

**T. C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM-İŞEĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNİN ÇOCUĞUN RESİMSEL  
YARATICILIĞINA KATKILARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sevda SUBAŞI**

**ÇANAKKALE  
Aralık,2014**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı**

**Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Çocuğun Resimsel Yaratıcılığına Katkıları**

**Sevda SUBAŞI**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Enver YOLCU**

**Çanakkale**  
**Aralık, 2014**

## Taahhütname


Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Çocuğın Resimsel Yaratıcılığına Katkıları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

05./01./2015

Sevda SUBAŞI

İmza



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

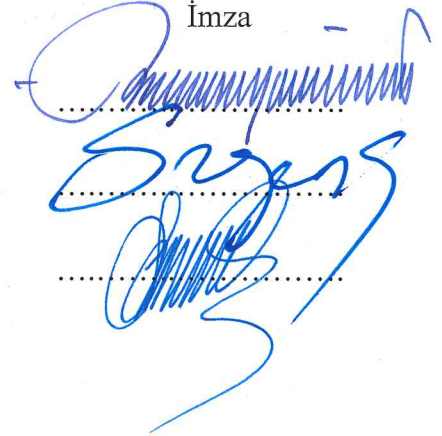
Onay

Sevda SUBAŞI tarafından hazırlanan çalışma, 17/12/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10059397

	Akademik Unvan	Adı SOYADI
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Enver YOLCU
Üye	Doç. Dr.	Salih Zeki GENÇ
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Serpil KAPAR

İmza



Tarih: ..... 05.01.2015 .....

İmza: .....  .....

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

## Önsöz

Çocukların yaratıcılık becerilerini kazandığı en önemli alanlardan biri sanatsal alandır. Sanatsal alanın çocuğun yaratıcılığına olan bu katkısı sanat eğitime gereken önemin verilmesini gerekli kılmaktadır. Hâlihazırda okullarda verilen Görsel Sanatlar dersleri yalın bir şekilde, öğrenciye konunun verilip resim yapmasının beklendiği bir ders değil, öğrencilerin resimsel yaratıcılığını ve özgünlüğünü otaya koyabildiği bir ders olmalıdır. Ayrıca bu dersle çocuğun sanatsal ve resimsel yaratıcılığı geliştirilip, sanatın tarihsel, kültürel yönleriyle birlikte sanata dair estetik tavır takınma, bir galeride resim sergisi gezerken eserlere eleştirel bir bakış açısı ile bakabilme duyarlılığı kazandırılmalıdır.

Çağdaş eğitimin gerekleri arasında yer alan sorgulayan, yaparak yaşayarak öğrenen, var olan potansiyellerinin farkına varan, insan hak ve özgürlüklerine karşı duyarlı bireyleri yetiştirmede sanat eğitiminin rolü tartışılmayacak kadar büyüktür.

Araştırmanın gerçekleşmesinde, her aşamasında yer alarak önemli katkıları ve yönlendirmelerinden dolayı ilk başta, değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Enver Yolcu'ya; anket ve testlerin uygulanmasında sağladıkları kolaylık ve yardımlarından dolayı, araştırmanın uygulama alanı olan Rasim Ergene Ortaokulunun değerli yöneticilerine, Görsel Sanatlar dersi öğretmenine ve araştırmaya katılan sevgili öğrencilerine; verilerin analizi sırasında çok değerli katkılarından dolayı Arş. Gör. Serdar Arcagök'e; Resimsel Yaratıcılık Testi'nin değerlendirme aşamasındaki katkılarından dolayı Görsel Sanatlar öğretmenleri Ceren Çelik ve Ergin Koç'a; araştırmanın her aşamasında maddi ve manevi desteğini benden eksik etmeyen değerli aileme teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu çalışmayı babam Mehmet Subaşı anısına ithaf ediyorum.

Çanakkale,2014

Sevda SUBAŞI

## Özet

### Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Çocuğun Resimsel Yaratıcılığına

#### Katkılarının İncelenmesi

Bu araştırmanın temel amacı, Görsel Sanatlar dersindeki eğitim sürecinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin çocuğun resimsel yaratıcılığına getireceği katkıları ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma 'Yarı Deneme Modellerinden'' "Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model" yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Edirne ili Keşan ilçesi Rasim Ergene Ortaokulu 7/A ve 7/C şubelerinde öğrenim gören 48 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 24'ü (%50) kız öğrencilerden, 24'ü (%50) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya dair verilerin elde edilmesinde araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanan programdan önce ve sonra, Yolcu'nun (2001) geliştirdiği "Resimsel Yaratıcılık Testi" öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubuna Çok Alanlı Sanat Eğitimi uygun öğretim yöntemleri, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formları ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasındaki farklılık analizi için Bağımsız Örneklem t Testi (Independent sample t test) uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılık analizlerinde ise Non parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Modelden Resim, Öykü Resimleme ve Ezbere Resim boyutlarından oluşan Resimsel Yaratıcılık Testi, bu boyutlar ve alt boyutlar ile toplam puan açısından değerlendirildiğinde deney grubuna verilen Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin, kontrol grubuna verilen geleneksel yönteme göre, katılımcıların yaratıcılık düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür. Resimsel Yaratıcılık Testinin "Öykü Resimleme" ve "Ezber Resim" boyutlarından olan "Konuyu İfade Gücü" alt boyutunda anlamlı bir fark görülmemektedir. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortalama puanlarının yüksek olmasından dolayı Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin

kızların resimsel yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu sonuçlara göre, Görsel Sanatlar derslerinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin etkili kullanımı, dersin genel amaçları ve kazanımlarına ulaşmada önemli katkılar sağlayabileceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çok Alanlı Sanat Eğitimi, Resimsel Yaratıcılık, Görsel Sanatlar Eğitimi.

# **Examining The Contributions of Multi-Field Art Education Method to the Artistic Creativity of Children**

## **Abstract**

The aim of this study is to examine the contributions of Multi-Field Art Education to the artistic creativity of children. The study was conducted using “non-equalized control group model” which is one of the “half test models”. The study group consisted of 48 seventh graders who were studying at Edirne Province Keşan District Rasim Ergene Secondary School, A and C sections. 24 (%50) of the participants were females and 24 of them were males (%50). "Pictorial Creativity Test" developed by Yolcu (2001) was done before and after the program in order to obtain the related data. While Multi-Field Art Education methods were used for the experiment group, traditional teaching methods were chosen for the control group. The demographic information was collected via personal information forms which were designed by the researcher. For the discriminant analysis between the experiment and control group, independent sample t-test was done. The discriminant analysis for gender variable, Mann Whitney U test, which one of the non-parametric tests, was used.

The results of the study show that the Multi-Field Art Education Method that was used for the experiment group seems to increase the creativity levels of the participants compared to the traditional method given to the control group when the scores of Pictorial Creativity Test that has three dimensions which are Pictures from Models, Story Illustration and Pictures from Memory. There does not seem to be a meaningful difference in "Expressing the Subject" which is a sub-dimension of "Story Illustration" and "Pictures from Memory". Considering the gender variable, the results suggest that Multi-Field Art Education has a more positive influence on female students as the female students' average scores are higher than the males. Given these results, it can be said that the effective use of Multi-Field Art Education Method can contribute greatly to the goals and targets of the Visual Arts classes.



**Key Words:** Multi-Field Art Education, Artistic Creativity, Visual Arts Education.

## İçindekiler

Önsöz .....	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi .....	xii
Grafikler Listesi.....	xiv
Kısaltma ve Semboller .....	xv
Bölüm I: Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5.Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.6.Tanımlar.....	7
1.7. İlgili Çalışmalar.....	7
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	17
2.1. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ve Düşünsel Temelleri.....	17
2.1.1.Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Kapsamı.....	23
2.1.1.1. Uygulamalı Çalışmalar.....	26
2.1.1.2. Sanat Eleştirisi.....	28
Betimleme.....	30
Çözümleme.....	31
Yorumlama.....	32
Yargı.....	32
2.1.1.3. Sanat Tarihi.....	32
2.1.1.4. Estetik.....	36

2.2. Çocuk ve Resim.....	42
2.2.1. Çocuğun Grafıksel Gelişimi ve Evreleri.....	48
2.2.1.1. Karalama Evresi (2-4 yaş).....	49
2.2.1.2 Şema Öncesi Evre (4-7 yaş).....	52
2.2.1.3. Şematik Dönem (7-9 yaş).....	54
2.2.1.4. Ergenlik Öncesi Evre (9-11 yaş).....	56
2.2.1.5. Mantık Çağı Evresi (11-13 yaş).....	58
2.2.1.6. Ergenlik Evresi (13 Yaş ve Üzeri).....	59
2.2.2. Görsel Algılama özelliklerine Göre Çocuk Tipleri.....	60
2.2.2.1. Görücü Tip.....	60
2.2.2.2 Yapıcı Tip.....	60
2.2.2.3. Karışık Tip.....	61
2.2.3. Çocuk Resimlerinin Ortak Özellikleri.....	61
2.2.3.1. Düzleme Özelliği.....	62
2.2.3.2. Tamamlama Özelliği.....	62
2.2.3.3. Boy Hiyerarşisi Özelliği.....	62
2.2.3.4. Saydamlık Özelliği.....	63
2.3. Yaratıcılık.....	63
2.3.1. Yaratıcılığa Kuramsal Yaklaşımlar.....	65
2.3.1.1. Psikoanalitik Yaklaşım.....	66
2.3.1.2. İnsancıl Yaklaşım.....	69
2.3.1.3. Çağrışımsal Yaklaşım.....	71
2.3.1.4. Gestalt Yaklaşım.....	73
2.3.1.5. Algısal Yaklaşım.....	74
2.3.1.6. Bilişsel-Gelişimsel Yaklaşım.....	74
2.3.2. Yaratıcılık Sürecinin Aşamaları.....	75
2.3.2.1. Yaratıcılık ve Zeka.....	76

2.3.2.2. Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler.....	84
2.3.2.3. Yaratıcı Kişi Özellikleri.....	89
2.3.2.4. Yaratıcılıkta Tipler.....	93
2.3.2.5. Sanatsal Yaratıcılık.....	96
2.3.2.6. Çocukta Yaratıcılık.....	103
Bölüm III: Yöntem.....	107
3.1. Araştırma Modeli.....	107
3.2. Çalışma Grubu.....	108
3.3. Veri Toplama Araçları.....	109
3.3.1. Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) .....	109
3.3.2. Testin Bölümleri.....	110
3.3.3. Testin Puanlanması.....	111
3.4. Verilerin Toplanması.....	112
3.5. Verilerin Analizi.....	113
Bölüm IV: Bulgular.....	116
4.1. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin Resimsel Yaratıcılık Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	116
4.1.1. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin Modelden Resim Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	118
4.1.2. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin Öykü Resimleme Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	120
4.1.3. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin Ezbere Resim Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	123
4.2. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	125
Bölüm V: Sonuç ve Öneriler.....	132
5.1. Sonuçlar.....	132

5.2. Öneriler.....	148
Kaynakça.....	150
Ekler.....	155

## Tablolar listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yaratıcı İfade ve Çok Alanlı Sanat Eğitiminin Karşılaştırılması.....	20
2	Araştırma Deseni.....	108
3	Resimsel Yaratıcılık Testi ve Puan Aralıkları .....	115
4	Öntest Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.....	116
5	Sontest Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi .....	118
6	RYT'nin "Modelden Resim" Boyutu ile Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.....	120
7	RYT'nin "Öykü Resimleme" Boyutu ile Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.....	122
8	RYT'nin "Ezbere Resim" Boyutu İle Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.....	124
9	Kontrol Grubunun "Modelden Resim Boyutu" Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	125
10	Deney Grubunun "Modelden Resim Boyutu" Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	126
11	Kontrol Grubunun "Ezbere Resim Boyutu" Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	127
12	Deney Grubunun "Ezbere Resim Boyutu" Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	128

13	Kontrol Grubunun “Öykü Resimleme Boyutu” Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	129
14	Deney Grubunun “Öykü Resimleme Boyutu” Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	130
15	Resimsel Yaratıcılık Testi’nin İç Tutarlılık Katsayıları.....	195
16	Resimsel Yaratıcılık Testi’nin Madde Analiz İşlemleri.....	195
17	Inter-Item Correlation Matrix.....	199
18	Kodlayıcılararası Güvenilirlik Testi için Testlerde Yapılan Kodlamaların Ortalamaları.....	199
19	Normallik Testi için Skewness ve Kurtosis Sonuçları.....	200

## Grafik listesi

Grafik Numarası	Başlık	Sayfa
1	RYT “Modelden Resim Boyutuna” Göre Çalışma Gruplarının Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.....	119
2	RYT “Öykü Resimleme Boyutuna” Göre Çalışma Gruplarının Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.....	121
3	RYT “Ezbere Resim Boyutuna” Göre Çalışma Gruplarının Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.....	123



## **Kısaltma ve Semboller**

ÇCASEY: Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi.

ÇCASE : Çok Alanlı Sanat Eğitimi.

RYT : Resimsel Yaratıcılık Testi.

GSDÖP: Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, ilgili alan yazın incelenerek ele alınan problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın alt amaçlarına, araştırmanın önemine, araştırmanın varsayımlarına, sınırlılıklarına, tezde geçen kavramların tanımlarına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Eğitim birçok bilim adamı tarafından davranışlarda yaşantı yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme olarak tanımlanmıştır. Demirel'e göre (1993) "eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir. Bireylerin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişimi meydana getirme sürecidir."

Eğitimin amaçlarından biride çağdaş uygarlığa ulaşan, yaratıcı ve yeteneklerini ortaya çıkaran toplumlar yetişmesine katkı sağlamaktır. Bunu sağlamanın yollarından biride sanat eğitiminin etkili ve yerinde bir şekilde verilmesidir. Sanat eğitimi, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirirken, bireylerin estetik bakış açısı kazanmalarını, güzel ve hoş görüneni seçmelerini, iyi ve doğru olanı bulmalarını ve çevreyi algılayış biçimlerini geliştirmelerini sağlar.

Çağımızda eğitim, bilim ve sanatın işbirliğine dayandırılmalıdır. Sanatın da, bilimin de amacı; insana hizmet etmek ve yeniyi keşfetmektir. Sanata ve duyguların eğitimine önem veren okul ya da eğitim sistemlerinde, duygular eğitilirken, zihinsel yeteneklerin, düşüncenin ve zekânın da geliştiği gözlenmektedir. Sanat, duygu ve düşünce arasındaki iç içe geçmiş bağlantıyı vurgularken, öğrenme ve gelişim sürecinin de etkin bir yardımcısı olur (Yolcu, 2009).

Yetişmekte olan kuşakları her alanda yaratıcılığa yönelten onlardaki bilgisel ve bilişsel gelişimin yanı sıra duygu, uyum ve duyguların duyarlılığında eğitimine yer veren bütüncül eğitimidir (San, 1979, s. 5).

Günümüz dünyası hızla ilerleyen ve gelişen teknoloji ile karşı karşıyadır. İnsanlar ihtiyaçlarını hızlı gelişen teknolojinin getirdiği mekanik üretim ile karşılamaktadırlar. Mekanik üretim, kişilerin doğasında bulunan yaratma potansiyelini köreltip insanları hazır olanı tüketen bir toplum haline dönüştürmektedir. Bu tüketim toplumu, estetikten uzak mekanik bir dünya yaratmaktadır. Bu mekanik dünyada teknolojinin nimetlerinden sonuna kadar faydalanırken insan ilişkileri gitgide azalmaktadır ve buda günümüz insanını yalnızlaştırmaktadır. Yalnızlaşan insan, mutsuz, depresif, sorunlarla başa çıkmakta zorlanan ve duyarlılıktan yoksun bireyler olurken, hayatın dengesini bulmakta zorlanabilmektedir. Böyle bir durum içerisindeki insanın yaşamla bütünleşip, daha bilinçli, duyarlı, kişilikli ve çağdaş bir insan olabilmede sanat ve sanat eğitimi önemli rol oynar. Sanat eğitimi ile yetişen bireyler ve toplumlar hayatı daha anlamlı yaşayabilirler.

Sanat eğitiminin amaç ve ilkeleri belli başlı 7 maddede toplanmıştır (San, 1979, s. 7-8):

- Sanatın insan yaşamındaki yerinin algılanması: Çocuk okul öncesinden başlayarak ergenin yardımıyla sanatsal faaliyetlerde yer alır. Çocuk kendi yaşı ve seviyesine göre sanatın pek çok alanında değerlendiren, izleyen, uygulayan ve eleştiren biri olarak karşımıza çıkar. Müzeye gitmek, sergi gezmek, tiyatro seyretmek, müzik dinlemek gibi faaliyetlerde insan yaşamındaki yerini ve önemini algılar.
- Yaşantı zenginliği deneyimler, kişilik geliştirme ve toplumsallaşma: Yeniliği seven ve üretken olan çocuk gelişim sürecinde yaratıcılığını ortaya koyar. Buradan özgür ve bilinçli bir tutum, onu duygusal etkinliklerini ortaya çıkabileceği bir yere getirir.

- Güzeli, iyiyi arama çevreyi değerlendirme: Büyümeye başlayan çocuk, sanat eğitimi almaya başlamış ve çevrede oluşan sanatsal olayları artık değerlendirmeye başlamıştır. Eleştiriyi yapar ve güzeli arayıp anlamaya çalışır.
- Çok yönlü ve açık fikirli yetiştirme: Sanat eğitiminin çocuğun bazı olay ve kavramlarda yorum yapabilen, çağdaş, yenilikçi, açık hoşgörülü, sosyal dinamik aktif bir kişilik getireceği mutlaklıdır.
- Çağına uyum sağlama, disiplinler arası etkileşimi fark etme: Kendi başına düşünebilen, doğru soru sorabilen, ilişki kurabilen, sorulan sorulara cevap bulabilen öğrencilerin yetişmesinde sanat eğitiminin etkisi yadsınamaz.
- Duygu Dengesi: Tiyatro, müzik, edebiyat, şiir sanat eğitimi akıl ve bilgi ağırlığı olan eğitim sistemi içinde duygulara ve heyecanlara yer veren bir seçenektir ve dengeyi sanat eğitimi kurar.
- Kendi kültür değerlerini tanıma: Bir başka amaç ise yetişmekte olanların tüm sanat dallarındaki ve çevrelerindeki güzelliklere karşı duyarlılıkların artmasıyla ileride hem kendi toplumunun hem de öteki toplumların kültür ve sanat varlıklarını bilen, kendi kültürünü sanatını tanıyıp değerlendirebilen birer kişi olmalarını sağlamaktır.

İnsan hayatının her döneminde çok etkin bir yeri bulunan sanatın, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yerini almasından günümüze kadar geçen zaman içerisinde, çocuklara uygulanan sanat eğitimi üzerinde araştırma ve incelemelerin yapılmış olması bir rastlantı değildir. Resim yoluyla özgür bir çaba içerisinde giren çocuğun, bebeklikten başlayıp

çocukluktan çıkıncaya kadar geçirdiği evreleri en doğru biçimde anlamak; bu yolda program ve yöntemler geliştirmek, çocuğun sanat eğitimine yapılabilecek en önemli katkılar olacaktır. Okulöncesi çocuğunun zengin, coşkulu ve şiirsel anlatımının, okul döneminde yerini cansızlığa ve kuru bir anlatıma bırakmış olması, çocuk resimleri ve sanat eğitimi alanındaki araştırma ve inceleme çalışmalarının artarak devam etmesi gereğine işaret etmektedir (Yolcu, 2001).

Ülkemizde sanat eğitimi programı 2006 yılından itibaren çocuğun çok yönlü bir şekilde sanat eğitimi almasına olanak tanıyacak şekilde uygulanmaya koyulmuştur. Ancak derslere ayrılan sürenin yetersizliği, öğretmenlerin bu alanda yeterli bir hizmet içi eğitime alınmaması, programa uygun olarak okullarda atölye imkan ve olanakların yeterince uygun düzenlenmemesi vb. sebeplerden dolayı programın amacına ne kadar ulaştığı tartışılır bir durumdur. Çocuğun bu alanda alacağı eğitim, onun çok yönlü bir birey olarak yetişmesine katkı sağlarken aynı zamanda sanatsal ve resimsel yaratıcılığının da ortaya çıkmasına imkan tanınmalıdır.

Küçük yaştan başlayarak çocukları yaratıcı kılmaya en uygun alan, sanatsal alandır ve bu açıdan sanat eğitimi genel ve tümel eğitim ve öğrenim içinde genellikle, yaygınlıkla yer alması gerekli bir düzence / disiplindir. (San, 2008, s.25).Bu ve bunun gibi sorunlardan yola çıkarak içinde bulunduğumuz yüzyılında gereklerini yerine getirecek şekilde sanat eğitimi alanında programların gerektiği gibi uygulandığında bu alandaki yaratıcılığın ne yönde geliştiğine bakmak adına araştırmalara ihtiyaç vardır.

Görsel Sanatlar dersi kapsamında programda olan Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin sadece uygulamaya dayalı çalışmaların yapıldığı geleneksel eğitim yöntemi ile ağırlıklı olarak sürdürülmesinden dolayı, çocuğun resimsel yaratıcılığının yeterince ortaya çıkarılmadığı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle Görsel Sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin tüm disiplinlerinin birleştirilerek uygulandığı bir programın

çocuğun resimsel yaratıcılığına katkıları olacağı düşünülmüş ve bu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Görsel Sanatlar dersindeki eğitim sürecinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin (ÇASEY) çocuğun resimsel yaratıcılığına getireceği katkıları ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır.

1. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin "Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)" öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin RYT "Modelden Resim" boyutu toplam puanları ve alt boyutların puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin RYT "Öykü Resimleme" boyutu toplam puanları ve alt boyutların puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin RYT "Ezbere Resim" boyutu toplam puanları ve alt boyutların puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre RYT'nin tüm boyutlarının puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Yolcu'ya (2009) göre yaratıcılık, bir soruna bilinen, alışılmış, daha önce kabullenilmiş ve beklenen yollar, yöntemler ve araçlar dışında yeni çözümler bulma sürecidir. Bu sebepten dolayı, çocuklar eğer malzeme, teknik ve kavram sınırlılığına sokulursa, yaratıcı davranış

göstermeleri mümkün olamayacaktır. Ne yazık ki okullarda izlenen yol budur. Öğretmenlerin derslerde uyguladıkları bazı yöntemler, malzemenin ve tekniğin sınırlı kullanımına dair yaptıkları yönlendirmeler, yeni bir çözüm üretme yolunda çocuğun yaratıcılığının engellenmesine neden olmaktadır.

O halde görsel sanatlar eğitimi sürecinde çocukların yaratıcı davranış göstermelerini mümkün kılacak yöntemler kullanılmalıdır. Görsel Sanatlar dersinin programında yer alan Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin daha çok öğrenciye kazandırdığı sanat eserlerine eleştirel bakış ve estetik tavır geliştirme, kültürel ve tarihi boyutu ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında ÇASEY kapsamında sanat eserlerini inceleme, sanat eleştirisi, kompozisyon kurma, çoklu zeka kuramı, estetik eğitimi, renk konusu, üç boyutlu çalışmalar, zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyleri, yöntemin önemi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar vb. konuların bu yöntem ile uygulanmasına dair sonuçların araştırıldığı çalışmalar yapılmıştır. Ancak yöntemin resimsel yaratıcılığa getireceği katkılar açısından bir çalışma yapılmamıştır. Bu eksiklikten yola çıkarak bu araştırmada Görsel Sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin çocuğun resimsel yaratıcılığına getireceği katkılar araştırılıp, araştırma olumlu sonuçlar verdiği takdirde öğrencilerin resimsel yaratıcılık alanının bu yöntemle daha çok gelişeceği öngörülüp, elde edilen bulgular, bulguların yorumu ve araştırma sonucunda yapılacak öneriler, alan yazına getireceği katkılar bakımından önemlidir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Edirne İli Keşan ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Rasim Ergene Orta Okulu'nda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinden 48 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları “Resimsel Yaratıcılık Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile sınırlıdır.

### 1.5. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

- “Resimsel Yaratıcılık Testi” yoluyla elde edilen verilerin yeterince geçerli ve güvenilir olduğu,
- Anket yoluyla elde edilen görüşlerin, katılımcıların samimi ve gerçek düşüncelerini yansıttığı,
- Araştırmanın çalışma grubunun yeterince homojen dağılmış olduğu,
- Çalışma grubunun dışsal etkenlerden önemli ölçüde etkilenmeyeceği,
- “Resimsel Yaratıcılık Testi” değerlendirilmesinin üç alan uzmanı tarafından yapılmasının yeterli olacağı varsayılmıştır.

### 1.6. Tanımlar

**Görsel Sanat Eğitimi:** Bireylerin kültürel açıdan yetişmesini sağlayan, onların sezgilerini, hayal kurma ve akıl yürütme gibi becerilerini geliştiren, çeşitli bir okur yazarlığı inşa eden, algılama ve düşüncenin çok çeşitli yollarını, temellerini öğreterek öğrencilere yardım eden bir eğitimidir (Özsoy, 2007, s. 51).

**Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi:** Sanat Eleştirisi, Sanat Tarihi, Estetik ve Uygulamalı çalışmalardan oluşan dört disiplinin birleştirilmesiyle oluşan sanat eğitimi yöntemi.

**Sanatsal Yaratıcılık:** Renk, çizgi, doku, ışık-gölge, biçim ve benzeri gibi sanatsal elemanlar arasındaki ilişkileri, özgün bir bütünlük içinde düzenlemektir; böylece nitelikli bir sonuç yakalamak, sanatsal sorunu çözmektir. Sanatsal sorun çözüldükçe, sanatsal yaratma başarılı demektir (Yolcu, 2001, s. 88).

### 1.7. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine ve yaratıcılığa yönelik, yurt içinde yapılan bazı araştırmalara amaçları ve sonuçları doğrultusunda değinilmiştir.



### **Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Yönelik Yapılan Bazı Araştırmalar:**

Gökay'ın (1998) “Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları” adlı çalışmasında Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemini oluşturan dört disiplinden biri olan sanat eleştirisini daha geniş bir açıdan incelenmesi ve öğrencilerin sanat eğitimindeki başarılarını ne ölçüde etkilediğini sınamak amaçlanmıştır.

Araştırmada deney grubu olarak belirlenen sınıfta 12 hafta süre ile Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine göre sanat eleştirisi disiplinine uygun çalışmalar yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yöneme göre sanat eğitimi derslerini takip etmişlerdir. Araştırma öncesi ve sonrası uygulanan testlerde deney grubunun temel bilgi seviyesinin kontrol grubuna göre daha fazla arttığı istatistiki olarak gözlenmiştir.

Alakuş'un (2002) “İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim-iş Dersi Öğretim Programındaki Grafik Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle ve Bu Yönteme Uygun Düzenlenmiş Bir Ortamda Uygulanması” adlı çalışmasında, İlköğretim okulları resim-iş programlarında yer alan grafik konularının ÇASEY'e uygun olarak hazırlanmış ortamda işlenmesinin öğrencinin başarısına, derse yönelik tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisinin nasıl olduğunu görmek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda ÇASEY'in öğrencinin resim-iş dersindeki başarısını artırma konusunda geleneksel yönetme göre daha etkili olduğu, öğrencilerin resim-iş dersine karşı tutumlarını geliştirdiği, öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama konusunda geleneksel yönetme göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Akın'ın (2006) “İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Öğretimi” adlı çalışmasında, görsel sanatlar (resim-iş) dersiyile bireylere estetik tutum kazandırılması amaçlanmıştır.

Araştırmada uygulanan Çok Alanlı Görsel Sanat Eğitimi Yöntemi, aktif öğrenme ve yapılandırmacı anlayış, görsel sanatlar (resim-iş) dersi aracılığıyla, estetik tavır geliştirmeye yönelik olumlu sonuçlar getirmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel verilerin sayısal sonuçlarının yanı sıra, nitel veriler de bu uygulamanın başarısını ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Akengin'in (2006) "İlköğretim 6. Sınıflarda Renk Konusunun Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle Uygulanması" adlı çalışmasında, İlköğretim okulları Görsel Sanatlar Dersi öğretim programında yer alan renk konularının, ÇASEY'e uygun halde hazırlanmış ortamda işlenmesinin öğrencinin başarısına, derse yönelik tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisinin nasıl olacağı amaçlanmıştır.

Kontrol ve deney grubundan elde edilen sonuçlar, Görsel Sanatlar dersinde Renk Konusunun öğretiminde Çok Alanlı Sanat Eğitimi yaklaşımının etkili olduğu belirtilmiş. ÇASEY'e dayalı olarak yapılan öğretim ile öğrencilerin renk konusunun öğretimine yönelik erişimlerinde anlamlı bir artış sağladığı kanısına varılmıştır.

Elkoyun'un (2007) "Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğretmenler Tarafından Bilinmişlik Düzeyi ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar" adlı çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretimde görsel sanatlar ve resim derslerine giren öğretmenlerin CASEY'i hangi düzeyde bildiklerini/tanıdıklarını, uygulamada yaşanan sorunların neler olduğunu belirleyebilmek temel amacıyla yapılmıştır.

İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri ile resim (görsel sanatlar) öğretmenlerinin CASEY'i bilme düzeylerine ilişkin elde edilen verilere bakıldığında; Örnekleme yer alan 100 öğretmenden anketin bu sorusuna cevap veren 87'si dikkate alındığında resim öğretmenlerinin %81,9'u, sınıf öğretmenlerinin ise %78,2'si CASEY'i bildikleri/tanıdıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Özalp'ın (2009) “Okul Öncesi Dönem (5-6 yaş grubu) Sanat Etkinliklerinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Uygulanması üzerine Bir Durum Çalışması” adlı çalışmasında, sanat eğitiminin ÇASEY ile çocuğa nasıl kazandırılacağını ve bu kazanımın çocuk üzerindeki olumlu etkilerini uygulama ve gözlem yoluyla sunmak amaçlanmıştır.

Gözlemlenen okulöncesi sınıfında ÇASEY ile verilen eğitimin sonucunda öğrencilerdeki sanatsal alandaki hızlı gelişimin fark edilir düzeyde olduğu, bu yöntemle çocuklarda inceleme, çözümlenme, yorumlama, yordama yetilerinin geliştiği, bir durum ya da bir eser karşısında fikir sahibi oldukları ve fikirlerini açıkça topluluk önünde dile getirebilmeye başladıkları belirtilmiştir.

Şahin'in (2009) “Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Sanat Eserlerini İnceleme Derslerinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 12. sınıf Sanat Eserlerini İnceleme dersinde Sanat Eleştirisi konularının, dersin öğretim programında yer alan “Sanat Eseri ve Analizi” ünitesi aracılığıyla Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine (ÇASEY) göre uygulamasının öğretime ve öğrenciye olan katkısını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

ÇASEY ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 12. Sınıf öğrencilerinin Sanat Eserlerini İnceleme dersi ‘Sanat Eseri ve Analizi ’ünitesine yönelik başarıları arasında önemli bir fark olduğu görülmüş. Deney grubunda uygulanan ÇASEY ile öğrenciler, Sanat Eserlerini İnceleme dersinde daha başarılı olmuşlardır. Elde edilen bulgular, ÇASEY'in öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerinin varlığını açıklayan kuramsal bilgilerle paralellik taşıdığı belirtilmiştir.

Kaya'nın (2009) “Özel eğitim sınıflarına Devam Eden zihinsel Engelli Öğrencilerin Sanatsal gelişim Düzeylerinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim okulları özel eğitim sınıflarında eğitim gören zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal

gelişim düzeylerine, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin (ÇASEY) nasıl bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Uygulanan yöntem, öğrencilerin kendilerinden beklenen sanatsal gelişim düzeyi ile %100 uyumlu başarı düzeyine ulaşmalarını sağlayamadığı ancak, sanatsal gelişim düzeyleri üzerinde belirgin bir miktarda fark yarattığı, öğrencilerin renk-şekil uygulama düzeylerini ve öğrencilerin görsel algılama düzeylerini arttırdığı belirtilmiştir.

Karaöz'ün (2011) "Görsel Sanatlar Dersinde Geleneksel Türk Sanatları Konularının Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile Uygulanmasının Etkililiği" adlı çalışmasında, İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde geleneksel Türk sanatları konularının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre çok alanlı görsel sanatlar eğitimi yöntemi ile uygulanmasının etkililiğini araştırmak amaçlanmıştır.

"Ulusal kültürü yansıtan ve tanıtan görsel çalışmalar yapar." kazanımından yola çıkılarak ÇAGSEY ile geleneksel Türk sanatları etkinliklerinin, Görsel Sanat Kültürü, Görsel Sanatlarda Biçimlendirme ve Müze Bilinci alanlarına katkısı olduğu belirlenmiş. ÇAGSEY, yapılandırmacı anlayışta öğrenmeyi, öğrenenlerin üst düzey öğrenmeleri, problem çözmeleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri, anlamlı öğrenmeleri bakımlarından desteklemiştir. Problem çözme becerisi için, temel düzey öğrenmeleri ve soru sorma, gözlem yapma, karşılaştırma gibi düşünme stratejilerinin yanı sıra merak, ilgi, zevk alma, etkin katılım, sorumluluk almada olumlu etkiler olduğu belirtilmiştir.

Kayalıoğlu'nun (2012) "Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğrencilerin Kompozisyon Kurmalarına Etkisi" adlı çalışmasında, 8. sınıf öğrencilerinin kompozisyon kurmalarında Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı kapsamında belirlenen alt amaçlar göz önünde bulundurulduğunda, kompozisyonu meydana getiren renk, mekan, biçim elemanlarının ve bunların tümünün

toplamı, çalışma grubunun lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Yani CASEY'e dayalı eğitim, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kompozisyon becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Öğrencilerin kompozisyon kurma becerilerine yönelik olarak ön test sonuçları "Geliştirilebilir" düzeyde iken, eğitim sonrasında yapılan son test sonuçlarına bakıldığında "İyi" düzeye yükseldiği görülmektedir. Yani öğrencilerin eserlere eleştirel yaklaşımları, eserleri tarihsel bağlamda inceleyerek estetik yargıya varmaları, bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

### **Yaratıcılık Alanına Yönelik Yapılan Bazı Araştırmalar:**

Aral'ın (1999) "Sanat Eğitimi- Yaratıcılık Etkileşimi" adlı çalışmasında, sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılık boyutlarında sanat eğitimi alıp almamasının, cinsiyetin, devam ettikleri sınıfın ve sanat eğitimi dallarının etkilerinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma müzik ve bale alanlarında sanat eğitimi alan ergenlerle sanat eğitimi almayan ergenler arasında yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sanat eğitimi alan ergenlerin yaratıcılık boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının sanat eğitim almayan ergenlerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, yaratıcılık boyutlarının cinsiyete göre farklı olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen ergenlerin yaratıcılık boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının sanat dallarına göre fark yarattığı özellikle müzik eğitimi alan ergenlerin bale eğitimi alanlarla sanat eğitimi almayan ergenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Yine de en düşük puanı sanat eğitimi almayan ergenlerin aldığı belirlenmiştir.

Yolcu'nun (2001) "Sol yanlı Çocuklarda Sanatsal Yaratıcılık (12-15 Yaş Grubu Çocuklar Üzerinde Bir İnceleme) adlı çalışmasında, sanatsal yaratıcılık düzeyi ile yanlılık arasında bir bağıntının olup olmadığı araştırılmıştır.

Resimsel yaratıcılık Testinin tüm boyut ve alt boyutların toplam puanlarına yanlılık açısından bakıldığında, diğer bir ifadeyle, “Resimsel Yaratıcılık” düzeyleri bakımından araştırmada ortaya çıkan sonuçlar yanlılığa göre incelendiğinde, küçük bir farkla da olsa sol yanlılar, sağ yanlı deneklere göre daha yüksek düzeyde bir yaratıcılık ortaya koydukları belirtilmiştir. Ancak bu farklılığın oluşmasına ise, daha çok RYT’nin ikinci kısmında sol yanlıların kendi lehine ortaya koydukları sonuçlar neden olduğu kanısına varılmıştır. Bu nedenle, diğer iki boyutta anlamlı bir farklılığın bulunmaması, RYT düzeyi bakımından sol yanlılar lehine ortaya çıkan bu sonuç, kesin bir yargıya varılmasını engellemektedir ve sanatsal yaratıcılığın yanlılığa bağlı olmadığı kanısına varılmıştır.

Öncü’nün (2003) “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması” adlı çalışmasında, 12-14 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların, yaş ve cinsiyete göre şekilsel yaratıcılıklarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TTCT) şekil testinin akıcılık, esneklik, orijinallik ve elaborasyon (bir uyarımı ayrıntılı ve özenli işleme) boyutlarının hepsinde, 14 yaşındaki deneklerin ortalamaları 12 ve 13 yaşındaki deneklerin ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Esneklik boyutunda, yaşlar arasındaki farkın cinsiyete göre değiştiği doğrultusundaki diğer bir bulgu, 13 yaşındaki erkeklerin ortalamalarının aynı yaştaki kızların ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek oluşuyla açıklanmaktadır. Esneklik faktörü dışında, cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Konak’ın (2006) “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sanatsal Yaratıcılık Düzeyleri” adlı çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamaları, tatillerini herhangi bir tatil

beldesinde geçirip geçirmemeleri, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri ailelerinin karşılayıp karşılamaması ve ailelerin gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete, anne baba eğitim durumuna, günlük süreli yayınları takip etmesine, ailelerin malzemelerini temin edip etmemesine göre değişkenlik göstermediği; ailelerin gelir düzeylerine, evlerinde bilgisayar bulunmasına, tatillerini bir tatil bölgesinde geçirmesine göre değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir.

Tütüncü'nün (2006) "İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitimi Dersi Çerçevesinde Çocuk Resminde Yaratıcılık Kavramının Algılanışına İlişkin Bir Durum Çalışması" adlı çalışmasında, İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-is)Eğitimi dersi çerçevesinde, çocuk resminde yaratıcılık kavramının nasıl algılandığı ve bu konuda neler yapıldığı sorusunun yanıtı bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan katılımcıların yaratıcı çocuğu; özgün(farklı), güçlü ifade unsurları kullanan, özgüveni gelişmiş ve zeki, meraklı, hayal gücü gelişmiş, problem çözebilen, derste dikkatli, yaptığı etkinliklerden zevk alan çocuk, olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukta yaratıcılık kavramını etkileyen etkenlerin basında eğitim, sonrasında çevre ve aile faktörünün çok önemli olduğu sonucu ortaya konulmuş ve yaratıcılık kavramıyla eğitimin ilişkisi ise, bu kavramın eğitimle desteklenip geliştirilebileceği yönünde olduğu belirtilmiştir. Çocuğun yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri derslerin basında yetenek dersleri geldiği, resim dersinin, çocuğun özgür ifadesini ve hayal gücünü kullanmasına ortam yaratması, çocuğun yaratıcılığını ve olumlu davranışlarını geliştirmesi gibi, olumlu etkilerinden dolayı çok önemli bir ders olduğunu ortaya koyulmuştur. Farklı tasarım ve yorum yapılmış, farklı teknik kullanıp, çizgi ve boyaya hâkim olunan, resimlerde güçlü ifade dili kullanılmış, iyi kompozisyonla tasarlanmış çocuk resimlerinin yaratıcı izler

taşıdığı, sonucu belirlenmiştir. Müfredat programı çerçevesinde, çocukta yaratıcılığı olumlu etkileyici ve destekleyici öneri olarak, tüm müfredat programının kullanılabileceği ve eser inceleme, hayal gücünü geliştirici konular, öyküleme, yaratıcı drama yöntemi, sergi ve müze eğitimi, psikolojik yöntemin gibi yöntemlerin önerildiği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak; Görsel Sanatlar (Resim-İs Eğitimi) dersi kapsamında, çocuk resminde, yaratıcılık kavramının algılanışı, çocuğun sosyal ve kişilik gelişimi, estetik duyarlılığının oluşması, çocuğun sanatsal yaratıcılık yetisine katkısı, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, toplumun gelişimi ve devamı için önemli bir özellik olduğu yönündedir.

Çapar'ın (2006) "Temel Eğitimde 9-12 Yaş Çocuklarda Üç Boyutlu çalışmaların Yaratıcılık Eğitime Etkisi" adlı çalışmada, ilköğretim 6. sınıf resim-iş programında yer alan "Üç boyutlu biçimlendirme ve inşa çalışmaları yapabilme" konusunun, Kille Üç Boyutlu Biçimlendirmeleri Kapsayan Sanat Eğitimi Programı (KÜBBKSEP) uygulanarak etkili bir biçimde öğretilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrenciler KÜBBKSEP'e dayalı öğretim etkinlikleri sonucunda kille üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları konusunu öğrenmişlerdir, kille üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları konusu için gerekli bilgi düzeyindeki davranışları kazanmışlardır.

KÜBBKSEP'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin puanları lehine anlamlı farklılık vardır. Yani KÜBBKSEP'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin edinilen bilgiler açısından başarı düzeyleri daha yüksektir. KÜBBKSEP'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin puanları lehine anlamlı farklılık vardır. Yani KÜBBKSEP'in uygulandığı deney grubu öğrencileri konuyla ilgili bilgileri daha yüksek düzeyde kazanmışlardır. KÜBBKSEP'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı



kontrol grubu öğrencilerinin kille figüre dayalı üç boyutlu çalışma yapma beceri puanları arasında deney grubu öğrencilerinin puanları lehine anlamlı farklılık vardır. Yani KÜBBKSEP'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kille figüre dayalı üç boyutlu çalışma yapma açısından başarı düzeyleri daha yüksektir.

Özler'in (2009) "Anaokulu Öğretmenleri Tarafından Çocuklara Yaptırılan Görsel Sanatlar Etkinliklerinin Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, anaokulu öğretmenlerinin, çocuklara yaptırdıkları görsel sanatlar etkinliklerinin, yaratıcı olup olmadığını değerlendirmek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, biçimlerin öğretmen tarafından çizilip kesildiği, kompozisyonun öğretmen tarafından belirlendiği, öğretmenin fotokopi ile çoğaltarak çocuklara dağıttığı ve çocukların içini boyadıkları şablonların, sergilenmek için panolara asıldığında birbirinin kopyası olan çalışmalar ortaya çıktığı, özgünlüklerini ortaya koyamadıkları belirlenmiş. Ayrıca teknikte çeşitliliğe çok fazla olanak tanınmıyor olması, çocukların ellerindeki malzemeleri de farklı şekillerde kullanmalarının önüne geçtiği görülmüştür. Boyama kitaplarının ve hazır görsel sanat etkinlikleri materyallerinin anaokulu çocuğunun özgün ve yaratıcı olmasını engellediğine değinilmiştir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Düşünsel Temelleri

Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) resmi okul sisteminde eğitimin geliştirilmesi çalışmaları esnasında, sanata gereken önemin verilmediğini tespit eden ve sanatın genel eğitimde merkezi bir konuma sahip olmasına yardımcı olan Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezi içeriğinde sanatsal uygulamalar, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetiğin yer aldığı dört disiplinin uyumlu bileşkesini öngören bir sanat eğitimi yaklaşımını 1982'de benimsemiştir(Greer, 1993'den akt. Özsoy, 2007). Bu eğitim yaklaşımına "Disiplin Temelli Sanat Eğitimi" adını vermişlerdir. Türkiye'de bu eğitim sistemine daha önceleri farklı isimler getirilmiş olsa da son yıllarda bu yaklaşım "Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi" olarak bilinmektedir.

Çok Alanlı Sanat Eğitimi (ÇASE), bazıları sonradan çürütülmüş olan, bazı eski fikirlerin gecikmiş bir uygulaması olarak görülebilir. ABD'de 60'ların müfredat reform hareketi bilimsel, teknolojik ve askeri yetenekleri geliştirmek için eğitimdeki akademik disiplinlerin yapısına odaklanmıştır. Müfredatın o dönemki çağdaş eleştirmenleri, sanat eğitimindeki güncel disiplin temelli yönelime muhtemelen uygulanabilir olan içerik odaklı ya da disiplin odaklı yaklaşımlardaki ciddi problemlere dikkat çekmişlerdir. Disiplin temelli sanat yaklaşımının gelişi 25 yıl aldı ve önceki akımdan birçok önemli yönden farklılıklar gösterdi ( Clark, Day and Greer, 1987).

Greer, Görsel Sanatlar Eğitimcileri için Getty Enstitüsü'nü planlarken müfredat hazırlama ve personel gelişimi için farklı programlara bakıldığında, sanatın bir akademik konu olarak kabul edilmesinin alandaki pek çok önemli yazarın paylaştığı bir düşünce olduğunu ve bu yazarların her birinin içerik merkezli bir yaklaşımın farklı bir yönünü savunduklarını belirtir. Örneğin, Lanier (1982) sanat eğitimi stüdyo uygulaması olmasını

savunmakta, Chapman (1978; 1982) ise sanatın popüler kültürdeki rolünün anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Eisner'in (1972; 1982) alandaki teoriye yaptığı genel katkılar ve Feldman'ın (1967; 1982) sanat eleştirisini tanımlaması literatürün disiplin temelli bir görüşe yönelmesini sağlamıştır. Literatüre yapılan en önemli katkılardan biri de Efland'ın (1976) sanat okullarını sanat dünyasından ayıran okul sanatı tarzı konusundaki açıklaması ve aralarında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını sorgulamasıdır. Sanat eğitiminin estetik odağının çoğunu yerleştiren Broudy (1972; 1983) ve Smith'in (1971; 1983) çalışmaları da disiplin temelli literatürün parçası olan görüşleri savunmaktadır. Erickson (1977; 1979; 1983) sanat eğitiminde sanat tarihinin rolünü tanımlamakta ve tarih konusundaki bu vurgu konuya daha geniş kapsamlı bir perspektif getirmektedir (Akt.Greer, 1984, s. 213).

60'ların içerik veya disiplin odaklı yaklaşımları, federal hükümet tarafından desteklenen ve tüm okul müfredatını etkilemesi beklenen kapsamlı bir müfredatın reform hareketiydi. ÇASE ise aksine halk ve özel kuruluşlar tarafından finanse edilen ve özellikle sanat eğitimiyle alakalı bir alandan türetilmiştir. 60'ların hareketinde, üniversitedeki bilim adamları öğretilmesi gereken içerik için müfredat geliştiricilerden ve uzmanlardan seçildi (Tanner & Tanner, 1980).

Müfredat geliştirenlerin görevi, sofistike bir sanat anlayışını ortaya çıkaracak içerik, kavram, süreç ve araştırma yöntemlerinin tanımlanmasıdır. Belli roller içinde uygulama olarak dışa vurulan bir disiplin hakkındaki düşünceler, belli kişi ve modellere değil estetikçi, ressam, sanat tarihçisi ya da eleştirmenin rollerine atfedilen düşünce ve davranış yapısına atfedilir. Yani, eğitilmiş yetişkinlerin gösterdiği kavram ve beceriler, ileri seviyede estetik, uygulama çalışması, sanat tarihi ve sanat eleştirisi anlayışını yansıtmalıdır (Greer, 1984).

1960' lı yıllarda "yaratıcılık ve özgür anlatım" anlayışı Lowenfeld'in ve öğrencilerinin araştırmalarıyla önemli yenilikler getirmiş ve bu alanda çocuk merkezli eğitim ve öğretim anlayışı baskın olmuştur. Ancak bu anlayış zamanla özellikle öğretmenleri tembelleştirdiği ve

sanatsal uygulamaların ağırlıkta olduğu programlarda sadece rehberlik yaptıkları belirlenmiştir (Özsoy ve Alakuş, 2007, s. 106).

1966 yılında ise Smith, çocuk merkezli ve disiplin merkezli sanat eğitimi görüşünü ortaya atmıştır. Aynı zamanda araştırmacılar, öğrencilerin sanat eserlerini kavrayışları, sezgileri, algılamaları, sanat eserine karşı davranışları, sanat hakkında konuşmaları, kültürel farklılıkları ve diğer konular üzerinde araştırma yapmışlardır. Bu araştırma sonuçları müfredatları ve öğrencileri yönlendirmede kullanılmıştır (Dobbs, 1988'den akt. Gökay, 1998, s. 21).

1970'li yıllara gelindiğinde sanat eğitimciler tarafından yeni arayışlar ve farklı yollar geliştirilmeye çalışılmıştır. Jerome Bruner'in ABD'de 1959 yılında düzenlenen bir konferansta sunduğu, daha sonra "Eğitim Süreci 1960" adlı bir kitap olarak yayınlanan raporundaki Disiplinler düşüncesi tüm derslerle birlikte görsel sanatlar eğitimini de etkilemiştir. Bu rapor sayesinde okullarda yapı oluşturmada disiplinlerin rolü anlaşılmış ve ders öğretim programları yapmaya yönelik araştırma modellerinin kurulmasına yardımcı olmuştur. 1965 yılında Pennsylvania Eyalet Üniversitesi'nin düzenlediği bir seminerde sanat eğitimciler yapısal, disiplin-düzenli yaklaşımının değerini tartışmışlar ve sanatın kendisinin bir disiplin olduğu inancı ortaya çıkmıştır. İzleyen yıllarda da çok yönlü kavramlara ilgi artmış ve sanat tarihinin, sanat eleştirisinin, daha sonra da estetiğin alana yaptığı katkılar sadece kuramda değil, müfredat geliştirmede de ortaya çıkmaya başlamıştır (Özsoy ve Alakuş, 2007,).

1968-1970 yıllarında Kettering Proje yöneticisi Eisner, Kettering İlkokul sanat Programı'nda sanatın temel, en etkin öğelerini belirlemiştir. Bu öğeler uygulamalı çalışmalar, sanat tarihi ve sanat eleştirisidir. Bu projede hazırlanan program, bunların yanında yazılı bir müfredat, sanat röprodüksiyonları, çevre, müze gezileri ve sistematik gelişme üzerinde durulmuştur (Eisner, 1969; Sevingy, 1989'den akt. Gökay, 1998, s. 21).

Yaratıcı öz-anlatım paradigması, geleneksel sanat yapma teknikleri ve etkinliklerini önemserken ve kişilik uyumu üzerinde yoğunlaşma sergilerken, disiplin temelli sanat eğitimi paradigması sanatsal uygulamalara ek olarak, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetiğin yer aldığı daha dengeli bir müfredat programını zorunlu kılar (Özsoy ve Alakuş, 2007, s. 109).

Çağdaş fikir topluluğu olarak ÇASE yönelimi, sanat eğitiminde 40 yıldır hüküm süren yaratıcı ifade yöneliminden önemli ölçüde farklılık gösterir. Yaratıcı ifade mantığı içinde, sanat, her çocuğun içinde bulunduğu varsayılan yaratıcılık ve ifade yeteneğini geliştirmede bir araç olarak görülüyor. 1960'ların başında, yaratıcı ifade popülerliğinin en doruk noktasındayken, sanat eğitmenlerin yaratıcı ifadenin temel iddialarını sorguladığı ve alternatifler sunduğu birçok konferans yapıldı. O zamandan beri, teoristler, bilginler ve araştırmacılar alanı mütemadiyen yaratıcı ifade yöneliminden uzaklaştıran geniş bir bilgi kaynağı geliştirdiler (Clark, Day and Greer, 1987).

Yaratıcı ifade yönelimi sanat aktivitelerine oldukça vurgu yaparken; ÇASE, aksine, dört sanat disiplininden oluşan içeriğe vurgu yapan dengeli sanat müfredatını gerektiriyordu. Bu farklılıklar, iki akımı birbirinden ayıran müfredatla pratiğin değişimini ortaya çıkarıyor.

Tablo 1.

*Yaratıcı İfade ve Çok Alanlı Sanat Eğitiminin Karşılaştırılması*

Yaratıcı İfade	Çok Alanlı Sanat Eğitimi
<i>Hedefler</i>	<i>Hedefler</i>
Yaratıcılığı geliştirme; ifade edebilme; kişilik bütünleştirme; çocuk odaklı.	Sanat anlayışını geliştirme; geniş kapsamlı eğitim için sanatın gerekliliği; çalışma konusu olarak sanata odaklı.
<i>İçerik</i>	<i>İçerik</i>
İfade etme şekli olarak sanat; sanat materyallerinin ve metotlarının çeşitliliği.	Estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat üretimi; tüm dünya kültürlerinden ve

çağlardan sanat.

*Müfredat*

Bireysel olarak öğretmen tarafından geliştirilir; sıralı ve eklemli olamayan uygulama.

*Öğrenci algısı*

Öğrenciler doğuştan yaratıcı ve dışavurumcudur; öğretilmekten çok yetiştirilmeye ihtiyacı vardır; yetişkinlerin sanat eserlerini empoze etmek öğrencinin doğal yaratıcılığını engeller.

*Yaratıcılık*

Çocuğun içinde vardır; teşvik ve fırsatla kendiliğinden gelişir; gelişme eksikliği genellikle yetişkin müdahalesinden kaynaklanır.

*Değerlendirme*

Çocuğun gelişimi ve sanat üretimindeki süreci temel alınarak; öğrenci başarısının değerlendirilmesi genellikle istenmez.

*Müfredat*

Sıralı, eklemli, birikerek artan, geniş alanlı uygulama.

*Öğrenci algısı*

Motivasyon ve destek sağlar; çocuğun seviyesine göre gerçek sanat kavramlarını anlamasına yardımcı olur; kültürel olarak değerli yetişkin sanat ürünlerini kullanır; çocuğun yaratıcı ifadesini teşvik eder.

*Yaratıcılık*

Sıra ve eklemli olmasının tam etki göstermesi için geniş alanlı katılım gerektirir.

*Değerlendirme*

Eğitimsel hedefler temel alınarak; öğrenme odaklı; öğrenci gelişimi ve programın etkililiği için gerekli.

1985'ten sonra özellikle 1990'lı yıllarda ÇASE hakkında çok sayıda toplantı, seminer ve tartışma programları düzenlenmiştir. Bazı sanat eğitimcilerin ÇASE'ye karşı tepkileri de olmuştur. Tepki duyan bu sanat eğitimciler özellikle disiplinlerin sanatı akademik bir konuya haline getirdiğini belirtmişlerdir. Bazı sanat uzmanları ÇASE'nin yeterli seviyede yaratıcı bir rol oynamayacağını ve bireysel dışavurumculuğu ortaya çıkarmayacağı görüşündeydiler. Bu yöntemi bilgiye, bilmeye dayalı bir süreç olarak tanımlamaktaydılar (Gökay, 1998).

Dobbs'a (1998) göre, 1990 lı yıllarda ÇASE hakkında paneller artmış ve değişik eğitim seviyelerinde nelerin öğretilmesi gerektiği konusunda tartışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde bu çok kapsamlı yaklaşımla öğrencilerin sanatta deneyimlerinin ve öğrenme seviyelerinin birçok açıdan arttığı gözlenmiştir. (Gökay, 1998, s. 23)

Sevigny (1989) tarafından hazırlanan ÇASE ve öğretmen eğitimi adlı çalışmada sanat eğitimcileri için hazırlanan hizmet öncesi ve hizmet içi programlarla ilgili bilgi verilmektedir. Sevigny, öğretmen eğitimine önem verilmesi gerektiğini belirterek sanat eğitimi ders programı tanıtımlarını 1964'ten 1985' e kadar beşer yıllık aralıklarla incelemiştir. Araştırma sonucuna göre sanat eğitimcilerinin bu 20 yıllık süreç içerisinde almaları gereken dersler çok az değişmiştir. Sevigny'e göre yetersiz bir eğitimden geçen öğretmenler ÇASE'yi öğretmek zorunda kalacaklar bundan dolayı öğretmen eğitimlerindeki programlar yeniden düzenlenmeli. Eğer bu şartlar oluşturulmazsa ÇASE göz ardı edilecek ve öğretmenler bu bilgi ve beceriyi elde etmeyecektir. Bu soruna çözüm için ülkemizde de 1997 yılında YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında program geliştirme çalışmalarında öğretmen yetiştirme konusunda yeni programlar oluşturulmuş ve 1998-1999 yıllarında uygulanmak üzere eğitim fakültelerine gönderilmiştir. Bu çalışmanın amacı Sevigny'in belirttiği problemleri aşmak ve daha kapsamlı sanat eğitimi verebilecek öğretmenler yetiştirmektir(Gökay, 1998).

1997 yılında başlatılan çalışmalar sonunda gerçekleştirilen bu yapısal değişiklikle resim-iş bölümleri anabilim dalları haline dönüştürülmüştür. Fakülteden fakülteye farklılıklar gösteren programlar standartlaştırılmıştır. Öncelik öğretmenlik mesleğine verilmiştir. Böylece ülkemizdeki sanatçı-öğretmen anlayışından, 2000'li yıllara gelindiğinde sanatla ilgili farklı disiplinlerin birleştirilmesiyle oluşmuş yeni bir anlayış yerini almıştır. Bu amaçla resim-iş öğretmenlerini yetiştirmek üzere ÇASE çerçevesinde programlar hazırlanmıştır. Günümüzde yeni yetişen sanat eğitimcileri bu yeni yönetime göre yetiştirilmektedir. Yaratıcılık, sanat

eleştirisi, sanat tarihi, estetik gibi farklı sanat disiplinlerinin yanı sıra, çok kültürlü ve kültürler arası bir anlayışı benimseyen bir ders öğretim programı ülkemiz koşullarına uygun olarak geliştirilmiştir (Özsoy, 2007).

### **2.1.1. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Kapsamı**

Uzun yıllar sanatın öğretimi uygulamalı çalışmalardan oluşan bir faaliyet olarak görüldü. Çocuklar ne kadar bol araç gereçle karşılaştırılırsa uygulamalı çalışmalarda o kadar çok yaratıcılık yönleri gelişir diye düşünülürdü. Bu inanın temelinde sanatın sadece bir el becerisi ve uğraş alanı olduğu fikri vardır. Hâlbuki sadece uygulamalı çalışmalar doğrultusunda ürün verme sürecinin yanı sıra, çocuğun bir sanat eseri karşısında takındığı estetik tavır, yaklaşım ve gösterdiği zihinsel çaba en az ürün ortaya çıkarma çabası kadar önemli ve değerlidir (Yolcu, 2009). Sadece uygulamalı çalışmalarla sınırlı olmadan estetik tavrın ortaya çıktığı, eleştirel düşüncenin geliştiği ve kültürel tarihi sürecin ele alındığı bir sanat eğitimi yöntemine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) ile gidermek mümkündür. Peki, nedir ÇASEY ve görsel sanatlar dersinde nasıl yer almalıdır? Bu bölümde bu soruların cevapları verilmeye çalışılacaktır.

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi, sanat eserlerine odaklanarak estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve uygulamalı çalışmalar olmak üzere dört sanat disiplini içeriğinin bir araya getirilmesidir. Yolcu'ya (2009) göre, ÇASEY'in kapsamı sadece bu alanlara bağımlı olmaksızın diğer ders programlarıyla amaca uygun ilişkiler kurmayı ihmal etmemelidir. Sanat eleştirisi, sanat eserini çözümlerken sözel alanlardan; sanat tarihi, sanatın süreç içindeki seyrini ortaya koyarken tarihten; estetik, sanatın doğasını, amacını ve birey ile toplum arasındaki etkilerini belirtirken felsefe, psikoloji ve sosyolojiden yararlanabilir. Bu şekilde diğer alanlarla birleştirildiğinde sanatın anlaşılmasına, tartışılmasına, uygulanmasına ve kavranmasına olanak sağlanmış olur. Greer'in (1984) de bu konuda belirttiğine göre, ÇASEY'in odak noktası genel eğitim ve estetik eğitim bağlamında, sanattır. ÇASEY'de



estetik, uygulamalı çalışmalar, sanat tarihi ve sanat eleştirisi olmak üzere dört temel disiplin sürekli, ardışık ve yazılı müfredat ile diğer akademik alanlarla ilişkili bir biçimde öğretilir. Sıralı olarak verilen aktivite ve beceriler, çocukların olgunlaşma aşamaları göz önünde bulundurularak basitten karmaşığa doğru basitten gelişmiş bir seviyeye evirilmektedir. Sanat bu tür bir yapı ile öğretildiğinde, sanat eğitiminin sanatla alakası olmadığını düşünen eleştirilere de gereken cevap verilmektedir. Kendilerini ifade etme çabalarına ek olarak, çocukların ortaya çıkardığı eserler öğrenilen kavramların örneği olmaktadır.

