

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

LİSELERDE GÖREV YAPAN RESİM ÖĞRETMENLERİNİN,  
ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIKLARINI GELİŞTİRMEYE  
YÖNELİK NİTELİKLERİ

122020

DOKTORA TEZİ

122020

DANIŞMAN

Doç. Dr. Mehmet GÜROL

HAZIRLAYAN

Ayhan DİKİCİ

Nisan - 2002  
ELAZIĞ

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın desteği ile yapılmıştır.

T.C. YÜSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ONAY


T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

LİSELERDE GÖREV YAPAN RESİM ÖĞRETMENLERİNİN,  
ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIKLARINI GELİŞTİRMEYE  
YÖNELİK NİTELİKLERİ

DOKTORA TEZİ

Bu tez, 25.10.4/2002 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Başkan

  
Prof. Dr. Sabahattin ARIBAŞ

Danışman

  
Doç. Dr. Mehmet GÜRÖL

Üye

  
Doç. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU

Üye

  
Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR

Üye

  
Y. Doç. Dr. Hilal KAZU

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik Olunur.

.....  
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Gelişmiş ülkelerde sanat eğitimi dersleri eğitim-öğretimin her aşamasında zorunlu dersler olarak yerini almıştır. Ülkemizde ise sanat eğitimi dersleri halen liselerde seçmeli dersler kapsamında yer almakta ve bir çok kişi tarafından gereksiz dersler olarak görülmektedir. Hatta bu derslerin yetenekli öğrencilere verilmesi gerektiği gibi yanlış bir görüş de yaygındır. Dolayısıyla resim öğretmenlerinin yetiştirilmesinden, resim dersi programlarının hazırlanmasına kadar bir çok sorunlarla karşılaşmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, “liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin, öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri” ni araştırmaktır.

Araştırmaya bir çok kişinin eleştirileri ve katkıları olmuştur. Başta, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım danışmanım Doç. Dr. Mehmet GÜROL’ a şükranlarımı sunarım. Ayrıca tez konusunun belirlenmesi, tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve tezin tamamlanmasına kadar sürekli destek ve yardımlarını gördüğüm Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR’ a teşekkürlerimi sunarım. Literatür taraması ve kaynakların temini için yardımlarını esirgemeyen babam Yrd. Doç. Dr. Abdullah DİKİCİ’ ye ve Arş. Gör. Erdoğan TEZCİ’ ye, fikir ve düşüncelerinden yararlandığım Doç. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU’ na teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmamıza destek veren Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’ na ve çok değerli çalışanlarına şükranlarımı sunarım. Ve ayrıca araştırmamıza katılan tüm resim öğretmenlerine, okul müdürlerine ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Ayhan DİKİCİ  
Elazığ, Nisan-2002

**ÖZET**  
**Doktora Tezi**

**Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri**

**Ayhan DİKİCİ**

**Fırat Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Nisan-2002, Sayfa: 280**

Eğitim sisteminin temel öğelerinden birisi öğretmendir. Resim öğretmenleri öğrencilerin yaratıcı niteliklerini geliştirme açısından oldukça önemli bir role sahiptir.

Bu çalışmada; "liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri" araştırılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye' nin 7 coğrafi bölgesinden seçilen 14 il' de 395 resim öğretmeni, 301 okul müdürü ve 1022 öğrenciden tutum ölçeği tekniği ile toplanan veriler SPSS for Windows 9.05 paket programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarında, özel liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin devlet liselerinde görev yapanlardan daha fazla yaratıcı niteliklere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bayan okul müdürleri, erkek okul müdürlerine oranla resim öğretmenlerini daha fazla yaratıcı niteliklere sahip bulmuşlardır. Bütün müdürler ve öğrenciler, Akdeniz Bölgesi'ndeki resim öğretmenlerini daha fazla yaratıcı niteliklere sahip bulmuşlardır. Deneklerin, diğer bazı kişisel özellikleri ile ilgili yapılan karşılaştırmalar da 0.05 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Bu araştırmanın sonunda, resim öğretmenlerinin ikinci derecede yaratıcı niteliklere sahip oldukları bulunmuştur. Resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının, öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğu görülmüştür. Tüm denekler, liselerde verilen resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığı sonucuna varmışlardır. Resim öğretmenlerine, yaratıcılık eğitimine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kursları verilmesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sanat, sanat eğitimi, yaratıcılık, resim öğretmeni, resim programı, lise.



**ABSTRACT**  
**Ph. D. Thesis**

**The Quality of Art Teachers Working in High Schools to Develop The Creativity  
of Their Students**

**Ayhan DİKİCİ**

**University of Firat  
Institute of Social Sciences  
Department of Educational Sciences**

**April-2002, Pages: 280**

One of the basic elements of educational system is teacher. Art teachers have great importance role in terms of improving students' creative qualities.

In this study, "the quality of art teachers working in high schools to develop the creativity of their students" has been researched.

The descriptive research model was used in the study. The data gathered with an attitude scale from 395 art teachers, 301 principals and 1022 students of 14 cities from 7 different geographical region of Turkey were analysed by using SPSS for Windows 9.05 programme package.

The results revealed that art teachers working in private high schools had more creative qualities than those working in state high schools. Female principals found art teachers more creative than male principals. All the principals and students agreed that art teachers in Mediterranean Region were more creative. In some comparisons made on personal characteristics significant differences were found at the level of 0.05. It was also found that art teachers had creative qualifications. All the subjects thought that teaching methods of art teachers could develop students' creativity. It was determined that classroom management of art teachers could not develop students' creativity. All the subjects agreed that general aims of art courses at high schools aimed at developing students' creativity. It was suggested that art teachers should have courses on creativity both in pre-service and in-service education.

**Key Words:** Art, art education, creativity, art teacher, art programme, high school.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Önsöz.....	III
Özet.....	IV
Abstract.....	V
İçindekiler.....	VI
Şekiller Listesi.....	IX
Tablolar Listesi.....	X
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. Problem.....	1
2. Araştırmanın Amacı.....	4
3. Araştırmanın Önemi.....	6
4. Sayıtlılar.....	7
5. Sınırlılıklar.....	8
6. Tanımlar.....	8
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>10</b>
<b>LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>10</b>
<b>1. YARATICILIK.....</b>	<b>10</b>
1.1 Yaratıcılıkla İlgili Tanımlar.....	10
1.1.1 Yaratıcılığa İlişkin Yaklaşımlar.....	13
1.2 Yaratıcı Düşünceye İlişkin Kuramlar.....	13
1.2.1 Psikoanalitik Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	13
1.2.2 Gestalt Kuramları.....	14
1.2.3 Çağrışım Kuramları.....	15
1.2.4 Algısal Kuram.....	15
1.2.5 İnsancıl Kuram.....	16
1.2.6 Karmaşık Kuramlar.....	16
1.2.6.1 Düşünmenin Aşamaları.....	16
1.2.7 Bilişsel Gelişim Kuramı.....	18
1.3 Yaratıcılık ve Düşünme Türleri.....	18
1.3.1 Tek Yönlü Düşünme.....	19
1.3.2 Çok Yönlü Düşünme.....	20
1.4 Yaratıcılık ve Mantıksal Düşünme.....	20
1.5 Yaratıcı Düşünme ve Hayal Gücü.....	22
1.6 Yaratıcılık ve Zeka.....	24
1.7 Yaratıcılık ve Kişilik.....	26
1.8 Yaratıcılık ve Yaş.....	29
1.9 Yaratıcılık ve Cinsiyet.....	30
1.10 Yaratıcılık ve Zihni Rahatsızlıklar.....	31
1.11 Yaratıcılık ve Kültür.....	34
1.12 Yaratıcılık ve Aile.....	35
1.13 Yaratıcılık ve Sanat.....	36
1.14 Yaratıcılık ve Eğitim.....	39
1.15 Yaratıcılığı ve Eğitimi Etkileyen Durumlar.....	42
<b>2. SANAT EĞİTİMİ.....</b>	<b>50</b>
2.1 İnsan ve Sanat.....	50

2.2 Sanat ve Bilim.....	57
2.3 Sanat ve Eğitim.....	58
2.4 Sanat Eğitiminin Genel Eğitim İçindeki Yeri.....	64
2.5 Türkiye' de Sanat Eğitiminin Tarihi Gelişimi.....	65
2.6 Sanat Eğitiminin Sorunları.....	68
2.7 Resim İş Eğitiminin Önemi.....	70
2.8 Resim Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Durumlar.....	72
2.9 Sanat Eğitimi ve Programları Hakkındaki Görüşler.....	74
2.10 Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık.....	78
2.10.1 Sanat Eğitimi ve Çocukta Yaratıcılık.....	82
2.10.1.1 Çocuk Resimlerinin Gelişim Evreleri.....	83
2.10.1.2 Çocuklara Resim Dersinde Yaptırılabilir Bazı Etkinlikler....	88
<b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>93</b>
3.1 Türkiye' de Yapılan Araştırmalar.....	93
3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	99
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>108</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>108</b>
1. Araştırmanın Modeli.....	108
2. Evren.....	109
3. Örneklem.....	109
4. Verilerin Toplanması.....	111
4.1 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	111
4.1.1 Denemelik Madde Yazımı.....	111
4.1.2 Tutum Ölçeğinin Yapısı.....	112
4.1.3 Deneme Formunun İncelenmesi ve Ön Denemelerin Yapılması.....	112
4.1.4 Faktör Analizi ve Madde Ayırıcılık Güçlerinin Belirlenmesi.....	113
4.1.5 Madde Ayırıcılık Güçleri.....	116
4.1.6 Tutum Ölçeğinin Ön Uygulama Sonundaki Yapısı.....	117
4.2 Verilerin Toplanması.....	118
5. Verilerin Analizi.....	120
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>123</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>123</b>
1. Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	124
2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	137
2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	137
2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	163
2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	174
2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	188
2.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	189
2.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	191
2.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	192
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>196</b>
<b>Özet, Tartışma-Sonuç, Öneriler.....</b>	<b>196</b>
Özet.....	196
Tartışma-Sonuç.....	219
Öneriler.....	229

KAYNAKLAR.....	232
Ekler.....	247
Özgeçmiş.....	264



**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1: Sanat Eğitimi Sorunlarının Kaynakları.....	70
Şekil 2: Tümel Beyin Modeli.....	80
Şekil 3: Yaratıcı Düşünme Süreci ve Bu Süreçte Önemli Olan Eğitim Yaklaşımları.....	81



## TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

<b>Tablo 1:</b> Örneklemeye Alınan Resim Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Müdürü Sayılarının İllere ve Bölgelere Göre Dağılımı.....	111
<b>Tablo 2:</b> Tutum Ölçeğini Oluşturan Maddelerin İlişkili Oldukları Başlıklar ve Faktör Yükleri.....	115
<b>Tablo 3:</b> Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup t Değerleri) .....	117
<b>Tablo 4:</b> Tutum Ölçeğinin İllere Göre Geriye Dönüş Oranları.....	119
<b>Tablo 5:</b> Kurumlarına Göre Resim Öğretmeni, Okul Müdürü ve Öğrencilerin Dağılımı.....	124
<b>Tablo 6:</b> Devlet Liseleri İle Özel Liselerdeki Resim Öğretmeni, Okul Müdürü ve Öğrencilerin Bölgelere ve İllere Göre Dağılımı.....	125
<b>Tablo 7:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmeni, Okul Müdürü ve Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	126
<b>Tablo 8:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Atölye Durumunun Resim Öğretmeni, Okul Müdürü ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Dağılımı.....	127
<b>Tablo 9:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Okul Müdürü Tarafından Yıllık Denetim Durumlarının, Her İki Denek Grubunun Görüşlerine Göre Dağılımı.....	128
<b>Tablo 10:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Yaş Durumlarına Göre Dağılımı.....	129
<b>Tablo 11:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	130
<b>Tablo 12:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Ders Yüklerine Göre Dağılımı.....	130
<b>Tablo 13:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Sanat ve Sanat Eğitimi ile ilgili Yayınları Takip Etme Durumlarına Göre Dağılımı.....	131
<b>Tablo 14:</b> Resim Öğretmenlerinin Hizmet Süreleri Açısından Bölgelere Göre Dağılımı.....	132
<b>Tablo 15:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Okul Müdürlerinin Yaş Durumlarına Göre Dağılımı.....	133
<b>Tablo 16:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Okul Müdürlerinin Müdürlükteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	134
<b>Tablo 17:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	134

<b>Tablo 18:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı.....	135
<b>Tablo 19:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	136
<b>Tablo 20:</b> Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	137
<b>Tablo 21:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Niteliklere Sahip Görme Durumlarına İlişkin Aldıkları Puanlar ve Aritmetik Ortalamaları.....	138
<b>Tablo 22:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	139
<b>Tablo 23:</b> Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	139
<b>Tablo 24:</b> Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	140
<b>Tablo 25:</b> Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	140
<b>Tablo 26:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı görme Durumlarının, Ders işleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Cinsiyete İlişkin t -Testi ve Mann Whitney U- Testi Sonuçları.....	141
<b>Tablo 27:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	142
<b>Tablo 28:</b> Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	143
<b>Tablo 29:</b> Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	143
<b>Tablo 30:</b> Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	144
<b>Tablo 31:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Hizmet Süreleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	145
<b>Tablo 32:</b> Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilmesine Yönelik Hizmet Süreleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	146



<b>Tablo 33:</b> Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilmesine Yönelik Hizmet Süreleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	147
<b>Tablo 34:</b> Resim Öğretmenlerine Göre Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	148
<b>Tablo 35:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı görme Durumlarının, Ders İşleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Çalıştıkları Kuruma İlişkin t -Testi ve Mann Whitney U- Testi Sonuçları.....	149
<b>Tablo 36:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Ders Yükleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	150
<b>Tablo 37:</b> Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Ders Yükleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	151
<b>Tablo 38:</b> Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Ders Yükleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	151
<b>Tablo 39:</b> Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Ders Yükleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	152
<b>Tablo 40:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	153
<b>Tablo 41:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarına İlişkin Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları .....	154
<b>Tablo 42:</b> Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	155
<b>Tablo 43:</b> Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	156
<b>Tablo 44:</b> Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları.....	156
<b>Tablo 45:</b> Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	157



<b>Tablo 46:</b> Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları.....	157
<b>Tablo 47:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Görev Yaptıkları Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine Bağlı Varyans Analizi Sonuçları.....	158
<b>Tablo 48:</b> Puan Ortalamaları Açısından Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarına İlişkin Görev Yaptıkları Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları.....	159
<b>Tablo 49:</b> Okulda Resim Atölyesi Bulunma Durumuna Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilmesi Açısından Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	160
<b>Tablo 50:</b> Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Görev Yaptıkları Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları .....	160
<b>Tablo 51:</b> Okulda Resim Atölyesi Bulunma Durumuna Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilmesi Açısından Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	161
<b>Tablo 52:</b> Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Görev Yaptıkları Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	162
<b>Tablo 53:</b> Okul müdürlerinin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Niteliklere Sahip Görme Durumlarına İlişkin Aldıkları Puanlar ve Aritmetik Ortalamaları.....	164
<b>Tablo 54:</b> Okul Müdürlerinin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	164
<b>Tablo 55:</b> Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	165
<b>Tablo 56:</b> Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	165
<b>Tablo 57:</b> Okul Müdürlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	166
<b>Tablo 58:</b> Okul Müdürlerinin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı görme Durumlarının, Ders işleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Cinsiyetine İlişkin t -Testi ve Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	167

<b>Tablo 59:</b> Okul Müdürlerinin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	168
<b>Tablo 60:</b> Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	168
<b>Tablo 61:</b> Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	169
<b>Tablo 62:</b> Puan Ortalamaları Açısından Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Farklılıkların LSD Testi Sonuçları .....	169
<b>Tablo 63:</b> Okul Müdürlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	170
<b>Tablo 64:</b> Okul Müdürlerinin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Okul Müdürlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	171
<b>Tablo 65:</b> Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	171
<b>Tablo 66:</b> Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	172
<b>Tablo 67:</b> Okul Müdürlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	172
<b>Tablo 68:</b> Okul Müdürlerinin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı görme Durumlarının, Ders işleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Kuruma İlişkin t -Testi Sonuçları.....	173
<b>Tablo 69:</b> Öğrencilerin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Niteliklere Sahip Görme Durumlarına İlişkin Aldıkları Puanlar ve Aritmetik Ortalamaları.....	175
<b>Tablo 70:</b> Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	176
<b>Tablo 71:</b> Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	176
<b>Tablo 72:</b> Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	178

<b>Tablo 73:</b> Öğrencilere Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	179
<b>Tablo 74:</b> Öğrencilerin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının, Ders İşleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin t -Testi Sonuçları.....	180
<b>Tablo 75:</b> Öğrencilerin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı görme Durumlarının, Ders İşleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin t -Testi Sonuçları.....	181
<b>Tablo 76:</b> Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	182
<b>Tablo 77:</b> Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	183
<b>Tablo 78:</b> Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	184
<b>Tablo 79:</b> Öğrencilere Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçlar.....	184
<b>Tablo 80:</b> Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Öğrenim Gördükleri Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	185
<b>Tablo 81:</b> Puan Ortalamaları Açısından Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Öğrenim Gördükleri Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları .....	185
<b>Tablo 82:</b> Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrenim Gördükleri Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	186
<b>Tablo 83:</b> Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrenim Gördükleri Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	187
<b>Tablo 84:</b> Öğrencilere Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrenim Gördükleri Okulda Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	187
<b>Tablo 85:</b> Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumları ile Okul Müdürü ve Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	188

<b>Tablo 86:</b> Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	190
<b>Tablo 87:</b> Puan Ortalamaları Açısından Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşleri Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları .....	190
<b>Tablo 88:</b> Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	191
<b>Tablo 89:</b> Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	192
<b>Tablo 90:</b> Puan Ortalamaları Açısından Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşleri Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları.....	193

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Yaratıcılık, bilim adamlarının uzun süredir üzerinde önemle durduğu bir konudur. Yaratıcılık nedir? Yaratıcı insanlar kimlerdir? Yaratıcılık geliştirilebilir mi? gibi sorular, bu güne kadar hep sorulagelmiştir. İnsanların sahip oldukları bireysel özellikler, zeka, kişilik ve fiziksel gelişme gibi alanlarda kendini gösterir. Diğer bireysel özellikler de yaratıcılıkla ilgilidir (Özer, 1991: 50). Yaratıcılığın doğuştan geldiği, doğuştan yaratıcı olmayan insanın sonradan yaratıcı olamayacağı görüşü artık terk edilmekte ve iyi bir eğitimle herkesin yaratıcı olabileceği görüşü ağır basmaktadır.

### 1. PROBLEM

Bir ülkenin kalkınmasında eğitim seviyesi yüksek bireylere ihtiyaç vardır. Bu bireyler de iyi tasarlanmış eğitim politikaları ile yetişir. Eğitim sisteminin temel öğelerinden birisi öğretmendir. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesi büyük ölçüde öğretmenin nitelikli olarak yetişmesiyle sağlanacaktır (Türkoğlu, 1992: 480). Öğretmenlerimizin iyi yetişmeleri gündeme geldiğinde ilk sırada incelenecek konu, öğretmen yetiştirme programlarıdır (Ataunal, 1994: 12 ).

Bir ülkede eğitim sistemini geliştirmek için ödenekler artırılabilir, programlar yeniden ele alınıp düzenlenebilir. Ancak en doğru gelişme ve değişme, öğretmenlerin değişmesi ile sağlanabilir. Bir okulun veya eğitim sisteminin başarısı öğretmenin sınıftaki uygulamalarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek içi eğitimlerinin geliştirilmesi için yeni yöntemler aranması doğaldır. Öğretmenlik mesleğinde bulunanların sağlam bir genel kültür ve alan bilgisi yanında, sağlıklı bir öğretmenlik bilgisine sahip olmaları gerektiği bilinmektedir (Küçükahmet, 1986: 112; Külahçı, 1984: 19). Bu durum resim iş öğretmenleri için de geçerlidir. Eğitim fakültelerinin resim bölümlerinin amacı; temel eğitim ve ortaöğretime nitelikli resim öğretmeni yetiştirmektir. Yüksek öğretimde, sanat eğitimi; hem program hem de yöntem açısından uzman eleman yetiştirilirken farklı düşünülmelidir. Halen uygulamaların ağırlıklı olması bu öğretim biçiminin doğruluğunu göstermez. Eğitim hangi alanla ilgili olursa olsun temelinde bilgi vardır. Sanatın kuramsal yanı ile

araştırmaların ¼lkemizdeki azlığı uyguladığımız sanat eğitimini boşlukta bırakmakta, daha çok biçimciliğe yönelmektedir (Uysal, 1996: 47).

San' a (1999: 3) göre sanat eğitimi alanı; g¼zel sanatların t¼m alan ve disiplinlerini kapsamalıdır. Sanat eğitimcisi, en az bir sanat alanında ustalıklı, ancak diğer sanat alanlarında da temel bilgilere ve terminolojiye sahip olan, bu alan ¼r¼nleriyle iletişim kurabilecek, yargılayıp değerlendirebilecek kadar k¼lt¼rlenmiř kişi olmalıdır. Böylece, hem sanat eğitimcisinde ve hem de öğrencilerde, genel olarak bir "sanatsal okur-yazarlık" yaşanacaktır.

Eğitim fak¼ltelerinin sanat eğitimi veren bl¼mlerinin de amaçları gereği, ilk ve orta dereceli okulların sanat eğitimi programları ile b¼t¼nl¼k içerisinde olmaları zorunluluktur. Toplumumuzda y¼ksek öğrenim grm¼ř kişilerin bile "benim sanatla ilgim yoktur" gibi sözlerini duymaktayız. Halbuki bir orta dereceli okul mezununun bile sanat nedir? Niçin vardır? İşlevi nedir? gibi sorulara cevap verebilmesi gerekmektedir (Gökbulut, 1996: 29-30).

Eğitim d¼zeyi arttıka, yaratıcılık d¼zeyi de artmaktadır. Ancak daha sonra ilerideki bir formal eğitim, bireyin yaratıcılık açısından başarı çizgisini d¼ř¼rebilmektedir. Bu dn¼m noktası orta ğretim ve lise sırasında gözlenmektedir (Sungur, 1997: 181). Her ocukta yaratıcı olma yeteneği vardır. Bu yeteneği geliştirmek için öncelikle çocuğun duygularını eğitmek gerekir. Yaratıcı d¼ř¼nce s¼reci her Şeyden önce g¼l¼ bir algılama yeteneği gerektirir (Ulçay, 1985: 99). Bir kişiyi dahi yapan, nesne veya olayları normal bir insandan farklı algılama ve yorumlama becerisidir (Yıldırım, 1998: 22-25).

G¼n¼m¼zde, çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ¼lkelerin eğitim sistemlerine yapılan en ağır eleştiri yaratıcılıktan yoksun olmalarıdır. Özellikle eğitimde fırsat eşitliğinin geçerli olduğu t¼m toplumlarda, herkese aynı eğitim imkanı sağlamak olarak algılandığı için, merkezietçi, tek tip ders kitabı ve ezbere dayalı eğitimle yaratıcılık dikkate alınmamaktadır (Ataman, 1995: 107). Öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesinde eğitim camiası içerisinde bulunan herkese b¼y¼k görevler d¼řerken, en b¼y¼k görev öğretmenin öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarında



yatmaktadır. Sungur' un aktarımıyla (1997: 33-34), Chambers' a göre yaratıcılığı kolaylaştıran ve yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri şöyledir:

Yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri:

1. Öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma,
2. Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
3. Öğrencilere model olma,
4. Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma,
5. En iyiyi bekleme ve ulaşabileceğini gösterme,
6. Heyecanlı olabilme,
7. Öğrencileri eşit kabul edebilme,
8. Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
9. Öğrenciye ilgi gösterme,
10. Sürekli okuyan kişiler olabilme,
11. İkili ilişkilerde kolay iletişim kurma olarak belirlenmiştir.

Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri:

1. Öğrencinin cesaretini kıran,
2. Güvensiz,
3. Aşırı eleştiren,
4. Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen,
5. Heyecanı olmayan,
6. Düz okumayı vurgulayan,
7. Dogmatik ve katı,
8. Alanla ilişkisini sürdüremeyen,
9. Genelde yetersiz,
10. Dar ilgileri olan,
11. Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan olarak tanımlanmışlardır.

Yaratıcılığı kolaylaştıran ve zorlaştıran öğretmen özelliklerine ilişkin olarak öğretmenin hazırladığı eğitim ortamı içerisinde öğrenci kendini özgür hissedebilmeli ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelidir. Öğretmen mantığa ters düşen fikirlerin de destekçisi olmalıdır. Yeni düşünce üretmeye engel olan kültürel normların etkisini azaltıcı etkinliklerde bulunmalıdır (Özden, 1997: 119-120). Erbil' e göre (1990: 151) bütün çocuklar güzel resim yapar. O' na göre yaratmak psiko-fizyolojik bir içgüdüdür. Güzel resim yapan yaratıcı çocuğun giderek sıradan işler yapan kişiler durumuna gelmesi yanlış eğitime bağlıdır.

Resim eğitimi bir çok insanın yorumladığı gibi bireylerin güzel resim yapması yoluyla onu ileride ressam yapmayı amaçlamaz. Bu eğitim çocukların yaratıcılık gücünü geliştirmeyi, karşılaştıkları sorunları yepyeni bir biçimde çözümlenmeyi öğrenmelerini amaçlar. Sanat eğitimi ile bireylerin tasarlayabilme yeteneğinin geliştirilmesi, yaratıcı, kendine güveni olan, estetik beğeni düzeyi yüksek gençler yetiştirmek eğitimin amacı olmalı, bu amaca ulaşıldığı zaman aynı niteliklere sahip uygar bir toplum da yaratılmış olacaktır.

Yapılan araştırmalardan hareket edilerek; ülkemiz eğitim sistemi içerisinde resim eğitimine gereken önemin verilemediği ve buna bağlı olarak bireylerin yaratıcı niteliklerinin gelişmediği düşünülmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda özellikle bu sorunun ortaöğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve okul müdürleri ile öğrencilerin resim öğretmenlerini bu konuda nasıl değerlendirdikleri konusunda bir araştırmaya gerek duyulmuştur. Bu araştırma, Öğrencilerin yaratıcı niteliklerini ön plana çıkaracak resim öğretmeni yetiştirme sistemine yeni bir bakış açısı kazandırabileceği düşüncesiyle planlanmıştır.

## **2. Araştırmanın amacı**

Araştırmanın genel amacı; resim öğretmenlerinin resim derslerinde öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik niteliklerini araştırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.



1. Resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?
  - a) Görev yaptığı bölge
  - b) Cinsiyet durumu
  - c) Yaş durumu
  - d) Öğretmenlikteki hizmet süresi
  - e) Çalıştığı kurum (devlet okulu, özel okul)
  - f) Üstlendiği haftalık resim dersi yükü
  - g) Sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayımları takip etme durumu
  - h) Görev yaptığı okulda resim atölyesi bulunma durumu
  - i) Okul müdürlerinin derslerine yılda kaç defa girip onları denetlediği
  
2. Resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik nitelikleri, okul müdürlerine ilişkin aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?
  - a) Görev yaptığı bölge
  - b) Cinsiyet durumu
  - c) Yaş durumu
  - d) Okul müdürlüğündeki hizmet süresi
  - e) Çalıştığı kurum (devlet okulu, özel okul)
  - f) Görev yaptığı okulda resim atölyesi bulunma durumu
  - g) Resim öğretmenlerinin derslerine yılda kaç defa girip onları denetlediği
  
3. Resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik nitelikleri, öğrencilere ilişkin aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?
  - a) Bulunduğu bölge
  - b) Cinsiyet durumu
  - c) Öğrenim gördüğü okul (devlet okulu, özel okul)
  - d) Kaçınıcı sınıfta olduğu

- e) Okulunda resim atölyesi bulunma durumu
  - f) Ailesinin gelir durumu
  - g) Babasının öğrenim düzeyi
  - h) Annesinin öğrenim düzeyi
4. Resim öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olup olmadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olup olmadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimleri öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olup olmadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayıp amaçlamadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### 3. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları toplumların şekillenmesi ve bireylerin sosyalleşmesinde önemli rol oynayan temel kurumlardır. Toplumun geleceğe ilişkin beklentileri okullar aracılığıyla sağlanır. Kalkınmanın ve gelişmiş toplumlar arasında yer alabilmenin yolu kendi içinde bütünleşmiş, geleceğe umutla bakabilen ve bunun için planlar, programlar hazırlayabilen, yapıcı ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır.

Eğitim kurumlarındaki sanat eğitimi derslerinden biri olan resim derslerinin, bireyin yaratıcılığının gelişimindeki rolü çok büyüktür. Bu nedenle resim öğretmenlerinin öğrencilerine karşı tutum ve tavırları önemlidir. Resim öğretmenlerinin

öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilmesi için öncelikle kendisinin yaratıcı niteliklere sahip olması gerekir. Bunun yanında; resim öğretmenlerinin sınıftaki uygulamaları ve öğrencilere uygulanan resim dersinin programı da öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamalıdır. Okulların ve özellikle öğrencilerin başarılı olmasını etkileyen, okulu toplumun gözünde değerli kılan önemli değerlerin başında yer alan öğretmenlerin ve dolayısıyla resim öğretmenlerinin görevlerini başarıyla yürütmeleri çok önemlidir.

Herkesin bildiği gibi küçük yaşlardaki çocuklar son derece yaratıcıdır ve güzel resim yaparlar. Ancak, güzel resim yapan ve yaratıcı niteliklere sahip bu çocuklar ortaöğretim çağına gelince, özellikle lise çağlarında, sahip oldukları bu nitelikleri kaybetmektedirler (Erbil, 1990: 151). Sorunun; ya resim öğretmenlerinde dolaylı olarak da resim öğretmeni yetiştirme sistemimizde ya da resim dersi programlarımızda olduğu düşünülmektedir. Eğitim kurumları açısından ve özellikle ülkemiz açısından bunun bilimsel bir araştırma ile ortaya konulmasının çok yararlı olacağı düşünüldüğünden bu araştırmanın önemli sonuçlar ortaya koyacağı beklenmektedir.

Bu araştırmayla elde edilecek verilerin uygulayıcılara kolaylık sağlayacağı ve yeni araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

#### **4. Sayıtlar**

1. Tutum ölçeği ile elde edilen bilgilerin, tutum ölçeğine katılanların görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
2. Veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
3. Örnekleme alınan resim öğretmeni sayısı evreni temsil edecek niteliktedir.
4. Örnekleme alınan okul müdürü sayısı evreni temsil edecek niteliktedir.
5. Her öğretmenin bir öğrencisine ölçeğin uygulanmasıyla ulaşılan 552 öğrenci evreni temsil edebilecek niteliktedir.
6. Literatür taraması ile elde edilen bilgiler yeterlidir.

## 5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, örnekleme seçilen illerdeki genel eğitim veren devlet liseleri ile özel liselerdeki okul müdürleri, resim öğretmenleri ve öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, resim öğretmenlerinin, okul müdürlerinin ve resim dersi alan öğrencilerin tutum ölçeği sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Araştırma, Türkçe eğitim veren özel ve devlet liseleri ile sınırlıdır.

## 6. Tanımlar

**Yaratıcılık:** Problemlerin veya bilgedeki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir (Torrance, 1995: 23).

**Sanatta yaratıcılık:** Kavram, duygu ve imgelemi içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağrışmış, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç teşkil etmesi' dir (San, 1977: 15).

**Lise:** "Liseler öğrencilerini yüksek öğrenime hazırlayan okullardır" (Ergit, 1998a 674). 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Ortaöğretimin amaç ve görevlerini şöyle belirtmektedir:

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak.
2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır (Başaran, 1977: 163).

**Okul müdürü:** 28.11.1964 tarih ve 11868 sayılı resmi gazetede yayınlanan "Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği" nde okul müdürünün görevleri detaylı bir şekilde belirtilmiş, ancak okul müdürünün tanımı yapılmamıştır. Bu araştırmada ele alınan okul müdürünün tanımı şöyledir: Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı okullarda görevli, okulun tüm eğitim-öğretim v.b. faaliyetlerinden sorumlu, okuldaki görevli tüm personelin okul düzeyindeki en üst amiridir.

**Resim öğretmeni:** 28.11.1964 tarih ve 11868 sayılı resmi gazetede yayınlanan “Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği” nde öğretmenlerin görevleri detaylı bir şekilde belirtilmiş, ancak resim öğretmenin tanımı yapılmamıştır. Bu araştırmada ele alınan resim öğretmenin tanımı şöyledir: Eğitim fakültelerinin güzel sanatlar bölümü-resim iş bölümü (eğitim yüksek okulu, eğitim enstitüsü) ve güzel sanatlar fakülteleri mezun olup ta Milli Eğitim Bakanlığı’ na bağlı okullardaki öğrencilere resim eğitimi vermekle görevlendirilen kişilerdir.

**Resim:** “Her tür iki boyutlu beti (resim, form, desen v.b.). Bir yüzey üzerinde oluşturulmuş her tür iki boyutlu kompozisyon. Kendisini oluşturan betilerin bir düzlem üzerinde yer aldığı sanat yapısı (Sözen ve Tanyeli, 1986: 201).”

**Resim eğitimi:** Bireylere estetik kişilik yapısı kazandırarak, toplumun yapıcı, yaratıcı, üretken üyeleri haline getiren bir eğitimidir (Balcı,1996: 18).



## İKİNCİ BÖLÜM

### LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma için genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla yaratıcılık ve sanat eğitime ilişkin kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde, araştırmaya direk ya da dolaylı yoldan ışık tutabilecek araştırmalar incelenmiştir.

#### 1. YARATICILIK

Yaratıcılık kavramı; sadece güzel sanatlar için değil, günlük yaşamın tüm alanlarını kapsamaktadır. Ancak, bu çalışmada yaratıcılığın geliştirilmesinde çok önemli rol oynayan resim öğretmenlerinin yaratıcı nitelikleri üzerinde durulmaktadır. Resim iş dersleri sadece öğrencinin hayal gücünü geliştirmez, aynı zamanda onların yaratıcılıklarını da geliştirir.

##### 1.1 Yaratıcılık İle İlgili Tanımlar

Bugüne kadar yaratıcılıkla ilgili bir çok tanım yapılmıştır. Örneğin: Karadağ'a göre (1993: 77) yaratıcılık; "Genel olarak üretmek, yeni ve farklı bir şey yapmak, bilinenden yararlanarak yeni buluşlar, yeni düşünceler ortaya atmak demektir."

Webster's Collage Dictionary' de (1991: 63) yaratıcılık şöyle tanımlanmıştır: "Yaratmanın niteliği ya da durumu. Anlamlı yeni şeyler yaratma, yorumlama, v.s. orijinallik. Yaratma yeteneğine sahip kişiler tarafından kullanılan yöntem." San' a göre ise (1979: 177); "yaratıcılık her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir."

Rawlinson da (1995: 20) yaratıcı düşünmeyi şöyle tanımlamaktadır: "Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması." Şeneri' ye göre ( \_\_\_\_: 3) yaratıcılık; "Yeni, uygun, faydalı, doğru ve değerli fikirlerin belirli bir sonuca ulaştıran, belirli işler yapılmadan, keşfe dayanan davranışlar yoluyla yaratılmasıyla sonuçlanan zihinsel bir süreçtir."

Sungur' a göre (1997: 13) yaratıcılık; "Sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir."

Arık (1987: 22) yaratıcı düşünceyi şöyle tanımlar: "Önceden kestirmelerin veya sonuç çıkarmaların birey için yeni, orijinal, hünerli, zekice ve nadir olması manasına gelir. Yaratıcı düşünür, yeni alanları araştıran, yeni gözlemler yapan, yeni kestirmelerde bulunan ve yeni çıkarımlar yapan kişidir."

Torrance (1995: 23), yaratıcılık konusunda süreci vurgulamaktadır. O' na göre yaratıcılık: "Problemlerin veya bilgidaki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir." Süreç yaklaşımını benimseyen yazarlardan Yıldırım' a (1998: 38) göre de, "Yaratıcılık, gözlem, bilgi, deneyim ve düşüncelerimizi yeni düşünce veya kavramlar üretecek şekilde ilişkilendirmektir."

Kao (1991: 14), yaratıcılık için yaptığı tanımda hem süreç hem de ürün boyutunu ele almıştır. "İnsanın sonuca ulaşmak için öncülük ettiği kullanışlı ve anlaşılabilir yeniliktir. Bir problemi çözer ya da tatmin edici cevap verir, yeniden üretilebilir." Nierenberg (1982: 37-39) Kao' nun yaptığı tanımla aynı doğrultuda tanım yapmıştır. Nierenberg ek olarak şunları da belirtmektedir: "Bir problemi nasıl çözeceğimizi anlayabilmemiz, kendi kendimize sürekli koyduğumuz sınırlamaları ve alışkanlıkları bir kenara itebilmemiz sayesinde olur."

Moreno (1963: LXIX); yaratıcılığı kendiliğindenlik ile açıklarken şöyle demektedir:

Kendiliğindenlik ve yaratıcılık ne birbirine eş, ne de birbirine benzer oluşumlardır. Strateji bakımından birbirlerine sımsıkı bağlıdırlar ama, gene de ayrı iki kategori teşkil ederler. Herhangi bir kimsede yaratıcılıkla kendiliğindenlik birbirine taban tabana zıt olabilir. Başka bir deyimle bir kimsede kendiliğindenlik çok güçlü olur da hiçbir şey yaratamaz, kendiliğindenliği olan bir aptal olabilir. Bir başkasında da yaratıcılık çok güçlü olur, ama kendiliğindenlikten eser olmaz....

Moreno' ya göre yalnız bir tek varlık vardır ki onda kendiliğindenlik ile yaratıcılık birleşir, bir birine eş olur, O' na göre o varlık da Tanrı' dır (Moreno, 963: LXIX). Moreno (1963: 49), evrenin sonsuz bir yaratıcılık alanı olduğunu ve yaratıcılığın örneğinin çok olduğunu belirtir.

Preti ve Miotta (1997) yaratıcılığa ürün yaklaşımı ile odaklanırlar. Onlar yaratıcılığı toplumsal faydası olduğu kabul edilen orijinal ve güçlü ürünlerin yaratılması yeteneği olarak ele alırlar. Yaratıcılık üzerine yapılan tanımlardan biri de duruma yönelik tanımdır. Csikszentmihaly (1996: 36), yaratıcı duruma ilişkin tanımı şöyledir: “Yaratıcı kişiler, herhangi bir duruma, şartları ne olursa olsun, uyum sağlamakta olağan üstü yetenekleri ile hedeflerine ulaşabilen kişilerdir...”

Petrowski (2000: 307), yaratıcılığın; bir kişi, bir yöntem ya da ürün içinde ele alınıp alınmaması konusunda tam bir uzlaşmanın olmadığını belirtir. O' na göre yine de yaratıcı çalışmanın alışılmışın dışında ve değerli olduğu üzerinde uzlaşmıştır. Yaratıcılık, bireyin dünyayı bütünüyle kendine özgü bir biçimde görmesi, şekillendirmesi ve düzenlemesi olarak da tanımlanıyor. Sanyel' in aktarımıyla (1997: 68), Dewit Jones da şöyle tanımlıyor: "Yaratıcılık sıradan bir şeyin sıradan olmayan biçimde farkına varmaktır."

Drazin, Glynn ve Kazanjian (1999), makalelerinde organizasyonel yaratıcılıktan bahsetmektedirler. Onlar organizasyonel yaratıcılığın literatürünün gelişimi için birkaç konuyu gündeme getirmişlerdir. Bunların ilki yaratıcılığın tanımıdır. Yaratıcılığı; “bir kişinin yaratma aktivitesindeki psikolojik hedefi, yaratma aktivitesine öncülük eden yöntem” olarak ifade ediyorlar. Geliştirdikleri diğer konu; yaratıcılığa, motivasyon, yetenek, kişilik ve bağlılık özelliklerinin eklenmesidir. Üçüncü konu da görev alanları ile ilgili kimliklerin karıştırılmasıdır. Organizasyonel alanında çalışan bir diğer yazar da Ford' dur. Ford (2000: 284), bu alanda gelecekteki yapılacak araştırmalarda organizasyonel yaratıcılığın bir sosyal yapı olarak tanımlanması gerektiğini belirtir.

Yazarların görüşlerine dikkat ettiğimizde; yaratıcılığı, kimileri süreç, kimileri ürün ya da durum boyutuyla ele aldıkları görülmektedir. Ancak, tüm yazarlar yaratıcılığın yeni, farklı ve yararlı bir yeti olduğu görüşünde birleşmektedirler.



Yaratıcılığa ilişkin tanımları analiz ettikten sonra yaratıcılığa ilişkin yaklaşımları incelemek gerekir.

### **1.1.1 Yaratıcılığa İlişkin Yaklaşımlar**

Petrowski (2000: 306-311), yaratıcılığa ilişkin beş tür yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki psikometrik yaklaşımdır. Psikometrik yaklaşımı savunanlar, yaratıcılığın ölçülebilir bir zihni özellik olduğu ve geliştirilen diverjant düşünme testleri üzerinde odaklanırlar. Bu testlerin en iyi bilinenleri Guilford ve Torrance testleridir. İkinci yaklaşım bağlamsal (contextual) yaklaşımdır. Bu yaklaşımın arkasında Csikszentmihaly' nin çalışmalarındaki bulgular vardır. Bu yaklaşımda en iyi bilinen model, onun yaratıcılık modelleridir. Deneysel yaklaşımda ise bilişsel psikologlar, yaratıcılığı zihinsel özellik ve bütün vücuda etki eden yöntemler olarak ele alırlar. Bu yaklaşımın diverjant düşünmekten daha çok yaratıcılık üzerinde odaklanırlar. Biyografiye dayalı yaklaşımda ise hayat hikayesi, kişisel gelişim, çevre faktörleri, doğum, çocukluk, aile, eğitim ve öğretmenler ele alınır. Bu yaklaşımda aileden alınan veriler hiper yaratıcılıkta önemli olduğunu göstermektedir. Son yaklaşım türü ise Biyolojik yaklaşımdır. Bu yaklaşımda psikolojik özelliklerin biyolojik temellere dayandığı üzerinde durulmuştur. Bu nedenle de yaratıcı ve daha az yaratıcı insanlar arasındaki psikolojik farklılıkları araştırmışlardır. Belki de bu yaklaşımdaki en önemli bulgu, yaratıcılık ve canlandırma arasındaki ilişki ile ilgilidir.

### **1.2 Yaratıcı Düşünceye İlişkin Kuramlar**

Bilim adamlarının, yaratıcı düşünceye ilişkin olarak geliştirdikleri kuramlar bu bölümde incelenmiştir.

#### **1.2.1 Psikoanalitik Yaratıcı Düşünce Kuramı**

Sigmund Freud bir çok yerde yaratıcılığa değinmiştir. Ancak, E. Kris ve L. Kubie yaratıcılık sürecinin psikoanalitik kuramını geliştirmişlerdir.

Sungur' un aktarımıyla (1997: 35), Ernst Kris' e göre; "yaratıcılık süreci, yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ve özenli, ayrıntılaşmış aşama olmak üzere iki aşamadan ibarettir..." Kris' e göre; "geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması gereklidir. Çünkü bunlar düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin

formüle edilmesini engellerler." Lawrence Kubie de Kris gibi bilinç öncesinin, yaratıcı düşünmenin esasını oluşturduğunu savunur.

Yaratıcı kişi çevresinin bilincindedir; bilgiyi seçmeden alır ve kabul eder. Kulağı ile görür, ağız ile hisseder, kalbi ile dinler. Formları işitir ve vücudu ile konuşur (Sungur, 1997: 35). May (1987: 61-63), yaratıcılığı bilinç dışı ile ilişkilendirerek yeni bir şeyler ortaya koyma süreci olarak ele alır.

### 1.2.2 Gestalt Kuramları

Gestaltçılar yaratıcılık yerine "üretken düşünce" ve "sorun çözme" kavramlarını kullanırlar. Sungur' un aktarımıyla (1997: 36); Max Wertheimer' e göre bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur. Bu kurama göre, bir sorunun çözümünü ararken, öğeler toplanamaz, düzenlenemez, adım adım da gidilemez. Sorun bir bütün içinde görülerek çözüme ulaşılır. Gestalt kuramında bütün parçadan daha başka bir şeydir. Bu kuramda yaratıcılık bir durumun yeniden keşfedilmesi olarak tanımlanmıştır. Çözüm ve elde edilebilecek sonuçtan ziyade sorun çözmenin evreleri üzerinde durulmaktadır. Gestaltçı yaklaşımda birey bazı niteliklere sahip olmalıdır. Akyıldız (1994: 111) bu yetenekleri Wertheimer' den aşağıdaki gibi aktarmaktadır.

- **Probleme karşı duyarlılık:** Eksikliklerin, gereksinimlerin, tutarsızlıkların, uyumsuzlıkların farkında olma ve bunları gidermek için neler yapılabileceğini önerme.
- **Esneklik:** Bireylerin kendini kalıplaşmış düşüncelerden kurtararak bir yaklaşımdan diğerine geçebilmesidir. Birey bir yöntem, ilke veya kurama sıkı sıkıya bağlı olmamalı, çok boyutlu düşünebilmelidir.
- **Akıcılık:** Amaca yönelik olarak farklı boyutlarda çok sayıda fikir üretme yeteneğidir.
- **Orjinallik / Özgünlük:** Zihinsel enerji gerektiren enderlik ve teklik. Alışılmamış yeni çözüm yolları ve fikirleri üretebilmek.
- **Ayrıntılaştırma:** Bir görüş ya da öneriyi ayrıntılarıyla geliştirme.
- **Yeniden yorumlama:** Alışılmışın dışında yeni tanımlar yapabilme ve yeni bir öneri sistemi oluşturabilme.

### 1.2.3 Çağrışım Kuramları

Bu kuramcılara göre fikirler arasındaki çağrışımın düşünmenin temelini şekillendirir. Yaratıcılık, bu çağrışımın sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır (Sungur, 1997: 37). Yaratıcılığın zihindeki duyusal izlenimlerde, kavramlarda ve yaşantılarda oluşan ideallerin her yeni yaşantı karşısında örgütlenip düzenlenmesi sonucu oluşur. Yaratıcılık bu yönüyle yaşantılara dayalıdır. Çağrışım unsurlarının bir araya getirilmesi için kişinin ilgili alanda yaşantılarının olması gerekmektedir. Böylece birey bu yaşantıları bir araya getirerek yaratıcı ürünler ortaya koyabilecektir (Vexliard, 1966: 107).

Çağrışım kuramında yaratıcı çözüm için üç yöntem önerilmektedir. "Olumlu rastlantı, benzerlik ve aracılık" tır.

**Olumlu rastlantı:** İstenilen çağrışım elemanları bir rastlantı sonucu yan yana gelerek yaratıcı süreci oluştururlar. X ışınları, penisilin gibi icatların keşfi bu yöntemle bulunmuştur.

**Benzerlik:** Gerekli olan çağrışım elemanları, uyarıcılar ya da çağrışım öğelerinin benzerlikleriyle ortaya çıkar. Ritim, uyak gibi yaratıcılık özelliklerinden yararlanılan eserler bu şekilde ortaya çıkar.

**Aracılık:** Gerekli çağrışım elemanları, ortak öğelerin yardımıyla akla gelmesi sağlanır. Burada matematik, fizik, kimya ve benzerlerinde olduğu gibi çeşitli simgeler kullanılır.

### 1.2.4 Algısal Kuram

Sungur' un aktarımıyla (1997: 37), Ernst Schachtel' e göre yaratıcılık için güdülenme, dış dünya ile ilişki kurma gereksiniminde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye imkan sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgi ile burada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz.

### 1.2.5 İnsancıl Kuram

İnsancıl yaklaşım, davranışçılık ve psikoanalitik kuramlardan ayrı olarak ortaya çıkmıştır. İnsan potansiyeline büyük önem verir ve insanın kendi yaşantısını istediği gibi geliştirebileceğini vurgulamaktadır. Her bireye, yeterli ve uygun koşullar sağlanması halinde yaratıcı ürünler ortaya koyabilirler. Bu kuram her insanın yaratıcı potansiyelle doğduğunu varsayar. Önemli olan bu yaratıcılık potansiyelinin gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğidir (Royer ve Feldman, 1984: 92). Yaratıcılık insanın istedik davranışlarından birisidir ve her insan bu özelliklere sahip doğar. Carl Rogers ve Abraham Maslow bu tür kuramları geliştirmişlerdir. Sungur (1997: 37-38) Rogers hakkında şöyle demektedir:

Rogers; yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği, dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel bütünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının ortaya çıkışı olarak tanımlar.

Maslow (1959: 83-86), özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme alanında yer alan yaratıcılığı bireyin kişilik özelliklerinden ayırtmaktadır. Kendini gerçekleştirme alanında ortaya çıkan yaratıcılık günlük yaşamda herhangi bir şeyi yaratıcı olarak yapmaktır. Kendini gerçekleştiren bireyler daha doğal, daha az denetimli, daha kolay dışa açılabilen, bağımsız ve daha az özeleştirici kullandıkları belirtilmektedir. İnsanlığın değerleri, iyi, güzel, yaşamdan tat alma gibi değerlerdir. İnsanın insancıl değerlerinden koparacak her şeye karşıdır.

### 1.2.6 Karmaşık Kuramlar

Bu kuramda yaratıcılık bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç bir "zincirleme reaksiyon" olarak ele alınır ve yaratıcılık bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şunlardır:

#### 1.2.6.1 Düşünmenin Aşamaları

Düşüncenin oluşturulması sürecinde başarılı bir sonuca ulaşabilmek için geçilmesi gereken beş aşama vardır. Bunlar: Alışma, hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarıdır (Rıza, 1999: 13-15; Rawlinson, 1995: 33).

**a) Aılışma aşaması**

Bu aşamada problem tanımlanır ve problemin önemli yönleri belirlenir.

**b) Hazırlık aşaması**

Çözülecek sorunla ilgili mümkün olabildiği kadar çok faktörün belirlendiği safhadır. Bu safhada sorun yeniden tanımlanır (Rawlinson, 1995: 33). Yaratıcı birey probleme ilişkin en çok soruyu sorabilir. Problemi soruyla yeni baştan şekillendirip, çözüm bekleyen problemler listesi haline getirir. Bazen bu hazırlıklar, Einstein' ın izafiyet teorisini ortaya koymadan önce yedi yıl hazırlık dönemi geçirmesi gibi yıllarca sürebilir (Şeneri, \_\_\_\_: 6). Yaratıcı eylem konu üzerinde odaklanmayla başlar. Konu ile ilgili olarak belleğimizdeki kayıtları değerlendirir, bilgi toplar, bunları amacımıza uygun biçimde düzenler ve değerlendirmeye başlarız. Elimizdeki malzeme, yani konu ile ilgili bilgilerimiz ne kadar çok ise yaratıcı bir fikir üretmemiz o kadar kolay olur (Yıldırım, 1998: 41).

Rawlinson (1995: 35), hazırlık aşamasından sonra "çaba" olarak adlandırdığı bir aşama koymuştur. O' na göre bu aşamada yaratıcı düşünmenin yanı sıra önemli ölçüde çaba harcamak gerekir. Hatırlayamadığımız şeyler "dilimin ucunda" ifadesiyle kendini belli eder. O an için çözüme ulaşılamamaktadır ve daha çok çaba harcanması gerekir. Eğer bu noktada başka bir şey düşünmeyi başarabilirsek, baskı ortadan kalkacağı için, fikir kendiliğinden ortaya çıkabilir.

**c) Kuluçka aşaması**

Bu dönem; biz, başka işler yaparken ya da başka sorunlar üzerinde düşünürken, sorunun zihnimizin derinliklerinde, bizim bilinçli olarak onunla uğraşmadan yattığı dönemdir (Rawlinson, 1995: 35). Bu aşama diğerlerine göre daha sakin geçer. Çünkü bilinenler, problemi çözmek için yeterli değildir. Bu durumda problem bilinç altına itilmekte ve problem mayalanma aşamasındadır (Rıza, 1999: 13-14).

**d) Aydınlanma aşaması**

Bu aşama, düşüncenin ani bir kıvılcım veya kıvılcımlarla şuur altından şuura çıkmasıyla sona ermektedir. Bu durum, genellikle yaratıcı kişinin aklında bir anda çakan şimşek gibidir (Rıza, 1999:14). Sorunun çözümünde kullanılacak düşünce bir

anda kendini belli eder. “Buldum” ünlemi en çok bu aşamada duyulur (Rawlinson, 1995: 35). İlhamın geldiği yerler ilginçtir: Banyoda, trende ya da yatakta. Örneğin; Descartes' ın analitik geometri kuramını, rüyasında gördüğü çözümlere borçluyuz (Şeneri, \_\_\_\_: 7).

### e) Doğrulama ve geliştirme aşaması

Bu aşamada, önceki aşamalarda oluşan sezginin doğruluğundan biraz emin olunur. Çözümün, deneyerek yeterli ve geçerli olup olmadığı doğrulanır (Rıza, 1999: 14-15). Ortaya konan tüm fikirler bu aşamada analize tabi tutulur ve muhtemel sonuçlara ulaşabilmek için değerlendirilir (Rawlinson, 1995: 36).

### 1.2.7 Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim yaklaşımclarına göre yaratıcılıkta zıt anlam ve eş anlam birlikte düşünülmektedir. Veriler düzenlenerek yaratıcılık süreci sonunda ortaya özgün bir ürün konur. Bu kurama göre icat, keşif ve yaratıcı yetenekli bireyleri yetiştirmek eğitimin amacı olmalıdır. Bu nedenle de öğrenciler ve çocuklar arasında yaratıcılığı teşvik etmek gerekmektedir (Guilford, 1968: 18-19). Bilişsel gelişimciler yaratıcılıkta zıt ve eş anlamlı düşünerek bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve her iki durumda ortaya konan ürünün orijinal olmasının yaratıcılık olduğunu belirtirler. Yaratıcılık çok yönlü bir süreçtir. Yaratıcılıkta yakınsak ve ıraksak düşünme biçimlerinin her ikisinin de kullanılması önemlidir. Guilford (1980: 18-19), yaratıcılıkta aşağıdaki kriterlerin önemini vurgulamıştır. Akıcılık: Çok sayıda uygun cevap sayısı. Esneklik: Değişik düşünce üretme yeteneğidir. Yaratıcı insanlar olaylara çok yönlü bakmaktan hoşlanırlar. Orijinallik: Alışılmışın dışında ender cevapların sayısı.

### 1.3 Yaratıcılık ve Düşünme Türleri

Kazancı (1989: 12) düşünmeyi şöyle tanımlar: “Bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan, olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümü.” Bireyler düşüncelerinde mantıksal, kıyaslamalı, yanal v.b. düşünme biçimlerini kullanarak problemleri çözmektedirler. Bu düşünme stilleri ise beynin sol ya da sağ yarı küresinde işlem görmektedir. Sol yarı küre mantıksal düşünmede sağ yarı küre ise yaratıcı düşünme

alışkanlıkları sağlamaktadır. Ancak yaratıcı ürünler sunmada her iki yarım kürenin birlikte işletilmesi önemlidir (Infinite Innovations Ltd., 1997).

De Bono' ya (1997: 31) göre, günlük yaşam faaliyetleri içinde gerçekleştirilen düşünme tepkisel düşünmedir. Eleştirel düşünme düşünmenin tek biçimi değildir. O' na göre problemle karşılaşan birisinin karar vermeden önce probleme ilişkin şapkalar takarak değişik açılardan bakması gerekir. De Bono altı farklı düşünme için şunları belirlemiştir: Olgu ve rakamlarla ilgili beyaz şapka, duygusal durumlar için kırmızı şapka, her şeyi kendine dert edinen siyah şapka, iyimser düşünmede sarı şapka, yaratıcı ve yeni fikirler için yeşil şapka, kontrolle ilgili durumlarda mavi şapka.

Csikszentmihalyi' ye (1996: 38) göre zihinle ilgili olarak yapılan çalışmalarda düşünme ve muhakeme etmede iki faktör önemlidir. Bunlar: "Diverjant" ve "Koverjant" düşünmelerdir. Özellikle diverjant (ıraksak) düşünme yaratıcılık açısından önemli bir düşünme biçimidir. Çünkü yaratıcı düşünmeyi ölçmeye yönelik geliştirilen testler bu düşünme biçimlerinden yola çıkılarak geliştirilmiştir.

### 1.3.1 Tek Yönlü Düşünme (Koverjant)

Rıza' ya (1999: 12) göre tek boyutlu düşünme biçimi olan koverjant düşünmeyi başarı ve zeka testleri ile ölçülen tam olarak belirlenmiş, tek doğru cevabı olan mantıklı problemleri içermektedir. Arık' ın (1987: 69) Guilford' dan (1960) aktarımına göre, tek yönlü düşünme yalnız tek bir doğruya bağlı olarak mevcut bilgilerden çıkarılan, geleneksel sonuçlara götüren düşünce tarzlarını betimler. İnsanlar genellikle doğru olarak görülen ve kültürel değerlerle örtüşen çözümler bulmaya çalışır. Yeni ve farklı bir tek kullanım biçimine ulaşmak için nesne ve olayı yeniden organize etme yeteneğini gerektirir.

Tek yönlü düşünme günlük yaşamımızdaki zihin faaliyetini simgeler. Bu düşünme; mantıksal değerlendirme, eleştirel düşünme ve seçilen fikirler arasında en iyisini seçmede entelektüel yetenek olarak tanımlanır (Cave, 1999). Bonk ve Smith' in (1998: 264) aktarımıyla, Glaser' a (1941: 6) göre eleştirel düşünme şöyledir: "Herhangi bir inancı imtihan etmek için ısrarlı olma ya da deliller ışığında bilginin kabul edilen şeklini destekleyerek daha uzak sonuçlara bakabilmektir."



### 1.3.2 Çok Yönlü Düşünme (Diverjant)

Diverjant düşünme orijinal, değişik ve fikirlerin zenginleştirilmesinde kullanılan entelektüel yetenektir (Cave, 1999). Rıza (1999: 12) diverjant düşünceyi “tek bir doğru cevabı olmayan çok çözüme götüren bir düşünme şekli” olarak tanımlar. Bu düşünme türünde durumlar, olgular ve birimler arasında yeni ilişkiler kurarak bir çok alternatif cevapları verilebilmektedir. Diverjant düşünme, çeşitli bilgileri bir çok alternatife ulaşmak için bir sıçrama tahtası olarak kullanıp değişik cevaplar üretebilme yeteneğidir. Bu cevaplar yaratıcı olarak değerlendirilebilir. Cevaplar akıcılık, esneklik, orijinallik ve işleme özelliklerine sahiptir (Arık, 1987: 70).

Young (1985: 77-78) bir probleme çözüm üretebilmek için diverjant düşünmenin önemini vurgulamaktadır. O’ na çözümler arasında seçim yapmak kadar yeni çözümler üretmek de önemlidir. Doğru çözümler bulmak kadar doğru sorular sormak da önemlidir.

Manzo (1998: 287), oluşturmacı (yapısalıcı) düşünmeden bahsederek, yapısalıcı düşünmenin hem yaratıcı hem de kritik entelektüel yöntemleri birleştirdiğini belirtir. O’ na göre yapısalıcı düşünmenin kritik analizlere teşvik eden bir uygulanabilirliği vardır. Oluşturmacı öğretim yaklaşımı yüksek düzeyde düşünme yeteneğine vurgu yapar. Bu özelliği ile analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki zihinsel fonksiyonları ele alır. Kritik ve entelektüel düşünme süreci ise, bireyin üst düzeyde zihinsel performansına işaret eder. Bu açıdan oluşturmacı öğretim modelleri, kritik düşünme, entelektüel düşünme ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesini destekler (Jonassen-Mayers-McAleese, 2001). Tezci ve Gürol da (2001: 184) oluşturmacılığı, bilgi ve gerçekliğin bireyin dışında nesnel olarak var olmadığını bunun yerine bilgi ve anlamın birey tarafından aktif olarak oluşturulduğunu savunan bir öğrenme yaklaşımı olduğunu belirtmektedirler. Oluşturmacılıkta bilgi, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda zihninde bunlara yüklediği anlamdır. Bireyin var olan bilgisi ile yeni deneyimleri arasında etkileşimi sonucunda yeni bilgiler oluşturacağı savunulur.

### 1.4 Yaratıcılık ve Mantıksal Düşünme

Beynimiz bütün düşünsel faaliyetlerin merkezidir. Onu yeterince tanımadığımız için tam olarak kullanamayız. Beynimiz bazı temel işlevleri yerine getirir ve hatta



geliştirir. Bu nedenle de onu tanımaya fazla da ihtiyaç duymayız. Beynimiz bedenimizdeki diğer organlardan farklı olarak "kendi kendisine öğrenen" bir sistemdir (Yıldırım, 1998: 11). Beynimizin en önemli özelliği düşünme işlevinin yürütüldüğü yer olmasıdır.

Yıldırım (1998: 13), düşünme fonksiyonumuzu dört temel boyuta ayırmıştır:

- a) Gözlem yapmak ve algılamak.
- b) Bellekte saklamak ve anımsamak.
- c) Karar ve olayları inceleyerek sonuçlar çıkarmak (mantık).
- d) Yeni fikir veya kavramlar üretmek (yaratıcılık).

Mantıksal düşünce ne kadar kurallara bağlı ise, yaratıcı düşünce o kadar kural tanımazdır. Yaratıcılık için önemli olan, ortaya atılan fikrin yeniliğidir. İleri sürülen fikrin mantık kurallarına uygun olup olmadığı ilk etapta anlaşılabilir, hatta mantık kurallarıyla çelişebilir. Bu durum da, yaratıcı düşüncenin mantıksal düşünce kadar kolay kabul görmesini engeller. Yaşamımızı sürdürebilmek için mantığımıza mutlaka ihtiyacımız vardır, fakat yaratıcılığımızı kullanmadan da yaşamımızı sürdürebiliriz (Yıldırım, 1998: 22).

Rawlinson (1995: 16), analitik düşünce ile yaratıcı düşünceyi karşılaştırırken şunları belirtmektedir: O'na göre analitik düşünce mantıksaldır ve tek bir cevaba ya da uygulanabilirliği az sayıda çözüme ulaşır. Yaratıcı düşünce ise hayal gücü gerektirir ve insanı pek çok cevaba, çözüme ya da düşünceye götürür. Fakat iki düşünce birbirinin tamamlayıcısıdır. Analitik düşünce, fikirleri ve uygulamaları birleştirir ve eğer ciddi bir ilerleme kaydetmek isteniyorsa yaratıcı düşünceyle desteklenmesi gerekir. Analitik düşünce çözümler üretir, yaratıcı düşünce ise fikirler üretir.

Jevning ve Biedebach (1993: 79) makalelerinde ideal örneklerden olan fizikteki yaratıcılıkta sezgisel ve analitik düşünme arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır. Bunun için Newton ve Einstein'ın yaratıcı niteliklerini incelemişlerdir. Yazarlar akıl ile beden arasında yaratıcı düşünme için bir teori sunmuşlardır.

### 1.5 Yaratıcı Düşünme ve Hayal Gücü

Yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile ilişkilidir. Tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışmanın içinde vardır (Özden, 1998: 45). Özden' e göre: "yaratıcılıkta eş ve zıt anlamları birlikte düşünme vardır. Verileri akıllıca düzenlemek, esnek yaklaşımlarla problemi çözmek ve ortaya özgün bir ürün koymak yaratıcılıktır."

San (1983a: 49), imgesel düşünmenin algılanan nesneyi görünüşüne göre bölümlere ayırdığını belirtiyor ve ussal düşünmenin imgesel düşünmeden farkını şöyle ortaya koyuyor: " Her parça diğerinden başkadır ve bütün örüntüsü içinde her parçanın belli bir yeri bulunmaktadır. Ussal düşünme ise algılananı soyut ve saf kavramlar halinde ayırır. Tek tek parçalar istenildiği gibi birbiri yerine geçebilir. "Kısaca hayal gücü, zihnimizin hayal kurma konusundaki yeteneğidir. Ya da nesneyi, o olmaksızın gıyabında temsil edebilme, görüntüleme gücüdür. (Gövsa, 1998: 79).

Hayal gücünü çeşitli gruplara ayırmak mümkündür. Örneğin, Gövsa' ya göre hayal gücü iki şekildedir:

1. Temsilci hayal gücü.
2. Yaratıcı hayal gücü.

Temsilci hayal gücü, önceden algılanmış olan hayal ve nesnenin zihinde görüntülenmesidir. Yaratıcı hayal gücü ise, önceden alınmış izlenimlerin yeni eklemelerle biçimlendirilmesi yeteneğidir. Yaratıcılık özelliği çeşitli görüntülerin tamamen farklı bir biçimde ve yeni kurgularla oluşmasından kaynaklanmaktadır. Bir ressam, kahraman bir adam yüzü hayal edip resmini yaptığı zaman, gözlerini daha önceden gördüğü ve etkilendiği bir çift bakıştan alabilir. Kaşları, burnu, ağzı, çenesi ve vücudunun diğer yerleri muhtemelen farklı kişilere, resimlere veya heykellere aittir. Ancak, bütün bu ayrıntıları hayal ettiği kahraman adam görüntüsünde toplamıştır (Gövsa, 1998: 80).

Hayal gücü özellikle yaratıcı bir biçimde, düşünsel, duygusal ve bilinç altı faktörlerin etkisi altındadır. Hayal gücünün düşünsel faktörleri eski bilgi ve birikimlerdir. Zihnimiz aldığı izlenimler arasında ne kadar çok benzerlikler ve ilişkiler

kurmaya alışmış ise hayal gücü o kadar canlandırma yeteneğinde bulunur. Hiçbir ressam görmediği iklimlerin renklerinden oluşan bir tabloyu yapmaya kalkışamaz. Güzel sanatlarda hayal gücünün gerekliliği tartışma bile kabul etmez. Sanatçılar farklı unsurlardan yeni eserler meydana getirebildikleri oranda başarılı olurlar (Gövsa, 1998: 81-86).

Yaratıcı düşünme, varılan istasyon değil seyahat etme şeklidir. Bir insan eski bir soruna yeni bir cevap bulduğunda ya da bir şey olmadan olabilecekleri düşündüğünde meydana gelir. Yaratıcılık, birey rüya gördüğünde ya da herhangi bir şekilde hayal kurduğunda ortaya çıkar. Çocuklar bunu oyun oynarken, masal dinlerken ya da kumdan bir kale inşaa ederken yaparlar. Yetişkinler ise bunu bir kitap okurken, bir seyahat planlarken ya da sadece banka hesaplarında birikmiş parayla ne yapacağını düşünürken yaparlar (Mayesky, 1995: 13).

Dutton (1996: 45-46), yaratıcılığın bir program olmadığını, bir yöntem olduğunu belirtir. Dutton' nun aktarımıyla Coca Cola şirketinin Avrupa grup başkanı Neville Isdell, risk almanın ve düşmanın insanlara bir miras olduğunu belirtir. Yaratıcılıkta risk almanın önemini belirterek, yaratıcılığın varılacak bir yer olmadığını belirtir. Isdell' in bu düşünceleri Mayesky' nin düşünceleri ile paraleldir.

Yaratıcı imgelemeyi anlayarak ve uygulayarak insanlar hayatlarını yeniden düzenleyebilirler. Yaratıcı imgelem sayesinde kişinin kendisiyle ve yaşadığı dünya ile ilgili inancını ve bu inancın ürünlerini değiştirmek mümkündür. Uygarlığımızın tüm gelişmeleri yaratıcı hayal gücünün eseridir. Geçmişte, hayal ürünü olarak nitelendirilen, aslında engellenmiş hayal gücünün ürünü olan bilim kurgu kitapları ve dergileri, bugün gerçekçi kabul edilmektedir (Addington, 1999: 75).

Gawain (1992: 15) yaratıcı imgelemi “yaşamımızda olmasını istediğimiz şeyleri yaratabilmek için hayal gücünü, düş gücünü kullanma yeteneği” şeklinde tanımlamaktadır. Yaratıcı imgelem insanın doğal düş gücüdür. Zihinde bir fikir ya da resim yaratma yeteneğidir. Yaşamımızda gerçekleşmesini istediklerimizin açık ve net görüntüsünü zihinde yaratma işidir.

Yaratıcılık; rüyalarda, bilinç altında ve zihinde toplanan bilginin kullanılmasıyla artar. Uykudan uyanıldığında, eğer görülen rüya hatırlanabiliyorsa, ruhun derinliklerinde keşfedilen semboller ve imajlar yakalanabilir. Bunlar yaratıcı gücü artıracak son derece değerli bilgilerdir (Cave, 1999). Rawlinson (1995: 21), yaratıcı düşünmenin bir rüya görmek olduğunu belirtir. O' na göre rüya görmek, "beynin çalışabilmesi için temel işlevlerdendir ve rüya görmeyen çok az insan vardır". anlamındadır. Rıza' ya göre; "Hafıza uyku sırasında bile aktifliğini korumaktadır. Aydınlanma bir rüya şeklinde de ortaya çıkmaktadır." Otto Loewi' nin hayvan hücreleri üzerine yaptığı araştırmanın çözümünü rüyasında görmesi, Elias Howe' nin dikiş makinesini tasarlariken ipi iğneye doğru bir şekilde tutturamayıp yorgun düşüp uykuya dalması ve sorunun çözümünü kabuslu rüyasında görmesi yaşanmış örneklerdir (Rıza, 2000: 8).

Beetlestone' a göre (1998: 88) çocukların hayal gücünün gelişmesi için öğretmenin yapması gerekenler şunlardır:

- a) Yeteneklerinin gelişimine büyük fırsatlar verilmelidir.
- b) Çocukların gerçek hayallerini ve hatta fantastik durumlarını belli periyotlarda yansıtılmalarına fırsat verilmelidir.
- c) Çocuklar risk almaya cesaretlendirilmeli ve fikirlerini test etmeleri için imkan sağlanmalıdır.
- d) Çocuklar desteklendiklerini hissetmeli ve girişimlere ön ayak olmalıdırlar.

### 1.6 Yaratıcılık ve Zeka

Yaratıcılık orijinal çözümler, bilgiler ve düşünme süreçlerinin üretildiği kategoriyi simgeler. Genellikle yazar, müzisyen veya sanatçıya özgü bir özellik olarak düşünülse de her insanın genel düşünme özelliklerinden biridir (Kale, 1993: 24). Çiftçi (1977: 35), "Daha önce örneği görülmemiş bir aletin veya bir çözümün geliştirilmesi en karmaşık zeka belirtilerinden biridir. Kendini yenilemek ve sınırlarını aşabilmek de bu çerçevede içinde görülebilir," demektedir. Üstün zeka ile yaratıcılık arasında bir paralellik olduğuna ilişkin düşünceler vardır. Özden' e göre (1997: 108), üstün beyin gücü ve yaratıcılık arasındaki ilişkide bir eşik noktası bulunmaktadır. Yani belli bir zeka seviyesine kadar olan çocuklar daha yaratıcı olmakta (120 IQ), ancak o zeka düzeyi aşıldıkça zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişki neredeyse sıfır noktasına düşmektedir.

Ülgen' in aktarımla (1995: 48) Torrance' nin geliştirdiği yaratıcılık testinin uygulama sonuçlarına göre, yaratıcılıkla zeka düzeyi arasındaki korelasyon, zeka düzeyi 120' nin üstünde olan öğrencilerde 20, zeka düzeyi 120' nin altında olan öğrencilerde ise, 50 olarak bulunmuş. Bu durum yaratıcılığın zekadan bağımsız olduğunun göstergesidir. Hattie ve Rogers (1986: 484) yaptıkları araştırmalar sonucunda, Wallah ve Kogan' ın testlerinin, yaratıcılık ve zeka arasındaki korelasyona ait en sağlam ve güçlü bulguları verdiğini belirtmektedir.

Özden (1997: 118); İbn-i Haldun, İbn-i Sina, Farabi, Edison ve Einstein gibi bazı kişilerin doğuştan yaratıcılık ve üstün zeka kombinasyonuna sahip olduklarını, hiçbir eğitim programının sıradan bir insanı adı geçenler gibi yapmayacağını belirtir. Ancak genetik sınırlar içerisinde herkesin yaratıcılık potansiyelinin geliştirilebileceği de kesindir.

Ersoy' a göre (1993: 274), yaratıcılık için belli bir zeka aşaması zorunludur. Ancak yaratıcılıkla zeka her zaman doğru orantılı değildir. Çok zeki birisi aynı zamanda yaratıcı olmadığı gibi, yüksek ölçüde yaratıcı yeteneğe sahip birisi de çok zeki olmayabilir. Yaratıcılık yeteneği ile daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında bağ kurarak yeni düşünceler, yeni ürünler ortaya konabilir. Yaratma güdüsü insana özgüdür, ancak yaratma, zeka ile ilgili olması gerekmeyen iç gerilimlerden kaynaklanır (Storr, 1992: 235).

Aral' ın (1996: 30) ve Ülgen' in (1997: 51) aktarımla, Wallach ve Kogan' ın zeka ve yaratıcılığa ilişkin olarak bireyleri aşağıdaki gibi sınıflandırmışlardır.

1. **grup:** Yaratıcılığı ve zekası yüksek olanlar; Bu gruptaki bireylerin uyumlu, başarılı, arkadaşları tarafından değerli bulunduğu ve kendilerini denetlemede daha ileri düzeyde oldukları görülmüştür.
2. **grup:** Yaratıcılık ve zeka düzeyi düşük olanlar; Kendilerine güvenleri az ve arkadaşları tarafından kabul edilmeyenler oldukları görülmüştür. Bu çocuklar kendilerini bazen atletizme, bazen kavgaya ve bazen de aşırı motor hareketlere yöneltmektedirler. Kas gücüne dayalı aktivitelerden hoşlanırlar.

3. **grup:** Yaratıcılık düzeyi düşük, zeka düzeyi yüksek olanlar; Bu gruptaki çocukların bazen sakin, içe kapanık, bazen akranlarıyla ilişki kurmada güçlük çektikleri görülmüştür. Enerjilerini akademik çalışmaya yöneltmektedirler. Derslerde başarı onlar için önemlidir.
4. **grup:** Yaratıcılık düzeyi yüksek, zeka düzeyi düşük olanlar; Güven duygusundan yoksun, endişeli ve tedbirli olma eğilimleri olduğu, yaştlarından uzak ve arkadaş aramadıkları gözlenmiştir. Okul başarısı açısından sıkıntıları vardır.

Araştırma sonuçları yaratıcılık ve zekanın kalıtsal olduğunu desteklemektedir. Ancak her ikisinde de çevre önemli bir faktördür. Çevre olgusu yaratıcılığı zekadan daha çok ilgilendirmektedir. Araştırma sonuçları yüksek düzeydeki zekanın yaratıcılığı garantilemediğini göstermektedir. Ancak yüksek düzeyde yaratıcı olanların zeka testlerinden aldıkları puanların orta ve ortanın üzerinde olduğunu görülmüştür (Rıza, 1999: 20).

