ise aşağıdaki ifade yer almaktadır:

“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (MEB, 2001).

Gerek eğitimin tanımından yola çıkıldığında gerekse eğitimin amaçları dikkate alındığında; toplumu oluşturan bireylerin, düşünüş ve davranış biçimleri açısından, hem yaşanan toplumun anlık gereksinimlerini karşılayabilen hem de içinde bulunulan çağın tüm gelişim biçimlerine uyum sağlayabilen evrensel özellikleri taşıması gerektiği anlaşılmaktadır.

Yaratıcılığa eğitim açısından bakılması; bireysel yaratıcılığın geliştirilebilir bir özellik olduğu ve her bireyde yaratıcılığın gizli bir güç olarak bulunduğu temeline dayanmaktadır. Ancak bu gizil güç, bireyler arasında eşit dağılım göstermemekte,

bazı kişiler diğerlerine oranla daha yaratıcı özellikler taşıyabilmektedir (Ataman 1993: 115).

İnsanın var oluşunun gerekleri olan davranış ve düşünüş biçimleri, eğitim yolu ile kazanılabiliyor ve insan varlığını eğitim ile oluşturabiliyorsa, bu kendini bulma sürecinde yaratıcılık özelliğinin de geliştirilmesi, kazanılması mümkün olabilecektir.

Bugünkü yaşantı, büyük ölçüde kişinin kendisinin, diğer insanların ve önceki nesillerin düşüncelerinin ürünüdür. Eğitimin en önemli amaçlarından birisi de öğrencinin düşünme yolu ile yeni düşünceler üretmesini, yaratmasını sağlamak şeklinde olmalıdır (Yıldırım 1998: 5).

Yaratıcı düşünme teknikleri öğretiminde uluslararası ün kazanmış olan Edward de Bono tarafından *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği* şu biçimde özetlenmiştir:

1. *Beyaz Şapka*: Olgular ve verilere dayalı olarak yansız ve nesnel düşünme
2. *Kırmızı Şapka*: Duygusal ve sezgisel düşünme
3. *Siyah Şapka*: Eleştirel ve yargılayıcı düşünme, seçeneklerin sakıncalarını görme
4. *Sarı Şapka*: İyimser, umutlu ve olumlu düşünme, seçeneklerin yararlarını görme
5. *Yeşil Şapka*: Yaratıcılık, yeni ve özgün düşünme
6. *Mavi Şapka*: Önceki tüm düşünme süreçlerinin üstten denetimi ve genel düzenini kurma (Baykal 2003: 18).

Şapkaların işlevleriyle değil renkleriyle tanımlanmasının gerekçesi, doğrudan değer yargısı taşıyan kavramlar yerine renk sıfatları koyarak ilk gerilimi düşürmektir. Birisini, çok eleştirel olmakla eleştirmek yerine siyah şapkasını çıkarmasını istemek daha yumuşak bir geçiş sağlamakta ve savunmacı iletişimi engellemektedir. Ya da

yeşil şapka takmak insanları hemen ve kendiliğinden yaratıcı hale getirmemektedir; ancak bu şapkayı takan kişi kendisini yaratıcılık ilkelerini uygulamaya zorlayacak, çevresindeki kişiler de yeşil şapkalı birinin düşüncelerini yaratıcı nitelikte görme eğiliminde olacaktır.

Çoğu insan, hiçbir zaman mümkün olabileceğini düşünmedikleri kadar yaratıcı yeteneğe sahiptir. Ancak yaratıcılığı test etmekte geleneksel yöntemler yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte insanların, zihinsel etkinlikler içinde kendilerini en yetersiz buldukları alan yaratıcılık alanıdır. Bunun nedeni, yaratıcı insanların yaratıcılıklarını daha iyi ifade edebilecekleri olanaklardan yoksun bırakılmalarıdır (Buzan 1995: 115).

Okulların aşırı derecedeki yapılandırılmış programlarının, onları, yaratıcılığı olumsuz etkileyen kurumlar haline getirdiği, eğitimcilerin yaygın bir düşüncesi olarak ifade edilebilir. Programların, herkese aynı davranışları kazandırma tavrı, farklı eylemlere fırsat vermemekte; öğretmenlerin yetişme tarzı, öğretmede kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler, yaratıcılığın önündeki engeller olarak sıralanabilmektedir. Kitaplarda var olan bilgiler yazılarak, özetlenerek tahtada aktarılmakta, tekrar edilmekte, sınavda da yanıtlar ne kadar kitaba uygun ise ve öğretmenin notlarına ya da anlatım çizgisine ne kadar yakınsa o kadar yüksek not verilmektedir. Elbette bu tarz bir çalışma, yaratıcılığın önündeki en büyük engellerden birini oluşturmaktadır. Ders konuları daha çok bilgi düzeyinde işlenmektedir. Bir olayın nedeni, niçini, nasıl sorgulanmamakta ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, araştırmaları gelişmemektedir (Güleryüz 2001 174–175).

Yaratıcı olmayan birey yoktur. Sadece az ya da çok ketlenmiş, engellenmiş, dondurulmuş ve uzun ya da kısa süreli eğitime gereksinmesi olan bireyler vardır (Sungur 1997: 45). Yaratıcılık; bebeklikten çocukluğa, ergenlikten yetişkinliğe kadar, oynanan oyunlardan tutun da yaşamı sürdürmek için yapılan her türlü etkinliğe, içsel üretimlere, buluşlara varıncaya dek, insanın doğasında var olan, en



basit davranışlarda bile görülebilen; fakat çoğu kişinin farkında olamadığı, keşfetmek için uygun ortamlar yakalayamadığı özellikler bütünüdür.

Çocukların 0–2 yaş arası bebeklik, 2–6 yaş arası ilk çocukluk, 6–13 yaş arası son çocukluk, 13 ve daha yukarı yaşlar ergenlik dönemi olarak incelenmektedir. Bu dönem çocuklarının 2–6 yaşları işlem öncesi, 6–11 yaş arası somut işlemler, 11 ve daha yukarısı soyut işlemler dönemi olarak ele alınmaktadır. Yaratıcı eğitim etkinlikleri düzenlenirken çocukların gelişim özelliklerine uygun yaratıcılık çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Güleryüz 2001: 179). İnsanın doğasında var olan, keşfedilmeyi bekleyen yaratıcılık yetenekleri, 2–7 yaşlarında dramatizasyon, yaratıcı drama, rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilmektedir. Somut işlemler dönemine denk düştüğünde, eğitsel oyunlar etkili olmakta, 11–15 yaş soyut işlemler döneminde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilebilmektedir (Demirel 1999: 213; Sönmez 1993: 149).

Bireylerdeki düş gücünün keşfi ve eğitimi, yaratıcı gücün ortaya çıkışı için atılacak ilk adımlardan birisidir. Düş gücü birey için olduğu kadar toplum için de çok önemli bir yetenektir ve öğretmenlerin, öğrencilerin düş güçlerini, bilgi uygulamaya yönelik olarak eğitmemeleri, düş gücünü kullanmalarına engel oluşturmaktadır. Düş gücünü bilgi uygulamalarında kullanmayan bireyler, toplum için de çok önemli olan bir yeteneği köreltecektir (Yavuzer 1989: 115).

Torrance'a göre eğitimin amacı, bireyleri, tüm yetenekleri ile işlevde bulunabilir biçimde yetiştirmektir. Okullar da bunu gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Ancak son yıllarda bu çabalar sadece zihinsel yeteneklerin geliştirilmesine yönelmiş, yaratıcı düşünce çoğu kez göz ardı edilmiştir. Eğer kişinin yaratıcı düşünme yetenekleri engellenmiş ya da gelişmemişse, kişi zihinsel olarak da tam anlamı ile işlevde bulunamayacak, sorunları ile yeterince baş edemeyecektir. Bu durum, bireyin topluma sağlayacağı yararları da engelleyecektir (Eratay 1993: 86).

Eğitim; sadece okuryazar bireyler yetiştirme amacını taşımamalı, kültürel yeniden üretim işlevinin dışına çıkararak özgün, bağımsız, çağın gereklerini anlayıp farklı üretimlerde bulunarak yerel ve evrensel katkıları dünyaya sunabilecek kişilikler oluşturma amacında olmalıdır.

Eğitim alanında ülkenin gereksinimi, salt okuyup yazma öğrenimi değil, kişiliğin olumlu gelişmesi, verimde de orijinal katkıların oluşmasının sağlanabilmesidir. Öğrencilere sınıflarda birbiri ile bağlantıları olmayan, aynı kuru olayları yıllarca öğretmenin ya da daha g dersler vermenin yarar sağlamayacağı, eskimiş bir makinenin pistonunun daha fazla çalıştırılarak makinenin yenilenmiş olamayacağı örneğinde olduğu gibi, edinilen bilginin sosyal amaçlara da çevrilebilmesi gerektiği ortadadır (Yavuzer 1989: 2).

Çoğu zaman katı ve otoriter bir eğitim sistemi içinde, çocuğun yaratıcılığındansa akademik başarısı üstün tutulmakta ve daha kabul görmektedir. Çünkü başarılı ocuk, okulda öğretmenlerinden daima yüksek notlar alan ocuk olarak tanımlanmakta, çoğunlukla aile de bunu desteklemektedir (Tr 1979: 5). Geleneksel ğretmen anlayışı, merkezi program anlayışı, denetici ve yöneticilerin aşırı yapılanmadan yana olmaları, ciddi yaratıcılık engelleri olarak sıralanabilmektedir. Diğer yandan ğretmen yetiştirmedeki anlayış da geleneksel öğretmenliğe hizmet eder özelliktedir. Bu anlamda eğitim kurumlarında yaratıcı eğitimin ayrı bir ders olarak okutulması, yine niversite ğretmenlerinin anlatıma dayalı, kitap merkezli ğretimi yıkararak, derslerde yaratıcı stratejileri işe koşarak model olmaları, önemli çıkış yolu olarak değerlendirilebilmektedir. Başka bir alanda da eğitim dernekleri, sendikaları, dergileri, meslek odaları bu konularda geniş çaplı açık oturumlar, paneller düzenleyerek sistemi bu alanda değerışmeye zorlayabilecektir (Güleryüz 2001: 197).

Yaratıcılık ile eğitim arasındaki en önemli ilişkiyi eğitimin tarzı oluşturmaktadır. Eğitim dalı ve düzeyi ne olursa olsun sadece *mantıksal düşünceye* yani sadece mevcut olanları değerlendirmeye dayalı eğitim, yaratıcılığın gelişimini

engellemekte, daha kötüsü, mantıksal düşüncenin ezbere dayanılarak öğretilmesi yoluna gidilmektedir (Yıldırım 1998: 119). Mantıksal düşünme, elbette ki vazgeçilemeyecek bir düşünme biçimidir. Amaç bu düşünme biçimine yaratıcı düşünmeyi alternatif olarak göstermek değil, mantıksal düşünmeyi yaratıcı düşünme etkinlikleriyle birleştirmektir. Düşünme üretimi ve bilgiyi bilime dönüştürme işi, her iki düşünme biçiminin organizasyonu ile sağlanabilecektir (Atkıncı 2001: 2).

Rogers'a göre, "Eğitim; bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan çok, tutucu, kalıplaşmış, eğitimini tamamlamış bireyler yetiştirmektedir (Sungur 1997: 29)." Rudowicz'e göre modern yaşam; bireylerin, karmaşık bir biçimde ortaya çıkan toplumsal, bireysel, mesleki sorunlarını nitelikli olarak çözebilmelerini sağlayacak yaratıcı düşünce becerilerini kullanmalarını gerekli ve zorunlu kılıyor; örgün eğitim, yaratıcılığın en önemli boyutu olan *ıraksak düşünmeyi* tümüyle inkâr eder, geleneksel olarak basmakalıp düşüncüyü sürdürmeyi hedefliyor görünümündedir (Ataman 1993: 108).

Eğitimin değerlendirme boyutuna bakıldığında ise; tüm sınav ve testler yakınsak düşünmenin gelişimini değerlendirmek eğiliminde olup, ıraksaklığın ve yaratıcılığın değerlendirilmesini ihmal etmektedir. Burada ifade edilen yakınsak düşünme, yalnız bir tek doğruya bağlı olarak ve mevcut bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünme tarzıdır. İraksak düşünme ise mevcut bilgiye dayanılarak değişik cevapların üretilmesidir. Yakınsak düşünen, yalnız açıkça doğru cevabı ararken ıraksak düşünen, cevaplarında akıcılık, esneklik, özgünlük ve işlem özelliklerine sahiptir. İraksak düşünmede benzeri bulunmayan yeni çözümler aranmakta, yakınsak düşünmede ise tek doğru cevap üzerinde tam bir ısrarla durulmaktadır (Erdener 1995: 7).

Yaratıcılık; olağanüstü yetenekleri, ulaşılmaz özelliklere sahip olunması gerektiği düşüncesini akla getirdiğinden, eğitim açısından da bu kavram oldukça ihmal edilmiş, tanımlanması güç bir kavram oluşu, her insanın sahip olabileceği yetenekleri içinde barındırması, açıklanmaya çalışılırsa büyüünün bozulabileceği

duygusunu verdiğinden üzerinde düşünce ayrılıkları oluşmuş bir alan haline gelmiştir.

Yaratıcılık yetisinin çok az öğrencide olduğu ve onların da bu potansiyeli kullanmak için başkalarının yardımına ihtiyacı olmadığı şeklindeki yanlış bir anlayıştan dolayı da yaratıcılık eğitimi ya tamamen ihmal edilmekte ya da sadece üstün zekâlı olduğu testlerle belirlenen çok az sayıda öğrenciye verilmektedir (Özden 1999: 118).

Torrance (1962)'ın yaratıcı eğitimle ilgili görüşleri şu başlıklar altında toplanmıştır:

- *Yaratıcı Düşüncenin Önemi:* Çocuklara küçük yaşlarda yaratıcı düşüncenin değerinin ve öneminin öğretilmesi, bu konuda düşüncelerinin yazdırılması gibi etkinliklere yer verilmelidir. Çocukların düş gücü gelişirken belli alanlarda da somutlaşabilmekte, deftere yazılan düşünceler geleceğe ilişkin projeler olabilmektedir. Tiyatro oyunları, aykırı öyküler yazılması, değişik resim çalışmaları yapılması gibi etkinlikler bu kapsamda değerlendirilebilir.

- *Sınıfta Yaratıcı İklim Oluşturma:* Sınıf ortamının hoşgörü ve güvene dayalı olması, çocuğun, yanlış olursa azarlanırım, sınıf ortamında deşifre edilirim korkusunu taşımaması gerekmektedir. Bu korkunun oluştuğu yerde kimse yeni bir şeyi denemek istemeyecektir. Farklı şeylerin yapılması, yanlış yapma hakkının bulunması, farklılığın ve yeniliğin aranması yaratıcı sınıf ikliminin özellikleri olarak ileri sürülebilir. Klausmiere, özgün ürün oluşturmayı tutumla ilgili gördüğünden, yaratıcılıkta başarı sağlamak için öğrenciye önce olumlu tutumun kazandırılmasını önermektedir (Ülgen 1997: 53).

- *Basmakalıp Çalışmalardan Kaçınma:* Öğrencilerin herhangi bir alanda çalışırken serbest ve özgür olmaları, aynı tür çalışma yapmaya zorlanmamaları kastedilmektedir.
- *Nesnelere, Düşüncelere Özendirme:* Küçük çocukların gördüğü nesnelere eline alıp, ötesini berisini yoklaması hoş görülmelidir. Çocuğun görme, anlama merakı, üretme yeteneği bu davranışlarla biçimlenebilmektedir.
- *Yaratıcı Süreç Konusunda Bilgi Verme:* Öğrenci velileri, öğretmenler, eğitim psikologları öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin azlığı ya da yokluğu konusundaki korkularını giderirken, yaratıcı becerilerin hangi koşullar altında oluştuğunu ve geliştiğini, nasıl işe koşulacağını anlatmalıdırlar. Torrance (1959) ve Osborn (1959)un yaptığı araştırmalarda, yaratıcı sürecin öğretildiği sınıflardaki öğrencilerin, öğretilmeyen sınıflardaki öğrencilerden daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Yavuzer 1996: 46-47).
- *Yeni Görüşleri Hoşgörü ile Karşılama:* Yaratıcı düşünceyi dikkate alan, onu eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası haline getiren öğretmen, sınıf ortamında farklı düşüncenin tartışılmasını sağlamalı, yaratıcı kişinin düşüncelerini hoş görebilmelidir.
- *Şaheserlere Karşı Oluşan Aşırı Saygı ve Korkuyu Giderme:* Üst düzeydeki yaratıcıların yapıtlarına ulaşamaz, erişilemez düşüncesini yaymak, onları otoriter bir konuma koymak, yaratıcı düşüncenin önündeki engellerden biri olarak görülebilir. Öğretmenler, sınıf ortamında bu kişilerin çalışmalarını öğrencilerle birlikte değerlendirebilirlerse bu baskı, korku duygusu dağılabilmektedir.
- *Düşünceleri Geçerlilik Sınamasından Geçirme:* Eğitimin amaçlarından biri de verilen bilgilerin yaşamda işe yararlılığının ve geçerliliğinin sınanmasıdır. Yeni üretilen düşüncenin değişik açılardan ele alınarak tartışılması ve en iyi çözüm yolunun çocuğun kendisi tarafından bulunması sağlanmalıdır.

- *Öğrencinin Kendi İsteği ile Başlattığı Çalışmaları Destekleme:* Yaratıcı çocuklar, kendi kendilerine değişik işlere başlayabilirler. Öğretmen ve ailenin görevi, çocuğun derinliklerini görebilmek ve eğilimlerini canlı tutmak olabilmelidir.

- *Tedirgin Edecek Durum Yaratma:* Torrance bu durumu *diken üstünde oturma* olarak ifade etmektedir. Yaratıcı düşünceye sahip olan öğrenciler, genellikle eksik olana, sıkıntı veren bir öğeye karşı duyarlılık göstermektedirler. Sınıf ortamında öğretmenler, öğrenciyi tedirgin eden ortamlar oluşturmamalıdır. Değişik sorular sorarak, belli ödevler vererek öğrencileri tedirgin edici, yaratıcı ortamlar hazırlanabilir (Yavuzer 1996: 47-48).

- *Yaratıcı Düşünce Gereksinimi Oluşturma:* Yaratıcılığın temelinde bir sorunu çözme, bir gereksinimi giderme eylemi bulunmaktadır. Aile ortamında anne babalar, sınıf ortamında öğretmenler, öğrenme gereksinimi oluşturacak etkinliklere yer vermelidirler.

- *Yaratıcılıkta Etkin ve Sakin Dönem Sağlama:* Yaratıcı düşünce değişik ortamlarda aniden oluşabilmektedir. Yeni düşünce oluşturmada bilinçaltı canlanmaları oldukça önemlidir. Çocuklar grup çalışmalarını sürdürürken, kendi başlarına da çalışabilmelidirler.

- *Yaratıcı Düşünceleri Eyleme Koyma Ortamı Oluşturma:* Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini eyleme sokma ortamını oluşturmak oldukça önemlidir. Düşünceyi uygulanabilir somut biçime dönüştürme, ürün ortaya koyma heyecan yaratmaktadır. Sınıf ortamında öğrencilere yaratıcı eylem ortamları sağlanmalıdır.

- *Yaratıcı Uygulamaya Sürekli Destek Verme:* Öğrenciler, yaratıcı düşünceleri uygulamaya koyarken bazı yerlerde tıkanarak vazgeçme eğilimine girebilmektedirler. Öğrenciye bu tür çalışmaların zor ve yorucu olduğu, çalışmayı kesmemesi gerektiği düşüncesi verilmeli ve bunu sağlayıcı güdülemeler devamlı yapılmalıdır.

- *Yapıcı Eleştiri Geliştirme*: Pedagoglar, üreten ve üretmeyen arasındaki en önemli ayrıcalığın, öğrencinin ya da kişinin çevresindeki aksaklıkları sadece görmesi, eleştirmesi değil seçenek düşünceler ileri sürmesi olduğunu söylemektedirler. Bir konu eleştirel düşünülürken alternatif düşüncenin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

- *Çocukların İlgi Alanını Geliştirme*: Akademik özgürlüğün temelinde çeşitli ilgiler olduğu (Yavuzer 1996: 49) kadar, herkesin kullanmadığı ya da benimsemediği düşünceleri de araştırma hakkı yatmaktadır (Güleryüz 2001: 188- 194).

On dokuzuncu yüzyılda biyoloji, iktisat, personel yönetimi ya da astrofizik öğretilmiyordu. İnsan bilgisi, günden güne artmaya başlayınca, yeni alanlar ortaya çıkmış; ama uygulana gelen yöntemler henüz değişmemiştir. Günümüzde bazı önlemler alınmasına rağmen okulların pek çoğunda *ezber ve tekrar* egemenliğini devam ettirmektedir. Öğrencilerin öz düşüncelerini geliştirmek amaç olması gerekirken, ders kitapları içerik olarak sadece bulgu ve durumları saptama görevini görmektedir. Dersler ne kadar yüklü olursa olsun, bu bilgi yükünün sürekli değişim özelliği taşıyan bir ortama yararı olması düşünülemez. Günümüzde bütün alanlarda, bilimsel ve teknik bulgularda büyük gelişmeler olmakla birlikte, bu bulgularda sosyal yönler ihmal edilmiş durumdadır. Artık eğitim sürecinde yaratıcı öğrenme ön planda olmalıdır. Yaratıcılık sadece sanatı kapsayacak şekilde değil tüm girişimlerde kullanılmalı ve geliştirilmeye çalışılmalıdır (Yavuzer 1989: 2). Belli başlı sorunların hepsine çözümler bulmak, yüksek yeteneği ve insanoğlunun üretkenliğini gerektirmektedir (Davashgil 1994: 53).

Yüksek yetenek olarak adlandırılan yaratıcılık ve üretkenlik sürecinin oluşumu için; öğrencilerin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlandırmasına, denenceler kurmasına ve diğer kişilerle birlikte çalışmasına olanak verecek bir eğitim ortamı düzenlenmeli, özgün, yeni ve tutarlı ürün ortaya konulduğunda, öğrencinin bu davranışı pekiştirilmelidir. Oysa ülkemizdeki eğitim ortamında ve kültürümüzde bu tür düşünce ve davranışlar engellenmektedir. Hâlbuki

öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip yüreklendirilmelidir; çünkü yaratıcılık, bilişsel, duyuşsal, devinişsel yani kültürel bir etkinlik sonucu ortaya çıkabilmektedir (Sönmez 1993: 149).

21. yüzyıl yurttaşını yetiştirmek için, başkalarının gözü, yüreği, kalbi ile öğretme mücadelesi verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yaratıcı eğitimin en iyi sonuçlarına ulaşabilmek için eğitim, bilgi aktarmanın ve tarihsel çözümlemenin ötesine *yaratıcı öğrenmeye* doğru ilerlemelidir (Sungur 2001: 23).

Kişilerin kendileri ile birlikte çevrelerini biçimlendirebilen, dış dünyaya, çevresine, tüm insanlara açık; topluma karşı sorumluluk duyan, üretken olabilen, dengeli, coşkulu, akıllı ve duyarlı olabilmeleri için eğitimde yaratıcılığa ağırlık verilmesi önemli olmaktadır (Bozoklu 1994: 27). Öte yandan yaratıcı düşünme, bilginin kazanılması için yaşamsal öneme sahiptir; çünkü yaratıcılığın gelişimine en elverişli çevreler, çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmakta ve öğrenmeyi eğlence haline getiren etkili güdüleyiciler özelliğini taşımaktadır (Davashgil 1994: 53).

Sosyal çevrenin yaratıcılığa etkisi büyüktür. Yaratıcı düşünme yeteneği; çevre, aile ve toplum etkileşimiyle gelişen bir özelliktir. Olumlu, kabul edici bir ortam yaratıcılığın gelişmesini sağlayacaktır. Tutum ve davranışlar, kişinin çevresindeki diğer insanlardan destek gördüğü ölçüde gelişmektedir. Yenilik ve farklılığa izin verilmeyen bir ortamda ne kadar yetenekli olunursa olunsun yaratıcılığı geliştirebilmek zor olacaktır. Öğrencilere çeşitli hobiler geliştirebilecekleri, fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Yeniliğe ve öğrenmeye destek vermek, farklılığa tahammül, yanılığa hoşgörülle bakma, takdir ve fark edilme, fikri sahibine mal etme gibi destek unsurlar yaratıcı düşüncenin gelişmesine etkindir (Yıldırım 1998: 113–118).



Aslında yaratıcılık bireyin genel bir eğilimidir. Yerleşmiş olan görüşün aksine, insanlar yaratıcı olanlar ya da olmayanlar şeklinde ayrılmamakta, aralarında yaratıcılık bakımından seviye farkı bulunmaktadır. Yaratıcılığa uygun ortamlarda yaratıcılık gelişmektedir. Öyle ortamlar da vardır ki, orada en güçlü yaratıcılık potansiyeli ifade edilememektedir (Atkıncı 2001: 14).

Öğrenimi uyarıcı-davranış etkileşimi içerisinde açıklamaya çalışan davranışçı akımın öncüsü Skinner'e göre Shakespeare'in yapıtlarını yazması bir tavuğun yumurtlaması kadar doğal bir olaydır. Yani mutlak anlamda *özgün* bir davranış yoktur. Özgünlük bireyin yaşantısında başkalarına nasip olmayan özel *pekiştireçlerle* açıklanabilir. Özetle *yaratıcı* sayılan davranışlar ne kadar çok ve doğru pekiştirilirse sıklıkları o kadar artacaktır (Baykal 2003: 16).

### 3.2.2. Yaratıcılığı Kolaylaştıran Öğretmen Özellikleri

Yaratıcılık; aslında her insanda var olan, keşfine olanak olmamış ya da yaratılmamış, bir bakıma saklı kalmış yaşamsal özellikler bütünü olduğuna göre, yaşamı güzelleştirecek, kolaylaştırıp zenginleştirecek, özgünleştirecek bu gücün varlığının keşfi insan ve toplum için oldukça önem taşımaktadır. Bu, bir süreçtir ve bu keşif ve gelişim sürecinde insanoğluna en uygun, özgür, güvenli ortamlar öğretmenlerce sağlanabilecektir.

Torrance (1971)'in öğretmen tutumu açısından yapmış olduğu bir araştırmada toplanan verilere göre, öğretmenlerin ideal öğrenci tipi, uzmanların *üretken, yaratıcı şahsiyet* olarak tarif ettikleri tipe benzemektedir. Uzmanların ölçüt olarak aldığı ideal öğrenci tipi; düşüncelerini cesaretle ortaya koyan, düşünce ve yargılarında bağımsız, uğraştığı işe tam anlamıyla kendini veren, işle sürekli ilgilenen, sezgileri güçlü, ısrarcı, otoritenin söylediğini kabul etmeyen, otorite yargılarına karşı çıkabilen bireylerdir (Arık 1990: 11).

Chambers, kimyager ve psikologlardan oluşan yaratıcı bireylere, kendilerini yaratıcı olmaya özendirilen öğretmeni tanımlamalarını istemiştir. Öğrencilerin bu sıralamalarına göre yaratıcı öğretmenler; öğrencileri birey olarak kabul edebilen ve öyle davranabilen, onları özgür olmaya yönlendiren, öğrencilere model olabilen kişilerdir. Aynı zamanda sınıfın dışında da onlara çok zaman ayırabilen, öğrencilere her şeyin aşılabileceğini gösterebilen ve onlardan en iyiyi bekleyen, öğrencilerini ödüllendirebilen, eşit kabul edebilen, sürekli okuyan, daima heyecanlı olabilen, ikili ilişkilerde kolay iletişim kurabilen ve öğrencilerine ilgi gösterebilen kişiler olarak belirlenmiştir (Sungur 1997: 33).

Demek oluyor ki; yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrencilerin, kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamında bulunmaları gerekmektedir (Demirel 1999: 213, Sönmez 1993: 149).

Dikkat edilmesi gereken bir başka konu da öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı olup olmadığını öğrenmek için göz önünde bulundurmaları gereken bazı önemli faktörlerin olduğudur. Bu faktörler, yaratıcı bireyin sahip olması gereken özellikler olarak şu şekilde ele alınabilmektedir :

- *Bilgi Birikimi:* Yaratıcılık için bir zemin oluşturmakta, aksi halde yaratıcılık sınırlı kalmaktadır. Gerçekte yaratıcılık, yokluktan ortaya çıkan veya hiçten icat edilen bir şey değildir. Kişi ancak önceki bilgi, becerisine dayanarak yaratıcı olabilmektedir. Bireyin, yaratıcılığı gerektiren alanla ilgili var olan bilgilerle daha da ileriye giderek yeni şeyler bulması mümkün olacaktır. Böylece de yaratıcılığın gereği olan farklı alanlar arasında ilişki kurma olanağı ortaya çıkacaktır.

- *Akılcılık:* Belli bir süre içerisinde, kabul edilebilecek çok sayıda düşünce, çözüm veya alternatifler üretmektir.

- *Esneklik*: Üretilen düşünce, çözüm veya alternatiflerde çeşitlilik anlamına gelmektedir. Olaylara çok yönlü bakış açısı geliştirmeyi, düşüncede çeşitlilik ve olaylara farklı açılardan bakmayı gerektirmektedir.
- *Özgünlük*: Özgünlük ya da orijinallik, zihinsel enerji gerektiren bir özellik olup ortaya çıkan düşüncenin yeni ve az rastlanır olması, başka bir deyişle cevapların alışılmışın dışında olması gerekmektedir.
- *Düzene Sokmak*: Olayları ölçütlere göre sınıflandırmak ve düzenlemek yaratıcılığı yansıtmaktadır. Değişik bilim dallarında yapılan sınıflamalar yaratıcılık ürünü yapıtlardır ve düşüncelerini düzene sokan kişiler, diğer insanları daha kolay ikna edebilmektedirler.
- *Geliştirmek*: Var olan düşünceyi olduğu gibi kabullenmek yerine, daha da ileriye götürerek geliştirmedir. İnsan düşüncesinin hiçbir zaman son şeklini almadığına inanmak, geliştirme ve değiştirme çabalarını doğurmaktadır.
- *İletişim Becerileri*: Yaratıcılık açısından büyük önem taşımaktadır; çünkü düşünceler, insanların kendilerinden çok başka insanlar için üretilmektedir, bu da düşüncelerin iyi ve güzel bir şekilde aktarılmasını gerektirmektedir.
- *Eleştirel Analiz*: Eleştiri, var olan düşüncenin eksik yönlerini tamamlama çabalarını kapsamıyorsa yaratıcılık açısından fazla bir önem taşımamaktadır. Yaratıcılık kişilerin yıkıcı olmalarından çok yapıcı olmalarını gerektirmektedir (Rıza 1999: 8–11).

Bireylerin, yaratıcılığın gerektirdiği özellikleri taşıması için sosyal çevrelerinde, bu özellikleri ortaya koyabilecekleri uygun ortamlara gereksinimleri bulunmaktadır. Sahip olunan yeteneklerin keşfedilerek geliştirilmesi sürecine en önemli çevre etkenlerinden biri okul, kişi etkenlerinden birisi de öğretmendir. Montague, yaratıcılığı özendirme ve keşfine olanak sağlama açısından, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde göz önünde bulundurması gereken noktaları şöyle belirtmiştir:

- Mümkün oldukça eleştirel analiz yeteneğinin kullanıldığı soruların sorulması ve bu soruların doğru cevaplarının mümkün olduğu kadar çok olması gerekmektedir; çünkü bu tip sorulara verilecek cevaplar, geniş bir görüş içerecektir.
- Yaratıcı ifade için fırsat sağlanmalıdır. Bu da öğretmenin, öğrencilere daima bir şeyi yapacakları ya da bir problemi çözecekleri farklı yollar sunacak sorular sormalarıyla olabilecektir.
- Öğrencilere hata yapmaktan korkmayacakları, yeni bir şeyler yapmalarına izin verilen ortamlar sunulmalıdır.
- Yaratıcı etkinliklerde bulunabilmeleri için, öğrencilere birlikte çalışma ortamı sağlanmalıdır.
- Bir problemin çözümü için öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarına olanak sağlanmalıdır (Kaplan 1990: 128–129).

Birey davranışına dönük yaratıcılık geliştirme çalışmalarında gerek evde ailelerce, gerek okulda öğretmenlerce, gerekse işletmelerde işverenlerce yaptırılacak çeşitli alıştırmalar ile yaratıcılığa ilk adımlar atılabilecektir:

- *Uyarlama*: Uyarlama yaratıcılığa atılacak ilk adımlardan biri olabilir. Edebiyat ve müzik alanlarında orijinallerinden çok daha fazla ün yapmış uyarlamalar vardır. *Batı Yakasının Hikâyesi* filminin bugünün gençliğine *Romeo ve Juliet*'ten daha anlamlı gelmesi yadırganacak bir durum değildir. Türk tiyatrosunun bugünkü *yaratıcı* konumunda *Molieré* uyarlamalarının ateşleyici işlevi göz ardı edilemez. Teknoloji dünyasında da farklı markalar eninde sonunda uyarlama sürecinin ürünleridir.

- *Değiştirmek, Düzeltmek*: Ev kadınlarının, terzilerin, marangozların neredeyse zorunlu görevleri arasında olan bir yaratıcılık işlevidir. Büyültmek, küçültmek, daraltmak, uzatmak, kısaltmak en bilinen değiştirme ve düzeltme örnekleridir. Savaş dönemi annelerinin çocuklarına bayram sevinci yaratacak yeni giysiler almak için bundan başka bir yaratıcılık şansları yoktu. Eğitim süresince yapılacak büyültme, küçültme alıştırmalarının karşılığı üretim süreçlerinde daha küçük bilgisayarlar, daha uzun köprüler, daha büyük gemiler olarak kazanılacaktır.

- *Ekleme ve Birleştirme*: Teknikte montaj ve sanatta kesyap, tümüyle *özgün* ürünlere öncelik edebilecek tasarım ve uygulama girişimleri olarak değerlendirilebilir. Lego oyunları çocuklara ekleme ve birleştirme keyfini yaşatan eğitici deneyimlerdir. Ekleme ve birleştirme, zenginleştirme ve donatım yaratıcılık testlerinde resim tamamlama soruları ile ölçülmektedir.

- *Sadeleştirme*: Ekleme ve birleştirme ile büyütülen sistemler, sadeleştirme eksiltme ile küçültülebilmektedir. Karmaşık sistemleri sadeleştirme, teknolojiye üretim maliyetini düşürmek demektir. Bilimsel kuramlar ve matematiksel formüller de düşünsel sadeleştirme örnekleridir. Guilford modeline göre yaratıcılığın ölçümünde sadeleştirme boyutu *kibrit problemleri* ile yoklanır. Verilen bir kibrit düzeninden

bazı kibritleri eksilterek yeni bir kibrit düzeni kurmak *uyarlayıcı esneklik* olarak adlandırılmaktadır.

- *Yerine Koyma*: Bir sistemin eksik bir parçasının yerini eldeki, çevredeki başka bir nesne ile tamamlamaktan, bir sistem yerine tümüyle farklı başka bir sistem tasarlamaya kadar pek çok örneği bulunabilmektedir. Oyun ve oyuncağın yaratıcılıktaki önemi, benzetimin eğitim, askerlik, tıptaki yaşamsal önemi, ikame edici yaratıcılık örnekleridir.

- *Başkalaştırma*: Yerine koyma sürecinde “Bunun yerine ne koyabilirim?” sorusunun yanıtı aranırken, başkalaştırma deneyimlerinde “Bununla başka neler yapabilirim?” sorusuna değişik yanıtlar aranır. “Bir tuğla ile neler yapılabilir?” “Bir tükenmez kalem hangi işlere yarar?” gibi sorular, başkalaştırma yaratıcılık testlerinin geleneksel soruları arasında yer almaktadır.

- *Boyutsal Çözümleme*: Yaratıcılığın gelişimini rastlantıya bırakmadan kolaylaştırabilmek için tasarlanacak sistem, süreç ya da ürünün niteliklerini olabildiğince kapsamlı bir biçimde çözümlenmesidir (Baykal 2003: 19–20).

Sonuç olarak yaratıcı öğretmen; problem çözen, uyum sağlayan, ilginç, heyecanlı, teşvik edici bir sınıf ortamı oluşturabilen, ileriye düşünerek plânlar yapabilen, öğrenmeyi, öğrencileri için anlamlı hale getirmeye çalışan, öğretilecek bilginin, davranışın yeni, farklı, ilginç yollarını bulmaya çalışan, malzeme ve düşünceleri sınıf gereksinimlerini karşılayabilen kişidir. Yaratıcılık, hiçbir şeyden bir şey çıkarmak değil, diğerlerinin neler yaptıklarını görüp bunları uygun hale getirip kullanmaktır. Yaratıcı düşünmeyi gösteren öğretmenler, yaratıcı öğrenme etkinliklerini uygulayarak öğrenme isteğini arttıran, öğrencilerini yaratıcı olmaya teşvik ederek dersi öğrencileri için ilgi çekici hale getirebilmek için araç-gereç ve diğer malzemeleri değişik şekillerde kullanabilen kişilerdir. Bu da merak uyandırıcı olduğundan sıkıcı sınıf atmosferi yerine zevkli bir sınıf ortamı oluşmasını sağlayarak, öğrencilerin öğrenme isteğini arttırmaktadır (Norton 1994: 139–147).

Eğitimde yaratıcılık sadece iraksak yeteneklerin kazandırılmasında değil yakınsak yeteneklerin öğretilmesinde de gereklidir. Başka bir deyişle yaratıcılık, eğitim hedeflerinden sadece biri iken eğitimde yaratıcılık, tüm eğitim hedefleri için gerekli bir işlevsel özelliktir. Öğretim sürecinin tasarım sorularının yanıtları belirsiz olabilmektedir. Bu sorulara verilecek özgün, esnek, verimli ve ayrıntılandırılmış cevaplar, eğitimde yaratıcılığın düzeyini belirleyecektir (Baykal 2003: 20).

Yaratıcılık her çağda ve her sistemde gerekli bir eğitim hedefidir. Eğitimin hem öğrenci hem de öğretmen için etkili, verimli ve keyifli bir süreç olmasını sağlamaktadır.