### **Çok Alanlı Sanat Eğitimi Programının Özellikleri**

ÇASE programın özellikleri şöyledir (Clark vd, 1987):

#### **ÇASE Programının Özellikleri**

##### *A. Temeli*

- Disiplin-temelli sanat eğitiminin amacı öğrencilerin sanatı anlama ve takdir etme yeteneklerini geliştirmektir. Bu, teori bilgisi ve sanatın kapsamı ve sanat üretilbilmenin yanında sanatı tanıyabilmeyi içermektedir.
- Sanat, genel eğitimin önemli bir parçası ve uzmanlaştırılmış sanat çalışmasının temeli olarak öğretilmelidir.

##### *B. İçerik*

- Öğretilen içerik, estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat üretimi disiplinlerinden alınır. Bu disiplinler şunlar ilgilidir: (1) sanatın doğasıyla ilgili kavramlar, (2) sanata değer verme ve değerlendirme temeli, (3) sanatın üretildiği bağlamlar ve (4) sanat yaratmadaki süreç ve teknikler.
- Çalışma için içerik, Batı ve Batı olmayan kültürler ve antikten çağdaş zamanlara kadar, folk, uygulamalı ve güzel sanatları içeren geniş bir görsel sanattan oluşur.

##### *C. Müfredat*

- Müfredat, her seviyeye göre sıralı bir şekilde organize edilmiş ve eklenmiş içeriklerden oluşmaktadır.
- Sanat eserleri, müfredatın oluşturulmasında ve disiplinlerden gelen içerikle birleştirilmesinde ana rolü oynar.
- Müfredat, dört disiplinin her birine saygı ve karşılaştırılabilir ilgiyi yansıtacak şekilde yapılandırılır.
- Müfredat öğrencinin öğrenme ve anlayışını artırmak üzere düzenlenir. Bu da uygun gelişimsel basamaklarla mümkündür.

#### *D. Bağlam*

- Tam uygulama, geniş kapsamlı temel üzerine sistematik, düzenli sanat öğretimi, sanat eğitimi uzmanlığı, yönetim desteği ve yeterli kaynaklar ile mümkündür.
- Öğrenci başarısı ve program etkililiği, uygun değerlendirme kriterleri ve süreçleriyle onaylanır.

ÇASE’de yer alan öğretim alanları şöyle sıralanmıştır (Kırıçoğlu, 2005, s. 121):

- Uygulamalı Çalışmalar: Görsel sanatların resim, heykel, grafik, seramik, dokuma vb. alanlarında araç ve gereçle çalışmayı gerektiren uygulamaya dayanan alan.
- Sanat Eleştirisi: Sanat yapıtlarını inceleyip, onlardan tat ve zevk aldığımız bu yönlerde eleştiriye varan alan.
- Sanat Tarihi: Kültürler içinde sanatın değişimini inceleyip tarihsel süreçle bağıntılı olarak sanatı irdeleyen kültürel alan.
- Estetik: Doğada ve sanatta güzeli arayan sanat nedir ve ne içindir sorularını tartışan alan.

ÇASEY’in dört disiplinine ayrıntılı olarak aşağıda değinilmiştir.

### 2.1.1.1. Uygulamalı Çalışmalar

ÇASEY'in uygulama çalışmalarını kapsayan kısmı, görsel imajlar üretilmesi için çeşitli ortamları beceriyle kullanması gerektiğini öğretir. Kazanılması gereken belli teknikler, konu olarak dünyayla ilgili fikirler ya da algılar öğrenme araçları haline gelir (Greer, 1984, s. 214).

Uygulamalı çalışmalar, görsel sanatlar dersliğinde gelişen, doğrudan yapmaya yönelik çalışma ve araştırma sürecidir. Uygulamalı çalışmalar, plan yapma, tasarım ve üretim alanlarını kapsar. Bu kapsam içerisinde ayrıca öğrencilerin çalışmalarının gelişim aşamasına, elde edilen ürünlerin nasıl değerlendirileceğine, bu ürünlerin nasıl sergileneceğine değinilir (Özsoy ve Alakuş, 2009, s. 143).

Spratt, sanat oluşumunun özelliklerini şöyle vurguluyor:

Sanat oluşturma sanat çalışmalarında vurgulanan birçok alana bakış açısı kazandırır. Materyalleri öğrenme, teknikleri kavrama, kavrama yetisi edinme, karışıklığın içinden hayal gücünü geliştirme, öğrencilerin dünyayı ve kendi yaptıklarını anlamada bir bakış açısı kazandırır (Clark vd, 1987, s. 135). Bu çalışmalarda bilgi ve beceri deneyimlerle kazanılır. Sanatsal üretim malzemelerin başına geçen çocuk tıpkı sanatçıların yaratma sürecinde olduğu gibi yapıyla diyalog içine girer. Düşüncelerini ve duygularını gereç üzerinde somutlaştırır. Böyle bir uygulamalı çalışma daha önceden kazanılmış deneyimler, başkalarının yapıtlarını görme ve inceleme yoluyla edinilmiş birikim, kendi çalışması üzerinde etkin rol oynar (Kırıçoğlu, 2005).

Uygulamalı çalışmalar, ilk elden işe dâhil olma yoluyla, öğrencilere sanat konusunda ilham veren güdülere karşı bir yakınlık edinmelerini sağlayacaktır. Bu güdüler arasında neşe, üzüntü, sevgi, kızgınlık ve ironi gibi güçlü duyguları belirtmek için kullanılacak güçlü olanaklar bulunur. Sanat ürünü meydana getirme bu yetilerin anlaşılmasında çok önemlidir. Çünkü kavramadan sonuca kadar, bir sürü insani öğeler içerir; bunlar düşünce, algı, duygu,

hayal gücü ve en önemlisi harekete geçmedir. Bunların kullanımı onların gelişimine yardımcı olur ve bugünün karışık görsel uyarıcıları ve multimedya ifadeleriyle başa çıkmada gerekli olan muhakeme ve eleştirel hassaslık yetilerine sahip olabilmeyi sağlar. Bazen renk, mekân ve diğer görsel öğeleri ayrı ayrı düşünmemize rağmen, bunların algılanması ve görsel sanatlarda kullanılması aslında bağlantılıdır. Örneğin, renk şekille birleşerek figür alanı ya da belirsiz öğeleri biçimlendirmeye yardımcı olur. Renk ve şeklin diğer kombinasyonları görüntü şeklini alır. Kavrama ve yerine getirme, hayal gücü ve yetenek, sanat ve sanatçılık; en iyi sanat öğelerinin vücut bulmuş halidir (Clark vd, 1987).

Uygulamalı çalışmalar içinde öğrenilecek konuları Kırıçoğlu (2005, s. 122) şöyle sıralar:

- Görmeyi Öğrenmek: Görsel alan içerirse giren sanat yapıtlarındaki, renk, çizgi, form ve doku gibi değerlerle ulaşan her tür nesnedeki ve öğrencinin kendi ürünlerindeki nitelikleri görmek.
- Araç ve gereci uygun beceri ile kullanmayı öğrenmek.
- Gerecin sınırlılıkları ve olanakları içinde yaratıcıda ve izleyicide doyum sağlayan çalışmanın bittiğine, tamamlandığına kişiyi inandıracak biçimler yaratmayı öğrenmek.
- Yaratılan bir formda estetik değerler yanında ayrıca güçlü bir anlatım yaratmayı öğrenmek.

Uygulamalı çalışmaların belli bir düzen ve sıra içerisinde verilmesi gereklidir. Bu düzen yaklaşımları şöyledir (Özsoy ve Alakuş, 2009):

- Araç ve Gereç Odaklı Yaklaşım: Basitten karmaşık etkinliklere doğru gelişir. İki boyutlu etkinlikler giderek yerini üç boyutlu etkinliklere bırakır ve aracın her aşamada farklı olanaklarını ve kullanılış biçimleri öğrenme gerçekleşir.
- Kavram Odaklı yaklaşım: Etkinlikleri tasarlamamanın en önemli yoludur. Kavramları oluşturmak için kavram haritaları kullanılabilir.

- Tema Odaklı Yaklaşım: Bu yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını, yeteneklerini ve gelişme evrelerini göz önünde bulundurarak konuları seçer. Uygulamalı çalışmalarda, yoğun kuramsal bilgiden çok ortaya konan ürünün niteliği önemlidir. Bu niteliğe ulaşmada kuramsal bilgide gereklidir ancak bu bilgi uygulama aşamasında öğrenciye sezdirilmelidir. Niteliğin artırılması amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen teknik beceri ile birlikte yaratıcı düşüncenin bir sonucu olan ürün ortaya konmuş olur. Bu yolla çocuk duygu ve düşüncelerini ürüne yansıtmış olur (Yolcu,2009, s. 114).

Sanat oluşturma tecrübeleri ayrıca öğrencilerin görmede, tepki göstermede ve güzel sanatlardaki çalışmalarını takdir etmedeki yeteneklerini geliştirebilir. Örneğin renkleri karıştırma hakkında daha fazla şey öğrendikçe ve parlak renklerin yanında aydınlık ve soluk boya karıştırmanın yollarını öğrendikçe, öğrenciler kendilerinin, akranlarının ve profesyonel ressamların çalışmalarına bakarken daha perspektif olabilirler. Ayrıntıları fark etme yeteneği ve renkleri algılamada iyi ayırım yapabilme yeteneği öğrencilerin doğal dünyayı algılamalarına da uyarlanabilir (Clark vd., 1987).

ÇASEY'e göre uygulamada önemli olan özelliklerden biride süreç dosyası hazırlamaktır. Dersler boyunca oluşturulan tüm etkinlikler biriktirilir. Dersin konusu ile ilgili toplanan makaleler, resimler, kitaplar, vb konuya ilişkin tüm materyaller bu dokümanları oluşturur (Alakuş, 2011, s. 82). Süreç dosyaları öğretmene öğrencinin gelişimi hakkında bir fikir verdiği gibi öğrencide kendi gelişiminin farkına varır. Hatta öğrencinin ilerleyen sınıflarda daha karmaşık sorunları çözmesine de yardımcı olur.

### **2.1.1.2. Sanat Eleştirisi**

Sanatta eleştiri, bir sanat araştırması ve sanata karşı duyarlı bir tepki verme sürecidir. Eleştiri bir üst dildir; bir sanat eseriyle öznenin bir araya gelmesidir (Yolcu, 2009, s. 117).

“Sanat yapıtına yaklařma, dođru yaklařma, yalnız sanatla veya sanat felsefesiyle uđrařanlar ve eleřtiriciler için deđil, dūřunen her kiři için, hatta kūltūrlū gōrūnmek hevesinde olan her kiři için her zaman bir sorun olmuřtur. ‘Sanat yapıtı öznel bir yaratma ūrūnūdūr’ deyip her kafadan, bu arada kendi kafalarından da çıkan sesleri meřru gōstermek çabasında olan amatōrler olduđu gibi, kendilerine ve sanat yapıtlarına saygılı olan amatōrlerde vardır. Bunlar bir sanat yapıtına yakınlık duyan, ama yapıtın ne demek istediđini dođrudan dođruya yakalayamayınca duraklayan, ‘bu yapıt aslında ne demek istiyor?’ sorusuyla bizi yūz yūze bırakan kiřilerdir.” Kuçuradi’den yapılan bu alıntı, temelde eleřtiriye eleřtirel bir yaklařım olarak karřımıza çıkar ve bizi “bu yapıt aslında ne demek istiyor?” sorusuyla da sanat yapıtının iletisine, bir bařka ifade ile de o sanat yapıtını var kılan gerçeđe ya da sanatın savunduđu dođruya gōtūrūr. O halde, bu bađlamda eleřtiri, sanat yapıtları ūzerinden, dođruya gōtūrecek gerçeđi ortaya koymak amacı ile yapılan, o yapıtın deđerini bilmeye yōnelik inceleme ya da tartıřma olarak betimlenebilir. Yani sanatta eleřtiri, ister tek yapıt ūzerinde olsun, ister yapıtların karřılařtırılması olsun, belli bir dođruyu belli bir gerçeđi arama, bulma ve deđerlendirme iřlemidir. (Erinç, 1995, s. 46-47)

Sanat eleştirisinin temel kavramlarını ortaya koyarken, sanat eleştirisine ilgi duyan bir sanat tarihçisi olan Risatti şunlara dikkat çeker:

Sanat eleřtirisi, sanatın anlařılabilmesinin ve takdir edilmesinin artması ve sanata yansıtılan kūltūrel ve toplumsal deđerlerin aydınlatılması için sanattaki anlama ıřık tutarak (sanatçılar dāhil) insanları bilgilendirir ve eđitir. Dođası geređi tarihi bir bađlamda ele alınan sanat tarihinin aksine, eleřtiri, tarihi metodolojinin ya da bakıř açısının uygulanamadıđu mevcut bađlamda ele alınır. Bu nedenle, daha eski sanat nispeten daha önemli ve gūnūmūzū anlamaya yōnelik olduđunda eleřtiriye konu olmasına rađmen, sanat eleřtirileri diđer dōnemlere ait sanat formları yerine ađdař sanatla alakalıdır. Sanat eleřtirisi, sanat eleřtirmeninin sanatı

tasvir etme, yorumlama ve değerlendirme aşamalarından oluşan sanat eserleri hakkında yaptığı tartışmaların sözel ya da yazılı formudur (Clark vd, 1987).

Sanat eleştirisi konusundaki bilgi ve becerileri edinmek eğitilmiş insanların sanat eserleri hakkındaki değerlendirmeler ve savunmalar yapabileceği anlamına gelir. Sanat eserlerinin betimlenmesi ve yorumlanmasının ötesine geçebilen ileri seviyede eleştiri becerilerine sahip insanlar seçimleri için nedenler sunabilir ve eserlerin değeri ile ilgili karar verebilir. Eserlerle böyle bir etkileşime geçmenin gelişmesi zaman alan beğeni kriterleri ile sanat bilgisi gerektirir. Okulun ilk yıllarında eğitimin odağında öğrenciye sanat bilgisi kazandırmak ve sonra yapılacak değerlendirmelere temel olacak sanat imajlarını tanıtmak yer almaktadır. Belli çalışmaları önemli olarak nitelendirmek için eserlerin arka planı ile eserin ortaya çıktığı çevrenin yanında gereken kriterler verilmektedir. Atıfta bulunulan eserlerin imajlarının yanında kullanılacak kriterler ile gelişim tarihi ve uygulamaları da kazanılır (Greer, 1984). Öğrencilere öğretilmesi gereken ve onların tartışmalarda yazılı ya da sözlü olarak uygulayabilmesi beklenen sanat eleştirisi ana kavramları (1) sanat eserinin şekilsel ve betimsel analizi (2) sanat eserlerinin dâhili (esas) nitelikleri ve (3) sanat eserlerinin harici (geçici) nitelikleri kavramlarıdır (Clark vd, 1987, s. 155).

ÇASEY kapsamında öğrencilerle yapılacak sanat eseri eleştirisinde dört evreden oluşan bir yöntem kullanılır. Bu dört evre, betimleme, çözümlenme, yorum ve yargılamadır.

**Betimleme (Tanımlama):** Tanımlamada ilk koşul, yapıya uzun süre ve dikkatli bakmaktır. Yapıt daha önce görülmüş olsa bile bu bakış ilk kez görüyormuşçasına dikkatli olmalıdır. (Kırıçoğlu, 2005, s. 133) Bu evrede, sanat eserinin ilk bakışta fark edilen fiziksel yapısı (formu, ölçüleri, maddesi) veya konu, ana tema gibi değerler hakkında bir inceleme yapılır. Resmin neyin üstüne ve hangi teknikle yapıldığının belirlenmesi fiziksel yapısının tanınmasını sağlar (Yolcu, 2009, s. 120-121).

Tanımlama önemlidir, çünkü izleyicilere neyin fark edilip, neyin fark edilmediği konusundaki bilgilendirmeleri içerir. Tanımlamalar yorumların temelini oluşturur ve tanımlamalar doğru ya da yeterli değilse, yorumlar hedefine ulaşmaz. Tanımlama izleyicileri sanat yapıtlarına dair bilgilendirmek, bakış açılarını, sanat anlayışlarını geliştirmeye katkıda bulunur (Artut, 2009).

Sanat eserini betimlemeye yönelik soru örnekleri şöyledir:

- Orada ne var, ne görüyorsunuz?
- Bu eser hangi sanat formudur? (Resim, mimari, heykel, seramik vb.)
- Bu eserin ana teması nedir? ( Barış, sevgi, doğa, çevre vb.)
- Eserde ilk dikkatiniz çeken nedir?
- Eser hangi maddeden yapılmıştır?
- Eserde gördüğünüz nesnelere sıralayınız. (Ağaçlar, insanlar, dağlar vb.)

**Çözümleme:** Sanat eserinin nasıl oluşturulduğu, hangi grafiksel düzende yapıldığı, sanatsal ilkelerin nasıl uygulandığı sorularına cevapların arandığı bir aşamadır. Bir resimde renk uyumu, sanat elemanlarının ritmi ve birlik-çokluk gibi ilkelerin kullanımı, sanat eserini ilginç kılan etmenlerdendir. Sanatçılar bu tür uygulamalarla eserlerini dikkat çekici hale getirmeye çalışırlar (Yolcu, 2009, s. 121). Çözümleme aşamasında sorulabilecek örnek sorular şöyledir:

- Bu eserde renkler nasıl düzenlenmiş? Açık renkler mi, koyu renkler mi, ya da her ikisi birden mi baskın görünüyor? Renkler parlak mı? (Sıcak renkler-soğuk renkler)
- Eserde mekân nasıl düzenlenmiş? Ön planda, orta planda ve arka planda neler var?
- Eserdeki şekiller (kompozisyon) nasıl düzenlenmiş? (Simetrik, üçgen, dikey, dairesel, kesişen)
- Eserde kullanılan çizgiler nasıl? (Eğri, kırık, yatay, dikey, dairesel vb.)
- Bu eser hangi teknikle yapılmıştır? (Çizgi, boya, kolaj, oyma, vb.)
- Eser yapılırken ne tür gereçler kullanılmış olabilir?( Kil, ağaç, yağ, fırça, vb.)



**Yorumlama:** Bir sanat yapıtını yorumlamak, sanat yapıtının içsel ve dışsal konumu hakkında kişisel görüş belirtmekten ibarettir. Yorum kişi ile sanat yapıtı arasında öznel bir ilişkidir. Bir sanat yapıtı hakkında doğru ve kesin bir yorum yoktur. Ama bazı yorumlar diğerlerine göre daha doğru olabilir. Aynı sanat yapıtı üzerindeki yorumlar kişiden kişiye değişebilir. Kişilerin yorumları, sanat anlayışlarına bakış açıları, estetik anlayışları, eğitim ve kültürleri birbirinden farklı olmasından kaynaklanabilir. Aynı sanat yapıtı ile ilgili değişik ve farklı yorumlar anlamlı ve mantıklı olmalıdır (Artut, 2009).

Yorumlamaya dair örnek sorular şöyledir:

- Sizce bu eser duygusal açıdan sizi nasıl etkiliyor? ( Mutlu, üzüntülü, sevinç, vb.)
- Renkler sizce neyi simgeliyor? (Mavinin bağlılığı simgelemesi gibi)
- Bu eser bugün insanlara ne ifade ediyor? O zaman ne demek istemişti?
- Resimdeki kişiler hakkında ne düşünüyorsunuz, sizde bıraktıkları etkiler neler?
- Siz olsaydınız bu eseri nasıl adlandırırdınız?

**Yargı:** Yargı sanat eleştirisinin en son evresidir. Önceki evrelerde elde edilen görüşler sonucunda bir değerlendirme yapılır ve eser hakkında bir yargıda bulunulur. Betimleme veya çözümleme geriye dönükken, yargı ise ileriye dönüktür. Yargı değişkenliğe açıktır ve kaynağını estetik kuramlardan alır (Yolcu, 2009, s. 122).

Yargıya varabilmek adına şu sorular sorulabilir:

- Eser size göre güzel mi? Neden?
- Bu eseri alıp evinize asmak ister miydiniz? Neden?
- Bu eser sizce müzeye konacak kadar değerli midir? Neden?
- Eserin önemli bir sanat eseri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

### 2.1.1.3. Sanat Tarihi

Sanatçı yapıtını oluştururken us, duygular, sezgi, bedensel katılım süreçte yer alır. Bu yaratıcı süreç sonunda ortaya çıkan değerli bir üründür. Bilim nasıl kendinden önceki

buluşlara, araştırmalara dayanıyorsa sanat yapıtı da kendinden önceki yapıtlardan izler taşımaktadır. Bu özelliği ile kendinden sonraki yapıtlara da kaynaklık eder. Sanat tarihsel süreç içerisinde değişime uğrayarak geçmişten günümüze ulaşma imkanı bulur.(Kırışoğlu, 2005). Sanat tarihi, sanatın doğuşundan günümüze kadar, dünyada var olan tüm sanatçı ve sanat yapıtlarının en genel anlamda analizlerini yapan ve görsel sanatların tarihsel evrimini inceleyen akademik, bilimsel bir disiplindir (Artut, 2009, s.59).

Sanat tarihinin görevi, yalnızca geçmiş uygarlıkların sanat eserlerindeki güzellikleri aramak değil; bu eserlerdeki toplumsal, tarihsel değerler yansıtan karakterleri tespit etmektir. Biçimsel açıdan sanat tarihi, bir sanat eserinin, sanatçının ve eserle ilgili diğer bilinmesi gereken bilgilerinde incelenmesidir. Sanat tarihi, eserin yapıldığı ortama bağlıdır ve yaşanan sosyo-kültürel ortam içerisinde yaratma sürecinin ve sanat eserinin araştırmasını kapsar (Yolcu, 2009).

Yöntemsel ilgilere sahip bir sanat tarihçisi olan Kleinbauer sanat tarihinin doğası hakkında yazarken şöyle demiştir (Clark vd, 1987, s. 156):

Sanat tarihi, sanat eserini inceleme ve yorumlamayı içeren bir bilgi ya da öğrenme dalıdır. Temel verileri görsel sanatlardır: mimari, heykel, resim, baskı resim, fotoğrafçılık ve seramik, dokuma, mücevher, metalcilik, madeni para ve mobilya gibi el sanatları, diğer sanatlardan ayrı olarak edebiyat, müzik, tiyatro, dans ve sinema. Sanat tarihçileri tarih öncesi ve ilkel kabile topluluklarından çok gelişmiş ve geleneksel kültürel merkezlere kadar her tip görsel sanatı inceler. Onlar, kim, ne, ne zaman, nerede ve nedenlerini -kısacası tarih şemasındaki yerlerini tanımlayarak her bir sanat eserini betimlemek, analiz etmek ve yorumlamak arzusundadır. Kendilerini, geçmişte estetik yaratıcılıkla ortaya çıkarılmış fakat fiziksel olarak bugüne ait nesnelere ilişkilendirerek, sanat eserinin oluşturduğu girintiyi keşfetmek ve eseri kendi yegâne pozisyonu ışığında değerlendirmenin yollarını aramaktadırlar. Bu

yüzden, bir eserin sanatçısını, konusun (ya da eğer bu bir mimari ise fonksiyonunu) ve tarihsel zaman dilimini belirtmek üzere, tıpkı aynı sanatçıya, konuya veya zaman dilimine ait diğer sanat eserleri ile tarihsel bir anlam bütünlüğü içerisinde ilişkilendirdiği gibi, yola çıkarlar. Beraberinde, eserin estetik özgünlüğüne karşı hassasiyetlerini korumaya çalışırlar.

Sanat tarihinin amacı kuru bir uygarlık tarihi öğretmek ya da kronolojik bir sıralama içinde sanatın tarihine yaklaşmak değildir. Amaç öğrenciye canlı bir sanat tarihi bilinci kazandırmaktır. Bu şekilde bir eğitim, sanatı tanımak, öğrenmek ve seçmek, birikim sağlayıp yeni biçimler yaratmada temel oluşturacaktır (Kırıçoğlu, 2005, s. 136).

Sanat tarihi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda Kırıçoğlu (2005), yakın çevre ve yakın çağ ilkesinin uygulanması gerektiğini belirtir. Bu ilkenin uygulanmasında üç yarar görür. Birincisi, yakın çevre, ilgiyi sürekli canlı tutar, ikincisi, gerçek yapıtların çevrede bulunması ile bu eserlerin kültürel ve tarihsel varlıkları ile sanatsal değerlerini öğrenci daha net bir şekilde kavrar, üçüncüsü ise, geçmişin nesnel olarak öğretilmesi sanat yapıtı incelemeye birleşerek sanat tarihi öğrenimi baya ve kuru bir öğretime kurtulur.

Sanat tarihsel sorgulama yaparken iki tür yöntem kullanılır. Bu yöntemler **esere dönük** ve **bağlam içinde** sorgulama yöntemleridir.

**Esere dönük** yöntem, sanat eserindeki konu, tema, eserin oluşumu, aktardığı mesajın özellikleri, eserde kullanılan malzemenin tarihini tahmin etme ve çözümleme gibi fiziksel ve teknik boyutlarını belirlemede kullanılır. **Bağlam içinde** sorgulama yöntemi ise sosyo-kültürel yaklaşımla sanat eserinin bulunduğu çevreyi ve şartlarını araştırma, sanat eserinin ne tür işlevleri olduğunu, eser ve sanatçısı hakkında bilgi, eseri destekleyen kişi ve kurumlar, eserin yapıldığı dönemdeki ekonomik, politik, dini vb. sanatçıyı etkilemiş olabilecek özellikleri belirlemede kullanılır (Alakuş, 2011)

Sanat tarihçisinin tekniklerine öykünen bir yetişkin, tarihsel ve kültürel ortamlarda sanat eserlerini takdir edip tartışabilecektir. Sanat eserlerini anlamak çoğunun ortaya çıkmasını sağlayan farkındalığı ve belli tarihi ve kültürel şartlarla kazandıkları anlamların en azından bir kısmını bilmeyi gerektirir. Madonna tablolarına elbisesinin mavi olmasının ya da zambak gibi sembollerin anlamını bilmeden bakmak eserlerin tarihi açıdan anlaşılmasını kısıtlamaktadır. Aynı şekilde, yağlı boyanın gelişimindeki zaman sıralamasını biraz olsun bilmeden, dönüm noktası olan eserlerin ne kadar önemli olduğunu anlayamayabiliriz (Greer, 1984).

Öğrencilere sanat tarihi öğretimi esnasında çalışma yaprakları yolu ile yöneltebilecek sorulardan bazıları şöyle olabilir:

- Resmin konusu, ana fikri nedir?
- Bu eser bizce neden hala çok önemli?
- Sizce bu eseri sanatçı neden yapmış olabilir?
- Bu sanat eseri hangi kültüre, döneme (sanat akımı) aittir?

Bu tarz açık uçlu sorularla öğrenci araştırmaya yönlendirilmeli, ezbere ve kuru bir anlatımın olduğu yöntemler yerine yaparak yaşayarak öğrenme sağlanmalıdır. Bunu gerçekleştirmenin yollarından biride sanat tarihi şeridi ya da kavram haritaları hazırlamaktır. Bu yollarla çocuklar zaman kavramlarını daha iyi bir şekilde kavrarlar ve dönemleri ayırt edebilme imkânı tanır. Sanat tarihi şeritleri üzerinde ressamın önemli eserlerinden örnekler ve kısa bilgiler yer alabilir. Bunun yanı sıra dönemim sosyal, kültürel ve bilimsel olaylarına da yer vererek diğer disiplinler ile ilişkilendirme yoluna gidilebilir. Bu da dikkat ve güdülenmeyi sağlarken öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkiler. Alakuş'un belirttiği bir yöntemde, sanat üsluplarına dair algıları artırmak için her ay olabildiğince farklı sanatçı, kültür, üslup ve sanat konusunda bir pano hazırlamak (Alakuş, 2011, s. 77). Bu pano

hazırlama konusunda öğrenciler de aktif rol almalı ve araştırmaya teşvik edilmeli. Gökay'ın Erickson' dan aktardığı araştırmalar esnasındaki soru grupları şöyledir (Gökay, 1998):

- Sanat eseri hakkında bilgi toplamaya yönelik sorular. (konusu, eserin fiziksel durumu, eserin yapıldığı malzeme ve teknik, görsel tasarım elemanları ve ilkeleri)
- İçerik ile ilgili sorular (eserin yapıldığı çevre ve ne amaçla yapıldığı sanat dünyası ile ilgili içeriği kapsar).
- Sanat eserinin kültürel ve tarihsel olarak sorgulanmasına yönelik sorular (sanatçının amacı, esrin yarattığı kültürel etki, izleyicinin algıladıkları).
- Sanat eserinin diğer eserlerle ilişkisini kavramaya yönelik sorular (üslup, etki ve temanın ne olduğuna dair sorular).

Öğrenciler, sanat tarihi bilgisi sayesinde geçmişin geleceği nasıl etkilediğini göreberek kendi üsluplarının nasıl geliştiğini belirleyebilirler. Sanatsal beğenilerinin gelişimi ile orijinal sanat eserleri hakkında fikir sahibi olurlar (Gökay, 1998, s. 34).

#### **2.1.1.4. Estetik**

Estetik sözcüğü Grekçe “aisthesis” sözünden gelmektedir. Aisthesis sözcüğü, duyum, duyulur algı anlamına gelir. Estetik bu anlamda duyulur algının, duyusallığın sağladığı bilgi ile bilim olarak düşünülüyor (Tunalı, 2011, s. 13).

Estetik kavramının doğasını, estetikçi Crawford şöyle anlatır:

Estetik, sanatı değerlendirme ve kendi deneyimlerimizin düşüncelerini içeren filozofik etkinliklerin bir dalıdır. Stil ve yenilik gibi sanatsal tarih kavramları analiz için materyal sağlar ve sanat eleştirisi yorumlama ve değerlendirmeye olanak sağlar. Bu yüzden estetik araştırmanın konusu sanat üzerindeki yaratıcı ve kıymetli etkinliklerin yanında aynı zamanda sanat tarihi ve eleştirisi gibi disiplinlerden beslenir (Clark vd., 1987, s. 151).

İnsanlar tarafından yaratılan şekiller her zaman estetik tecrübe, büyük bir potansiyel göstermese de, algılanabilir estetiğe sahiptirler. Yaratılan nesnelere bir bölümü bizim sanat olarak gördüklerimizdir. Sanat görselleri, bizim ilgimizi çekmek ve keyiflendirmek için açıkça estetik özellikler taşıması için yaratılmıştır. Aynı zamanda, dil, düşünce ve duyguların gelişimi için hafızamızda gerekli görselleri sağlar (Broudy, 1987). Sanat yapıtları, kişi ancak estetik kavramını anladığında görünürlük kazanır (Bolla, 2012, s. 19).

Estetikçilerin dikkatlerini üzerine yoğunlaştırdıkları beş çeşit kavram vardır: 1-Sanatsal nesne 2-Değer bilme ve yorumlama 3-Eleştirisel değerlendirme 4-Sanatsal yaratım 5-Kültürel bağlam. Bu kavramların açıklaması şu şekilde yapılmıştır(Clark vd, 1987, s. 151-152- 153):

### **Sanatsal Nesne (Sanat Eseri)**

Bazı sorular bir sanat eserinin varoluş şekliyle ilgilidir. Geleneksel olarak sanat eseri, gerçek ya da hayali bir varlığın taklidi ve ya tasviri şeklinde nitelendirilir. Fakat günümüze ait pek çok soyut sanat eseri, gerçeğin taklidi değil, başlı başına gerçek sanat eseri olarak görülmektedir. Diğer bir konu da, bir sanat yapıtının sanatsal formunu tasvir etmede kullanılan bütünlük, denge, uyum, ritim, tema ve çeşitlilik, gelişme ve gerilim gibi anahtar estetik kaygılara açıklık getirip getiremeyeceğimizle ilgilidir. Estetikçiler, sanat eserinin sözden sembole iletilmesine inandığımız çeşitli içerik tiplerini ve seviyelerini ele alan konularla ilgilidir.

Bu kategorinin alt başlıkları sanat eseri, sanatsal yapının prensipleri( çeşitlilik içinde bütünlük, denge, ritim, tema ve çeşitlilik, gelişme), tasvir, konu ve simgeciliktir.

### **Değer Bilme ve Yorumlama (Takdir ve Tefsir)**

Kavramların ikinci kümesi sanat eserlerinin estetik takdiri ve tefsiri ile ilgilidir. İlk olarak, takdir hususunda, estetikçiler estetik bir deneyime sahip olmak için gerekli herhangi bir özel durum olup olmadığını sorgularlar. Örneğin, nü bir heykeli takdir etmek için

benimseyebileceğimiz özel estetik bir tutum ya da bakış açısı var mıdır? Eğer varsa bu tutumu nasıl nitelendirebiliriz ya da bunun dünyadaki diğer şeyleri ifade etme şeklimizden farkı nedir? İkincisi, sanat eserleri karmaşık nesnelere ve tanımlanabilmesi çok zor olabilmektedir. Örneğin, Brancusi'nin "Bird in Flight(Uçuştaki Kuş) eserinin iyi bir tasviri sadece ne gördüğümüz hakkında basit bir rapor olmamalı, gördüğümüz şeyin yorumlanmasını ve eserin amacının açıklanmasını içermelidir. Bu yorum, eserde kolayca görülene dayalı olabildiği gibi, sıklıkla sanatçının amacı doğrultusunda edinilen bilgiye, sanat eserinin sosyal ve kültürel şartlarına ya da başka etkenlere dayalı da olabilir. Bu konunun alt başlıkları estetik tutum, estetik deneyim ve yorumlamadır.

### **Eleştirel Değerlendirme**

Çoğunlukla sanat eseri deneyimi tatmin edici ve eğlencelidir. Biz bu deneyimleri değerli buluruz ve bazı sanat eserlerini diğerlerinden daha üstün tutarız. Estetikçilerin başlıca kaygılarından birisi de, değerlendirmeci hükümlerin, kişisel beğeni ya da fikirlerin aksine, meşru iddialar olup olmadığıdır. Sanat hakkındaki yargılarımız haklı sebeplerle desteklenebilir mi? Bir eserin iyi olup olmadığını belirleyen objektif standart ya da kriterler var mıdır? Herhangi bir kültürel süreçle ilgili standartlar var mıdır? Yahut estetik değer sadece bizim şahsi olarak eseri sevip sevmememiz mevzusu mudur?

Bu kategorinin alt başlıkları değerlendirme, eleştirme ve eleştirmenin standartlarıdır.

### **Sanatsal Yaratıcılık**

Estetiğin önemli kavramlarının dördüncüsü sanatın oluşumunu merkez alır. Bireysel olarak sanatçıyı ve sanatın oluşum sürecini ele alırsak, buradaki en temel konu diğer şeylere kıyasla sanat icra etmenin doğasıdır. Estetikçilerin bu konuda sordukları başlıca sorular şöyledir: Sanat icra etmenin karalama gibi, ya da rakamlara uygun olarak boyama yapmak gibi sadece formül uygulanan başboş eylemlerden farkı nedir? Yaratıcı sanatçılar, numaralara göre boyama yapanların aksine, tarz geliştirirler. Bir sanatçının tarzını nasıl ayırt edebiliriz?

Bir sanatçı için diğerlerinden daha etkileyici, daha hayalperest ya da daha özgün demekle ne kastederiz? İnsanlar sanat icra ettiklerinde duygularını mı ifade etmektedirler? Yaratıcısına sanatı değerli kılan nelerdir?

Bu kategorinin alt başlıkları sanatçı, (çalışmak, oynamak gibi diğer şeylerle kıyaslandığında) sanat icra etme, sanatsal imgelem, dışavurum, özgünlük ve sanatsal tarzdır.

### **Kültürel Bağlam**

Sanat bir boşlukta oluşmaz. Kökeni ve kabulü ya da reddi toplumun ve kültürün diğer boyutlarıyla çok yakından bağlıdır. Kültürel bağlam sıklıkla, estetikçinin yaptığı sorgulamanın kapsamını genişletmek için yukarıda bahsedilen anahtar alt konularla etkileşim içindedir. Örneğin, sanat yapıtına yüklediğimiz anlam seviyeleri bir kültürel oluşumda dini ve ideolojik güçler tarafından belirlenebilir ve bir eserin her şeyden önce dışavurumcu ya da şekilsel olarak görülüp görülmeyeceği, eserin yaratıldığı ya da değer biçildiği zamanın şartlarına bağlı olabilir. Aslında bir şeyin (mesela bir örtünün bile) bir eser olarak görülüp görülmeyeceği kültürel şartlara bağlıdır.

Bu kategorinin alt kategorileri sanat dünyası, sanat ve ideolojiyle sanat ve erdemdir.

Şu özellikle vurgulanmalıdır ki, estetik sorgulama kapsamlılık ve karmaşıklığın farklı seviyelerinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, ilk seviyedekiler kendi sanat eserlerini sevme sebeplerini görüşebilir. Sanatsal seçimlerdeki farklılıklara kusur bulmak, hatta bir sanat yapıtını beğenmekle onun iyi olduğuna hüküm vermek arasındaki ayrım hakkındaki daha filozofik bir soruyu ele almak bir sonraki adımdır. İlk seviyelerde estetiğin anahtar kavramları soyut filozofik terimlerle ele alınmamasına rağmen, öğrenciler farklı sanatçıların eserleri arasındaki benzerlikleri ya da farklılıkları ayırt edebilir ve bunlar hakkında konuşmaya başlayabilir. Bu hassasiyet ve sözlü ifade sonraki aşamaları, daha entelektüel estetik sorgulamaları şekillendirir. Mesela öğrenciler bir sanatçının tarzını nasıl tanıdığımızı ve bir



sanatçı daha dışavurumcu, hayal gücü yüksek ya da diğerinden daha orijinal dediğimizde ne ifade ettiğimizi tartışmaya başlayabilir (Clark vd, 1987, s. 151- 152- 153).

Estetik, "Bu sanat mıdır?" "Sanat ne içindir?" gibi soruları sorar ve yanıtlarını araştırır. Sanat yapıtlarının değer ve önemi ile ilgili estetik kuramlar şu şekildedir (Kırıçoğlu ve Stokrocki 1997'den akt. Elkoyun,2007):

- Açık Kuram: Sanat tanımının esnek olduğu, zaman ve yeni sanat formları ile değişeceği görüşüdür.
- Biçimci Kuram: Bir sanat yapıtında salt biçimsel nitelikleri vurgulayan estetik kuramdır. Sanat yapıtlarının gözle görülen estetik elemanları ve elemanların düzenlenmesi ile ilgili olup, sonuç estetik bir deneyim, bir sanat yapıtının salt, biçimsel niteliklerine bir yanıttır. Bu kuramda insanlar düzenlemeyi konu yâda temadan daha çok önemserler. İnsanların 'sanat'a sanat için' değer vermeleri gerektiğine inanırlar.
- Yansıtmacı Kuram: Ana konuya önem veren ve sanatçının bir nesne ya da manzaraya sadık kalarak resmetmesini vurgulayan bir tanımlamadır. Kimi zaman resmedilen acı çeken gibi hoş gitmeyen bir konu olabildiği gibi ideal ve güzel konularda olabilir. Sanat yapıtları; natüremort, görünümeler ve portreler gibi konuları içerir.
- Dışavurumcu Kuram: Bir sanat yapıtının duygusal ya da simgesel özelliğini vurgulayan bir kuramdır. İzleyiciler gördükleri canlı renklerde ya da çizgilerin kullanımında hissettikleri duygularla yapıta yaklaşırlar.
- İşlevci (yararcılık) Kuram: Edebiyat, din, ya da sosyo-politik konulardaki düşünceleri geliştirme işlevi ile sanatı değerlendiren tanımdır. İşlevsel görüş bir sanat yapıtını ahlaki bir görüşü ya da mesajı aktarmada başarılı olup olmamasına göre yargılar.
- Kurumsalcı Kuram: Bir yapıtı sanat olarak değerlendiren ya da kararlaştıran kurama dikkati çeken bir tanımdır. En basit anlamda bir kuram, kurumsallaşmış kuramın

uygulama alanıdır. Bir müze, bir şirket ve bir devlet dairesi bir kurumdur. Bu kurumlar hangi sanatın kurum için iyi olduğuna karar verirler.

Sanat eleştirisini öğretirken ilk görevlerden biri öğrencilerin tutumlarını belli sanat eserlerinin ifade edici karakterini fark etmeye yönlendirmektir. Sanat eserlerine bakma konusundaki bu ilk adım estetik algılarını oluşturma anlamına gelmektedir; çünkü estetik algının bu rolü sanatın her alanı için geçerlidir ve disiplin temelli eğitimin estetik deneyim sağlamak için gerekli koşulları sağlama amacı ile paraleldir. Estetik deneyim kazandırma konusunda, disiplin temelli sanat eğitimi estetik eğitime hizmet etmektedir (Greer, 1984).

Estetik eğitiminde öğrencilere verilmesi gereken, bir sanat eserini değerlendirebilmek için neleri bilmek gerektiği ve bu sanat eserinin neden değerli olduğuna dair uygulama çalışmaları yapmak. Örneğin sanatın doğası hakkında bir tartışma başlatmak için bir masa üzerine, orijinal fotoğraf, sandalye, çerçeveli bir resim ya da tıpkıbasım bir resim koyarak şu tarz tartışma soruları sorulabilir (Yolcu, 2009, s. 126):

- Hangi nesne bir sanat eseridir?
- O eseri neden bir sanat eseri olarak düşündünüz?
- Zanaat ile sanat eseri arasındaki fark nedir?
- Güzel sanatlar ile halk sanatları arasında ne gibi bir fark vardır?
- Bir nesneyi sanat yapan özellikler nedir? vb.

Öğrenciler bu tarz sorularla estetik sorunlara ve çözümlerine aşina olmalı. Çünkü bu yolla sanatsal gelişimlerini sağlayacaklar ve estetik tavır takınmayı öğreneceklerdir.

Sanatı öğrenmek demek sanatın temel ilkelerini kavramak, bu yolla yeni bilgiler edinmektir. Bunu gerçekleştirmenin yolu da, yaratıcı etkinlikte bulunmak adına üretmek, izleyici olarak eleştirel bakabilme ve kültürel boyutta sanat tarihini bilebilmek, estetik boyutta da sanata dair sorular sorup yanıtlarını arayarak gerçekleşir. Bu dört alan birbiri ile bağımlı olarak sanat programlarında yer almalıdır (Kırıçoğlu, 2005). Böylece dört disiplinden oluşan

görsel sanatlar eğitimi, öğrencilere uygulamalı çalışmalar çerçevesinde kazandırdığı yaratıcı davranış ve beceri kadar, sanatın kültürel boyutunda bilgi sahibi yapar ve kendi kültürü ile diğer kültürlerden de haberdar olup yeri geldiğinde karşılaştırma yapabilmesini sağlar. Her alanın kendine özgü öğrenim ve öğretim biçimleri olduğu için kazandırdıkları davranışlarda farklıdır. (Yolcu, 2009) Tüm bu davranışları kazanıma dönüştürebilmek ÇASEY'in dört öğrenim alanını sarmal bir yapıda birleştiren bir programla mümkün olacağı unutulmamalıdır.

## 2.2. Çocuk ve Resim

Çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfetme çabalarının olduğu alanlardan biride resimdir. Çocuklar kalem tutma becerisine eriştiği andan itibaren söz diliyle ifade edemediklerini çeşitli karalamalar yoluyla, resimlerle, çizgilerle, şekillerle ifade etmeye çalışırlar. Dünyaya dair algılarını, çevrelerinde keşfettiklerini kendi algıladıkları biçimde resimlerine yansıtırlar. Bu yansımalar ve çocuğun resimle olan bu birlikteliği birçok eğitimcinin, araştırmacının ilgisini çekmiş ve çocuğun nasıl resim çizdiği, bu alandaki gelişim basamakları, çevreyi resim yoluyla nasıl algıladığı, hayal gücünü kullanma, sanatsal yaratıcılığı vb. konular üzerinde tartışılmış ve çalışmalar yapılmıştır.

“Çocuklar için gördükleri ve bildikleri şeyler hakkındaki düşünce ve duygularını sözcüklerle anlatmak zordur. Devim duygusuyla meydana getirilmiş bir ürün, onların sözcüklerle anlatamayacakları birçok şeyi ifade eder” (San, 1979, s. 118).

“İlk yaşlarından itibaren önce amaçsız ve bilinçsiz karalamalarla resme başlayan çocuk, motorik ve duysal gelişimlerine bağımlı olarak resim yoluyla kendisini anlatmaya çalışır. Bu, öyle bir anlatımdır ki, hiçbir yapmacıklığa, bayağılığa yer yoktur; içinden geldiği gibi, samimi ve yer yer esprili... Bir anlamda çizgi ve renkler yardımıyla kâğıda içini döker” (Yolcu, 2009, s. 139).

Çizgi ve renklerle kâğıda içini döken çocuk, serbest çağrışım yoluyla çevreye dair algılarını resimlerine yansıtır. Yaşadığı hissettiği tüm duyguları (sevinç, hüzn, heyecan,

koru vb.) resme aktarırken çevreyle kurduğu etkileşimi ve ilişkilerini anlatır. Yavuzer'e (2012) göre, "Çocuk bize resmiyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar hakkındaki duygu, düşünce ve görüş biçimlerini dile getirmektedir. Çocuk için resim, dinamik bir faaliyet örneği ve yalın bir anlatım aracıdır" (s. 13).

Çocuk için bir anlatım aracı olan resim bize onun dünyası, devinsel ve bilişsel gelişimi hakkında bilgi verir. Çocuğun tüm gelişim süreçlerini ve duygularını yansıtmaya olanağı bulduğu bu resimsel anlatımının nasıl olduğu ve nasıl yönlendirilmesi konusunda eğitimcilerin bilgi sahibi olması gerekir. "Çocuk nasıl resim yapar? Resim yaparken nasıl bir anlatım yolu seçer? Çocuğun sanatsal gelişimi nasıldır?" gibi sorulara pek çok bilim adamı, sanat eğitimcisi, araştırmacı vb. kişiler tarafından farklı görüşler doğrultusunda cevaplar vermeye çalışılmıştır. Kırıçoğlu (2005), bu farklı görüşlerin iki grupta toplanabileceğini belirtir. Birinci grupta çocuk resimlerine ruhbilimsel ve gelişimsel boyutta yaklaşımlar yer alırken ikinci grupta ise sanatsal ve estetik açıdan yaklaşımlar yer alır.

Çocuk resimlerine ruhbilimsel ve gelişimsel boyutta yaklaşımlar özetle şöyledir (Kırıçoğlu, 2005);

- Çocuk resimleri çocuğun nesnel dünya ile kurduğu ilişkinin ve çevreyi değiştirme yolundaki yaratıcı eylemin bir göstergesidir.
- Bu resimleri organizmanın gereği sayan yaklaşımda çocuk büyürken çizgilerinde gelişeceği varsayılır. Çocuğun büyüklerden ayrı niteliksel yapısının gelişip serpilmesinde resimleri sonsuz bir kaynak oluşturur.
- Çocuğun çizgileri onun tüm yaşantılarının bir göstergesidir. Onun çok yönlü gelişimini bu resimlerde görmek olasıdır.
- Çocuk resimleri düzenleyici, bütünleyici bir işleve sahiptir. Çocuğun iç dünyası ile dış dünyası arasındaki uyum sorununda bu resimler bir boşalma aracı, aynı zamanda bir tanı belgesidir.

- Resim yapmak için duyuşal, algısal, ussal boyutlarda işlem yapan çocuğun resim çalışmaları ussal gelişmeye fırsat oluşturur. Soyut düşünmeye giden yolu açar. Bu yolla öğrenmesi güçlenir.
- 10 yaşına kadar çocuk resimleri bu yaş çocuklarının zekâ düzeylerini belirlemede ölçüdür.

Çocuk resimlerine sanatsal ve estetik yönden yaklaşımları ise özetle şu şekildedir (Kırışoğlu, 2005);

- Çocuk resimlerinde, ilkelerde ve halk sanatında sanatın ve estetiğin yalın ve saf kökenini aramışlardır. Bunu en çok 5-7 yaş çocukların resimlerinde bulduklarını söyleyen araştırmacılar, çocuk resimleri ile kimi modern sanatçıların kullandığı çocuksu imgeleri karşılaştırarak bu sonuca varmışlardır.
- “Öz oluşum süreci soy gelişim sürecini açıklar” savından hareket eden kimi araştırmacılar, karalamalardan doğayı yansıtmaya kadar çocuğun yaşadığı çizgisel gelişim evrelerini, Batıda Mağara resminden Rönesans’a kadar sanatın değişim sürecini açıklayıcı temel olarak almışlardır.
- Sanat organizmanın psikolojik bir ürünüdür. Bu ürünün oluşmasında çocuğun, sanatçının, sıradan insanın zamana, yere ve yaşa bakılmaksızın sergiledikleri davranışlar, kişiyi ussal ve ruhsal yönden bütünler. Bu bağlamda çocuk resminin yetişkin sanatından farkı yoktur. Ancak çocuk resmi sanatçınıninkine göre daha az ayrımsanmışlık sergiler.
- Çocuk resimleri yetişkinlerinkinden çok ayrı bir oluşumdur. Bu nedenle çocuk resmi yetişkin sanatından bağımsız bir sanattır.

Çocuk resimlerine bu farklı görüşteki yaklaşımlar daha sonraki araştırmalarda da tartışılmıştır. Bir diğer tartışma konusu da çocukların algısal ve kavramsal boyutta bildiklerini mi ya da gördüklerini mi çizdikleri konusundadır.

“Çocuklar bildiğini mi çizer, gördüğünü mü?” sorusu çocuk resimlerinin analizleri-yorumları üzerine dünyada bilim insanları tarafından çok sayıda araştırma yapılmasını gerekli kılmıştır. Kuşkusuz bu araştırmalar istatistiksel gözlem ve incelemelere dayanmaktadır. Konuya ilişkin birçok noktada birleşen araştırmacılar bazı noktalarda farklı düşünmüşlerdir” (Artut, 2009, s. 233).

Artut’un (2009) aktarımıyla Eisner (2002), *“bildiklerini çizen çocuklar, çizilecek nesnenin görsel özelliklerini değil de nesnenin kavramını dikkate alırlar. Örneğin, çocuklar bir elin beş parmağı, bir evinde pencereleri olduğunu bilirler. Bunların kendi çizimlerinde bulunup bulunmadığını kontrol ederler”* diye belirterek çocukların bildiklerini çizdiğini söyler (s. 233).

Arnheim’ göre ise çocuklar, bildiklerini değil gördüklerini çizerler. Bu resimlerdeki bize göre eksiklikler çocuğun kassal yetersizliğinden kaynaklanmaz. Çocuklar nesnelere yapısal ana karakterleriyle ve gördükleri gibi çizerler. Bu nedenle çocuk resimleri kavramsal bir soyutlama değil algısal genellemedir. Çocuklar elbette kavramlarda kurarlar ama bunlar algısal kavramlardır. Her şey algı alanında olur (Arnheim,1960’dan akt. Kırıçoğlu, 2005).

Çankırılı’nın (2012) deyiimiyle, beş yaşındaki bir çocuk insan resmi yaparken yaşlıları gibi, kolları gövdenin ortasından dışarıya doğru çizer. Çocuğa kolların gerçekte nereden çıktığı sorulduğunda “omuzdan” der. “Senin çizdiğin resimde kollar neden gövdenin ortasından çıkıyor?” diye sorulduğunda “çünkü böyle hoşuma gidiyor” cevabını verir.

Çocuğun gelişimsel özelliklerini göz ardı etmeden, bu süreçte çocuğun hem gördüğü hem bildiği şeyleri çizdiğini söyleyebiliriz. Çünkü çocuk bir yetişkin değildir onun mantığında hareket etmesi beklenmemelidir. Çocuğun gelişim evreleri göz önüne alındığında, hayvan figürünü keşfeden çocuk ilk olarak her dört ayaklı, başı ve gövdesi olan canlıyı bütün hayvan resimlerinde kullanarak genellemeye giderken daha sonraları tüylerinin olup olmadığı, kulaklarının şekilleri, gövdesinin boyutları, kuyruklarının uzunluğu vb. özellikleri keşfederek

hayvan figürlerindeki farklılığı keşfeder. Görüp öğrenerek ve keşfederek bilecek ki bütün bunları gelişim aşamasına göre resimlerine aktarabilsin. Burada dikkat etmemiz gereken aynı gelişim düzeyinde bulunan çocukların bireysel farklılıklarının bulunabileceği. Aydın'ın (2002) dediği gibi, “Gelişimin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu gerçekleşen bir süreç olduğu ilkesine göre, insanlar arasında bireysel farklılıklar olması doğal bir sonuçtur. Kişinin içinde yaşadığı toplum, sosyo-ekonomik düzey, kültür kadar cinsiyet ve zekâ da onun kendine özgü özelliklere sahip olmasını sağlar.” O halde aynı gelişim döneminde bile bireysel farklılıklar gösterebilecek çocuklar için sadece gördüğünü ya da sadece bildiğini çizer diyebilmenin ne kadar doğru olduğu tartışılır.

Çocuk gelişim olgunluğuna eriştikçe görüp öğrenerek bildiklerine yenilerini ekleyecektir. Kendi görsel dünyası daha da zenginleşerek hayal dünyasının genişlemesine katkı sağlayacaktır. Dünyaya çocuksu gözlerle baktığı için hayal dünyası da kendince olacaktır. Bu yarattığı hayal dünyası ile resimlerin de özgürce bir anlatım yolunu seçecektir. Kırıçoğlu (2005) bu özgürlüğü şöyle ifade etmiştir “Çocuk resimlerinde özgür anlatım estetik yalınlığın ve saflığın tek koşulu, sanatsallığında itici gücü sayılmıştır” (s. 63).

Çocuk özgür olarak neyi anlatacaktır? Bu sorulara yanıt “kendini anlatma” olarak çocuk resimlerine gelişimsel boyutta yaklaşan çevrelerden gelmiştir. Çocuk çevresiyle ilgili kendine özgü yaşantılarını, iç çatışmalarını ve içsel dünyasını, dış dünyayı tanıma yolundaki çabalarını görsel bir anlatım formu olan resim ile dışa vurur, yani kendini anlatır denilmektedir (Kırıçoğlu, 2005, s. 64). Çocuğun resimle olan bu birlikteliğinden beklenen salt kendini anlatması mıdır? Resimlerinde seçtiği özgür anlatım yolu sadece kendini anlatma çabasından mı doğar? Kırıçoğlu, (2005) bu konudaki düşüncesini şöyle ifade eder;

“Sanatçının anlattığı şey nasıl kendi günlük duygulanımları olmayıp insanlığın hissettikleri hakkındaki bildikleri ise, çocuğun da anlattıkları kendisi değil, imgelerinin, duygularının ve düşünülerinin nesnel gerçekler halinde anlatımıdır. Bir

başka deyişle çocuğun anlattıkları belirli renkler ve çizgiler aracılığı ile gördüğü, bildiği, öğrendiği, yaşantısına kattığı deneyimleridir. Yoksa salt bir dışavurum ya da kendini anlatma değildir. Çocuk bu yolla elbette kendini de anlatır. Ancak, sanat eğitimi açısından istenilen bu değildir. Aranılan davranış çocuğun sanatsal gelişimi ve öğrenmesidir.’’(s. 64)

Çocuk söz diliyle anlatamadıklarını resim diliyle anlatıyorsa elbette zaman zaman kendini anlatacak ve ifade edecektir. Bizlere düşen çocuğun anlatım dilindeki özgürlüğüne ve özgünlüğüne ket vurmaktan, onu sertçe bir şekilde eleştirmeden, hayal gücünü ve yaratıcılığını engellemek; çocuğun anlatmak istediklerini sanatsal yolla ifade etme becerisine erişebilmesine katkı sağlamaktır.

Çocuk resme başlarken hayalinde bir şeyler düşünür. Genellikle bu şeyler bizlere anlamsız ve önemsiz gibi görünür. Fakat bu, çocuk için daima kendi dünyasıyla, becerisiyle yüzleşme anlamına gelir. Bazı çocuklar ise bir şeyler hakkında fazla düşünmezler çünkü gereksinim duymazlar veya anlamlı, gerekli deneyimler için duygusal bağlardan yoksundur, düşünceleri engellenmiş ya da ket vurulmuştur. Eğer, duygusal deneyimlerden yoksunlarsa, ilgiye, motive edilmeye ihtiyaçları vardır. Eğer zihinleri engellenmiş ve her zaman doğru kabul edilen onay görülen kalıplar içinde bulunuyorlarsa estetik alanlarının (çevrelerinin- ilgilerinin) genişletilmesine gereksinim vardır (Artut, 2009).

Çocuk, sanat etkinliğinde güdülenirken, geliştirmiş olduğu bir takım içgörüler sonucu, kimi kavramlar geliştirebilir. Bu içgörüler, düşünüy ve düşüncelerini planlanmış ve amaca yönelik bir etkileşim ürünleridir. Öğretmenin çocuğu yaşantıları hakkında konuşurması, ona çeşitli yollardan duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlaması, bu gibi kavramların oluşmasına yardımcı yöntemlerdendir. Çocuk anlamlı kavramlar geliştirip, iyi örgütlenmiş bir sanat etkinliği süreci içerisine girerse, ortaya çıkan ürünler, estetik ölçüleri de taşırlar (San, 1979).



### 2.2.1. Çocuğun Grafiksel Gelişimi ve Evreleri

Sanat eğitiminin temel amacı çocuğun, gencin, yetişkinin sanatsal eğitimini sağlamaktır. Genel anlamda okullar, özel olarak da öğretmenler bu işlevi yerine getirmekle yükümlüdürler. Amaca en doğru ve etkin biçimde ulaşmanın ilk koşulu, eğiteceğimiz insanın sanatsal gücünü ve yetilerini tanımaktır. Bir başka deyişle çocuğun büyüme ve gelişme süreci içinde çok özel bir yeri olan sanatsal gelişiminin çizgisini öğrenmektir (Kırıçoğlu, 2005, s. 54).

Araştırma kapsamında yer alan 7. sınıf çocuğunun (12-13 yaş) genel ve sanatsal gelişim aşamalarına geçmeden önce, daha önceki aşamalar hakkında bilgi vermek yararlı olacaktır.

Her çocuk, zamanı geldiğinde konuşması ve yürümesi gerektiği gibi yine zamanı geldiğinde çizgi çizer, resim yapar. Çocuklarda bu davranışlar bir grup içinde benzerlik gösterdiğinden, bu süreç çocuğun büyüme çizgisi içinde gelişim evreleri olarak adlandırılır. Bu evrelerin bir sistem olarak benzerlik göstermesinin nedeni, çocukların aynı yaşlarda aşağı yukarı benzer ortamlarda, benzer ussal malzemeyle karşılaşmalarıdır (Kırıçoğlu, 2005). “Çocuğun resim etkinliğindeki evreler üzerinde çalışanların birleşiyor göründükleri nokta, her çocuğun belli aşamalardan, daha erken ya da daha geç, daha hızlı ya da daha yavaş fakat kesinlikle geçtiğidir” (San, 1979, s. 133).