### 1.7 Yaratıcılık ve Kişilik

Uzun süreden beri, kişilik özelliklerinin yaratıcılıkta çok önemli rol oynadığına ilişkin yaygın bir düşünce vardır. Yapılan çeşitli araştırmalar da bu varsayımı doğrulamış ve yaratıcı kişilerin belirli kişilik özellikleri taşıdıklarına ilişkin bulgular ortaya koymuşlardır. Öncü' nün aktarımıyla (1989: 70); Torrance' a göre (1962), yaratıcı düşünme yeteneklerinin ölçülmesinde ve test performansında bile, kişilik özelliklerinin önemli olduğunu gösteren ipuçları vardır. Diğer bir deyişle, bireyin yaratıcılık ölçümlerinde göstereceği başarı da, onun sahip olduğu kişilik özelliklerine bağlıdır.

Öncü (1989: 72), yaratıcı kişilik konusu ile en çok ilgilenen yazarlardan birinin Barron (1955) olduğunu belirtir. Barron' a göre, orijinalliğin incelenmesinde çoğu kez, kişiliğin bütününden çok, ayrı olarak ele alınmış orijinal eylem üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Barron' a göre bu anlaşılabilir, çünkü "orijinal" fikrinin doğuşu ve gelişmesi, genellikle Newton' un "elma", Arşimed' in "banyo" örneklerinde olduğu gibi, adı geçen kişilerin özgeçmişlerini ve kişiliklerini inceleyecek yerde, sadece o buluş anı ile ilgilenme üzerine temellenmiştir. Oysa dahilerin buluşları Barron' u, onların kişilik



yapıları üzerinde düşünmeye yöneltmiştir. Görünüşe göre orijinal cevaplar, bazı kişilerde çok sık rastlanan bir husustur, ancak bazı kişiler ise gelenekselleşmiş bir düşünme biçimi içindedirler.

Özden (1997: 109); yaratıcı kişilerin kendileri hakkında buluşçu, kararlı, çalışkan, bağımsız, bireysel ve şevkli gibi özellikleri içerdiklerini, yaratıcı kişilerin yaratıcı olmayan kişilere oranla daha yüksek bir ego ve öz benimseyiş gösterdiklerini belirtmektedir. Daha çok içe dönük olduklarını, başkalarıyla olan ilişkilerinde geleneklere uymadıklarını, asi, düzensiz ve gösterişçi olup gözlemci rolüne bürünmeye eğilimli olduklarını ve risk alabilen girişken kişiler olduklarını söylemektedir.

Yaratıcı kişiler daha ilginç, başarılı ve zevkli bir hayat sürerler. Katı ve kuralcı değildirler, her şeyi değişik perspektiften görmeye alıştırlar ve çevrenin baskısına boyun eğmezler. Hata yapmaktan korkmaz, risk almaktan çekinmezler. Değişik düşünme teknikleri kullanarak çok sayıda düşünce üretebilirler ve fikirleri daha sağlıklı değerlendirebilirler. Yeteneklerini harcamaz, kullanırlar. Yaratıcı insanlar için doğa, her şeyiyle bir ilham kaynağı olabilir (Özden, 1997: 123-124).

Black (1990) yaratıcı bireyin özelliklerine ilişkin olarak 32 özellik sıralamaktadır. Bunlar sırasıyla şöyledir: “Duygulu, parayla motive olmayan, kader duygusuna sahip, uyum sağlayabilen, belirsizliğe karşı sabırlı, dikkatli, dünyayı farklı gören, olasılıkları gören, soru soran, doğru olarak sıklıkla sezgisel yolla sentez yapabilen, tutuculuğa eğilimli, esneklik, akıcılık, hayal gücü kuvvetli, sezgisel, orijinal, zeki, enerjik, mizah duygusuna sahip, kendini gerçekleştiren, kendi kendini disipline eden, kendi kendini tanır, özel ilgileri olan, diverjant (ıraksak) düşünen, meraklı, sonuca endeksli değil, bağımsız, şiddetli tenkitçi, uyumsuz, güvenli, risk alıcı, ısrarcı.”

Black’ in yaratıcı insan özelliklerine ilişkin sınıflamasından başka sınıflamalara da rastlamak mümkündür. Torrance yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerine yönelik yaptığı sınıflamada 84 özellik sıralamıştır. Dinçer (1996: 25-26) yaptığı kaynak taramalarında ise 20 özellik sıralamıştır.



Özden (1997: 110-111), yaratıcılık özelliklere sahip öğrencilerin tanınması için bazı kişilik özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- a) Kendine güvencen, risk alan.
- b) Yüksek enerjili ve maceracı.
- c) Meraklı.
- d) Oynamayı seven şakacı ve mizahçı.
- e) İdealist.
- f) Kendi başına olmayı seven.
- g) Artistik ve estetik ilgilere sahip.
- h) Yeniliklere düşkün, acayip, gizemli ve kompleks şeyleri seven.
- i) Düşünerek veya düşünmeden ani davranan.

Öncü' nün aktarımıyla (1989: 84) Cattell ve Butcher, 1967' de yaratıcı sanatçılar üzerinde yaptıkları bir araştırmada 63 görsel sanatçı ve 28 öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Kontrol grubu da sanat eğitiminin dışındaki kişilerden oluşturulmuştur. Sonuçta, sanatçıların en göze çarpan özellikleri şöyle belirlenmiştir: "Dışa dönük olmayan bir kişilik, dominantlık, kendi kendine yeterlik, heyecansal denge azlığı, düşük süper ego ve insan doğası olarak içe dönüklük" tür. Ancak Barron, Cattell' in bu bulguları karşısında, sanatçıların daha geniş bir kişiliğe sahip olduklarını ileri sürmüştür. Nitekim, Öncü' nün aktarımıyla (1989: 84) Barron bir eserinde (1963) belirlediği iki insan tipinde "karmaşık kişi" nin sanat yönü olan kişi olduğunu, "basit kişi" nin de modern sanattan hoşlanmadığını belirtmiştir.

Davis de (1983: 465) yaratıcı kişilerin estetik eğilimleri ve ilgileri olduğunu belirtir. O' na göre yaratıcı kişiler konserlere, sanat galerilerine ve müzelere ilgi duyarlar. Dünya daki rollerini düşünürler. Yaşam nedir? Neden buradayım? Hayatımda yapmam gereken şey ne? Para önemli mi? Gibi sorular zihinlerini meşgul eder. Yaratıcı kişi gizemi ve karmaşıklığı tercih eder. Davis (1983: 468) geliştirilebilir yaratıcı kişilik özelliklerini aşağıda tutum maddeleri halinde vermiştir.

- Çok iyi mizah duygusuna sahibim.
- Çizme ya da boyamada her zaman aktifim.
- Bir uçuş lisansı elde etmek istiyorum.
- Kaybolsam bile yeni şehirler keşfetmek isterim.

- Bir şeyler yapmada, yeni ve daha iyi biçimler düşünmekten zevk alırım.
- Çok meraklıyım.
- Oldukça orijinal düşünen bir hayal gücüm var.
- Bir çok hobilerim var.

### 1.8 Yaratıcılık ve Yaş

Çocukların yetişkinlere oranla daha saf ve temiz olmaları onlara yaratıcılık açısından avantaj sağlamaktadır. Gönen, Akçin ve Özdemir (1997: 64-71) tesadüfi örnekleme yöntemi ile 5-6 yaşlarında 60 öğrencinin yaratıcılıklarında yaş etkisini incelemişlerdir. Sonuçlarında ise, 6 yaşındaki kız ve erkek çocukların akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme puanlarını 5 yaşındakilere oranla daha yüksek bulmuşlardır.

Rıza' nın (1999: 23) Cronbach' dan (1970) aktarımına göre; Cronbach, Torrance' in yaşla ilgili yapmış olduğu araştırmalara yönelik olarak yazılı ve resimli olarak iki formdan oluşan testin resim formu ile elde edilen puanların yaşla sürekli olarak arttığını, ancak yazılı formdan elde edilen puanların 6 yaşından sonra biraz değiştiğini belirtmektedir. O' na göre olgun yaşlardaki kişiler çocuklara oranla resim yapmaktan daha fazla çekinmektedirler. 40-50 yaşlarındaki olgun kişiler klasik testlere daha iyi cevap vermektedirler.

İlkbahar ve Tezel (1992: 10) gelişim açısından Türk Kültürü üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda 4-6 yaşlarındaki çocukların kendilerini daha iyi ifade edebildikleri dönem sonucuna varmışlardır. Ataman (1993: 115) bireyleri yaratıcılık açısından dönemlere ayırmaktadır. En çok yaratıcı ürünlerin sergilendiği dönemin 13-14 yaş dönemleri olduğunu belirtmektedir. O' na göre çocukların ilk kez yaratıcı ürünler ortaya koyduğu dönem 3-5 yaş olan okulöncesi dönemdir. Bell' e göre (1997: 2) 5-7 yaşlarında çocuğun yaratıcılığında %90 azalma görülmektedir. Bell' in bu düşüncesine karşılık olarak yaratıcılık, belli bazı yaşlarda azalsa da uygun yönlendirmeler ve eğitimle yaşam boyu devam edebilir.

### 1.9 Yaratıcılık ve Cinsiyet

Sungur' un (1997: 78) aktardığı çeşitli araştırma sonuçlarına göre, bir Amerikan firmasında yapılan 702 testte kadınlar %15 oranında erkeklerden daha fazla yaratıcı bulunmuştur. Peterson' un 32 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada kızların %40 oranında daha yaratıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öncü (1989) 7-11 yaş arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile ilgili kişilik yapılarının incelendiği araştırmaya her yaş ve cinsiyetten toplam 150 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel ve şekilsel formunu uygulamıştır. Araştırma sonucunda yaş ve cinsiyet arasında anlamlı fark gözlenmiştir.

Göner, Akçin ve Özdemir (1997: 64-71) tesadüfi örnekleme yöntemi ile 5-6 yaşlarında 60 kız ve erkek çocuklarının yaratıcılıklarının karşılaştırıldığı araştırmada kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme puanlarında kızlar lehine, akıcılık boyutunda ise erkekler lehine anlamlı sonuçlar bulmuşlardır.

Yontar (1999) 113 erkek, 101 kız olmak üzere toplam 214 kişilik örneklem grubunda yaratıcı düşünme testi – çizim ürünü kullanarak kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanları t testi kullanarak karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aral (1999) Devlet konservatuvarına devam eden ve etmeyenlerin yaratıcılık düzeyini araştırmış, araştırma sonucunda cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Süzen (1987) ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme yeteneği ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçta Cinsiyet faktörünün yaratıcılığı etkilemediği görülmüştür.

Yavuzer (1996: 59) erkek ve kadınların yaratıcılıkları arasındaki farkın çevre faktöründen ileri geldiğini belirtmektedir. Kadınlar egoyu denetleme ve kendilerini ileri sürme açısından erkeklere oranla daha alt düzeyde görülmektedir. Erkek ve kadınların kişilik testlerinden aldıkları puanlar kesin değildir. Yavuzer' in sözcük türetme testi araştırmasında cinsiyet açısından anlamlı fark gözlenmemiştir.

### 1.10 Yaratıcılık ve Zihni Rahatsızlıklar

Genellikle yaratıcı insanlar hem arkadaş canlısı, hem de akranları tarafından sevilen kişilerdir. Sosyal aktivitelere ilgi gösterirler, risk almaya ve yeniliği araştırmaya eğilimlidirler. Bu davranışları onları daha bağımsız ve gelenek dışı yaparken, aynı zamanda onları duygusal kararsızlığa götürür. Yaratıcı bireylerin psikolojik karakterlerinden biri de zihinsel hastalıklara eğilimli olmalarıdır. Şizofren hastalarla yaratıcı bireylerin arasında duygusal ve algı deneyimleri, huzursuzluk duyguları ve tekrarlayan patlamalara yönelik eğilimleri nedeniyle bir ilişki görülmektedir (Preti ve Miotto, 1997: 2).

Yaratıcı insan diğer insanlardan biraz farklı, biraz çılgın ve garip davranışları olan insandır. Bütün okullar öğrencilerin ruh sağlığı ile ilgilenirler. Öğrencilerinin ruhsal çöküntülere uğramamaları ve sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri için uğraşırlar. Yaratıcılığın söndürülmesi; yaşamdan doyumun engellenmesine ve yüksek düzeyde gerilimlere, sinir bozukluklarına neden olmaktadır. Yaratıcılığın şizofreniye değil; yaratıcılık yokluğunun sinirsel bozulmalara yol açtığına inanılmaktadır. Yaratıcılık, şizofrenlerin ruh sağlığını yeniden kazanabilmeleri için gerekli bir kaynaktır. Sağlıklı her bireyin gizil gücü olan yaratıcılık, hastalık değil normalin türevidir (Sungur, 1997: 59).

Rollo May (1987: 34), büyük ressamalarda, heykeltıraşlarda, yazarlarda ve müzisyenlerde uyumlu insanların çok nadir karşımıza çıktığını belirtir. Yaratıcılık ve özgünlüğün, kendi kültürlerine uymayan kişilerde bütünleştiği açıktır. Yaratıcılığın kendi özel kültürümüzde ciddi psikolojik sorunlarla bütünleşmesi doğaldır. Van Gogh'un çılgınlıkları buna örnektir.

Hiçbir hastalık, hiçbir uyuşturucu, hiçbir nevroz insanı dahi yapmaz. Van Gogh'un durumu onun dehasının değil, onun doğasının diğer bir parçasını oluşturmaktadır. Einstein'ın utangaçlığı ya da Faulkner'ın değişen mizacı dehalarının sapsmış davranışı olarak görülebilir, fakat sıradan insanlarınki görülemez. Sıradan davranışlar yaratıcıların yeni ürünler ortaya koymalarını engeller (Sungur, 1997: 59-60).

Freud (1964: 9), 01 Aralık 1788 tarihli bir mektuba dikkat çekmiştir. Bu mektupta şöyle yazmaktadır: "...Gerçek sanatçılarda ara sıra görülen bir anlık delilik süresinin kısalığı ya da uzunluğu, düşünen sanatçıyla hayalperest arasındaki farkı gösterir... Düşünceleri zamanından önce eleştirip gereksiz bir titizlikle ayıkladığın için yaratmakta güçlük çekiyorsun."

Sungur (1997: 177) yaratıcı insanlardan bazılarının sözlerine şöyle yer vermektedir:

"Akıllı insan dünyaya uyum sağlamaya çalışır; Akıllı olmayanlar dünyayı kendisine uydurmaya çalışırlar. Sonuç olarak tüm gelişme ve ilerlemeler akıllı olmayanların sayesinde."

B. Shaw

"Çocukluğumuzdan bu yana bize farklı olmanın yanlış olduğu öğretilmiştir. Fakat farklılık derecesini ölçecek hiçbir araç elimize verilmedi."

Mason

"Dünyayı yöneten imgelem gücüdür."

Disraeli

"İmgelem bilgiden daha önemlidir."

Einstein

"Gerçek sadece hayal gücü iyi çalışmayanlar içindir."

Thomas Edison

"Dehanın %1' i ilham, %99' u, çalışmaktır."

Thomas Edison

Bazı yaratıcı kişiler, yeni bir fikir zihinlerinde tamamıyla oluşmadan işe koyulurlar. Eğer eyleme geçmekte acele ederlerse, hiç de gerekmeyecek bir sürü yeniden başlama ve değiştirme işlemi yaparlar. Ancak bu da bir gerçektir ki, yaratma çabası sırasında sanatçının çoğu zaman çile çektiğini gösteren birçok örnek bulmak kolaydır. Beethoven' in defterleri, onun yazdığı müziği ne kadar sık düzeltip yeniden yazmak zorunda kaldığını göstermektedir (Storr, 1992: 61-62).

Storr' a göre (1992: 66-67); bazı yaratıcı kişilerin yalnızca baskın olarak şizoid ya da depresif mizaçlı olmakla kalmayıp, aynı zamanda yaratıcılık kapasitelerini "savunma" yolu kullandıklarını kanıtlama imkanı vardır. Bu durum özellikle mizaçlı kişilerde belirginse de, şizoid kişilerin de yeteneklerini aynı yolda kullandıkları

kanıtlanabilir. Yaratma etkinliğinin bazen bir savunma olarak kullanılması kuramı, yaratıcı kişilerin niçin çoğu kez çalışmalarına tiryakilik olarak tanımlanabilecek ölçüde önem verdiklerini açıklamaktadır. Bu kişiler yaratıcılık çabalarını öylesine amansızca sürdürürler ki, hiç tatil yapmadıkları gibi, eğer bunu sürdürmezlerse kendilerini hasta ya da mutsuz hissederler.

Yaratıcı kişileri inceleyen bir çok araştırmacı, onların en belirgin özelliklerinin bağımsızlık olduğu konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Yaratıcı kişilerin kuşkucu oldukları ve bazı bulguları, sırf yetkili kişilerce kabul gördü diye, onaylamaya istekli olmadıkları bilinen bir gerçektir (Storr, 1992: 230-231). Büyük ve dahi olarak bilinen insanların çoğunun hayatı incelendiğinde, kimisinin gayri meşru bir çocuk olarak dünyaya geldiği, büyürken itile kakıla, aşağılanarak büyüdüğü, hep eksiklik ve eziklik içinde olduğu görülür. Bu durumunu ilk fırsatta telafi etmek için, sanata veya bilime yönelerek ya da başka becerilerini geliştirerek toplum içinde saygı gören kişi olmaya çalışır. Bunun için olağanüstü enerjiye sahiptir. Fiziksel bir eksikliği olanlarda aynı şekilde kendilerini ispat etme yoluna giderler. Erkul' a göre dahi (1996: 27-33) "Herhangi bir insan meşguliyetinin bu güne kadar erişmeyi başaramadığı sınırları aşmış ruh ve akıl bütünlüğünün doğuştan yapıcı kudretine verilen isimdir." Erkul yaptığı bu tanımda psikolojik eksiklikler olduğunu belirterek Aksoy' un (1969) tanımını vermektedir. O' na göre dahi yarım hastadır. "...O ruhi parçalanmanın bir şeklidir. Psikopati onun gecikmiş bir şekli olup kültür yönünden meyve verenidir. Dahi, deha veya psikopati yönünden aynı oranda orijinal bir şeyler yapmaya veya psikoza meyillidir."

Singer ve Singer (1998: 182) araştırma sonuçlarından aktardıklarına göre, hayali oyun arkadaşı olan çocukların diğerlerine oranla daha yaratıcı ve olumlu davrandıkları, yetişkinlerle daha iyi iletişim kurdukları ve daha yapıcı dil kullandıklarını belirtmektedirler. Yaratıcı çocuklardaki neşe ve canlılık gibi olumlu duyguların yaratıcı oyunlarla ilgili olduğunu, kızgın, endişeli, kafası karışık ve hiperaktif çocuklarda nadir olarak yaratıcı oyunlar gözleendiğini belirtmektedirler. Kendilerine hayali dünyalar yaratan çocuklar diğer insanlarla daha iyi iletişime geçebilmektedirler. Psikiyatrik hastalıklara eğilimli bireylerin bu tür hayal dünyalarının olmadığı veya hayal

dünyalarının zengin ve düzenli olmadığı, gerçek ile hayal arasında kontrolü kaybettikleri görülmüştür.

### 1.11 Yaratıcılık ve Kültür

Çeşitli kültürler içinde barındırdıkları bireyleri, kimi konularda yaratıcılığa özendirirken kimi konularda da aynı şeyi yapmazlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde bilim ve sorun çözme özendirilirken politik ve sosyo-ekonomik konularda bu özendirmeye rastlanamaz. Arap kültüründe ise teknik konularda yaratıcılığa izin verilirken, dini konularda izin verilmez. Diğer yandan, kimi kültürler uyum ve yapıya önem verirken, kimileri de yeniliği özendirmektedir (Sungur, 1997: 179).

Sungur' a göre (1997: 179), yaratıcı insanlar toplumda görünen klasik giyim, dil, gıda ve davranış normlarının içinde yaşarlar, ancak kesinlikle şık ve moda-ya uygun değillerdir. Anında değişen aktif bir sabırsızlık gösterirler. Kültürden ve onun değişiminden kronik rahatsızlıkları, memnuniyetsizlikleri vardır. Ayakkabı seçimi, saç şekli, kibarlık ve davranış biçimleri onların asıl ilgilerine girmez.

Türk kültürü içinde yaratıcı düşünceye ilişkin yanlış söylemler bulunmaktadır. Bu yanlış söylemler yaratıcı bireyin ve tüm toplumun cesaretini kırmaktadır.

Türk kültürü egemen kültürün etkisi altındadır; yaratıcı ürünler ortaya koyması mümkün değildir.

Yaratıcı olmak, zeki olmak demektir. Bu da ancak "eğitilmiş" kişilerden başkası olamaz.

Türk kültürü dinsel, cinsel, siyasal tabu ve yasaklarla doludur. Yaratma işlevi her alanda engellenmektedir (Sungur, 1997: 193).

İnsanın zihninde yaratıcı fikirler çıkıyor ve bunlara göre davranması gerekiyorsa, öyle yapmalıdır. Nedenleri harekete geçirmek, arzu edilen sonuçları yaratmak veya problemleri saf dışı bırakmak için doğru eylemin nasıl başlatılacağı görülebiliyorsa, gereken yapılmalıdır (Davis, 1996: 95). Güvenç (1995: 135); "eğitim sürecinde, sürekli değişen ve geçerliliğini kısa zamanda yitiren hazır bilgiler vermek yerine, bilinmeyenleri (değişmeyen, temel soruları) gündeme getiren bir toplum veya kültür ortamının yaratıcılığı teşvik ettiği ya da en azından yaratıcı bireylerin yetişmesine daha elverişli olduğu söylenebilir." demektedir.



Yaratıcılıkla ilgili yabancı bilim adamlarının hazırladıkları testlerin Türk örnekleminde uygulanamayacağını belirtenlere karşı Yontar (1999: 46-48), Yaratıcı Düşünme Testi - Çizim Ürününün Türk örnekleminde uygulanabileceğini belirtmektedir. Yontar araştırmasında tipik kullanım farklılıklarını ortaya koyarak kültür farklılıklarından kaynaklanabilecek sınırlamaları ortadan kaldırmaktadır. Bu testin uygulama ve değerlendirme açısından ekonomik ve kültür eşitlikçi bir test olduğunu belirtmektedir.

### 1.12 Yaratıcılık ve Aile

Yaratıcı yetenek daha çocuklukta kendini belli eder. Ailenin övgüsüyle desteklenirse, otoritenin onayını kazanan öbür etkinlikler gibi, kendi başına bir ivme kazanır. Daha dört yaşındayken beste yapmaya başlayan Mozart, bu çabalarının babası Leopold' un hoşuna gittiğini hemen fark etmiş olmalıdır (Storr, 1992: 45-46).

Yaratıcı bireyler genellikle anne-babalarından birini, daha çok babalarını kaybetmiş yetimlerdir. Sungur' un aktarımıyla (1997: 180), Simonton' un yaptığı bir araştırma, çağdaş bilim adamlarının yüzde 15' inin 10 yaşından önce babalarını kaybettiğini ortaya koymuştur. Anne-baba koruyuculuğunun gereğinden fazla olmasının yaratıcılığı engellediği görüşü vardır.

Sungur' a göre, yaratıcı kişiler genellikle ailede ilk çocuk sırasında olan kişilerdir. Gelecekte yaratıcı olacak çocuğun ev çevresi, entelektüel ve kültürel uyarıcılardan oluşan materyaller ile doludur. Yaratıcı çocukların küçük yaşta bir çok hobisi vardır. Çeşitli konularda okumaya düşkündürler.

Yaratıcı kişilerin ve ailelerinin yaşadığı ev çevresi ve ortamını inceleyen bir araştırma, bu evlerin kimilerinin çağdaş, kimilerinin kayalıklar üzerine inşaa edilmiş, çoğu 18. yy. ve 19. yy.' dan kalma olup bugünün tarzına dönüştürülmüş evler olduğunu ortaya koymuştur. Bu aileler orta ve ortanın üzerinde sosyo-ekonomik düzeye sahiptirler. Bu araştırmada yaratıcı ve yoksul olan aileye rastlanmamıştır (Sungur 1997: 180-181).

Singer ve Singer (1998: 216) okul öncesi dönemden ortaokul sonuna kadar 63 çocuğu gözleme tabi tutmuşlar. Aile çocuk ilişkisinin incelendiği araştırmada yaratıcı olan çocukların ebeveynlerinin de hayalci, yaratıcı ve maceracı oldukları, çocuklarına ceza vermek yerine onları öğretici yöntemle disipline ettikleri, yaratıcı ebeveynlerin günlük işleri düzenli yaptıkları, kültürel aktivitelerde buldukları, aile teşvikinin çocuğun yaratıcı oyunlarını belirlediği sonucuna ulaşılmıştır.

### 1.13 Yaratıcılık ve Sanat

Yaratıcılık yüzyıllar boyu olağanüstü insanlara özgü bir özellik olarak kabul edilmiş ve en çok güzel sanatlar alanında kullanılmıştır. Dahi ile deli arasında kıl payı bir ayırım olduğu gibi bilim dışı görüşlerde yakın zamana kadar kabul edilegelmiştir (San, 1995: 71). San' a göre yaratıcılık, "sanatsal alanda baş yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir."

Baltacıoğlu' nun (1976: 9), sanatta yaratıcılık konusundaki şu sözleri ilginçtir:

...Sanat bir yaratıcı değil, bir uyandırıcı, bir coşturucudur. Estetik duygu insanda varolan ancak bilinçaltında kalan şehvet duygusu gibi biyo-psikolojik ya da sosyo-psikolojik duyguların uyanması, bilinç üstüne çıkmasıyla meydana geliyor. Böyle olunca her sanat eseri değer kuramında sıraladığımız, duygulardan birini aşıl原因an değil, bilinçaltında yaşayan türlü duyguları canlandıran, bilinç üstüne çıkartan bir teknik demektir.

Turgut' un aktarımıyla (1991: 51), yaratma kavramı Kant' ta şaşırtıcı bir güç olarak kabul edilmektedir. Kant' a göre, " Sanatçı yarattıklarıyla sadece kendi zamanına değil, sonraki nesilleri bile hayrete düşürecek eserleri sunar. Sanat eseri, özgürdür ve yaratıcıdır. Oysa taklit eserlerde bu oluşumu görememekteyiz." demektedir.

Storr' un aktarımıyla (1992: 49), Freud; sanatçının amacının, yalnızca fantezi yoluyla kavuştuğu hedefler olan onur, iktidar, servet, ün ve kadınların sevgisidir demektedir. Storr da sanatsal etkinlik gösteren kişilerin, belli bir beceriye sahip oldukları ve bunu uygulamaya koyma gereksinimi duydukları için bunu yaptıkları görüşünün ileri sürülemeyeceğini belirtir. Arvasi' de (\_\_\_\_: 126-127), büyük sanatçıların her şeyden önce kendilerini çok iyi tahlil etmesini bilen kişiler olduğunu belirtir. Bu konuda başarılı oldukları ve kendilerini samimiyetle ortaya koydukları

oranda başarılıdırlar. Arvasi' ye göre büyük sanatçılar çok samimi, saf ve berrak insanlardır. O' na göre "sanatçı, istediği kadar cemiyetçi olduğunu söylesin, onun eserlerinde kişiliği buram buram tüter. Bu durum sanatçının sosyolojik ve psikolojik cephesinin birbirinden ayrılamayacağını ifade eder. Arvasi, psikanalistlerin bir sanat eserine "bir kişilik testi gibi baktıklarını belirtir. Gerçekte de bir sanat eserini incelediğimiz zaman; eserde, sanatçısının şuuraltının bütün kıpırdanışlarını ve ruhi mekanizmalarına ait izleri buluruz (Arvasi, \_\_\_\_: 126-127). Storr da (1992: 24-25), sanatçıların eserleriyle, çocukluk dönemlerindeki çatışmalara ilişkin birtakım sorunlarını çözümlediklerini varsaymanın doğru olduğunu belirtir.

Arvasi' nin aktarımıyla (\_\_\_\_: 128), Jean Frete' nin (1946: 107) "Delilik" adı ile dilimize çevrilmiş olan kitabının son bölümü "Sanat ve Delilik" konusuna ayrılmıştır. Jean Frete' e göre ruh ve akıl hastalıkları güzel sanatlar için hayli bereketli bir durumdur. O' na göre bir çok büyük sanat eserleri, büyük ruhi krizler döneminde doğmaktadır. Böyle olunca bir çok hasta için sağlıklı geçen zamanları kaybolmuş zaman olarak değerlendiriyor. Aslında, bize makul gelen durum, dahilerin bedence ve ruha daha sıhhatli olmaları gerektiğidir. Öyle tahmin ediyoruz ki, beden ve ruh sağlığı açısından güçlü ve tutarlı dahilerin listesi daha uzun olmalıdır. Gerçekte sanatçılar arasında akıl ve ruh hastaları, yalancılar, sapıklar varsa da hepsini bu şekilde lekelemek doğru değildir (Arvasi, \_\_\_\_: 129-130):

Baltacıoğlu' na (1942: 31) göre de sanatçı hayal ile uğraşan bir kişidir. Ancak bu hayal dağınık ve manasız çalışan bir kişinin eserine benzemez. Bu hayal bir nevi psikolojik bir yapılanmanın eseridir. O' na göre sanatçının yaratıcı yeteneği vardır. Bu yaratıcı yeteneğini ortaya koyabilmesi maddi ve bir takım fiziki ihtiyaçlarını sağlayabilmesi ile mümkündür. Sanat eserinin mutlak hüviyeti ne olursa olsun, sanatçı topluma muhtaçtır.

Düşünmek, yaratıcı düşünme sırları için bir ihtiyaçtır. Sanat ile yaratıcılığı güçlü bir şekilde birleştiren şey akıldır (Bell, 1997: 2). Sanat; güzellik, mükemmellik, uyum ve düzen yaratır. Fantezilerden doğan, ulaşılmaz olan, ilk bakışta görülmez olan şeyleri bize görünür kılar. Zevk ya da hoşnutsuzluğa ifade kazandırır (Genç-Sipahioğlu, 1990: 155).

San (1995: 83), sanatsal yaratmanın bilim ve teknikteki yaratıcılıktan ayrılan önemli yanlarının olduğunu belirtir. O' na göre her sanat eseri "bir ya da birden çok imge taşır ve her sanat eseri öznel gerçekliğin nesnel yansıması, algılanmak üzere yaratılmış anlatımcı bir form, şiirsel anlatıma sahip bir mecaz olduğudur." Duygu ve düşünceleri daha iyi anlatabilmek için figürler biçim bozumuna uğrayabilir. Ancak her defasında sonuç mecazdır. San' ın Conrad' dan aktarımıyla (1977: 15), sanattaki yaratıcılığın tanımı şöyledir: "Kavram, duygu ve imgelemi içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağrışmış, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç teşkil etmesi" dir. Yaratıcılıktan yoksun pek çok birey için bir şapkadan fazlasını ifade etmeyen resim "ne gördüğünüze göre değil" nasıl baktığınıza göre anlamlanıyor (Sanyel, 1997: 68).

De Bono (1997: 128), yaratıcılık kelimesinin kapsadığı çok geniş anlam yüzünden kafa karıştırıcı olabileceğini belirtmektedir. Burada iki farklı anlam söz konusudur. Birincisi "bir şey ortaya çıkarmak", ikinci anlamı ise "yeniliktir." De Bono bir ressamın daha önce olmayan bir şeyi ortaya çıkarttığını belirtir. Yaptığı resim daha önce yapılan resimlerin tıpa tıp aynısı olmayacağı için "yeni" bir şeyin olduğu söylenebilir. Ama yine de bu resimde yeni bir kavram ya da yeni bir algılama söz konusu olmayabilir. Ressamın güçlü bir stili olabilir ve bu stili bir çok resmine uygulayabilir. Bir anlamda, ortada belli bir stilin kullanıldığı bir üretim hattı var gibidir. Vaness (1991: 8) de bir fotoğraf sanatçısının kişisel seçimi bir manzarayı çekmesinden bahseder. Sanatçı burada, gözlerini ve hayal gücünü kullanır. Vaness' e göre yaratıcılıkta kopyacılık yoktur. Bulgulardan sonuç çıkarma ve onları geliştirme vardır.

Sena (1972: 113), bir sanat eserinin yaratılmasında üç kural ortaya koymaktadır.

- a) Doğa genel olarak güzel, kusurlu ve de bazı gereksiz ayrıntılarla doludur. Yaratıcı hayal gücü, güzeli karartan ve engelleyen gereksiz şeyleri eleyerek onu meydana çıkarır. Buna "çıkarıp atma kuralı" denir.
- b) Çirkinlikten ve anlamsızlıktan temizlenmiş olan güzel nesne, doğanın kabul etmesine elverişli olan niteliklerden yoksun olduğu için, hayal gücü bu nitelikleri o nesneye ekler. Buna "ekleme kuralı" denir.
- c) Gerçek güzelde bulunan özellik daima çoğalmaya elverişlidir. Hayal gücü, onu en yüksek güç derecesine ulaştırır. Buna "aşkınlık kuralı" denir.

### 1.14 Yaratıcılık ve Eğitim

Eğitim düzeyi arttıkça, yaratıcılık düzeyi de artmaktadır. Ancak daha sonra ilerideki bir formal eğitim, bireyin yaratıcılık açısından başarı çizgisini düşürebilmektedir. Bu dönüm noktası orta öğretim ve lise sırasında gözlenmektedir (Sungur, 1997: 181). Yaratıcılık ile ilgili tartışılan bir husus da yaratıcılığın doğuştan geldiği ya da eğitilebilir olup olmadığıdır. Yaratıcı olarak mı doğulur? Yoksa yaratıcılık elverişli bir çevrenin sonucu mudur? Yaratıcılık zeka ile birlikte ele alınırsa her iki sorunun cevabı da evettir. Einstein, Picasso, Beethoven, George Washington gibi en belirgin kişiler açıkça daha üstün yaratıcı yetenek ve özelliklerle doğarlar. Bazı sınırlılıklarına rağmen hiç şüphe yoktur ki yaratıcılık öğretilir ve öğrenilebilir (Davis, 1983: 461).

Özer' in aktarımıyla (1997: 52), Samuel Noah Kramer' in "Tarih Sümer' de Başlar" adlı kitabında Sümerlerin eğitim sistemlerinden bahsetmektedir. Okulun öğretim elemanları, "okulun babası" denilen öğretmen, öğretmen yardımcılığı yapan "ağabeyler", "resim görevlisi" ve "kamçı görevlisi" gibi kişilerden oluşmaktadır. Tamamen ezbere dayalı ve kamçı ile yapılan bedensel cezayı içine alan bir eğitim sistemine sahiptir. Sümer eğitim sisteminin yaratıcı olan yönü ise edebi eserleri incelemek, kopyalamak ve taklit etmekten oluşmaktadır. Beşbin yıl öncesinin eğitim sistemi ile günümüz Türkiye' sinin eğitim sistemini karşılaştırdığımız zaman, ağır cezalar kaldırılmıştır ancak, ders işleme metotları açısından pek fazla ilerleme kaydedilemediği söylenebilir.

Taylor ise (1964: 2), günümüzde insanların zihinler arası bir rekabetin içinde olduklarını, bu rekabetin sonuçlarını tayin edecek en önemli zihinsel faktörlerden birinin yaratıcılık olduğunu belirtmektedir. Sungur' a göre (1997: 181) "eğitimin amacı, geçmişin değerlerini yeni kuşaklara aktarmak olunca, birey de tek boyutlu düşünen dar çağrışımları olan bir toplum içerisinde fazla sosyalleşmemiş olması gerekir."

Okul; aklın ve mantığın egemenliğini güçlendirerek bilinmezi, özgün olanı ayıklamaktadır. Yeni, rahatsız edici, saçma olanı eleyerek düşüncenin kısırlaşmasına yol açmaktadır (Sungur, 1997: 182). Üstelik Sungur' a göre bu durumu "...eğitim programları ve eğitim araçları ile pekiştirerek sol beyni koşullayan bir aygıt"

dönüşmektedir..." O' na göre fazla eğitilmiş insanlar daha az yaratıcı olurlar. Çünkü yaşamları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini öğrenirler. Araştırma ve yaratıcılıkta yüzlerce kez yanılma ve bir kez başarı vardır.

Okulda parlak bir başarıya sahip olan öğrenciler gelecekte kendilerine birer akademik meslek seçerken, başarı listesinin sonunda yer alan Darwin ve Winston Churchill gibiler ise okul yaşamlarına kolaylıkla nokta koyabilirler (Sungur, 1997: 182).

Sungur (1997: 194) bu konuda yaptığı araştırmalarla şu sonuçlara varmıştır:

"Yaratıcılık bir zeka sorunu olmayıp kişilik, tutumlar, kendine güven ve anlamlı bir amaç ile ilgilidir."

"Yaratıcılık, açığa çıkartılabilir, geliştirilebilir. Engelleri ortadan kaldırılabilir."

"Yaratıcılığı engelleyen bireysel faktörlerin dışında, Türk toplumunda engelleyici faktörleri;"

- a) Yöneticiler,
- b) Öğretmenler,
- c) Ana-babalar oluşturmaktadırlar.

Shalley' in (1991: 180); Crosby(1968), Hogarth (1980), Simon (1966) ve Wallas (1926)' dan aktarımıyla, yaratıcı olmak için gerekli bilişsel aktiviteler şunlardır; problemi tanıma, çevresel inceleme, veri toplama, problemin üzerinde bilinçli zihinsel aktivite, problemin çözümünü iyi anlama, çözümü değerlendirme ve son olarak çözümün yürütülmesidir.

Çocuğun yaratıcı düşünceyi üretebilmesi için dış uyarılara açık ve alıcı, olmakla birlikte duygu, istek, hayal gücü ve iç tepkilerinin de bilincinde olması gerekir. Kuşkusuz, algıların bilincine varan çocuk, bunları çok çeşitli biçimde yansıtmakta ve dile getirmekte güçlük çekmez (Ulçay, 1985: 101). Rawlinson' a göre (1995: 13), istisnasız her insanda yaratıcılık yeteneği vardır. Küçük yaştaki çocukların kendi başlarına veya arkadaşları ile oynadıkları oyunlar incelendiği zaman yaratıcılık yetenekleri görülebilir. Fakat çocuk büyüdükçe yaratıcı yetenekleri dışarıdan etkilerle başka yeteneklerin altında örtülü kalmaya başlar. Okul yaşantısı, eğitime yönelik rutin davranışlar gerektirdiğinden yaratıcılık yeteneğini baskı altına almaktadır.



Rıza' ya göre (2001: 143), öğretmen merkezli öğretim metotları öğrenciyi pasifleştirdiği için öğrencilerin yaratıcılık gelişimlerini engellemektedir. Yaratıcılık için öğrenci merkezli öğretim metotlarının kullanılması gerekmektedir. Bazı öğrenciler bireysel çalışma ile yaratıcı başarıya ulaşırlarken bazı öğrenciler de grup çalışması ile bu başarıyı gösterirler. Bu nedenle, öğrencilere hem bireysel hem de gruba yönelik öğretim metotları kullanılması gerekmektedir. Öğrencilere alternatif öğretim metotları vererek onlara seçme şansı tanınmalıdır. Öğretmen yaratıcılığın gelişiminde çok önemli rol oynamaktadır. Torrance' ye göre (1968: 17), öğretmenin sınıf içindeki tutumları ve öğretmenin sınıfı etkili kullanması yaratıcılık gelişimi için önemlidir.

Rıza (1999: 111-148) ve Torrance (1968: 16-33) yaratıcılığın gelişimi için gerekli teknikleri ortaya koyan yazarlardan bazılarıdır. Rıza, öncelikle bol bol okumaktan bahsetmektedir. Yaratıcı okuma, metinleri tamamlama, metinlere başlık bulma, soru üretme, nedenleri tahmin etme veya soruşturma, görüntüleri yazıya dökme, görüntüleri geliştirme ve genişletme, sınıflandırma, hayal etme, alternatifler üretme, metinleri genişletme, abartma ve yeniden düzenleme gibi bir takım etkinlikler belirlemiştir. Rıza (1968: 86), ayrıca yaratıcılık için öğrencilerin okumaya teşvik edilmesinden söz etmektedir. Çünkü, yaratıcılıkta derinlemesine bilgi önem taşımaktadır. Yaratıcılıkta değişiklik ve çeşitlilik de önemlidir. Bu nedenle kalıplaşmadan uzaklaşılmalıdır. Kültürün çeşitlendirilmesi, tek yönlü düşünce yerine, çok yönlü düşünce demektir. Çok kaynaklı eğitim çağdaş eğitimin vazgeçilmez ilkesidir. Yaratıcılık ortamları kişiden kişiye değişebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin özelliklerine göre sınıf ortamları oluşturmaya çalışılmalıdır. Öğretmenlerin sınıfta araç ve gereçleri etkili kullanması, bu araç gereçleri öğrencilerin kullanımına sunması da önemlidir. Yaratıcılığa zaman ayrılması diğer bir deyişle yaratıcı duraklama, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır.

Rıza (1999: 109), ayrıca “üniversitelerde yaratıcılığı araştırma ve geliştirme merkezlerinin açılmasının gerektiğini belirtmektedir. Duderstadt (2000: 6), gelecekte “yaratıcı üniversite” içeren, üniversitelerin özel türlerinin olacağını ve “Yaratıcı üniversite, ders dışında kalan yaşantılarda, sanatı ve yaratıcı yetenekleri besleyen pedagojinin önemli bir şekli olabilir” demektedir.



### 1.15 Yaratıcılığı ve Eğitimi Etkileyen Durumlar

Her birey toplumun bir parçasıdır. Bu nedenle her birey mensup olduğu ırk, meslek sınıfı, dini cemaat ruhu ve vatandaşlık ruhu gibi birden çok kitle ruhuna sahiptir. Dolayısıyla kişinin bunları aşarak ulaşabileceği özgürlük ve özgünlük düzeyi hiç de yüksek bir düzeyde olmayacaktır (Freud, 1994: 88-89).

Rıza' nın (1999: 16), Coon' dan aktarımıyla (1983: 253) yaratıcılığı engelleyen faktörler şunlardır:

- a) **Duygusal engeller:** Utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştirme bu gruba girer.
- b) **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,... Kültürel engellere örnek olabilir.
- c) **Öğrenilen engeller:** Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır.
- d) **Algılama engelleri:** Adetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir. Bunlara aşağıdaki engel de eklenebilir.
- e) **Yüklü program engelleri:** Kalıplaşmış konular yığını olan ve belli süre içinde tamamlanması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir...

Yaratıcılık, beynimizin aldığı dürtüler sonucunda ortaya çıkar ve beynimize bu dürtüleri sağlayan şeyler kişiden kişiye değişir (Bentley, 1999: 22). Yaratıcı düşünme süreci beynimizin sonsuz sayıda düşünce, kombinasyon ve bağıntı yaratmasıyla oluşur (Bentley, 1999: 33). Bentley yaratıcı olabilmek için 10 yöntem ortaya koymuştur: Bunlar sırasıyla şöyledir:

- Cisimleri ve kavramları kullanmak,
- Risk almak,
- Etrafta dolaşmak, farklı yerlere gitmek,
- Afacanlaşmak, içinizdeki çocuğu dışarı çıkarmak,
- Transformasyon yoluyla bakış açısını değiştirmek,
- İlişkilendirmek, karşılaştırmak ve birleştirmek,
- Verileri sindirmeyi öğrenmek,
- İyi tarafı nedir? ve "Peki ya şöyle olsa..." sorularını sormayı öğrenmek,

- Tasarı yeteneğini kullanarak düşünceleri genişletmek ya da daraltarak yoğunlaştırmak,
- Ya olaylar farklı bir sırayla gerçekleşseydi? sorusunu sormayı öğrenmek.

Bentley, bu yöntemleri yazarken her maddenin başladığı ilk harfleri bir araya getirince "CREATIVITY" kelimesinin meydana geldiğine de dikkat çekmiştir.

Büyük bir ihtimalle bizi yaratıcı olmaktan alıkoyan en büyük engel kendi kendimize getirdiğimiz sınırlamalardır. "Yaratıcı bir insan olduğuma inanmıyorum, bu yüzden de yaratıcı bir insan değilim" gibi sözler yaratıcılık için engeldir. Her insan yaratıcılık deryasının içerisinde. Bu deryada ilerlemek için bireyin ilk olarak yaratıcı olduğunu, ikinci olarak da yaratıcı potansiyelini artırabileceğini kabul etmesi gerekir (Bentley, 1999: 42-43).

Sönmez' e göre (1995: 146-147); yaratıcılık, "hem bir süreç, hem de bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma olarak ele alınabilir." Sönmez, yaratıcılığın ürün kısmının önemli olduğunu, özgün olması gerektiğini belirtir. O' na göre özgün ürün, yeni, tutarlı, sorun çözücü ve benzersiz özelliklerden en az biriyle donatılmış olmalıdır. Özgün bir ürün ortaya koyabilmek için, kişinin üzerinde çalışacağı alanın bilgi, beceri ve duyularıyla donanık olması gerekir. Bu alanlardaki eksiklik ve yanlışlıklar yaratıcılığı engelleyebilir. Kişinin çalışacağı alana ilgi duyması, zaman ayırması, seyerek çalışması gibi duyuşsal özelliklere sahip olması gerekir.

Rawlinson da (1995: 23) yaratıcı düşünmenin önündeki engelleri şöyle sıralar:

- a) İnsanların kendi kendilerine koydukları engeller.
- b) Kalıplar ya da tek bir geçerli sonuç bulma zorunluluğu.
- c) Muhafazakarlık.
- d) Açıkça görülen şeyleri sorgulamama.
- e) Fazla hızlı değerlendirme.
- f) Aptal gözükmek korkusu.

Ataman' a göre (1995: 112), yaratıcılığın gelişimindeki en kritik yaş dilimi, 5-6 yaş arasındır. Okula başlama ile otoriteyi, kuralları tanımaya başladığı dönemde yaratıcılık duraklamaktadır. 8-10 yaş arası çete dönemidir. Çete üyelerince

benimsenmek için yaratıcı yanlarını göstermemeyi gerektiren faaliyetler ön plana çıkar. 13-15 yaş ergenliğe giriş dönemidir. Karşı cins tarafından benimsenme arzusu yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. 17-19 yaş meslek seçimi, üniversiteye giriş dönemi yaratıcılığı geriletken bir başka nedendir. Ataman, 3-5 yaş olan okulöncesi dönemin çocuğun ilk kez yaratıcı öğeler ortaya koyduğu dönem olduğunu belirtir.

Günümüzde, çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerine yapılan en ağır eleştiri yaratıcılıktan yoksun olmasıdır. Özellikle eğitimde fırsat eşitliğinin geçerli olduğu tüm toplumlarda, herkese aynı eğitim imkanı sağlamak olarak algılandığı için, merkeziyetçi, tek tip ders kitabı ve ezbere dayalı eğitimle yaratıcılık dikkate alınmamaktadır (Ataman, 1995: 107). Noyalpan da (1993: 110) genel eğitim sistemlerinin yakınsak düşünmeye eğilimli olduklarını belirtmektedir. Uygulanan tüm sınavlar ve testler yakınsak düşüncenin gelişimini değerlendirme eğilimindedir. Olması gereken ıraksak düşünmeyi geriletmektedir demektir. Ülkemizde, zekanın ve yaratıcılığın geliştirilmesi gerekirken, salt belleğin geliştirilmesine önem verilmektedir. "Eğitimde amaç insan beynini doldurmak değil, olgunlaştırmak ve geliştirmektir (Ersoy, 1993: 273). Eğitim dalı ve düzeyi ne olursa olsun sadece mantıksal düşünmeye, yani mevcut olanları değerlendirmeye dayalı eğitim yaratıcılığın gelişmesini engeller. Yıldırım da (1998: 119) eğitim dalı ile yaratıcılık arasındaki ilişki hakkında şöyle demektedir:

Eğitim dalımız yaratıcılığımızı biraz daha doğrudan etkileyebilir. Resim, müzik veya mimarlık alanlarında eğitim görmüş olanlarımız "yaratıcılık becerilerini" daha çok kullanmak zorunda oldukları için daha fazla geliştirebilirler. Çünkü bu mesleklerde yaratıcı olunmadan başarılı olunamaz. Bu yüzden sanatçılar diğer insanlara göre daha yaratıcı gözüktürler. Oysa yaratıcılık her alanda geliştirilebilir.

Yaratıcılığı hem fiziksel hem de sosyal çevre etkiler. Aşırı gürültü veya ışık, soğuk ya da sıcak ortam konuya yoğunlaşmaya engel olur. Ancak bazı kişileri rahatsız eden ortamlar, diğerlerinin düşünmesini kolaylaştırabilir. Hatta bazı dahilerin ürünlerini çok özel koşullarda verdikleri söylenebilir. Örnek olarak karanlıkta, soğukta, yatağa uzanarak gibi. Sosyal çevrenin ise yaratıcılığa etkisi daha büyüktür. Takım çalışmalarında yaratıcı fikirler geliştirmek daha kolaydır. Yaratıcılık, bireysel olmasına rağmen işbirliği ve güvene dayalı bir ortamda daha çabuk gelişir. Takım sorumluluğu ve disiplin duygularımızı artırarak konu üzerinde odaklanmamızı kolaylaştırır. Takıma

uyum kaygısı, üyeler arasındaki çatışma veya birbirlerinin başarısını sahiplenme gibi olumsuz davranışlar yaratıcılığı engelleyebilir (Yıldırım, 1998: 116-117). Yıldırım da, yaratıcılığı destekleyen sosyal koşullara şu örnekleri vermektedir:

1. İşbirliği ve güven ortamı.
2. Fikirlerin eyleme geçirilebildiği ortamlar.
3. Herkesin fikrinc değer verilmesi, statü veya yetkinin düşünce üretimine yansıtılmaması.
4. Yeniliğe ve öğrenmeye destek.
5. Farklılığa tahammül etme.
6. Yanılığa hoşgörü ile bakma.
7. Takdir ve fark edilme, düşünceyi sahibine mal etme (Yıldırım, 1998: 117).

Özden (1998: 87); ülkenin kalkınmasının ancak yaratıcı düşünen insanlarla olacağını belirtmektedir. Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarının odak noktasını; kendi potansiyelini hem kendisi hem ülkesi için kullanabilen insanların yetişmesi ile gerçekleştirebileceği oluşturmaktadır. Okullar öğrencileri belli kalıplar içerisinde yetiştirdiği için, öğrenci bütün yaratıcılığını yitirmiş, ancak belli kalıplar içerisinde düşünebilen insan olmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesinde eğitim dünyası içerisinde bulunan herkese büyük görevler düşerken, en büyük görev öğretmenin öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarında yatmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinden gelecek yeni düşüncelere, fikirlere açık olmalı ve bu fikirlerin gelişmesini özendirilmelidir. Yaratıcı ama zeka yönünden üstünlüğe sahip olmayan öğrenciler bir kenara itilmemelidir. Üstün zekalı öğrenciler her öğretmenin en gözde öğrencisidir. Yaratıcı yeteneğe sahip öğrenciler ise olumsuz davranışlarından dolayı bir kenara itilmektedir. Öğretmen beklediğinden farklı bir cevap alınca değerlendirmede sıkıntı çeker ve kolay karar verememek onu huzursuz eder (Yavuz, 1996: 114-115). Bu nedenle öğretmenlerin, yaratıcılığın ne olduğunu ve yaratıcı yeteneğe sahip öğrencilere nasıl davranılması gerektiğini iyi bilmelidir.

Yaratıcı bireyler hep yeniyi düşünen ve uygulayan kişilerdir. Bu nedenle kurulu düzen sahipleri yaratıcı bireylerden hep rahatsız olmuşlardır. Eğitim sistemi içerisinde de yaratıcı niteliklere sahip öğrenciler zaman zaman öğretmenleri ve okul yönetimi ile

çatışmaya girebilmektedirler. Bu durum uyum sorunundan kaynaklanabileceği gibi verilen eğitimin yetmemiş olabileceği de düşünülmelidir. Yaratıcılık için, geleneksel öğretmenlik anlayışı, merkezi program anlayışı, denetici ve yöneticilerin aşırı yapılanmadan yana olan tutumları ciddi engellerdir. Öğretmen yetiştirmedeki anlayışımız da geleneksel öğretmenliğe hizmet eder niteliktedir (Güleryüz, 2001: 197). Bonk ve Smith (1998: 293), geleneksel öğretimde bilgi sunma metotları kullanılırken, öğrencilerle rehberlik yaklaşımı çalışmaların, öğrencilerin düşünme yeteneklerini derece derece geliştirdiğini belirtmekler.

Torrance (1968: 9), öğretmen-öğrenci ilişkisinde, öğretmenin uyarıcılar ile öğrencileri canlandırmasının öneminden bahseder. Öğretmenin şiddet kullanarak hem öğrenciyi canlandırması hem de öğrenciden cevap alması mümkündür. Ancak, öğretmen-öğrenci ilişkisi canlandırıcı cevap verme değildir, yaşayan ilişkinin karışımıdır ve bir karma deneyimdir. Royer ve Feldman (1984: 94), sınıflarda yaratıcılığın geliştirilmesinin yollarını şöyle belirtirler: Sıra dışı fikirlerin açıklanmasına imkan sağlayacak tehdit edici olmayan bir atmosferin sağlanması, yaratıcı fikirler ya da ürünleri öğrencilerin ortaya atmaları için ödüllendirme ve kişisel yönelimli öğrenme fırsatları sağlama gibi stratejileri içerir. Herbert, (1985: 340) öğrencilerin yaratıcılığını desteklemede dört ilke belirlemiştir. Bunlar sırasıyla şöyledir:

1. Öğretim materyallerinde ve öğrenci anlatımında çeşitlilik sağlama.
2. Yaratıcı başarıya yönelik olumlu tutum geliştirme.
3. Devamlı yaratıcı anlatımı destekleme.
4. Yardım ve dönüt sağlama.

Özden' in (1997, 112-114) Guilford (1983) ve Torrance (1984)' den aktarımlarına göre yaratıcılığa katkıda bulunduğu kabul edilen yetenekler şunlardır: "Akıcılık, esneklik, orijinallik (özgünlük), açıklama, sorunlara karşı duyarlılık, sorunları tanıyabilmek, imgeleme, çocuk gibi olmak, ontolojik düşünme, değerlendirme, analiz, sentez, dönüştürme, sınırları aşma, sezgi, tahmin, yarım bırakmama, konsantre olma, mantıksal düşünme, sıra dışı bağlantılar kurma, spontan, belirsizliklerden korkmama ve özerklik."

Yaratıcılık, insan hayatının her alanında uygulanabilecek bir yetidir. İş dünyası da elemanlarının yaratıcılığını geliştiren çalışmalara yönelmiştir. Yaratıcı gençler yetiştirebilmek için, eğitimcilerin, öğrencilerin zihin sınırlarını zorlayabilecek sınıf ortamları yaratmaları gerekmektedir. Öğretmenin yalnızca doğru cevap beklediğine inandırılmış, yargılarına ve düşüncelerine gülmüneceğine inanan öğrencinin yaratıcı olmasına imkan yoktur (Özer, 1991: 50).

Thomas Edison, 10 yaşındayken, annesine oğlunun tamamıyla "beyinsiz" olduğu söylenmişti. Büyükanne Moses' a resim yapmaya başlamak için çok yaşlı olduğu söylenmişti. Louis Pasteur vasat bir kimya öğrencisi olarak değerlendirilmiş ve doktorası geciktirilmişti. Walt Disney' in tamamıyla yeteneksiz bir çocuk olduğu öne sürülmüştü. Winston Churchill okulda "mankafalılığından" dolayı başarısız olmuştu (Bentley, 1999: 43-44).

Yaratıcı insanlar akıcı, esnek ve orijinal düşünürler. Onlar fikirlere özenirler, risk almaya gönüllüdürler, karmaşıklığı severler, meraklı ve hayalci kişilerdir. Bu özelliklerin tümü düşünme hünelerine bağlıdır. Akıcı ve esnek düşünme yeteneği gösteren bir çocuk bir noktadan diğerine sıçrayarak bir çok şeyi düşünür (Bell, 1997: 1). Yaratıcılık, insanların bir şey karşısında merak veya ilgi duymalarında ortaya çıkar. Bu davranışlar öğrenilmiş davranışlar olmadığından çocuklarda gözlemlemek daha kolaydır. Küçük çocuklar çevrelerine aşırı meraklıdır. Soru sorma, araştırma, deneme ve oyun yoluyla hayatı öğrenmeye çalışırlar (Özden, 1997: 107).

Aileler ve öğretmenler, çocuklara hata yapma özgürlüğü vererek ve onların fikirlerine saygı duyarak çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretebilirler. Bir problemi yaratıcı bir biçimde çözmek için çocukların genel bazı çözümleri değişik ve çeşitli perspektiflerden görebilmeleri gerekir (De Bord, 1997: 1). Eğitim ortamları bireyin yaratıcı davranışlarını geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer kişilerle birlikte çalışmasına imkan verecek bir eğitim ortamı olmalıdır. Öğrencinin yeni düşünceler, yeni kurallar, yeni sistemler üretmesini engelleyecek kültürel değişkenler ortadan kaldırılmalıdır. Öğrenciler eğitim ortamı içerisinde sürekli desteklenip cesaretlendirilmelidir. Çünkü yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal ve devinsel bir kültürel



etkinlik sonucu ortaya çıkabilir. Korku ve ceza yaratıcılığı engellemektedir. Öğrenciler zaman zaman ödüllendirilmelidir (Sönmez, 1995: 148-153).

Yaratıcı düşünceler oluşturmak için uygulanabilecek yöntemlerden biri beyin fırtınasıdır. Rawlinson, beyin fırtınasını şöyle tanımlar: "Çok sayıda fikri, bir grup insandan, kısa sürede elde etme tekniklerinden biri." Beyin fırtınası, sistemli bir yaklaşım ortaya koyması ve yaratıcılık yöntemleri içindeki kullanımı göz önüne alındığında, düşünce oluşturmaya yönelik geniş, kapsamlı bir yöntemdir (Rawlinson, 1995: 44-45).

Yaratıcı düşünceler oluşturmak için uygulanabilecek beyin fırtınası seansı altı kademede ele alınabilir:

- 1- Sorunun belirtilmesi ve tartışılması,
- 2- Sorunun yeniden tanımlanması,
- 3- Yeniden tanımlanan sorunun, bu yeni ortaya çıkarılan tanımlarından biri temel alınarak, kaç şekilde çözülebileceğinin sorulması,
- 4- Isınma turu,
- 5- Beyin fırtınası,
- 6- En akla gelmeyecek düşünce (Rawlinson, 1995: 48).

Davis (1983: 475) beyin fırtınasını standart yaratıcı düşünme teknikleri arasında ele almıştır. Öğretmen yaratıcılığı ve yaratıcı fikirleri açıklamayla başlayabilir. Öğretmen yaratıcı düşünmeyi uyaran bir metot ile beyin fırtınasına neden olur. Kurallar tartışılır, problem seçilir, fikirleri tahtaya yazar. Öğretmen lider olarak sıklıkla "başka fikri olan var mı?" diye sorar. Beyin fırtınası oturumu 20-40 dakika kadar sürebilir ve değerlendirme oturumuna bir fikirle devam edilir. Davis' in bir diğer standart yaratıcı düşünme tekniği "Sentetik metotlar" dır. O' na göre sentetik metotlar mesleki problem çözücülere daha iyi fikirler sunar. Bir diğer metot ise "Sıfat listesi" dir. Sıfat listesi yeni fikirler üretmede beyin fırtınasına oranla daha spesifik bir metottur. Sıfat listesi; "her zaman bir şeyin niteliğini ya da özelliğini değiştirerek yaptığımız bir adım atma ya da aynı niteliği ya da özelliği bazı diğer şeylere uygulamadır. Diğer bir metot ise "Morfolojik sentez" dir. Bu, nitelik değiştirme işleminin basit bir genişlemesidir. Burada bir problemin niteliği ya da boyutu için spesifik fikirler bir matris ekseninde



listelenir. İkinci bir nitelik için fikirler diğer ekseninde listelenir. Çok sayıda fikir kombinasyonu matris hücrelerinde bulunur.

Yaratıcı düşünme tekniklerinden sonra ele alınması gereken diğer konu yaratıcı yeteneğin değerlendirilmesidir. Preti ve Miotta (1997: 2) yaratıcı yeteneğin değerlendirilmesinde kullanılan metotların çok olduğunu, ancak; yaratıcılığın ölçülmesinin kolay bir iş olmadığını belirtmektedirler. Dennis Hocever' den (1997) aktardıklarına göre, yaratıcılığın ölçülmesi için 10 kategori belirlenmiştir. Bunlar şöyledir:

- 1- İraksak düşünme testleri.
- 2- Davranış ile ilgili envanterler.
- 3- Kişisel envanterler.
- 4- Biyografik envanterler.
- 5- Öğretmen atamaları (adayları).
- 6- Akran atamaları (adayları).
- 7- Danışman değerlendirmeleri.
- 8- Ürünlerin yargılanması.
- 9- İtibar.
- 10- Kendi anlatımına dayalı başarılı yaratıcı eylemler.

Nadis (1994: 28), Yaratıcılık ve beyin fırtınası programlarının yerine Doğu Asya' da kullanılan Mindlink yönteminin daha etkili olduğunu belirtir. Mindlink yönteminin yaratılan olası çözümlere ve bir problem üzerine odaklanma cesareti ile yeni bakış açıları verdiğini belirtir. Nadis, Mindlink seansının beyin için vücutla hazırlanan egzersizlerle başladığını söylemektedir. Kişiler yapacakları işin üzerindeki görevlerini tespit ettikten sonra, hayal aleminde gezintiye çıkarlar. Mindlink seansını kullanan kişi problem ve problem ile ilgili diğer durumlar arasında bir bağ kurmaya çalışır. Halbuki bizler bir problem ile karşılaştığımızda her zamanki şüphelerimizi toplamaya eğilimliyizdir.

## 2. SANAT EĞİTİMİ

### 2.1 İnsan ve Sanat

Sanatın nasıl doğduğu kesin olarak bilinmemekle beraber resim, heykel, barınak ve dokuma gibi faaliyetleri sanat olarak kabul ettiğimiz zaman, tarihte sanat ve sanatçının bulunmadığı toplum yoktur (Ersoy, 1983: 30). İnsanın duyarlılığının resim diliyle büyüsel bir ifadesi olarak sanat, insanın yaşadığı veya tapınak olarak kullandığı mağara duvarlarında yer almıştır. Bu ilk resimlerden biri Fransa' da Lascaux Mağarası' nda, diğerleri de İspanya' da Altamira Mağarası' nın duvarlarında yer almaktadır (Gombrich, 1992: 19-22). Bu sanatçılar bir hayvanın çeşitli hareketlerini öyle kesin bir gözlemle kaya üzerine aktarıyorlardı ki, tek tek bu hayvanların fotoğrafları çekilip, bir film düzenine konulduğu zaman bir karton filmdeki gibi hareket ettikleri görülür. Bu resimler, İ.Ö. 40.000 ile 30.000 yıllarına kadar uzandığı tahmin edilmektedir. Fakat Tüfekçioğlu' nun aktarımıyla (1999: 13); Kazım Mirşan' a göre Türk dili 16.000 yıllık tarihe sahiptir. Türkistan' lı bilim adamı olan Kazım Mirşan "Runik" harflerini Türklerin bulduğunu, geliştirdiğini, dünyadaki diğer bütün alfabelerin temelini Türk alfabesine dayandığını söylemektedir. Ayrıca ilk kağıdı Türklerin bulduğunu, keçe yapmasını iyi bildiklerini, ilk yazılarını kayın ağacına yazdıklarını, keçe tekniği ile ağaçtan ilk kağıdı da yaptıklarını belirtmektedir. Mirşan Başkurdistan' ın Sölgentaş Mağarası' nın duvarlarında 16.000 yıllık Türk resimleri olduğunu bu bulgularını çok yakında yayınlayacağı yeni bir kitabında yazacağını belirtmektedir.

Mağara resimlerini kapsayan tarih öncesi paleolitik çağda resim yapan sanatçılar çok rahat bir şekilde gördüğü verileri biçimlere aktarma imkanı bulmuştur. Tarih öncesindeki doğaya dönük resim anlayışı yakın zamanlara kadar bazı ilkel kabilelerin sanatlarında devam etmiştir. İnsanın düzen ihtiyacını resim diliyle gerçekleştirmesinde ya doğaya bağlı kalan, ya da üsluplaştırma niteliği taşıyan eğilimler geçerli olur. Ancak insanda, ona yazının keşfini de sağlayan soyutlayıcı yetenek daha geç gelişmiştir, ama bazı insan toplulukları uygarlık düzeyinin ileri aşamalarında da doğaya sıkı sıkıya bağlı bir biçim anlayışını amaç ve ideal edinmişlerdir (Tansuğ, 1988: 63-65).

İnsan, önce diğer canlılar gibi çevresini duyuları ile tanımaya başlamıştır. Sanat hangi amaçla ve hangi dönemde yapılırsa yapılsın bir çalışma ürünü ve toplumsal bir üretilerdir. Sanat ilkel toplumlarda din ve büyüden doğmuştur (Ersoy, 1983: 31-35).

Tanyol' a göre de (1960: 60-61), ilkel topluluklarda örf ve adetlere aykırı hiç bir ahlak kaidesi yoktur ve uzun müddet sanat örf ve adetlerin emrinde kalmıştır. Tanyol açıklamalarını şöyle sürdürmüştür:

İptidai topluluklarda, henüz kıymetler birbirinden ayrılmış değildir. Böyle bir manzara içinde şüphesiz estetik değer de ahlaki değerle bir arada bulunmaktadır. Gerek ahlaki ve gerekse estetik değer henüz dinin emrindedir. İptidai topluluklarda, sanatın jimnastik, müzik, dans ve tezyinat gibi şubelerinin birinci planda rol oynadığını görmekteyiz. Buna sebep, bütün sanatların mahiyetinde müşterek olan şeyin ritim ve ölçü olmasındandır (Tanyol, 1960: 60-61).

Gombrich de (1992: 21), ilkel toplulukların sanatını şöyle açıklamaktadır:

İlkeller için sanat, en azından, imgelerin gücüne duyulan benzer inanışlara bağlıdır. Günümüzde hala taş araç kullanan ve büyüsel ereklerle kavalıklara hayvan resmi çizen kimi ilkel topluluklar vardır. Daha başka bazı kabile üyeleri ise, dönemsel bayramlarda, hayvan kılığına girerek, hayvansal davranışlarla kutsal oyunlar oynamaktadırlar. Onlar da, böyle yapmakla, bir bakıma av hayvanlarına karşı güç sağlayacaklarına inanıyorlar.

Resim sanatı geniş kapsamlı bir toplumsal planda oluşup gider ve toplumların dünya görüşlerini kavramak imkanı taşır. Resim, toplumların aynı zamanda gelecek kuşaklara aktardıkları kültür mirasının bilinçlendirici bir yığınını teşkil eder. Geçmişin kendini görsel biçimlerin diliyle belgelendirerek gelecek kuşaklara aktarması yazılı belgeler cinsinden bir zorunluluktur. İnsanın çizgi ve renk dillerine başvurması, bilinç verilerinin yazı biçimlerine dökülmesine de benzer (Tansuğ, 1988: 70).

Sanat fenomenine katılan, onun oluşmasına yardım eden insan toplumsal bir varlık olduğuna göre, onun meydana getirdiği sanat eseri de toplumsal bir ürün olacaktır. Sanat, insan emeğinin ürünüdür. Estetik yansıtmanın konusu her zaman insandır. Estetiksel yaratmada iki önemli faktör vardır. Bunlardan biri sanatçının özlemleri, arzuları diğeri ise toplumun istekleridir. Sanatçı meydana getirdiği eserini topluma kabul ettirebilirse tam bir doyum elde edebilir. Ancak, sanat eserinin toplumca kabul edilmesinde toplumun düzeyi de önemlidir. Sanatsal gelişim, toplumsal gelişmeye ve toplumsal hayatın yapısıyla doğrudan ilgilidir. Sanatçının dünya görüşü, içinde bulunduğu toplumdaki konumuna göre bilinçli veya bilinçsiz olarak şartlanabilir (Ersoy,

1983: 51-56). Diğer taraftan, sanatla toplum ve devletle arasındaki ilişkiyi, kısacası sanatın toplumsal işlevini ilk ortaya atan düşünür Platon olmuştur. Platon'a göre:

Devletin düzenleyicisi akıldır. Sanatın yaratıcısı ise, duygu ve heyecanlarımızdır. Akıl ile duygu arasındaki çatışma devlet sanat arasında da görülür. Aklın olduğu yerde düzen, duygunun olduğu yerde karmaşa vardır. Sanat, benzetmeci ve taklitçi olarak insanı, gerçekten uzaklaştırır, ruhlara sokularak onların erdemlerini bozar, duygu ve heyecan bir devlette aklın yerini aldıkça orada bozulma başlar, devlet düzeni ve ahlaklı bir toplum olma özelliğini kaybeder.

Bu görüşlerden Platon'un sanata karşı olduğu düşüncesi ortaya çıkabilir, ancak Platon için gerçek sanat, toplumsal sanattır ve yararlıdır. Duyguları harekete geçiren sanat ise toplumda gevşemelere sebep olabileceği için zararlıdır. Sanatın fertler üzerindeki olumlu etkileri yanında toplumsal hayat üzerinde de yapıcı bir rolü vardır. Sanat insanları bir birine bağlar, aynı sanat eserini okuyan veya izleyen kişiler bir yakınlık duyabilir, zevklerde birlik oluşabilir ve bu da ruhlarda birliğe dönüşür. Bu etki ulusal sınırları da aşarak genelleşir, evrenselleşir. Sanat etkinliklerinin yardımı ile zevkleri, düşünceleri kadar açık ve sağlam insanlar yetişir (Ersoy, 1983: 51-56).

Baltacıoğlu'na göre (1939b: 13), "sanat olmasaydı, iç hayatımız, duygularımız, ihtiras ve iradelerimiz sonsuz kalırdı. Kainata bakar, fakat ona bir değer kazandıramazdık. Değişme ve yenileşme imkanlarından haberdar olmazdık" demektedir. Baltacıoğlu (1975: 4), sanatı bir lüks olarak algılayanların çok olduğundan bahseder. Aslında sanatın lüksle hiçbir ilgisi yoktur. "Sanat da din, dil, bilim, felsefe gibi sosyal varlığın ana etkenlerinden biridir." O'na göre sanatsız ne din ne de dil olur. Bunlar olmadıkça da toplum var olamaz. Sanat yaşamdan ayrı soyut bir olgu değildir. Sanat eseri ortaya çıktıktan sonra kendisini üreten toplumsal yapıyı etkilemektedir (Ersoy, 1993: 275).

Bu açıklamalardan sonra sanat eserinin ne olduğu konusu önem kazanmaktadır. Bununla ilgili Koçak'ın görüşleri ilgi çekicidir. Örneğin, Koçak (1995: 25-26), sanat eseri hakkında şunları söylemektedir:

Sanat sadece temsil etmez iç dünyayı; düzenlenmesine de yardımcı olur. Sadece imagoların rolünü üstlenecek oyuncular vermez ona; sahneyi de verir. Her türlü nesnel algıda iç dünyanın güçlü ya da silik bir izi bulunur ama sanat da iç dünyanın bir dışsal imge halinde bütünleşmesini sağlamak için duyu verilerine adar kendini.

Çoğu yapıtta sezilen huzursuzluk, haksızlık, kökensel bir parçalanmaya, yeniden toplanmak isteyen bir dağılmaya da işaret eder. Sanatçı içerde onarım yapabilmek için dış dünya da bazı düzenler, düzenlilikler bulmak zorundadır, içeride aradığı düzeni dışa yansıtmak zorundadır. Demek yapıt sadece temsil etmiyordur iç mekanı; kurulmasına, var edilmesine de yardımcı oluyordur.

Edman'a göre de (1991: 13), hayat bir şekilde girdiği oranda sanattır. Medeniyetin yerleşmiş olan düzensizliği bir düzen kazandığı oranda bir sanat eseridir. Örf, teknik, kurum adına ne varsa, hepsi zekanın veya onun yıkık dökük geleneğinin eseridir. Sanatın alanı ile insanın hakim olmaya çalıştığı alan birdir. Geniş anlamda sanatın bize verdikleri, eşyaların pratik faydası değil, ebedi özüdür. Bir de eğilmek, başka bir maksat gütmeksizin o şeyin kendisine eğilmek demektir. Bir eserin güzelliğine dalan kimse, o an için kendini unutmuş, sanat dünyasına ulaşmıştır. Edman, açıklamalarını şöyle sürdürmektedir:

Sanat, sadece en coşkun ihtiras anlarını ifade etmekle kalmaz. Farklı duygular, gündelik hayatın bizi göremeyecek kadar kaba veya meşgul bir hale getirdiği düşünce incelikleri, söylenmesi pek çığ kaçacak sözler ve yapılması pek yersiz kaçacak işler, hepsi sanatla canlanır. İşte bu sebepler yüzündendir ki sanat sever için sanat, hayattan bir kaçıdır. Bununla beraber çoğu zaman sanat, hayatı yorumlayabilir, daha aydınlık ve yoğun bir hale getirebilir. Gerek sanatçının görevi, gerekse sanat eserinin başarısı, duyularınızı, faaliyete sevk eden araçlar olmaktan çıkarıp açık ve seçik bir şekilde karşımızda duran şeyleri ifşa eden araçlar haline getirmesi ile ilgilidir (Edman, 1991: 26-27).

Baltacıoğlu'na göre (1934: 86), "Sanat eserini herhangi eserden ayıran vasıflar vardır. Bir evin, bir sarayın, bir mabedin,... sanat eseri olması bedii dediğimiz, ne iktisadi ne ahlaki ne de akli neviden hiçbir kıymetle karışmayan orijinal bir kıymeti taşımasındandır." demektedir. O'na göre her resim ve bina meşhur olmadığı gibi, meşhur bir eserin üzerimizdeki tesiri de alelade tesirlerden farklıdır. Sanat orijinal, bakir bir eserdir. İlmin, alimin keşfi nasıl bir meftunluğa ve hayranlığa götürürse sanat eseri de bizi öylece alakalandırır (Baltacıoğlu, 1934: 11).

Baltacıoğlu (1976: 8), sanat eserinin insanı nasıl etkilediği konusunda iki ihtimal verir.

- a) Sanat eseri din, ahlak duyguları gibi, bizde, yaratılışımızda benliğimizde olmayan, toplumun etkisiyle sonradan gelen özgür, orijinal duyguları uyandırır.
- b) Bilinç altında kalan duyguları bilinç üstüne getirir, canlandırır, böylelikle güzellik sözü ile anlattığımız ruh oluşumunu meydana getirir.