### **3.2.3.Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri**

Öğretmenler, kişilerin yaratıcı yetilerinin farkına varmasına, ortaya çıkmasına ve gelişimine uygun ortamlar oluşturan, yaratıcı düşünce sistemine sahip bireyler olabildikleri gibi bazen de farkında olarak ya da olmayarak, öğrencilerin yaratıcılığını engelleyen bireysel özellikler de taşıyabilmekte ve bu özellikleri davranışa dönüştürerek eğitim ortamlarında sergileyebilmektedirler.

Öğrenciler, yaratıcılığı engelleyen öğretmeni tanımlamaları istendiğinde ise şu sıralamayı yapmışlardır (Sungur 1997: 34): Öğrencinin cesaretini kıran, güvensiz, aşırı eleştiren, davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen, heyecanı olmayan, düz okumayı vurgulayan, dogmatik ve katı, alanla ilişkisini sürdürmeyen, genelde yetersiz, dar ilgileri olan, sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan kişilerdir.

Her tür sosyal çevrede, çocukta yaratıcılığın gelişmesini engelleyen faktörler davranışlar şöyle sıralanmaktadır:

- *Yaptıkları Şeyleri Doğru Yapmaları için Çocuklara Karşı Israrlı Olmak:* Bir şeyi yapmanın tek bir yolunun bulunduğu öğretilmesi, yeni yolların aranması isteğini öldürebilmektedir. Eğer her soruya sadece bir doğru cevap kabul edilirse, orada düşünmeye teşvik ortamı değil, ezber ve tekrar bulunmaktadır. Çocuklar serbest ve korkudan uzaksalar, yaratıcılık ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılığı desteklemek, fikri doğru ve yanlış endişesi taşımadan söylemeyi gerektirmektedir (Bakioğlu- Hesapçioğlu 1997: 73).

- *Çocukları Düşlemeyi Bırakmaya ve Gerçekçi Olmaya Zorlamak:* Bu, çocuğun keşfetme arzusunun kırılmasına ve zamanla yok olmasına sebep olacaktır. Kişiler, gruplar hatta uluslar düş güçlerini kullanarak, bilimin gelişme hızı ile çevreye aynı hızla değişik, orijinal uyumlar getirmezlerse, o kültür çökmeye mahkûm olacaktır (Yavuzer 1989: 29).

- *Çocukları Başkaları ile Karşılaştırmak:* Bu durum, çocuğun uyumuna yönelik fark edilmez bir baskı oluşturmaktadır. Oysa yaratıcılığın esası, uyum sağlama baskısından uzak kalabilmektir.

- *Çocukların Merakının Kırılması:* Yaratıcılığın en açık göstergelerinden biri meraktır. Ancak yetişkinler, çok meşgul olduklarından, soruları yanıtlamak yerine genelde umursamaz bir tavır takınmaktadırlar (Özden 1999: 132–133).



### 3.3. DÖRT TEMEL DİL BECERİSİ

İnsan olaylar ve durumlar karşısındaki tavrını, genellikle yazma ve konuşma yoluyla ortaya koymaktadır. Yazma ve konuşma, insanlık tarihi boyunca tek anlatım, anlaşma aracı olmuştur (Öner 1981: 8).

İnsanların duygu ve düşüncelerini, düşlerini kısaca yaşarlığını ifade etme gereksiniminden doğan sözlü ve yazılı anlatımın hemen yanı başlarında, sözlü ve yazılı anlama gibi bir kategorinin daha bulunduğunu gözden kaçırmamak gerekmektedir: Dinleme ve okuma. Konuşma, dinleme olmadan; yazma da okuma olmadan başlayamamaktadır. Kendini ifade edenler, anlatanlar; kişinin kendisini ifade etmesine, anlatmasına ortam hazırlamaktadır. Konuşulanı anlamaya giden yol dinlemeden, yazılanı anlamaya giden yol da okumadan geçmektedir. Bu bakımdan dört temel dil becerisi şöyle belirtilebilir: Dinleme, konuşma, okuma, yazma (Dara 2000: 70–71).

#### 3.3.1. Dinleme

İşitme, seslerin kulağa çarpması, seslerin kulak tarafından algılanması olarak tanımlanmakta ve bunun için özel bir çaba harcanmamakta, kendiliğinden olmaktadır. Dinlemede ise isteyerek, özel olarak dikkat yöneltmekte, yoğunlaşmaktadır.

Toplum yaşamında okuma ve konuşma ne kadar önemli ise, dinleme de en az o kadar önemli ve gerekli bir beceridir. Konuşma ve dinleme, iletişim sürecinin birbirini tamamlayan iki yönü olarak değerlendirilmektedir. Konuşma, insanlar arasında bir diyalog olarak kabul edilirse, kişinin başkalarıyla iletişim içindeyken

kimi zaman etkin, kimi zaman edilgin bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bakımdan kişinin hem iyi bir konuşmacı olmanın yollarını araması, hem de iyi bir dinleyici olmanın gerektirdiği nitelikleri kazanmaya çalışması önem taşımaktadır (Sezer-Oğuzkan vd 1991: 61).

Konuşmanın özünün ve ayrıntılarının, bütün boyutlarıyla kavranması ve bunun üzerine ekleneceklerin, verilecek karşılıkların saptanması, ancak etkin bir dinleme süreci içerisinde gerçekleştirilebilmekte; ancak etkin bir dinlemeden sonra yetkin bir konuşma gerçekleşebilmektedir (Dara 2000: 72–73).

Dinleme yeteneği ile okul başarısı arasında da sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Düşünmenin ve kapsamlı bir ayırt etme yeteneğinin, belirli bir ölçüde gelişmiş bir dinleme yeteneğine bağlı olduğu bilinmektedir. Orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin dinleme yeteneğini geliştirmede başlıca amaç, onlara bir dinleyicide bulunması gereken yeti ve becerilerin kazandırılmasıdır. İyi bir dinleyici, her şeyden önce, bir konuşmacıyı dikkatle ve görgü kuralları çerçevesinde dinleyebilen kişidir. Bu duruma gelmek için kişinin; dinleyişinin nedenini bilen, dikkatini konuşulan konu üzerinde toplayabilen, konuşmayı anlamak için çaba gösteren ve konuşmayı değerlendirmeden önce bütünüyle onu anlayıp anlamadığını araştıran kişilik özelliklerini kazanması gerekmektedir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 61–63).

### **3.3.2. Konuşma**

Gürzap'a göre konuşma şöyle tanımlanmaktadır:

“Konuşma, insan beyninde oluşan en basitinden en karmaşığına bütün düşüncelerin çeşitli renk ve derinlikler verilerek sesler yoluyla bestelenmesidir. Çünkü insan bedeni, kendisinden dünyanın en güzel seslerinin duyulabileceği bir müzik aletidir. Bu nedenle de insan, nefesini doğru, güzel ve etkileyici bir biçimde kullanıp, her

sesi gerekli ve doğru bir zamanlamayla çıkartıp konuşmayı bestelemektedir. Buradaki amaç, konuşmayı tek sestten kurtarıp çok sesli hale getirmek, tek düzelikten kurtarıp ona bir derinlik kazandırmaktır” (Dara 2000: 75).

İnsanın çevresindekilerle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, bulunduğu ortama kendisini kabul ettirmesi büyük ölçüde konuşma gücüne bağlı olmaktadır (Sezer-Oğuzkan vd 1991: 98).

Konuşmanın da bir içeriği ve biçimi bulunmaktadır. Nasıl bir sanat- edebiyat ürününde, şiirde, romanda biçimle içeriğin örtüşmesi bir zorunluluksa; konuşmada da dolgun bir içeriğin, olgun bir biçimde sunulması çok önem kazanmaktadır (Dara 2000: 75–76). Bu bağlamda konuşma, günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Aynı zamanda konuşma, bir düşünce alışverişi, yaşantıları başkalarıyla paylaşmaktır. Demokratik bir toplumda, toplumsal yaşama büyük ölçüde bu yolla katılım olmakta, olaylar, olgular, sorunlar karşısında düşünceler, söze dönüştürülerek açıklanmaktadır (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 98).

### 3.3.3. Okuma

Akatlı’ya göre;

“Okumayı bilmek, harfleri, heceleri birbirine çatmaktan ibaret değil, burada şu yazıyor diyebilmek, bir yazıyı sökebilmek ilk adımıyla başlamak, bu adımsız kalamamak; ama bu adımla da kalınmaması gereken zorunlu bir ön koşul özelliği taşımaktadır” (Dara 2000: 76).

Okumayı uzmanlar, bir yazıyı oluşturan simgesel işaretleri seslendirmek ya da o işaretlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi, basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve adlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı bir etkinlik, yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlamaktadırlar (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 77).

Tıpkı dinlemek gibi okumak da edilgin bir süreç değildir. Okuma ve yazma denince işin içine edebiyat da girmeye başlamaktadır. Doğal olarak, edebiyat ürünlerini okumak, bir eylemi gerçekleştirmek anlamına geldiği için kesinlikle edilgin bir süreç olmamaktadır (Dara 2000: 77).

Okumada temel amaç, bir yazının anlamını doğru ve çabuk kavramaktır. Bunun için de yazıda geçen sözcüklerin, cümle ve paragrafların taşıdığı kavram ve düşüncelerin iyice ayırt edilmesi, karşılaştırılması ve yeniden biçimlendirilmesi gerekmektedir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 77).

Yücel'e göre okumak, tıpkı yazmak gibi bireysel, etkin, belirleyici hatta yaratıcı bir edim özelliği taşımaktadır. Ayrıca, iyi okur olmak özel bir yetenek sorunu değil, öğrenilebilecek bir beceridir. Başka okumaların izi sürülerek, her iyi yazarın düşlediği yaratıcı okur düzeyine erişilebilir (Dara 2000: 78).

Okuma, bireyin duygu ve davranışlarına zenginlik ve renk katmaktadır. İyi bir okuma alışkanlığı edinmiş bir kişi; olaylara, insanlara ve doğaya yansız ve hoşgörü içinde bakmayı öğrenmekte, bilim, sanat değeri yüksek yapıtların yardımıyla dünya görüşünü genişletmekte, bilgisini artırmakta, beğeni düzeyini yükseltmekte, kendi kültürünün yanı sıra insanoglunun ortaya koyduğu evrensel değerler, düşünce akımları ve sanat görüşleri üzerinde bilgisini genişlemektedir. Okumanın bu bireysel ve toplumsal işlevi nedeniyle ki, çağdaş ve ileri toplumlarda halkın okuma yeteneği ve alışkanlığı bakımından bulunduğu düzey, uygarlığın bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 78). Okumak, bir anlamda akli

kullanmaktır. Tezi, antitezi görmektir. Bu anlamda edebiyat eğitimini okumasız düşünmek olanaksızdır (Mert 2005: 78).

### 3.3.4. Yazma

Yazmak; harfleri, heceleri ya da düşünce anlatan işaretleri yan yana getirip istenilen şeyi anlatan şekiller ortaya koymak, kendi bilgisiyle yazarlık etmek demektir. Güzel yazmak için iyi düşünmekle beraber, anlatımın açık, cümlelerin kısa ve dilbilgisi kurallarına uygun olması, sözcüklerin yerli yerinde kullanılması, anlatılmak istenen konunun düşüncelerinin zihinde iyice yoğrulmuş olması gerekmektedir (Karaalioğlu 1980: 116).

Yazı, insan davranışlarının, duygusal, zihinsel, toplumsal ve ruhsal deneyimlerinin en yoğun biçimde açığa çıktığı bir alandır. Yazı, insanın kendisiyle kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı anladığı, anlamlandırdığı bir edimdir (Taşdelen 2004: 345–346).

Yazı, her şeyden önce bir düşünme ve ifade etme biçimidir. Düş dünyasında uçuşup duran sözcüklere bir düzen verip bir derdi, bir düşünceyi, bir sıkıntıyı ortaya koyma edimidir. Dile, sözcüklere bu biçim verilirken bir sancı, bir emek de söz konusu olmaktadır. İnsan görmekte, gözlemekte, belleğine almakta ya da not etmekte; günü geldiğinde kimsenin zorlaması olmamasına rağmen gördüklerini, hissettiklerini, düşüncelerini yazmaktadır (Uçan 2004: 325).

İnsanın kendisiyle iletişimde bulunabilmesi açısından da yazı önemli bir olanaktır. Başka deyişle, kaydedilmiş notlarını okuyan kişi, kendi düşüncelerini gözden geçirebilmekte ve yeniden düzenlemeler yapabilmektedir. Böylece sınıflanmış olanları yeniden sınıflandırmayı, iletisini yeniden düzenlemeyi gerçekleştirebilmektedir (Özdemir 2002: 15).

Zıllıoğlu'na göre bütün bunların yanı sıra yazı, insanoğlunun belleğinin yükünü hafifletmiş, düşüncel enerjisini başka işlere yöneltmesini sağlamıştır. Yazının kullanımı bilginin yalnızca niceliksel birikimine değil, niteliksel gelişimine de katkıda bulunmuştur. Basım yoluyla çoğaltım, bu gelişime daha yeni ve geniş boyutlar katmış, ivme kazandırmıştır. Böylece, insanlar ve toplumlar arasında dünya görüşleri ve ideolojiler açısından da etkileşime kaynaklık etmiştir (zdemir 2002: 15).

### **3.4. KOMPOZİSYON**

Bu bölümde, kompozisyon kavramı bağlamında kompozisyonun tanımı ve kompozisyonun ilkeleri hakkında bilgi verilmiştir.

#### **3.4.1. Kavram erevesi ve Tanımı**

Anlatım, geniş anlamıyla bir eylem; varlığını, yaşarlığını sürdürme, bunu güvence altına alma çabasıdır ve bütün canlıların bir anlatım derdi bulunmaktadır (Dara 2000: 53).

Anlatma isteği, insanda doğuştan gelen bir eğilim olarak bilinmektedir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el ve yüz hareketleriyle kendini gösteren bu istek, sonradan dilimiz aracılığı ile gerçekleşmektedir (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2004: 12). Dil aracılığı ile gerçekleştirilen kendini ortaya koyma, duygu ve düşüncelerini paylaşma isteği de tüm sanatlarda olduğu gibi bir bütünlük içinde gerçekleşmektedir.

Hemen hemen bütün batı dillerinde ve bu arada yirminci yüzyılla beraber bizde de yaygın bir şekilde kullanılmış olan *kompozisyon* sözcüğü genel olarak, parçalardan oluşan bütünlük anlamına gelmektedir. Bütünüyle güzel sanatlarda, edebiyatta, resimde, mimaride ve müzikte yaygın bir şekilde kullanılan bu sözcük, esas itibarıyla başlangıçta müzikle bağlantılıdır. Kompozisyonun müzikteki terim anlamı ise *beste yapmak* olarak ifade edilmiştir. Elbette beste yapmak da bir anlamda dağınık notaları güzellik oluşturacak tarzda bir araya getirmek, onların bütünlük taşımasını sağlamaktır. Bu bütünlük, estetik ya da güzellik kavramı ile yani beğenme ya da beğendirme kavramlarıyla yakın bir bağlantı içerisindedir. O nedenle, *zevk* ya da *haz* duyguları, bunların tamamlanmasında önemli bir yer tutan *estetik beğeni* kavramı, okuyucu, dinleyici ya da izleyici üzerinde bıraktığı etki nedeniyle sanat felsefesinin başlıca uğraş alanı olarak dikkati çekmektedir (Cemiloğlu 2003: 119).

Türkçeye batı dillerinden, Fransızcadan, gelmiş olan *kompozisyon* kelimesi ayrı ayrı parçaları, unsurları bir araya getirerek uyumlu bir bütün oluşturma, birleştirme, birleşim anlamına gelmekte; edebiyat, müzik, resim, tiyatro gibi sanat dallarında kullanılan ortak bir terim özelliği taşımaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2004: 12; Korkmaz vd 1992: 182).

Daha net olarak bir edebiyat terimi olarak kompozisyon, okullarda yazı yazma alışkanlığını kazandırmak için öğrencilere verilen yazı ödevi, kalem alıştırmasıdır. Daha geniş anlamda ise duygu, düşünce, görüş ve düşlerin, düzenli biçimde, açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla sözlü ya da yazılı olarak ortaya konulmasıdır (Öner 1981: 8; Korkmaz vd 1992: 182). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, kompozisyonun üç temel ögesi bulunmaktadır: duygu, düşünce, görüş ve düş, belirli bir düzen, açık, canlı, çarpıcı bir anlatım. Bundan dolayı kompozisyona; düzenli yazma ve konuşma sanatı da denilmektedir (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2004: 12).

Türkçe-kompozisyon ya da Türkçenin kompozisyonu dendiği zaman, Türk dili ile ifade ederken bir araya getirdiğimiz parçaların bütünlük oluşturacak ve etkili olacak tarzda düzenlenmesi anlaşılmaktadır. Klasik anlamda bir dilin anlam taşıyan parçaları, en küçüğünden en büyüğüne doğru, sözcük, sözcük topluluğu, cümlecik, cümle, paragraf ve yazı ya da yapıt olarak ifade edilebilmektedir. O nedenle Türkçe-kompozisyon da kabaca, sözcüklerden cümle, cümlelerden paragraf ve paragraflardan bir yazı ya da yapıt meydana getirmek olarak tanımlanabilmektedir (Cemiloğlu 2003: 120). Bir bütünlük içerisinde, çarpıcı bir anlatımla oluşturulan ürünler; kişinin iç dünyasını, birikimlerini karşısındakilere öğretme, onlar tarafından kabul görme, onları etkileme gibi birçok amaçla paylaşma isteğinden doğmaktadır.

Başkalarına aktarılmamış bilginin değer taşımadığının, insanlık çok eskiden beri farkındadır. Büyük Türk yazarı Yusuf Has Hacıp, XI. Yüzyılda yazdığı Kutadgu Bilig’de bugünün Türkçesi ile şöyle demektedir: “İnsan gönlü dipsiz bir deniz gibidir. Bilgi bu denizde inci gibi durur. İnsan inciye denizden çıkarmazsa, ha inci olmuş, ha çakıl taş” (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2004: 13).

Anlatım; sesli ya da yazılı göstergeler dizisi olarak tanımlanan, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını, birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarmasını, en kolay, en doğrudan yoldan sağlayan, en gelişkin mekanizma olarak kabul edilen dil ile gerçekleştirilmektedir. Tanımda da görüldüğü gibi dille anlatımın iki yolu, iki biçimi bulunmaktadır: Sözlü anlatım, yazılı anlatım (Dara 2000: 54–55).

Başlangıçta söz vardı. Ancak sözü eden, sözü düşüncenin, bilginin, yaratıcılığın etkili aracı olarak kullanan insandı. Söz; kendiliğinden düşünemez, bulgulayamaz, yaratamaz. İnsanoğlu sözle hem devinmekte, sürekli kendini, çevresini bulgulayıp, adlandırmakta, hem de bütün bir varlık serüveninde vardığı aşamalar sözde kalsın istememektedir. Eriştiği her yeni noktada, bir kez daha kendini sözün ötesine fırlatmaktadır. Bu sonsuz süreçte, değişmenin büyük ırmağında, insan sözü, söz insanı kurmaktadır (Göktürk 2002: 7).



Dilin doğuşu; konuşma yetisinin ortaya çıkması ve yazının bulunuşu konusunda kesin şeyler söylenemiyorsa da, doğada işitilen seslerin konuşmaya, görülen nesnelere de yazıya yol açtığı düşünülmektedir. Sesler yansılırken konuşma, görüntüler resmedilirken yazı ortaya çıkabilir, denilmektedir (Dara 2000: 55).

İnsanoğlu düşünen bir varlıktır. Düşüncenin bireysellikten sıyrılıp toplumsal bir boyut kazanması; anlatılmasına, söze dönüştürülmesine bağlıdır. Söze dönüşmeyen düşünce, bir bakıma düşünce sayılamaz. Çünkü düşünceyi söze dönüştürmek, kavramlar arasında bağlantı kurarak biçimlendirmek demektir. Ancak söz kalıcı değildir; söylenmesiyle, dışa vurulmasıyla yitip gidebilmektedir. Sözün bir düşünceyi, bir duyguyu yaymadaki gücü de sınırlıdır; çünkü anlatımlar, dinleyenlerin sayısı ile sınırlıdır ve bu sayı yığmsal bir özellik göstermemekte, geniş boyutlara ulaşmamaktadır (Özdemir 2002: 13).

Yazının bulunuşu, büyük bir devrim sayılmaktadır. Ama bu buluşla, sözlü anlatım sona ermemiş, konuşma ortadan kalkmamıştır. Uygur, “Kimi düşünörlere göre insanı benzeri canlılardan ayıran temel özelliği konuşabilmesi değil, konuşmasıdır; konuşmanın ihtiyaç hali!” demektedir (Dara 2000: 55).

Konuşmanın vazgeçilmez bir gereksinim oluşu, yazının bulunuşunun, tarihçiler tarafından insan soyunun gelişiminde önemli bir dönemeç olarak adlandırılmasını, insanlığın ortak kültüründe, yaratım ve birikiminde başlı başına bir etken sayılmasını engelleyememiştir. Uygarlığın büyük bir dilimini oluşturan düşünce ve sanat ürünlerinin doğuşunda, yaygınlaşmasında yazı, başta gelen araçlardan biri olmuştur (Özdemir 2002: 13).

Yazmak, öteden beri çok değişik yollarla tanımlana gelmiş bir etkinliktir. Ancak, bütün değişik tanımlarda hep ortak kalan tek yön, yazmanın bir iletişim etkinliği olmasıdır. Bu açıdan bakılınca yazar da başkalarına, okurlara iletilecek bir

sözü olan kişi olmaktadır. Yazar, bir acıyı, bir sevinci uyandıracak biçimlerle görüntüleri bulup, şiirinde, romanında, oyununda aktarırken, okuruyla bir gerçeği paylaşmak istemektedir. Ancak bu gerçek, ne tarihçinin, ne toplum bilimcinin ne de doğa bilimcinin dile getirmeyi amaçladığı gerçek değildir (Göktürk 2002: 43).

Zıllıoğlu'na göre yazı, insanlar arası ilişkilerde ve iletişimde hem bağlayıcı, hem de güvenlik sağlayıcı işlevler üstlenmektedir. Söz yazıya geçirilip başkalarına ulaştığında yadsınamaz bir gerçeklik kazanmaktadır. Öte yandan bu, yazılmış sözün yorumunda, değerlendirmesinde insanın daha özgür olabilmesi, sözlü iletişim ortamının zaman ve yer boyutlarındaki kısıtlılığını aşarak daha derinlemesine düşünebilmesi anlamına gelmektedir (Özdemir 2002: 14).

Kültürün gerçek okulu olarak bilindiğinden yazı, sözden üstün tutulabilmektedir. Yazının varlığı sayesinde insanlık kendini bu derece tanımış, uygarlık bu kadar ilerleyebilmiştir. Çünkü yazı; duyguların, düşüncelerin, bilgilerin, zekânın fotoğrafı, düşünen kafaların gölgesi, insanoğlunun ölüme karşı bulabildiği tek çare olmuştur (Karaalioğlu 1980: 45).

Kısaca yazının önemi, yazının insan yaşamındaki işlevi, düşünceyi kalıcı kılmasından, sözü çevremizin sınırları dışına taşımasından, yaymasından, geniş ölçüde iletişim sağlamasından, düşünce ve duygu alışverişini sağlamasından gelmektedir. Tarihin akışı, insan soyunun gelişimi içinde düşünüldüğünde bunların yeri daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü bugün için insanoğlu, iletişimi sağlayan, sözü çok uzaklara ileten televizyon, telefon gibi birçok araç bulmuştur. Ancak düne, binlerce yıl geriye bakılırsa insan düşüncesinin çiçeklenmesinde yazının nasıl etkili güç olduğu anlaşılacaktır (Özdemir 2002: 13-14).

Yazı ile sözü, konuşmayla yazmayı, başka deyişle yazılı anlatımla sözlü anlatımı dilin, birbiriyle çelişen değil, gelişen, birbirine katkı sağlayan iki yüzü olarak görmek gerekmektedir (Dara 2000: 55). Önemli olan nokta, kişinin duygu,

düşünce ve düşlerinin aynası olan anlatımın, farkında olarak ya da olmayarak duyulan çeşitli gereksinimlerin sonucu ortaya çıkmış ve insanın yaratımları ile yaşam göstergesi olarak çağlardan bu yana gelişerek devam ediyor olmasıdır.

İnsanlar dilin birbirini tamamlayan iki yüzüne, konuşma ve yazmaya şu nedenlerden dolayı başvurumaktadırlar:

- *Kişisel Zorunluluk:* İnsanlar; duygularını, düşüncelerini, tasarılarını, sezgilerini, görüşlerini dışa vurmak zorundadırlar. Bu dışa vuruş her şeyden önce var oluşun bir gerçeğidir. Mektup yazmadan bilimsel bir tez hazırlamaya, öyküye, romana, şiire, denemeye, eleştiriye değin bütün yazılı anlatım etkinliklerinin özünde bu gerçek yatmaktadır.

- *Toplumsal Zorunluluk:* Yazma, kişisel olduğu kadar toplumsal bir zorunluluk özelliği de taşımaktadır. Bu zorunluluk, içinde yaşanılan toplumun bir üyesi oluştan doğmaktadır. Bu nedenle birey, çevresindeki kişilerle sürekli ilişkiler kurmakta; onların sorunlarıyla ilgilenmektedir. Düşünce alışverişi bu ilişkiden başlamaktadır ve hiçbir insan kendisini bu doğal ilişkinin dışında tutamamaktadır. Ernest Hemingway, *Çanlar Kimin İçin Çalıyor* adlı ünlü romanının başına John Donne'nin şu dizelerini almıştır ve ozan bu ortaklığı şöyle çizmektedir:

“Hiç kimse bir ADA,  
kendi başına bir bütün değildir;  
her insan KITA'nın bir parçası,  
BÜTÜN'ün bir bölüğüdür; DENİZ  
senin ya da dostlarından birinin EV'ini,  
dağlık bir burnu, bir balçık topağını alıp  
götürse AVRUPA o denli küçülür;  
herhangi bir kimsenin ÖLÜMÜ de  
beni eksiltir; çünkü ben İNSANLIK'la  
ilgiliyim; öyleyse adam gönderip, çanlar kimin için  
çalıyor, diye sordurma; onlar SENİN için çalıyor.”

- *Uğraşsal Zorunluluk*: Dar anlamıyla yazma, seçilen işin gereksinimi olarak da ortaya çıkmaktadır. Hangi iş dalı seçilirse seçilsin, o işin yüklediği, yazışmayı gerektiren kimi görevler vardır. Bu görevlerin en önemlilerinden biri, bireyin çevresindeki insanları etkilemek, onları işlerinde doğruya yöneltmektir. Buradaki yazma; roman, öykü, şiirde olduğu gibi geniş çapta yeteneği gerektiren bir tür olarak anlaşılmalıdır. Dilekçeden rapora, teze, not almaya değin, bu çalışmanın alanı genişlemektedir. Yazmanın kişisel, toplumsal, uğraşsal bir gereksinim olduğu gerçeği, böylece ortaya çıkmaktadır (Özdemir-Binyazar 2002: 15–18).

### 3.4.2. Kompozisyonun İlkeleri

İnsanlar; ister kişisel, ister toplumsal isterse uğraşsal zorunluluktan olsun, duygu ve düşüncelerini, izlenimlerini aktarma, yazma gereksinimi duymaktadırlar. Bunu gerçekleştirirken yapacakları aktarımın konusunu belirleme, konuyla ilgili ayrıntıları düzenleme ve nihayetinde aktarımı yazı haline dönüştürme işlemleri gerçekleşmektedir.

Kompozisyon yazarken, konu ile ilgili maddelerin toplanmasına “buluş”, buluşların bir sıraya konulmasına “düzenleyiş”, yazı şekli verilmesine “anlatış” denilmektedir (Korkmaz vd. 1992: 182). Bunlar, başarılı bir kompozisyon yazmak için göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler olarak adlandırılmaktadır.

### 3.4.2.1. Buluş

Konu; üzerinde durulacak, hakkında söz söylenip ya da yazı yazılacak olay, olgu, durum, sorun, kısaca her şey olabilmektedir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 120).

Seçilen bir konu üzerine kompozisyon yazarken, zihinde yapılan ilk işlem, o konu ile ilgili madde ve malzemeleri oluşturan duygu, düşünce, düş ve bilgileri canlandırmaktır. İnsan zihni, bir izlenim deposudur ve bu depo; eğitim, okuma, gözlem, düşünme ve düş kurma ile elde edilen malzemeler ile doludur. Kompozisyonun gerekli malzemesini sağlayan zihin, duygu ve düşünce üretme safhasında sırasıyla; konuyu belirleme ve sınıflandırma, ana ve yardımcı düşünceleri belirleme, buluş yapma işlemlerini gerçekleştirmektedir (Öner 1981: 22–26; Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2004: 14).

Düşünme, insanın kendi içine bakması, konuyla ilgili bilgi ve birikimlerin derlenip toparlanması olarak tanımlanabilmektedir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 121). Düşünme yolu ile öğrencilere konu hakkında söyleneceklerin buldurulması, konunun gelişmelerinin zihinde tasarlatılması, yazılı anlatım dilinde, buluş aşaması olarak adlandırılmaktadır. Jacob'a göre yaratma, ancak buluşların yeşerdiği yerdedir ve gerçek buluşlar, düşüncelerin ya da duyguların tutuşmasından doğmaktadır (Karaaliöğlü 1980: 139).

Bir konu üzerinde düşünürken, zihinde o konuyla ilgili birtakım duygu ve düşünceler zaten doğmaktadır. Başka bir deyişle buluş; yaşanan, görülen, duyulan, düşünülen aynı konular üzerinde, yazarları birbirine benzemekten kurtaran farklılıktır. Buluşta, duygu ve düşüncelerin delillere dayanması, inandırıcı olması, gerçeğe uyması, doğal olması gibi özellikler aranmaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2004: 14).

Başarılı bir buluşun üç yardımcı ögesi vardır:

- *Gözlem*: Bir şeyin anlatılması için onun belirtilerini gözden geçirme işine denilmektedir. Bir yazı yazılmadan önce gereken bilgileri edinilmesi, çevrenin incelenmesi gerekmektedir. Gözlem için görmek değil bakmak gerekmektedir. Bu eylem; göz önüne yayılan şeyleri düşünceli bir biçimde görme, tanıma; bunların ayrılma ve karşılaştırma noktalarını bulup ortaya çıkarmaktır. Görme, duyma, koklama, dokunma, tatma gözlemin araçları olarak sayılmaktadır.

- *Düşünme*: Aklın kendi kendini bilgi konusu yaparak, zihin çalışmalarını ve olaylarını incelemesi; düşünceleri yargılama amacı ile inceleme, karşılaştırma ve aralarındaki ilgilerden yararlanma gibi zihinsel işlemlerden geçirme; tasarlama; bilinen bir şeyi hatırlayıp tekrar duyar, görür gibi olmaktır.

- *Okuma*: Okuma yolu ile de yüzyılların duygu ve düşünceleri birkaç saat içine sığdırılmakta, her kitapta, yeni bir yaşamın görgüleri ile zenginleşme sağlanmaktadır. Görülenlere anlam vermek yalnız gözlem ve düşünme ile olamamakta, okuma aşaması da anlamlandırma sürecinde büyük önem kazanmaktadır (Karaalioğlu 1980: 139–149).

Düşünme, gözlem, okuma bir kompozisyonun buluş temelini hazırlanmasında büyük rol oynamaktadır. Konuşmaların, yazıların ilk kaynağı düşünce olmalıdır. Çünkü düşünce, konulara her yönden ışık tutan bir projektör özelliği taşımaktadır. Gözlem; düşünce ve duygu ile beslenmeli, duygularla düşünceler, içten geldiği gibi yazılmalıdır.

### 3.4.2.2. Düzenleyiş

Kompozisyon kavramı, insanın düzene olan gereksiniminden ve tutkusundan doğmuştur. Evren dikkatli bir gözle incelendiğinde, varlıkların biçiminde ve ilişkilerinde gizli ya da açık bir düzen görülmektedir (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2004: 12).

Bir kompozisyonda buluşlar yapıldıktan sonra, buluşu gerçekleştirebilmek için izlenmesi gereken yol; olayların, düşüncelerin ve duyguların mantıklı bir düzenle yazıda bulunmasını sağlayan plandır. Kompozisyonda plan; duygularla düşüncelerin en uygun sözcüklerle, deyimlerle anlatılmasına, konu birliğinin sağlanmasına, boş sözlerin ayıklanmasına, yazının anlaşılır olmasına, yazı sanatının sağlam bir temel üzerine oturmasına olanak sağlamak ve kişiye her işinde planlı olma alışkanlığı kazandırmaktadır. Planlı bir yazıda mutlaka giriş, gelişme, sonuç bölümleri bulunmaktadır (Öner 1981: 28-30; Karaalioğlu 1980: 161).

Plan, başka bir deyişle düşünsel düzen, bir yazıda öne sürülecekleri ilgi ve önem derecesine göre sıralamaktır. “Ne önce, ne sonra söylenecek? Anlatılacaklar nasıl bir sırayla verilecek?” soruları burada önem kazanmaktadır. Bu bakımdan plan, yazının iskeletini oluşturmaktadır (Sezer-Oğuzkan vd 1991: 121). Sözcükten cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan yazı ve konuşma metnine kadar, kompozisyonun bütün yapı taşlarında bir düzen bulunmalıdır (Öner 1981: 8).

Genel olarak kompozisyon; resim, mimari, heykel, müzik ve edebiyat gibi değişik alanlarda, çeşitli şeylerin belirli bir düzen içerisinde bir araya getirilmesidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, kompozisyon sözcüğü, konudan, malzemedan önce, bunların içinde yer aldığı düzeni ifade etmektedir. Bir ressamın seçtiği konu ne kadar orijinal, malzemesi ne kadar kaliteli ve zengin olursa olsun, bunlar güzel bir resim meydana getirmesine yetmeyecek; ancak bu konuyu ve malzemeyi, duygu ve

düşünce dünyasında, bir disiplin ve düzen içerisine sokarsa, beğenilen bir yapıt meydana getirebilecektir (Öner 1981: 7).

Edebiyatın konusu olan kompozisyonun temel malzemesini dil oluşturmakta, konusu ise görülen, duyulan, yaşanan, düşünülen ve düşlenen her şey olabilmektedir. Kişinin konu ve sözcük dünyası; bilgisine, kültürüne, düş ve gözlem gücüne, düşünce yeteneğine göre değişmektedir. Yazarken ya da konuşurken çeşitli konulara, değişik sözcüklere değinmek, anlaşılmaya ya da etkili olmaya yetmemektedir. Yazıda ya da konuşmada etkili olmayı sağlayan unsur; konu ve sözcüklerin ilginçliği ya da güzelliği değil, bunların belirli bir düzen içerisinde ifade edilebilmesidir (Öner 1981: 7).

### **3.4.2.3. Anlatış**

Anlatım, kompozisyon yazmanın üçüncü basamağını oluşturmaktadır. Kompozisyon yazılırken önce ele alınan konu üzerinde; duygu, düşünce, düş, bilgi, kültür ve gözlem yoluyla elde edilen birikim, zihinde canlandırılarak buluşlar yapılmakta, sonra bunlar içerisinden kompozisyonda kullanılacaklar seçilerek, önem derecesine göre sıraya konulmakta, daha sonra sıraya konulan buluşlar, tasarlanan plana göre, en uygun sözcüklerle ifade edilmektedir.



Anlatım; zihinde tasarlanan konunun, bir plan içerisinde, dilin zevk ve kurallarına en uygun biçimde yazı ya da sözle ifade edilmesidir(Öner 1981: 61). Anlatımda amaç; işlenen konu hakkındaki duygu ve düşünceleri okuyucuya aktarmak ve onu olayın içine çekmek, böylece okuduklarından zevk almasını sağlamaktır. Bu açıdan etkileyici ve sürükleyici bir anlatımın bazı özelliklerinin bulunması gerekmektedir :

- *Duruluk*: Sözü kolay anlaşılmasını sağlayan özelliktir Bir olay, düşünce, duygu anlatılırken kurulan cümlelerin çapraşık olmaması, kısa olması, içinde gereksiz sözcükler bulunmaması, kullanılan sözcüklerin mümkün olduğunca Türkçe olması gerekmektedir.
- *Açıklık*: Sözü ve yazının hiçbir şüpheye yer vermeyecek şekilde açık olması gerekmektedir. Anlatıma bu özelliği, sözcüklerin kullanımı ve cümlelerin kuruluşu kazandırmaktadır. Açıklık, yazılanların ya da konuşulanların kolay ve zahmet çekmeden anlaşılması demektir.
- *Sadelik*: Anlatımın sade olması demek, anlatılan olay, duygu, düşüncelerin süsten, gösterişten ve yapmacılıktan uzak, yalın olarak ifade edilmesi demektir.
- *İçtenlik*: Anlatımın içtenlik taşıması demek, inanca ve düşünceye uyan şeyleri, kişinin içine doğduğu gibi yazması demektir.
- *Akıcılık*: Konu ile ilgili çok sayıda düşünce üretirken, bir düşünceden diğerine geçerken sözcük, cümle ve paragrafların birbirine iyice kaynaşması, anlatımda akıcılığı sağlamaktadır. Anlatımın akıcılığı, yazının düzeni ile yakından ilgilidir. Duygu, düşünce, düş ve olaylar belli bir düzen içinde anlatılmadığında yazının akışı bozulmaktadır. Ayrıca hareketli bir konunun ve canlı bir söyleyişin seçilmesi de yazıya akıcılık kazandırmaktadır.

- *Kişisellik*: Herkesten başka bir görüş, duyuş ve düşünüş tarzına sahip olunması ve bu tarzın herkesten başka şekilde ifade edilmesi demektir. Duygu ve düşüncelerde orijinal olmaktan başka anlatımda da orijinal olmaya yani başkalarına benzememeye çalışmak gerekmektedir ki, yaratıcılık bakımından çok önem taşımaktadır (Öner 1981: 63–65; Karaalioğlu 1980: 172–173; Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2004: 15–16).

Düzgün, güzel yazma ve konuşma çabası, insanın duyuş ve düşünce dünyasının ufkunu genişletmekte, insana toplum içerisinde etkili bir yer, saygın bir kişilik kazandırmakta, yazılanların ya da konuşulanların, okuyucu ya da dinleyiciler tarafından rahatlıkla anlaşılmasını sağlamaktadır. Kompozisyon, her şeyden önce kişiye, düzenli düşünme alışkanlığı kazandırmaktadır. Düşüncelerin etkili bir biçimde ifade edilebilmesi için, sağlam bir dil kültürüne ve zengin bir sözcük dağarcığına sahip olunması gerekmektedir. İyi bir gözlemci olmak, dikkatli bir okuyucu olmayı sağlamakta, ele alınan veya karşılaşılan konular üzerinde, ayrıntılı olarak düşünme ve düş kurma becerisini kazandırmaktadır (Öner 1981: 9).