Yapılan literatür taramalarında görülmüştür ki çocuğun grafiksel gelişimine dair bir çok araştırmacı birbirine benzeyen ve çok az farklılıklar gösteren sıralamalar saptamışlardır.

Bu sıralamalardan bazıları şöyledir:

Read (1966), çocukların grafiksel gelişim aşamalarını 7 aşamaya ayırmaktadır (Akt. Çankırılı, 2012, s. 156):

- Karalama 2-4 yaşlar.
- Çizgi 4-5 yaşlar.

- Tanımlayıcı sembolizm 5-6 yaşlar.
- Tanımlayıcı realizm 7-8 yaşlar
- Görsel realizm 9-10 yaşlar.
- Üst benlik 11-14 yaşlar.
- Sanatsal canlandırma 14 yaş ve üzeri.

Kellog (1970), ise çocukların grafiksel gelişim aşamalarını 3 aşamaya ayırmaktadır (Akt. Çankırılı, 2012, s. 156):

- Anlamsız basit karalamalar dönemi (2-3 yaş)
- Belirgin şekiller dönemi (3-4 yaş)
- Anlamlı şekiller dönemi (4 yaş ve üstü).

Gelişim evreleri konusunda en sistematik ve aynı zamanda geçmişten bugüne en çok kabul gören yaklaşım Lowenfeld'in sıralamasıdır (Kırıçoğlu, 2005, s. 75):

- Karalama evresi 2 ile 4 yaş arası.
- Şema öncesi evre 4 ile 7 yaş arası.
- Şematik evre 7 ile 9 yaş arası.
- Ergenlik öncesi evre 9 ile 11 yaş arası.
- Mantık çağı 11 ile 13 yaş arası.
- Ergenlik Krizi 13 yaş ötesi.

Araştırmanın bu bölümünde “çocuğun grafiksel gelişimi ve evreleri”, literatür taramalarında en çok kabul gören Lowenfeld'in yaklaşımı ile incelenmektedir.

#### **2.2.1.1. Karalama Evresi (2-4 yaş)**

Çocuk kalem tutma yetisine eriştiği andan itibaren bulduğu yüzeyler üzerine çeşitli karalamalar yapmaya başlar. Elinde tuttuğu kalemi veya boyayı motorik becerilerine uygun olarak, hiçbir planlama yapmadan geliş güzel bir şekilde ileri-geri, yatay, çapraz, dairesel vb. hareketlerle ilk çizgilerini oluşturur. Bu süreçte oluşturduğu karalamalar kontrolsüz ve

bilinçsizcedir, kendince bir keşfetme çabası içindedir. Plansız ve amaçsız olarak yaptığı bu karalamaları büyük bir zevkle yaparak bir nevi oyun oynar. Bulduğu tüm yüzeylere (kağıt, karton, duvar, masa, örtü, kapı vb) eline geçirdiği malzemelerle (kalem, pastel boya, tükenmez kalem, tebeşir vb.) karalamalar yaparak kendine bir oyun dünyası yaratır. Bu aşamada ebeveynlerin çocuğun her önüne gelen yüzeyi karalamalarının önüne geçmek adına; çocuğa kalem kâğıt verip, nasıl kalem tutması gerektiği ve nasıl çizgi çizmesi gerektiği konusunda gösteride buldukları gözlemlenmektedir. Belki bir iki gösterim kabul edilebilir, ancak bu konuda ısrarlı olmamalıdır. Çünkü bu süreçte çocuk motor becerilerinin elverdiği ölçüde hareket edebilecektir; gelişim seviyesinin üstünde bir performans göstermesi beklenmemelidir. Bu ısrarlı müdahaleler çocuğun sıkılmasına sebep olurken, onun kendi keşfetme çabasını engeller ve duygusal olarak mutsuzluğa kapılmasına neden olabilir.

Çocuğun ilk karalamaları düzensiz ve amaçsızdır. Kas kontrolünü tam sağlayamadığı için karışık hareketlerin oluşturduğu dalgalı, gelişmiş güzel bir şekilde sağa sola giden çizgiler görülür. Daha sonraları kas kontrolünü sağlayan çocuk el ve bileklerini de kullanarak çizgilerle zikzaklar, açılar oluşturur, dairesel karalamalarda bulunur ve git gide boyutları değişen daha anlamlı şekillere ulaşır.

Kellog karalamalardan yuvarlığın keşfine kadar olan evrede 20 kadar şekil saptar. Bunlar:

Noktalar, dikeyler, yataylar, çapraz çizgiler, zigzaglar, yatay ve çapraz zigzaglar, yaylar, karmaşık yaylar, yılanvari çizgiler, birbirini kesmeyen yuvarlaklar ve sonuçta yuvarlaktır (Kırıçoğlu, 2005, s. 77).

Şekilleri, birleşen şekiller onları da toplanmalar izler. Kellog'a göre birleşen şekiller arasında en anlamlı olanı yuvarlak içine yerleştirilmiş çapraz iki çizgiden oluşan şekildir. Buna "mandala" adı verilir. Mandala çocukların karalamalarında daha sonra birçok şeye dönüşecek olan bir anlamda tema şeklidir (Kellog, 1955'den akt. Kırıçoğlu, 2005, s. 77).

Çankırlı'nın aktarımıyla, Lowenfeld (1978), karalamanın dört aşamasını şu şekilde belirtmiştir. Bunlar (Çankırlı, 2012):

**a) Düzensiz Karalama:** Bu dönemde çocuk motor hareket üzerinde kontrol sağlayamaz ya da çok az kontrol sağlayabilir.

Bu yüzden karalama kimi yerde koyu tonda (kalem bastırılmış), kimi yerde açık tondadır (kalem bastırılmamış, serbest hareket etmiştir).

**b) Boylamasına Karalama:** Tekrarlar halinde kontrollü hareket. Görüntü olarak farkındalık ve eğlence ifade eden hareketler.

**c) Dairesel Karalama:** Kaba motor davranışları kontrol etmeyi öğrenen çocuk dairesel karalamalar yapmaya başlar.

Dairesel karalamalar yapan bir çocuk daha kontrollü ve daha farklı çizimler yapabileceğinin işaretlerini vermektedir.

**d) İsimlendirilen Karalama:** Çocuk karalamalarına isim vermeye başlar. Rastgele karalama yerini adı ve bir hikayesi olan hayali karalamalar almaktadır (s. 161).

Karalama aşamasında, çocuğun artistik etkinlikleri coşkusaldır ve onun öz benliği ile eşyalar arasındaki etkileşimler sonucunda gerçekleşir. Objelerin belirsiz ayrıntılarını fark etmesine rağmen karalamalarını sürdürmeye devam eder. Yaptığı resimler üzerinde neredeyse hiç konuşmaz. Zamanla çizdiği çizgilerle gerçek objeler arasında belli belirsiz benzeşimler görülür. Çizgi, objenin gerçek yansıması olarak görülür. Dört yaşına doğru da çizimleri hakkında yorum yapar ve onları adlandırır. Gelişimle beraber yaş ilerledikçe çizim ve yorumda anlamlı değişkenlikler görülür (Artut, 2009).

Boyama etkinlikleri onlar için oldukça zevklidir. İlk boyama deneyimleri kısa süreli olup, doğal olarak son derece denetimsiz ve gelişigüze'dir. Boyamalar genellikle uzun şeritli olup, büyükçe lekeler şeklindedir. Renk kavramı yoktur, renkleri kısa fırça darbeleri halinde kullanırlar. Pastel boya kullanımında ise henüz el kasları gelişmediği için boyanın tutuşu

genellikle avuç içindedir. Boyama işlemi yatay ve dikey çizgiler halindedir. Olaylar ve nesnelere üzerindeki dikkat süresi oldukça kısadır. Yönlendirilmediği takdirde çabalarında ve etkinliklerinde sık sık değişkenlikler görülür. Bağımsızlık duygusu belirginleşir, her şeyi tek başına yapma çabası içindedir. Çevreye olan ilgi ve merakı yoğun bir şekilde sürer. Değişik zengin uyarıcılar ile gerek ev içinde gerekse anaokulunda çocuklara yaptırılacak her türlü çizim ve boyama etkinlikleri görsel kontrolün gelişimine önemli bir katkı olduğu için çocuğu yaratıcı düşünceye sevk eden önemli unsur olarak da görülür (Artut, 2009).

### 2.2.1.2. Şema Öncesi Evre (4-7 yaş)

Bu yaş grubunda algılama-kavrama ve öğrenmede belirgin bir işlerliğin kazandığı bir dönem içine girilir. Bu dönem Piaget'nin "*işlem öncesi dönem*" ile aynı zamana rastlamaktadır. Artık resimlerinde sadece çizgilerden oluşan biçimler yoktur ve nesnelere ile olaylar arasındaki ilişkilerin nedenlerini tam olarak anlamasa bile kendi dünyasına göre onları şekillendirir. Dolayısıyla canlandırmak istediği obje ya da kavramlarla ilişki kurma kaygısını yaşar, öğrenmesi geliştikçe semboller de şemalara dönüşmektedir (Artut, 2009).

Kırıoğlu'na (2005) göre, bu dönemde ilk simge ortaya çıkar. Karalama evresinden başlayarak çocuk öğrenerek deneyimler ve bu aşamaya ulaşır. Karalama evresinde çocuğun keşfettiği ya da farkına vardığı her şekil bu evreye bir hazırlık anlamı taşır. Adı simge olmakla birlikte, sözcüğün tanımlandığı anlamda tam bir simge değildir. Bu çocuğun nesnelere dünyasında tanıdığı şeylerin yapısal bir eşdeğeridir.

Çocuğun ilk kullandığı simge genellikle insandır. İlk insan betimlemesi çöp adam denilen; büyükçe bir yuvarlaktan oluşan baş, baştan çıkan kollar ve ayaklar, nokta şeklinde göz ve burunun, gövdenin çok fazla görülmediği figürlerdir. Bu figürler önden görünür şekilde ve hareketsiz bir biçimde çizilirler ve herhangi bir oran-orantı görülmez. Tüm figürler birbirine benzer ve kadın erkek ayrımı dönem başındaki çizimlerde pek görülmez. Ancak dönemim sonuna doğru çocuğun cinsel kimliğini keşfetmesiyle beraber figürler kadın ya da

erkeğe benzemeye başlar. Ayrıca cinsel kimliğin keşfi ve vücudun tanınmasıyla çizimlere gövde eklenmeye başlandığı görülür. İlgilerinin yoğun olduğu noktalar abartılarak daha büyük çizilir. Örneğin, çocuk aile bireylerinin yer aldığı bir resimde anneye olan ilgisi yoğunsa onu daha abartılı bir şekilde gösterme eğiliminde olabilir. San'ın (1979) Mendelowitz'den aktardığına göre, annesinin hamile olduğunu konuşmalardan anlayan bir kız çocuğunun, diğer bütün figürleri gövdesiz çizerken, anne figürünü kocaman bir bedenle çizdiği anlatılmaktadır.

Bu dönem çocuğun resimlerinde insan figüründen sonra en çok görülen simge hayvan figürüdür. Kavramları algılamadaki yetersizliklerinden dolayı her türlü hayvanı benzer şekilde çizerken bu figürlerde bir ayırım yapmaya henüz gidemediği görülür. Yani köpek, at, kedi, koyun vb. her hayvan bir ayırım yapılmadan dört ayaklı, kulaklı ve kuyruklu bir şemada gösterilir. Bitki çizimlerinde de herhangi bir ayırım yapmadan; söz gelimi papatya, gül, menekşe, gelincik vb. tüm çiçekler benzer şekilde çizilir. Bu çocukların henüz ayrıntılı çizimlerin üstesinden gelebilecek beceriye sahip olmadıklarından da kaynaklanır. Ayrıca Kırısoğlu (2005) yetişkinlerin bu genellemeye bilmeden katkı yaptıklarını belirtir; örneğin gelinciği, menekşeyi, gülü özelliklerine ve adlarına bakılmaksızın çiçek olarak tanıtır diye ifade eder.

Bu dönemin ilk yaşlarındaki çocukların resimlerinde insan, hayvan ve diğer nesnelere havada uçar gibi yüzeyin şurasında burasında yer alırken, 5 yaşından itibaren bunlar resim yüzeyinin alt kenarına paralel çizilmiş bir çizgi üzerine oturtulur. Bu, taban çizgisidir; yer çizgisidir. Derinliği olan bir yüzeyden daha çok çizgisel bir anlatımdır. Bu yaklaşım onun mekân kavramı konusunda önemli bir adım atmaya başladığını göstermektedir. Aynı yaklaşımı, gökyüzü içinde sergiler ve bazen “taban çizgisi” gibi “gök çizgisi” ile hava boşluğunu anlatmaya çalışır (Yolcu, 2009).

Dönemin başında henüz renkleri tam olarak tanımayan çocuklar; renkleri kullanma konusunda son derece özgür davranırlar. Boyadıkları nesnelere gerçek renklerinden ziyade daha çok sevdikleri ve hoşlandıkları, onlara çekici gelen renkleri tercih ederler. Dönemin sonuna doğru okul öncesi dönemde renkleri daha iyi tanırlar ve ayırt etmeye başlarlar. Ancak bu renk seçimindeki cesur davranışları kısıtlanıp, onun özgünlüğüne müdahale edip yaratıcılığını engellememeliyiz. Tam tersine onlar için aynı zamanda zevkli bir oyun ve eğlence olan bu sürece katkı sağlamalı; kassal gelişimine uygun olacak şekilde geniş fırçalar, ucu kalın boyalar, geniş yüzeyler ve büyük ebatlarda kâğıtlar ile özgürce davranmasına yardım etmeliyiz. Bu dönem çocuğun yaratıcılığının en yoğun olduğu dönem olarak kabul edilir. Bundan dolayı kullandığı renklere, abartılı çizimlerine müdahale etmemeliyiz. Kullandığı farklı renkler, abartılı çizimler, orantısız bir şekilde çizilen ve kimi zaman mekânda uçan figürler, onun özgünlüğünü, coşkulu anlatımını ve resimlerinin çekici yönünü oluşturur.

### **2.2.1.3. Şematik Dönem (7-9 yaş)**

“7 ve 8 yaşlarında çocuğun resimlerinde bir değişme başlar. Piaget’nin somut işlem evresi olarak tanımladığı bu evre çocuğun resimlerinde de kimi görünür değişimlerin yer aldığı evredir” (Kırıçoğlu, 2005, s. 88). Bilişsel gelişimin hızlı olduğu ve birçok becerilerin kazanıldığı bu evrede çocuğun motor becerilerinde gelişim, sosyal ilişkilerinde artış görülür. Resimlerinde varlıkların sınıflandırılmasına, karşılaştırılmasına ve sıralanmasına yönelik şemalar geliştirirler. Nesnelere biçim, boyut ve renk açısından gruplandırabilme becerilerinde gelişmeler görülür (Artut, 2009).

Okul çağına başlamış olan çocuklar, bilişsel gelişimin etkisiyle beraber uzay kavramını anlamaya çalışırlar. Uzay kavramının algılanmaya başlanmasıyla beraber ve çevre ile etkileşimi sonucunda kendi algılarını ve şemalarını yaratırlar. Daha önce öğrendiklerine yenileri eklenerek kavram dünyası git gide zenginleşir. Ancak bu algılarının genişlemesine

rağmen oluşturduğu şemalar arasında bir abartıya gittiği görülebilir. İnsanları ağaçlardan ve evlerden, bir kelebeği kuştan daha büyük vb. göstererek abartı çizimlerde bulunabilirler. Bu onun o figüre gösterdiği ilgiden ve onu önemsemesindedir. Bazı kavramları öğrenirken karşılaştığı sorunlar ona karmaşık gelebilir ve kendince ifade etme yöntemleri geliştirir. Örneğin, röntgen resim dediğimiz saydam çizimlerle bu sorunları gidermeye çalışarak bir ev resmi çizerken içerisinde yer alan insanları, nesnelere evin iç görüntüsüyle beraber çizebilir. Gittikçe bir arayış içerisinde ve daha gerçekçi çizimlere yönelmeye başlar. Bu gerçekliği ilk olarak renklerde göstermeye başlar, nesnelere gerçek renklerine bağlı kalma çabası içindedir. Tamamen gerçekçi renkler kullanmayarak hala sevdiği renkleri tercih etseler de renk kullanımı bir önceki dönemin coşkusunda ve özgünlüğünde değildir.

Bu dönem çocuğu insan figürü çiziminde daha detaylı bir anlatımda bulunmaya başlar. Artık insan figüründe gövde yer alır ve bu gövde genellikle dikdörtgen, kare, daire ve ovale yakın bir şekildedir. Kollar ve bacaklar gövdeden çıkarken aynı zamanda elleri, parmakları ve ayakları da belirtir. Baş gövdeye boyun ile bağlanır ve boyun çizgileri kesintiye uğramadan omuz çizgilerini oluşturur. Vücuda kıyafetler giydirilerek kıyafetlerin bazı detayları belirtilebilir (yaka, etek uçları, düğmeler vb.) ve bu yola cinsiyet farklılığı gösterilmeye çalışılır. Figürlerin duruşu profilden ya da cepheden gösterilir.

Becerilerin kazanılmasıyla resimlerde mekân dair yer çizgisi gözlemlenir. Dış mekân ve manzara resimlerinde yer çizgisi görülürken; figürlerin, nesnelere (insan, ağaç, ev, araba vb.) birbiriyle olan ilişkileri artık yer çizgisine göre konumlanır. Evler, ağaçlar, insanlar, hayvanlar yer çizgisine dik duran bir şekilde ve yan yana dizilerek çizilir. Uzak ve mekân kavramları yeni yeni gelişme gösterdiği için bazen daha uzakta duran insanlar, nesnelere, tepeler vb. betimlemeler için ikinci bir yer çizgisi kullanma eğilimindedirler. Bazense bir sokak resminde; sokağın ve yolun karşısında duran evleri, ağaçları, insanları ikinci bir yer çizgisinde ve ters çevrilmiş olarak yer düzlemine yatay bir şekilde çizerler. Her ne kadar yer çizgisini



kullanmaya başlasa da bu figürler ve nesnelere arasında oran-orantı farklılığını tam olarak algıladığını göstermez. Büyük –küçük, yakın-uzak ilişkileri ve perspektif ile derinlik gösterimini tam olarak yansıtamazlar.

Okula başlayan çocuğun sosyalleşmesiyle artık aile bireylerinin dışındaki diğer insanların, evlerin, ağaçların, arabaların yer aldığı bol figürlü kompozisyon denemeleri yapmaya başlar. Yavuzer'e (2012) göre, Çocuk artık resimlerinde sadece kendisi ile olan ilişkilerini değil, başkalarının birbiriyle olan mantıksal ilişkilerini de göstermektedir. Çocuk artık benmerkezci anlayışı bırakarak kendini çevresinin merkezi olarak görmemektedir. En önemlisi de çocuk artık daha az kendine yöneliktir ve daha objektif bir biçimde kendisinin farkındadır. Çocuğun, resimlerinde kendisini yer çizgisi üzerinde çizmesi ile de, kendini diğer insanlarla ilişki içerisinde görmeye başladığını görüyoruz.

Okul çağında olan bu dönem çocukların (6-9 yaş) resimlerinde, okul öncesi dönemin şiirsel, coşkulu anlatımlarının yerini, yavaş yavaş okulun kesin, değişmez, bilgiyi öne çıkaran yaklaşımları nedeniyle daha kuru bir anlatım alır. Nesnelere ve olaylar hakkında daha rahat ve daha özgün davranabilen okul öncesi çocuğu gider, yerine dış dünyaya daha farklı bakmak zorunda kalan, nesne ve olaylara bilinen kalıplarla daha kavramsal yaklaşan çocuk gelir (Yolcu, 2009). Okul döneminde, çevresini algılayışı ve algılarını aynen yansıtma isteği bu evrede resimlerinin heyecanını azaltabilir. Gerçeği yansıtma isteğini taşıyan çocuk bunu başaramayınca karamsarlığa da kapılır. Özellikle birinci ve ikinci sınıflarda yaptığı resimleri “güzel olmuş mu ?” diye sürekli sorarak onaylatma gereği duyar. Çocuğun algı dünyasındaki bu gelişmeleri yaşaması, çevresini algılayışı, kendini daha bilinçli tanımaya başlaması doğal kabul edilmelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

#### **2.2.1.4. Ergenlik Öncesi Evre (9-11 yaş)**

Piaget'in somut işlem evresi olarak tanımladığı evrenin son dönemlerinde olan bu evre, çocuklarda özellikle cinsiyete dayalı gruplaşmaların görüldüğü ergenlik öncesi

dönemdir. Zihinsel olarak olgunlaşan çocuğun çevresini daha gerçekçi algıladığı ve bunu resimlerine yansıtmaya çalıştığı görülür. Bu çocuğun okul ile başlayan sosyalleşmesinin artık onun içinde bulunduğu topluma uyum gösterme çabasının göstergelerindedir.

“ Bu dönemde çocukların en büyük gereksinimlerinden biri kendi kişiliklerini bulmaları, kendi güçlerinin farkına varmaları ve kendi grupları içinde kendi ilişkilerini geliştirebilmeleridir. İkinci olarak da her çocuğun, çevresi ve çevresini oluşturan nesnelere ve malzemeler ile olan içten ilişkisini keşfetme ihtiyacı gelmektedir” (Yavuzer, 2012, s. 65).

Okulda almış olduğu eğitimle gerçeğe yönelen çocuk, resimlerinde de bu yönelişin izlerini taşır. Buna bağlı olarak da, ayrıntıya daha çok önem verir. Biçimlerin ve renklerin anlatımı duygu ve yaratıcılığın izlerinden çok gerçeği yansıtmaya çabalarının izlerini taşır. Hem biçim olarak hem de renk olarak gerçekliği öne çıkaran çocuğun resimsel ifadeleri, önceki dönemlerin şiirsel ve coşkulu anlatımlarından uzaklaşır. Yapraklar yeşil, ağaç kahverengi, çatı kırmızı, gökyüzü mavidir. İnsanların giydiği elbiseler sadece cinsiyeti göstermekle kalmaz, ayrıntılarıyla da anlatılır. İlk bakışta, ayrıntıya giriliyor olması, bir ayrımsama gibi görünse de, bu tür yaklaşımlar resimsel bir ayrımsamadan çok gerçeklik ayrımsaması olarak kendini gösterir. (Yolcu, 2009, s. 159)

Konu seçimlerinde bireysel farklılıkların yanı sıra cinsiyet önemli bir etken olmaktadır. Kızlar erkeklerden, erkekler de kızlardan çok fazla hoşlanmazlar. Resimlerinde erkek çocuklar genellikle zorlukların üstesinden gelen kahramanlar, maceraperestler, avcılar, dağcılar, uçak ve otomobilleri tercih ederlerken kızlar ise moda, dekoratif süslemeler, bebekler, kadın yüzleri, çiçek ve duygusal özellikleri yansıtan romantik, heyecan verici bazı figürleri tercih ederler (Artut, 2009).

Mekân anlayışının gelişmesiyle çizdikleri mekânda yer alan nesne ve figürler yakın-uzak, büyük-küçük ayrımlarına dikkat edilerek çizilirken perspektif oluşumunun başladığı gözlenir. Ayrıca mekânda yer alan figürler artık hareketli (koşan, oynayan, zıplayan vb) bir

şekilde yer alırlar. Mekân içerisinde yer alan her şey yerli yerindedir. Kuşlar gökyüzü ya da ağaç tepesinde, insanlar ve arabalar yer düzleminde, güneş ve bulutlar gökyüzünde olması gerektiği yerdedir. Tüm bunlar betimlenirken daha önceden kullandığı geometrik şekillerin yerini nesnenin gerçeğe yakın görüntüsü alır. Bu uğraşlar sonucunda resimlerinde eski özgünlük yoktur ve kendileri de yaptıkları resimlerden memnun kalmamaktadır. Bu durumu aşmak için bazen büyüklerden yardım isterken bazen de resimlerini göstermekten hoşlanmazlar. İçinde buldukları dönemim bilişsel ve duyuşsal gelişimi sonucunda yaptıkları resimlerle ilgili bir tatminsizlik bir doyumsuzluk yaşamaktadırlar. Çocuğun bu algılarındaki gelişmeler doğrultusundaki arayışları eğitimciler tarafından doğru bir şekilde yönlendirilmeli ve gerçekçi çalışması konusunda ısrarcı olunmadan sezdirme yoluyla kendi keşfini yapması sağlanmalı, sanatsal ifade etme yönü geliştirilmeli.

#### **2.2.1.5. Mantık Çağı (11-13 yaş)**

Bu dönem Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre soyut işlemler evresi dediği dönemin başlangıcıdır. Çocuğun soyut düşünebilme yetisi gelişmeye başlar ve değişkenleri birleştirip ayırır. Soyut kavramsal düşünmenin gelişmesiyle birlikte imge yaratma potansiyelleri ve düşünceleri de gelişir. Kendilerine özgü anlatım yoluyla gerçeği yansıtmaya hevesleri hala devam etmektedir. Bu heves onları sık sık çeşitli kaynaklardan (dergi, kartpostal, kitap vb.) kopya etmeye götürür. Ancak kopya ederek gerçeği yansıtmaya eğilimi çocuğun imgesel düşüncesinin gelişmesini engelleyerek sanatsal yaratıcılığını yetersiz kılar. Kendisi ya da çevresindekilerle ilgili pek çok imgeye, düşünmeye ve duygulanıma anlatımsal bir çıkış yolu arar. Bu yol kimi zaman kendi kendine bulduğu yoldur, kimi zamanda hazır kaynaklardan yararlanarak kendine bir yol bulmaya çalışır. Bu ikinci yol genelde öğretimin yetersiz kaldığı durumlarda kendini gösterir. Çocuğun kendine özgü anlatımlarına yine kendine özgü çıkış yolu bulduğu durumlara okullarda çok fazla rastlanmaz. Kendine özgü yol bulanlar genellikle yetenekli çocuklar olarak tanınırlar. Bu konuda, anlatımlarına bir çıkış

yolu bulamayanlar ya da yansıtma becerisine sahip ama sanatsallıkta yetersiz kalanlar ikinci grubu oluşturur. Üçüncü grupta ise her iki yöndeki gereksinimleri yönlendirmeyi ve doğrulamayı bekleyen öğrenciler yer alır (Kırışoğlu, 2005).

Okullarımızda genelde öğrencilerin yansıtmacı anlayışta resimler yapmalarına yönelik düşünce hakimdir. Her öğrencinin kendi kişiliği doğrultusunda geliştirilmesi gerektiği göz ardı edilmektedir. Sadece teknik becerinin ön planda olması konusunda ısrar edilmemelidir. Bu evrede perspektif sorunu tam olarak çözülememiş, renk ilişkileri, mekanın düzenlenmesi, ışık-gölge, hareketi tam olarak verebilme başarısızdır. Bunların öğretilmesinde sanat öğretmeni etkin rol oynamalıdır. Gerekli sanatsal bilgilendirme görsel kaynakların yardımı ile (sanatçılardan röprodüksiyonlar, galeri ve müze ziyaretleri) sağlanmalıdır. Bu evrenin ergenlik çağının başlangıcı olduğu unutulmamalı bu nedenle bedensel, ruhsal hızlı bir gelişim içine giren çocuklara karşı duyarlı davranılmalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

#### **2.2.1.6. Ergenlik Evresi (13 yaş ve üzeri)**

Soyut düşünebilmesi gelişen ergen, çevresinde olup biteni kendi algılayışı ve yorumlamasıyla içselleştirebilir. Kişisel ve toplumsal değerlere ilgileri artarken, bireysel olarak kendine has bir kimlik arayışı içerisindeyler. Bir yandan kimlik arayışı bir yandan toplumsal değerlere ayak uydurma çabası ergen benmerkezciliğinin baskın gelmesiyle bunalımlar ve çatışmalar yaşayabilirler. Özellikle aile bireyleri ve öğretmenlerle zaman zaman bu çatışmalar görülür. Ergenlerin bu dönemde resim, şiir, müzik gibi sanatsal faaliyetlere ilgilerinin arttığı ve bu yolla kendilerine bir ifade etme aracı arayışları olduğu gözlenir. Bu süreç desteklenerek yaşadığı çatışmaların en aza indirgenmesine yardımcı olunmalıdır.

Resimsel birçok sorun artık öğrenilerek çözümler ve çözümleridir. Örneğin renk sorunu; renklerin birbiriyle ilişkisindeki etkileşim, renk karışımları, rengin duygusal ve anlatımsal etkileri araştırılarak öğrenilir. Okul çağında ve ilk ergenlik çağında resimde kaybolan bütünlük tekrar kazanılır (Kırışoğlu, 2005). Işık-gölge, oran-orantı gibi sorunları çözdüğu

perspektif ile derinlik kazanıldığı resimlerde gözlenir. Doğada var olan nesne ve canlılar gerçek boyutlarında betimlenir ve yeterince ayrıntıya yer verilirken figürlerin hareketli bir yapıda olduğu görülür. Ergenliğin sonuna doğru soyut anlatımlarda bulunabilir.

Aşağı yukarı onbeş yaşından başlayarak çizimler ilk kez sanatsal yaratma şeklini alır. Çizim artık bir öyküyü dile getirmektedir. Cinsiyet yönünden iki cins arasında çok ayrım vardır. Kızlar renk zenginliği, formda zariflik, çizgide güzelliğe karşı bir bağlılık gösterirlerken erkekler daha çok teknik ve mekanik çizimlerle uğraşırlar(San, 1979). Ayrıca kızların genelde erkeklere kıyasla ergenliğe daha erken yaşlarda girmesinden dolayı motor becerileri daha gelişmiş olur ve el becerisi gerektiren işlere daha meyillidirler.

### **2.2.2. Görsel Algılama Özelliklerine Göre Çocuk Tipleri**

Sanat eğitimciler ve psikologlar tarafından yapılan araştırmalar yoluyla çocukların yapmış olduğu resimler ve üç boyutlu çalışmalar incelenerek bazı özellikler saptanmış ve çocuğun görsel algılama özellikleri, çocuk tipleri belirlenmiştir.

#### **2.2.2.1. Görücü (izlenimci)Tip**

Bu tipte yer alan çocuklar konuları bir bütün olarak algılayıp ilk edindikleri izlenimleri yansıtır. Nesnelere bir bütünlük içerisinde algılanır ve detaylandırılmadan çizilir. Bu bütün algılayışını şu şekilde görürüz. Örneğin insan figürünü çizerken kol, bacak ve gövdeyi kontur çizgileri ile ayrıntıya gitmeden çizerler. Bu durumu tüm varlıkların betimlenmesinde kullanır. Çalışmaları daha çok iki boyutludur ve renkleri kullanarak yaptıkları lekesel anlatımlarda başarılıdır.

#### **2.2.2.2. Yapıcı (İnşacı) Tip**

Yapıcı tip çocuklar görücü tipteki çocukların aksine nesnelere bütünü oluşturulan parçaların farkındadır. Bu farkındalıkla parçadan bütüne giderler. Nesnelere ve figürleri parçalar halinde düşünüp bu parçaları birleştirme yoluyla bütüne ulaşırlar. Örneğin, insan figürü çiziminde önce baş ve gövde daha sonra kollar ve bacaklar en son da eller ve parmaklar

birleştirilerek figürü oluştururlar. Bu, diğer varlıkları çiziminde ve renklendirme aşamasında da aynı şekildedir. Parçaları tek tek düşünüp birleştirdikleri için aynı zamanda bu tipteki çocuklara inşacı tip de denir. Bu inşacı özellikleri sayesinde üç boyutlu çalışmalarda daha başarılı ve yaratıcı olurlar.

### **2.2.2.3. Karışık (Birleştirici) Tip**

Karışık tipte yer alan çocuklar, hem görücü tip hem de yapıcı tip çocukların özelliklerini gösterirler. Bu tipte yer alan çocukların resimlerinde bütün içerisinde parçalarda yer alır. Çalışmaları planlı ve düzenli olduğu için bazen cetvel ve pergel gibi araçları kullanarak düzenli çalışmalar yapma gayreti içerisinde gireler. Araştırmalara göre çocukların büyük çoğunluğu bu grubun içerisinde yer alır.

Son söz olarak şunu söylemek gerekir ki, bu tiplerden herhangi biri diğerinden daha nitelikli ya da niteliksiz değildir. Her tipte yer alan çocuklar, diğer tipten, niteliksel bir farkla değil, dış dünyayı algılama ve bunun sonucu olarak da kendilerini ifade etme özellikleriyle birbirlerinden ayrılır (Yolcu, 2009, s. 146).

### **2.2.3. Çocuk Resimlerinin Ortak Özellikleri**

Çocuk resimleri birçok yönüyle ortak özellikler gösterir. Kültürel ve çevresel faktörlerin yanı sıra aynı gelişim düzeyindeki bireysel farklılıklardan kaynaklanan bazı değişiklikler de gösterirler. Ancak 2 ile 12 yaş arasındaki çocuklar genellikle ortak anlatım dili kullanırlar. Bu özellikler tüm dünya çocuklarında görülen ortak evrensel özelliklerdir. Bu özellikler şunlardır;

- Düzleme Özelliği
- Tamamlama Özelliği
- Boy Hiyerarşisi Özelliği
- Saydamlık Özelliği

### **2.2.3.1. Düzleme Özelliği**

Bu özelliğe göre resim yapan çocuklar kullandıkları yüzey düz olduğu için yaptıkları resimlerde nesnelere yüzeye uydurmaya çalışırlar ve varlıklar yüzeye düz bir şekilde çizilir. Örneğin bir masayı betimlerken onu o an görebildiği haliyle değil; düşüncesindeki şekli itibarıyla masanın dört ayağı birden yana açılmış bir biçimde duruyormuşçasına resmedilir. Bu özellik diğer varlıkların çiziminde de gözlenir; nesnelere sanki sağa-sola, aşağı-yukarı yatar pozisyonundadır. Resimlerde yer alan yollar, akarsular perspektif gösterilmeden yukarıdan aşağıya aynı düzlükte iner. Resimler yapılırken kağıtları ya da kendileri sabit durmaz; ya kağıt döndürülür ya da kendileri kağıdın etrafında dönerler.

### **2.2.3.2. Tamamlama Özelliği**

Çocuklar resimlerinde anlatmak istediklerini kendi görüş açılarıyla değerlendirerek yansıtır. Tamamlama özelliği ile resim yapan çocuklar konu ile ilgili ne biliyorlarsa resimlerine aktarırlar ve bunu kendilerinde iz bırakan tüm detayları göstererek yaparlar. Varlıkları görünen yönlerinden daha çok bildiği, düşündüğü şekilde çizerler. Hayal güçlerini kullanarak kendi özgünlüklerini gösterirler. Gördükleri her olayı kendi iç görüşleri yoluyla anlatma çabasındadırlar. Doğa her yönü ile gösterilir. Örneğin bir ev resmi çizmesi istendiğinde, evin çevresinde bulunabilecek ağaçlar, yollar, çitler, çiçekler, çimenler, hayvanlar vb. her şey resimlerinde yer alır. Bu özelliği çocuk resimlerinde sıklıkla görmek mümkündür.

### **2.2.3.3. Boy Hiyerarşisi Özelliği**

Çocuklar resimlerini yaparken zaman zaman kendince önemli gördüğü, değer verdiği durumları betimlemekten hoşlanırlar. Önem verdiği bir çizgi roman kahramanını, sevdiği bir oyuncuğu, yakın gördüğü bir arkadaşını veya aile bireyini resmin merkezinde göstererek çizebilirler. Resmin merkezinde yer verdiği bu figürü, diğer figürlerden ayırt edilebilecek biçimde ön plana çıkararak olabildiğince büyük ve görkemli bir şekilde detaylandırarak

resmeder. Bu, onun büyük-küçük ilişkisini ayırt edememesinden değildir. Onun figüre veya nesneye verdiği önemdedir. Bu önemmeden dolayı bu nesne ve figürler kompozisyonda önemli yer tutar. Mesela aile bireylerinin yer aldığı bir resimde anneye düşkün olan ve çok önem veren bir çocuk anneyi son derece görkemli ve diğer figürlerden büyük çizecektir. Bu durumun aksine sevmediği hoşlanmadığı kişi ve olaylar varsa onları da kağıdın bir kenarında, köşesinde belli belirsiz, küçük ve gösterişsiz resmedebilir.

#### **2.2.3.4. Saydamlık Özelliği**

Bu özellik genellikle ana sınıfı ve ilkokula başlayan yaş grubu çocukların resimlerinde görülse de diğer ileri yaş grubunda da görülebilir. Saydamlık özelliği, adından da anlaşılacağı gibi çocukların çevrelerini şeffafmış gibi algıladıkları ve tüm detayları şeffaf bir biçimde anlattıkları resimlerde görülür. Bir ev resmi çizerken evin dış görüntüsü ile beraber iç görüntüsü de resmedilir. Evin duvarları şeffaf bir şekilde algılanarak evin içinde bulunan tüm canlı cansız varlıklar gösterilir. Doğa resimlerinde yer alan ağaçların kökleri ile beraber çizilmesi de bu özelliğe örnek gösterilebilir. Çocuk adeta çevresindeki her şeyin (duvarların ardında olanları, suyun altındaki canlıları, anne karnındaki bebeği vb.) röntgenini çekercesine resimlerini yaptığından bu tür resimlere röntgen resim de denir.

### **2.3. Yaratıcılık**

Yaratıcılık insanlık tarihi kadar eski bir kavram olmasına rağmen özellikle on beş ve on dokuzuncu yüzyıllar arasında neredeyse sadece güzel sanatlar alanında benimsenerek kullanılmış ve tanrısal güçlerle açıklanmaya çalışılarak dehalara atfedilen mistik bir çerçevede değerlendirilmiştir (San, 2008, s. 13). Oysaki yaratıcılık sadece dehalara ya da sanatçılara ait değildir. Yaratıcılık tüm insanları kapsayabilecek bir düşünme ve davranış biçimidir. Sadece özel insanlara atfedilen tanrısal bir güç değil bireylerin sonradan da geliştirebileceği ve hayatın her alanında ortaya çıkan bir durumdur.



Yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı ‘Kreativitaet, creativity’dir. Latince ‘creare’ sözcüğünden gelir. Bu sözcük, ‘doğurmak, yaratmak, meydana getirmek’ anlamındadır; devingen, dirik (dinamik) bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında saklı bulunmaktadır (San, 2008, s. 13).

Yaratıcılık günümüzde bilim, sanat, teknoloji, spor gibi alanların yanı sıra günlük aktiviteler dâhil birçok alanda kullanılan bir kavramdır. Bu kadar çok alanda kullanılan bir kavramın tüm alanları kapsayacak bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Buna bağlı olarak ilgili literatüre baktığımızda, yaratıcılık kavramı ile ilgili birçok tanımla karşı karşıya kalırız.

Pek çok düşünür ve araştırmacı yaratıcılığı tanımlamaya çalışmıştır. Kimisi yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak benimsemiş, “boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünüler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sunmak, sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek ve yeniden sınamak” gibi sözlerle tanımlamış (Torrance); kimisi “ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma” diye anlatmış (Bartlett); kimi “ister bilimde, ister başka bir alanda olsun yaratıcılık sezgi ve akılcı imgelemin ve çözümlenme yetisinin, hayal kurma ve denetleme ile düşünmenin iraksak ve yakınsak yönlerinin birliğine dayanır” diyerek ifade etmiştir (Getzels). Daha çok sanat alanındaki yaratıcılık üzerine duran Read, “önceden biçimi ve hiçbir yüzeyi olmayan bir şeyin varlıkkazanması” derken şunu da eklemektedir: “Yaratma, yoktan var etme olabileceği gibi, daha çok ve genellikle, var olan malzemenin yeni biçimde kullanımı, yeni baştan uyarlanmasıdır” (San, 2008).

Sungur’un (1997) Torrence ‘dan aktarımıyla yaratıcılık, sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüyü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınamak, daha sonra da sonucu başkalarına iletme.

Jones’in tanımına göre ise yaratıcılık, “bireye farklı ve üretici düşünce zincirlerini kullanarak alışılmış zincirlerden kopma gücü veren, sonuçları bireye ve muhtemelen başkalarına da

tatminler sağlayan, fikirlerdeki esneklik orijinallik ve duyarlığın bir toplamıdır” (Arık, 1987, s. 13).

Yaratıcılık çok boyutlu dűşünen bir usun őrűnűdűr. Yetenek ve zeka gibi yűneldiđi alanlar kişiden kişiyeye deđişir. Kimi insanlar diđerlerine gűre daha çok yaratıcı olurken kimi insanlarda diđerlerine gűre daha az yaratıcıdır. Kişilerin yaratıcı davranışlarındaki bu farklılık kalıtım, kűltűr ortamı, eđitim ve űđretim ortamlarının farklılıđındandır. Bu sebeple hiçbir şekilde kesin bir dille bazı insanlar yaratıcı bazıları yaratıcı deđildir denemez. Her insan az ya da çok imkan bulduđunda yaratıcı davranışlar sergileyebilir (Kırışođlu, 2005).

Dikkat edilirse, hangi tűr tanım yapılırsa yapılsın her tanımın içinde hemen hemen “yeni” ve “yenilik” gibi kavramların kullanıldıđı gűrűlűr. Őyleyse yaratıcılık, bilinenin, alışılmış ve kalıplaşmış olanın tam karşıtı olan bir davranış biçimi ya da dűşűnme sűrecidir (Yolcu, 2009, s. 177).

Yaratıcılık yoktan yeni bir şey yaratma anlamında deđil, tam tersine var olan gerçeđi, dűşűnceyi, zihinsel yetenek ve becerileri keşfetmeyi, seřmeyi, iletmeyi ve sentezlemeyi kapsamaktadır. Ortaya çıkan őrűnlerin mutlaka yeni olması gerekmez. Geçmiş yařantılardan yararlanarak varolan nesne ve dűşűnceler yeniden yapılandırılıp farklı sorunların özűmlerine yardımcı olabilir (Rıza, 2004, s. 21).

Sonuçta yaratıcılık, bilinenlerden yola çıkararak eski ile yeni arasında ilişki kurmak, alışılmışın dışındaki farklılıkları yakalayarak, deneyerek űzgűn etkinlikler oluşturma çabasıdır (Parsıl, 2012, s. 12).

### **2.3.1. Yaratıcılığa Kuramsal Yaklaşımlar**

Yaratıcılık farklı bakış açıları tarafından değerlendirilmiştir. Yaratıcılığa ilişkin ortaya çıkan bu farklı kuramsal yaklaşımlar; Psikoanalitik Yaklaşım, İnsancıl Yaklaşım, ağrışımsal Yaklaşım, Gestalt Yaklaşımı ve Algısal Yaklaşım olarak űne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlara ait açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

### 2.3.1.1. Psikoanalitik Yaklaşım

Psikoanalitiklere göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılğanlığın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkar (Kagan, 1978'den akt. Argun, 2012, s.19).

Bu kuram psikonalizi savunan kuramcılarının görüşlerini içermektedir. Bu kuramı savunan psikologların başında Freud gelmektedir. Argun'un (2012) aktardığına göre Freud, yaratıcılığı, bireyin topluma zarar verecek libido enerjisine karşı, erken yaşlarda bilinçdışında yer alan çatışmalarına savunma olarak görür (s.19).

Psikoanalitik çalışmaları başlatan Freud, ünlü sanatçıları, onların eserleri üzerinde araştırmalar yaparak inceler. Psikoanalitik görüş, izlenim, rüyalar, bilinç, dikkat problemlerinde yoğunlaşmaktadır. Sanatı kendi yaklaşımı ile ele alan bu yaklaşım sanattaki üslup sorunundan çok bilinçaltındaki temalarla ilgilenir (Mülayim, 1994, s. 36).

Freud, organizmayı bilinçaltının, cinsel ve saldırgan tepilerinin, toplumun acımasız koşullarının güdülendirdiği görüşündedir. Ona göre hazzı arayan insanla toplumun ezici niteliği arasında temel bir uyumsuzluk vardır. Bu nedenden ötürü, yaşam süreci içinde hoşnutsuzluk, kaçınılmaz bir durum yaratmaktadır. Ruhsal olgunluk, bireye, toplum tarafından aşırı ya da "iç temsilcisi" olan vicdan tarafından cezalandırılmadan az çok yeterli haz veren bir uzlaşma yolu ile ulaşmaktadır. Freud bunun sağlanması için bir seri "savunma çareleri" önermektedir. Bu savunma çareleri, acı ve kaygıyı azaltmak ya da dindirmek amacı ile ilkel içgüdüsel dürtülere yol açan bilinçaltı süreçleridir; başka bir deyişle, kişinin, benliğini kaygı, değer duygusunun yitirilmesi gibi hoş olmayan durumlara karşı iç savunmasına yarayan ruhsal işlemlerdir. Savunma çarelerinin, başarılı olmaları toplum tarafından kabul edilecek yolların bulunmasına bağlıdır. Eğer savunma çareleri, uyumsuzluğa ya da ruh hastalıklarında görülen davranışlara iterse, o zaman başarısız olarak yorumlanır (Yavuzer, 1989).

Freud'a göre yaratıcı kişi, doyuma erişmemiş olan bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak adına kısmen de olsa gerçek dünyadan ayrılarak bir fanteziye sığınır. Ona göre yaratıcılığın anlamı çocuklukta başlamış olan "oyun"un bir devamı niteliğindedir. Sanatçı gerçeklik dünyasında tatmin edemediği bazı içtepelerle doludur ve o bütün insanlar gibi, çocukluk çağının doyurulmak istenen bilinçdışı özlemlerini, cinsel kökenli enerjisini, hayal gücü ile aktarır. Nevrozlu durumdan kurtulabilmek adına sanatçı, içtepelerini baskı altına almadan onları yücelterek kurtulur (Yolcu, 2009).

Freud'un kuramı olgun insanda yaratıcılığın ve normalliğin bir birine zıt olup olmadığını tam olarak açıklamaz. Freud yaratıcılığı insanlarda az çok bulunan bir yetenek yerine bilimsel olmayan birkaç alana yakıştırmaktadır. Bazı yazılarında sanatı zevklenmek için türetilen bir güç olarak görür (Yavuzer, 1989, s. 54).

Ernest Kris'e göre ise yaratıcılık süreci, iki aşamadan oluşuyor. Bunlar yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ve ayrıntılaştırma aşamalarıdır. Kris daha çok birinci aşamaya ağırlık vermiştir. Birincil süreç düşünme dürtü yönelimli fakat organize olmamış dominant öncesi yapıdadır. Sorunla ilgili düşünceler arasındaki işbirliği, bu tür bir düşünme anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması zevk verici olur ve bu zevk yaratıcılığa götürür. Krise göre mantıksal düşünme kaldırılmalı çünkü bunlar düşünmeyi sınırlandırırken yeni çözümler bulmayı engeller (Sungur, 1992).

Bir başak psikoanlist olan Kubie, yaratıcı faaliyette idin üstlüğünü kabullenmeyerek bilinç ve bilinçaltı örgütler arasında bulunan bilinç eşiği düzeyinde bulunan bir işlemin bu rolü üstlendiğini söyler. Kubie'ye göre yaratıcılığın akıcılığına, oyunculuğuna karşı çıkan id, tekrarlardan oluşan bir grup dürtüden oluşur. Buna karşı olarak yaratıcılık güçlü ve baskın dürtülerden arınmalıdır (Yavuzer, 1989). Kubie, aynı zamanda, bilinç öncesi düşünmedeki anlam yoğunlaşmasının önemini vurgulamıştır. Kubie'nin özel ilgisi ise yaratıcılıkta bulunan

nörotik davranışın kalıcı etkisine yöneliktir. Ona göre korku, suçluluk gibi benzeri nörotik kişilik özellikleri yaratıcılığı sınırlandırmaktadır. (Argun, 2012, s.20)

Jung ise, psikolojik ve düşsel olarak iki çeşit yaratıcılık süreci olduğunu tanımlar. Psikolojik model kişinin bilinç alanında türetilen öğelerle ilgilenirken ayrıca kişinin hayatında önemli yeri olan duygusal olay ve yaşam krizlerini de içerir. Düşsel süreçler bilinçaltının engin derinliklerinden çıkar. Libido başka bir deyimle içgüdülerin doyumuna harcanmayan enerjiyle beslenir. Bu da insanın zihninin derinliklerinden gelen ilkel deney olup, güdülerini sanata, ruhsal, sosyal ve dinsel oluşumlara dönüşebilir (Jung, 1928'den akt. Yavuzer, 1989). Jung'a göre, bireysel bilinçaltı yanında toplumsal bilinçaltı da vardır. Toplumsal bilinçaltı, insanlığın ortak mirasını oluşturan tasarım ve düşünceleri içeren "arketip"lerdir. Arketipler insanlığın gelişim sürecinde yaşanmış olan efsane, mistik düşünce ve inançlarla bütün insanlık için geçerli olan tasarım ve sembollerden oluşur (Güney, 2006'dan akt. Tanju, 2012, s.26).

Psikanalitik kuramın önde gelen isimlerinden olan Adler, insanın bazı gizilgüçlere sahip olduğu ve bunların hayat boyu zamanla etkinlik kazandığı görüşündedir. Bu gizilgüçleri sistematik bir biçimde inceleyen Adler, bunları iki ana grupta toplamıştır: 1) Yaratıcılık, toplumsal ilgi, yüreklilik ve sağduyu gibi genel birimler; 2) Algılama, öğrenme, bellek, dikkat, düşünme, duygu ve eylem gibi sınırlı birimler. Adler'e göre insan, kendi algılarını, eylemlerini düşüncelerini ve görüşlerini oluşturma ve biçimlendirme konusunda doğuştan yeteneklidir ve yarattığı kavramlar, kendisini ve dünyasını anlamlı bir biçimde temsil ederler. Adler, insanın bu yeteneğini "yaratıcı güç" olarak adlandırmıştır (Gençtan, 1995'den akt. Yolcu, 2001, s. 57).

Arieti (1967) yaratıcı süreç ile ürünü birbirinden ayırır. Yaratıcı süreç eskimiş zihinsel mekanizmalardan doğarken yaratıcı üründe ise bu mekanizmalar ikincil süreçlerle karışık olarak bir birleşme durumundadır. Bu özel birleşimi üçüncü süreç olarak

adlandırmaktadır. Monroe (1955) uyumlu tipin toplumla olan ilişkilerinden söz ederken Rank (1945) ise bu tiplerin daha az ruhsal çatışma yaşamasına bağlı olarak yaratıcılık konusunda daha az yeterlilik görmektedir. Bireyin gelişiminin ikinci aşamasında, yaratıcı potansiyelin oluşumu esnasında kişilikteki bölünme duygusu dıştan gelen zorlamalara karşı direnç yaratır ve her ikisi arasında bir iç çatışma oluşmaktadır (Argun, 2012).

Görüldüğü üzere Psikoanalitiklere göre yaratıcılıkta bilinçaltının kişi üzerindeki etkisi önemlidir. Psikoanalizinin temelinde çocukluk veya geçmiş yaşantılar döneminde yaşananlar önemli yer tutar. İç çatışmaların, kişilik bölünmelerinin yaratıcı potansiyelin oluşmasına katkı sağladığı öngörülür.

### **2.3.1.2. İnsancıl (Hümaniter) Yaklaşım**

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilen İnsancıl yaklaşım, davranışçılık ve psikoanalitik yaklaşımlardan ayrı bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, varoluş felsefesinden esinlenmiştir ve insan yapısı konusunda yeni bilgiler içermektedir. İnsan konusunda çeşitli sistem ve kaynaklardan esinlendiği için yaratıcılık konusunda farklı ve çeşitli yollar olduğunu öngörür. Bu yaklaşım insan potansiyellerine büyük değer verirken bireyin kişisel yaşantısını istediği gibi yönetebileceğini vurgulamaktadır (Yavuzer, 1989).

Rogers, yaratıcı süreci bireyin birtekliliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı olarak görürken diğer taraftan maddelerin, olayların insanların ya da onların yaşantı koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Ona göre bireydeki bazı koşullar yaratıcılıkla bir arada bulunur. Bu koşullar deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ve kavramlarla ilgilenme yeteneğidir. Rogers aynı zamanda yaratıcılığın “iyi” ya da “kötü” yanının olmadığını “bir insan acıyı azaltmak için, diğeri daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır” diye belirtir. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir fakat toplumsal değerleri birbirinden farklıdır (Sungur, 1992).

Rogers yaratıcılığı belirleyen iki koşulu X ve Y olarak iki kategoride inceler(Sungur, 1992):

#### X – Psikolojik Güvenlik

Psikolojik güvenliğin üç ayrı boyutu şunlardır;

- Bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek.
- Dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak.
- Empatik anlayış.

#### Y – Psikolojik Özgürlük

Rogers'a göre, yaratıcılığın değer ölçütünün bireyin içinde olduğunu kabul ettiğimiz andan başlayarak yaratıcılığa doğru ilerleyebiliriz. Birey kendisinin kendi sahip olduğu ölçütler dışında değerlendirildiğini hissettiği zaman huzursuz olmaktadır. Değerlendirme her zaman bir tehdit ve savunmayı birlikte getirmektedir. Eğer dışsal bir değerlendirme yoksa kendi yaşantılarına daha açık, kendi sevdiklerini ya da sevmediklerini, eşyanın doğasını ve onlara karşı tepkilerini daha kesin ve duyarlı biçimde kabul edebilirim görüşünü Rogers şöyle örneklemektedir (Sungur, 1992) :

- Düşüncenizi sevmedim (resim, yazı, buluş vs.)
- Yaptığınız şey kötü.

Bu iki yargıdan birincisi, bireyi kendi değerlendirme kalıpları içerisinde tutar ve gerçekten güzel bir nesneyi yargılayacak güçte değilim anlamı verir. İkincisinde ise, övgü ya da yergi olsun, bireyi dış güçlerin merhametine terk eder (Sungur, 1992).

Abraham Maslow, çalışmalarında özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı, kişilik özelliklerinden ayırarak, ikincisinin olağan hayatta ortaya çıkan ve büyük bir eserden ziyade bir tür mizah ya da herhangi bir işi yaratıcı bir biçimde yapma (Örneğin: Herhangi bir öğretim yöntemini çok iyi bir şekilde kullanabilme) olarak tanımlar. Maslow kendini gerçekleştirme kuramı ile yaratıcılık süreci

arasındaki ilişkiden söz ederken kendini gerçekleştirmiş denekler, doğal, daha az denetimli davranışlarında daha az ketlenmiş durumda olanlardır. Bu bireyler daha kolay dışa açılabilen, bağımsız, daha az engellenen, özeleştiriyi az kullananlardır. Maslowa göre bir ev hanımı bir sosyal çalışma elamanı, bir psikiyatrist de yaratıcı bireylerdir ve yaratıcı sözcüğünü bir ürün, karakter, bir etkinlik, bir süreç ve tutum olarak görmüştür (Sungur, 1992).

Hümaniter psikologlar, iç ve dış yaşamın niteliğiyle ilgilenmektedirler. İnsanın niteliği ön planda tutarlar ve değerlendirerek geliştirmesi gerektiğini belirtirler. Yıkıcı amaçlar güden etkinlikler yaratıcılık ürünlerinin karşındadır. Bu tür etkinlikler hümaniterler tarafından alt düzey yaratıcılık olarak değerlendirilir. Ortaya konan ürünlerin sosyal etkileri ve değerleri çerçevesinde değerlendirilip incelenmesi gerekir (Argun, 2012).

### **2.3.1.3. Çağrışimsal Yaklaşım**

Çağrışım kuramcıları, yaratıcılığın az rastlanır çağrışımlardan kaynaklandığına inanırlar. Genelde bu ekolde kabul edilen yaratıcılığa ilişkin tanım “*özel gereksinimleri karşılayacak veya bazı bakımdan yararlı olacak, çağrışıma dayalı elemanlardan yeni bileşimler oluşturmak*” şeklindedir. Bu kurama göre, yeni bileşimdeki elemanlar birbirlerine uzak olduğu oranda, çözüm yaratıcı olma özelliği taşır. Bireyin yaratıcılık düzeyi kendisinde bulunan çağrışım yetisine bağlıdır (Davaslıgil, 1994a.’dan akt. Yolcu,2001s. 59).

Sarnoff Mednick Uzak Çağrışım Testi’ni geliştirmiş ve yaratıcılık kuramında uygulamaya koymuştur. Mednick’e göre yaratıcı süreç özgül gerekleri karşılayan ya da belli bir yönde yararlı olan yeni kombinasyonlar içindeki birleşik elementlerin göreceli uzaklığının doğrudan bir işlevidir. Ona göre bireyler yaratıcılıkta farklıdır ve yaratıcı bireylerin ıraksak düşünceye daha fazla ulaşabilme olanakları vardır. Örneğin “Masa” dendiğinde düşük düzeydeki yaratıcı kişiler az sayıda birkaç kalıp yargıda bulunur. Daha yaratıcı olan kişiler ise farklı tepkilerde de bulunabilirler; Örneğin,“Su” gibi (Sungur, 1992).



Mednick yaptığı gözlemlere dayanarak yaratıcı süreci şöyle tanımlar “ belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni bileşenler oluşturma..., ayrıca yeni bileşim elemanları birbirinden ne kadar uzaksa çözüm yada süreç o kadar yaratıcıdır” (Yavuzer, 1989, s.78).

Mednick’in yaratıcı çözüm için önerdiği üç yöntem şöyledir (Yavuzer, 1989):

- Olumlu Rastlantı

İstenilen çağrışım elemanlarını bir rastlantı sonucu uyarıcılar yan yana düşünerek yaratıcı süreci oluştururlar. X ışınlarının ve penisilin gibi icatların bu şekilde buldukları pek çok kimseler tarafından bilinmektedir. Bir fizik bilgininin bu olumlu rastlantılardan yararlanmak ve bir yönteme bağlamak için her birinde bir fizik olayı yazılı küçük kağıtları geniş ağızlı bir kavanoza koyarak rastgele kağıtları ikişer ikişer kavanozun içinden çekerek yeni ve yararlı bileşimler elde etmek için bu yöntemi uyguladığı söylenir. İzlenen bu yol yaratıcı çözümlerin işlevsel yöntemini somut bir şekilde açıklamaktadır.

- Benzerlik

Gerekli çağrışım elemanları, uyarıcıların ya da çağrışım öğelerinin benzerliklerinden ortaya çıkabilirler. Sözcüklerin yapı, ritimlerinde ya da konu edilen nesnelere belirtmek için eşses, uyak gibi yaratıcı özelliklerden yararlanan yapıtlarda bunlar kolayca izlenebilmektedir. Uyak ve ses benzerliğine dayanan çağrışımların birbirine uygun olarak oluşmaları, birincil uyaran genellemesi gibi bir etmene bağlı olabilir. Simgelerin hünerli bir şekilde kullanılışlarına doğrudan doğruya bağlı olamayan, yaratıcı çaba gerektiren alanlarda ise bu çağrışım, öğelerin yakınlığını sağlayan araç olarak önemli olabilir. Bu konuda, resim, taş yontma, beste ve şiir gibi uğraşlara da bu tür yaklaşımlar uygulanabilir.

- Aracılık

Gerekli çağrışım elemanlarının, ortak öğelerin aracılığıyla akla gelmesi sağlanabilir. Çağrışım öğelerini bir araya getirerek dil simgelerini de içeren çeşitli simgelerin kullanımları

çok önemli olan matematik, kimya gibi alanlarda bu yolun izlenmesi zorunludur. Örneğin, ruhbilimde tepkisel ketlemeyi ve beyin zarındaki doyumunu birbirine bağlama düşüncesi “yorgunluk”, “bıkkınlık” gibi ortak çağrılar aracılığıyla ortaya çıkmış olabilir (Yavuzer, 1989).