Yetkin de (1945: 6), sanatkarın hayatını ve yaşadığı çevreyi tanımadan sanat eserini anlamamanın mümkün olmayacağını belirtir. Yine Yetkin "...her sanat eserinde bir mana ve şekil vardır. Eserin söylemek istediği şeyi sanatkarın hayatından ve sosyal çevresinden daha iyi ne anlatabilir" demektedir. Sanatçılar kalıcı unsurları seçerler. Boğa'nın dediği gibi (1987: 165) "Esas karakter tabiatta olup, sanatçının kafasında tasarladıkları, şekillendirdikleridir. Öğeleri seçip çıkarır veya ekler. Onları bir düzene koyar. Tabiatla sanat eseri arasındaki bu başkalaşma sanatçının kişiliğinden gelmektedir" Tunalı ise, her sanatın ister istemez duyularla ilgili olduğunu söylemektedir. Tunalı' ya göre "Resim, göz algısı için; edebiyat, görme-ışıtme duyularına dayanmakla beraber, bu duyular, süje ile yapıt arasında bir bağ, onları birleştirme aracıdır. Duyular, bize karmaşık ve düzensiz bir dünya verirler, oysa güzellik, en yüksek bir düzeni dile getirir. Buna göre, en yüksek bir düzen olan güzelliği belirleyen duyu üstü bir prensibin olması gerekir; bu prensip de akıldır" (Tunalı, 1989: 97).

Eflatun' a göre sanatçı "Değerli ve toplum için faydalı kişidir. Sanat, üstün ve değerli bir etkinliktir. Bu etkinlik aracılığı ile bir topluma ve millete ün veren, onu mutlu kılan eserler oluşabilir" (Erkul, 1996: 21). Sanat eserlerinde duygular, belirli kalıplara dökülerek zengin bir surette aydınlığa kavuşur. Bu duygulara günlük hayat icaplarının pek az imkan verdiği bir sıra, bir düzen verilmiştir. İnsanın tatlı ve başıboş hayalleri ölçülü ve mantıklı bir düzen içine girer (Edman, 1991: 31). İnsanların duygularını sanat yaratılarında dile getirdiklerini anlamak kolaydır. Sanatçı meydana getirdiği eseri aracılığı ile karmaşık duyu ve düşünceler içerisinde özgür olmak ister. Yavaş yavaş sanat eseri düşüncesi gelişir, bu düşüncüyü geliştirmesi sırasında bulanık ve karmaşık düşünceler zihinde açıklık ve bir düzen kazanır. Sonra sanatçı eserini tamamladığı zaman kendisine egemen olan duyu, eserine koyduğu duygunun eşidir ve o duyu şimdi eserindedir (Turgut, 1991: 119).



Sanatsal faaliyet gösteren bazı kişiler bazı becerilere sahip oldukları düşüncesine karşı Storr, sanat becerisine sahip olan kişilerin, içlerindeki yaratma tutkusuna karşı yardım görmezlerse değerli bir şey üretemeyeceklerini belirtir. O' na göre yirminci yüzyılda gerek bilimde gerekse sanatta yaratıcılık kültürü saygınlık kazanmaktadır. Sanattan hoşlananlar için sanatçı bir kraldan, bir papazdan daha özel bir kişidir (Storr,1992: 49).

Bütün sanatlar az veya çok, çeşitli yollarla hayatı yorumlar. Sanat, imkan halinde tabiatta görülmesi, hayatta duyulması ve hayalde düşünülmesi gerekeni bize suni olarak gösterir (Edman,1991: 35). Baltacıoğlu' nun da sanatla ilgili düşünceleri ilgi çekici olup, sanat konusundaki düşüncelerini şu şekilde özetlemektedir:

Sanat eseri. sanatkar denilen teknik adamın tekniğiyle insanın şuur altında yatan değerlerini uyandıran, canlandıran eser demektir. Sanatkar yalnız bir teknik adamdır. Asıl sanat tarihi zaman tarihi, teknik tarihi değil, değer tarihidir... Hiç unutmamak gerekir ki sanat eseri bizde olmayı bize vermiyor, tersine bizde olandan bize bilgi veriyor. Sanat ile karşılaşmadan önce kendi başına yaşayan iç benliğimiz sanatın dürtüsü ile şuur üstüne geliyor. Böylece sanat bize bizi tanıtıyor... Sanatın birleştirici. kaynaştırıcı rolü bir kerre anlaşıldıktan sonra insan yetiştiricilerine toplum kalkındırıcılarına düşen iş sanatı yaymak, sevdirmek, edindirmek olacaktır (Baltacıoğlu, 1971: 43).

Hatta Baltacıoğlu' na göre (1939a: 12), sanat milleti meydana getiren öğelerden biridir. Ona göre sanat "ilim, ekonomi ve ahlakla aynı değerdedir. Sanat toplumsal hayatın temellerindedir. Eğer sanat olmasaydı kainata bakar, fakat ona bir değer kazandıramazdık. Sanat olmasaydı değişme ve ilerleme imkanlarımızdan haberdar olamazdık... Eğer sanat olmasaydı dilsiz ve vicdansız kalırdık" demektedir. Turani de (1974: 12-14), sanatın görevi bilinmeyi, görülme, görülür hale getirmek ise, sanatta bir biçim olduğunun söylenemeyeceğini ifade etmiştir. Turani açıklamalarına şöyle devam etmektedir:

Her çağla ilgili eserin kendine özgü bir mantığı olduğu görüşünü, prensip olarak kabul etmek gerekmektedir. Sanatta değişmez değerlerin bulunmadığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Zaten sanat tarihindeki eser çeşitliliğinin nedeni de budur. Sanat eserinde belli bir mantığın olmamasıdır ki, onun sonsuzluğunu, çeşitliliğini, zenginliğini ve bir de her seferinde sanatçıya uyanan endişeyi sağlamaktadır.



Profesyonel bir alan olarak sanat kollarının seçimi teorik ve pratik açıdandır. Çeşitli seviyelerde sanat bilimini iş edinenler teorik alanda yetişirler. Sanat tarihi öğretmenleri, sanat bilginleri bazen de sanat eleştirmenleri bunlar arasından çıkar. Sanat eseri meydana getirme yeteneğine sahip olanlar, akademi ve konservatuar gibi pratik sanat eğitimi yapan resmi kurum ve özel atölyeleri seçerler (Tansuğ, 1988: 14-15).

San' a göre özellikle plastik sanat dallarında, gerçeklikten nesnel olarak edinilmiş anlaksal, duyuşsal ve görsel izlenim öğeleri yer alır. Her sanat eseri, bir ya da birden çok imge taşır. Her sanat eseri öznel bir gerçekliğin nesnel bir yansımasıdır, algılanmak üzere yaratılmış anlatımcı bir formdur (San, 1985: 21). Resimde eğer dünyayı olduğu gibi göstermek yetiyorsa sanatçıya gerek yoktur. Eğer dünyanın olduğundan farklı gösterilmesi söz konusu ise sanatçıya ihtiyaç vardır. Her yeni sanatçı bize yeni bir dünya anlayışı getirir (Baltacıoğlu, 1977: 5).

Sanat için sanat romantizmle ilgili bir akımdır. Devrim sonrasında burjuva düzeninin amacı toplumu incelemek ve eleştirmek olan gerçeklikle birlikte doğmuştur. Şair Baudelaire' in benimsediği tutum da burjuva sınıfının kaba yaratıcılığına, karanlık işlerle uğraşmasına bir karşı çıkıştır. Bu durum, her şeyin satın alınabilir bir dünyada sanatçının “meta” üretmeme kararından doğan bir tutumdur (Fischer, 1979: 88). Kavafis de (1993: 7), sanatın yalan söylemediğini ileri sürenlere karşı hiç kır görmediğini, kırdan yaşamadığını fakat kırlar hakkında şiir yazdığını belirtir. Ona göre belki sanat “en çok yalan söylediği zaman en yaratıcı olduğu zaman değil midir?”

Tıp doktoru Erkul (1996: 45-55), ülkelerin ulusal gelir ve refah düzeyinin artışına uygun olarak kalp rahatsızlıklarının da arttığına işaret eder. Stres ve onun doğuracağı rahatsızlıkların insan sağlığını olumsuz yönde tehdit ettiğini belirtmektedir. Yaptığı araştırmalarda, yoğun stres ve enerji dolumu içerisinde olan kişilerin kalp rahatsızlıkları, ülser gibi hastalıklara daha kolay yakalanabileceğini görmüştür. Sanatın bir kalp, gönül işi olduğunu, sanatla ilgilenerek insanların stresten, iç gerilimlerden ve yoğun enerji depolamaktan kurtulabileceklerine dikkat çekmektedir. Sanat yoluyla içlerinde oluşan yoğun enerjilerini boşaltacak, duygularını ve düşüncelerini aktarmanın, yeni bir şeyler yaratmanın verdiği zevki yaşayacaklardır.

Şüphesiz ki sanatçı içinde yaşadığı toplumun dini yaşayışı, politik durumu, ekonomik ve ahlaki durumundan etkilenecektir. İnsan sanatçı da olsa toplum dışı bir varlık değildir (Sena, 1972: 77). Örneğin, İstanbul Belediyesi, İstanbul'a Fatih Sultan Mehmet'in bir heykelini dikmeye karar verir ve bunun için milletler arası bir yarışma açmayı düşünmektedir. Baltacıoğlu, bu duruma tepki gösterir ve Fatih'in heykelini bir yabancı heykeltıraş yapamaz, bu heykeli yapabilecek Türk heykeltıraşlar vardır. Fatih'in heykelini ancak onu duyabilen Türk ve Müslüman olan bir heykeltıraş yapabilir. Çünkü o heykele bizim duruşumuzu, jest ve mimiklerimizi veremez, yabancı bir heykeltıraş Fatih'in heykeli yerine bir Kardinal heykeli yapabilir demektedir (Baltacıoğlu, 1941: 2-4). O'na göre sanatta sadece teknik yoktur, sanatçının içinde yetiştiği toplumun kültürü, inancı, değerleri, kısacası toplumun her şeyi vardır.

## 2.2 Sanat ve Bilim

San'ın aktarmalarına göre Read, bilim ile sanatın bir birinden ayrı olmadığını, yalnızca yöntemlerin ayrı olduğunu ileri sürmektedir. O'na göre hem bilim hem de sanat, aynı gerçeklikle uğraşır; sanat gerçekliği betimler ve sergiler, bilim ise açıklar (San, 1977: 5-7).

Gerek sanatçıların, gerekse bilim adamlarının, çalışmalarına kendilerini adayarak alanında çok yoğun bir şekilde çalıştığı, günlük işlerini bıraktığı ve toplumdan geçici olarak uzaklaştığı, günlük sorunlarını erteledikleri söylenebilir. Sanatçı ile bilim adamının yaratma etkinlikleri gerçekleştirirken nesnelere kurdukları bağlarla izledikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar şöyledir. Sanatçı da, bilim adamı da mevcut nesneye yönelmiştir. Her ikisi de yaratıcı etkinliklerinde mevcut olandan yola çıkarlar. Sanatçı yapıtında dünya ötesini konu edinmiş olabilir. Sanatçının böyle bir eserini nesnel anlamda somut bir gerçek olarak algılamak yanlış olur. Hem sanatçı hem de bilim adamı gerçekte var olandan yola çıkarak yaratıcı etkinlikte bulunurken ortaya koyduğu çalışma ve ürünler yoluyla aynı gerçekliği etkileyerek ona yeni boyutlar eklenmesini, onun zenginleşmesini sağlarlar. (Yetişken, 1991: 49-50).

Sena'ya göre sanatın gelişmesi bilimle ilgilidir. Bilimlerin gelişip çeşitlenmesine bağlı olarak sanat konuları kadar da kendini ifade ve yaratmaya hizmet eden araçlarda çeşitlenme olmaktadır. O açıklamalarına şöyle devam etmiştir:

“Nasıl ki bilim, her toplum, uzay ve zaman için doğru sayılması gereken bir hakikat için çalışırsa, sanat da, değer ve etkisini, hiçbir yerde ve hiçbir zaman kaybetmeyecek olan bir güzeli, güzelliği araştırır. ...Bilim sonluda görünmeyeni, sanat sonsuzda görüneni araştırırken bu iki gayretin de bir çeşit dayanışmayla bir birine hizmet ettiği anlaşılır. Fakat bu onların özdeş olması demek değildir (Sena, 1972: 75).”

San' ın Herbert Read' den aktarımıyla (1977: 3) sanatçı ile eğitimci arasındaki ilişki şöyledir:

“...Sanatçı yaratıcı, eğitimci uygulayıcıdır. Hemen her çağda sanatçı, kendini ve toplumu yansıtmayı, eğitimcide bunu toplum adına kullanmayı amaçlamıştır. İyi eğitimci, bu uygulamada başarılı sonuçlara varır, kötü eğitimci ise, koyduğu ölçütler, basmakalıp alışkanlıklarla sanatçıyı harcar...”

Hegel; sanatı, düşüncenin değil, ilhamın ürünü olması nedeniyle bilimden ayırır. Hegel' e göre sanat, insan çabasının ve ruhunun bir ürünüdür (Yetkin, 1972: 135). Baltacıoğlu da (1976: 9). Hegel gibi, sanatı bilimden ayırmış ve sanatın insan ruhunun ürünü olduğunu belirtmiştir.

Arvasi (\_\_\_, 116), sanatın ilim ve akla bağlı yönleri bulunmakla birlikte onun esas itibarıyla bir aşk ve gönül meselesi olduğunu, akıldan çok kalbi doyurmaya, düşünmekten çok sezme ve duymak olduğunu ifade etmişti. O' na göre sanat eğitimi, ”insana, o sanatın tekniklerini ve seslerini inceleyip kritik etmeyi sağlam bir müşahede ve tecrübe imkanı bulmayı temin eder” anlamına gelmektedir.

### 2.3 Sanat ve Eğitim

Dewey 'in çocukta tespit ettiği dört ana ilgi vardır. Bunlar; 1. konuşarak anlaşma, 2. Sorma ya da bir şeyleri ortaya çıkarma, 3. Bir şeyler yapma ya da kurma ve 4. Sanatsal anlatımdır. Yine Dewey 'e göre, çocuğun kişisel anlatım ve sözle anlatma olarak beliren toplumsal içgüdüğü yanında, kalem, kağıt kullanma gibi, yapıcı içgüdüğü vardır ki bu aynı zamanda çocuğun oyunlarında, hareketlerinde, mimiklerinde ifadesini bulur (Sena, 1972: 76). Dewey, eğitim faaliyetlerinde ”dış malzemeyi kullanmaya değil, çocuğun içgüdüsel, tepkisel etkinlik ve tutumlarına yönelik olması gerektiğini söylerken”, Read ile aynı yönde düşünce belirtmektedir. Taze enerjileri en etkili biçimde yönetmek ve örgütlemek için sanat eğitimi tek yoldur.

Çocuğun sorunları değerlendirilip eleştirme sorumluluğu yükleneceği bir öğretim programını gerekli bulan Dewey 'e göre “böyle bir sürecin gözlem, bellek ve imgeleme yetilerinin katılması ile gerçekleştirileceğine, ancak bunlarla şiirsel duygu taşıyan resim, yontu ve diğer meziyetlere malik olma zorundadır. Bu yüce niteliklere kavuşmuş olan gerçek sanatçı ise, dolaysız olarak eğitimsel etkinlikler yapabilir” (Sena, 1972: 77).

Baltacıoğlu, üretime ve yaratıcılığa dayanan bir eğitim sistemini savunmuştur. Eğitimde güzel sanatların önemini ilk defa ileri süren ve savunan eğitimcilerimizden biridir (Akyüz, 1999: 275). Baltacıoğlu, eğitim işini bahçıvan işine benzetir. Bahçıvanın yapacağı iş elma ağacına armut verdirmek değildir. Elma ağacına elma vermeyi öğretmek de değildir. Bahçıvanın görevi, elma ağacının elma vermesi için gerekli dış şartları sağlamaktır. Toprak, hava, güneş, su ve gübre gibi ihtiyaçları sağlanınca ağaç meyvesini kendi kendine verecektir. Eğitim işi de böyledir. İnsan dışarıdan yetiştirilemez. Yetişme şartları varolunca insan kendi kendini yetiştirir. Terbiye etmek yoktur, terbiye olmak vardır (Baltacıoğlu, 1967: 41).

Sanat dallarını oluşturan biçimler dünyasının öğrenimi önce ailede başlar ve temel eğitimde devam eder. Yazı, düşünceleri somutlaştırır. Sanat biçimleri ise düşünceyi ruhsal ve duyarlıksal içerikleri ile somutlaştırır (Biçer, 1993: 255). Erken yaşta sanatsal ilgi alanları açılmış olan çocuk, ana okulundan itibaren yaşı ilerledikçe çevresindeki sanat olaylarını değerlendirmeye, eleştirmeye, sanat güzelini anlamaya ve onu aramaya başlar. San' a göre, “sanat eğitimi çocuk ve ergeni bir sanatçı yapmayı amaçlamaz, çağdaşlaşma süreci içinde toplumda yetişmekte olan kuşakları her alanda yaratıcılığa yönelten bir ders içi ve ders dışı etkinlikler bütünü” dür (San, 1982: 216). Okulun kapalı bir kutu gibi görülmeyip, çevreye açılan bir kurum olması için uğraşanların ve başarabilenlerin başında da sanat eğitimcileri gelmektedir (San, 1992: 648).

Sanat eğitimi insanı özgürleştirir, kendini ve dış dünyayı tanıtır, yaratıcılığı geliştiren bir eğitim biçimidir. Sanayi toplumlarında insan yalnız kalmaktadır. Sanat eğitimi, kişiyi yaratıcı faaliyetlere yöneltmesi, estetik beğeni kazandırması ve hobiler oluşturması ile insanları ruhsal çöküntüden kurtarabileceği düşüncesi yaygındır. Alt yapısı hazırlanarak verilebilecek bir sanat eğitimi diğer derslerdeki başarıyı da artırabilir (Karayağmurlar, 1991: 368). Temel eğitimden sonra ortaöğretimde sanat eğitimi, tarih

eğitimi ile de birleşir. Liselerdeki sanat tarihi derslerinde sanat sorunlarına ayrı bir önem kazandırmaya çalışılmaktadır (Biçer, 1993: 255).

Profesyonel sanat eğitiminin pratik ve teorik her iki alanında insan topluluklarının gelişme tarihini inceleyen bütün toplumsal bilimlerin yanı sıra, sanat biliminde de arkeoloji ve felsefe gibi öğrenim kolları ile ilişkilerden sıyrılarak incelenip sonuçlara ve yargılara varmak olanağı yoktur. Teorik sanat eğitimi yapan kurumların içinde buldukları çıkmaz, çok defa ağdaş dünyanın hayatı ve hareketiyle ilgilenmeyen kuru bir akademizmi seçmiş olmalarıdır. Pratik sanat eğitimi yapan kurumların hayatın ağdaş ihtiyaçlarından habersiz sıkı kurallara bağlı kalmaları da aynı kapıya çıkar (Tansuğ, 1988: 14-16).

Sanat eğitiminin amacı, eğitimin her basamağında sistemli bir Şekilde bireye sanat görüşü kazandırmak, sanat dallarından herhangi birine ilgi duyan veya yönelen yetenekli bireyleri, ağdaş yöntemlerle eğiterek kişilikli sanatçılar yetiştirmektir. Sanat eğitimi, bir toplumdaki yaratıcı güçleri geliştirerek, sanat eserlerinin çoğalmasını sağlar. Büyük sanat eserleri iyi eğitilip yetiştirilmiş sanatçılar vasıtası ile meydana getirilir. Sanat evrenseldir ve uluslararası bir dildir. Ancak bu eserler o toplumun karakteristik özelliklerini de yansıtır ve o toplumun malıdırlar. O ülkede uygulanan eğitim düzeyi de sanat yapıtlarına yansır (Biçer, 1993: 255).

Eğitim, toplumdaki bireylerin, toplumdaki yerlerini almaya yöneliktir. Bireylerin kültür ve yaşam düzeyini yükseltir. Toplumun kültürel değerlerinin tartışılamayacağı önyargısı eğitimde durağan bir yapı oluşturur, gelişme az görülür, oysa genç kuşaklar kültür varlıklarını, geleneksel kurum ve değerlerini öğrenmek ve eleştirerek yetiştirilmiş olurlarsa gelişme imkanı artar (Erbil, 1990: 150-151).

Kehnemuyi 'nin (1995: 17) aktarmalarına göre Read, eğitimde en önemli hususlardan birinin, psikolojik yönelişler ve ruhsal tutumları bilmek olduğunu ileri sürmektedir. Read' e göre estetik duyarlığın eğitilmesi, eğitimin en önemli ve temel görevlerindendir. Tüm anlatım ve insanın kendini ifade tarzları, Şiir, edebiyat, müzik ve sözlü diğer anlatım biçimleri, gerçekliğe birleştirici biçimde yaklaşan her çeşit form, estetik eğitimin kapsamına girer. Kısacası, bilincin, zekanın, yargılama ve muhakeme

güçlerinin, bütün duyum ve duyguların eğitimidir. Ancak bu duyular dış dünya ile uyumlu bağlantı ve ilişkiler içine konabilirse bütünleşmiş bir kişilik oluşabilir. Demek ki sanat eğitimi kavramlarıyla, salt görsel ve plastik alandaki eğitim değil, tüm ifade tarzlarını kapsayan bir eğitim anlaşılmalıdır. Eskiden sanat, çocuğa verilen bir ders iken, şimdi çocuğun duygu ve fikirlerini dışa aktarabildiği bir araç durumundadır (Kehnemuyi, 1995: 17). Çocuklar yaratıcı çalışma için özel bir gereksinim duymazlar. Her çocuk herhangi bir engelleme olmaksızın, kendisinde varolan dersin yaratıcılık dürtülerini kullanabilir (Yavuzer, 1993: 13).

San (1977: 2-3), sanat eğitiminin amacını şöyle açıklamaktadır:

Sanat eğitiminin amacı sanat için eğitim, yani belli bir dalda uğraşısı olan bir sanatçı yetiştirmek değildir. Amaç sanatla eğitimidir... Sanatçı yaratıcı, eğitimci uygulayıcıdır. Hemcn her çağda sanatçı, kendini ve toplumu yansıtmayı, eğitimci de bunu toplum adına kullanmayı amaçlamıştır. İyi eğitimci bu uygulamada başarılı sonuçlara varır, kötü eğitimci ise, koyduğu ölçütler, basmakalıp alışkanlıklarla sanatçıyı harcar. Bu durumda sanatla toplum arasındaki bağı kurması gereken eğitimci, tersine, bu bağı koparılmasında etkin olmuştur. Sanatçıyla eğitimcinin, dolayısıyla toplumla sanatçının arasındaki iletişimin kurulması, uygar ülkelerde, toplumun kültürel oluşumunun da bir nedeni olmaktadır.

Sena 'nın aktarmalarına göre Read, sanat eğitiminin amacını, her bireyde kişiliğin gelişmesine yardımcı olmanın yanında, içinde bulunduğu toplumsal gruba uyumunu da sağlamaktır, fakat bunun gerçekleşmesi için de sanat eğitiminin şart olduğunu belirtir. O' na göre sanat eğitiminin amacı şunlar olmalıdır:

1. Tüm algı ve duyum tarzlarının doğal yoğunluk ve yeğinliğini korumak.
2. Bu çeşit algı ve duyum tarzlarının birbiriyle ve çevreyle bağlantısında uyum sağlamak
3. Duyguların anlaşılabilir, paylaşılabılır biçimde anlatımını sağlamak.
4. Zihinsel yaşantıların anlaşılabilir biçimde anlatımını sağlamak (aksi durumda bu yaşantılar kısmen ya da tamamen bilinç dışı kalacaklardır).
5. Düşünce ve düşünülenlerin istenilen biçimde anlatımını sağlamak (Sena, 1972: 76).



San' a göre (1982: 218), sanat eğitimi, genel anlamda, güzel sanatların tüm alan ve biçimlerini kapsamakta, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimidir. O' na göre sanat eğitimi iki temel görüşe indirgenebilir. Sanat yoluyla eğitim ve sanat için eğitimidir. Bu durumu, San şöyle açıklamıştır:

İlkinde önemli olan sanatsal yaratıcı uğraşların genel eğitim sistemi içinde insanı yetiştirici süreçler olarak yer almasıdır. Özgür yaratıcılık, çocuğun işine karışmamak, onu kendi haline bırakmak, az yönlendirmek bu anlayışın getirdiği düşüncelerdir. Diğerinde önem verilen ise karmaşık ve çok yönlü sanat olgusunun kendisidir. Çocuk, ergen ve yetişkinin çağını anlaması bakımından özellikle çağdaş sanat biçimlerinin üzerinde didaktik olarak durulur. Burada çocuğun kendiliğinden ne yapacağı değil, öğrencinin neye gereksindiği ve neler öğrenmesi gerektiği önem kazanmıştır.

Sanat yoluyla eğitim çocukta ve gençte akıl ve aklın denetiminden çok, duylara, duygulara ve heyecanlara yer vererek, eğitim sistemlerindeki ussallaşmaya karşı çıkıp, duygusal yaşantılara ağırlık vermektir. Sanat için eğitimde ise biraz daha somut ve gerçekçi bir yaklaşımla çağın bilim ve teknoloji çağı olduğu düşüncesiyle sanat eğitimi daha akılcı temellere oturtur. O' na göre sanat eğitimi kavramı biraz karışıklığa yol açıyorsa da, sanat eğitimi teorik ve uygulamalı çalışmaları dersler içinde düzenleyen, bilimsel yöntemlere dayandırılarak ve disiplinler arası bir anlayışla ele alındığından daha çok sanat için eğitim anlayışı içinde düşünülebilecek bir ders içi yaratıcı etkinlikler programıdır (San, 1982: 219-220). San' a göre günümüzde sanat eğitimi anlayışındaki yönelmeler şöyledir:

Günümüz sanat eğitimi anlayışının gerek tam anlamıyla bir disiplinler arası alan olarak gerekse ne yalnızca eğitimi ne de yalnızca sanatı merkeze almayıp, sorunlara çok daha kapsamsal açıdan yaklaşmasıyla, giderek bir kültürlendirme, bilinçlendirme ve bu süreçler içinde ya da bu süreçlerden sonra kendini gerçekten ifade edebilmeyi kazandıran bir yola yöneldiğini vurgulamak gerekir (San, 1992: 652).

"Sanat yoluyla eğitim" ve "sanat için eğitim" kavramlarında son zamanlarda değişiklikler olmuştur. San' a göre "eğitim ağırlıklı sanat eğitimi" anlayışında duygusalca yaklaşımın dozu arttıkça sanat eğitim bilimi açısından bir çeşit romantizme düşüldüğü görülür. "Sanat ağırlıklı sanat eğitimi" ise genellikle us dışı yönelmelerden ve görüsel düşünmeden kaçınmaya çalışarak, sanat derslerini bilimsel bir temele



oturtmak istemiştir. Sanat eğitimiyle ilgili tüm çalışmaların genelde yöneldiği asıl amaçlardan biri de daha iyi bir geleceğin tasarlanması, umut üretme, tasarlananların görselleştirilmesi, seslendirilmesi, dramatize edilmesi, bedenle, devinimle ifade edilmesi, yazılması ve canlandırılmasıdır (San, 1993: 245-250).

Dünya'daki hızlı gelişim ve değişmeye kalkınmakta olan Türkiye'nin de ayak uydurması, çağı yakalaması gerekmektedir. Bilim, sanat ve teknoloji alanındaki gelişmeleri yakalamak için yapıcı ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Yapıcı ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitimi, eğitim politikası içerisinde gözardı edilemez. Uygulanacak sanat eğitiminin çağın icaplarına uyan, yaşanan değişme ve gelişmeleri izleyen programların uygulanması ile mümkündür (Balcı ve Özsoy, 1996: 48).

Gel (1991: 38), sanat eğitiminin gerekliliğinin toplumda herkes tarafından kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca herkes tarafından bilinmesi gereken belli başlı ilkeleri şöyle sıralamıştır:

1. Her çocuğun yaratıcı gücü vardır. Sanat eğitimi herkes için gereklidir.
2. Sanat eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.
3. Sanat eğitimi çocuğa göre olmalıdır.
4. Sanat eğitimi ustalık ve beceri kazandırmak şeklinde değil estetik duyarlılığın eğitilmesi biçiminde anlaşılmalıdır.
5. Sanat eğitimi dersleri diğer derslerin uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.
6. Sanat eğitimi dersi iki ve üç boyutlu çalışmaları kapsmalıdır.
7. Sanat eğitimi dersi kuru ve kuramsal bilgi yerine işe ve yaratıcılığa dayandırılmalıdır.
8. Sanat eğitimi derslerinde gerekli ilgi ortamı yaratılmalıdır.
9. Çevre olanakları göz önünde tutulmalıdır.
10. Fırsat eğitimine yer verilmelidir.
11. Çocuğun yaptığı işler bütün olarak değerlendirilmeli ve sergilemeye önem verilmelidir.

## 2.4 Sanat Eğitiminin Genel Eğitim İçindeki Yeri

Sanat eğitimi; örgün eğitimde, okul öncesi eğitimden başlayarak ilk, ortaöğretim ve üniversite düzeyinden yaygın eğitime kadar bireylerin eğitilmesinde katkısı büyüktür (Balcı ve Özsoy, 1996: 48). Günümüz Türkiye'sinde sanat eğitimi genel eğitimin içinde yer almaktadır. Eğitim kurumlarında sanat eğitimi genel eğitim içinde ve genel olarak sanat, sanatsal yaratma, sanat tarihi gibi konularda, resim müzik gibi alanlarda bilgi aktarımı ve uygulama bir arada yer almaktadır. Sanat eğitiminde şu alanlarda çalışmalar olmaktadır: Resim, çizim, grafik, heykel, mimarlık, çinicilik, dokuma, afiş, el sanatları, fotoğrafçılık, film, tiyatro, müzik, opera, bale, edebiyat vb. (San, 1982: 215).

Özsoy' a göre (1998a: 65), eğitimde belirlenen birçok genel amacı istendik davranış değişikliğine dönüştürmek, bugünkü eğitim sisteminde, bireyleri sanatla eğitmekle mümkün olacaktır. Özsoy' un aktarımıyla eğitimci psikolog Nelson Goodman, sanat eğitiminin sadece duyuşsal bir yanının olmadığını, okullarda bir ders olarak yer alması gereken bilişsel bir disiplin olduğunu vurgulamaktadır. San' da (1993: 246), sanat eğitiminin yalnızca duyuşsal alanla sınırlı olmadığını yaratıcılığın asal gücü olan bilişsel, devinsel ve duyuşsal alanları ve işlevlerini düzenleyip yöneten beyinsel alan olduğunu belirtmektedir.

San (1983b: 141), sanat eğitiminin kimi zaman kültürlere az değer verildiği söylenerek genel kültür düzeyini artırıcı, kimi zaman da genel yaşam biçimindeki zevk düzeyini yükseltici, bazen dünya pazarlarına daha nitelikli ve zevkli eşya sürebilme gibi ekonomik bir etkenle, bazen de halka, halk sanatlarına dönük olarak ele alındığını belirtmektedir. Çocuk psikolojisi alanının gelişmesiyle sanat eğitimi politikalarında değişiklikler olmuştur.

Yaratıcılık, sanatın çok yönlü düşünce yapısında biçimlenmekte ve hayatla bütünleşmektedir. Eğitim, insanı mutluluğa götüren, kişiliğini geliştiren, yaptığı işlerde başarılı duruma getiren, yeteneklerini ve gizli güçlerini ortaya çıkaran bir eğitim olmalıdır ki, insan onuruna saygılı, demokratik ve çağdaş bir toplum üyesi olabilecek insan yetiştirilebilsin. Sanat eğitimi için de aynı şeyler geçerlidir. Erbil' e göre (1990: 152), kötü baskılı tarihi kitaplarla sanat olgusunu kavratmak zordur. Öğrenciler geçebilecek bir not almak için ezberlemektedirler. Halbuki sanat tarihi bilgisi "bir

hayranlık duygusu uyandırmak için değil, sanatçıyı, dönemini anlayabilecek, sanat yapıtıyla ilişki kurabilecek bir bilinç düzeyine erişilmesi, edinilen bilgi ve birikimlerin kişilik gelişimine olan katkısı içindir” (Erbil, 1990: 153).

Aral (1999: 16), sanat eğitiminin önemini şöyle belirtmektedir:

Sanat eğitimi bireylerin kişilik gelişimlerini, davranışlarını, dikkatlerini yoğunlaştırmalarını ve gözlem yeteneklerini olumlu yönde etkilemektedir. Bunların dışında sanat eğitimi yaşamı algılama, yorumlama, yaratıcılık, düşünme sistemlerini geliştirme, iletişim becerilerini artırmada da etkili olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi için okulöncesi dönemden başlayarak yaşamın her döneminde sanat eğitiminin verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Erbil, sanat eğitimi örgün ve yaygın sanat eğitimi olmak üzere ikiye ayırarak incelemektedir. O' na göre yaygın sanat eğitiminden amaç; sanatın geniş halk kitlelerince kavranmasıdır. Sanat eğitimi seyircilerin bir sanat eseri karşısında hoşlanma duygusu taşıyabilmesi, evinin duvarlarını kültürlü, aydın kişi sansınlar diye süslemesi için verilen eğitim değildir. Sanat eseri, seyircinin kültür yapısına göre de anlamlar kazanabilmektedir. Örgün eğitim, orta öğretim seviyesinde güzel sanatlar liseleri ile başlayarak yükseköğretimde sanatçı yetiştirmeyi amaçlayan bir süreçtir (Erbil, 1990: 152). Ancak, bizde resim dersleri 1908 yılından sonra eğitim kurumlarında görülmeye başlanmıştır. Okullarımızın programları incelendiğinde sanat eğitimi veren derslerin çok az olduğu ve seçmeli olduğu görülür. Örneğin, liselerde resim ve müzik dersleri seçmelidir. İdareciler yer yokluğu nedeniyle çoğu zaman sanat eğitimi dersleri için sınıf açmamaktadır (Karayağmurlar, 1991: 387).

## 2.5 Türkiye' de Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

İlkokullara öğretmen yetiştirmek üzere 1868 de İstanbul'da Darülmuaallimin-i Sıbyan okulu açılmış, 1870' de de Darülmuaallimat (kız öğretmen okulu) açılmıştır. İlk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren şubelerinin de (İdadi, Rüştiye, Sultaniye) bünyesinde bulunduğu bir büyük Darülmuaalimin 1874 tarihinde kurulmuştur. Bu okulun rüştiye ve idadi bölümlerinde resim dersi de okutulmaktadır (Akyüz, 1993: 158). Tespit edilebilen kayıtlara göre ilk resim dersinin okutulduğu okul burasıdır.

İstanbul dışında ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere 1900 yılına kadar 15 öğretmen okulu açılmış fakat bu okullardaki öğretmen sayısı 15, öğrenci sayısı da 496 olmuştur.

Türkiye’de ilk defa 1883 tarihinde kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi’nde (Güzel Sanatlar Okulu) Avrupa tekniğine göre portre ve peyzaj üzerine çalışmalar yürütülmüştür. “Mühendis Mektebi, Harbiye ve Sanayi okullarında mesleki amaçlarına göre geometrik örgeler, ornament’ler ve arabeskler çiziliyordu”. 1910 yılında Maarif Nazırlığı (Milli Eğitim Bakanlığı) resim öğretimi konusunda incelemeler yapmak üzere İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’ nu Avrupa’ ya göndermiştir. O, Türkiye’ ye dönünce resim konusunda konferanslar vermiş, yayınlar yapmış, resim derslerini üst üste konmuş takozların resmini yapmaktan çıkarıp canlı şeylerin, özellikle öğrencilerin birbirlerinin resimlerini de yapmalarını istemiştir (San,1982: 220-221).

İstanbul Darülmüallimin’ ine Satı Bey 1909 da müdür olarak atanır. Satı Bey okulda bazı değişiklikler yapar. 1915 tarihli Nizamname ile adı İstanbul Darülmüallimin-i Aliye olarak değişir ve öğretim süresi 4 yıla çıkarılır. Her 4 sınıfta “Musiki ve Gına” dersi ikişer saat, resim dersi ise 1.2.3. sınıflarda ikişer 4. sınıfta 1 saat olarak okutulmak üzere programa konmuştur (Akyüz, 1993: 243).

Atatürk, yeni bir devlet kurarken kültür ve sanat sorunlarına da geniş bir yer vermiştir. Devletin görevleri arasına bu konularla uğraşmayı da katmış, sanatla ilgili devlet politikası haline getirmiştir. Atatürk’ ün çağdaş bir görüşle sanat eğitimi ve sorunlarına yaklaşımı ile sanat öğretimi veren kurumlar ard arda açılmıştır (San, 1983b: 143).

1925 yılında ülkemize gelen John Dewey, Milli Eğitim Bakanlığı’na verdiği Türk Eğitim Sistemi hakkındaki raporda sanat eğitimine özel bir bölüm ayırmış ve öğretmen okullarında Sanat Dersi Öğretmeni yetiştirilmesi için özel dersler önermiştir. Aynı yıl ilkokullarda resim ve elişleri okutacak öğretmenler için bazı öğretmen okullarının beşinci sınıflarında özel bölümler açılması öngörülmüştür. 1926 yılında kabul edilen ilkokul programındaki resim ve elişleri bölümlerinin uygulanabilmesi için öğretmen yetiştirilmesine başlanmıştır. 1927 yılında İstanbul Sanayi-i Nefise

Mektebi'nde bir resim öğretmeni kursu açılmıştır. Ayrıca bu okulun öğrencilerinden resim öğretmeni olmak isteyenlere pedagoji dersleri verilmeye başlanmıştır (San, 1982: 221). Özsoy' un aktarımıyla (1998a: 58); Dewey (1939) "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" adlı çalışmasında sanat eğitimi konusunda şunları söylemektedir:

Bütün gördüğüm şeyler, Türk geçliğinin resimde ve çizgi ve boya san' atlarında vasatın üstünde bir yeteneğe sahip olduğuna beni ikna etmiştir. Bu ayrıcalığın, hem kendisini, hem de bir milletin uygarlıktaki yerini (düzeyini) koruması için, güzel sanatlar kültürünü temin hususunda geliştirilmesi yararlıdır. Bundan başka resimden yararlanan çeşitli san' atların ihyası ve geliştirilmesi için de iktisadi bir değeri vardır.

Orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek üzere 1926 yılında Konya'da ve bir yıl sonra da Ankara'ya taşınan "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" kurulmuştur. İlk açılan bölüm Türkçe öğretmenliği bölümüdür. 1932 yılında okulun Resim İş Bölümü de açılmış ve süresi de dört yıla çıkarılmıştır. 1937' de Müzik Bölümü de açılmıştır. 1967-1968 öğretim yılında bütün bölümlerin süresi üç yıl olarak belirlenmiştir (San, 1982: 221).

1938'de uygulamaya başlanan ortaokul programında, resim dersi haftada önce bir, sonra iki saate çıkarılmıştır. 1949' daki Maarif Kongresinde, bazı yetersizlikler dolayısıyla Resim Dersleri yeniden haftada bir saate indirilmiştir. 1978'de ortaöğretim kurumlarında iki saatlik zorunlu ders olarak hazırlanan " Turizm ve Sanat Eğitimi " dersi, öngörülen geniş kapsamlı, çağdaş müfredat programına ve çok yerinde ilke ve amaçlarına karşın, gerekli ön çalışma yapılmadan dersler yürürlüğe konduğu için, yürütülmemiştir. 1981'deki Mili Eğitim Şurası'nda, liselerde güzel sanatlar adı altında bir dersin okutulması kararlaştırılmıştır. 1981-1982 öğretim yılında "iş ve teknik eğitimi" dersi güzel sanatlara ilişkin bir dersin sayısı düşürülerek ortaokul müfredat programına konulmuştur (San, 1982: 222-223).

Ortaöğretime öğretmen yetiştirmek üzere 1946 yılında eğitim enstitüleri açılmış bu okullar 1978-1979 öğretim yılında yüksek öğretmen okullarına, 1982 yılında da eğitim fakültelerine dönüştürülmüş, resim bölümü de diğer öğretmen yetiştiren bölümler gibi eğitim fakültesi bünyesinde öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. Bugün ise resim iş bölümlerinde yeniden yapılanma tartışmalarına cevap verilmiş ve resim iş bölümlerinin adları "Güzel Sanatlar Bölümleri" ne dönüştürülmüştür.

## 2.6 Sanat Eğitiminin Sorunları

Özsoy (1998b: 101-107) bir makalesinde Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sanat eğitimi ve sanat öğretmeni yetiştirme yöntemlerini karşılaştırmıştır. Arizona'daki ortaokul ve liselerde projeye dayalı sanat öğretimi yöntemlerinin başarılı sonuçlar verdiğini belirtirken ülkemizde hala sanat derslerinin yararının anlaşılamadığını söylemektedir. Ülkemizdeki sanat eğitimi derslerinin programlarının geri kalmışlığından ve bu derslerin ders saatlerinin az olduğundan şikayet etmektedir. Ülkemizdeki sanat öğretmeni yetiştirme sistemimizde çok eksiklikler ve yanlışlıklar olduğunu söylemektedir.

Örgün eğitim içerisindeki güzel sanatlar eğitimi açısından sorunları aşağıdaki gibi belirleyebiliriz:

1. Sanat eğitiminin öneminin anlaşılamamasından kaynaklanan sorunlar: Okul yöneticileri, müfettiş, veli ve öğrenciler güzel sanatlar eğitiminin önemine yeteri kadar inanmamaktadır. Veli öğrencinin durumunu öğrenmek için okula gelince genellikle matematik, Türkçe, fizik ve kimya gibi derslerin öğretmenlerine uğramakta, çocuğunun durumunu sormaktadır.
2. Uygulamadaki sorunlar şöyledir.
  - a) Öğretim programlarının eskiliğinden kaynaklanan sorunlar. Örnek olarak; ilköğretim resim dersi programı 1968, ortaöğretim resim dersi programları 1957 yılına aittir.
  - b) Teftiştten kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Denetlenme korkusu öğretmenin inisiyatifini kullanamamasına yol açmaktadır.
  - c) İlköğretim ve ortaöğretimde derslerin süresi azdır. Örneğin, ilköğretimde resim dersi 1.2.3. sınıflarda haftada birer, 4. ve 5. sınıflarda ikişer saattir. Ortaokullarda, 1. ve 3. Sınıflarda birer, 2. Sınıfta 2 saattir. Programda lise birinci sınıflarda resim dersi haftada 2 saattir. Diğer sınıflarda da aynıdır.
  - d) Araç-gereç, fiziki donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Örneğin, okullarda malzeme ve resim dershanesi yoktur.
  - e) Ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlar vardır.



f) Özellikle iş ve teknik eğitimi dersleri açısından cinsiyet farkı gözetilmesinden kaynaklanan sorunlar vardır.

3. Öğretmen sorunları bulunmaktadır.

- a) Öğretmenlerin ekonomik sorunları ve tayinle ilgili sorunları bulunmaktadır.
- b) Kendini geliştirmede karşılaşılan sorunlar vardır. Örneğin; kaynak kitap, dergi gibi yayınlara ulaşmada karşılaşılan sorunlar.
- c) Örgütlenememek ve sesini duyuramamaktan kaynaklanan sorunlar vardır.
- d) Hizmet- içi eğitimin yetersizliği gözlenmektedir.
- e) Üniversite ve okul işbirliğinin sağlanamamasından kaynaklanan sorunlar vardır.

4. Öğretmen kaynağının çeşitli oluşundan, yetişim programlarında birlik olmamasından kaynaklanan sorunlar vardır.

5. Sistemden kaynaklanan sorunlar vardır şöyle ki: Milli Eğitim Bakanlığı' nın hemen hiçbir biriminde sanat eğitimcisi yoktur. Talim Terbiye Kurulu' nun güzel sanatlarla ilgili biriminde alan uzmanları yoktur.

6. Öğretim yöntemleriyle ilgili çalışma ve araştırmaların azlığından kaynaklanan sorunlar vardır.

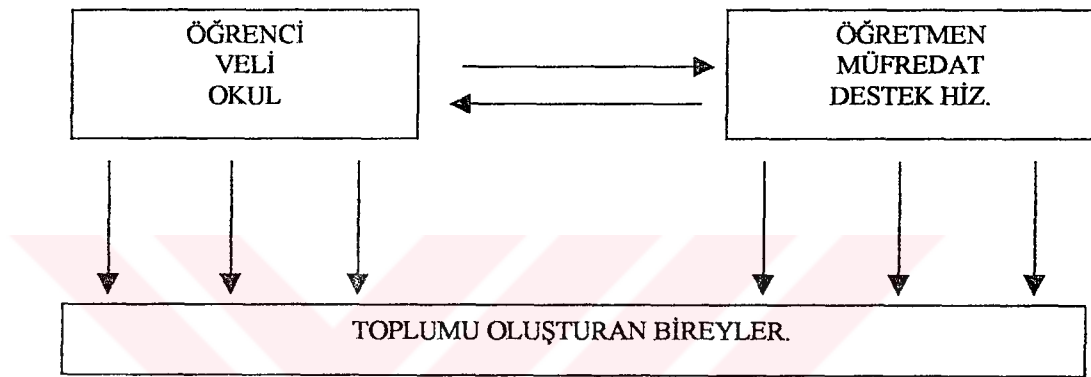
7. Etkili ve doğru yönlendirilen bir sanat eğitimi politikasının yaygın eğitimde, m kitle iletişim araçlarında, kamu ve özel kurumlarında bulunmaması, örgün eğitimi de olumsuzca etkilemektedir (San, 1993: 247-248).

Sanat eğitimi çağdaş, ilcriye dönük ve bilimsel olmalıdır. Aileden ve okul öncesinden başlayarak yaşam boyunca çeşitli aşama ve basamaklarda sürdürülebilecek bir eğitimidir. Sanat eğitiminin kapsamına bütün sanat dalları belli bir bütünlük içerisinde girmelidir (San, 1993: 246). San (1998: 21), sanat eğitimi içerisinde yer alan başlıca beş sanat alanını şöyle belirlemiştir:



1. Görsel-Yoğrumsal Sanat Alanı (Plastik Sanatlar).
2. Dilsel ve Sözselsel Sanatlar Alanı (Yazın Sanatı)
3. Sessel Sanat Alanı (Müzik Sanatı).
4. Devinim ve Devim Duyuşsal (Kinaestetik) Sanatlar.
5. Eylem Sanatları Alanı (Tiyatro/Drama ve Gösterim Sanatları).

Böyle bir sınıflandırmada hiçbir sanat dalı sanat eğitimi kapsamı dışında kalmamaktadır. Sanat eğitimi sorunlarının kaynaklarını aşağıda verilen Şekil: 1' deki gibi göstermek mümkündür:



**Şekil: 1. Sanat Eğitimi Sorunlarının Kaynakları**

**Kaynak:** Gel, H. Y. (1993). Türkiye' de Güzel Sanatlar Eğitimi' nin Resim İş Olarak Anılan Disiplinlerinin İlk ve Orta Öğretim Düzeyindeki Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. Ankara: 24-28 Eylül 1990. Milli Eğitim Basımevi, S. 314.

## 2.7 Resim İş Eğitiminin Önemi

Okullarda Resim İş Öğretmenleri ne kadar planlı, amaçlı, sevgi ve inançla çalışırsa verim o oranda yüksek olur. Çocuğun resim yapmasını, malzemeleri kullanmasını seyretmek insana büyük zevk verir. “Öğretmenin coşturucu, etkileyici konu ve sunuşları ile çocuk daha iyi duyma, çevresini daha iyi görme, kişiliğine bağlı anlatımını daha etkin bir biçimde ortaya koyma olanağına kavuşmuş olur” (Kehnemuyi, 1995: 43).

Boğa (1987: 166), sanat ve iş eğitiminin amacını ”çocukların yaratıcılığını geliştirmek, karşılaştıkları güçlükleri kendi iradeleriyle yenmelerine yardımcı olmak,

madde – form - görev ilişkisini kavratmak, sanat ve iş eğitimi bilgilerini öteki derslerde de bir ifade vasıtası olarak kullanmalarını sağlamak” olarak belirtmiştir. Resim, ahlaki kişiliğin oluşmasında da önemlidir. Etike (1987: 556), bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Ahlak, görev idcali, sanat, güzel idcali için çalışır. Bunlarda bencillik ve çıkarıcılık yoktur. Sanat yapan insan adı ve bencil hazların dışındadır. Ayrıca sanat, bilinçli, belirli ve yaratıcı bir etkinlik olduğundan istemli, iradeye bağlı bir karakterdedir. İradenin gelişimi ve kişiliğin oluşumunda da yine resim etkili olmaktadır

Baltacıoğlu’ na göre uygulamalı sanatlar da resimle beslenir. “Resim tüm sanatların dili ve yazısıdır”. Resim belli meslek kişiliklerinin oluşmasına da etki etmektedir. Örneğin, mimarlık, terzilik, ayakkabıcılık, dokumacılık gibi sanatlar yeterli resim tekniği olmadıkça başarılı olmaz. Çocuk ne görür ne düşünürse onun resmini yapar. Çocuk için resim bir oyundur (Etike, 1987: 556-557). O’ na göre okulu güzelleştirme, boyama ve badana işlerinde öğrenciler kullanılmalıdır. Resim eğitiminin önemi şöyle sıralanabilir (Boğa, 1987: 167):

1. Sanat eğitimi çocuğun yaratıcılık gücünü ortaya çıkarır, geliştirir.
2. Çocuğa estetik görüş kazandırır.
3. Bir işi yapıp bitirme hazzını verir.
4. Kendine olan güveni artırır.
5. Sorumluluk duygusu kazandırır.
6. Temizlik, tertip ve düzen fikri oluşturur.
7. El- göz koordinasyonunu geliştirir.
8. İlgi yönünü ortaya koyar.
9. Tabiattaki güzellikleri algılamayı ve tabiata daha şuurdu bakmayı öğretir, görsel algıyı geliştirir.
10. Yapıcı yaratıcı kişilik kazandırır.
11. Çevre ile ilişki kurmaya, çevreyi tanımaya, içe kapanıklıktan kurtulmaya ve iç dünyayı ortaya çıkarmaya yardım eder. Serbest düşünme ve serbest olarak anlatma ortamı sağlar.
12. Bireyler arası yakınlaşmayı sağlayarak birlikte iş yapma sevgisini kazandırır.
13. Bireye benliğindeki duyguyu başkası ile paylaşma düşüncesi aşıl原因arak, sosyal dengenin sağlıklı kurulmasına katkıda bulunur.
14. Kıyaslamayı öğreterek, muhakeme ve karar verme yeteneğini geliştirir, görüş ufku genişletir.
15. Beğenme ölçüsü kazandırır.
16. Sanat zevki aşılır, sanatı sevmeyi ve sanata önem vermeyi, sanat eserlerinin kıymetini bilmeyi öğretir.

17. Toplumun sanat yönünden yükselmesine yardımcı olur.

18. Ruhi doygunluğa destekçi olur.

Gençler arasında uyuşturucu kullanmanın yaygın olduğu zamanımızda sanat eğitimi, gençlerde hobiler kazandırarak kötü alışkanlıklardan uzak tutabilir. İyiyi, doğruyu ve güzeli öğreterek gençler arasındaki dostça ilişkileri güçlendirebilir.

### 2.8 Resim İş Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Durumlar

Resim öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlüklerin bir kısmı diğer sanat dalları ve diğer öğretmenlik alanları için de geçerli olmaktadır. Resim öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlüklerin başlıcaları şunlardır:

1. Resim Bölümüne Ö.S.S. yi kazanan gençler, yetenek sınavı ile alınmakta fakat çoğunlukla genel liselerden öğrenciler gelmektedir.
2. Gençler genellikle toplumda daha yüksek gelir ve prestij sağlayan mesleklere yönelmektedir.
3. Öğretmenlik mesleği daha alt düzeyde başarı gösterenlerin yöneldiği bir meslek olarak gözükmemektedir. Bu güçlükler Pasin'e göre Ö.S.S. ve Ö.Y.S. den kaynaklanmaktadır (Pasin, 1991: 537).
4. Öğretim maliyeti düşük tutulmakta, öğretmen yetiştirmede finansman ve mali kaynaklar yetersiz bulunmaktadır.
5. Atölye, işlik ve laboratuvar gibi fiziki donanım yetersizliği bulunmaktadır.
6. Öğretmenlik mesleğinin maddi olanaklarının yetersizliği nedeniyle öğretmen adaylarının ya tesadüfe ya da başka bir olanak bulunmadığı için bu mesleği seçmiş olmalarıdır.
7. Öğretmen yetiştiren kurumların farklılığı nedeniyle öğretim elemanlarının öğretim düzeyleri açısından belli ve zorunlu ölçüler bulunmamaktadır.
8. Milli Eğitim Bakanlığı ile Üniversiteler arasında öğretilerde bulunması gereken standartlar konusunda anlayış farklılığı bulunmaktadır.
9. Öğretmen yetiştiren kurumlara alınacak öğrenci kaynağı, öğretmenliğe hazırlayıcı programlardan yoksundur
10. Öğretmen yetiştirmeye ilişkin araştırmalar az veya yapılan araştırmaların sonuçlarından yeteri kadar yararlanılmamaktadır.

11.Öğretmenlik öncesi yapılan stajlar yetersiz ve çok kısa sürelidir (Büyükişleyen, 1987: 170).

Resim öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin resim bölümlerinde uygulanacak eğitimin temel gerekçeleri ülkenin kültürel yapısına ve gerçeklerine uygun bir politika çerçevesinde belirlenmelidir. Yerli görsel ve kültürel değerlerin ağırlıklı olarak yer alacağı programların hazırlanmasına dikkat edilmelidir (Özsoy, 1997: 42).

Welch (1995); sanat eğitiminde, birçok öğretmenin mesleğinin ilk yıllarında kendisinden bekleneni veremediğini belirtmektedir. Kendilerine güvenleri yoktur ve Welch' e göre bu durumun çaresi zamandır. Çünkü, O' na göre bu öğretmenlerin çoğu hizmet öncesi eğitimleri boyunca sadece sanat bilgisi eğitimi almışlardır. Welch' in düşüncelerine ek olarak bizdeki resim iş eğitimi adlandırması sanat eğitiminin yalnızca bir boyutunu kapsamaktadır. Bu nedenle, dar kapsamlı bir sanat eğitimi anlayışı ortaya çıkmaktadır. Kağıt, kalem ve boyaya indirgenen bu anlayış, disiplinlerden kopuk, fikri boyutu olmayan, öğrencilerin objektif olmasını sınırlayan ve onları sanat eğitiminden soğutan bir yaklaşımdır (Boydaş, 1996: 8). Özgen' e göre (1996: 36), sanat ve iş eğitimi etkinliklerimizi yavaşlatan nedenleri ortadan kaldırmamız gerekir. Bu nedenler şunlardır:

1. Ekonomik, sosyal ve kültürel nedenler.
2. İlkelerde ve amaçlarda istenen birliğin sağlanamaması.
3. Müfredat programlarının içerik yönünden yetersizliği.
4. Sürenin kısıtlı olması.
5. Sanat eğitimini yalnızca resim iş eğitimi biçiminde düşünmek.
6. Sanat eğitimcilerinin olumlu bir biçimde yönlendirecek, bilimsel nitelikli kaynaklarının eksikliği.
7. Sanat öğretmeni yetiştiren kurumlara tam ve çağdaş bir işlerlik kazandırılmaması.

Baler' e göre (1990: 223), Resim İş Eğitimi Bölümünden mezun olan adaylar, genel kültür, pedagojik formasyon alanlarıyla birlikte özel alan eğitimi için de şu yeterliklere sahip olmalıdır:

1. Genel sanat bilgisi dersleri: Estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat ve yaratıcılık vb. teorik dersler.
2. Atölye dersleri; iki boyutlu çalışmalar: Resim, baskı resim, grafik gibi yüzeysel plastik ve tasarım çalışmaları.
3. Üç boyutlu çalışmalar: modelaj, heykel, seramik, yapısal çalışmalar, ağaç işleri, metal işleri, mukavva işleri, örgü dokuma işleri vb.

Balamir 'e göre (1996: 16), sanat eğitimcisinin görevi şöyledir:

Sanat eğitimi anlayışı içinde yer alan, duygu, algılama, imgeleme, düşünme, yaratıcı ve üretici kavramlarının, plastik sanatların oluşumunu sağlayan temel yapı taşları içinde öğrenciye yaşatmak; onu görebilen, sezebilen, araştıran, düşünen, üretken bireyler haline getirerek, yaratıcı ve yapıcı güçlerini geliştirmek, sanat uğraşısında örneğe bağımlı ve ezbere dayalı değil, bilinçli tavırlar almalarını ve çağın gereksinimleri doğrultusunda çözümlenmelere varabilmelerini sağlayabilmek, sanat eğitimcisinin görevidir. Bu görev yerine getirilirken sanat eğitimcisi, öğrenciye kendi problemini koyma ve bu problemi çözme yöntemi aşılmalıdır. Seçenekleriyle özgür çözümler aramalarını sağlamalıdır...

## 2.9 Sanat Eğitimi ve Programları Hakkındaki Görüşler

Eğitim faaliyetlerinin sonucunun istenilen doğrultuda olması tutarlı ve ayrıntılı bir planlamayı gerektirir. Bu nedenle eğitim faaliyetleri bir program çerçevesi içerisinde olmalıdır (Sezgin, 1994: 3).

Ertürk (1972: 13), eğitim programlarını düzenli eğitim durumları olarak tanımlamaktadır. Gürol (1997: 27), eğitimin genel amacının "...Bireylerin bireysel gelişim, toplum değerlerine ve yaşama biçimlerine sağlıklı uyumuna yardım etmek..." olduğunu belirtmiştir. Varış' a göre (1971: 16), "program geliştirme, programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde realize edilmesi için faydalanılan esasları, prensipleri (teorileri) ve faaliyetleri (uygulama) operasyonel anlamda ele alan bir çalışmadır." Kulaşçı (1995: 6), Program geliştirmenin program tasarımı ile karıştırılmaması gerektiğini, program geliştirmenin uygulamada kaldığı sürece devam etmesi gereken bir süreç olduğunu belirtmekte ve açıklamalarını şöyle sürdürmektedir:

Program geliştirme yeni bir alanda ilk program olarak başlatılabilir. Bu durumda öncelikle böyle bir programa gerçekten gereksinim olup olmadığını belirlemek için bir çalışma yapılması ve sonra diğer aşamaların planlanması gerekir. Program

geliştirme mevcut programın iyileştirilmesine yönelik ise bu kez ihtiyaç belirlenmesi ve mevcut programın değerlendirilmesi bir arada yürütülür...

Gel' e göre (1993: 311); resim dersi programları masa başında alınan kararlarla yürütülmektedir. O' na göre "program geliştirme devamlı bir ekip gerektirir ve uygulamaya dayalı sonuçların merkeze gelmesiyle değişime uğrayacak bir süreçtir."

İlk ve orta öğretim, hatta yüksek öğretim de dahil olmak üzere sanatçı - öğretmen yetiştirilirken verilen sanat eğitimi programlarının işlenişine baktığımızda daha çok uygulamaya ağırlık verildiği görülmektedir. Bu biraz da bizim sanat eğitimini algılayış biçimimizden kaynaklanmaktadır. İlk ve orta öğretim kademelerinde yanlış olarak sanat eğitimi salt yetenek ve yaratıcılık geliştirme olarak algılayarak, duyuşsal alanla sınırlamak bilişsel alandan uzaklaşmak demektir ki bunun da teoriyi gereksiz kıldığı zannedilmektedir. Uygulamalardaki bu yanlışlık ilköğretim seviyesinde dersi amacından uzaklaştırmış, bir boş zaman eğlencesine dönüştürmüştür. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında ilkokul ve ortaokulda sanat eğitimi derslerini verecek öğretmenler için hazırlanan sanat eğitimi programlarında, teori - uygulama arasındaki uyumlu denge dikkat çekicidir. Bir yandan ilköğretim kademesine öğretmen yetiştirme, diğer yandan ilköğretimdeki sanat eğitiminde öğrencilerle beraber uygulanabilecek tarzda hazırlanan bu programlar olumlu karşılanmalıdır (Uysal, 1996: 47).

Ancak, 1997 yılında yapılan bir araştırmada; ortaöğretim resim dersi genel amaçlarını öğretmen merkezli yazarak, öğretmenlerin kendilerini bu genel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilikleri araştırılmıştır. "Öğrencilerin yaratıcı gücünü ortaya çıkarabilme" genel amacına resim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar sonucu kendilerini ikinci derecede yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Ama bu amacı %100 gerekli bulmuşlardır. Sanat eğitimi dersi için önemi büyük olan böyle bir genel amacı gerçekleştirmede resim öğretmenleri kendilerini birinci derecede yeterli göremiyorlarsa resim öğretmeni yetiştirme politikamızda bir problem olduğu söylenebilir (Dikici, 1997: 78).

Yüksek öğretimde sanat eğitimi hem program hem de yöntem açısından uzman eleman yetiştirilirken farklı düşünölmelidir, halen uygulamaların ağırlıklı olması bu



yöntem biçiminin doğruluğunu göstermez. Eğitim, hangi alanla ilgili olursa olsun temelinde bilgi vardır. Sanatın kuramsal yanı ile ilgili araştırmaların ülkemizdeki azlığı uyguladığımız sanat eğitimini boşlukta bırakmakta, daha çok biçimciliğe yöneltmektedir (Uysal, 1996: 47).

Etike' ye göre (1996: 24), "Sanat eğitimi salt beceriye, yeteneğe dayalı bir eğitim değildir; bilişsel, düşünsel boyutu en az diğer derslerde olduğu kadar önemlidir." O' na göre resim ve müzik derslerinde kazandırılmaya çalışılan estetik davranışlar iyi hazırlanmış eğitim programları ve iyi yetiştirilmiş öğretmenler ile beklenen düzeye ulaşacaktır. Etike, ilkokul düzeyindeki resim iş derslerinde estetik tasarlama olgusunun zaten olduğunu tasarım dersinin ortaokul düzeyinde başlaması gerektiğini söylemektedir.

Atan (1996: 13-14): "Yalnız yetenek ile bir yere varılamayacağını, her alanın tarihsel gelişimi olduğunu belirtmektedir." Ona göre "Sanat Eğitimi Programları, düne bakarak günün ve yarının Sanat Eğitiminin nasıl olması gerektiği sorusuna cevap arar" Atan, Resim İş Eğitimi Programlarına ülkenin zengin tarihi kültürünün yansıtılmasını söylemektedir.

Günümüzde, ilk ve orta dereceli okullara öğretmen yetiştiren resim iş eğitimi bölümlerinde sadece resim veya iş yaptırılmayıp grafik, heykel, seramik, tekstil gibi plastik sanatlar veya tasarım alanlarının bazı dallarına yönelik eğitim verilmektedir (Özsoy, 1996: 37). Etike' ye göre (1996: 23), İlk ve orta öğretimdeki sanat eğitimi ile yüksek öğretimdeki sanat eğitimi aynı düzlemde tartışılmamalıdır. İlk ve orta öğretimde sanat eğitimi genel eğitimin bir parçasıdır. Bu eğitimde çocuğa sanattan anlayan bir kişilik kazandırmak hedeflenir. Yüksek öğretimde ise zorunlu seçmeli dersler kapsamında yer alan resim, müzik gibi dersler bu anlamda sürdürülür. Eğitim fakülteleri resim iş bölümleri ise sanat öğretmenliği mesleği kazandıran programlar uygular. Etike, ilköğretimde yer alan resim iş derslerinin adının plastik sanatlar ve tasarıma dönüştürülmesini yanlış buluyor. O' na göre önemli olan eğitim sistemimiz içindeki sanat eğitimi boşluğunu doldurmaktır. Etike, İlk ve orta öğretimde resim iş dersi programlarına ülkenin zengin kültür ve tarihinin yansıtılmasına da karşı çıkmaktadır. O' na göre:

...Burada amaçlanan çocuğa doğru bir tarih ve kültür bilinci kazandırmaksa Resim İş Öğretim Yönteminin Tarih, Coğrafya gibi derslere girilmesi gerçekleştirilmelidir. Çocuk tarih bilincini Tarih dersinde, Sanat Eğitimi yöntemleri kullanılarak kazanabilir... (Etikc,1996: 23).

Balcı' ya göre (1996: 18) ,"resim dersinin temel amacı bireylere estetik kişilik yapısı kazandırarak, toplumun yapıcı, yaratıcı, üretken üyeleri haline getirmektir." Balcı resim dersinin iki boyutlu çalışmalarının yanında üç boyutlu çalışmalarının da yer aldığı plastik sanatları da kapsayan bir ders olması gerektiğini, müfredat programlarının bu içeriğe göre hazırlandıkları halde "resim" adının içeriğe ters düştüğünü belirtmektedir.

San' ın Karl Götz' den aktardığına göre (1991: 261); Götz' ün resim dersi hakkındaki düşünceleri şunlardır:

- 1) Resim dersi her okulun ana derslerindedir.
- 2) Her öğrenci, doğayı ve kendi çevresindeki nesnelere biçim ve renkleriyle kendi başına gözlemlemeyi ve gözlemlerini yalın, açık seçik ortaya koymayı (çizerek, resmederek) öğrenmelidir.
- 3) Her öğretmen resim çizebilmeli ve geliştirmiş olduğu sanat görüşü yanında, güçlü sanatsal ilgileri de bulunmalıdır.

Sanat eğitimi dersleri diğer derslerin stresinin atıldığı, boş vakitlerin değerlendirildiği dersler olarak görülmemelidir. Sanat eğitimi dersleri yalnızca yetenekli öğrencilere verilen bir ders değildir (Balcı, 1996: 19).

Eğitim programları incelendiğinde istendik davranış kazandırmaya yönelik bir çok noktanın programlarda mevcut olduğu görülmüştür. Kınıklı 'ya göre (1996: 34), önemli olan öğretmenin bunları gerçekleştirebilecek kapasiteye sahip olup olmadığı, okul yöneticilerinin tutumu ve aile faktörüdür. Uysal' a göre, "Çağdaş sanat eğitiminin bir gereği olarak sanat ve sanatçıya duyarlı bir toplum oluşturulması, estetik çevre şuurunun geliştirilmesi, yeni bilginin üretiminde ön şartlardan birisi olan tasarım eğitimi alanlarında hali hazırda var olan resim-iş eğitimi programları yetersiz kalmaktadır (Uysal, 1996: 47). Telli (1996: 43), bugünkü resim iş derslerinin okullarımızdaki programlarını, uygulamaları yeterli bulmamaktadır. Bakanlıktan, okul yöneticilerine,

diğer ders öğretmenlerine ve velilere kadar herkesin bu derse yeteri kadar önem vermediğini belirtiyor. Tunç'a göre (1996: 44), "sanat eğitimi programları içeriği ne geleneğe, ne de keyfiliğe bırakılmadan, akılcı analiz formülleriyle belirlenmelidir".

Eğer bir ülkenin eğitimden sorumlu kurumları çocuklar ve gençler için nitelikli ve dengeli bir eğitim düşünüyorlarsa, ve bu eğitimde insan hayatının ve tecrübesinin estetik yönünü de içerecekse, sanat eğitim içerisinde verilmek zorundadır. Çocukların sadece sanatsal yaratıcılıklarının geliştirilmesiyle yetinilmemeli, aynı zamanda görsel sanatların çeşitli kültürel ve tarihi çevreyle olan ilişkilerinin kavratılmasına yönelik yeteneklerinin de yapılandırılması gerekmektedir (Özsoy, 1998a: 63).

Balcı ve Özsoy (1996: 130): İlk ve orta öğretimdeki sanat dersi müfredat programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve fakültelerin sanat eğitimi bölümleri ile uyum sağlamasını önermektedirler. İlköğretimde sanat derslerine ayrılan sürenin haftada iki saatten az olmamasını, ortaöğretimde de dört saatten az olmamasını ve zorunlu dersler olarak programlarda yer almasını belirtmektedirler. Ayrıca, Özsoy (1999: 11-12) sanat eğitimini; "sanatsal uygulamalar, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetiğin oluşturduğu dört boyutun bileşkesi" olarak ele almıştır. Bir kültür içerisinde, belli bir zaman diliminde bir sanat eserinin oluşumunu ve önemini içeren bilgileri edinmeyi sağlayan sanat tarihi, tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargılama basamakları ile eseri irdelemeyi konu alan sanat eleştirisini, sanatın doğası, orijini, değeri ve etkinlik alanı ile ilgili araştırmaları içeren estetiği, atölye uygulamasının ne olduğu ve nasıl öğretilmesi, nasıl düzenlenmesi ve uygulamalar sırasında ne tür uygulamayı birleştirmesini öğreten disipline dayalı sanat eğitimi yöntemlerinin projeler yöntemi ile gerçekleştirilebilmesi beklenmektedir.

## 2.10 Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık

Erbil' e göre (1990: 151), çağımız sanatı çok yönlü düşünce ile biçimlenmekte ve insan yaşamıyla bütünleşme göstermektedir. Sanat eğitiminin insanı mutluluğa götürdüğünü, kişiliğini geliştirdiğini, çalışmalarında başarılı kıldığını, gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkaran bir eğitim olduğunu belirtir.

Eğitim, bilimsel alanla sanat eğitimi arasında bir denge kurulamadığı müddetçe kendisinden bekleneni veremez. Sanattaki yaratıcılık görsel ve düşsel algılama ile bir bütündür. Görsel algılamada; renk, estetik ve güzellik, düşsel algılamada; sezgi, heyecan, korku gibi duygular çocuk dünyasında sanat eğitimi açısından önemlidir (Özbağı, 1996: 489).

Erken yaşlarda başlayarak sanat eğitimi alan birey, yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü geliştirip estetik bir düzeye ulaşabileceği gibi, iyiyi, doğruyu, güzeli seçme becerisi de kazanacaktır. Küçük yaştaki çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeye en uygun alan sanatsal alanlardır. Sanat eğitimi çocuğun çevresini daha iyi algılayıp değerlendirmesini sağlar. Yalnızca bakmayı değil görmeyi, duymayı, işitmeyi öğreterek yaratıcılık için ilk aşamayı sağlar (Ersoy, 1993: 274). San' a göre (1983b: 140), yaratıcı bir eğitim ve öğrencilerin toplumsallaşması açısından en gerekli alanlardan biri olan tiyatro ve dramatizasyon, okullarda yaygın ve planlı bir biçimde hiç ele alınmamıştır.

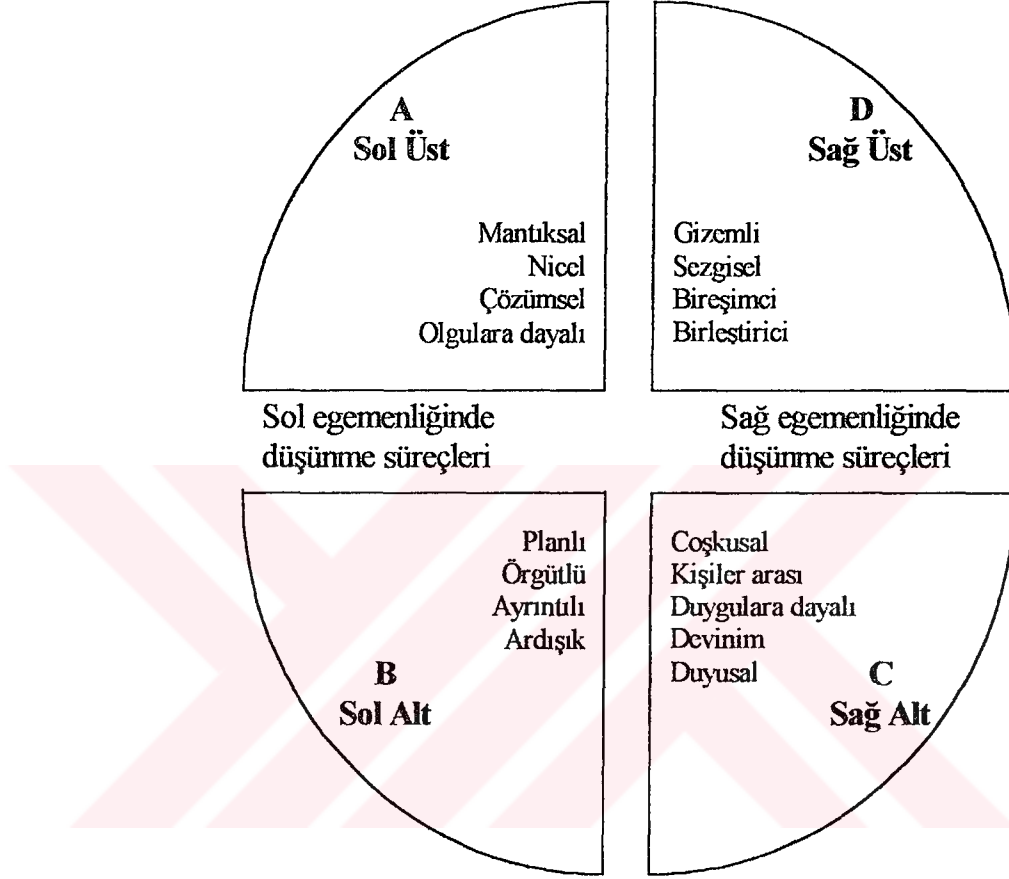
Jeffus (1999), eğitimi hayatın merkezine almadığımız taktirde önemli gizli bir silah olan gençlerimizi birer asi yaparız demektedir. O' na göre düşünmenin ıslah edilmesi için en önemli şey yaratıcı düşünme ve problem çözmedir. Eğitim alanında yaptığı bütün araştırmalar onu sanat eğitiminin ne kadar çok gerekli olduğuna inandırmıştır. O' na göre tüm zamanların en büyük düşünürleri sanatçılardır.

San' ın, Karl Götz' den aktarımıyla (1991: 261), Götz, okulun yaratıcılık konusunda meydana getirdiği tatsızlıkları şöyle dile getirmektedir:

Okul verdiği öğrenimle,... imgesel düşünmeyi ya sınırlamakta ya da bastırmaktadır... Sanatsal ve yaratıcı tasarımlara yetisi çocuğun okula gitmesiyle sekteye uğramaktadır. Okulun sanata düşman disiplinleri, çocuğun imgeleme, tasarımlama tarzlarını da kctlemekte ve doğal bir gereksinim olan bu imge ve hayalleri dışa vurma gereksinimini boğmaktadır...

Herman aşağıda verilen Şekil: 2' deki gibi beyni dört çeyrek küreye böler (Aktaran: San, 1995: 75-79). Her bir bölümün özelleşmiş alanlar olduğunu, her birinin kendine özgü bir algılayışı ve değerleri olduğunu belirtir. Sol beyin mantıksal, çözümleyici, nicel olgulara dayalı, planlı, örgütlü, ayrıntılı ve ardışık düşünme biçimleri yer almaktadır. Bunlara kabaca bilimsel düşünme biçimleri denilebilir. Sağ beyin

bölümünde ise coşkusal, kişiler arası, duygulara dayalı, devinim, duyusal, sezgisel, bireşimci, bütünsel ve birleştirici düşünme biçimleri rol oynamaktadır. Genel olarak bu düşünme biçimlerine sanatsal düşünme biçimleri denilebilir.