### 3. 5. KOMPOZİSYONDA ANLATIM BİÇİMLERİ

Karakterler adlı ünlü yapıtında La Bruyere şöyle demektedir: “Şimdiye değin güneş altında söylenmedik söz kalmamıştır.” Bundan şu anlaşılıyor ki, yeryüzünde birçok şey söylenmiştir. İnsanlar çeşitli duyguları tanımışlar, değişik sorunlara, konulara el atmışlardır. Öyleyse ne söyleneceğinden çok, nasıl söyleneceği düşünölmelidir. İşte söylemenin bu *nasıllığına* anlatım denilmektedir (Özdemir-Binyazar 2002: 60)

Herhangi bir konu üzerinde konuşurken ya da bir konu üzerine yazarken, insan belli bir amacı gerçekleştirmek istemektedir. Bu amaç; yazarı dinlemekte ya da okumakta olanlara bilgi vermek, onların da kendisi gibi düşüncelerini, belirli bir olay içinde yaşamalarını sağlamak olabilmektedir. Zaten duygu ve düşüncelerin, amaca uygun olarak dil ve yazım kuralları içerisinde ifade edilmesi *anlatım* olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz vd 1992: 188).

İnsanlar duygu ve düşünce dünyalarını yazı ve söz ile ifade ederken bazen sahip oldukları bilgi birikimlerini aktarmayı, bazen kurguladıkları, yarattıkları dünyanın kapılarını diğerlerine de açarak onları o özgün yaşamın içine katmayı, bazen de bir şeyler öğretmeyi istemektedirler. İsteklerini gerçekleştirme ve beklentilerinin karşılanması sürecinde duygu, düşünce ve düşlerini hangi yollarla aktardıkları önemlidir. Okuyucuyu etkileme, bilgilendirme, gerektiğinde bambaşka bir dünyanın içine alma; akıcı, canlı, orijinal ve çok boyutlu bir anlatım ile olabilecektir.

Bir yazıyı edebiyat yazısı kılan özellikler; yazarın yazısı için seçtiği amaçta ve bu amacı sunarken dilin nasıl kullanıldığında, hangi anlatım biçimi ya da biçimlerinden yararlandığında aranabilmektedir. Kişiler de konuşurken ya da yazarken şu dört temel amaçtan biri ya da birkaçı ile hareket etmektedir:

1. *Öğretme*: İnsan sürekli öğrenme ve öğretme süreci içindedir bulunduğundan bir bilgiyi, bir gözlemi, bir durumu karşıdakine aktarma, insan için doğal bir amaç olmaktadır.

2. *Düşünceleri ve Kanıları Değiştirme*: Düşünceleri, kanıları, duyguları yönünden sürekli bir etkileşim içinde olan insan; karşısındakilerin kendisi gibi düşünmesini, duymasını istemekte bu istek de kimi durumlarda insanı yazmaya ve konuşmaya itmektir.

3. *İzlenim Kazandırma*: İnsan, kimi izlenimlerini de ortak yaşantıya dönüştürmek istemektedir. Bunun için de etkilenimlerini, izlenimlerini başkalarıyla paylaşma gereksinimi yazısında bir amaç olarak belirlemektedir.

4. *Olay İçinde Yaşatma*: İnsanlar arasındaki etkileşim, olaylar yoluyla da gerçekleşmektedir. Okuyucuların, gerçek ya da tasarlanmış bir olay içerisinde yaşatılması konuşurken ya da yazarken ulaşılmak istenen amaçlardan biri olmaktadır (Özdemir-Binyazar 2002: 63–64).

Sartre, “İnsan, bazı şeyleri söylemeyi seçtiği için değil, onları belli biçimde söylemeyi seçtiği için yazardır.” demiştir. Yazıda izlenen amaç ile anlatım biçimi arasında görünür bir ilişki, bir etkileşim bulunmaktadır. Yazmada dört amaç olduğu gibi buna bağlı olarak da dört anlatım biçimi vardır. Bunlar açıklama, tartışma, tasvir (betimleme), öyküleme. Bir yazı, tümüyle ne açıklama ne tartışma, ne tasvir ne de öykülemeyle yazılabilmektedir. Kompozisyon yazan kişi, amaca ve işlediği türe göre anlatım biçimlerini, bir yazı bütünlüğü içerisinde karışık olarak kullanabilmektedir (Özdemir-Binyazar 2002: 64; Öner 1981: 122).

Hangi anlatım biçimi seçilirse seçilsin, gerçekte amaç insanlara düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı ve duyduklarımızı iletmedir (Özdemir-Binyazar 2002: 119).

### 3.5.1. Açıklama

Bir konuyu aydınlatma, anlaşılır kılma için başvuru yollarının başında açıklama gelmektedir. Yazı ve yazınsal yaratılarda geniş ölçüde kullanılmaktadır. Bir sözcüğün tanımından, bir olayın anlamına; bir aygıtın işleyişinden bir yere nasıl ve ne ile gidileceğini belirtmeye değin hemen hemen her durum açıklayıcı anlatım biçimini gerektirmektedir (Özdemir 2002: 40). Kısacası; edebiyat, felsefe veya etiğe

dair bir gerçeği tanııp ispatlamaya; atasözü ya da özdeyişlerin ifade ettiği duygu ve düşünceleri belirtmeye ve her konuda açıklayıcı bilgi vermeye açıklama denilmektedir (Öner 1981: 122; Karaalioğlu 1980: 179).

Açıklama, öğretici amaçla yazılan düşün yazılarında yaygın bir anlatım biçimidir ve açıklamanın en belirgin yöntemleri şunlardır:

1. *Sorularla Bağlama*: Açıklama, ele aldığımız konular üzerinde birtakım soruları aydınlatma, çözümlenme, birtakım soruların nedenleriyle ve niçinleriyle karşılanması işidir.

2. *Tanıma*: Tanıtma, açıklamanın en yalın, en kestirme yoludur. Bir bakıma anlamı yoğunlaştırma, ilgileri bir noktaya toplamadır. Tanıtmalarda tanımlamalardan yararlanılmakta, anlam yoğunlaşması da ancak tanımlamalarla gerçekleşmektedir.

3. *Açıklayıcı Öyküleme*: Açıklamanın bu türü, dar ve sınırlı ölçüde kullanılmakta; genellikle öğretim kitaplarının uygulama ve alıştırmalar bölümlerinde, inceleme ve araştırmalarda durum saptamalar, örneklemeler, gözlemler bu biçimde belirginleştirilmektedir.

4. *Öğretici Betimleme*: Açıklamanın bir başka biçimidir. Bu tür betimleme, izlenim yaratma ve görüntü çizme, varlıkların ayırıcı niteliklerini belirleme amacını taşımamaktadır (Özdemir-Binyazar 2002: 65–76).

Günlük yaşamda sık sık başvurulan açıklama biçimindeki anlatımın kapsamı oldukça geniştir ve öğretici amaçla yazılan fıkra, makale, deneme, sohbet, eleştiri gibi yazılarda, bir anlatım biçimi olarak kullanılmaktadır. Herhangi bir konu geliştirilmek, anlaşılır hale getirilmek isteniyorsa açıklama yapmak gerekmektedir. Açıklama sonucunda, akıllarda beliren *niçin*, *nasıl*, *niye* sorularına cevap bulunarak, üzerinde durulan konu aydınlığa kavuşturulmaktadır (Korkmaz vd 1992: 190–191).

Öğretme, bilgilendirme, açıklayıcı anlatımın ereği olduğuna göre açıklık ve gerçeklik yani söz ya da yazının ne demek istediğinin hemen anlaşılacak biçimde olması, somutlaştırma, anlatılanları görünür kılarak yaşamda olduğu kanısını uyandırma, yararlanılan belgelerin doğru ve yansız olması bu anlatım biçiminin belirleyici özelliği olmaktadır. Bunun için de tanımlama ve belirlemeye geniş ölçüde yer verilmektedir. Tanımlama olsun, belirleme olsun bir kavramı, bir durum, düşünce ya da olguyu niteliğine, işlevine göre belirli bir yere yerleştirmektir. Bunun gibi örneklendirmeye, karşılaştırmaya, çözümlenmeye de açıklama yapılan konu gerektirdikçe başvurulmaktadır (Özdemir 2002: 40; Karaalioğlu 1980: 181 ).

Açıklama yapmak için, önce konuyu iyice anlamak gerekmekte, konuyu iyice anlamak için de malzeme olarak kullanılan sözcük, deyim, terim ve tamlamaları dikkatle değerlendirmek, ifade ettikleri anlamları belirtmek gerekmektedir (Öner 1981: 122–123).

### **3.5.2. Tartışma**

Bir yargının, bir düşüncenin ya da bir önerinin çürütülmesi, değiştirilmesi, okuyucu ya da dinleyiciye kanıtlanması, okuyucu ya da dinleyicinin istenilen davranışa ve düşünüşe yöneltilmesi amacıyla uygulanan bir anlatım biçimidir. Bu tür anlatımda ortaya atılmış ve kanıtlanması gereken bir konu bulunmaktadır. Bunun için, önce üzerinde durulan düşünce, yargı ya da öneri açıklanmakta, sonra neden doğru olmadığı, neden geçersiz olduğu, neden yanlış olduğu nedenleriyle birlikte gösterilmektedir. Bu anlatım biçiminin en önemli kullanılma nedeni, öne sürülen düşünce, yargı ya da görüş konusunda kişileri inandırmaktır (Öner 1981: 138; Özdemir 2001: 36; Korkmaz vd 1992: 192 ).

Kişileri yazılarında tartışma anlatım biçimini seçmeye yönelten etken, karşısındakilerin kanılarını, inanışlarını değiştirme eğiliminden doğmaktadır. Çünkü tartışma, öncelikle bir düşünüş ve anlayış çatışmasının ürünüdür. İnsanların düşüncelerindeki ayrılık, çeşitli düşünce düzlemleri yaratmış, bu düzlemler arasındaki karşılıklı düşünce akımı ve çatışması, tartışmayı doğurmuştur. Düşünce düzlemleri arasındaki ayrılık, yaşamın her kesiminde görüldüğünden; günlük konuşmalarda, konferanslarda, bir savcının iddiasında, öğretim kitaplarında yer alan herhangi bir konuda, deneme ve eleştirilerde bu anlatım biçimine sık sık rastlanmaktadır (Özdemir-Binyazar 2002: 80).

### 3.5.3. Öyküleme (Hikâye etme)

Anlatım biçimlerinden bir diğeri olan öyküleme, sorunları, düşünceleri, düşleri; kısaca söylenmek istenenleri bir olay içinde düşünme ya da bir olaya bağlayarak verme işidir. Sadece roman ve öykülerde değil, özellikle tarih, anı, biyografi, otobiyografi, gezi türlerinde de kullanılmaktadır. Ancak roman ve öykünün dışında kalan türlerdeki kullanılış biçimine açıklamalı öykü denilmektedir (Özdemir- Binyazar 2002: 101).

Konuyu daha doğrusu anlatılanı, eylem içinde verme ve gösterme biçimidir. Nasıl her eylemin bir ortaya çıkış, bir gelişim, bir de sona eriş durumu varsa öyküleyici anlatımda da böyle bir akış görülmektedir. Bir durumdan bir duruma geçme, bir aşamadan bir aşamaya dönüşme bu tür anlatımın belirleyici özelliklerindedir. Bu özelliğinden ötürü okuyucu, eylem içinde yaşamakta, kendini sürekli bir devinim içinde bulmaktadır. Çünkü belirli zaman dilimi içinde olay ve olgular ya birbirinin uzantısı olarak ya da geriye ve ileriye sıçrayışlar yapılarak verilmektedir. Ancak bu olay ve olgular dizisi birbirine bağlantılı anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra şu iki soru anlatımın dokusuna egemen olmaktadır: *Nasıl oldu* ya da *Ne oluyor, Nasıl oluyor?* (Özdemir 2002: 31)

Edebiyatta çok sık başvurulan bir anlatım biçimi olan öyküleme, tasarlanmış ya da yaşanmış bir olayın başkalarına sözle ya da yazıyla anlatılması demektir. Bir olayın öykülenmesi sırasında, üç ögeye yer verilmektedir:

1. *Olay*: Söylenmek istenenlerin bir olayla ortaya konulup, bu olayın açılmasıyla okuyucuda merak uyandırıldığı ve son olarak da olay ya da olayların düğümlerinin çözüldüğü, bütün merak edilen konuların ortadan kaldırıldığı ögeyi oluşturmaktadır. Bazen bir olayın etrafında, yardımcı olaylar da yer alabilmektedir.

2. *Kişiler*: Anlatılan olayları yaşayan, gerçeğe uygun olarak tasarlanmış olabilen, öyküde en ince ayrıntılarına kadar bütün özellikleriyle okuyucunun zihninde canlandırılmaya çalışılan karakterlerdir. Kişilerin, hem iç hem de dış dünyalarıyla, canlı ve gerçekçi bir dille tasvir edilmesi gerekmektedir. Bu yapılırken, konuşmalar ve davranışlardan da yararlanılmaktadır.

3. *Yer ve Zaman*: Bu öge ise, olayların geçtiği belirli yer ya da yerleri ve belirli zaman dilimlerini işaret etmektedir. Yer ve zaman ögesi, olayların akışı bozulmadan, öykünün bütünü içerisine yayılarak belirtilmelidir (Öner 1981: 126–127; Korkmaz vd 1992: 189–190 ).

#### **3.5.4. Tasvir (Betimleme)**

Tasvir, Arapça bir kelime olup, canlı, cansız bütün varlıkları en ince ayrıntısına kadar tanıtmaya, yazı ya da sözle insan zihninde resim olarak canlandırma demektir. Tasvir, bir edebi tür olmadığı ve başlı başına kullanılmadığı halde, roman, öykü gibi yapıtlarda geçen olayların, varlıkların anlatımında vazgeçilmez bir yoldur (Korkmaz vd 1992: 191; Öner 1981: 133).



Kimi tasvirler özel değil genel, öznel değil nesnel bir nitelik taşımakta, varlıkların belirleyici özelliklerini belirtme yerine onların genel yanlarını göstermektedir. Bunu yaparken yazar bir yorumda bulunmamakta, nesnel bir tavır takınmaktadır. Ereği de okura izlenim kazandırmak değil, bilgi vermektir. Tasvirin bu türüne *açıklayıcı tasvir* denilmektedir (Özdemir 2002: 33–34).

Bir başka tasvir türü de varlıkların kendilerine özgü ayrıcalık niteliklerini, bu niteliklerin duyularımız üzerindeki etki ve izlenimlerini belirterek varlıkları görünür kılma, onları sözcüklerle resimlendirme şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tür tasvire *izlenimsel tasvir* denilmektedir. Amacı, dış dünyayı, duyularımız aracılığı ile algılamamızı sağlamaktır (Özdemir- Binyazar 2002: 88).

Varlıkların hem iç, hem dış yapılarını gözleyerek ve yansıtarak herhangi bir şeyi aynı cinsten benzerleri arasından ayırabilecek niteliklerini belirtmek, eşyanın canlı, hareketli olarak karakteristik görünüşlerini sayıp dökmek ya da belirli bir duygu ve izlenimi görünür kılmak tasvirin başlıca amacıdır (Özdemir- Binyazar 2002: 96; Karaalioğlu 1980: 269).

Başarılı bir tasvir için; iyi bir gözlemci olmak, dıştaki varlıklar arasındaki benzerlikleri ve ayrılıkları belirlemek, ayrılıkların nedenlerini tespit etmek gerekmektedir. Gözlemlerde elde edilen bilgi ve izlenimleri, okuyucunun gözünde canlandırarak biçimde tasvir edebilmek gerekmektedir. Bunlar yapılırken anlatılan varlık hakkında belirtilen özelliklerin aslına uygun olmalı, gereksiz ayrıntılara yer verilmemeli, abartma yoluna gidilmemeli, anlatımlarda bir sıra takip edilmeli, anlatımın canlı olmasına özen gösterilmeli, açık, sade bir dil, akıcı bir anlatım seçilmelidir. Gereksiz ayrıntılara yer verilmesi, tasviri sıkıcı ve başarısız hale getirebilmektedir (Öner 1981: 133–134).

Tasvir okuyucuların duyularına, imgelem güçlerine seslenmektedir. Yazar, dış dünyayla, varlıklarla ilgili izlenimlerini okurlara da anlatmak istemektedir. Bunun için de bilinçli, titiz bir gözlem yoluyla ayrıntı seçmekte, seçtiği ayrıntıları imge oluşturacak biçimde düzenlemektedir. Tasvirler varlıklarla, dış dünya ile ilgili olabileceği gibi, kişilerin iç dünyalarıyla, duygu ve düşünceleriyle de ilgili olabilmektedir. Bu tür tasvirin de amacı, kişilerin fiziksel yanlarını görüntüleme olduğu gibi onların iç dünyalarını, duygularındaki değişimleri yansıtmaktır (Özdemir 2002: 33- 34).

### **3.6. EDEBİYAT- KOMPOZİSYON ve EĞİTİM**

Bu bölümde; edebiyat ve eğitim, kompozisyon öğretimi ve tasvir, tasvir öğretiminin kompozisyon ders kitaplarındaki durumu konuları üzerinde durulmuştur.

#### **3.6.1. Edebiyat ve Eğitim**

En geniş ve genel anlamıyla eğitim, insanlarda sosyal hayata ve çağa uygun tutum ve davranış değişikliği sağlamaktır. Eğitimin işlevi, topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri için insanları etkilemektir. Bu etkileme, geçmişteki sosyal ve ulusal değerleri tanıtır benimsenme, bugünün gerçeklerini gösterme ve geleceğe dönük değerler, hüneler kazandırma yoluyla olmaktadır (Kavcar 1999: 1).

Eğitim, geleceğe yönelik değerleri, becerileri kazandırma boyutu ile göz önüne alındığında, eğitimin, bireylerin yaşadıkları çağ ve toplum içinde kendi var oluşlarıyla yer almalarını; kendi duruş, düşünüş tarzlarını kazanmalarını sağlama

işlevi önem kazanacaktır. Bu bağlamda eğitim, toplum içindeki bireylerin yaşam içindeki yerlerini almalarını sağlamaya yöneliktir. Belli bir bilim dalı ya da sanat kolunda yetiştirme, geliştirme ve eğitime işidir. Bu çerçevede yaratıcılığın ön planda olması çok önem kazanmaktadır (Çellek, 2000).

İnsan her şeyden önce düşünen ve yaratan bir varlıktır. Düşünme, yorumlama ve yaratıcılık özelliği onu öteki canlılardan ayıran temel nitelikleri başında gelmektedir. İnsanın yaratıcı gücünden doğan en önemli ürünlerden biri de edebiyattır (Kavcar 1999: 2). Bu açıdan bakıldığında hangi disiplin olursa olsun eğitimin amacı, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek olmalı; eğitim içinde, edebiyat eğitiminde, yazınsal okuma ve anlamlandırmalarda da bilgiden çok beceriye önem verilmeli; karşılaştırma, yorum yapma, sorgulama yeteneği kazandırma temel amaçlar arasında olmalıdır (Uçan 2005: 62).

Bir şekilde kazanılan yararlı bilginin davranışa dönüştürülme sürecini ifade eden eğitim kavramı, bilindiği üzere *bilgi ve davranışa dönüştürme* gibi iki temel üzerine oturmaktadır. Bunlardan *bilgi* insan açısından dışsallığı ifade ederken, *davranış* içsellikliğini göstermektedir. Bilgi, davranışa göre elde edilmesi daha kolay olan bir sürecin ürünüdür. Zaten eğitim problemleri de *bilgi mi yoksa davranış mı* tartışmasında odaklanmaktadır (Sağlık 2005: 66).

Bilginin davranışa, beceriye dönüştürülme sürecinde edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturmaktadır. Birbirinden ayrı yollarda, ayrı amaçlarda olan, birbirinden habersiz ve kendi dünyasında yaşayan insanları, ruh ve zevkçe birleştiren köprüyü ise edebiyat kurmaktadır (Kavcar 1999: 2).

İnsanların ruhlarına seslenen, onları yapıttaki dünyaya dâhil eden, yaratılan ürünlerle ilgili bir düşünüş şekli oluşturulmasını sağlayan bir edebiyat anlayışı, bilgi yüklemeye dayalı edebiyat anlayışı değildir ve bu doğrultuda sürdürülen edebiyat eğitimi, çağdaş eğitimde çoktan aşmıştır. Artık okurun ön bilgileri, kendi kişisel yaşantıları doğrultusunda, yapıta yaklaşımı temel alınmakta, edebiyat yapıtının her yeni okunuşunda yeniden anlam kazanacağı benimsenmekte, böylece yapıtın, doğru kabul edilen tek yorumuyla birlikte kuşaktan kuşağa değişmeden aktarılması geleneğinden uzaklaşmaktadır. Artık edebiyat yapıtlarından beklenen de okuru kültürlü kılması değil, onun düşünmesini, yapıtla ilgili kendi düşüncelerini oluşturmasını sağlamaktır (Kavcar 1999: 126).

Bilgilendirme, öğretimin değil, haber vermenin alanına girmektedir ve öğrenme ediminin en pasif düzeyidir. Bu bağlamda edebiyat eğitimi de bir bilgilendirme eğitimi değildir. Öğrenci bir sözcüğün anlamını, bir kuralı ezberleyebilir, bir bilgi edinebilir. Ezberlediği sözcüğün, olayın, kuralın duygusal, düşünsel değerini hissetmemişse kazandığı çok fazla şey olmayacaktır. Bu bilgiyi zaten sınıfını geçtikten sonra unutacaktır. Kuru bilginin estetik, yazınsal bir değeri yoktur. Kaldı ki aktarılan bilgi yanlış da yanlışlanabilir de olabilecektir. Soyut ya da somut, sezgisel ya da mantıksal bilginin kişisel yaşamla sınılanması, hissedilmesi, sindirilmesi kalıcı olacaktır. Hele hele şiir, roman, öykü kısaca edebiyat stoklanacak bir bilgi nesnesi değildir (Uçan 2005: 60).

Edebiyat, duygu, düşünce, düş ve izlenimlerin sözlü ya da yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır. Başka bir deyişle edebiyat, sözcüklerle yapılan dil sanatıdır, bir güzel sanattır. Bu bakımdan edebiyat, bütün güzel sanatlar gibi, insanlık düşüncesine öncülük etmektedir (Kavcar 1999: 123).

Nasıl kulaktan dolma bilgi, sözdizimsiz sözlüğe benzemekteyse, bir sözcük yığınının ezberlemek de bir dili bilmek anlamına gelmemektedir (Uçan 2005: 60). Bilindiği üzere, edebiyatın malzemesi dildir. Konuşurken ya da yazarken kullanılan sözcükler ve dille ilgili değişik yapı malzemeleri aynı zamanda edebiyat sanatında da

kullanılmaktadır. Bu nedenle edebiyatın bir sanat olarak ele alınıp değerlendirilmesi ile Türkçenin kompozisyon ilkeleri açısından öğretilmesi arasında, eğitim aracı, yapılan malzeme yönünden bir ortaklık bulunmaktadır (Cemiloğlu 2003: 121).

Edebiyat toplumsal bir kurumdur ve toplumun yapısındaki değişime bağlı olarak değişmektedir. Çünkü edebiyat ürünleri yaşamı yansıtmakla kalmamakta, yaşamı biçimlendirme özelliği de taşımaktadır. Böylece okuyucuları dolayısıyla da toplumu derinden etkilemektedir (Kavcar 1999: 4). Toplumsal kültürün öğelerinden birisi olan dil, aynı zamanda kültürün kuşaklar arasında aktarılmasını sağlayan en önemli araçtır. İnsanların birbirleriyle anlaşmaları, kaynaşmaları ve bu şekilde bir toplum oluşturmaları onların ortak bir dile sahip olmalarına bağlıdır. Her ulusun bir dili vardır. Yaşamı boyunca doğal çevresi, yaptığı işler ve denemeler, kullandığı araçlar, yetiştirdiği ve yararlandığı hayvanlar, uğradığı saldırılar, yaptığı savaşlar, duyduğu üzüntüler, sevinçler kısacası yaşam anlayışı, gelişimi ulusun diline yansır. Ulus bunlar için ayrı ayrı sözcükler yaratır. Yaşamından çıkardığı sonuçları söyler; bunlar birer atasözü olur. Yaşadığı büyük olayları öyküler, böylece o ulusun destanları doğar. Atasözlerini, destanlarını söyleyiş yolu, o ulusun dilde güzellik anlayışını, söz sanatlarını yansıtır (Göğüş 1978: 1).

Bugün eğitimde en çok geçen terim kişiliktir. Kişilik gelişimi; her insanın kendi eğilimlerine, yeteneklerine göre gelişmesi, yaşamda karşılaştığı yeni şartlara göre izleyeceği yolu kendisi seçmesi demektir. Böyle bir yaşam ve eğitim anlayışı, insanda çok zengin bir duyma, düşünme ve hareket etme bilincinin bulunmasını gerektirmektedir. İşte edebiyat, bu bilinci uyandırmaya yarayan araçların başında gelmektedir. Edebiyat çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili biçimde ortaya koyan bir sanat olma özelliği taşımaktadır (Kavcar 1999: 4).

Edebiyat aynı zamanda vazgeçilmez bir eğiticidir. İnsan da eğitimle insan olduğuna göre edebiyatsız pek çok eksik kalacaktır. Nedense edebiyat, insan var oluşuna unutulmuş ya da önemli değilmiş gibi geçiştirilen bir katkı sağlar

görülmektedir. Oysa edebiyat ürünlerinin insana özgü bir duygu dünyasının kurulup gelişmesinde büyük payı vardır. İnsan, bakış açılarına göre değişik adlar takılabilen, çeşitli yaşama dünyalarına açık bir bütündür; şu bu yöne indirgenip bölünmemektedir. Gene de akıl, mantık, matematik, genellikle de bilimsel bilgiler dışında, tutku, özlem, düş yetisi, sevgi, umut gibi birçok yaşama uzanırları vardır ki, bunların tümüne birden insanın duygu boyutları gözüyle bakılabilmektedir. İşte edebiyat bu boyutları genişletmekte insanın zorunlu bir yardımcısıdır. Edebiyat bu bakımdan musikiden yontuya, resimden dansa dek güzel sanatların yanında yer almaktadır. Yine de bir ayrıcalık göstermektedir; olanca varlığı dille ortaya çıktığı, dil de insanlar arası bildirişmeyi erişilebilecek en güvenilir biçimde sağladığı için, insanın duyguca oluşması ister istemez edebiyattan geçmektedir. Edebiyatın yapıtaşı durumundaki sözcükler anlamlarla yüklüdür; edebiyat yaratıcısı sözcükleri düzenleme sanatıyla değişik anlam kesitleri kurmaktadır. Bu anlam kesitlerinin pek çoğu duygulara ilişkindir. Böylece, edebiyat yazarı büyük ölçüde duyguları dile getirme ustası olarak adlandırılabilir (Uygur, 2005 ).

Edebiyatın temel işlevlerinden biri de eğitime, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirmedir. Bu işlevine; duyguları geliştirme, duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denebilmektedir. İnsanoğluna sevmeyi, acımayı, güzellikler karşısında heyecanlanmayı öğretmede edebiyat önemli bir görev üstlenmekte; kişiyi sığıltan, bencillikten ve yalnızlıktan kurtarabilmektedir (Kavcar 1999: 5). Yani edebiyat, yaşama açılan farklı bir pencere, yeni bir ufuk, yeni bir bakış açıdır. Dünyada insanın kendisinden başka insanların da olduğu ve bu insanların farklı yorumları, ifade biçimleri olduğunu görmektir. Bu hissedildiği an edebiyat ve okuma başlamaktadır (Uçan 2005: 63).

Çocuk oynayarak, insan rüya görerek, sanatçı yaratarak karmaşık duyguların zararlarından kurtulabilmektedir. Burada eğitim açısından önemli olan, sanatçının kendi duygu ve düşüncelerini yansıtan yapıtlarında, seyredenlerin ya da okuyanların da kendi duygu ve düşüncelerini bulması, kendi karmaşasından arınmasıdır (Kavcar 1999: 3).

Edebiyat eğitiminde amaç herkesi yazar yapmak değil; hisseden, düşünen, çözümleyen, yorumlayan insanlar yetiştirmektir. Bu nedenle de edebiyat eğitimini bir sanat eğitimi olarak düşünmek, yazınsal kuramlardan haberdar olmak gerekmektedir; çünkü sanat eğitiminin amacı da iyi, duyarlı insanlar yetiştirmektir (Uçan 2005: 63).

Duyarlı insanlar yetişmesi sürecinde edebiyat sanatı ile yaratılan yapıtlar, insanı ve çevresini tanıtmakta, insanın kendisiyle, başka insanlarla, doğal ve toplumsal çevresiyle çatışmalarını yansıtmakta, böylece insan doğasını gözler önüne sermekte, yaşantıyı zenginleştirip, güzelin farkına varma gücünü geliştirmektedir (Kavcar 1999: 6).

Her ne kadar eğitim insanı çok yönlü değiştirse de edebiyat, kişiliğinin oluşmasında, insanlara hoşgörüyle bakmada, yaşamayı yorumlamada denek taşı sayılacak bir derstir. Çünkü edebiyatçılar, siyaseti aşan bir güçle, insana yaşamının anlamını gösteren, aykırı davranışlı, bağımsız kişilerdir. Yerine göre bir dize, insanın dünyaya bakışını değiştirebilmektedir. Kişinin kendisindeki *öteki* kişiyi tanımasını kolaylaştırmakta, kendisini keşfetmesi anlamına gelmektedir (Onaran 2005: 89).

Edebiyatın gücü, toplumsal hayata yön veren yanı hatırlandığı sürece edebiyat, gündelik hayatta farklı bir anlam kazanacak ve dolayısıyla bu duyarlılık edebiyat eğitimine de yansiyacaktır (Canbaz 2005: 96–97).

Güzel sanat yapıtları ve bu bağlamda edebiyat yapıtları, her şeyden önce yüksek duygu ve düşünce örnekleri olma özelliği taşımaktadırlar. Bu yönüyle uygarlığa ve insanlığa büyük katkıda bulunmaktadırlar. Bunun içindir ki, tarihçiler, bir toplumu inceleyip değerlendirirken artık savaşlar ve zaferlerden çok, sanat, bilim, teknik gibi özgün yaratıcılık ürünleri üzerinde durmaktadırlar. Bir toplumun zekâ ve yaratma düzeyini en iyi yansıtan ayna, kendi yaptığı ve yarattığı yapıtlardır (Kavcar 1999: 123).

Yazınsal iletişim, temel yapısı yönünden diğer iletişim türleri ile benzerlikler taşımaktadır. Ancak yazın ürünleri, yalnız gerçek dünyamızla değil, kurmaca bir dünyayla ilgili bilgiler, yaşantılar sunmaktadır. Bunlar, gerçek deneylerimiz çerçevesinde eşdeğeri olmayan bilgiler özelliğini taşımaktadır. Bu bilgilerin çoğu, metinde açıkça değil örtülü olarak verilmektedir. Okur, metin içi dilsel işlevlerin, bir de metin dışı toplumsal-kültürel bağlama ilişkin göstergelerin güdümü ile yazınsal iletiyi adım adım oluşturmakta, kavramaktadır. Bir bakıma, okurun düş gücü katkısıyla, onun bilincinde iletişim bütünlenmektedir. Bu anlamda etkin bir okur katkısı, yazınsal iletişimin temelini oluşturmaktadır (Göktürk 2002: 31).

Sanat eğitimi ile amaçlanan sadece sanatçı yetiştirmek, büyük sanatçılar ortaya çıkarmak değil, en genel anlamıyla güzeli arayan, güzellik kaygısı ve estetik duyarlık taşıyan insanlar yetiştirmektir. Edebiyat eğitimiyle de amaçlanan; büyük yazarlar, usta şairler, ünlü sanatçılar yetiştirmek değil, sözünü bilen, güzel konuşma ve düzgün yazma becerilerini kazanmış, davranış inceliğine ve güzellik duygusuna sahip, yaratıcı, üreten insanlar yetiştirmektir (Kavcar 1999: 125).

Türkçe ve edebiyat derslerinin amacı; bir şeyi belletmekten çok, Türk dilini sevdirmek, düzgün kullanılmasını öğretmek ve güzel yazıdan hoşlanma zevkini aşlamaktır. İnsanoğlunu öteki varlıklardan ayıran temel özelliklerin başında, güzelliği araması ve yaratması gelmektedir. Öğrencilerde güzeli arama duygusu ve yaratıcılık zevki uyandırmak, onları bu zevke yönlendirmek ana ilkelere biri olmalıdır (Kavcar 1999: 145).

Edebiyat, Türk Dili ve Kompozisyon öğretim ve eğitiminin temel amacı; Anayasamız ve Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümler doğrultusunda, milli ve manevi değerlere sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmektir (MEB 1992: 4). Bu değer ve davranışları kazandırabilmek için orta öğretimde öğrencilere verilecek Türk Dili ve Edebiyatı dersinin genel amaçları, Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programında 11 madde olarak sıralanmıştır:



1. Milli birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez temel unsurlarının başında gelen Türk dilini, özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan, edebiyatımızın seçkin eserlerini okutarak öğretmek
2. Dilin millet hayatındaki yerini iyice belirterek, köklü kurallar kazanmış bir dilin eğitim ve öğretimdeki yerini kavramak
3. Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz ya da yazı ile planlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek
4. Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak
5. Türk dilinin kurallı, zengin, üretken ve tarihi geçmişinde, çeşitli şekil ve türlerde üstün seviyeli eserler veren köklü bir dil ailesinden geldiği şuurunu yerleştirmek; bugün de Türk dili ile dünya çapında eserler verilmekte olduğunu göstermek
6. Yazarken ve konuşurken Türkçenin imlâsına, telâffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak
7. Ortak milli kültür değerleri taşıyan eserlerden faydalanmak suretiyle, Türk toplumunun temel değer hükümlerini öğretip benimsetmek
8. Türk edebiyatının dünü ve bugünü ile dünya edebiyatı içerisindeki yerinin ve öneminin kavranılmasına imkân ve zemin hazırlamak
9. Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı, araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak

10. Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri arasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak

11. Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler meydana getirme faaliyetleri sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi tanıtarak benimsetmek (MEB 1992: 4)

Genel amaçlar incelendiği zaman, Türk Dili ve Edebiyatı ders programında yer alan amaçların ( 3, 6, 9, 10, 11 ) anlama ve anladığını sözlü ya da yazılı olarak yorumlama ve sentezler yolu ile yeni metinler, düşünceler yaratma temeline dayandığı görülmektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda, öğrencilerin her alanda sağlam, hür, sistemli düşünme alışkanlığı kazanması; anladığını yorumlaması, sentez yapabilmesi, düşünce gücünü keşfederek yeni ve yaratıcı metinler oluşturabilmesi kompozisyon öğretimi ile mümkün olacaktır.

### **3.6.2. Kompozisyon Öğretimi ve Tasvir**

Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde temel amaç, öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını tam ve eksiksiz olarak kavrama; bildiklerini, gördüklerini, duyduklarını ve düşündüklerini sözle ve yazıyla anlatma becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma, gerçekte dilin dört temel becerisi ya da iletişimsel işlevidir. Bunlardan dinleme ve okumaya alıcı dilsel etkinlikler, konuşma ve yazmaya da verici dilsel etkinlikler denilmektedir. Kişi, sözle ve yazıyla kendisine gönderilenleri, dinleme ve okuma yoluyla almakta, düşündüklerini ve tasarladıklarını karşısındakilere iletme için de ya söze ya da yazıya başvurmaktadır (Sezer-Oğuzkan vd 1991: 98).

Herhangi bir konunun, isteğin, amacın, duygunun, düşüncenin ve düşün yazılı ya da sözlü biçimde (Öner 1981: 9), düzgün ve etkili anlatımı demek olan kompozisyon, her şeyden önce kişiye düzenli düşünme alışkanlığı kazandırmaktadır. İnsan ve toplum ilişkilerinde büyük değer taşımakta, insanı sağlam bir dil kültürüne ve zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmaya zorlamaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2004: 13).

Sözcük öbeklerinin ve cümleciklerin bir araya getirilmesi, sayısı ve boyutu giderek artan birliklerin oluşturulması, dil ve edebiyat derslerinin en genel ve en pratik amacıdır. Öğrencinin okuduğunu ve dinlediğini, giderek anlayıp kavradığını ve daha sonra düşündüğünü sözlü ve yazılı olarak düzgün bir şekilde anlatabilmesi esastır. Belirtilen bu esas, doğrudan doğruya sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarının yani Türkçe-kompozisyon etkinliklerinin tanımlanması anlamındadır. Bu da düzgün, doğru, güzel ve etkili bir anlatım demektir (Cemiloğlu 2003: 125).

Doğru ve düzgün anlatım doğuştan getirilen bir yetenek değil, doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceri özelliği taşımaktadır. Bu beceri elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle, özen ve çaba ile kazanılabilmektedir. Özellikle yazma, sanıldığı gibi olağanüstü yetenekler gerektirmemektedir. Elbette herkes büyük yazar olamaz, burada yetenek devreye girmektedir; ancak çaba ve özen gösteren herkes, doğru yazma becerisi kazanabilmektedir (Kavcar 1999: 129).

Bilgi üretme, bilgiyi yayma gibi sürekli bir çalışmanın içinde bulunan aydınlar, özellikle öğretmenler için kompozisyon becerisi son derece önem taşımaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy 2004: 13). Çünkü doğru, etkili, düzgün bir yazılı anlatım becerisi; sahip olunan bilgilerin beceriye dönüşebilmesi, düşünce kazanımının ve üretiminin sağlanması, bireysel yaratım yeteneklerinin keşfi ve bunların diğer insanlara aktarımı sürecinde oldukça önemlidir.

Öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması; özgün, çok boyutlu, akıcı bir sözlü ve yazılı anlatım becerisi kazanabilmeleri, taklitten kurtulabilmeleri ve kendine has cümle tekniğine yönelebilmeleri için sınıfça bulunan ve kavranan sonuçların farklı ifadelerle söylenmesine ve yazılmasına olanak tanımak gerekmektedir. Zaten dil gibi, edebiyat gibi sosyal bilimler, herhangi bir konuda birden çok doğruların bulunabileceği alanlardır. Böyle bir alanda öğrenciyi tek tip ve çok dar bir kalıbın içine hapsedmek doğru olmayacaktır. Öğrencilerin cümle kurma cesaretlerinin artırılması ve değişik cümle kalıpları üzerinde hâkimiyetlerinin sağlanması, kompozisyon dersinin beklenen önemli davranışları arasında yer almaktadır (Cemiloğlu 2003: 128).

Türkçe- kompozisyon dersinin beklenen önemli davranışlarının kazanılması konuşma ve yazma öğretimi ile sağlanmaktadır. Eflatun'a göre, "Konuşma, insanın aklını kullanma sanatıdır." İnsan her şeyden önce kendisiyle ilgilenmekte, her insan, kendi değerine inanmakta ve başkalarının da bunu kabul etmesini istemektedir. Bunlar konuşma sanatının hiç şaşmayan iki psikolojik temel gerçeğidir (Karaalioğlu 1980: 60-61).

Sözlü kompozisyon, Türkçe dersinde önceliği olan hedef davranışa yani konuşma öğretimine giden yoldur. Bunun gerçekleştirilmesi ise dilin iletişim aracı olması gerçeğinden geçmektedir. İnsanın konuşan olabilmesi önce dinleyici olmaktan geçtiği için sözlü kompozisyon çalışmaları önce dinleme öğretimi ile başlatılmaktadır (Cemiloğlu 2003: 126).

Kişiyi iyi bir yazılı kompozisyona; ancak iyi bir sözlü kompozisyon götürebilmektedir. Amacı da öğrenciye bildiklerini, düşündüklerini, sezgilerini, duyduklarını, tasarılarını, açık, doğru, etkili bir biçimde konuşma yolu ile bütünlük verme, anlatma yeteneği kazandırmaktır (Karaalioğlu 1980: 58; Korkmaz vd 1992: 182).

Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe dersleri başta olmak üzere bütün derslerde soru sorabilme, sorulan sorulara düzgün cümleler ile cevap verebilme, sınıf içerisinde yapılabilecek tartışmalarda düşünceyi dile getirebilme biçimleri de sözlü ifadeyi geliştirici yolların başında gelmektedir. Nutuk, tartışma, konferans, açık oturum, münazara, ders anlatma gibi etkinlikler sözlü anlatıma örnek sayılabilmektedir (Cemiloğlu 2003: 126; Korkmaz vd 1992: 182).

Kendisi ile ilgilenen, kendi değerine inanan ve kendisini değerli kılan duygu, düşünce ve beceri dünyasını diğer insanlarla da paylaşmak isteyen insan; beklentilerini gerçekleştirme yolunda ilk adımını konuşma ile atacaktır. Bu anlamda yapılacak konuşma öğretiminin niteliği, kişinin düşünce üretimlerini yazı ile ifade etmesi aşamasında önemli rol oynayacaktır.

Zılhoğlu'na göre yazı, insanlar arası ilişkilerde ve iletişimde hem bağlayıcı, hem de güvenlik sağlayıcı işlevler üstlenmektedir. Söz yazıya geçirilip başkalarına ulaştığında yadsınamaz bir gerçeklik kazanmaktadır. Öte yandan bu, yazılmış sözün yorumunda, değerlendirmesinde insanın daha özgür olabilmesi, sözlü iletişim ortamının zaman ve yer boyutlarındaki kısıtlılığını aşarak daha derinlemesine düşünebilmesi anlamına gelmektedir (Özdemir 2002: 14).

Kompozisyon dersinin hedef davranışlarından biri de düşünülen ve istenilenlerin yazılı olarak anlatılabilmesidir. Sorulara verilen cevapların yazılmasından özet yapmaya, bulunan ana düşüncenin yazılı olarak ifade edilmesinden okunan parçadaki bir kişiyi ya da çevreyi tasvire kadar birçok anlatım tarzı, yazılı ifadenin geliştirilmesi için kullanılabilmektedir (Cemiloğlu 2003: 126–127).

Öğrencilerin, düşündüklerini, duyduklarını yazıyla açık seçik anlatmaları, okuduklarını ve dinlediklerini anlamaya, anladıklarını da amaca uygun bir biçimde söze dönüştürmeye bağlıdır. Bu yönden yazma öğretimi, çok yönlü, çok boyutlu bir etkinlik özelliği taşımaktadır (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 115).

Duygulara, düşüncelere, sezgilere, tasarılar yazma yoluyla bütünlük verme şeklinde tanımlanabilen yazılı kompozisyona fıkra, makale, anı, sohbet, eleştiri, deneme, roman, öykü, masal gezi yazısı, mektup, şiir, biyografi gibi türler örnek verilebilmektedir (Korkmaz vd 1992: 182). Daha bağımsız olarak da mektup, telgraf, kart, dilekçe gibi günlük yaşamın içinde yer alan yazılı anlatımlar üzerinde çalışılabilmektedir (Cemiloğlu 2003: 126–127).

Yazma etkinlikleri, edebiyat dersinde gerçekleştirilen diğer etkinliklerin dışında, apayrı bir alan olarak algılandığında, öğrencilerin önyargılı yaklaşımları, başarısız olacaklarına inandıkları bir görünüm kazanmaktadır. Oysa yazma öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde yapılacak bütün çalışmalarla ilgili olabilmektedir. Örneğin okuma çalışmaları ile yazma arasında güçlü bir etkileşim bulunmaktadır. Okutulan ve üzerinde çalışma yaptırılan her metnin ya da yazının aynı zamanda bir kompozisyon olduğu düşüncesi işlenmelidir. Yazılara konan başlıktan seçilen konuya, konuyla başlık arasındaki ilişkiye, vurgulanmak istenen ana düşünceye, ana düşüncenin geliştirilmesine kadar yazının tüm düşünsel örüntüsünü değerlendirirken, bunun bir kompozisyon olduğu öğrencilere sezdirilmelidir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 118).

Yazmayı öğrenme aşamasından önce gelen düşünmeyi öğrenme adımında, öğrenciyi bilgi sahibi yapmadan düşünce sahibi olmaya zorlamanın hataya neden olabileceği üzerinde dikkatle durulmalıdır. Herhangi bir konuda görüş bildirmek, o görüşleri toparlayarak düşünceyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesini sağlamak, bunu sözlü ya da yazılı bir bütünlük içinde sunabilmek yani düşünmenin yazmaya dönüşmesi, doğrudan doğruya seçilen o kavramla ilgili belirli bir bilgi ve görgü birikimini gerektirmektedir. Çünkü yazma, en yalın biçimiyle, düşünce ve duyguların yazılı simgelerle iletilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Potansiyeli olmayan birinin düzgün konuşma ya da yazma davranışı göstermesini beklemek doğru olmayacaktır. O nedenle, sözlü ya da yazılı kompozisyon çalışmalarından önce, değerlendirilecek konu ile ilgili bir bilgi birikimi sağlamak, öğrencinin o

yönden ufkunu genişletmek gerekmektedir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 116; Cemiloğlu 2003: 129).

Yazılı anlatımın oluşabilmesi için gereken düşüncenin iletilebilmesi için de sözcüklerin belirli bir düzen içerisinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların paragraf üstü birimlere dönüştürülmesi gerekmektedir. Yazmayı öğretme, düşünce üretmeyi, yanı sıra da üretilen düşüncenin dilde sergilenmesini gerektiren yolları öğretmektir. Yazma, düşünme ile ilgili olduğu gibi konuşma ile de sıkı bir ilişki içindedir. Her ikisi de anlatmayı gerçekleştiren birer araç olma özelliği taşımaktadır (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 116).

Kişinin duygu, düşünce ve düşlerini disiplinli bir şekilde ve çarpıcı bir biçimde yazıya geçirmesi hemen gerçekleşmemektedir (Öner 1981: 13). Duygu ve düşünce dünyasının yazılı anlatım yolu ile doğru ve etkili bir biçimde yansıtılmasında, bilgilerin yazı ile beceriye dönüştürülmesi sürecinde bazı önemli noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. İsteyen, biraz çaba gösteren herkes dilini öğrenip, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlatabilir ve amacını düzgün olarak yazıya dökebilir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin yazılı ifadelerinde en çok görülen yanlışlar ve yetersizlikler; bozuk cümle, noktalama ve yazım kusurları, sözcükleri yerinde kullanamayıp, sözlerin birbirine ters düşmesi, plansızlık, bilgi ve gözlem yanlışları, açık olamayıp, sözcük ve görüş tekrarları şeklinde sıralanabilmektedir (Kavcar 1999: 153).

İyi bir yazı yazabilmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekmektedir:

- *Başarma İçin İstekli Olmak ve Çaba Göstermek:* Yazma becerisinin kazanılmasında en büyük engel, yerleşik birtakım önyargılardır. Bunlardan biri, yazmanın ancak bu işi meslek olarak seçenlerin başarması gereken etkinlik olarak düşünülmesidir. Yazdıklarının anlaşılmadığı söylenen bir kişi, rahatlıkla yazar olmadığı özü altına gizlenebilmektedir. İkincisi de doğru, düzgün yazmanın ve

konuşmanın doğuştan getirilmiş bir yetenek olduğu önyargısıdır. Oysa yazma; aydın olan, okuyan, dinleyen, düşünen, bilgi üreten ve bunları anlatmak zorunda olan kişinin en iyi biçimde yapmak zorunda olduğu işlerden birisini oluşturmaktadır. Bunu başarabilmek ise, tüm başarılar gibi çabaya bağlıdır (Kavcar 1999: 155). Yani kompozisyon yazmada ilk şart, başarısızlık karşısında yılmamak ve başarı inancıyla bol bol alıştırma yapmaktır. Bu alışırmalar, alanın yetkin kişilerine incelenmeli, varsa hataların düzeltilmesi yoluna gidilmelidir (Öner 1981: 13 ).

- *İyi Bir Gözlemci Olmak*: Gözlem; görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma organlarıyla dış dünyada olan bir şeyi iyi anlamak için onun kendi kendine meydana çıkan türlü belirtilerini gözden geçirme olarak tanımlanabilmektedir. İnsanları, varlıkları, olayları; bir bütün olarak yaşamı tanımak için mutlaka gözlem yapmak gerekmektedir. Gözlem yoluyla tanınan her varlık, her olay yaşamın bir parçası olmaktadır. Gözlem yapabilmek için mutlaka görmek, bunun da ötesinde görmeyi öğrenmek gerekmektedir. Görmek ve bakmak ayrı ayrı şeyleridir. Bakmak, çevreyi dikkatle incelemek, anlamaya çalışmak, başka yerlerle karşılaştırmaktır. Bunun için de gözlem, içinde yaşanılan doğaya, çevredeki varlıklara ve karşılaşılan olaylara derinlemesine ve anlayarak bakmak demektir (Korkmaz vd 1992: 183; Öner 1981: 21).

- *Düşünmek ve Bol Düş Kurmak*: Uzun uzadıya inceleyip, tetkik etmek anlamına gelen düşünmek, iyi konuşup yazmak için mutlaka gerekmektedir. İnsanları düşünmeye sevk eden dış dünya, toplumdur. Düşünce, insana doğuştan gelmiş gizli bir güç olmadığı, sonradan ve toplumla kazanıldığı için kişiden kişiye, toplumdun topluma değişmekte, farklılıklar göstermektedir. Düşünen insan ortaya mutlaka bir şeyler koymaktadır (Korkmaz vd 1992: 183). İnsan zihni; okuma, gözlem ve eğitim yolu ile elde edilen bilgileri depo etmekte, teyp ya da film makinesi gibi görülen ve yaşanan her şeyi kaydetmektedir. Bu malzemenin zenginliği; kişinin ailesi, çevresi, okuduğu kitaplar ve yaptığı gözlemlerle ilişkilidir. İnsanın, geniş düşünebilmesi için yaşadığı her anı çok iyi değerlendirmesi gerekmektedir. Görülen her orijinallik ve yenilik, zihindeki yerini alırsa, insanın düşünce ufku genişleyecektir. Düşünme ve düş kurma insana orijinal bir kişilik kazandıracaktır (Öner 1981: 15–16).



- *Okul ve Çevre Eğitimi ile Kendi Kendine Eğitime Önem Vermek:* Kişinin eğitimi; okul, çevre eğitimi ve kendi kendine eğitim olmak üzere üç yönlüdür. Okul eğitimi kişiye kompozisyon yazmanın bilimsel ve teorik yollarını göstermekte, çevre eğitimi, kişiye kompozisyon yazmada gerekli bazı malzemeleri hazırlamakta, kendi kendine eğitim ise, kişinin okulda öğrendiği ve çevreden kazandığı bilgileri bol bol uygulama olanağı sunmaktadır. Kompozisyonda başarılı olabilmek için, kendi kendine eğitime yani çok okuma ve çok uygulamaya ve sonucunda da yazma alışkanlığı kazanmaya önem verilmelidir (Öner 1981: 14)

- *Okumak:* Konuşmada ve yazmada başarılı olabilmek için mutlaka çok dikkatli okumak gerekmektedir. İnsanın bilgi, duygu ve düş gücü; dil ve anlatım gücü, düşünme yeteneği okumakla zenginleşmektedir (Korkmaz vd 1992: 184). Doğru ve güzel yazmada kişiyi başarıya götüren yollardan biri de okumaktır. Böyle bir okuma, farkına bile varmadan, kişinin bilgi ve kültürünü, birikimini arttırmakta, sözcük dağarcığını zenginleştirmekte, dil becerisini güçlendirmekte, düşünce ve düş dünyasını geliştirmektedir (Kavcar 1999: 155). Her kitap, insana yeni bir dünyayı yansıtan ayna gibidir. Yazar kitabında kendi iç dünyasını ve yaşadığı toplumun eğilimlerini aktarmaktadır. Kişi, okurken yazarın iç dünyasına girebilmeli, onun duygu, düşünce ve düşlerine yaklaşabilmeli, çeşitli olaylar karşısındaki tavrını belirleyebilmelidir. Okunan kitabın dil ve söyleyiş özellikleri üzerinde durulmalı, kitapta kullanılan yeni sözcükler, değişik motifler belirlenmeli, orijinal düşünce ve düşler yakalanmalıdır (Öner 1981: 20).

- *Anadilini İyi Kullanmak:* Başarılı bir konuşma ya da yazıda anlatımın işlek, açık ve etkili olması için insanın anadilini çok iyi kullanması gerekmektedir. Bu da bilinçli ve sabırlı bir dilbilgisi eğitimiyle olabilecektir (Korkmaz vd 1992: 184). Doğru ve düzgün yazabilmek için, cümlenin temel ve yardımcı öğeleri iyi bilinmeli, bilinenler sağlam bir cümle bilgisi ile uygulamaya konulmalıdır (Kavcar 1999: 156). Dilbilgisi kurallarının çok iyi bilinmesi demek, iyi bir sözcük bilgisine sahip olmak, onların eş, karşıt, gerçek ve mecaz, deyim anlamlarını bilmek ve kullanmak demektir. Sözcük dağarcığı; okul ve çevre eğitimi, okuma ve gözlem yolu ile

geliştirilebilir. İnsanın iç ve dış dünyası ne kadar genişse, sözcük haznesi de o kadar geniş olabilmektedir. Bunun için kişi, düşünce ve düş ufuklarını olabildiğince geniş tutabilmelidir (Öner 1981: 14–15). Noktalama işaretleri ve yazım kurallarını çok iyi öğrenmek ve yerli yerinde kullanmak da yazılı anlatım açısından büyük önem taşımaktadır. İlk ve orta öğretim programlarında, bu konular önemli bir yer tutmakla birlikte, üniversiteye gelen gençlerin çoğunda büyük eksikliklerle karşılaşmaktadır (Kavcar 1999: 157).

- *Plan*: Belli bir konuda başarılı bir yazı yazabilmek için, konuyu iyi anlamak, kavramak gerekmektedir. Daha sonra konuyla ilgili söylenecekler düşünülmeli, bir düzene konulmalı, planlanmalıdır. Yazma çalışmalarında plan, bir bakıma yazının iskeletini oluşturmaktadır (Kavcar 1999: 158).

- *Orijinal Olmaya Çalışmak*: Orijinal olmak, nitelikleri bakımından benzerlerinden ayrı ve üstün olup, örnek alınma değerine sahip olma demektir. Kompozisyon yazmada orijinal olmak ise, duyguda, düşüncede, anlatımda ve planda başkalarına benzememek, değişik ve farklı bir yol takip etmek demektir (Öner 1981: 21).

- *Kontrol Etme*: Yazılan yazı, yazarı tarafından önce bir ya da birkaç kez okunmalı; biçim, içerik, düzen, noktalama ve yazım kuralları yönünden incelenmelidir. Bu, yazarken olabilecek ve gözden kaçan bazı kusurların görülmesini kolaylaştırmaktadır. Durum uygunsa, aradan biraz zaman geçtikten sonra yapılacak kontroller daha iyi olabilmektedir. Yazıyı bazen başkalarına göstermek, onların görüş ve eleştirilerini almak da yarar sağlayacaktır (Kavcar 1999: 159).

Yazılı anlatımlarda başarıyı sağlayan unsurlar; öğrencinin hem bireysel anlamda yeteneklerini keşfetmesine, özgün düşünce yaratımları ortaya koymasına katkıda bulunacak hem de eğitimi boyunca edindiği temel dil becerilerini kullanmasını gerekli kılacak kazanımlardır.

Yazılı anlatım genellikle, yazarın amacına ve dili kullanım biçimine göre yaratıcı yazma ve öğretici yazma olarak iki ana biçimde toplanmaktadır. Roman, öykü, oyun, şiir gibi türler yaratıcı yazmanın kapsamına girmektedir. Bu tür yazma, özel bir duyarlık, yetenek; özgün bir anlatım gerektirir. Salt yazma tekniği bilgi ve becerileri edinmeyle bu anlamdaki yazma gerçekleştirilememekte; ancak yazma sanatına özgü temel bilgi ve beceriler kazanılmadan da bu alanda başarı sağlanamamaktadır. Öğretici yazma, özel bir yeteneği, geniş çapta yaratıcılığı gerektirmemekte; yazmayla ilgili belirli bilgi ve becerileri kazanan herkes bu anlamdaki yazmada başarı gösterebilmektedir (Özdemir- Binyazar 2002: 17-18).

Öğrencilerin yazma ve yaratma gücünü geliştirme; onların duygu ve düşünce evrenini yazılarında yansıtılmaları ile gerçekleşmektedir. Onların yaşantılarını rahatça ve çekinmeden kullanabilecekleri bir sınıf ortamı yaratılmasıyla yazma öğretimi amacına kavuşabilmektedir. Konuşma öğretiminde olduğu gibi yazma öğretiminde de öğrenci düşündüğünü, duyduğunu, tasarladığını dile getirmeye istek duymalıdır. Gerçekte orta öğretim çağındaki öğrencilerinin sanıldığından çok değişik ve zengin bir iç dünyası bulunmakta, merak ve ilgi alanları yönünden yetişkinlerden farklılıklar göstermektedirler. Onların da çevrelerindeki yaşamdan beslenen bir birikimleri bulunmaktadır. Kitap okumakta, sinemaya gitmekte, televizyon seyretmekte; öfkelenmekte, duygulanmakta, beğenmekte, karşı çıkmaktadırlar. Sevdikleri, bağlandıkları, onayladıkları; nefret ettikleri, şeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma ve yaratma güçlerini geliştirmek için, onların iç dünyasını yakından tanımak, onları; bu dünyayı, kendi duygu ve düşüncelerini belirli amaçlar doğrultusunda kullanabilecek bir biçimde yönlendirmek gerekmektedir. Bu da öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yazma konuları seçme, yazma durumları yaratma ile gerçekleşecektir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 117).

Dil ve edebiyat öğretmenlerinin gerçek sorumluluğu; anlatmaya karşı istek uyandırmak, söze ve yazıya karşı sevgi yaratmak, öğrencilerin düş gücünü, ilgi ve merak alanını genişletmektir. John Steinbeck, lise anılarını anlatırken dil ve edebiyat öğretmeninden şöyle söz etmektedir:

“Kitapların dünyasını bize tartışarak dünyamızın sınırlarını genişletti. İçimizde, doğruları, gerçekleri bulgulatacak güçlü bir merak duygusu uyandırdı. Dünyayı bilme ve öğrenme isteğini vazgeçilmez bir tutkuya dönüştürdü. İç dünyamıza damgasını vurdu, bize hemen unutacağımız şeyler değil, yaşam boyu sürdüreceğimiz yeni davranışlar, yeni şeyler ve yeni şeyleri öğrenme iştahı kazandırdı. Edebiyat öğretmenim, ölümsüz bir güç sahibiydi” (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 118).

Görüldüğü üzere başarılı, iyi bir yazılı anlatıma giden yolda, yazarların görüşleri hemen hemen aynı püf noktaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Burada çalışmanın kapsamın giren yaratıcı tasvir yazma çalışmaları için, özellikle okumak, geniş düşünmek, bol düş kurmak, iyi bir gözlemci olmak, özgün üretimler yapmaya çalışmak gibi ilkeler önem kazanmaktadır ki, bu özellikler başarılı bir yazılı anlatımda bulunması gereken temel özelliklerdir. Ancak yaratıcı yazı çalışmaları yapabilmeyen ilk adımının iyi bir dil bilincine, yazma bilincine sahip olmak gerektiği olduğu da unutulmamalıdır.

Başarılı bir kompozisyon yazmanın şartlarından söz ederken geniş düşünmenin, iyi gözlem yapmanın, bolca düş kurmanın, özgün olmanın, hafızaya kaydetmenin önemli olduğundan yola çıkılmaktadır. Burada önemli olan insanların aslında çok da farkında olmadan gerçekleştirdiği bu edimleri ortaya çıkarmaktır. Yani insanlardaki yaratıcı düşüncenin keşfine olanak vermektir.

Daha önce de bahsedildiği üzere, herhangi bir konu üzerine yazarken amaçlardan biri, insanın içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırması, anlatması, bu

dünyada okuyanları da yaşatması olabilmektedir. Bu amaca ulaşabilmek yani duygu ve düşüncelerini dil ve yazım kurallarına uygun olarak ifade edebilmek için kişi, çeşitli anlatım yollarına başvurur ki, bu anlatım yollarından bir tanesi de tasviridir.

Buffon'a göre, "İyi yazmak demek, aynı zamanda iyi düşünmek, iyi duymak, iyi anlatmak yani hem kafa, hem ruh hem de zevk sahibi olmak demektir." Yazılı anlatımlarda bunları gerçekleştirebilmek, doğru anlatım yollarını kullanarak; olayları, durumları, varlıkları, doğayı en ince ayrıntılarına kadar görebilmeyi, duyabilmeyi, kimsenin fark edemediği güzellikleri özgün ifadelerle yansıtabilmeyi, gözle görünenin dışında, duygu ve düşlerle kurgulanan bir dünyanın kapılarını önce kendine sonra diğerlerine açabilmeyi gerektirmektedir. Bu anlamda tasvir başvurulabilecek en uygun anlatım biçimlerinden biri olabilmektedir (Karaalioğlu 1980: 116).

Genel anlamıyla tasvir, herhangi bir şeyin dış görünüşünün anlatılmasıdır. Güzel sanatlarda tasvirin büyük yeri ve önemi vardır; çünkü tasvir, üzerinde durulan ve anlatılan şeyin okuyucu ya da seyircinin gözleri önünde canlandırılmasını, somutlaşmasını sağlamakta ve sanat yapıtı ile okuyucuyu kaynaştırmaktadır (Kavcar 1999: 57). Yalın bir söyleyişle sözcüklerle resim çizme; görme, işitme, tatma, dokunma, koklama gibi duyu organlarımız aracılığı ile varlıkların belirleyici niteliklerini algılama, bu nitelikleri belirterek onları görünür kılmadır (Özdemir 2002: 33).

Titizlikle bir düşüncenin anlatılması, yani açıklık, iyi bir görüş noktası ile gözlem, başarılı bir tasvir için önemli özelliklerdir. Kişi, başarılı bir tasviri okurken bir duyguyu kendisi duymuş, bir sesi işitmiş, bir varlığı görmüş, bir şeye dokunmuş; anlatılan şeyi renkleri, biçimleri, hareketleri, sesleri ile kavramış olabilmektedir (Karaalioğlu 1980: 269).

Diğer anlatım yollarından açıklama ve tartışmada olduğu gibi tasvir de yazılarda tek başına kullanılmamaktadır. Bunların birlikte kullanılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu birlikte kullanılıştta tasvirin önemli bir yeri vardır; çünkü düşünceleri belirleme, anlatımı renklendirme, okuyucunun imge gücünü besleme ve bunlara canlılık katma, tasvirin başlıca görevidir (Özdemir- Binyazar 2002: 88).

Kurmaca yapmak, kurgulamak insan zihninin en parlak yeteneklerinden birisidir. Gerçekliğe anlam vermek için yapılan bir şekil verme işidir. Bu bağlamda tasvir; tüm gerçekliği ile gözlenebilen dünyayı insanların gözleri önüne sererken binbir renge bürüme, duyar, konuşur hale getirme, yapılan benzetmelerle düş dünyasını zenginleştirme işlevleri ile var olanın ötesine geçebilme, yeni bir dünya yaratabilme becerisini ortaya çıkarma anlamında önemli bir anlatım yolu olmaktadır (Gülsoy 2004: 64).

Gözle görünenin dışında kişisel bir dünya yaratma aşamasında tasvirin özellikle iki temel işlevinin altını çizmek gerekmektedir: Birincisi kurmaca dünyanın gerçekliğini oluşturan yer ve sahne özelliklerini okurun gözünde canlanmasını sağlamakta; ikincisi, yazarın yazdığı metin içinde henüz kendisinin bile farkında olmadığı bilinçdışı unsurları harekete geçirmektedir (Gülsoy 2004: 163–164).

Gerçekliği var olan ya da kurgulanan dünyanın, tasvir yolu ile canlandırılması amaçlı ayrıntı seçiminde; basmakalıp, alışılmış olan yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Çünkü bunlar, anlatıma görünürlük ve canlılık katmak bir yana, etkinin sınırlandırılmasına yol açabilmektedir. Bu bakımdan ayrıntı seçiminde şu iki soru her zaman göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Tasvir edeceğimiz varlığın kendindenliğini yapan, onu benzerlerinden ayıran en can alıcı nitelikleri nelerdir?
2. Bu niteliklerin hangileri, tasvir edeceğimiz varlığı, okurların düşüncesinde canlandırıp ona görünürlük kazandırabilmektedir?

Tasviri yapılan varlığın ya da doğanın orijinal özelliklerini ortaya koyarak bunların insanların duyu ve düşünce dünyasında canlandırabilmek anlatım becerisinin de orijinal ve kurmaca nitelikler taşımasını gerektirmektedir. Bu anlamda özellikle, anlatımın canlı, dilin sade, üslubun akıcı olması, olayların ve varlıkların abartılmaması önemlidir. Gözlemlerin aktarımında dikkat çekmeyen, gereksiz ayrıntılara girilmemeli; önce genel daha sonra özel ayrıntılar tasvir edilmelidir. Yine mantıklı bir sıralama yapılmalı, varlıklar tanımlanırken kullanılan ön ad ve benzetmeler özenle seçilmeli, anlatımda içten bir ifade kullanılmalıdır (Korkmaz vd 1992: 191).

Ayrıntıların seçiminde gösterilen özen ve titizlik kadar bunları karşılayacak tasvir sözcüklerinin seçiminde de aynı titizlik ve özen gösterilmelidir. Tasvir sözcükleri, ön adlar ve ön ad görevinde kullanılan sözlerdir. Ön adlar kullanılırken de oldukça ölçülü davranılmalıdır. Çünkü söylenecekleri resimlendirmeyen ön adlar, yazıyı doğallıktan uzaklaştırabilmekte, tasvir canlılığını ve etkililiğini yitirebilmektedir (Özdemir-Binyazar 2002: 91).

Alain'e göre, "Kötü okuyucular, olayı önceden göremedikleri için, tasvirleri soğuk bulurlar; tasvirleri de gereği kadar izleyemedikleri için olayı çıplak görürler." Anlatımın canlı ve akıcı, dilin sade olduğu, güçlü gözlemlerin yapıldığı, gözlemlenen özgün ayrıntıların aktarımında etkili ve kişisel tasvir sözcüklerinin kullanıldığı yazılı anlatımlar, olayı ya da varlığı önceden görme zorunluluğunu okuyucuya hissettirmeyecektir. Bununla birlikte, her okuyucunun zihninde var olanın ötesinde görüntüler bırakarak bireysel yaratımların yapılmasına da olanak verecektir (Karaalioğlu 1980: 269).

Verilen bilgilerden sonra, görülen dünyanın yanı sıra, yaratılan kurmaca dünyaların da kapılarını, hem yazarlara hem de okuyuculara açabilen yazılı anlatım ürünlerinde kullanılan, anlatım biçimlerinden biri olan tasvir yoluyla anlatımın; ülkemizde yapılan öğretime kaynaklık eden ders kitaplarında, nasıl bir içerikle yer aldığına ve hangi etkinliklerle öğretildiğine dair yapılan tespitlerin araştırma

kapsamında verilmesi, var olan durumu ortaya koyması açısından gerekli görülmüştür.

### 3.6.3. Tasvir Öğretiminin Kompozisyon-II Kitaplarındaki Durumu

29.05.1995 tarihli ve 22297 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinin amacı; örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı, temel ders kitabı iş ve işlem yaprakları ile öğretmen kılavuz kitaplarının, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanması ile ilgili esas ve usulleri düzenlemektir. Burada ders kitabı kavramı, her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser olarak tanımlanmaktadır.

Orta öğretim okullarımızda, Kompozisyon dersi için MEB yayınlarıncı çıkarılan Kompozisyon ders kitabının yanında özel yayınevlerince çıkarılan ders kitapları da kullanılmaktadır. Bakanlık, kitaplardan uygun gördüklerini ilgili Tebliğler Dergisinde yayınlarak tavsiye etmekte ve öğretmenler de MEB tarafından tavsiye edilen kitaplardan birini seçmektedirler. 07.06.2004 tarihli ve 2561 sayılı Tebliğler Dergisinde 2004–2005 eğitim-öğretim yılında okutulacak olan orta öğretim ders kitaplarının listesi yayınlanmış ve bu listeye göre Kompozisyon-II ders kitabı olarak MEB yayınlarının ve Serhat yayınlarının kitapları tavsiye edilmiştir. 29.05.1995 tarihli ve 22297 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinin 13. maddesinde, “Kitapların okutulma süresi, ilk kabul edildiği öğretim yılından veya dönemden itibaren 5 (beş) öğretim yılı veya 10 (on) dönemdir.” ifadesi yer almaktadır.

Bakanlık tarafından tavsiye edilen ders kitaplarından ilki olan MEB yayınlarının Kompozisyon-II kitabında *tasvir anlatım yolu*, kitabın 5. bölümü olan



*yazma* bölümünde ele alınmakta ve *ifade yolları* konusunun alt başlıklarından ilkinin oluşturulmaktadır. Sayfa 68’de *hazırlık çalışmaları* ile başlayan *ifade yolları* konusunun ilk alt başlığı olan *tasvir yoluyla ifade* konusu, sayfa 69’da başlamış, sayfa 70’te sona ermiştir. Anlatım yollarından biri olan *hikâye etme* konusu işlenirken de öykülemenin üç önemli ögesinden biri olan *kişiler* başlığı altında, “Kahramanların özellikle de ayırıcı yanlarıyla ele alınması okurun, dinleyenin ilgisini çekmede yardımcı olur.” ifadesi ile tasvir kavramına bir gönderme yapılmıştır (MEB 2004: 71). Ayrıca yine yazma bölümünde *paragraf* konusunun alt başlıklarından biri olan *paragraf çeşitleri* konusunda, diğer paragraf çeşitleri ile birlikte *tasvir paragrafına*, bir paragraflık bir açıklamayla ve Ali Ekrem Bolayır’ın *Namık Kemal* metninden bir alıntıyla yer verilmiştir (MEB 2004: 75). Yani ders kitabında *tasvir yoluyla ifade* konusuna toplam 2 sayfa kadar yer verilmiştir. Kitabın diğer bölümlerinde ise tasvir anlatım türüne yer verilmemiştir. Kişiyi iyi bir yazılı kompozisyona; ancak iyi bir sözlü kompozisyonun götürebileceği, yazmanın, düşünme ile ilgili olduğu gibi konuşma ile de sıkı bir ilişki içinde olduğu, her ikisinin de anlatmayı gerçekleştiren birer araç olma özelliği taşıdığı dikkate alınmamıştır. Tasvirin bir anlatım türü olduğu, yazılı anlatımda olduğu kadar sözlü anlatımda da kullanılabileceği göz ardı edilmiştir. Ayrıca ders kitabında yer alan “Betimlemede başarı, gözlem gücüne bağlıdır.” ifadesi *yazma* bölüm başlığı altında yer aldığı için, duyu organlarının işe koşularak güçlü gözlemler yapmanın sadece yazma becerisi ile ilgili olduğu kanısı uyandırılmış, iyi bir gözlemci olmanın yazma kadar konuşma becerisi içinde gerekli olduğu gerçeği, gerektiği kadar önemsenmemiştir.

Kitapta ifade yolları başlığı altında sırasıyla; tasvir yoluyla ifade, hikâye etme, iddia ve ispat yoluyla ifade, açıklama yoluyla ifade konularına yer verilmiştir. Bu ifade türlerinin tamamının ders kitabında işlenişi 5 sayfa sürmüştür. Oysa her anlatım yolu için olması gerektiği gibi, bu araştırmanın konusunu oluşturan tasvir yoluyla anlatımın da kendi başlığı altında, bolca örnek metinlerin ve öğrencileri, yeteneklerinin farkına vararak düşünmeye, düşlemeye, görerek, duyarak, yaratmaya yönlendirecek etkinliklerin yer verildiği bir içerikle ders kitabında yer alması gerekmektedir.

Tasvir yoluyla anlatıma ilişkin ilk açıklama ve örnekler kitabın *ifade yolları* konusu içerisinde verilmiştir:

“Betimlemede varlıklar, olaylar, kişiler renkli, canlı bir biçimde anlatılır. Böylece yazar gördüğünü okuruna da gösterir. İşte bir varlığın, bir olayın ya da durumun ayırıcı nitelikleriyle tanıtılmasına, bir başka söyleyişle sözcüklerle resim yapılmasına tasvir(betim) denir. Betimlemede başarı, gözlem gücüne bağlıdır. Çünkü amaç; varlığı olayı, nesneyi bir başkasının gözünde canlandırmaktır. Bu nedenle betimleme, hikâye ve romanda çok kullanılır” (MEB 2004: 69).

Daha sonra tasvir örnekleri başlığı altında, Le Sage'den *Gil Blas* ve Nurullah Ataç'tan *Kedi* metinlerinden alıntılar yapılmıştır.

Yalın bir söyleyişle tasviri, sözcüklerle resim çizme, varlıkların belirleyici niteliklerini belirterek onları görünür kılma şeklinde tanımlamak doğru bir yaklaşımdır; fakat yeterli değildir. Yani betimlemede başarıyı salt görme duyusuyla sınırlamak yanlıştır. Çünkü betimleme görme, işitme, tatma, dokunma, koklama gibi duyu organlarımız aracılığı ile varlıkların, durumların, olayların ayırıcı özelliklerini algılama ve onları görünür kılmadır.

Tasvir; duyu organlarımız aracılığı ile tüm gerçekliği ile gözlenebilen dünyayı insanların gözleri önüne sererken bin bir renge bürüme, duyar, konuşur hale getirme, yapılan benzetmelerle düş dünyasını zenginleştirme işlevleri ile var olanın ötesine geçebilme, yeni bir dünya yaratabilme becerisini ortaya çıkarma anlamında önemli bir anlatım yolu olmaktadır (Gülsoy 2004: 64). Gözle görünenin dışında kişisel bir dünya yaratma aşamasında tasvirin özellikle iki temel işlevinin altını çizmek gerekmektedir: Birincisi kurmaca dünyanın gerçekliğini oluşturan yer ve sahne özelliklerini okurun gözünde canlanmasını sağlamakta; ikincisi, yazarın yazdığı metin içinde henüz kendisinin bile farkında olmadığı bilinçdışı unsurları harekete geçirmektedir (Gülsoy 2004: 163–164). Bu aşamada devreye tasvirin

özgünlük özelliği girmektedir. Çünkü tasviri yapılan varlığın, durumun ya da doğanın özgün özelliklerini ortaya koyarak bunların insanların duygu, düşünce ve düş dünyasında canlandırabilmek anlatım becerisinin de özgün ve kurmaca nitelikler taşımasını gerektirmektedir ki bu da varlıklar tanımlanırken özenle seçilmiş ön ad ve benzetmelerin, anlatımda ise içten bir ifadenin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Başarılı bir tasvirde olması gereken bu özellikler de ders kitabında atlanmıştır.

Güçlü gözlemlerin yapıldığı, gözlemler sonucu özgün ayrıntıların yakalandığı, özgün ayrıntıların aktarımında etkili ve kişisel tasvir sözcüklerinin kullanıldığı yazılı anlatımlar, olayı ya da varlığı önceden görmüş olma zorunluluğunu okuyucuya hissettirmeyecek, okuyucuların zihninde var olanın ötesinde görüntüler bırakarak bireysel yaratımların yapılmasına da olanak verecektir. Bu da tasvir türü anlatımların canlı ve akıcı, dilinin sade olmasını gerektirmektedir. Ayrıca ders kitabında tasvirin işlevinin, “yazarın gördüğünü okuruna da göstermesi” olarak belirtilmesinin de yetersiz olduğu, tasvirin bir diğer önemli işlevinin de okuyuculara var olanın ötesindeki dünyanın kapılarını açarak onların yeni yaratımlar yapmasını sağlayabilmek olduğu görülmelidir. Sonuçta tasvirle gösterilen, duyurulan kısaca duyu organları ile algılanan dünya okuyucunun zihninde ve düşlerinde var olanla birleşmektedir.