Yaratıcı çözümlene sürecinde birbirinden uzak düşünceleri yakınlaştıran yetenek ya da eğilim çözümü kolaylaştıracaktır. Bireyin ileriye doğru tahminlerde bulunabilmesi için çok sayıda çağrışım öğelerine gereksinimi vardır. Kişi eğer gerekli dağarcığına sahip değilse yaratıcı çözüme ulaşamayabilir. Bireyin sahip olduğu çağrışımın örgütlenmesi, yaratıcı çözüme ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Birey bir sorunun çözümüne ne kadar çok sayıda çağrışım ile cevap verebilirse yaratıcı çözüme ulaşma olasılığı o kadar yüksektir (Argun, 2012).

#### **2.3.1.4. Gestalt Yaklaşımı**

Başka alanlardaki fikirleri ile de gündemde olan Gestaltçı psikologlar, yaratıcılık terimi yerine “üretken düşünce” ve “sorun çözme” kavramlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu kurama katkı sağlayan isimlerin basında Koffka, Köhler ve Wertheimer gelir (Bender, 2006, s. 55).

Gestaltçılar yaratıcılık yerine “Üretken Düşünce” ve “Sorun Çözme” kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler. Max Wertheimer göre yaratıcı düşünce sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur. Eğer bu stresler takip edilirse düşünürde stresleri azaltan ve düşünürün sorunu algılamasını değiştiren yöneltmelere yol açmış olur. Bu ortaya bir çözüm çıkana kadar devam eder. Aşağıdaki ilkeler yaratıcı düşünmeyi yönetirler (Sungur, 1992):

- Açıklıklar, güçlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.

- Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünölmelidir.
- Yapısal gruplaştırmanın, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.
- Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.
- Yapısal doğruluk-parça doğruluktan daha çok aranmalıdır.

Gestaltçılara göre bir sorunun yapısal yönleri sorunda çözüme götüren yeniden yapılaştırma sürecini kararlaştırır.(Sungur, 1992, s. 49)

Gestaltçılar, düşünme temelinin ayrı ayrı tepki çağrışım zincirlerinden oluştuğu fikrine karşı çıkarlar. Onlara göre kişi problem durumuna bir bütün olarak tepki vermekte ve problemin tüm yapısını fark ederek, yapının parçalarını yeni bir organik bütün ortaya koymak üzere kavramaktadır (Çiftçi, 2002'den akt. Bender, 2006, s. 55).

### **2.3.1.5. Algısal yaklaşım**

Ernest Schactel'in geliştirdiği algısal yaratıcı süreç kuramına göre yaratıcılık için güdülenme, dış dünyayla ilişki kurma gereksinmesinde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz ( Sungur, 1992).

### **2.3.1.6. Bilişsel-Gelişimsel Yaklaşım**

David Feldman, Piaget'in aşamalı gelişmesi ile yaratıcı başarıma arasında dört tür benzerlik bulmuştur. Şöyle ki (Sungur, 1992):

- Çözüme tepki çoğu kere sürprizlerden birisidir.
- Çözüm bir kez başarılı mı çoğu defa açık ve anlaşılır görünür.
- Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu olur.
- Çözüm bir kere başarılı mı önemi kalmaz.

Bu benzetmeyle Feldman yaratıcılığı Piagetin aşamalarının da öngördüğü şekilde gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görür. Feldman, zihinsel gelişmelere, yaratıcı başarmayı temsil eden bir düşünce olduğunu ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik ileri sürdüğünü belirtmiştir (Sungur, 1992).

Bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre, eşanlı ve zıt anlamlı bir düşünme biçimiyle, bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana gelen üründe özgünlük, yaratıcılıktır (Ülgen,1997'den akt. Tanju, 2012, s. 32).

### 2.3.2. Yaratıcılık Sürecinin Aşamaları

Yaratıcı fikirler bir anda ortaya çıkmazlar. Newton yerçekimini başına elma düşünce, Arşimed'de suyun kaldırma kuvvetini hamamda yıkanırken keşfetmemiştir. Elmanın düşmesi ya da tasın suda yüzmesi bir sürecin bitimi sonucunda bardağa taşan son damladır. Yaratıcı fikirler bir sürecin sonunda ortaya çıkarlar. Bazen süreç kısa sürdüğü için bazense bilinçaltında gerçekleştiği için fark etme imkanı olmayabilir ancak herkes az yada çok bu tarz süreçleri yaşamıştır (Yıldırım, 1998).

Yaratıcılığın bir süreç olduğu konusu ile ilgili Wallas'ın adı ön plana çıkar. Bu konuda iç içe geçmiş dört temel aşama belirlemiştir. Bu aşamalar, hazırlık, kuluçka dönemi, aydınlanma, doğrulama ve gerçekleşme (Rouquette, 2007, s. 19).

**Hazırlık Aşaması:** Bu dönemde sorun ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır ve tanımlanır. Çözüm için gerekli olan bilgi, malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği ile işlerliği açısından ölçütlere vurulur (San, 2008, s. 124). Yaratıcı eylem beynin konuya odaklanması ile başlar. Bellekte konuyla ilgili olan bilgi ve deneyimleri yoklanır. Konuyla ilgili ne kadar çok bilgi varsa yaratıcı ürün ortaya çıkarmak o kadar kolay olur. Burada belirtmek istenen konuyu çok boyutlu olarak ele almanın işlemleri kolaylaştırmasıdır, yoksa bilinenlerin bizi sınırlaması değildir (Yıldırım, 1998).

**Kuluçka Aşaması:** Bu aşama, diğerlerine göre, daha sakin geçer. Çünkü bilinenler, problemi çözmek için yeterli olmamıştır. Bu durumda, problem şuur altına itilir ve problem mayalanma şamasındadır (Rıza, 2004, s. 82). Sorun zihin tarafından irdelenmeye ve incelemeye bırakılır. Bu dönem dakikalar sürebileceği gibi haftalar hatta yıllar sürebilir (San, 2008, s. 124). Beyin çalışmasını sürdürmeye devam ederken araya giren farklı yaşantılar ve bilgiler çözüme katkı sağlayabilir.

**Aydınlanma Aşaması:** Düşünceler yaratıcılığa temel oluşturacak şekilde zihinde doğmaktadır. Bu düşünceler çözüm olabileceği gibi çözümün bir parçası da olabilir. Bu aşama çoğunlukla anlık olarak bir anda gerçekleşebilir (Argun, 2012, s. 44). Beynimiz konuyu düşünürken bilinçte veya bilinçaltında bir uyaran çözümün doğmasına yardımcı olur. Artık çözümün parçası olan fikir yaratılmıştır (Yıldırım, 1998, s. 41).

**Doğrulama ve Gerçekleşme Aşaması:** Aydınlanma aşamasında ortaya çıkanın gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağı, hazırlık aşamasında belirlenen ölçütlere uyup uymayacağına dair bir dizi etkinlik yapılır (San, 2008, s.125). Bu aşamada önceki aşamalarda oluşan sezginin geçerli olup olmadığı sınanır. Çözüm sınanarak yeterli ve geçerli olup olmadığı doğrulanır. Bazen çözüm yeterli olmayabilir. Böyle bir durumda üçüncü aşamaya dönülür. Bazen de çözümün geliştirilmesi gerekerek, çözüm yeniden ele alınır (Rıza, 2004, s. 84).

### 2.3.3. Yaratıcılık ve Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ arasında bir ilişki var mıdır? Yaratıcılık için belli bir zekâ seviyesine ihtiyaç vardır mıdır, yoksa belli bir zekâ seviyesine sahip olmadan da kişi yaratıcı olabilir mi? Yaratıcılık ile zekâ birbirlerinden farklı mıdır? Sorunlara çözüm bulmada zeka ve yaratıcılık ayrı ayrı mı değerlendirilmeli ya da beraber mi değerlendirilmeli? gibi sorular bu alandaki çalışmalarda sıkça sorulan sorulardandır.

Zekâ ile yaratıcılık, hele sanatsal yaratma söz konusu olduğunda hep farklı davranışlar olarak düşünülmüştür. “Bir kişinin yüksek zekâsı olmasa bile özel yeteneği” var cümlesi sözel ya da sayısal olmayan zihinsel etkinliklerin zekâdan daha aşağıda “yetenek” olarak tanımlanmaktadır (Kırıçoğlu, 2005, s. 183).

Psikologların bir kısmı zekâyı “soyut düşünme, olaylar arasında ilişkiler kurabilme, kendi kendini tenkit edebilme” yetkinliği olarak tanımlamıştır. Başka bir kısmı zekâyı “çevreye ve yeni durumlara intibak edebilme” kabiliyeti olarak değerlendirmiştir. Daha başkaları ise zekâyı “öğrenme kabiliyeti” olarak tanımlar (Atalayer, 1994’den akt. Sünbül, 2005, s. 143).

Gardner (2010) zekâyı bilgiyi işlemeye ilgili “kapasite” olarak tanımlıyor. Çevreden duyu organlarına gelen birçok bilgi var ve bunları duyu organları yoluyla algılarız. Beyinde bu duyu organları yoluyla bu gelen bilgileri işliyor (Gardner, 2010, s.8).

Bazı zekâ tanımları yaratıcılığı da içine alır. Her ne kadar yaratıcılık zekâ gibi “karakteristiklerini” ağın her tarafına yaysa da hiçbir yaygın yaratıcılık tanımında zekâ bulunmaz. Aslında zekâ ve yaratıcılık bir bakımdan birbiriyle ilişkilidir. Ancak bu ilişki her birinin içine hangi karakteristik ve kişisel özellikleri dâhil ettiğinize bağlıdır. Yaratıcılık zekânın bir alt noktası olarak görülür ya da tamamen dışında tutulur. Ya da geri kalma noktasında zekâ yaratıcılığın alt kümesidir. Aslında bu iki nokta motivasyon gibi başka bir faktörle birbiriyle ilişkilendirilebilir (Alder, 2004, s. 105).

Zekâ bölümü (ZB/IQ) ve yaratıcılık arasındaki ilişki yaklaşık olarak son elli yıldır oldukça tartışılan bir konudur. Bu tartışma 1950’li ve 60’lı yıllarda yaratıcılığın diğer bilimsel alanlardan ayrı bir alan olması gerekliliği ile başlamıştır ve yaratıcılık ile zekânın farklı alanlar olduğunu gösteren deneysel çalışmalar yapılmıştır. Yaratıcılık ve zekânın ayrılması yaratıcılığın kimlik kazanmasını sağlamıştır (Runco, 2007’den akt. Dağlıoğlu, 2012, s. 57).

Rıza'nın (2004) Cronbach'dan aktardığı kadarıyla yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkilere dair yapılan araştırmalara göre; zekâ testlerinde yüksek puan ve okulda başarılı olanlar arasında yaratıcı kişiler bulunmamaktadır. Bu düşünce doğru kabul edilirse okul programlarının serbest düşünceye yeterince yer vermediği yorumunun yapılmasını sağlayabilir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, klasik zekâ testleri ile yaratıcılık testleri arasında (IQ 120'ye kadar) iyi bir ilişki bulunmamaktadır (Rıza, 2004).

Wallach ve Kagan (1965), zekâ ve yaratıcılığı incelemek amacıyla çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada, geliştirdikleri yaratıcılığı ölçme testinden elde edilen sonuçlarla zekâ testlerinden elde edilen sonuçları karşılaştırmışlar ve sonuçları dört gruba ayırmışlardır.

- Zekâ ve yaratıcılık düzeyi yüksek olanlar,
- Zekâ ve yaratıcılık düzeyi düşük olanlar,
- Zekâ düzeyi yüksek, fakat yaratıcılık düzeyi düşük olanlar,
- Yaratıcılık düzeyi yüksek, fakat zekâ düzeyi düşük olanlar.

Bu araştırma sonuçlarına göre, zekâ ve yaratıcılık arasında doğrudan bir bağlantıdan görülmektedir. Bir çocuk, zekâ düzeyi düşük olsa da yaratıcılık alanında yüksek düzeyde yaratıcı ya da bunun tam tersi olarak, zekâ düzeyi yüksek olduğu halde düşük düzeyde yaratıcı olabilmektedir. Ancak bu sonuçları tüm çocuklar için genellemek pek mümkün değildir. Aile, sosyo kültürel çevre, eğitim ve kalıtım gibi faktörler çocukların yaratıcılık ve zeka adına değişik sonuçlar ortaya koymalarını etkileyebilir (Yolcu, 2009).

Engle ve Snellgrove (1979) ise, zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi şöyle ifade etmektedir: Zekâ ile yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki vardır. Bazı yaratıcı kişiler zekâ testlerinden yüksek puan almaktadırlar. Ancak yüksek zihinsel yeteneğe sahip olanlar, her zaman yaratıcı olmayabilirler. Yüksek zekaya sahip olanlar arasında; yaratıcılığı, zekadan daha çok motivasyon ve kişilik etkilemektedir. Bununla beraber temel bir zekâ düzeyinin gerekli

olduğu düşünülebilir. Çünkü çok düşük zekâ düzeyine sahip olanlar arasında yaratıcı olanların sayısı sınırlı kalabilmektedir. (Rıza, 2004).

Yaratıcılıkla düz zeka arasında belli bir korelasyon arayan bazı araştırmalar doğrudan kesin bağlantılara varamamışlardır. Araştırmalarda görülmüştür ki, sınavlarda ve zeka testlerinde yüksek düzeyde puan alan bazı öğrenciler, farklı ve çeşitli alanlarda özgün, yeni düşünceler ortaya çıkaramamışlardır. Zekanın bir yönü kazanılmış bilgileri, belleği kapsar ve öğrenilmiş ve kazanılmış bu bilgileri işleyen iki tür düşünme biçimiye yakınsak ve ıraksak düşünme biçimleridir. Yakınsak düşünme beklenen, bilinen ve olağan yanıtlara yöneliktir. Önceden belirlenmiş ve normlaşmış yöntemlerden yararlanılabilecek türden sorunlar çıkınca etkinlik kazanır. Bu düşünme ile verimli ve özgün sonuçlara az çok varılabilir ancak asıl yaratıcı düşünme biçimi ıraksak düşünmedir. ıraksak düşünme ise önceden hiçbir şeyin belirlenmediği ve tamamen özgürce yol alan düşünmedir. Çözülecek sorunu keşfederek, yeni ve özgün olan çözümü ortaya koyar. Bu bağlamda yaratıcı zekânın bilginin uyumu ile yetinmeden, yanıtları çok sayıda yanıtlar arsından seçtiğini, çeşitli ve disiplinler arası bilgi alanları arasında gezindiğini yani ıraksak düşünmeyi kullanır. (San, 2008, s. 19-20)

Yüksek zeka bölümlü fakat aşağı yaratıcı puanlı bir grupta, yüksek yaratıcı puanlı fakat aşağı zeka bölümlü bir grup üzerinde yapılan bir araştırmada şu sonuçlara varılmıştır:

Yüksek yaratıcılığa sahip olan grup IQ'su düşük olmasına rağmen, okulda yüksek zekâlı çocuklar kadar başarılı olabilmektedir. Demek ki zeka testleri yaratıcı zekâyı ölçememekte yaratıcı düşünmeyi ölçüm dışında bırakmaktadır. Torrance'a göre zekâ testleri yoluyla bazı çocukların okullara seçimi, yaratıcı çocukların % 70'inin bu seçim dışında kalmasına yol açmaktadır (San, 2008).



Yüksek zekâ sahipleri abartmamaya, hayali düşünceleri öne sürmemeye karşı eğitimidirler. Bu eğitim sonuçları önemli şekilde etkilemektedir. Yüksek zekâ düzeyinde bir kişi bir düşüncenin saçma olduğunu bildiğinde bunu her zaman her yerde dile getirmez. Fakat daha düşük zekâyâ sahip bir kişi ise düşüncesinin işe yaramadığını görse bile bunu öne sürmekten paylaşmaktan çekinmez. Bu durum yaratıcılık testlerinde zekâ düzeyi düşük olana üstün zekâlıya göre fazladan bir puan daha kazandırabilir (Rıza, 2004).

Bu güne kadar yapılan bilimsel araştırmaların ışığında denilebilir ki zekâ ve yaratıcılığın, farklı alanlarda farklı işleyiş biçimleri, farklı yaklaşımları, farklı değerlendirmeleri ve sonuçları vardır; her ne kadar belirli bir seviye de zekâ gerekli ise de zekâ ile yaratıcılık arasında doğrudan bir bağıntı yoktur. Kaldı ki son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda, tek bir zekâdan bahsedilemeyeceği; başarılı olmanın yüzlerce, hatta binlerce yolunun bulunduğu, hedefe ulaşmaya yardımcı olacak bir sürü değişik yeteneğin olduğu ileri sürülmektedir (Yolcu, 2009).

Zekânın geleneksel bir biçimde kavranmasındaki sorun, tek bir ölçme biriminin kullanılmasıdır. Yalnızca IQ ve akademik başarıya dayalı bir ölçüm yöntemiyle daha az zeki ya da daha çok zeki olarak değerlendirmede bulunmak yanlış olabilir. Geleneksel olarak bir insanın zekâsını öğrenmek için sorduğumuz soru “ne kadar zeki?” olduğu yönündedir. Aslında doğru olan soru insanın “Nasıl, hangi alanda zeki olduğu” olmalıdır. Bu konuyla ilgili vurgulaması gereken birbiriyle bağlantılı dört nokta şöyledir (Robinson, 2008):

- Herkesin sadece bir tane değil, çok farklı biçimlerde entelektüel güçleri ve becerileri vardır. Herkesin farkında olduğundan çok daha fazla entelektüel kapasitesi olabilir.
- Herkes farklı boyutlarda ve farklı alanlarda entelektüel kaynaklara sahiptir. Bazı insanlar mantıksal ve matematiksel çözüme yatkınken bazıları da müzikal kompozisyon ve görsel tasarım becerisine sahiptirler.

- Bazı alanlar, insanların zekâsını diğerlerinden daha farklı alanlarda daha fazla tanımlayabilir. Kendi doğal yetenek alanlarını bulan insanlarda bunu görmek mümkündür.
- Herhangi bir alandaki yüksek yetenek ya da beceri başka alanlarda da aynı olmayı gerektirmez. Örneğin iyi bir matematikçi sadece iyi bir matematikçidir ve onun aynı zamanda iyi bir ressam olması beklenmez.

Yaratıcı düşünme becerileri, düşünme becerilerinin bir parçası olarak bu becerilerin dolaysız ve bağımsız bir şekilde öğrenilmesi gerekmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerini öğrenmeyen yüksek zekâlı bir kişi, bu becerileri öğrenen daha düşük zekâlı bir kişiden daha az yaratıcı olabilmektedir (Rıza, 2004, s. 30-31).

Yaratıcılık zekânın bir yönüdür, bundan dolayı yaratıcılığı geliştirdiğinizde gerçek zekânızı da geliştirebilirsiniz. Geleneksel IQ testleri yaratıcılığı yeterli ve gerektiği şekilde ölçmediği gerçeği, bireyin sorunu değildir. İraksak düşünme testleri bile yaratıcılığı yalnızca birkaç açıdan ölçmektedir. Bu durumda yüksek yaratıcılığı olan kişilerle yüksek zekâlı kişiler arasında neden bir korelasyon olmadığını açıklar. Orta düzeydeki korelasyon ise bize orta zekadaki kişilerin genel olarak orta düzeyde yaratıcı olduklarını anlatır. Bir başka deyişle ortalama çoğunluğu beyinlerinin her iki bölümünü de kullanabilmektedir (Alder, 2004).

Kırıçoğlu'na (2005) göre, son yıllarda zekânın farklı boyutları üzerinde yapılan araştırmalarda özellikle sanatsal zekâ kuramı, zekâ ile yaratıcılık arasındaki kopukluğu gidermek adına öneriler getirmektedir. Genel olarak ıraksak düşünceyi kullanan yaratıcı zekâ ancak sanatsal yaratma sürecinde uygulama alanı bulmaktadır. Son yıllardaki geliştirilen sanatsal zekâyı ve yaratıcılığı ölçen testler, geleneksel zekâ testlerinin ölçmede yetersiz kaldığı birçok yetiyi ortaya çıkarmaktadır.

Kırıçoğlu'nun değindiği zekanın farklı boyutları üzerinde yapılan araştırmaların başında Howard Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Kuramı vardır.

Çoklu Zekâ Kuramı 1983'te, bilişsel psikologlardan Howard Gardner tarafından, geleneksel zekâ (IQ)'nın zekâyı tüm boyutlarıyla temsil etmediği Harvard Üniversitesi projesi "Proje Sıfır (Project Zero)" kapsamında gerçekleştirdiği, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Projenin sayılısı "Her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir" (Bümen, 2004).

Gardner'ın oluşturduğu Çoklu Zeka Kuramı sekiz farklı alandan oluşmaktadır. Gardner'ın oluşturduğu bu zeka alanları şu şekildedir:

**Sözel - Dilsel Zekâ:** Konuşma ve yazı diline duyarlılığı, dil öğrenme yeteneğini ve dili kullanarak belli amaçlara ulaşmayı içerir. Etkili okuma, kendini ifade edebilme, etkin dinleme, etkili konuşma ve yazma, sözcüklerin anlam ve düzenine karşı duyarlı olma becerileri ile iletişim sağlamak bu zekânın en belirgin özelliğidir (Demirtaş ve Duran, 2007: 210).

**Mantıksal- Matematiksel Zeka:** Bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişki ya da örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapma gibi davranışlarını kapsar (Talu, 1999).

**Görsel-Uzamsal Zeka:** Görsel/uzamsal zekâsı gelişmiş kişiler üç boyutlu nesnelere algılama ve hayal edebilme yeteneği gelişmiş kişilerdir. Yön bulma becerileri, hayal kurma yetenekleri de gelişmiş olan bu bireyler varlıkları veya olguları görselleştirerek ya da renklerle veya resimlerle çalışarak en iyi öğrenirler. Kaptanlar, ressam, pilotlar, mühendisler, mimarlar, heykeltıraşlar, dekoratörler, tasarımcılar görsel/uzamsal zekâsı kuvvetli kişilerdir (Yücel ve İnce, 2006).

**Müziksel-Ritmik Zeka:** Duyguların aktarımında, müziği algılama ve sunmada müziği bir araç olarak kullanma yeteneğidir. Müzik Zekâsı yüksek olanlar ritimlerle, melodilerle ve

seslerle düşünürler, zihinlerini müzikten arındıramazlar. Şarkı söylemeyi ve çalgı aleti çalmayı severler. Müziksel/ritmik Zekâ, müzikten hoşlanma, melodi üretme, melodileri hatırlama, tonal örüntüleri fark etme, sesleri tanıyabilme ve onlara duygusal tepki gösterebilme yeteneğidir. Besteciler, orkestra şefleri, müzisyenler müziksel/ritmik zekâsı gelişmiş kişilerdir (Yücel ve İnce, 2006: 34).

**Bedensel-Kinestetik Zekâ:** Bu zeka, bir kişinin bir aktör, bir mim sanatçısı, bir atlet ya da bir dansçı gibi duygu ve düşüncelerini tüm bedeni ile ifade etmedeki ustalık ya da bir heykeltıraş, bir usta, bir tamirci ya da bir cerrah gibi ellerini kullanma ve bir şeyler üretme yeteneğidir. Ayrıca bu zeka, koordinasyon, el çabukluğu, denge, güç, hız, esneklik ve dokunsal duyarlılık gibi özellikleri içerir (Armstrong, 1994).

**Sosyal - Kişiler Arası Zekâ:** Bu zeka kapsamında insanlarla iletişim kurma, onlarla empati kurma ve davranışlarını yorumlama yetenekleri bulunmaktadır (Talu, 1999).

**İçsel-Özedönük Zeka:** Bir kişinin kendisi hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilgiye göre hareket etmesi yeteneğidir. Ayrıca bireyin kendi güçleri ve sınırlılıkları hakkında gerçekçi bir düşünceye sahip olması; iç dünyası, istekleri motivasyonları, ihtiyaçları ve arzularının farkında olmasıdır. Bu zeka, kişinin kendini anlama, kendine güven ve özdenetim becerisini de içerir (Armstrong, 1994).

**Doğacı Zekâ:** Doğacı zekâsı gelişmiş insanlar, doğal olaylara duyarlıdır, onları merak ederler; doğaya, bitkilere, hayvanlara, kayalara, bulutlara, yıldızlara, ırmaklara ve doğal olaylara ilişkin bilgi sahibidirler ve bilgileri sınıflayıp yeniden üretebilirler. Doğa Zekâsı güçlü olanlar daha çok araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak öğrenir (Demirtaş ve Duran, 2007).

Sonuç olarak tüm bireyler farklı zekâ alanlarına sahiptir ve herkesin az ya da çok yaratıcı güçleri vardır. Önemli olan bu güçlerin farkına varabilmek ve bunları ortaya çıkarabilmek için uygun ortamların yaratılmasıdır.

### 2.3.4. Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler

San (2008) yaratıcılığı engelleyen etmenlerin başına “ Uygu’yu” koymaktadır. Ona göre bu kavram belirli bir biçime uymak anlamından çıkmıştır ve toplumsal durum ile biçimlere uymak demektir. Bireyin toplumun yargılamaları karşısında başka ve farklı olmaya yanaşmaması, zorunlu olamayan ve bir yaptırımla karşılaşmayacağı zamanlarda bile farklı davranmayı göze alamaması, kalıplardan belli ölçüde de olsa kurtulmaması yaratıcılığı büyük ölçüde engellemektedir.

Alışkanlıklar, kişinin kendi kendine koyduğu engeller yanlış anlaşılma korkusu vb. etkenler yaratıcı düşüncenin engellerindedir. Yaratıcı davranışları sınırlayan bazı faktörler ise şöyledir (Argun, 2012, s. 72-74):

- **Stres**

Stres, iyi yöndeki enerjiyi tüketip götürür ve sağlık içinde olumsuz sonuçlar doğurur.

- **Rutin Davranışlar veya İşler**

Rutin olarak yapılan işler yani belli bir kalıpta yapılan işler insanları kalıplara sokar ve yaratıcılığı engeller.

- **İnançlar**

Belli bir konuda sahip olunan güçlü inançlar başka olasılıkların var olduğunu görmeyi engelleyebilir ve dış dünya ile ilgili algıları sınırlayabilir.

- **Ego**

Belli bir inanç kalıbı ile birlikte gelen ego, kişileri inançlarının saldırgan savunucusu olmasını sağlar. Buda yaratıcı düşünmeye engel olur. Buradaki belirtilen hiç inancın olmaması değil inançların yarattığı sınırlılıkların farkına varabilmektir.

- **Korku**

Kişinin kendini ifade etmekten ya da başkalarının yargılarından korkması yaratıcılığı sınırlar. Yine kişinin başarısız olma korkusu, kararların, düşünce önerilerinin başkalarınca olumsuz değerlendirilmesi korkusu yaratıcılığın harekete geçmesini engeller.

- **Kendi kendine eleştirme**

Bireyin yaratıcılığını engelleyen faktörlerden biriside kişinin kendi kendine negatif düşünceler içinde olmasıdır.

- **Yorgunluk**

Düşünme, kişi dinç ve dingin olduğu zamanlarda daha iyi gelişmektedir. Dikkati bir konu üzerinde odaklayamama sağlıklı düşünmeyi engeller.

Coon (1983) ise, yaratıcı düşünmenin duygusal, kültürel, öğrenilen ve algılama olmak üzere dört ortak engelini su şekilde açıklamaktadır (Rıza, 2004):

- **Duygusal Engeller**

Utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlışlık yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoş görü yetersizliği ve aşırı öz eleştiri bu gruba girer.

- **Kültürel Engeller**

Toplumsal değerler, bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklediği gibi bazıları da engellemektedir. Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, çok oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi, sağduyunun, mantığın ve sayıların iyi, duygular, sezgiler, eğlenme ve mizahın kötü kabul edilmesi ya da problem çözme gibi ciddi işlerde yeri olmadığı sanılması kültürel engellere örnek olabilir.

- **Öğrenilen Engeller**

Eşyaların kullanımı, anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır.

- **Algılama Engelleri**

Adetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir.

Bunlara ek olarak aşağıdaki engelde eklenebilir:

- Yüklü Program Engelleri

Kalıplaşmış konular yığını olan ve belli süre içinde tamamlanması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir. Çünkü programların tamamlanması tek amaç haline gelmekte ve bu açıdan öğretmenlere hesap sorulmaktadır. Bireysel gelişmeye önem vermeyen ve sadece mantıksal düşünceye dayanan eğitim sistemi de yaratıcılığı engellemektedir.

Sınıf ortamındaki yaratıcılığı engelleyen etmenler ise şöyledir (Kırıçoğlu, 2005):

- Çocuğun ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçle çalışmaya zorlanması.
- Öğrenci her konuda bilgilendirilmeden çalışılmaya geçilmesi.
- Öğrencinin yaratıcılığa temel olan kaynaklardan yoksun oluşu.
- Araç, gereç ve çalışma ortamının yetersiz olması.
- Sınıfın kalabalık ve mekânın dar olması, öğretmenin her öğrenciye yeterli ilgiyi göstermemesi.
- Çalışma süresinin yeterli olmaması.
- Çevredeki kültür kaynaklarından (müze, galeri vb.) yeterince yararlanma fırsatının çocuklara verilmemesi.

Sınıf ortamında yaratıcılığı engelleyen etkenlerin başında belki de öğretmenler gelmektedir. Sungur, yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerini şöyle sıralamıştır (Sungur, 1992):

- Öğrencinin cesaretini kıran.
- Güvensiz.
- Aşırı eleştiren.
- Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen.
- Heyecanı olmayan.
- Düz okumayı vurgulayan.

- Dogmatik ve katı.
- Alanla ilişkisini sürdüremeyen.
- Genelde yetersiz olan.
- Dar ilgileri olan.
- Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan öğretmenler.

Öğretmeler, öğrencilerin yaratıcılığını engelleyen her türlü heyecan, kültür ve öğrenme ile ilgili zihinsel ve duygusal engelleri ortadan kaldırmaya çalışmalı. Öğretmenler kalıplaşmış düşünce ve davranışlardan uzak durarak farklı bakış açılarını teşvik etmeli, ön yargılı olmamalı, belirsizlik ve düzensizliğe tahammül etmeli, öğrencilerin özgüvenlerini sağlamaya yardımcı olmalıdır. Öğrenciler arasında rekabet ortamı yaratmayarak hayal kırıklığına yol açmamalıdır. Öğrencilerin sıra dışı ve beklenmeyen soru ve çözümleri saygı ile karşılanmalı ve onlara düşüncelerinin önemli olduğu hissettirilmeli. Öğrencilere düşünme ve keşfetme fırsatı verilmelidir (Rıza, 2004).

Yaratıcılığın engellerinden biride yakınsak düşünmedir. Sorunlara çok geniş açıdan bakınca, çok yönlü ve yaratıcı çözümlerin bulunabileceği söylenir. Daha yaratıcı olmak için de yaratıcılığın önündeki yakınsak düşünme engelinin kaldırılması gerektiği çokça vurgulanır (Zachary, 2000'den akt. Üstündağ, 2011, s. 21).

Yaratıcılığı sınırlayan etkenler, içsel özgürlükten yoksun olma; çalışılan konu ya da alan üzerinde yeterli bilgiye sahip olmama; yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten korkma; belli bir otoriteye bağımlı bir şekilde olma; aşırı mükemmeliyetçi olma; öğretim ve eğitimde sadece akıl ve mantıktan yana ağırlıklı olarak akademik zekâyâ dönük bir sistemden geçmektir (San, 2008, s. 20).

Üstündağ, yaratıcılığın engellenmesine yaşamdan örnekler sunmuştur. Bu örneklerden bazıları şöyledir (Üstündağ, 2011):



- “Resim öğretmenim bir derste doğa ile ilgili resim yapmamızı istedi. Ben su altı yaşamıyla ilgili bir resim yapmaya karar verdim. Balıkları, su kabarcıklarını, denizyıldızlarını çizmeye başladım. Öğretmenim yanıma gelerek bu balıklar karaya mı vurmuş, böyle doğa resmi mi olur dedi. Arkadaşlarım öğretmenin bu sözleri üzerine benimle alay ettiler ve bana güldüler. Kendimi aptal gibi hissettim ve su altı resmi çizmekten vazgeçtim. Ağaç, kuş ve böcekten oluşan bir doğa resmi yaptım.”
- “İlkokula giderken yalnız başına bir odaya girip ışık deneyleri yapardım. Annem bu yaptıklarımı fark ettiğinde yangın çıkar diye bu tür çalışmalarımı yasakladı.”
- “Çarşamba günleri okulumuzda serbest kıyafet uygulaması vardı. Kendi yaptığım kıyafetleri giydiğimde arkadaşlarım alay ederdi bu tür kıyafetlerden vazgeçerek arkadaşlarımla alay etmeyeceği biçimde giyinmeye başladım.”
- “İlköğretimde öğrenciyken öğretmenimin sorduğu sorulara farklı çözüm yollarıyla farklı çözümler üretirdim. Bu davranışım hep eleştirildi ve öğretmenimin istediği yoldan çözümler bulmama gerekti. Notlarımla iyi olması için bu şarttı. Bu da beni hep tek düze olmaya ve herkes gibi yaşamaya yönlendirdi.”
- “Yedi-sekiz yaşlarındayken “çekmeceli çikolata” adını verdiğim çikolata kağıtlarını katlayarak halkalar yapar ve bunları iç içe geçirerek uzun bir zincir oluşturdum. Aylarca uğraşıp yaptığım zincirimi annem yayıntı oluyor diye çöpe attı. O kadar emek verdiğim zincir atıldıktan sonra hiç böyle şeylerle uğraşmadım.

Günlük hayatta önyargılardan kaynaklı yaratıcılığı engelleyen daha birçok örnek mevcuttur. Aile hayatından, okul ve iş hayatına kadar toplumda ki önyargılardan dolayı ortaya çıkan bu çevresel etkenler bireyin kişisel yaratıcılığına ket vurarak toplumsal yaratıcılığın önündeki en büyük engeli ortaya çıkartır. Buda toplumların birçok alanda diğer toplumlardan geri kalmasına sebebiyet verir.

### 2.3.5. Yaratıcı Kişi Özellikleri

Yaratıcılık tanımlarında da görüldüğü gibi yaratıcı bir kişilikte, en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci (hayal kurucu) olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve bireşimci (sentezci) yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır (San, 2011, s. 9).

Torrence yüksek düzeyde yaratıcılığı olan çocuklar üzerinde çeşitli araştırmalar yaparak onların kişilik özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Yaptığı çalışmalar sonucunda yüksek düzeyde yaratıcı çocukların benlik kavramlarının çok iyi geliştiğini, şakacı ve oyuncu olduklarını, eski deneyimlerinden daha fazla yararlandıklarını ve daha fazla bağımsız olduklarını görmüştür. İlkokul birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar yüksek yaratıcılık özelliği gösteren kız ve erkek öğrencileri inceleyip şu üç kişilik özelliğine değinmiştir (Argun, 2012):

- Yüksek yaratıcılığa sahip çocukların çılgın ve saçma fikirlere yönelimleri vardır.
- Yaratıcı bireylerin özelliklerinden biri “bilinen yoldan ayrılma” veya “kalıplardan kurtulma” olarak karakterize edilebilir.
- Yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerinde şakacılık ve oyunculuk, rahatlık gibi özellikler görülebilir.

San’a göre yaratıcı kişi “dış dünyaya açık, her türlü iletişime açık olan, bağımsızca, bağlı olduğu gruba bağlı ve bağımlı olmadan düşünebilen, yeni düşünceler karşı hoş görülü olan, yapıcı eleştirilerde bulunan, sorunların çözümlerine çalışan bireylerdir” (San, 2008, s. 18).

Csikszentmihalyi’ye (2002) yaratıcı kişinin özelliklerini şu şekilde sıralar (Akt. Üstündağ, 2011):

- Hem dopdolu bir enerjiye sahip hem de sessiz ve rahattır.
- Hem zeki, hem de acemi ve deneyimsizdir.
- Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.

- Fanteziler, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
- Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar ya da anlayışlara karşı sürekli olarak kendini korur.
- Hem alçak gönüllü, hem de gururludur.
- Bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin bir boyutunu, diğer yandan da biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.
- İşinde hırslı ve ateşliyken, diğer yandan öznel düşünülebilir.
- Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur.

Barron ise yaratıcı bir kişinin, giriftliği, karmaşıklığı seven, kendine güvenen, oldukça dominant bir karaktere sahip olan, baskı ve sınırlandırmalara karşı çıkan bir kişilik yapısına sahip olduğunu belirtir. Yine Barron ve başka araştırmacılara göre yaratıcı olan bireyler yaratıcı olmayanlara göre daha çok iletişim kurma gereksinimi duyarlar (San, 2008).

Yaratıcı birey sezgi yeteneği ve imgelem gücünü kullanarak sorunları çözerken, daha önce düşünülmemiş yollar izleyerek sonuca ulaşmayı beklemektedir. Başak bir deyişle geleneksel yollar yerine daha özgün ve yeni çizgiler üzerinde yürümektedir (Yontar, 1993, s. 20).

Torrance'ın oluşturduğu yaratıcılığa ilişkin kişilik özellikleri ise birbirine zıt niteliklemlerle uçlarda gezinen sıfatlardan oluşmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır (Akt. Parsıl, 2012, s. 36):

Düzensizliğe ve karışıklığa ilgili, serüvenci, özgeci, başkalarının ayırında, sürekli bir şeylerle meşgul, gizemli olana ilgi, güç işlere el atma, dış dünyaya karşı çekingen, yapıcı eleştiride bulunan, cesaretli, görgü ve sağlık kurallarına uymayan, mükemmelliğe karşı istekli, hoşnut olmayan, aşırı düzenlemelerden rahatsız, coşkulu, enerjik, hata bulan, farklı diye tanımlanmaktan korkmayan, meraklı, kendi kendine yeten, yalnızlığı seven, değer yargılarında ve düşüncelerinde bağımsız, bireysel,

sezgili, çalışkan, uyumsuz, soru soran, radikal, alışılmamış uğraşlara yönelen, dış uyaranlara ve başkalarının düşüncelerine açık, çok az gerileyen, içgüdülerinde kontrolü reddeden, duygularını bastırmayan, hedefinde kararlı, denemeler geliştiren, özgür savları olan, kendine güvenli, yeterli, mizah duygusuna sahip, güzelliğe duyarlı, güç ve statüden uzak duran, düşüncelerle oynayan, dikkatli, kolay ikna olmayan, utangaç, her alanda kendini yetiştirmiş, riske girmeye istekli.

Toplumda yaratıcılıkları ile sivrilmiş, sanatçı ve bilim adamlarının hayat öyküleri, geçmiş yaşantıları araştırılarak yaratıcı insanların gösterdikleri bazı ortak özellikler ortaya çıkarılmıştır. Bu tür araştırma bulguları çerçevesinde Yontar (1993), yaratıcı bireylerin özelliklerini şöyle özetlemiştir: Yaratıcı insanlar kendi ajandalarını kendileri yaratan ve diğer insanlara göre daha çok bağımsızca hareket eden, konuları ile ilgili çok çalışan insanlardır. Bu insanlar değişime/yeniliğe karşı açık ve uyumlu olup, devamlı özgün arayışlar gösterirler. Performansları ile ilgili amaçlarını belirlemede ve buna paralel olarak amaçlara ulaşan standartlarını belirlemede diğer bireylere göre daha duyarlıdırlar. Genelde bu amaçlar ve standartlar diğerlerinininkine göre daha yüksektir. Yaratıcı insanlar kendi düşünme özelliklerini bilirler ve bu özelliklerini denetim altına almada ve yönlendirmede sorumluluk gösterirler.

Yapılan araştırmalar sonucunda yaratıcı kişi özelliklerine dair yüzlerce madde belirlenmiştir. Artut, bu özelliklerin en belirgin olanlarını şöyle özetlemiştir (Artut, 2009):

- Esnek, özgün ve çabukturlar, içgüdüsel olarak düşünürler, risk ve sorumluluk almaktan çekinmezler.
- Değişik araç ve gereçleri kullanma becerisine ve eğilimine sahiptirler.
- Konulara-sorunlara farklı olarak özgün açılardan bakabilen kolay çözümlere ilgi duymayan, mizah, sezgi, görsel algı ve güç yeterliliklerine sahiptirler.
- İlgisiz konu ve görüşler arasında bağlantı kurabilirler ve değişen sorunlara anında çözüm bulabilme becerisine sahiptirler.

- Hayal güçleri zengin, esnek, akılcı düşünebilen ve konulara odaklanma yeteneklerine sahiptirler.
- Yeni olanı hemen yakalayabilirler, olanak ve olasılıkları hemen fark edip görebilirler, mevcut durumları daha iyi bir şekilde geliştirebilirler.
- Senaryo üretebilirler, tasarım geliştirebilirler. Sorunlara çözüm bularak üretkenliklerini gösterirler.
- Sanat etkinlikleri çalışmalarında yetişkinlerden onay alma veya onarlı mutlu etme amacı gütmeyenler, ödüllendirilmeyi beklemezler.
- Sezgisel güçleri, merak ve mecaz duyguları gelişmiştir.
- Gelenekçi, baskıcı ve otoriter kişiliklerden uzak dururlar. Ahlaki, insani anlayışları bu tür kişilerden daha farklıdır.

Yaratıcılık tek bir alana bağlı değildir, bilimden sanata, eğitimden günlük hayata, teknolojiye kadar geniş bir alanda kendisini gösterir. Doğal olarak belirlenen yaratıcı kişi özelliklerinin, tüm bu alanlarda yaratıcı ürünler ortaya koyan bireylerin, farklı alanlarda farklı özellikler göstermesi olağandır. Hangi alanda olursa olsun yaratıcı kişi esnek ve akılcı düşünerek özgün ürünler ortaya koyabilen kişidir diyebiliriz. Yaratıcı kişilerin birçok ortak özelliği vardır ve belki de en önemli ortak özellik özgün olmalarıdır.

Yaratıcı kişiler, farklı ve alışılmamış düşünceleri ile önemli buluşlara imza atan, sanat eserleri meydana getiren, hayatı kolaylaştıran ürünler ortaya koyabilen kişilerdir. Yeni bakış açıları ve özgün ifade yollarıyla yaşadıklarımıza dair açıklamalar getirirler ve bu yollarla toplumların yaşamlarını değiştirirler. Toplumları buldukları konumdan daha ileriye taşırlar. Bir toplumun ileri seviyede olması yaratıcı kişileri desteklemesine bağlıdır. Bunun için öncelikle yapılması gereken eğitim sisteminde her alanda yaratıcılığı destekleyen programları hazırlamak ve kişileri böyle bir eğitim sisteminde yetiştirmektir. İçinde bulunduğumuz yüzyıl

yeniliklerin sürekli ve hızlı olduğu bir dönemdir. Dolayısıyla toplum olarak geri kalmamak adına yaratıcı kişilere ihtiyaç vardır.

### 2.3.6. Yaratıcılıkta Tipler

Yaratıcı tipleri bireyin kişilik özelliklerinden yola çıkarak açıklamak mümkündür. Bunlar psikanalizin kullandığı yöntemlerle klinik araştırmalara dayanan saptamalardır. Yaratıcı tipleri algı farklılıklarından ya da yapıtlarındaki anlatım farklarından yola çıkarak değerlendirmek de mümkündür. Bu değerlendirmede iki temel tip ortaya çıkar; içe dönük-özel, dışa dönük-nesnel tip. Bu iki tip kendi içinde ikiye ayrılmaktadır (Karayağmurlar, 2005):

- **Birleştirimci Tip**

Bu tipin sanata karşı bir yakınlığı vardır ve içsel bir bağlılık duyarlar. Sanatçı bilim adamı, değişik alanlarda yaratıcı olanlar bu gruba girerler ve sezgileri güçlüdür.

- **Ayrımcı Tip**

Daha çok yetişkinlerde görülen bir tiptir. Algılar ve kavramlar arasındaki ayrılığın gelişimi ile ortaya çıkmaktadır.

Bu iki tip kendi içinde içe dönük birleştirimci ve dışa dönük birleştirimci; içe dönük ayrımcı ve dışa dönük ayrımcı olarak alt gruplara ayrılırlar (Karayağmurlar, 2005).

Kırıçoğlu'nun (2005) aktarımına göre, Lowenfeld (1965), yaptığı deney ve araştırmada öğrencileri 11 ve 13 yaşlarından itibaren çevreyi algılamaları ve plastik anlatımları bakımından iki yaratıcı tipe ayırmıştır. Birincisi; görsel tip, ikincisi; dokunsal tip olarak adlandırılmıştır. Bir üçüncü tip ise her iki tipin özelliklerini taşıyan tiptir.

Lowenfeld'in belirlediği bu iki yaratıcı tipin özellikleri şöyle açıklanabilir:

Görsel tipler çevreyi algılamak ve bu algılama deneyimlerini çizgilerine aktarmak tamamen gözlerine dayanır. Bu tiplerin gözlem yetenekleri gözlerinin diğer bireylere göre daha iyi görmesine bağlıdır. Görsel tipler ilk etapta nesnenin genel görünüşlerini görürler ve çizim

çalışmalarına dış çizgilerden başlarlar ve daha sonra ayrıntıya girerler. Parçalardan bütünlük yaratırlar ancak bu işlem hiçbir zaman bütünden kopuk değildir. Derinden sahip oldukları bu gözlem yeteneği ile bir nesnenin yapısını, biçimini, ışık-gölge, renk ve üçüncü boyut gibi özellikleri daha gerçekçi algılarlar. Dokunsal tipler ise görsel tiplerden farklı olarak dokunma duyuları gelişmiştir. Bu tiplerin sanatsal çalışmalarda konuya yaklaşımları daha çok öznelidir. Anlatımlarında duyguları ön plandadır. Yaptıkları çalışmayı kendilerinin bir parçası olarak görürler. Dokunsal tipler görsel tiplerin tam tersine nesnelere parça parça görüp bu parçaların daha sonra birleştirilmesine giderler (Kırısoğlu, 2005).

Eisner yaratıcı tipleri dört grupta toplamıştır. Bunlar (Kırısoğlu, 2005):

#### 1- Sınırları Zorlayan:

Bu tür davranışta bulunanlar nesnelere, bulunduğu kültür tarafından benimsendiği gibi ve alışılmışın dışında başka bir konumda kullanabilirler. Picasso'nun bir vidayı kadın ayağına, bir çocuk otomobilini maymun başına dönüştürmesi bu tip yaratıcılığa örnek teşkil eder. Bir değneği at gibi kullanmak, yastığı bebek yerine koymak çocuk için sadece simgesel bir eş değer bulmak değildir aynı zamanda bu tür yaratıcılık örneği sergilemektedir.

#### 2- Buluş Yapan:

Bu tip yaratıcılığa sahip olanlarda yeni bir nesne ya da nesnelere yaratması söz konusudur. İki farklı alanda bulunan nesnelere bir arada bulunarak yeni bir nesne ortaya çıkarılması buna örnek gösterilebilir. Ortaya çıkan yeni nesne artık diğer nesnelere benzerlik göstermez. Sanatta yeni bir akım yaratanlar bu tip yaratıcı davranış sergileyenlerdir.

#### 3- Sınırları Kıran:

Yoğun bir ussal katılım olması gerekir. Bu tip davranışta kabul edilmiş durum ve varsayımlar dışlanır. Yüksek düzeyde bir düş gücü bu yaratıcılığın vazgeçilmez bir

parçasıdır. Daha önceden kabul görmüş açıklamalardaki boşlukları görüp imgelem yoluyla bu boşlukları kapatacak yeni düzen kurulması en önemli etmenlerdendir.

#### 4- Estetik Olarak Düzenleyen:

Bu tip yaratıcılık özellikle sanat yapıtlarında görülen uyum ve bütünlük ile ilgilidir. Sanatsal değer yine sanat ilkeleri uygulayarak düzenlenir. Sanatçıların karmaşa içerisinde ortaya koydukları denge ve birlik kurma bu tip yaratıcı davranışın sonucudur. Estetik düzen kurmaya meyilli bu kişiler çevrede ve sanat yapıtlarındaki estetik değerleri görebilen kişilerdir. Her zaman yenilik peşinde değildiler, elde dilen yüksek düzeyde bütünlük sanatçının hedefidir (s. 172).

Sungur ise, dört tür yaratıcı tipten bahseder (Sungur, 1992):

- Engellenmiş Üretken:

Yeni kombinasyonlar, doğrudan yaşantıları yoktur. Rutin bir şekilde kendilerine öğretilen yaşantılara sahiptirler. Üretimleri sadece kendilerine öğretilenler doğrultusundadır. İmgelemden yoksundurlar ve tek düze çalışırlar.

- Yeniden Üretken Yaratıcı:

Doğrudan yaşantıları yoktur. Eski sembollerin yeni kombinasyonları görülür. Var olan ve öğretilen kategorilerde yaşantılara sahiptirler ancak bu kategorilere yeni bileşenleri ekleyip yenilikçi olan bireylerdir. Cesur, girişimci ve yenilikçidir ama ürün değiştiğinde şöhreti yok olan bireydir.

- Yaratıcı-Yaratıcı:

Yeni edinimler ve yeni yaşantılar bu bireylerin hayatlarında görmek mümkündür. Ego ve diğer etiketlerden arınmışlardır. Yeni iletişim ve yeni üretim modelleri geliştirebilen bireylerdir. Kendisinden sonraki çağlarda da kabul edilecek düzeyde dâhilik düzeyinde yaratıcı olanlardır. Buldukları çağdan ziyade sonraki nesiller tarafından anlaşılabilirler daha çok.



- Engellenmiş Yaratıcı:

Yeni ve doğrudan yaşantıları engellenmiş bireyledir. Sahip oldukları yetenekleri dahi klasik biçimlerin dışında ifade edemeyen ya da bunu yapmak istemeyen bireylerdir. Klasik iletişimi kullanırlar ve gelenekçilerdir.

### 2.3.7. Sanatsal Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramı uzun yıllar güzel sanatlar alanında kullanılmıştır. Buna karşılık yaratıcılık alanında yapılan araştırmaların çoğu bilimsel alandadır. Sanatsal yaratıcılık alanında yapılan araştırmalar sınırlıdır. Yolcu'nun (2001) dediği gibi, “sanatsal yaratıcılıkla ilgili kapsamlı çalışmaların olmayışı ya da sınırlılığı, bilim alanındaki çalışmaların ışığında konuya yaklaşmayı zorunlu hale getirmektedir” (s. 62).

“Bilimde, nesne ile insan arasındaki bağı kuran davranışlar algı, gözlem, deneme, anlama, düşünme, karşılaştırma, analiz, sentez, tümevarım, tümdengelim vb. davranışlardır. Sanatta ise, bu bağı kuran davranışlar, bilimdekilerin yanı sıra görme, sezme, yaratma ve duygudur. Bu durum, sanatsal yaratıcılıkla, bilimsel yaratıcılık arasında önemli bir farklılığın olduğunu yalın olarak ortaya koymaktadır” (Yolcu, 2001). “Sanatsal yaratmanın bilim ve teknikteki yaratıcılıktan ayrı düşen en önemli yanı us dışı özellikleri bünyesinde barındırmaktadır. Sanat eseri öznel gerçekliğin nesnel bir yansımasıdır, algılanmak üzere yaratılmış anlatımcı bir formdur, şiirsel anlatıma sahip bir mecazdır” (Tütüncü, 2006, s.43). San (2008), Conrad'a dayanarak sanatsal yaratıcılığı şöyle tanımlar: “Duyum, algı, imgelem ve kavramları içine alan bir yaratıcı arama, araştırma, bulma süreci içinde etkili ve uyumlu bir mecazın doğuşu” (s. 26).

Sanatsal yaratıcı süreç, imgelerle düşünmeyi içine almaktadır. İmgeler sanatçının zihninde, dış dünya yoluyla meydana gelir. Yani her sanat eserinde, özellikle plastik sanat dallarında, gerçeklikten nesnel olarak edinilmiş olan anlık, duyuşsal ve görsel izlenim öğeleri yer alır (San, 2008, s. 26).

Yaratıcı eylem, sanatçılar, düşünce adamları, bazı toplum önderleri ve bilim adamları arasında sık görülür. Ama sanatsal yaratıcılık söz konusu olunca işin içine estetik kavramı girer.(Bora ve Alper, 2005, s. 4). Sanatta önemli olan her zaman için yepyenilik değildir. Önemli olan estetik bir uyum ve bütünlüğün sergilenmesidir. Sanatsal değerler, sanatsal ilkeler uygulanarak düzenlenmeli; karmaşa içerisinde denge ve birlik sağlamalı. Elde edilen bütünlük sanatsal yaratıcılık için yeterlidir (Yolcu, 2009, s. 193).

Sanatsal yaratma özellikle psikologların ilgi alanında olmuştur ve psikoanalitik kurama göre bu konuya açıklama getirmeye çalışmışlardır. Bazı psikologların bu konudaki görüşlerini (Eren, 2013) şöyle açıklar:

Psikoanalitik ekolü kuran S.Freud, (1856-1939) ünlü sanatçıları, onların eserleri üzerinde tartışmalar yaparak inceler. Analitik görüş, izlenim, rüyalar, bilinç, fantazya, imajinasyon, dikkat sorunları üzerinde yoğunlaşır. Freud' a göre psikanalitik açıdan yaratıcılık, sorunlara yeni ve geçerli çözümler bulabilme yeteneğidir. Bu aynı zamanda çekici, ikna edici ve anlamlı özellikler taşıyan imgesel ürünler yaratma becerisidir. İmgelem (imagination) ise gerçekte var olmayan nesne ve olayların tasarımlarını kavrama sürecidir. Gerçekdışı, uydurmaca, kurmaca türündeki tasarımları üreten bu süreç, daha önce hiç düşünülmemiş sorunlara ve gereksinimlere yanıt verir. Çocuklukta başlayan ve temelde biyolojik süreçler ve etkileşimlerle ilişkili olan ve simgesel dönüşüme uğrayan bilinçdışı fantezi, bütün düşünce ve duyguların altında yatan yaratıcı etkinliğe işaret eder.(www.sanatpsikoterapileriderneği.org)

Ernst Kris ise, Freud'un teorisinde modifikasyon yaparak sanatta görülen regresyonun fiksasyona bağlı olmadığını, geçici, dönüşlü ve kontrol edilebilir olduğunu belirtir. 1952'de oldukça kabul gören " ego hizmetinde regresyon" teorisini ileri sürmüştür. Kris bu teorisinde, egonun mantıkdışı/öncesi birincil düşünce süreçlerine gerileyip, hemen ardından ikincil düşünce sürecine ve mantığa geri

döndüğünü ve birincil düzeyin ham madde ve veri kaynağı oluştururken ikincil düzeyde verileri kullandığını varsaymaktadır (www.sanatpsikoterapileriderneği.org)

Daha sonra bu alanda Ernest Jones, Carl Gustav Jung, Alfred Adler, Otto Rank gibi isimler, sanat yapıtı aracılığıyla sanatçının bilinçaltının temellerini ortaya çıkarmaya dönük görüşler ileri sürmüşlerdir. Ernest Jones'a göre gerçek simgeleştirme, baskılayıcı eğilimler ile baskılananlar arasındaki intrapsişik çatışmadan doğar. Ona göre yalnızca baskılanan simgeleştirilir ve bu süreç tamamıyla bilinçdışıdır. Otto Rank, sanat eserinin yaratımında yalnız bilinçaltının değil bilincin de bunda payı olduğunu öne sürer. Jung ise yaratıcılığı, tüm insanlığın mirasını oluşturan kolektif bilinçdışının ürünleri olarak görür. (www.sanatpsikoterapileriderneği.org)

Psikolojik açıdan sanat yaratıcılık; kişinin çatışma ve sürtüşmelerinden, mutluluk, tutku ve coşkularından kaynaklanan kaygılara sanat yoluyla çözüm arama veya cevap vermedir. Bu açıdan bakıldığında; kişi olarak sanatçı endişelerini yaratıcılıkla çözümler. Düşlerine, hayal ve hülyalarına, sanat ortamında biçim verir. Plastik sanatlarla uğraşıyorsa, onları zihnindeki soyutlamalardan kurtarıp, gerçek bir somuta dönüştürebilir (Mülayim, 1994).

Yavuzer'in (1989), Lowenfeld ve arkadaşlarının yaptığı çalışmalardan aktardığına göre, yaratıcılık ölçütleri; esneklik, akıcılık, sorunlara duyarlılık, özgünlük (orijinallik) ve yeniden düzenlemedir. Bu ölçütler ve örnekleri şöyledir:

**Esneklik:** Kişi eski düşünme tarzlarını kolayca terk edebilir ve yeni düşünceleri benimseyebilir (Alder, 2004, s. 70). Yolcu'ya (2009) göre esneklik, katılığın, değişmezliğin ve bağımlı olmanın karşıtıdır. Yaratıcı insanlar düşüncelerinde daha esnektir, kural ve sınırlamalara takılmazlar. Örneğin herhangi bir boyanın kâğıda dökülmesi sonucunda esnek düşünceye sahip çocuk bu dökülen kısmı resmin bir parçası haline dönüştür ve yeni duruma uyum sağlar.

**Akılcılık:** Yaratıcı insan hızlı edici düşünme, verilen bir durumda bir şeyi başka bir şeye bağlama yeteneğine sahiptir. Hızlı aralıkta ard arda düşünceler ortaya çıkar (Özsoy, 2007, s. 163). Örneğin, bir kişiye bir tuğlanın ne tür işlevi vardır diye sorulduğunda, kişi birkaç dakika içerisinde 12-15 cevap üretir. Ancak düşünce akılcılığına sahip kişi aynı soru karşısında 40-50 cevap vermek konusunda sıkıntı yaşamaz (Yolcu, 2009, s. 195). Kişi akıcı düşünceye sahip ise serbest şekilde ve zorlanmadan akıcı şekilde birçok düşünceyi oluşturabilir.

**Sorunlara Duyarlılık:** Sorunlara, çevreye, doğaya, insanlara ve onların inançlarına, eğilimlerine, duygularına vb. karşı duyarlı olmaktır. Duyarlı olmak yalnızca olaylara oluşumlar ve malzemeler karşı değil olağandışı olan umut içeren her şeye karşı uyanık ve duyarlı olmayı gerektirir (Argun, 2012, s. 85). Duyarlı bir birey bir odanın içinde yürüdüğü zaman tasarım ve dekordaki problemleri fark eder fakat duyarlı olmayan birey hiçbir problemi fark etmeden öylece geçip gider olayı olduğu gibi kabul eder (Özsoy, 2007, s. 162).

**Özgünlük:** Eşsizlik, geleneklere uymama ve alışılmamışlık, bir sınıfta sadece kendi türünün teki olma, bu düşünceyi karakterize eder (Özsoy, 2007, s. 163). Farklı ve ilginç olanı yaratabilmektir. Olağan ve alışlagelmiş çözüm yöntemlerinden farklı olan yol ve yöntemler bulmaktır. Örneğin, herkesin kullandığından farklı renkler ve cisimler kullanan çocuklar bu düşünce grubuna girer.