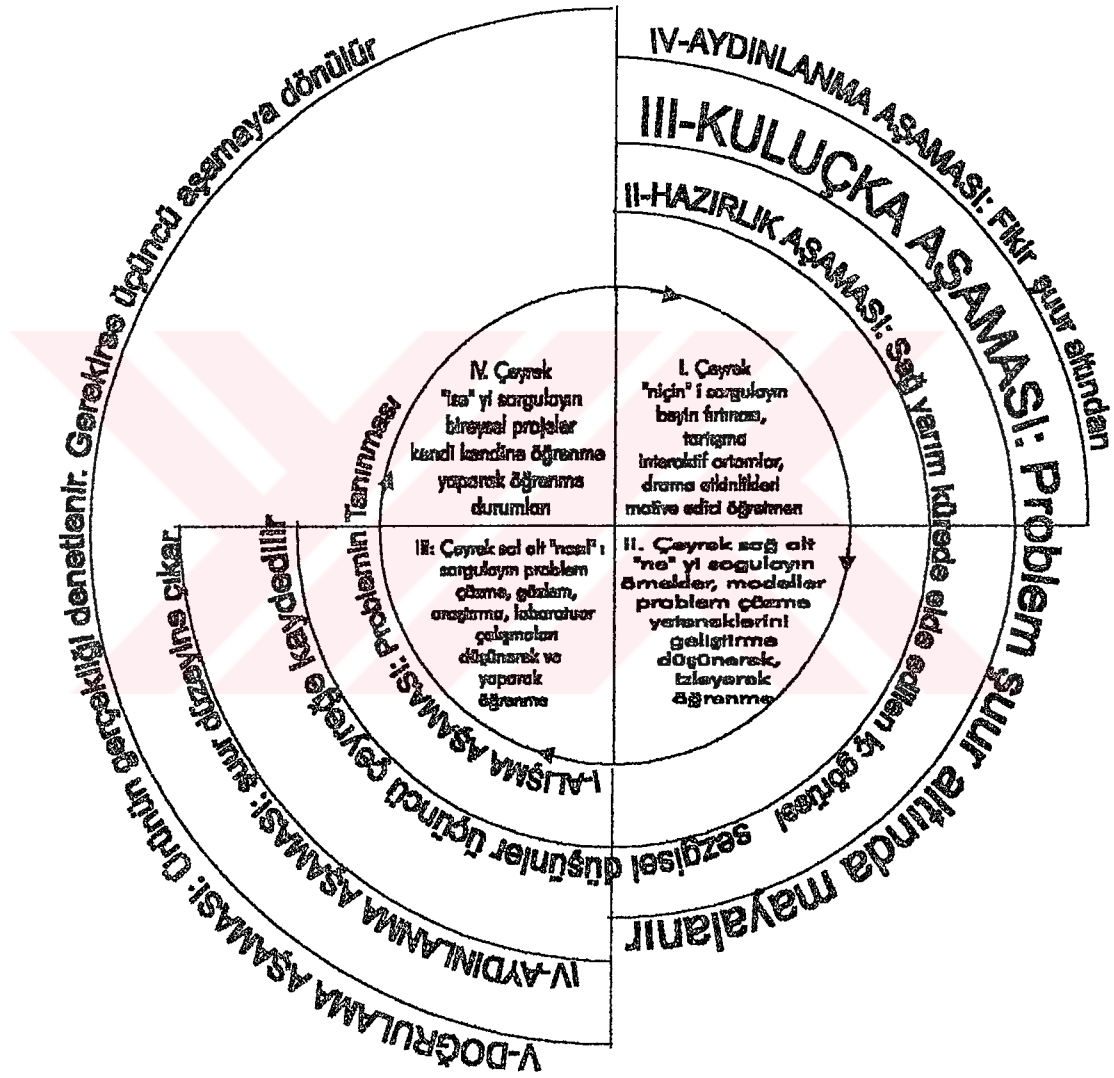
**Şekil: 2 Tümel Beyin Modeli (Serebral Bölge Düşünme Süreçleri)**

**Kaynak:** San, İ. (1995). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama. *Yaratıcılık ve Eğitim. Türk Eğitim Derneği Yayınları*. Şafak Matbaacılık. Dizi no: 17, Ankara: S. 75

Burley de (1997: 46), beyni iki yarı küreye ayırmış ve sağ yarı küre için; sezgili, sözlere önem vermeyen, görsel, üç boyutlu düşünen, yaratıcı, bütüne yönelmiş, sanatçı ruhlu, nüktedan (şakacı) demektedir. Ancak, yaratıcılık için beynin bir bölümü değil, beynin tümü yaratıcılığa kaynaklık eder.

Eğitimde yaratıcı bireyler yetiştirmek için uygulanacak yöntemler, öğrencinin öğrenme stillerine uygun olmalıdır. Yaratıcılıkta sağ beyin yarı küresi daha baskın

olmakla beraber kuluçka ve aydınlanma aşamasının meydana geldiği, sol yarım küresinde de doğrulama aşamasının meydana geldiği göz önüne alındığında her iki yarım küreyi de geliştirecek yöntem ve tekniğin sunulması gerekmektedir. Özellikle tüm beyinsel yaratıcılığın geliştirilmesinde dikkate alınması gereken öğrenci ihtiyaç ve öğrenme biçimlerine göre yöntem, teknik ve hedefin düzeyinin belirlenmesi ve öğretim ortamının buna göre tasarlanması sağlamaktadır (Gürol ve Tezci, 2001: 191). Şekil: 3' de "yaratıcı düşünme süreci ve bu süreçte önemli olan eğitim yaklaşımları" ele alınmıştır.



Şekil: 3. Yaratıcı Düşünme Süreci ve Bu Süreçte Önemli Olan Eğitim Yaklaşımları

**Kaynak:** Gürol, M.-Tezci, E. (2001). Folosirea Tehnologiilor Educationale În Toate Dezvoltarile Creativitatii Cerebrale. Armata Romaniei La Început De Secol. Posibile Optiuni Şi Evolutii. - Sesunea De Comunicari Ştiinţifice- 26 Aprilie 2001, Sectiunea a IX-a, 191.



Yaratıcılık toplumumuzda yeteri kadar iyi algılanmamaktadır. Yaratma ve keşfetme yeteneklerinin eğitilmesi, geliştirilmesi sorunu öncelikle sanat eğitimi alanına girmektedir (Gel,1993: 303). Rıza' ya göre (1999: 49), yaratıcılığı geliştirmede öğretmenin rolü büyüktür. Bu nedenle öğretmenin kendisinin de yaratıcı olması gerekir. O' na göre öğretmenin yaratıcı olması için hizmet öncesi veya hizmet içi, yaratıcılık eğitiminden geçmesi gerekir. Ancak yapılan incelemeler böyle bir eğitimin verilmediğini göstermektedir.

### 2.10.1 Sanat Eğitimi ve Çocukta Yaratıcılık

Çocukluk yılları doğal olarak araştırmaya ve keşfetmeye eğilim gösterilen yıllardır. Çocuk çevresini anlamaya, tanımaya çalışırken etkin bir biçimde duyu organlarını kullanır. Ancak günümüz çocukları duyularına düşman bir çevrede yaşıyorlar. Yetişkinlerin betonlaşmış dünyasında bedensel ve ruhsal yaşam giderek kayboluyor. Çocukların duyuusal algılamalarının yalnızca görme ve işitmede sınırlandırıldığı bir tehlike ortaya çıkıyor (Serpemen, 1998: 97).

Milli Eğitim Bakanlığı, yaratıcılık eğitimi konusunda en etkin rolü üstlenen sanat eğitimi (resim-iş) derslerini artık çizgi altı dersler olarak görmekten vazgeçmelidir. Sanat eğitimi, bir çok insanın yorumladığı gibi bireyin güzel resim yapması veya bir müzik aleti çalması ile onu ileride bir sanatçı yapmayı amaçlamaz. Sanat eğitimi, çocukların duyu ve düşüncelerini maddeleştirdikleri bir vasıta olup çocuğun yaratıcı gücünü geliştirmeyi amaçlar. Sanat eğitimi çocuklara, karşılaştıkları sorunlara yeni ve farklı bakış açıları kazandırır. Algılama güçlerini geliştirerek hayatın her alanında başarılı olmalarını sağlar (Gel, 1991: 37-38). Kendisine sanatsal ilgileri erkenden açılmış, evinde, yuvada, anaokulunda sanat eğitimi almaya başlamış çocuk, ilkokulda sınıflar ilerledikçe, çevresindeki sanatsal olguları, tüm biçimlendirmeleri, yavaş yavaş değerlendirebilir, eleştirel tavrını alır, güzeli anlamaya ve onu aramaya başlar (San, 1983b: 140).

Jeffus' a göre (1999), sanat akademik konularla birleştirilebilir. Matematik çalışırken geometrik şekilleri kullanmamız gibi görsel işlemler sanatla ilgilidir. O' na göre çocukların resim yapma, boyama gibi yaratıcı faaliyetlerde bulunması harika bir şeydir. Bizlere düşen görev; bu tip yaratıcı yöntemler yoluyla yeni fikirlere, yeni bakış

açılarından konulara yaklaşmalarını cesaretlendirmektir. Artut (2001: 247) öğretmenin, öğrencilerin resimlerini eleştirirken gösterdiği tutumun önemli olduğunu belirtir. Öğretmenin, öğrenciye resmi ile ilgili sorduğu sorular açık ve net olmalıdır. Örnek olarak:

- Bu ne resmidir? Bu resimde neler görüyorsunuz? Bu resimde ne anlatılmak isteniyor?
- Bu evlerden hangisi sizin eviniz? Resminde kardeşini de çizmek ister miydin?
- En çok hangi renkler kullanılmış? Bunların içinde hangileri ana, hangileri ara renklerdir?
- Neden en çok sarı renkler tercih edilmiş? Neden koyu renkler daha çok kullanılmış?
- Sen olsaydın hangi renkleri tercih ederdin?

Artut (2001: 143) resim eğitimi içerisindeki çocuğun yaratıcı özelliklerini şöyle belirlemiştir:

- Resimleri içten (spontane) çizerler.
- Maymun iştahlılık (daldan dala atlama) görülebilir.
- Resimlerinde hazır bulunuşluklar görülmez (taklit-kopya).
- Konulara bakış açılarında, işleyişindeki değişikliklerinde alışılmışın dışında farklılıklar görülür.
- Konu bulma ve konu çizimlerinde çabuktur.
- Pratik düşünürler. Analiz ve sentez yönleri güçlüdür.

#### 2.10.1.1 Çocuk Resimlerinin Gelişim Evreleri

Kehnemuyi (1995: 21) çocuk resimlerinin gelişim evrelerini şöyle belirlemiştir:

1. Karalama dönemi (2 ile 4 yaş arası).
2. Şematik öncesi dönem (4 ile 7 yaş arası).
3. Şematik dönem (7 ile 9 yaş arası).
4. Başkaldırma dönemi (9 ile 11 yaş arası).
5. Mantık dönemi (11 ile 13 yaş arası).
6. Yaratıcı eylemde gençliğin bunalımı.

1. Karalama dönemi (2 ile 4 yaş arası): İlk yıllarda çocuk kağıt üzerine gelişigüzel çizgiler çizer. Buna karalama evresi denilir. 18 ay civarında ilk karalama girişimleri dikkatimizi çeker (Yavuzer, 1993: 32). İlk çizilen bu çizgiler genellikle daireseldir (De Bord, 1997: 2).
2. Şematik öncesi dönem (4 ile 7 yaş arası, ilk benzetme çalışmaları): Bu dönemde çocuk, canlandırmak istediği obje ya da kavramla ilişki kurma kaygısını yaşamaya başlar (Yavuzer, 1993: 41). Kolaylıkla cesaretleri kırılır ve yorulurlar. Renk çeşitliliğinden hoşlanırlar. Bir fikre yüksek bir hayal gücü ile odaklanmaya meyillidirler (De Bord, 1997: 3). İnsan resmini; baş bir daire, kol ve bacaklar çizgi, ayak ve eller ise daha karışık bir biçim anlayışı içindedir (Kehnemuyi, 1995: 24).
3. Şematik dönem (7 ile 9 yaş arası, belirli bir biçimin geliştirilmesi): Bu dönemde el-göz koordinasyonu ve motor yetenekler gelişmiştir, aynı zamanda mizahi duygulara sahiptir (De Bord, 1997: 2). Çocuklar bir çok denemelerden sonra, insan ve çevresi hakkında belli bir görüşe sahip olur. Bu görüş resmine belli şemalar şeklinde yansır (Yavuzer, 1993: 55). Bu dönemin insan resminde vücudun önemli sayılan parçaları abartılmış ya da yok edilmiştir (Kehnemuyi, 1995: 26).
4. Başkaldırma dönemi (9 ile 11 yaş arası, gerçeğe özenti): Yavuzer, bu döneme gerçekçilik (gruplaşma) dönemi demektedir. O'na göre bu yaşlardaki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır ve bu haberdar oluşu çizgilerine yansımaya başlamıştır (Yavuzer, 1993: 65). Çocuk bu dönemde kendisine değerler kurmaya başlamıştır ve gerçek şeyleri ister (De Bord, 1997: 3). Bu dönemin resimlerinde artık cinsiyet farkı giysilere yansımıştır. Vücut ve giysiler katı bir anlayışla çizilir. Gerçekçi çizgilere eğilim görülür (Kehnemuyi, 1995: 30).
5. Mantık dönemi (11 ile 13 yaş arası, gerçeği taklit): Çocuk ya da ergen bu dönemde yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışır (Yavuzer, 1993: 67). Zeka ve mantığı ile problemleri çözme yeteneğine sahiptir, ancak hala çocuktur. Bu dönemin insan resminde eklemeler görülür ve resme aktarılır. Doğadaki değişimlere tanık olur ve doğayı hisseder (Kehnemuyi, 1995: 34).

6. Yaratıcı eylemde gençliğin bunalımı (karar dönemi): Sanatta gençliğin bunalımı, çevresini gerçekçi bir biçimde yansıtmaya eğiliminden doğmaktadır. Gerçek kavramına nasıl bir açıdan bakıldığını, gence, değişik dönem ve uygarlıkların sanat eserlerini göstererek tanıtmalıdır. Sanat eseri doğanın bir ürünü değil, insanlığın düşünüş, coşku ve ruhudur (Kehnemuyi, 1995: 39).

O'Hare ve Cook da (1983: 268) çocukların sanatsal çalışmalarını beş kategori içerisinde şöyle sınıflandırmışlardır: A) Çocuk resimlerinde form B) Çocukların resim yapma yetenekleri hakkında spesifik görüşler C) Resimlerde planlama ve karar verme yöntemleri D) Artistik nitelikleri E) Çocuk resimlerinin estetik özellikleri. Bu sınıflandırmada renk ile ilgili herhangi bir özellik görülmemektedir. Milne ve Greenway'in (1999: 261) aktarımıyla Lowenfeld ve Brittain (1970) çocuklardaki artistik gelişim üzerine çalışmışlardır. Onlar, çocuklarda renklerin ilk önemli olduğu dönemin 4 ile 7 yaş arası olduğunu belirtirler. Şematik öncesi dönemden şematik döneme kadar 7-9 yıl süresince, çocuklar temsilci spesifik nesnelere renk kullanırlar. Dokuz yaşındayken renklerin arasındaki farklılığı kavramaları gelişir. Ondört yaşında iken özel duygulara farklı renklerle cevap verebilecek duruma gelirler.

Yetişkinler, çocuklara genellikle çizdiği resmin hangi özel anlamları taşıdığını sorarlar. Serbest yapılmış bir resim bir bireyin kişilik, his, düşünce ve çağrışımlarının ifadesidir. Bir ev resmi çizen birey ev ve aile yaşantısı ile ilgili gerçeği ortaya koyar. Bir ağaç resmi çizen birey hayattaki rolünü ve bilinçsiz duygularının ötesi ile ilgili gerçeği ortaya koyar. Bir insan resmi çizen birey de bir insanın vücut şekli ve kendisi ile ilgili düşüncelerini ortaya koyar (Milne ve Greenway, 1999: 261).

Çocuk 5-6 yaşlarına kadar yaratıcılık açısından hiç de fena değildir. "Ceee" oynarken annesinin kaybolduğunu düşünen bebek, hava karardığında babasının gelişini gözleyen çocuk, hava kararınca "baba" diyecektir ve havanın kararması ona babasını çağrıştıracaktır. Çocuğun yaşı ilerledikçe şiir ezberleyecek, şiirin kafiyesini değiştirecek, şakalar, espriler yapacaktır. Ancak 7-8 yaşlarına geldiğinde artık mantıklı ve nesnel düşünecektir. Artık onun için güneş sarı, ağaç da yeşildir (Sanyel, 1997: 70).

Erken çocuklukta kavram, genellikle algılanan görsel-imge ile ya da algının daha çok duyuşsal yönüyle ilişkilidir. "Elma" kavramı çocuğun ilk önemli elma yaşantısından elde edilen ize, daha sonra da "bu da elma" izlenimlerinin eklenmesiyle oluşur. Çocuk için tüm hayvanlar "hav hav" dır. Genellikle de hayvanlar dört ayaklıdır. Bu nedenle de çocuğun çizdiği kuş resmi de dört ayaklı olabilir. 6-7 yaşlarına gelindiğinde ise kavramlar tam soyutlanmamıştır. Bu yaşlardaki çocuktan bir iskemlenin tanımını yapmak istediğinizde "iskemle oturmak içindir" gibi amaca yönelik bir tanım alırsınız. Bu tanımlar ancak 13-14 yaşlarında soyut tanımlara dönüşebilmektedir (San, 1979: 181-183).

En geleneksel okullarda bile sanat sınıfları mutlaka vardır ve bu sınıflarda yaratıcı düşünme gerçekleştirilir. Tüm çocukların yaratıcılık yeteneği vardır, ancak yeteneklerinin gelişimi için çocuklara yardım edilmelidir (Bell, 1997: 2). Çocuklara okullarda resim eğitimi verilirken mantıksal düşünmeye ve sol beyin alışkanlıklarına yönlendirilmektedirler. Halbuki çocuk sağ beynini kullanarak yaratıcı düşünmeye yönlendirilmelidir. Çocukta mevcut sınırların ötesine geçme arzusu uyandırılmalı, ruhun derinliklerinden ve kalpten gelen duygulara göre resim yapması sağlanmalıdır (Infinite Innovations Ltd., 1997). Çocukların eğitim gördükleri yerlerde yeşil ve mavi tonları ağırlıklı olmak üzere yer yer sıcak, canlı ve ilgi çekici renkler olmalıdır. Okulların, sınıfların ve resim atölyelerinin ilgi çekici ve dinlendirici renklerde boyanması öğrencilerin verimini artıracaktır (Halhallı ve Nazik, 2001: 66).

Okulöncesi çocukta varolan resmetme, yaratma, imgelem gücü ile kendine özgü dünya kurma iç güdüsünün gelişmesi için çocuğa sınırsız bir özgürlük tanınmalı ve istediği her aracın ve gerecin temin edilmesi gerekmektedir (Erbil, 1991: 152). Asla unutulmamalıdır ki çocuğun görme düzeyi yetişkininkinden daha düşüktür. Çocuğun odasını bile düzenlememeli ve çocuğun kendi hayalleri ile özgürce düzenlemesine izin verilmelidir. Çocuk zaman zaman ünlü sanatçıların eserlerini ve orijinal eserleri kopya edecektir. Yorum yapmadan çocuğun bu sorunlarını kabul etmek gerekir. Öğrencilerin kopya etmeye çalıştığı bir sanatçının çalışması iki ya da üç hafta öğrencilere gösterilmelidir. Öğretmen sınıfta bu sanatçının eserini gösterirken o sanatçının hayatı ve kişiliği hakkında da bilgi vermelidir (Cherry, 1990: 24). Çocuklar resim yaparken nesnelere olduğu gibi görmek isterler ve bu teşebbüsleri onların cesaretini kırabilir.

Öğretmenler onlara sanat stillerinden bahsederek sanatın duygu ve düşünce ürünü olduğunu öğretmelidirler. Öğretmen öğrencilerin resimlerini diğer resimlerle asla kıyaslamamalıdır (De Bord, 1997: 3). Davis de (1983: 466-467) yaratıcı kişilerin karmaşık ve asimetrik çizimleri tercih ettiklerini belirtmektedir. O' na göre yaratıcı kişilerin altıncı his anlayışı, zihinsel terapi, önceden tahmin ve hayaletler arasında uçmak gibi gizemli konulara eğilimleri vardır. Öğretmen öğrencilerinde gördüğü bu tür özellikleri desteklemelidir. Yaratıcı çocuklar ve gençler bazı alışkanlıkları ve normal bir aile ya da öğretmeni altüst eden eğilimler gösterebilirler. Bağımsızlık ve kendine güven gibi öğretmen egemenliğine karşı inatçılık ve karşı koyma olabilir. Genellikle hukuku, kuralları ve otoriteyi sorgularlar. Davis öğrencilerin bu tür eğilimlerine “negatif yaratıcılık özellikleri” demektedir.

Öğrenciler için yaratıcılık, bir merak duygusunu geliştirmeyi, kalıplaşmayı yenmeyi ve kendi öğrenme süreçleri içinde yaratmayı gerekli kılar. Öğrencilerde yaratıcılığı önleyen en önemli şey çalışmalarına not ile değer biçilmesi ve yaşlıları ile kıyaslanmalarıdır. Böylelikle öğretmenler, öğrencileri, içsel güdülemeye, katılımcı öğrenmeye ve sanat yapımına doğru yönlendirilmelidirler (Kırıoğlu ve Stokrocki, 1997: 2.15).

Genç ve Sipahioğlu (1990: 156), çocukların genellikle gördükleri şeyleri taklit ettiklerini belirtmektedirler. Rıza (1999: 85), taklitçilikten rahatsız olunmamasını, taklitçiliğin buluşun ilk aşaması olduğunu belirtmektedir. Bu gibi durumların, çocuğun yaptığı resmin tam anlamıyla düşüncelerinin bir kaydı olmasını engellediği düşünülebilir. Çocuk resimleri görsel düşünmeye en iyi örneklerdir. Çocuklardaki daha yüksek düzeydeki beyinsel gelişim evrelerinde ortaya çıkan resimler giderek daha karmaşık hale gelir. Genellikle yetişkin zihinsel hastaların yaptığı resimler, çocuk resimleri kadar başarılı değildir ve işlevlerini tam olarak yerine getiremezler. Çocuklar yetişkinler gibi bir amatördür. Ancak, bozulmamış biçim duyguları sayesinde amaçladıklarını tam anlamıyla ifade etmeye muktedirlerdir. Renk ve biçimleri bu amaçları için son derece iyi kullanırlar. Bu anlamda çocuk resimlerinin tıpkı yetkin ve başarılı profesyonel sanatçılarınkine benzediği ileri sürülebilir (Genç ve Sipahioğlu, 1990: 166).



Çocukların anlatım ve sezgilerindeki coşkuda doğallık ve özgürlük vardır. Anlatım biçimleri ve hedefleri büyüklerin anlatım biçimlerinden ve hedeflerinden çok farklıdır. Çocuklara çoğu kez resimlerinde, iki güneş çizmelerinin nedeni sorulunca cevap olarak "biri annemin, diğeri de babamın" demelerinde varolan şaşırtıcı farklılık, bir başka dünyanın simgesidir (Gökaydın, 1998: 2).

Gökaydın' a göre (1998: 3), çağın sanatçısı ile çocuğun anlatım özelliğinin, gittikçe birbirine yaklaşan bir benzerlik kazandığını belirtmektedir. O' na göre her geçen gün çocuk resminin önemini artıran bu benzerlik ve orijinalitenin kaybedilmemesi gereklidir. Bu da ortaöğretimde, doğru bir sanat öğretiminin varolması ile imkan kazanır.

Çocuk resimlerinin başlıca önemi, çocuğun düşünce şeklini ve içeriğini yansıtmasıdır. Bize konu ve figür seçiminde rol oynayan kültürel ve sosyal belirleyicileri değerlendirme imkanı verir. Resim, çocukla iletişim kurmada, karşılaştığı güçlükleri aşma konusunda, yetişkine yardımcı olur. Dış dünyayı algılayışının bir göstergesi olarak kabul edilir. Küçük yaşlarda sözcüklerden daha güçlü bir anlatım aracı olan resim, bize çocuğun iç dünyası ve büyüme süreci hakkında bilgi verir (Yavuzer, 1993: 11-13).

Tüm resim çalışmaları sırasında öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmaları üzerinde durulması gereken bir konudur. Ayrıca öğrencilerin resimleri sınıfta ve okulun belli yerlerinde sergilenmelidir. Öğretmen beğendiği resim çalışmalarının en iyilerini seçip ayırmak ve onları belli yerlere asmak yerine öğrencinin bütün resimlerini değerlendirmeli ve sınıfın belli yerlerine asmalıdır (Sel, 1987: 31-32).

#### 2.10.1.2 Çocuklara Resim Dersinde Yaptırılabilir Bazı Etkinlikler

Resim ve elişleri gibi uğraşlar çocuğun hayal gücünde çok etkilidir. Bunun gibi serbest konular zevke ve icat etmeye bırakılmış basit eşyalar çocukların yeni oyuncaklar yapmalarını kolaylaştıracağından hayal gücünü işlemesini sağlar (Gövsa, 1998: 91). Öğrenciler belirli bir eğitimi olmasa da resim ile ilgili faaliyetlerde bulunarak yaratıcı güçlerini çalıştırabilirler. Bu faaliyetler herhangi bir resim yeteneği gerektirmemektedir.

Yaratıcılık kaslarını geliştiren faaliyetlerden bazılarını şöyle sayabiliriz (Mac Gregor, 1997: 35-46, 82-86).

**Mektup kağıdı hazırlama:** Öğrencilere kendilerine özel mektup kağıdı yaptırılabilir. Arkadaşlarına, büyükannesine veya büyükbabasına göndereceği mektup kağıdını kendisi tasarlayıp düzenleyebilir ve boyayarak ona daha süslü bir görünüm verebilir. Öğrenci kendi ürettiği olan bu kağıtları kullanırken "bunu ben yaptım" demekten gurur duyacaktır. Böyle bir etkinlik, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmenin yanı sıra bu mektup kağıdı ile birilerine mektup yazma isteğini uyandıracaktır.

**İp boyama:** Öğrenciye 30cm ile 60cm arasında değişik uzunluklarda ipleri suluboya veya guaj boya ile boyaması söylenir. Boyadığı bu ipleri farklı kıvrımlarda resim kağıdının arasına yerleştirmesi söylenir, ancak eliyle tuttuğu ve boyamadığı 1cm'lik kısmın kağıdın dışında kalmasına dikkat edilir. Resim kağıdının ikinci katı iplerin üzerine kapatılır ve bastırılır. Daha sonra ipler teker teker çekilir. Bütün ipler çekildikten sonra öğrenci resmini açıp bakarak değişik yorumlar yapabilir.

**Rasgele çizilen resimler:** Öğrenciye, değişik renk ve şekillerde resim kağıdının üzerini boyaması söylenir. Burada dikkat edilecek olan, bir tek rengin resim kağıdı üzerinde çok fazla alan kaplamamasıdır. Daha sonra siyah pastel boya ile kağıdın üzeri tamamen boyanır. Sonra da metal para ile dairesel hareketler yaparak siyah pastel boya kağıdın üzerinden kazınır. Sonuçta ortaya çıkan manzara, öğrenci için çok çarpıcı bir eser olacaktır. Eğer istenirse metal para ile dairesel hareketler yerine belli bir desen de çizilebilir.

**Telefon kablosundan yapılan heykel:** Telefon kablosunun dışındaki izolasyonu soyulur. Bu kablolar kolaylıkla bükülebilen ve kesilebilen kablolardır. Öğrenciye bu kablolar ile köpek, ev, insan gibi figürler yapması söylenir. Bu aktivite öğrencinin hem yaratıcı gücünü hem de el becerilerini geliştirecektir. Aynı zamanda kendi oyuncağını kendisi yapmış olacaktır.

**Makarna ile çalışmalar:** Sigara paketi büyüklüğünde bir kartonun kenarlarına değişik şekillerde makarnalar yapıştırılır. yapıştırma işlemi bittikten sonra kutu

astarlanır. Kutu ile astar arasına elyaf, ince sünger veya ince bir kat pamuk döşenebilir. Artık sevimli kutumuz hazırdır.

**Karikatürle anlatım:** Öğrenciden, yaşamının tipik bir gününü, bir dizi karikatürle anlatması istenir. Konuşma balonları veya anlatım olmamalıdır. Eğer öğrencinin espri gücü varsa onu kutlayın ve övün. Hiç komik olmayan bir çalışma yapmışsa asla eleştirmeyin. Çünkü o, sadece yaratıcı bir şekilde bakmayı ve yaşadığı dünyayı çizmeyi öğreniyor.

**İnsanları yeniden yaratma:** Gazetelerin veya dergilerin üzerindeki mürekkebi bazı silgiler silbilmektedir. Öğrenci ünlü kişilerin gazetelerdeki resimlerini silip, renkli kalemler kullanarak tamamen farklı tipler yaratabilir. Michael Jackson' u ağır sıklet güreş şampiyonuna benzetebilir.

**Konulu kolaj çalışması:** Bu çalışmada mukavva, renkli elışı kağıtları eski resimler, kartpostallar ve resimli dergiler kullanılabilir. Öğrenciye bir konu verilir ve bu konu ile ilgili kesme-yapıştırma yöntemini kullanarak resim yapması söylenir.

**Yeni bir pul:** Öğrencilerden posta amaçlı bir pul tasarımı yapmaları istenir. Konu olarak herhangi bir şeyi kullanabilir. Burada önemli olan sadece resimlemek değil, pulu bir bütün olarak tasarlamaktır. Eğer pul işinden hoşlanmadılarsa pul çalışmaları bittikten sonra metal para veya banknot tasarımı yapabilirler.

**Tebrik kartları:** Öğrencilere çeşitli bayramlarda kendilerine gelen tebrik kartlarını değerlendirmesi söylenir. Bu iş için kartondan dikdörtgen şeklinde bir parça kesmelidir. Sonrada süslü bir yazıla üzerine yazı yazabilir. Ya da yapıştırdığı resmin etrafını kendisi boyayarak devam ettirebilir. Kutlama mesajını da resmin bir köşesine yazabilir.

**Orijinal resmi tamamlama:** Öğrencilere ünlü bir ressamın resminin yarısı kapatılarak gösterilir. Kapatılan resmin diğer yarısında neler olabileceği sorulur. Daha sonra bu resim aynı şekilde kapatılarak fotokopisi çekilir ve öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden bu resmin kapatılan yarısını tamamlamaları istenir. Resmin ikinci yarısını

öğrenciler bitirdikten sonra orijinal resim öğrencilere gösterilir. Öğrencilerin yaptıkları resimler, orijinal resme ister benzesin ister benzemesin her ressamın kendi duygu ve düşüncelerine göre resim yaptığı anlatılır.

**Karikatürleri konuşurma:** Konuşma balonları silinmiş karikatürler öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden karikatürdeki olaylara ve espriye göre bu balonların içine yazı yazmalar istenir. Bu aktiviteyi devam ettiren öğrenciler bir süre sonra sıkılacaktır. O zaman da kendi karikatürlerini çizmeleri istenir.

**Konuşan fotoğraflar:** Öğrencilerden evlerinde kötü çıkmış ya da benzer pozlardan oluşan fotoğrafları bulmaları istenir. Öğrenciler bu fotoğrafların altına beyaz şeritler yapıştırıp fotoğrafla ilgili komik sözler yazabilir. Ya da fotoğraflara konuşma balonları yapıştırıp onların içlerine yazı yazabilir. Bazı fotoğraflar komik olmayabilir. Öğrenciler her resim için mutlaka bir şey yazmaya zorlanmamalıdır.

**Farklı bir yaratık:** Öğrencilere gerçek hayatta olmayan bir yaratık düşünmeleri söylenir. Bu yaratık bir hayvan, başka bir gezegenden gelen birisi veya var olduğuna inanılan fakat hiç kimsenin görmediği bir şey olabilir. Ya da bilinen hayvanların belli organları alınıp farklı bir yaratık yaratılabilir. Öğrenci kendi yaratığını tasarladıktan sonra onu çizip renklendirmesi istenir. Daha sonra bu yaratıkla ilgili öğrenciye sorular sorulur.

- \_\_\_ Bu yaratığın adı ne?
- \_\_\_ Nerede yaşıyor?
- \_\_\_ Ne ile besleniyor?
- \_\_\_ Nasıl bir ses çıkarıyor?
- \_\_\_ Ne kadar büyüklükte?
- \_\_\_ Vücudunu kaplayan madde ne (kürk, tüy, pul, v.s.)?
- \_\_\_ Yavrulayarak mı, yoksa yumurtlayarak mı çoğalıyor?
- \_\_\_ Özel bir yeteneği var mı?
- \_\_\_ Onu diğer canlılardan farklı kılan özellikleri nelerdir?

Resmin özelliklerine göre başka sorular da sorulabilir.

**Resimli sözcük:** Bu aktivite, okumayı yeni öğrenen çocuklar için yapılabilir. Önce öğrencilerden bir defterin her sayfasına alfabedeki harfleri sıra ile (hem büyük harf hem de küçük harf) yazmaları söylenir. Daha sonra her sayfaya, o sayfadaki harfle başlayan bir nesnenin resmini yapmaları istenir. Örneğin "e" sayfasına "ev" resmi yapıştırılabilir. Bu şekilde öğrenci aynı zamanda kendisine ABC el kitabı hazırlamış olacaktır.

**Anlamını resimle:** Bazı deyimler insanların zihninde farklı resimler oluştururlar. "Surat asmak, yüz çevirmek, kafası bozulmak, yemeğe çıkmak ve kafa ütölemek gibi. Her öğrenciden böyle bir deyim kelime anlamını resimlemesi istenir. Daha sonra her öğrencinin resmini yaptığı deyim, diğer öğrencilerin bulması istenir.

**Resimli aile tarihi:** Her öğrenciden kendi ailesine ait bir biyografi hazırlaması söylenir. Bu çalışmasını, aile üyelerinin yaşamlarından kesitler gösteren fotoğraflarla süsleyebilir.

**Ne görüyorsun?:** Psikoloji test kutularında deneğin yorumlaması gereken birkaç tabula bulunur. Öğretmen, bu tabelaları kendisi yapabilir. Kağıt üzerine suluboya ile suluboyanın spontane etkilerinden faydalanarak bu tabelalar öğrencilere gösterilir. "Bu ne olabilir?" veya "Burada ne görüyorsun?" gibi sorular sorulabilir. Öğrencilerin ilk yorumları hızlı gelir, Sonra özgün cevaplar seyrekleşmeye başlar (Kirst and Ulrich, 1978: 122).

### 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, sanat eğitimi ve yaratıcılık ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında bu alanla ilgili bir çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bunların içerisinde bize kaynaklık edebilecek durumdaki araştırmalar incelenerek, "sanat eğitimi ile ilgili olanlar", "yaratıcılık ile ilgili olanlar" başlıkları altında toplanarak tarih sırasına göre incelenmiş ve düzenlenmiştir.

#### 3.1 Türkiye' de Yapılan Araştırmalar

##### Sanat Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

San' ın aktarımıyla (1992), Ankara' da "Yuva Erken Başarı" okulu, 1990-1991 öğretim yılında başlattığı bir uygulamada, birer haftalık, "kavram" projeleri üzerinde çalışmaya başlamış ve bunu öğretim yılı sonunda bir Etkileşim Toplantısı ve bir Sergi ile kamuoyuna sunmuştur. 4-6 yaş grubuna yönelik bu uygulamada, eğitimcilerle seçilen "tekerlek, şeker, kaşık, toprak v.b. kavram ve sözcükler birer hafta boyunca çocuklarla yapılan tüm etkinliklerin merkezini oluşturmuştur. Örnek olarak " şeker nedir? Neye benzer? Şekersiz bir dünya nasıl olur? Şeker renkleri...? Şeker nasıl elde ediliyor? gibi sorularla yönlendirilen çocuklar, tartışıp düşünce ürettikleri konuları resme dökmüş, üç boyutlu çalışmalar yapmış, v.b. çalışmalar yapmışlar. Bu yolla çocukların yaratıcılığının, özgürce üretmenin verdiği zevk ve coşkunun geliştiği gözlenmiştir.

Gel (1993: 304) yaptığı bir araştırmada (1990) sanat öğretmenleri ve öğrencilerine anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına göre ilkokullarda resim dersi, programlarda var ama uygulamada yoktur. Öğretmen yetersizliği, fiziki donanım eksikliği, ders saatlerinin azlığı göze çarpmaktadır. 4. ve 5. sınıflarda öğrencilerin resim derslerinde Anadolu Liseleri sınavlarına hazırlık çalışması yaptıkları görülmüştür. Ortaokullardaki durum da yine aynıdır. Liselerde ise, üniversite sınavları, resim malzemelerinin pahalı oluşu, sanat tarihi dersinin değerlendirme sonuçlarının genel başarıyı etkilemesi öğrencileri resim dersinden soğutmaktadır. Ailelerin bu derse gereken önemi vermemesinin en göze çarpan problemler arasında olduğu görülmüştür.



Dikici (1997), İlköğretim ve Lise resim dersi programlarının genel amaçlarını öğretmen merkezli yazarak, resim öğretmenlerinin programı gerçekleştirmedeki yeterliliklerini araştırmıştır. Geliştirilen anket; Elazığ, Malatya ve Samsun illerindeki ilköğretim ve liselerde görev yapan 107 resim öğretmenine uygulamıştır. Anket sonuçlarında resim öğretmenleri uygulanan programı çok yüksek bir yüzde ile gerekli bulurlarken, kişisel bilgilerine dayalı olarak yapılan istatistiksel karşılaştırmalarda anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçta, resim öğretmenleri programı uygulamada kendilerini birinci derecede yeterli görememişleridir. Aynı araştırmada "Öğrencilerin yaratıcı gücünü ortaya çıkarabilme" genel amacına resim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar sonucu kendilerini ikinci derecede yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Ama bu amacı yüzde 100 gerekli bulmuşlardır. Sanat eğitimi dersi için önemi büyük olan böyle bir genel amacı gerçekleştirmede resim öğretmenleri kendilerini birinci derecede yeterli göremiyorlarsa, resim öğretmeni yetiştirme politikamızda bir problem olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Özsoy (1998b) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri' ndeki sanat eğitimi ve sanat öğretmeni yetiştirme yöntemlerini karşılaştırmıştır. Arizona' daki ortaokul ve liselerde projeye dayalı sanat eğitimi yöntemlerinin başarılı sonuçlar verdiğini belirtirken, ülkemizde hala sanat derslerinin yararının anlaşılamadığını söylemektedir. Özsoy, ülkemizdeki sanat eğitimi derslerinin programlarının geri kalmışlığından ve bu derslerin ders saatlerinin az olduğunu belirtmektedir. Özsoy daha sonra yazdığı bir makalesinde de (2001: 54), ülkemizde görsel sanatlar eğitimi ve öğretimine yönelik araştırmaların olduğunu ancak bunların oldukça sınırlı olduğunu belirtmektedir. Sanat eğitimi adına yapılan araştırmaların, sanat alanı öğretiminden çok yalnızca alan ağırlıklı araştırmalar olduğunu belirtmektedir. Genel olarak yapılan araştırmalar plastik sanatların sorunlarına yöneliktir. Üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakülteleri' nde yapılan bilimsel araştırmalar ya sanat tarihi ya da estetik ağırlıklıdır.

Aral (1999), Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı' na devam eden 80 öğrenci ile Özel Arı Koleji' ne devam eden 111 öğrenci olmak üzere toplam 191 öğrenci üzerinde "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Genel Bilgi Formu" ile bir araştırma yapmıştır. Sonuçlarında ise, cinsiyetin yaratıcılık boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin,

yaratıcılığın; esneklik, orijinallik, akıcılık ve detaylara girme boyutlarında, lise bir ve lise üçüncü sınıfa devam eden ergenlerden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Lise birinci sınıfta ergenlerin yeni bir ortama uyum sağlama, kendilerini anlatma gücüne olan güvenlerinin sık sık sarsılması ve imgelem güçlerinin eskisi kadar etkili olmaması yaratıcılıklarını köreltmektedir. 15-16 yaşlarında yaratıcılığın sanatsal yaratma şekli aldığı görülmüş ve lise üçüncü sınıftaki öğrencilerin ise üniversite sınavlarına hazırlanmaları yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Kurtuluş (2000), lise resim dersi öğretim programında çağdaş sanatın öğretilmesi boyutunun değerlendirilmesi için eğitsel eleştiri modeli kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak tarama modelinin yanı sıra, bir anket kullanılmıştır. Anket, tesadüfi örnekleme yöntemiyle, Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı 16 lisede çalışan 42 resim öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır: 1998 lise resim dersi programında çağdaş sanatın öğretilmesi, program amaçlarının içinde yer almaktadır. Ancak sanatın çağdaş biçimleri açık olarak tanımlanmamıştır. 20. yy' ın ilk yarısında ortaya çıkan sanat akımlarına programda yer verildiğini ancak 1940-1995 yılları arasında yer alan 71 sanat akımının programda yer almadığı görülmüştür. Resim öğretmenleri, programda yer alan çağdaş sanatın öğretilmesi amacını benimsemişler, ancak çağdaş sanat akımlarını yeterince tanımadıkları ortaya çıkmıştır. Deneklerin yarısından fazlası aldıkları lisans eğitimini yeterli bulmamışlardır. Okullarda, resim eğitimi için gerekli araç-gereç donanımının yetersiz olduğu, ayrıca sınıfların aşırı kalabalık olduğu ortaya çıkmıştır. Deneklerin çağdaş sanatsal eğitimi benimsedikleri ancak deneklerin yarısının programı uygulanamaz buldukları görülmüştür.

Etike (2001: 170), yaptığı bir araştırmada resim öğretmenlerine anket uygulamıştır. "Ortaokulda resim öğretiminde nasıl bir sınıf atmosferi önerirsiniz?" sorusuna resim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar şöyledir: %27.5' i "özgür ve rahat bir atmosfer", %72.5' i "özgürlük ve disiplinin dengelendiği bir atmosfer." "Disiplinli ve kurallı bir atmosfer" önerisinde bulunana rastlanmamıştır. Ancak, Etike "özgürlük ve disiplinin dengelendiği bir atmosfer" anlayışının sanat eğitiminin özüne uygun olmasına rağmen resim öğretmenlerinin bu dersleri önemli ders saydıklarabilmeleri için çok kurallı ve disiplinli ya da özgür sanatsal yaratıcı ortamı kaygısı ile başıboş ve kuralsız sınıf

atmosferi yarattıklarını belirtmektedir. O' na göre her iki tutum da öğrenciyi resim dersinden soğutmaktadır.

### Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar

Samurçay (1976), lise son sınıf öğrencilerinden 30 kız ve 30 erkek olmak üzere toplam 60 kişi üzerinde yaptığı araştırmada, deneklere Meunier' in Yaratıcılık Testi' ni uygulamıştır. D-48 Testi aracılığı ile, başarılı öğrenciler tespit edilmiş, fen ve edebiyat sınıflarından eşit sayıda öğrenci örnekleme alınmıştır. Meunier' in Yaratıcılık Testi, çok az yapılaşmış şekiller kullanarak olabildiğince çok cevap sağlamak ve bu şekillerin bileşimlerine ilişkin özgür yapılar elde etmek gibi önemli iki durumu içermekte olup, bu testle, deneklerden, şekillerin her biri için yapabildikleri kadar çok benzetme yapmaları ve 16 tane karton şekil içinden, dilediklerini seçip, elden geldiğince çok sayıda kompozisyon yapmaları istenmiştir. Değerlendirmeler; verilen cevapların, yapılaşmış kompozisyonların, kinestezik cevapların sayısına, ayrıca yoğunluk, araçların ekonomi yüzdesi ve simetriden kaçınma yüzdesi olmak üzere toplam altı kritere göre değerlendirilmiştir. Sonuçta; edebiyat sınıfında okuyan öğrencilerin fen sınıfında okuyanlara göre, kız deneklerin de erkek deneklere göre daha üstün yaratıcı performans sergiledikleri görülmüştür.

Ömeroğlu (1986), ana sınıfına devam eden beş ve altı yaşlarındaki 70 çocuk üzerinde, zeka düzeyi ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Deneklere Stanford Binet Zeka testi ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A formu verilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda, zeka bölümü ve yaratıcılığın boyutları arasında pozitif fakat yüksek olmayan bir korelasyon bulunmuştur. Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin de ilişkiyi etkilemediği görülmüştür. Ayrıca yaratıcılığın tüm boyutlarının birbiriyle ilişkisinin çok kuvvetli olduğu bulunmuştur.

Karakelle (1987), iraksak düşünce yapısına sahip bireylerin kişilik özelliklerini betimlemek amacıyla 57 erkek, 59 kızdan oluşan toplam 116 lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Çalışmada üç yaratıcılık maddesi içeren Diverjant Düşünme Testi, içe dönüklük-dışa dönüklük ölçeği, nevrotiklik, hipomani ve psikopati arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır. Ancak en yüksek iraksaklık puanı alan dokuz denegın sonuçları incelendiğinde, iraksaklık ile içe dönük nevrotik olmak arasında anlamlı ilişki

görülmekle birlikte, hipomani ve psikopati puanları ile iraksaklık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Iraksak düşünme yapısına sahip bireylerin, toplumun diğer bireyelerine oranla duygusal durumu sık sık değişen, enerjik, zihinsel faaliyetleri süratli, hükümlerinde bağımsız, başkalarının kanaatlerine aldırmayan, toplumun kurallarını fazla benimsemeyen kişiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Süzen (1987), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme yetenekleri ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve bu ilişkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırmacı, yansız olarak seçtiği 37 kız, 66 erkek olmak üzere toplam 103 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A formu ile Piers-Harris çocuklar için benlik kavramı ölçeğini uygulamıştır. Bulgulara göre benlik kavramı ile yaratıcı düşünme yeteneğinin çeşitli boyutları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Cinsiyete ilişkin bulgularda da, cinsiyet farklılığının, benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yeteneklerini etkilemediği görülmüştür. Yaratıcı düşünme ile benlik kavramı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre değişmediği, ancak yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları üzerinde, cinsiyet farklarının etkili olduğu anlaşılmıştır.

Sungur (1988), Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiğini, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü' ndeki 51 tane öğrenci üzerinde denemiştir. Raven Progressive Matrices (Advanced) testi, deneklere uygulandıktan sonra, denekler bu puanlara göre eşleştirilip, deney ve kontrol grubu olarak random bir şekilde atanmışlardır. Araştırma deneklerin zeka puanları RPM testi, yaratıcı düşünme puanları ise Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sözel ve şekilsel A, B formları uygulandıktan sonra elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testlerinin yaratıcı düşünmeyi inceleyen çalışmalarda ve Türk Kültürü' nde uygulanabileceğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin, uygun ortamlarda, yeterince güdülendiği ve psikolojik güvenlik içerisinde olduğunu anladığı zamanlar; kendisine ve çevresine ilişkin sorunları tanımlayabileceğini, sorunlara ilişkin özgün çözüm önerilerini duygu ve düşünce boyutunda ifade edebileceğini dolayısıyla yaratıcı güçlerini ortaya koyabilecekleri yargısına varılmıştır.

Öncü (1989), orta sosyo ekonomik düzeye mensup çocukların devam ettiği çeşitli okullarda, 7-11 yaş gruplarından seçtiği 150 ilköğretim öğrencisi üzerinde Torrance

Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma kişilik testi aracılığı ile yaptığı araştırmada; yaratıcılığın bazı faktörleri ile kişilik özelliklerinden birkaçında, yaş ve cinsiyet açısından anlamlı fark bulmuştur. Araştırma sonucunda kişilik ve yaratıcılık arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Ömeroğlu (1990), yaratıcı drama eğitiminin 5-6 yaşındaki anaokulu çocuklarının sözel yaratıcılıklarına olan etkisini araştırmıştır. Yaratıcı drama eğitimi; hareketle ilgili çalışmalar, pandomim, rol oynama ve doğaçlama, yaratıcı hikaye ve dramatizasyon etkilerini kapsamıştır. Yaratıcı drama eğitimi, haftanın üç günü serbest saat etkinlikleri ve kahvaltının bitiminden sonra en fazla altı kişiden oluşan gruplar halinde yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney grubunun son test puanları ön test puanlarından anlamlı derecede farklı çıkarken kontrol grubunda böyle bir farklılık görülmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Gözlenen bu fark ise yaratıcı drama eğitiminin etkisi olarak açıklanmıştır.

Yontar (1993) yaratıcılık konusunda ilkokul beşinci sınıftan başlayarak liseyi bitirinceye kadar devam eden yedi yıllık süreyi kapsayan uzun süreli izleme çalışması yapmıştır. Bu çalışmada Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formunun akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılığı araştırılmıştır. Akıcılık ve esneklik boyutlarında yaş gruplarının sıralamasında 11. sınıf anlamlılık kaydedilirken, diğer boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmacı, kendi bulduğu sonuçlar ile Torrance'ın (1973) Amerikalı öğrenci grubu için yaptığı araştırma sonuçları ile aynı şekilde düzgün olmayan dağılım gösterdiğini belirtmiştir (Aktaran: Tezci: 1997: 12).

Tezci (1997), Öğrenme paketleri ile hazırlanan çocuk hikayelerinin öğrencilerin yaratıcılık, başarı ve tutumlarına etkilerini araştırmıştır. Araştırmada her biri 33' er öğrenciden ilköğretim 4. sınıf öğrencileri deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Üç hikaye kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deney grubunda ise, aynı hikayelerin birincisi; teyp-saydam, ikincisi; teyp-slayt, üçüncüsü; video kaseti ile işlenmiştir. Teyp-saydam programında 67 saydam ile 16 dakikalık ses ve müzik efektlerinin bulunduğu bir teyp kaseti kullanılmıştır. Video kaseti FRTEM' in ürettiği 20 dakikalık bir hikayeyi kapsamıştır. Bu araştırmada yaratıcılıkla ilgili Torrance'ın



YDT Resim Testi kullanılmıştır. Sonuçta, yaratıcılık ön testinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmazken, yaratıcılığın son testinde akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenme paketi sayısının artması ile anlamlı farkın arttığı sonucuna varılmıştır.

Karakuş (2000), Yaratıcı Sorun Çözme Programının, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine etkisini denemek amacıyla, 25 deney ve 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı, hazırladığı programı 120 saatlik bir süreyle deney grubuna uygulamıştır. Araştırmada ölçek aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmış. Ön test ve son test puanları arasında yapılan istatistik işlemler sonucunda; hazırlanan programın, öğrencilerin yaratıcılıklarının akıcılık ve özgünlük boyutları üzerinde etkili olduğu, esneklik boyutunda etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kenç (2001), anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıf öğretmenlerinin yaratıcı eğitim ve uygulamaları konusundaki görüşlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Beşli likert tipi tutum ölçeği geliştirerek Elazığ İli' ndeki 213 öğretmene uygulamıştır. Sınıf türü değişkeni ile öğretmenlerin uygulamakta oldukları programı, yaratıcı eğitim açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yine aynı değişken ile yaratıcı eğitim için fiziki ortamı değerlendirmeleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Sınıftaki öğrenci mevcudu değişkeni ile öğretmenlerin yaratıcı eğitim için fiziki ortamı değerlendirmeleri açısından anlamlı fark bulunmuştur.

### **3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

#### **Sanat Eğitimi İle İlgili Araştırmalar**

Neale ve Rosal (1993: 38), resim testi projeleri hakkında 17 tane çalışmanın olduğundan bahsetmektedirler. Bu testlerden bazıları şunlardır: Kinetik Aile Resmi (Kinetic Family Drawing), Bir İnsan Çizme Testi (Draw A Person Test) ve Ev-Ağaç-Birey Testi (House-Tree-Person Test). Bu testler resimlerdeki motor-kontrol, memnurluk durumu, eksiklikler, baskı ve boşluğu kullanma gibi kriterleri test etmeye yöneliktir. Ev-Ağaç-Birey Testi' nin kullanıldığı resimlerde, renklerin kullanımı hakkındaki araştırmaların çoğu resimlerde spesifik renklerin anlamı üzerine odaklıdır.



Örnek olarak: Kırmızı; şiddet ya da aşırı duygu ile ilgilidir, sarı; düşmanlık, kahverengi ise utangaçlıktır. Milne ve Greenway' in (1999: 261) aktarımı ile Richards ve Ross (1967) 5-14 yaş arası çocukların çizdikleri kedi ve kedi yavrusu resimlerinden 1200 tanesini incelemişlerdir. Her bir resim yüzeyinde kullanılan renklerin sayısını ölçmüşler, gerçek olmayan renklerin kullanımına, gökyüzü ve yeryüzü çizgilerindeki huzurluluğa, arka plan durumuna ve taslak kullanımına bakmışlardır. Sonuçta; tüm ölçümlerin yaş ve cinsiyet açısından değiştiği, kızların renk kullanımında erkeklerden daha erken gelişme gösterdiği, en büyük ölçüm zirvesinin aşağı yukarı 12 yaş olduğu ve daha sonra azalma gösterdiği görülmüştür.

Welch de (1995) New South Wale' de yaptığı bir araştırmada, aynı enstitüde eğitilmiş sanat öğretmeni adaylarının yeterlilikleri hakkında hizmet öncesi sanat eğitimi kursunun etkililiğini araştırmıştır. Sanat eğitiminin konuları 1992 yılının başlarında yeniden yapılandırılmış ve hizmet öncesi eğitimin süresi üç yıla çıkarılmıştır. Denekler aynı programa tabi tutulmuş ve model olarak üç grup oluşturulmuştur. 31 tane birinci sınıftan öğretmen adayı, 23 tane üçüncü sınıftan öğretmen adayı ve yeni programı denemiş öğretmenler bulunmadığı için 18 tane 1 ile 5 yıl arasında sınıf tecrübesi olan öğretmenler ele alınmıştır. Likert tipi ölçek geliştirilmiş ve anket soruları toplam 54 maddeden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Tecrübeli öğretmenlerin sorumluluk duygusuna sahip olduklarından dolayı daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. 1. sınıf ve 3. sınıf öğretmen adayları arasında da anlamlı fark bulunmuş ve 3. sınıftaki öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri boyunca öğrendikleri tecrübeleri sonucunda öğretmenlik sorumluluk duygularının arttığı ve kendilerine olan güvenlerinin geliştiği görülmüştür. Hizmet öncesi eğitimin etkililiği bu grup için kabul edilmiştir. Görev başındaki sanat öğretmenlerinin ise kendi tecrübeleri ve potansiyelleri ile sanat eğitiminin üstesinden gelebildikleri görülmüştür.

Meringof (Akataran: Singer ve Singer, 1998: 250), çocuklara radyo, televizyon programları ve resimli kitaplar vererek gerçekleştirdiği bir araştırmada, çocukların radyo dinledikten sonra daha yaratıcı resimler çizdikleri, televizyon izledikten sonra çizdiklerinin görsel açıdan daha iyi ve farklı olduğunu belirtmiştir.

Milne ve Greenway (1999), kız ve erkek çocukları arasında resimlerde renkleri kullanmalarını açısından farklılık olduğunu ortaya koymak amacı ile bir araştırma yapmışlardır. Çocuklara, hem renkli kalem takımı hem de siyah resim kalemi verildiğinde küçük çocuklar daima renkleri kullanmaya eğilimlidirler. Halbuki daha büyük kız çocukları rengi, daha büyük erkek çocukları da siyah resim kalemi kullanmaya eğilimlidir. Buradan hareketle Milne ve Greenway 33 erkek, 28 kız ve yaşları 4 ile 14 yaş arası değişen toplam 61 denek üzerinde çalışmışlardır. Her bir çocuğa A4 boyutunda resim kağıdı ve bunun yanında ya pastel boya takımı ya da siyah resim kalemi verilmiştir. Yaşı büyük çocuklara siyah resim kalemi verilirken küçük çocuklara pastel boya takımı ile bir resim kalemi verilmiştir. Her çocuktan, toplam beş resimden oluşan kendi hayallerine dayalı bir ev, bir ağaç, bir insan resmi çizmeleri istenmiştir. Çocukların yaptıkları bu resimlerde sadece siyah resim kalemi kullanılmışsa renksiz olarak puanlanmış, iki üç ve daha fazla renk kullanılmışsa renkli olarak puanlanmıştır. Kız ve erkek çocuklarının çizdikleri her resim puanının karşılaştırılmasında chi-square testinden yararlanılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen verilerin hipotezi desteklediği görülmüştür. Yaşı büyük erkek çocukların yaşı küçük erkek çocuklara oranla daha az renk kullandıkları görülmüştür. Kızların ise renk kullanmaya eğilimli oldukları ve bunun da yaş değişkeni ile farklılaşmadığı görülmüştür. Ergenlik çağına giren erkeklerin duygularına engel olmaya eğilimli oldukları düşünülmüştür.

#### Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar

MacKinnon (1962), Amerikalı mimarlar üzerinde yaptığı bir çalışmada yaratıcı mimarların kişilik özelliklerini araştırmıştır. Üç grup mimarlardan 1. gruptakiler 40 kişi olup, bilimsel ve sanatsal yaratıcılığı olan mimarlar olarak, hakemler yardımıyla test edilerek seçilmiştir. 2. gruptakiler 43 kişiden oluşmaktadır, iki yıllık çalışma deneyimleri vardır ve 1. gruptaki mimarlarla birlikte çalışmışlardır. 3. grup mimarlar ise 41 kişiden oluşmaktadır ve hiçbiri de aday gösterilen orijinal mimarlarla çalışmamıştır. Üç grup, gerçekten anlamlı düzeyde, yaratıcılık açısından farklılık göstermişlerdir: 1. grup, en yaratıcı grubu oluşturmaktadır, 2. grup ise, yaratıcılık açısından 1 ve 3. grubun arasında yer almaktadır. Daha sonra MacKinnon, 1965 yılında yayınladığı bir makalesinde örneklem grubu olarak mimarları seçme nedeninin, mimarların, yaratıcı insan özelliklerini en iyi biçimde temsil ettiğine inanması olduğunu belirtmiştir.

“Tasarımlama işi sanatsal bir olgudur. Teknolojik açıdan da bilim adamıdır ve uygulamalı bilimcidirler.” Çoğu mimar olan 10 personel üyesine Gough Sıfat Tarama Listesi verilerek, yaratıcı mimarlara ilişkin özellikleri işaretlemeleri istenmiştir. Mimarlar grubun tamamı tarafından uyanık, sanatsal, zeki ve sorumlu olarak nitelendirilmiştir. Daha sonra aynı denek grubuna, Block’ un 100 maddelik Bir Q-sort’ u uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda mimarların; estetik izlenimlerden hoşlanan ve estetik tepki veren, yüksek bir şevk düzeyine sahip, üretken ve iş bitirimi gibi bir takım kişilik özelliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yüksek düzeyde yaratıcı olarak karar verilen mimarların, yaratıcılığı düşük olarak belirlenen mimarlardan daha az nevrotik yönelimler gösterdikleri görülmüştür (Aktaranlar: Öncü, 1989: 76., Royer ve Feldman, 1984: 91).

Torrance, 1964 yılında Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Fransa, Porto-Riko, Türkiye ve Yunanistan’ da yaptığı araştırmada, 9-11 yaşlarındaki çocuklarda iraksak düşünmeye karşı algılanmış baskıyı incelemiştir. Torrance bu araştırmasında; çocuklardan, alışılmamış karakterlere ilişkin hayvan hikayeleri üretmelerini istemiştir. Bu öykülerin içerik analizi, asıl baskı tipini kendisi, anne-babası, arkadaşı ve toplum olarak belirtmiştir. Baskı türü olarak öğüt verme, alay etme, uzaklaşmayı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Baskı sonucu ise, uyum ya da direnme tepkisi ile cevaplanmıştır (Aktaran: Sungur, 1997: 179).

Cattell ve Butcher, 1967’ de yaratıcı sanatçılar üzerinde yaptıkları bir araştırmada 63 görsel sanatçı ve 28 öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Kontrol grubu da sanat eğitiminin dışındaki kişilerden oluşturulmuş. Sonuçta, sanatçıların en göze çarpan özellikleri şöyle belirlenmiş: "Dışa dönük olmayan bir kişilik, dominantlık, kendi kendine yeterlik, heyecansal denge azlığı, düşük süper ego ve insan doğası olarak içe dönüklük" tür. Ancak Barron, Cattell’ in bu bulguları karşısında, sanatçıların daha geniş bir kişiliğe sahip olduklarını ileri sürmüştür. Nitekim, Barron bir eserinde (1963) belirlediği iki insan tipinde "karmaşık kişi" nin sanat yönü olan kişi olduğunu, "basit kişi" nin de modern sanattan hoşlanmadığını belirtmiştir (Aktaran: Öncü, 1989: 84).

Albert’ 1975 yılında California Üniversitesinde 6 yıllık bir süre içinde uyguladığı testler ile öğretmen davranışlarının, öğrenci üzerindeki etkilerini araştırmıştır.

Öğrencilerin, öğretmenlerin beden hareketlerinden %55, ses ve konuşma özelliklerinden %38 ve sözel davranışlarından %7 oranında etkilendiklerini bulmuştur. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin, öğretmenlerin söylediklerinden daha çok onların davranışlarından etkilendikleri ortaya çıkmıştır (Aktaran: Gürkan,1993).

Lang ve Ryba (1976), yaratıcı kişilerin duyumsallığını vurgulayarak sanatçılarda iraksak düşünmenin çeşitli yönlerini incelemiştir. Araştırmacılar; 34 görsel sanatçı, 32 müzik sanatçısı ve kontrol grubu olarak da 30 lisans öğrencisi üzerindeki incelemelerinde deneklere Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri uygulamışlardır. Gruplar arası farkın Anova yoluyla incelenmesi sonucu görsel sanatçıların akıcılık, esneklik ve orijinallik olarak bilinen üçlü iraksak yetenekler alanında daha üstün oldukları görülmüştür. Bu bilişsel parametrelerde müzisyenler ve kontrol denekleri ayırt edilmemişlerdir. Deneklere, Barron-Welsh Sanat Ölçeği ile Mundinger Müzik Algısı Testi de verilmiş ve yapılan istatistiksel analizler sonucu, yaratıcı sanatçılarda duyumların daha gelişmiş olduğu gözlenmiştir. Sonuçlara göre; müzik sanatçılarının, sanatçı olmayan yaşlarına göre daha duyarlı oldukları ve karmaşık soyut kavramlarla daha çok ilgili oldukları anlaşılmıştır. Müzisyenlerde, tüm yaratıcı kişilerde ortak olan bir takım algısal özelliklerin var olduğu gözlenmiş olup, farklı duyumsal işlev biçimleri ve algılarında bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca iraksak zekanın bilişsel yönlerinde, görsel sanatçılar ve müzisyenler belirgin biçimde farklılık göstermişlerdir. Görsel sanatçıların doğal olarak, şekilsel karmaşıklıklarda daha üstün oldukları, müzisyenlerin de normal kişilere göre, karmaşık şekilleri seçmeye daha duyarlı oldukları görülmüş. Ancak müzisyenlerin görsel sanatçılara oranla işitsel uyarılara daha duyarlı oldukları anlaşılmıştır. Fakat görsel sanatçılar da, kontrol gruplarına göre işitsel uyarılara daha duyarlıdır. Ryba ve Lang' a göre, sonuç olarak yaratıcı insanlar, duyumsal işlevlerde daha yüksek performans sergilemektedirler. Duyumsal keskinlikleri, sanatçı olmayan insanlara göre daha fazladır ve duyumları daha gelişmiştir (Aktaran: Öncü, 1989: 101).

Bachtold ve Worley (1986), okulöncesi çağındaki çocuklarda imgelem, orijinalite ve mizaç arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla bir üniversite laboratuvarında, yaşları 2 yaş 4 ay ile 5 yaş 4 ay arasında değişen 17 kız ve 16 erkek çocuk üzerinde araştırma yapmışlardır. Bachtold ve Worley, bu araştırmanın değerlendirilmesinde; okulöncesi çağda, mizacın iraksak düşünme ile fazla bağlantılı olmadığı sonucuna varmışlardır.

Mizaç özelliklerinden sebatlık da, imgelem ve orijinallik boyutunda çok az bir rol oynamıştır. Araştırmacılar, okulöncesi çocuklardaki bu azim, ısrarlı davranış veya sebat, bir çok durumda yumuşak başlı olmama davranışı olarak algılandığına göre, büyüklerin, çocuklarla ilişkilerinde imgesel ve yaratıcı ideallerin gelişiminde bu azim ve sebatın rolünü görmeleri gerektiği sonucuna varmışlardır.

Hattie ve Rogers (1986: 482) yirmi yılı aşkın bir süreden beri yaratıcılık yeteneğinin zekadan ayrı olduğunu ve bunların ölçülebileceğini destekleyen görüşleri olan yazarlar olduğunu belirtirler. Bu yazarlardan bazıları şunlardır: Getzel ve Jackson (1962, Yamamoto (1974), Burti (1962), Wallach ve Kogan (1965). Hatti ve Rogers, yaratıcılık ve zeka ile ilişkili literatürde kritik bir dönüm noktasını işaretleyen Wallach ve Kogan (1965) olduğunu belirtirler. Wallach ve Kogan' ın (1965) 151 tane 5. sınıf öğrencisi üzerinde 5 tane yaratıcılık ve 10 tane zeka başarı testleri uygulamışlardır. Akıcılık puanı yüksek çok sayıda fikir üretebilen bireyin oldukça orijinal fikirler ürettiği sonucuna varılmıştır.

Hatti ve Rogers' ın (1986: 483) aktarımıyla, Hatti (1980) beş yaratıcılık testini (iki tane Torrance 1972, iki tane Wallach ve Kogan (1965) ve bir de dizinin bileşeni), 56 tane 11 yaşlarındaki öğrencilere sınırlanmamış zamanda farklı şartlar altında ve diğer 56 kişiye de sınırlanmamış zamanda teste benzer şartlarda uygulanmıştır. Faktör analizi sonucu yaratıcı değişkenler arasında ortalama korelasyon .24' tür ve yaratıcılık ve zeka arasındaki averaj ölçüleri .14' tür. Yaratıcılık ve zeka arasındaki korelasyon zamanı sınırlanmamış benzer şartlar altındakinden daha çok, zamanı sınırlanmış teste benzer şartlar altındakinde marjinal olarak daha yüksek bulunmuştur. Hatti ve Rogers' a (1986: 485) göre, faktör analizinde temel bileşen işlemlerinin ve faktör modelinin bütün kullanıcıları tek varyansın korelasyonsuz olduğunu kabul etmişlerdir. Orijinal puanı, akıcılık puanına çok fazla bağlıdır. Bir kişi ne kadar çok tepki verirse bir tepkinin orijinalliği o kadar değişir. Açıkça iki puan aynı tepkiden ortaya çıkarılırsa puanlar arasındaki eşsiz kovaryansın sıfır olması imkansızdır. Bir kişi on tepki verir ise akıcılık puanı on' dur, fakat bu on tepkiye dayanan orijinallik puanı on' dan fazla olamaz. Akıcılık ve orijinallik puanları arasındaki eşsiz kovaryansın hesaplanması için serbestlikten ayrılması gerekir.



Carlozzi, Bull, Eells ve Hurlbur (1995); empati ve kişilik ile ilgili yaratıcılık çeşitliliği ve anlamlılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Denekler; 41 bayan ve 15 erkek olmak üzere toplam 56 tane üniversite mezunu olup eğitim psikolojisi kursu almış kişilerden oluşmaktadır. Deneklerin yaş ortalaması 33.7' dir. Empatiyi ölçmek için Kogan ve Schneider' in (1977) Form E-A-2' si kullanılmıştır. Bu form bireyin yeteneğini keşfetmek ve verilen bir durumda bireyin etkilenme durumunu ortaya koymak için kullanılır. Deneklere, 28 tane renkli manzara resmi içeren 3 alternatif durum ile toplam 57 maddeden oluşan bir test kitapçığı verilmiştir. Her manzara resminden sonra bireyin hislerini en doğru şekilde tespit eden form oluşturulmuştur. Empati düzeyinin toplam puanı, düzgün cevapların sayısının toplamı ile kazanılmıştır. Bu çalışmada, empati yaratıcılık ile pozitif ilişkili, dogmatizm ile ters ilişkili olduğu fakat anlamlılık ve empati arasındaki ilişkinin pozitif olmadığı cinsiyet ve yaş değişkeni açısından kontrol edilmiştir. Empati ve anlamlılık arasındaki ilişkiye dayalı bulguların daha önceki bulgularla çeliştiği görülmüştür.

Ford; 1996 yılında yazdığı “Çeşitli Sosyal Alanlarda Bireysel Yaratıcılık Faaliyetinin Bir Teorisi” adlı makalesinde, yaratıcılığa ilişkin alanlarda yapılan deneysel araştırmaları, isim ve tarih belirterek üç tablo halinde vermiştir. Birinci tabloda “yaratıcılığı kolaylaştıran faaliyetin amaç ve amaçlara etkililiği“ ni; yaratıcılık, çeşitlilik, özgürlük, başarı, üstünlük, amaçlar üzerindeki etkiler, etkili liderlik, akıllılık, değişen doğu yönetimi ve yaratıcı olmaya yönelmeler gibi alt başlıklar altında inceleyen bilim adamlarının isimlerini ve araştırmaların yapıldığı tarihleri vermiştir. İkinci tabloda “yaratıcılığı kolaylaştıran beklentiler ve duygular”, Üçüncü tabloda da “yaratıcılığı kolaylaştıran bilgi ve yetenekler” adlı başlıklar altında yine alt başlıklar şeklinde araştırmacıların isimleri ve araştırmaların tarihleri verilmiştir.

Herbig ve Jacobs (1996), Japon ve Amerikan yaratıcı problem çözme stillerini karşılaştırmışlardır. Amerika' daki yöneticilerin Japonlara oranla daha meraklı ve maceracı faaliyetler gösterdikleri görülmüştür. Amerika' da, yaratıcılığın bireysel özgürlüğe ve yenilikçi düşünmeye bağlı olduğu, Japonya' da cevap vermeye hazır, uyumlu, seçici ve pratikliğe odaklandığı görülür. Japon yaratıcılığı, sadece yeni ürünler ve fikirler üretmek değil, aynı zamanda takım çalışması ve uyum oluşturmaktır. Japon yaratıcılığının grubun birbirini etkileme ve beyin fırtınası seansı ile tatmin olduğu



görülür. Japon yaratıcılığı sanat tasarımlarında da sağ beyin düşüncelerine ve sentezlerine bağlıdır. Japonların, yaratıcı yeni ürünlere ve pazarlara teknoloji ve fikirlerini tavsiye etmeye daha iyi adapte oldukları görülmüştür. Japonya' dan gelen çoğu yenilikler, batıda bilimsel teoriler ve gelişmiş fikirler içinde köklenir. Bu nedenle çoğu yeni endüstriler Amerika' da tespit edilmiş ve yaratılmıştır. Teknolojik gelişimde temel analizlere ihtiyaç olduğunda Japonların gözle görülür avantajları vardır. Herbig ve Jacobs, iki kültür arasında yaratıcılık ve yenilik için birbirine ters teknikler kullandıklarını söylemektedirler. Her ikisinin de sahip olduğu yol farklıdır. Her ikisi de avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Yazarlar; Amerikan ve Japon şirketlerinin ortaklık kurmalarının birbirlerinin avantaj ve güçlerini artıracaklarını belirtmektedirler.

John, Morse ve Morse (2000); akıcılık, esneklik ve farklı çeşitlikte üretim görevleri verilen yetenekli gençlerin esneklik puanlarının üzerindeki zaman baskısının rolünü araştırmışlardır. Araştırma 12-17 yaşları arasında bir yaz kampı için hazırlanan 22 tane gönüllü öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deneklere; soru maddeleri ve iki tane mektup yazmalarına yönelik uyarıcı materyallerden oluşan dört yaprak verilmiştir. Bir başlık yazmaları ve hava durumunu süsleyerek belirtmeleri de istenmiştir. Her sayfanın üst ortasına uyarıcı olarak "yaratıcı ol" uyarısı konulmuştur. Üç dakika sınırlı zaman içerisinde mektubu yazmaları ve yaratıcı bir başlık bulmaları istenmiştir. Son olarak da zaman sınırı olmaksızın bir sonuç yazmaları istenmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda, zaman sınırlaması olmayan grup lehine sonuç alınmıştır. Esneklik puanlarının akıcılık puanları ile yakın ilişkili olduğu görülmüştür.

Jausovec (2000), yaratıcılık ve zeka ile ilişkili bilişsel yöntemlerin farklılığını araştırmıştır. Zeka ve yaratıcılık düzeyi farklı bireylerin problem bulma ve problem çözme yollarının da farklı olabileceği beklentisi ile psikoloji dersi alan 49 tane öğretmen adayı öğrencilerden, sağ elini kullananlar üzerinde EEG' ye dayalı araştırma yapılmıştır. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve zeka testi kullanılmıştır. Denekler üzerinde iki deney yapılmış ve bu deneylerde, deneklerin yaratıcı zeka konularından ve problem çözebilme veya problem ortaya koyabilme yeteneklerinden aldıkları puanlar analize tabi tutulmuştur. Dört gruba bölünmüş olan deneklerin puanlarını karşılaştırmada tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Birinci deneyde öğrenciler kompleks düzeyde farklı problemleri çözerlerken; yaratıcılık, zeka, kişilik ortalamaları

ve yetenek aktiviteleri karşılaştırılmıştır. İkinci deneyde de aynı işlemler yapılmıştır. Her iki deneyin sonucunda; problem bulurken veya problem çözerken nörolojik aktivitelerin farklı olmasına rağmen yaratıcılık ve zekanın farklı yetenekler olduğu görülmüştür. Zihni aktivitelerin daha yüksek zeka ya da daha yüksek yaratıcılık ile daha az ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yaratıcılık performansının, farklı beyin aktivitelerinin farklı yollarla karıştırılması ile meydana çıkarılabileceği sonucuna varılmıştır.