29.05.1995 tarihli ve 22297 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinin, Kitapların Nitelikleri ve Hazırlanması başlıklı ikinci bölümünün 5. maddesinin c bendinde; aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

“Kitaplardaki konular, öğretime yardımcı unsurlarla beslenerek daha anlaşılır hale getirilir. Bunun için;

1. Kitaplarda; öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, gözlem ve deney yapmaya ve düşünmeye özendirici, yönlendirici hazırlık soruları, araştırma konuları, deneyler ve işlemler yer alır. Ayrıca her

bölüm veya ünite sonunda, dersin özelliğine göre değişik ölçme araçlarının kullanıldığı değerlendirme sorularına yer verilir.

2. Kitaplarda; konuları açıklayıcı resim, fotoğraf, tablo, grafik, şema, plan, harita ve benzeri öğretime yardımcı unsurlar bulunur. Bunlar metinlerin kolay kavranmasını sağlayacak biçimde, uygun yerlere konur ve gerekli açıklamalar yapılır.”

MEB yayınlarının Kompozisyon-II kitabına bakıldığında ilgili bölümde; öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, gözlem ve deney yapmaya, düşünmeye kısacası ifade yollarından biri olarak verilen tasvir yoluyla ifade konusuna hazırlamaya yönelik herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. *İfade yolları* başlığı altında verilen konunun *hazırlık çalışmaları* bölümünde *anlatım* kavramı tanımlanmış, *anlatımın iki yolu: söz ve yazı* üzerinde durulmuş ve güzel sanat dallarının kendilerine ait anlatımları olduğu konusundan kısaca bahsedilerek verilen bilgileri destekleyici, pekiştirici bir metin konulmuştur. Daha sonra metinle ilgili 4 soru ile hazırlık çalışmaları son bulmuştur. Hazırlık çalışmalarında verilen bilgiler, bilgileri destekleyici metin ve metinle ilgili sorular, öğrenciler için *anlatım, anlatım yolları* konuları ile ilgili bir ön bilgi olma niteliği açısından gereklidir. Fakat öğrencileri tasvir yolu ile anlatım konusuna hazırlayıcı nitelikte değildir; çünkü hazırlık çalışmalarında tasvir konusuyla ilgili herhangi bir araştırmaya, düşünmeye, düşünmeye, tasvir kavramının, günlük yaşamda var olan birçok çalışmanın içinde yer alan duyularımızla, gözlemlerimizle ilgili olduğunu fark ettirmeye yönelik, herhangi bir etkinliğe, etkinliklere yer verilmemiştir. Sadece *yazma* bölümünde *ifade yolları* konusundan sonra işlenen *paragraf* konusunun *hazırlık çalışmalarında*, “Sınıfınızı tanıtan bir yazı yazınız. Bu yazınızda niçin paragraflar kullandığınızı belirtiniz.” şeklinde bir etkinliğe yer verilerek öğrencilere oldukça sıradan, hiçbir ilgi çekici tarafı olmayan bir konu verilerek tasvir çalışması yaptırılmak istenmiştir. Yıllardır süregelen yazılı anlatım çalışmalarının değişmeyen örneklerinden birini oluşturan bu tip kompozisyon etkinlikleri, öğrenciler tarafından mecbur kalındığı için yazılan, çoğunlukla tek tip ifadelerin, betimleme cümlelerinin yer aldığı, özgünlükten

ve yaratıcılıktan uzak, çoklukla birkaç paragraftan oluşan yazılardan ibaret olmaktadır.

Kitapta konunun işlenişi ile ilgili üzerinde durulması gereken bir başka nokta da tasvir anlatım yolu ile ilgili açıklamalardan sonra örnek metinler vermek yerine; konuya hazırlık olması ve öğrencileri konu hakkında düşündürmesi, araştırmaya yönlendirmesi, duyu organlarını devreye sokarak gözlemlerle, düşlerle yaratımlar yaptırması anlamında bir yol belirlenmesi gerekliliğidir. Böylelikle konunun kavranması açısından yeterli örnek metinler verildikten sonra tanımlamalara, açıklamalara gidilmesi daha doğru bir öğretim yaklaşımı olacaktır.

Kompozisyon-II ders kitabında tasvir yoluyla anlatıma ilişkin açıklamalara şu şekilde devam edilmiştir:

“Betimleme yapılırken iki yol izlenebilir:

1. *Açıklayıcı Tasvir*: Açıklayıcı betimlemede amaç, ayırıcı yanlarını göz önüne almadan nesneyi herkes tarafından bilinen nitelikleriyle tanıtmaktır. Satılık ev ilânları, bir kenti, bir yöreyi tanıtan yazılar açıklayıcı tasvire örnek olarak verilebilir.

2. *İzlenimci Tasvir*: İzlenimci betimleme yapan yazar gördüklerini duyu süzgecinden geçirerek anlatır. Bu tutum izlenimci betimlemenin ne kadar öznel olduğunu belirtir. Açıklayıcı betimde önemsenmeyen ayırıcı nitelikler burada öne çıkar.

Betimlerin okuyucu tarafından kolay anlaşılmasını sağlamak için değişik yöntemler vardır. Parça-bütün, dış-iç, somut-soyut ilişkisi kurulabilir. Örneğin portrede insanın dış görünümünden başlanıp daha sonra ruhsal özelliklerinin verilmesi somuttan soyuta giden bir yoldur. Betimleme, betimlenen nesnenin niteliğine göre adlandırılır: eşya betimlemesi, insan betimlemesi (portre), çevre ve yer betimlemesi gibi.”

Yapılan bu açıklamadan sonra kişi betimlemesine örnek olarak Halide Edip Adıvar'ın *Sinekli Bakkal* yapıtından alıntı yapılmıştır (MEB 2004: 69–70). Burada, tasvir yapılırken yapılan izlenecek iki yöntem ile ve tasvirin okuyucu tarafından kolay anlaşılmasını sağlayacak bazı yöntemlerle ilgili açıklamalar yine doğru; fakat açıklama ve örnekleme sıralaması bakımından doğru, içerik bakımından ve bilgileri örneklerle pekiştirme, zenginleştirme bakımından yeterli değildir.

Konu sonu uygulama çalışmalarına baktığımızda da tasvir anlatım yolunun kitaptaki işleniş biçimi ile ilgili var olan durum pek de değişmemektedir. *İfade yolları* konusunun sonunda yer alan uygulama çalışmasında, “Bulduğunuz mahalleyi tasvir ediniz.” biçiminde bir etkinlik bulunmaktadır (MEB 2004: 72). Yine, *paragraf* konusunun sonundaki uygulama çalışmalarından biri, “İlkbahar mevsimini bir paragraflık yazıyla tasvir ediniz.” şeklindedir (MEB 2004: 76). Yapılması istenen uygulama çalışmaları; birbirine benzer örnek üretilere, heyecansız, isteksiz yazı çalışmalarına, yazarak kendini ifade etmekten çok, olması gerektiği için yapılan kalem alıştırmalarına bir davetiye özelliğinden öteye geçememektedir (MEB 2004: 72). Buna karşılık, *iddia ve ispat yoluyla ifade* konusunun sonunda, “Bulduğunuz kentin yirmi yıl sonrasını düşünerek ülkemizin sorunlarına çözüm arayan kısa bir hikâye yazınız.” biçiminde bir etkinlik yer almaktadır (MEB 2004: 71–72). İçinde, diğer anlatım yollarıyla oluşturulacak paragraflarla birlikte tasvir yolu ile anlatımı da barındırabilecek bu öykü yazma çalışması; öğrencileri düşündürmeye, içinde bulunduğu çevre ile duyu organları yoluyla iletişime geçmeye, geleceğe dönük düşler kurmaya, araştırma yapmaya sevk edebilir. Bunun için kitapta yer alan geleneksel yazılı anlatım çalışmalarına kıyasla, duyu ve düşüncelerin, düşlerin, birikimlerin daha özgün yaratımlarla kâğıda dökülmesine olanak verebilecek özelliktedir. Bununla birlikte, çalışma yönergelerindeki “ülkemizin sorunlarına çözüm arayan kısa bir hikâye” derken kastedilenlerin daha net olması gerekmektedir. Çünkü bu ifade; öğrencileri sınırlayabilecek, onların anlamakta zorlanabilecekleri bir ifade özelliği taşımaktadır.

MEB tarafından tavsiye edilen ders kitaplarından bir diğeri olan Serhat yayınlarının Kompozisyon-II kitabında da *tasvir anlatım yolu*, kitabın 5. bölümü olan *yazma* bölümünde ele alınmakta ve *ifade yolları* konusunun alt başlıklarından ilkinin oluşturulmaktadır. Sayfa 108’de *hazırlık çalışmaları* ile başlayan *ifade yolları* konusunun ilk alt başlığı olan *tasvir yoluyla ifade* konusu, sayfa 109’da başlamış, sayfa 111’de sona ermiştir. Yine yazma bölümünde *paragraf* konusunun alt başlıklarından biri olan *paragraf çeşitleri* konusunda, diğer paragraf çeşitleri ile birlikte *tasvir paragrafına*, bir cümlelik bir açıklamayla ve Sait Faik Abasıyanık’tan bir paragraflık bir alıntıyla yer verilmiştir (Çeviksoy- Baran 1993: 116–117). Yani ders kitabında *tasvir yoluyla ifade konusuna* toplam 3 sayfa kadar yer verilmiştir. MEB yayınlarının kitabında olduğu gibi bu kitabın da diğer bölümlerinde tasvir anlatım türüne yer verilmemiştir. Kişiyi iyi bir yazılı kompozisyona; ancak iyi bir sözlü kompozisyonun götürebileceği noktası atlanmıştır. Yazmanın, düşünme ile ilgili olduğu gibi konuşma ile de sıkı bir ilişki içinde olduğu, her ikisinin de anlatmayı gerçekleştiren birer araç olma özelliği taşıdığı, tasvirin bir anlatım türü olduğu, yazılı anlatımda olduğu kadar sözlü anlatımda da kullanılabileceği göz ardı edilmiştir.

Ders kitabında yer alan “Tasvir, iyi gözlemler sonucu seçilen ayrıntıların planlı, etkili bir şekilde sıralanmıştır.” ifadesi, duyu organlarının işe koşularak güçlü gözlemler yapmanın önemini ve gerekliliğini yeteri kadar ortaya koyamamıştır ve iyi bir gözlemci olmanın yazma kadar konuşma becerisi içinde gerekli olduğu gerçeği, gerektiği kadar önemsenmemiştir. Sadece 1. bölüm olan *psikolojik güçlendirme* bölümünde, *beğenilen sözlü ve yazılı ifadelerin oluşturulmasında her türlü birikimin yeri* alt başlığı ile verilen konunun hazırlık çalışmalarının 1. maddesinde, “Birikimin; dinleme, okuma, gözlem, deneme, tecrübe vb yollarla kazanıldığını geçen dönemden biliyorsunuz.” ifadesiyle ve aşağıdaki gibi bir açıklamayla *gözlem* kavramının önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır:

“sözlü ve yazılı ifadelerimizde başarılı olmak için yapılması gereken şeyler asla bir sır değildir:

1. Okumayı zevkli, bilinçli bir alışkanlık haline getirmek

2. Dinlemeyi bilmek
  3. Gözlemler yapmak
  4. Sözlü ve yazılı ifade denemeleri yapmak
  5. Yaşananları tecrübe olarak saklamak”
- (Çeviksoy- Baran 1993: 6–10).

Kitapta *ifade yolları* başlığı altında sırasıyla; *tasvir yoluyla ifade*, *hikâye etme* (*tahkiyeli anlatım*) ve *iddia ve ispat yoluyla ifade* konularına yer verilmiştir. Bu ifade türlerinin tamamının ders kitabında işlenişi 6 sayfa sürmüştür. Yani tıpkı MEB yayınlarının kitabında olduğu gibi bu kitapta da anlatım yolları, kendi başlığı altında yeterli örnek metinlerle ve öğrencileri görerek, duyarak, yazarak yaratmaya yönlendirecek etkinliklerle yer almamıştır. Ayrıca bu kitapta anlatım yollarından biri olarak kabul edilen *açıklayıcı anlatım* yoluna yer verilmemesi de bir eksiklik olarak görülmektedir.

Tasvir yoluyla anlatıma ilişkin ilk açıklama ve örnekler kitabın *ifade yolları* konusu içerisinde verilmiştir:

“Tasvir, sözle resim yapma, resim yapar gibi anlatma sanatıdır. Tasvir, varlıkları benzerlerinden farklı kılarak, ayırıcı nitelikleriyle anlatmaktır. Tasvir, iyi gözlemler sonucu seçilen ayrıntıların planlı, etkili bir şekilde sıralanışdır.

Tasvir, başlı başına bir yazı türü değildir; daha çok hikâye etme yoluyla kaleme alınan türler içinde yeri geldikçe başvurulan bir anlatım şeklidir. Aynı türden varlıkların birbirinden farklı yönleri, yani ayırıcı nitelikleri tasvirle gösterilir.

Tasvirde edebi sanatlardan benzetmeler, istiareler ve mecaz anlamlı kelimeler çokça kullanılır. Herkesin kolaylıkla kullandığı yıpranmış, beylik benzetmelerden kaçınılır.

Tasvirin etkili, beğenilir olabilmesi için tasvir edilen varlığın doğrularına ters düşülmemesi ve canlı olması gerekir. Bunu



sağlamak, neyin nerede söyleneceğini bilmekle ve muhatabın dikkatini, ilgisini artıracak sorularla başarılıdır.

Daha çok edebi eserler içinde gerilimi yükseltmek, fikir vermek amacıyla yapılan tasvirlerle sanatlı tasvir, diğer eserlerdeki bilgilendirmek amacıyla yapılan tasvirlerle öğretici tasvir denir.

Tasvirler kişilerin gözlem yeteneklerine, birikimlerine, görüş noktalarına göre farklılıklar taşır. Aynı varlığı iki ayrı kişi farklı tasvir edebilir. Sanatlı tasvirlerde bu farklılık daha da büyür. (Örnek: Ay ışığını, bir yazar mutlulukla, diğeri nefretle tasvir edebilir. Tarihi bir yapıyı, ölümü bekleyen bunak bir ihtiyara benzeten de geçmiş yüzyıllardan mesajlar fısıldayan bir bilge kişiye benzetenler de olabilir.)

Tasvir, “eşya tasviri” ve “insan tasviri” olmak üzere ikiye ayrılır. İnsan tasvirine “portre” adı verilir.”

Daha sonra *bir tasvir* başlığı altında Ahmet Haşim’in Frankfurt Seyahatnamesi’inden bir bölüme yer verilmiştir (Çeviksoy- Baran 1993:109–110).

Tasviri, sözle resim yapma, varlıkları benzerlerinden farklı kılarak, ayırıcı nitelikleriyle anlatmaktır biçimde tanımlamak doğru bir yaklaşımdır; fakat yeterli değildir. Betimlemeyi salt görme duyusuyla sınırlamak yanlıştır. Çünkü duyu organlarımız aracılığı ile varlıkların, durumların, olayların ayırıcı özelliklerini algılama ve onları görünür kılmadır.

Verilen bilgilerde, tasvir anlatım yolunun içerisinde özgünlüğü barındırdığı; olayların durumların, varlıkların tasvirinin kişilerin birikimlerine, gözlem güçlerine, bakış açılarına göre değişebileceği, kullanılacak benzetmeler, istiareler ve mecaz anlamlı sözcüklerle düş dünyasının zenginleşebileceğine dair ifadeler yer almaktadır ki sözlü ve yazılı anlatımlarda özgünlük, yaratıcı edimler açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan kitapta tasvir anlatım yolu ile ilgili verilen bilgiler, MEB yayınlarının kitabındaki bilgilerden biraz daha kapsamlıdır. Fakat başarılı bir tasvirde olması gereken diğer önemli bir nokta olan ve özgünlüğü yakalama açısından

benzetmeleri oluştururken sıklıkla kullanılacak ön adların kullanımının tasvir anlatım yolu için önemi, bu kitapta da göz ardı edilmiştir.

Biçim ve içerik olarak bakıldığında dikkati çeken bir başka nokta da *tasvir yoluyla ifade* başlığı altında verilen açıklama, kuru bilgilerden oluşan paragrafların maddeler halinde açıklama yapılmış gibi birbirini izlemesinden ibarettir. Verilen bilgilerin gereken yerlerde örneklerle görünür kılınması yoluna gidilmemiştir.

Serhat yayınlarının Kompozisyon-II kitabına bakıldığında ilgili bölümde; öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, gözlem ve deney yapmaya, düşünmeye kısacası ifade yollarından biri olarak verilen tasvir yoluyla ifade konusuna hazırlamaya yönelik özel bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. *İfade yolları* başlığı altında verilen konunun *hazırlık* bölümünde; bir soru, konu ile ilgili bir açıklama ve ardından bir uygulama çalışması gelmektedir:

1. “Tanıtmak, anlatmak, ispatlamak” arasındaki farkları söyleyebilir misiniz?
2. Bir şeyi, bir kimseyi tanıtırken, bir olayı anlatırken, bir fikrin yahut bir teklifin doğruluğunu ispat etmeye çalışırken kullandığımız ifade tarzları birbirinden farklıdır. Bir varlığı tasvir yoluyla ifade tarzını kullanarak tanıtabilirsiniz. Bir olayı, hikâye etme yoluyla nakledebilirsiniz. Bir fikri, iddia ve ispat yoluyla ifade tarzını kullanarak savunabilir veya çürütebilirsiniz. Denemeler yaparak ifade yolları arasındaki farkları bulmaya çalışınız (Çeviksoy- Baran 1993:108).

*Hazırlık* bölümünde sorulan ilk soruyla ders kitabında yer alan üç ifade yoluna da gönderme yapılarak öğrencilerin bu ifade yolları hakkında düşünmesi amaçlanmıştır. Daha sonra verilen bilgiler, bilgileri destekleyici uygulama çalışması öğrenciler için *anlatım yolları* konuları ile ilgili bir ön bilgi olması ve uygulamaya yönlendirmesi açısından gereklidir; fakat öğrencileri tasvir yolu ile anlatım konusuna

hazırlayıcı nitelikte değildir. Hazırlık amacıyla ders kitaplarına konacak bilgilerin ve etkinliklerin daha açık, ilgi çekici, duyuları harekete geçirici ve uygulanabilir olması gerekmektedir. Konu ile ilgili önemli noktalar, ayrıntılar duygu ve düşünce dünyasında canlanmayan öğrencilerin yukarıda belirtildiği şekliyle denemeler yapabilmesi çok zordur; çünkü bu uygulama çalışması yaratıcı yazılar yazabilme becerisini kazanmış olmayı gerekli kılmaktadır.

MEB yayınlarının kitabında olduğu gibi bu kitapta da tasvir anlatım yolu ile ilgili açıklamalardan sonra örnek metinler verilmiştir. Bunun yerine; öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, gözlemler yapmaya, düş kurmaya yönlendirecek yeterlikte örnek metin verildikten sonra tanımlamalara, açıklamalara gidilmesi daha doğru bir öğretim yaklaşımı olacaktır.

Kitapta konu sonu uygulama çalışmalarına ise yer verilmemiştir. *Yazma* bölümünde *ifade yolları* konusu ile ilgili herhangi bir yazılı ya da sözlü anlatım çalışmasına yer verilmemesi şaşırtıcı görünmektedir. Oysa ifade yolları konusu ve beraberinde tasvir yolu ile anlatım öğrencilerin yaratıcı yazılar yazabilme becerilerini keşfetmeleri ve kazanmaları açısından oldukça verimli bir alandır. Sadece 1. bölüm olan *psikolojik güçlendirme* konusunun sonundaki *deneyelim pekiştirelim* bölümündeki sorulardan: “Aşağıdakilerden hangisi birikim kazanma yollarından birisi değildir?” sorusu başarılı bir tasvirin olmazsa olmazlarından biri olan *gözlem* kavramına gönderme yapmaktadır. Yine 5. bölüm olan *yazma* konusunun *deneyelim pekiştirelim* bölümündeki sorulardan “Aşağıdakilerden hangisi *tasvir yoluyla ifade* konusu dışındadır?” sorusu, ifade yollarından tasvir yoluyla ifade konusuna yönelik bir sorudur.

Ders kitaplarının sahip olması gereken niteliklerden bir diğeri; içerisinde konuları açıklayıcı resim, fotoğraf, tablo, grafik, şema, plan, harita ve benzeri öğretime yardımcı unsurlar bulundurma; bunların metinlerin kolay kavranmasını sağlayacak biçimde, uygun yerlere konması ve gerekli açıklamaların yapılması gerekliliğidir. Bu nokta, gerek MEB yayınlarının gerekse Serhat yayınlarının

Kompozisyon-II ders kitabında göz ardı edilmiştir. Bu araştırmanın konusunu oluşturan tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi olacağı görüşü, ders kitaplarının taşınması gereken öğretime yardımcı görsel malzeme unsurlarını barındırma özelliğini de kapsamaktadır. Çünkü tasvir görmekten öte bakmayı, duyu organlarını da işe koşarak gözlemlemeyi, var olanı algılayarak onun ötesine geçebilmeyi, bireysel yeteneklerin farkına vararak, düş gücünü harekete geçirerek yeni yaratımlar yapabilmeyi içerisinde barındıran bir anlatım yoludur.

Bir Çin atasözünde de belirtildiği gibi “İşitilenler unutulur, görülenler hatırlanır, yapılanlar ise öğrenilir.” Bu nedenle daha kalıcı öğrenmelerin olabilmesi için dersi sözelliğin ötesine götürebilmek, görselleştirerek, materyaller kullanarak olabildiğince uygulamalı hale getirmek gerekmektedir (Karageçi, 2006). Tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi denildiğinde sadece öğretmenlerin kullanacakları malzemelerin değil bir ders materyali olarak kitaplarında görsel öğrenme ortamlarının oluşumuna ve böylelikle öğrencilerin yaratıcılıklarına katkı sağlar nitelikte olması gerektiği akla gelmelidir. Çünkü düşünceleri, duyguları netleştirme, anlamayı güçlendirme, soyut verileri somutlaştırma, yeni bilgilerle bağlantılar kurma, algılamayı, var olanı hatırlamayı hızlandırma, hayal kurma, beş duyu aracılığıyla seçtiği ayrıntıları zihinde canlandırma kısaca yaratıcı yazmanın ilk adımlarını atabilme görsel öğrenme ortamlarında daha kolay gerçekleşecektir.

Yaratıcılığı ulaşılmaz bir özellikler bütünü olmaktan çıkarabilecek, öğrencilerin yazmak için ille de yazar olmak gerekmediğini anlamasına yardımcı olabilecek, yazarak yaratmanın keyfine varabilmelerinin yolunu açacak kaynakların başında her öğrencinin gözü önünde bulunan ders kitapları gelmektedir. Yaratıcılığın keşfedilerek geliştirilmesi aşamasında ders kitaplarının hazırlanmasında gösterilecek özen oldukça önem taşımaktadır. Günümüz eğitim anlayışı; yaratıcılığın bütün ürünleriyle uyumlu, inanılmaz bir hızla değişen teknoloji ve yaşamla var oluş mücadelesi verebilen bireyler yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

### 3.7. YARATICI YAZMA

İnsanların yaşamına yeni renklerin eklenmesi, merak uyandırmak, yeni mutluluk fırsatları yaratarak gençlerin, hayatla mücadelelerinde yeterli hale gelmelerini hedeflemek demek olan eğitim; insanı, davranışlarla zenginleştirme sanatı olarak da tanımlanabilmektedir. Eğitimin asıl özelliği olan renklilik ve coşku, bireylere farklı biçimlerde sunulabilir. Doğa, sosyal çevre, anılar kişiler tarafından iyi ve sistemli bir şekilde gözlemlendiğinde, işe yarayacak bilgilere ulaşılabilecektir (Oral 2003: ix). Rousseau eğitimin, doğaya göre insan yetiştirmek olduğunu söylerken Eflatun ise eğitimi, bedene ve ruha yetenekli olduğu güzelliği vermek olarak tanımlamaktadır (Çellek, 2002).

Dil becerilerinin gelişimini amaçlayan kompozisyon eğitiminin özelliği, kalıcı beceriler kazandıran bir eğitim olması ve edinilen becerilerin günlük yaşantımızda kullanılmasıdır. Yaşamsal ve yaratısal yanı ile önem kazanan kompozisyon öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu, bu dersteki başarısızlığın tek bir nedene değil aksine birçok nedene bağlı olduğunu göstermektedir.

Yazının; insanı ne kadar rahatlatabileceği, neşelendirebileceği, kendisini sevmesine etken olabileceği gerçeklerinin farkında çok da olamayan öğrencilerin; kompozisyon derslerinden sıkılmaları, yazılı anlatımda başarı gösterememeleri normal bir durum olarak algılanmalıdır. İnsanlar; yüzlerinin neye benzediğini görmek için aynaya gerek duydukları gibi duygularını da tanımak için bir aynaya gereksinim duyarlar ki, bu ayna da yazılarıdır. Konuşurken kullanılacak sözcükler, konuya ve ilişkilerin düzeyine göre seçilmektedir. Bunun için kişiler, kendilerini oldukları gibi sunmak yerine olmaları gerektiği gibi görünürler. Öte yandan yazarken, duyguları ve düşünceleri kontrol altında tutan bir engel yoktur. Bu açıdan bakıldığında yazı yazmak, bireyin kendi duygularıyla, kendi içinde yüzleşmesi için oldukça etkili bir yöntemdir. Bu durum, bir bakıma bireyin kendisiyle, bilinçaltındaki

gerçek benliği ile tanışmasıdır. Çünkü insan, bir konuda yazarken hiç aklına gelmediği halde birçok sözcüğün ve ifadenin kâğıda döküldüğünü görmektedir (Oral 2003: 16–17).

Öğrencilerdeki yazma yetersizlikleri; ruhsal ve eğitimsel yönden olmak üzere iki bölümde ele alınabilmektedir: Ruhsal yönden, zihinsel gelişme tamamlanmadığında bilgi, kavrayış, düşünme yetersizlikleri yazılarda belirecek; yazılan konular bütün yönleriyle kavranılamayacak ve tek yönlü işlenecektir. Bu tek yönlü bilgilerde, yaşantı ve görgüler zayıf olduğu için, düşünceleri güçlendirecek örnekler verilemeyecektir. Ayrıca düş gücü de yeterince gelişmemişse kompozisyonlar tek yönlü olacaktır. Eğitimsel yönden bakıldığında ise, öğrenciler yaşadıkları, gördükleri olayları, düşündüklerini yazmaya yeterince alıştırılmadıkları için düşünceleri sıralama, yazıyı bölümlere ve paragraflara ayırma alışkanlıkları kazanamamış olacaklardır (Göğüş 1978: 243).

Jenkinson ve Newson, bu sorunun geleneksel yazma yöntemiyle çözülemediğini “geleneksel yazma yöntemi öğrencilerin gerçek dünyada yazı yazmalarına asla yardımcı olmamaktadır” şeklinde belirtmektedirler. Gökalp de öğrenciyi bu dersten soğutan ve ilgisiz hale getiren geleneksel öğretimden vazgeçmemiz gerektiğini şu sözlerle vurgulamaktadır:

“Yazma eğitiminde, klasik atasözü açıklamalarını ya da ‘evinizi, odanızı vs. betimleyiniz’ tarzı çalışmaları aşmak gerekmektedir; bunlar öğrenciyi yoran, sıkın, isteksizleştiren uygulamalardır. Oysa kişinin kendini yazarak ifade etmesi, son derece önemlidir. Bir işe başvuru için yazılacak dilekçeden ve özgeçmişten, sevilen kişiye verilecek küçük bir armağanın içine yazılacak nota kadar her yerde kendimizi yazarak ifade etme gereği duyarız” (İnal 2006: 182–183).

Anadil eğitiminde önemi tartışılmaz olan yazma süreci; öğrencilerin düşünme, algılama, yorumlama, soyutlama, sentezleme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin, yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlama özelliği ile yaratıcı bir süreçtir. Disiplinler arası işlevselliği ile yazma becerileri; her ders ve ortamda duygu, düşünce, görüş, bilgi ve bakış açılarının dile getirilmesinde de bir araçtır (Koçyiğit-Sefer, 2005). Türk Dili ve Edebiyatı dersinin genel amaçlarında da bahsedildiği üzere, yaratıcı düşünme öğretimi için en uygun derslerden biri dil ve edebiyat-kompozisyon dersidir. Bugün gelişmiş ülkelerde yazılı anlatım için Cluster (yaratıcı kompozisyon), sözlü anlatım için de Brain Storming (beyin fırtınası) yöntemleri dil ve kompozisyon öğretiminin temel yöntemleri haline gelmiştir (Ünal 1999: 186).

Strickland, eğer öğrenciye etkili bir öğrenme ortamı sunulursa ve öğretmen öğrencinin bireysel ve sosyal özelliklerini dikkate alarak yazma eğitimini verirse her öğrencinin kompozisyon yazabileceğini, bunun için de öğretmenin, yazarken öğrencilere kendi anlamlarını oluşturma ortamını sağlamasını tavsiye etmektedir. Yazar, öğrencinin kompozisyonunu, kendisinin oluşturmamasını ve buna bağlı olarak da yazma programlarının bu görüş doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını önermektedir. Strickland'ın öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmaları ve kendi kompozisyonlarını yazması ifadesi, son yıllarda eğitimde diziyi (paradigmayı) genişleterek zenginleştiren, sezgiyi ve hayal gücünü kullanarak öğrenmeyi içeren ve kompozisyon yazma sürecine de taşınan *yaratıcılık* kavramını akla getirmektedir (İnal 2006: 192–193).

J. A. Mott'a göre yaratıcılık, insanda açığa çıkmış ve gizli kalmış tüm yetenekleri geliştirme, aynı zamanda yeni düşünceleri biçimlendirme, icat etme ve keşfetme gücü olduğu kadar, yoğun bir merak dürtüsü, sürprizli ve şaşırtıcı olabilme, başkalarının göremediğini görebilme ve özgün tepkiler verebilme yeteneklerini içermektedir (Sarı 1998: 3). Bireyin kendisiyle tanışması, bilinçaltıyla yüzleşmesinde oldukça etkili bir yöntem olarak algılanan yazma eylemi, yaratıcılık için verimli bir yöntemdir.

Öğrenciler, beynin iki yarısını beraber kullandıkları halde onlara düş gücü ve hafıza gibi sağ beyin fonksiyonlarıyla ilgili eğitimden çok, mantık ve ezbere dayanan bir eğitim verilmesi sonucunda, bu yetenekleri büyük ölçüde yok olmaktadır (Saygın-Maraşlı 2003: 33). Yaratıcı yazma ise, beyindeki yaratıcı düşüncenin kâğıda yansımalarıdır. Beynin sağ yarısı, orijinallik, farklılık ve imaj ararken ve yeniliklere açıkken, sol yarısı planlama peşindedir (Ünal 1999: 123).

Bireyin herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerini, düş gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi olarak da tanımlanan (Oral 2003: 8) yaratıcı yazı, eğitimdeki renklerden sadece birisidir. Türkiye’de yeteri kadar önemsenmemesine rağmen, gelişmiş ülkelerde üzerinde önemle durulan etkinliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Oral 2003: ix).

Celkan, yazılı anlatımda geleneksel yöntemin artık Amerika’da bir kenara bırakıldığını, çünkü salt belirlenmiş kuralları öğretmekten başka bir işe yaramadığını ve öğrencinin ufkunu daralttığını, bunun yerine sürece dayalı yazma yaklaşımının daha başarılı sonuçlar verdiğini belirtmektedir. Burada geleneksel sözcüğünden, *ne yazılır*’a önem veren, öğrencileri, sadece dilbilgisi yönünden değerlendiren ve *nasıl yazılır* sorusu ile ilgilenmeyen yöntem kastedilmektedir. Geleneksel yöntemde içerikten çok şekil önemlidir ve eğitim-öğretim, ağırlıklı olarak beynin sol tarafına yönelik verilmektedir. Dalak’a göre geleneksel yöntem, yaratıcılığı ikinci plana itmekte ve öğrenciyi edilgen konuma getirmektedir (İnal 2006: 190–191).

Yaratıcı insan, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, entelektüel birikiminden, deneyimlerinden, algılarından, düş gücünden yararlanarak, çevresini bu bağlamda değerlendirip aktarma yetisi çerçevesinde sezgi ve araştırma ile özgürce yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturmakta, farklı önermelerde bulunmaktadır. Bu nedenle mevcut olaylar, durumlar yeniden ele alınmaktadır; ancak bakış açısı farklı, gidilen yol orijinal, varılan sonuç, ortaya koyulan ürün özgün olacaktır (Çellek, 2000). Bu bağlamda, hangi alanda olursa olsun, kullanılan öğretim yöntemlerinin var olan bilgilerin dönüştürülmesini, durumların yeniden ele alınmasını, düş gücünü harekete



geçirilmesini sağlayıcı niteliklere sahip olması gerekmektedir; çünkü özgün yaratımlar ancak böylelikle ortaya çıkacaktır.

Yaratıcı yazı, dilbilgisi kurallarını doğru kullanarak mantıklı yazmaktan ibaret olan bir anlatım yolu olarak algılanmamalıdır. Böyle yazılar elbette ki kaliteli yazılardır; ancak yaratıcı yazıda, öncelikle, öğrencilerin belirli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı düşünceler üretip duygu ve düşüncelerini cesurca ve etkili bir şekilde yazmaları amaçlanmaktadır (Oral 2003: 15–16).

Yazı ille kişi kendini daha iyi tanıyacak ve fark edecekse öz-keşfetmenin (self-discovery) eğitim sürecinde uygulanması gerekmektedir, bu da çeşitli problem çözme tekniklerinin öğrenilmesi, bilginin daha iyi kullanılması ve aktarılması için gerekli olmaktadır. Bruner, “yazma bir kişisel keşfetme eylemidir ve problem çözme becerileri yazılı anlatım becerisinin gelişmesi için çok önemlidir; kendi kendine keşfetme süreci; özellikle beyin fırtınasının yer aldığı yazma öncesi aşamada önemlidir” diyerek ön hazırlığın önemini ortaya koymaktadır (İnal 2006: 191).

Olumlu ve onurlandırıcı bir ortamda yaratıcı yazı çalışmaları yaptıran bir öğretmen, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği kadar onların okuma isteklerini de artıracaktır. Yazan bir birey önce kendini tanımaya başlayacaktır. Sonra arkadaşlarının yazılarını, başka yazarların yapıtlarını okumaya yönelecek ve bu yolla kendi yazılarıyla karşısındakileri karşılaştırmaya istek duyacaktır. Aksine hiç yazmayan bir birey başkasını da tanımaya gerek duymayacaktır. Teknolojik görsel eğlence kaynaklarının yaşamlara hükmettiği çağımızda; öğretmenlerin, öğrencilerin okuma düzeylerini ve isteklerini artırabilmek adına yaratıcı yazı konusuna eğilmeleri, kendi uygulama, yöntem ve tekniklerini geliştirmeleri, bu konuda araştırmalar yapmaları gerekmektedir (Oral 2003: 23). Görsel ve işitsel malzemeler kullanımından tutun da yaptırılacak öykü, şiir tamamlama, yazma, düş kurma çalışmalarına, çeşitli drama etkinliklerine kadar yapılacak birçok basit ve yaratıcı uygulama çalışması, dil ve edebiyat öğretmenleri için öğrencilerin farklı ilgi ve

yeteneklerini keşfetmeleri ve onları doğru yönlendirmeleri açısından oldukça önemlidir.

Güneş'e göre dilde yaratıcılık, bilinen kelimelere yeni bir ruh kazandırmak biçiminde ve iki şekilde ortaya çıkabilir: *Türetme* yani yeni duyuş ve düşünüşleri ifade etmek için, yeni kelime ve terimlere başvurma ve *Canlandırma*, artık kullanılmadığı için unutulmuş bir kelimeyi yeni bir ifadeyle canlandırmak veya kullanımda bulunan bir kelimeyi yeni bir içerikle zenginleştirmektir (İnal 2006: 194).

Dildeki canlandırma ve türetme etkinlikleri olarak da algılanabilen yaratıcı yazı etkinliklerinde kullanılacak en önemli kaynaklar; yazıya ayrılacak geniş zaman, öğrencilerin kendi geçmiş yaşantıları, düş güçleri ve beş duyularıdır. Doğa, bu noktada oldukça büyük bir kaynak olarak nitelendirilebilir. Doğanın beş duyu aracılığı ile belleğe kaydedilmesi ve doğayla iç içeyken hissedilenlerin dile getirilmesi, yaratıcı yazı becerilerini hem güçlendirecek hem de bilinçli hale getirecektir (Oral 2003: 28). Bu noktada, iyi bir gözlemci olmak gerekliliği yine karşımıza çıkmaktadır ki, zaten yazılarda tasvir anlatım yolunun etkili biçimde kullanılabilmesi demek, önce gözlem gücünün devreye girmesi anlamına gelmektedir. Bu da bir yazının yaratıcı olabilmesi için mutlaka konunun ilginç olması gerektiğini, iyi gözlem yapabilmenin yaratıcılık için temel nokta olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaratıcılık, ilk önce anın farkına varmakla başlar. Bu anlamda açık alanlarda yapılacak gözlemler, kurulacak düşler sayesinde belleğe kaydedilenler, yaratıcı yazı etkinlikleri için önemli veriler olabileceği gibi kapalı alanlarda da yaratıcı yazı etkinlikleri yapmak mümkündür. Bu çalışmalar bireysel ya da grupla yapılacak çalışmalar olabilmektedir. Grupla yapılan çalışmalar; yaratılan samimi ve destekleyici ortam sayesinde öğrencilerin, yapılan geribildirimler yolu ile yazdıkları yazıların nasıl bir etki yarattığını görebildikleri, arkadaşları tarafından desteklenerek motive edildikleri, eserlerini paylaşma yolu ile kendilerini değerli hissettikleri için oldukça verimli olmaktadır. Tabi burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta

vardır ki, geribildirimler; olumlu, nazik, geliştirmeye yönelik eleştiriler şeklinde olduğu sürece bireyde teşvik edici etkiler bırakacaktır (Oral 2003: 29–33).

Daha önce de belirtildiği üzere, okullarda beyindeki tek yarımküreye yönelik etkinlikler; çocuklarda yaratıcı düşünmenin gelişmesine engel olmakta ve geleneksel biçimde işlenen kompozisyon dersleri, beynin imgesel düşünmeyi sağlayan sağ bölümünün özel yeteneklerini, kompozisyon yazmanın karmaşık sürecinde kullanmaya fırsat vermemektedir. Oysa düşünme, anlamın ve kavramın temelidir. Bu nedenle eğretileme, analogi, rol alma ve görsel etkinlikler, beynin her iki yarımküresini birbirine bağlamakta ve her iki yarımküreyi etkin bir şekilde çalıştırmaktadır (Durukafa 1992: 5).