**Yeniden Düzenleme:** Yaratıcı bireylere özgü bir niteliktir. Düşünceleri yeniden düzenleme, sırasını değiştirme, malzemelerin kullanımlarını değiştirme ve bu malzemelere yeni işlevler bulma, bilinen yöntemler yerine yenilerini bulma, yeni yorumlarda bulunma özgün düşünceye sahip bireylerde görülen özelliklerdir (Yolcu, 2009, s. 195). Bir malzemenin bilinen kullanım alanı dışında kullanılması bu düşünceye özgüdür. Örneğin, görsel sanatlar çalışmasında bir plastik tabağı maskeye dönüştürmek.

Sanatçılar için yaratıcılık, estetik öğeler içeren bir bütünlük yaratmaktır. Burada yaratıcılık; iç duyumsama ile dış etmenleri birleşip, dışa vurduğu bir süreç olarak ele alınır.

Matisse *“her gerçek yaratma içten gelir, bunu dışarıdan bir takım malzeme ile besleriz. Bu, sanatçının yalnız kendisinin yer aldığı ve yavaş yavaş dış dünyayı içine sindirdiği bir süreçtir”* (Parsıl, 2012, s. 49). Karayağmurlar (1993), ayrıca sadece içtepileye bağlı olarak sanatsal yaratmanın açıklanamayacağını belirterek, sanatsal yaratımdan söz edebilmek için gerekli olan donanımı ve sanatçı kimliğini şöyle açıklar: “ Yaratmanın gerçekleştiği alanda gerekli deneyime sahip olamayan ve bilinç dışı bir etkinliği yaşamayan bireylerin iç tepileri ne kadar güçlü olursa olsun yaratıcı olamazlar. Resim yapmak bir eylem, ressam olmak bir yaşantı biçimidir. Bu yaşantıda bireyin kendi ve çevresi ile karşılaşması vardır. Bu karşılaşmanın şiddeti yanında ifadede ortaya çıkan özgünlük nedeniyle birey, “yaratıcı” ya da “sanatçı” nitelemesini hak eder.” (Akt; Bender, 2006)

Sanatsal yaratma süreci, bilimsel yaratıcılıkta olduğu gibi, sorun çözme sürecidir. Sanatın elemanları ve ilkeleri, aynı zamanda sanatın sorunlarını oluşturmaktadır. Renk, çizgi, doku vb. gibi sanatsal elemanların, sanat ilkeleri doğrultusunda ele alınıp üstün seviyede bir bütünlüğe ulaştırılması sonunda sanatsal bir sorun çözülmüş, yaratıcılık başarılmış demektir. Bilimsel yaratıcılık sürecinde olduğu gibi arama, araştırma, deneme, denetleme, yorum ve yargı evrelerini kullanan sanatsal yaratma süreci, duygu gibi çok önemli bir psikolojik yaklaşımı da gerektirir. Ne var ki, denetimsiz ve aklın süzgecinden geçmeyen duygular, eserin niteliği bakımından olumlu ve etkili olamazlar (Yolcu, 2009, s. 196).

May (2008), sanatsal yaratma da dikkati çeken ilk şeyin karşılaşma olduğunu söyler. Sanatçılar resmetmeyi amaçladıkları kır manzarası ile önce karşılaşılır ve ona bakıp, manzarayı şu ya da bu açıdan gözlemlerler. Ya da soyut resimde olduğu gibi karşılaşma, sonradan palettteki göz alıcı renklere ya da tuvalin beyazlığında kendini dışa vuracak bir fikirle, hayalle olabilir. Kırıçoğlu'nun (2005) deyimiyile yaratıcılıkta ürün ussal malzeme ile dış uyaranlar arasında kurulan bağlaşım sonucu ortaya çıkar. Bu bağlaşım kurulması ise

sadece sürekli gözlem yaparak, ilginç imgeleri toplayarak, bunları ayıklayıp, seçme ve ayırımsamada bulunma ile sınırlı değildir. Yaratıcı düşünceyi yönlendiren etmen, süreç içindeki etkileşimdir. Sanatsal yaratma monologdan çok diyalogdur. Bu diyalog sanatçı ile gereç, sanatçı ile yapıt arasında geçer. Gereç sanatçıya etkinlik süresince etkinlik dışında başka hiçbir yola elde edilemeyecek olasılıklar sunar.

“Sanatsal Yaratma sürecinde rol oynayan duyu, duyum, duygu, izlenim, imge, algı, bellek, çağrışım, imgeleme ve düşlem gücü, anlama, kavrama gibi yeti ve yetenekler ile usa vurma, yargılama, kavramlaştırma gücü ve yetileri ve tüm düşünme biçimleri, insan zihninde geçen, arada oluşan süreçlerdir. Duyu, duyum gibi fizyolojik yanları ağır basan yetiler yanında, ussal, yani usa ve usavurmaya ya da anlığa dayanan yanları daha güçlü olan algı, kavram ve benzeri ya da duyumsal, sezgiler ve duygu yönleri daha güçlü yetiler vardır. Bunlarda tek tek düşünme süreçlerinde kimi zaman yarı bilinçli ve yarı bilişsel (biliş-öncesi) biçimde yer almaktadır. Bilinçlilik ile bilinçdışı ve hatta zaman zaman bilinçaltının birbiriyle karmaştığı gibi bu süreç ve güçler de içi içe geçmektedirler.” (San, 2010, s. 51).

Estetik ve sanat kuramcısı Kagan, sanatta yaratıcılık ögesinin iki şekilde ortaya çıktığını söyler: Birincisi, hayal gücünün yaratıcı etkinliğiyle yaşamın imgesel modelini çizerek zihinsel bir etkinlik biçiminde; ikincisi, taştan, metalden, seslerden, sözcüklerden, vücut hareketlerinden sanatsal bir içeriğin nesnel taşıyıcısını var ederek pratik–maddi bir yaratım ve emeğin özel bir biçimi olarak ortaya çıkar (Ezici, 2005).

Salvador Dali 1930’larda ünlü erimiş saatlerini yaratmıştı. Gizli hayat adlı kitabında bu çalışmasını nasıl yaptığını şöyle anlatır. "Kendimi yorgun hissettiğim ve başımın hafifçe ağrıdığı bir akşamı. Genelde başım çok nadir ağrırdı. Birkaç arkadaşla birlikte bir sinemaya gitmek üzere idik. Ama ben son anda gitmemeye ve erken yatmaya karar verdim. Gala onlarla gidecekti. Akşam yemeğimizde keskin bir tadı olan eritme Fransız peyniri yemiştik. Herkes

gittikten sonra eritme peyniri aklıma "süper yumuşak" sözcüğünü ve felsefi düşünceleri getirdi. Uzun süre düşündüm sonra yatmak üzere kalktım ve stüdyoma giderek adetim olduğu üzere son kez yapmakta olduğum tabloya göz atmak için ışığı yaktım. Bu tablo bir peyzajdı. Kayalar şeffaf melankolik bir alacakaranlık ile aydınlanmıştı. Ön planda dalları kesilmiş yapraksız bir zeytin ağacı duruyordu. Bu manzara da yaratmakta başarılı olduğum atmosferin sürpriz bir görüntünün oluşumuna yardım edeceğini biliyordum, ama ne olacağını kestiremiyordum. Tam ışığı kapatıyordum ki bir anda çözümü gördüm. İki tane yumuşak erimekte olan saat gözümün önünde canlandı. Bir tanesi acıklı bir şekilde zeytin dalına asılı idi. Baş ağrımın artmasına ve çok acı vermesine rağmen büyük bir açgözlülükle paletimi hazırladım ve çalışmaya başladım. Gala 2 saat sonra sinemadan döndüğünde en ünlü tablolarımdan biri tamamlanmıştı" (Güney, 1999, s. 44-45).

Dali'nin bu hayali neredeyse halüsinasyon seviyesine gelmiş ama tasarlanmış bir görüntüdür. Aynı zamanda "saf ilham" dır. Sanatçı sübjektif yaşantısını estetik elementlerle açıklamaya çalışarak yaratıcı doyum sağlamıştır. Bu elementler ondaki duygu düşünce ve zekânın ifadesi olup sanatçı benliğinin bilinçli ya da bilinçdışı yansımalarıdır Sanat eserinin yaratılmasında ilhamla birlikte estetik elementlerin kullanılması son derecede önemlidir ve yaratıcı doyuma hizmet ederler. Sonuç olarak yaratıcı süreç içinde sanatçının benlik nesnelere kullanarak benliğinin özüne daha çok yaklaşmış olduğu ve bunun da benliğin gelişmesi ve bütünlenmesine yardım ettiği söylenebilir. (Güney, 1999, s. 45)

Ecker, sanatsal yaratmada, yaratıcı düşünmenin izlediği yolu şöyle sıralar( Kırıçoğlu, 2005):

- Çizginin çizgiyle, çizginin renkle ya da rengin renkle ilişkisi üzerinde düşünerek ilişkilerle işe başlama,
- Bazı ilişkilerin başat olması bazılarının ise silinmesi,

- Niteliksel olan ilişkinin yapıtta belirginleşmesi,
- Yakalanan nitelik üzerinde düşünmenin ve çalışmanın yoğunlaşması,
- En son niteliğin bir bütün olarak yakalanması yani yaptın ortaya çıkması.

Yaratma sürecinde bir nesnenin estetiksel boyutu, işlevi ve biçimi imgesel temeller üzerinde yükselir. Çünkü özne ile nesnel gerçeklik arasında bir iletişim vardır. Dolayısıyla imgelem, nesnel gerçekliği imgesel olarak algıladığı için yaratıcı süreç sürekli etkindir. İmgelem, özne ile nesne arasındaki etkileşim sürecinde üretici ve doğal bir zihinsel yetenek olarak algılanır. Bu süreçte bireyin bilgi birikimleri, deneyimleri etkinlikler içinde biçimlendirilir ve somutlaşarak özel bir dünya kurma çabası haline dönüşür (Artut, 2009).

### **2.3.8. Çocukta Yaratıcılık**

Yaratıcılık yaşamın ilk yılları itibariyle hatta anne karnındayken insan hayatında yer alır. Anne babanın doğum öncesinde ve doğum sonrasında kurduğu iletişimle başlar çocuğun hayatında yaratıcılık dürtüsü. Çocuk hayatının ilk anlarında çevreyi izleyerek, gözlemleyerek ve taklit yolu ile davranışları kazanmaya ve çevreyi keşfetmeye çalışır. Bu süreçteki keşfetme arzuları desteklenen çocuk yaratıcı birey olma yolunda ilk adımları atar.

Çocuğun hayatında yaratıcılığa yönelik davranış ve tutumları oyunlarında görmek mümkündür. Çocuk gözlemleri yoluyla edindiklerini oyunlaştırarak bir nevi öğrenme süreci yaşar. Oyun onun hayal gücünü kullandığı yaratıcı dünyasına dair birçok izler taşır. Bu nedenle ki oyun dünyası ebeveynler tarafından desteklenip zenginleştirilmeli, engellemelere maruz kalmamalıdır.

Yaratıcılığın gelişim gösterdiği bütün dönemlerin önemli özellikleri vardır. Her yaş dönemindeki yaratıcılığın gelişimi için bir önceki dönemin ve sonrasının özellikleri iyi bilinmeli. Konuyu daha iyi anlamak adına bu dönem özelliklerini incelemek gerekir (Argun, 2012).



Torance (1965) göre çocuklar iki altı yaş arasındaki dönemde dünyayı sözel ve hayali oyunlar yoluyla yeniden keşfederler, bağımsızlık duygusunun gelişmesi ve kendi yeteneklerini daha iyi tanımaya başlamasıyla kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Çocuk çevresini kendine özgü yollarla keşfetmekten hoşlanır. Bu dönemde keşiflerde bulunması cesaretlendirilerek dramatize oyunlara, sanatsal etkinliklere, müzik dans gibi faaliyetlerle yaratıcılığı desteklenmeli. Ülgen ve Fidan (2000) beş yedi yaşlarındaki çocukların kültürel sembollerle oynamaktan hoşlandığını, hikâyeler üretip, resimler çizdiğini bu yollarla yaşam biçimlerini dramatize ettiklerini belirtir. Ayrıca kendi yetenekleri ile kendi kişiliklerini yaratmaya çalışırlar (Akt. Argun, 2012)

Çocuğun yaratıcılığında özellikle iki altı yaş arasındaki dönem yaratıcılığın üst seviyelerde olması açısından önemlidir. Daha sonra okul çağına gelen çocuğun yaratıcılığında duraklama ve iniş çıkışlar görülmektedir. Buna sebep olarak okul hayatında belli kalıplaşmış durumlarla karşı karşıya kalınmış olması ve eğitimin yaratıcılığı destekleyen unsurları çok fazla barındırmaması gibi etkenler olduğunu söylemek mümkündür.

Çocukta sekiz-on yaşları arasında çeşitli yaratıcı becerilerin kullanımı artar ve kendi yeteneklerini yaratıcı olarak kullanma yollarını keşfedebilir, güçlükleri yenen kahramanlarla özdeşleşmekten hoşlanır, bu nedenle hayal gücünü ve diğer becerilerini arkadaşlarına yardım etmede kullanması teşvik edilebilir. Bu dönemde artık ilgi ve çaba gerektiren uzun projeleri üstlenebilir. Çocuğa, orijinalliğini ve yaratıcılığını ifade etmesi için her türlü fırsat verilmelidir; yeteneklerin ve yaratıcılığın ne denli kullanışlı olduğu çocuğa hissettirilmeli ve teşvik edilmelidir. Ligon ve arkadaşlarına göre, on-on iki yaşlar arasındaki çocuklar, kesiflerden hoşlanırlar. Kız çocukları, kitaplarda ve rol oyunlarında kesifler yapmayı tercih ederlerken, erkek çocukları kendi yaptıkları deneyimleri tercih ederler. Bu dönemde müzik yeteneği ve diğer sayısal yetenekler ve yaratıcılık hızla gelişir” (Öncü, 1989’den akt. Tütüncü, 2006).

Ergenlik döneminde ise çocukların yeni ilgi alanları ortaya çıkmakta ve ergenler farklı hobiler edinmektedirler. Bu dönemde çocuk geniş bir hayal dünyasına sahip ve meraklı araştırmacı ve keşfetmeye isteklidirler. Soyut işlemler dönemi olarak nitelendirilen bu dönemde edebi eserler yazmaya, resim yapmaya, bilimsel araştırma çalışmaları yapmaya bu yönlerini geliştirmeye yönlendirilmelidirler (Argun, 2012).

Çocuğun yaratıcılığına ilişkin en önemli veriler, onların yaptıkları resim ve diğer sanatsal etkinliklerdir. Ancak, çocuğun sadece uygulamalarına bakarak tespit yapmak sağlıklı değildir. Çocuğu süreç içerisinde gözlemleyerek, yaratıcı davranış özelliklerine(özgünlük, akıcılık, esneklik) ilişkin bazı verilerin bulunması gerekmektedir. Bu gözlemler genel olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir (Artut, 2009):

- Resimleri içten çizerler.
- Düşüncelerini olay ve objelerle ilişkilendirirler. Aktiviteler genellikle özgündür.
- Dağınık çalışı ve çevreden yardım almayı pek sevmezler.
- Maymun iştahlılık görülebilir.
- Hayal güçleri gelişmiştir, macerayı ve risk almayı severler.
- Yapacağı çalışmalarda alışılmışın dışında farklılıklar görülür.
- Artistik ve estetik konulara ilgi duyarlar.
- Analiz ve sentez yönleri güçlüdür.
- Enerjileri yüksektir. Esprili ve hazır cevaptırlar.
- Varsayımlar üzerinde durarak, tartışmayı severler.
- Yeni düşünce ve yaklaşımlara karşı ilgilidirler.

Çocukların yetişkinlere göre daha esnek düşünebildikleri ve yaratıcı düşünceye daha fazla sahip oldukları söylenebilir. Çocuğun sahip olduğu yaratıcı yeti, eğer kullanılmaz ve geliştirilmezse ileriki yaşamında yaratıcı potansiyelinde azalma görülür ya da yeterince verimli olamaz. Çocuğun yeteneklerini “yaratıcı sanat etkinlikleri ile geliştirmek

mümkündür. Bu etkinlikler, çocuğa yapıcı olmayı ve aklından geçirdiği yeni ve eşsiz şeyleri ifade etmeyi öğretir” (Johnson, 1965’den akt. Çapar, 2006).

Çocuğun yaratıcılığını desteklemek adına okul, aile ve sosyal çevre gibi ortamlarda uygun koşullar hazırlanmalı ve hayal güçlerini geliştirici faaliyetlerle baş başa kalmaları sağlanmalı. Özellikle okul hayatındaki etkinlikler çeşitlendirilerek daha üretken olmalarına yardımcı olmalı. Yaratıcılığını ortaya koyabildiği faaliyetler desteklenmeli bu yöndeki ilgi ve merak duyguları giderilmelidir. Çocuklara kendilerini ifade edebilme imkan ve olanakları tanındığında ilgi duyduğu alanlarda daha yaratıcı ve üretken olma ihtimalleri artar. Bu imkan ve olanaklar tanındığında çocuğun ortaya koyduğu yaratıcı ürün ve projeleri sergileme ve sunmasına yardımcı olunmalı ki takdir edilerek, beğenilerek özgüven kazanmaları yoluyla yaratıcı süreçleri daim olsun.

## **Bölüm III**

### **YÖNTEM**

#### **3. Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada izlenen bilimsel yaklaşıma “araştırma modeli”, araştırmanın “çalışma grubu”, “veri toplama araçları” “verilerin toplanması” ile “verilerin analizi ve yorumu” gibi ayrıntılara yer verilmiştir.

##### **3.1. Araştırma Modeli**

Araştırmada öğrencilerin resimsel yaratıcılık farklılıklarını belirlemek için “Yarı Deneme Modellerinden” ‘Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model’ kullanılmıştır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model aslında öntest-sontest kontrol gruplu modele benzemektedir. Aralarındaki fark grupların gelişi güzel oluşturulmasıdır. Bu modelde grupların atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmasa da katılımcıların olabildiğince benzer nitelikte olmalarına dikkat ediliyor. Ayrıca grupların deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi yansız atama yoluyla kararlaştırılır (Karasar, 2011). Bu modelde gruplar rastgele seçim yoluyla oluşturulmaz. Belli amaçlar için daha önceden oluşturulan gruplar (okullardaki sınıflar gibi) aynen alınır, şans yoluyla bunlardan en az biri deney biri de kontrol grubu olarak atanır. Her iki gruba ön test uygulanır. Deney grubuna deneysel müdahalede bulunulur, kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz. Uygulama sonrasında, iki gruba son test uygulanır ve elde edilen veriler ışığında istatistiksel analizler ve değerlendirmeler yapılır (Cohen ve Manion, 1994, Kaptan, 1993). Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır. Ancak bazı etkenlerden dolayı gerçek deneme modellerinin uygulanmasının imkanı olmadığında yarı deneysel desenler tercih edilmektedir. Bu çalışmada okulun ders programı bir denek havuzundan seçkisiz yolla öğrenci seçimine elvermediği için, okulun ders programına en uygun hazır iki sınıf seçilip yansız atama yoluyla

deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Yapılan ön test sonuçlarına göre grupların birbirine denk oldukları görülmüştür.

Tablo 2

*Araştırma Deseni*

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
DG*	RYT*	ÇASEY*	RYT
KG*	RYT	GY*	RYT

\*DG; Deney Grubu, \*KG; Kontrol Grubu, \*RYT; Resimsel Yaratıcılık Testi,

\*ÇASEY; Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi, \*GY; Geleneksel Yöntem.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır; çünkü bu yöntemde araştırmacı erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 113 ). Bu araştırmanın çalışma grubu, Edirne İli Keşan ilçesinde bulunan Rasim Ergene Ortaokulu'nun 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında 7.sınıfına kayıtlı olan iki şubenin toplam 48 öğrencisinden oluşmaktadır. Bu sınıflar, deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubunda 11 kız öğrenci ve 13 erkek öğrenci ile toplamda 24 öğrenci, kontrol grubunda 13 kız öğrenci ve 11 erkek öğrenci ile toplamda 24 öğrenci bulunmaktadır. İlçe milli Eğitim Müdürlüğü ve okul idaresi ile yapılan görüşmeler sonucunda çalışmaya katılan öğrenci gruplarının sosyoekonomik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, okulun bulunduğu çevrede ikamet eden ve aynı çevreden gelen öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik açıdan birbirine denk düzeyde olduğu söylenebilir. Bu görüşme sonuçlarından sonra çalışma gruplarına karar verilmiştir ve ardından çalışmalara başlanmıştır. Çalışma 17 hafta boyunca haftada bir ders saati olarak yapılmıştır. Deney grubuna Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi doğrultusundaki etkinlikler ile hazırlanan bir öğretim (Bkz. Ek A ve

Ek B) Kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemine dayalı sadece uygulamalı etkinlikler ile hazırlanan bir öğretim (Bkz. Ek C ve Ek D) yapılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgilerin yer aldığı anket ve Yolcu (2001) tarafından geliştirilen “Resimsel Yaratıcılık Testi” kullanılmıştır. Anket bölümünde, deneklerin kişisel bilgileri ve sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Resimsel Yaratıcılık Testi

Araştırmada öğrencilerin resimsel yaratıcılık farklılıklarını ölçmek için “Resimsel Yaratıcılık Testi” kullanılmıştır.

Sanatsal yaratma süreci bir sorun çözme süreci olduğu gerçeğinden hareketle; sanatta çözülen sorunlar, bir anlamda da sanatsal yaratıcılığın belirleyici öğeleri olarak kabul edilebilir. O halde, nedir sanatsal sorunlar? Bu soruya verilecek her cevap, ölçülmesi gereken sanatsal yaratıcılığın belirleyicisi olacaktır. Bunlar da, genel hatlarıyla (Yolcu, 2001);

- Estetik bütünlük,
- Özgünlük,
- Hayal gücü
- Konuyu ifade gücü,
- Teknik beceridir.

Bu belirlemeleri yaptıktan sonra, Yolcu (2001), 12-15 yaş çocuklarının genel gelişimleri (bedensel, psikolojik, bilişsel, toplumsal vb.) yanında, grafiksel gelişimleri, resim özellikleri, resim yapma yaklaşımları ve okul programların da dikkate alınarak bir ölçek hazırlanması amacıyla çeşitli çalışmalar yapıldığını belirtir. Çalışmalar sonucunda testi oluşturmak için 12-15 yaş grubu ilköğretim çağı çocukları için uygun olan “Ezbere Resim”, “Modelden Resim” ve “Öykü Resimleme” konuları seçilmiştir.

### 3.3.1.1. Testin Bölümleri

Yolcu (2001) tarafından geliştirilen “Resimsel Yaratıcılık Testi” (RYT) (Bkz. Ek K) üç ayrı boyuttan oluşmaktadır.

#### Boyut I: “Modelden Resim”

“Modelden Resim” boyutu, (Bkz. Ek K) “Estetik Düzenleme” ve “Yeniden Biçimleme” alt boyutlarından oluşmaktadır. Simetrik biçimli, kulpsuz, orta değer renkte saydam ya da yarı saydam olmayan bir vazo (Orta Değer), vazunun yarısı kadar boyda, tek kulplu beyaz ya da açık renkte porselen bir kupa (Açık Değer), sert kapaklı, siyah ya da koyu renk bez ciltli kalınca bir kitap (Koyu Değer) objeleri ile natürmort kompozisyon oluşturulması amaçlanmaktadır. Uygulama aşamasında objeler, öğrencilerin tümünün görebileceği şekilde solda kitap, ortada vazo sağda ise kupa olmak üzere aynı doğrultuda ve eşit aralıklarla bir masa üzerine dizilir. Deneklere bu üç objeyi kullanarak objelerin biçim, değer, ölçü ve oranlarını dikkate alarak bir kompozisyon oluşturmaları gerektiği, anlatımda tamamen serbest oldukları ve hatta yaptıkları resmi ilginç kılabilcek şekilde daha önceleri pek denenmemiş biçimde yapabilecekleri belirtilir. Uygulama aşamasında hiçbir yönlendirmede bulunulmaz. Uygulama çalışmaları değerlendirme formlarında (Bkz. Ek K) bulunan kıstaslara göre değerlendirilir.

#### Boyut II: “Öykü Resimleme”

“Öykü Resimleme” boyutu (Bkz. Ek K) “Konuyu İfade Gücü”, “Estetik Düzenleme”, “Teknik Yeterlilik” ve “Özgünlük” alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutta Edmondo De Amicis’in “Çocuk Kalbi” adlı kitabından kısa bir öykü; “Bir Kaza” adlı öykü bölümü yazılı bir metin olarak deneklerin her birisine verilir. Öykü metni daha önceden üç bölüme ayrılmış olarak deneklere verilir ve deneklerden öyküde yer alan kişiler, kostümler, öykünün geçtiği mekânlar ve olaylar dikkate alınarak, öykünün herhangi bir kesitinin (bölümünün)

resimlenmesi istenir. Uygulama aşamasında herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Uygulama çalışmaları değerlendirme formlarında (Bkz. Ek K) bulunan kıstaslara göre değerlendirilir.

### **Boyut III: “Ezbere Resimleme”**

“Ezbere Resim” boyutu (Bkz. Ek K) “Konuyu İfade Gücü”, “Estetik Düzenleme”, “Teknik Yeterlilik” ve “Özgünlük” alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutun uygulamasına geçmeden önce öğrencilere “Yolculuk”; “Uçurtma Şenliği”; “Alışveriş (Çarşıda, Pazarda, Markette)” konuları verilir ve istedikleri konuyu seçebilecekleri belirtilir. Öğrenci için yönlendirici olmayan konuyu açıklayıcı kısa bilgiler verilir ve konulara alışılmışın dışında istedikleri şeklide yaklaşım anlatabilecekleri ifade edilir. Uygulama aşamasında herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Uygulama çalışmaları değerlendirme formlarında (Bkz. Ek K) bulunan kıstaslara göre değerlendirilir

#### **3.3.1.2. Testin Puanlanması**

RYT'nin üç boyut ve tüm alt boyutlarındaki değerlerden her biri için, aranan değer “var” ise 1 (bir) puan “yok” ise 0 (sıfır) puan verilmiştir. RYT'nin tümü 94 maddeden oluşmaktadır. Bu nedenle denekler RYT'den en fazla 94 puan alabileceklerdir. 94 maddeden elde edilen puanlara göre bir derecelendirme yapılarak deneklerin RYT düzeyleri şu şekilde belirlenmeye çalışılmıştır:

1 – 19 puan arası	: Çok düşük düzeyde yaratıcılık
20 – 38 puan arası	: Düşük düzeyde yaratıcılık
39 – 56 puan arası	: Orta düzeyde yaratıcılık
57 – 75 puan arası	: Yüksek düzeyde yaratıcılık
76 – 94 puan arası	: Çok yüksek düzeyde yaratıcılık

Yolcu (2001) tarafından geliştirilen ve daha önce uygulanan Resimsel Yaratıcılık Testi için bu ilk uygulama esnasında testin güvenilirlik analizi yapılarak testin güvenilirliğinin saptanması çalışması yapılmıştır. Bu amaçla, SPSS for Windows istatistik paket programı



kullanılarak, bilgisayar ortamında testin iç tutarlık katsayıları ve madde analiz işlemleri yapılmıştır. RYT'nin iç tutarlık katsayılarının hesaplanmasında, iki ayrı yöntem izlenmiştir. İlk yöntemde her bir sorunun varyansına dayalı Crombach Alpha Katsayısı bulunmuştur. İkinci yöntemde (Split-Half) ise, test iki ayrı yarıya ayrılarak iç tutarlık katsayıları bulunmuştur. Bu amaçla hem Spearman-Brown hem de Guttman Teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışma doğrultusunda elde edilen sonuçlar Ek M'de verilmiştir. Testin iç tutarlığı, Crombach Alpha Tekniği'ne göre maksimum .86'dır. Minimum iç tutarlık ise hem Guttman hem de Spearman-Brown tekniklerinde .74'dür. Elde edilen bu sonuçlar, RYT'nin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. (Yolcu, 2001)

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli veriler 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 1 ders saati anket uygulaması ve deney öncesi 3 ders saati, deney sonrası 3 ders saati olmak üzere Resimsel Yaratıcılık Testi uygulaması ile toplamda 7 ders saati süresinde toplanmıştır. Ayrıca deney grubunda ÇASEY, kontrol grubunda geleneksel yöntem ile ilgili uygulama çalışmaları 10 ders saati süresinde yapılmıştır. Araştırma için gerekli verilerin toplanma aşamaları şunlardır:

- Araştırmada ilk hafta deney ve kontrol gruplarına ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla kişisel bilgilerin yer aldığı anket uygulanmıştır. (Bkz. Ek P)
- Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü haftalarında deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Resimsel Yaratıcılık Testi ( Bkz. Ek K) uygulaması yapılmıştır. Araştırmada İkinci hafta RYT'nin "Modelden Resim "boyutu, üçüncü hafta "Öykü Resimleme" boyutu ve dördüncü hafta "Ezbere Resim" boyutu sırası ile uygulanmıştır.
- Araştırmanın beşinci haftası itibari ile beş hafta süresince deney grubunda "İzlenimler" etkinliğine dair çalışmaların yer aldığı ders planı (Bkz. Ek A) ÇASEY'e

dayalı olarak, kontrol grubunda ise “İzlenimler” etkinliğinin yer aldığı ders planı (Bkz. Ek C) geleneksel yönteme dayalı olarak işlenmiştir.

- Araştırmanın onuncu haftası itibari ile beş hafta süresince deney grubunda “Bil-Bul” etkinliğine dair çalışmaların yer aldığı ders planı (Bkz. Ek B) ÇASEY’e dayalı olarak, kontrol grubunda ise “Bil-Bul” etkinliğinin yer aldığı ders planı (Bkz. Ek D) geleneksel yönteme dayalı olarak işlenmiştir.
- Araştırmanın on beşinci, on altıncı ve on yedinci haftalarında deney ve kontrol gruplarına son test olarak Resimsel Yaratıcılık Testi uygulaması yapılmıştır. Araştırmada on beşinci hafta RYT’nin “Modelden Resim ”boyutu, on altıncı hafta “Öykü Resimleme” boyutu ve on yedinci hafta “Ezber Resim” boyutu sırası ile uygulanmıştır.

Araştırma için gerekli izinler 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mart 2013’te Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. İzin alma süreçlerinin uzaması ve uygulama çalışması yapılacak okulun yöneticileri tarafından araştırma çalışmasına uygun zamanda başlamam için kolaylık sağlanmadığından araştırma çalışmasının 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yapılp zamanında bitirme imkânı kalmamıştır. Bu sorunu gidermek için Nisan 2014’te Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne dilekçe ile başvurulup sorun belirtilmiş ve araştırma çalışmasının 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirmek adına izin talep edilmiştir. Başvuru sonucunda Nisan 2014’te araştırma çalışmasının 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılmasına dair gerekli izin alınmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Verilerin toplanmasında, alan uzmanı 3 kodlayıcı sürece dahil olmuş ve 3 farklı gözlem puanları değerlendirmeye dahil edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında, güvenilirliği sağlamak için 3 kodlayıcının oluşturduğu veri setleri üzerinden her bir alt boyut ve testlerin bütününe ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve analizler ortalama puanlar üzerinden

gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama için puanlayıcı güvenilirliğinin sağlanması şarttır ve bunun için her bir kodlayıcının girdiği veriler arasında güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Puanlayıcı güvenilirliği için her üç kodlayıcının puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve ayrıca kodlayıcıların puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Gerçekleştirilen inceleme sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik sorunu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Ek N).

Parametrik testleri gerçekleştirebilmek için grup büyüklükleri 20'dan fazla olması beklenmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 24'er kişiden oluşması bu koşulu sağlamaktadır. Fakat cinsiyet değişkenine göre farklılık analizinde bu sayının düşmesi (deney grubu 11 kız, 13 erkek, kontrol grubu 13 kız, 11 erkek) bu koşulun sağlanamadığının göstergesidir. Buradan hareketle cinsiyet değişkenine ilişkin farklılık analizlerinde parametrik olmayan testler kullanılmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre farklılık analizlerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu arasındaki farklılık analizleri için, parametrik testlerin diğer koşulu olan normallik varsayımı test edilmiş; histogram eğrileri ile skewness ve kurtosis değerleri dikkate alınmıştır. Histogram eğrilerinin normal dağılıma uygun olduğu ve skewness ile kurtosis değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu sonucundan hareketle normallik varsayımı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Ek: O). Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu arasındaki farklılık analizi için Bağımsız Örneklem t Testi (Independent sample t test) uygulanmıştır.

Testler ve alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3

*Resimsel Yaratıcılık Testi ve Puan Aralıkları*

<b>RYT Boyutları</b>	<b>Alt Boyut</b>	<b>Alınabilecek En Düşük Puan</b>	<b>Alınabilecek En Yüksek Puan</b>
Modelden Resim	Estetik Düzenleme	0	12
	Yeniden Biçimleme	0	12
	Toplam	0	24
Öykü Resimleme	Algılama, Ayrımsama, Betimleme (Konuyu İfade Gücü)	0	10
	Estetik Düzenleme	0	10
	Teknik Yeterlik	0	8
	Özgünlük	0	8
	Toplam	0	36
Ezbere Resim	Algılama, Ayrımsama, Betimleme (Konuyu İfade Gücü)	0	8
	Estetik Düzenleme	0	10
	Teknik Yeterlik	0	8
	Özgünlük	0	8
	Toplam	0	34

Yukarıdaki tablo dikkate alındığında Resimsel Yaratıcılık Testi “Modelden Resim” boyutundan en fazla 24 puan, “Öykü Resimleme” boyutunda en fazla 36 puan ve “Ezbere Resim” boyutundan en fazla 34 puan alınabileceği görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların testteki başarı düzeyleri hesaplanırken bu puanlar dikkate alınmaktadır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin (ÇASEY), 7. Sınıf öğrencileri üzerindeki resimsel yaratıcılıklarını etkileme yeterliğini incelemek amacıyla uygulanan eğitim sonunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmektedir. Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)'den elde edilen bulgulara yer verilmiş; bu bulgular doğrultusunda yorumlar yapılmıştır. Çalışmanın bu aşamasında ÇASEY ve geleneksel yönteminin resimsel yaratıcılık üzerindeki etkileri incelenmektedir. Bu kapsamda resimsel yaratıcılığı ölçmek için kullanılan testin üç farklı boyutu ve alt boyutları ile toplam puanları üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

#### 4.1. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin Resimsel Yaratıcılık Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

##### Uygulama Öncesi Grupların Resimsel Yaratıcılık Düzeyleri

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile ÇASEY'in uygulandığı deney grubunun, uygulama öncesi resimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenebilmesi için yapılan Resimsel Yaratıcılık ön testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Ön test Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi (Bağımsız Örneklem t Testi)*

RYT ve Boyutları	Grubu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Modelden Resim	Deney	24	8.0	2.1	46	1.168	.245
	Kontrol	24	7.5	3.0			
Öykü Resimleme	Deney	24	15.0	3.2	46	.893	.373
	Kontrol	24	14.4	4.5			
Ezbere Resim	Deney	24	14.5	3.3	46	1.651	.101
	Kontrol	24	15.7	4.8			
RYT Toplam	Deney	24	12.52	2.17	46	.040	.968
	Kontrol	24	12.54	3.27			

Katılımcıların resimsel yaratıcılık düzeylerinin incelendiği ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının tüm boyutların toplamından aldıkları puanlar ( $t_{(46)}=,040$ ;  $p>,05$ ) arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi resimsel yaratıcılık düzeylerinin benzer olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının RYT'nin "Modelden Resim" boyutu ( $t_{(46)}=1,168$ ;  $p>,05$ ), "Öykü Resimleme" boyutu ( $t_{(46)}=,893$ ;  $p>,05$ ) ve "Ezbere Resim" boyutu ( $t_{(46)}=1,651$ ;  $p>,05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının RYT'nin tüm boyutlarına dair resimsel yaratıcılık düzeyleri benzer düzeydedir.

Deney öncesi uygulanan ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının resimsel yaratıcılık düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç deney sonrası yapılan ölçme işlemlerinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan yöntemlerin ne düzeyde etki ettiğini ya da etmediğini görebilmek açısından önemlidir. Ayrıca deneysel çalışmalarda yapılan deneysel çalışmanın ne yönde etki ettiğini görmek açısından deney gruplarının birbirine denk düzeyde olması beklenmektedir.

### **Uygulama Sonrası Grupların Resimsel Yaratıcılık Düzeyleri**

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile ÇASEY'in uygulandığı deney grubunun, uygulama sonrası resimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenebilmesi için yapılan Resimsel Yaratıcılık son test sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir

Tablo 5

*Son test Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi*  
(Bağımsız Örneklem t Testi)

RYT ve Kısımları	Grubu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Modelden Resim	Deney	24	12.76	2.83	46	6.235	.000*
	Kontrol	24	8.25	2.14			
Öykü Resimleme	Deney	24	18.65	4.36	46	4.071	.000*
	Kontrol	24	13.22	4.87			
Ezbere Resim	Deney	24	18.47	3.43	46	3.856	.000*
	Kontrol	24	14.59	3.55			
RYT Toplam	Deney	24	16.63	2.74	46	5.812	.000*
	Kontrol	24	12.02	2.76			

\*P<.05

Katılımcıların RYT son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının RYT toplam puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda deney grubuna verilen ÇASEY'in, kontrol grubuna verilen geleneksel yönetime göre, katılımcıların resimsel yaratıcılık düzeylerini daha çok arttırdığı söylenebilir.

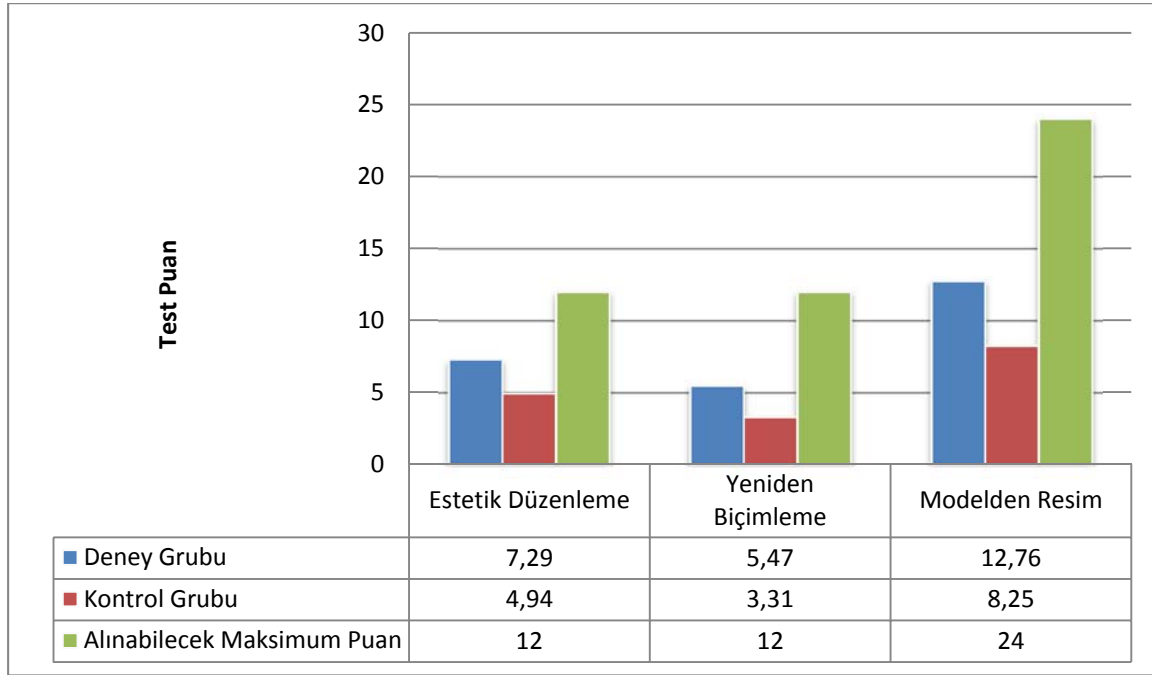
Katılımcıların RYT son test puanları incelendiğinde, RYT'nin "Modelden Resim" boyutu ( $t_{(46)}=6,235$ ;  $p<,05$ ), "Öykü Resimleme" boyutu ( $t_{(46)}=4,071$ ;  $p<,05$ ) ve "Ezbere Resim" boyutu ( $t_{(46)}=3,856$ ;  $p<,05$ ) puanları bakımından istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu veriler sonucunda, deney grubunun RYT'nin tüm boyutlarına dair resimsel yaratıcılık düzeyinin kontrol grubuna göre daha çok gelişme gösterdiği; ÇASEY'in resimsel yaratıcılık bakımından öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

#### **4.1.1. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin Modelden Resim Boyutuna Göre İncelenmesi**

"Modelden Resim" boyutu "Estetik Düzenleme" ve "Yeniden Biçimleme" alt boyutlarından oluşmaktadır. Aşağıdaki analizlerde öncelikle betimsel sonuçlara, sonra farklılıkların anlamlılık düzeylerine yer verilmektedir.

“Modelden Resim ”boyutunun “Estetik Düzenleme” alt boyutundan en fazla 12 puan, “Yeniden Biçimlendirme” alt boyutundan en fazla 12 puan olmak üzere toplamda en fazla 24 puan alınabilmektedir

*Grafik 1.* RYT Modelden Resim Boyutuna Göre Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi



Grafik 1. incelendiğinde, deney grubunun “Modelden Resim ”boyutu puanları ve alt boyutları olan “Estetik Düzenleme” ile “Yeniden Biçimlendirme” boyutlarına dair puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Belirtilen farklılık betimsel olarak deney grubunun yaratıcılık düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu yönünde yorumlanabilmektedir. Fakat istatistiki açıdan farklılığın anlamlı olup olmadığının analizine ihtiyaç bulunmaktadır. Farklılık analizi Tablo 6’de sunulmaktadır.



Tablo 6

*RYT'nin "Modelden Resim" Boyutu ile Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi (Bağımsız Örneklem t Testi)*

Modelden Resim Alt Boyutları	Grubu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Estetik Düzenleme	Deney	24	7.29	1.97	46	4.312	.000*
	Kontrol	24	4.94	1.80			
Yeniden Biçimleme	Deney	24	5.47	1.41	46	6.712	.000*
	Kontrol	24	3.31	0.72			
Modelden Resim	Deney	24	12.76	2.83	46	6.235	.000*
Toplam Puan	Kontrol	24	8.25	2.14			

\*P<.05

Katılımcıların yaratıcılık düzeylerinin incelendiği RYT "Modelden Resim" boyutu toplam puanları ( $t_{(46)}=6,235$ ;  $p<.05$ ) arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubuna verilen ÇASEY'in, kontrol grubuna verilen geleneksel yöntemle göre, katılımcıların RYT "Modelden Resim" boyutuna dair resimsel yaratıcılık düzeylerini daha çok arttırdığı söylenebilir.

RYT'nin "Modelden Resim" boyutunun alt boyutlarını incelediğimizde deney grubunun kontrol grubuna göre "Estetik Düzenleme" alt boyutundan ( $t_{(46)}=4,312$ ;  $p<.05$ ) daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Buna göre, deney grubuna uygulanan ÇASEY'in, gruptaki katılımcıların resimsel yaratıcılıklarını kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemle göre arttırdığı söylenebilir. Modelden Resim boyutunun diğer bir alt boyut olan "Yeniden Biçimlendirme" alt boyutu bulguları ( $t_{(46)}=6,712$ ;  $p<.05$ ) incelendiğinde; deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Buna göre, deney grubuna uygulanan ÇASEY'in kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemle göre "Yeniden Biçimlendirme" alt boyutuna dair resimsel yaratıcılığı arttırdığı söylenebilir.

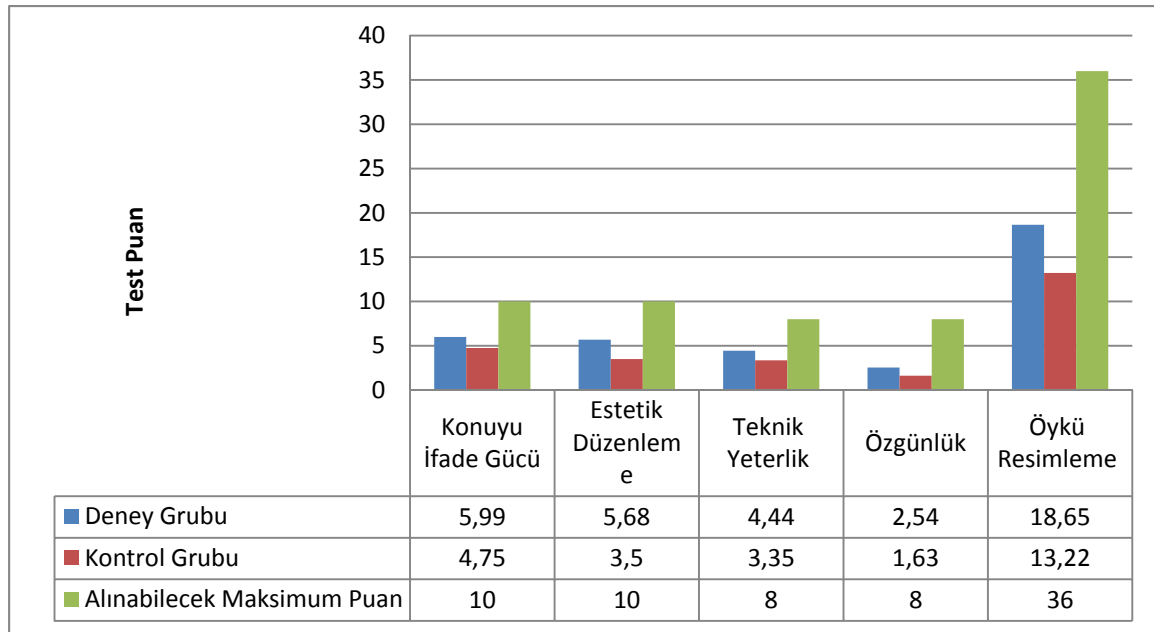
#### **4.1.2. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin Öykü Resimleme Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

RYT'nin "Öykü Resimleme" boyutu "Konuyu İfade Gücü", "Estetik Düzenleme", "Teknik Yeterlik" ve "Özgünlük" alt boyutlarından oluşmaktadır. Aşağıda, ÇASEY ve

geleneksel yöntemin resimsel yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemeye öncelikle betimsel sunum, sonrasında farklılık analizinin sunumu yapılmaktadır.

“Öykü Resimleme” boyutunun “Konuyu İfade Gücü” alt boyutundan en fazla 10 puan; “Estetik Düzenleme” alt boyutundan en fazla 10 puan; “Teknik Yeterlilik” alt boyutundan en fazla 8 puan; “Özgünlük” alt boyutundan en fazla 8 puan ve toplamda “Öykü Resimleme” boyutundan en fazla 36 puan alınabilmektedir..

*Grafik 2. RYT Öykü Resimleme Boyutuna Göre Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi*



Grafik 2. incelendiğinde deney grubunun “Öykü Resimleme” boyutu puanları ve alt boyutları olan “Estetik Düzenleme”, “Teknik Yeterlilik”, “Özgünlük”, “Konuyu İfade Gücü” boyutlarına dair puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. ÇASEY’in deney grubunda resimsel yaratıcılığın gelişimine katkısı daha fazla olmuştur. Betimsel olarak yorumlanan farklılığın istatistiki açıdan sorgulanması Tablo 7’de gerçekleştirilmektedir.

Tablo 7

*RYT'nin "Öykü Resimleme" Boyutu ile Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi (Bağımsız Örneklem t Testi)*

Öykü Resimleme Alt Boyutları	Grubu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Konuyu İfade Gücü	Deney	24	5.99	2.21	46	1.973	.054
	Kontrol	24	4.75	2.13			
Estetik Düzenleme	Deney	24	5.68	1.16	46	5.005	.000*
	Kontrol	24	3.50	1.79			
Teknik Yeterlik	Deney	24	4.44	0.95	46	3.669	.001*
	Kontrol	24	3.35	1.11			
Özgünlük	Deney	24	2.54	0.83	46	4.168	.000*
	Kontrol	24	1.63	0.68			
Öykü Resimleme Toplam Puan	Deney	24	18.65	4.36	46	4.071	.000*
	Kontrol	24	13.22	4.87			

\*P<.05

Katılımcıların resimsel yaratıcılık düzeylerinin incelendiği RYT "Öykü Resimleme" boyutu toplam puanları ( $t_{(46)}=4,071$ ;  $p<,05$ ) arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubuna verilen ÇASEY'in, kontrol grubuna verilen geleneksel yöneme göre, katılımcıların "Öykü Resimleme" boyutuna dair resimsel yaratıcılık düzeylerini daha çok arttırdığı söylenebilir.

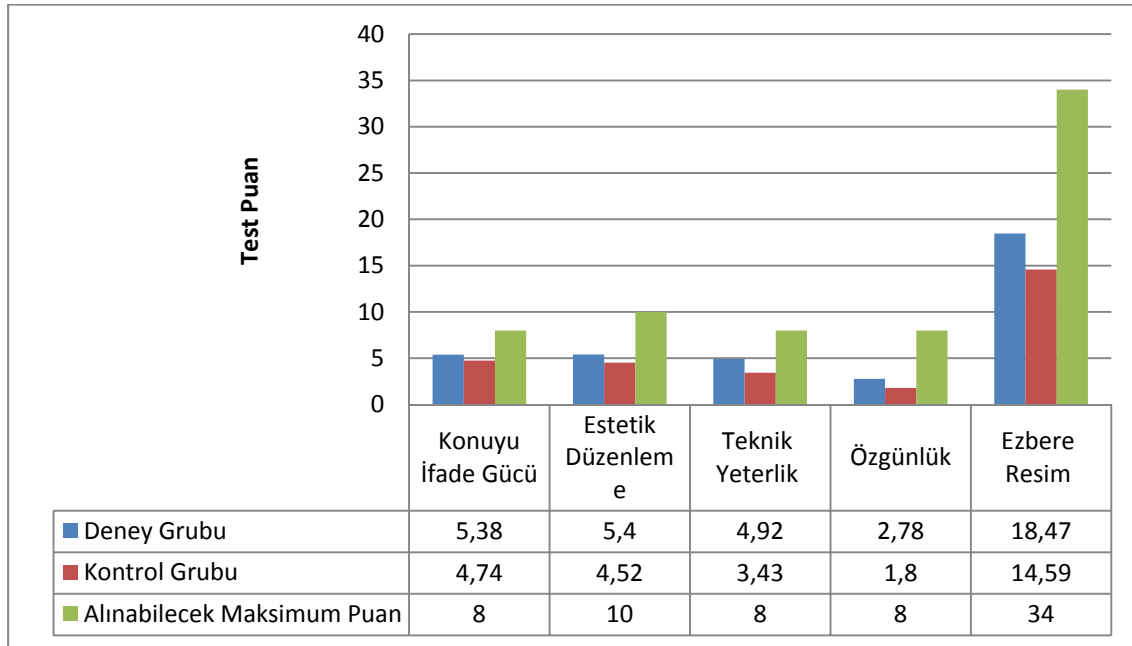
RYT'nin "Öykü Resimleme" boyutunun alt boyutlarını incelediğimizde; "Estetik Düzenleme" alt boyutu ( $t_{(46)}=5,005$ ;  $p<,05$ ), "Teknik Yeterlik" alt boyutu ( $t_{(46)}=3,669$ ;  $p<,05$ ), ve "Özgünlük alt boyutu" ( $t_{(46)}=4,168$ ;  $p<,05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda deney grubuna verilen ÇASEY'in kontrol grubuna verilen geleneksel yöneme göre bu alt boyutlara dair resimsel yaratıcılık düzeyini daha çok arttırdığı söylenebilir.

"Öykü Resimleme" boyutunun "Konuyu İfade Gücü" alt boyutu ( $t_{(46)}=1,973$ ;  $p>,05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Her iki yöntem de katılımcıların resimsel yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesinde benzer düzeyde etkiye sahip olmuştur. Deney grubuna verilen ÇASEY'in kontrol grubuna verilen geleneksel yöneme göre bu alt boyuttaki resimsel yaratıcılığı beklenen düzeyde artırmadığı söylenebilir.

### 4.1.3. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin Ezbere Resim Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

RYT'nin “Ezbere Resim” boyutu, “Konuyu İfade Gücü”, “Estetik Düzenleme”, “Teknik Yeterlik” ve “Özgünlük” alt boyutlarından oluşmaktadır. Aşağıda, ÇASEY ve Geleneksel yöntemin resimsel yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemeye öncelikle betimsel sunum, sonrasında farklılık analizinin sunumu yapılmaktadır. RYT'nin “Ezbere Resim” boyutunun “Konuyu İfade Gücü” alt boyutundan en fazla 8 puan; “Estetik Düzenleme” alt boyutundan en fazla 10 puan; “Teknik Yeterlilik” alt boyutundan en fazla 8 puan; “Özgünlük” alt boyutundan en fazla 8 puan ve toplamda “Ezbere Resim” boyutundan en fazla 34 puan alınabilmektedir.

Grafik 3. Ezbere Resim Boyutuna Göre Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi



Grafik 3 incelendiğinde, deney grubunun “Ezbere Resim” boyutu toplam puanları ve alt boyutları olan “Estetik Düzenleme”, “Teknik Yeterlilik”, “Özgünlük”, “Konuyu İfade Gücü” boyutlarına dair puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. ÇASEY yönteminin, resimsel yaratıcılığı geliştirmek adına geleneksel yöntemle göre daha

etkili olduğu sonucu ifade edilebilir; fakat bu sonucun istatistiki olarak anlamlı olup olmadığının test edilme zorunluluğu bulunmaktadır. Tablo 7’de farklılık analizi sunulmaktadır.

Diğer bir açıdan, her bir alt boyuta göre yaratıcılık düzeyleri ele alındığında Özgünlük boyutunda katılımcıların resimsel yaratıcılık düzeylerinin her iki grupta da çok sınırlı kaldığı görülmektedir.

Tablo 8

*RYT'nin “Ezbere Resim” Boyutu İle Çalışma Gruplarının Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi (Bağımsız Örneklem t Testi)*

Ezbere Resim Alt Boyutları	Grubu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Konuyu İfade Gücü	Deney	24	5.38	0.94	46	1.631	.110
	Kontrol	24	4.74	1.67			
Estetik Düzenleme	Deney	24	5.40	1.49	46	1.913	.062
	Kontrol	24	4.52	1.69			
Teknik Yeterlik	Deney	24	4.92	0.95	46	6.334	.000*
	Kontrol	24	3.43	0.64			
Özgünlük	Deney	24	2.78	1.15	46	3.528	.001*
	Kontrol	24	1.81	0.70			
Ezbere Resim Toplam Puan	Deney	24	18.47	3.43	46	3.856	.000*
	Kontrol	24	14.59	3.55			

\*P<,05

Katılımcıların resimsel yaratıcılık düzeylerinin incelendiği RYT'nin “Ezbere Resim” boyutu toplam puanları ( $t_{(46)}=3,856$ ;  $p<,05$ ) arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubuna verilen ÇASEY'in, kontrol grubuna verilen geleneksel yöntemle göre, katılımcıların “Ezbere Resim” boyutuna dair resimsel yaratıcılık düzeylerini daha çok arttırdığı söylenebilir.

RYT'nin “Ezbere Resim” boyutunun alt boyutlarını incelediğimizde, “Teknik Yeterlik” alt boyutu ( $t_{(46)}=6,334$ ;  $p<,05$ , ve “Özgünlük alt boyutu” ( $t_{(46)}=3,528$ ;  $p<,05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda deney grubuna verilen ÇASEY'in kontrol grubuna verilen geleneksel yöntemle göre bu alt boyutlara dair resimsel yaratıcılık düzeyini daha çok arttırdığı söylenebilir.

RYT'nin "Ezbere Resim" boyutunun diğer alt boyutlarını incelediğimizde "Konuyu İfade Gücü" alt boyutu ( $t_{(46)}=1,631$ ;  $p>,05$ ) ve "Estetik Düzenleme" alt boyutu ( $t_{(46)}=1,913$ ;  $p>,05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Her iki yöntemin de katılımcıların resimsel yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesinde benzer düzeyde etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubuna verilen ÇASEY'in kontrol grubuna verilen geleneksel yöntemle göre bu alt boyutlardaki resimsel yaratıcılığı beklenen düzeyde artırmadığı söylenebilir.

#### 4.2. ÇASEY ve Geleneksel Yöntemin Resimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu aşamasında ÇASEY ve Geleneksel yöntemin resimsel yaratıcılık üzerindeki etkilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Tablo 9

*Kontrol Grubunun "Modelden Resim Boyutu" Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)*

Modelden Resim Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Estetik Düzenleme	Kız	13	15.46	201.00	33	-2.262	0.024
	Erkek	11	9.00	99.00			
	Toplam	24					
Yeniden Biçimleme	Kız	13	12.92	168.00	66	-0.326	0.744
	Erkek	11	12.00	132.00			
	Toplam	24					
Modelden Resim Toplam Puan	Kız	13	14.69	191.00	43	-1.66	0.097
	Erkek	11	9.91	109.00			
	Toplam	24					

Kontrol grubunun "Modelden Resim" toplam puanlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla puanlar aldığı görülmektedir. Ancak istatistiki açıdan bakıldığında kontrol grubunun "Modelden Resim" toplam puanları ( $U=43,0$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin bu boyuta dair resimsel yaratıcılıklarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun “Modelden Resim” boyutunun alt boyutlarına dair bulgulara bakıldığında “Yeniden Biçimlendirme” alt boyutu ( $U=66,0$ ;  $p>.05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin “Yeniden Biçimlendirme” alt boyutu resimsel yaratıcılık düzeylerinin birbirine benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir alt boyut olan “Estetik Düzenleme” ( $U=33,0$ ;  $p<.05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuç kız öğrencilerin “Estetik Düzenleme” alt boyutuna dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10

*Deney Grubunun “Modelden Resim Boyutu “Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)*

Modelden Resim Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Estetik Düzenleme	Kız	11	15.00	165.00	44	-1.6	0.11
	Erkek	13	10.38	135.00			
	Toplam	24					
Yeniden Biçimleme	Kız	11	10.86	119.50	53.5	-1.065	0.287
	Erkek	13	13.88	180.50			
	Toplam	24					
Modelden Resim Toplam Puan	Kız	11	13.05	143.50	65.5	-0.348	0.727
	Erkek	13	12.04	156.50			
	Toplam	24					

Deney Grubunun “Modelden Resim” boyutu toplam puanları ( $U=65,5$ ;  $p>.05$ ) arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu sonuca göre Deney Grubu kız ve erkek öğrencilerinin “Modelden Resim” boyutuna dair resimsel yaratıcılıkları benzer düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Deney grubunun “Modelden Resim” boyutunun alt boyutlarına dair verilere bakıldığında “Estetik Düzenleme” alt boyutu ( $U=44,0$ ;  $p>.05$ ) ve “Yeniden Biçimleme” alt boyutu ( $U=53,5$ ;  $p>.05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık görülmemektedir.