Costelloand ve Keane (2000: 299) makalelerinde insanların hem kavram birleştirmedeki verimini hem de yaratıcılıklarını açıklayan bir teori üzerinde durmuşlardır. Buna cebir teorisi adını vererek kavram birleştirmenin tanımlayıcı, olasılıkçı ve aydınlatıcının üç cebir tarafından kontrol edildiğini belirtiyorlar. Birleştirmeler yaratıcılığın sonuçlarıdır, çünkü cebirler çok farklı yollarla sağlanabilir. Cebir teorisi, birleştirmenin veriminin bir algoritmik modelini ortaya koyar.  $C^3$  modeli bu teori, yaratıcılığın bileşenleri olarak kabul edilir, ancak etkililiği verilen ibarelere en iyi anlam çıkarma ile ilgilidir. Bu teori, bilgisayarda karışık gibi görünen eksik cümlelerin anlamını açıklar, aynı eksik cümlelerin insanların cevapları ile ortak kararlar altında sonuçlar bulur.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme tanımlanmış, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analiz ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

### 1. Araştırmanın modeli

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Bu yolla, liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin, öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri açısından kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve aynı zamanda okul müdürleri ile öğrencilerin bu konuda resim öğretmenlerini nasıl değerlendirdikleri, var olan durumuyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin birinci sicil amirleri olması ve resim öğretmenlerinin görüşleri ile karşılaştırma imkanı sağlaması, aynı zamanda yaratıcı resim eğitimi okul düzeyinde belirlemek amacıyla araştırmaya okul müdürleri de dahil edilmiştir. Milli Eğitim ile ilgili tüm yönetmeliklerde okul müdürlerinin görevleri yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı' nın Sicil Amirleri Yönetmeliği' ne göre, liselerde görev yapan öğretmenlerin birinci sicil amiri okul müdürüdür (Ergit, 1998b: 1024). Lise ve ortaokullar yönetmeliğinin 6. maddesine göre "müdür; kanun, yönetmelik ve emirler sınırı içinde okulun bütün işlerini çevirmeye, düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir." Aynı yönetmeliğin 7. maddesinde şu ifadeler yer alır.

Ders yılı başında öğretmenlerden öğretimle ilgili yıllık bir plan almak, bu planların yıllık planlarda tasarlanan zamanlar içinde uygulanıp uygulanmadığını denetlemek ve izlemek, müfredat programlarından bitirilmeyen kısımları nedenleriyle birlikte bakanlığa bildirmek...

...Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve işlerini yakından izlemek (Bir yıl içinde her öğretmenin en az iki dersine girilmesi zorunludur) (Ergit, 1998a: 675-676).

Yukarıdaki yönetmeliklere göre okul müdürü okuldaki tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinden sorumlu kişidir. Bu nedenle okul müdürlerinin araştırmaya dahil edilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Planlama aşamasında, araştırmaya okul müdürlerinin yerine öğrencilerin dahil edilmesi görüşü gündeme gelmiştir. Tutum ölçeğini dolduracak öğrencileri, resim öğretmenlerinin seçmesi ile objektif olunamayacağı, buna karşılık okul müdürlerinin bu konuda daha objektif olabilecekleri düşünülmüştür. Resim öğretmenlerinin yaratıcı resim eğitimine yönelik tutumlarından direk olarak etkilenenlerin öğrenciler olması nedeniyle öğrencilerin de araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Sonuçta, resim öğretmenlerinin görüşlerinin hem müdürlerin hem de öğrencilerin görüşleri ile karşılaştırılmasının daha sağlıklı veriler verebileceği düşünülmüştür.

## 2. Evren

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de genel eğitim veren devlet liseleri ile özel liselerdeki okul müdürleri, resim öğretmenleri ve öğrenciler oluşturmaktadır.

## 3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, yedi coğrafi bölgeden seçilen Büyükşehir Belediyesi özelliklerine sahip ikişer ildeki, genel eğitim veren, özel ve devlet liselerinde görev yapan okul müdürleri ve resim öğretmenleri ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmaya, yedi coğrafi bölgeden Büyükşehir Belediyesi özelliklerine sahip ikişer il seçilmek istenmiştir. Ancak; Ege, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri’nde bu özelliklere sahip ikinci iller bulunamamıştır. Bilindiği gibi bir ilin Büyükşehir olabilmesi için merkez ilçe nüfusunun 500 bin’ in üzerinde olması gerekmektedir (İçişleri Bakanlığı, 2000). Bu nedenle; Ege, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri’nde nüfusu 500 bin’ in üzerinde olan ikinci iller Basit Tesadüfi Örneklem (simple random sampling) yöntemi ile seçilmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Büyükşehir Belediyesi olan iki il örneklem alınmıştır. Marmara, İç Anadolu ve Akdeniz Bölgeleri’nde ikiden fazla Büyükşehir Belediyesi olması nedeniyle, bu bölgelerde Basit Tesadüfi Örneklem yöntemi ile ikişer tane Büyükşehir Belediyesi il seçilmiştir. Basit Tesadüfi Örneklemde evrendeki her birimin örneklem seçilmesinde eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır. Eşitlik, evrendeki her birimin örneklem girmeden önce eşit şansının olduğunu ifade eder. Bağımsızlık, her evren birimi hakkındaki kararların ayrı olmasıdır.

Bir birimin örnekleme girmesi diğerlerinin örnekleme seçilmesine bağlı değildir (Balcı, 1997: 98).

İllerin nüfuslarının belirlenmesinde 1997 nüfus sayım sonuçları dikkate alınmıştır (DİE, 1997). Bu durumda bölgelere göre seçilen iller ve nüfusları şöyledir:

**Marmara Bölgesi:** İstanbul: 9 198 809, Bursa: 1 958 529

**İç Anadolu Bölgesi:** Ankara: 3 693 390, Kayseri: 974 035

**Ege Bölgesi:** İzmir: 3 114 859, Denizli: 816 250

**Akdeniz Bölgesi:** Adana: 1 682 483, Antalya: 1 509 616

**Doğu Anadolu Bölgesi:** Erzurum: 873 289, Malatya: 815 105

**Güneydoğu Anadolu Bölgesi:** Diyarbakır: 1 282 678, Gaziantep: 1 127 686

**Karadeniz Bölgesi:** Samsun: 1 153 763, Trabzon: 846 876

Marmara Bölgesi'nde özel ve devlet liselerinin çok olması bu bölgedeki resim öğretmenleri sayısının diğer bölgelere göre fazla olması ihtimalini gündeme getirmiştir. Bu nedenle diğer bölgelerde, özel liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin tamamı örnekleme alınırken, özel ve devlet liselerindeki resim öğretmenleri sayısının çok fazla olduğu büyük şehirlerde yüzde 20'si örnekleme alınmıştır. Her özel okulda bir resim öğretmeni olacağı düşünülerek özel okul sayısı kadar resim öğretmeni sayısı verilmiştir. Özel okullardaki müdür sayılarında da yine aynı yola başvurulmuştur. Devlet okullarındaki müdür sayılarının belirlenmesinde de okul sayısının çok fazla olduğu şehirlerde yüzde 20'si, diğer şehirlerde ise tamamına yakını örnekleme alınmıştır. Okul sayılarının belirlenmesinde ÖSS-2001 öğrenci seçme sınavı kılavuzundan yararlanılmış, resim öğretmenlerinin sayılarının belirlenmesinde de Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2000 yılı Aralık Ayı verilerinden yararlanılmıştır.

Liselerde resim derslerinin seçmeli ders olarak yer almasından dolayı evrendeki resim eğitimi alan öğrenci sayısı bilinmemektedir. Bu nedenle; evrendeki resim eğitimi alan öğrencileri temsil edebilecek, resim öğretmeni sayısı kadar öğrenci sayısı verilmesi yoluna gidilmiştir. Örnekleme alınan öğrenci sayıları için her ilden belli bir rakam verilmesinin öğrencilere dağıtılacak tutum ölçeğinin belli okullarda yoğunlaşabileceği kaygısını gündeme getirmiştir. Öğrencilere dağıtılacak tutum ölçeğinin farklı okullarda

uygulanabilmesi için her resim öğretmenin bir öğrencisine uygulanmasının doğru olacağına karar verilmiştir. Bu nedenle örnekleme alınan resim öğretmeni sayısı kadar öğrenci sayısı verilmiştir.

Tablo. 1' de örnekleme alınan resim öğretmeni, öğrenci ve okul müdürlerinin illere ve bölgelere göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo.1: Örnekleme Alınan Resim Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Müdürü Sayılarının İllere ve Bölgelere Göre Dağılımı**

Bölge	il	Devlet Lisesi			Özel Lise			Toplam			G.Top.
		Öğret	Öğrci	Müd	Öğret	Öğrci	Müd	Öğret	Öğrci	Müd	
Marmara	İstanbul	60	60	40	25	25	25	85	85	65	235
	Bursa	40	40	20	10	10	10	50	50	30	130
İç Anadolu	Ankara	60	60	40	25	25	25	85	85	65	235
	Kayseri	20	20	17	7	7	7	27	27	24	78
Ege	İzmir	40	40	35	20	20	20	60	60	55	175
	Denizli	13	13	10	5	5	5	18	18	15	51
Akdeniz	Adana	40	40	30	18	18	15	58	58	45	161
	Antalya	30	30	18	7	7	7	37	37	25	99
Güneydoğu Anadolu	Diyarbakır	12	12	15	4	4	4	16	16	19	51
	Gaziantep	12	12	18	4	4	4	16	16	22	54
Doğu Anadolu	Erzurum	10	10	9	3	3	3	13	13	12	38
	Malatya	25	25	15	3	3	3	28	28	18	74
Karadeniz	Trabzon	25	25	10	4	4	4	29	29	14	72
	Samsun	25	25	14	5	5	5	30	30	19	79
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>412</b>	<b>412</b>	<b>291</b>	<b>140</b>	<b>140</b>	<b>137</b>	<b>552</b>	<b>552</b>	<b>428</b>	<b>1532</b>

#### 4. Verilerin Toplanması

Veriler literatür taraması ve tutum ölçeği yoluyla toplanmıştır. Deneklere uygulamak üzere Likert tipi ölçek geliştirilmiştir.

#### 4.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

##### 4.1.1. Denemelik Madde Yazımı

Yapılan literatür taraması sonucu ve elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından 150 cümleden oluşan daha önce uygulanmamış bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Bu maddelerin 100 tanesi olumlu, 50 tanesi de olumsuz cümleler şeklinde düzenlenmiştir. Maddeler planlama aşamasında genel olarak üç temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar sırasıyla şöyledir: Resim öğretmenlerinin yaratıcı nitelikleri, resim öğretmenlerinin ders işleme metotları, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimleridir.



#### 4.1.2 Tutum Ölçeğinin Yapısı

Kullanılan tutum ölçeği, tutum ölçmekte yaygın olarak kullanılan likert tipi ölçektir. Balcı'nın (1997: 146), aktarımıyla Anderson'a (1988) göre likert tipi ölçeklerde iki durum vardır. (1) İstenen durum; konuya karşı olumlu tutumu yansıtır. (2) İstenmeyen durum; konuya karşı olumsuz tutumu yansıtır. Likert ölçeğinde her iki durum da eşit olarak puanlanmaktadır. Buna göre beşli ölçek oluşturulmuş. Olumlu maddelerde 5=Tamamen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç katılmıyorum şeklinde cevap seçenekleri belirlenmiştir. Olumsuz maddeler de tam tersi şeklinde "Hiç katılmıyorum" seçeneğine 5 puan verilmiş ve diğer seçenekler de buna göre düzenlenmiştir.

#### 4.1.3 Deneme Formunun İncelenmesi ve Ön Denemelerin Yapılması

Oluşturulan 150 maddelik deneme formu uzman yargısı ile ön incelemeden geçirilmiştir. Bu incelemede anlaşılabilirlik, kapsam, olumlu-olumsuz cümle ayırımının doğruluk düzeyi üzerinde durulmuştur. Elde edilen veriler ışığında 96 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Bu 96 maddenin ilk 32 maddesi resim öğretmenlerinin yaratıcı niteliklerini, 33. madde ile 59. madde arası, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesi açısından resim öğretmenlerinin ders işleme metodunu ve 60. madde ile 96. madde arası öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesi açısından resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini araştırmaktadır. Bu alt boyutlar, ölçek üzerinde herhangi bir başlık altında toplanmamıştır. Tutum ölçeğinin son kısmına; 10. 03. 1998 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kabul ettiği lise resim dersi genel amaçları (1998: 926) yerleştirilmiştir. Lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını ne derece geliştirmeyi amaçladığı resim öğretmenlerine sorulmuştur. Bu 13 maddelik genel amaçlar, deneme formunda yer almış ancak; geçerlik, güvenilirlik ve madde ayırıcılık güçlerinin belirlenmesi çalışmasına dahil edilmemiştir. Bu 96 maddenin tamamı, resim öğretmenlerini sorgular tarzda okul müdürlerine uyarlanarak onlara da uygulanmıştır.

Hazırlanan form, tutumu ölçülecek benzer bir gruba ön deneme için uygulanmıştır (Karasar, 1994: 142). Ön deneme için Elazığ ve Malatya valiliklerinden izin alınmış ancak bu illerde yeterli sayıda resim öğretmenine ulaşamadığı için Adana ve

Adıyaman illerinde de uygulama yapılmıştır. 102 resim öğretmeni ve 24 okul müdürü olmak üzere toplam 126 denek üzerinden veri alınmıştır.

#### 4.1.4 Faktör Analizi ve Madde Ayırıcılık Güçlerinin Belirlenmesi

Deneklere uygulanan 96 maddelik deneme formuna ilişkin veriler üzerinde öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 9.0 paket programında değerlendirilmiştir.

Faktör analizi, birden fazla değişkene bağlı bir değişkeni açıklamakta katkısı olan bağımsız değişkenlerin (faktörlerin) sayısını ve bu bağımlı değişkenlerin koordinatlarını (faktör yüklerini) belirlemede baş vurulan bir yöntemdir (Turgut ve Baykul, 1992: 173). Faktör analizi yapılırken izlenen işlem basamakları aşağıda açıklanmıştır.

Öncelikle veriler üzerinde Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi (Unrotated Principal Components Analysis) yapılmıştır. Bunun sonucunda özdeğeri (eigenvalue) 1 ve üzerinde olan 20 faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün testteki 96 madde içinde açıkladığı varyans miktarı yüzde 23.1' dir. Bu analiz sonucunda birinci faktörde faktör yükü .35 ve üzerinde olan maddeler ikinci analiz için seçilmiş ve 58 madde işler durumda görünmüştür. Birinci faktörde yer alan 58 maddeye tekrar döndürülmemiş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu uygulamada Bartlett test değeri (Bartlett's Test of Sphericity) 8905.896 bulunmuştur. Taşpınar' ın (1997: 91), UYTES' den (1995: 2) aktarımıyla Bartlett testine göre "korelasyon matrisi birim matrise eşittir" hipotezi test edilmiş, yukarıdaki belirlenen değere göre hipotez red edilmiştir. Başka bir deyişle değişkenler arasında bir korelasyon olduğu ve faktör analizinin bu değişkenlere uygulanabileceği söylenebilir. Bu testin yanında faktör analizinin uygunluğu konusunda bir fikir veren diğer bir test ise KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) testidir. Buna göre deneme uygulamasında KMO= .26 bulunmuştur. Düşük KMO değerleri yapılan faktör analizinin iyi olmadığı sonucunu verir. Taşpınar' ın (1997: 91) aktarımıyla, UYTES' e (1995: 2) göre KMO değeri 1' e yaklaştıkça yapılan faktör analizi daha anlamlı hale gelmektedir.

Bu analizin sonucunda KMO değerinin de düşük olması nedeniyle birinci faktörde yer alan 48 madde ile yeniden döndürülmemiş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu

durunda ise birinci faktör altında 45 madde yer almıştır. Bu maddeler öz değeri 1' in üzerinde olan 11 faktör altında toplanmıştır. Ayrıca Bartlett Testi= 7362.721, KMO= .61 bulunmuştur. Bartlett Testinin sonucu, faktör analizinin verilere uygulanabileceğini göstermektedir. KMO değeri ise bir önceki analizdeki .26 değerine göre oldukça iyi bir düzeye ulaşmıştır. Birinci faktör altında yer alan 45 maddeye tekrar döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmış ve birinci faktörde .35' in üzerinde faktör yüküne sahip olan 45 maddenin tamamı yer almıştır. 45 madde için birinci faktörün varyans miktarı yüzde 38.1 iken 11 faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı yüzde 80.4 olmuştur.

Ölçek tek boyutluluk özelliği taşıdığı için Eksen Rotasyonu (Quartimax Metodu) yapılmamış, birinci faktör altında yer alan 45 madde araştırmacı tarafından Tablo: 2' de üç başlık altında toplanmıştır.



**Tablo: 2. Tutum Ölçeğini Oluşturan Maddelerin İlişkili Oldukları Başlıklar ve Faktör Yükleri**

**RESİM ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI NİTELİĞE SAHİP OLMA DURUMLARI**

Faktör No*	Madde No**	Maddeler	Faktör Yükü
39	4	İleri düzeyde bir estetik duyarlılığa sahip olduğumu düşünüyorum.	.514
45	7	Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendi kendine olan saygısının önemli olduğunu düşünüyorum.	.362
40	13	Benim için doğru olduğunu düşündüğüm şeyleri yapmanın başkalarının onayını kazanmaktan daha önemli olduğunu düşünüyorum.	.503
35	14	Güç sorunların çözümüyle uzun bir süre uğraşabilirim.	.546
44	17	Benim için, çalışmanın her şeyden daha önce geldiğini düşünüyorum.	.409
41	29	İkili ilişkilerde kolay iletişim kurarım.	.491
23	32	Uygulamayı düşündüğüm çok ilginç projelerim var.	.610

\* Faktör numaraları, faktör yüklerinin büyüklüğüne göre numaralandırılmıştır.

\*\* Madde numaraları, faktör 1 altında toplanan maddelerin sıra numaralarıdır.

**RESİM ÖĞRETMENLERİNİN DERS İŞLEME METOTLARININ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIĞINI GELİŞTİREBİLECEK NİTELİĞE SAHİP OLMA DURUMLARI**

Faktör No*	Madde No**	Maddeler	Faktör Yükü
25	33	Öğrencilerin sordukları sorulara her zaman saygı duyarım.	.601
27	35	Derslerimde öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini özendiririm.	.595
10	36	Yenilikleri öğrenmeleri için öğrencileri desteklerim.	.694
2	37	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alırım.	.779
5	38	Öğrencileri özgür olmaya ve bu doğrultuda resim çalışmaya özendiririm.	.724
21	39	Öğrencilere, çalışmalarında en iyiyi bulmaya ve zorlukları aşabileceklerini göstermeye çalışırım.	.617
24	40	Sınıfın dışında da öğrencilere çok zaman ayırırım.	.608
34	41	Öğrencilerin yaptıkları resimleri aşırı eleştirmem.	.548
19	42	Öğrencilerin yaptıkları resimleri birbirleriyle kıyaslamam.	.631
33	43	Öğrencilere yapacakları resmin konusunu önceden söylerim.	.550
8	44	Konu hakkında resim çalışması yapmadan önce öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini ve duygularını irdelerim.	.705
17	51	Öğrencilere ilginç kitap isimleri söyleyerek onları okumaya yönlendiririm.	.635
6	52	Öğrencilerin biten resimlerini okulun veya sınıfın uygun bir yerinde mutlaka ergilerim.	.721
22	53	Öğrencilerin çalışmalarında her türlü malzemeyi kullanabilecekleri konusunda uyarıda bulunurum.	.610
20	54	Büyük sanatçıların hayatları ve eserleri hakkında öğrencileri sürekli bilgilendiririm.	.625
12	55	Öğrencilerde merak uyandıracak konuları sınıfa getiririm.	.684
11	57	Öğrencilerin yaratıcılık düzeyini yükseltmek için yeni ders işleme metotları denerim.	.692
29	58	Yaratıcı ve yenilikçi amaçlar geliştirip öğrencilere görsel bir biçimde anlatırım.	.583
4	59	Öğrencilere başarı duygusu verecek resim çalışmaları, projeler ve görevler veririm.	.749

Tablo: 2' nin devamı

**RESİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMLERİNİN ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIĞINI GELİŞTİREBİLECEK NİTELİĞE SAHİP OLMA DURUMLARI**

Faktör No*	Madde No**	Maddeler	Faktör Yüğü
7	60	Yenilikçi bir sınıf ortamı oluşturmak için sorumluluk alırım.	.711
14	61	Yeniliğı engelleyen geleneksel norm ve kalıpların yerine değışim çabalarını yoğunlaştırırım.	.669
1	62	Resim çalışmalarını öğrencilerin doğal ilgisine uydurarak herkesin çalışmaya katılımını sağlarım.	.793
42	63	Öğrencileri ve resimlerini değerlendirmek amacıyla sürekli yeni kalıp ve ilkeler geliştiririm.	.466
29	66	Öğrencilerimi yenilikçi resim çalışmalarına özendiririm.	.583
37	70	Öğrenciler arasında değerlendirme ve rekabetten uzak karşılıklı güven ortamını garanti altına alırım.	.531
27	71	Sınıf içinde yaratıcı olunabilecek ortamlar sağlarım.	.595
9	73	Başarılı öğrencileri doğrudan ödüllendiririm.	.695
15	74	Öğrencilerin yaratıcı başarılarını kutlayan onur sembolleri ve ödüller kullanırım.	.663
36	75	Yaratıcı öğrencileri, okulun dergi, gazete, ilan panosu gibi yerlerinde açıklar ve duyururum.	.533
31	76	Farklı kaynaklardan yetişmiş öğrencileri bir araya getirerek grup çalışmasına yönlendiririm.	.568
43	77	Yaratıcılığı geliştirmeyi planlayan etkinliklerin materyallerini hazırlarım.	.455
3	78	Öğrencilerin yaratıcı düşünceleri başarıya ulaşmadığında, öğrencilerin korku ve kaygılarını azaltacak önlemler alırım	.769
18	80	Öğrencilerin iyi gitmeyen resim çalışmalarının bile gelecekte bir değeri olduğunu kabul ederim.	.632
28	84	Öğrencilerim tarafından nasıl algılandığımı araştırırım.	.588
13	86	Öğrencileri kişisel girişimlere karşı özendiririm ve bu girişimlerini geliştiririm.	.676
32	87	Öğrencilerin değerli olduğunu önceden koşulsuz kabul ederim.	.551
16	89	Derslerimde öğrencilerimle aramda dostça bir ilişki kurmaya çalışırım.	.654
38	93	Öğrencilerimin hepsine eşit ve demokratik davranırım.	.525

Faktör analizinin tamamlanmasından sonra ölçeğe giren 45 maddenin olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları ayırt etme durumunu ortaya koymak amacıyla “madde ayırıcılık güçleri” nin hesaplanması gerekli bulunmuştur.

#### 4.1.5 Madde Ayırıcılık Güçleri

Madde ayırıcılık güçleri t testi yoluyla yapılmıştır. Bunun için öncelikle cevap kağıtları toplam puan açısından en yüksekten en düşük puana doğru sıralanmış, üst sıradan toplam 126 denek sayısının yüzde 27' sini oluşturan 34 kişi “üst grup”, alttan da yine yüzde 27' yi oluşturan 34 kişi “alt grup” olarak belirlenmiştir. Daha sonra her madde için madde puanlarının üst ve alt gruptaki ortalamaları arasındaki fark t testi ile

test edilmiştir. Burada uygulanan t testi, alt ve üst gruplarda yer alan bireylerin oluşturdukları grupların birbirinden bağımsız olmaları nedeniyle bağımsız gruplara uygulanan t testidir (Turgut ve Baykul, 1992: 163). Tutum ölçeğini oluşturan 45 maddeye ilişkin t değerleri Tablo: 3' de verilmiştir.

**Tablo: 3. Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Ayıricılık Güçleri (Alt-Üst Grup t Değerleri)**

Madde No	t	P	Madde No	t	P	Madde No	t	P
1	5.547	.000	16	10.082	.000	31	5.352	.001
2	4.782	.000	17	4.560	.000	32	5.519	.000
3	7.729	.000	18	7.733	.001	33	9.298	.000
4	8.285	.000	19	7.472	.000	34	11.753	.000
5	5.603	.000	20	8.351	.000	35	10.130	.001
6	8.583	.001	21	7.729	.000	36	7.850	.000
7	7.104	.000	22	5.911	.000	37	6.103	.000
8	8.163	.000	23	6.773	.001	38	3.619	.000
9	6.446	.000	24	7.200	.000	39	11.181	.000
10	6.950	.000	25	4.384	.000	40	9.002	.001
11	11.376	.000	26	10.001	.000	41	6.966	.000
12	11.565	.000	27	8.915	.000	42	5.407	.000
13	5.208	.001	28	8.163	.001	43	5.364	.000
14	8.146	.000	29	7.838	.000	44	7.287	.001
15	7.745	.000	30	3.870	.000	45	4.908	.000

Tablo: 3' de yer alan maddelerin "t" değerleri 66 serbestlik derecesi ile  $P < .05$  ve  $P < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durumda tutum ölçeğinin olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları yeterli kabul edilebilecek ölçüde birbirinden ayırt edebileceği söylenebilir.

Güvenirlilik çalışması olarak 45 maddeden oluşan bu ölçeğe Cronbach Alpha uygulanmıştır. Güvenirlilik katsayısı .95 bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin homojen ve tek boyutluluk özelliği taşıdığı görülmektedir.

#### 4.1.6 Tutum Ölçeğinin Ön Uygulama Sonundaki Yapısı

Ön uygulama sonunda tutum ölçeğinin yapısı hakkında tekrar uzman görüşlerine başvurulmuştur. Resim öğretmenlerine uygulanacak tutum ölçeğinin ilk 7 maddesi; 5=Kesinlikle katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle katılmıyorum, şeklinde düzenlenmiştir. 8 ile 45. madde arasına; 5=Her



zaman yaparım, 4=Sık sık yaparım, 3=Ara sıra yaparım, 2=Nadiren yaparım, 1=Hiçbir zaman yapmam, ifadeleri getirilmiştir.

Okul müdürlerine uygulanacak tutum ölçeğinde, ilk 7 madde için; 5=Kesinlikle katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle katılmıyorum, ifadeleri yazılmıştır. 8 ile 45. madde arasına; 5=Her zaman yaparlar, 4=Sık sık yaparlar, 3=Ara sıra yaparlar, 2=Nadiren yaparlar, 1=Hiçbir zaman yapmazlar, ifadeleri getirilmiştir.

Öğrencilere uygulanacak tutum ölçeğinde ise, ilk 7 madde için; 5=Kesinlikle katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle katılmıyorum, ifadeleri yazılmıştır. 8 ile 45. madde arasına; 5=Her zaman yapar, 4=Sık sık yapar, 3=Ara sıra yapar, 2=Nadiren yapar, 1=Hiçbir zaman yapmaz, ifadeleri getirilmiştir.

Her üç ölçeğin de son kısmında bulunan 13 madde için de; 5=Kesinlikle gelişir, 4=Gelişir, 3=Kararsızım, 2=Gelişmez, 1=Kesinlikle gelişmez, ifadeleri yazılmıştır.

#### 4.2 Verilerin Toplanması

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından 2000-2001 dönemi için belirlenen araştırma destek projesine başvuruldu. Yapılan destek başvurusunun kabul edilmesinden sonra adı geçen kurumla 04. Mayıs. 2001 tarihinde "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırmaları Destek Protokolü" imzalandı. Bu aşamadan sonra tutum ölçeklerinin çoğaltılması, sınıflandırılması, alana gönderilmesi, uygulanması, geri dönüşü ve araştırmacıya ulaştırılması Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Araştırma Şubesi tarafından İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile gerçekleştirildi.

Asıl uygulama sonunda geriye dönen tutum ölçeklerinin illere ve denek gruplarına göre ayırımı yapılmıştır. Ayırım sonucunda Malatya, İzmir, Denizli, Ankara, Bursa, Adana ve Kayseri illerinden dönen öğrenci tutum ölçeklerinin örnekleme alınanın yaklaşık üç katı olduğu görülmüştür. Diğer illerden bazılarında da örnekleme alınandan fazla ölçek geriye dönmüştür. Tutum ölçeklerinin okullarda çoğaltılıp öğrencilere

topluluklar halinde uygulandığı belirlenmiştir. Bu nedenle Tutum ölçeğinin geriye dönüş oranı hesaplamasına öğrenciler dahil edilmemiştir. Toplamda 552 öğrenci örnekleme alınmişken yaklaşık 1500 tutum ölçeği geriye dönmüş ancak 1022 tutum ölçeği işleme alınmiştır. Örnekleme alınan öğrenci sayısının 1.85 katı kadar tutum ölçeği işleme girmiştir. İşleme alınan tutum ölçeğinin okullarına, illere ve bölgelere göre dağılımı, araştırmanın “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde tablo halinde verilmiştir.

Diyarbakır, Gaziantep, Samsun, Adana ve Antalya illerinden geri dönen 8 tane okul müdürlerine ait tutum ölçeği işleme alınmamıştır. Ancak Samsun ilinde devlet liselerindeki okul müdürlerine gönderilen tutum ölçeğine istenilenden daha fazla katılım sağlandığı görölmüştür. Yine Bursa ilindeki özel liselerde görev yapan resim öğretmenlerine gönderilen tutum ölçeğine de istenenden fazla katılım sağlandığı görölmüştür. Samsun ilinden dönen resim öğretmenlerine ait tutum ölçeklerinden 3 tanesi, Ankara ilinden dönenlerden de 8 tanesi işleme alınmamıştır. Dönen tutum ölçeklerinden işleme alınmayanların hangi illere ait olduğunun bilinmesinden dolayı işleme alınan tutum ölçekleri dönen tutum ölçekleri olarak kabul edilmiş ve geriye dönüş oranları Tablo: 4’ de verilmiştir.

**Tablo: 4. Tutum Ölçeğinin İllere Göre Geriye Dönüş Oranları**

İLLER	DEVLET LİSELERİ						ÖZEL LİSELER						TOPLAM		
	Müdür			Öğretmen			Müdür			Öğretmen			Gön	Dön	%
	Gön	Dön	%	Gön	Dön	%	Gön	Dön	%	Gön	Dön	%			
Adana	30	23	76.6	40	28	70.0	15	7	46.6	18	10	55.5	103	68	60.0
Antalya	18	14	77.7	30	25	83.3	7	4	57.1	7	4	57.1	62	47	75.8
Ankara	40	17	42.5	60	28	46.6	25	8	32.0	25	15	60.0	150	68	45.3
Kayseri	17	14	82.0	20	19	95.0	7	4	57.1	7	4	57.1	51	41	80.3
D.Bakır	15	7	46.6	12	6	50.0	4	3	75.0	4	1	25.0	35	17	48.5
G.Antep	18	7	38.8	12	4	33.3	4	1	25.0	4	0	0	38	12	31.5
İstanbul	40	40	100	60	54	90.0	25	12	48.0	25	16	64.0	150	122	81.3
Bursa	20	17	85.0	40	38	95.0	10	10	100	10	14	100	80	79	98.7
Denizli	10	8	80.0	13	11	84.6	5	4	80.0	5	5	100	33	28	84.8
İzmir	35	35	100	40	40	100	20	13	65.0	20	12	60.0	115	100	86.9
Erzurum	9	7	77.7	10	10	100	3	1	33.3	3	0	0	25	18	72.0
Malatya	15	14	93.3	25	18	72.0	3	1	33.3	3	0	0	46	33	71.7
Trabzon	10	9	90.0	25	10	40.0	4	2	50.0	4	2	50.0	43	23	53.4
Samsun	14	15	100	25	19	76.0	5	4	80.0	5	2	40.0	49	40	81.0
<b>Toplam</b>	<b>291</b>	<b>227</b>	<b>78.0</b>	<b>412</b>	<b>310</b>	<b>75.2</b>	<b>137</b>	<b>74</b>	<b>54.0</b>	<b>140</b>	<b>85</b>	<b>60.7</b>	<b>980</b>	<b>696</b>	<b>71.0</b>

Tablo: 4' e bakıldığında geriye dönüş oranının % 71 olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle gönderilen tutum ölçeklerinin yaklaşık 3/4' ü geriye dönmüştür. Malatya, Erzurum ve Gaziantep illerinden özel liselerdeki resim öğretmenlerine ait hiçbir tutum ölçeği geriye dönmemiştir. Toplamda en yüksek dönüş oranı Bursa iline aittir. İzmir' de devlet liselerindeki resim öğretmenleri ve okul müdürlerinden, İstanbul' da devlet liselerindeki okul müdürlerinden ve bunun gibi bazı illerden geriye dönüş oranlarının % 100 olması olumlu bir durumdur. Devlet liselerinden dönüş oranı % 76.3, özel liselerden dönüş oranı ise % 57.4' dür. Bu bulgulara göre bilimsel araştırmalarda devlet liselerinin daha duyarlı olduğu söylenebilir.

### 5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra elde edilen veriler **SPSS for Windows 9.0** paket programında işlenmiştir.

Deneklerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için **standart sapma, frekans, yüzde alma** teknikleri kullanılmıştır. Tutum ölçeklerinin birinci bölümündeki maddelerle ilgili çözümlemede bir örneklemden toplanan verilerin betimlenmesinde kullanılan ve betimsel istatistik tekniklerinden olan, kategorik verilerin dağılımını özetlemede kullanılabilen frekans dağılımı kullanılmış ve yüzde olarak da ayrıca belirtilerek tablolaştırılmıştır. Bu yöndeki bulgular ise dağılımın yoğunlaştığı maddeler doğrultusunda yorumlanmıştır.

Resim öğretmenlerinin kişisel özellikleri arasında yapılan karşılaştırmalarda yaygın olarak kullanılan frekans ve yüzde karşılaştırması olan **chi-square ( $X^2$ )** testi kullanılmıştır.

Resim öğretmenlerinin, okul müdürlerinin ve öğrencilerin kişisel özellikleri açısından maddelerle yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar **t testi** ve **varyans analizi** işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda **t testi**, üç ve daha fazla değişkenin olması halinde bir ya da daha çok değişkene-faktöre ilişkin ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını kararlaştırmada tek yönlü **varyans analizi (Anova)** işlemleri yapılmıştır. **Varyans analizinde** anlamlı farklılık bulunması halinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek

amacıyla **at least significance test (LSD)** uygulanmıştır. Ancak, varyans analizi ve t testi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. **Levene Testi'** nde  $P < .05$  bulunduğu takdirde; (varyansların homojen olmadığı durumlarda) varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden **Kruskal Wallis-H Testi**, t testlerinin yerine de **Mann Whitney-U Testi'** ne başvurulmuştur (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000: 123).

Resim öğretmenlerinin kendilerini ne derece yaratıcı gördükleri ile okul müdürlerinin ve öğrencilerin, resim öğretmenlerini ne derece yaratıcı gördükleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için **Kruskal Wallis-H Testi** uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla **Mann Whitney-U Testi'**ne başvurulmuştur.

Resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ne derece geliştirebildiği hakkındaki görüşleri ile okul müdürlerinin ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü **varyans analizi (Anova)** uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla **at least significance test (LSD)**'ne başvurulmuştur.

Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını ne derece geliştirebildiği hakkındaki görüşleri ile okul müdürlerinin ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için **Kruskal Wallis-H Testi** uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla **Mann Whitney-U Testi'**ne başvurulmuştur.

Resim öğretmenlerinin lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını ne derece geliştirmeyi amaçladığı hakkındaki görüşleri ile okul müdürlerinin ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü **varyans analizi (Anova)** uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla **at least significance test (LSD)**'ne başvurulmuştur.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için beşli ölçek aralıkları 0.80 ( $5-1=4 \Rightarrow 4/5=0.80$ ) oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir (Gökdaş, 1996: 21).

Kesinlikle katılıyorum	4.20 – 5.00 Birinci derecede yaratıcı nitelikli
Katılıyorum	3.40 – 4.19 İkinci derecede yaratıcı nitelikli
Kararsızım	2.60 – 3.39 Yaratıcı niteliklere sahip değil
Katılmıyorum	1.80 – 2.59 Yaratıcı niteliklere sahip değil
Kesinlikle katılmıyorum	1.00 – 1.79 Yaratıcı niteliklere sahip değil

Diğer maddelere ilişkin ölçek aralıkları da yine aynı şekilde düzenlenmiştir. Toplam aritmetik ortalamaların madde sayısına bölümü ile beşli ölçek üzerindeki değerler belirlenmiştir. Toplam aritmetik ortalamalar resim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi için /7, resim öğretmenlerinin ders işleme metotları için /19, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimleri için /19, lise resim dersi programları için /13 olarak hesaplanmıştır. Likert tipi ölçek kullanılmış ve aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) 3.40 ve üzeri “yaratıcı niteliklere sahip”, 3.39 ve altı “yaratıcı niteliklere sahip değil” olarak kabul edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamına giren resim öğretmenleri, okul müdürleri ve öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Bütün deneklerin kişisel bilgilerine ilişkin ortak bulgular (bölge, il, cinsiyet, atölye durumu) kurum dikkate alınarak frekans ve yüzde dağılımı ortak tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Resim öğretmenleri ile okul müdürlerine ait yıllık denetim durumu her iki denek grubunun kurumları dikkate alınarak ortak tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra sırasıyla resim öğretmenleri, okul müdürleri ve öğrencilerin kişisel bilgilerine ait veriler tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Deneklerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler, kurum dikkate alınarak frekans ve yüzde dağılımları analiz edilirken chi-square ( $X^2$ ) testinden yararlanılmıştır.

Resim öğretmenlerinin, okul müdürlerinin ve öğrencilerin kişisel özellikleri açısından maddelerle yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar **t testi** ve **varyans analizi** işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda **t testi**, üç ve daha fazla değişkenin olması halinde bir ya da daha çok değişkene-faktöre ilişkin ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını kararlaştırmada tek yönlü **varyans analizi (Anova)** işlemleri yapılmıştır. **Varyans analizinde** anlamlı farklılık bulunması halinde **at least significance test (LSD)** uygulanmıştır. Ancak, varyans analizi ve t testi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. **Levene Testi'** nde  $P < .05$  bulunduğu takdirde; (varyansların homojen olmadığı durumlarda) varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden **Kruskal Wallis-H Testi**, t testlerinin yerine de **Mann Whitney-U Testi'** ne başvurulmuştur.

Bu bölümde, son olarak bütün denekler (resim öğretmenleri, okul müdürleri, öğrenciler); resim öğretmenlerinin yaratıcılık durumları, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programları açısından tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için **at least significance test (LSD)** kullanılmıştır. **Levene Testi'** nde  $P < .05$  bulunduğu durumlarda **Kruskal Wallis-H Testi**, ve **Mann Whitney-U**



'Testi' ne başvurulmuştur. Yapılan analizler tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

## 1. DENEKLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan deneklerin kurumları, bölgeleri-illeri, cinsiyetleri ve okullarındaki resim atölyesi durumu, kurum dikkate alınarak ortak tablo halinde değerlendirilmiştir. Resim öğretmenleri ile okul müdürlerine sorulan yıllık denetim durumu yine ortak tablo halinde değerlendirilmiştir. Daha sonra sırasıyla; resim öğretmenlerinin, okul müdürlerinin ve öğrencilerin kurumları dikkate alınarak, kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

### 1.1 Kurumlarına Göre Resim Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin ve Öğrencilerin Dağılımı

Resim öğretmeni, okul müdürü ve öğrencilerin devlet lisesi ve özel liselerine göre dağılımı Tablo 5' de görülmektedir.

**Tablo 5: Kurumlarına Göre Resim Öğretmeni, Okul Müdürü ve Öğrencilerin Dağılımı**

Kişiler	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Resim Öğr.	310	22.0	85	27.5	395	23.0
Okul Müdürü	227	16.1	74	24.0	301	17.5
Öğrenci	872	61.9	150	48.5	1022	59.5
<b>Toplam</b>	<b>1409</b>	<b>100.0</b>	<b>309</b>	<b>100.0</b>	<b>1718</b>	<b>100.0</b>

Tablo 5' e bakıldığında araştırma kapsamındaki özel liselerden araştırmaya katılanların yüzde 24' ü okul müdürü, yüzde 27.5' i de resim öğretmenidir Bu oran devlet liselerindeki orandan fazladır. Öğrenciler açısından ise yüzde 61.9 oranında devlet liselerinin ağırlığı vardır. Genel toplamda yüzde 82' lik oranla devlet liselerinin ağırlığı görülmektedir. Denek grupları arasındaki orana bakıldığında yüzde 59.5 oranında öğrenciler ağırlıktadır.

## 1.2 Araştırmanın Yapıldığı Bölgelere ve İllere Göre Resim Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin ve Öğrencilerin Dağılımı

Okul müdürü, resim öğretmeni ve öğrencilerin devlet lisesi ve özel lise olarak bölgelere ve illere göre dağılımı Tablo 6' da verilmiştir.

**Tablo 6:** Devlet Liseleri İle Özel Liselerdeki Resim Öğretmeni, Okul Müdürü ve Öğrencilerin Bölgelere ve İllere Göre Dağılımı

Böl.	İl	Devlet Lisesi						Özel Lise						Toplam			
		Müd.		Öğret.		Öğrci.		Müd.		Öğret.		Öğrci.		İller		Bölgeler	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Adn.	23	10.1	28	9.0	105	12.0	7	9.4	10	11.7	24	16.0	197	11.4	290	16.8
	Ant.	14	6.2	25	8.0	37	4.2	4	5.4	4	4.7	9	6.0	93	5.4		
2	Ank.	17	7.5	28	9.0	101	11.5	8	10.8	15	17.6	33	22.0	202	11.7	336	19.5
	Kays.	14	6.2	19	6.1	88	10.0	4	5.4	4	4.7	5	3.3	134	7.8		
3	D.Bak.	7	3.1	6	1.9	10	1.1	3	4.0	1	1.1	4	2.6	31	1.8	81	4.7
	G.Ant.	7	3.1	4	1.3	30	3.4	1	1.3	0	0	8	5.3	50	2.9		
4	İst.	40	17.6	54	17.4	96	11.0	12	16.2	16	18.8	12	8.0	230	13.3	417	24.2
	Bursa.	17	7.5	38	12.2	90	10.3	10	13.5	14	16.4	18	12.0	187	10.8		
5	Denz.	8	3.5	11	3.5	75	8.6	4	5.4	5	5.8	6	4.0	109	6.3	249	14.5
	İzmir.	35	15.4	40	12.9	29	3.3	13	17.5	12	14.1	11	7.3	140	8.1		
6	Erzu.	7	3.1	10	3.2	41	4.7	1	1.3	0	0	8	5.3	67	3.9	206	12.0
	Malt.	14	6.2	18	5.8	103	11.8	1	1.3	0	0	3	2.0	139	8.1		
7	Trab.	9	3.9	10	3.2	41	4.7	2	2.7	2	2.3	4	2.6	68	3.9	139	8.1
	Sam.	15	6.6	19	6.1	26	2.9	4	5.4	2	2.3	5	3.3	71	4.1		
<b>Top</b>	<b>14</b>	<b>227</b>	<b>100</b>	<b>310</b>	<b>100</b>	<b>872</b>	<b>100</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>85</b>	<b>100</b>	<b>150</b>	<b>100</b>	<b>1718</b>	<b>100</b>	<b>1718</b>	<b>100</b>

1. Akdeniz, 2. İç Anadolu, 3. Güney Doğu Anadolu, 4. Marmara, 5. Ege, 6. Doğu Anadolu, 7. Karadeniz.

Tablo 6' ya bakıldığında İstanbul ili'nin, devlet liselerindeki okul müdürlerinin yüzde 17.6, özel liselerdeki resim öğretmenlerinin de yüzde 18.8 ile en büyük orana sahip olduğu görülmektedir. Devlet liselerindeki öğrencilerde ise yüzde 11.8 oranıyla Malatya, yüzde 11.5 oranıyla Ankara illeri en büyük oranlara sahiptir. Özel liselerde; İzmir yüzde 17.5 oranıyla okul müdürlerinde, İstanbul yüzde 18.8 oranıyla resim öğretmenlerinde, Ankara yüzde 22 oranıyla öğrencilerde en büyük orana sahip illerdir. Bölgelere göre dağılımda ise Marmara (yüzde 24.2), İç Anadolu (yüzde 19.5), Akdeniz (yüzde 16.8), Ege (yüzde 14.5), Doğu Anadolu (yüzde 12), Karadeniz (yüzde 8.1) ve Güney Doğu Anadolu (yüzde 4.7) bölgelerinin sıralandığı görülmektedir.

### 1.3 Cinsiyete Göre Resim Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin ve Öğrencilerin Dağılımı

Deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 7' de verilmiştir.

**Tablo 7:** Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmeni, Okul Müdürü ve Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Devlet Lisesi						Özel Lise						Toplam	
	Müdür		Öğretmen		Öğrenci		Müdür		Öğretmen		Öğrenci		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kadın	20	8.8	198	63.9	553	63.4	25	33.8	63	74.1	76	50.6	935	54.4
Erkek	207	91.2	112	36.1	319	36.6	49	66.2	22	25.9	74	49.4	783	45.6
<b>Toplam</b>	<b>227</b>	<b>100</b>	<b>310</b>	<b>100</b>	<b>872</b>	<b>100</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>85</b>	<b>100</b>	<b>150</b>	<b>100</b>	<b>1718</b>	<b>100</b>

Tablo 7' ye bakıldığında bütün deneklerin yüzde 54.4' ünü bayanlar, yüzde 45.6' sını erkekler oluşturmaktadır. Devlet liselerinde erkek okul müdürlerinin oranı yüzde 91.2 iken, özel liselerde bu oran yüzde 66.2' ye düşmektedir. Bu bulgular Yıldırım' ın (2001: 167) bulgularıyla paralellik göstermektedir ve yöneticilik mesleğinin erkek mesleği olduğu yargısının, özel liselerde değişmekte olduğu söylenebilir. Her iki kurumda da bayan resim öğretmenlerinin oranı erkeklere oranla daha yüksektir. Özel liselerde kız ve erkek öğrencilerin oranı birbirine çok yakın iken, devlet liselerinde yüzde 63.4 oranıyla kız öğrenciler ağırlık kazanmıştır.

### 1.4 Resim Atölyesi Durumu Değişkeninin Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmeni, Okul Müdürü ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerdeki atölye durumunun resim öğretmeni, okul müdürü ve öğrencilerin görüşlerine göre dağılımı Tablo 8' de verilmiştir.

**Tablo 8:** Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Atölye Durumunun Resim Öğretmeni, Okul Müdürü ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Dağılımı

Atölye Durumu	Devlet Lisesi						Özel Lise						Toplam	
	Müdür		Öğretmen		Öğrenci		Müdür		Öğretmen		Öğrenci		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Var. Yeterli	76	33.5	54	17.4	137	15.7	44	59.5	57	67.0	90	60.0	458	26.7
Var. Yetersiz	46	20.2	94	30.3	240	27.5	13	17.5	22	25.9	29	19.3	444	25.8
Yok. Gereksiz	34	15.0	5	1.6	143	16.4	6	8.1	2	2.4	25	16.7	215	12.5
Yok. İht.Duy.	71	31.3	157	50.7	352	40.4	11	14.9	4	4.7	6	4.0	601	35.0
<b>Toplam</b>	<b>227</b>	<b>100</b>	<b>310</b>	<b>100</b>	<b>872</b>	<b>100</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>85</b>	<b>100</b>	<b>150</b>	<b>100</b>	<b>1718</b>	<b>100</b>

$$X^2 = 93.688 \text{ sd} = 3 \text{ P} = 0.000 \text{ P} < .05 \text{ anlamlı.}$$

Tablo 8’deki verilere resim öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre atölye durumları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Chi-Square testi uygulanmıştır. Görüldüğü gibi  $P < .05$  düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Devlet lisesindeki okul müdürlerinin yüzde 33.5’i resim atölyesi var ve yeterli durumda cevabını verirken, özel liselerde bu oran yüzde 59.5’e yükselmektedir. Devlet liselerindeki resim öğretmenlerinin yüzde 50.7’si yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını verirken, özel liselerde bu oran yüzde 4.7’ye düşmektedir. Bütün öğrencilerin cevapları ile resim öğretmenlerinin cevapları paralellik göstermektedir. Bu bulgularla, özel okulların resim atölyesi ve fiziki donanımı açısından devlet liselerinden daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Doğal olarak özel okullardaki verilerin çok daha yüksek çıkması beklenmekteydi. Ancak, bu veriler karşısında; özel okulların sanat eğitimi için gerekli olan araç-gereç, fiziki donanım ve gerekli altyapıyı çok yeterli sayılabilecek düzeyde sağlayamadıkları söylenebilir. Devlet liselerindeki deneklerden alınan verilerin özel liselere oranla çok düşük çıkması doğal karşılanabilir. Çünkü devlet liselerinin mali bütçelerinin özel liselere oranla çok daha kısıtlı olması, bu gerekli donanımı sağlamalarına engel olmaktadır denilebilir.

### 1.5 Resim Öğretmenlerinin Derslerinin Okul Müdürleri Tarafından Yılda Kaç Kez Denetlendiklerine İlişkin Değişkenin Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenleri ve Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerdeki resim öğretmenlerinin derslerinin okul müdürleri tarafından yılda kaç kez denetlendiklerine ilişkin değişkenin, resim öğretmeni ve okul müdürü görüşlerine göre dağılımı Tablo 9’ da verilmiştir.

**Tablo 9:** Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Okul Müdürü Tarafından Yıllık Denetim Durumlarının, Her İki Denek Grubunun Görüşlerine Göre Dağılımı

Yıllık Denetim	Devlet Lisesi				Özel Lise				Toplam	
	Müdür		Öğretmen		Müdür		Öğretmen		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Hiç	17	7.5	103	33.2	2	2.7	7	8.2	129	18.5
Bir	77	33.9	130	42.0	17	23.0	37	43.5	261	37.5
İki	108	47.6	56	18.0	32	43.2	21	24.7	217	31.2
Üç	9	4.0	6	1.9	6	8.1	5	5.9	26	3.7
Dört ve Faz.	16	7.0	15	4.9	17	23.0	15	17.7	63	9.1
<b>Toplam</b>	<b>227</b>	<b>100</b>	<b>310</b>	<b>100</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>85</b>	<b>100</b>	<b>696</b>	<b>100</b>

$$X^2 = 34.651 \quad sd = 4 \quad P = 0.000 \quad P < .05 \text{ anlamlı.}$$

Tablo 9’ a göre yıllık denetim oranları açısından müdürlerle öğretmenlerin görüşleri arasında  $P < .05$  düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir. Devlet liselerindeki müdürler yüzde 47.6’ lık bir oranla yılda iki defa denetim yaptıklarını belirtirlerken, aynı kurumdaki resim öğretmenleri yüzde 42 oranıyla yılda bir defa ve yüzde 33.2’ lik bir oranla da hiç denetlenmedikleri cevabını vermişlerdir. Özel okuldaki müdürler yüzde 43.2 oranıyla yılda iki defa, yüzde 23 oranıyla da yılda dört defa ve daha fazla cevabını vermişlerdir. Özel okuldaki öğretmenler yüzde 43.5 oranıyla yılda bir defa, yüzde 24.7 oranıyla yılda iki defa, yüzde 17.4 oranıyla da yılda dört defa ve daha fazla cevabını vermişlerdir. Okul müdürleri açısından bakıldığında, yılda iki defaya kadar olan denetim durumu, devlet liselerindeki müdürlerinin özel liselerdeki müdürlerden daha fazla görülmektedir. Öğretmenlerdeki durum ise tam tersidir. Ancak, yılda dört ve daha fazla denetim oranıyla özel liseler daha ağır basmaktadır. Her iki kurumdaki öğretmenlerin hiç denetlenmedikleri cevabı müdürlerin verdiği cevap oranından daha fazla çıkmıştır. Yılda iki ve üç defa denetleme oranının özel liselerde daha fazla olduğu görülmektedir. Her iki kurumda da okul müdürlerinin genel olarak ortalama yılda iki defa ders denetimi yaptıkları söylenebilir. Zaten okul müdürlerinin, ders yılının çeşitli

zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve işlerini yakından izlemesi, bir yıl içinde her öğretmenin en az iki dersine girmesi zorunludur (Ergit, 1998a: 675-676). Bu bulgular karşısında okul müdürlerinin kendilerine uygulanan tutum ölçeğini sağlıklı düzeyde doldurabildikleri sonucuna varılabilir.

### 1.5 Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerinin Devlet Liseleri ile Özel Liselere Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerdeki resim öğretmenlerinin yaş durumlarına göre dağılımı Tablo 10' da verilmiştir.

**Tablo 10: Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Yaş Durumlarına Göre Dağılımı**

Yaş Durumu	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
25 ve Aşağı	12	3.9	6	7.1	18	4.6
26-30 Arası	49	15.8	17	20.0	66	16.7
31-35 Arası	48	15.5	14	16.5	62	15.7
36-40 Arası	46	14.8	11	12.9	57	14.4
41 ve Yukarı	155	50.0	37	43.5	192	48.6
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100.0</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>	<b>395</b>	<b>100.0</b>

Tablo 10' a bakıldığında genel olarak resim öğretmenlerinin 41 yaş ve üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Devlet liselerinde 41 yaş ve üzeri resim öğretmeni oranı yüzde 50, özel liselerde ise bu oran yüzde 43' tür. Bu oran devlet liselerindeki resim öğretmenlerinin yaş düzeylerinin biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir. 26-35 yaş arası ve 25 yaş altı oran ise özel liselerde daha yüksek görülmektedir. Bu sonuçlara göre özel liselerdeki resim öğretmenlerinin devlet liselerine oranla yaş ortalamalarının daha düşük olduğu ve özel liselerde daha genç öğretmenlerin görev aldıkları söylenebilir.

### 1.6 Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerinin Devlet Liseleri ile Özel Liselere Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerdeki resim öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 11' de verilmiştir.



**Tablo 11: Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı**

Hizmet Süresi (Yıl)	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
5 ve Aşağı	59	19.0	27	31.8	86	21.8
6-10 Arası	51	16.5	13	15.3	64	16.2
11-15 Arası	41	13.2	9	10.6	50	12.7
16 ve Yukarı	159	51.3	36	42.4	195	49.4
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100.0</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>	<b>395</b>	<b>100.0</b>

Tablo 11' e göre resim öğretmenlerinin hizmet süreleri yüzde 49.4 oranıyla 16 yıl ve daha yukarı seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu seçenek, devlet liselerinde yüzde 51.3 iken, özel liselerde yüzde 42.4' e düşmüştür. 5 yıl ve daha aşağı seçeneğini işaretleyen öğretmenler ise özel okullarda yüzde 31.8 iken, devlet liselerinde yüzde 19' a düşmüştür. Bu veriler özel liselerdeki resim öğretmenlerinin devlet liselerindekilere oranla daha düşük hizmet sürelerine sahip olduklarını göstermektedir.

#### **1.7 Haftalık Ders Yükü Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerinin Devlet Liseleri ile Özel Liselere Göre Dağılımı**

Devlet liseleri ile özel liselerdeki resim öğretmenlerinin ders yüklerine göre dağılımını Tablo 12' de verilmiştir.

**Tablo 12: Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Ders Yüklerine Göre Dağılımı**

Ders Yükü	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
15 ve Az	66	21.3	19	22.4	85	21.5
16-21 Arası	106	34.2	25	29.4	131	32.3
22 ve Fazla	138	44.5	41	48.2	179	45.3
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100.0</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>	<b>395</b>	<b>100.0</b>

Genel olarak resim öğretmenlerinin yüzde 45.3' ü haftada 22 ve daha fazla ders yüküne sahiptir. Özel liselerde bu oran yüzde 48 iken devlet liselerinde yüzde 44.5' dir. Tablo 12' incelendiğinde, devlet liselerindeki resim öğretmenlerinin yüzde 21.3' ü maaş karşılığını dolduramadığı görülmektedir. Devlet liselerinde yüzde 55.5' i Milli Eğitim Bakanlığı' nın 10.06.1999 tarih ve 23782 sayılı resmi gazetede yayınlanmasıyla yürürlüğe girmiş olan "norm kadro" uygulamasında baz alınan haftada en az 21 saat

ders yüküne uymamaktadır. Türkiye genelinde resim öğretmenine ihtiyaç duyulurken; Milli Eğitim Bakanlığı' nın iller arasında, valiliklerin de il içinde yaptığı yanlış tayin ve atama politikası nedeniyle resim öğretmenlerinin yarıdan fazlası “norm kadro” fazlası olarak görünmektedir. Özel liselerdeki resim öğretmenlerinin ders yükü oranının devlet liselerine oranla daha fazla çıkması beklenmekteydi. Çünkü, özel liselerde az sayıda öğretmen ile eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmek daha ekonomiktir. Ancak, Tablo 14’ deki veriler özel liselerdeki resim öğretmenlerinin ders yükü oranlarının devlet liselerindeki öğretmenlerden pek farklı olmadığını göstermektedir.

### 1.8 Resim Öğretmenlerinin Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine Bağlı Olarak Devlet Liseleri ile Özel Liselere Göre Karşılaştırılması

Devlet liseleri ile özel liselerdeki resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumlarına göre Chi-Square Testi sonucu Tablo 13’ de verilmiştir.

**Tablo 13:** Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Resim Öğretmenlerinin Sanat ve Sanat Eğitimi ile ilgili Yayınları Takip Etme Durumlarına Göre Dağılımı

Yayın Takip	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Düzenli	106	34.2	46	54.1	152	38.5
Bazen	180	58.1	36	42.4	216	54.7
Çok Nadir	24	7.7	3	3.5	27	6.8
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>100.0</b>	<b>85</b>	<b>100.0</b>	<b>395</b>	<b>100.0</b>

$$X^2 = 11.625 \text{ sd} = 2 \text{ P} = 0.003 \text{ P} < .05 \text{ anlamlı}$$

Yapılan Chi Square çözümlemesi sonucunda “Hiç” seçeneğinde boş gözenek oluşması sonucu bu seçenek “Çok Nadir” seçeneği ile birleştirilmiştir. Bu birleştirme sonucunda yapılan karşılaştırmada .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Tablo 15’ de görüldüğü gibi genel olarak resim öğretmenlerinin yüzde 54.7’ si yayınları bazen takip ederken yüzde 38.5’ i düzenli takip etmektedir. Özel liselerdeki resim öğretmenlerinin yüzde 54.1’ i düzenli cevabını verirken, devlet liselerindeki resim öğretmenlerinin yüzde 34.2’ si düzenli cevabını vermişlerdir. Devlet liselerinde bazen ve çok nadir cevabı daha yüksektir. Ancak, bütün resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları düzenli takip etmesi beklenirken, özel liselerin devlet

liselerinden daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak, özel liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin devlet liselerindekilere oranla kendilerini daha çok geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir.

### 1.9 Resim Öğretmenlerinin Hizmet Yaptıkları Bölgeler İle Hizmet Süreleri Arasında Yapılan Chi-Square Testi Sonucu

Resim öğretmenlerinin bölgeler ile hizmet süreleri arasında yapılan Chi-Square Testi Tablo 14’ de verilmiştir.

**Tablo 14: Resim Öğretmenlerinin Hizmet Süreleri Açısından Bölgelere Göre Dağılımı**

Bölge	Hizmet Süresi								Toplam	
	5 ve az		6 - 10		11 - 15		16 ve yu.		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Akdeniz	13	15.1	16	25.0	11	22.0	27	13.8	67	17.0
İç Anadolu	18	20.9	6	9.3	10	20.0	32	16.4	66	16.7
G. D. Anadolu	6	6.9	2	3.1	1	2.0	2	1.0	11	2.8
Marmara	25	29.0	22	34.3	16	32.0	60	3.0	123	31.1
Ege	8	9.3	10	15.6	6	12.0	44	22.5	68	17.2
Doğu Anadolu	9	10.4	7	10.9	2	4.0	9	4.6	27	6.8
Karadeniz	7	8.1	1	1.5	4	8.0	21	10.7	33	8.4
<b>Toplam</b>	86	100	64	100	50	100	195	100	395	100

$$X^2= 33.258 \text{ sd}= 18 \text{ P}=0.016 \text{ P}<.05 \text{ anlamlı}$$

Yapılan Chi-Square testinde altı hücre beklenenden daha az, olmasına rağmen yüzde 20’ ye yakın bir oran olduğu için hücre birleştirmesi yoluna gidilmemiştir. Yapılan Chi-Square testinde anlamlı fark gözlenmektedir. Genel toplamda resim öğretmenlerinin yüzde 31.1 oranıyla en çok Marmara Bölgesi’ nde toplandıkları görülmektedir. Daha önce yaş değişkenine bağlı yapılan işlemde yüzde 48.6 oranıyla resim öğretmenlerinin 41 yaş ve üzerinde oldukları görülmüştü. Hizmet süresi 16 yıl ve daha fazla cevabı yüzde 22.5’ lik oranıyla yine Ege Bölgesi’ ne aittir. Ege Bölgesi’ ni sırasıyla; İç Anadolu, Akdeniz, Karadeniz, Doğu Anadolu, Marmara ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri takip etmektedir. 6 ile 15 yıl arası cevabı ise Marmara Bölgesi’ nde toplanmaktadır. Daha sonra Marmara Bölgesi’ ni Akdeniz Bölgesi takip etmektedir. Ancak 5 yıl ve daha az cevabı yüzde 29.0 oranıyla yine Marmara Bölgesi’ ne aittir. Güney Doğu Anadolu Bölgesi’ nde 5 yıl ve daha az cevabı diğer cevapların oranından daha yüksektir. Tablo 16, frekans dağılımları da dikkate alınarak incelendiğinde hizmet

süresi düşük öğretmenlerin bölge açısından kırsal kesimde görevlendirildikleri söylenebilir. Ancak, nüfus yoğunluğu yüksek illerde de hizmet süresi düşük öğretmenlerin istihdam edildiği görülmektedir. Bu verilere göre; son 15 yıl içerisinde resim öğretmeni görevini üstlenme oranının geçmişe oranla çok büyük düşüş gösterdiği söylenebilir. Son yıllarda, bütün okullarda resim öğretmeni ihtiyacının ve resim öğretmenliği mezunlarının artmasına rağmen istihdam oranında düşüş görülmesi dikkat çekicidir. Resim öğretmeni adaylarının daha yüksek ücretli başka meslekleri tercih ettikleri düşünülebilir.

#### 1.10 Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Okul Müdürlerinin Devlet Liseleri ile Özel Liselere Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerdeki okul müdürlerinin yaş durumlarına göre dağılımı Tablo 15’ de verilmiştir.

**Tablo 15: Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Okul Müdürlerinin Yaş Durumlarına Göre Dağılımı**

Yaş Durumu	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
30 ve Aşağı	2	0.9	1	1.4	3	1.0
31-35 Arası	11	4.8	12	16.2	23	7.6
36-40 Arası	27	11.9	6	8.1	33	11.0
41-45 Arası	80	35.2	11	14.9	91	30.2
46 ve Yukarı	107	47.1	44	59.5	151	50.2
<b>Toplam</b>	<b>227</b>	<b>100.0</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	<b>301</b>	<b>100.0</b>

Genel toplamda okul müdürlerinin yüzde 50.2’ si 46 yaş ve üzerindedir. Bu yaş grubu devlet liselerinde yüzde 47.1 iken, özel liselerde yüzde 59.5’ dir. 36 - 45 yaş arası devlet liselerinde daha yüksektir. Tablo 15’ e göre, özel liselerde görev yapan müdürlerin yaş düzeylerinin devlet liselerinde görev yapan müdürlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak, devlet liselerinde müdürlük yaptıktan sonra emekli olup özel liselerde müdürlük görevine tekrar dönen okul müdürlerinin de varlığı bilinmektedir.

### 1.11 Müdürlükteki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Okul Müdürlerinin Devlet Liseleri ile Özel Liselere Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerdeki okul müdürlerinin müdürlükteki hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 16' da verilmiştir.

**Tablo 16:** Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Okul Müdürlerinin Müdürlükteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
5 ve Aşağı	76	33.5	44	59.5	120	39.9
6-10 Arası	46	20.3	13	17.6	59	19.6
11-15 Arası	34	15.0	6	8.1	40	13.3
16 ve Yukarı	71	31.3	11	14.9	82	27.2
<b>Toplam</b>	<b>227</b>	<b>100.0</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	<b>301</b>	<b>100.0</b>

Tablo 16' da görüldüğü gibi genel olarak okul müdürlerinin bu görevdeki hizmet süreleri yüzde 39.9 oranıyla 5 yıl ve daha aşağıdır. Bu hizmet süresi devlet liselerinde yüzde 33.5 iken özel liselerde yüzde 59.5' e çıkmıştır. Ancak, 6 yıl ve daha yukarı hizmet süresi oranı devlet liselerinde daha yüksektir. Bu durumda hizmet süresi yüksek olan deneyimli müdürlerin özel liselere oranla devlet liselerinde daha çok görev aldıkları söylenebilir.

### 1.12 Devlet Liseleri İle Özel Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerdeki öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 17' de verilmiştir.

**Tablo 17:** Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıfı	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hazırlık	164	18.8	26	17.3	190	18.6
1. Sınıf	417	47.8	48	32.0	465	45.5
2. Sınıf	201	23.1	29	19.3	230	22.5
3. Sınıf	90	10.3	47	31.3	137	13.4
<b>Toplam</b>	<b>872</b>	<b>100.0</b>	<b>150</b>	<b>100.0</b>	<b>1022</b>	<b>100.0</b>

Tablo 17’ de genel olarak öğrencilerin yüzde 45.5’lik bir oranının 1. Sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir. Devlet liselerindeki 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin oranı yüzde 47.8 iken, özel liselerde bu oran yüzde 32’ dir. Ancak bütün öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında, her ne kadar 1. Sınıf düzeyinde yoğunlaşma olduğu görülse de diğer sınıf düzeylerinin de yüzde oranlarının araştırmaya sağlıklı veriler verebilecek durumda olduğu görülmektedir.

### 1.13 Devlet Liseleri İle Özel Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerdeki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre dağılımı Tablo 18’ de verilmiştir.

**Tablo 18:** Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Gelir Durumu	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
250 Milyon ve Az	342	39.2	10	6.7	352	34.4
251-500 Milyon Arası	332	38.1	30	20.0	362	35.4
501-750 Milyon Arası	128	14.7	34	22.7	162	15.9
751 Milyon ve Fazla	70	8.0	76	50.7	146	14.3
<b>Toplam</b>	<b>872</b>	<b>100.0</b>	<b>150</b>	<b>100.0</b>	<b>1022</b>	<b>100.0</b>

Tablo 18’ e bakıldığında genel olarak öğrencilerin yüzde 35.4’ ünün ailesi 251 milyon ve 500 milyon arasında aylık gelir düzeyine sahiptir. Öğrencilerin yüzde 34.4’ ünün ailesi 250 milyon ve daha az gelir düzeyine sahiptir. Özel lisedeki öğrencilerin yüzde 50.7’ si 751 milyon ve daha fazla gelir düzeyine sahip iken, devlet liselerinde bu oran yüzde 8’ e düşmektedir. Devlet liselerinde 250 milyon ve daha az gelir düzeyine sahip öğrenci oranı yüzde 39.2 iken, özel liselerde bu oran yüzde 6.7’ ye düşmüştür. Bu bulgularla özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyinin devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Özel liselerin aylık ücretlerinin yüksek olması bu bulguları doğrulamaktadır. Özel lisede öğrenim gören ve ailesinin gelir düzeyi 250 milyon ve daha az olan öğrencilere rastlanması da dikkat çekicidir. Bu öğrencilerin özel liselerde, burslu ya da İl Millî Eğitim Müdürlükleri’ nin kontenjanları ile öğrenim gördükleri düşünülmektedir.



### 1.14 Devlet Liseleri İle Özel Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre dağılımı Tablo 19' da verilmiştir.

**Tablo 19:** Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Okuma-Yazma Bilmiyor	18	2.1	2	1.3	20	2.0
İlköğretim Mezunu	422	48.4	32	21.3	454	44.4
Lise Mezunu	241	27.6	40	26.7	281	27.5
Üniversite Mezunu	172	19.7	64	42.7	236	23.1
Lisans Üstü	19	2.2	12	8.0	31	3.0
<b>Toplam</b>	<b>872</b>	<b>100.0</b>	<b>150</b>	<b>100.0</b>	<b>1022</b>	<b>100.0</b>

Tablo 19' da görüldüğü gibi, öğrencilerin yüzde 44.4' ünün babası ilköğretim mezunudur. Devlet liselerinde bu oran yüzde 48.4 iken özel liselerde yüzde 21.3' dür. Hatta devlet liselerinde yüzde 2.1' inin, özel liselerde ise yüzde 1.3' ünün babası okuma yazma bilmemektedir. Özel liselerde babası üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin oranı yine devlet liselerindekilere oranla daha yüksektir. Bu durumda; özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerinin, devlet liselerindekilere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

### 1.15 Devlet Liseleri İle Özel Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Devlet liseleri ile özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre dağılımı Tablo 20' de verilmiştir.

**Tablo 20: Devlet Liseleri ile Özel Liselerdeki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı**

Öğrenim Düzeyi	Devlet Lisesi		Özel Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Okuma-Yazma Bilmiyor	96	11.0	3	2.0	99	9.7
İlköğretim Mezunu	517	59.3	50	33.3	567	55.4
Lise Mezunu	169	19.4	53	35.3	222	21.7
Üniversite Mezunu	84	9.6	31	20.7	115	11.3
Lisans Üstü	6	0.7	13	8.7	19	1.9
<b>Toplam</b>	<b>872</b>	<b>100</b>	<b>150</b>	<b>100</b>	<b>1022</b>	<b>100</b>

Tablo 20' ye bakıldığında genel olarak öğrencilerin yüzde 55.5' inin annesi ilköğretim okulu mezunudur. Bu oran özel liseler için yüzde 33.3 iken, devlet liseleri için yüzde 59.3 bulunmuştur. Devlet lisesinde annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin oranı yüzde 11 iken, özel liseler için bu oran yüzde 2' ye düşmüştür. Annesi üniversite mezunu ve lisansüstü eğitim mezunu öğrencilerin oranı özel liselerde çok daha yüksektir. Bu bulgulara göre özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerinin devlet lisesindeki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

## 2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR

Bu başlık altında; resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik niteliklerini araştırmak için resim öğretmenlerinden, okul müdürlerinden ve öğrencilerden alınan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

#### 2.1 Resim Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Niteliklerini Belirlemek İçin Resim Öğretmenlerinden Alınan Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1. **Amaç:** Resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- Görev yaptığı bölge
- Cinsiyet durumu

- c) Yaş durumu
- d) Öğretmenlikteki hizmet süresi
- e) Çalıştığı kurum (devlet okulu, özel okul)
- f) Üstlendiği haftalık resim dersi yükü
- g) Sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumu
- h) Görev yaptığı okulda resim atölyesi bulunma durumu

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, resim öğretmenlerinden elde edilen veriler yer almaktadır. Resim öğretmenlerinin kişisel özellikleri; kendilerini yaratıcı görme durumları, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirip geliştirmedeği açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Tablo 21’ de resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme durumları, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programları açısından aldıkları puanlar ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

**Tablo 21: Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Niteliklere Sahip Görme Durumlarına İlişkin Aldıkları Puanlar ve Aritmetik Ortalamaları**

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
Yaratıcılık	395	7.00	35.00	28.7165	5.7706
Ders işl. Met.	395	19.00	95.00	76.5494	13.3688
Sınıf yönetimi	395	19.00	95.00	76.7367	13.1246
Program	395	13.00	65.00	56.5745	10.0492

Tablo 21’ e göre, resim öğretmenleri  $\bar{x}=28.7165:7=4.1023$ ’lük aritmetik ortalama ile kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir.  $\bar{x}=76.5494:19=4.0289$ ’lük aritmetik ortalama ile ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.  $\bar{x}=76.7367:19=4.0387$ ’lik aritmetik ortalama ile sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.  $\bar{x}=56.5745:13=4.3518$ ’lik aritmetik ortalama ile lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek niteliğe sahip olduklarını göstermektedir.

### 2.1.1 Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerine İlişkin Yapılan Analizler

Resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme durumlarının bölgelere ilişkin varyans analizi sonucu Tablo 22' de verilmiştir.

**Tablo 22:** Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	6	146.507	24.418		
Gruplar içi	388	12973.736	33.437	.730	P> .625
<b>Toplam</b>	394	13120.243			

(Levene Testi: 1.287 P>.262)

Tablo 22' ye bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının bölgelere ilişkin varyans analizi sonucu Tablo 23' de verilmiştir.

**Tablo 23:** Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	6	1681.425	280.237		
Gruplar içi	388	68736.363	177.156	1.582	P> .151
<b>Toplam</b>	394	70417.787			

(Levene Testi: .369 P>.898)

Tablo 23' e bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin bölgelere ilişkin varyans analizi sonucu Tablo 24' de verilmiştir.

**Tablo 24:** Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	6	1083.525	180.588		
Gruplar içi	388	66785.093	172.127	1.049	P> .393
<b>Toplam</b>	394	67868.618			

(Levene Testi: .382 P>.890)

Tablo 24' e bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Resim öğretmenlerinin buldukları bölgelere ilişkin olarak lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayıp amaçlamadığına yönelik varyans analizi sonucu Tablo 25' de verilmiştir.

**Tablo 25:** Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	6	242.481	40.413		
Gruplar içi	388	39546.066	101.923	.397	P> .881
<b>Toplam</b>	394	39788.547			

(Levene Testi: .164 P>.986)

Tablo 25' e bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo 22, 23, 24 ve 25' de görüldüğü gibi resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirebilmesi, bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre Türkiye' nin yedi coğrafi bölgesindeki öğretmenlerin 3.40-4.19 arası aritmetik ortalama ile kendilerini ikinci derecede yaratıcı gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmek için uyguladıkları ders işleme metotlarının ve sınıf yönetimlerinin de ikinci derecede olduğu sonucuna varılabilir. Lise resim dersi programlarının da yedi coğrafi bölgedeki resim öğretmenlerine göre öğrencilerin birinci derecede yaratıcılığını geliştirebileceği cevabını verdikleri görülmüştür. Bu durumda, resim öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik niteliklerini etkilemediği

sonucuna varılabilir. Resim öğretmenlerinin aynı programdan yetişmeleri ve resim öğretmenlerinin öğrencilerine uyguladıkları programın ulusal program olması nedeniyle anlamlı fark görülmediği düşünülebilir.

### 2.1.2 Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerine İlişkin Yapılan Analizler

Resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme düzeyleri, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programı açısından cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan t testi ve Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 26' da verilmiştir.