### **3.7.1. Tasvir Öğretiminde Görsel Malzeme Kullanımı ve Yaratıcılık**

Eğitimin genel amacı; bireyin sosyal yaşam koşullarına ve düşüncesine yönelik pozitif davranış ve tutumları artırma, negatifleri ise azaltmayı içeren bir süreci kapsamaktadır. Böylece öğrenciye kazandırılan pozitif davranış ve tutumlarla, öğrencinin öğrenme istek ve kararlılığında süreklilik sağlanabilir. Bu sürekliliği sağlamada, eğitim durumlarının etkili olacak şekilde işe koşulması gerekmektedir. Çünkü amaç; zoru kolay, ulaşılmazı ulaşılabilir kılmak ve öğrenme ve öğretmeyi bedeninin ve ruhun haz aldığı bir olguya dönüştürmektir ( Kalaycı, 2001 ).

İnsanı, hem doğal yaşamın gereklerine göre hayata hazır, hem de bedeninin, ruhunun, aklının gereksinimlerine göre sahip olduğu becerilerin farkına varır duruma getirmek eğitim ile olacaksa, burada yaratıcılık kavramının devreye girmesi gerekecektir.

Yaratıcılık; eleştirel bakmak, yeni önermelerde bulunmak, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurmaktır.

Alışılmışın, bilinenin dışında, farklı, yeni, özgün olmak, problemi, durumu görmek, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar çıkartmaktır. Yaratıcılık; dünyayı, insanın kendisini değiştirme eylemliliğidir. İnsanın; deneyimleri, duyarlılığı, algılama tavrı ile yeniden üretimi gerçekleştirmesidir. Öznelin nesnelle diyalektik buluşmasında yeni ilişkilerin bulunması, keşfedilmesidir. Rüyalar, düş gücü, espri ve düşünsellik, dikkat, yargılama, usamlama sonucu oluşturulan eylemde, sonuca farklı yollardan ulaşmaktır (Çellek, 2000).

İnsanın eğitim sürecinde; doğanın yani yaşanan dış çevrenin ve kişinin bedensel, ruhsal yeteneklerinin keşfi temel alınmıyorsa, kompozisyon öğretiminde yapılacak görsel malzeme kullanımı yolu ile tasvir yazma çalışmaları, öğrencinin doğaya karşı duyarlılık oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Duyu organları devreye sokularak varlıkların algılanması ile de yaratıcı düşünme ve yazma becerilerinin farkına varılması yolunda adımlar atılacaktır. Çünkü kompozisyonda anlatım biçimlerinden biri olan tasvir, insanın dış çevresinin gözlemler, yaşananlar ve düşlenenler yolu ile kişiye ait bir özgünlükle, ayrıntılarıyla karşdakilere sözle ya da yazıyla aktarılmasıdır.

Tüm sanat dallarında olduğu gibi edebiyatın da amacı özgün yapıtlardır. Yazar kendinden önce yazılmış onca yapıta karşın kendi sanatını yaratmak için yola çıkmaktadır. İşi zor görünmektedir; çünkü çevresindekiler, söylenmemiş bir şey kalmadığını, yeni bir şey söylemenin artık mümkün olmadığını söylemektedirler. Yine de yazmak bir tutkudur, insanlar her şeye rağmen yazmayı sürdürmektedirler.

Yeni bir yapıt üretme iddiası, bir tür diklenme ya da bazen de bir karşı çıkış biçiminde kendini belli etmektedir. Yaratmaya kalkışan kişinin önündeki engeller ve metnini çevreleyen sınırlara karşın tek silahı düş gücüdür (Gülsoy 2004: 54–55).

Freud, yazarların, “Her insanın içinde bir şair vardır.” dediğini hatırlattıktan sonra, “Kendine özgü bir dünya kuran ya da en azından çevresindeki dünyaya ait

şeyleri kendini mutlu edecek biçimde yeniden düzenleyen çocukların, oyun oynarken yaratıcı yazarlar gibi davrandıklarını söyleyemez miyiz?" diye sormaktadır. Çocukların oyunlarının gerçek olmadığını fark etmelerine rağmen onları çok ciddiye alışları ile yazarların yarattıkları dünyalar ile ilişkilerinin aynı olduğunu iddia etmektedir (Gülsoy 2004: 39).

Genel ve geniş anlamda her yazınsal yaratım, yaşanılanın, düşünülenin ya da düşlenenin yazıyla biçimlendirilmesidir. İnsan dünyasına ilk ışık tutan yapıtlardan günümüze yazılıp çizilenlere değin tüm yazınsal yaratımlar geniş anlamda düşüncenin, duygunun, düşlerin ya da yaşantıların söze dökülmesidir (Özdemir 2002: 46).

*Bir anda iki olmak*, yaratma süreci, bu tür bir ifadeye indirgenebilir. Resim yapan el ile onu hayranlıkla izleyen akıl arasındaki zıtlık, bir benlik bölünmesini işaret etmektedir. Yaratırken yaşanan bu deneyim, tamamen farkında olarak deneyimlenen bir süreçtir. Kimi rüyalarda bile öykünün hem kahramanı, hem de izleyicisi olduğumuz çok belirgindir. Aklın izlediği bir kendinden çıkma söz konusudur: Hem o, hem öteki olabilmek! (Gülsoy 2004: 46–47)

Gözlemler, duygular, öğrenilen bilgiler ışığında edinilen düşünceler; bazen düşlerle bazen gerçek yaşam çevreleriyle etkileşerek hem yaşanılan hem yaşatılan bir sürece, yaratım sürecine doğru yol alışı dönüşebilmektedir. Bu süreçte dış çevrenin, doğa yolu ile algılanan, kaydedilen ve düşlerin kapısını açan gözlemlerin, ayrıntıların payı büyüktür.

Bugün çok ilerlemiş olan psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji bilimleri açıkça göstermektedir ki, insan çevrenin dışında değil, dış çevrenin içinde ve sürekli olarak etkisi altındadır. Yalnız bu durumun kavranması için çok uzun çağların geçmesi gerekmiştir. Örneğin, Yunan ve Latin klasiklerinde, doğa duygusu bilinçte henüz doğmadığından, dış çevre ve canlı doğa yer almamaktadır. Birçok romancı, şair ve

ressamın, ortaya koydukları yapıtlarla, kendilerinden önce varlıklarından şüphe edilmeyen birtakım güzellikler göstermesi ve insanların önüne çok canlı tablolar sermesi, Romantizm'in ortaya çıkmasıyla başlamaktadır. Klasisizm'e bir tepki olarak oluşup gelişen Romantizm ve romantik yapıtlar ruhları büyüledikten sonradır ki; dağlar, ormanlar, göller, fırtınalar güzelleşmeye başlamıştır. Realizm'de ise dış çevre tasviri, son derece önemsenmiştir. Çevre, içinde yaşayan insanları etkilediğine göre, onu kişilerin gözüyle görerek tasvir etmek gerekmektedir. Natüralistler ise bir bilim adamı titizliği içinde, hem gözlemci, hem deneyci durumundadırlar, onlarda da çok ayrıntılı, gerçeklere tıpa tıp uyan tasvirler bulunmaktadır. Yani 18. yüzyıla kadar doğa, insanlarda bir güzellik duygusu, estetik bir duygu uyandırmamıştır (Kavcar 1999: 58-60).

İnsanlarda bir güzellik duygusu, estetik bir duygu uyandırma amacıyla doğanın anlatımı olan tasvir, duyularımıza dayanan bir anlatım biçimidir. Varlıkları sözcüklerle resimlendirme, ancak onları benzerlerinden ayıran nitelikleri bulup ortaya çıkarmakla mümkün olmaktadır. Bu da geniş ölçüde duyuları kullanmayı gerektirmektedir. Çünkü varlıkları nitelendirme, bunları belirleme, duyuşsal bakışın bir sonucudur. Yani varlıkları, duyu organlarının aracılığı ile tanımaktır (Özdemir-Binyazar 2002: 89).

Kompozisyon yazmada, insana en geniş malzemeyi gözlemleri vermektedir. İnsan dışındaki canlı varlıkların, doğanın, eşyaların gözlemi demek olan tasvir türü kompozisyonlarda, bu kavram oldukça önem kazanmaktadır. Ayrıca öykü, roman, tiyatro gibi uzun edebi yapıtlarda, gözlem yolu ile elde edilen bilgilere de sık sık başvurulmaktadır (Öner 1981: 19).

Edebiyatta tasvirler, tiyatrodaki dekorun, ışığın, sahnenin; sinemada ise bunlara ek olarak kamera açısının, objektif seçiminin ve alan derinliğinin yerini tutmaktadır. Sözcükler okurun gözü, kulağı, eli olmak zorundadır. Beş duyuya hitap eden tasvirler, her zaman yargı bildiren anlatımlardan daha işlevsel olmaktadır (Gülsoy 2004: 158).

Doğa, dış çevre duygusu insanın bilincinde vardır. İnsanın gözleri önünde alabildiğine uzanan canlı ve renkli doğa, her insana inanılmaz keyif vermekte, düşler dünyasının kapılarını açmakta; gözlem, düş, düşünce, hafızaya kaydetme farkında olmadan da olsa orada gerçekleşmektedir. Önemli olan insanlara çok doğal görünen, içinde zevkle yaşanan bu dünyanın keşfini olanak sağlayarak bunu cümlelere aktarmayı başarmaktır. Yaratıcı düşünceyi harekete geçirerek, varlığından haberdar hale gelerek, doğal görünen bu zevklerle edebiyat yapmaktır.

Bireyleri yaşama hazırlama süreci olan eğitim aslında yaşamın ta kendisidir. Bu gerçekten hareketle eğitim ortamlarının yaşamla iç içe olması dikkate alınması gereken bir gerçektir. Eğitim ortamlarının gerçek yaşamla tutarlılık göstermesi diğer bir deyişle somutlaştırılması ve öğrenci için anlamlı hale getirilmesi, öğrenci başarısına katkıda bulunan etkenlerin başında gelmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, eğitim ortamını düzenlemede ve öğrencinin hizmetine sunmada önemli bir görevi vardır (Hayta, 2003).

Yaşamla iç içe olan eğitim ortamlarının yaratılmasında, öğretim materyallerinin kullanımı önem kazanmaktadır. Demirel ve diğerlerine göre; öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç, gereç ve kaynaklara öğretim materyali denilmektedir. Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, öğrenmelerin gerçekleşmesinde görsel betimlemelerin önemli paya sahip olduğunu göstermektedir. Bazı öğrencilerin, görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendikleri bilinmektedir. Görsel öğeler; öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdülemekte, dikkatlerini canlı tutmakta, duygusal tepkiler vermelerini sağlamakta, kavramları somutlaştırmakta, anlaşılması zor olan kavramları basitleştirmekte, şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırmakta ve bazı öğrencilere kaçırılmaları olası bir takım noktaları, görsel somutlamalarla anlama şansı verebilmektedir (Yaşar, 2004).

Yaşamın her alanında kullanılan iki boyutlu görsel araçlar, öğretimde yıllardır kullanılmaktadır. Sözel anlatımın yanı sıra kullanılan görsel malzemeler,

Rönesans'taki yaratıcılığın patlamasına sebep olmuştur. Galileo, bilimde bir devrim yaratmıştır; çünkü diğer çağdaşlarından farklı olarak sözel ve matematiksel anlatımın yanında görselliği büyük bir ustalıkla kullanmıştır. Einstein, bir problemi irdeledikten sonra, sözlü ve matematiksel ifade etmek yerine daha çok uzamsal anlamda düşünmüş ve düşlemiştir. Picasso, kendi adı ile anılan zihin haritası tekniği ile son derece başarılı uygulamalar yapmıştır. Sözü edilen bilim adamları ve sanatçıların çalışma notları incelendiğinde, onların bilimdeki ve sanattaki başarılarının temel sebeplerinden biri, üzerinde çalıştıkları konuları başarıyla görselleştirme yetenekleridir ( Kalaycı, 2001 ).

Düşünmek beyinle ve uzantısı gözle yapılmaktadır. İnsan varlığındaki akıl ve duygu yönünün doğru kullanılması değişimin, mutluluğun bir göstergesidir. Bu gösterge eğitimde ne kadar doğru yöntemlere oturtulursa başarı, sıçramalar, yaratıcılık o denli büyük boyutlu olacaktır. İlişkilerimizde, yaratımlarımızda bu doğru tercih ve kullanımının başrol oynayacağı da kesindir. Birikimlerimizi düşünceye, sezgiye dönüştürmek ve sezgimizle birikimlerimize yön verdirmek yaratıcılığın baş dürtüsüdür (Çellek, 2005).

Matisse'e göre görmek yaratmanın başlangıcıdır. Yaratma bir serüvendir, bir heyecandır, bir duyarlılıktır, kuvvetli bir düş gücüdür. Bunun için de görmeyi bilmek gerekmektedir Yaratıcı eğitimin amacı, önceki kuşakların yaptıklarını yinelemek değil, bunların üzerine bir şeyler koyabilmek, tasarıya, yaratıcılığa, düşünmeye, özgünlüğe, meraka, buluşa, araştırmaya yönelik adımlar atılmasını sağlamaktır (Çellek, 2000).

Özgünlükten kasıt, sadece düşüncede değil, duyguda da orijinal olmayı gerektirmektedir. Olaylar, eşyalar, doğa manzaraları ya da bir kimsenin içinde bulunduğu durum insanı duygulandırabilmekte ve bu duygulanma sevinme, üzülme, korkma ve heyecanlanma biçimlerinde kendini gösterebilmektedir. Okuyucu, kişinin kendine özgü duygu dünyasına girebiliyorsa, orijinal bir duygu yaratılmış demektir (Öner 1981: 20).



Tasvir öğretimi; insanda aslında var olan doğa ve çevre duygusunun, iyi bir kompozisyon için gerekli olan düşünme, gözlem, düş, özgünlük, hafızaya kaydetme gibi niteliklerin ortaya çıkarılması ve bu yolla öğrencilerde yaratıcı düşünmenin harekete geçirilmesi anlamında oldukça verimli bir alandır. Burada önemli olan tasvir konularını, öğrencilere planlanmış halde vermek yerine; kullanılacak görsel malzemelerle onlara, konu hakkında söyleyeceklerini, yazacaklarını görerek özgürce, herhangi bir zihinsel engelle karşılaşmadan ifade etme olanağı sağlamak, onların özgün, yaratıcı düşünceler ortaya çıkarmasına yardımcı olmaktır.

Kompozisyonda anlatım yollarından biri olan tasvir, orta öğretim 10. sınıf kompozisyon derslerinde, geleneksel yazma yöntemleri kullanılarak öğretilmeye çalışılmış, ders kitaplarında ise tanımına, çeşitlerine ve belli başlı birkaç özelliğine yer verilmiştir. Uygulama safhasına geçildiğinde ise öğretmenler öğrencilerden; ya gezip gördükleri bir yerin ya düşledikleri bir yerin ya da yaşadıkları yerin, tasvir kavramı ile ilgili verilen sınırlı bilgiler ışığında, söz ile resmedilmesini istemişlerdir. Bu doğrultuda ufak tefek yönlendirmeler yapılsa da öğrencilerde beynin sağ yarısının kullanılmasına ve yaratıcı düşüncenin keşfine yönelik herhangi bir görsel malzeme kullanma yoluna gidilmemiştir.

Gestalt ekolünden Max Wertheimer, bir klasik sayılan *Üretken Düşünme* kitabında, bir kişinin öğrenebilmesi için, bilginin içyapısını anlaması gerektiğini savunmuştur. Bilginin içyapısını öğrenmenin tekniklerinden biri de görsel öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır. Bunda amaç; düşünceleri berraklaştırma, anlamayı güçlendirme, yeni bilgilerle bağlantılar kurma, yanlış öğrenilen kavramları düzeltme, hatırlamayı hızlandırmadır (Kalaycı, 2001).

Eğitimde görsel ve işitsel araçlar, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlaması açısından çok önemli görülmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada o kadar geç olmaktadır. Eğitim araçları, eğitim ve öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasını sağlamak için öğretmen ve yetiştiricilere en büyük yardımcıdır.

Öğrencilerin öğrendiklerini daha fazla hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı öğrenme durumunun geliştirilmesi ve öğrenme sürecine koşulları çok önem taşımaktadır. Eğitimde yıllarca çok ortamlı öğretimin temelini öğretmen ve ders kitabı ikilisi oluşturmuştur. Ancak günümüz çağdaş sınıf içi çok ortamlı öğrenme ortamının sağlanmasında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına hitap eden görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurulmaktadır ve bu önemli bir ihtiyaçtır (Yaşar, 2004).

İki boyutlu görsel araçlar, yazılı analize oranla, durumun nasıl gelişeceğini, bilinmeyenleri bulmayı, yeni bilinmeyenleri yaratmayı çok daha açık olarak gösterebilmektedir. Bir başka deyişle bu araçlar, farklı olaylar, durumlar, varlıklar, kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyma bağlamında önemlidir (Kalaycı, 2001).

Kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlanan öğrenme, bireyin içsel süreçlerinde gerçekleştirdiği bir eylemdir. Bir kavram ağı biçiminde uzun süreli bellekte organize edilip depolanan bilgiler, görsel malzemelerin kullanılmasıyla daha çabuk hatırlanmakta ve kısa süreli belleğe geri getirilmektedir. Burada bilgi yeniden organize edilerek yeni formu ile uzun süreli belleğe depolanmaktadır (Kalaycı, 2001 ).

Öğrenme ortamlarını oluştururken kullanılan görsel malzemeler; salt öğrenmeyi kalıcı kılacağı ya da çoklu öğrenme ortamı oluşturacağı için değil, sahip olunan bilgilerin yeniden organizesi ile duyu organlarını harekete geçireceği için önemlidir. Duygu, düşünce, düş dünyasının kapılarını öğrencilere açarak yaratıcı düşünce ile beraberinde kompozisyonda anlatım yollarından biri olan tasvir türü yazılarda kullanıldığında, yaratıcı yazı becerisini geliştireceği için de önemli bir gereksinimdir.

Geleneksel yazı yazma çalışmalarında öğrencilerden, duygu ve düşüncelerini, önceden belirlenmiş bir sıraya uygun ve yazılı anlatım kurallarına bağlı kalarak anlatmaları istenmektedir. Bu da öğrencileri, yazının içeriğini zenginleştirmekten çok biçimsel özelliklerine dikkat etmeye yöneltmektedir. Oral'a göre yaratıcı yazı yazma, öğrencilerin düş güçlerini kullanarak, duygu ve düşüncelerini sentezlemelerini gerektirmektedir. Bu nedenle, yazı yazma çalışmalarının, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kâğıda dökerken yaratıcılıklarını özgürce kullanmalarına olanak sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir (Koçyiğit-Sefer, 2005).

Çoğu öğrenci, yapılması istenen yazma etkinliği için verilen süreyi etkinlik dışında bir şeylerle uğraşarak, istemeden de olsa zorla bir şeyler karalayarak ya da en iyi şekliyle, düş kurarak tamamlamaktadır. Öte yandan öğretmenler ise verdikleri bilgiler doğrultusunda öğrencilere gereken materyali sağladığını ve öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirdiklerini düşünerek ortaya çıkacak çalışmaları dinleme, okuma sürecini beklemeye koyulmaktadırlar. Kısaca, öğrencileri yaratıcı düşünmeye sevk edecek bir çalışma içine girilmemektedir.

Öğrenciler geleneksel yolla yapılan tasvir öğretiminin uygulama aşamasında yazdıkları yazıları paylaşmaktan çoğunlukla kaçınmaktadırlar. Oysa edebiyat, dönüştürücü bir zihinsel süreçtir. Yazma, sadece yalnız yapılan bir sanat değil aynı zamanda paylaşılarak geliştirilen zihinsel bir etkinliktir (Gülsoy 2004: 35).

Öğrencilerin ortaya koydukları ürünler ya gezi yazısı ya da anı türüne yakın olmakta ve tasvir öğelerini yeterince içermemektedir Çünkü tasvir; ayrıntılamayı, düş kurmayı, gözlem gücünü, benzetmeler yapmayı gerekli kıldığından hem iyi bir edebiyat ve dil bilgisini hem de duyu organlarını kullanabilmeyi, duyarlı ve özgün olabilmeyi gerektirmektedir.

Yaratıcı sanatçı hem yeni bir dünyayı yaratırken keşfetmekte ve yarattığı dünyayı deneyimleyerek zevk almakta, hem de bu yenedünyayı başkalarına

gösterebilmektedir (Gülsoy 2004: 50–51). Dolayısıyla ne yazacağını, nasıl yazacağını çok da iyi algılayamayan öğrenci, yazarken yeni bir şeyler keşfetmenin verdiği zevki tadamadığı için bu dünyayı başkalarıyla da paylaşma isteğini duymayacaktır.

Görsel malzemeler yolu ile yaratıcı yazma çalışmaları; görsel malzemedeki ayrıntıları yakalama, çerçevenin dışında kalanları kurgulama ya da görünenlerin arkasında yatan özgün anlamı keşfetme olanağını öğrencilere sunacaktır (Koçyiğit-Sefer, 2005). Bu anlamda tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımı, kompozisyonda anlatım yollarından biri olan tasvir kavramını anlama ve yazılı anlatımlarda etkili ve özgün biçimde kullanma açısından etkili bir yöntem olacaktır. Çünkü öğrenciler görsel malzemedeki ayrıntıları görerek yakalama, görünenin dışında ya da gerisinde özgün kurgular yapabilme, karşılarında var olanla, düşlediklerinin bir birleşimi olan dünyayı yaratabilme şansına sahip olacaklardır.

Bu noktadan hareketle, farklı tekniklerden bir tanesi olan görsel malzeme kullanımının tasvir öğretimi üzerinde uygulanmasının; öğrencilerin her alanda sağlam, hür, sistemli düşünme alışkanlığı kazanması; anladığını yorumlaması, sentez yapabilmesi, düşünce gücünü keşfederek yeni ve yaratıcı metinler oluşturabilmesine ve müfredat programında gerçekleştirilmesi istenilen davranışların kazandırılmasına etkileri araştırılacaktır.

## IV. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama tekniği, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi hakkında bilgiler verilmektedir.

#### 4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, deneysel yönetime göre yapılmıştır. Araştırmada herhangi bir olay, olgu, obje, kişi ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için yürütülen araştırma, deneysel yöntem olarak adlandırılmaktadır (Ekiz 2003: 99).

Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bu gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar 2002: 97). Bu araştırmada da deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; bu iki gruptaki öğrenciler, 2005–2006 eğitim- öğretim yılı birinci kanaat dönemi not ortalamaları, ailelerinin eğitim ve gelir düzeyleri açısından eşitlenmeye çalışılmıştır. Deney grubunda yaratıcılığa etkisi olacağı düşünülen görsel malzemenin kullanımı ile tasvir öğretimi yapılırken kontrol grubunda geleneksel yöntem ile tasvir öğretimi sürdürülmüştür.

## 4.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilindeki Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta öğretim okullarının 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Görsel malzeme kullanımı yoluyla tasvir öğretimi ile ilgili pilot çalışma; Gelibolu Anadolu Lisesi 10-A (TM) ve 10- B (TM) şubelerinde okuyan 24 öğrenciyle yapılmıştır. Asıl çalışmada ise Çanakkale Lisesi 10-A (YDL TM) ve 10-B (YDL TM) şubelerinde okuyan 35 öğrenci örneklem alınmış; araştırma sonucunda 35 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir.

## 4.3. VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ

Araştırma sürecinde öncelikle yaratıcılık, yaratıcı düşünce ile ilgili değişkenler, farklı yaklaşımlar, yaratıcı bireylerin özellikleri; dil becerileri, kompozisyon ve ilkeleri, başarılı bir yazının özellikleri, anlatım biçimleri, tasvir, edebiyat ve eğitim kavramları betimlenmeye çalışılmıştır. Edinilen bilgiler, verilerin elde edilmesi için oluşturulan Yazılı Anlatım Ölçeği ve Yaratıcı Yazı Ölçeğinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Ayrıca ölçeklerin oluşturulması aşamasında, mesleki deneyimleri ve yaklaşımları göz önüne alınarak oluşturulan dört kişilik bir komisyona, araştırmacı tarafından beş gün süreyle yaratıcılık, yaratıcı düşünce kuramları, yaratıcı bireylerin özellikleri, yaratıcılığı kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler, yaratıcı öğretim ortamlarının oluşturulması, yaratıcılık ve kompozisyon, tasvir öğretimi ve yaratıcılık konularını içeren bir seminer verilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan Yazılı Anlatım Ölçeğinin oluşturulmasında; Prof. Dr. Özcan Demirel ve Prof. Dr. Sedat Sever'in kompozisyon değerlendirme ölçütleri temel alınmış, aralarında araştırmacının da yer aldığı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden oluşturulan beş kişilik bir komisyonun, başarılı bir yazının özellikleriyle ilgili görüşleri de kullanılmıştır. Yaratıcı Yazı Ölçeği oluşturulurken ise verilen seminer doğrultusunda edinilen bilgilerden yola çıkılarak değerlendirme komisyonunun oluşturduğu yaratıcı bir yazının sahip olması gereken özellikler, yaratıcılığın boyutları belirlenmiştir. Her iki ölçek için de maddelerin oluşturulması ve olgunlaştırılması sürecinde, alanlarında uzman olan Prof. Dr. Özcan Demirel, Prof. Dr. Sedat Sever, Doç. Dr. Ahmet Aypay, Doç. Dr. Halil Işık, Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin Aytaş'tan görüşler alınmış, ölçek maddelerinde kullanılan dilin sade olmasına, maddelerin olumsuz bir yönlendirmede bulunmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeklerdeki maddelerin değerlendirilmesinde her bir madde için *başlangıç düzeyinde, geliştirilmeli, orta, iyi, çok iyi* şeklinde 1'den 5'e doğru derecelendirilme yapılmıştır. Her iki ölçek formunun da ön yüzüne araştırmanın amacı ve ölçek maddelerinin nasıl değerlendirileceği ile ilgili bir yönerge yerleştirilmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçlarından ilki olan Yazılı Anlatım Ölçeği; öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonların başlık, anlatım düzeni, dil ve anlatım zenginliği, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk ve bütün olarak bir ileti taşıma özelliklerine göre değerlendirilmesini içeren on altı maddeden oluşmaktadır. İkinci veri toplama aracı olan Yaratıcı Yazı Ölçeği ise öğrencilerin yazdığı kompozisyonların, yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, esneklik boyutlarının özelliklerine göre değerlendirilmesini içeren on yedi maddeden oluşmaktadır.

Araştırma için somut verilerin elde edilmesi amacıyla; 2005–2006 eğitim-öğretim yılı birinci kanaat dönemi Türk Dili ve Edebiyatı dersi not ortalamaları, ailelerin eğitim ve gelir düzeyleri açısından eşitlenerek oluşturulan kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilere, Yazılı Anlatım Ölçeği ve Yaratıcı Yazı Ölçeğinin uygulanması aşamasında; araştırmacının kendisi tarafından ön testte, her iki gruptan

da serbest bir konuda tasvir anlatım biçimini kullanarak kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Böylelikle var olan durumun tespiti yoluna gidilmiş, yazılan kompozisyonların her biri, değerlendirme komisyonundaki öğretmenler tarafından hem Yazılı Anlatım Ölçeğine göre hem de Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Üç haftalık bir aradan sonra yapılan son test uygulamasında, kontrol ve deney grubundaki öğrencilere kompozisyon ve kompozisyon ilkeleri, kompozisyonda anlatım biçimleri ve tasvir yoluyla anlatım konuları hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere seçilen bir fotoğraf eşliğinde, görsel malzeme kullanımı yolu ile tasvir öğretimi yapılırken kontrol grubundaki öğrencilere konu verilerek klasik yöntemle, düz anlatım yolu ile tasvir öğretimi sürdürülmüştür. Bu aşamada; deney grubundaki her öğrenciye seçilen fotoğraftan birer tane dağıtılarak fotoğrafın iyice gözlemlenmesi, ayrıntıların farkına varılması sağlanmış, fotoğraftan yola çıkılarak tasvir anlatım yolunun kullanıldığı kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise deney grubu için kullanılan fotoğrafın konusu verilmiş, verilen konu hakkında tasvir anlatım biçiminin kullanıldığı kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Uygulama sonrası yazılan kompozisyonlar yine Yazılı Anlatım Ölçeğine ve Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre, değerlendirme komisyonunda bulunan öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir.

#### **4.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ**

Var olan durumun ortaya konması amacıyla yapılan ön test çalışmasında ve görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi olacağı savunularak yapılan son test çalışmasında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazdığı ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden oluşan komisyon tarafından, hem Yazılı Anlatım Ölçeğine göre hem de Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilen



kompozisyonlardan elde edilen notların, aritmetik ortalamasıyla oluşturulan puanlar, ilk önce deney ve kontrol grupları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla Bağımsız T-Testi (Independent Samples T- Test) ile analiz edilmiştir. Daha sonra ön test ve son test uygulamaları sonrasında deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla, yine her iki ölçekten elde edilen notların aritmetik ortalamasıyla oluşturulan puanlar, Bağımlı T-Test (Paired Samples T-Test) ile analiz edilmiştir.

## V. BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde; ölçme araçlarıyla toplanan ön test ve son test verilerinin değerlendirilmesi aşamasında etkin rolü olan, değerlendirme komisyonu üyelerinin yaptıkları değerlendirmeler arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi ile ölçme araçlarıyla toplanan ön test ve son test verilerinin uygun istatistik teknikleriyle değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Araştırmada ölçme araçlarıyla toplanan verilerin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan değerlendirme komisyonunda yer alan Türk dili ve edebiyatı öğretmeni sayısı 5'tir. Değerlendirme komisyonu, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve bakış açıları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın örnekleminde kullanılan öğrenci sayısı; kontrol grubu için 20, deney grubu için 15'tir. Gruplar, öğrencilerin 2005–2006 eğitim-öğretim yılı birinci kanaat dönemi, Türk Dili ve Edebiyatı dersi not ortalamaları, ailelerinin eğitim ve gelir düzeyleri açısından eşitlenerek oluşturulmuştur.

#### 5.1. Komisyon Üyelerinin Yaptığı Değerlendirmeler Arasındaki İlişki Düzeyi

Tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi konulu araştırmanın uygulama aşaması olan ön test ve son test çalışmalarında, Yazılı Anlatım Ölçeği ve Yaratıcı Yazı Ölçeği ile toplanan verilerin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan beş kişilik değerlendirme komisyonunda yer alan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden her biri, ön test ve son test çalışmaları sonucu yazılan

kompozisyonları hem Yazılı Anlatım Ölçeğine göre hem de Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirmiştir.

Yapılan değerlendirmeler arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla ön test ve son test sonrası, komisyon üyelerinin Yazılı Anlatım Ölçeği ve Yaratıcı Yazı Ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır.

### 5.1.1. Yazılı Anlatım Ölçeği Puanlarına İlişkin Korelasyon Bulguları

Değerlendirme Komisyonunun Yazılı Anlatım Ölçeği ön test puanlarının korelasyon sonuçları Tablo-1’de verilmiştir.

**Tablo-1**  
**Değerlendirme Komisyonunun YAÖ Ön Test Puanlarının Korelasyonu**

N= 35	YAÖ Filiz Ön Test	YAÖ Halil Ön Test	YAÖ Nevzat Ön Test	YAÖ Özgür Ön Test
YAÖ Derya Ön Test	,699*	,572*	,509*	,862*
YAÖ Filiz Ön Test		,564*	,573*	,679*
YAÖ Halil Ön Test			,601*	,603*
YAÖ Nevzat Ön Test				,542*

\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo-1’e göre, öğrencilerin ön test uygulaması sonucunda; Derya değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Filiz değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.699$ ,  $p<.01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Halil değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.572$ ,  $p<.01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları

YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.509$ ,  $p < .01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.862$ ,  $p < .01$ ).

Ön test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Filiz değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Halil değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.564$ ,  $p < .01$ ), Filiz değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.573$ ,  $p < .01$ ), Filiz değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.679$ ,  $p < .01$ ).

Ön test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Halil değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.601$ ,  $p < .01$ ), Halil değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.603$ ,  $p < .01$ ).

Ön test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Nevzat değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.542$ ,  $p < .01$ ).

Değerlendirme Komisyonunun Yazılı Anlatım Ölçeği son test puanlarının korelasyon sonuçları Tablo-2’de verilmiştir.

**Tablo-2**  
**Değerlendirme Komisyonunun YAÖ Son Test Puanlarının Korelasyonu**

N= 35	YAÖ Filiz Ön Test	YAÖ Halil Ön Test	YAÖ Nevzat Ön Test	YAÖ Özgür Ön Test
YAÖ Derya Ön Test	,717**	,412*	,478**	,795**
YAÖ Filiz Ön Test		,683**	,716**	,687**
YAÖ Halil Ön Test			,601**	,426*
YAÖ Nevzat Ön Test				,575**

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

\* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo-2’ye göre, öğrencilerin son test uygulaması sonucunda; Derya değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Filiz değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.717$ ,  $p<.01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Halil değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.412$ ,  $p<.05$ ), Derya değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.478$ ,  $p<.01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.795$ ,  $p<.01$ ).

Son test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Filiz değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Halil değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.683$ ,  $p<.01$ ), Filiz değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.716$ ,  $p<.01$ ), Filiz değişkeninden

aldıkları YAÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.687$ ,  $p<.01$ ).

Son test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Halil değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.601$ ,  $p<.01$ ), Halil değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.426$ ,  $p<.05$ ).

Son test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Nevzat değişkeninden aldıkları YAÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YAÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.575$ ,  $p<.01$ ).

### 5.1.2. Yaratıcı Yazı Ölçeği Puanlarına İlişkin Korelasyon Bulguları

Değerlendirme Komisyonunun Yaratıcı Yazı Ölçeği ön test puanlarının korelasyon sonuçları Tablo-3'te verilmiştir.

**Tablo-3**  
**Değerlendirme Komisyonunun YYÖ Ön Test Puanlarının Korelasyonu**

N= 35	YAÖ Filiz Ön Test	YAÖ Halil Ön Test	YAÖ Nevzat Ön Test	YAÖ Özgür Ön Test
YAÖ Derya Ön Test	,780**	,458**	,595**	,864**
YAÖ Filiz Ön Test		,505**	,773**	,666**
YAÖ Halil Ön Test			,411*	,469**
YAÖ Nevzat Ön Test				,598**

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

\* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo-3'e göre, öğrencilerin ön test uygulaması sonucunda; Derya değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Filiz değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.780$ ,  $p< .01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Halil değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.458$ ,  $p< .01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.595$ ,  $p< .01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.864$ ,  $p< .01$ ).

Ön test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Filiz değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Halil değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.505$ ,  $p< .01$ ), Filiz değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.773$ ,  $p< .01$ ), Filiz değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.666$ ,  $p< .01$ ).

Ön test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Halil değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.411$ ,  $p< .05$ ), Halil değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.469$ ,  $p< .01$ ).

Ön test uygulaması sonucunda, öğrencilerin Nevzat değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.598$ ,  $p< .01$ ).

Değerlendirme Komisyonunun Yaratıcı Yazı Ölçeği son test puanlarının korelasyon sonuçları Tablo-4'te verilmiştir.

**Tablo-4**  
**Değerlendirme Komisyonunun YYÖ Son Test Puanlarının Korelasyonu**

N= 35	YAÖ Filiz Ön Test	YAÖ Halil Ön Test	YAÖ Nevzat Ön Test	YAÖ Özgür Ön Test
YAÖ Derya Ön Test	,820**	,562**	,784**	,755**
YAÖ Filiz Ön Test		,398*	,874**	,683**
YAÖ Halil Ön Test			,477**	,516**
YAÖ Nevzat Ön Test				,823**

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

\* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo-4'e göre, öğrencilerin son test uygulaması sonucunda; Derya değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Filiz değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.820$ ,  $p<.01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Halil değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.562$ ,  $p<.01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.784$ ,  $p<.01$ ), Derya değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.755$ ,  $p<.01$ ).

Son test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Filiz değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Halil değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.398$ ,  $p<.05$ ), Filiz değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında yüksek



düzye, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.874$ ,  $p< .01$ ), Filiz değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ( $r=0.683$ ,  $p< .01$ ).

Son test uygulaması sonucunda; öğrencilerin Halil değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Nevzat değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.477$ ,  $p< .01$ ), Halil değişkeninden aldıkları YYÖ puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları YYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ( $r=0.516$ ,  $p< .01$ ).

Son test uygulaması sonucunda, öğrencilerin Nevzat değişkeninden aldıkları Yaratıcı Yazı Ölçeği puanları ile Özgür değişkeninden aldıkları Yaratıcı Yazı Ölçeği puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ( $r=0.823$ ,  $p< .01$ ).

## **5.2. Grupların Tasvir Anlatım Yolunu Öğrenmeleriyle İlgili Değerlendirme**

Tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi konulu araştırmanın, uygulama çalışmasının ilk aşamasını oluşturan ön test çalışmasında; kontrol ve deney grubundaki öğrencilerden serbest bir konuda tasvir anlatım yolunu kullanarak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Böylelikle var olan durumun tespiti yoluna gidilmiş, yazılan kompozisyonların her biri, değerlendirme komisyonundaki öğretmenler tarafından hem Yazılı Anlatım Ölçeğine göre hem de Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Son test çalışmasında; öğrencilere kompozisyon ve kompozisyon ilkeleri, kompozisyonda anlatım yolları ve tasvir yolu ile anlatım konuları hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Deney gurubundaki öğrencilere seçilen bir fotoğraf eşliğinde, görsel malzeme kullanımı yolu ile tasvir öğretilimi yapılarak, tasvir anlatım yolunun kullanıldığı kompozisyonlar yazdırılırken kontrol grubundaki öğrencilere ise klasik yöntemle, düz anlatım yolu ile tasvir öğretilimi

sürdürülmüş ve deney grubunda kullanılan fotoğrafın konusu doğrultusunda kompozisyonlar yazdırılmıştır. Uygulama çalışması doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların her biri, değerlendirme komisyonundaki öğretmenler tarafından hem Yazılı Anlatım Ölçeğine göre hem de Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmiştir.