Bu sonuçlara göre kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyutlara dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 11

*Kontrol Grubunun “Ezbere Resim Boyutu” “Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)*

Ezbere Resim Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	p
Konuyu İfade Gücü	Kız	13	13.65	177.50	56.5	-0.887	0.375
	Erkek	11	11.14	122.50			
	Toplam	24					
Estetik Düzenleme	Kız	13	15.04	195.50	38.5	-1.921	0.055
	Erkek	11	9.50	104.50			
	Toplam	24					
Teknik Yeterlik	Kız	13	14.65	190.50	43.5	-1.651	0.099
	Erkek	11	9.95	109.50			
	Toplam	24					
Özgünlük	Kız	13	10.77	140.00	49	-1.324	0.185
	Erkek	11	14.55	160.00			
	Toplam	24					
Ezbere Resim Toplam Puan	Kız	13	14.62	190.00	44	-1.596	0.11
	Erkek	11	10.00	110.00			
	Toplam	24					

Kontrol grubunun “Ezbere resim” toplam puanları ( $U=44,0$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuç doğrultusunda kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerin “Ezbere Resim” boyutuna dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun “Ezbere Resim” boyutunun alt boyutlarına dair verilere bakıldığında “Konuyu İfade Gücü” alt boyutu ( $U=56,5$ ;  $p>.05$ ), “Estetik Düzenleme” alt boyutu ( $U=38,5$ ;  $p>.05$ ), “Teknik Yeterlik” alt boyutu ( $U=43,5$ ;  $p>.05$ ) ve “Özgünlük” alt boyutu ( $U=49,0$ ;  $p>.05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgulara göre kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyutlara dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.



Tablo 12

*Deney Grubunun “Ezbere Resim Boyutu” “Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)*

Ezbere Resim Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	p
Konuyu İfade Gücü	Kız	11	16.18	178.00	31	-2.429	0.015*
	Erkek	13	9.38	122.00			
	Toplam	24					
Estetik Düzenleme	Kız	11	15.86	174.50	34.5	-2.186	0.029*
	Erkek	13	9.65	125.50			
	Toplam	24					
Teknik Yeterlik	Kız	11	17.23	189.50	19.5	-3.077	0.002*
	Erkek	13	8.50	110.50			
	Toplam	24					
Özgünlük	Kız	11	16.41	180.50	28.5	-2.542	0.011*
	Erkek	13	9.19	119.50			
	Toplam	24					
Ezbere Resim Toplam Puan	Kız	11	17.18	189.00	20	-2.994	0.003*
	Erkek	13	8.54	111.00			
	Toplam	24					

Deney grubunun “Ezbere Resim” boyutunun toplam puanları ( $U=20,0$ ;  $p<.05$ ) arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir. Deney grubu kız öğrencilerinin “Ezbere Resim” boyutu puanları erkek öğrencilere göre daha fazladır. Bu sonuç doğrultusunda kız öğrencilerin “Ezbere Resim” boyutuna dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla gelişme gösterdiğini söyleyebiliriz.

Deney grubunun “Ezbere Resim” alt boyutundan elde edilen bulgulara bakıldığında, “Konuyu İfade Gücü”( $U=31,0$ ;  $p<.05$ ), “Estetik Düzenleme”( $U=34,5$ ;  $p<.05$ ), “Teknik Yeterlik”( $U=19,5$ ;  $p<.05$ ) ve “Özgünlük”( $U=28,5$ ;  $p<.05$ ) alt boyutları puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık görülmektedir. Tüm bu alt boyutlarda kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla puanlar almışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda Deney Grubu kız öğrencilerinin “Ezbere Resim” alt boyutuna dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha fazla gelişme gösterdiğini söyleyebiliriz.

Tablo 13

*Kontrol Grubunun “Öykü Resimleme Boyutu” “Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)*

Öykü Resimleme Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	p
Konuyu İfade Gücü	Kız	13	13.58	176.50	57.5	-0.816	0.415
	Erkek	11	11.23	123.50			
	Toplam	24					
Estetik Düzenleme	Kız	13	14.38	187.00	47	-1.425	0.154
	Erkek	11	10.27	113.00			
	Toplam	24					
Teknik Yeterlik	Kız	13	15.81	205.50	28.5	-2.522	0.012*
	Erkek	11	8.59	94.50			
	Toplam	24					
Özgünlük	Kız	13	15.04	195.50	38.5	-1.96	0.051
	Erkek	11	9.50	104.50			
	Toplam	24					
Öykü Resimleme Toplam Puan	Kız	13	14.46	188.00	46	-1.478	0.139
	Erkek	11	10.18	112.00			
	Toplam	24					

Kontrol grubunun “Öykü Resimleme” toplam puanları ( $U=46,0$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuç doğrultusunda kız ve erkek öğrencilerin “Öykü Resimleme” boyutuna dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun “Öykü Resimleme” boyutunun alt boyut verilerine bakıldığında “Konuyu İfade Gücü” alt boyutu ( $U=57,5$ ;  $p>.05$ ), “Estetik Düzenleme” alt boyutu ( $U=47,0$ ;  $p>.05$ ) ve “Özgünlük” alt boyutu ( $U=38,5$ ;  $p>.05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlara göre kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyutlara dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. “Öykü Resimleme” boyutunun bir diğer alt boyutu olan “Teknik Yeterlik” ( $U=28,5$ ;  $p<.05$ ) alt boyutunun puanları arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kız öğrencilerin bu boyuta dair puanları erkek öğrencilere göre daha fazladır. Bu sonuç doğrultusunda, Kontrol Grubu

kız öğrencilerinin bu alt boyuta dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 14

*Deney Grubunun “Öykü Resimleme Boyutu” Resimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)*

Öykü Resimleme Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	p
Konuyu İfade Gücü	Kız	11	14.91	164.00	45	-1.554	0.12
	Erkek	13	10.46	136.00			
	Toplam	24					
Estetik Düzenleme	Kız	11	17.64	194.00	15	-3.447	0.001*
	Erkek	13	8.15	106.00			
	Toplam	24					
Teknik Yeterlik	Kız	11	14.59	160.50	48.5	-1.406	0.16
	Erkek	13	10.73	139.50			
	Toplam	24					
Özgünlük	Kız	11	17.00	187.00	22	-2.944	0.003*
	Erkek	13	8.69	113.00			
	Toplam	24					
Ezbere Resim Toplam Puan	Kız	11	16.64	183.00	26	-2.642	0.008*
	Erkek	11	9.00	117.00			
	Toplam	24					

Deney grubunun “Öykü Resimleme” toplam puanları ( $U=26,0$ ;  $p<.05$ ) arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık vardır. Bu boyutun toplam puanlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla puanlar aldığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, Deney Grubu kız öğrencilerinin “Öykü Resimleme” boyutuna dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir.

Deney grubunun “Öykü Resimleme” boyutunun alt boyutlarının bulgularına bakıldığında “Estetik Düzenleme” alt boyutu ( $U=15,0$ ;  $p<.05$ ) ve “Özgünlük” alt boyutu ( $U=22,0$ ;  $p<.05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda kız öğrencilerin bu alt boyutlara dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir. Deney grubunun “Öykü Resimleme” boyutunun diğer alt boyutlarının bulgularına bakıldığında “Konuyu İfade Gücü”

alt boyutu( $U=45,0$ ;  $p>.05$ ) ve “Teknik Yeterlik” alt boyutu( $U=48,5$ ;  $p>.05$ ) puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgulara göre, Deney Grubu kız ve erkek öğrencilerinin bu alt boyutlara dair resimsel yaratıcılık düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

ÇASEY ve geleneksel yöntem karşılaştırıldığında, ÇASEY yönteminin cinsiyet üzerindeki etkisi daha çok göze çarpmaktadır. Bunun yanında kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar alması, ÇASEY’in kızların resimsel yaratıcılık düzeyini desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin analizlerinden elde edilen bulgular ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlarla ilgili öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar

Görsel sanatlar, bireylerin kendini ifade etmesine yardımcı olan alanlardan birisidir. Görsel sanatlar bireyin yaratıcı ve üretken özelliğini ortaya çıkartırken aynı zamanda onun eleştirel düşünmesine, estetik değer yargıları kazanmasına, görsel okuryazarlık deneyimi elde etmesine ve kültürel değerlerin fakına varıp farklı kültürlerle bağ kurabilme vb. yetileri edinmesine katkı sağlar. Bu sebeptendir ki görsel sanat eğitimi almak için sadece üstün yeteneğe sahip olmak gerekli değildir. Çünkü yaşamın birçok anında görsel sanatların bireye kazandırdığı değerlere ihtiyaç vardır.

Hâlihazırda ilköğretimde uygulanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın (GSDÖP) genel amaçlarında görsel sanatların doğasında var olan kavramlar bilgisinin elde edilmesini; sanatçının ve sanat eserinin değerinin anlaşılmasını; yetenekli öğrencilerin keşfini; sanat eseri üzerinde tartışma yapılmasını; görsel sanatlara ait kültürel mirasın incelenmesini; onların değerinin fark edilmesini ve koruma bilinci kazandırılmasını; estetik değer yargılarının geliştirilmesini; teknik ve becerinin bir araya getirilerek duygu ve düşüncelerin biçimlendirilmesini sağlayacak kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2013). Programın öğrenme alanları üç temel alan üzerine odaklanmıştır. Bu alanlar;

- Görsel İletişim ve Biçimlendirme
- Kültürel Miras
- Sanat Eleştirisi ve Estetik olarak belirlenmiştir.

## 1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme

Bu alanda öğrencilerin;

- Hayallerini, duygularını ve düşüncelerini biçimlendirerek görsel iletişim kurmaları,
- Biçimlendirmede görsel iletişimin sağlanması için sanatın dilini kullanmaları yanında onu destekleyen yazılı ve sözlü ifadeler oluşturmaları,
- Görsel sanat çalışmalarında sanat elemanları (renk, çizgi, biçim, form, doku, mekân/uzam) ve tasarım ilkelerini (ritim, denge, oran-orantı, vurgu, birlik, çeşitlilik, hareket, zıtlık) kullanmaları,
- Sanat eserlerinin anlamını ve değerini kavrarken kendisinin ve akranlarının oluşturduğu görsel sanat çalışmalarına saygı duymayı öğrenmeleri,
- Görsel sanat çalışmalarını oluştururken öğretim materyallerini (sanat eseri, tıpkıbasım, sanat kitapları vb.), araç-gereçleri (firça-boya, makas-kâğıt vb.) kullanabilmeleri ve teknik uygulamaları gerçekleştirmeleri,
- Dersle ilgili materyal, malzeme ve gereçlerini gereksiz yere harcamadan, aile ekonomisini düşünerek kullanmaları,
- Yeteneklerini açığa çıkartabilecek biçimlendirme çalışmalarını yapmaları,
- Görsel sanat çalışmalarını oluştururken telif hakları gibi konulara ilişkin etik davranışlar göstermeleri ve gerekli güvenlik tedbirlerini dikkate almaları amaçlanmıştır (MEB, 2013).

## 2. Kültürel Miras

Bu alanda öğrencilerin;

- Tarihî süreç içerisinde Türk kültürü başta olmak üzere farklı toplum ve kültürlerde ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemeleri,
- Sanat ile kültürün birbirini şekillendirdiğini ve yansıttığını kavramaları,
- Müze, ören yerleri, tarihî mekânlar, sanat galerisi, sanatçı atölyeleri ve bunun gibi yerlerdeki kültür-sanat eserlerini incelemeleri,

- Sanatın farklı duygu, düşünce ve inanışları iletmede bir araç olduğunu anlamaları,
- Görsel sanatların geçmiş ile gelecek arasında köprü vazifesi gören araçlardan biri olduğunu kavramaları,
- Müzeler ile görsel sanatları ilişkilendirmeleri,
- Görsel sanatların tarihsel sürecini incelemeleri,
- Kültür-sanat örneklerini incelemeleri, analiz etmeleri ve yorumlamaları amaçlanmıştır (MEB, 2013).

### **3. Sanat Eleştirisi ve Estetik**

Bu alanda öğrencilerin;

- Sanat eserlerini basitten karmaşığa doğru eser eleştirisi yöntemine (tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargı) göre incelemeleri,
- Görsel sanatlar alanıyla ilgili kavramları ve sanat eserlerinin oluşturulma süreci hakkında öğrendiği bilgileri sanat eseri analizinde kullanmaları,
- Sanat eserinin duygu ve düşünceleri ifade etmedeki gücünü, iletişim kurma kapasitesini analiz etmeleri ve yargıya varmaları,
- Sanat eserini algılamada ön bilgi ve deneyimlerin ne kadar etkili olduğunu kavramaları,
- Sanat eserlerini incelediğinde sanatın anlamı ve değeri konusunda bir yargıya varmaları,
- Sanat eserinin ekonomik değerinin olduğunu fark etmeleri,
- Görsel sanatlarla ilgili tartışmalarda ortaya konulan görüşlerin, sanat eserine yönelik düşüncelerin ve tercihlerin farklı olabileceğini görmeleri,
- Görsel sanat alanındaki etik kuralları bilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2013).

İlköğretim GSDÖP'nin öğrenme alanları yoluyla amaçlananlar ÇASEY'in içeriği ile birebir örtüşmektedir. Programın, ÇASEY'in dört disiplininin birleştirilmesi yoluyla öğrencilere kazandırılması hedeflenenler doğrultusunda hazırlandığını söylemek mümkündür.

Yolcu (2001), sanatsal yaratıcılıkta her zaman yep yeniliğin söz konusu olmadığını, önemli olanın estetik bir uyum ve bütünlüğün sergilenmesi olduğunu dile getirir. Sanatın elemanlarının (renk, çizgi, biçim, form, doku, mekân/uzam) ve tasarım ilkelerinin (ritim, denge, oran-orantı, vurgu, birlik, çeşitlilik, hareket, zıtlık) estetik uyum ile bir bütün olarak kullanılmalrı özgün bir sanat ürünü meydana getirmede önemlidir. Sanatsal ürün meydana getirebilmek için aynı zamanda sanatın doğasını da öğrenmek gerekir.

Görsel Sanatlar Öğretim Programı (GSDÖP) ile yaratıcı sürecin araştırılması, analizi ve keşfi, sanat elemanları ve tasarım ilkeleri doğrultusunda geleneksel ve çağdaş sanat materyallerinin kullanılarak tasarım yapılması, görsel sanat dilinin geliştirilmesi, sanatın anlamının ve değerinin araştırılması; görsel sanat çalışması oluşturulurken farklı tekniklerin bir arada kullanılması üzerine odaklanılmıştır (MEB, 2013). Programın bu odak noktalarına ulaşmada en etkili sanat eğitimi yöntemi hiç şüphesiz ki ÇASEY'dir. Bu araştırma ile ÇASEY'in program amaçlarıyla örtüşerek uygulanması yoluyla çocuğun resimsel yaratıcılığına dair ne tür etkileri olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı ve alt amaçlara ilişkin sonuçlar aşağıya çıkarılmıştır: Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT); "Modelden Resim", "Öykü Resimleme" ve "Ezber Resim" boyutlarından oluşmaktadır. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ve geleneksel yönetime yönelik çalışmalar öncesinde RYT tüm katılımcılara ön test olarak uygulanmıştır. Ön test sonuçları neticesinde deney ve kontrol gruplarının resimsel yaratıcılık düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Bu sonuç, uygulanacak olan yöntemlerin resimsel yaratıcılığı ne yönde geliştireceğini görmek açısından önemlidir. Ayrıca bilimsel geçerliliği yüksek olan deneysel çalışmalarda katılımcı grupların birbirine denk olması beklenmektedir.

Deney grubunda ÇASEY'e yönelik çalışmalar, kontrol grubunda geleneksel yönetime yönelik çalışmalar yapıldıktan sonra RYT tüm katılımcılara son test olarak uygulanmıştır. Son test sonuçları neticesinde ÇASEY uygulanan deney grubunun resimsel yaratıcılık düzeyi



geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha çok gelişme göstermiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın temel amacını destekleyen sonuca ulaşılmış ve ÇASEY'in çocuğun resimsel yaratıcılığını geliştirdiği ve artırdığı görülmüştür. Araştırma öncesinde ders programları hazırlanmış ve ÇASEY'e yönelik ders programı yönteminin içeriği olan dört disiplini içermesine dikkat edilmiştir ve yöntem çalışma yaprakları, sanat eleştirisi etkinlik yaprakları, sanat tarihi şeritleri, sunum slaytları ve görsel oyun kartları gibi etkinliklerle desteklenmiştir. ÇASEY görsel sanatlar dersi öğretim etkinlikleri süresince yerinde ve programa uygun şekilde uygulandığında çocuklardan derste beklenen yaratıcılık ve başarıya ulaşmada etkin olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca Özalp'ın (2009) "Okul Öncesi Dönem (5-6 yaş grubu) Sanat Etkinliklerinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Uygulanması üzerine Bir Durum Çalışması" adlı çalışmasında da gözlemlenen okulöncesi sınıfında ÇASEY ile verilen eğitimin sonucunda öğrencilerdeki sanatsal alandaki hızlı gelişimin fark edilir düzeyde olduğu, bu yöntemle çocuklarda inceleme, çözümlenme, yorumlama, yordama yetilerinin geliştiği, bir durum ya da bir eser karşısında fikir sahibi oldukları ve fikirlerini açıkça topluluk önünde dile getirebilmeye başladıkları belirtilmiştir. Aral'ın (1999) "Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi" adlı çalışmasında sanat eğitimi alan ergenlerin yaratıcılık boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının sanat eğitim almayan ergenlerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirtilerek sanat eğitiminin yaratıcılığa etkisinin olumlu olduğu sonucu, bu araştırmanın sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir.

Orhun'un (2005), "Resim-İş Dersine İlişkin Tutumların İncelenmesi" adlı çalışmasında ÇASEY'in öğrencilerin Resim-İş dersine yönelik tutumlarının gelişmesi konusunda geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ile araştırmamızın resimsel yaratıcılık yönündeki ÇASEY'in öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri arasında benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, ÇASEY'in uygun

şartlar ve olanaklar içerisinde uygulanması durumunda, geleneksel sanat öğretimi yaklaşımına göre ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar dersini daha da verimli kıldığı söylenebilir.

Orhun'un (2005) çalışmasında belirttiği “derse ayrılan sürenin yetersiz olduğu” durumu, bu çalışmada da gözlenen sorunlardan bir tanesi olmuştur. Öğrencileri derse motive etmek için gerekli uyarıları- devreye sokulabilmesi, etkinliklerin öğrenci ile etkileşimli bir şekilde yürütülmesi ve sonuçlanması için haftada bir 40 dakikalık ders saati yeterli gelmemektedir. Ayrıca ÇASEY kapsamında hazırlanan etkinlikler birkaç ders saati süresince devam etmektedir. Ders haftada bir ders saati ile sınırlı kalınca öğrencilerin ders etkinliklerine dair ilgileri, bir sonraki haftanın ders saatinde zaman zaman düşebilmektedir.

**Boyut I: Modelden Resim:**RYT'nin “Modelden Resim” boyutu “Estetik Düzenleme” alt boyutu ile “Yeniden Biçimleme” alt boyutlarından oluşmaktadır. Katılımcıların bu alt boyutlarda gösterdikleri performanslara bakıldığında; ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Resimsel Yaratıcılık Testi” “Modelden Resim” boyutu toplam puanları arasında farklılıklar görülmesi, ÇASEY'in resimsel yaratıcılık düzeyini geliştirmesi ve artırması yönünde olumlu katkılar yaptığı sonucunu ortaya koymuştur. RYT'nin bu boyutunda katılımcılardan vazo, kitap ve kulplu bardak objeleri ile resimde kompozisyon kurma ilkelerine uygun bir şekilde resim uygulamasını gerçekleştirmeleri beklenmiştir. ÇASEY etkinlikleri süresince öğrenciler çok sayıda sanatsal eserlerin görselleri ile karşılaşma imkânı verilmiş ve bu eserlerin kompozisyonlarına dikkat çekilmiştir.

Kayalıoğlu'nun (2012), “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğrencilerin Kompozisyon Kurmalarına Etkisi” adlı çalışmasında, ÇASEY'e dayalı eğitimin, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kompozisyon becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu sonucu ile araştırmamızda elde ettiğimiz bulgularla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. RYT'nin “Modelden Resim” boyutunun “Estetik Düzenleme” ve “Yeniden Biçimleme” alt

boyutlarında Deney Grubunun ulaştığı resimsel yaratıcılık düzeyleri ÇASEY’in etkili bir yöntem olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

- ÇASEY’in uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin RYT “Modelden Resim” boyutunun “Estetik Düzenleme” alt boyutu puanları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Belirlenen bu farklılık deney grubunun “Modelden Resim” boyutunun “Estetik Düzenleme” alt boyutu yaratıcılık düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ÇASEY etkinlikleri kapsamında, sanat eleştirisi etkinlik yaprakları ile yapılan çalışmalarda eser çözümlmeye yönelik bölümde kompozisyon kurma ilkelerinin estetik düzenlenmesine dair çalışmalar yapılmıştır. Uygulama çalışması boyunca deney grubuna verilen ÇASEY’de öğrenciye verilen çalışma yaprakları ve sanat eserlerini inceleme etkinlikleri ile estetik düzenleme ve estetik beğeniye dair yapılan etkinliklerin amaca ulaşmada katkı sağladığını söyleyebiliriz. Akın’ın (2006) “İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Öğretimi” adlı çalışmasında, Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı farka ulaşılarak öğrencilerin aktif öğrenmeye dayalı Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi etkinlikleri sonucunda estetik konusuyla ilgili davranışları kazandıkları belirtilmiştir. Buna göre, ÇAGSEY uygulamalarını içeren estetik konusundaki öğretiminin öğrencilerin başarılarında, geleneksel öğretime göre anlamlı bir artış sağladığına dair sonuç, araştırmamızın bu sonucuyla benzerdir. Buna göre, Deney grubundaki öğrencilerin aktif bir şekilde çalışmalara katılım göstermelerini sağlayan etkinliklerin, öğrencilerin estetik düzenleme becerilerine ulaşmada katkı sağladığı düşünülebilir. Bu da ÇASEY’nin “Modelden Resim” boyutundaki “Estetik Düzenleme” alt boyutuna dair resimsel yaratıcılığı olumlu yönde etkileyerek alt problem sonucunu desteklemektedir.

- ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin RYT "Modelden Resim" boyutunun "Yeniden Biçimlendirme" alt boyutu puanları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Belirlenen bu farklılık deney grubunun "Modelden Resim" boyutu "Yeniden Biçimleme" alt boyutunun resimsel yaratıcılık düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Uygulama çalışması boyunca Bil-Bul etkinliği kapsamında deney grubu öğrencilerinin yapılan sunum ve kart oyunu etkinlikleri kapsamında çok sayıda ve farklı sanat akımlarından sanat eserlerine ait görselleri inceleme fırsatı bulmuşlardır. Bu etkinlikler sürecinde gösterilen eser görsellerinde objelerin ve figürlerin kompozisyonlarda nasıl yer aldığı ve düzenlendiğine dair noktalara dikkat çekilmiştir. Bu etkinliklerin "Yeniden Biçimleme" boyutundaki becerileri kazanmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu da ÇASEY'nin "Modelden Resim" bölümündeki "Yeniden Biçimleme" alt boyutuna dair resimsel yaratıcılığı olumlu yönde etkileyerek alt problem sonucunu desteklemektedir.

**Boyut II: "Öykü Resimleme":** RYT'nin "Öykü Resimleme" boyutu "Konuyu İfade Etme Gücü" alt boyutu, "Estetik Düzenleme" alt boyutu, "Teknik Yeterlik" alt boyutu ve "Özgünlük" alt boyutlarından oluşmaktadır. "ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin "Resimsel Yaratıcılık Testi" "Öykü Resimleme" boyutu toplam puanları arasında farklılıklar görülmektedir. Belirlenen bu farklılık deney grubunun "Öykü Resimleme" boyutu resimsel yaratıcılık düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın deney grubu öğrencilerine ÇASEY'in Bil-Bul etkinlikleri uygulama aşamasında Marc Chagall'ın "Uçan Araba" adlı eseri tanıtılmıştır. Öğrencilere Marc Chagall'ın resimlerinde masalsi öğelerin yer aldığı ve bu nedenle onun resimlerinde bulunan figürlerin havada uçabildiği adeta bir rüyanın içerisindeymişiz izlenimi yarattığı söylenmiştir. Daha sonra kendi düşledikleri masalsi

dünyada rüyalara yolculuk yapacak olsalar nasıl bir yolculuk düşlediklerini yansıtan resimleri resmetmeleri sağlanmıştır. Bu uygulama etkinliği deney grubu öğrencilerinin “Öykü Resimleme” boyutuna dair resimsel yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuca göre ÇASEY’nin, “Öykü Resimleme” boyutuna dair resimsel yaratıcılığı olumlu yönde etkileyerek alt problem sonucunu desteklemektedir.

- ÇASEY’in uygulandığı Deney Grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubu öğrencilerinin RYT “Öykü Resimleme” boyutunun “Konuyu İfade Gücü” alt boyutu puanlarına bakıldığında Deney Grubu ile Kontrol Grubu puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. RYT’nin “Öykü Resimleme” boyutunun “Konuyu İfade Gücü” alt boyutu bulguları doğrultusunda, Deney Grubu ile Kontrol Grubu “Öykü Resimleme” boyutunun “Konuyu İfade Gücü” alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. ÇASEY ve geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan ders etkinliklerinden önce uygulanan ön test uygulaması aşamasında RYT’nin bu bölümünde öğrencilerin çalışmalarını tamamlamak adına zaman sıkıntısı yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler bu zaman sıkıntısı sorununu hem öyküyü okuyup algılamak, hem de öykü ilgili düşüncelerini resimlerine yansıtip çalışmayı tamamlamak adına yaşadıklarının sebep olduğunu belirtmişlerdir. Daha sonraki son test uygulamasında her iki grubun da konuyu bir önceki testten farklı resmetmek yerine bir öncekine benzer şekilde resmetmeye çalışarak zamanı iyi kullanmaya, resimlerini bitirmeye odaklandıkları gözlenmiştir. Anlamlı farklılığın oluşmamasının bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney Grubunun bu alt boyuta dair puanları Kontrol Grubuna göre daha yüksek olsa da, anlamlı farklılığa ulaşamadığı için ÇASEY’nin bu bölümdeki “Konuyu İfade Gücü” alt boyutuna dair resimsel yaratıcılığı istenilen düzeyde geliştirmediği söylenebilir.

- ÇASEY'in uygulandığı Deney Grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubu öğrencilerinin RYT “Öykü Resimleme” boyutu “Estetik Düzenleme” alt boyutu puanları arasında farklılıklar görülmüştür. Bu farklılığın, Deney Grubunun, “Estetik Düzenleme” alt boyutundaki resimsel yaratıcılık düzeylerinin Kontrol Grubuna göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Daha önce “Modelden Resim” boyutundaki “Estetik Düzenleme” alt boyutunda belirttiğimiz gibi, bu bölümde de uygulama çalışması boyunca Deney Grubuna uygulanan ÇASEY ile, çalışma yapıları ve sanat eserlerini inceleme etkinlikleri ile estetik düzenleme ve estetik beğeniye dair yapılan etkinliklerin bu sonuca ulaşmada katkı sağladığını söyleyebiliriz. Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerin çok sayıda eserle karşılaşması ve bu eserleri incelemesi, sanatın doğasını anlamasına, eserin değerini bulmasına, sanat eserlerini değerlendirilerek eser hakkında değerlendirmeye varabilme yetileri kazanarak estetiğin doğasını anlamalarına yardımcı olur. Bu çalışmalar neticesinde ÇASEY'in bu bölümde yer alan etkinlikler “Estetik Düzenleme” alt boyutuna dair resimsel yaratıcılığı olumlu etkilediği sonucuna varılabilir.
- ÇASEY'nin uygulandığı Deney Grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubu öğrencilerinin RYT'nin “Öykü Resimleme” boyutunun “Teknik Yeterlik” alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Belirlenen bu farklılık, Deney Grubunun “Öykü Resimleme” boyutunun “Teknik Yeterlik” alt boyutu resimsel yaratıcılık düzeyinin Kontrol Grubuna göre daha yüksek olduğunu sonucunu göstermektedir. Deney Grubunun ÇASEY ile işlenen derslerdeki sanat eleştirisi etkinlikleri kapsamında, “İzlenimler” ve “Bil-Bul” etkinlikleri kapsamında farklı tarz ve ekollerden eserleri görme ve inceleme imkânları olmuştur. Bu çalışmaların öğrencilerin ilgisini çektiği ve daha sonra kendi çalışmalarında bu etki ile teknik uygulamaları denemeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bu gözlem sonucunda ÇASEY

kapsamında öğrencinin mümkün olduğunca farklı akım ve ekollerden sanat eserini tanınması, bu alandaki resimsel yaratıcılıklarına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Öğrencilerin, farklı tekniklerle yapılmış eserlerin görsellerini bile inceleme fırsatı bulması, uygulama çalışmalarında farklı teknikleri uygulama yetisine ulaşmalarına yardımcı olabilmektedir.

- ÇASEY'nin uygulandığı Deney Grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubu öğrencilerinin RYT'nin "Öykü Resimleme" boyutunun "Özgünlük" alt boyutu puanları arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılık, Deney Grubunun "Öykü Resimleme" boyutunun "Özgünlük" alt boyutu resimsel yaratıcılık düzeyinin, Kontrol Grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. ÇASEY uygulamaları süresince sanat eserlerini inceleme etkinliklerinde, her sanatçının kendine has özelliklere sahip olduğu; kullandıkları teknik ve kendilerini ifade ediş biçimlerinin farklı olduğu gibi özelliklere dikkat çekilmiş ve eserleri bu gözle incelemeleri sağlanmıştır. Böylece, Deney Grubuna uygulanan ÇASEY'in, "Öykü Resimleme" boyutunun "Özgünlük" alt boyutuna dair resimsel yaratıcılığı, geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubuna göre olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Deney ve Kontrol gruplarının almış aldığı puanlar, bu boyutta toplam alınabilecek puanlara oranla sınırlı kaldığı görülmektedir. Buda her iki grubun "Özgünlük" boyutuna dair resimsel yaratıcılığının beklenen düzeyde olmadığı ve ÇASEY'nin bu yönde sınırlı kaldığını söyleyebiliriz. Özler'in (2009) "Anaokulu Öğretmenleri Tarafından Çocuklara Yaptırılan Görsel Sanatlar Etkinliklerinin Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında okulöncesi çocukların görsel sanatlar etkinliklerinde "Biçimlendirme", "Renklendirme" ve "Kompozisyon" alanlarında yeterince özgün olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Özler, bunun nedenini, biçimlerin öğretmen tarafından çizilip kesilmesi, kompozisyonun öğretmen

tarafından belirlenmesi, öğretmenin fotokopi ile çoğaltarak çocuklara dağıttığı ve çocukların içini boyadıkları şablonların sergilenmek için panolara asılmasına bağlamaktadır Özler, 2009). Bu sonuçlar da göstermektedir ki, anaokulundan başlayarak öğrenciler sanat eğitimi derslerinde özgünlüklerini ortaya koyabilecekleri çalışmalar yerine daha çok hazır şekillerden kopya etmeye yönlendirildiği için, sanatsal etkinliklerde sanatsal yaratıcılığın önemli bir boyutu olan özgünlük alanında sınırlı kalmaktadırlar. Oysa bu araştırma kapsamında belli düzeyde de olsa ÇASEY'in bu boyuta dair resimsel yaratıcılığa olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

**Boyut III: “Ezbere Resim”:** RYT'nin “Ezbere Resim” boyutu “Konuyu İfade Gücü”, “Estetik Düzenleme”, “Teknik Yeterlik” ve “Özgünlük” alt boyutlarından oluşmaktadır. “ÇASEY'in uygulandığı Deney Grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubu öğrencilerinin RYT'nin “Ezbere Resim” boyutu toplam puanlarına göre Deney Grubu lehine bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, ÇASEY kapsamındaki etkinlikler yoluyla, katılımcılar üzerinde ezbere resim çalışmalarındaki resimsel yaratıcılıklarının geliştirilebildiği söylenebilir.

“Ezbere Resim” boyutunun alt boyutları üzerindeki ÇASEY'in etkileri bakımından ulaşılan sonuçlar ise şöyle sıralanabilir:

- ÇASEY'in uygulandığı Deney Grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubu öğrencilerinin RYT'in “Ezbere Resim” boyutunun “Konuyu İfade Gücü” alt boyutunda, Deney Grubu ile Kontrol Grubu arasında resimsel yaratıcılık bakımından ÇASEY'in bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. RYT'nin “Öykü Resimleme” boyutundaki “Konuyu İfade Gücü” alt boyutunda da benzer bir sonuçla karşılaşılmıştı. RYT'nin “Öykü Resimleme” boyutunun bu bölümünde öğrencilerin çalışmalarını tamamlamak adına zaman sıkıntısı yaşadıkları görülmüştü ve bu sorunu gidermek adına konuyu farklı ifade etmek yerine tekrara düştükleri gözlenmişti.



Benzer bir sorun “Ezbere Resim” boyutunda da yaşanmıştır. Ayrıca öğrenciler her iki grupta da aynı konularla ikinci kez karşılaştıklarında neden farklı konular değil de aynı konuları tekrar çiziyoruz tepkisinde bulunmuşlardır. Buradan da öğrencilerin konu seçiminde farklılığı tercih ettiği ve aynı konuları tekrar etmenin onların sıkılmasına yol açtığı düşünülebilir. Yapılacak benzeri bir çalışmada grupların birbirine denkliğini belirlemek için RYT’nin ön test olarak kullanılması yerine başka yöntemlerin kullanılması “Konuyu İfade Gücü” boyutuna dair resimsel yaratıcılığın düzeyini belirlemede daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

- ÇASEY’in uygulandığı Deney Grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubu öğrencilerinin RYT’nin “Ezbere Resim” boyutunun “Estetik Düzenleme” alt boyutunda, Deney Grubu ile Kontrol Grubu arasında resimsel yaratıcılık bakımından ÇASEY’in bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, ÇASEY’in “Ezbere Resim” boyutunun “Estetik Düzenleme” alt boyutuna dair resimsel yaratıcılığı yeterince geliştiremediği söylenebilir. RYT’nin “Modelden Resim” ve “Öykü Resimleme” boyutlarının Estetik Düzenleme alt boyutlarında Deney Grubu puanları Kontrol Grubundan anlamlı derecede daha farklıdır. Ancak “Ezbere Resim” boyutunda Deney Grubunun puanları Kontrol Grubundan daha fazla olsa da aralarında anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Bu duruma, Kontrol Grubunun “Estetik Düzenleme” alt boyutuna dair puanlarını artırmış olmasının yol açtığı düşünülebilir. Geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubu öğrencileri, araştırma boyunca sadece konu odaklı olarak resim yapmışlardır. Çok sayıda uygulama çalışması yapmak durumunda kalan kontrol grubu öğrencileri zamanla resimlerinde daha özenli davranmaya ve kompozisyonlarını düzenleme aşamasında daha estetik tavır takınmaya başlamışlardır. Bu çalışmaların Kontrol Grubu öğrencilerinde giderek daha estetik kompozisyon düzenlemelerine sebep olduğu söylenebilir. Ancak belirtmek gerekir ki,

çok sayıda uygulama çalışması yapmak, bir süre sonra öğrencide estetik düzenleme becerisine erişmede katkı sağlaması resimsel yaratıcılığının da geliştiğinin tek başına kanıtı olduğunu söylememize engeldir.

- ÇASEY’in, RYT’nin “Ezbere Resim” boyutunun “Teknik Yeterlik” alt boyutunda, geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubuna göre Deney Grubu üzerinde resimsel yaratıcılık düzeyleri bakımından olumlu etkilere neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşmada, ÇASEY’in sanat eleştirisi etkinlikleri çerçevesinde yapılan uygulamalarda, öğrencilere eser çözümlene aşamasında teknik yeterlilikler kazandırabileceği soruların yöneltmesi ve farklı sanat akımlarına ait eser incelemelerinde bulunmaları, teknik yeterlilik kazanma becerilerine ulaşmada katkı sağladığı düşünülmektedir.
- ÇASEY’in RYT’nin “Ezbere Resim” boyutunun “Özgünlük” alt boyutunda, geleneksel yöntemin uygulandığı Kontrol Grubuna göre Deney Grubu üzerinde resimsel yaratıcılık düzeyleri bakımından olumlu etkilere neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutla ilgili ulaşılan bir diğer sonuç ise, “Öykü resimleme” boyutunun “Özgünlük” alt boyutunda olduğu gibi “Ezbere Resim” boyutu “Özgünlük” alt boyutunda Deney Grubunun puanlarının sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. San’ın (1979) “Yaratıcılık, İki Düşünce Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılığı” adlı makalesinde, 12-14 yaş grubu çocukların imgesel düşünme basamağındaki düşünme alışkanlıklarını iyice yadsıdıklarını ve genel bir şema ile yetinmeden aslına benzer resimler çizmeye çalıştıklarını ifade eder. Bunun sonucunda da kopyacılığa yöneldikleri, hazır biçimleri çizmeyi yeğledikleri ve imgesel düşünme alışkanlıklarını giderek yitirdiklerini belirtilmektedir. Yine Öncü (2003) “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık

Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması” adlı çalışmasında şu açıklamalara yer verir;

“Araştırmanın bulgularında gözlenen 12-13 yaşlarıyla 14 yaş yaratıcılık ortalamaları arasındaki belirgin farklılıklar, öngerelik döneminin bedensel ve fizyolojik değişimlerinin yarattığı duygusal karmaşanın çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerini de olumsuz etkileyebileceğini düşünülmüştür. Bu da, 12-13 yaşlarında akıcılık (çok sayıda çağrışım üretebilme), esneklik (farklı alternatifler üretebilme) yetenekleriyle orijinal düşünmede ve özensizlik ve baştan savmacılığın artması sonucu elaborasyon (bir uyarıyı ayrıntılı ve özenli işleme) yeteneğinde fakirleşmelere neden olabilir.”

Araştırmamızdaki deney grubu öğrencilerinin de 13 yaş gurubu öğrencileri olduğu göz önünde bulundurulursa, öngerelik dönemi duygusal karmaşasını yaşadıkları ve San’ın (1979) belirttiği gibi imgesel düşünmeden uzaklaşıp şemaları kopya etmeye yöneldikleri bir dönemde olmaları sebebiyle yaratıcılığın özgünlük boyutunda sınırlı kalmalarının dönemsel bir sorun olabileceği düşünülebilir. Her ne kadar bu alandaki puanlar sınırlı kalsa da deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla puanlar aldıkları ve gruplar arasında anlamlı fark olduğunu unutmamak gerekir. ÇASEY resimsel yaratıcılığın önemli niteliklerinden biri olan özgün olabilme yetisini, geleneksel yöneme göre öğrenciye daha fazla kazandırmıştır.

Araştırma sonuçlarına, cinsiyet değişkeni üzerindeki etkileri bakımından bakıldığında, ÇASEY’in Deney Grubundaki kız öğrenciler üzerinde, erkek öğrencilere göre “Öykü Resimleme” ve “Ezber Resim” boyutlarında daha olumlu etkiler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda ÇASEY ile ilgili etkinlikler yürütülürken öğrencilerin derse katılımlarına dair gözlemlerde kız öğrencilerin derslere katılımlarında öz disiplinlerinin ve duyarlıklarının daha fazla olduğu görülmüştür. Etkinlikler kız öğrencilerde erkek öğrencilere

oranla daha çok ilgi çekmiştir. Ancak erkek öğrenciler derse ilgisiz davranmamışlardır, sadece kız öğrencilere oranla ilgileri daha az olmuştur.

Alakuş'un "İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim-İş Dersi Öğretim Programındaki Grafik Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle ve Bu Yönteme Uygun Düzenlenmiş Bir Ortamda Uygulanması" adlı çalışmasında deney grubundaki kız öğrencilerin başarı durumları erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirtilmiş; ÇASEY'in kız öğrencilerin başarısındaki etkisinin daha fazla olduğundan söz edilmiştir. Akıllı'nın (2012) "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, "öğrencilerin yaratıcılıklarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlarda, öğrencilerin cinsiyetleri yaratıcılıklarını etkilemektedir. Kız öğrencilerin yaratıcılıkları erkek öğrencilerin yaratıcılıklarından daha yüksektir" şeklinde belirtilmektedir. Yolcu'nun (2001) "Solyanlı Çocuklarda Sanatsal Yaratıcılık (12-15 yaş grubu çocuklar üzerinde bir inceleme)" adlı çalışmasında RYT'nin üçüncü kısmına bağlı olarak, "Resimsel Yaratıcılık" düzeyinin kız deneklerde anlamlı olarak daha fazla olduğundan bahsedilmiştir. Söz konusu araştırmalar da bu çalışmadaki yaş grupları arasındaki çocuklarla yapılmıştır. Araştırmamızda ulaşılan bu sonuç ile sözü edilen çalışmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Tütüncü'nün (2006) "İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitimi Dersi Çerçevesinde Çocuk Resminde Yaratıcılık Kavramının Algılanışına İlişkin Bir Durum Çalışması" adlı çalışmasında; çocuğun yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri derslerin basında yetenek derslerinin geldiği, resim dersinin, çocuğun özgür ifadesini ve hayal gücünü kullanmasına ortam yaratması, çocuğun yaratıcılığını ve olumlu davranışlarını geliştirmesi gibi, olumlu etkilerinden dolayı çok önemli bir ders olduğu ortaya koyulmuştur. Yine aynı çalışmada öğretim programı çerçevesinde, çocukta yaratıcılığı olumlu etkileyici ve destekleyici öneri olarak eser inceleme, hayal gücünü geliştirici konular, öyküleme, yaratıcı drama yöntemi,

sergiye müze eğitimi, psikolojik yöntem gibi yöntemler önerilmiştir. Önerilen yöntemlerin büyük bir kısmı ÇASEY'in kapsamında yer almaktadır.

## 5.2. Öneriler

Aşağıda, araştırmada varılan sonuçlar doğrultusunda önerilere maddeler halinde yer verilmektedir:

- ÇASEY'in resimsel yaratıcılığa katkıları olup olmadığı okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri kategorilerinde de incelenmelidir. Böylece ÇASEY'nin resimsel yaratıcılığa katkıları en küçük yaştaki öğrenciden en büyük yaştaki öğrenciye kadar etkili olup olmadığı ortaya çıkarılmış olabilir.
- ÇASEY'in resimsel yaratıcılığa katkıları farklı sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin yer aldığı kategorilerde de incelenmelidir. Böylece ÇASEY'nin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin resimsel yaratıcılığına katkılarının ne oranda olabileceği ortaya çıkarılmış olabilir.
- ÇASEY sadece öğrenci eğitiminde kullanılan bir yöntem değildir, yetişkin bireylerin de sanat eğitiminde kullanılabilir. Ülkemizde özellikle yaygın eğitim kurumlarında ÇASEY'in yetişkinin resimsel yaratıcılığına katkıları olup olmadığı araştırması yapılabilir.
- RYT'nin "Konuyu İfade Gücü" boyutunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farka ulaşılmamıştır. Bu sonuç öğrencilerin konu odaklı görsel sanatlar eğitimi alıyor olmalarından kaynaklı olabilir. Ama yine de RYT'nin "Konuyu İfade Gücü" boyutu tekrar gözden geçirilip düzenlenebilir.
- Görsel sanatlar derslerinde öğrencinin resimsel yaratıcılığını ortaya daha çok koyabilmesi yaptığı etkinlikten de keyif almasını sağlamış olacağından öğretmenlerin konu odaklı uygulama çalışmalarından ziyade farklı disiplinlerin yer aldığı ÇASEY'i

kullanması öğrencinin estetik tavır, eleştirel bakış, sanat tarihi gibi kazanımların yanında uygulamalarını sanatsal yolla ifade edebilme yeteneği geliştirebilir.

- ÇASEY ve resimsel yaratıcılık alanlarında sadece görsel sanatlar öğretmenlerinin değil, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin de bilgilendirilmesi ve kendilerini geliştirmeleri gerekir. Bu konuda, ilgili öğretmen yetiştiren kurumlarda, ÇASEY'in etraflıca tanıtımı ve örnek uygulamalarıyla farkındalık yaratılması gerekir.
- ÇASEY'in okullarda daha etkili bir şekilde işlenebilmesi için okul yönetiminin de konuya karşı duyarlı olması gerekir. Okul yönetimleri, Görsel Sanatlar dersleri için gerekli olan atölye ve donanım imkânlarını yeterince sunmalıdırlar.
- Çocuğun resimsel yaratıcılığının önündeki engellerden biri de özellikle ülkemizde aile ve diğer bireylerin görsel sanatlar dersini boşa geçen bir ders olarak görmesi ve algılamasıdır. Bu engeli ortadan kaldırmak adına dersin, en az diğer dersler kadar öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve pisko-motor gelişimlerine önemli katkılar sunan bir ders olduğu konusunda aileler bilgilendirilebilmeli, dersin önündeki olumsuz algılar giderilmelidir. Bu konudaki görevin sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda, eğitimin en üst yönetim kademesi olan Millî Eğitim Bakanlığı'nın da bir görevi olmalıdır. Bu anlamda, haftalık ders saatinin artırılması ile olumsuz algının giderilmesinde küçük ama önemli bir adım atılmış olabilir.
- Görsel Sanatlar derslerinde ÇASEY ile desteklenen etkinlikler yoluyla dersin genel amaçlarına ulaşılabileceği; öğrencilerin resimsel yaratıcılıklarını geliştirebileceği çeşitli araştırmalarla da ortaya koyulduğu göz önüne alındığında, ÇASEY'in öğretmenler tarafından etkili kullanımının önemi unutulmamalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akengin, G. (2006). *İlköğretim 6. sınıflarda renk konusunun Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle uygulanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Akın, N. (2006). *İlköğretim görsel sanatlar eğitiminde estetik öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alakuş, A. ve M, L. ed. (2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alakuş, A. (2002). *İlköğretim okulları 6. sınıf resim-iş dersi öğretim programındaki grafik konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle ve bu yönteme uygun düzenlenmiş bir ortamda uygulanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alder, H. (2004). *Yaratıcı zeka*. (Çev. M. Zaman). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi - yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (15), s.11-17.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Arık, A. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD Virginia.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. A Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.29-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bender, M. (2006). *Resim-İş Eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bolla, P. (2012). *Sanat ve estetik*. (Çev. K. Koş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bora, E. ve Alper, Y. (2005). Sanatsal yaratıcılık ve beyin. *Yeni Symposium*, 43 (1), s.3-8.
- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles: Getty Publications.
- Bümen, N. (2004). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. İzmir: Pegem Yayınları.
- Buyurgan, S., ve Ufuk, B. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çankırlı, A. (2012). *Çocuk resimlerinin dili*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çapar, M. (2006). *Temel eğitimde 9-12 yaş çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Clark, G., Day, M. ve Greer, D. (1987). Discipline-based art education: Becoming students of art. *Journal Of Aesthetic Education*, 21 (2), s.129-193.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek gizli güce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerine deneysel bir araştırma. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0 (6), s.53-68.
- Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirtaş, Z. ve A, D. (2007). İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Çoklu Zekâ alanlarının gelişmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.e-sosder.com(6) 20, s.208-220.
- Dobbs, S. (1998). *Learning in and through art: a guide to discipline-based art education*. California: Getty Publications.
- Elkoyun, Ö. (2007). *Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin öğretmenler tarafından bilinmişlik düzeyi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Elliot W. Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven&london: Yale University Pres.
- Eren, N. (2013). *Farklı psikoterapi ekollerinin sanat ve yaratıcılığa yaklaşımları*. 01.11.2012, <http://www.sanatspsikoterapileriderneği.org/uploads/6/4/5/5/6455557/farklı-psikoterapi-ekollerinin-sanat-ve-yaratıcılığa-yaklaşımları.pdf> adresinden erişildi.
- Erinç, S. (2004). *Sanatın boyutları*. Ankara: Ütopya.
- Erinç, S. (1995). *Resmin eleştirisi üzerine*. Ankara: Ütopya.
- Ezici Kapan, A. (2005). Sanatçının kişiliği ve yaratma psikolojisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6 (2), s.122-127.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu Zeka Kuramı-yaratıcılık-gelecek için beş akıl: birinci uluslararası yaşayan kuramcılar konferansı*. (Çev. H. Kale). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Gençtan, E. (1995). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökay, M. (1998). *Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine göre ilköğretim 2. basamağında sanat eleştirisinin uygulanması ve sonuçları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Greer, D. (1984). Discipline-based art education: approaching art as a subject of study. *Studies In Art Education*, 25 (4), s.212-218.
- Güney, M. (1999). Sanat, benlik nesnesi ve ilham. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 0 (1), s.42-45.



- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karaöz, B. (2011). *Görsel sanatlar dersinde Geleneksel Türk Sanatları konularının Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile uygulanmasının etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kaya, E. (2009). *Özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayalıoğlu, S. (2012). *Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin öğrencilerin kompozisyon kurlmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırıçoğlu, O. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıçoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim (Görmek öğrenmek yaratmak)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Konak, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- May, R. (2008). *Yaratma cesareti*. (Çev. A. Oysal). İstanbul: Metis Yayınları.
- Meb, . (2013). *İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar dersi öğretim programı*. Ankara: Meb Yayınları.
- Mülayim, S. (1994). *Sanata giriş*. İstanbul: Bilim ve Teknik Yayınevi.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43 (1), s.221-237.
- Orhun, F. (2005). Resim-iş dersine ilişkin tutumların ölçülmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (18), s.26-38.
- Özalp, H. (2009). *Okul öncesi dönem (5-6 yaş grubu) sanat etkinliklerinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin uygulanması üzerine bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özler, H. (2009). *Anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanatlar etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, V., ve Ali Osman, A. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Parsıl, Ü. (2012). *Sanatta yaratıcılık*. İstanbul: An Kitap.
- Rıza, E. (2004). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Kanyılmaz.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık aklın sınırlarını aşmak*. (Çev. N. Koldaş). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Rouquette, M. (2007). *Yaratıcılık*. (Çev. İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi.
- Şahin, D. (2009). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde sanat eserlerini inceleme derslerinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine göre işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık iki düşünce biçimi ve çocuğun yaratıcılığı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), s.77-190.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (18), s.150-170.
- Sünbül, A. (2005). Yaratıcılık ve birey. Ali Murat Sünbül (Ed.), *Öğretmenin Dünyası* (s.135-154). Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yarıtcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (15), s.164 - 172.
- Tanju, E. (2012). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. Elif Öncü (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* (s.21-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanner, D., ve Tanner, L. (1975). *Curriculum development: theory into practice*. New York: Macmillan.
- Tunalı, İ. (2011). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tütüncü, S. (2006). *İlköğretim görsel sanatlar eğitimi dersi çerçevesinde çocuk resminde yaratıcılık kavramının algılanışına ilişkin bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz Gökay, M. (2011). Görsel sanatlar eğitimi. Ali Osman Alakuş (Ed.), *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (s.13-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Yolcu, E. (2001). *Sol yanlı çocuklarda sanatsal yaratıcılık*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Yontar, A. (1993) İnsanda yaratıcılığın gelişimi. *Türk Eğitim Derneği 18. Eğitim Toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 15-36.
- Yücel, S., İnce, H. ve Oral, B. (2006). Diyarbakır'da değişik branşlardaki fen-edebiyat ve eğitim fakültesi mezunu biyoloji öğretmenleri ile biyoloji öğrencilerinin zekâ alanlarının incelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 31-46.

**EKLER**

## **EK A: DeneY Grubu Görsel Sanatlar Dersi Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle İşlenen Ders Planı**

**Etkinlik:** İzlenimler (Güneşli Bir Gün)

**Ders:** Görsel Sanatlar

**Sınıf:** 7

**Süre:** 5 Ders Saati

**Öğrenme Alanı:** Görsel Sanatlar Kültürü, Görsel Sanatlarda Biçimlendirme.

### **Kazanımlar:**

1. Doğanın, sanat eserinin oluşumundaki rolünü örnekler vererek açıklar.(GSK)
6. Gösterilen eserin konusunu göz önünde bulundurarak sanatçının çevresinden nasıl etkilendiğini tartışır.(GSK)
6. Kompozisyonlarında renk armonilerinden yararlanır.(GSB)
8. İlgi duyduğu sanat eserleri ve sanatçılar hakkında araştırma yapar.(GSK)
9. Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.(GSB)

**Teknikler:** Renkli resim teknikleri, Çalışma yaprakları

**Yöntemler:** Anlatım yöntemi, Soru-Cevap yöntemi, Gösteri yöntemi, Araştırma, Bilgisayar Sunusu, İnceleme.

### **A. Ders Hazırlığı**

#### **1. Öğretmen Hazırlığı**

- a) İzlenimcilik (empresyonizm) sanat akımı ile ilgili bilgi ve görsel dokümanları derler.
- b) Empresyonizm sanat akımı ile ilgili sanat tarihi şeridini hazırlar.
- c) Çalışma yapraklarının ve 5 haftalık süreç içerisindeki konu başlıklarının listelerini öğrencilere vermek üzere hazırlar.
- d) Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemlerini alır.
- e) Bilgisayar ve projeksiyon cihazlarını hazır eder.
- f) Ders için uygun müzik CD'si seçilir.

## 2. Öğrenci Hazırlığı

### 2.1. Düşünsel ve Duyuşsal Hazırlık

- a) Öğrencilerden, güneşin nesnelere üzerindeki etkisini gözlemlemeleri istenir.
- b) Empresyonizmi araştırmaları ve sanatçılarına ait örnek röprodüksiyonlar getirmeleri istenir.
- c) Öğrencilerin yaptığı araştırmaları ve araştırmayı destekleyen görsel dokümanları dosyalamaları istenir.

### 2.2. Teknik Hazırlık

**a) Araç ve gereçler:** Resim kağıdı, renkli kartonlar, boyalar( sulu boya, guaj boya, pastel boya vb.)

**b) Temizlik gereçleri:** Öğrencilerin çalışma masalarının üzerine koruyucu örtüler, çalışma önlükleri.

## B. Uyarılar (Motivasyon)

1. Öğretmen tarafından Empresyonizm sanat akımını içeren sanat tarihi şeridinin ve konuyla ilgili örnekler panolara asılır.

2. Öğrencilerin, güneşin nesnelere üzerindeki etkisi ile ilgili yaptıkları gözlemlerini paylaşımları sağlanır. Öğrencilere doğanın sanat eserini oluşturma sürecinde ilham kaynağı olduğu ve doğadaki renkler ve formlardan esinlenerek eserler verildiği, doğanın sanat eseri için vazgeçilmez kaynaklardan biri olduğu vurgulanır. Aslında sanatçının da doğanın bir parçası olarak kendisinden sadece biçim ve renkleri ön plana çıkararak kendi armonisini yaratacağı düzenlemeler olabileceği vurgulanır.

3. Öğretmen tarafından hazırlanmış olan empresyonizm sanat akımı ile ilgili slayt sunumu öğrencilerle paylaşılır. Doğanın bu sanat akımı üzerindeki etkisini tartışmak üzere şu tür sorular sorulur.

- Bu resimlerin konuları ne olabilir?
- Sizce sanatçı/sanatçılar neden böyle bir konu seçmiş olabilir?
- Bu tür eser/eserlerle günlük hayatta karşılaştığımız görüntüleri yansıtıyor mu?
- Bu eserlerin oluşumunda doğanın ne etkisi olabilir?

## C. Bilgiyi Paylaşma

1. Öğrencilere sanat tarihi şeridi ve bilgisayar sunusu yoluyla empresyonizm sanat akımı hakkında bilgi verilir.

2. Empresyonizm sanat akımında doğa ve gün ışığının nesnelere üzerindeki etkisi ve nasıl yansıdığı örnekler üzerinde öğrencilere anlatılır.

3. Konuya ilişkin olan, sanat, sanatsal resim, sanat akımları, empresyonizm, ışık-gölge, kompozisyon vb. kavramlar hakkında bilgi verilir.

4. Empresyonizm sanat akımı sanatçılarından Claude Monet'nin "İzlenim: Gün Doğumu" adlı eseri projeksiyonla sınıf tahtasına yansıtılır. Claude Monet'nin hayat öyküsü okunur. Öğrencilere bu eseri daha önce görüp görmedikleri, ressamı tanıyıp tanımadıkları sorulur. Gelen cevaplar doğrultusunda eserin adı ve ressamın adı söylenir. Bu eser bizlere empresyonizm sanat akımını anlamamızda ve sanat eserlerine nasıl bir gözle bakmamız gerektiği konusunda yardımcı olacaktır. "İzlenim: Gün Doğumu" adlı eseri inceleyebilmek adına öğrenciye biraz süre verilir.

Öğrencilere aşağıdaki soruları içeren çalışma yaprağı dağıtılır ve yazarak cevaplamaları istenir:

#### Çalışma Yaprağı

(Claude Monet'nin "İzlenim: Gün Doğumu" adlı eseri)

Öğrencinin

Adı ve Soyadı :

Numarası :

Sınıfı :

Tarih :

Açıklama : Aşağıdaki her sorunun cevabını altındaki boşluklara kısaca yazınız.

- Bu eseri renk, biçim ve ışık-gölge açısından nasıl buluyorsunuz?..... (Estetik)
- Sizce bu eserde en etkileyici özellik nedir?..... (Estetik)
- Bu eser yaşam hakkında bize ne anlatıyor?..... (Estetik)
- Bu eserin duygusal yönü (manevi) var mıdır?..... (Estetik)
- Resmin konusu, ana fikri nedir?..... (Sanat Tarihi)
- Bu eser bizce neden hala çok önemli?.....(Sanat Tarihi)
- Sizce bu eseri sanatçı neden yapmış olabilir?..... (Sanat Tarihi)
- Bu sanat eseri hangi kültüre, döneme (sanat akımı) aittir?..... (Sanat Tarihi)

- Kullanılan teknik ve materyaller nelerdir?..... (Uygulama)
- Bu eser hangi etkinlik sürecinden sonra bu hale gelmiştir?..... (Uygulama)
- Bu eserin gerçekleştirilmesinde uygulanan tekniği nasıl buluyorsunuz? .... (Uygulama)
- Eserde neler görüyorsunuz, eser üzerinde en çok neyi beğendiniz ..... (Eleştiri)
- Bu esere sanatsal nitelik kazandıran sizce nedir?..... (Eleştiri)
- Sizce bu eserin orijinal yönü neresidir?..... (Eleştiri)
- Siz olsaydınız bu eserin hangi parçasını değiştirmek isterdiniz?..... (Eleştiri)

6. Empresyonizm sanat akımı sanatçılarından Pierre Auguste Renoir'in ‘ Galette Değirmeni’ adlı eseri projeksiyon ile sınıf tahtasına yansıtılır. Öğrencilere bu eseri daha önce görüp görmedikleri, ressamı tanıyıp tanımadıkları sorulur. Gelen cevaplar doğrultusunda eserin adı ve ressamın adı söylenir. Bu eser sanat eserlerine nasıl bir gözle bakmamız gerektiği konusunda bizlere yardımcı olacaktır. ‘ Galette Değirmeni’ adlı eseri incelemek adına öğrencilere süre verilir.

7. Öğrencilere herkes sanatçı olamayabilir ancak iyi bir sanat değerlendircisi, tüketicisi olabileceği söylenir.

Ardından daha önce dağıtılan çalışma yapraklarındaki şu sorular yöneltilerek cevaplamaları istenir.

#### A) Tanımlama:

- Orada ne var, ne görüyorsunuz?
- Bu eser hangi sanat formudur? (Resim, mimari, heykel, seramik vb.)
- Bu eserin ana teması nedir? (Barış, sevgi, doğa, çevre vb.)
- Eser kim tarafından yapılmıştır?
- Eserde ilk dikkatiniz çeken nedir?
- Bu eser hangi ortamda, dönemde yapıldı? (evde, açık havada, empresyonizm sanat akımı döneminde)
- Eser hangi maddeden yapılmıştır?
- Eserde gördüğünüz nesnelere sıralayınız. (Ağaçlar, insanlar, dağlar vb.)