**Tablo 26: Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının, Ders işleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Cinsiyete İlişkin t -Testi ve Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

<b>Yaratıcılık</b>						
<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Kadın	261	29.1303	5.3686	393	1.997*	P< .047
Erkek	134	27.9104	6.4277			
Levene Testi: P> .075						
<b>Ders işleme metodu</b>						
<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>Sıra Ort.</b>	<b>U</b>	<b>P</b>	
Kadın	261	77.9693	205.24	14650.500*	P< .008	
Erkek	134	73.7836	183.90			
Levene Testi: P< .041						
<b>Sınıf yönetimi</b>						
<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Kadın	261	77.5287	12.6033	393	1.678	P> .094
Erkek	134	75.1940	14.0051			
Levene Testi: P> .454						
<b>Program</b>						
<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>Sıra Ort.</b>	<b>U</b>	<b>P</b>	
Kadın	261	57.7778	212.40	13729.500*	P< .000	
Erkek	134	54.2313	169.96			
Levene Testi: P< .033 *P< .05 anlamlı						

Tablo 26' ya bakıldığında resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme düzeyleri, ders işleme metodu ve lise resim dersi programı açısından cinsiyete dayalı .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Her üçünde de bayan resim öğretmenleri erkeklerden daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip iken, her iki grubun da ikinci derecede nitelikli olduğu görülmektedir. Çünkü, kendilerini yaratıcı görme düzeyleri açısından bayanların ortalaması  $\bar{x}$ =29.1303 olup, beşli ölçek üzerinden



$\bar{x}/7=4.1614$ , erkeklerin ortalaması  $\bar{x}=27.9104$  olup beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}/7=3.9872$ ' dir. Ders işleme metodu açısından bayanların ortalaması  $\bar{x}=77.9693$  olup beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}/19=4.1036$ , erkeklerin ortalaması  $\bar{x}=73.7836$  olup beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}/19=3.8833$ ' dür. Sınıf yönetimi açısından bayanların ortalaması  $\bar{x}=77.5287$  olup beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}/19=4.0804$ , erkeklerin ortalaması  $\bar{x}=75.1940$  olup beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}/19=3.9575$ ' dir. Lise resim dersi program açısından bayanların ortalaması  $\bar{x}=57.7778$  olup beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}/13=4.4444$ , erkeklerin ortalaması  $\bar{x}=54.2313$  olup beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}/13=4.1716$ ' dir.

Bu bulgulara göre, bayan resim öğretmenleri erkeklere oranla daha fazla öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebildiklerini belirtmektedirler. Hatta bayan resim öğretmenleri yaratıcılık, ders işleme metodu ve sınıf yönetimi açısından erkek resim öğretmenleri gibi ikinci derecede nitelikli görülürken, lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığını birinci derecede görmektedirler. Bu verilere göre, bayan resim öğretmenlerinin, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek açısından daha başarılı oldukları söylenebilir. Bayan resim öğretmenlerine göre öğrencilere uygulanan programın da tamamen yaratıcılığı geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu durum bayan resim öğretmenlerinin, mesleklerinde daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

### 2.1.3 Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerine İlişkin Yapılan Analizler

Resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 27' de verilmiştir.

**Tablo 27:** Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	209.179	52.295		
Gruplar içi	390	12911.064	33.105	1.580	P> .179
<b>Toplam</b>	394	13120.243			

(Levene Testi: 2.349 P>.054)

Tablo 27' ye bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının yaş değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 28' de verilmiştir.

**Tablo 28:** Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	866.416	216.604		
Gruplar içi	390	69551.372	178.337	1.215	P> .304
<b>Toplam</b>	<b>394</b>	<b>70417.787</b>			

(Levene Testi: 1.608 P>.171)

Tablo 28' e bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin yaş değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 29' da verilmiştir.

**Tablo 29:** Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	896.362	224.090		
Gruplar içi	390	66972.256	171.724	1.305	P> .268
<b>Toplam</b>	<b>394</b>	<b>67868.618</b>			

(Levene Testi: 1.841 P>.120)

Tablo 29' a bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo 27, 28 ve 29' da görüldüğü gibi .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Gerçekte, yaş düzeyi yüksek öğretmenlerin tecrübelerine ve bilgi birikimlerine bağlı olarak daha yüksek puan almaları beklenebilir. Ancak, genç resim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde daha heyecanlı ve daha dinamik oldukları da

düşünülmelidir. Bu veriler, genç resim öğretmenlerinin yaş düzeyi yüksek resim öğretmenleri ile benzer niteliklere sahip oldukları biçimde yorumlanabilir. Bu durumda, resim öğretmenlerinin; kendilerini yaratıcı görme düzeyleri, ders işleme metotları ve sınıf yönetimlerinin yaş değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Resim öğretmenlerine göre lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına yönelik yaş değişkenine bağlı olarak yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucu Tablo 30' da verilmiştir.

**Tablo 30:** Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 25 ve aşağı	18	56.2778	175.03				
2. 26-30 arası	66	58.3636	207.98				
3. 31-35 arası	62	57.1452	206.69	4	11.539*	.021	1-4
4. 36-40 arası	57	59.2807	236.11				4-5
5. 41 ve yukarı	192	55.0000	182.60				

\*P<.05 anlamlı (Levene Testi: 5.705 P<.011)

Tablo 30' daki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi yapılmış ve 25 ve daha aşağı yaş gurubundaki resim öğretmenleri ile 41 ve yukarı yaş grubundaki resim öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. 36-40 arası yaş grubundakiler ile 41 ve yukarı yaş grubundakiler arasında da anlamlı fark bulunmuştur. 25 ve daha aşağı yaş grubu ile 41 ve yukarı yaş grubu arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 354.500, anlamlılık düzeyi de .047' dir. 36-40 arası ile 41 ve daha yukarı yaş grubu arasında yapılan karşılaştırmanın U değeri 4028.500, anlamlılık düzeyi de .002' dir.

41 ve daha yukarı yaş düzeyine sahip resim öğretmenleri, lise resim dersi programının  $\bar{x}=55.0000:13=4.2307'$  lik aritmetik ortalama ile birinci derecenin alt sınırına yakın bir düzeyde öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. 25 ve daha az yaş düzeyine sahip olanlar  $\bar{x}=56.2778:13=4.3290'$  lik aritmetik ortalama ile yine birinci derecede amaçladığını belirtmişlerdir. 36-40 yaş arası

resim öğretmenleri  $\bar{x}=59.2807:13=4.5600'$  lık aritmetik ortalama ile programın çok yüksek düzeyde birinci derecede öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. 41 ve üzeri yaş düzeyine sahip resim öğretmenlerinin bu mesleğe daha fazla hakim oldukları söylenebilir. Bu mesleğe önemli ölçüde hakim olabilecek düzeyde deneyime sahip 41 yaş ve üzeri resim öğretmenlerinin diğerlerine oranla daha düşük ortalamaya sahip olmaları dikkat çekicidir. Daha tecrübeli resim öğretmenlerinin uygulanan programı daha iyi değerlendirdikleri ve programa daha fazla eleştirel gözle baktıkları söylenebilir. En yüksek ortalama 36-40 yaş arası resim öğretmenlerine aittir. Bilindiği gibi öğretmenlik, deneyim isteyen bir meslektir. Çok fazla deneyime sahip öğretmenler, uygulanan programların; işlerliklerini, amaçlarına uygunluğunu ve ihtiyaçlara cevap verebilme durumunu daha iyi görebilirler. Yaşı daha yüksek olan resim öğretmenleri geçmişten günümüze daha fazla değişik program uygulamışlardır. Bugünkü programın daha yaratıcı bulunması geçmişteki programlar ile karşılaştırma imkanlarına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Yine de bütün yaş düzeyine sahip resim öğretmenleri, uygulanan programın birinci derece yaratıcılığı geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir.

#### 2.1.4 Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerine İlişkin Yapılan Analizler

Hizmet süresi değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme durumları Tablo 31' de verilmiştir.

**Tablo 31: Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Hizmet Süreleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Hizmet Süresi (Yıl)	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 5 yıl ve az	86	29.8488	210.70				
2. 6-10 yıl arası	64	28.1719	182.85	3	9.140*	.027	2-3
3. 11-15 yıl arası	50	30.6000	235.27				3-4
4. 16 yıl ve yuk.	195	27.9128	187.81				

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 6.656 P<.000)

Tablo 31' deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi

yapılmıştır. Hizmet süresi 6-10 yıl arası olanlar ile 11-15 yıl arası olanlar arasında  $U=1168.000$  ve  $P<.013$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Yine, hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar ile 16 yıl ve daha yukarı olanlar arasında  $U=3732.000$  ve  $P<.010$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. 11-15 yıl arası resim öğretmenleri  $\bar{x}=30.6000:7=4.3714$ ' lük aritmetik ortalama ile kendilerini birinci derecede yaratıcı görür iken, 16 yıl ve daha yukarı hizmet süresine sahip olanlar  $\bar{x}=27.9128:7=3.9875$ ' lik aritmetik ortalama ile kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Dikkat edilir ise 5 yıl ve daha aşağı hizmet süresine sahip olanlar kendilerini birinci derecede yaratıcı görürken, 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar da  $\bar{x}=28.1719:7=4.0245$  ' lik ortalama ile kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Bu veriler ile mesleğin ilk beş yılında resim öğretmenlerinin yaratıcı düşüncelere ve etkinliklere sahip oldukları, ikinci beş yıl içerisinde bu yaratıcı düşüncelerinin azalma gösterdiği ve monotonlaştığı, üçüncü beş yıl içerisinde deneyim ve birikimlerine bağlı olarak tekrar bu düşünce ve etkinliklerinin yükselme gösterdiği ve dördüncü beş yıl içerisinde tekrar monotonlaşma gösterdiği gibi bir yoruma varılabilir. Bilindiği gibi monotonlaşma yaratıcılığı köreltmektedir. Bu veriler, resim öğretmenlerinin kendilerini en yaratıcı gördükleri dönemin 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip oldukları dönem olduğunu göstermektedir.

Hizmet süresi değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesine yönelik durumları Tablo 32' de verilmiştir.

**Tablo 32:** Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilmesine Yönelik Hizmet Süreleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Hizmet Süresi (Yıl)	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H ( $X^2$ )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 5 yıl ve az	86	79.1860	214.05				
2. 6-10 yıl arası	64	73.7656	172.88	3	12.837*	.005	1-2
3. 11-15 yıl arası	50	80.9000	239.69				2-3
4. 16 yıl ve yuk.	195	75.1846	188.47				3-4

\* $P<.05$  anlamlı (Levene Testi: 2.890  $P<.035$ )

Tablo 32' deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Hizmet süresi 5 yıl ve daha az olanlar ile 6-10 yıl arası olanlar arasında  $U=2184.500$  ve  $P<.031$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet süresi 6-10 yıl arası olanlar ile 11-15 yıl arası olanlar arasında  $U=1016.500$  ve  $P<.001$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar ile 16 yıl ve daha yukarı olanlar arasında  $U=3638.000$  ve  $P<.006$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet süresi 5 yıl ve daha az olan resim öğretmenleri beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}=79.1860:19=4.1676$ 'lık aritmetik ortalama ile üst düzeye yakın ikinci derecede ders işleme metotlarının yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Hizmet süresi 6-10 yıl arası olanlar  $\bar{x}=73.7656:19=3.8824$ 'lük ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar  $\bar{x}=80.900:19=4.2578$ 'lık ortalama ile birinci derecede cevabını vermişlerdir. Hizmet süresi 16 yıl ve daha yukarı olanlar  $\bar{x}=75.1846:19=3.9570$ 'lık ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Dikkat edilir ise bu veriler Tablo 8' deki veriler ile paralellik göstermektedir. Bu bulgular ile üçüncü beş yıl içerisindeki hizmet süresine sahip resim öğretmenlerinin deneyim ve birikimlerine bağlı olarak ders işleme metotlarının daha yaratıcı etkinlikler içerdiği söylenebilir.

Hizmet süresi değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesine yönelik durumları Tablo 33' de verilmiştir.

**Tablo 33:** Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilmesine Yönelik Hizmet Süreleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Hizmet Süresi (Yıl)	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 5 yıl ve az	86	79.6163	217.36				1-2
2. 6-10 yıl arası	64	74.8594	179.87	3	8.832*	.032	2-3
3. 11-15 yıl arası	50	80.7000	227.02				3-4
4. 16 yıl ve yuk.	195	75.0667	187.97				

\* $P<.05$  anlamlı (Levene Testi: 5.455  $P<.001$ )

Tablo 35' deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi



yapılmıştır. Hizmet süresi 5 yıl ve daha az olanlar ile 6-10 yıl arası olanlar arasında  $U=2201.000$  ve  $P<.036$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet süresi 6-10 yıl arası olanlar ile 11-15 yıl arası olanlar arasında  $U=1209.000$  ve  $P<.025$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar ile 16 yıl ve daha yukarı olanlar arasında  $U=3921.500$  ve  $P<.033$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet süresi 5 yıl ve daha az olan resim öğretmenleri beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}=79.6163;19=4.1903$ ' lük aritmetik ortalama ile üst düzeye yakın ikinci derece sınıf yönetimlerinin yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Hizmet süresi 6-10 yıl arası olanlar  $\bar{x}=74.8594;19=3.9399$ ' luk ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar  $\bar{x}=80.7000;19=4.2473$ ' lük ortalama ile birinci derecede cevabını vermişlerdir. Hizmet süresi 16 yıl ve daha yukarı olanlar  $\bar{x}=75.0667;19=3.9508$ ' lik ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu bulgular ile üçüncü beş yıl içerisindeki hizmet süresine sahip resim öğretmenlerinin deneyim ve birikimlerine bağlı olarak sınıf yönetimlerinin daha yaratıcı etkinlikler içerdiği söylenebilir. Mesleğin ilk beş yılı ile üçüncü beş yılı sınıf yönetimi açısından en yaratıcı dönemler olduğu sonucuna varılabilir.

Hizmet süresi değişkenine bağlı olarak lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına yönelik bulgular Tablo 34' de verilmiştir.

**Tablo 34:** Resim Öğretmenlerine Göre Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Hizmet Süresi (Yıl)	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H ( $X^2$ )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 5 yıl ve az	86	58.5465	210.60	3	10.327*	.016	3-4
2. 6-10 yıl arası	64	55.7656	197.44				
3. 11-15 yıl arası	50	59.9600	236.56				
4. 16 yıl ve yuk.	195	55.1026	182.74				

\* $P<.05$  anlamlı (Levene Testi: 5.180  $P<.002$ )

Tablo 34' deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar ile 16 yıl ve daha yukarı olanlar

arasında  $U=3553.500$  ve  $P<.003$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar beşli ölçek üzerinden  $\bar{x}=59.9600:13=4.6123$ ' lük aritmetik ortalama ile programın öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi birinci derecede amaçladığını belirtirlerken, hizmet süresi 16 yıl ve daha yukarı olanlar  $\bar{x}=55.1026:13=4.2386$ ' lük ortalama ile alt sınıra yakın düzeyde birinci derecede cevabını vermişlerdir. Aslında, bütün resim öğretmenleri lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir.

### 2.1.5 Çalıştıkları Kurum Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerine İlişkin Yapılan Analizler

Resim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine bağlı olarak kendilerini yaratıcı görme durumları, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programı açısından yapılan karşılaştırmalar Tablo 35' de verilmiştir.

**Tablo 35: Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı görme Durumlarının, Ders İşleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Çalıştıkları Kuruma İlişkin t -Testi ve Mann Whitney U- Testi Sonuçları**

<b>Yaratıcılık</b>						
<b>Kurum</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>Sıra Ort.</b>	<b>U</b>	<b>P</b>	
Devlet	310	28.3290	192.02	11322.000*	P< .046	
Özel	85	30.1294	219.80			
Levene Testi: P< .001						
<b>Ders işleme metodu</b>						
<b>Kurum</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Devlet	310	75.3290	13.7022	9565.500*	P< .000	
Özel	85	81.0000	11.0507			
Levene Testi: P< .027						
<b>Sınıf yönetimi</b>						
<b>Kurum</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Devlet	310	75.3065	13.5732	8937.500*	P<.000	
Özel	85	81.9529	9.7552			
Levene Testi: P< .007						
<b>Program</b>						
<b>Kurum</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Devlet	310	56.0839	10.5992	393	-1.860	P> .064
Özel	85	58.3647	7.5021			
Levene Testi: P> .061 *P< .05 anlamlı						

Tablo 35' de görüldüğü gibi çalıştıkları kuruma bağlı olarak resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme durumları, ders işleme metotları ve sınıf yönetimleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Uygulanan programın yaratıcılığı

geliştirmeyi amaçlaması açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Kendilerini yaratıcı görme durumları açısından devlet lisesindeki resim öğretmenleri  $\bar{x}=28.3290:7=4.047'$  lik aritmetik ortalama ile kendilerini ikinci derecede yaratıcı görürlerken, özel lisedekiler  $\bar{x}=30.1294:7=4.3042'$  lik aritmetik ortalama ile kendilerini birinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Devlet lisesindeki resim öğretmenleri  $\bar{x}=75.3290:19=3.9646'$  lik aritmetik ortalama ile ders işleme metotlarının, öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilirken, özel lisedeki resim öğretmenleri  $\bar{x}=81.0000:19=4.2631'$  lik aritmetik ortalama ile birinci derecede cevabını vermişlerdir. Devlet lisesindeki resim öğretmenleri  $\bar{x}=75.3065:19=3.9635'$  lik aritmetik ortalama ile sınıf yönetimlerinin, öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilirken, özel lisedeki resim öğretmenleri  $\bar{x}=81.9529:19=4.3133'$  lük aritmetik ortalama ile birinci derecede cevabını vermişlerdir. Lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlaması açısından yapılan karşılaştırmada anlamlı fark bulunmasa da, devlet lisesindeki resim öğretmenleri  $\bar{x}=56.0839:13=4.3141$ , özel lisedeki resim öğretmenleri de  $\bar{x}=58.3647:13=4.4895'$  lik aritmetik ortalamalar ile birinci derecede amaçladığı cevabını vermişlerdir.

Yukarıdaki verilere dayalı olarak özel lisede görev yapan resim öğretmenlerinin, devlet lisesinde görev yapan resim öğretmenlerine oranla öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmeye dayalı niteliklerinin daha üstün olduğu söylenebilir.

### 2.1.6 Haftalık Ders Yükü Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerine İlişkin Yapılan Analizler

Resim öğretmenlerinin haftalık ders yüklerine bağlı olarak kendilerini yaratıcı görme durumları Tablo 36' da verilmiştir.

**Tablo 36:** Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Ders Yükleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ders Yükü (haftalık saat)	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 15 ve az	85	29.4471	196.91				
2. 16-21 arası	131	27.9771	189.54	2	1.354	.508	----
3. 22 ve fazla	179	28.9106	204.71				

(Levene Testi: 7.358 P<.001)

Tablo 36' da görüldüğü gibi haftalık ders yüklerine dayalı olarak resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu durumda haftalık ders yükünün resim öğretmenlerinin yaratıcılığını etkilemediği sonucuna varılabilir.

Resim öğretmenlerinin haftalık ders yüklerine bağlı olarak ders işleme metotları Tablo 37' de verilmiştir.

**Tablo 37:** Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Ders Yükleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ders Yüğü (haftalık saat)	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 15 ve az	85	76.6824	186.42				
2. 16-21 arası	131	74.6947	189.50	2	3.493	.174	----
3. 22 ve fazla	179	77.8436	209.72				

(Levene Testi: 4.994 P<.007)

Tablo 37' de görüldüğü gibi haftalık ders yüklerine dayalı olarak resim öğretmenlerinin ders işleme metotları arasında anlamlı fark yoktur. Bu durumda, haftalık ders yükünün resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesi açısından etkilemediği sonucuna varılabilir.

Resim öğretmenlerinin haftalık ders yüklerine bağlı olarak sınıf yönetimleri Tablo 38' de verilmiştir.

**Tablo 38:** Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Ders Yükleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ders Yüğü (haftalık saat)	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 15 ve az	85	76.6824	190.49				
2. 16-21 arası	131	74.6947	180.30	2	7.271*	.026	2-3
3. 22 ve fazla	179	77.8436	214.52				

\*P<.05 anlamlı (Levene Testi: 4.049 P<.018)

Tablo 38' deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin ders yükleri değişkenine bağlı sınıf yönetimlerine ilişkin ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmış ve haftalık ders yükü 16-21 arası olan resim öğretmenleri ile 22 ve daha fazla olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan U testinin değeri 9751.000 olup anlamlılık düzeyi ise .011' dir. Bir başka deyişle, haftada 22 saat ve daha fazla derse giren resim öğretmenleri, maaş karşılığını doldurup zorunlu ücretli derse giren resim öğretmenlerinden, sınıf yönetimlerinin daha yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu veriler; 1997 yılında, resim öğretmenlerinin resim dersi programlarındaki bilişsel, psikomotor ve duyuşsal davranışları öğrencilere kazandırmada yeterliliklerinin belirlendiği araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Dikici, 1997: 68). Haftalık 22 saat ve daha fazla derse giren resim öğretmenleri  $\bar{x}=78.4749:19=4.1302$ ' lük aritmetik ortalama ile üst sınıra yakın düzeyde ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Haftalık 16-21 saat arası derse giren resim öğretmenlerinin  $\bar{x}=74.2977:19=3.9104$ ' lük aritmetik ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu durumda, ders yükü yüksek olan resim öğretmenlerinin görevlerine daha iyi motive oldukları, dolayısıyla sınıf yönetimlerinin daha yaratıcı olduğu söylenebilir.

Resim öğretmenlerinin haftalık ders yüklerine bağlı olarak lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmesine yönelik veriler Tablo 39' da verilmiştir.

**Tablo 39: Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Ders Yükleri Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Ders Yükü (haftalık saat)	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 15 ve az	85	54.8471	156.04				
2. 16-21 arası	131	54.7405	183.28	2	26.835*	.000	1-3 2-3
3. 22 ve fazla	179	58.7374	228.70				

\*P<.05 anlamlı (Levene Testi: 6.350 P<.002)

Tablo 39' daki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin ders yükleri değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi yapılmış ve haftada 22 saat ve daha fazla ders yüküne sahip resim öğretmenleri ile 16-21 arası ve 15'den daha az ders yüküne sahip olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Lise resim dersi programları için; ders yükü haftalık 22 saat ve daha fazla olan resim öğretmenleri  $\bar{x}=58.7374:13=4.5182'$  lik aritmetik ortalama ile birinci derecede cevabı verirken, ders yükü 16-21 saat arası olanlar  $\bar{x}=54.7405:13=4.2108'$  lik aritmetik ortalama ile alt sınıra yakın düzeyde birinci derecede cevabı vermişlerdir. Ders yükü 15 saat ve daha az olanlar da  $\bar{x}=54.8471:13=4.2190'$  lik aritmetik ortalama ile yine alt sınıra yakın düzeyde birinci derecede cevabını vermişlerdir. Haftalık ders yükü 22 saat ve daha fazla olan resim öğretmenleri, uygulanan programa daha iyi motive oldukları ve programı daha iyi tanıdıkları için aritmetik ortalamalarının yüksek çıktığı söylenebilir. Yine de, resim öğretmenlerinin haftalık ders yükü kaç saat olursa olsun hepsi programın öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığı cevabını vermişlerdir. Zaten, resim öğretmenlerinin kişisel özelliklerine dair daha önceki yapılan karşılaştırmalarda da, uygulanan program birinci derecede nitelikli bulunmuştur.

### 2.1.7 Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerine İlişkin Yapılan Analizler

Resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumuna ilişkin olarak Tablo 13' de yapılan chi square testinde 3. seçenek (çok nadir) ile 4. seçenek (hiç) birleştirilmiş idi. Hiç seçeneğinin frekansının çok düşük olması nedeniyle Tablo 40, 42 ve 43' de de aynı yola başvurulmuştur.

Resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumlarına bağlı olarak kendilerini yaratıcı görme durumları Tablo 40' da verilmiştir.

**Tablo 40: Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2	452.090	226.045		
Gruplar içi	392	12668.153	32.317	6.995*	P< .001
<b>Toplam</b>	394	13120.243			

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 2.697 P>.069)



Tablo 40' daki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 41' de verilmiştir.

**Tablo 41:** Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarına İlişkin Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları

$\bar{x}$	Yayınları Takip Etme	n	Gruplar		
			Düzenli	Bazen	Çok Nadir
30.0526	Düzenli	152			
27.8056	Bazen	216	*		
28.4815	Çok Nadir	27			

Tablo 41' de görüldüğü gibi sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri ile bazen takip eden resim öğretmenleri arasında anlamlı fark görülmektedir. Bir başka deyişle, yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri, bazen takip edenlerden kendilerini daha yaratıcı görmüşlerdir. Varyans analizi için uygulanan levene testinde homojen dağılımın olduğu görülmesine rağmen frekanslar arasında büyük fark olması nedeniyle aynı verilere Kruskal Wallis-H Testi de uygulanmıştır.  $H=21.171$   $P<.000$  bulunmuştur. H-testinde anlamlı fark bulunduğu için Mann Whitney-U Testi uygulanmış; düzenli takip edenler ile bazen takip edenler arasında  $U=11859.000$  ve  $P<.000$ , düzenli takip edenler ile çok nadir takip edenler arasında  $U=1558.500$  ve  $P<.045$  düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri  $\bar{x}=30.0526;7=4.2932'$  lik aritmetik ortalama ile kendilerini birinci derecede yaratıcı görürken, bazen takip edenler  $\bar{x}=27.8056;7=3.9722'$  lik aritmetik ortalama ile kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Çok nadir takip edenler de  $\bar{x}=28.4815;7=4.0687'$  lik aritmetik ortalama ile kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Bir kişinin yaratıcılığının gelişmesi alanıyla ilgili yenilikleri takip etmesi, düzenli olarak araştırması ve okumasıyla doğru orantılıdır.

Resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumlarına bağlı olarak ders işleme metotları Tablo 42' de verilmiştir.

**Tablo 42:** Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yayınları Takip Etme	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. Düzenli	152	80.6447	237.73				1-2
2. Bazen	216	74.1111	175.82	2	31.031*	.000	1-3
3. Çok Nadir	27	73.0000	151.72				

\*P<.05 anlamlı (Levene Testi: 5.166 P<.006)

Tablo 42’deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi yapılmış ve yayınları düzenli takip edenler ile bazen takip edenler arasında U=11274.000 ve P<.000, düzenli takip edenler ile çok nadir takip edenler arasında U=1154.500 ve P<.000 düzeyinde anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Görüldüğü gibi yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri bazen ve çok nadir cevabını verenlere oranla ders işleme metotlarının daha yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri  $\bar{x}=80.6447:19=4.2444$ ’lük aritmetik ortalama ile ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede yaratıcılığını geliştirebildiğini belirtirlerken, bazen cevabını verenler  $\bar{x}=74.1111:19=3.9005$ ’lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Yayınları çok nadir takip edenler ise  $\bar{x}=73.0000:19=3.8421$ ’lik aritmetik ortalama ile daha düşük düzeyde ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu verilerden, yenilikleri takip eden, araştıran ve okuyan resim öğretmenlerinin daha yaratıcı ders işleme metotları geliştirdikleri sonucu çıkarılabilir.

Resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumlarına bağlı olarak sınıf yönetimleri Tablo 43’de verilmiştir.

**Tablo 43:** Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2	2504.112	1252.056		
Gruplar içi	392	65364.506	166.746	7.509*	P< .001
<b>Toplam</b>	394	67868.618			

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 1.988 P>.138)

Tablo 43' deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 44' de verilmiştir.

**Tablo 44:** Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları

$\bar{x}$	Yayınları Takip Etme	n	Gruplar		
			Düzenli	Bazen	Çok Nadir
79.6382	Düzenli	152			
75.3889	Bazen	216	*		
71.1852	Çok Nadir	25	*		

Tablo 44' deki veriler incelendiğinde Tablo 41 ve 42' deki benzer dağılım olduğu görülmektedir. Yani, sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri, bazen ve çok nadir takip edenlerden, sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını daha fazla geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Varyans analizi için uygulanan levene testinde homojen dağılımın olduğu görülmesine rağmen frekanslar arasında büyük fark olması nedeniyle aynı verilere Kruskal Wallis-H Testi de uygulanmıştır. H=17.732 ve P<.000 bulunmuştur. H-testinde anlamlı fark bulunduğu için Mann Whitney-U Testi uygulanmış; yayınları düzenli takip edenler ile bazen takip edenler arasında U=13416.500 ve P<.003, yayınları düzenli takip edenler ile çok nadir takip edenler arasında U=1144.000 ve P<.000, yayınları bazen takip edenler ile çok nadir takip edenler arasında U=2161.000 ve P<.028 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Yayınları düzenli takip edenler  $\bar{x}=79.6382:19=4.1914$ ' lük aritmetik ortalama ile üst sınıra çok yakın düzeyde ikinci derecede sınıf yönetimlerinin yaratıcı olduğu cevabını vermişlerdir. Bazen takip edenler  $\bar{x}=75.3889:19=3.9678$ ' lik aritmetik

ortalama ile ikinci derecede, çok nadir cevabını verenler de  $\bar{x}=71.1852:19=3.7465'$  lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Sonuçta hepsi ikinci derecede cevabını vermiş olsalar da, sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları düzenli takip edenlerin 4.20' lik aritmetik ortalamaya çok yakın oldukları görülmektedir. Bu durumda, yenilikleri takip eden, araştıran ve okuyan resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını daha fazla geliştirebildiği sonucuna varılabilir.

Resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumları ile lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına yönelik veriler Tablo 45' de verilmiştir.

**Tablo 45:** Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2	682.597	341.298		
Gruplar içi	392	39105.950	99.760	3.421*	P> .034
Toplam	394	39788.547			

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 2.027 P>.133)

Tablo 45' deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 46' da verilmiştir.

**Tablo 46:** Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Sanat ve Sanat Eğitimi İle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları

$\bar{x}$	Yayınları Takip Etme	n	Gruplar		
			Düzenli	Bazen	Çok Nadir
57.9737	Düzenli	152			
55.3796	Bazen	216	*		
58.2593	Çok Nadir	25			

Tablo 46' daki veriler incelendiğinde Tablo 41, 42 ve 44' dekine benzer dağılım olduğu görülmektedir. Yani, sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri, diğerlerinden uygulanan programın daha yaratıcı olduğunu

belirtmişlerdir. Varyans analizi için uygulanan levene testinde homojen dağılımın olduğu görülmesine rağmen, frekanslar arasında büyük fark olması nedeniyle aynı verilere Kruskal Wallis-H Testi de uygulanmıştır.  $H=7.998$  ve  $P<.018$  bulunmuştur. H-testinde anlamlı fark bulunduğu için Mann Whitney-U Testi uygulanmış; yayınları düzenli takip edenler ile bazen takip edenler arasında  $U=13734.500$  ve  $P<.007$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Yayınları düzenli takip edenler  $\bar{x}=57.9737:13=4.4595'$  lik aritmetik ortalama ile birinci derecede programın yaratıcılığı geliştirmeyi amaçladığı cevabını vermişlerdir. Bazen takip edenler  $\bar{x}=55.3796:13=4.2599'$  luk aritmetik ortalama ile birinci derecede, çok nadir cevabını verenler de  $\bar{x}=58.2593:13=4.4814'$  lük aritmetik ortalama ile birinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu durumda, bütün resim öğretmenleri lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlaması açısından aynı düzeyde düşündükleri söylenebilir. Resim öğretmenlerine ilişkin daha önceki yaptığımız karşılaştırmalarda bu düzeyin birinci derecede olduğu görülmüştür.

### 2.1.8 Görev Yaptıkları Okulda Resim Atölyesi Bulunma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Resim Öğretmenlerine İlişkin Yapılan Analizler

Resim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunması durumu ile kendilerini yaratıcı görme düzeyleri arasındaki veriler Tablo 47' de verilmiştir.

**Tablo 47:** Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarının Görev Yaptıkları Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine Bağlı Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	316.075	105.358		
Gruplar içi	391	12804.168	32.747	3.217*	$P<.023$
<b>Toplam</b>	394	13120.243			

\* $P<.05$  anlamlı (Levene Testi: 1.401  $P>.242$ )

Tablo 47' deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunması değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 48' de verilmiştir.

**Tablo 48:** Puan Ortalamaları Açısından Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumlarına İlişkin Görev Yaptıkları Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları

$\bar{x}$	Atölye Durumu	n	Gruplar			
			Var yeterli	Var Yetersiz	Yok, gerekli değil	Yok, ihtiyaç duyuyorum
30.1171	Var, yeterli	111				
28.2672	Var, Yetersiz	116	*			
26.8571	Yok, gerekli değil	7				
28.1553	Yok, ihtiyaç duyuyorum	161	*			

Tablo 48’ de görüldüğü gibi farklılık; görev yaptığı okulda resim atölyesi var ve yeterli durumda olanlar ile atölyesi yetersiz durumda olanlar ve atölyesi olmayıp çok ihtiyaç duyanlar arasındadır. Varyans analizi için uygulanan levene testinde homojen dağılımın olduğu görülmesine rağmen frekanslar arasında büyük fark olması nedeniyle aynı verilere Kruskal Wallis-H Testi de uygulanmıştır.  $H=14.053$  ve  $P<.003$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. H testinde anlamlı fark bulunduğu için Mann Whitney-U Testi uygulanmış; atölye var ve yeterli cevabını verenler ile var ve yetersiz cevabını verenler arasında  $U=4919.000$  ve  $P<.002$ , atölye var ve yeterli cevabını verenler ile atölye yok ve ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler arasında  $U=6899.500$  ve  $P<.001$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. U testinin LSD testi ile benzer dağılım gösterdiği görülmüştür. Atölye var ve yeterli durumda cevabını veren resim öğretmenleri  $\bar{x}=30.1171:7=4.3024$ ’ lük aritmetik ortalama ile kendilerini birinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Atölye var, ancak yetersiz cevabını verenler  $\bar{x}=28.2672:7=4.0381$ ’ lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler de  $\bar{x}=28.1553:7=4.0221$ ’ lik aritmetik ortalama ile kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Okulunda resim atölyesi yeterli durumda olan resim öğretmenleri, fiziki donanımın tam olmasının verdiği rahatlık ile kendilerini çok yaratıcı görmüş olabilirler.

Resim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunması durumu ile ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesine ilişkin veriler Tablo 49’ da verilmiştir.



**Tablo 49:** Okulda Resim Atölyesi Bulunma Durumuna Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilmesi Açısından Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	2458.580	819.527		
Gruplar içi	391	67959.207	173.809	4.715*	P< .003
<b>Toplam</b>	394	70417.787			

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 2.462 P>.062)

Tablo 49' daki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunması değişkenine bağlı aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 50' de verilmiştir.

**Tablo 50:** Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Görev Yaptıkları Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları

$\bar{x}$	Atölye Durumu	n	Gruplar			
			Var yeterli	Var Yetersiz	Yok, gerekli değil	Yok, ihtiyaç duyuyorum
80.2432	Var, yeterli	111				
75.1379	Var, Yetersiz	116	*			
68.1429	Yok, gerekli değil	7	*			
75.3851	Yok, ihtiyaç duyuyorum	161	*			

Tablo 50' deki veriler incelendiğinde farklılığın Tablo 48' deki gibi olduğu görülmektedir. Varyans analizi için uygulanan Levene testinde homojen dağılımın olduğu görülmesine rağmen frekanslar arasında büyük fark olması nedeniyle aynı verilere Kruskal Wallis-H Testi de uygulanmıştır. H=17.933 ve P<.000 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. H testinde anlamlı fark bulunduğu için Mann Whitney-U Testi uygulanmış; atölye var ve yeterli cevabını verenler ile var ve yetersiz cevabını verenler arasında U=5176.000 ve P<.011, atölye var ve yeterli cevabını verenler ile atölye yok ve ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler arasında U=6579.500 ve P<.000, atölye var ve yeterli cevabını verenler ile atölye gerekli değil cevabını verenler arasında U=147.000 ve P<.006 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Atölye var ve yeterli durumda cevabını veren resim öğretmenleri  $\bar{x}=80.2432:19=4.2233$ ' lük aritmetik ortalama ile ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede

geliştirebildiğini belirtmişlerdir. Atölye var, ancak yetersiz cevabını verenler ise  $\bar{x}=75.1379:19=3.9546'$  lık aritmetik ortalama ile ikinci derecede, atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler de  $\bar{x}=75.3851:19=3.9676'$  lık aritmetik ortalama ile ikinci derecede geliştirebildiklerini, atölye yok ve gerekli de değil cevabını verenler de  $\bar{x}=68.1429:19=3.5864'$  lük aritmetik ortalama ile çok düşük düzeyde ikinci derecede geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Okulunda resim atölyesi bulunan resim öğretmenlerinin daha yaratıcı ders işleme metotları kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin daha orijinal resim çalışmaları için tam donanımlı fiziki ortamın getirilmesi, resim öğretmenlerini daha yaratıcı ders işleme metotlarına yönelttiği sonucuna varılabilir. Bir resim dersinin sınıf ortamında değil de tam donanımlı resim atölyesinde işlenmesi doğal olarak resim öğretmenlerini daha etkili ders işleme metotlarına yönleltecektir.

Resim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunması durumu ile sınıf yönetimlerinin öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilmesine yönelik veriler Tablo 51' de verilmiştir.

**Tablo 51:** Okulda Resim Atölyesi Bulunma Durumuna Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilmesi Açısından Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Atölye Durumu	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. Var, yeterli	111	81.0090	240.38				
2. Var, Yetersiz	116	74.7672	186.26				
3. Yok, gerekli değil	7	74.2857	198.50	3	21.883*	.000	1-2 1-4
4. Yok, ihtiyaç duyuyorum	161	75.3168	177.21				

\*P<.05 anlamlı (Levene Testi: 4.136 P<.007)

Tablo 51' deki veriler incelendiğinde resim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunması değişkenine bağlı aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi yapılmış ve Atölye var ve yeterli durumda cevabını verenler ile var ve yetersiz cevabını verenler arasında U=4747.000 ve P<.001 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Atölye var ve yeterli cevabını verenler ile yok ve ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler arasında U=6010.000ve P<.000 düzeyinde anlamlı

fark bulunmuştur. Aynı verilere varyans analizi ve LSD uygulanmış yine aynı sonuçlar elde edilmiştir. Tablo 51' in Tablo 48 ve 50 gibi dağılım gösterdiği görülmektedir.

Görev yaptığı okulda resim atölyesi var ve yeterli durumda olan resim öğretmenleri  $\bar{x}=81.0090:19=4.2636'$  lik aritmetik ortalama ile sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirebildiğini belirtmişlerdir. Atölye var ancak yetersiz durumda cevabını verenler  $\bar{x}=74.7672:19=3.9351'$  lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede geliştirebildiğini, atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler de  $\bar{x}=75.3168:19=3.9640'$  lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede geliştirebildiğini belirtmişlerdir. Bilindiği gibi eğitim ortamındaki uyaranların zenginliği yaratıcılığı olumlu yönde etkilemektedir. Doğal olarak, resim dersinin sınıf ortamında değil de tam donanımlı bir resim atölyesinde işlenmesi resim öğretmenlerini daha etkili bir sınıf yönetimi uygulamasına yönelttiği sonucu çıkarılabilir.

Resim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunma durumları ile lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin veriler Tablo 52' de verilmiştir.

**Tablo 52:** Resim Öğretmenlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Görev Yaptıkları Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	383.031	127.677		
Gruplar içi	391	39405.516	100.781	1.267	P> .285
<b>Toplam</b>	<b>394</b>	<b>39788.547</b>			

(Levene Testi: 1.576 P>.195)

Tablo 52' de görüldüğü gibi gruplar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Diğer bir deyişle, resim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunma durumları ile lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi ne derecede amaçladığı arasında anlamlı fark yoktur. Varyans analizi için uygulanan levene testinde homojen dağılımın olduğu görülmesine rağmen frekanslar arasında büyük fark olması nedeniyle aynı verilere Kruskal Wallis-H Testi de uygulanmıştır. H=3.436 ve P>.329 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durumda, bütün resim öğretmenleri lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi

amaçlaması açısından benzer düzeyde düşündükleri söylenebilir. Resim öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin daha önceki yapılan analizlerde de bu düzeyin birinci derecede olduğu görülmüştür.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

### 2.2 Resim Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Niteliklerini Belirlemek İçin Okul Müdürlerinden Alınan Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

2. **Amaç:** Resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik nitelikleri, okul müdürlerine ilişkin aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- a) Görev yaptığı bölge
- b) Cinsiyet durumu
- c) Yaş durumu
- d) Okul müdürlüğündeki hizmet süresi
- e) Çalıştığı kurum (devlet okulu, özel okul)

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, okul müdürlerinden alınan veriler yer almaktadır. Okul müdürlerinin kişisel özellikleri; resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumları, resim öğretmenlerinin ders işleme metotları, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirip geliştirmediği açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Tablo 53' de okul müdürlerinin, resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumları, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programları açısından aldıkları puanlar ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

**Tablo 53:** Okul müdürlerinin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Niteliklere Sahip Görme Durumlarına İlişkin Aldıkları Puanlar ve Aritmetik Ortalamaları

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
Yaratıcılık	301	7.00	35.00	24.9635	5.5918
Ders işleme	301	19.00	95.00	68.4751	12.9124
Sınıf yönetimi	301	19.00	95.00	63.8505	15.2281
Program	301	13.00	65.00	52.3621	9.8738

Okul müdürleri,  $\bar{x}=24.935:7=3.5662$ 'lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir.  $\bar{x}=68.4751:19=3.6039$ ' luk aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.  $\bar{x}=63.8505:19=3.3605$ ' lik aritmetik ortalama ile sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir.  $\bar{x}=52.3621:13=4.0278$ 'lik aritmetik ortalama ile lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

### 2.2.1 Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Okul Müdürlerine İlişkin Yapılan Analizler

Okul müdürlerinin görev yaptıkları bölge değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumları Tablo 54' de verilmiştir.

**Tablo 54:** Okul Müdürlerinin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	6	270.139	45.023		
Gruplar içi	294	9110.459	30.988	1.453	P> .194
<b>Toplam</b>	300	9380.598			

(Levene Testi: 1.910 P>.079)

Tablo 54' deki veriler incelendiğinde verilerin homojen dağıldığı ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu verilere dayalı olarak, okul müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeler arasındaki farkın resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeylerini etkilemediği sonucuna varılabilir. Bütün okul müdürleri resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir.

Okul müdürlerinin görev yaptıkları bölge değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerini ders işleme metotlarını yaratıcı görme durumları Tablo 55' de verilmiştir.

**Tablo 55:** Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	6	1749.651	291.608		
Gruplar içi	294	48269.412	164.182	1.776	P> .104
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>50019.063</b>			

(Levene Testi: .677 P>.668)

Tablo 55' deki veriler incelendiğinde verilerin homojen dağıldığı ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu verilere dayalı olarak, okul müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeler arasında farkın resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilmesine ilişkin düşüncelerini etkilemediği sonucuna varılabilir. Bütün okul müdürleri, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarını öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin görev yaptıkları bölge değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerini sınıf yönetimlerini yaratıcı görme durumları Tablo 56' da verilmiştir.

**Tablo 56:** Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Bölge	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. Akdeniz	48	68.6250	179.46				
2. İç Anadolu	43	64.6744	151.98				
3. G. D. Anadolu	18	61.2778	133.81				
4. Marmara	79	61.9367	141.43	6	11.596	.072	-----
5. Ege	60	65.9333	162.50				
6. Doğu Anadolu	23	64.0870	145.67				
7. Karadeniz	30	57.2667	120.62				

(Levene Testi: 2.416 P<.027)



Tablo 56' daki veriler incelendiğinde okul müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu verilere dayalı olarak, okul müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeler arasında farkın resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilmesine ilişkin düşüncelerini etkilemediği sonucuna varılabilir. Bütün okul müdürleri, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin buldukları bölgelere ilişkin olarak lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayıp amaçlamadığına yönelik varyans analizi sonucu Tablo 57' de verilmiştir.

**Tablo 57: Okul Müdürlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	6	1161.222	193.537		
Gruplar içi	294	28086.307	95.532	2.026	P> .062
<b>Toplam</b>	300	29247.528			

(Levene Testi: 1.520 P>.171)

Tablo 57' de görüldüğü gibi verilerin homojen dağıldığı ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu verilere dayalı olarak, okul müdürlerinin görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın, uygulanan resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlaması hakkındaki düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Bütün okul müdürleri, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

### 2.2.2 Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Okul Müdürlerine İlişkin Yapılan Analizler

Okul Müdürlerinin; resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programı açısından cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan t testi ve Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 58' de verilmiştir.

**Tablo 58:** Okul Müdürlerinin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının, Ders İşleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Cinsiyetine İlişkin t -Testi ve Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<b>Yaratıcılık</b>						
Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Sıra ort.	U	P	
Kadın	45	25.2667	158.64	5416.000	P>.522	
Erkek	256	24.9102	149.66			
Levene Testi: P<.003						
<b>Ders İşleme Metodu</b>						
Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
Kadın	45	72.4444	13.7784	299	2.251*	P<.025
Erkek	256	67.7773	12.6541			
Levene Testi: P>.394						
<b>Sınıf yönetimi</b>						
Kadın	45	67.0889	17.3818	299	1.550	P>.122
Erkek	256	63.2813	14.7820			
Levene Testi: P>.145						
<b>Program</b>						
Kadın	45	55.2222	9.2562	299	2.119*	P<.035
Erkek	256	51.8594	9.9104			
Levene Testi: P>.355 *P<.05 anlamlı						

Tablo 58’deki veriler incelendiğinde ders işleme metodu ve program açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle bayan okul müdürleri erkek okul müdürlerine oranla resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının daha yaratıcı olduğunu, uygulanan programın da daha fazla yaratıcılığı geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Bayan okul müdürleri  $\bar{x}=72.4444:19=3.8128$ ’lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtirlerken, erkek okul müdürleri de  $\bar{x}=67.7773:19=3.5672$ ’lik aritmetik ortalama ile yine ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bayan okul müdürleri  $\bar{x}=55.2222:13=4.2478$ ’lik aritmetik ortalama ile lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtirlerken, erkek okul müdürleri  $\bar{x}=51.8594:13=3.9891$ ’lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Okul müdürlerinin resim öğretmenlerine ve resim eğitimine bakış açıları cinsiyetlerine göre değiştiği sonucuna varılabilir.

### 2.2.3 Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Okul Müdürlerine İlişkin Yapılan Analizler

Yaş değişkenine bağlı olarak okul müdürlerinin resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumları Tablo 59' da verilmiştir.

**Tablo 59:** Okul Müdürlerinin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	211.190	52.797		
Gruplar içi	296	9169.408	30.978	1.704	P> .149
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>9380.598</b>			

(Levene Testi: .582 P>.672)

Tablo 59' daki veriler incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı ve anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin yaş farklılıklarının, resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeylerini etkilemediği sonucuna varılabilir. Bütün okul müdürleri, resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır.

Okul müdürlerinin yaş değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarını yaratıcı görme durumları Tablo 60' da verilmiştir.

**Tablo 60:** Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	1279.736	319.934		
Gruplar içi	296	48739.327	164.660	1.943	P> .103
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>50019.063</b>			

(Levene Testi: .799 P>.527)

Tablo 60' daki veriler incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı ve yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu durumda, okul müdürlerinin yaş düzeyleri ne olursa olsun resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini düşündükleri söylenebilir.

Okul müdürlerinin yaş değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini yaratıcı görme durumları Tablo 61' de verilmiştir

**Tablo 61:** Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4	2485.375	621.344		
Gruplar içi	296	67082.897	226.631	2.742*	P< .029
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>69568.272</b>			

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: .602 P>.661)

Tablo 61' deki veriler incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı ve okul müdürlerinin yaş düzeyleri değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 62' de verilmiştir.

**Tablo 62:** Puan Ortalamaları Açısından Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Farklılıkların LSD Testi Sonuçları

$\bar{x}$	Yaş Durumu	n	Gruplar				
			30 ve daha aşağı	31-35 arası	36-40 arası	41-45 arası	46 ve daha yukarı
48.0000	30 ve daha aşağı	3					
65.5217	31-35 arası	23					
69.4848	36-40 arası	33	*				
61.2857	41-45 arası	91			*		
64.2252	46 ve daha yukarı	151					

Tablo 62' de görüldüğü gibi 30 ve daha aşağı yaş düzeyine sahip okul müdürleri ile 36-40 yaş arası olan okul müdürleri arasında anlamlı fark görülmektedir. Bir diğer anlamlı fark ise 36-40 yaş arası okul müdürleri ile 41-45 yaş arası okul müdürleri arasında görülmektedir. Varyans analizi için uygulanan levene testinde homojen dağılımın olduğu görülmesine rağmen frekanslar arasında büyük fark olması nedeniyle aynı verilere Kruskal Wallis-H Testi de uygulanmıştır. H=10.86 ve P<.028 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. H testinde anlamlı fark bulunduğu için Mann Whitney-U Testi uygulanmış; yaşı 36-40 arası müdürler ile 41-45 arası müdürler arasında U=990.500 ve P<.004 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. 30 ve daha aşağı yaş

düzeyine sahip okul müdürleri  $\bar{x}=48.0000:19=2.5263$ ' lük aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğine inanmamaktadırlar. 36-40 yaş arası okul müdürleri  $\bar{x}=69.4848:19=3.6570$ ' lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede geliştirebileceklerini düşünmektedirler. 41-45 yaş arası okul müdürleri ise  $\bar{x}=61.2857:19=3.2255$ ' lik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğine inanmamaktadırlar. 31-35 yaş arası okul müdürleri de ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu verilere dayalı olarak 31-40 yaş arasındaki okul müdürleri resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğine inanırken, diğer yaş düzeylerindeki okul müdürlerinin inanmadıkları söylenebilir.

Okul müdürlerinin yaş düzeylerine göre lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlaması durumu Tablo 63' de verilmiştir.

**Tablo 63:** Okul Müdürlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş Durumu	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. 30 ve daha aşağı	3	43.6667	146.33				
2. 31-35 arası	23	51.0435	142.24				
3. 36-40 arası	33	55.7879	188.79	4	7.058	.133	-----
4. 41-45 arası	91	52.2088	146.54				
5. 46 ve daha yukarı	151	52.0795	146.86				

(Levene Testi: 3.729 P<.006)

Tablo 63' de görüldüğü gibi yaş değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu durumda, okul müdürlerinin yaş düzeyleri arasındaki farkın, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına yönelik düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Bütün okul müdürleri, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

## 2.2.4 Okul Müdürlüğündeki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Olarak Okul Müdürlerine İlişkin Yapılan Analizler

Okul müdürlerinin hizmet sürelerine bağlı olarak resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumları Tablo 64' de verilmiştir.

**Tablo 64:** Okul Müdürlerinin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Okul Müdürlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	15.583	5.194		
Gruplar içi	297	9365.015	31.532	.165	P> .920
<b>Toplam</b>	300	9380.598			

(Levene Testi:2.472 P>.062)

Tablo 64' deki veriler incelendiğinde varyansların homojen dağılım gösterdiği ve gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durumda, okul müdürlerinin hizmet süreleri arasındaki farkın, resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumlarını etkilemediği ve ikinci derecede yaratıcı gördükleri söylenebilir.

Okul müdürlerinin hizmet sürelerine bağlı olarak resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesine yönelik bulgular Tablo 65' de verilmiştir.

**Tablo 65:** Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	259.538	86.513		
Gruplar içi	297	49759.525	167.540	.516	P> .671
<b>Toplam</b>	300	50019.063			

(Levene Testi: .739 P>.529)

Tablo 65' deki veriler incelendiğinde varyansların homojen dağılım gösterdiği ve gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu verilere dayalı olarak okul müdürlerinin hizmet süreleri arasındaki farkın, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceği hakkındaki düşüncelerini



etkilemediği söylenebilir. Bütün okul müdürleri, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin hizmet sürelerine bağlı olarak resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesine yönelik bulgular Tablo 66' da verilmiştir.

**Tablo 66:** Okul Müdürlerine Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	969.927	323.309		
Gruplar içi	297	68598.345	230.971	1.400	P> .243
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>69568.272</b>			

(Levene Testi: 2.214 P>.087)

Tablo 66' daki veriler incelendiğinde varyansların homojen dağılım gösterdiği ve gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu verilere dayalı olarak okul müdürlerinin hizmet süreleri arasındaki farka rağmen resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını benzer düzeyde geliştirebileceğini düşündükleri söylenebilir. Bütün okul müdürleri, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin hizmet sürelerine göre lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlaması durumu Tablo 67' de verilmiştir.

**Tablo 67:** Okul Müdürlerine Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	107.551	35.850		
Gruplar içi	297	29139.977	98.114	.365	P> .778
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>29247.528</b>			

(Levene Testi: .505 P>.679)

Tablo 67’ de varyansların homojen dağılım gösterdiği ve hizmet süresi değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin hizmet süreleri ne olursa olsun lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına yönelik olarak benzer düzeyde düşündükleri söylenebilir. Bütün okul müdürleri, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

### 2.2.5 Çalıştıkları Kurum Değişkenine Bağlı Olarak Okul Müdürlerine İlişkin Yapılan Analizler

Okul müdürlerinin çalıştıkları kurum değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumları, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programı Tablo 68’ de verilmiştir.

**Tablo 68:** Okul Müdürlerinin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının, Ders İşleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Kuruma İlişkin t -Testi Sonuçları

Kurum	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
<b>Yaratıcılık</b>						
Devlet	227	24.7225	5.7605	299	-1.311	P> .191
Özel	74	25.7027	5.0034			
Levene Testi: P>.214						
<b>Ders işleme metodu</b>						
Devlet	227	67.2026	13.1954	299	-3.035*	P< .003
Özel	74	72.3784	11.2100			
Levene Testi: P>.103						
<b>Sınıf yönetimi</b>						
Devlet	227	62.4141	15.3509	299	-2.901*	P<.004
Özel	74	68.2568	14.0479			
Levene Testi: P>.507						
<b>Program</b>						
Devlet	227	51.9824	10.1502	299	-1.169	P> .243
Özel	74	53.5270	8.9370			
Levene Testi: P>.135 *P< .05 anlamlı						

Tablo 68’ de görüldüğü gibi okul müdürlerinin çalıştıkları kuruma göre resim öğretmenlerinin ders işleme metotları ve sınıf yönetimleri açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Devlet lisesindeki okul müdürleri  $\bar{x}=67.2026:19=3.5369$ ’ luk aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin

yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtirlerken, özel okuldaki okul müdürleri  $\bar{x}=72.3784:19=3.8093$ ' lük ortalama ile yine ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Devlet lisesindeki okul müdürleri  $\bar{x}=62.4141:19=3.2849$ ' luk aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremediğini belirtirlerken, özel lisedeki okul müdürleri  $\bar{x}=68.2568:19=3.5924$ ' lük aritmetik ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Sonuçta her iki kurumdaki okul müdürlerinin de birinci derecede cevabını vermedikleri görülmektedir. Bu verilere dayalı olarak, özel lisedeki okul müdürleri devlet lisesindekilere oranla resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını daha fazla geliştirebileceğine inandıkları söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

#### 2.3 Resim Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Niteliklerini Belirlemek İçin Öğrencilerden Alınan Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3. Amaç: Öğrencilere göre resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik nitelikleri, öğrencilere ilişkin aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- a) Bulunduğu bölge
- b) Cinsiyet durumu
- c) Öğrenim gördüğü okul (devlet okulu, özel okul)
- d) Kaçınıcı sınıfta olduğu
- e) Okulunda resim atölyesi bulunma durumu

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, öğrencilerden alınan veriler yer almaktadır. Öğrencilerin kişisel özellikleri; resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumları, resim öğretmenlerinin ders işleme metotları, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirip geliştirmediği açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Tablo 69' da öğrencilerin, resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumları, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programları açısından aldıkları puanlar ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

**Tablo 69: Öğrencilerin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Niteliklere Sahip Görme Durumlarına İlişkin Aldıkları Puanlar ve Aritmetik Ortalamaları**

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
Yaratıcılık	1022	7.00	35.00	25.9658	4.5350
Ders işleme	1022	19.00	95.00	65.5401	12.6005
Sınıf yönetimi	1022	19.00	95.00	61.7417	15.6048
program	1022	13.00	65.00	49.4648	8.6929

Tablo 69' deki verilere göre, öğrenciler resim öğretmenlerini  $\bar{x}=25.9658:7=3.7094$ 'lük aritmetik ortalama ile ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır.  $\bar{x}=65.5401:19=3.4494$ ' lük aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının ikinci derecede öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle; resim öğretmenlerinin derslerinde, öğrencilerin resimlerini aşırı eleştirmedikleri, öğrencilerin resimlerini birbiri ile kıyaslamadığı, öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini ve duygularını irdelediği, öğrencilere sürekli ilginç kitap isimleri söyleyerek onları okumaya teşvik ettiği, büyük sanatçıların hayatları ve eserleri hakkında öğrencileri sürekli bilgilendirdiği v.s. söylenebilir.  $\bar{x}=61.7417:19=3.2495$ ' lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle; resim öğretmenlerinin, yenilikçi bir sınıf ortamı oluşturmak için sorumluluk almadıkları, öğrencilerin resimlerini değerlendirmek amacı ile sürekli yeni düşünceler ve ilkeler geliştirmedikleri, başarılı öğrencileri doğrudan ödüllendirmedikleri, öğrencilere eşit ve demokratik davranmadıkları, öğrencileri kişisel girişimlere karşı özendirmediği v.s. söylenebilir.  $\bar{x}=49.4648:13=3.8049$ 'luk aritmetik ortalama ile lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

### 2.3.1 Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Öğrencilere İlişkin Yapılan Analizler

Öğrencilerin buldukları coğrafi bölge değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumları Tablo 70' de verilmiştir.

**Tablo 70:** Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Bölgelere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	6	247.299	41.216		
Gruplar içi	1015	20750.503	20.444	2.016	P> .061
<b>Toplam</b>	1021	20997.801			

Levene Testi: 1.851 P>.086

Tablo 70 incelendiğinde verilerin homojen dağılım gösterdiği ve öğrencilerin buldukları coğrafi bölge açısından resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin öğrenim gördükleri coğrafi bölge arasındaki farkın resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumlarını etkilemediği sonucuna varılabilir. Bütün öğrenciler resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır.

Öğrencilerin buldukları coğrafi bölge değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını geliştirebildiğine ilişkin veriler Tablo 71' de verilmiştir.

**Tablo 71:** Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Bölge	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H (X <sup>2</sup> )	P	Gruplar arası manidarlık
1. Akdeniz	173	67.7514	555.85				
2. İç Anadolu	228	65.9868	532.52				1-5
3. G. D Anadolu	53	67.5660	549.07				1-6
4. Marmara	216	65.0741	499.54	6	15.152*	.019	2-6
5. Ege	121	64.8017	484.66				3-6
6. Doğu Anadolu	155	62.6065	446.39				6-7
7. Karadeniz	76	66.2368	530.81				

\*P<.05 anlamlı (Levene Testi: 3.701 P<.001)

Tablo 71, Tablo 23 ve Tablo 55 ile çelişmektedir. Tablo 71’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin buldukları coğrafi bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Akdeniz Bölgesi ile Ege Bölgesi arasında  $U=9007.000$  ve  $P<.042$ , Akdeniz Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında  $U=10494.000$  ve  $P<.001$ , İç Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında  $U=14841.000$  ve  $P<.008$ , Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında  $U=3235.500$  ve  $P<.021$ , Doğu Anadolu Bölgesi ile Karadeniz Bölgesi arasında  $U=4882.000$  ve  $P<.035$  düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Akdeniz Bölgesi’ndeki öğrenciler; Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki öğrencilere oranla resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını daha fazla geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Akdeniz Bölgesi’nin puan ortalamasının diğer bölgelerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Akdeniz Bölgesi’ndeki öğrenciler  $\bar{x}=67.7514:19=3.5658$ ’lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtirlerken, Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki öğrenciler  $\bar{x}=62.6065:19=3.2950$ ’lik ortalama ile geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Ege Bölgesi’ndekiler  $\bar{x}=64.8017:19=3.4106$ ’lik aritmetik ortalama ile alt sınıra yakın düzeyde ikinci derecede cevabını vermişlerdir. İç Anadolu Bölgesi’ndeki öğrenciler  $\bar{x}=65.9868:19=3.4729$ ’luk aritmetik ortalama ile ikinci derecede; Güney Doğu Anadolu Bölgesi’ndekiler  $\bar{x}=67.5660:19=3.5561$ ’lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede; Karadeniz Bölgesi’ndekiler de  $\bar{x}=66.2368:19=3.4861$ ’lik aritmetik ortalama ile yine ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Görüldüğü gibi, sadece Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki öğrenciler resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmektedirler. Bu veriler, Akdeniz Bölgesi’ndeki resim öğretmenlerinin daha yaratıcı ders işleme metotları kullandıkları biçimindedir. Akdeniz Bölgesi’nden araştırmamızın örnekleme aldığımız Antalya İli nüfusuna ve liseden mezun durumuna göre ÖSS 2001 sonuçlarında en başarılı il olarak gösterilmiştir (ÖSYM, 2001). Bu bulgulara dayalı olarak Akdeniz Bölgesi’ndeki resim öğretmenlerinin daha yaratıcı ders işleme metodu kullandıkları söylenebilir. Akdeniz Bölgesi’nde daha kıdemli öğretmenlerin bulunması ve çevre uyaranlarının fazla olmasının, bu sonucu ortaya



çıkardığı şekilde yorumlanabilir. Coğrafi bölgelerin tarihi, toplumsal, ekonomik ve doğal özelliklerinin öğrencilerin düşüncelerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin buldukları coğrafi bölge değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştirebildiğine ilişkin veriler Tablo 72' de verilmiştir.

**Tablo 72: Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Bölge	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H ( $X^2$ )	P	Gruplar arası manidarlık
1. Akdeniz	173	62.0867	518.94				
2. İç Anadolu	228	63.5307	550.55				1-6
3. G. D Anadolu	53	63.8679	532.11				2-6
4. Marmara	216	61.6667	507.74	6	14.037*	.029	3-6
5. Ege	121	62.6033	522.68				4-6
6. Doğu Anadolu	155	57.4452	438.74				5-6
7. Karadeniz	76	61.7105	504.33				

\*P< .05 anlamlı, (Levene Testi: 3.049 P<.006)

Tablo 72' deki veriler, resim öğretmenlerine ilişkin Tablo 24 ile ve okul müdürlerinden alınan verilere ilişkin Tablo 56 ile çelişmektedir. Tablo 72' deki veriler incelendiğinde öğrencilerin buldukları coğrafi bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Akdeniz Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında U=11337.500 ve P<.016, İç Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında U=13983.500 ve P<.001, Güney Doğu Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında U=3268.000 ve P<.026, Marmara Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında U=14459.500 ve P<.025, Ege Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında U=7826.000 ve P<.018 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Bulgular incelendiğinde, Karadeniz Bölgesi hariç diğer bütün bölgelerdeki öğrencilerin Doğu Anadolu Bölgesi'ndekilerden farklı düşündüğü görülmektedir. Bir başka deyişle altı bölgede öğrenim gören öğrenciler Doğu Anadolu Bölgesi' ndeki öğrencilere oranla resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını daha fazla geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Aslında, en yüksek puan ortalamasına

sahip Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrenciler bile;  $\bar{x} = 63.8679:19 = 3.3614$ ' lük aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. İç Anadolu Bölgesi' ndeki öğrenciler  $\bar{x} = 63.5307:19 = 3.3437$  lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştiremediğini belirtmişlerdir. Doğu Anadolu Bölgesi' ndeki öğrenciler de  $\bar{x} = 57.4452:19 = 3.0234$ ' lük ortalama ile yine aynı cevabı vermişlerdir. Tablo 71' e dikkat edilirse, hiçbir bölgede 3.40 ve üzerinde bir aritmetik ortalama görülmemektedir. Bu verilere dayalı olarak bütün coğrafi bölgelerdeki öğrencilerin, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştirebileceğine inanmadıkları söylenebilir. Resim öğretmenlerinin, derslerini öğrencilerin önemsiz ders olarak görmelerini engellemek amacı ile öğrenciler üzerinde kurmaya çalıştıkları otoritenin ve baskının sonucu olarak bu verilerin ortaya çıktığı düşünülebilir (Etike, 2001: 170).

Bölge değişkenine bağlı olarak, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayıp amaçlamamasına ilişkin olarak öğrencilerden alınan veriler Tablo 73' de verilmiştir.

**Tablo 73:** Öğrencilere Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Bölgelere İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Bölge	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sd	H ( $X^2$ )	P	Gruplar arası manidarlık
1. Akdeniz	173	50.0289	528.82				
2. İç Anadolu	228	49.2544	506.70				
3. G. D Anadolu	53	50.3962	510.78				
4. Marmara	216	50.1157	535.09	6	4.494	.610	-----
5. Ege	121	49.4545	500.60				
6. Doğu Anadolu	155	48.9032	498.50				
7. Karadeniz	76	47.4737	463.80				

(Levene Testi: 2.795  $P < .011$ )

Tablo 73' de görüldüğü gibi gruplar arasında anlamlı fark görülmemektedir. Tablo 25 ve Tablo 57' de de aynı bulgulara varılmıştı. Tablo 73' e dayalı olarak, öğrencilerin öğrenim gördükleri coğrafi bölgeler arasındaki farkın lise resim dersi programının kendilerinin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlaması açısından düşüncelerini etkilemediği

söylenbilir. Bütün öğrenciler, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

### 2.3.2 Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Öğrencilere İlişkin Yapılan Analizler

Öğrencilerin; resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programı açısından cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan t testi sonuçları Tablo 74' de verilmiştir.

**Tablo 74:** Öğrencilerin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının, Ders İşleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin t -Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
<b>Yaratıcılık</b>						
Kız	629	25.9205	4.4782	1020	-.403	P> .687
Erkek	393	26.0382	4.6292			
Levene Testi: P>.317						
<b>Ders işleme metodu</b>						
Kız	629	65.4513	12.6545	1020	-.284	P> .776
Erkek	393	65.6819	12.5285			
Levene Testi: P>.983						
<b>Sınıf yönetimi</b>						
Kız	629	61.5135	15.4973	1020	-.591	P> .555
Erkek	393	62.1069	15.7883			
Levene Testi: P>.584						
<b>Program</b>						
Kız	629	49.7552	8.4054	1020	1.352	P> .177
Erkek	393	49.0000	9.1261			
Levene Testi: P>.104						

Tablo 74' de cinsiyete dayalı karşılaştırmalarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Kız öğrenciler  $\bar{x}=25.9205:7=3.7029$ , erkek öğrenciler  $\bar{x}=26.0382:7=3.7197$  lik aritmetik ortalamalar ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Ders işleme metodu açısından kız öğrenciler  $\bar{x}=65.4513:19=3.4448$ , erkek öğrenciler  $\bar{x}=65.6819:19=3.4569$  luk aritmetik ortalamalar ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Sınıf yönetimi açısından kız öğrenciler  $\bar{x}=61.5135:19=3.2375$ , erkek öğrenciler  $\bar{x}=62.1069:19=3.2687$  lik aritmetik ortalamalar ile resim öğretmenlerinin yaratıcılıklarını geliştiremediğini belirtmişlerdir. Program açısından kız öğrenciler  $\bar{x}=49.7552:13=3.8273$ , erkek

öğrenciler  $\bar{x}=49.0000:13=3.7692$ ' lik aritmetik ortalamalar ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu veriler öğrenciler arasındaki cinsiyet farkının anlamlı fark yaratmadığını, hepsinin aynı düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Bütün öğrencilerin resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştiremediğini belirttikleri görülmektedir.

### 2.3.3 Öğrenim Görülen Okul Değişkenine Bağlı Olarak Öğrencilere İlişkin Yapılan Analizler

Öğrencilerin; resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri, ders işleme metotları, sınıf yönetimleri ve lise resim dersi programı açısından öğrenim gördükleri okul değişkenine bağlı olarak yapılan t testi sonuçları Tablo 75' de verilmiştir.

**Tablo 75:** Öğrencilerin, Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının, Ders İşleme Metotlarının, Sınıf Yönetimlerinin ve Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin t -Testi Sonuçları

Okul	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
<b>Yaratıcılık</b>						
Devlet	872	25.9989	4.5443	1020	.562	P> .574
Özel	152	25.7733	4.4903			
Levene Testi: P>.986						
<b>Ders işleme metodu</b>						
Devlet	872	65.5092	12.4730	1020	-.189	P> .850
Özel	150	65.7200	13.3603			
Levene Testi: P>.159						
<b>Sınıf yönetimi</b>						
Devlet	872	61.7939	15.7426	1020	.256	P>.789
Özel	150	61.4400	14.8254			
Levene Testi: P>.526						
<b>Program</b>						
Devlet	872	49.6915	8.7690	1020	2.013*	P< .044
Özel	150	48.1467	8.1400			
Levene Testi: P>.299 *P< .05 anlamlı						

Tablo 75' deki verileri incelediğimizde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine bağlı olarak program açısından yapılan karşılaştırmalarda anlamlı fark olduğu görülmektedir. Devlet lisesindeki öğrenciler özel lisedeki öğrencilere oranla, programın yaratıcılık geliştirmeyi daha fazla amaçladığını belirtmişlerdir. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı fark bulunmamıştır. Devlet lisesindeki öğrenciler  $\bar{x}=25.9989:7=3.7141$ , özel lisedeki öğrenciler  $\bar{x}=25.7733:7=3.6819$ ' luk aritmetik

ortalamalar ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Devlet lisesindeki öğrenciler  $\bar{x}=65.5092:19=3.4478$ , özel lisedeki öğrenciler  $\bar{x}=65.7200:19=3.4589$  luk aritmetik ortalamalar ile resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Devlet lisesindeki öğrenciler  $\bar{x}=61.7939:19=3.2523$ , özel lisedeki öğrenciler  $\bar{x}=61.4400:19=3.2336$  lik aritmetik ortalamalar ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştiremediğini belirtmişlerdir. Devlet lisesindeki öğrenciler  $\bar{x}=49.6915:13=3.8224$ , özel lisedeki öğrenciler  $\bar{x}=48.1467:13=3.7035$  lik ortalamalar ile uygulanan programın kendilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Özel lisedeki öğrencilerin devlet lisesindeki öğrencilere paralel cevaplar vermeleri ilginçtir. Bu bulgular, özel liselerde verilen resim eğitiminin devlet liselerinde verilen resim eğitiminden farklı olmadığını göstermektedir. Her iki lisede öğrenim gören öğrenciler, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştiremediğini belirtmişlerdir.

### 2.3.4 Sınıf Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Öğrencilere İlişkin Yapılan Analizler

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin olarak resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri Tablo 76' da verilmiştir.

**Tablo 76: Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	Sıra Ortalama Sı	Sd	H ( $X^2$ )	P	Gruplar arası manidarlık
1. Hazırlık	190	25.6789	495.08				
2. 1. sınıf	465	26.2280	528.29	3	5.573	.134	-----
3. 2. sınıf	230	26.2304	518.48				
4. 3. sınıf	137	25.0292	465.55				

(Levene Testi: 5.705,  $P<.001$ )

Tablo 76' daki veriler incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri (hazırlık, 1, 2 ve 3. sınıf) değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak; öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki farkın resim öğretmenlerini yaratıcı görmeleri açısından düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. 3.

sınıftaki öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. 1. sınıftaki öğrenciler  $\bar{x}=26.2280:7=3.7468$ , 2. sınıftaki öğrenciler de  $\bar{x}=26.2304:7=3.7472$  lik aritmetik ortalamalar ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler  $\bar{x}=25.0292:7=3.5756$  lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini diğer öğrencilere oranla daha düşük olarak ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. 3. sınıftaki öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlık yapmaları nedeniyle resim öğretmenleri ile daha sıkı diyalog kuramadıkları düşünülebilir (Gel, 1993: 304).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin olarak, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını geliştirebileceğine ilişkin veriler Tablo 77' de verilmiştir.

**Tablo 77: Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	508.910	169.637		
Gruplar içi	1018	161598.9	158.742	1.069	P> .361
<b>Toplam</b>	1021	162107.9			

(Levene Testi: .988 P>.398)

Tablo 77' de görüldüğü gibi gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgulara dayalı olarak; öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki farkın resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını geliştirebilmesi açısından düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Bütün öğrenciler, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin olarak, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştirebileceğine ilişkin veriler Tablo 78' de verilmiştir.



**Tablo 78: Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	1112.642	370.881		
Gruplar içi	1018	247511.2	243.135	1.525	P> .206
<b>Toplam</b>	1021	248623.8			

(Levene Testi: .2.101 P>.099)

Tablo 78' de görüldüğü gibi gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgulara dayalı olarak; öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki farkın resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştirebilmesi açısından düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Bütün öğrenciler, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin olarak, lise resim dersi programının kendilerinin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına ilişkin veriler Tablo 79' da verilmiştir.

**Tablo 79: Öğrencilere Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	164.412	54.804		
Gruplar içi	1018	76989.820	75.629	.725	P> .537
<b>Toplam</b>	1021	77154.232			

(Levene Testi: .395 P>.756)

Tablo 79' da görüldüğü gibi gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgulara dayalı olarak; öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki farkın lise resim dersi programının kendilerinin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına ilişkin düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Bütün öğrenciler, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

### 2.3.5 Okulda Resim Atölyesi Bulunma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Öğrencilere İlişkin Yapılan Analizler

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesi bulunması değişkenine ilişkin olarak resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri Tablo 80’ de verilmiştir.

**Tablo 80:** Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Öğrenim Gördükleri Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	189.698	63.233		
Gruplar içi	1018	20808.104	20.440	3.094*	P< .026
<b>Toplam</b>	1021	20997.801			

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 2.484 P>.059)

Tablo 80’ deki veriler incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesi bulunması değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 81’ de verilmiştir.

**Tablo 81:** Puan Ortalamaları Açısından Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarının Öğrenim Gördükleri Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkeni Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları

$\bar{x}$	Atölye Durumu	n	Gruplar			
			Var, yeterli	Var, yetersiz	Yok, gerekli değil	Yok, ihtiyaç duy.
26.0881	Var, yeterli	227				
25.8959	Var, Yetersiz	269				
25.0833	Yok, gerekli değil	168	*			
26.3547	Yok, ihtiyaç duyuyorum	358			*	

Tablo 81’ de görüldüğü gibi, anlamlı farkın; atölye var ve yeterli durumda cevabını verenler ile yok gerekli de değil cevabını verenler arasında, atölye yok ve gerekli de değil cevabını verenler ile atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler arasında olduğu görülmektedir. Tablo 48’ de ise “var ve yeterli” ile “ var ve yetersiz”, “yok, çok ihtiyaç duyuyorum” cevabını veren resim öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuş idi. Tablo 81’ e göre, atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını veren öğrenciler, atölye yok ve gerekli de görmüyorum cevabını veren

öğrencilere oranla resim öğretmenlerini daha yaratıcı görmüşlerdir. Atölye var ve yeterli durumda cevabını verenler  $\bar{x}=26.0881:7=3.7268'$  lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını veren öğrenciler  $\bar{x}=26.3547:7=3.7649'$  luk aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Atölye yok ve gerekli de görmüyorum cevabını veren öğrenciler  $\bar{x}=25.0833:7=3.5833'$  lük aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Ancak, Atölye var ve yeterli durumda cevabını verenlerin de resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı gördükleri dikkat çekicidir. Bu verilere dayalı olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesinin olması veya olmaması, resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmelerini değiştiremeyeceği söylenebilir. Levene testinde homojen dağılım olduğu görülmesine rağmen aynı verilere Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış;  $H=7.553$  ve  $P>.058$  düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesi bulunması değişkenine ilişkin olarak, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını geliştirebileceğine ilişkin veriler Tablo 82' de verilmiştir.