Kompozisyonların, beş öğretmenden oluşan komisyon tarafından Yazılı Anlatım Ölçeği ve Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanların aritmetik ortalamaları alınmış, böylece her öğrenci için hem Yazılı Anlatım Ölçeğinden hem de Yaratıcı Yazı Ölçeğinden birer puan ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler, deney ve kontrol grupları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla Bağımsız T-Testi (Independent Samples T- Test) ile analiz edilmiştir.

Bir sonraki aşamada, ön test ve son test uygulamaları sonrasında, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla, yine öğrencilerin her iki ölçekten aldığı puanların aritmetik ortalamalarından elde edilen veriler, Bağımlı T-Test (Paired Samples T-Test) ile analiz edilmiştir.

### **5.2.1. Yazılı Anlatım Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, tasvir anlatım yolunun öğretiminde uygulanan yöntemle göre, deney ve kontrol grupları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla Yazılı Anlatım Ölçeği verilerinin Bağımsız T-Testi (Independent Samples T- Test) ile analiz edilmesine ilişkin bulgular ile ön test ve son test uygulamaları sonrasında, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla Yazılı Anlatım Ölçeği verilerinin Bağımlı T-Test (Paired Samples T-Test) ile analiz edilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 5.2.1.1. Yazılı Anlatım Ölçeğine İlişkin Bağımsız T-Testi Bulguları

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların, Yazılı Anlatım Ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen ön test puanlarının Bağımsız T- Testi sonuçları Tablo-5'te verilmiştir.

**Tablo-5**  
**Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Ölçmeye Yönelik YAÖ Ön Test Puanlarının Tasvir Öğretiminde Uygulanan Yönteme Göre T- Testi Sonuçları**

YAÖ ÖN TEST	N	X	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	20	60.05	5.07	33	1.09	.284
Deney Grubu	15	62.40	7.05			

P< .05

Tablo-5'e göre ön test sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, tasvir öğretiminde uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(33)}= 1.09$ ,  $p> .05$ ]. Tasvir öğretiminde klasik yöntem uygulanan kontrol grubunun yazılı anlatım becerileri ( $X= 60.05$ ) ile yine klasik yöntemle tasvir öğretimi yapan deney grubunun yazılı anlatım becerileri ( $X= 62.40$ ) benzerdir. Bu bulgu, tasvir öğretiminde klasik yöntem kullanımının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark yaratmadığı ve tasvir öğretiminde klasik yöntem kullanımı ile öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde de yorumlanabilmektedir.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların, yazılı anlatım ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen son test puanlarının Bağımsız T- Testi sonuçları Tablo-6’da verilmiştir.

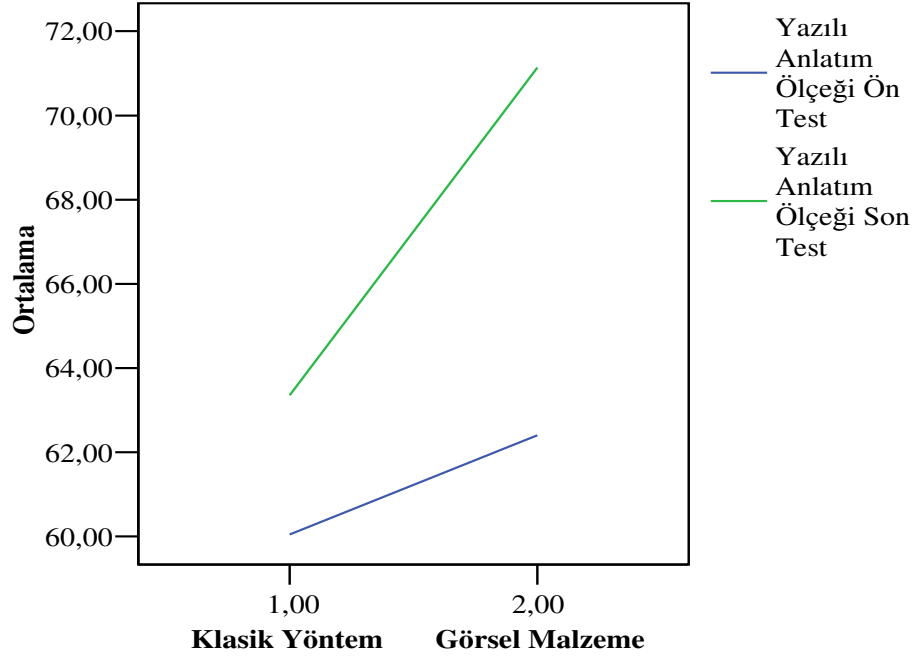
**Tablo-6**  
**Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Ölçmeye Yönelik YAÖ Son Test Puanlarının Tasvir Öğretiminde Uygulanan Yönteme Göre T- Testi Sonuçları**

YAÖ SON TEST	N	X	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	20	63.35	4.64	33	4.49	.000
Deney Grubu	15	71.13	5.37			

P<.05

Tablo-6’ya göre son test sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, tasvir öğretiminde uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(33)}= 4.49$ ,  $p< .05$ ]. Tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanan grubun yazılı anlatım becerileri ( $X= 71.13$ ), klasik yöntemle tasvir öğretimi yapan gruba ( $X= 63.35$ ) göre daha başarılıdır. Bu bulgu, yazılı anlatım becerisi ile tasvir öğretiminde kullanılan yöntemler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilmektedir.

Grafik-1’de grupların deney öncesi ve sonrası Yazılı Anlatım Ölçeği ortalama puanlarının düzeyleri görülmektedir.



**Grafik-1**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası YAÖ Puanlarının Ortalamaları**

Grafik-1’e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile deney grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları birbirine yakındır. Buna karşılık, kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile deney grubundaki öğrencilerin son test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Bu da yazılı anlatım becerisi ile tasvir öğretiminde kullanılan yöntemler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuyla, grafik sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir.

### 5.2.1.2. Yazılı Anlatım Ölçeğine İlişkin Bağımlı T-Testi Bulguları

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların, Yazılı Anlatım Ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen ön test ve son test puanlarının Bağımlı T- Testi sonuçları Tablo-7’de verilmiştir.

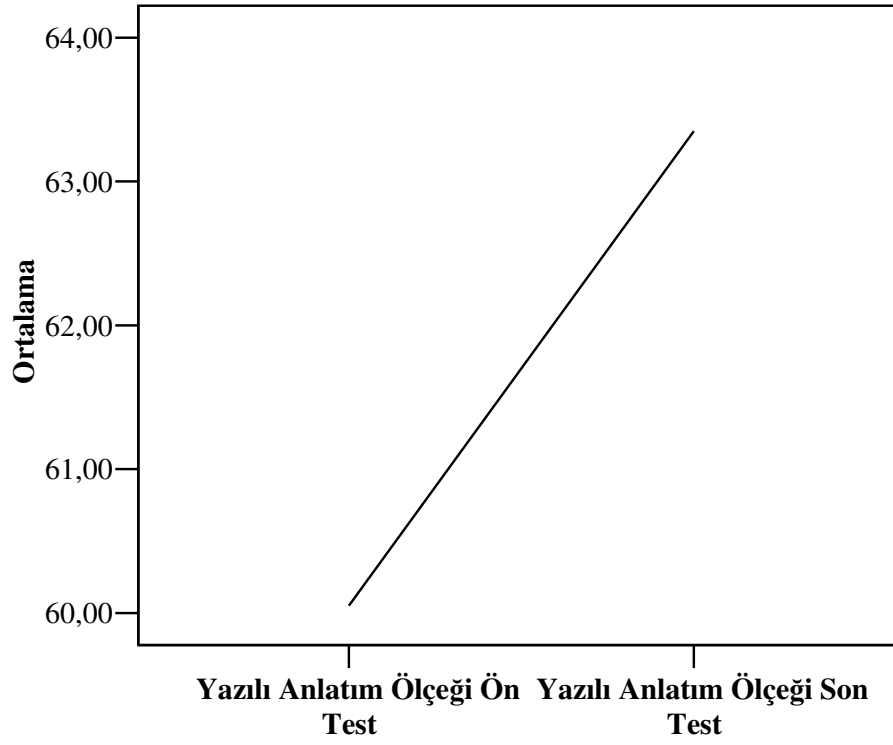
**Tablo-7**  
**Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının T- Testi Sonuçları**

Ölçüm(Yazılı Anlatım Ölçeği)	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	20	60.05	5.07	19	9.67	.000
Son test	20	63.35	4.64			

P<.05

Tablo-7’ye göre, öğrencilerin belirlenmiş bir konu ile ilgili tasvir yazma çalışması sonrasında yazılı anlatım becerilerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [ $t_{(19)} = 9.67, p < .05$ ]. Öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatım becerisi puanlarının ortalaması  $X=60.05$  iken, belirlenmiş bir konu çerçevesinde tasvir yazma çalışması sonrasında  $X=63.35$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu, belirli bir konu çerçevesinde tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini arttırabileceğini göstermektedir.

Grafik-2’de kontrol grubundaki öğrencilerin, deney öncesi ve sonrası Yazılı Anlatım Ölçeği ortalama puanlarının düzeyleri görülmektedir.



**Grafik-2**  
**Kontrol Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası YAÖ Puanlarının Ortalamaları**

Grafik-2’ye göre, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile son test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu da belirli bir konu çerçevesinde tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini arttırabileceğini bulgusuyla, grafik sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların, Yazılı Anlatım Ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen ön test ve son test puanlarının Bağımlı T- Testi sonuçları Tablo-8’de verilmiştir.

**Tablo-8**  
**Deney Grubu Yazılı Anlatım Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının T- Testi Sonuçları**

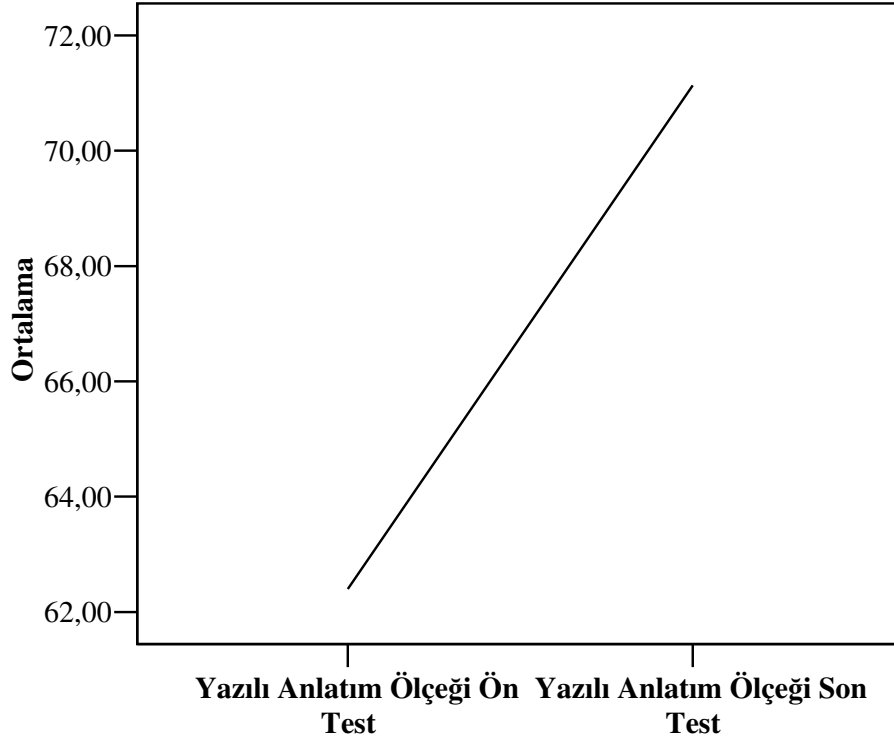
Ölçüm(Yazılı Anlatım Ölçeği)	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	15	62.40	7.05	14	8.88	.000
Son test	15	71.13	5.37			

P<.05

Tablo-8’e göre öğrencilerin görsel malzeme (fotoğraf) kullanarak tasvir yazma çalışması sonrasında yazılı anlatım becerilerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [ $t_{(14)}= 8.88$ ,  $p< .05$ ]. Öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatım becerisi puanlarının ortalaması  $X= 62.40$  iken, görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma çalışması sonrasında  $X= 71.13$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu, görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini arttırabileceğini göstermektedir.



Grafik-3'te deney grubundaki öğrencilerin, deney öncesi ve sonrası Yazılı Anlatım Ölçeği ortalama puanlarının düzeyleri görülmektedir.



**Grafik-3**  
**Deney Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası YAÖ Puanlarının Ortalamaları**

Grafik-3'e göre, deney grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile son test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu da görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini arttırabileceği bulgusuyla, grafik sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir.

### 5.2.2. Yaratıcı Yazı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, tasvir anlatım yolunun öğretiminde uygulanan yöntemle göre, deney ve kontrol grupları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla Yaratıcı Yazı Ölçeği verilerinin Bağımsız T-Testi (Independent Samples T- Test) ile analiz edilmesine ilişkin bulgular ile ön test ve son test uygulamaları sonrasında, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla Yaratıcı Yazı Ölçeği verilerinin Bağımlı T-Test (Paired Samples T-Test) ile analiz edilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 5.2.2.1. Yaratıcı Yazı Ölçeğine İlişkin Bağımsız T-Testi Bulguları

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların, yaratıcı yazı ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen ön test puanlarının Bağımsız T- Testi sonuçları Tablo-9'da verilmiştir.

**Tablo-9**  
**Öğrencilerin Yaratıcı Tasvir Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik YYÖ Ön Test Puanlarının Tasvir Öğretiminde Uygulanan Yönteme Göre T- Testi Sonuçları**

YYÖ ÖN TEST	N	X	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	20	64.00	6.37	33	1.50	.145
Deney Grubu	15	67.60	7.47			

P<.05

Tablo-9'a göre ön test sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin yaratıcı tasvir yazma becerileri, tasvir öğretiminde uygulanan yöntemle göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(33)}=1.50$ ,  $p>.05$ ]. Tasvir öğretiminde klasik yöntem uygulanan kontrol grubunun yaratıcı tasvir yazma becerileri ( $X=64.00$ ) ile yine klasik yöntemle tasvir öğretimi yapan deney grubunun ( $X= 67.60$ ) yaratıcı tasvir yazma becerileri

benzerdir. Bu bulgu, tasvir öğretiminde klasik yöntem kullanımının, öğrencilerin yaratıcı yazı becerileri arasında anlamlı bir fark yaratmadığı ve tasvir öğretiminde klasik yöntem kullanımı ile öğrencilerin yaratıcı yazı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde de yorumlanabilmektedir.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların, yaratıcı yazı ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen son test puanlarının Bağımsız T-Testi sonuçları Tablo-10'da verilmiştir.

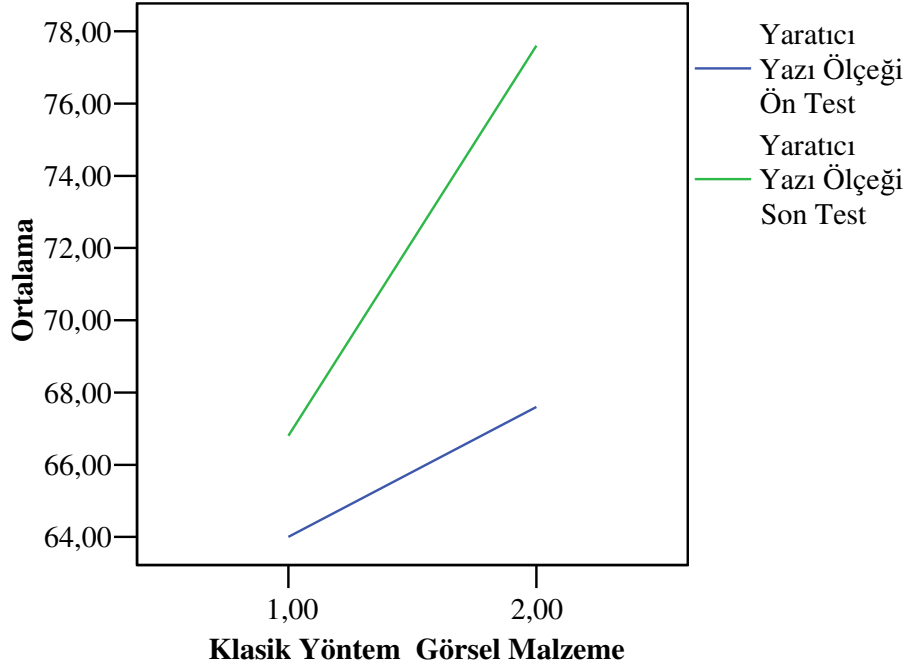
**Tablo-10**  
**Öğrencilerin Yaratıcı Tasvir Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik YYÖ Son Test Puanlarının Tasvir Öğretiminde Uygulanan Yönteme Göre T- Testi Sonuçları**

YYÖ SON TEST	N	X	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	20	66.80	5.10	33	6.45	.000
Deney Grubu	15	77.60	4.73			

P<.05

Tablo-10'a göre son test sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin yaratıcı tasvir yazma becerileri, tasvir öğretiminde uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(33)}=6.45$ ,  $p < .05$ ]. Tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanan grubun yaratıcı tasvir yazma becerileri ( $X=77.60$ ), klasik yöntemle tasvir öğretimi yapan gruba ( $X= 66.80$ ) göre daha başarılıdır. Bu bulgu, yaratıcı tasvir yazma becerisi ile tasvir öğretiminde kullanılan yöntemler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilmektedir.

Grafik-4'te kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin, deney öncesi ve sonrası Yaratıcı Yazı Ölçeği ortalama puanlarının düzeyleri görülmektedir.



**Grafik-4**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası YYÖ Puanlarının Ortalamaları**

Grafik-4'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile deney grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları birbirine yakındır. Buna karşılık, kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile deney grubundaki öğrencilerin son test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Bu da yaratıcı tasvir yazma becerisi ile tasvir öğretiminde kullanılan yöntemler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuyla, grafik sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir.

### 5.2.2.2. Yaratıcı Yazı Ölçeğine İlişkin Bağımlı T-Testi Bulguları

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların, Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen ön test ve son test puanlarının Bağımlı T- Testi sonuçları Tablo-11’de verilmiştir.

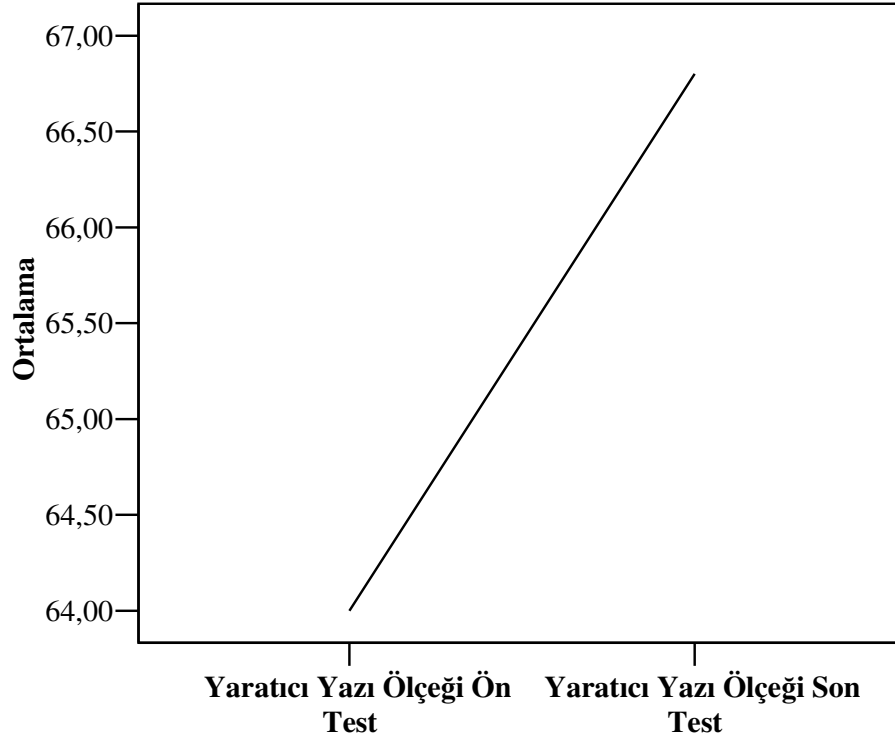
**Tablo-11**  
**Kontrol Grubu Yaratıcı Yazı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının T- Testi Sonuçları**

Ölçüm(Yaratıcı Yazı Ölçeği)	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	20	64.00	6.37	19	4.12	.001
Son test	20	66.80	5.10			

P<.05

Tablo-11’e göre, öğrencilerin belirlenmiş bir konu çerçevesinde tasvir yazma çalışması sonrasında yaratıcı yazı becerilerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [ $t_{(19)}= 4.12, p< .05$ ]. Öğrencilerin uygulama öncesi yaratıcı yazı becerisi puanlarının ortalaması  $X= 64.00$  iken, belirlenmiş bir konu çerçevesinde tasvir yazma çalışması sonrasında  $X= 66.80$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu, belirlenmiş bir konu çerçevesinde tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceğini göstermektedir.

Grafik-5'te kontrol grubundaki öğrencilerin, deney öncesi ve sonrası Yaratıcı Yazı Ölçeği ortalama puanlarının düzeyleri görülmektedir.



**Grafik-5**  
**Kontrol Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası YYÖ Puanlarının Ortalamaları**

Grafik-5'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile son test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu da belirlenmiş bir konu çerçevesinde tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceği bulgusuyla, grafik sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların, Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen ön test ve son test puanlarının Bağımlı T- Testi sonuçları Tablo-12’de verilmiştir.

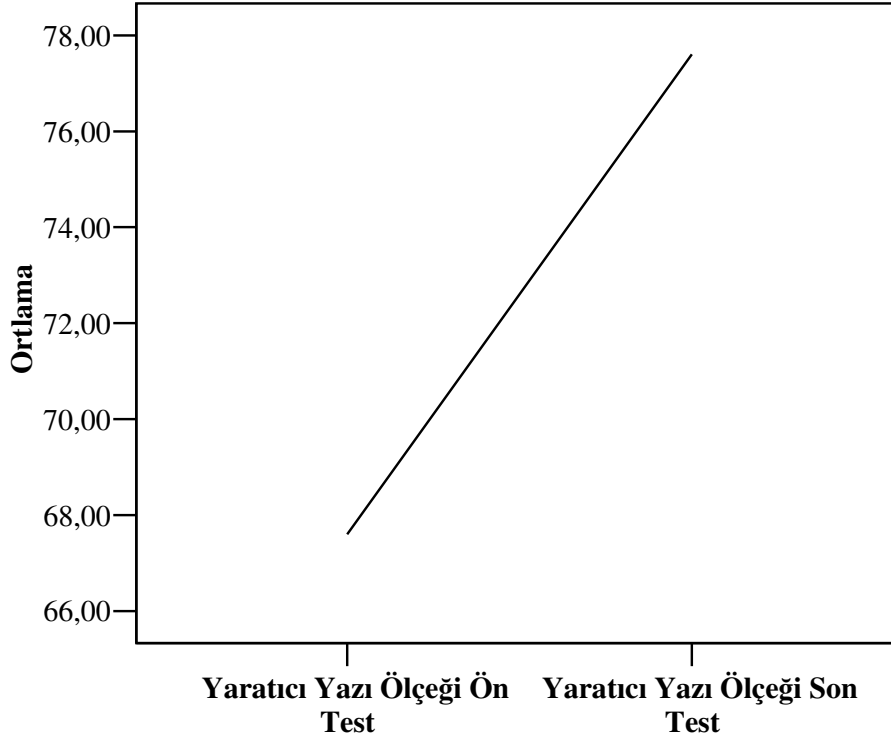
**Tablo-12**  
**Deney Grubu Yaratıcı Yazı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının T- Testi Sonuçları**

Ölçüm(Yaratıcı Yazı Ölçeği)	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	15	67.60	7.47	14	6.75	.000
Son Test	15	77.60	4.73			

P<.05

Tablo-12’ye göre öğrencilerin görsel malzeme kullanarak tasvir yazma çalışması sonrasında yaratıcı yazı becerilerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [ $t_{(14)} = 6.75$ ,  $p < .05$ ]. Öğrencilerin uygulama öncesi yaratıcı yazı becerisi puanlarının ortalaması  $X = 67.60$  iken, görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma çalışması sonrasında  $X = 77.60$ ’a yükselmiştir. Bu bulgu, görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceğini göstermektedir.

Grafik-6'da deney grubundaki öğrencilerin, deney öncesi ve sonrası Yaratıcı Yazı Ölçeği ortalama puanlarının düzeyleri görülmektedir.



**Grafik-6**  
**Deney Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası YYÖ Puanlarının Ortalamaları**

Grafik-6'ya göre, deney grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile son test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu da görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceği bulgusuyla, grafik sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir.



## VI. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar özetlenmekte ve bu sonuçlara bağlı olarak bazı öneriler sunulmaktadır.

#### 6.1. SONUÇLAR

Orta öğretim ikinci sınıfta tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisini saptamak amacıyla yapılan bu araştırmada; uygulama çalışmasının ilk aşamasını oluşturan ön testte çalışmasında, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerden serbest bir konuda tasvir anlatım yolunu kullanarak kompozisyon yazmaları istenmiş, böylelikle var olan durumun tespiti yoluna gidilmiştir. Yazılan kompozisyonların her biri, değerlendirme komisyonundaki öğretmenler tarafından hem Yazılı Anlatım Ölçeğine göre hem de Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Buna göre; kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ( $X= 60.05$ ) ile deney grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ( $X= 62.40$ ) birbirine yakındır. Yine kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ( $X=64.00$ ) ile deney grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ( $X= 67.60$ )

birbirine yakındır. Yani tasvir öğretiminde klasik yöntem kullanımı, öğrencilerin yazılı anlatım ve yaratıcı yazı becerileri arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Son testte çalışmasında ise; öğrencilere kompozisyon ve kompozisyon ilkeleri, kompozisyonda anlatım yolları konuları hakkında gerekli açıklamalar yapılmış; deney gurubundaki öğrencilere seçilen bir fotoğraf eşliğinde, görsel malzeme kullanımı yolu ile tasvir öğretimi yapılarak ve tasvir yoluyla anlatımın kullanıldığı kompozisyonlar yazdırılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise klasik yöntemle, düz anlatım yolu ile tasvir öğretimi sürdürülmüş ve deney grubunda kullanılan fotoğrafın konusu doğrultusunda kompozisyonlar yazdırılmıştır. Uygulama çalışması doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların her biri, değerlendirme komisyonundaki öğretmenler tarafından hem Yazılı Anlatım Ölçeğine göre hem de Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Buna göre; kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ( $X= 63.35$ ) ile deney grubundaki öğrencilerin son test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ( $X= 71.13$ ) arasında belirgin bir farklılık bulunmuştur. Yine kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ( $X= 66.80$ ) ile deney grubundaki öğrencilerin son test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ( $X=77.60$ ) arasında belirgin bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgular; yazılı anlatım becerisi ve yaratıcı tasvir yazma becerisi ile tasvir öğretiminde kullanılan yöntemler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu da görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceğini ortaya koymuştur.

Bu çalışmalara ek olarak ön test ve son test uygulamaları sonrasında, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına çalışılmıştır. Buna göre; kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 60.05 iken,

son test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 63.35'e yükselmiştir. Bu bulgu, belirli bir konu çerçevesinde tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini arttırabileceğini göstermiştir. Yine kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 64.00 iken, son test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 66.80'e yükselmiştir. Bu bulgu, belirlenmiş bir konu çerçevesinde tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceğini göstermiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 62.40 iken, son test sonucunda Yazılı Anlatım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 71.13'e yükselmiştir. Bu bulgu, görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini arttırabileceğini göstermiştir. Yine deney grubundaki öğrencilerin ön test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 67.60 iken, son test sonucunda Yaratıcı Yazı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 77.60'a yükselmiştir. Bu bulgu, görsel malzeme kullanılarak tasvir yazma uygulamasının, öğrencilerin yaratıcı yazı becerilerini arttırabileceğini göstermiştir.

Burada belirtilmesi gereken bir başka nokta ise, araştırmanın uygulama çalışması sürecinde hem ön test çalışmasında hem de son test çalışmasında kullanılan, Yazılı Anlatım Ölçeği ve Yaratıcı Yazı Ölçeği ile veri toplama aşamasında etkin olan, değerlendirme komisyonundaki beş öğretmenin yaptıkları değerlendirmeler arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmiş olmasıdır. Buna göre değerlendirme komisyonunun Yazılı Anlatım Ölçeği ön test ve son test puanlarının korelasyon sonuçları; komisyon üyelerinin her iki ölçekten vermiş oldukları puanlar arasında, en az orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yine değerlendirme komisyonunun Yaratıcı Yazı Ölçeği ön test ve son test puanlarının korelasyon sonuçları; komisyon üyelerinin her iki ölçekten vermiş oldukları puanlar arasında, en az orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani ön test ve son test çalışması sonrası yazılan kompozisyonların, Yazılı Anlatım Ölçeği

ve Yaratıcı Yazı Ölçeğine göre değerlendirilmesi aşamasında, komisyonundaki beş öğretmenden elde edilen sonuçlar, birbirleriyle tutarlı bir ilişki sergilemektedir.

İncelenen Kompozisyon-II kitaplarında tasvir anlatım türüne sadece *yazma* bölümlerinde yer verilmiştir. Her iki kitapta da anlatım yolları, özelde tasvir yoluyla anlatım çok az yer almıştır. Üstelik MEB yayınlarının kitabında tasvir yoluyla anlatım, hikâye etme, iddia ve ispat yoluyla anlatım ve açıklayıcı anlatım yolları yer alırken Serhat yayınlarının kitabında açıklayıcı anlatıma yer verilmemiştir. Bu durum kitaplar arasında konu birliği olmadığını göstermektedir. Ayrıca kitaplarda tasvir yolu ile anlatım ve başarılı bir tasvirin taşınması gereken özellikler konusunda verilen bilgiler oldukça yetersizdir.

MEB yayınlarının Kompozisyon-II ders kitabına bakıldığında ilgili bölümde; öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, gözlem ve deney yapmaya, düşünmeye kısacası ifade yollarından biri olarak verilen tasvir yoluyla ifade konusuna hazırlamaya yönelik herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Serhat yayınlarının Kompozisyon-II ders kitabında da durum çok da farklı değildir. Ek olarak üç anlatım yolunu anlamaya ve ayımsamaya yönelik iki uygulama çalışması bulunmaktadır; fakat öğrencileri tasvir yolu ile anlatım konusuna hazırlayıcı nitelikte değildir.

Yine her iki kitapta da tasvir anlatım yolu ile ilgili açıklamalardan sonra örnek metinler verilmiştir. Bunun yerine; öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, gözlemler yapmaya, düş kurmaya yönlendirecek yeterlikte örnek metin verildikten sonra tanımlamalara, açıklamalara gidilmesi daha doğru bir öğretim yaklaşımı olacaktır.

MEB yayınlarının kitabında konu sonunda yapılması istenen uygulama çalışmaları; birbirine benzer örnek üretilmeye, heyecansız, isteksiz yazı çalışmalarına, yazarak kendini ifade etmekten çok, olması gerektiği için yapılan kalem alıştırmalarına bir davetiye özelliğinden öteye geçememektedir. Serhat

yayınlarının ders kitabında ise konu sonu uygulama çalışmalarına yer verilmemiştir. *Yazma* bölümünde *ifade yolları* konusu ile ilgili herhangi bir yazılı ya da sözlü anlatım çalışmasına yer verilmemesi şaşırtıcı görünmektedir.

Ders kitaplarının sahip olması gereken niteliklerden bir diğeri olan içerisinde konuları açıklayıcı resim, fotoğraf, tablo, grafik, şema, plan, harita ve benzeri öğretime yardımcı unsurlar bulundurma; bunların metinlerin kolay kavranmasını sağlayacak biçimde, uygun yerlere konması ve gerekli açıklamaların yapılması gerekliliğidir. Bu özellik de gerek MEB yayınlarının gerekse Serhat yayınlarının Kompozisyon-II ders kitabında göz ardı edilmiştir.

## 6.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunmadan önce; içinde bulunduğumuz öğretim yılına kadar orta öğretim 10. sınıflarda uygulanmış olan Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ile 2006- 2007 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve anlatım yollarını, araştırma özelinde tasvir anlatım yolunu, içinde barındıran Dil ve Anlatım dersi öğretim programının genel amaçlarının; öğrencilerdeki yaratıcı yazı gücünün keşfedilmesi ve ortaya çıkarılmasına olanak sağlayabilecek özellikler taşıması bağlamında karşılaştırılmasının yapılması uygun görülmüştür.

Eğitim programlarını oluşturan her ders, araştırma özelinde Türk Dili ve Edebiyatı dersleri, bireylerdeki yaratıcılığın keşfedilmesi ve geliştirilmesi anlamında kullanılacak bir alan olarak görülmelidir ki, kendi gücünün farkına vararak onu geliştirmeye olanak bulan öğrenciler, yaratıcılığı tüm yaşamlarında kullanabilsinler.

Bu da Türk Dili ve Edebiyatı dersi amaçlarının ya da yeni uygulanmaya başlanan Dil ve Anlatım dersi amaçlarının, daha açık biçimde yaratıcı düşünceyi geliştirmeye yönelik belirlenerek, özellikle öğretmenler tarafından net bir şekilde algılanmasını gerektirmektedir.

Bu anlamda; içinde bulunduğumuz öğretim yılına kadar uygulamada olan ve bu araştırmaya kaynaklık eden Türk Dili ve Edebiyatı dersinin, genel amaçları incelendiğinde, aşağıdaki ifadelerin; anlama ve anladığını yorumlama ve sentezler yolu ile yeni metinler, düşünceler yaratma temeline dayanması, araştırma açısından dikkate değerdir:

- Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile plânlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek
- Yazarken ve konuşurken Türkçenin imlâsına, telâffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak
- Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri arasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak
- Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler meydana getirme faaliyetleri sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi tanıtarak benimsetmek (MEB 1992: 4).

Lise Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi konulu bir araştırmanın sonuçları; öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilgisini sağlamak ve öğrencilere dil ve edebiyat sevgisini kazandırmak için, ders içeriğinin öğrencilerin rahatça anlayabilecekleri, onlarda okumaya karşı ilgi ve istek uyandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir (Oral - Aşılıoğlu 2000: 34–41).

Yıllardır süregelen tartışmalar, edebiyat öğretimini iyileştirme yolunda yapılan çalışmalar, araştırmalar sonucunda yeni öğretim programları oluşturulmuştur. Orta öğretim 10. sınıflarda 2006–2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni program doğrultusunda; dil ve edebiyat öğretiminde, XX. yüzyılda iletişim, dil bilim, anlam bilim ve yorum bilim alanlarında ulaşılan düşünce ve gerçekleştirilen çalışmalardan yararlanılarak; Türkçenin kullanımı esnasında kazandığı ve kazanabileceği her türlü değer ve özelliği öğrencilere beceri düzeyinde kazandırmak amacıyla, *edebiyat programı* yanında bir de *dil ve anlatım programı* hazırlanmıştır (MEB 2005: 7). Dil ve Anlatım dersinde, konuşulan ve yazılan dilin; anlamı, sesi, görünüşü, çağrışım değeri ve kurallarıyla bir sistem olduğu, bu sistemdeki öğelerin kullanım esnasında yeni değer ve anlamlar kazandığı, her düzeydeki dil göstergesi ve dil birliklerinin şekil ve anlam olmak üzere iki yönü bulunduğu; ancak bunları birbirinden ayırmanın olanaksız olduğu; dili kullanmanın, bilgiden çok beceriye dayandığı gerçeği gibi noktalar, temel hareket noktası durumundadır (MEB 2005: 7–8).

Bu bağlamda, yeni uygulamaya geçen Dil ve Anlatım programında, Türkçenin sesini ve söyleyişini kendi benliğinde geliştirerek kullanabilen; bu dille düşünen, bireysel dünyasını zamanın gerektirdiği ölçüde genişletip derinleştirerek zenginleştirebilen; ilim ve felsefe yapabilecek temel beceri ve alışkanlıkları kazanan; bu dille inanan, hisseden, var olanı algılayan ve değerlendirebilen; Türkçenin evreninde kendisini çağdaş insan olarak hisseden; toplumla bütünleşmiş öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır. Dil ve Anlatım dersinin belirtilen bu hususları gerçekleştirmeye yönelik genel amaçları şunlardır:

1. Dilin rolünü ve önemini kavratmak
2. Dil-kültür ilişkisini kavratmak
3. İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavratmak
4. Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazandırmak
5. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavratmak
6. Kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavratmak
7. Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerisi kazandırmak
8. Metin ve metin parçalarını, doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kazandırmak
9. Anlatım türlerinin özelliklerini kavratmak
10. Her anlatım türünde yazma becerisi kazandırmak
11. Metin türlerinin özelliklerini kavratmak
12. Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazandırmak
13. Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavratmak.
14. Dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazandırmak
15. Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazandırmak
16. Tartışma, değerlendirme becerisi kazandırmak
17. Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazandırmak.
18. Türk diliyle edebi zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavratmak
19. Türkçenin milli birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimsetmek
20. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermelerini sağlamak



21. Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmelerini sağlamak

22. Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamak (MEB 2005: 9–10).

Bu öğretim yılına kadar uygulamada olan Türk Dili ve Edebiyatı programı, üç ayrı çalışma alanını içinde barındırması bakımından Dil ve Anlatım programından daha geniş bir içeriğe sahiptir. Yani hem edebiyat hem dil bilgisi hem de kompozisyon bilgileri aynı ders programının amaçları ile öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığından, özellikle kompozisyon öğretimi bağlamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlar, çoğu kez bilgi düzeyinde kalmıştır. Uygulama çalışmaları ise isteksiz, mecburi yapılan kalem alıştırmaları niteliğinde olmuştur. Bilgi yüküyle karşı karşıya kalan öğrenciler, öğrendikleri bilgilerin uygulanabilirliğini keşfedemediklerinden, aldıklarına bir şeyler katma, var olanı çeşitli yaratımlarla dönüştürebilme becerisine de uzak kalmışlardır.