#### B) Çözümleme:

- Eserde birbirini tekrar eden biçimler (doku) var mı? (Doğal, yapay, her ikisi de)



- Bu eserde renkler nasıl düzenlenmiş? Açık renkler mi, koyu renkler mi, ya da her ikisi birden mi baskın görünüyor? Renkler parlak mı? (sıcak renkler-soğuk renkler)
- Eserde mekân nasıl düzenlenmiş? Ön planda, orta planda ve arka planda neler var?
- Eserde ki şekiller (kompozisyon) nasıl düzenlenmiş? (Simetrik, üçgen, dikey, dairesel, kesişen)
- Eserde kullanılan çizgiler nasıl? (Eğri, kırık, yatay, dikey, dairesel vb.)
- Bu eserde ışık ve renkler nasıl düzenlenmiş? (Gölgeleme yok, hafif gölgeleme, gölgeleme var, koyu ile derinlik sağlanması.... Gibi)
- Eserde hangi simgeleri (sembolleri) görüyorsunuz? (Simge bir başka şeyin yerini tutan bir şeydir. Örneğin aslan gücün simgesidir)
- Eserde birbirini tekrar eden şekiller var mı?
- Bu eser hangi teknikle yapılmıştır? (Çizgi, boya, kolaaj, oyma, vb.)
- Eser yapılırken ne tür gereçler kullanılmış olabilir?( kil, ağaç, yağ, fırça, vb.)
- Eserde ki fırça darbeleri nasıl? ( Geniş, dağınık, ince, karışık, vb.)

### C) Yorumlama:

- Sizce bu eser duygusal açıdan sizi nasıl etkiliyor? ( Mutlu, üzüntülü, sevinç, vb.)
- Eser daha farklı malzemeden yapılsaydı aynı etkiyi verebilir miydi? Neden?
- Renkler sizce neyi simgeliyor? (Mavinin bağlılığı simgelemesi gibi)
- Bu eser bugün insanlara ne ifade ediyor? O zaman ne demek istemişti?
- Resimdeki kişiler hakkında ne düşünüyorsunuz, sizde bıraktıkları etkiler neler?
- Siz olsaydınız bu eseri nasıl adlandırırđınız?
- Eserin sanatçısı siz olmak ister miydiniz? Neden?

### D) Yargılama:

- Eser size göre güzel mi? Neden?
- Bu eseri alıp evinize asmak ister miydiniz? Neden?
- Bu eser sizce müzeye konacak kadar değerli midir? Neden?
- Eserin önemli bir sanat eseri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Bu esere sizce şu an en çok kim değer verirdi (babam, annem, sanatçı, öğretmen vb). Neden?

### Ç. Uygulama

1. Öğrencilerin, güneşin cisim ve nesnelere üzerindeki etkisi ile ilgili yaptıkları gözlemlerini paylaşmaları yoluyla konu hakkında tartışma yapılır.

2. Empresyonizm sanat akımı sanatçılarından George Seurat'ın ‘ ‘ Grande Jatte Adası'nda Bir Pazar Öğleden Sonrası’ ’ adlı eseri projeksiyon ile yansıtılır ve eser üzerinde kısaca konuşma yapılır. Öğrencilere güneşli bir tatil gününde insanların neler yaptıkları hakkında sorular sorulur. Öğrencilere güneşli bir günde bir Pazar günü düşlemeleri söylenir. Daha sonra kendi düşledikleri güneşli tatil gününün nasıl olduğunu resmetmeleri sağlanır. Araç-gereci uygun teknikte kullanmalarına yardımcı olunur. Öğrencinin çalışma özgünlüğünü etkileyecek yönlendirmelerde bulunulmaz.

3. Öğrenciler tarafından yapılan çalışmalar sınıf panosuna asılır ve her bir çalışma ele alınarak öğrencilere ne gördükleri, gördüklerinin nelere benzediği, hangi renklerin baskın olduğu konusunda kimseyi rencide etmeden görüşlerini belirtmeleri istenir. Bu aşamada çalışmayı yapan öğrenci ne anlatmak istediğini açıklamaz. Arkadaşlarının yaptığı yorum ve eleştirilerini hoşgörüyle dinler.

4. Uygulama aşamasında temizlik ve güvenlik önlemleri alınır. Uygulama sonucunda malzemeler toplanıp ortam temizlenir.

5. Daha sonra çalışma yapan öğrencilere şu sorular yöneltilir.

- a) Çalışmaya başlamadan önce ne yapmayı amaçlamıştınız?
- b) Çalışmanızı istediğiniz ve planladığınız şekilde yaptığınızı düşünüyor musunuz?
- c) Hangi renkleri ne amaçla tercih ettiniz?
- d) Çalışmanıza bir isim verir misiniz?

6. Çalışmalar okul panolarında sergilenir.

#### **D. Değerlendirme**

1. Öğrencilerin konuya ilgisi “derecelendirme ölçeği” kullanılarak değerlendirilir.

2. Bilgiyi ölçmek adına, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru yanlış, açık uçlu sorular vb. ölçme değerlendirme soruları kullanılır.

3. Öğrenci öz değerlendirme formları kullanılır.

4. Öğrenciler konularla ilgili çalışma yapraklarını doldurur.

## **EK B: Deney Grubu Görsel Sanatlar Dersi Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle İşlenen Ders Planı**

**Etkinlik:** Bil- Bul

**Ders:** Görsel Sanatlar

**Sınıf:** 7

**Süre:** 5 Ders Saati

**Öğrenme Alanı:** Müze Bilinci, Görsel Sanatlarda Biçimlendirme.

### **Kazanımlar:**

3. Tarihi eserlerin ve kültürün taşıyıcısı niteliğindeki sanat eserlerinin kayıt altına alınmasının gerekliliğini ve önemini fark eder.(MB)
4. Sanat eserinin özelliklerini kavrar.(MB)
5. Tarihi eserlerin özelliklerini açıklar.(MB)
6. Tarihi eser ile sanat eserinin özellikleri arasındaki farkı belirler.(MB)
11. Tarihi eserlerin müzelere teslim edilmesi gerektiğinin bilincine ulaşır.(MB)
9. Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.(GSB)

**Teknikler:** Üç boyutlu şekillendirme teknikleri, Çalışma yaprakları

**Yöntemler:** Anlatım yöntemi, Soru-Cevap yöntemi, Gösteri yöntemi, Araştırma, Bilgisayar Sunusu, İnceleme.

### **A. Ders Hazırlığı**

#### **1. Öğretmen Hazırlığı**

- a) "Sanat eseri" ve "tarihi eser" kavramlarına ilişkin bilgi ve görsel doküman derler.
- b) Tarihi eserlerin ve sanat eserlerin kayıt altına alınması ve müzelere teslim sürecini araştırır.
- c) Çalışma yapraklarının ve 5 haftalık süreç içerisindeki konu başlıklarının listelerini öğrencilere vermek üzere hazırlar.
- d) Çok sayıda sanat eseri ve tarihi esere ait görsel doküman hazırlanır. Eser örneklerine ait bilgilerin ( konu, renk, şekil, çizgi, teknik, vb.) yer aldığı kartları hazırlar.
- e) Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemlerini alır.
- f) Ders için uygun müzik CD'si seçilir.
- g) Bilgisayar ve projeksiyon cihazlarını hazır eder.

## 2. Öğrenci Hazırlığı

### 2.1. Düşünsel ve Duyuşsal Hazırlık

- a) Öğrencilerden, 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu'nu araştırmaları ve okuyarak derse gelmeleri istenir.
- b) Öğrencilerin yaptığı araştırmaları ve araştırmayı destekleyen görsel dokümanları dosyalamaları istenir.

### 2.2. Teknik Hazırlık

a) **Araç ve gereçler:** Resim kağıdı, renkli kartonlar, boyalar( sulu boya, guaj boya, pastel boya vb.).

b) **Temizlik gereçleri:** Öğrencilerin çalışma masalarının üzerine koruyucu örtüler, çalışma önlükleri.

## B. Uyarılar (Motivasyon)

1. Slayt sunumu yoluyla öğrencilere sanat eseri ve tarihi eser kavramlarına ait örnekler gösterilir.
2. Sanat eseri ve tarihi eser örnekleri projeksiyon ile yansıtılır.
3. Öğretmen öğrencilerin sıraları arasında gezinerek rastgele seçtiği bir öğrenciye eser örneklerine ait bilgi kartlarından bir tane seçtirir. Öğrenci eserin tarihi eser mi, sanat eserimi olduğuna karar verir.
4. Pablo Picasso'ya ait 'Ağlayan Kadın''adlı görseli projeksiyon ile panoya yansıtılır. Pablo Picasso'nun hayat öyküsü kısaca anlatılır.

## C. Bilgiyi Paylaşma

1. Öğrencilere bilgisayar sunusu yoluyla sanat eseri ve tarihi eser hakkında bilgi verilir.
2. Eser örneklerine ait hazırlanan bilgi kartları ile oynanan oyun yoluyla öğrencinin sanat eseri ile tarihi eser arasındaki farkları görmesi ve hem tarihi eser hem de sanatsal nitelik taşıyan eserleri fark etmesi sağlanır.
3. Kübizm sanat akımının önemli temsilcilerinden Pablo Picasso'ya ait 'Ağlayan Kadın''adlı görseli projeksiyon ile sınıf tahtasına yansıtılır. Pablo Picasso'nun hayatından ve eserlerinden bahsedilir. Öğrencilere bu eseri daha önce görüp görmedikleri, sanatçıyı tanıyıp tanımadıkları sorulur. Gelen cevaplar doğrultusunda eserin adı ve sanatçının kim olduğu söylenir. Bu eser sanat eserlerine nasıl bir gözle bakmamız gerektiği konusunda bizlere yardımcı olacaktır.' Ağlayan Kadın'' adlı eseri inceleyebilmek adına öğrenciye biraz süre verilir.

4. Öğrencilere herkes sanatçı olamayabilir ancak iyi bir sanat değerlendiricisi, tüketicisi olabileceği söylenir.

Ardından daha önce dağıtılan çalışma yapraklarındaki şu sorular yöneltilecek cevaplamaları istenir.

#### A) Tanımlama:

- Orada ne var, ne görüyorsunuz?
- Bu eser hangi sanat formudur? (Resim, mimari, heykel, sermaik vb.)
- Bu eserin ana teması nedir? ( Barış, sevgi, doğa, çevre vb.)
- Eser kim tarafından yapılmıştır?
- Eserde ilk dikkatiniz çeken nedir?
- Bu eser hangi ortamda, dönemde yapıldı? (evde, açık havada, atölyede)
- Eser hangi maddeden yapılmıştır?
- Eserde gördüğünüz nesnelere sıralayınız. (Ağaçlar, insanlar, dağlar vb.)

#### B) Çözümleme:

- Eserde birbirini tekrar eden biçimler (doku) var mı? (Doğal, yapay, her ikisi de)
- Eserin hafif yoksa ağır bir görünümümü var? Boş alanlar var mı? İçbükey ya da dışbükey yüzeyleri var mı, ya da her ikisi de var mı?
- Eserde mekân nasıl düzenlenmiş? Ön planda, orta planda ve arka planda neler var?
- Eserde ki şekiller (kompozisyon) nasıl düzenlenmiş? (Simetrik, üçgen, dikey, dairesel, kesişen)
- Eserde kullanılan çizgiler nasıl? (Eğri, kırık, yatay, dikey, dairesel vb.)
- Eserde hangi simgeleri (sembolleri) görüyorsunuz? (Simge bir başka şeyin yerini tutan bir şeydir. Örneğin aslan gücün simgesidir.)
- Eserde birbirini tekrar eden şekiller var mı?
- Bu eser hangi teknikle yapılmıştır? (Boya, kolaj, yontma, oyma, birleştirme, vb.)
- Eser yapılırken ne tür gereçler kullanılmış olabilir?( kil, ağaç, mermer, çekiç vb.)

#### C) Yorumlama:

- Sizce bu eser duygusal açıdan sizi nasıl etkiliyor? ( Mutlu, üzüntülü, sevinç, vb.)
- Eser daha farklı malzemedan yapılsaydı aynı etkiyi verebilir miydi? Neden?
- Bu eser bu gün insanlara ne ifade ediyor? O zaman ne demek istemişti?
- Eserdeki figür hakkında ne düşünüyorsunuz, sizde bıraktığı etkiler neler?
- Siz olsaydınız bu eseri nasıl adlandırırdınız?
- Eserin sanatçısı siz olmak ister miydiniz? Neden?

#### D) Yargılama:

- Eser size göre güzel mi? Neden?
- Bu eseri (eğer eve konulabilecek büyüklükte olsaydı) alıp evinize koymak ister miydiniz? Neden?
- Bu eser sizce müzeye konacak kadar değerlidir? Neden?

- Eserin önemli bir sanat eseri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Bu esere sizce şu an en çok kim değer verirdi (babam, annem, sanatçı, öğretmen vb). Neden?

### Ç. Uygulama

1.Yirminci yüzyılın önemli ressamlarından Marc Chagall'ın "Uçan Araba" adlı eseri projeksiyon ile yansıtılır ve eser üzerinde kısaca konuşma yapılır. Öğrencilere Marc Chagall'ın resimlerinde masalsi öğelerin yer aldığı ve bu nedenle onun resimlerinde bulunan figürlerin havada uçabildiği adeta bir rüyanın içerisindeymişiz izlenimi yarattığı söylenir. Daha sonra kendi düşledikleri masalsi dünyada rüyalara yolculuk yapacak olsalar nasıl bir yolculuk düşlediklerini yansıtan resimleri resmetmeleri sağlanır. Araç-gereci uygun teknikte kullanmalarına yardımcı olunur. Öğrencinin çalışma özgünlüğünü etkileyecek yönlendirmelerde bulunulmaz.

2. Gerekli güdüleme yapıldıktan sonra öğrencilere kendi düşledikleri "hayallere ve rüyalara yolculuk" adlı çalışmalarını yapacakları söylenir.

3. Uygulanacak teknik hakkında bilgi verildikten sonra uygulamaya geçilir.

4. Uygulama aşamasında öğrencinin özgünlüğünü etkileyecek yönlendirmelerde bulunulmaz.

5.Uygulama aşamasında temizlik ve güvenlik önlemleri alınır. Uygulama sonucunda malzemeler toplanıp ortam temizlenir.

6. Öğrenciler tarafından yapılan çalışmalar herkesin görebileceği şekilde düzenlenir ve her bir çalışma ele alınarak öğrencilere ne gördükleri, gördüklerinin nelere benzediği, konusunda kimseyi rencide etmeden görüşlerini belirtmeleri istenir. Bu aşamada çalışmayı yapan öğrenci ne anlatmak istediğini açıklamaz. Arkadaşlarının yaptığı yorum ve eleştirilerini hoşgörüyü dinler.

7. Daha sonra çalışma yapan öğrencilere şu sorular yöneltilir.

- a) Çalışmaya başlamadan önce ne yapmayı amaçlamıştınız?
- b) Çalışmanızı istediğiniz ve planladığınız şekilde yaptığınızı düşünüyor musunuz?
- c) Çalışmanıza bir isim verir misiniz?

8. Çalışmalar uygun bir yerde sergilenir.

### D. Değerlendirme

1. Öğrencilerin konuya ilgisi "derecelendirme ölçeği" kullanılarak değerlendirilir.

2. Bilgiyi ölçmek adına, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru yanlış, açık uçlu sorular vb. ölçme değerlendirme soruları kullanılır.

3. Öğrenci öz değerlendirme formları kullanılır.

4. Öğrenciler konularla ilgili çalışma yapraklarını doldurur.

## **EK C: Kontrol Grubu Görsel Sanatlar Dersi Ders Planı**

**Etkinlik:** İzlenimler (Güneşli Bir Gün)

**Ders:** Görsel Sanatlar

**Sınıf:** 7

**Süre:** 5 Ders Saati

**Öğrenme Alanı:** Görsel Sanatlar Kültürü, Görsel Sanatlarda Biçimlendirme.

**Kazanımlar:**

4. Çalışmalarında ve izlediği sanat eserlerinde görsel biçimlendirme öğelerini ayırt eder.(GSB)
6. Kompozisyonlarında renk armonilerinden yararlanır.(GSB)
9. Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.(GSB)

**Teknikler:** Renkli resim teknikleri,

**Yöntemler:** Gösteri yöntemi, Bilgisayar Sunusu, İnceleme.

### **A. Ders Hazırlığı**

#### **1. Öğretmen Hazırlığı**

- a) İzlenimcilik (empresyonizm) sanat akımı ile ilgili görsel dokümanları derler.
- b) Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemlerini alır.
- c) Bilgisayar ve projeksiyon cihazlarını hazır eder.
- f) Ders için uygun müzik CD'si seçilir.

#### **2. Öğrenci Hazırlığı**

##### **2.1. Düşünsel ve Duyuşsal Hazırlık**

- a) Öğrencilerden, derste kullanılacak araç gereçleri hazır etmeleri istenir.

##### **2.2. Teknik Hazırlık**

**a)Araç ve gereçler:** Resim kağıdı, renkli kartonlar, boyalar( sulu boya, guaj boya, pastel boya vb.)

**b) Temizlik gereçleri:** Öğrencilerin çalışma masalarının üzerine koruyucu örtüler, çalışma önlükleri.

## B. Uyarılar (Motivasyon)

1. Öğretmen tarafından Empresyonizm sanat akımı ile ilgili sanatçıların yapmış olduğu eserlerin yer aldığı slayt sunumu yapılır.

2. Öğretmen tarafından hazırlanmış olan empresyonizm sanat akımı sanatçılarının yapmış olduğu eserlerin yer aldığı slayt sunumu öğrencilerle paylaşılır. Daha sonra şu tür sorular sorulur.

- Bu resimlerin konuları ne olabilir?
- Sizce sanatçı/sanatçılar neden böyle konu/konular seçmiş olabilir?

## C. Bilgiyi Paylaşma

1. Empresyonizm sanat akımında doğa ve gün ışığının nesnelere üzerindeki etkisi ve nasıl yansıdığı örnekler üzerinde öğrencilere anlatılır.

2. Gün ışığının renkleri nasıl etkilediği örnekler üzerinde öğrencilere anlatılır.

## Ç. Uygulama

1. Öğrencilerin, güneşli bir günde ‘‘Piknik yapan insanlar’’ konusunda düşlediklerini resmetmesi sağlanır.

2. Öğrencilerin, İlkbaharın gelişinin kutlandığı ‘‘Bahar Şenliği’’ konusunda düşlediklerini resmetmesi sağlanır.

3. Öğrencilerin, yaz günü ‘‘Plajda İnsanlar’’ konusunda düşlediklerini resmetmesi sağlanır.

4. Araç-gereci uygun teknikte kullanmalarına yardımcı olunur. Öğrencinin çalışma özgünlüğünü etkileyecek yönlendirmelerde bulunulmaz.

5. Öğrenciler tarafından yapılan çalışmalar okul panosuna asılır ve sergilenmeleri sağlanır.

6. Uygulama aşamasında temizlik ve güvenlik önlemleri alınır. Uygulama sonucunda malzemeler toplanıp ortam temizlenir.

## D. Değerlendirme

1. Öğrencilerin konuya ilgisi ‘‘derecelendirme ölçeği’’ kullanılarak değerlendirilir.

2. Öğrenci öz değerlendirme formları kullanılır.



## **EK D: Kontrol Grubu Görsel Sanatlar Dersi Ders Planı**

**Etkinlik:** Bil- Bul

**Ders:** Görsel Sanatlar

**Sınıf:** 7

**Süre:** 5 Ders Saati

**Öğrenme Alanı:** Görsel Sanatlarda Biçimlendirme.

**Kazanımlar:**

4. Çalışmalarında ve izlediği sanat eserlerinde görsel biçimlendirme öğelerini ayırt eder.(GSB)
6. Kompozisyonlarında renk armonilerinden yararlanır.(GSB)
9. Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.(GSB)

**Teknikler:** Renkli resim teknikleri, Kolaj tekniği,

**Yöntemler:** Anlatım yöntemi, Gösteri yöntemi, Araştırma.

### **A. Ders Hazırlığı**

#### **1. Öğretmen Hazırlığı**

- a) "Sanat eseri" ve "tarihi eser" kavramlarına ilişkin görsel doküman derler.
- b) Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemlerini alır.
- c) Ders için uygun müzik CD'si seçilir.

#### **2. Öğrenci Hazırlığı**

##### **2.1. Düşünsel ve Duyuşsal Hazırlık**

- a) "Sanat eseri" ve "tarihi eser" kavramlarına ilişkin bilgi ve görsel doküman derler.
- b) Öğrencilerden, derste kullanılacak araç gereçleri hazır etmeleri istenir.
- c) Öğrencilerin yaptığı araştırmaları ve araştırmayı destekleyen görsel dokümanları dosyalamaları istenir.

##### **2.2. Teknik Hazırlık**

- a)**Araç ve gereçler:** Renkli kartonlar, tarihi eserlere ve sanat eserlerine ait görseller, makas, yapıştırıcı, renkli boyalar vb.

**b) Temizlik gereçleri:** Öğrencilerin çalışma masalarının üzerine koruyucu örtüler, çalışma önlükleri.

### **B. Uyarılar (Motivasyon)**

1. Sanat eseri ve tarihi eseri örnekleri sınıf tahtasına tüm öğrencilerin görebileceği şekilde asılır.
2. Öğrenci araştırdığı eserlerin tarihi eser mi, sanat eserimi olduğuna karar verir.

### **C. Bilgiyi Paylaşma**

1. Öğrencilere görsel dokümanlar yoluyla sanat eseri ve tarihi eser hakkında bilgi verilir.
2. Öğrencilere broşür ve katalog hazırlama hakkında bilgi verilir.

### **Ç. Uygulama**

1. Öğrencilerin derlediği görsel dokümanlardan tarihi eserlerle ilgili olan görselleri kullanarak kolaj ve renkli resimlendirme tekniğinden yararlanarak, ülkemizde bulunan tarihi eserleri tanıtıcı broşür hazırlamaları sağlanır.
2. Öğrencilerin derlediği görsel dokümanları incelemeleri ve figürlerin ifadelerine dikkat etmeleri istenir, “Hüzün, mutluluk, sevinç, korku” vb. ifadelerin yer aldığı” resimlerini yapmaları sağlanır.
3. Öğrencilerden hayallerini, rüyalarını düşlemeleri istenir, bu doğrultuda “Hayallere ve Rüyalara Yolculuk” konulu resimlerini yapmaları sağlanır.
4. Araç-gereci uygun teknikte kullanmalarına yardımcı olunur. Öğrencinin çalışma özgünlüğünü etkileyecek yönlendirmelerde bulunulmaz.
5. Öğrenciler tarafından yapılan çalışmalar okul panosuna asılır ve sergilenmeleri sağlanır.
6. Uygulama aşamasında temizlik ve güvenlik önlemleri alınır. Uygulama sonucunda malzemeler toplanıp ortam temizlenir.

### **D. Değerlendirme**

1. Öğrencilerin konuya ilgisi “derecelendirme ölçeği” kullanılarak değerlendirilir.
2. Öğrenci öz değerlendirme formları kullanılır.

**EK E: Çalışma Yaprağı**

(Claude Monet'nin "İzlenim: Gün Doğumu" adlı eseri)

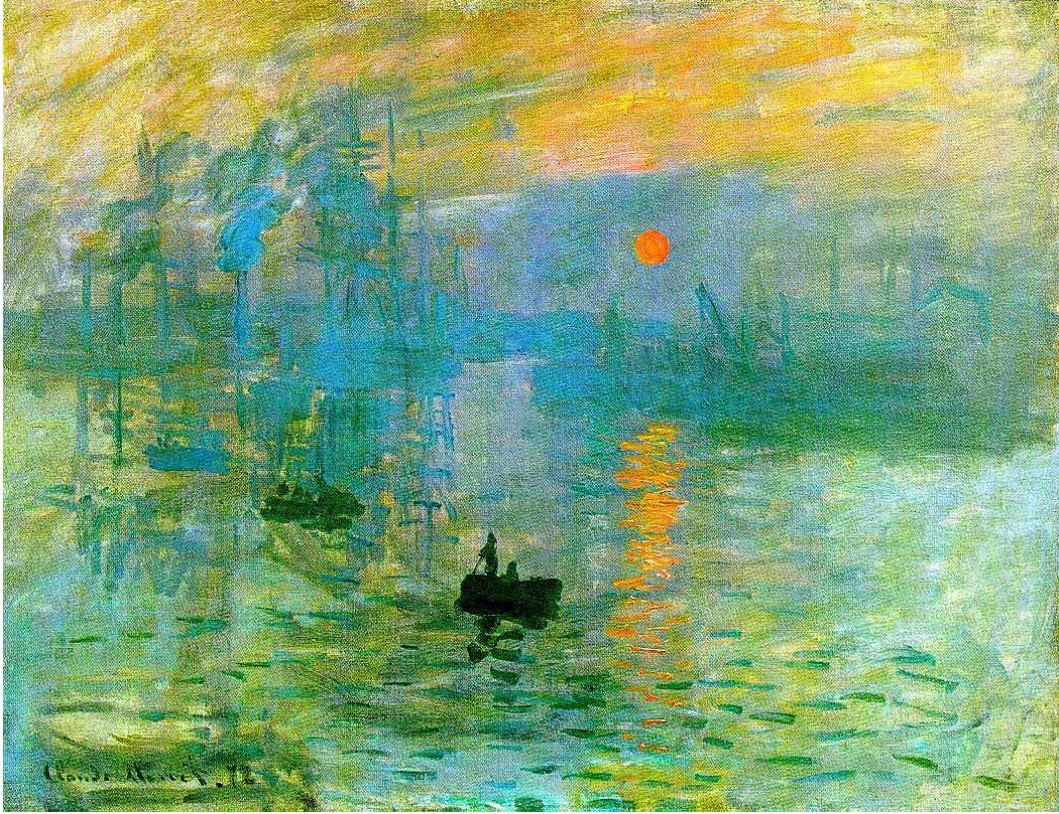
Öğrencinin

Adı ve Soyadı :

Numarası :

Sınıfı :

Tarih :



**Açıklama** : Aşağıdaki her sorunun cevabını altındaki boşluklara kısaca yazınız.

- Bu eseri renk, biçim ve ışık-gölge açısından nasıl buluyorsunuz?..... (Estetik)
- Sizce bu eserde en etkileyici özellik nedir?..... (Estetik)
- Bu eser yaşam hakkında bize ne anlatıyor?..... (Estetik)
- Bu eserin duygusal yönü (manevi) var mıdır?..... (Estetik)
- Resmin konusu, ana fikri nedir?..... (Sanat Tarihi)

- Bu eser bizce neden hala çok önemli?.....(Sanat Tarihi)
- Sizce bu eseri sanatçı neden yapmış olabilir?..... (Sanat Tarihi)
- Bu sanat eseri hangi kültüre, döneme (sanat akımı) aittir?..... (Sanat Tarihi)
- Kullanılan teknik ve materyaller nelerdir?..... (Uygulama)
- Bu eser hangi etkinlik sürecinden sonra bu hale gelmiştir?..... (Uygulama)
- Bu eserin gerçekleştirilmesinde uygulanan tekniği nasıl buluyorsunuz? .... (Uygulama)
- Eserde neler görüyorsunuz, eser üzerinde en çok neyi beğendiniz ..... (Eleştiri)
- Bu esere sanatsal nitelik kazandıran sizce nedir?..... (Eleştiri)
- Sizce bu eserin orijinal yönü neresidir?..... (Eleştiri)
- Siz olsaydınız bu eserin hangi parçasını değiştirmek isterdiniz?..... (Eleştiri)

## EK F: Sanat Eleştirisi Etkinlik Yaprağı-1

Öğrencinin

Adı ve Soyadı :

Numarası :

Sınıfı :

Tarih :

Açıklama : Aşağıdaki her sorunun cevabını altındaki boşluklara kısaca yazınız.



**Pierre Auguste Renoir “ Galette Değirmeni”**

### A) Tanımlama:

1) Orada ne var, ne görüyorsunuz?

.....

2) Bu eser hangi sanat formudur? (Resim, mimari, heykel, seramik vb.)

.....

3) Bu eserin ana teması nedir? ( Barış, sevgi, doğa, çevre vb.)

.....

4) Eser kim tarafından yapılmıştır?

.....

5) Eserde ilk dikkatiniz çeken nedir?

.....

6) Bu eser hangi ortamda, dönemde yapıldı? (evde, açık havda, empresyonizm sanat akımı döneminde)

.....

7) Eser hangi maddeden yapılmıştır?

.....

8) Eserde gördüğünüz nesnelere sıralayınız. (Ağaçlar, insanlar, dağlar vb.)

.....

## **B) Çözümleme:**

1) Eserde birbirini tekrar eden biçimler (doku) var mı? (Doğal, yapay, her ikisi de)

.....

2) Bu eserde renkler nasıl düzenlenmiş? Açık renkler mi, koyu renkler mi, ya da her ikisi birden mi baskın görünüyor? Renkler parlak mı? (sıcak renkler-soğuk renkler)

.....

3) Eserde mekan nasıl düzenlenmiş? Ön planda, orta planda ve arka planda neler var?

.....

4) Eserde ki şekiller (kompozisyon) nasıl düzenlenmiş? (Simetrik, üçgen, dikey, dairesel, kesişen)

.....

5) Eserde kullanılan çizgiler nasıl? (Eğri, kırık, yatay, dikey, dairesel vb.)

.....

6) Bu eserde ışık ve renkler nasıl düzenlenmiş? (Gölgeleme yok, hafif gölgeleme, gölgeleme var, koyu ile derinlik sağlanması.... Gibi)

.....

7) Eserde hangi simgeleri (sembolleri) görüyorsunuz? (Simge bir başka şeyin yerini tutan bir şeydir. Örneğin aslan gücün simgesidir)

.....

8) Eserde birbirini tekrar eden şekiller var mı?

.....

9) Bu eser hangi teknikle yapılmıştır? (Çizgi, boya, kolaj, oyma, vb.)

.....

10) Eser yapılırken ne tür gereçler kullanılmış olabilir?( kil, ağaç, yağ, fırça, vb.)

.....

11) Eserde ki fırça darbeleri nasıl? ( Geniş, dağınık, ince, karışık, vb.)

.....

### C) Yorumlama:

1) Sizce bu eser duygusal açıdan sizi nasıl etkiliyor? ( Mutlu, üzüntülü, sevinç, vb.)

.....

2) Eser daha farklı malzemedden yapılsaydı aynı etkiyi verebilir miydi? Neden?

.....

3) Renkler sizce neyi simgeliyor? (Mavinin bağlılığı simgelemesi gibi)

.....

4) Bu eser bu gün insanlara ne ifade ediyor? O zaman ne demek istemişti?

.....

5) Resimdeki kişiler hakkında ne düşünüyorsunuz, sizde bıraktıkları etkiler neler?

.....

6) Siz olsaydınız bu eseri nasıl adlandırırdınız?

.....

7) Eserin sanatçısı siz olmak ister miydiniz? Neden?

.....

**D) Yargılama:**

1) Eser size göre güzel mi? Neden?

.....

2) Bu eseri alıp evinize asmak ister miydiniz? Neden?

.....

3) Bu eser sizce müzeye konacak kadar değerlidir? Neden?

.....

4) Eserin önemli bir sanat eseri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

.....

5) Bu esere sizce şu an en çok kim değer verirdi (babam, annem, sanatçı, öğretmen vb).  
Neden?

.....



**EK G: Sanat Eleştirisi Etkinlik Yaprağı -2**

Öğrencinin

Adı ve Soyadı :

Numarası :

Sınıfı :

Tarih :

Açıklama : Aşağıdaki her sorunun cevabını altındaki boşluklara kısaca yazınız.

**Pablo Picasso “Ağlayan Kadın”**

**A) Tanımlama:**

1) Orada ne var, ne görüyorsunuz?

.....

2) Bu eser hangi sanat formudur? (Resim, mimari, heykel, seramik vb.)

.....

3) Bu eserin ana teması nedir? ( Barış, sevgi, doğa, çevre vb.)

.....

4) Eser kim tarafından yapılmıştır?

.....

5) Eserde ilk dikkatiniz çeken nedir?

.....

6) Bu eser hangi ortamda, dönemde yapıldı? (evde, açık havada, kübizm sanat akımı döneminde)

.....

7) Eser hangi maddeden yapılmıştır?

.....

8) Eserde gördüğünüz nesnelere sıralayınız. (Ağaçlar, insanlar, dağlar, vb.)

.....

**B) Çözümleme:**

1) Eserde birbirini tekrar eden biçimler (doku) var mı? (Doğal, yapay, her ikisi de)

.....

2) Bu eserde renkler nasıl düzenlenmiş? Açık renkler mi, koyu renkler mi, ya da her ikisi birden mi baskın görünüyor? Renkler parlak mı? (sıcak renkler-soğuk renkler)

.....

3) Eserde mekan nasıl düzenlenmiş? Ön planda, orta planda ve arka planda neler var?

.....

4) Eserde ki şekiller (kompozisyon) nasıl düzenlenmiş? (Simetrik, üçgen, dikey, dairesel, kesişen)

.....

5) Eserde kullanılan çizgiler nasıl? (Eğri, kırık, yatay, dikey, dairesel vb.)

.....

6) Bu eserde ışık ve renkler nasıl düzenlenmiş? (Gölgeleme yok, hafif gölgeleme, gölgeleme var, koyu ile derinlik sağlanması.... Gibi)

.....

7) Eserde hangi simgeleri (sembolleri) görüyorsunuz? (Simge bir başka şeyin yerini tutan bir şeydir. Örneğin aslan gücün simgesidir)

.....

8) Eserde birbirini tekrar eden şekiller var mı?

.....

9) Bu eser hangi teknikle yapılmıştır? (Çizgi, boya, kolaj, oyma, vb.)

.....

10) Eser yapılırken ne tür gereçler kullanılmış olabilir?( kil, ağaç, yağ, fırça, vb.)

.....

11) Eserde ki fırça darbeleri nasıl? ( Geniş, dağınık, ince, karışık, vb.)

### **C) Yorumlama:**

.....

1) Sizce bu eser duygusal açıdan sizi nasıl etkiliyor? ( Mutlu, üzüntülü, sevinç, vb.)

.....

2) Eser daha farklı malzemeden yapılsaydı aynı etkiyi verebilir miydi? Neden?

.....

3) Renkler sizce neyi simgeliyor? (Mavinin bağıllığı simgelemesi gibi)

.....

4) Bu eser bu gün insanlara ne ifade ediyor? O zaman ne demek istemişti?

.....

5) Resimdeki kişi hakkında ne düşünüyorsunuz, sizde bıraktığı etkiler neler?

.....

6) Siz olsaydınız bu eseri nasıl adlandırırdınız?

.....

7) Eserin sanatçısı siz olmak ister miydiniz? Neden?

.....

**D) Yargılama:**

1) Eser size göre güzel mi? Neden?

.....

2) Bu eseri alıp evinize asmak ister miydiniz? Neden?

.....

3) Bu eser sizce müzeye konacak kadar değerlidir? Neden?

.....

4) Eserin önemli bir sanat eseri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

.....

5) Bu esere sizce şu an en çok kim değer verirdi (babam, annem, sanatçı, öğretmen vb).  
Neden?

.....

**EK H: İzlenimler Etkinliği Ölçme ve Değerlendirme****Adı ve Soyadı:****Sınıfı: No:****Değerlendirme Soruları****A.) Aşağıda verilen terimleri ilgili tanımlarla eşleştiriniz.****1. Empresyonizm****A)** Resmi oluşturan elamanların (biçimsel öğelerin-ve renklerin) bir yüzey üzerinde uyumlu olarak yerleştirilmesidir.**2. Kompozisyon****B)** Doyurucu estetik yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisi ve yüzey üzerine iki boyutlu anlatımları yerleştirerek kompozisyonlar yerleştirme etkinliğidir.**3. Sanatsal Resim****C)** Sanatta görüş, duyuş, anlayış bakımından yenilikler ortaya koyan, farklılık gösteren hareket.**4. Sanat Akımı****D)** Doğadaki unsurların kişinin içinde oluşturduğu izlenimleri, duygusal izleri yansıtmayı hedefler. Sanatçılar, doğayı objektif bir gerçek olarak değil, kendilerinde yarattığı izlenimi resme aktarırlar.

**B.)** Aşağıdaki soruların seçeneklerinden doğru olan cevapları işaretleyiniz.

1) ‘‘Galette Değirmeni’’ adlı eser kime aittir?

a) Camille Pissarro      b) Claude Monet      c) Auguste Renoir      d) Edouard Manet

2) Çok sayıda ufak temel renk noktası, birbiriyle karıştırılmadan bir araya getirilerek izleyicinin gözünde çeşitli ara renklerin illüzyonunun oluşturulduğu tekniğin adı nedir?

a) Renkçilik      b) Puantilizm      c) Işıkcılık      d) Empresyonizm

3) George Seurat hangi sanat akımı temsilcisidir?

a) Empresyonizm      b) Ekspresyonizm      c) Sürrealizm      d) Puantilizm

4) Sanatçıların açık havada gün ışığından yararlanarak resimlerini yaptığı sanat akımı hangisidir?

a) Ekspresyonizm      b) Dadaizm      c) Romantizm      d) Empresyonizm

5) Aşağıdaki sanatçılardan hangisi Empresyonizm sanat akımı içerisinde yer almaz?

a) Edouard Manet      b) Camille Pissaro      c) Paul Klee      d) Pierre-Auguste Renoir

C.) Aşağıda verilen eserleri ve ilgili sanatçılar ile eşleştiriniz.

A)



1) Georges Seurat

B)



2) Camille Pissarro

C)



3) Claude Monet

D)



4) Edouard Manet



## EK I: Bil-Bul Etkinliği Ölçme ve Değerlendirme

**Adı ve Soyadı:**

**Sınıfı: No:**

### Değerlendirme Soruları:

1) Yüksek sanatsal nitelik taşıyan resim, heykel, grafik, mimari vb. eserlere ne denir?

- a) Tarihi eser                      b) Estetik eser                      c) Sanat eseri                      d) Zanaat eseri

2) Geçmiş uygarlıklardan kalan, belli bir tarihsel dönemi ve kültürü yansıtan eserlere ne denir?

- a) Antika                      b) Tarihi eser                      c) Sanat eseri                      d) Mimari eser

3) Alt Paleolitik Çağdan günümüze kadar uzanan süreç içinde kurulmuş uygarlıklardan herhangi birinin ya da birkaçının maddi kalıntılarının bulunduğu yere ne denir?

- a) Ören Yeri                      b) Arkeolojik alan                      c) Amfi tiyatro                      d) Müze

4) Toplumların bilim ve sanat ürünleri ile kültürel ya da tarihsel değeri olan nesnelere sergilendiği yerlere ne denir?

- a) Amfi tiyatro                      b) Fuar                      c) Sergi salonu                      d) Müze

5) Sanat eserlerinin sergilendiği yerlere ne denir?

- a) Etnografya müzesi                      b) Güzel sanatlar müzesi                      c) Arkeoloji müzesi                      d) Tarih müzesi

6) Aşağıdaki cümlelerin başında yer alan parantezler içine (...) doğru olduğunu düşünüyorsanız ‘D’, yanlış olduğunu düşünüyorsanız ‘Y’ harfi koyunuz.

- (...) Kaplumbağa Terbiyecisi adlı eser İbrahim Çallı’ya aittir.
- (...) Yörükler Köyü adlı eser Turgut Zaim’e aittir.
- (...)Taşınır ve taşınmaz kültür ve tabiat varlıklarını bulanlar, bunu en geç beş gün içinde, en yakın müze müdürlüğüne veya köyde muhtara veya diğer yerlerde mülki idare amirlerine bildirmeye mecburdurlar
- (...) Yazılı, resimli ve kabartmalı kayalar, çeşmeler, hanlar vb. eserler taşınabilir kültür ve tabiat varlıklarıdır.
- (...) Heykeller taşınmaz kültür ve tabiat varlıklarıdır.
- (...)Montorgueil Sokağı 30 Haziran 1878 Kutlaması adlı eser Salvador Dali’ye aittir.
- (...)Aspendos Antik Tiyatrosu İzmir’de yer almaktadır.
- (...) Musa’nın Hükmü adlı eser Michelangelo’ya aittir.
- (...) Komegene Krallığı’na ait kral heykelleri Ağrı Dağ’ında yer almaktadır.
- (...)Geçmiş uygarlıklara ait gelenek, görenek, giysi ve gündelik hayat ile ilgili çeşitli eserlerin sergilendiği müzelere Etnografya Müzesi denir.

**EK J: Öz Değerlendirme Formları****Deney Grubu Öz Değerlendirme Formu**

Öğrencinin

Adı ve Soyadı :

Numarası :

Sınıfı :

Tarih :

Açıklama : Aşağıdaki her sorunun cevabını altındaki boşluklara kısaca yazınız

1- Çalışmamda neler görüyorum?

.....

2- Çalışmamın konusu nedir?

.....

3- Çalışmam hangi sanat formundadır? (Resim, mimari, heykel, seramik vb.)

.....

4- Çalışmamda ilk dikkati çeken nedir?

.....

5- Çalışmamda renkler nasıl düzenlenmiş? Açık renkler mi, koyu renkler mi, ya da her ikisi birden mi baskın görünüyor? Renkler parlak mı? (sıcak renkler-soğuk renkler)

.....

6- Çalışmamda hangi çizgileri kullandım? (Eğri, kırık, yatay, dikey, dairesel vb.)

.....

7- Çalışmamda birbirini tekrar eden şekiller var mı?

.....

8- Çalışmamda simge var mı? Varsa neyi anlatıyor?

.....

9- Çalışmamı hangi teknikle yaptım? (Çizgi, boya, kolaj, oyma, vb.)

.....

10- Çalışmamı yaparken hangi araç gereçleri kullandım?

.....

11- Çalışmamı daha farklı bir malzemedan yapabilir miydim? Bu malzeme ne olabilirdi?

.....

12- Çalışmamın diğfer insanlar için ne ifade etmesini isterdim?

.....

13- Çalışmam bende ne tür duygular uyandırıyor?

.....

14- Çalışmamda en çok neyi beğendiğim ve başarılı buldum?

.....

15- Çalışmamı tekrar yapmak istesem neresini ya da nerelerini değiştirmek isterdim?

.....

16- Çalışmama ne isim vermek isterdim?

.....

17- Çalışmamı yaparken nelerden etkilendim?

.....

18- Çalışmamı başkaları güzel bulur mu? Neden?

.....

19- Çalışmamın benim için önemi nedir? Neden?

.....

20- Çalışmama kimin değer vermesini isterdim?

.....

## Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Formu

Öğrencinin

Adı ve Soyadı :

Numarası :

Sınıfı :

Tarih :

Açıklama : Aşağıdaki her sorunun cevabını altındaki boşluklara kısaca yazınız.

1- Çalışmamda neler görüyorum?

.....

2- Çalışmamın konusu nedir?

.....

3- Çalışmam hangi sanat formundadır? (Resim, mimari, heykel, seramik vb.)

.....

4- Çalışmamda ilk dikkati çeken nedir?

.....

5- Çalışmamı hangi teknikle yaptım? (Çizgi, boya, kolaj, oyma, vb.)

.....

6- Çalışmamı yaparken hangi araç gereçleri kullandım?

.....

7- Çalışmamı daha farklı bir malzemedен yapabilir miydim? Bu malzeme ne olabilirdi?

.....

8- Çalışmamda en çok neyi beğendiğim ve başarılı buldum?

.....

9- Çalışmama ne isim vermek isterdim?

.....

10- Çalışmamı yaparken nelerden etkilendim?

.....

## EK K: Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) ve Değerlendirme Formları

Enver Yolcu tarafından 2000 yılında geliştirilen “Resimsel Yaratıcılık Testi” (RYT) üç ayrı boyuttan oluşmaktadır.

### A) Boyut I: Modelden Resim

**Konu:** Natürmort

**Süre:** 45 dakika.

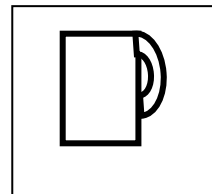
### Objeler:

1. Simetrik biçimli, kulpsuz, orta değer renkte saydam ya da yarı saydam olmayan bir vazo (Orta Değer).
2. Vazonun yarısı kadar boyda, tek kulplu beyaz ya da açık renkte porselen bir kupa (Açık Değer)
3. Sert kapaklı, siyah ya da koyu renk bez ciltli kalınca bir kitap (Koyu Değer)

**Teknik:** Kurşun kalem çizim tekniği

**Resim Yüzeyi:** 29 x 42 cm. boyutunda resim kağıdı.

**Uygulanışı:** Objeler, herhangi bir kompozisyon düşünülmeksizin her öğrencinin rahatça ve mümkün olduğu kadar cepheden görebileceği şekilde masa üzerine koyulur. Objeler, solda kitap, ortada vazo sağda ise kupa olmak üzere aynı doğrultuda ve eşit aralıklarla üzerine dizilir.



Kupanın kulpu, deneklere paralel ve sağ tarafta olmak üzere yerleştirilir. Deneklere, objelerin biçim, değer, ölçü ve oranlarını dikkate alarak bir kompozisyon oluşturmaları; anlatımda tamamen serbest oldukları ve hatta yaptıkları resmi ilginç, daha önceleri pek denenmemiş biçimde yapabilecekleri söylenir. Ayrıca, resim yüzeyinin, dikey ya da yatay tutulması ile ilgili kararı, uygulayacakları kompozisyon şemasına göre kendilerinin vereceği belirtilir.

**Değerlendirme:** Değerlendirme formu kullanılır.

**B) Boyut II: İmgelemeden Resim****Konu:** Öykü Resimleme**Süre:** 45 dakika.**Öykü:** Edmondo De Amicis'in "Çocuk Kalbi" adlı kitabından kısa bir öykü; "Bir Kaza".**Teknik:** Pastel Boya**Resim Yüzeyi:** 29 x 42 cm. boyutunda resim kâğıdı.

**Uygulanışı:** Öykü, yazılı bir metin olarak deneklerin her birisine verilir. Deneklerden öyküde yer alan kişiler, kostümler, öykünün geçtiği mekânlar ve olaylar dikkate alınarak, öykünün herhangi bir kesitinin (bölümünün) resimlenmesi istenir. Deneklere herhangi bir yönlendirme yapılmaz ve sahneler ayrıca tanımlanmaz.

Öykü metni 3 bölüme ayrılmış olup, her denek hangi bölümle ilgili resim yaptığını, resim kâğıdının arka yüzündeki isminin üst kısmına (I. Bölüm veya III. Bölüm gibi) yazar.

**Değerlendirme:** Değerlendirme formu kullanılır.**Boyut III: Ezbere Resim****Konular:** "Yolculuk"; "Uçurtma Şenliği"; "Alışveriş (Çarşıda, Pazarda, Markette)"**Süre:** 45 dakika.**Teknik:** Pastel Boya**Resim Yüzeyi:** 29 x 42 cm. boyutunda resim kâğıdı.

**Uygulanışı:** Her bir konu için, konuyu açıklayıcı kısa (yönlendirici olmayan) bilgiler verildikten sonra, deneklerden bu konulardan yalnızca birini betimleyen bir resim yapmaları istenir. Yönlendirici açıklamalardan kaçınılır; ancak, seçtikleri konuyu tamamen özgür bir biçimde resmedebilecekleri; resimlerinin ilgi çekici ve etkili olabilmesi için konuya alışılmışın dışında yaklaşabilecekleri belirtilir.

**Değerlendirme:** Değerlendirme formu kullanılır.

### **RYT'nin Puanlanması:**

RYT'nin üç boyut ve tüm alt boyutlarındaki değerlerden her biri için, aranan değer “yok” ise 0 (sıfır) puan “var” ise 1 (bir) puan verilir. RYT'nin tümü 94 maddeden oluşmaktadır. Bu nedenle denekler RYT'den en fazla 94 puan alabileceklerdir.

Testin puan aralıkları ve yaratıcılık düzeyini belirleyen nitelikleri aşağıdaki gibidir:

01 – 18 puan arası : Çok düşük düzeyde yaratıcılık

19 – 37 puan arası : Düşük düzeyde yaratıcılık

38 – 56 puan arası : Orta düzeyde yaratıcılık

57 – 75 puan arası : Yüksek düzeyde yaratıcılık

76 – 94 puan arası : Çok yüksek düzeyde yaratıcılık

Diğer taraftan, Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)'nin güvenilirlik analizi yapılarak testin güvenilirliğinin saptanmasına çalışılmıştır. RYT'nin iç tutarlık katsayıları ve madde analiz işlemleri SPSS for Windows istatistik paket programı kullanılarak, bilgisayar ortamında yapılmıştır.

RYT'nin iç tutarlık katsayılarının hesaplanmasında, iki ayrı yöntem izlenmiştir. İlk yöntemde her bir sorunun varyansına dayalı Crombach Alpha Katsayısı bulunmuştur. İkinci yöntemde (Split-Half) ise, test iki ayrı yarıya ayrılarak iç tutarlık katsayıları bulunmuştur. Bu amaçla hem Spearman-Brown hem de Guttman Teknikleri kullanılmıştır. Testin iç tutarlığı, Crombach Alpha Tekniği'ne göre maksimum .86'dır. Minimum iç tutarlık ise hem Guttman hem de Spearman-Brown tekniklerinde .74'dür. Elde edilen bu sonuçlar, RYT'nin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yolcu, 2001).

## RYT Boyut I: Modelden Resim Değerlendirme Formu

### Boyut I: Modelden Resim (Natürmort)

**Objeler:**

1. Simetrik biçimli, kulpsuz, orta değer renkte saydam ya da yarı saydam olmayan bir vazo (Orta Değer).
2. Vazonun yarısı kadar boyda, tek kulplu beyaz ya da açık renkte porselen bir kupa (Açık Değer)
3. Sert kapaklı, siyah ya da koyu renk bez ciltli kalınca bir kitap (Koyu Değer)

<b>Deneğin</b>	
<b>Kayıt numarası</b>	
<b>Adı ve Soyadı</b>	

<b>Yaratıcı Boyut</b>	<b>Performans</b>	<b>Puan Değeri</b>	<b>Alınan Puan</b>
<b>Estetik Düzenleme</b>	Oran-orantı ve ölçünün dikkate alınması	1	
	Açık-koyu değerleri gösterme	1	
	Işık-gölge uygulama	1	
	Bir objenin diğer bir objeyi kısmen de olsa örtmesi	1	
	Perspektifin uygulanması	1	
	Doku uygulama	1	
	Boyu uzun olan vazonun kağıdın merkezinden kaçırılması	1	
	Objelerin 2+1 (üçgen) düzeninde tertiplenmesi	1	
	Objelerin, ara/espas olarak birbirine açı yapacak biçimde tertiplenmeleri	1	
	Yerleştirme (Kağıdı kullanma / Dolu-boş ilişkisi)	1	
	Uyandırdığı estetik etki	1	
	Serbest puanlar	1	
	<b>Toplam:</b>	<b>12</b>	
	<b>Yeniden Biçimleme</b>	Vazonun ağız kısmının yere dönük biçimde gösterilmesi	1
Vazo veya kupanın veya her ikisinin kırık ya da çatlak olarak çizilmesi		1	
Vazonun yatay konumda çizilmesi		1	
Kupanın ağız kısmının yere dönük olarak çizilmesi		1	
Kupanın yatay konumda çizilmesi		1	
Kupanın kulpunun arka tarafında gösterilmesi		1	
Kitabın açık olarak çizilmesi		1	
Kitabın dikey konumda çizilmesi		1	
Kitabın kapağının ya da sayfalarının yırtık gösterilmesi		1	
Objelerin, modeldekinden farklı yerlerde tertiplenmesi (Tek obje de yeterli)		1	
Var olan objelere yeni bir obje ekleme		1	
Serbest puanlar		1	
<b>Toplam:</b>		<b>12</b>	
<b>GENEL TOPLAM</b>		<b>24</b>	



## RYT Boyut II: Öykü Resimleme Değerlendirme Formu

### Boyut II: Öykü Resimleme (Bir Kaza)

#### I. BÖLÜM

**Açıklama:** Öykü metni on iki paragraftan oluşmaktadır. Öykü, mekan, olaylar ve bu olayların kişilerle olan ilişkileri doğrultusunda üç bölüme ayrılmıştır. Buna göre, Birinci Bölüm, 1. ve 2. paragraflardan; İkinci Bölüm, 3., 4., ve 5. paragraflardan; Üçüncü Bölüm, 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. paragraflardan oluşmaktadır.

Deneğin	
Kayıt numarası	
Adı ve Soyadı	

Yaratıcı Boyut	Performans	Puan Değeri	Alınan Puan
<b>Algılama, Ayrımsama, Betimleme (Konuyu İfade Gücü)</b>	Kalabalık	1	
	Yüzdeki ürkeklik ve şaşkınlık ifadesi	1	
	Belediye memurları	1	
	Hasta sedyesi	1	
	Sedyedeki kişinin ağzı ve kulaklarından kan boşalması	1	
	Karlı bir mekân	1	
	Sedyenin yanında yürüyen kadının perişanlığı ve çaresizliği	1	
	Sedyenin yanında yürüyen kadının kucığındaki çocuk	1	
	Kadının haykırması	1	
	Serbest puanlar	1	
	<b>Toplam:</b>		<b>10</b>
<b>Estetik Düzenleme</b>	Kağıdın tüm yüzünü boyama	1	
	Oran ve orantıyı dikkate alma	1	
	Nesnelerin birbirini örtmelerine yer verme	1	
	Işık-gölge uygulama	1	
	Renk, çizgi, leke, değer vb. resim elemanlarının uyumu	1	
	Perspektif	1	
	Resmi oluşturan figürlerin yüzeydeki dengeli dağılımı	1	
	Figürlerin, mekânda plan farkları oluşturacak biçimde dağıtılması	1	
	Resmin uyandırdığı estetik etki, bütünlük	1	
	Serbest puanlar	1	
<b>Toplam:</b>		<b>10</b>	
<b>Teknik Yeterlik</b>	Pastel çubukların vata kullanımıyla elde edilen doku veya geniş yüzeyler	1	
	Renklerin kirlenmemesi	1	
	Boya katmanlarının kazınarak doku etkisi verilmesi	1	
	Pastel çubukların bastırılmaması ve kağıdın örselenmemesi	1	
	Yan yana sürülen farklı iki rengin kaynaştırılması, geçiş sağlanması	1	
	Kontur çizgilerinden yararlanma	1	
	Pastel çubuklarındaki renkleri karıştırarak yeni tonlar elde etme	1	
	Serbest puanlar	1	
<b>Toplam:</b>		<b>8</b>	
<b>Özgünlük</b>	Alırsılmış, bilinen renklerden avrılma	1	
	Çizgilerde kişisel farklılık	1	
	Tekniğin bilinen uygulamalarına yeni yaklaşımlar	1	
	Konunun anlatımına katkı sağlayan yeni biçim ya da mekan ekleme	1	
	Resimde, iki ayrı mekanı veya zamanı birleştirme	1	
	Resimde, simgelerden yararlanma	1	
	Biçimlerin birbirini örtmesine fırsat verme	1	
	Serbest puanlar	1	
<b>Toplam:</b>		<b>8</b>	

### RYT Boyut III: Ezbere Resim Değerlendirme Formu

#### Boyut III: Ezbere Resim

#### a) Yolculuk

Deneğin	
Kayıt numarası	
Adı ve Soyadı	

Yaratıcı Boyut	Performans	Puan Değeri	Alınan Puan
<b>Algılama, Ayrımsama, Betimleme (Konuyu ifade Gücü)</b>	Figürlerin yolculukta (yolcu) olduğunu betimleyebilme	1	
	Ne tür bir yolculuk olduğunu betimleme (Yayan, arabada, gemide, uçakta)	1	
	Yolculuktaki kalabalık	1	
	Resim yüzeyinde, yolculuk olayının öne çıkarılması	1	
	Yolculuk ve çevre ilişkisi	1	
	Karda ya da yağmurda yolculuk	1	
	Yolcuların yüz ifadesi (Sevinç, üzüntü, yorgunluk, bitkinlik vb.)	1	
	Serbest puanlar	1	
	<b>Toplam:</b>	<b>8</b>	
<b>Estetik Düzenleme</b>	Kağıdın tüm yüzeyini boyama	1	
	Oran ve orantıyı dikkate alma	1	
	Nesnelerin birbirini örtmelerine yer verme (Espas)	1	
	Işık-gölge uygulama	1	
	Renk, çizgi, leke, değer vb. resim elemanlarının uyumu	1	
	Perspektif	1	
	Resmi oluşturan figürlerin yüzeydeki dengeli dağılımı	1	
	Figürlerin, mekanda plan farkları oluşturacak biçimde dağıtılması	1	
	Resmin uyandırdığı estetik etki, bütünlük	1	
	Serbest puanlar	1	
	<b>Toplam:</b>	<b>10</b>	
<b>Teknik Yeterlik</b>	Pastel çubukların yatay kullanımıyla elde edilen doku veya geniş yüzeyler	1	
	Renklerin kirlenmemesi	1	
	Boya katmanlarının kazınarak doku etkisi verilmesi	1	
	Pastel çubukların bastırılmaması ve kağıdın örselenmemesi	1	
	Yan yana sürülen farklı iki rengin kaynaştırılması, geçiş sağlanması	1	
	Kontur çizgilerinden yararlanma	1	
	Pastel çubuklarındaki renkleri karıştırarak yeni tonlar elde etme	1	
	Serbest puanlar	1	
	<b>Toplam:</b>	<b>8</b>	
<b>Özgünlük</b>	Alışılmış, bilinen renklerden ayrılma	1	
	Çizgilerde kişisel farklılık	1	
	Tekniğin bilinen uygulamalarına yeni yaklaşımlar	1	
	Konunun anlatımına katkı sağlayan yeni biçim ya da mekan ekleme	1	
	Resimde, iki ayrı mekanı veya zamanı birleştirme	1	
	Resimde, simgelerden yararlanma	1	
	Biçimlerin birbirini örtmesine fırsat verme	1	
	Serbest puanlar	1	
	<b>Toplam:</b>	<b>8</b>	
<b>GENEL TOPLAM</b>		<b>34</b>	

## EK L: Öykü Resimleme Uygulaması Öykü Metni Bir Kaza (\*)

Aslında Nobis'in de Franti'den aşağı kalır yanı yok. Her ikisi de hiçbir şeyden duygulanmıyorlardı. Bu akşam okuldan çıktığımızda gördüğümüz o üzücü görüntü bile onları etkilemedi.

Babamın elini tutmuş, ikinci sınıf öğrencilerinin buzda kayabilmek için paltolarıyla buz üzerindeki karları kayganlaştırmalarını seyrediyorduk ki, birden sokak başında ilerleyen bir kalabalık görüldü. Ürkmüş bir şekilde yaklaşıyorlardı. Kalabalığın ortasında üç belediye memuru ve bir sedye taşıyan iki adam vardı. Öğrenciler, daha yakından görebilmek için koşarak geldiler. Kalabalık bize yaklaşıyordu; ölü gibi soluk yüzlü biri sedyeye uzatılmıştı. Alnı ve saçları kan içinde kalmıştı. Ağzından ve kulaklarından sel gibi kan boşanıyordu. Korkunç kötü görünüyordu. Sedyenin yanında yürüyen, kucağında çocuğunu taşıyan saç başı perişan bir kadın: *"Öldü, o öldü, değil mi?"* diye haykırıyordu.

Kadının hemen yanında yürüyen, kolunun altında okul çantası olan küçük çocuk, yürek parçalayıcı hıçkırıklarla ağlıyordu.