**Tablo 82:** Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrenim Gördükleri Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	1184.787	394.929		
Gruplar içi	1018	160923.1	158.078	2.498	$P>.058$
<b>Toplam</b>	1021	162107.9			

(Levene Testi: .101  $P>.959$ )

Tablo 82' deki veriler incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Halbuki, Tablo 49' da anlamlı fark bulunmuş idi. Okulunda atölye bulunan resim öğretmenleri ders işleme metotlarını daha yaratıcı bulmuşlardı. Tablo 82' ye dayalı olarak, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesinin bulunması değişkenine bağlı olarak, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını geliştirebileceğine olan inançlarını değiştirmedeği söylenebilir. Bütün öğrenciler, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesi bulunması değişkenine ilişkin olarak, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştirebileceğine ilişkin veriler Tablo 83' de verilmiştir.

**Tablo 83: Öğrencilere Göre Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrenim Gördükleri Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	1765.214	588.405		
Gruplar içi	1018	246858.6	242.494	2.426	P> .064
<b>Toplam</b>	1021	248623.8			

(Levene Testi: 1.237 P>.295)

Tablo 83' deki veriler Tablo 51' den farklıdır. Tablo 83' deki veriler incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durumda; öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesinin bulunması değişkenine bağlı olarak, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştirebileceğine olan inançlarını değiştirmedeği söylenebilir. Bütün öğrenciler, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesinin bulunması değişkenine ilişkin olarak, lise resim dersi programının kendilerinin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına ilişkin veriler Tablo 84' de verilmiştir.

**Tablo 84: Öğrencilere Göre Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirebilmesine Yönelik Öğrenim Gördükleri Okulda Resim Atölyesi Bulunması Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3	87.495	29.165		
Gruplar içi	1018	77066.737	75.704	.385	P> .764
<b>Toplam</b>	1021	77154.232			

(Levene Testi: .921 P>.430)

Tablo 84, Tablo 52 ile paralel dağılım göstermektedir. Tablo 84' de görüldüğü gibi gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durumda; öğrencilerin öğrenim

gördükleri okulda resim atölyesinin bulunması değişkeninin, öğrencilerin, lise resim dersi programının kendilerinin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına ilişkin düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Bütün öğrenciler, lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

##### 2.4 Resim öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olup olmadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, resim öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olup olmadığını belirlemek için, okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinden alınan veriler karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma Tablo 85’ de verilmiştir.

**Tablo 85:** Resim Öğretmenlerinin Kendilerini Yaratıcı Görme Durumları ile Okul Müdürü ve Öğrencilerin Resim Öğretmenlerini Yaratıcı Görme Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kişiler	n	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Sd	H ( $X^2$ )	P	Gruplar arası manidarlık
Resim Öğret.	395	28.7165	1146.03				1-2
Okul Müdürü	301	24.9635	714.53	2	177.468*	.000	1-3
Öğrenci	1022	25.9658	791.46				2-3

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 10.682 P<.000)

Tablo 85’ de görüldüğü gibi H=177.468’ dir ve yapılan karşılaştırma sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve bütün gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Resim öğretmenleri ile okul müdürleri arasında U=32830.50 ve P<.000 bulunmuştur. Resim öğretmenleri ile öğrenciler arasında U=115284.0 ve P<.000 bulunmuştur. Okul müdürleri ile öğrenciler arasında U=13679.5 ve P<.003 bulunmuştur.

Tablo 85’ deki veriler incelendiğinde; resim öğretmenlerinin, okul müdürü ve öğrencilerden, okul müdürlerinin de öğrencilerden farklı düşündükleri görülmektedir.

Bir başka deyişle üç denek grubu da resim öğretmenlerini farklı düzeylerde yaratıcı bulmuşlardır. Resim öğretmenlerinin  $\bar{x}=28.7165$ ' lik aritmetik ortalamalarını madde sayısına bölünürse beşli ölçek üzerindeki yaratıcılık düzeyleri belirlenebilir. Beşli ölçek üzerinden deneklerin resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri incelenecek olursa şöyledir:  $\bar{x}=(28.7165 / 7)=4.1023$ ' lük aritmetik ortalama ile üst sınıra yakın düzeyde ve ikinci derecede kendilerini yaratıcı görmüşlerdir. Okul müdürleri,  $\bar{x}=(24.9635 / 7)=3.5662$ ' lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. Öğrenciler,  $\bar{x}=(25.9658 / 7)=3.7094$ ' lük aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Aritmetik ortalamalar arasında fark olmasına rağmen görüldüğü gibi bütün denekler resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. Resim öğretmenlerinin kendilerini birinci derecede yaratıcı görememeleri de dikkat çekici bir sonuçtur. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayan bir resim eğitimi için öğretmenin de son derecede yaratıcı kişilik özellikleri taşıması gerekir. Bu verilere dayalı olarak; sanat ve sanat eğitimi ile iç içe yaşayan resim öğretmenlerinin çok yaratıcı özelliklere sahip kişiler olmadığı, ikinci derecede yaratıcı kişiler oldukları söylenebilir. Resim öğretmeni yetiştirme sistemimizde ve öğretmenlerin görevleri esnasında karşılaştıkları katı kural ve kalıplardan dolayı resim öğretmenlerinin yaratıcılıklarının ikinci dereceye düştüğü düşünülebilir.

### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

#### **2.5 Resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olup olmadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?**

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olup olmadığını belirlemek için, okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinden alınan veriler karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma Tablo 86' da verilmiştir.



**Tablo 86:** Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2	34534.216	17267.108		
Gruplar içi	1715	282544.7	164.749	104.809*	P< .000
<b>Toplam</b>	1717	317078.9			

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 1.043 P>.353)

Tablo 86' daki veriler incelendiğinde; bütün deneklerin, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte görme düzeylerine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 87' de verilmiştir.

**Tablo 87:** Puan Ortalamaları Açısından Resim Öğretmenlerinin Ders İşleme Metotlarının Öğrencilerinin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşleri Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları

$\bar{x}$	Kişiler	n	Gruplar		
			Resim Öğretmeni	Okul Müdürü	Öğrenci
76.5494	Resim Öğretmeni	395			
68.4751	Okul Müdürü	301	*		
65.5401	Öğrenci	1022	*	*	

Tablo 87' deki veriler incelendiğinde; resim öğretmenlerinin, okul müdürü ve öğrencilerden, okul müdürlerinin de öğrencilerden farklı düşündükleri görülmektedir. Bir başka deyişle, üç denek grubu da resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte görme düzeyleri farklıdır. Bunu beşli ölçek üzerinden inceleyecek olursak şöyledir: Resim öğretmenleri,  $\bar{x}=76.5494:19=4.0289'$  luk aritmetik ortalama ile ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürleri,  $\bar{x}=68.4751:19=3.6039'$  luk aritmetik ortalama ile ikinci derecede olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler,  $\bar{x}=65.5401:19=3.4494'$  lük aritmetik ortalama ile alt sınıra yakın düzeyde ikinci derecede olduğunu belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamalar arasında fark olmasına rağmen görüldüğü gibi bütün denekler resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Resim öğretmenlerinden

alınan verilerin birinci derecede cevabını vermemesi, öğrencilerden alınan verilerin de ikinci derecenin alt sınırına yakın olması ilginçtir. Bu verilere dayalı olarak; sanat eğitiminin en önemli parçalarından biri olan resim eğitiminde, resim öğretmenlerinin kullandıkları ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebildiği sonucuna varılabilir.

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

#### 2.6 Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimleri öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olup olmadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olup olmadığını belirlemek için, okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinden alınan veriler karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma Tablo 88' de verilmiştir.

**Tablo 88:** Resim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kişiler	n	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Sd	H ( $X^2$ )	P	Gruplar arası manidarlık
Resim Öğret.	395	76.7367	1232.93				1-2
Okul Müdürü	301	63.8505	795.55	2	294.352*	.000	1-3
Öğrenci	1022	61.7417	734.00				2-3

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 17.367 P<.000)

Tablo 88' de görüldüğü gibi H=294.352' dir ve yapılan karşılaştırma sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve bütün gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Resim öğretmenleri ile okul müdürleri arasında U=28617.500 ve P<.000 bulunmuştur. Resim öğretmenleri ile öğrenciler arasında U=85168.500 ve P<.000 bulunmuştur. Okul müdürleri ile öğrenciler arasında U=142231.0 ve P<.047 bulunmuştur.

Tablo 88' de görüldüğü gibi, resim öğretmenlerinin, okul müdürü ve öğrencilerden, okul müdürlerinin de öğrencilerden farklı düşündükleri görülmektedir. Bir başka deyişle; resim öğretmenlerinin, uyguladıkları sınıf yönetiminin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte görme düzeyleri, okul müdürü ve öğrencilerin görüşlerinden daha yüksektir. Beşli ölçek üzerinden deneklerin, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte görme düzeyleri incelenecek olursa şöyledir: resim öğretmenleri,  $\bar{x}=(76.7367 / 19)=4.0387$ ' lik aritmetik ortalama ile sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Okul müdürleri,  $\bar{x}=(63.8505 / 19)=3.3605$ ' lik aritmetik ortalama ile ikinci dereceye yakın düzeyde, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerinin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler,  $\bar{x}=(61.7417 / 19)=3.2495$ ' lik aritmetik ortalama ile okul müdürlerinin düşüncelerine paralel olarak, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Okul müdürü ve öğrencilerden alınan bu veriler dikkate alınır ise, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğu söylenebilir.

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**2.7 Lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayıp amaçlamadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?**

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayıp amaçlamadığını belirlemek için, okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinden alınan veriler karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucu Tablo 89' da verilmiştir.

**Tablo 89:** Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2	14609.486	7304.743		
Gruplar içi	1715	146190.3	85.242	85.694*	P< .000
<b>Toplam</b>	1717	160799.8			

\*P< .05 anlamlı (Levene Testi: 1.180 P>.308)

Tablo 89’ daki veriler incelendiğinde; deneklerin, lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayıp amaçlamadığına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 90’ da verilmiştir.

**Tablo 90: Puan Ortalamaları Açısından Lise Resim Dersi Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirebilecek Nitelikte Olup Olmadığı Konusunda Okul Müdürleri ve Öğrenciler ile Resim Öğretmenlerinin Görüşleri Arasındaki Farklılıkların LSD Testi Sonuçları**

$\bar{x}$	Kişiler	n	Resim Öğret.	Gruplar Okul Müdürü	Öğrenci
56.5747	Resim Öğretmeni	395			
52.3621	Okul Müdürü	301	*		
49.4648	Öğrenci	1022	*	*	

Tablo 90’ da görüldüğü gibi; resim öğretmenlerinin, okul müdürü ve öğrencilerden, okul müdürlerinin de öğrencilerden farklı düşündükleri görülmektedir. Bir başka deyişle üç denek grubunun da, lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerinin yaratıcılığını ne derecede geliştirmeyi amaçladığını görme düzeyleri farklıdır. Beşli ölçek üzerinden deneklerin, lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını ne derecede geliştirmeyi amaçladığını görme düzeyleri incelenecek olursa şöyledir: Resim öğretmenleri,  $\bar{x}=(56.5747 / 13)=4.3519$ ’ luk aritmetik ortalama ile birinci derecede olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürleri,  $\bar{x}=(52.3621 / 13)=4.0278$ ’ lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler,  $\bar{x}=(49.4648 / 13)=3.8049$ ’ luk aritmetik ortalama ile ikinci derecede olduğunu belirtmişlerdir. Bu verilere dayalı olarak; lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin, öğrencilerin ve resim öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin olarak daha önceki yaptığımız karşılaştırmalarda da aynı sonuçlara varılmıştı. Elde edilen verilerin birbirini desteklediği söylenebilir.

## Deneklere Uygulanan Tutum Ölçeklerinin Üzerine Denekler Tarafından Araştırmacıya Muhtemelen Bir Mesaj Vermek Amacı ile Yazılmış Yazılar

Adana ili' nden dönen tutum ölçeklerinde şu yazılara rastlanmıştır:

Özel lisedeki öğrencilere uygulanan bir tutum ölçeğinin üzerinde; “Resim öğretmenimiz okulumuzun en yaratıcı ve en başarılı öğretmenidir. O bizim okulumuzun ışığıdır. O’ nu çok seviyoruz.”

Devlet lisesindeki öğrencilere uygulanan tutum ölçeklerinin üzerinde; “Resim öğretmenimiz de dahil, hemen hemen bütün öğretmenlerimiz çalışkan öğrencilere iyi davranır, tembellere kötü davranır.” “Atölye okulda var galiba, ama hiç görmedik.”

Kayseri ili devlet liselerinden dönen tutum ölçeklerinde şu yazılara rastlanmıştır:

Resim öğretmenlerine uygulanan bir tutum ölçeğinin üzerinde; “Siz bu araştırmanın yerine öğrencilerin üniversite sınavları ile ilgili bir araştırma yapsanız daha iyi olur.”

Öğrencilere uygulanan tutum ölçeklerinin üzerinde muhtemelen resim öğretmenlerinin yazdığı tahmin edilen (el yazısı karakterinin bir öğretmen el yazısına benzemesi nedeniyle) şu yazıya rastlanmıştır: “Öğrencilerin önünde üniversite sınavı gibi çok önemli bir sınav var, ne zaman ders çalışacaklar?” “Öncelikle öğrencide istek ve arzu olmalı. İstek olmadığı sürece kişi başarılı olamaz. Her şeyin başı ilgi ve istektir.”

“Ülke imkanlarının kısıtlı oluşu nedeniyle öğrencilere her yerde eşit imkan sağlanamamakta ve her okula bu konuda gerekli sosyal yardım yapılamamaktadır.” Aynı tutum ölçeği üzerinde “**Resim öğretmenimiz bize eşit ve demokratik davranır.**” maddesinin yanına, yine resim öğretmenin yazdığı tahmin edilen şu yazıya rastlanmıştır: “Bu soruyu manasız bulmakla beraber gereksiz olduğunu düşünüyorum.” Yine aynı tutum ölçeği üzerinde şu yazı yer almaktadır: “Aktif bir hükümet insanın birinci faktör olduğunu bilir.” Yine aynı tutum ölçeği üzerinde “**Resim öğretmenimiz sınıfın dışında da bize çok zaman ayırır.**” maddesinin yanında resim öğretmenin öğrenciye yazdırdığı tahmin edilen şu yazıya rastlanmıştır: “Resim öğretmenimizin bize ayrıca zaman ayırması sizce mümkün müdür? Öğrencilere üniversite sınavı denilen

büyük bir stres kaynağı yaratılmışken ne öğretmenin ne de öğrencinin buna zamanı yoktur.”

Yazılardan da anlaşılacağı gibi, halen daha bazı resim öğretmenleri üstlendikleri görevin ne kadar önemli olduğunu anlayamamışlardır. Adana ili’ ndeki devlet liselerinde resim dersi olmayan öğrencilere okul idaresi ya da rehberlik servisi aracılığı ile tutum ölçeklerinin uygulanması düşündürücüdür. Bu durum, okul idarelerinin resim eğitime gereken önemi vermediklerini hatta önemsiz ders olarak gördüklerini doğrular niteliktedir. Zaten, bu türdeki tutum ölçekleri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Devlet lisesi’ nde resim atölyesi olduğu halde resim dersi alan öğrencilerin atölyeyi görmemiş olmaları da ilginçtir. Ya resim öğretmeni işini yeterince ciddiye almamış ya da okul idaresi iyi düşünmeden ders programı yaptığı için resim atölyesinde diğer resim öğretmenlerinin dersleri ile çakışma yapmıştır.

Özel lise’ de görev yapan resim öğretmeni için öğrencilerin O’ nu övücü yazılar yazmaları sevindiricidir. Bu durum, özel lise’ de görevli resim öğretmenlerinin görevlerini zevkle yerine getirdikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Üniversite sınavının öneminden dolayı dile getirilen yazılar literatürümüzde rastladığımız araştırmayı (Gel, 1993: 304) doğrular niteliktedir. Lise son sınıf öğrencilerinin resim dersinde üniversite sınavına hazırlık çalışmaları yaptığı, resim dersinin yeterince işlenmediği sonucuna varılmıştır.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### ÖZET, TARTIŞMA-SONUÇ, ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın özeti, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler yer almaktadır.

#### ÖZET

Yaratıcılık kavramı, sadece güzel sanatlar için değil, günlük yaşamın bütün alanlarını kapsamaktadır. Ancak, bu çalışmanın öncelikli konusu resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik niteliklerini belirlemektir. Resim dersleri sadece öğrencinin hayal gücünü geliştirmez, aynı zamanda onların yaratıcılıklarını da geliştirir.

Sanat eğitiminin amacı, sanat için eğitim, yani belli bir dalda uğraşısı olan bir sanatçı yetiştirmek değildir. Amaç sanatla eğitimidir. Sanatçı yaratıcı, eğitimci uygulayıcıdır. Resim eğitimi bir çok insanın yorumladığı gibi bireylerin güzel resim yapması yoluyla onu ileride ressam yapmayı amaçlamaz. Bu eğitim çocukların yaratıcılık gücünü geliştirmeyi, karşılaştıkları sorunları yepyeni bir biçimde çözümlenmeyi öğrenmelerini amaçlar. Sanat eğitimi ile bireylerin tasarlayabilme yeteneğinin geliştirilmesi, yaratıcı, kendine güveni olan, estetik beğeni düzeyi yüksek gençler yetiştirmek eğitimin amacı olmalıdır. Bu amaca ulaşıldığı zaman aynı niteliklere sahip uygar bir toplum da yaratılmış olacaktır.

Bütün çocukların yaratıcılık yeteneği vardır, ancak yeteneklerinin gelişimi için çocuklara yardım edilmelidir. Çocuklar güzel resim yapar. Güzel resim yapan yaratıcı çocuğun giderek sıradan işler yapan kişiler durumuna gelmesi yanlış eğitime bağlıdır.

Bir ülkede eğitim sistemini geliştirmek için ödenekler artırılabilir, programlar yeniden ele alınıp düzenlenebilir. Ancak en doğru gelişme ve değişme, öğretmenlerin değişmesi ile sağlanabilir. Bir okulun veya eğitim sisteminin başarısı öğretmenin sınıftaki uygulamalarına bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinde bulunanların sağlam bir genel kültür ve alan bilgisi yanında, sağlıklı bir öğretmenlik bilgisine sahip olmaları

gerektiğini belirtmektedir. Bu durum, resim iş öğretmenleri için de geçerlidir. Eğitim fakültelerinin sanat eğitimi veren bölümlerinin de amaçları gereği, ilk ve orta dereceli okulların sanat eğitimi programları ile bütünlük içerisinde olmaları zorunluluktur. Eğitim düzeyi arttıkça, yaratıcılık düzeyi de artmaktadır. Ancak, daha sonra ilerideki bir formal eğitim, bireyin yaratıcılık açısından başarı çizgisini düşürebilmektedir. Bu dönüm noktası orta öğretim ve lise sırasında gözlenmektedir.

Günümüzde, çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerine yapılan en ağır eleştiri yaratıcılıktan yoksun olmalarıdır. Özellikle eğitimde fırsat eşitliğinin geçerli olduğu bütün toplumlarda, herkese aynı eğitim imkanı sağlamak olarak algılandığı için, merkeziyetçi, tek tip ders kitabı ve ezbere dayalı eğitimle yaratıcılık dikkate alınmamaktadır. Öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesinde eğitim dünyasında bulunan herkese büyük görevler düşerken, en büyük görev öğretmenin öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarında yatmaktadır.

Sungur' un aktarımıyla (1997: 33-34), Chambers' a göre yaratıcılığı kolaylaştıran ve yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri şöyledir:

Yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri:

1. Öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma,
2. Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
3. Öğrencilere model olma,
4. Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma,
5. En iyiyi bekleme ve ulaşabileceğini gösterme,
6. Heyecanlı olabilme,
7. Öğrencileri eşit kabul edebilme,
8. Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
9. Öğrenciye ilgi gösterme,
10. Sürekli okuyan kişiler olabilme,
11. İkili ilişkilerde kolay iletişim kurma olarak belirlenmiştir.

Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri:

1. Öğrencinin cesaretini kıran,
2. Güvensiz,
3. Aşırı eleştiren,
4. Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen,
5. Heyecanı olmayan,
6. Düz okumayı vurgulayan,
7. Dogmatik ve katı,
8. Alanla ilişkisini sürdüremeyen,
9. Genelde yetersiz,
10. Dar ilgileri olan,
11. Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan olarak tanımlanmışlardır.

Yaratıcılığı kolaylaştıran ve zorlaştıran öğretmen özelliklerine ilişkin olarak öğretmenin hazırladığı eğitim ortamı içerisinde öğrenci kendini özgür hissedebilmeli ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelidir. Öğretmen mantığa ters düşen fikirlerin de destekçisi olmalıdır. Yeni düşünce üretmeye engel olan kültürel normların etkisini azaltıcı etkinliklerde bulunmalıdır.

Yapılan araştırmalardan hareket edilerek; ülkemiz eğitim sistemi içerisinde resim eğitimine gereken önemin verilemediği ve buna bağlı olarak bireylerin yaratıcı niteliklerinin gelişemediği düşünülmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda özellikle bu sorunun ortaöğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle, resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve okul müdürleri ile öğrencilerin resim öğretmenlerini bu konuda nasıl değerlendirdikleri konusunda bir araştırmaya gerek duyulmuştur. Bu araştırma, öğrencilerin yaratıcı niteliklerini ön plana çıkaracak resim öğretmeni yetiştirme sistemine yeni bir bakış açısı kazandırabileceği düşüncesiyle planlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı; resim öğretmenlerinin resim derslerinde öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik niteliklerini araştırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- a) Görev yaptığı bölge
- b) Cinsiyet durumu
- c) Yaş durumu
- d) Öğretmenlikteki hizmet süresi
- e) Çalıştığı kurum (devlet okulu, özel okul)
- f) Üstlendiği haftalık resim dersi yükü
- g) Sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumu
- h) Görev yaptığı okulda resim atölyesi bulunma durumu

2. Resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik nitelikleri, okul müdürlerine ilişkin aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- a) Görev yaptığı bölge
- b) Cinsiyet durumu
- c) Yaş durumu
- d) Okul müdürlüğündeki hizmet süresi
- e) Çalıştığı kurum (devlet okulu, özel okul)

3. Resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik nitelikleri, öğrencilere ilişkin aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

- a) Bulunduğu bölge
- b) Cinsiyet durumu
- c) Öğrenim gördüğü okul (devlet okulu, özel okul)
- d) Kaçınıcı sınıfta olduğu?
- e) Okulunda resim atölyesi bulunma durumu

4. Resim öğretmenlerinin yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olup olmadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olup olmadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimleri öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olup olmadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayıp amaçlamadığı konusunda okul müdürleri ve öğrenciler ile resim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Bu yolla, liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri açısından kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve aynı zamanda okul müdürleri ile öğrencilerin bu konuda resim öğretmenlerini nasıl değerlendirdikleri, var olan durumuyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de genel eğitim veren devlet liseleri ile özel liselerdeki okul müdürleri, resim öğretmenleri ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, yedi coğrafi bölgeden seçilen Büyükşehir Belediyesi özelliklerine sahip ikişer ildeki, genel eğitim veren, özel ve devlet liselerinde görev yapan okul müdürleri ve resim öğretmenleri ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. 552 resim öğretmeni ve her resim öğretmenin bir öğrencisine olmak üzere yine 552 öğrenci ve 428 okul müdürü üzerinden veri alınması planlanmıştır. 395 resim öğretmeni, 301 okul müdürü ve 1022 öğrenci üzerinden veri alınmıştır. Öğrenciler için gönderilen tutum ölçeklerinin okullarda çoğaltılıp daha fazla

öğrenciye uygulandığı tahmin edilmektedir. Resim öğretmenlerine gönderilen tutum ölçeğinin geri dönüş oranı yüzde 71.5' dir. Okul müdürlerinin yüzde 70' dir. Öğrencilere gönderilenlerin 1.85 katı kadar ölçek geriye dönmüştür. Devlet liselerinden dönüş oranı yüzde 76.3, özel liselerden dönüş oranı ise yüzde 57.4' dür.

Veriler literatür taraması ve tutum ölçeği yoluyla toplanmıştır. Deneklere uygulamak üzere Likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanan form, tutumu ölçülecek benzer bir gruba ön deneme için uygulanmıştır. Ön denemede 102 resim öğretmeni ve 24 okul müdürü olmak üzere toplam 126 denek üzerinden veri alınmıştır. Deneklere uygulanan 96 maddelik deneme formuna ilişkin veriler üzerinde öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 9.0 paket programında değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucu Barlett test değeri 7362.721 bulunmuş, KMO .61 bulunmuştur. Birinci faktör altında 45 maddenin işler durumda olduğu görülmüştür. Ölçek tek boyutluluk özelliği taşıdığı için Eksen Rotasyonu yapılmamış, birinci faktör altında yer alan 45 madde araştırmacı tarafından üç başlık altında toplanmıştır.

Faktör analizinin tamamlanmasından sonra ölçeğe giren 45 maddenin olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları ayırt etme durumunu ortaya koymak amacıyla "madde ayırıcılık güçleri" nin hesaplanması gerekli bulunmuştur. Madde ayırıcılık güçleri t testi yoluyla yapılmıştır. Tutum ölçeğini oluşturan 45 maddeye ilişkin t değerleri 3.619 - 11.753 arasında 66 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durumda tutum ölçeğinin olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları yeterli kabul edilebilecek ölçüde birbirinden ayırt edebileceği söylenebilir. Güvenirlik çalışması olarak 45 maddeden oluşan bu ölçeğe Cronbach Alpha uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin homojen ve tek boyutluluk özelliği taşıdığı görülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi ile 04. 05. 2001 tarihinde "Milli Eğitimi Bakanlığı Eğitim Araştırmaları Destek Protokolü" imzalanmıştır. Bu aşamadan sonra tutum ölçeklerinin çoğaltılması, sınıflandırılması, alana gönderilmesi, uygulanması, geri dönüşü ve araştırmacıya ulaştırılması Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Araştırma Şubesi tarafından İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.



Bütün deneklerin kişisel bilgilerine ilişkin ortak bulgular (bölge, il, cinsiyet, atölye durumu) kurum dikkate alınarak frekans ve yüzde dağılımı ortak tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Resim öğretmenleri ile okul müdürlerine ait yıllık denetim durumu her iki denek grubunun kurumları dikkate alınarak ortak tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra sırasıyla resim öğretmenleri, okul müdürleri ve öğrencilerin kişisel bilgilerine ait veriler tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Deneklerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler, kurum dikkate alınarak frekans ve yüzde dağılımları analiz edilirken chi-square ( $X^2$ ) testinden yararlanılmıştır.

Kişisel özelliklere soruların tutum ölçeğindeki maddelerle karşılaştırmasında öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way Anova) kullanılmıştır. Varyans analizinde anlamlı fark bulunması halinde LSD testine başvurulmuştur. Varyansların homojen olmadığı durumlarda Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testlerine başvurulmuştur. Tablolar oluşturularak yorumları yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulguların özeti şu şekildedir.

### **Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırma kapsamındaki özel liselerden araştırmaya katılanların yüzde 24' ü okul müdürü, yüzde 27.5' i de resim öğretmenidir. Öğrenciler açısından ise yüzde 61.9 oranında devlet liselerinin daha fazladır. Genel toplamda yüzde 82' lik oranla devlet liselerinin ağırlığı görülmektedir. Denek grupları arasındaki orana bakıldığında yüzde 59.5 oranında öğrenciler ağırlıktadır.

İstanbul ili' nin, devlet lisesindeki okul müdürlerinin yüzde 17.6, özel liselerdeki resim öğretmenlerinin de yüzde 18.8 ile en büyük orana sahip olduğu görülmüştür. Devlet liselerindeki öğrencilerde ise yüzde 11.8 oranıyla Malatya, yüzde 11.5 oranıyla Ankara illeri en büyük oranlara sahip illerdir. Özel liselerde; İzmir yüzde 17.5 oranıyla okul müdürlerinde, İstanbul yüzde 18.8 oranıyla resim öğretmenlerinde, Ankara yüzde 22 oranıyla öğrencilerde en büyük orana sahip illerdir. Bölgelere göre dağılımda ise Marmara (yüzde 24.2), İç Anadolu (yüzde 19.5), Akdeniz (yüzde 16.8), Ege (yüzde 14.5), Doğu Anadolu (yüzde 12), Karadeniz (yüzde 8.1) ve Güney Doğu Anadolu (yüzde 4.7) bölgelerinin sıralandığı görülmüştür.

Bütün deneklerin yüzde 54.4' ü bayanlardan oluşmaktadır. Devlet liselerinde erkek okul müdürlerinin oranı yüzde 91.2 iken, özel liselerde bu oran yüzde 66.2' ye düşmektedir. Her iki kurumda da bayan resim öğretmenlerinin oranı erkeklere oranla daha yüksektir. Özel liselerde kız ve erkek öğrencilerin oranı birbirine çok yakın iken, devlet liselerinde yüzde 63.4 oranıyla kız öğrenciler ağırlık kazanmıştır.

Resim öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre atölye durumları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Devlet lisesindeki okul müdürlerinin yüzde 33.5' i resim atölyesi var ve yeterli durumda cevabını verirken, özel liselerde bu oran yüzde 59.5' e yükselmektedir. Devlet liselerindeki resim öğretmenlerinin yüzde 50.7' si yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını verirken özel liselerde bu oran yüzde 4.7' ye düşmektedir. Bütün öğrencilerin cevapları ile resim öğretmenlerinin cevapları paralellik göstermektedir. Bu bulgularla, özel okulların resim atölyesi ve fiziki donanımı açısından devlet liselerinden daha iyi durumda oldukları söylenebilir.

Yıllık denetim oranları açısından müdürlerle öğretmenlerin görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir. Devlet lisesindeki müdürler yüzde 47.6' lık bir oranla yılda iki defa denetim yaptıklarını belirtirlerken, aynı kurumdaki resim öğretmenleri yüzde 42 oranıyla yılda bir defa ve yüzde 33.2' lik bir oranla da hiç denetlenmedikleri cevabını vermişlerdir. Özel okuldaki müdürler yüzde 43.2 oranıyla yılda iki defa, yüzde 23 oranıyla da yılda dört defa ve daha fazla cevabını vermişlerdir. Özel okuldaki öğretmenler yüzde 43.5 oranıyla yılda bir defa, yüzde 24.7 oranıyla yılda iki defa, yüzde 17.4 oranıyla da yılda dört defa ve daha fazla cevabını vermişlerdir. Bu bulgular karşısında okul müdürlerinin kendilerine uygulanan tutum ölçeğini sağlıklı düzeyde doldurabildikleri sonucuna varılabilir.

Genel olarak resim öğretmenlerin 41 yaş ve üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Devlet liselerinde 41 yaş ve üzeri resim öğretmeni oranı yüzde 50, özel liselerde ise bu oran yüzde 43' tür. Bu oran devlet liselerindeki resim öğretmenlerinin yaş düzeylerinin biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir. 26-35 yaş arası ve 25 yaş altı oran ise özel liselerde daha yüksek bulunmuştur.

Resim öğretmenlerinin hizmet süreleri yüzde 49.4 oranıyla 16 yıl ve daha yukarı seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu seçenek, devlet liselerinde yüzde 51.3 iken, özel liselerde yüzde 42.4' e düşmüştür. 5 yıl ve daha aşağı seçeneğini işaretleyen öğretmenler ise özel okullarda yüzde 31.8 iken, devlet liselerinde yüzde 19' a düşmüştür. Bu veriler özel liselerdeki resim öğretmenlerinin devlet liselerindekilere oranla daha düşük hizmet sürelerine sahip olduklarını göstermektedir.

Genel olarak resim öğretmenlerinin yüzde 45.3' ü haftada 22 ve daha fazla ders yüküne sahipler. Özel liselerde bu oran yüzde 48 iken, devlet liselerinde yüzde 44.5' dir. Devlet liselerindeki resim öğretmenlerinin yüzde 21.3' ü maaş karşılığını dolduramamaktadır. Özel liselerdeki resim öğretmenlerinin ders yükü oranlarının devlet liselerindeki öğretmenlerden pek farklı olmadığı görülmektedir.

Devlet liseleri ile özel liselerdeki resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumlarına göre yapılan karşılaştırmada .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Resim öğretmenlerinin yüzde 54.7' si yayınları bazen takip ederken, yüzde 38.5' i düzenli takip etmektedir. Özel liselerdeki resim öğretmenlerinin yüzde 54.1' i düzenli cevabını verirken, devlet liselerindeki resim öğretmenlerinin yüzde 34.2' si düzenli cevabını vermişlerdir. Devlet liselerinde bazen ve çok nadir cevabı daha yüksektir. Ancak, bütün resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları düzenli takip etmesi beklenirken, özel liselerin devlet liselerinden daha iyi durumda olduğu görülmüştür.

Genel toplamda resim öğretmenlerinin 16 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip olanlar yüzde 22.5' lik oranıyla Ege Bölgesi' ne aittir. Ege Bölgesi' ni sırasıyla; İç Anadolu, Akdeniz, Karadeniz, Doğu Anadolu, Marmara ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri takip etmektedir. 6 ile 15 yıl arası cevabı ise Marmara Bölgesi' nde toplanmaktadır. 5 yıl ve daha az cevabı yüzde 29.0 oranıyla Marmara Bölgesi' ne aittir. Hizmet süresi düşük öğretmenlerin bölge açısından kırsal kesimde görevlendirildikleri söylenebilir. Ancak, nüfus yoğunluğu yüksek illerde de hizmet süresi düşük öğretmenlerin istihdam edildiği görülmüştür.

Okul müdürlerinin yüzde 50.2' si 46 yaş ve üzerindedir. Bu yaş grubu devlet liselerinde yüzde 47.1 iken, özel liselerde yüzde 59.5' dir. 36 yaş ile 45 yaş arası devlet liselerinde daha yüksektir. Ancak 6 yıl ve daha yukarı hizmet süresi oranı devlet liselerinde daha yüksektir.

Öğrencilerin yüzde 45.5'lik bir oranının 1. sınıfta öğrenim gördüğü görülmüştür. Devlet liselerindeki 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin oranı yüzde 47.8 iken, özel liselerde bu oran yüzde 32' dir.

Öğrencilerin yüzde 35.4' ünün ailesi 251 milyon ve 500 milyon arasında aylık gelir düzeyine sahiptir. Öğrencilerin yüzde 34.4' ünün ailesi 250 milyon ve daha az gelir düzeyine sahiptir. Özel lisedeki öğrencilerin yüzde 50.7' si 751 milyon ve daha fazla gelir düzeyine sahip iken, devlet liselerinde bu oran yüzde 8' e düşmektedir. Devlet liselerinde 250 milyon ve daha az gelir düzeyine sahip öğrenci oranı yüzde 39.2 iken, özel liselerde bu oran yüzde 6.7' ye düşmüştür.

Öğrencilerin yüzde 44.4' ünün babası ilköğretim mezunudur. Devlet liselerinde bu oran yüzde 48.4 iken, özel liselerde yüzde 21.3' dür. Hatta devlet liselerinde yüzde 2.1' inin, özel liselerde ise yüzde 1.3' ünün babası okuma yazma bilmemektedir. Özel liselerde babası üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin oranı yine devlet liselerindekilere oranla daha yüksektir.

Öğrencilerin yüzde 55.5' inin annesi ilköğretim okulu mezunudur. Bu oran özel liseler için yüzde 33.3 iken, devlet liseleri için yüzde 59.3 bulunmuştur. Devlet lisesinde annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin oranı yüzde 11 iken, özel liseler için bu oran yüzde 2' ye düşmüştür. Annesi üniversite mezunu ve lisansüstü eğitim mezunu öğrencilerin oranı özel liselerde çok daha yüksektir.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Resim öğretmenleri 4.1023'lük aritmetik ortalama ile kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. 4.0289'luk aritmetik ortalama ile ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. 4.0387'lik aritmetik ortalama ile sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede

geliştirebileceğini belirtmişlerdir. 4.3518'lik aritmetik ortalama ile lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir.

Resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirebilmesi, bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durumda Türkiye' nin yedi coğrafi bölgesindeki resim öğretmenlerinin kendilerini ikinci derecede yaratıcı gördükleri, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmek için uyguladıkları ders işleme metodlarının ve sınıf yönetimlerinin de ikinci derecede olduğu sonucuna varılmıştır. Lise resim dersi programlarının da öğrencilerin birinci derecede yaratıcılığını geliştirebileceği cevabını verdikleri görülmüştür. Bu durum, resim öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik niteliklerini etkilemediği şeklinde yorumlanmıştır.

Resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme düzeyleri, ders işleme metodu ve lise resim dersi programı açısından cinsiyete dayalı .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Her üçünde de bayan resim öğretmenleri erkeklerden daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiplerken, her iki grubun da ikinci derecede nitelikli olduğu görülmüştür.

Resim öğretmenlerinin yaş değişkenine ilişkin yapılan karşılaştırmalarda .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, genç resim öğretmenlerinin yaş düzeyi yüksek resim öğretmenleri ile benzer niteliklere sahip oldukları biçiminde yorumlanmıştır.

Lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına yönelik olarak resim öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ancak, bütün yaş düzeyine sahip resim öğretmenleri; aritmetik ortalamaları arasındaki farka rağmen, programın birinci derecede öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir.

Hizmet süresi 6-10 yıl arası olan resim öğretmenleri ile 11-15 yıl arası olanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Yine, hizmet süresi 11-15 yıl arası

olanlar ile 16 yıl ve daha yukarı olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. 11-15 yıl arası resim öğretmenleri kendilerini birinci derecede yaratıcı görürken, 16 yıl ve daha yukarı hizmet süresine sahip olanlar kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. 5 yıl ve daha aşağı hizmet süresine sahip olanlar da kendilerini birinci derecede yaratıcı görürken, 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar da kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Bu veriler ile mesleğin ilk beş yılında öğretmenlerinin yaratıcı düşüncelere ve etkinliklere sahip oldukları, ikinci beş yıl içerisinde bu yaratıcı düşüncelerinin azalma gösterdiği ve monotonlaştığı şeklinde yorumlanmıştır.

Resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının, hizmet süresi değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar birinci derecede ders işleme metotlarının yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Diğerleri ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu bulgular, üçüncü beş yıl içerisindeki hizmet süresine sahip resim öğretmenlerinin deneyim ve birikimlerine bağlı olarak ders işleme metotlarının daha yaratıcı etkinlikler içerdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin, hizmet süresi değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 6-10 yıl arası olanlar ile 11-15 yıl arası olanlar arasında, hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar ile 16 yıl ve daha yukarı olanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet süresi 5 yıl ve daha az olan resim öğretmenleri 4.1903' lük aritmetik ortalama ile üst düzeye yakın ikinci derecede sınıf yönetimlerinin yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar 4.2473' lük ortalama ile birinci derecede cevabını vermişlerdir. Diğerleri ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu bulgular ile üçüncü beş yıl içerisindeki hizmet süresine sahip resim öğretmenlerinin deneyim ve birikimlerine bağlı olarak sınıf yönetimlerinin daha yaratıcı etkinlikler içerdiği söylenmiştir

Resim öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine ile programı yaratıcı görmelerine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 11-15 yıl arası olanlar ile 16 yıl ve daha yukarı olanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Ancak, aritmetik ortalamalar arasındaki farka rağmen, bütün resim öğretmenleri lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir.



Çalıştıkları kuruma bağlı olarak resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme durumları, ders işleme metotları ve sınıf yönetimleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Uygulanan programın yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlaması açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Kendilerini yaratıcı görme durumları açısından devlet lisesindeki resim öğretmenleri kendilerini ikinci derecede yaratıcı görürlerken, özel lisedekiler kendilerini birinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Devlet lisesindeki resim öğretmenlerinin ders işleme metotları öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilirken, özel lisedeki resim öğretmenleri birinci derecede cevabını vermişlerdir. Devlet lisesindeki resim öğretmenleri sınıf yönetimlerinin, öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilirken, özel lisedeki resim öğretmenleri birinci derecede cevabını vermişlerdir. Özel lisede görev yapan resim öğretmenlerinin, devlet lisesinde görev yapan resim öğretmenlerine oranla öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmeye dayalı niteliklerinin daha üstün olduğu söylenmiştir.

Haftalık ders yüklerine dayalı olarak resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durumda haftalık ders yükünün resim öğretmenlerinin yaratıcılığını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Haftalık ders yüklerine dayalı olarak, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Haftalık ders yükünün resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesi açısından etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Resim öğretmenlerinin ders yükleri değişkenine bağlı sınıf yönetimlerine ilişkin ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Haftalık ders yükü 16-21 arası olan resim öğretmenleri ile 22 ve daha fazla olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Haftalık 22 saat ve daha fazla derse giren resim öğretmenleri üst sınıra yakın düzeyde ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Haftalık 16-21 saat arası derse giren resim öğretmenleri ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu durumda, ders yükü yüksek olan resim öğretmenlerinin görevlerine daha iyi motive oldukları, dolayısıyla sınıf yönetimlerinin daha yaratıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Lise resim dersi programları için resim öğretmenlerinin ders yükleri değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Haftada 22 saat ve daha

fazla ders yüküne sahip resim öğretmenleri ile 16-21 arası ve 15'den daha az ders yüküne sahip olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ders yükü haftalık 22 saat ve daha fazla olan resim öğretmenleri 4.5182' lik aritmetik ortalama ile birinci derecede cevabı verirken, ders yükü 16-21 saat arası olanlar 4.2108' lik aritmetik ortalama ile alt sınıra yakın düzeyde birinci derecede cevabı vermişlerdir. Ders yükü 15 saat ve daha az olanlar da 4.2190' lik aritmetik ortalama ile yine alt sınıra yakın düzeyde birinci derecede cevabını vermişlerdir. Haftalık ders yükü 22 saat ve daha fazla olan resim öğretmenleri, uygulanan programa daha iyi motive oldukları ve programı daha iyi tanıdıkları için aritmetik ortalamalarının yüksek çıktığı söylenebilir..

Sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri ile bazen takip eden resim öğretmenlerinin arasında kendilerini yaratıcı görme düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri kendilerini birinci derecede yaratıcı görürken, bazen ve çok nadir takip edenler kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Bir kişinin yaratıcılığının gelişmesi alanıyla ilgili yenilikleri takip etmesi, düzenli olarak araştırması ve okumasıyla doğru orantılıdır şeklinde yorumlanmıştır.

Sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri bazen ve çok nadir cevabını verenlere oranla ders işleme metotlarının daha yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirebildiğini belirtirlerken, bazen ve çok nadir cevabını verenler ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu verilerden, yenilikleri takip eden, araştıran ve okuyan resim öğretmenlerinin daha yaratıcı ders işleme metotları geliştirdikleri sonucuna varılabilir

Yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri, bazen ve çok nadir takip edenlerden, sınıf yönetimlerinin daha yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Yayınları düzenli takip edenler 4.1914' lük aritmetik ortalama ile üst sınıra çok yakın düzeyde ikinci derecede sınıf yönetimlerinin yaratıcı olduğu cevabını vermişlerdir. Bazen takip edenler 3.9678' lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede, çok nadir cevabını verenler de 3.7465' lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu durumda da,

yenilikleri takip eden, araştıran ve okuyan resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını daha fazla geliştirebildiği sonucuna varılmıştır.

Yayınları düzenli takip eden resim öğretmenleri, sınıf yönetimlerinin diğerlerinden daha yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, aritmetik ortalamaları arasındaki farka rağmen bütün resim öğretmenlerinin birinci derecede cevabını verdikleri görölmüştür.

Görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunması değişkenine bağlı olarak resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görölmüştür. Resim atölyesi var ve yeterli durumda olanlar ile atölyesi yetersiz durumda olanlar ve atölyesi olmayıp çok ihtiyaç duyanlar arasındadır. Atölye var ve yeterli durumda cevabını veren resim öğretmenleri 4.3024' lük aritmetik ortalama ile kendilerini birinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Diğerleri ise kendilerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Okulunda resim atölyesi yeterli durumda olan resim öğretmenleri, fiziki donanımın tam olmasının verdiği rahatlık ile kendilerini çok yaratıcı görmüş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesine ilişkin, görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunması durumuna bağlı aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görölmüştür. Atölye var ve yeterli durumda cevabını veren resim öğretmenleri, ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirebildiğini belirtmişlerdir. Atölye var ancak yetersiz cevabını verenler ile atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını ikinci derecede geliştirebildiklerini, atölye yok ve gerekli de değil cevabını verenler de çok düşük düzeyde ikinci derecede geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Okulunda resim atölyesi bulunan resim öğretmenlerinin daha yaratıcı ders işleme metotları kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin daha orijinal resim çalışmaları için tam donanımlı fiziki ortamın getirileri, resim öğretmenlerini daha yaratıcı ders işleme metotlarına yönelttiği sonucuna varılabilir. Bir resim dersinin sınıf ortamında değil de tam donanımlı resim atölyesinde işlenmesinin, resim öğretmenlerini daha etkili ders işleme metotlarına yönelteceği düşünölmüştür.

Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesine yönelik olarak görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunması değişkenine bağlı sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Görev yaptığı okulda resim atölyesi var ve yeterli durumda olan resim öğretmenleri, sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirebildiğini belirtmişlerdir. Atölye var ancak yetersiz durumda cevabını verenler ile yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler sınıf yönetimlerinin ikinci derecede geliştirebildiğini belirtmişlerdir. Resim dersinin; sınıf ortamında değil de tam donanımlı bir resim atölyesinde işlenmesinin, resim öğretmenlerini daha etkili bir sınıf yönetimi uygulamasına yönelttiği sonucu çıkarılabilir.

Resim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda resim atölyesi bulunma durumları ile lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi ne derecede amaçladığı arasında anlamlı fark yoktur. Bu durumda, bütün resim öğretmenleri lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlaması açısından benzer düzeyde düşündükleri, bu düzeyin birinci derecede olduğu söylenebilir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Okul müdürleri, 3.5662'lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. 3.6039' luk aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. 3.3605' lik aritmetik ortalama ile sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. 4.0278'lik aritmetik ortalama ile lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Okul müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeler arasındaki farkın resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeler arasında farkın, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilmesine ilişkin düşüncelerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeler arasında farkın resim

öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilmesine ilişkin düşüncelerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Bütün okul müdürleri, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın, uygulanan resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlaması hakkındaki düşüncelerini etkilemediği söylenmiştir. Bütün okul müdürleri, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Bayan okul müdürleri, erkek okul müdürlerine oranla resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının daha yaratıcı olduğunu, uygulanan programın da daha fazla yaratıcılığı geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Ancak, bayan okul müdürleri resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtirken, erkek okul müdürleri de yine ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bayan okul müdürleri 4.2478' lik aritmetik ortalama ile lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtirken, erkek okul müdürleri 3.9891' lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Okul müdürlerinin resim öğretmenlerine ve resim eğitimine bakış açılarının cinsiyetlerine göre değiştiği sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin yaş farklılıklarının, resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Bütün okul müdürleri, resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. Okul müdürlerinin yaş düzeyleri ne olursa olsun resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini düşündükleri söylenebilir.

Okul müdürlerinin yaş düzeyleri değişkenine ile sınıf yönetimlerine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. 30 ve daha aşağı yaş düzeyine sahip okul müdürleri ile 36-40 yaş arası olan okul müdürleri arasında anlamlı fark görülmüştür. Bir diğer anlamlı fark ise 36-40 yaş arası okul müdürleri ile 41-45 yaş arası okul müdürleri arasında görülmüştür. 30 ve daha aşağı yaş düzeyine sahip okul müdürleri 2.5263' lük aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini; 36-40 yaş arası okul müdürleri 3.6570'

lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede geliştirebileceklerini düşünmekte. 41-45 yaş arası okul müdürleri ise  $\bar{x}=61.2857:19=3.2255'$  lik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğine inanmamaktalar. 31-35 yaş arası okul müdürleri de ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu verilere dayalı olarak 31-40 yaş arasındaki okul müdürleri resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğine inanırken, diğer yaş düzeylerindeki okul müdürlerinin inanmadıkları görülmüştür.

Okul müdürlerinin yaş düzeyleri arasındaki farkın, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına yönelik düşüncelerini etkilemediği görülmüştür. Bütün okul müdürleri, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin hizmet süreleri arasındaki farkın, resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumlarını etkilemediği söylenmiştir. Bütün okul müdürleri programı ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. Okul müdürlerinin hizmet süreleri arasındaki farkın, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceği hakkındaki düşüncelerini etkilemediği söylenmiştir. Bütün okul müdürleri, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin hizmet süreleri arasındaki farka rağmen resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini düşündükleri söylenmiştir. Okul müdürlerinin hizmet süreleri arasındaki farka rağmen, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin çalıştıkları kuruma göre resim öğretmenlerinin ders işleme metotları ve sınıf yönetimleri açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Ancak, devlet lisesindeki ve özel lisedeki okul müdürlerinin, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Devlet lisesindeki okul müdürleri 3.2849' luk aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremediğini belirtirlerken, özel lisedeki okul müdürleri 3.5924' lük aritmetik ortalama ile ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Bu verilere dayalı olarak, özel lisedeki okul müdürleri



devlet lisesindekilere oranla resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını daha fazla geliştirebileceğine inandıkları söylenmiştir.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Öğrenciler resim öğretmenlerini 3.7094'lük aritmetik ortalama ile ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. 3.4494' lük aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının ikinci derecede öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğini belirtmişlerdir. 3.2495' lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. 3.8049'luk aritmetik ortalama ile lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin buldukları coğrafi bölge açısından resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu durumda, öğrencilerin öğrenim gördükleri coğrafi bölge arasındaki farkın resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin buldukları coğrafi bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ve resim öğretmenleri ile okul müdürlerinden alınan veriler ile çeliştiği görülmüştür. Marmara Bölgesi hariç diğer bütün bölgeler ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Akdeniz Bölgesi' ndeki resim öğretmenlerinin daha yaratıcı ders işleme metodu kullandıkları söylenmiştir. Doğu Anadolu Bölgesindeki öğrenciler resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarını yaratıcı bulmamışlardır. Akdeniz Bölgesi' nde daha kıdemli öğretmenlerin bulunması ve çevre uyaranlarının fazla olmasının, bu sonucu ortaya çıkardığı şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf yönetimi açısından; öğrencilerden alınan verilerin, resim öğretmenleri ve okul müdürlerinden alınan veriler ile çeliştiği görülmüştür. Öğrencilerin buldukları coğrafi bölge değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Karadeniz Bölgesi hariç diğer bütün bölgelerdeki öğrencilerin Doğu Anadolu Bölgesi'ndekilerden farklı düşündüğü görülmüştür. Aslında, en yüksek puan ortalamasına sahip Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrenciler bile; 3.3614' lük aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin

yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Resim öğretmenlerinin, derslerini öğrencilerin önemsiz ders olarak görmelerini engellemek amacı ile öğrenciler üzerinde kurmaya çalıştıkları otoritenin ve baskının sonucu olarak bu verilerin ortaya çıktığı düşünülmüştür.

Bölge değişkenine bağlı olarak program açısından yapılan karşılaştırmada anlamlı fark bulunmamıştır. Bu verilerin resim öğretmenleri ve okul müdürlerinden alınan veriler ile paralel olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri coğrafi bölgeler arasındaki farka rağmen, lise resim dersi programının kendilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalarda anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bütün öğrenciler resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Bütün öğrenciler resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarını ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. Kız öğrenciler 3.2375, erkek öğrenciler 3.2687' lik aritmetik ortalamalar ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiremediğini belirtmişlerdir. Kız ve erkek öğrenciler, programın ikinci derecede yaratıcılık geliştirmeyi amaçladığı cevabını vermişlerdir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine bağlı olarak program açısından yapılan karşılaştırmalarda anlamlı fark olduğu görülmüştür. Devlet lisesindeki öğrenciler özel lisedeki öğrencilere oranla, programın yaratıcılık geliştirmeyi daha fazla amaçladığını belirtmişlerdir. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, her iki kurumdaki öğrenciler de resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Devlet lisesindeki öğrenciler 3.4478, özel lisedeki öğrenciler 3.4589' luk aritmetik ortalamalar ile resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Devlet lisesindeki öğrenciler 3.2523, özel lisedeki öğrenciler 3.2336' lik aritmetik ortalamalar ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştiremediğini belirtmişlerdir. Her iki kurumdaki öğrenciler de programın kendilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Özel lisedeki öğrencilerin devlet lisesindeki öğrencilere paralel cevaplar vermeleri ilginç bulunmuştur. Bu

bulgular, özel liselerde verilen resim eğitiminin devlet liselerinde verilen resim eğitiminden farklı olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri (hazırlık, 1, 2 ve 3. sınıf) değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak; öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki farkın resim öğretmenlerini yaratıcı görmeleri açısından düşüncelerini etkilemediği söylenmiştir. 3. sınıftaki öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. 3. sınıftaki öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlık yapmaları nedeniyle resim öğretmenleri ile daha sıkı diyalog kuramadıkları düşünülmüştür.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki farka rağmen; resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının kendilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini, sınıf yönetimlerinin de öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Bütün öğrenciler, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesi bulunması değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Anlamlı farkın; atölye var ve yeterli durumda cevabını verenler ile yok gerekli de değil cevabını verenler arasında, atölye yok ve gerekli de değil cevabını verenler ile atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler arasında olduğu görülmüştür. Resim öğretmenlerine ilişkin verilerde ise “var ve yeterli” ile “ var ve yetersiz”, “yok, çok ihtiyaç duyuyorum” cevabını veren resim öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuş idi. Aritmetik ortalamalar arasındaki farka rağmen, bütün öğrencilerin, resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı gördükleri bulunmuştur. Bu verilere dayalı olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesinin olması veya olmaması, resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmelerini değiştiremeyeceği söylenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesi bulunması değişkenine bağlı resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarını yaratıcı bulmaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Daha önceki resim öğretmenlerine ilişkin karşılaştırmada anlamlı fark bulunmuş idi. Okulunda atölye bulunan resim öğretmenleri ders işleme

metotlarını daha yaratıcı bulmuşlardı. Bu verilere dayalı olarak; bütün öğrenciler, resim öğretmenlerinin ders işleme metodlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Bu durumda; öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesinin bulunması değişkenine bağlı olarak, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştirebileceğine olan inançlarını değiştirmedeği söylenebilir. Daha önce resim öğretmenlerine ilişkin olarak yapılan karşılaştırmada anlamlı fark bulunmuştu. Bütün öğrenciler, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenim gördükleri okulda resim atölyesinin bulunması değişkeninin, öğrencilerin, lise resim dersi programının kendilerinin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına ilişkin düşüncelerini etkilemediği görülmüştür. Bütün öğrenciler, lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir.

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bütün gruplar arasında, resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Resim öğretmenlerinin, okul müdürü ve öğrencilerden, okul müdürlerinin de öğrencilerden farklı düşündükleri bulunmuştur. Resim öğretmenleri 4.1023' lük aritmetik ortalama ile üst sınıra yakın düzeyde ve ikinci derecede kendilerini yaratıcı görmüşlerdir. Okul müdürleri, 3.5662' lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. Öğrenciler, 3.7094' lük aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Aritmetik ortalamalar arasında fark olmasına rağmen bütün deneklerin resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı buldukları görülmüştür.

#### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bütün gruplar arasında, resim öğretmenlerinin ders işleme metodlarını yaratıcı görme düzeyleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Resim öğretmenlerinin, okul müdürü ve öğrencilerden, okul müdürlerinin de öğrencilerden farklı düşündükleri görülmüştür. Resim öğretmenleri, 4.0289' luk aritmetik ortalama ile ders işleme

metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürleri, 3.6039' luk aritmetik ortalama ile ikinci derecede olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, 3.4494' lük aritmetik ortalama ile alt sınıra yakın düzeyde ikinci derecede olduğunu belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamalar arasında fark olmasına rağmen görüldüğü gibi bütün denekler resim öğretmenlerinin ders işleme metodlarının öğrencilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Resim öğretmenlerinden alınan verilerin birinci derecede cevabını vermemesi, öğrencilerden alınan verilerin de ikinci derecenin alt sınırına yakın olması ilginçtir. Bu verilere dayalı olarak; sanat eğitiminin en önemli parçalarından biri olan resim eğitiminde, resim öğretmenlerinin kullandıkları ders işleme metodlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceği sonucuna varılmıştır.

#### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bütün gruplar arasında, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini yaratıcı görme düzeyleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Resim öğretmenlerinin, okul müdürü ve öğrencilerden, okul müdürlerinin de öğrencilerden farklı düşündükleri görülmüştür. Resim öğretmenleri, 4.0387' lik aritmetik ortalama ile sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Okul müdürleri, 3.3605' lik aritmetik ortalama ile resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerinin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, 3.2495' lik aritmetik ortalama ile okul müdürlerinin düşüncelerine paralel olarak, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Okul müdürü ve öğrencilerden alınan bu veriler dikkate alınarak, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğu söylenmiştir.

#### **Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Üç denek grubunun da, lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerinin yaratıcılığını ne derecede geliştirmeyi amaçladığını, görme düzeyleri farklıdır. Resim öğretmenleri, 4.3519' luk aritmetik ortalama ile birinci derecede olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürleri, 4.0278' lik aritmetik ortalama ile ikinci derecede olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, 3.8049' luk aritmetik ortalama ile ikinci derecede

olduğunu belirtmişlerdir. Bu verilere dayalı olarak; lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığı söylenmiştir.

### TARTIŞMA-SONUÇ

Bu çalışmada, “Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri” araştırılmıştır. Bu araştırma için bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek; Türkiye’ nin yedi coğrafi bölgesinden ikişer il olmak üzere toplam 14 ilden, 395 resim öğretmeni, 301 okul müdürü ve 1022 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında bulunan deneklerden alınan sonuçlar şöyledir:

Araştırma kapsamındaki deneklerin büyük çoğunluğu devlet liselerindedir. Denek grupları arasındaki orana bakıldığında, yarıdan fazlası öğrencidir. Deneklerin Marmara Bölgesi’ nde yoğunlaştığı, İstanbul ili’ nin en büyük orana sahip olduğu görülmüştür. Bütün deneklerin yarıdan fazlasını bayanlar oluşturmaktadır. Devlet liselerinde erkek okul müdürlerinin oranı çok yüksek iken, özel liselerde bu oran biraz daha düşüktür. Bu bulgular Yıldırım’ ın (2001: 167) bulgularıyla paralellik göstermektedir ve yöneticilik mesleğinin erkek mesleği olduğu yargısının, özel liselerde değişmekte olduğu söylenebilir. Her iki kurumda da bayan resim öğretmenlerinin oranı erkeklere oranla daha yüksektir. Bu bulgular resim öğretmenliği mesleğinin halk arasında bayan mesleği olduğu yargısını doğrulamaktadır.

Deneklerin okullarına göre atölye durumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okul müdürü, resim öğretmeni ve öğrencilerden alınan verilere göre, özel liselerin resim atölyesi konusunda devlet liselerinden daha iyi durumda oldukları görülmüştür.

Yıllık denetim oranları açısından müdürlerle öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Okul müdürleri daha fazla denetim yaptıklarını belirtirlerken, resim öğretmenleri daha az olduğunu belirtmişlerdir. Her iki denek grubundan alınan verilerde de özel liselerde denetim oranının daha fazla olduğu görülmüştür.



Genel olarak resim öğretmenlerinin 41 yaş ve üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. 26-35 yaş arası ve 25 yaş altı oran ise özel liselerde daha yüksek görülmüştür. Bu veriler ile özel liselerde daha genç resim öğretmenlerinin görev aldığı sonucuna varılmıştır. Resim öğretmenlerinin hizmet süreleri 16 yıl ve daha yukarı seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu oran devlet liselerinde daha yüksektir. 5 yıl ve daha aşağı hizmet süreleri öğretmenler ise özel okullarda daha fazladır. Resim öğretmenlerinin hizmet süreleri ile yaş durumları arasında paralel dağılım olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 16 yıl ve daha fazla cevabı Marmara Bölgesi'nde daha fazladır. Ancak 5 yıl ve daha az cevabı büyük oranla yine Marmara Bölgesi'ne aittir.

Her iki kurumda da resim öğretmenlerinin yarıya yakını haftada 22 ve daha fazla ders yüküne sahiptir. Devlet liselerindeki resim öğretmenlerinin beşte bir oranının maaş karşılığını dolduramadığı bulunmuştur.

Devlet liseleri ile özel liselerdeki resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumlarına göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı fark bulunmuştur. Özel liselerdeki resim öğretmenlerinin, devlet liselerindeki resim öğretmenlerine oranla sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları daha düzenli takip ettikleri görülmüştür.

Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu 46 yaş ve üzerindedir. Bu yaş grubu özel liselerde daha yüksektir. 36 yaş ile 45 yaş arası oran ise devlet liselerinde daha yüksektir. Okul müdürlerinin bu görevdeki hizmet süreleri büyük oranla 5 yıl ve daha aşağıdır. Bu oran özel liselerde daha yüksektir. Ancak 6 yıl ve daha yukarı hizmet süresi oranı devlet liselerinde daha yüksektir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun 1. sınıfta öğrenim gördüğü görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun ailesi 251-500 milyon arasında ve 250 milyondan daha az gelir düzeyine sahiptir. Özel lisedeki öğrencilerin öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyi devlet liselerindeki öğrencilerinkine oranla çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun annesi ve babası ilköğretim mezunudur. Devlet liselerinde bu oran daha yüksektir. Özel liselerde annesi ve babası üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin oranı devlet liselerindekilere oranla daha yüksektir. Devlet

lisesinde annesi ve babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin oranı yine özel liselerdeki öğrencilerden daha yüksektir.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma-Sonuç**

Türkiye' nin yedi coğrafi bölgesindeki öğretmenlerin kendilerini ikinci derecede yaratıcı gördükleri, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmek için uyguladıkları ders işleme metotlarının ve sınıf yönetimlerinin de ikinci derecede olduğu sonucuna varılmıştır. Yedi coğrafi bölgedeki resim öğretmenlerinden alınan veriler ile lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığı sonucuna varılmıştır. Çevre uyaranlarının fazla olduğu coğrafi bölgelerdeki resim öğretmenlerinin daha yaratıcı niteliklere sahip olması beklenebilirdi. Ancak, yaratıcılık açısından coğrafi bölgeler arasındaki farkın, resim öğretmenlerinin yaratıcı niteliklerinde etkili olmadığı görülmüştür. Resim öğretmeni yetiştiren programların aynı olması nedeniyle bu sonucun ortaya çıktığı düşünülebilir. Diğer yandan, Türkiye' nin bütün liselerinde uygulanan programın da aynı olması resim öğretmenlerinin düşüncelerini etkilemeyebilir.

Bayan resim öğretmenleri erkeklerden daha yüksek aritmetik ortalamaya sahipken, her iki grubun da ikinci derecede nitelikli olduğu görülmüştür. Bayan resim öğretmenleri erkeklere oranla daha fazla öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebildiklerini belirtmektedirler. Bu sonuçlar, bayan resim öğretmenlerinin, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek açısından daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Bayan resim öğretmenlerine göre, öğrencilere uygulanan program öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığı görülmüştür. Bu durum bayan resim öğretmenlerinin, mesleklerinde daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Cinsiyet faktörünün yaratıcılık açısından etkili bir faktör olmadığı daha önceki yapılan araştırmalardan bilinmektedir. Yavuzer (1999) ve Yontar' ın (1999) bulgularında cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, Öncü (1989) ve Gönen, Akçin, Özdemir (1997)' in araştırmalarında kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kenç' in (2001) anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Genç resim öğretmenlerinin yaş düzeyi yüksek resim öğretmenleri ile benzer niteliklere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Daha tecrübeli resim öğretmenlerinin uygulanan programı daha iyi değerlendirdikleri ve programa daha fazla eleştirel gözle baktıkları söylenmiştir. Genç resim öğretmenlerinin değişime ve yeniliklere açık olmaları nedeniyle bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmüştür.

Resim öğretmenlerinin kendilerini en yaratıcı gördükleri dönemin 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip oldukları dönem olduğu sonucuna varılmıştır. Üçüncü beş yıl içerisindeki hizmet süresine sahip resim öğretmenlerinin deneyim ve birikimlerine bağlı olarak ders işleme metotlarının daha yaratıcı etkinlikler içerdiği düşünülmüştür. Resim öğretmenlerinin, mesleğin ilk beş yılı ile üçüncü beş yılı sınıf yönetimi açısından en yaratıcı dönemler olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf yönetimi anlayışı kuşkusuz yaratıcılık açısından önemlidir. Öğretmenin sınıfta ve okulda demokratik bir ortam yaratması öğrencinin kendini ifade etmesine imkan sağlar. Özgür ve sınırlandırmacı olmayan bir sınıf atmosferi öğrencinin yaratıcılığının gelişimine katkı sağlar. Bu yorumlar literatürdeki; Sungur' un (1997: 33-34) Chambers' den aktardığı yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri ile tutarlılık göstermektedir. Hizmet süresi değişkenine bağlı olarak lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamasına yönelik bulgularda anlamlı fark olduğu, ancak hepsinin birinci derecede cevabını verdikleri sonucuna varılmıştır. Kenç' in (2001) öğretmenlerin mesleki deneyimleri açısından yaptığı karşılaştırmalarda da anlamlı farklar bulunmuştur. Kenç; 1 ile 10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerine sahip öğrencilere bakış açılarının daha olumlu olduğunu, yine aynı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin uygulanmakta olan programı daha yaratıcı buldukları sonuçlarına varmıştır.

Devlet lisesinde görev yapan resim öğretmenleri, kendilerini ikinci derecede yaratıcı görürlerken, özel lisedekiler kendilerini birinci derecede yaratıcı görmüşlerdir. Devlet lisesindeki resim öğretmenleri ders işleme metotlarının, öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebildiğini belirtirlerken, özel lisedeki resim öğretmenleri birinci derecede cevabını vermişlerdir. Devlet lisesindeki resim öğretmenleri, sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebildiğini belirtirken, özel lisedeki resim öğretmenleri birinci derecede cevabını

vermişlerdir. Özel lisede görev yapan resim öğretmenlerinin, devlet lisesinde görev yapan resim öğretmenlerine oranla öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmeye dayalı niteliklerinin daha üstün olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç; özel okulların öğretmen alırken daha seçici davranmalarından, özel okulda görev yapan öğretmenlerden daha fazla çalışma ve performans göstermelerinin istenmesinden kaynaklanabilir.

Haftalık ders yüklerine dayalı olarak resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamış ve haftalık ders yükünün resim öğretmenlerinin kendilerini yaratıcı görme düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Haftalık ders yükünün, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Haftalık ders yükü 16-21 arası olanlar ile 22 ve daha fazla olanlar arasında sınıf yönetimleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum, ders yükü yüksek olan resim öğretmenlerinin görevlerine daha iyi motive oldukları, dolayısıyla sınıf yönetimlerinin daha yaratıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Haftalık ders yükü 22 saat ve daha fazla olan resim öğretmenleri, uygulanan programa daha iyi motive oldukları ve programı daha iyi tanıdıkları için aritmetik ortalamalarının yüksek çıktığı sonucuna varılmıştır. Haftada 22 saatten fazla resim dersi yükü olan öğretmenler daha farklı sınıflarda derse girmektedirler. Programın çeşitli düzeylerde uygulanmasına yönelik daha fazla tecrübe sahibi oldukları söylenebilir.

Sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları düzenli takip eden resim öğretmenlerinin daha yaratıcı niteliklere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bir kişinin yaratıcılığının gelişmesi alanıyla ilgili yenilikleri takip etmesi ve düzenli olarak araştırması ve okumasıyla doğru orantılıdır. Bu veriler, Sungur' un (1997: 33-34) Chambers' den aktardığı yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri ile paraleldir. Yayınları düzenli takip etme, özellikle öğretmenlerin farklı bakış açılarını görme, kalıplardan kurtulma ve daha derin bilgi edinme gibi yeterliliklerini destekler. Bu durum yaratıcılıkla doğru orantılıdır. Sınıf yönetiminde; demokratik, özgürlükçü ve esnek bir yaklaşımın yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli olduğu göz önüne alınırsa, yayınları düzenli takip eden öğretmenlerin geleneksel yönetim yaklaşımından uzaklaştıkları ve farklı bir yaklaşım uygulayarak kalıplardan sıyrıldıkları düşünülebilir. Resim öğretmenlerinin sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etme durumları ile lise resim dersi

programlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi ne derecede amaçladığı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Görev yaptığı okulda atölye var ve yeterli durumda olan resim öğretmenleri; birinci derecede yaratıcı niteliklere sahip bulunurken, atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını verenler ikinci derecede yaratıcı niteliklere sahip bulunmuştur.. Okulunda resim atölyesi yeterli durumda olan resim öğretmenleri, fiziki donanımın tam olmasının verdiği rahatlık ile kendilerini çok yaratıcı görmüşler, daha yaratıcı ders işleme metotlarına ve sınıf yönetimine yönelmişlerdir. Yine bütün resim öğretmenleri lise resim dersi programlarının öğrencilerin yaratıcılığını birinci derecede geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Resim atölyesi öğretmenlere ve öğrencilere daha rahat çalışma imkanı verebilmektedir. Atölye ortamı programın eksiksiz uygulanabilmesine ve çeşitli uygulamalara imkan sağlamaktadır. Rıza (1999: 48-95) eğitim ortamlarının ve çeşitliliğin olduğu yerde yaratıcılık olduğunu belirtir. Resim atölyelerinin, yaratıcı yeteneklerin geliştirilmesi için uygun ortamlar olduğu düşünülebilir. Resim atölyesinin fiziksel organizasyonu ile sınıf ortamının fiziksel organizasyonu resim dersi için çok farklılık arz eder. Sınıf ortamında doğabilecek disiplin sorunlarının resim atölyesinde minimum düzeye ineceği göz önüne alınırsa, resim öğretmenleri, yönetim açısından daha az katı disiplin ve problemlere daha esnek yaklaşım sergileyeceklerdir. Kenç' de (2001) eğitim verilen fiziki ortam açısından yaptığı karşılaştırmalarda anlamlı fark bulmuştur. Ancak Kenç, sınıf mevcudu daha kalabalık olan öğretmenlerin programı daha yaratıcı bulduklarını ve bu sonucun beklenenden farklı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kenç, okulöncesi eğitim kurumlarının yaratıcı eğitim açısından ilköğretime göre daha iyi fiziki şartlara sahip olduğu sonucuna varmıştır.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma-Sonuç**

Okul müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeler arasında farkın resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeylerini, ders işleme metotlarının ve sınıf yönetimlerinin öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilmesine ilişkin düşüncelerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın, uygulanan resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlaması hakkındaki düşüncelerini etkilemeyeceği sonucuna varılmıştır. Yıldırım' ın (2001: 210) okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerine ilişkin olarak

yaptığı araştırmada, görev yapılan bölgeler açısından anlamlı fark bulunmuştur. Yıldırım bu durumu; coğrafi bölgelerin tarihi, toplumsal, ekonomik ve doğal özelliklerinin müdürlerin düşüncelerinde etkili olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Bütün coğrafi bölgelerde görev yapan resim öğretmenlerinin tek tip programdan yetişmeleri ve öğrencilerine tek tip program uygulamaları nedeniyle müdürlerin resim öğretmenleri hakkındaki düşüncelerinde farklılık olmadığı söylenebilir.

Bayan okul müdürleri erkek okul müdürlerine oranla resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının daha yaratıcı olduğunu, uygulanan programın da daha fazla yaratıcılığı geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin resim öğretmenlerine ve resim eğitimine bakış açılarının cinsiyetlerine göre değiştiği sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin yaş farklılıklarının, resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeylerini, ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğine olan düşüncelerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. 31-40 yaş arasındaki okul müdürleri resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğine inanırken, diğer yaş düzeylerindeki okul müdürlerinin inanmadıkları sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin hizmet süreleri arasındaki farkın resim öğretmenini yaratıcı niteliklere sahip görme durumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Her iki kurumdaki okul müdürleri de resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarını ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. Devlet lisesindeki okul müdürleri resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremediğini belirtirlerken, özel lisedeki okul müdürleri ikinci derecede cevabını vermişlerdir. Uygulanan programın öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğine olan düşünceleri arasında da anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Özel lisedeki okul müdürleri devlet lisesindekilere oranla resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını daha fazla geliştirebileceğine inandıkları ve özel liselerdeki resim öğretmenlerinin daha yaratıcı niteliklere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Resim atölyesi var ve yeterli durumda cevabını veren okul müdürleri resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının ve sınıf yönetimlerinin, öğrencilerin



yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Atölye yok ve çok ihtiyaç duyuyorum cevabını veren okul müdürleri resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Okulda resim atölyesinin bulunması, okul müdürlerinin resim öğretmenlerini yaratıcı niteliklere sahip görme hakkındaki düşüncelerini etkilediği söylenebilir.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma-Sonuç**

Öğrencilerin öğrenim gördükleri coğrafi bölge arasındaki farkın resim öğretmenlerini yaratıcı görme durumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Akdeniz Bölgesi'ndeki öğrencilerin resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarını daha yaratıcı buldukları, Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin ise yaratıcı bulmadıkları sonucuna varılmıştır.

Sınıf yönetimi açısından; Karadeniz Bölgesi hariç diğer bütün bölgelerdeki öğrencilerin Doğu Anadolu Bölgesi'ndekilerden farklı düşündüğü görülmüştür. Ancak, bütün bölgelerdeki öğrenciler resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyeceğini belirtmişlerdir. Resim öğretmenlerinin, derslerini öğrencilerin önemsiz ders olarak görmelerini engellemek amacı ile öğrenciler üzerinde kurmaya çalıştıkları otoritenin ve baskının sonucu olarak bu verilerin ortaya çıktığı düşünülmüştür (Etike, 2001: 170). Öğrenciler arasındaki cinsiyet farkına rağmen, hepsinin resim öğretmenlerinin yaratıcı nitelikleri açısından aynı düşüncelere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerden alınan verilere göre, özel liselerde verilen resim eğitiminin devlet liselerinde verilen resim eğitiminden farklı olmadığı sonucuna varılmıştır. Her iki lisede öğrenim gören öğrenciler, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin kendilerinin yaratıcılığını geliştiremediğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri (hazırlık, 1, 2 ve 3. sınıf) değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak; öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki farkın resim öğretmenlerini yaratıcı görmeleri açısından düşüncelerini etkilemediği söylenmiştir. 3. sınıftaki öğrencilerinin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. 3. sınıftaki öğrencilerin üniversite

sınavlarına hazırlık yapmaları nedeniyle resim öğretmenleri ile daha sıkı diyalog kuramadıkları sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, Gel' in (1993: 304) bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda resim atölyesi bulunması değişkenine ilişkin olarak resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okulda atölye var ve yeterli durumda cevabını veren öğrenciler resim öğretmenlerini daha yaratıcı bulmuşlardır.