Dil ve Anlatım programı; sözlü ve yazılı anlatımın temel aracı olan dilin, kullanımı esnasında kazandığı ve kazanabileceği her türlü değer ve özelliği öğrencilere beceri düzeyinde kazandırmak amacıyla oluşturulmuştur. Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri yolu ile özellikle anlatım türlerinin özelliklerini kavratma, her anlatım türünde yazma becerisini öğrencilere kazandırma amacı taşıdığından, genelde her türlü yazma etkinliği ile özelde ise araştırmanın konusu olan tasvir öğretimi yolu ile yapılacak yaratıcı etkinliklere daha elverişli bir alan olabilecek niteliktedir.

Her iki program; kapsamı ve bu bağlamda kazanım olarak belirledikleri amaçları açısından farklılıklara sahip olsa da gerek bu öğretim yılına kadar uygulanmış olan Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının genel amaçları ( 3, 6, 9, 10, 11 ) gerekse 2006–2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan

ve araştırmanın konusu olan anlatım biçimlerinden tasvir yolu ile anlatımı içinde barındıran Dil ve Anlatım dersi programının genel amaçları (3, 4, 7, 8, 10, 12, 15, 16, 18, 21 ) incelendiğinde; bu amaçların, kullanılan dilin öneminin, işlevlerinin, estetik değerlerinin farkına vararak anlama ve anladığını değerlendirme, yorumlama ve sentezler yolu ile akıcı ve etkili metinler, düşünceler yaratma becerisini kazandırma temeline dayandığı görülmektedir. Bu amaçlardan hareketle denilebilir ki, edebiyat dersi, bir bilgi dersi değil, birtakım alışkanlıkları öğrencilere kazandırma dersidir. Bu da bilgi aktarmaktan çok onların; düşünme, duyma, yaratma ve hayal kurma yetilerini geliştirmekle olacaktır (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 118).

### **6.2.1. Kompozisyon Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler**

Orta öğretim 10. sınıflarda, Türk Dili ve Edebiyatı dersi, 2006–2007 eğitim-öğretim yılına gelinceye kadar Edebiyat, Türk Dili (dil bilgisi) ve Kompozisyon başlıkları altında üç ayrı çalışma alanı içerisinde öğrenciye verilmekteydi, kaldı ki 11. sınıflarda edebiyat öğretimi ve eğitimi halen bu şekilde devam etmektedir. 2006–2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçirilen yeni öğretim programıyla, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin bir parçası olan kompozisyon dersi kaldırılmış, yeniden yapılandırılan edebiyat öğretimi, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersleri ile yapılmaya başlanmıştır.

Bu araştırmanın konusunu oluşturan ve 10. sınıflarda Kompozisyon-II dersinin konularından biri olan anlatım türlerinden tasvir yolu ile ifade, yeni uygulamaya geçirilen Dil ve Anlatım dersinin konularından biri olarak, Dil ve Anlatım ders kitabında yerini almıştır. Kompozisyon-II ders kitaplarına ilişkin önerilerde bulunmadan önce, orta öğretim ikinci sınıflarda artık Kompozisyon adında bir ders ve Kompozisyon-II adında bir ders kitabı bulunmadığı gerçeğine dikkat çekilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, MEB tarafından ders kitabı olarak tavsiye edilen Kompozisyon-II ders kitaplarına yönelik yapılabilecek bazı öneriler şöyle özetlenebilir:

1. Kompozisyon-II ders kitaplarında, tasvir anlatım türüne sadece *yazma* bölümlerinde yer verilmiş olması; kişiyi iyi bir yazılı kompozisyona; ancak iyi bir sözlü kompozisyonun götürebileceği, tasvirin bir anlatım türü olduğu, yazılı anlatımda olduğu kadar sözlü anlatımda da kullanılabilmesi gerçeğinin göz ardı edilmiş olduğunu göstermektedir. Bunun yerine, kitapların dört temel dil becerisini anlatmayı amaçladığı diğer bölümlerinde de uygun etkinliklerle tasvir anlatım türüne yer verilmesi uygun olacaktır.

2. Kompozisyon-II ders kitaplarında, konunun işlenişi ile ilgili üzerinde durulması gereken bir başka nokta da, tasvir anlatım yolu ile ilgili açıklamalardan sonra örnek metinler vermek yerine; konuya hazırlık olması ve öğrencileri konu hakkında düşündürmek, araştırmaya yönlendirmek, duyu organlarını devreye sokarak gözlemlerle, düşlerle yaratımlar yaptırmak gerekliliğidir. Konunun kavranması açısından yeterli örnek metinler verildikten sonra tanımlamalara, açıklamalara gidilmesi daha doğru bir öğretim yaklaşımı olacaktır.

3. Diğer anlatım yolları için olması gerektiği gibi, bu araştırmanın konusunu oluşturan tasvir yoluyla anlatımın da kendi başlığı altında, bolca örnek metinlerin ve öğrencileri, yeteneklerinin farkına vararak düşünmeye, düşlemeye, görerek, duyarak, yaratmaya yönlendirecek etkinliklerin yer verildiği bir içerikle ders kitabında yer alması gerekmektedir.

4. Öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, gözlem ve deney yapmaya ve düşünmeye özendirici, yönlendirici nitelikteki hazırlık çalışmalarının ders kitaplarında yer alması ayrıca her bölüm veya ünite sonunda, dersin özelliğine göre değişik ölçme araçlarının kullanıldığı değerlendirme sorularına ders kitaplarında yer verilmesi elbette gerekmektedir. Fakat gerek hazırlık çalışmalarında gerekse konu sonu uygulama çalışmalarında yer alacak bilgilerin ve etkinliklerin daha açık, ilgi çekici,

duyuları harekete geçirici ve uygulanabilir olması gerekmektedir. Konu ile ilgili önemli noktalar, ayrıntılar, duygu ve düşünce dünyasında canlanmayan öğrencilerin konuya hazırlık amacıyla ya da öğrenilenleri uygulama amacıyla verilen sorulardan, araştırma konularından, çeşitli yazı çalışmalarından kaçması, bu çalışmalara isteksizce katılması olağandır. Öğrencilerin hayal gücünü, yaratıcı yetilerini geliştirme, yalnız öğretici amaçlı yazılar yazılarak sağlanamamaktadır. Onların dış dünyayı algılamalarını, onu zenginlikleriyle kavramalarını sağlamak için, öğrencilere beş duyularını kullanmaları öğretilmelidir. Hayal kurma, beş duyu aracılığıyla seçtiği ayrıntıları zihinde canlandırma demektir. Öğrencilere bakmasını öğretmek, varlıkları ve nesnelere benzerlerinden ayırıcı özellikleri açısından seçtirme alışkanlığı kazandırmak yaratıcı yazmanın ilk adımı sayılabilmektedir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 125).

5. Ders kitaplarının sahip olması gereken niteliklerden bir diğeri olan içerisinde konuları açıklayıcı resim, fotoğraf, tablo, grafik, şema, plan, harita ve benzeri öğretime yardımcı unsurlar bulundurma; bunların metinlerin kolay kavranmasını sağlayacak biçimde, uygun yerlere konması ve gerekli açıklamaların yapılması gerekliliğidir. Bu gereklilik de Kompozisyon-II ders kitaplarının da dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Bu araştırmanın konusunu oluşturan tasvir öğretiminde görsel malzeme kullanımının yaratıcılığa etkisi olacağı görüşü, ders kitaplarının taşınması gereken öğretime yardımcı görsel malzeme unsurlarını barındırma özelliğini de kapsamaktadır. Çünkü tasvir görmekten öte bakmayı, duyu organlarını da işe koşarak gözlemlemeyi, var olanı algılayarak onun ötesine geçebilmeyi, bireysel yeteneklerin farkına vararak, düş gücünü harekete geçirerek yeni yaratımlar yapabilmeyi içerisinde barındıran bir anlatım yoludur.

### 6.2.2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

1. Ders öğretmenin; dersinin öğrencilerde sağlayacağı yaratıcı kazanımları net olarak algılamış olması, öğretmenlerin de yaratıcı özelliklere sahip olarak yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu da öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin, programlarında yaratıcılık yetisini kazandırabilecek eğitim olanaklarını öğrencilere sunması ile olacaktır. Öğretmen kendisinin farkında olmadığı bir alanda tabii ki öğrencilerini yetiştiremez.

2. Sadece öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde verilecek yaratıcılık eğitimi de yeterli olmayacaktır. Öğretmenlerin; öğrencilere edebiyatı, yazıyı sevdirebilmesi, derslerde onların ilgilerini canlı tutabilmeleri için bireysel anlamda oldukça özveriyle çalışmaları, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeleri, diğer gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerindeki yaratıcılıkla ilgili gelişmeleri, uygulamaları takip etmeleri, derslerde bunlardan nasıl yararlanabileceklerine ilişkin sentezler, çıkarımlar yapmaları gerekmektedir.

3. Öğretmenlerin; klasik yöntem ve tekniklerin dışında, öğrencileri daha etkin, yaratıcı hale getirebilecek teknikleri öğrenip uygulamaları, öğrencilerin oluşturdukları yaratıcı yazı etkinliklerini nasıl değerlendireceklerine ilişkin farklı ölçme-değerlendirme araçları geliştirmeleri de önemli bir noktadır. Bu anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yaratıcı düşünme becerileri konusunda, alanında yetkin kişilerin vereceği uygulamalı hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

4. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, anlatım türlerinden biri olan tasviri, uygulama alanı bulunan tüm metinlerin içinden buldurma yolu ile görerek, pratik yaparak öğrenme sayesinde işlevselleştirmeyi seçmelidir. Böylece öğrencilerin tasvir anlatım türünü, farklı metin türlerinde algılaması sağlamalıdır.

5. Öğretmenlerin klasik ders kitabı anlayışından uzaklaştırılarak öğretim malzemelerini hazırlayan ve geliştiren bireyler olarak yetiştirilmesi gerekir. Bu bağlamda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, tasvir öğretiminde farklı malzemeler kullanılmalıdır. Özellikle ders kitaplarında yer alanlardan farklı çeşitte ve özellikte kullanılacak görsel malzemeler, araştırma özelinde fotoğraflar, tasvir öğretiminde ve tasvir öğretimi yolu ile yaratıcılığın keşfi ve geliştirilmesinde kullanılmaya oldukça elverişlidir. Bunun yanında öğretmen, her türlü görsel malzeme kullanımına hatta beraberinde işitsel malzeme kullanımına da gidebilir. Düzenlenecek hizmet içi eğitim kurslarıyla, öğretmenler bu konularda eğitilmelidir.

6. Yazma sürecinin üretici yönünün baskın oluşu nedeniyle beyin araştırmaları bulgularıyla bu sürecin ilişkilendirilmesi gereklidir. Beyin, yaratıcılık ve yazma kuramlarına yönelik araştırmalardan elde edilen sonuçlardan yararlanılmasına ve bu süreçlerin yazmaya hangi boyutlarda katkıda bulunduğunun ortaya konmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Yurtdışındaki üniversitelerin yazılı anlatım dersi için ayrılan süreleri, ülkemizdekinden çok daha fazla olduğu halde sonuçtan duyulan memnuniyetsizlik, çeşitli biçimlerde dile getirilmektedir. Örneğin Amerika'da Yale Üniversitesi'nde Yazılı Anlatım dersi, izlencedeki ders saatlerinin dışında, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazılı anlatım dersine hazırlık yapmak için *Yoğun Yazılı Anlatım Programları* adı altında özel programlarla verilmektedir. Aynı şekilde ülkemizde de öğrencilerin yazı yazma becerilerinin gelişmesi için en basit düzeyden, en ileri düzeye kadar farklı yazma programları izlencede yer alabilir ve yazılı anlatım alanında uzman öğretmenler, dönüşümlü olarak haftanın belirli günlerinde öğrencilere yazma becerileri konusunda yardımcı olabilirler (İnal 2006: 196).

## SON SÖZ

Bu öğretim yılına kadar uygulanmış olan, 11. sınıflarda uygulanmaya devam edilen, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programının ve 2006–2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Dil ve Anlatım öğretim programının amaçları doğrultusunda; öğrencilerin her alanda sağlam, hür, sistemli düşünme alışkanlığı kazanması; anladığını yorumlaması, sentez yapabilmesi, düşünce gücünü keşfederek yeni ve yaratıcı metinler oluşturabilmesi, kompozisyon öğretiminde görsel öğrenme ortamları oluşturularak yaratıcı yazılar yazılması yolunda adımların atılmasına olanak sağlamakla mümkün olabilir.

Bu araştırmanın temel amacı; anlatım biçimlerinden biri olan tasvir öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerden biri olan görsel malzeme kullanımı tekniğinin; öğrencilerin gözlem yolu ile gördüklerini, düşlediklerini, kurguladıklarını yazıyla anlatmasında yaratıcılığa etkisi olup olmayacağını gözlemlemek ve değerlendirerek sonuçlara varmaktır. Bu anlamda yazma öğretiminin can damarı; öğrencilerin yazma ve yaratma gücünü harekete geçirmek, onların yazma ve yaratma gücünü geliştirmek, belirli bir amaç doğrultusunda yönlendirmektir (Sezer- Oğuzkan vd 1991: 116).

Yazma öğretimi alanında yapılan çalışmalar, konuyla ilgili eksiklikler bağlamında oldukça çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Hansen ve Hansen (2003), okulların yazma becerisini kazandırmada kesinlikle yetersiz kaldıklarını ve mezun ettikleri öğrencilerin üçte ikisinin basit bir mektup bile yazamadığını belirtmektedirler. Aynı çalışmada 1991’de Amerikan Çalışma Kurumu’nun verdiği bir rapora göre gelecekteki en popüler mesleklerin, yazma becerisini gerektiren işler olacağını özellikle altı çizilmektedir (İnal 2006: 186).

Richards (2000), yazı yazmanın gönülsüz yapılan bir iş olduğunu ve bunun nedenlerinin sıkılganlık, alt beceriler için gerekli olan bilgi eksikliği, verilen konu başlığına öğrencinin ilgi duymaması, öğrencinin yazmada yeterince

güdülenememesi, yazı yazmayı kolaylaştırıcı yolların öğretilmemesi olduğunu belirtmektedir. (İnal 2006: 187).

Tespit edilen eksikliklerin giderilmesi, sorunların çözülebilmesi noktasından hareketle yapılacak yaratıcı yazı etkinlikleri sayesinde; eğitimcilerin, öğrencilerin iç dünyalarını yakından tanımaları, onlarla empati kurmaları mümkün olacaktır. Onların ilgi alanları, içinde buldukları aile ortamı, evde yaşananlar, geçmiş yaşantıların birey üzerindeki etkileri gibi çok önemli bilgilerin toplanması, öğrencilerle kurulan iletişimin, onların yararına olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesine ve düzeltilmesine yardımcı olacaktır (Oral 2003: 18).

Anlatım yolları konusu ve beraberinde tasvir yolu ile anlatım, öğrencilerin görsel malzemelerden hareketle yaratıcı yazılar yazabilme becerilerini keşfetmeleri ve bu beceriyi kazanmaları açısından oldukça verimli bir alandır. Çünkü kompozisyonda başarıyı noktalayan unsur, anlatım olduğu için, anlatımın orijinal olması gerekmektedir. Bilgi ne kadar fazla, ele alınan konu ne kadar ilginç, düşünce, duygu ve hayaller ne kadar çarpıcı olursa olsun, anlatım orijinal değilse bunların hiçbirini değerli kılmak mümkün olamayacaktır. Üslup, yazarların duygu, düşünce ve hayallerini herkesten ayrı, kişisel biçimde, orijinal olarak ortaya koymalarından doğmaktadır (Öner 1981: 21).

Sanatsal betimlemeler (tasvir) yaparak, bakmanın ötesinde görmeyi gerektiren gözlem gücünü kazanabilme, var olan ayrıntılara herkesin gördüklerinden başkalarını ekleyebilme, özgün olabilme, düşler yolu ile yaratmanın heyecanını duyabilme ve duyumsatabilme görsel malzemelerin doğru ve etkili kullanımı ile sağlanabilir.

Burada unutulmaması gereken önemli bir nokta da yaratıcı yazının, dilbilgisi kurallarını doğru kullanarak mantıklı yazmaktan ibaret olmadığına farkına varılması gerektiğidir. Böyle yazılar elbette kaliteli yazılardır; ama yaratıcı yazıda öncelikle öğrencilerin belirli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı fikirler üretip, duygu ve düşüncelerini cesaretle, dürüstçe ve etkili biçimde



kâğıda dökmeleri amaçlanmaktadır (Oral 2003: 16). Bu anlamda, yaratıcı yazı etkinliklerini değerlendirirken farklı ölçme-değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen Yaratıcı Yazı Ölçeği, ileriki çalışmalar için ve öğretmenlerin yaratıcı yazı etkinliklerini değerlendirme süreçleri için kullanılabilir ve geliştirilebilir niteliktedir.

Okullarımızdaki yazma eğitimine yeterince önem verilmediği, bugün başka ülkelerde yazma becerisine daha çok önem verildiği ve bu beceriyi kazandıracak etkinliklere daha çok yer ayrıldığı bir gerçektir. Bunun nedenleri; öğrenci yönünden, isteksizlik, cesaretsizlik, (yazı) hazırlama güçlükleri; öğretmen yönünden, kalabalık sınıflarda yazma ödevlerinin okunup düzeltilmesi biçiminde açıklanabilmektedir. 1978’lerde ortaya konan bu ve benzeri sorunların çoğunun günümüzde de dile getirilmesi, konunun ele alınmasının önemini çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır (Göğüş 1978: 236).

Doğanın beş duyu aracılığıyla belleğe kaydedilmesi ve doğayla iç içeyken hissedilenlerin, gözlemlerin dile getirilmesi, yaratıcı yazı becerilerini hem güçlendirir hem de bilinçli hale getirir (Oral 2003: 28). Yaratıcılık uyandırıldığında, gerçek üretim süreci de başlayacaktır (Oral 2003: 2).

## KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Kamile  
 1998 **Etkili Öğrenme ve Öğretme.**  
 İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AMABİLE, Teresa  
 1998 “How to Kill Creativity.”  
**Harward Business Review**, 76/5, September/October: 87.
- ARAL Ç., Neriman  
 1990 Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörler Üzerinde Bir Araştırma.  
 (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- ARIK ,İ. Alev  
 1990 **Yaratıcılık.**  
 Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ASLAN, A. Esra  
 1994 Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları.  
 (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- ATAMAN, Ayşegül  
 1993 “Eğitim Sürecinde Yaratıcılık.” **Yaratıcılık ve Eğitim.**  
 Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- ATKINCI, Halime  
 2001 İlköğretim Birinci Kademe Eğitim Programlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişmesine Etkileri.  
 (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- AYTAÇ, Serpil  
 2002 “Yaratıcı Kişilik ve Yönetici.”  
[http://www.isguc.org/serpil\\_aytac1.php](http://www.isguc.org/serpil_aytac1.php).

BAKİOĞLU A. - M. HESAPÇIOĞLU

1997 “Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek.” **Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9:49-78.

BAYKAL, Ali

2003 “Yaratıcılık Eğitimi.” **İlköğretim ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje Semineri**, İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

BENTLEY, Trevor

1999 **Takımımızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık.** (Çev. Mehmet Zaman) İstanbul: Hayat Yayıncılık.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit

1992 **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

BOZKURT, Nejat

1995 **Sanat ve Estetik Kuramları.** İstanbul: Sarmal Yayınevi.

BOZOKLU, Füsün

1994 Okul Öncesi Çağındaki Dört-Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleriyle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

BUZAN, Tony

1995 **Make The Most of Your Mind.** (Çev. Banu Ergüder). İstanbul: Arion Yayınevi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener

2002 **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum.** Ankara: Pegem A Yayınları.

CANBAZ, Firdevs

2005 “Edebiyat Eğitiminin Bazı Sorunları Üzerine Notlar.” **Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, 106, Ekim: 91-97.

CANEL D., Nilgün

- 1993 Orta Okul Seviyesindeki Ergenlerin Denetim Odağı Özelliklerinin Yaratıcı Düşünceye Etkisi.  
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi.

CEMİLOĞLU, Mustafa

- 2001 **Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi.**  
İstanbul: Alfa Yayınları.

-----

- 2003 **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.**  
İstanbul: Alfa Yayınları.

COLP, Ralph

- 1980 **Psychiatry and the Creative Process. Comprehensive Textbook of Psychiatry .**  
Baltimore: Williams and Wilkins Company.

ÇELLEK, Tülay

- 2002 "Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu"  
<http://www.tulaycellek.com/tulay/eser.asp?id=20>
- 2003 "Yaratıcılığın Eğitimdeki Yeri "  
<http://www.tulaycellek.com/tulay/eser.asp?id=267>
- 2004 "Yaratıcılığın Yaşamdaki Yerinde Eğitimin Rolü"  
<http://www.tulaycellek.com/tulay/eser.asp?id=313,2005>

ÇEVİKSOY, O.- E. BARAN

- 1993 **Türk Dili ve Edebiyatı Kompozisyon 2.**  
İstanbul: Serhat Yayınları.

DARA, Ramis

- 2000 **Yazılı Anlatıma Giriş.**  
Bursa: Asa Kitabevi.

DAVASLIGİL, Ümit

- 1988 Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünceye Etkisi.  
(Yayınlanmamış Doçentlik Tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

- 
- 1991 “Üstün Olma Niteliği Kazanma.” **Eğitim ve Bilim**, XV, 82: 13.
- 
- 1994 “Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Bir Deneysel Araştırma.” **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6: 53-68.
- DEMİREL, Özcan  
1999 **Öğretme Sanatı**.  
Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 
- 2002 **Türkçe Öğretimi**.  
Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları.
- DURUKAFA, Gönül  
1992 “Cluster Metodu.” **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3: 83-114.
- EKİZ, Durmuş  
2003 **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**.  
Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERATAY, Emine  
1993 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıkları ile Psiko-sosyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.  
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- ERDENER, Nusret  
1995 **Eğitimde Yaratıcı Düşünme Tasarım ve Öngörü Yeteneğinin Geliştirilmesi**.  
Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi.
- ERTÜRK, Selahattin  
1985 **Eğitimde Program Geliştirme**.  
Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- GEL, Yücel  
1994 **Çağdaş Eğitimde Sanat**.  
İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.

- GENÇ, Esmâ  
2000 Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi.  
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- GÖĞÜŞ, Beşir  
1978 **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.**  
Ankara: Gül Yayınevi.
- GÖKALP, Gonca  
2000 “Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi.”  
[http://vision1.eee.metu.edu.tr/~metafor/yazi/11120n\\_derslikten\\_gunluk\\_yasama.htm](http://vision1.eee.metu.edu.tr/~metafor/yazi/11120n_derslikten_gunluk_yasama.htm).
- GÖKTÜRK, Akşit  
2002 **Sözün Ötesi.**  
İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Z. KORKMAZ, A. ERCİLASUN, H. ZÜLFİKAR, M. AKALIN, T. GÜLENSOY, İ. PARLATIR– N. BİRİNCİ  
1992 **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri.**  
Ankara: Yargı Yayınevi.
- GÜLERYÜZ, Hasan  
2001 **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme.**  
Ankara : PegemA Yayıncılık.
- GÜLSOY, Murat  
2004 **Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık.**  
İstanbul: Can Yayınları.
- HAYTA, Eser  
2003 Öğretim Materyali Hazırlama.  
<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~b0145556/arastirmam.htm#b1>
- <http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum1s1.htm>  
Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar.
- <http://tdkterim.gov.tr/terim.php?kelime=betimleme&hng=md>
- <http://tdkterim.gov.tr/terim.php?kelime=edebiyat&hng=md>

<http://www.tdk.gov.tr/tr/sozbul.ASPX?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA&Kelime=kompozisyon>

<http://www.tdk.gov.tr/tr/sozbul.ASPX?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA&Kelime=yaratclik>

İNAL, Sevim

2006 “İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme.”

<http://www.jlls.org/Issues/Volume%202/No.2/sinal.pdf>

KALAYCI, Nurdan

2001 “İki Boyutlu Görsel Öğrenme ve Öğretme Araçları.”

**X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi,  
5- 8 Haziran.

KAPLAN, Paul

1990 **Student Educational Psychology for Tomorrows Teacher.**

Newyork: West Publishing Company.

KARAALIOĞLU, S. Kemal

1980 **Sözlü/ Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı.**

İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.

KARAGEÇİ, Mehmet N.

2006 “Edebiyat Öğretimi-Kompozisyon Öğretimi Açısından Orta Öğretim Kurumlarındaki Kompozisyon Öğretiminin Analizi.”

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/mehmet.pdf>.

KARASAR, Niyazi

2002 **Bilimsel Araştırma Yöntemi.**

Ankara: Nobel Yayın.

KAVCAR, Cahit

1999 **Edebiyat ve Eğitim.**

Ankara: AÜEFY.

KAVCAR, C., F. OĞUZKAN - Ö. AKSOY

2003 **Yazılı ve Sözlü Anlatım.**

Ankara: Anı Yayıncılık.

KOÇYİĞİT, K. B.- D. G. SEFER

- 2005 Süreç Değerlendirme Yaklaşımı ile Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Benim Öykülerim.” **Eğitimde İyi Örnekler Konferansı**, İstanbul: Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi.

MASLOW, Abraham

- 1968 **Toward a psychology of being** (Second Ed.).  
Princeton New Jersey: Van Nostrand.

-----

- 1970 **Motivation and Personality**.  
USA: Harper and Row.

MAY, Rollo

- 1994 **Yaratma Cesareti**. (Çev. Alper Oysal).  
İstanbul: Metis Yayınları.

MEB

- 1992 **Lise Ders Programları**.  
Ankara: MEB Yayınevi.

MEB

- 2003 **Türk Dili ve Edebiyatı Kompozisyon 2**.  
Ankara: Semih Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.

MEB

- 2004 “2004–2005 Eğitim ve Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Orta Öğretim Ders Kitapları.” **Tebliğler Dergisi**, 2564, Haziran: 570.

MEB

- 2005 **Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)**.  
Ankara: MEB Yayınevi.

MERT, Necati

- 2005 “Sistem, Edebiyat, Öğretim/Eğitim.”  
**Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, 106, Ekim: 73-79.

NORTON, Janet, Lynn

- 1994 “Creative Thinking and the Reflective Practitioner.”  
**Journal of Instructional Psychology**, XX1., 2:139-147.



- OĞUZKAN, Ferhan  
1981 **Eğitim Terimleri Sözlüğü.**  
Ankara: TDK.
- ONARAN, Ş. Mustafa  
2005 “Edebiyat Eğitimi.”  
**Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, 106, Ekim:88–90.
- ORAL, Günseli  
2003 **Yine Yazı Yazıyoruz.**  
Ankara: Pegem AYayıncılık.
- ORAL, B. - B. AŞILIOĞLU  
2000 “Lise Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı Programı Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi.”  
**Eğitim ve Bilim**, 116, Nisan: 34–41.
- ÖMEROĞLU, Esra.  
1990 Okuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi.  
(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- ÖNER, Sakin  
1981 **Örneklerle Kompozisyon Düzenli Yazma ve Konuşma Sanatı.**  
İstanbul: Veli Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin  
2002 **Yazınsal Türler.**  
Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ÖZDEMİR, E.- A. BİNYAZAR  
2002 **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı.**  
İstanbul: Papirüs Yayınları.
- ÖZDEN, Yüksel  
1999a **Öğrenme ve Öğretme.**  
Ankara: Pegem AYayıncılık.
- 1999b **Eğitimde Dönüşüm- Eğitimde Yeni Değerler.**  
Ankara: Pegem AYayınları.

- PARHAM, A. Christine  
1988 **Studing The Behavior of People.**  
USA: South-Western Publishing Company.
- RAWLİNSON, J. Geoffrey  
1995 **Yaratıcı Düşünce ve Beyin Fırtınası.** (Çev. Osman Değirmen).  
İstanbul: Rota Yayınları.
- RIZA, E. Tahir  
1999 **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri.**  
İzmir: Anadolu Matbaası.
- ROUQUETTE M. ve L. ROUQUETTE  
1992 **Yaratıcılık.** (Çev. Işın Gürbüz).  
İstanbul: İletişim Yayınları.
- SABAN, Ahmet  
2000 **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar.**  
Ankara: Nobel Yayıncılık.
- SAĞLIK, Şaban  
2005 “Edebiyatımızın Hal-i Pür-Meali Yahut Türkoloji Filolojiye Karşı.”  
**Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, 106, Ekim: 65–72.
- SAN, İnci  
1993 “Sanatta Yaratıcılık(Oyun-Drama).” **Yaratıcılık ve Eğitim.**  
Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- SARI, Hilal  
1998 Lise Yöneticilerinin Sorun Çözme Yaratıcılığı.  
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- SAYGIN, O., A. MARAŞLI- M. MARAŞLI  
2003 **Eğitim Öğretim ve Günlük Hayatta Hafıza Teknikleriyle Beyin Gücünü Geliştirme.**  
İstanbul: Hayat Yayınları.
- SENEMOĞLU, Nuray  
1998 **Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya.**  
Ankara: Spot Matbaacılık.

- 
- 1999 **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı: Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi.**  
Ankara: MEB Yayınevi.
- SEVER, Sedat
- 2000 **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.**  
Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEZER, A., F. OĞUZKAN, E. ÖZDEMİR - B. GÖĞÜŞ
- 1991 **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.**  
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- SÖNMEZ, Veysel
- 1993 “Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci.” **Yaratıcılık ve Eğitim.**  
Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- SUNGUR, Nuray
- 1997 **Yaratıcı Düşünce.**  
İstanbul: Evrim Yayınevi.
- 
- 2001 **Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar.**  
İstanbul: Evrim Yayınevi.
- SÜVARİOĞLU, Sema
- 1994 A Creative Thinking Program: Assessment of Effectiveness.  
(Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- TAŞDELEN, Vefa
- 2004 “Yazma Eylemi: Varoluşun Kendine Dönüşü.”  
**Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, 8, Haziran Temmuz Ağustos: 90-91-92.
- TÜR, Gülseren
- 1979 İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcılık, Zeka ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler.  
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- UÇAN, Hilmi
- 2004 “Yazının, Yazarın, Edebiyatın İşlevi ve Okuyucu.”  
**Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, 8, Haziran Temmuz Ağustos: 90-91-92.

-----

2005 “Edebiyat Eğitimi, Okuma/ Anlamlandırma ve Yazınsal Kuramlar.”  
**Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, 106, Ekim: 54-64.

UYGUR, Nermi

2005 Edebiyat Karın Doyurur.  
<http://kirpi.fisek.com.tr/index.php?metinno=edebiyat/20050916084640.txt>

ÜLGEN, Gülten

1990 “Yaratıcılık ve Eğitim.”  
**Yaşadıkça Eğitim Dergisi** ,13, Ekim-Kasım-Aralık: 10-15.

-----

1997 **Eğitim Psikolojisi.**  
İstanbul: Alkım Yayınevi.

ÜNALAN, Şükrü

1999 **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi.**  
Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

YAŞAR, Okan

2004 “İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Görsel Materyal Kullanımı ile Coğrafya Konularının Eğitim ve Öğretimi.”  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/yasar.htm>

YAVUZER, Halide

1989 **Yaratıcılık.**  
İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

YILDIRIM, Ramazan

1998 **Yaratıcılık ve Yenilik.**  
İstanbul : Sistem Yayıncılık.

YILDIRIM, M. Cemal

2001 “Yaratıcılık, Yenilikçilik ve Toplam Kalite”  
[http://www.kalder.org/preview\\_content.asp?contID=676&tempID=1&egID=2](http://www.kalder.org/preview_content.asp?contID=676&tempID=1&egID=2)

YONTAR, Ayşenur

1993 “İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi.” **Yaratıcılık ve Eğitim.**  
Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

**EKLER**EK

- 1 anakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünün İzin Yazısı
- 2 Yazılı Anlatım Ölçeği
- 3 Yaratıcı Yazı Ölçeği
- 4 Tasvir Öğretiminde Kullanılan Görsel Malzeme ( Fotoğraf)

## EK-1



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.17.00.07.311/ 29 2 8  
KONU : Anket Uygulaması

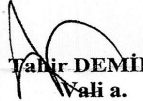
28/02/2006

ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
ÇANAKKALE

İLGİ : a) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının  
08/02/2006 tarih B.08.0.EGD.0.33.05.311-29/ 416 sayılı yazısı ve eki.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Derya ÇELİKOĞLU'nun Çanakkale Lisesi 2. sınıflarında anket uygulaması izin talebine ait ilgi yazı örneği ekte gönderilmiştir.

Adı geçen Öğrenci tarafından yapılacak araştırma sonuç raporlarının Bakanlığımıza sunulmak üzere Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.  
Bilgilerinize ve ilgi yazının adı geçene tebliğini rica ederim.

  
Tahir DEMİR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EKLER :**

EK-1 Yazı Örneği (01 adet, 01sayfa)  
EK-2 Form Örneği (01 adet 02 sayfa)



BEREKETLİ  
444 0 682  
DANIŞMA HATTI

Vilayet Konağı 3. Kat 17100 ÇANAKKALE

Tel. : 217 11 35  
Faks : 217 29 72

E-Posta : [canakkalemem@meb.gov.tr](mailto:canakkalemem@meb.gov.tr)  
İnt. Adresi : <http://canakkale.meb.gov.tr>

**EK-1 Devami**

T.C.  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
 Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 29/4/6  
 Konu : Araştırma İzni

08/02/2006

**ÇANAKKALE VALİLİĞİNE**  
 (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

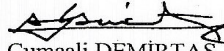
İlgi : Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğünün 02.12.2005 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00-290-1671/8075 sayılı yazısı.

Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Derya ÇELİKOĞLU'nun "Ortaöğretim İkinci Sınıfta Tasvir Öğretiminde Görsel Malzeme Kullanımının Yaratıcılığa Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, İliniz Çanakkale Lisesi 2. sınıflarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen (2 sayfa - 36 sorudan oluşan) anketin belirtilen okulda uygulanmasında Bakanlığımızca bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
 Cumaali DEMİRTAŞ  
 Bakan a.  
 Müsteşar Yardımcısı

EKLER :  
 EK-1: Anket Örneği (1 Adet-2 Sayfa)

B.1029  
 İl Millî Eğ. Md.  
 20/02/2006  
 Vali Y.

## EK-2

## YAZILI ANLATIM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Elinizdeki değerlendirme ölçeği, “Orta Öğretim İkinci Sınıfta Tasvir Öğretiminde Görsel Malzeme Kullanımının Yaratıcılığa Etkisi” konusunda yapılan araştırmanın bir parçası olarak öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki becerisini ölçmek üzere geliştirilmiştir.

Sizlerin mesleki deneyimleri doğrultusunda yapacağı değerlendirmeler bu çalışmanın temel dayanaklarından birisi olacaktır.

Aşağıdaki yazılı anlatım ölçütlerini göz önüne alarak yapacağınız değerlendirmeler için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Derya ÇELİKOĞLU  
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçütleri	Başlangıç düzeyinde (1)	Geliştirilmeli (2)	Orta (3)	İyi (4)	Çok İyi (5)
1. Başlığın konuyla ilişkisi sağlanmıştır.					
2. Başlık anahtar sözcüklerden oluşturulmuştur.					
3. Ana düşünce açıkça belirtilmiştir.					
4. Ana düşüncenin anlatımında etkileyicilik sağlanmıştır.					
5. Ana düşünceye ulaşmadaki düşünce zinciri kurulmuştur.					
6. Ana düşünce yardımcı fikirlerle desteklenmiştir.					
7. Her düşünce için bir paragraf düzenlenmiştir.					
8. Ana düşünce bir sonuca götürülmüştür.					
9. Sonuç yan düşüncelerle desteklenmiştir.					
10. Sözcük zenginliğine ve sözcüklerin yerinde kullanımına özen gösterilmiştir.					
11. Paragraflar arasındaki geçişlerde mantıklı bağ kurulmuştur.					
12. Akıcı, açık, doğru tümce yapıları ile anlatıma zenginlik katılmıştır.					
13. Yazım kurallarına uyulmuştur.					
14. Noktalama imleri yerli yerinde kullanılmıştır.					
15. Paragraf oluşumunda gerekli düzen sağlanmıştır.					
16. Bütün olarak yazılı anlatım bir ileti (mesaj) taşımaktadır.					



## EK-3

## YARATICI YAZI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Elinizdeki değerlendirme ölçeği, “Orta Öğretim İkinci Sınıfta Tasvir Öğretiminde Görsel Malzeme Kullanımının Yaratıcılığa Etkisi” konusunda yapılan araştırmanın bir parçası olarak öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki yaratıcılık becerisini ölçmek üzere geliştirilmiştir.

Sizlerin mesleki deneyimleri doğrultusunda yapacağı değerlendirmeler bu çalışmanın temel dayanaklarından birisi olacaktır.

Aşağıdaki yaratıcı yazı ölçütlerini göz önüne alarak yapacağınız değerlendirmeler için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Derya ÇELİKOĞLU  
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

Yaratıcı Yazı Değerlendirme Ölçütleri	Başlangıç düzeyinde (1)	Geliştirilmeli (2)	Orta (3)	İyi (4)	Çok iyi (5)
1. Konuya ilişkin çok sayıda düşünce üretilmiştir.					
2. Düşünceler akıcı bir şekilde sıralanmıştır.					
3. Düşünceler özgürce aktarılmıştır.					
4. Bir düşünceden diğerine rahatlıkla geçilmiştir.					
5. Çok sayıda neden sonuç ilişkisi kurulmuştur.					
6. Var olana ilişkin yeni seçenekler yaratılmıştır.					
7. Şaşırtıcı düşüncelere yer verilmiştir.					
8. İlginç yaklaşımlar sergilenmiştir.					
9. Geleneksel benzetmelerin dışına çıkmıştır.					
10. Geleneksel anlatım biçiminin dışına çıkmıştır.					
11. Durumlara, olaylara, varlıklara karşı özgün yaklaşımlar sergilenmiştir					
12. Farklı kategorilerde düşünceler üretilmiştir.					
13. Çok yönlü bir bakış açısı geliştirilmiştir.					
14. Duygu ve düş dünyası rahatlıkla yansıtılmıştır.					
15. Olabildiğince farklı alanlarda tespitler yapılmıştır.					
16. Bir alana ait düşünce, çözüm başka bir alan için kullanılmıştır.					
17. Çevreye, insanlara, görülenlere karşı duyarlılık sağlanmıştır.					

EK-4

## TASVİR ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN FOTOĞRAF



<http://computerwallpaper.ezthemes.com/pcenhance/wp/preview.phtml?blank+1300>