Babam, ne olduğunu sordu.

Yoldan geçen biri, duvarcının dördüncü kattan düştüğünü anlattı. Sedyeye taşıyanlar bir ara soluk almak için durmuşlardı. Çoğumuz üzüntüyle yere baktık. Kırmızı tüylü şapka giyen o güzel bayan öğretmen, gene öksürük krizi tutan, birinci sınıftaki bayan öğretmenimin koluna girdi onu güçlendirmek için. Birden, biri koluma çarptı; bu, bizim Küçük Duvarcı idi. Sapsarı kesilmiş, tepeden tırnağa titriyordu. Herhalde o da babasını düşünüyordu. Ben ise şöyle düşünüyordum: *"Hele şükür bu konuda şanslı sayılırım. Okulda olduğum süre babamın evde masa başında çalıştığını bilmek içimi rahatlatır. Ama ne yazık ki arkadaşlarımızdan çoğunun işçi babaları her an kazalarla karşı karşıya kalmaktalar. Yüksek bir köprüde, bir makinenin tekerleklerinin yanı başında çalışan bir işçinin oğlu, en ufak bir tedbirsizliğin böyle bir felakete yol açacağını bilerek devamlı korku içindedirler. Tıpkı, savaşta babaları dövüşenlerin çocukları gibi."*

Küçük Duvarcı titriyor ve sendeliyordu. Babam bunu gördü ve ona: *"Haydi yavrurum, evine dön"* dedi. *"Baban sağ ve sağlıklı olacak, rahatla!"*

Küçük Duvarcı, gözü arkasında evinin yolunu tuttu. Kalabalık yoluna devam ediyordu. Zavallı kadın, iç parçalayıcı bir sesle: *"Öldü, o öldü!"* diye bağırmasını sürdürüyordu. Her yandan onu avutmaya çalıştılar:

*"Yoo, hayır, içini ferah tut! O ölmedi! Tanrı büyüktür!"* diyenler vardı. Ancak, kadın onları duymuyordu bile ve ağlamasına devam ediyordu.

Birden öfkeli bir ses duyduk.

*"Gülüyorsun ha!... Alçak! Gülüyorsun!"*

Başımı çevirdiğimde, Franti'yi kolundan tutarak sarsan şapkalı ve kara sakallı birini gördüm. Franti hala sırtıyordu. Adam onun şapkasını başından alıp yere atarak:

*"Bir iş kazası kurbanının geçtiğini gördüğünde, hiç değilse onu selamla, sefil çocuk!"* diye çıkıştı.

(\*) AMİCİS, Edmondo, Çocuk Kalbi, Çev. İlhan Eti, Engin Yayıncılık, İstanbul, 1989, s. 122-124

### EK M: Resimsel Yaratıcılık Testi Güvenirlik Analizi

Testin iç tutarlılığı, Guttman Tekniği'ne göre maksimum .86'dir. Minimum iç tutarlılığı ise hem Guttman hem de Spearman-Brown Tekniği'nden elde edilmiştir ve .74'dir. Elde edilen bu sonuçlar, testin yüksek derecede bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ek-M:Tablo 15

*Resimsel Yaratıcılık Testi'nin İç Tutarlılık Katsayıları*

Güvenirlik Analizi Teknikleri	N	r	p
Cronbach Alfa	79	.8555	p<0.01
Spearman-Brown	79	.7376	p<0.01
Guttman	79	.7376	p<0.01

Resimsel Yaratıcılık Testi'nin güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılan ikinci yöntem Madde Analiz İşlemleridir. Madde Analiz İşlemleri'nde, ayrı teknikler kullanılmıştır. Bu teknikler, sırasıyla, Madde Kalan İlişkileri (Item-Remainder), Madde Ayırdedicilik İndeksleri ve Madde Güçlük Değerleridir.

Ek-M Tablo 16

*Resimsel Yaratıcılık Testi'nin Madde Analiz İşlemleri*

Madde No	Madde Kalan İlişkileri (Item-Remainder)		Madde Ayırdedicilik İndeksi		Maddelerin Güçlük Değeri
	r	P	t	p	
m1	.3671	p<.01	12.980	p<.01	.6835
m2	.1997	p<.05	3.920	p<.01	.1646
m3	.2369	p<.05	5.660	p<.01	.2911
m4	.3380	p<.01	3.552	p<.01	.1392
m5	.3474	p<.01	8.944	p<.01	.5063
m6	.2620	p<.01	54.800	p<.01	.9747
m7	-.0583	p>.05	6.364	p<.01	.3418
m8	.1994	p<.05	5.314	p<.01	.2658
m9	.0312	p>.05	5.660	p<.01	.2911
m10	.2907	p<.01	7.877	p<.01	.4430
m11	.3476	p<.01	3.362	p<.01	.1266
m12	.4336	p<.01	5.487	p<.01	.2785
m13	-.0722	p>.05	1.423	p>.05	.0253

m14	-.0454	p>.05	1.000	p>.05	.0127
m15	.1973	p<.05	2.104	p<.05	.1247
m16	-.0333	p>.05	6.544	p<.01	.3544
m17	.0679	p>.05	2.754	p<.01	.0886
m18	.2080	p<.05	2.965	p<.01	.1013
m19	.3750	p<.01	12.257	p<.01	.6582
m20	.2881	p<.01	6.009	p<.01	.3165
m21	.1983	p<.05	4.276	p<.01	.1899
m22	.1992	p<.05	13.781	p<.01	.7089
m23	.1996	p<.05	13.370	p<.01	.6962
m24	.3247	p<.01	4.099	p<.01	.1772
m25	.2911	p<.01	7.098	p<.01	.3924
m26	.3336	p<.01	3.738	p<.01	.1519
m27	.2569	p<.01	2.754	p<.01	.0886
m28	.4028	p<.01	6.186	p<.01	.3291
m29	.3147	p<.01	8.721	p<.01	.4937
m30	.3831	p<.01	12.257	p<.01	.6582
m31	.2457	p<.05	4.099	p<.01	.772
m32	.2957	p<.01	1.755	p>.05	.0380
m33	.3371	p<.01	6.009	p<.01	.3165
m34	.3887	p<.01	4.451	p<.01	.2025
m35	.4898	p<.01	6.364	p<.01	.3418
m36	.3561	p<.01	7.098	p<.01	.3924
m37	.5713	p<.01	4.099	p<.01	.1772
m38	.5711	p<.01	5.834	p<.01	.3038
m39	.2941	p<.01	4.625	p<.01	.2152
m40	.1978	p<.05	21.959	p<.01	.8608
m41	.2182	p<.05	1.423	p>.05	.0253
m42	.2116	p<.05	28.325	p<.01	.9114
m43	.2214	p<.05	3.167	p<.01	.1139
m44	.2212	p<.05	30.806	p<.01	.9241
m45	.4202	p<.01	4.276	p<.01	.1899
m46	.4845	p<.01	3.362	p<.01	.1266
m47	-.0071	p>.05	4.798	p<.01	.2278
m48	.0849	p>.05	3.362	p<.01	.1266
m49	-.1346	p>.05	1.423	p>.05	.0253
m50	.1968	p<.05	4.276	p<.01	.1899
m51	.3909	p<.01	4.099	p<.01	.1772
m52	.2474	p<.05	2.532	p<.05	.0759
m53	.2725	p<.01	3.167	p<.01	.1139
m54	.3716	p<.01	7.480	p<.01	.4177
m55	.2437	p<.05	8.081	p<.01	.4557
m56	.2056	p<.05	11.919	p<.01	.6456
m57	-.0178	p>.05	3.552	p<.01	.1392
m58	-.0527	p>.05	9.174	p<.01	.5190
m59	.1981	p<.05	8.944	p<.01	.5063
m60	.2003	p<.05	6.364	p<.01	.3418

m61	.2049	p<.05	6.009	p<.01	.3165
m62	.3663	p<.01	7.287	p<.01	.4051
m63	.1979	p<.05	15.169	p<.01	.7468
m64	.3298	p<.01	24.631	p<.01	.8861
m65	.2412	p<.05	3.920	p<.01	.1646
m66	-.1279	p>.05	2.296	p<.05	.0633
m67	.4252	p<.01	8.503	p<.01	.4810
m68	.3560	p<.01	6.544	p<.01	.3544
m69	.3954	p<.01	8.289	p<.01	.4684
m70	.2651	p<.01	6.186	p<.01	.3291
m71	.4110	p<.01	6.186	p<.01	.3291
m72	.5121	p<.01	5.834	p<.01	.3038
m73	.2388	p<.05	4.798	p<.01	.2278
m74	.1988	p<.05	54.800	p<.01	.9747
m75	.3684	p<.01	4.276	p<.01	.1899
m76	.4943	p<.01	5.314	p<.01	.2658
m77	.4166	p<.01	6.009	p<.01	.3165
m78	.1992	p<.05	4.625	p<.01	.2152
m79	.2177	p<.05	2.532	p<.05	.0759
m80	.2420	p<.05	2.296	p<.01	.0633
m81	.2369	p<.05	2.296	p<.01	.0633
m82	-.0318	p>.05	2.754	p<.01	.0886
m83	-.0148	p>.05	1.755	p>.05	.0380
m84	.3218	p<.01	1.755	p>.05	.0380
m85	.5159	p<.01	5.142	p<.01	.2532

Madde Kalan İlişkilerine bakıldığı zaman sadece m7, m9, m13, m14, m16, m17, m47, m48, m49, m57, m58, m66, m82, m83 numaralı maddeler istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermemişlerdir (p>.05) Bunun dışında testin tüm maddeleri test toplamıyla .05 ve .01 düzeylerinde anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Madde Ayırdedicilik İşlemleri'nde ise, m13, m14, m32, m41, m49, m83 ve m84 numaralı sorular dışında tüm maddeler istatistiksel açıdan ayırdedici olarak bulunmuşlardır. Bir maddenin teste güvenilir olarak kalabilmesi için, bu iki teknikten hiç olmazsa birinde, istatistiksel olarak anlamlı sonuç vermesi gerekir. Bu içerik çerçevesinde sorular incelendiğinde, ayırdedici olmayan maddelerin, aynı zamanda madde toplamda da anlamlı ilişkiler kurmaması nedeniyle, test toplamından çıkartılmaları gerekmektedir. Madde Analiz İşlemleri'nin üçüncü aşamasında, Madde Güçlük Derecelerine bakılmıştır. İstatistiksel açıdan .60'ın üzerinde olan maddeler kolay, .40 - .60 arasında olan maddeler orta güçlük, .40'ın altında olan maddeler ise zor sorular olarak kabul edilmektedir. Güvenilir bir teste .40'ın altında olan maddelerin oranının %16, .40 - .60 arasındaki orta güçlükteki soruların %68, .60'ın üstündeki kolay soruların ise yine %16 oranında olması

beklenmektedir. Testte yer alan soruların genel ortalaması .32'dirBu bağlamda, Resimsel Yaratıcılık Testi incelendiğinde, 12-15 yaş çocukları için test maddelerinin dağılımının zor sorulardan çarpıldığı görülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın gelecekte, farklı ve daha geniş örneklem üzerinde uygulanması ve dağılımın tekrar incelenmesinin gereği vardır. (Yolcu, 2001)

## EK N: Kodlayıcı Güvenirliği Sonuçları

Tablo 17

### *Inter-Item Correlation Matrix*

	Kodlayıcı 2 Modelden Resim	Kodlayıcı 2 Öykü Resimleme	Kodlayıcı 2 Ezbere Resim	Kodlayıcı 3 Modelden Resim	Kodlayıcı 3 Öykü Resimleme	Kodlayıcı 3 Ezbere Resim
Kodlayıcı 1 Modelden Resim	.981			.974		
Kodlayıcı 1 Öykü Resimleme		.992			.955	
Kodlayıcı 1 Ezbere Resim			.964			.913

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

Tablo 18

### *Kodlayıcılararası Güvenilirlik Testi için Testlerde Yapılan Kodlamaların Ortalamaları*

	Kodlayıcı 1 Modelden Resim	Kodlayıcı 2 Modelden Resim	Kodlayıcı 3 Modelden Resim	Kodlayıcı 1 Öykü Resimleme	Kodlayıcı 2 Öykü Resimleme	Kodlayıcı 3 Öykü Resimleme	Kodlayıcı 1 Ezbere Resim	Kodlayıcı 2 Ezbere Resim	Kodlayıcı 3 Ezbere Resim
$\bar{X}$	10,833	10.8125	10.1250	15.8958	16.1250	15.7917	16.4167	16.7174	16.3958
Ss	3.29302	3.44350	3.49848	5.21960	5.39355	5.58858	4.18118	3.89109	4.31593



**EK O: Normallik Testi için Skewness ve Kurtosis Sonuçları**

Tablo 19

*Normallik Testi için Skewness ve Kurtosis Sonuçları*

	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis
Estetik Düzenleme	0.549	0.343	-0.274	0.674
Yeniden Biçimleme	0.514	0.343	-0.45	0.674
Modelden Resim Toplam	0.501	0.343	-0.285	0.674
Algılama, Ayrımsama, Betimleme (Konuyu İfade Gücü)	0.219	0.343	-0.504	0.674
Estetik Düzenleme	-0.374	0.343	-0.931	0.674
Teknik Yeterlik	0.66	0.343	1.194	0.674
Özgünlük	0.745	0.343	-0.281	0.674
Öykü Resimleme Toplam	0.33	0.343	-0.405	0.674
Algılama, Ayrımsama, Betimleme (Konuyu İfade Gücü)	-0.079	0.343	-0.952	0.674
Estetik Düzenleme	-0.38	0.343	-0.536	0.674
Teknik Yeterlik	0.677	0.343	0.282	0.674
Özgünlük	0.671	0.343	-0.277	0.674
Ezbere Resim Toplam	-0.18	0.343	-0.971	0.674

## EK P: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler;

Elinizde, bilimsel bir araştırmaya veri sağlamak amacıyla hazırlanmış olan kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Sorulara, size en uygun olan cevabı vermiş olmakla, yapılan araştırmayı daha değerli hale getirecek ve bu araştırmaya olumlu katkılarda bulunmuş olacaksınız. Elde edilen veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla değerlendirilecek ve başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Sevda SUBAŞI  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Adınız ve Soyadınız: .....

Sınıfınız ve numaranız: .....

Okulunuzun Adı:.....

**Açıklama:** Buradan itibaren aşağıdaki sorulara, size uygun olan cevabın bulunduğu seçeneğin solunda yer alan parantezin “( )” içine **X** işareti koyarak cevap veriniz (Örnek: **(X)** şeklinde).

01. Cinsiyetiniz:

Kız

Erkek

02. Kaç yaşındasınız?

( ) 1. 9 – 10 yaş

( ) 2. 11 – 12 yaş

( ) 3. 13 – 14 yaş

( ) 4. 15 – 16 yaş

03. Ailenizdeki çocuk sayısı? (Kendiniz de dahil)

( ) 1. Bir

( ) 2. İki

( ) 3. Üç

( ) 4. Dört ve üstü

04. Siz kaçınıcı çocuksunuz?

( ) 1. İlk çocuk (en büyük)

( ) 2. Ortanca ya da ortancalardan biri.

( ) 3. Son çocuk (en küçük)

05. Anneniz sağ mı?

( ) 1. Hayır

( ) 2. Evet

( ) 3. Annem sağ, ama bizimle yaşamıyor.

06. Annenizin öğrenim durumu nedir?

( ) 1. Okuma-yazma bilmiyor.

( ) 2. Okuma-yazma biliyor.

( ) 3. İlkokul mezunu

( ) 4. Ortaokul mezunu

( ) 5. Lise mezunu

( ) 6. Yüksekokul mezunu

07. Annenizin mesleği nedir?

- 1. Ev hanımı (Çalışmıyor).
- 2. Evde, dikiş-nakış, örgü-dokuma, terzilik vb. gibi işleri yaparak gelir elde ediyor.
- 3. İşçi
- 4. Esnaf ya da tüccar (İşyeri sahibi)
- 5. Memur (Özel ya da resmi bir kurumda).
- 6. Öğretmen
- 7. Diğer (Avukat, hakim, savcı, doktor, mühendis vb.) veya :.....

08. Babanız sağ mı?

- 1. Hayır
- 2. Evet
- 3. Babam sağ, ama bizimle yaşamıyor.

09. Babanızın öğrenim durumu nedir?

- 1. Okuma-yazma bilmiyor.
- 2. Okuma-yazma biliyor.
- 3. İlkokul mezunu
- 4. Ortaokul mezunu
- 5. Lise mezunu
- 6. Yüksekokul mezunu

10. Babanızın mesleği nedir?

- 1. İşsiz, çalışmıyor.
- 2. İşçi (Özel ya da resmi bir kurumda)
- 3. Serbest meslek (Belli bir işi yok, değişiyor.)
- 4. Esnaf ya da tüccar (İşyeri sahibi)
- 5. Memur (Özel ya da resmi bir kurumda)
- 6. Öğretmen
- 7. Yukarıdakilerin dışında; diğer (Avukat, hakim, savcı, doktor, mühendis vb.)

11. Ailenizin aylık geliri ne kadar? (Anne ve babanın toplam geliri).

- 1. 500 TL.'den az.
- 2. 501– 800 TL.
- 3. 801– 1.100 TL.
- 4. 1.101– 1.400 TL.
- 5. 1.401– 1.700 TL.
- 6. 1.701–2.000 TL
- 7. 2.001 TL. ve üstü

12. Oturduğunuz ev kime ait?

- 1. Kira
- 2. Lojman
- 3. Kendimize ait.

13. Kendinize ait ya da kardeşinizle paylaştığınız bir odanız var mı?

- 1. Hayır
- 2. Evet

## EK R: DeneY Ve Kontrol Grubu Uygulama alışması rnekleri

### DeneY Grubu Güneşli Bir Tatil Günü Etkinlikleri



rnek 1



rnek 2



Örnek 3



Örnek 4



Örnek 5



Örnek 6



Önek 7



Örnek 8



Örnek 9



Örnek 10



### Kontrol Grubu Güneşli Bir Tatil Günü Etkinlikleri



Örnek 1



Örnek 2



Örnek 3



Örnek 4



Örnek 5



Örnek 6



Örnek 7



Örnek 8



Örnek 9



Örnek 10

## Deney Grubu Rüyalara ve Hayallere Yolculuk Etkinlik Örnekleri



Örnek 1



Örnek 2



Örnek 3



Örnek 4



Örnek 5



Örnek 6







Örnek 9



Örnek 10

### Kontrol Grubu Rüyalara ve Hayallere Yolculuk Etkinlik Örnekleri



Örnek 1



Örnek 2



Örnek 3



Örnek 4



Örnek 5



Örnek 6



Örnek 7



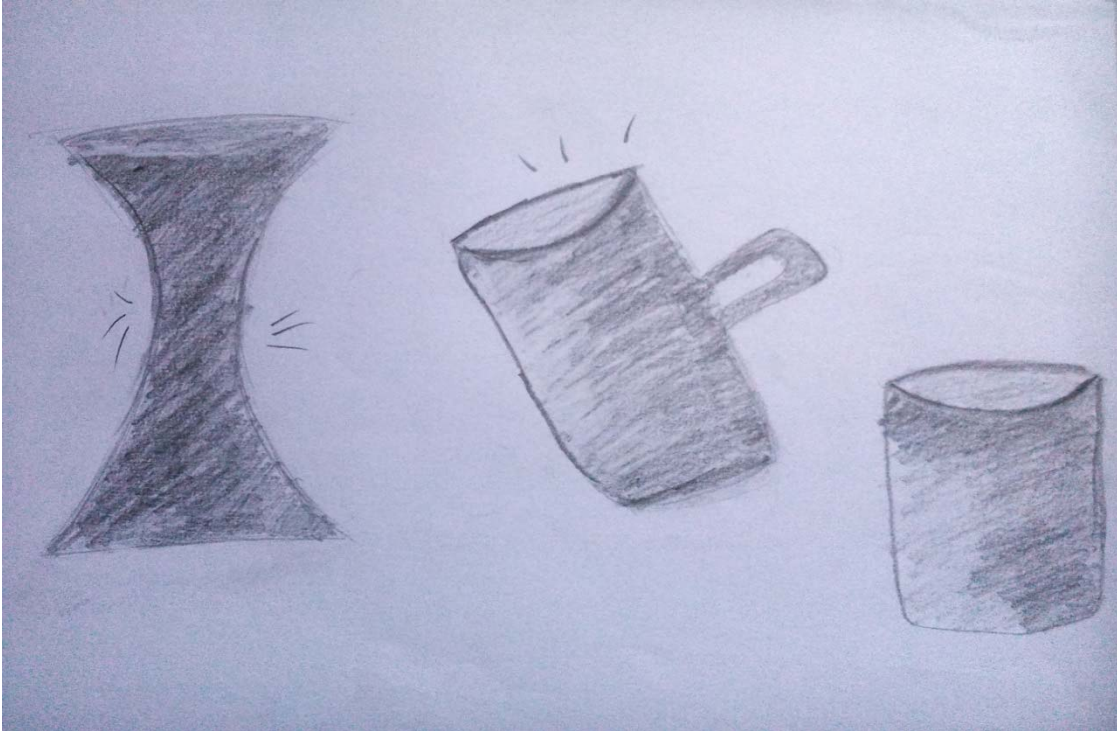
Örnek 8



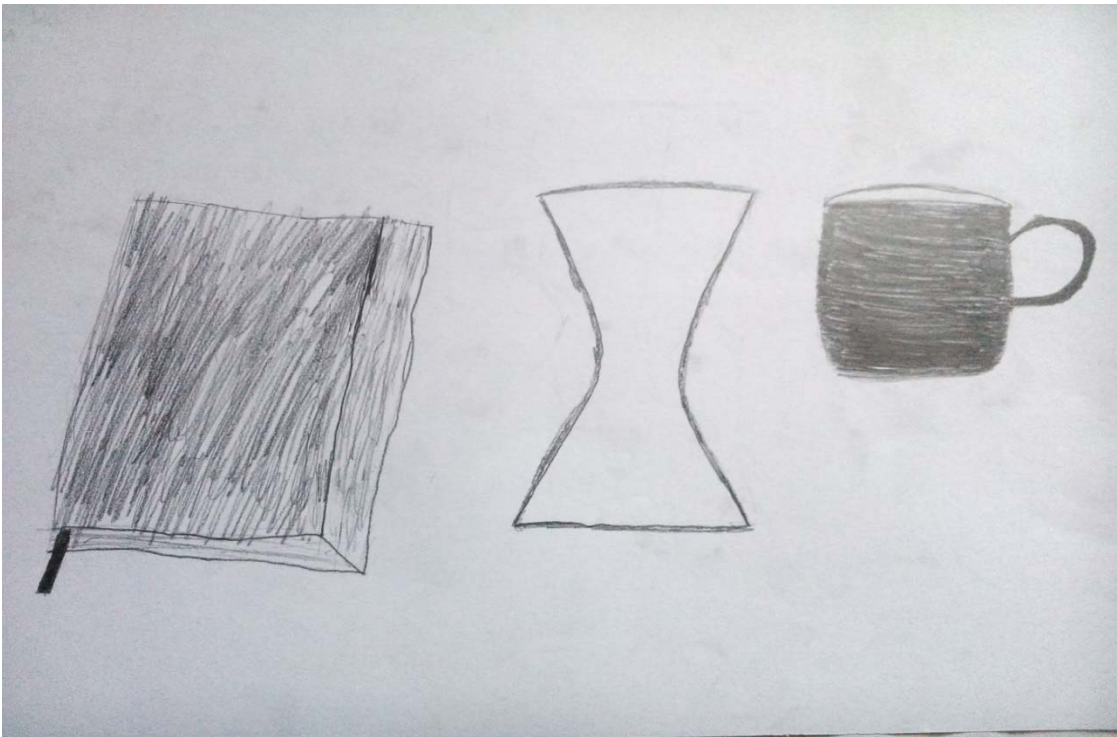
Örnek 9



Örnek 1

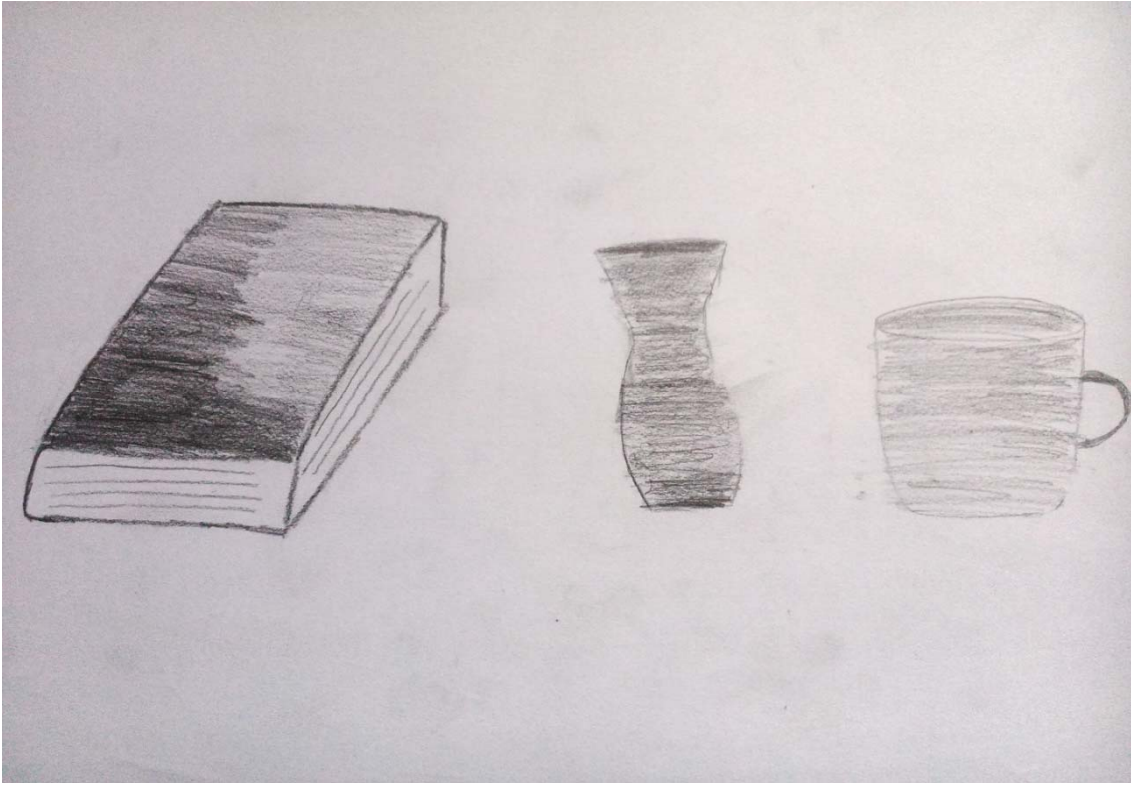
**EK S: RYT UYGULAMALARI****Deney Grubu Ön Test Uygulamaları**

Örnek 1

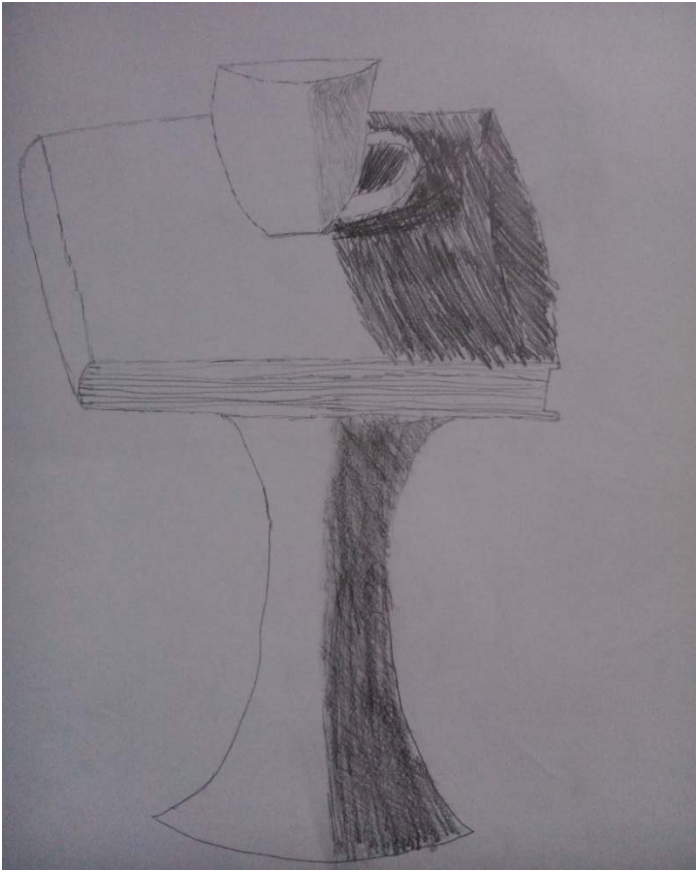


Örnek 2





Örnek 3



Örnek 4



Örnek 5



Örnek 6



Örnek 7



Örnek 8



Örnek 9



Örnek 10

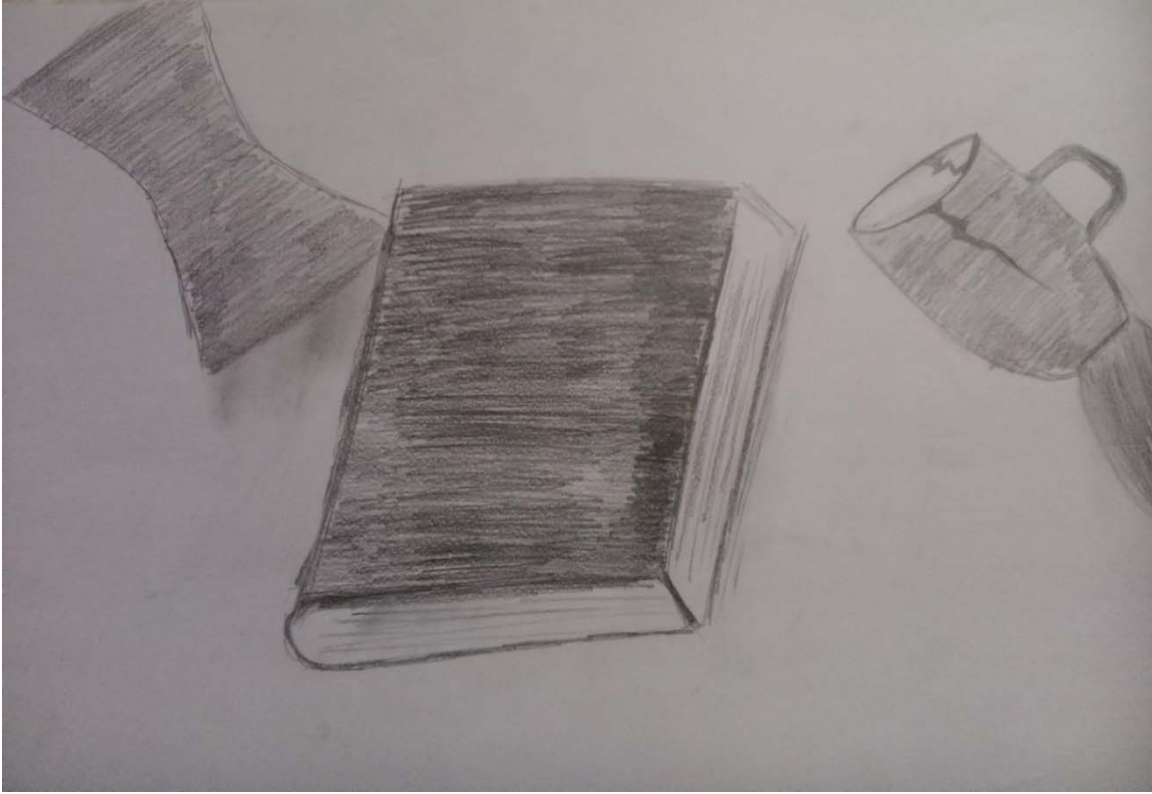


Örnek 11

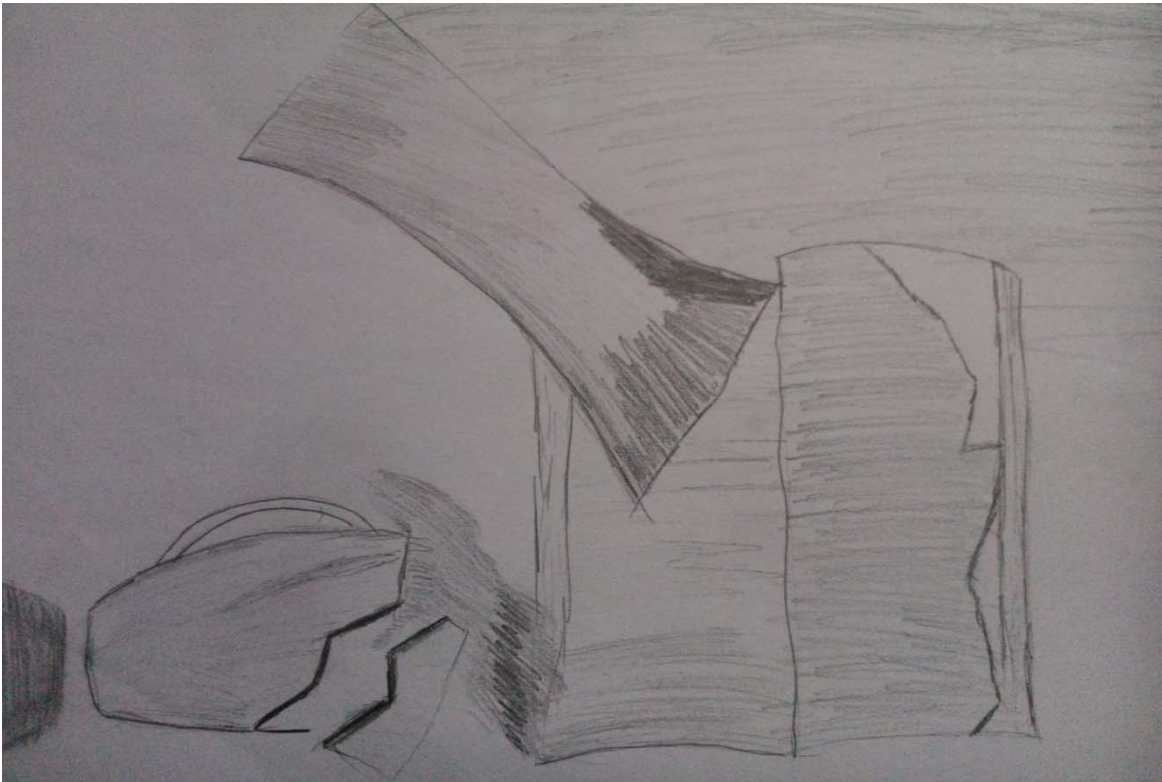


Örnek 12

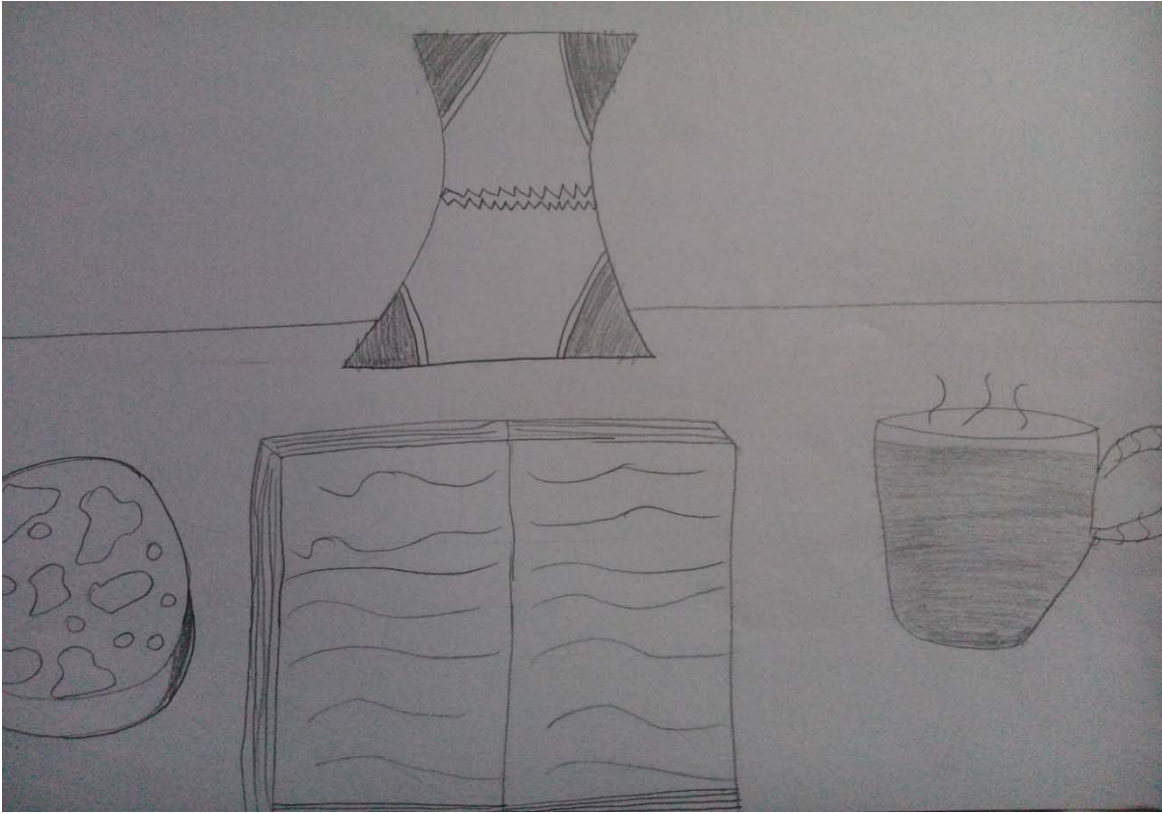
## Deney Grubu Son Test Uygulamaları



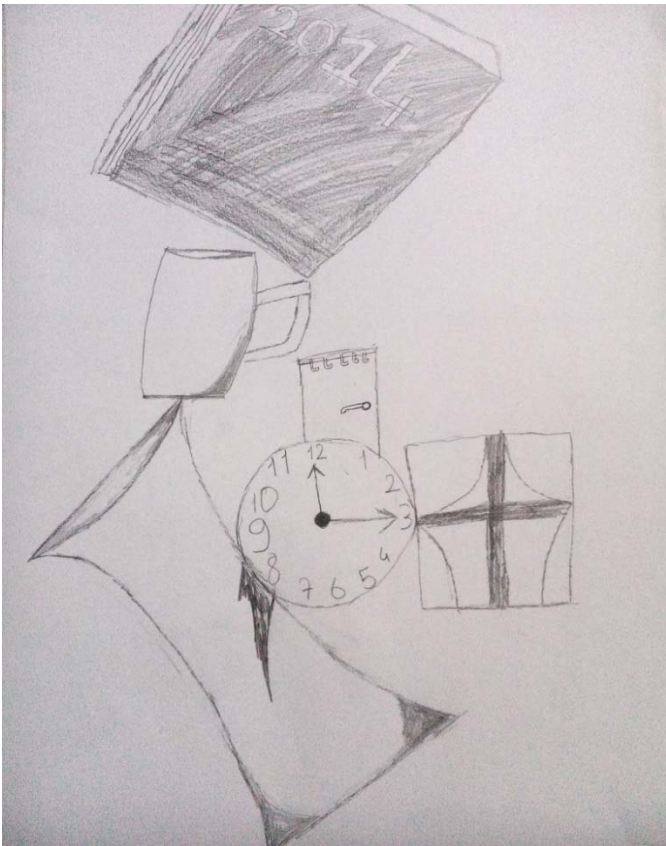
Örnek 1



Örnek 2



Örnek 3



Örnek 4



Örnek 5



Örnek 6





Örnek 7



Örnek 8



Örnek 9



Örnek 10

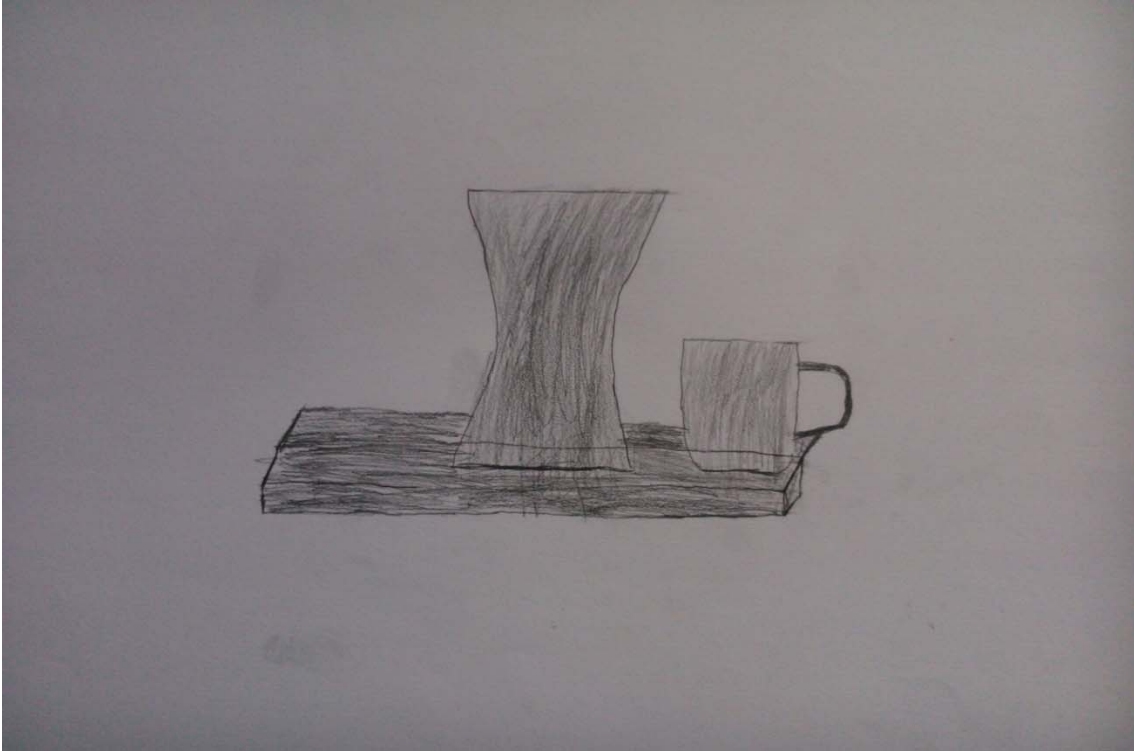


Örnek 11



Örnek 12

## Kontrol Grubu Ön Test Uygulamaları



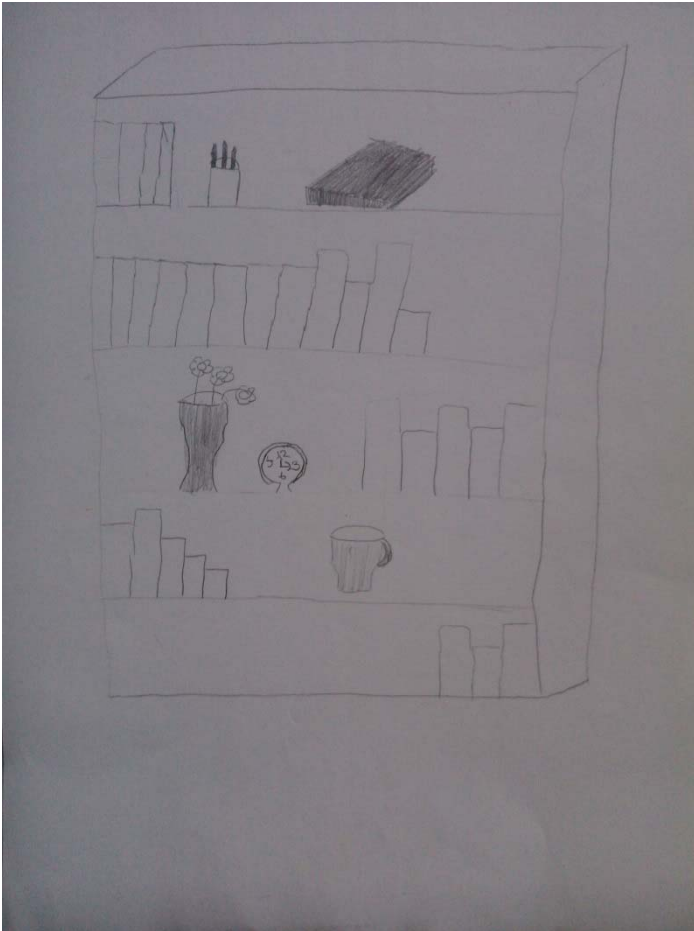
Örnek 1



Örnek 2



Örnek 3



Örnek 4



Örnek 5



Örnek 6



Örnek 7



Örnek 8



Örnek 9



Örnek 10

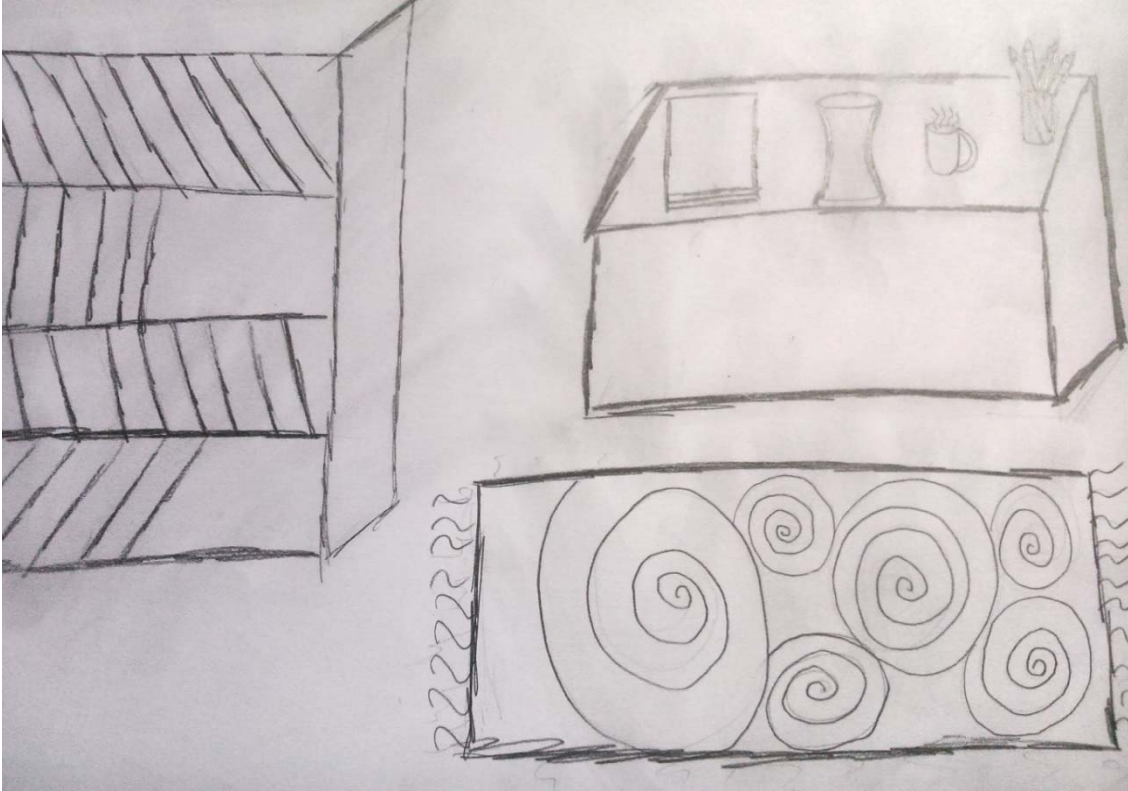




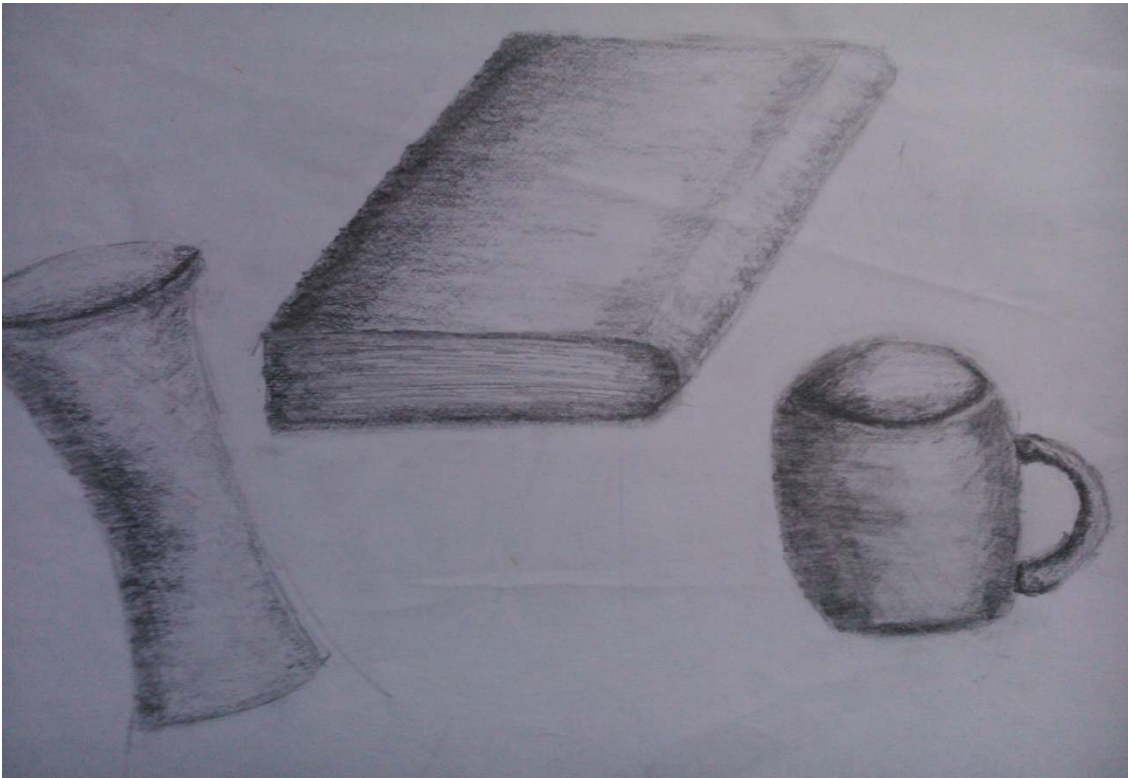
Örnek 11



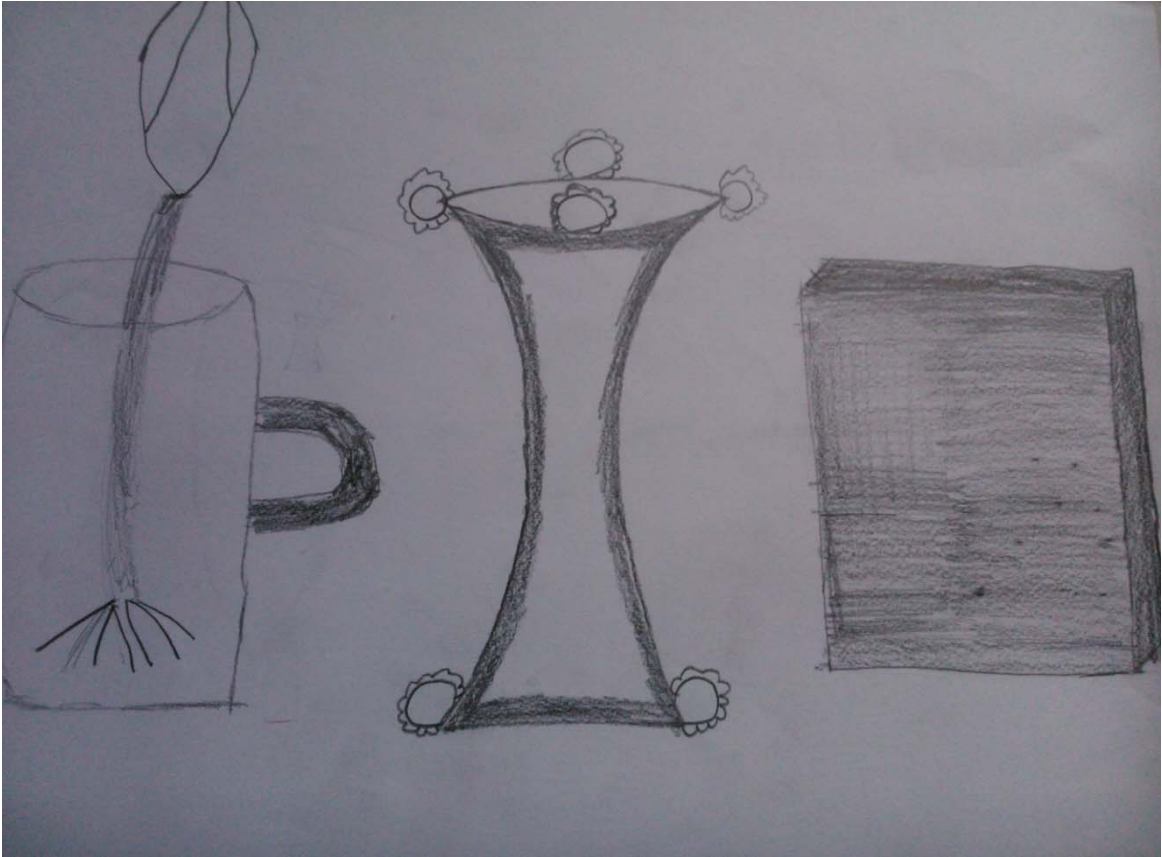
Örnek 12

**Kontrol Grubu Son Test Uygulamaları**

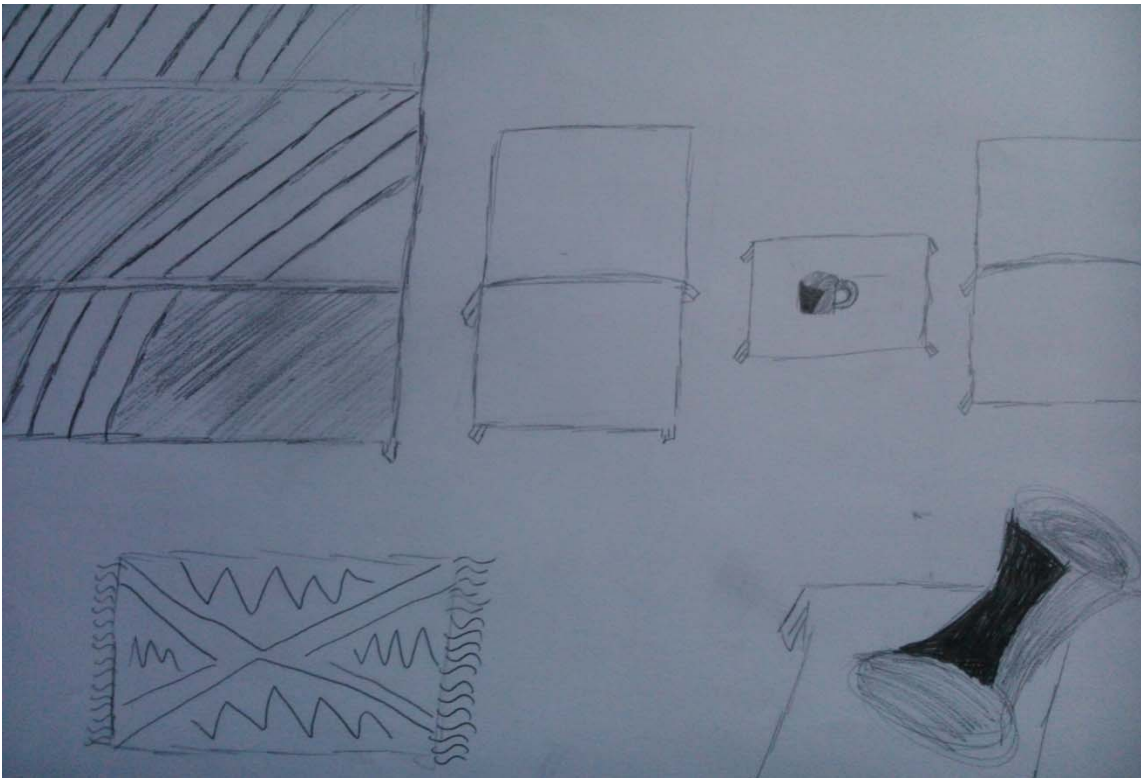
Örnek 1



Örnek 2



Örnek 3



Örnek 4



Örnek 5



Örnek 6



Örnek 7



Örnek 8



Örnek 9



Örnek 10



Örnek 11



Örnek 12

## EK T: İzin Belgeleri

T.C  
EDİRNE VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733.044-320) 5494  
Konu : Anket Çalışması.

11 Mart 2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 25/02/2013 tarih ve 044-342-2599 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Sevda SUBAŞI'nın, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, İlimiz Keşan İlçesi Rasim Ergene Ortaokulunda, "Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönetiminin Çocuğun Sanatsal Yaratıcılığına Katkıları" konulu teziyle ilgili anket çalışmasını uygulama isteğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri ile "Anket Değerlendirme Komisyon Tutanağı" ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Sevda SUBAŞI'ya ait anket çalışmasının; İlimiz Keşan İlçesi Rasim Ergene Ortaokulunda, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, okul müdürlüğünün gözetim ve sorumluluğunda yapılabilmesini Olur'larnıza arz ederim.

Hüseyin ÖZCAN  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
N./03/2012  
Dr. Ayhan ÖZKAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EK : Dosya (1 Ad.)

11/03/2013 V.H.K.İ. : S.GÖKKAYA  
11/03/2013 ŞEF : G.GÜNAL  
11/03/2013 ŞB.MD.V.: F.İNCE



Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE.  
Bilgi için: Sınav Hizmetleri Şubesi (142)  
Telefon: (0 284) 225 16 32  
Faks : (0 284) 225 49 08  
E-posta: [sinav22@mcb.gov.tr](mailto:sinav22@mcb.gov.tr)  
Elektronik Ağ: <http://edirne.mcb.gov.tr>





**T.C.**  
**EDİRNE VALİLİĞİ**  
**İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 87085441/499/534733

09/04/2013

**Konu:** Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Valilik Makamı'nın 11/03/2013 tarihli ve 5494 sayılı Olur'u  
c) Sevda SUBAŞI'nın 09/04/2013 tarihli dilekçesi

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Sevda SUBAŞI'nın, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, İlimiz Keşan İlçesi Rasim Ergene Ortaokulunda, "Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönetiminin Çocuğun Sanatsal Yaratıcılığına Katkıları" konulu teziyle ilgili anket çalışması yapması Valilik Makamının ilgi (b) Olur'u ile uygun görülmüştür. Ancak 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde araştırmasını tamamlayamayacağı bu yüzden anket çalışması 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulama isteğine ilişkin ilgi (c) dilekçesi ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Sevda SUBAŞI'ya ait anket çalışmasının; 2013-2014 eğitim öğretim yılında İlimiz Keşan İlçesi Rasim Ergene Ortaokulunda, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, okul müdürlüğünün gözetim ve sorumluluğunda yapılmasını Olur'larınıza arz ederim.

Hüseyin ÖZCAN  
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R  
09/04/2013

Dr. Ayhan ÖZKAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE  
Elektronik Ağ: E-Ağ: <http://edirne.meb.gov.tr>  
E-posta: [bilgislemegitek22@meb.gov.tr](mailto:bilgislemegitek22@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Şef: G.GÜNAL  
Telefon : (0 284) 225 16 32 (142)  
Faks : (0 284) 225 49 08