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma-Sonuç**

Bütün deneklerin resim öğretmenlerini yaratıcı görme düzeylerine bağlı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar arasında fark olmasına rağmen bütün denekler resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. Bu verilere dayalı olarak; sanat ve sanat eğitimi ile iç içe yaşayan resim öğretmenlerinin ikinci derecede yaratıcı kişilik özelliklerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

#### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma-Sonuç**

Bütün denekler resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerinin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Sanat eğitiminin en önemli parçalarından biri olan resim eğitiminde, resim öğretmenlerinin kullandıkları ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebilecek niteliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

#### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma-Sonuç**

Resim öğretmenleri, sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Okul müdürleri ve öğrenciler ise geliştiremediğini belirtmişlerdir. Okul müdürü ve öğrencilerden alınan veriler dikkate alınarak, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma-Sonuç

Bütün deneklerden alınan veriler ile, lise resim dersi genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığı sonucuna varılmıştır.

#### Genel Sonuç

Bu araştırmanın genel amacı; resim öğretmenlerinin resim derslerinde öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik niteliklerini araştırmaktır. Resim öğretmenin; öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirebilmesi için öncelikle kendisinin yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Yapılan araştırmada, resim öğretmenlerinin kendilerinin yaratıcı niteliklere sahip oldukları bulunmuştur.

Bütün denekler resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarını ikinci derecede yaratıcı bulmuşlardır. Bu duruma bağlı olarak da, resim öğretmenlerinin ders işleme metotlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir deyişle; resim öğretmenlerinin derslerinde, öğrencilerin resimlerini aşırı eleştirmedikleri, öğrencilerin resimlerini birbiri ile kıyaslamadığı, öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini ve duygularını irdelediği, öğrencilere sürekli ilginç kitap isimleri söyleyerek onları okumaya teşvik ettiği, büyük sanatçıların hayatları ve eserleri hakkında öğrencileri sürekli bilgilendirdiği v.s. sonucuna varılmıştır.

Resim öğretmenleri sınıf yönetimlerini yaratıcı bulurken, okul müdürü ve öğrenciler yaratıcı bulmamışlardır. Resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir deyişle; resim öğretmenlerinin, yenilikçi bir sınıf ortamı oluşturmak için sorumluluk almadıkları, öğrencilerin resimlerini değerlendirmek amacı ile sürekli yeni kalıp ve ilkeler geliştirmedikleri, başarılı öğrencileri doğrudan ödüllendirmedikleri, öğrencilere eşit ve demokratik davranmadıkları, öğrencileri kişisel girişimlere karşı özendirmediği v.s. sonucuna varılmıştır.

Özel liselerde verilen resim eğitiminin devlet liselerinde verilen resim eğitiminden çok farklı olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştıran ve okuyan, yani derinlemesine bilgi sahibi olan resim öğretmenlerinin daha fazla yaratıcı niteliklere sahip oldukları bulunmuştur. Resim atölyesinin resim öğretmenlerinin yaratıcı niteliklerinde etkili

olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, lise resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığı bulunmuştur. Programın, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olması tek başına yeterli bir faktör değildir. Programın uygulayıcılarının da yaratıcılığı teşvik edici niteliklere sahip olması gerekir. Araştırmanın sonucunda ise resim ğretmenlerinin ders işleme metodu açısından bu niteliklere sahip oldukları, ancak sınıf yönetimi açısından bu niteliklere sahip olmadıkları görülmüştür.

### ÖNERİLER

- Öncelikle sanat eğitiminin önemi; seminerlerle, panellerle, basın yoluyla velilere, öğrencilere ve topluma aşılanmalıdır. Çevrede sanatsal faaliyetler artırılmalıdır. Sanata ve sanat eğitimine ilgi duyanlar desteklenmeli, teşvik edilmelidir.
- Eğitim fakültelerinin sanat eğitimi bölümlerine alınan adaylarda öğretmenlik vasıfları ve yaratıcı kişilik özellikleri aranmalıdır. Sanat eğitimi bölümlerinden mezun olan ğretmen adaylarına kendine güven ve cesaret duygusu aşılanmalıdır.
- Resim ğretmeni yetiştiren kurumlarda ğretmen adaylarına yaratıcılık eğitimi verilmelidir. Yaratıcılık eğitimi başı başına bir ders ya da öğretmenlik uygulamaları esnasında verilebilir. Resim ğretmeni adaylarına yaratıcılık geliştirme teknikleri öğretilmelidir. Resim ğretmeni adaylarına verilecek bu eğitim, resim derslerinde öğrencilere nasıl davranılması, öğrencilerin sorunlarına nasıl yaklaşılması ve öğrencilere hangi tür çalışmalar ne şekilde yaptırılması gerektiği v.b. içerikler ile zenginleştirilebilir.
- Sanat eğitimi dersinin diğer dersler kadar önemli olduğu, daha serbest bir ortamda yapılmasının gerektiği konusunda okul yöneticileri uyarılmalıdır. Ders programları yeniden gözden geçirilip, genel amaçları yaratıcılık gelişimini amaçlayacak şekilde zenginleştirilmelidir.
- Resim ğretmenlerine yönelik olarak ders işleme metodu ve sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim kursları hazırlanabilir. Ancak bu kurslar, öğretmenlere güven ve cesaret duygusu verecek programlar dahilinde olmalıdır. Özellikle, yaratıcı

sınıf yönetimi ve ders işleme metotları açısından resim öğretmenlerinin deneyimleri artırılmalıdır. Hizmet öncesi yaratıcılık eğitimi almamış resim öğretmenlerine, yaratıcılık geliştirme tekniklerine yönelik hizmet içi eğitim kursları da verilmelidir.

- Sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınların sayısı okul kütüphanelerinde artırılmalı, bu alandaki süreli yayınlar izlenmelidir. Okullardaki sanatsal faaliyetler (sergi, tiyatro, konser vb) artırılmalı, faaliyetler yakından izletilip öğrenciler teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlik uygulamasının süresi artırılmalı, sanat eğitimi bölümleri çevrelerindeki okullar ile işbirliği içinde olmalıdır.
- İlk ve orta dereceli okullarda; resim atölyesi, laboratuvar v.b.fiziki donanımlar yeniden gözden geçirilerek öğrencilere uyarılar açısından zengin bir ortam sağlanmalıdır.

**Bu alanla ilgili olarak şu araştırmalar yapılabilir.**

- Resim iş programlarının genel amaçlarını öğretmenlerin gerçekleştirme düzeyleri ve bu düzeylerin gereklilik durumları öğrenciler ve resim öğretmenlerine uygulanacak bir tutum ölçeği ile araştırılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı' nca belirlenen genel amaçların resim dersi amaçlarını ne derece kapsadığı araştırılabilir.
- Eğitim fakültelerinin resim iş bölümlerinin programları ölçek haline getirilip gereklilik düzeyleri resim iş bölümü öğretim elemanları ve öğrencilerine ayrıca resim iş öğretmenlerine uygulanıp elde edilen verilere göre programlar yeniden düzenlenebilir.
- Batı ülkelerinden sanat eğitimi ileri seviyede olan bir ortaöğretim okulunun sanat eğitimi dersi programı alınıp Türkiye' deki resim iş öğretmenlerine uygulanır ve yeterlilikleri ölçülebilir.

- Resim öğretmenlerine, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sözel ve şekilsel formunun ön-testleri uygulanarak resim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ölçülebilir.
- Aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerden belirli kriterler oluşturularak deney ve kontrol grupları oluşturulur. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan yaratıcılık geliştirmeyi amaçlayan bir program uygulanır. Veriler, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sözel ve şekilsel formu yönergelerine göre incelenerek hazırlanan programın etkililiği araştırılabilir.
- Ev-Ağaç-İnsan Testi' nin (House-Tree-Person Test) Türk örneklemindeki geçerliliği ve güvenilirliği araştırılabilir.
- Geliştirilen bir ölçek ile 6-14 yaş arası çocukların renk kullanımlarındaki farklılık incelenebilir.





## KAYNAKLAR

- Addington, J. E. (1999). **% 100 Düşünce Gücü**. (Çeviren: Birol Çetinkaya) İstanbul: Akaşa Yayınları.
- Akyıldız; H. (1994). **Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar**. İzmir: Neşet Ofset.
- Akyüz, Y. (1993). **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). **Türk Eğitim Tarihi** (Başlangıçtan 1999'a). İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım, (7. Baskı).
- Arık; İ. A. (1987). **Yaratıcılık**. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. Ankara: 790 Ayyıldız Matbaası Aş.
- Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 15, 11-17.
- Artut, K. (2001). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayınları.
- Arvası, S. A. (\_\_\_\_). **Diyalektiğimiz ve Estetiğimiz**. (2. Baskı). İstanbul: Burak Yayınevi.
- Ataman, A. (1995). Eğitim Sürecinde Yaratıcılık. **Yaratıcılık ve Eğitim**. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Dizi no: 17. Ankara: Şafak Matbaacılık. 107-124.
- Atan, A. (1996). Yetenek Sanat Eğitiminin Alt Yapısı Özelliğindedir. **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 13-15.
- Ataunal, A. (1994). Türkiye' de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme ve Çağdaş Uygulamalar. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı:197, 12-13.
- Bachtold, L. M. And Vorley, P. (1986). Imagination, Originality And Temperament Of Preschool Children. **Journal Of Creative Behavior**, 20(2), 141-142.
- Balamir, B. (1996). Uygarlığın Anlamı Sanat Eğitiminde Saklıdır. **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 16-17.
- Balcı, A. (1997). **Sosyal Bilimlerde Araştırma** “Yöntem, Teknik ve İlkeler”, (ikinci baskı). A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.
- Balcı, Y. B. ve Özsoy, V. (1996). Resim-İş Eğitimi Bölümlerinde Yeniden Yapılanma ve İsim Değişikliği. **Mili Eğitim**. Sayı:130, 49-52.

- Balçı, Y. B. (1996). Sanat Eğitiminde Yeni Bir Yöntemsel Yaklaşım Resim İş Eğitimi = Sanat Eğitimi = Estetik + Sanat Eleştirisi + Sanat Tarihi+ Uygulama. **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 18-19.
- Baler, H. T. (1990). Sanat Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunları. **Ortaöğretim Kurumlarında Resim İş Öğretimi ve Sorunları. Sempozyumu Bildirileri**. 222-224.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1934). **Sanat**. Suhulet Kütüphanesi. İstanbul: Semih Lütüfi Matbaası.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1939a), **Türke Doğru**. İstanbul: Kültür Basımevi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1939b), **Sanatın Cemiyet Hayatına Hizmeti**. Yeni Adam Gazetesi, 27 Nisan 1939, Sayı 226, 12-13.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1941). Fatih'in Heykeli, **Yeni Adam Gazetesi**. 27 Sontesrin 194, Sayı: 361, .2.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1971). **Türk Plastik Sanatları**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1975). Anlaşılamayan Sanat Gerçeği. **Yeni Adam Gazetesi**. Mart 1975, Sayı: 883, 4.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1976). Sanat Eseri Nasıl Bir Yaratıcıdır? **Yeni Adam Gazetesi**. Temmuz 1976, Sayı: 899, 8-9.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1977). Resim Konusunda, **Yeni Adam Gazetesi**. Sayı: 910, 5.
- Başaran, İ. E. (1977). **Eğitime Giriş**. (2. baskı). Ankara: Bilim Matbaası.
- Beetleston, F. (1998). **Creative Children, Imaginative Teaching**. Open University Press Buckingham. Philadelphia. USA.
- Bell, K. (1997). **Creativity: A Mode Of Thinking**. Home School Helper Is Published By Bob Jones University Pres, Greenville, South Carolina 29614.
- Bentley, T. (1999). **Yaratıcılık**. Çeviren: Onur Yıldırım. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Black, R. A. (1990). 32 Traits of Creative People. Retrieved December 10, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: [www.Cre8.com/newsletter1/news2](http://www.Cre8.com/newsletter1/news2).
- Boğa, A. (1987). Sanat Eğitiminde Yetişkinlerin Görevleri. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 2, 164-173.
- Bonk, J. B. and Smith, G.,S. (1998). Alternative Instructional Strategies For Creative And Critical Thinking In The Accounting Curriculum. **Journal Of Accounting Education**. 2(16), 261-293.

- Boydaş, N. (1996). Sanat Kültürü Yansıtır. **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 8.
- Biçer, H. (1993). Sanat Eğitiminin Geleceği, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi (24-28 Eylül 1990)**. 255-261.
- Burley, M.-A. (1997). **Zihinsel Becerileri Geliştirmek**. İstanbul: Rota Yayınları.
- Büyükişleyen, Z. (1987). Sanat Eğitimi İçin Öğretmen Yetiştirme ve Bu Konuda Karşılaşılan Güçlükler. **Hacettepe Üniversitesi Eğt. Fak. Dergisi**. Sayı: 2, 169-175.
- Carlozzi, F. A., Bull, S. K., Eells, T. G and Hurlbur, D. J. (1995). Empathy As Related To Creativity, Dogmatism And Expressiveness. **The Journal Of Psychology**. 4(129), 365-379.
- Cave, C. (1999). Creativity Basics. **Creativity Web**. Edited By: Linda Scheffer, Sidney. Retrieved November 16, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.ozemail.com.au/caveman/creative/basics/increase/definitions>.
- Cherry, C. (1990). **Creative Art For The Developing Child**. Fearon Teachers Aids. All rights reserved. Simon and Schuster Supplementary Education Group. Printed in USA.
- Costelloand, J. F. and Keane, T. M. (2000). Efficient Creativity: Constraint-Guided Conceptual Combination. **Cognitive Science**. 2(24), 299-349.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). The Creative Personality. **Psychology Today**. 29(4), 36-40.
- Çiftçi, T. (1997). Zeka Kavramını Doğru Anlıyor ve Kullanabiliyor Muyuz? **Önce Kalite**. Sayı: 21, 34-37.
- Davis, A. G. (1983). **Educational Psychology: Theory And Practice**, Newbery Award Record, Inc. USA.
- Davis, R. E. (1996). **Yaratıcı İmgelemden Nasıl Yararlanabilirsiniz?** (Çeviren: Rengin Ekiz). İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.
- De Bono, E. (1997). **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**. (Çeviren: Ercan Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- De Bord, K. (1997) Child Development: Creativity In Young Children, **National Network for Child Care-NNCC**. Retrieved November 16, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.nccc.org/Child.Dev/cdcreativ.html>.

- DİE. (1997). **Genel Nüfus Tespiti**, 12 Mart 2001' de indirildi <http://www.die.gov.tr/TURKISH/SONIST/NUFUS/nufus972.gif>. Güncelleme: Ağustos 1998.
- Dikici, A. (1997). **Resim İş Öğretmenlerinin Resim İş Programlarına İlişkin Görüşleri " Elazığ, Malatya ve Samsun Örneği"**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Dinçer, Ç. (1996). Yaratıcı olmak. **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 46, 24-28.
- Drazin, R., Glynn, M. A. and Kazanjian, R. K. (1999). Multilevel Theorizing About Creativity In Organizations. A Sens Marking Perspective. **Academy Of Management Review**, 24, 286-307.
- Duderstadt, J. J. (2000). A Choice Of Transformations For The Twenty-First-Century University. **Chronicle Of Higher Education**. 22(46), 6-7.
- Dutton, G. (1996). Enhancing Creativity. **Management Review**. 11(85), 44-47
- Edman, I. (1991). **Sanat ve İnsan**. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Erbil, D. (1990). Çağdaş Sanat ve Eğitim, **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**, İstanbul: Cem Yayınevi, Doğan ofset. 149-156.
- Ergit, Ş. (1998a). **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat 1**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ergit, Ş. (1998b). **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat 2**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erkul, V. (1996). **Sanat ve insan**. (1. baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ersoy, A. (1983). **Sanat Kavramlarına Giriş**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ersoy, A. (1993) Sanat Eğitiminin Genel Eğitime Katkısı. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi, (24-28 Eylül 1990)**. Ankara: 273-276.
- Etike, S. (1987). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve Resim Öğretmeni Yetiştiren Programa Öneriler. **Gazi Üniversitesi, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği, Tebliğler**. Ankara: 553-560.
- Etike, S. (1996). Sanat Eğitiminde Çocuğa ve Gence Sanattan Anlayan Bir Kişilik Kazandırmak Hedeflenir. **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 23-24.
- Etike, S. (2001). **Cumhuriyet Dönemi Resim Eğitimi (1923-1950)**. (1. baskı). Ankara: Güldiken Yayınları.

- Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Fisher, E. (1979). **Sanatın Gerekliği**, (Çeviren: Cevat Çapan), İstanbul: E Yayınları.
- Ford, M. C. (1996). A Theory Of Individual Creative Action In Multiple Social Domains. (Special Topic Forum On The Management Of Innovation). **Academy Of Management Review**, 4(21), 1112-1143.
- Ford, M. C. (2000). Creative Developments In Creativity. **Academy Of Management Review**, 2(25), 284.
- Freud, S. (1964). **Rüya Yorum Metodu**. (Çeviren: Ayşegül Günkut). İstanbul: Ataç Kitabevi Yayınları, Ekin Basımevi.
- Freud, S. (1994). **Toplum Psikolojisi**. (Çeviren: Kemal Saydam). İstanbul: Düşünen Adam Yayınları, 2. Baskı.
- Gawain, S. (1992). **Yaratıcı İmgeleme**. (Çeviren: Semra Ayabaşı). İstanbul: Akaşa Yayınları
- Gel, H. Y. (1991). Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık. **Özgün Eğitim. 24 Kasım Öğretmenler Günü Dergisi**. Sayı: 2, 37-39.
- Gel, H. Y. (1993). Türkiye' de Güzel Sanatlar Eğitimi' nin Resim İş Olarak Anılan Disiplinlerinin İlk ve Orta Öğretim Düzeyindeki Sorunları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi**. Ankara: 24-28 Eylül 1990. 299-316.
- Genç, A. ve Sipahioğlu, A. (1991). **Görsel Algılama "Sanatta Yaratıcı Süreç" Sergi** Yayınevi, İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Gombrich, E. H. (1992). **Sanatın Öyküsü**. (Çeviren: Bedrettin Cömert). (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık.
- Gökaydın, N. (1998). **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökbulut, N. (1996). Sanat Eğitimi Programları ve Beklentiler. **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 29-30.
- Gökdaş, İ. (1996). **Bilgisayar Eğitimi Öğretim Teknolojisi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Gönen, M.- Uzman, S.- Akçin, N. ve Özdemir, N. (1997). Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. Sayı: 65, 64-71.

- Gövs, İ. A. (1998). **Çocukta Zihinsel Gelişim**. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Guilford, J. P. (1968). **Intelligence, Creativity And Their Educational Implications**. San Diego, R.R. Knapp Publishers. USA.
- Guilford, J. P. (1980). Cognitive Styles: What Are They. **Educational and Psychological Measurement**. Vol: 40, 715-735.
- Güleryüz, H. (2001). **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Gürkan, T. (1993). **İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Gürol, M. (1997). **Okul Sanayi İşbirliği**. (Birinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gürol, M.-Tezci, E. (2001). Folosirea Tehnologiilor Educationale În Toate Dezvoltarile Creativitatii Cerebrale. **Armata Romaniei La Început De Secol. Posibile Optiuni Şi Evolutii**. -Sesiunea De Comunicari Ştiinţifice- 26 Aprilie 2001, Sectiunea a IX-a, 187-194.
- Güvenç, B. (1995). Yaratıcılığın Toplumsal ve Kültürel Boyutları. **Yaratıcılık ve Eğitim. Türk Eğitim Derneği Yayınları**. Dizi no: 17. Ankara: 129-136.
- Halhallı, M. ve Nazik, H. (2001). İş Ortamında Renklerin Önemi. **Standard, Ekonomik ve Teknik Dergi** Yıl: 40, Sayı: 473, 64-70.
- Hattie, J. and Rogers, H. J. (1986). Factor Models For Assessing The Relation Between Creativity And Intelligence. **Journal Of Educational Psychology**, 6(78), 482-485.
- Herbert, J. K. (1985). **Educational Psychology**. Harper & Row, Publishers, New York.
- Herbig, P. and Jacobs, L. (1996). Creative Problem-Solving Styles In The USA And Japan. **international Marketing Review**. 2(13), 63-67.
- Infinite Innovations Ltd. (1997). **Creative Thinking and Lateral Thinking Techniques**. Retrieved November 12, 2000 (de İndirildi) from the World Wide Web: <http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/creativethinkingcontents.html>
- İçişleri Bakanlığı. (2001). Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, **Büyükşehir Belediyesi**. 12 Mart 2001' de indirildi. <http://www.mahalli-idareler.gov.tr>. Güncelleme: 18.02.2000
- İlkbahar, Y. ve Tezel, S. (1992). Yaratıcılık Nedir. **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 25, 8-13.



- John, A. G., Morse, W. L. And Morse, T. D. (2000). Divergent Production In Gifted Adolescent Using Timed vs. Untimed Stimuli With Creative Prompting. **Roeper Review**. 3(22), 165.
- Jevning, R. and Biedebach, C. M. (1993). The Problem Of Creative Thought: A Psychophysiological Technique For Higher Creativity. **American Behavioural Scientist**. 1(37), 79-85.
- Jeffus, S. (1999). Art, Creativity, & Invention. **Eclectic Homeschool Online-EHO**. Retrieved November 16, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: [http://eho.org/features/art\\_creativity.htm](http://eho.org/features/art_creativity.htm).
- Jausovec, N. (2000). Differences In Cognitive Processes Gifted, Intelligent, Creative, And Average Individuals While Solving Complex Problems: An EEG Study. **Intelligence**. 3(28), 213-237.
- Jonassen, D., Mayers, T., McAleese, R. (2001). **A Manifesto For A Constructivist Approach To Technology In Higher Education**. Retrieved July 25, 2001 (de indirildi) from the Worl Wide Web: <http://led.goal.ac.uk/clti/papers/TMPaper11.html>.
- Kale, N. (1993). Üç Düşünsel Yeti: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme. **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 28, 24-27.
- Kao, J. (1991). **Managing Creativity**. Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nj.
- Karadağ, A. (1993). Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Artık Malzemelerin Önemi ve Değerlendirilmesi. **9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri**. İstanbul: 76-78.
- Karakelle, S. (1987). Diverjant Düşünme ve Şahsiyet. **Psikoloji Dergisi**. 6(21), 25-27.
- Karakuş, M. (2000). **Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkisi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Beşinci Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karayağmurlar, B. (1991). Yaratıcı Bireylerin Yetiştirilmesi Açısından Genel Eğitim İçinde Sanat Eğitiminin Yeri. **Dokuz Eylül Üniversitesi 1. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı**. İzmir: 368-387.
- Kavafis, K. (1993). **Sanat Her Zaman Yalan Söyemez mi?** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Kazancı, O. (1989). **Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi**. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları, (70).
- Kehnemuyi, Z. (1995), **Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kenç, M. F. (2001). **Anasınıfı ve İlköğretim Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri (Elazığ İli Örneği)**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Kınıklı, Ü. (1996), Atın Kolanında Bile Güzeli Arayanlara Selam, **Mili Eğitim**. Sayı: 131, 34-35.
- Kırıçoğlu, O. ve Stokrocki, M. (1997). **Ortaöğretim Sanat Öğretimi**. YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.
- Kırst, W. ve Diekmeyer, U. (1978). **Yaratıcılık Eğitimi**. Evrim Bilimsel Eğitim Araçları A.Ş. İstanbul: Yazır Matbaa.
- Koçak, O. (1995). **İmgenin Halleri**. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kurtuluş, Y. (2000). Lise Resim Dersi Öğretim Programının Çağdaş Sanatsal Eğitim Bağlamında Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 148. (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/148/14.htm>). (2001-Mayıs'da alınmıştır)
- Küçükahmet, L. (1986). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Külahçı, G. Ş. (1984). Öğretmen Yetiştirmede Yeterliliğe Dayalı Eğitim Yaklaşımı. **Eğitim ve Bilim**. Sayı: 82.
- Külahçı, G. Ş. (1995). **Analiz ve Program Geliştirme**. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi A - 3, Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık.
- Mac Gregor, C. (1997). **Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirme**. (2. baskı). (Çeviren: Ersin Soylu). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Manzo, V. A. (1998). Teaching For Creative Outcomes: Why We Don't, How We All Can. **The Clearing House**. 5(71), 284-288.
- Maslow, A. (1959). Creativity in Self Actualising People. In Anderson H.H. (ed.). **Creativity its Cultivation**. Michigan State University.
- May, R. (1987). **Yaratma Cesareti**. (1. baskı). (Çeviren: Alper Oysal) İstanbul: Metis Yayınları

- Mayesky, M. (1995). **Creativity Activities for Young Children**. By Delmar Publishers Inc. AN International Thompson Publishing Company. USA.
- M.E.B. (1998). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Lise Ders Programları, Cilt II, Aralık 1998, Milli Eğitim Basımevi. İstanbul. S. 926.
- M.E.B. (2000). İllere Göre Resim Öğretmeni Sayıları, 2000 Yılı Aralık Ayı Verileri. Ankara: M.E.B. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Personel, Soruşturma, Planlama ve İstatistik Daire Başkanlığı.
- Milne, C. L. and Greenway, P. (1999). Colour In Children's Drawings: The Influence Of Age and Gender, **The Arts In Psychotherapy**. 4(26), 261-263.
- Moreno, J. L. (1963). **Sosyometrinin Temelleri**. (Çeviren: Nurettin Şazi Kösemihal). İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 1028. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Nadis, S. (1994). Brainstorming Software: Can Your Computer Be Equipped With Artificial Creativity? **Omni**. 3(17), 28-29.
- Neale, L. E. and Rosal, M. L. (1993). What Can Art Therapists Learn From The Research On Projective Drawing Techniques For Children? A Review Of The Literature. **The Arts In Psychotherapy**. Vol: 20, 37-49.
- Nierenberg, G. (1982). **The Art Of Creative Thinking**, Simon and Schuster, New York, NY.
- Noyalpan, N. (1993). Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bakış. **Yaratıcılık ve Eğitim**. (Yayına hazırlayan: Ayşegül Ataman). Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi. Dizi No: 17. 39-47.
- O'Hare, D. And Cook, D. (1983). Children's Sensitivity To Different Modes Of Colour Use In Art. **British Journal Of Educational Psychology**, Vol: 53, 267-277.
- Ömeroğlu, E. (1986). **Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Kız ve Erkek Çocuklarının Zeka ve Yaratıcılık Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü. Ankara.
- Ömeroğlu, E. (1990). **Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü. Ankara.
- Öncü, T. (1989). **Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg - Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı. Ankara.

- ÖSS. (2001). **Öğrenci Seçme Sınavı Kılavuzu**. Ankara: Baskı: Meteksan Anonim Şirketi.
- ÖSYM. (2001). İllerin Başarı Oranları, Sayısal Bilgiler. 8 Aralık 2001'de indirildi <http://www.osym.gov.tr/sayisal/2001tablolar/tablo4.html>.
- Özbağı, T. (1996). Çizgi Filmlerin Sanat Eğitimindeki Yeri. **Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu (12-15 Kasım 1996) Bildiriler**. Ankara: 488-490.
- Özden, Y. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınları. Önder Matbaacılık.
- Özden, Y. (1998). **Eğitimde Dönüşüm "Yeni Değer ve Oluşumlar."** Ankara: Pegem Yayınları. Önder Matbaacılık.
- Özer, Z. (1991). Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası. **Bilim ve Teknik**. Sayı: 348, 50-53.
- Özer, Z. (1997). "Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin" Etkin Öğrenme. **Bilim ve Teknik**. Sayı: 355, 52-57.
- Özgen, M. K. (1996). İlköğretimden Yükseköğretime Kadar Sorunları İyi Bilen Sanat Eğitimcisi Yetiştirilmelidir. **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 36.
- Özsoy, V. (1996). Resim İş Eğitimi (Sanat Eğitimi) Amacı ve Yapılanması **Milli Eğitim**. Sayı:131, 37-40.
- Özsoy, V. (1997). Eğitim Fakültelerinin Resim İş Bölümlerinde Yeniden Yapılanma ve Bir Program Önerisi. **Eğitim ve Bilim**. 21(103), 37-45.
- Özsoy, V. (1998a). Yetmiş Beşinci Yılda Sanat Eğitimi ve Öğretimi (Resim-iş Eğitimi). **Milli Eğitim**. Sayı: 139, 58-65.
- Özsoy, V. (1998b). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinde Sanat Eğitimi ve Sanat Öğretmeni Yetiştirme Yöntemlerinin Bir Karşılaştırması. **Milli Eğitim**. Sayı: 137, 101-107.
- Özsoy, V. (1999). Güzel Sanatlar Öğretiminde Çok Alanlı ve Projelere Dayalı Bir Yöntem. "**Sanat Eğitimi ve Sorunları**" Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (28-30 Nisan 1999). Bildiriler 11-15.
- Özsoy, V. (2001). Güzel Sanatlar (Resim-İş) Eğitiminde Bilimsel Araştırmalar. **Eğitim ve Bilim**. 26(121), 51-57.
- Pasin, G. (1991), Türkiye'de Resim Öğretmeni Yetiştirme. **9 Eylül Üniversitesi İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı**, İzmir: 535-543.

- Petrowski, M. J. (2000). Creativity Research: Implications For Teaching, Learning And Thinking. **Reference Services Review**. 4(28), 304-312.
- Preti, A. and Miotta, P. (1997). Creativity, Evolution and Mental illness. **Journal Of Memetics Evolutionary Models Of Information Transmission**, 1. Retrieved November 16, 2000 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.cpm.mmv.ac.uk/jomemit/1997/woll/pretiaemiotto-p.html>.
- Rawlinson, J. G. (1995). **Yaratıcı düşünme ve Beyin Fırtınası**. (Çeviren: Osman Değirmen). İstanbul: Rota Yayınları. Reprosel Matbaa.
- Resmî Gazete 10.06.1999 Sayı: 23782. 4359 sayılı kanunla değişik 62. madde.
- Rıza, E. T. (1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. (1. baskı) İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır? **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 68, 5-12.
- Rıza, E. T. (2001). Creativity: A New Era In Educational Technology. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı Bildirileri**. (özel sayı) Sayı: 3, 133-146.
- Royer, M. J. and Feldman, S. R. (1984). **Educational Psychology Applications And Theory**. Alfred A. Knopf, Inc. New York. USA.
- Samurçay, N. (1976). G. Meunier' in Yaratıcılık Testine İlişkin Deneysel Bir Çalışma. **İstanbul Üniversitesi Tercübi Pedagoji ve Çocuk Psikolojisi Bülteni**. Sayı:3, 23-40.
- San, İ. (1977). **Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık**. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 12(1-4), 177-189.
- San, İ. (1982). Sanat Eğitimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 15(1), 215-226.
- San, İ. (1983a), **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara: Tan Yayınları, Özen Matbaacılık.
- San, İ. (1983b), Kültür Aktarımı ve Çağdaş Kültür Sorunu İçinde Sanat Eğitiminin Yeri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 16(2), 137-145.
- San, İ. (1985). Sanat ve Eğitimi , **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları**. No: 151, 20-23.

- San, İ. (1991). Eğitim - Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama. **Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme**, (13-14 Nisan 1991). 261-262.
- San, İ.(1992). Evrim İçinde Sanat Eğitimi Politikaları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 25 (2), 643-652.
- San, İ. (1993). Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi. **Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi-Bildiriler**, (24-28 Eylül 1990). Ankara: 245-250.
- San, İ. (1995). Sanatta Yaratıcılık, Oyun ,Drama. **Yaratıcılık ve Eğitim. Türk Eğitim Derneği Yayınları**. Dizi No: 17, 69-99.
- San, İ. (1998). Sanatla Eğitim Üzerine Yeni Düşünceler. **Milli Eğitim "Cumhuriyetimizin 75. Yılında Eğitim" Sayı: 139**, 21-23.
- San, İ. (1999). Sanatla Eğitim Üzerine Yeni Düşünceler. **“Sanat Eğitimi ve Sorunları” Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi**. (28-30 Nisan 1999). Bildiriler 1-8.
- Sanyel, D. (1997). Sınırları Tanımayan Güç Yaratıcılık. **Bilim ve Teknik**. Sayı: 351 Şubat 1997. 68-71.
- Sel, R. (1987). Okulöncesi Çocuklarında Yaratıcılık. **Milli Eğitim**. Sayı: 73, 28-32.
- Sena, C. (1972). **Estetik, "Sanat ve Güzelliğin Felsefesi"** İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Serpemen, M. (1998). Çocuk Eğitimi ve Öğrenme Sürecinde Bedensel ve Tensel Algılama. **Türk Psikoloji Bülteni**. 4(9), 97-100.
- Sezgin, İ. (1994). **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**. (Üçüncü Baskı). Ankara: Özkan Matbaacılık Ltd. Şti.
- Shalley, E. C. (1991). Effects Of Productivity Goals, Creative Goals And Personal Discretion On Individual Creativity. **Journal Of Applied Psychology**. 2 (76), 179-185.
- Singer, G. D. and Singer, L. J. (1998). **Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi**. (Çeviren: Nurdan Cihanşümul). İstanbul: Gendaş Yayınları, Kaya Matbaacılık.
- Sönmez, V. (1995). Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci. **Yaratıcılık ve Eğitim. Türk Eğitim Derneği Yayınları**. Dizi no: 17, 145-154.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (1986). **Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık.
- Storr, A. (1992), **Yaratma Dürtüsü**. (Çeviren: İpek Babacan), İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.



- Sungur, N. (1988). **Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği- EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Sungur, N. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. (2. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2000). **Biyoistatistik**. (9. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Süzen, D. (1987). **İlkokul . Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği İle Benlik Kavramı Arasındaki İlişki**, (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Şeneri, M. G. (\_\_\_\_). **Yaratıcılığın Geliştirilmesi**. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.
- Tansuğ, S. (1988). **Sanatın Görsel Dili**. İstanbul: Remzi Kitabevi. Evrim Matbaacılık.
- Tanyol, C. (1960). **San'at ve Ahlak**. (İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:570 ). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Taşpınar, M. (1997). **Modüler Öğretim Yöntemlerinin Öğretim Yöntemleri Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi**, "F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Elazığ.
- Taylor, C. W. (ed): (1964). **Creativity: Progress and Potential**. N.Y. Mc Grave-Hill Book Comp.
- Telli, H. (1996). Eğitimin Genel Hedeflerinin Davranış Biçimine Dönüşmesinde Sanat Eğitiminin Katkısı Vardır. **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 41-43.
- Tezci, E. (1997). **Öğrenme Paketleri ile Hazırlanan Çocuk Hikayelerinin, İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık, Başarı ve Tutumlarına Etkileri**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Tezci, E. Ve Gürol, M. (2001). Teknolojik Öğrenme Çevrelerinin Tasarımı: Oluşturmacı Bir Yaklaşım. **BTIE Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi**, Bildiriler Kitabı Ankara: ODTÜ, 184-187.
- Torrance, E. P. (1995). **Why To Fly? A Philosophy Of Creativity**. New Jersey, Norwook: Ablex.
- Torrance, E. P. (1968). **Education And The Creative Potential**. The University Of Minnesota Press, Minneapolis, (Third Printing).USA.
- Tunalı, İ. (1989). **Felsefenin Işığında Modern Resim**. İstanbul: Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık.

- Tunç, H. (1996). Sanat Eğitiminde Planlama ve Yenileştirme. **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 44-45.
- Turani, A. (1974). **Çağdaş Sanat Felsefesi**. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Turgut, İ. (1991). **Sanat Felsefesi**. (2. Baskı). İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (1992). **Ölçekleme Teknikleri**. (ÖSYM Yayınları 1992-1) Ankara: METEKSAN Anonim Şirketi.
- Tüfekçioğlu, T. (1999). Türkçe'nin 16 Bin Yılı ve Kazım Mirşan. **Büyük Kurultay Gazetesi**. 20 Aralık 1999 Pazartesi, Sayı: 122, 13.
- Türkoğlu, A. (1992). Eğitim Yüksek Okullarında Programa İlişkin Sorunlar. **Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu**. (Tarih 1987) Ankara: 480
- Ulçay, S. (1985). Okulöncesi Kuruluşlarda Yaratıcılık. **Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırma Semineri II. III**. İstanbul: Yapa Yayınları 100-102.
- Uysal, S. (1996). Sanat Eğitimi Üzerine, **Milli Eğitim**. Sayı: 131, 46-47.
- Ülgen, G. (1995). **Eğitim Psikolojisi**. (İkinci baskı). Ankara. Bilim Yayınları.
- Vaness, H. M. (1991). Creativity. (An Analysis Of Creativity In Photographic Process And Activity). **PSA Journal**. 4(57), 8-9.
- Varış, F. (1971). **Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikler**. Ankara: (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:20). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim. (Çeviren: Hızır, N.), **Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Araştırmaları Dergisi**. Sayı: 6, 107.
- Welch, A. (1995). The Self-Efficacy Of Primary Teachers In Art Education. **Issues In Educational Research**. 5(1), 71-84. Retrieved November 16, 2000 (de indirildi) from the Worl Wide Web: <http://cleo.murdoch.edu.au/gen/iier/iier5/welch.htm>.
- Webster' s Collage Dictionary (1991). Random House, New York, NY.
- Yavuz (Yavuzer), S. H. (1996). **Yaratıcılık**. (3. baskı) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (1993). **Resimleriyle Çocuk**. (4.baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık.
- Yetişken, H. (1991). **Estetiğin ABC Si**. İstanbul: :Simavi Yayınları, Hürriyet Ofset.

- Yetkin, S. K. (1945). **Sanat Meseleleri**. İstanbul: Nebioğlu Yayınevi.
- Yetkin, S. K. (1972). **Estetik Doktrinler**. Ankara: Bilgi Basımevi.
- Yıldırım, B. (2001). **Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Yıldırım, R. (1998). **Yaratıcılık ve Yenilik**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Young, J.,G. (1985). What is Creativity? **The Journal Of Creative Behavior**, 19, 77-87.
- Yontar (Toğrol), A. (1999). Yaratıcı Düşünme Testi Çizim Ürünü' nün Türk Örneğinde Kullanımı. **Eğitim ve Bilim**. 23(112), 45-49.



**EKLER**

	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Resim öğretmenlerine uygulanan tutum ölçeğinin örneği	248
2. Okul müdürlerine uygulanan tutum ölçeğinin örneği	251
3. Öğrencilere uygulanan tutum ölçeğinin örneği	255
4. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Destekleme protokolü	259
5. Ön uygulama için Elazığ ve Malatya Valilikleri' nden alınan izin belgeleri	262



## RESİM ÖĞRETMENLERİ İÇİN

Değerli meslektaşım, bu anket "Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri" konulu bir araştırmada görüşlerinizden yararlanmak üzere hazırlanmıştır. Toplanan bilgiler araştırma kapsamı dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, başarılar dileriz.

Araştırmacı: Ayhan DİKİCİ

Fırat Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Doktora Öğrencisi  
Resim İş Öğretmeni  
E-Mail: ayhdikici@hotmail.com

Tel: 0 424 238 78 21

Danışman: Doç. Dr. Mehmet GÜROL

Fırat Üniversitesi  
Teknik Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
23200-ELAZIĞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Görev yaptığınız il?

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| 01. ( ) Adana      | 02. ( ) Antalya   |
| 03. ( ) Ankara     | 04. ( ) Kayseri   |
| 05. ( ) Diyarbakır | 06. ( ) Gaziantep |
| 07. ( ) İstanbul   | 08. ( ) Bursa     |
| 09. ( ) Denizli    | 10. ( ) İzmir     |
| 11. ( ) Erzurum    | 12. ( ) Malatya   |
| 13. ( ) Trabzon    | 14. ( ) Samsun    |

2. Cinsiyetiniz?

01. ( ) Kadın    02. ( ) Erkek

3. Yaşınız?

01. ( ) 25 ve daha aşağı  
02. ( ) 26-30 arası  
03. ( ) 31-35 arası  
04. ( ) 36-40 arası  
05. ( ) 41 ve daha yukarı

4. Öğretmenlikteki hizmet süreniz?

01. ( ) 5 yıl ve daha aşağı  
02. ( ) 6-10 yıl arası  
03. ( ) 11-15 yıl arası  
04. ( ) 16 yıl ve daha yukarı

5. Çalıştığınız kurum?

01. ( ) Devlet Lisesi    02. ( ) Özel Lise

6. Haftalık resim dersi yükünüz kaç saattir?

01. ( ) 15 ve daha az    02. ( ) 16- 21 arası    03. ( ) 22 ve daha fazla

7. Sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları ne oranda takip ediyorsunuz?

01. ( ) Düzenli    02. ( ) Bazen    03. ( ) Çok nadir    04. ( ) Hiç

8. Görev yaptığınız okulda resim atölyesi var mı?

01. ( ) Evet, atölye var ve yeterli durumda  
02. ( ) Evet, ancak yeterli değil  
03. ( ) Yok ve gerekli de görmüyorum  
04. ( ) Yok ve çok ihtiyaç duyuyorum

9. Okul müdürünüz derslerinize yılda kaç defa girip sizi denetliyor?

01. ( ) Hiç  
02. ( ) Yılda bir defa  
03. ( ) Yılda iki defa  
04. ( ) Yılda üç defa  
05. ( ) Yılda dört defa ve daha fazla

Açıklama: Aşağıda kişisel düşüncelerinize yönelik olarak verilen ifadelere ilişkin cevaplarınızı X işareti koyarak lütfen belirtiniz.	DÜŞÜNCEYE KATILMA DÜZEYİ				
<b>MADDELER</b>	⑤ Kesinlikle katılıyorum ④ Katılıyorum ③ Kararsızım ② Katılmıyorum ① Kesinlikle katılmıyorum				
1) İleri düzeyde bir estetik duyarlılığa sahip olduğumu düşünüyorum. 2) Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendi kendine olan saygısının önemli olduğunu düşünüyorum. 3) Benim için doğru olduğunu düşündüğüm şeyleri yapmanın başkalarının onayını kazanmaktan daha önemli olduğunu düşünüyorum. 4) Güç sorunların çözümüyle uzun bir süre uğraşabilirim. 5) Benim için, çalışmanın her şeyden daha önce geldiğini düşünüyorum. 6) İkili ilişkilerde kolay iletişim kurarım. 7) Uygulamayı düşündüğüm çok ilginç projelerim var.	5	4	3	2	1
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
Aşağıda verilen ifadeleri gerçekleştirme sıklığınızı lütfen belirtiniz.	⑤ Her zaman yaparım ④ Sık sık yaparım ③ Ara sıra yaparım ② Nadiren yaparım ① Hiçbir zaman yapmam				
	5	4	3	2	1
8) Öğrencilerin sordukları sorulara her zaman saygı duyarım.	[]	[]	[]	[]	[]
9) Derslerimde öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini özendiririm.	[]	[]	[]	[]	[]
10) Yenilikleri öğrenmeleri için öğrencileri desteklerim.	[]	[]	[]	[]	[]
11) Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alırım.	[]	[]	[]	[]	[]
12) Öğrencileri özgür olmaya ve bu doğrultuda resim çalışmaya özendiririm.	[]	[]	[]	[]	[]
13) Öğrencilere, çalışmalarında en iyiyi bulmaya ve zorlukları aşabileceklerini göstermeye çalışırım.	[]	[]	[]	[]	[]
14) Sınıfın dışında da öğrencilere çok zaman ayırırım.	[]	[]	[]	[]	[]
15) Öğrencilerin yaptıkları resimleri aşırı eleştirmem.	[]	[]	[]	[]	[]
16) Öğrencilerin yaptıkları resimleri birbirleriyle kıyaslamam.	[]	[]	[]	[]	[]
17) Öğrencilere yapacakları resmin konusunu önceden söylerim.	[]	[]	[]	[]	[]
18) Konu hakkında resim çalışması yapmadan önce öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini ve duygularını irdelerim.	[]	[]	[]	[]	[]
19) Öğrencilere ilginç kitap isimleri söyleyerek onları okumaya yönlendiririm.	[]	[]	[]	[]	[]
20) Öğrencilerin biten resimlerini okulun veya sınıfın uygun bir yerinde mutlaka sergilerim.	[]	[]	[]	[]	[]
21) Öğrencilerin çalışmalarında her türlü malzemeyi kullanabilecekleri konusunda uyarıda bulunurum.	[]	[]	[]	[]	[]
22) Büyük sanatçıların hayatları ve eserleri hakkında öğrencileri sürekli bilgilendiririm.	[]	[]	[]	[]	[]
23) Öğrencilerde merak uyandıracak konuları sınıfa getiririm.	[]	[]	[]	[]	[]
24) Öğrencilerin yaratıcılık düzeyini yükseltmek için yeni ders işleme metotları denerim.	[]	[]	[]	[]	[]
25) Yaratıcı ve yenilikçi amaçlar geliştirip öğrencilere görsel bir biçimde anlatırım.	[]	[]	[]	[]	[]
26) Öğrencilere başarı duygusu verecek resim çalışmaları, projeler ve görevler veririm.	[]	[]	[]	[]	[]
27) Yenilikçi bir sınıf ortamı oluşturmak için sorumluluk alırım.	[]	[]	[]	[]	[]
28) Yeniliği engelleyen geleneksel norm ve kalıpların yerine değişim çabalarını yoğunlaştırırım.	[]	[]	[]	[]	[]





## OKUL MÜDÜRLERİ İÇİN

Değerli okul müdürü, bu anket "Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri" konulu bir araştırmada görüşlerinizden yararlanmak üzere hazırlanmıştır. Toplanan bilgiler araştırma kapsamı dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, başarılar dileriz.

Araştırmacı: Ayhan DİKİCİ  
Fırat Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Doktora öğrencisi  
Resim İş Öğretmeni  
E-Mail: ayhdikici@hotmail.com  
Tel: 0 424 238 78 21

Danışman: Doç. Dr. Mehmet GÜROL  
Fırat Üniversitesi  
Teknik Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
23200-ELAZIĞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Görev Yaptığınız il?
 

01. ( ) Adana	02. ( ) Antalya
03. ( ) Ankara	04. ( ) Kayseri
05. ( ) Diyarbakır	06. ( ) Gaziantep
07. ( ) İstanbul	08. ( ) Bursa
09. ( ) Denizli	10. ( ) İzmir
11. ( ) Erzurum	12. ( ) Malatya
13. ( ) Trabzon	14. ( ) Samsun
2. Cinsiyetiniz?
 

01. ( ) Kadın	02. ( ) Erkek
---------------	---------------
3. Yaşınız?
 

01. ( ) 30 ve daha aşağı
02. ( ) 31-35 arası
03. ( ) 36-40 arası
04. ( ) 41-45 arası
05. ( ) 46 ve daha yukarı
4. Okul müdürlüğündeki hizmet süreniz?
 

01. ( ) 5 yıl ve daha aşağı
02. ( ) 6-10 yıl arası
03. ( ) 11-15 yıl arası
04. ( ) 16 yıl ve daha yukarı
5. Çalıştığınız kurum?
 

01. ( ) Devlet Lisesi	02. ( ) Özel Lise
-----------------------	-------------------
6. Okulunuzda resim atölyesi var mı?
 

01. ( ) Evet, atölye var ve yeterli durumda
02. ( ) Evet, ancak yeterli değil
03. ( ) Yok ve gerekli de görmüyorum
04. ( ) Yok ve çok ihtiyaç duyuyorum
7. Resim Öğretmenlerinin derslerine yılda kaç defa girip onları denetliyorsunuz?
 

01. ( ) Hiç
02. ( ) Yılda bir defa
03. ( ) Yılda iki defa
04. ( ) Yılda üç defa
05. ( ) Yılda dört defa ve daha fazla

Açıklama: Aşağıda bulunan her bir ifade okulunuzda görev yapan resim öğretmenlerinin kişisel özellikleri, ders işleme metotları ve sınıf yönetimlerini araştırmaktadır. Resim öğretmenlerinizde gördüğünüz durumu, size en uygun olan kutucuklardan birine X işaretini koyarak belirtiniz.	DÜŞÜNCEYE KATILMA DÜZEYİ				
MADDELER	⑤ Kesinlikle katılıyorum ④ Katılıyorum ③ Kararsızım ② Katılmıyorum ① Kesinlikle katılmıyorum				
	5	4	3	2	1
1) Resim öğretmenleri ileri düzeyde bir estetik duyarlılığa sahiptirler. 2) Resim öğretmenlerine göre, başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendi kendine olan saygısı önemlidir. 3) Resim öğretmenleri için doğru olduğunu düşündükleri şeyleri yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir. 4) Resim öğretmenleri güç sorunların çözümünüyle uzun bir süre uğraşabilirler. 5) Resim öğretmenleri için, çalışmak her şeyden daha önce gelir. 6) Resim öğretmenleri ikili ilişkilerde kolay iletişim kurarlar. 7) Resim öğretmenlerinin uygulamayı düşündükleri çok ilginç projeleri var.	[]	[]	[]	[]	[]
<b>Aşağıda verilen ifadeleri resim öğretmenlerinin gerçekleştirme sıklığını lütfen belirtiniz.</b>	⑤ Her zaman yaparlar ④ Sık sık yaparlar ③ Ara sıra yaparlar ② Nadiren yaparlar ① Hiçbir zaman yapmazlar				
8) Resim öğretmenleri öğrencilerin sordukları sorulara her zaman saygı duyarlar. 9) Resim öğretmenleri derslerinde öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini özendirirler. 10) Resim öğretmenleri yenilikleri öğrenmeleri için öğrencileri desteklerler. 11) Resim öğretmenleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alırlar. 12) Resim öğretmenleri öğrencileri özgür olmaya ve bu doğrultuda resim çalışmaya özendirirler. 13) Resim öğretmenleri, öğrencilere çalışmalarında en iyiyi bulmaya ve zorlukları aşabileceklerini göstermeye çalışırlar. 14) Resim öğretmenleri sınıfın dışında da öğrencilere çok zaman ayırırlar. 15) Resim öğretmenleri öğrencilerin yaptıkları resimleri aşırı eleştirmezler. 16) Resim öğretmenleri öğrencilerin yaptıkları resimleri birbirleriyle kıyaslamazlar. 17) Resim öğretmenleri öğrencilere yapacakları resmin konusunu önceden söylerler. 18) Resim öğretmenleri konu hakkında resim çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini ve duygularını irdelerler. 19) Resim öğretmenleri öğrencilere ilginç kitap isimleri söyleyerek onları okumaya yönlendirirler. 20) Resim öğretmenleri öğrencilerin biten resimlerini okulun veya sınıfın uygun bir yerinde mutlaka sergilerler. 21) Resim öğretmenleri, öğrencileri çalışmalarında her türlü malzemeyi kullanabilecekleri konusunda uyarırlar. 22) Resim öğretmenleri büyük sanatçıların hayatları ve eserleri hakkında öğrencileri sürekli bilgilendirirler.	5	4	3	2	1
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]

	⑤ Her zaman yaparlar	④ Sık sık yaparlar	③ Ara sıra yaparlar	② Nadiren yaparlar	① Hiçbir zaman yapmazlar
	5	4	3	2	1
23) Resim öğretmenleri öğrencilerde merak uyandıracak konuları sınıfa getirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) Resim öğretmenleri öğrencilerin yaratıcılık düzeyini yükseltmek için yeni ders işleme metotlarını denerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) Resim öğretmenleri yaratıcı ve yenilikçi amaçlar geliştirip öğrencilere görsel bir biçimde anlatırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) Resim öğretmenleri öğrencilere başarı duygusu verecek resim çalışmaları, projeler ve görevler verirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) Resim öğretmenleri yenilikçi bir sınıf ortamı oluşturmak için sorumluluk alırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) Resim öğretmenleri yeniliği engelleyen geleneksel norm ve kalıpların yerine değişim çabalarını yoğunlaştırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) Resim öğretmenleri resim çalışmalarını öğrencilerin doğal ilgisine uydurarak herkesin çalışmaya katılımını sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30) Resim öğretmenleri öğrencileri ve resimlerini değerlendirmek amacıyla sürekli yeni kalıp ve ilkeler geliştirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31) Resim öğretmenleri öğrencilerini yenilikçi resim çalışmalarına özendirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32) Resim öğretmenleri, öğrenciler arasında değerlendirme ve rekabetten uzak karşılıklı güven ortamını garanti altına alırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) Resim öğretmenleri sınıf içinde yaratıcı olunabilecek ortamlar sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) Resim öğretmenleri başarılı öğrencileri doğrudan ödüllendirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) Resim öğretmenleri öğrencilerin yaratıcı başarılarını kutlayan onur sembolleri ve ödüller kullanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36) Resim öğretmenleri yaratıcı öğrencileri, okulun dergi, gazete, ilan panosu gibi yerlerinde açıklar ve duyururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37) Resim öğretmenleri resim derslerinde farklı kaynaklardan yetişmiş öğrencileri bir araya getirerek grup çalışmasına yönlendirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38) Resim öğretmenleri yaratıcılığı geliştirmeyi planlayan etkinliklerin materyallerini hazırlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39) Resim öğretmenleri öğrencilerin yaratıcı düşünceleri başarıya ulaşmadığında, öğrencilerin korku ve kaygılarını azaltacak önlemler alırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40) Resim öğretmenleri öğrencilerin iyi gitmeyen resim çalışmalarının bile gelecekte bir değeri olduğunu kabul ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41) Resim öğretmenleri öğrencileri tarafından nasıl algılandıklarını araştırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42) Resim öğretmenleri öğrencileri kişisel girişimlere karşı özendirir ve bu girişimlerini geliştirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43) Resim öğretmenleri öğrencilerinin değerli olduğunu önceden koşulsuz kabul ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44) Resim öğretmenleri derslerinde öğrencileri ile aralarında dostça bir ilişki kurmaya çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45) Resim öğretmenleri öğrencilerin hepsine eşit ve demokratik davranırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sizce aşağıda yer alan davranışlar bir bireyde meydana geldiğinde bireyin yaratıcılığı gelişmiş olur mu? Lütfen belirtiniz.	<input type="radio"/> Kesinlikle gelişir <input type="radio"/> Gelişir <input type="radio"/> Kararsızım <input type="radio"/> Gelişmez <input type="radio"/> Kesinlikle gelişmez				
	5	4	3	2	1
1) Görsel sanatlardaki yöntem, teknik ve akımlarla ilgili kavramları doğru olarak kullanabilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Görsel sanatlarda kullanılan yöntem ve teknikleri değişik konularda uygulayabilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) İki ve üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları yapabilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Görsel sanat çalışmalarında, ürüne duygu ve düşüncelerini katarak özgün çalışmalar ortaya koyabilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Sanat eğitimi ile görsel duyarlılığı geliştirebilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Gözlem yolu ile nesnelerin temel özelliklerini kavrayabilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Sanat eserlerindeki estetik yönlerin farkında oluş.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Güzel sanatların hayattaki önemini ve gerekliliğini kavrayabilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Sanata ve sanat olaylarına değer veriş.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Sanat eserlerini koruyabilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Kültür değerlerimizin önemini kavrayabilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Kültür birikimimizi yarınlara aktarma bilincini kazanabilme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Özgüveni gelişmiş, uygar, barışçı bir kişiliğe sahip oluş.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## ÖĞRENCİLER İÇİN

Değerli Öğrenci, bu anket "Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri" konulu bir araştırmada görüşlerinizden yararlanmak üzere hazırlanmıştır. Toplanan bilgiler araştırma kapsamı dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, başarılar dileriz.

Araştırmacı: Ayhan DİKİCİ  
Fırat Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Doktora öğrencisi  
Resim İş Öğretmeni  
E-Mail: ayhdikici@hotmail.com  
Tel: 0 424 238 78 21

Danışman: Doç. Dr. Mehmet GÜROL  
Fırat Üniversitesi  
Teknik Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
23200-ELAZIĞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Bulduğunuz il?
 

01. ( ) Adana	02. ( ) Antalya
03. ( ) Ankara	04. ( ) Kayseri
05. ( ) Diyarbakır	06. ( ) Gaziantep
07. ( ) İstanbul	08. ( ) Bursa
09. ( ) Denizli	10. ( ) İzmir
11. ( ) Erzurum	12. ( ) Malatya
13. ( ) Trabzon	14. ( ) Samsun
2. Cinsiyetiniz?
 

01. ( ) Kız	02. ( ) Erkek
-------------	---------------
3. Öğrenim gördüğünüz okulunuz?
 

01. ( ) Devlet Lisesi	02. ( ) Özel Lise
-----------------------	-------------------
4. Kaçınıncı sınıftasınız?
 

01. ( ) Hazırlık
02. ( ) 1. sınıf
03. ( ) 2. sınıf
04. ( ) 3. sınıf
5. Okulunuzda resim atölyesi var mı?
 

01. ( ) Evet, atölye var ve yeterli durumda
02. ( ) Evet, ancak yeterli değil
03. ( ) Yok ve gerekli de görmüyorum
04. ( ) Yok ve çok ihtiyaç duyuyorum
6. Ailenizin gelir durumu?
 

01. ( ) 250 milyon ve daha az
02. ( ) 251 milyon ile 500 milyon arası
03. ( ) 501 milyon ve 750 milyon arası
04. ( ) 751 milyon ve daha fazla
7. Babanızın öğrenim düzeyi?
 

01. ( ) Okuma-yazma bilmiyor
02. ( ) İlköğretim mezunu
03. ( ) Lise mezunu
04. ( ) Üniversite mezunu
05. ( ) Yüksek lisans / Doktora mezunu
8. Annenizin öğrenim düzeyi?
 

01. ( ) Okuma-yazma bilmiyor
02. ( ) İlköğretim mezunu
03. ( ) Lise mezunu
04. ( ) Üniversite mezunu
05. ( ) Yüksek lisans / Doktora mezunu



<p><b>Açıklama:</b> Aşağıda bulunan her bir ifade resim öğretmeninizin kişisel özellikleri, ders işleme metotları ve sınıf yönetimlerini araştırmaktadır. Resim öğretmeninizde gördüğünüz durumu size en uygun olan kutucuklardan birine X işaretini koyarak belirtiniz.</p>	<p><b>DÜŞÜNCEYE KATILMA DÜZEYİ</b></p>				
<p><b>MADDELER</b></p>	<p>⑤ Kesinlikle katılıyorum ④ Katılıyorum ③ Kararsızım ② Katılmıyorum ① Kesinlikle katılmıyorum</p>				
	5	4	3	2	1
<p>1) Resim öğretmenimizin ileri düzeyde bir estetik duyarlılığa sahiptir.</p> <p>2) Resim öğretmenimize göre, başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendi kendine olan saygısı önemlidir.</p> <p>3) Resim öğretmenimiz için doğru olduğunu düşündüğü şeyleri yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.</p> <p>4) Resim öğretmenimiz güç sorunların çözümünüyle uzun bir süre uğraşabilir.</p> <p>5) Resim öğretmenimiz için, çalışmak her şeyden daha önce gelir.</p> <p>6) Resim öğretmenimiz ikili ilişkilerde kolay iletişim kurar.</p> <p>7) Resim öğretmenimizin uygulamayı düşündüğü çok ilginç projeleri var.</p>	[]	[]	[]	[]	[]
<p><b>Resim öğretmeninizin aşağıda verilen ifadeleri gerçekleştirme sıklığını X işareti koyarak lütfen belirtiniz.</b></p>	<p>⑤ Her zaman yapar ④ Sık sık yapar ③ Ara sıra yapar ② Nadiren yapar ① Hiçbir zaman yapmaz</p>				
<p>8) Resim öğretmenimiz bizim sorduğumuz sorulara her zaman saygı duyar.</p> <p>9) Resim öğretmenimiz derslerde bizim kendi kendimize öğrenmemizi özendirir.</p> <p>10) Resim öğretmenimiz yenilikleri öğrenmemiz için bizi destekler.</p> <p>11) Resim öğretmenimiz bizim bireysel farklılıklarımızı göz önüne alır.</p> <p>12) Resim öğretmenimiz bizi özgür olmaya ve bu doğrultuda resim çalışmaya özendirir.</p> <p>13) Resim öğretmenimiz, çalışmalarımızda en iyiyi bulmaya ve zorlukları aşabileceğimizi göstermeye çalışır.</p> <p>14) Resim öğretmenimiz sınıfın dışında da bize çok zaman ayırır.</p> <p>15) Resim öğretmenimiz bizim yaptığımız resimleri aşırı eleştirmez.</p> <p>16) Resim öğretmenimiz bizim yaptığımız resimleri birbirleriyle kıyaslamaz.</p> <p>17) Resim öğretmenimiz bizim yapacağımız resmin konusunu önceden söyler.</p> <p>18) Resim öğretmenimiz konu hakkında resim çalışması yaptırmadan önce bizim konu ile ilgili düşüncelerimizi ve duygularımızı irdeler.</p> <p>19) Resim öğretmenimiz bize ilginç kitap isimleri söyleyerek bizi okumaya yönlendirir.</p> <p>20) Resim öğretmenimiz bizim biten resimlerimizi okulun veya sınıfın uygun bir yerinde mutlaka sergiler.</p> <p>21) Resim öğretmenimiz, çalışmalarımızda her türlü malzemeyi kullanabileceğimiz konusunda bizi uyarır.</p> <p>22) Resim öğretmenimiz büyük sanatçıların hayatları ve eserleri hakkında bizi sürekli bilgilendirir.</p>	5	4	3	2	1
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]
	[]	[]	[]	[]	[]

	5	4	3	2	1
23) Resim öğretmenimiz bizde merak uyandıracak konuları sınıfa getirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) Resim öğretmenimiz bizim yaratıcılık düzeyimizi yükseltmek için yeni ders işleme metotlarını dener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) Resim öğretmenimiz yaratıcı ve yenilikçi amaçlar geliştirip bize görsel bir biçimde anlatır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) Resim öğretmenimiz bize başarı duygusu verecek resim çalışmaları, projeler ve görevler verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) Resim öğretmenimiz yenilikçi bir sınıf ortamı oluşturmak için sorumluluk alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) Resim öğretmenimiz yeniliği engelleyen geleneksel norm ve kalıpların yerine değişim çabalarını yoğunlaştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) Resim öğretmenimiz resim çalışmalarını bizim doğal ilgimize uydurarak hepimizin çalışmaya katılmamızı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30) Resim öğretmenimiz bizi ve resimlerimizi değerlendirmek amacıyla sürekli yeni kalıp ve ilkeler geliştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31) Resim öğretmenimiz bizi yenilikçi resim çalışmalarına özendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32) Resim öğretmenimiz, öğrenciler arasında değerlendirme ve rekabetten uzak karşılıklı güven ortamını garanti altına alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) Resim öğretmenimiz sınıf içinde yaratıcı olabileceğimiz ortamlar sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) Resim öğretmenimiz başarılı öğrencileri doğrudan ödüllendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) Resim öğretmenimiz bizim yaratıcı başarılarımızı kutlayan onur sembolleri ve ödüller kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36) Resim öğretmenimiz yaratıcı öğrencileri, okulun dergi, gazete, ilan panosu gibi yerlerinde açıklar ve duyurur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37) Resim öğretmenimiz resim derslerinde farklı kaynaklardan yetişmiş öğrencileri bir araya getirerek bizi grup çalışmasına yönlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38) Resim öğretmenimiz yaratıcılığı geliştirmeyi planlayan etkinliklerin materyallerini hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39) Resim öğretmenimiz bizim yaratıcı düşüncelerimiz başarıya ulaşmadığında, bizim korku ve kaygılarımızı azaltacak önlemler alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40) Resim öğretmenimiz bizim iyi gitmeyen resim çalışmalarımızın bile gelecekte bir değeri olduğunu kabul eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41) Resim öğretmenimiz bizim kendisini nasıl algıladığımızı araştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42) Resim öğretmenimiz bizi kişisel girişimlere karşı özendirir ve bu girişimlerimizi geliştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43) Resim öğretmenimiz bizim değerli olduğumuzu önceden koşulsuz kabul eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44) Resim öğretmenimiz derslerde bizimle dostça bir ilişki kurmaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45) Resim öğretmenimiz bize eşit ve demokratik davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....					

Sizce aşağıda yer alan davranışlar bir bireyde meydana geldiğinde bireyin yaratıcılığı gelişmiş olur mu? Lütfen belirtiniz.

- 1) Görsel sanatlardaki yöntem, teknik ve akımlarla ilgili kavramları doğru olarak kullanabilme.
- 2) Görsel sanatlarda kullanılan yöntem ve teknikleri değişik konularda uygulayabilme.
- 3) İki ve üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları yapabilme.
- 4) Görsel sanat çalışmalarında, ürüne duygu ve düşüncelerini katarak özgün çalışmalar ortaya koyabilme.
- 5) Sanat eğitimi ile görsel duyarlılığı geliştirebilme.
- 6) Gözlem yolu ile nesnelerin temel özelliklerini kavrayabilme.
- 7) Sanat eserlerindeki estetik yönlerin farkında oluş.
- 8) Güzel sanatların hayattaki önemini ve gerekliliğini kavrayabilme.
- 9) Sanata ve sanat olaylarına değer veriş.
- 10) Sanat eserlerini koruyabilme.
- 11) Kültür değerlerimizin önemini kavrayabilme.
- 12) Kültür birikimimizi yarınlara aktarma bilincini kazanabilme.
- 13) Özgüveni gelişmiş, uygar, barışçı bir kişiliğe sahip oluş.

⑤ Kesinlikle gelişir

④ Gelişir

③ Kararsızım

② Gelişmez

① Kesinlikle gelişmez

5 4 3 2 1



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

SAYI : B.08.0.EGD.0.33.05.00.311- / 1699

04/05/2004

KONU: Ayhan DİKİCİ'nin  
Araştırma Önerisi.

FIRAT ÜNİVERSİTESİNE  
( Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanlığı)  
**ELAZIĞ**

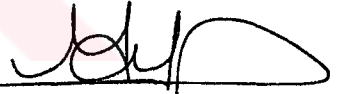
İLGİ: 28.04.2001 tarihli dilekçeniz.

İlgi yazı eki, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, doktora öğrencisi Ayhan DİKİCİ'nin Doç.Dr. Mehmet GÜROL'nun danışmanlığında hazırlamış olduğu **Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri** konulu araştırma önerisi Dairemizce incelenmiş ve desteklenmesi uygun bulunmuştur.

Ek-1'de gönderilen Protokol imzalanarak Dairemize gönderilmesi halinde, araştırma resmen başlatılmış olacaktır.

Ayrıca, destek verilen araştırmalarla ilgili olarak araştırmacılar tarafından, protokol gereği hazırlanmış olan ve EK-2' de gönderilen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu" formunun her ayda bir doldurularak, Dairemize gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini rica ederim.

  
Dr.Yurdanur ATLIOĞLU  
Bakan a.  
Daire Başkanı

**EKLER :**

- EK-1** Protokol (1 adet-1 sayfa)  
**EK-2** Destek araştırmaları gelişim  
raporu örneği (1 adet -1 sayfa)

**T.C**  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
**EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI**

**EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEK**  
**PROTOKOLÜ**

Bu protokol, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'nda gerçekleştirilecek araştırmalar için kabul edilen destek programı çerçevesinde, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile diğer üniversite öğretim elemanlarına, EARGED'ce belirlenen eğitim konuları üzerinde yapacakları araştırmalara destek sağlamak ve bu konuda EARGED'in ve araştırmacıların yükümlülüklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

1- Araştırmacılara sağlanacak araştırma desteği EARGED'ce belirlenen araştırma konularından birisinin seçilmesine ve araştırılmasına bağlıdır.

2- EARGED tarafından araştırmasına destek sağlanması için protokol imzalanan araştırmacı veya araştırma grubuna aşağıdaki destekler sağlanacaktır.

2.1 Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının çoğaltılması,

2.2. Veri toplama araçlarının postalama işlemleri için gerekli olan kağıt,zarf ve pul masraflarının karşılanması,

2.3. Veri toplama araçlarının resmi bir yazı ile uygulama alanına gönderilmesi ve geri dönüşlerinin sağlanması,

2.4. Veri toplama araçlarının geri dönüşünün tamamlandığının araştırmacıya bildirilmesi

2.5. Araştırmacının uygulama için alana gidişinde ilgili birimlerle iletişim kurmasına yardımcı olunması,

2.6. Araştırmanın 10 (on) adet çoğaltılarak araştırmacıya verilmesi, .

2.7. Araştırmanın Bakanlık ilgili birimlerine dağıtılması .

2.8 Araştırmacı istediği takdirde hazırlayacağı makalenin yayın için EARGED Bülteni veya Millî Eğitim Dergisi ' ne sunulması

3- Araştırmacı EARGED'in verdiği bu destek hizmeti karşılığında aşağıdaki hususları yerine getirecektir:

3.1. Araştırmacı EARGED'in belirlediği araştırma konularından birisini seçtikten sonra EARGED Başkanlığı'na araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çalışma takvimi başlıklarını içeren bir "Araştırma Önerisi" verecektir.

Araştırmacı öğrenci ise, bu öneri öğrencinin tez danışmanı tarafından onaylanmış olmalıdır. Dairemizle yapılacak yazışmalar araştırmacının bağlı olduğu bölüm başkanlığı veya ilgili enstitü aracılığıyla olmalıdır.

3.2 Araştırmacı, araştırması ile ilgili gelişmeleri, EARGED tarafından düzenlenmiş rapor formuna uygun olarak iki ayda bir EARGED Başkanlığı'na bildirecektir.

3.3. Araştırmacı, araştırmasını EARGED tarafından kabul edilen ve araştırma önerisinde belirtilen süre içerisinde teslim edecektir. Herhangi bir süre uzatma söz konusu olduğunda, gerekçesiyle birlikte EARGED'e bildirecektir.

3.4 EARGED’de kullanılan PC bilgisayarlarda Microsoft Windows programlarından Word 6.0 veya Word 7.0 versiyonlarında yazılması ve disketin raporla birlikte teslim edilmesi gerekir. Yabancı dilde tez hazırlayanlar araştırmanın geniş bir raporunu Türkçe olarak teslim edecektir.

3.5. Tamamlanan araştırma, EARGED bir panel veya seminer düzenlediği takdirde araştırmacı tarafından Bakanlık ilgili birimlerine sunulacaktır.

4. Tamamlanan araştırmaların rapor kapağına ve araştırma ile ilgili makalelerin son kısmına “Bu Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı’nın Desteği ile Yapılmıştır” ibaresi konulacaktır. Aynı durum toplanan verilerin başka araştırma ve çalışmalarda kullanılması durumunda da geçerlidir.

5. Tamamlanan araştırmanın Bakanlığa dağıtılan nüshalarına Araştırma Şubesi tarafından hazırlanan bir Sunuş sayfası eklenecektir.

6. Araştırma, araştırmacı tarafından kitap olarak yayımlandığı takdirde basılan kitapların on (10) adedi EARGED’e verilecektir.

7. Araştırmada birden fazla araştırmacı olduğu takdirde araştırmacıların hepsi EARGED’e karşı eşit derecede sorumludur.

8. Araştırmacı öğrenci ise yukarıda belirtilen yükümlülükleri yerine getirmesine ilişkin sorumluluk danışmanına ; diğer araştırmacılar da ise bağlı olduğu kuruma aittir.

9. Araştırmacının yükümlülüğünü yerine getirmemesi veya aksatması halinde EARGED ilgililerden açıklama isteyebilir ayrıca protokolü iptal edebilir.

10. Bu protokolde ki yükümlülüklerin yerine getirilmesi ile ilgili işlemler EARGED Araştırma Şubesi Müdürlüğü’nce yapılır.

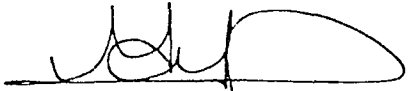
Protokol No :2001/8  
Protokol Tarihi:04/05/ 2001

Araştırmanın Adı:Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerin  
Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri.

Araştırmacı/Danışman

Doç.Dr. Mehmet Güröl

A. Dikici  
Ayhan Dikici

  
Dr.Yurdanur ATLIOĞLU  
Daire Başkanı

ADRES: MEB EARGED BAŞKANLIĞI, GMK Bulvarı, No:109 06570 Maltepe/ANKARA  
Tel: 0 312 231 60 28-231 67 14 -230 36 44 - 230 39 26 Dahili Tel: 138,140,141  
Faks: 0 312-231 62 05 E-Posta : carged @ meb.gov.tr



T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

22 OCAK 2001

SAYI : B.08.4.MEM.4.23.00.01-510/  
KONU : Tez Çalışması.

002354

VALİLİK MAKAMINA  
ELAZIĞ

İLGİ : Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün 17.01.2001 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00.00/221-60 Sayılı yazısı.

İlgi yazıda ; " Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ayhan DİKİCİ' nin " Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri" konulu tezi ile ilgili araştırma yapmak üzere hazırladığı anketi İlimiz merkezindeki resim öğretmenleri ve müdürlerine uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi " istenilmektedir.

Adı geçen öğrencinin hazırlamış olduğu tezi ile ilgili ankete İlimiz merkez İlköğretim okulu, lise ve dengi okullardaki resim öğretmenleri ile okul müdürlerine yönelik olarak uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim .

Hayrettin GÜRSOY  
Millî Eğitim Müdürü

22 OLUŞ  
17/01/2001  
Neşet AKKOÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.44.00.07..../  
KONU :Anket

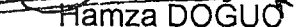
2191

19 OCAK 2001

VALİLİK MAKAMINA  
MALATYA


Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün "Anket İzni" ile ilgili 17.01.2001 tarih ve 414 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ayhan DİKİCİ tarafından İlimizdeki " Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri" konulu anketin uygulanabilmesi hususunu tenziplerinize arz ve teklif ederim.

  
Hamza DOĞU  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

17/01/2001

  
Yüksel ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## ÖZGEÇMİŞ

07. 07. 1972 tarihinde Karaman ili' nin Ermenek ilçesinde doğdum. İlk, orta ve lise öğrenimimi Balıkesir' de tamamladım. 1991 eğitim-öğretim yılında 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim İş Bölümü yetenek sınavlarımı kazandım. Grafik anasanat dalı eğitimi gördüm. Bu bölümden Temmuz 1995 yılında mezun oldum. Bu süre içerisinde ve daha sonra karma resim ve grafik sergilerine katıldım. Resim ve fotoğraf yarışmalarında ödüller aldım.

1995-1996 Öğretim yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans sınavını kazandım. Temmuz 1997 tarihinde Elazığ, Malatya ve Samsun illerini kapsayan “Resim İş Öğretmenlerinin Resim İş Programlarına İlişkin Görüşleri” adlı tezim ile yüksek lisansımı tamamladım.

1995 yılında Gaziantep'in İslahiye ilçesine bağlı Altınüzüm Atatürk Lisesi' nde bir buçuk yıl süreyle resim iş öğretmeni olarak görev yaptım. Aralık 1996 tarihinden bu yana Elazığ Balakgazi Lisesi' nde resim iş öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Evli ve bir çocuk babasıyım.

Ayhan DİKİCİ  
Elazığ 2002

ÖZGEÇMİŞİ  
KURULU  
MÜDÜRLÜĞÜ